Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carla Alexandra Fernandes Pereira

PERSPETIVAS E PRÁTICAS DE APOIO AOS ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM (PDL), NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO NACIONAL

outubro de 2024

PERSPETIVAS E PRÁTICAS DE APOIO AOS ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM (PDL), NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO NACIONAL
Carla Alexandra Fernandes Pereira
UMinho | 2024

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carla Alexandra Fernandes Pereira

PERSPETIVAS E PRÁTICAS DE APOIO AOS ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM (PDL), NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO NACIONAL

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial
Área de Especialização em Necessidades Educativas Especiais do Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Anabela Cruz-Santos

outubro de 2024

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 licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações
CC BY-NC-ND

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer a todos os que participaram de uma forma ou doutra neste estudo, que me permitiu avançar profissionalmente para uma formação por mim há muito tão desejada.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Anabela Cruz-Santos, pela sua disponibilidade nesta caminhada, por todo o conhecimento partilhado e pela confiança depositada em mim, mesmo nos momentos mais difíceis.

Agradeço à minha amiga Silke que tem sido uma companheira incansável, com palavras de incentivo e resiliência, ao longo destes anos, em que a vida foi menos bem-aventurada para comigo.

Agradeço ao meu marido que permitiu que este projeto fosse avante, com a sua ajuda e disponibilidade. Aos meus filhos que souberam mostrar-se pacientes e compreensivos nos momentos de maior aflição e pelo tempo que lhes "roubei".

Obrigada a todos por tudo.

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 conducente à sua elaboração.

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

PERSPETIVAS E PRÁTICAS DE APOIO AOS ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM (PDL), NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO NACIONAL

RESUMO

A aquisição da linguagem tem lugar durante o período da infância, ocorrendo de forma natural e espontânea. Quando existem dificuldades na linguagem, estas podem interferir no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e na construção de um discurso verbal, tendo impacto no insucesso escolar. Neste sentido, importa conhecer o conceito e as características da Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL), proceder à sua identificação o mais precocemente possível e intervir de forma eficaz, por forma a maximizar potencialidades e minimizar dificuldades nestas crianças, que se poderão repercutir ao longo da vida. Este estudo tem como finalidade ampliar e dar continuidade a uma investigação realizada com docentes do 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal no âmbito das perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) em Portugal num contexto de Educação Inclusiva. Procedeu-se à recolha dos dados sociodemográficos dos participantes e implementado o questionário designado por Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) desenvolvido para este estudo que contém 36 itens distribuídos por 3 dimensões. Nele participaram 415 profissionais de educação (professores do 1º ciclo do Ensino Básico, docentes de Educação Especial e educadores de infância), distribuídos pelo continente e regiões autónomas, com a seguinte repartição: 178 professores do 1º ciclo do Ensino Básico (42,9%), 148 docentes dos vários grupos de Educação Especial (35,7%) e 89 educadores de infância (21,4%). Os resultados indicam que existem diferenças estatisticamente significativas em relação às variáveis: i) função, justificada pela realidade intrínseca a cada grupo de docência; ii) formação em Educação Especial no Grupo de Recrutamento 910, explicada pela diversidade da formação inicial que estes docentes possuem; e iii) tipo de formação no tema das Perturbações de Linguagem nomeadamente na dimensão Operacionalização de Conceitos, o que aponta para lacunas verificadas ao nível da formação destes docentes referentes ao conceito de PDL. De forma a averiguar-se a confiabilidade dos itens que constituem o questionário aplicou-se o Alfa de Cronbach, que apresentou um valor de 0.74 na escala total, considerado como coeficiente respeitável. As conclusões indicam que os profissionais de educação têm perceção da importância: do conhecimento das características da linguagem para cada faixa etária (pré-escolar e 1º ciclo) e da identificação da PDL o mais precocemente possível, para uma intervenção eficaz e adequada, em contexto multidisciplinar.

Palavras-Chave: Apoio Educativo, Educação Inclusiva, Educação Pré-escolar, Ensino Básico, Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem.

PERSPECTIVES AND SUPPORT PRACTICES FOR STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL LANGUAGE DISORDER IN AN INCLUSIVE EDUCATION CONTEXT: A NATIONAL STUDY

ABSTRACT

Language acquisition takes place in childhood and is natural and spontaneous. If there are language difficulties, they can interfere with the process of learning to read and write, and with the construction of verbal discourse, with implications for school failure. It is therefore important to understand the concept and characteristics of Developmental Language Disorder (DLD), to identify it as early as possible and to intervene effectively in order to maximize the potential and minimize the difficulties of these children, which can have lifelong consequences. The aim of this study is to extend and continue research carried out with elementary school teachers in Portugal on the perspectives and practices of supporting students with Developmental Language Disorder (DLD), in Portugal in the context of inclusive education. The socio-demographic data of the participants were collected and the questionnaire Perspectives and Practices of Supporting Students with Developmental Language Disorder (DLD), developed for this study, was administered, containing 36 items divided into 3 dimensions. 415 educational professionals (elementary school teachers, special education teachers and kindergarten teachers) from the mainland and the autonomous regions participated, with the following distribution 178 primary school teachers (42.9%), 148 special education teachers (35.7%) and 89 kindergarten teachers (21.4%). The results show that there are statistically significant differences in relation to the variables: i) function, which is justified by the intrinsic reality of each teaching group; ii) training in special education in Recruitment Group 910, which is explained by the diversity of initial training that these teachers have; and iii) type of training in the field of language disorders, namely in the dimension of operationalization of concepts, which points to gaps in teachers' training in relation to the concept of DLD. In order to determine the reliability of the items that make up the questionnaire, Cronbach's Alpha was applied, which showed a value of 0.74 on the total scale, which is considered a respectable coefficient. The conclusions indicate that educational professionals are aware of the importance of knowing the language characteristics of each age group (preschool and elementary) and of identifying DLD as early as possible in order to intervene effectively and appropriately in a multidisciplinary context.

Keywords: Developmental Language Disorder, Educational Support, Elementary School, Inclusive Education, Preschool.

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 abreviaturas e siglas x
Lista de figuras xi
Lista de quadros xi
Lista de tabelas xii
Dedicatória xiv
Introdução 1
Capítulo I - Revisão da Literatura 4
1.1. Conceito de linguagem 4
1.2. Desenvolvimento linguístico em idade pré-escolar e escolar 5
1.3. Componentes da linguagem 8
1.3.1. Fonologia 8
1.3.2. Morfologia 9
1.3.3. Sintaxe 9
1.3.4. Semântica 10
1.3.5. Pragmática 10
1.4. Conceito de Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) 11
1.4.1. Causas e características dos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) 13
1.4.2. Avaliação e intervenção na PDL em idade pré-escolar e escolar 17
1.4.3. Práticas de intervenção eficazes na PDL 21
1.4.4. Legislação e recomendações de práticas pedagógicas para uma Educação Inclusiva em Portugal 26
Capítulo II – Metodologia 32

2.1. Opção metodológica 32
2.2. Finalidade e objetivos do estudo 32
2.2.1 – Finalidade 32
2.2.2 – Objetivo Geral 32
2.2.3 – Objetivos Específicos 33
2.3. Variáveis 33
2.4. Hipóteses 33
2.5. Caraterização da amostra 35
2.6. Instrumento de recolha de dados 43
2.7. Procedimentos de recolha de dados 44
2.8. Procedimentos de análise de dados 45
Capítulo III – Análise e apresentação de resultados 46
3.1. Análise descritiva 46
3.1.1. Análise das variáveis dependentes 46
3.2. Análise inferencial 51
3.2.1. Análise das variáveis independentes 51
3.2.1.1. Género 51
3.2.1.2. Idade 52
3.2.1.3. Distrito 54
3.2.1.4. Habilitações Académicas 54
3.2.1.5. Tempo de serviço 56
3.2.1.6. Função 57
3.2.1.7. Formação nos vários grupos de recrutamento ligados à Educação Especial e Tipo de Formação 58
3.2.1.7.1 Formação em Educação Especial no Grupo de recrutamento 910 e Tipo de formação 59
3.2.1.7.2 Formação em Educação Especial no Grupo de recrutamento 920 e Tipo de formação 62
3.2.1.7.3 Formação em Educação Especial no Grupo de recrutamento 930 e Tipo de formação 63
3.2.1.8. Formação na área dos Problemas de Linguagem e Tipo de Formação 66

3.3. Análise da consistência interna dos itens 69
Capítulo IV – Discussão e conclusões 76
4.1. Discussão dos resultados em função das dimensões estudadas 76
4.2. Discussão dos resultados em função das hipóteses levantadas e variáveis propostas.....81
4.2.1. A influência do variável género nos resultados da aplicação do questionário "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) ".....81
4.2.2. A influência da variável idade nos resultados da aplicação do questionário "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) ".....83
4.2.3. A influência da variável habilitações académicas nos resultados da aplicação do questionário "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) ". 85
4.2.4. A influência da variável tempo de serviço nos resultados da aplicação do questionário "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) ". 87
4.2.5. A influência da variável função (professores do 1º ciclo do Ensino Básico, de Educação Especial e Educadores de Infância) nos resultados da aplicação do questionário "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) ".....89
4.2.6. A influência da variável formação nos vários grupos de recrutamento ligados à Educação Especial (910, 920 e 930) nos resultados da aplicação do questionário "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) ". 91
4.2.7. A influência da variável formação na área dos Problemas de Linguagem nos resultados da aplicação do questionário "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) ".....91
4.3. Conclusões.....93
4.4. Recomendações 96
4.5. Constrangimentos 97
Referências bibliográficas 98
Anexos..... 104
Anexo A..... 104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PDL - Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem

PEL - Perturbação Específica da Linguagem

PEI – Programa Educativo Individual

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

OC - Operacionalização dos Conceitos

EMO - Estratégias, Métodos e Organização

AP - Avaliação e Planificação

DSM-V - *Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders* (Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais)

RADLD - *Raising Awareness of Developmental Language Disorder*

DID - Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

NEE – Necessidades Educativas Especiais

DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem

GOAL-E – Grelha de Observação da Linguagem

RALEPE – Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar

RALF – Rastreio de Linguagem e Fala

ECIE – Escala de Comunicação Para a Idade Escolar (versão para professores)

ROWPVT-Pt – *Receptive One-Word Picture Vocabulary Test* (Teste de Vocabulário Recetivo de Imagens de Uma Palavra)

AFO – Avaliação da Fluência Oral

TFF- ALPE – Teste Fonético – Fonológico – Avaliação de Linguagem Pré-Escolar

JNE – Júri Nacional de Exames

DGE – Direção Geral da Educação

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 *Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)*..... 27

Figura 2 *Princípios, Características e Condições da Abordagem Multinível*..... 31

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 *Indicadores de Dificuldades de Linguagem no Ensino Básico (Santos, 2002, p. 35)* 7

Quadro 2 *Critérios de Diagnóstico da Perturbação da Linguagem - DSM-V (APA, 2014)* 12

Quadro 3 *Testes para Avaliação da Linguagem Oral: Versões Portuguesas (Adaptado de Martins, 2015 e Miranda, 2021)*..... 19

Quadro 4 *Cinco Princípios para uma Avaliação Válida e Fidedigna*..... 21

Quadro 5 *Passos a seguir para um Conhecimento Eficaz e Profundo das Palavras (Verde, 2016)* 22

Quadro 6 *Dimensões para Maximizar as Oportunidades de Aprendizagem das Crianças nos seus Ambientes Naturais (adaptado de Santos, 2002)* 24

Quadro 7 *Linhas Orientadoras de Práticas Pedagógicas que Proporcionam Múltiplos Meios de Envolvimento (DGE, 2018. p.23)*..... 28

Quadro 8 *Linhas Orientadoras de Práticas Pedagógicas que Proporcionam Múltiplos Meios de Representação (DGE, 2018, p.24)*..... 29

Quadro 9 *Linhas Orientadoras de Práticas Pedagógicas que Proporcionam Múltiplos Meios de Ação e de Expressão (DGE, 2018, p.25)*..... 30

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 *Distribuição da Amostra de Acordo com o Género* 35

Tabela 2 *Distribuição da Amostra de Acordo com a Idade* 35

Tabela 3 *Distribuição da Amostra de Acordo com o Distrito/Região Autónoma* 36

Tabela 4 *Distribuição da Amostra de Acordo com as Habilitações Académicas* 37

Tabela 5 *Distribuição da Amostra de Acordo com Tempo de Serviço* 37

Tabela 6 *Distribuição da Amostra de Acordo com a Função Atual* 38

Tabela 7 *Distribuição da Amostra de Acordo com Formação Específica/Especializada em Educação Especial no Grupo de Recrutamento 910 (Cognitivo, Motor, Personalidade ou Conduta, Multideficiência e Intervenção Precoce)* 38

Tabela 8 Distribuição da Amostra de Acordo com o Tipo de Formação Possuída no Grupo de Recrutamento 910 (Cognitivo, Motor, Personalidade ou Conduta, Multideficiência e Intervenção Precoce) 39

Tabela 9 *Distribuição da Amostra de Acordo com Formação Específica/Especializada em Educação Especial no Grupo de Recrutamento 920 (Surdez ou Problemas de Comunicação, Linguagem ou Fala)* 39

Tabela 10 *Distribuição da Amostra de Acordo com o Tipo de Formação Possuída no Grupo de Recrutamento 920 (Surdez ou Problemas de Comunicação, Linguagem ou Fala)* 40

Tabela 11 *Distribuição da Amostra de Acordo com Formação Específica/Especializada em Educação Especial no Grupo de Recrutamento 930 (Cegueira ou Baixa Visão)* 41

Tabela 12 *Distribuição da Amostra de Acordo com o Tipo de Formação Possuída no Grupo de Recrutamento 930 (Cegueira ou Baixa Visão)* 41

Tabela 13 *Distribuição da Amostra de Acordo com Formação Específica/Especializada na Área da PDL* 42

Tabela 14 *Distribuição da Amostra de Acordo com o Tipo de Formação Específica/Especializada Possuída na Área da PDL* 42

Tabela 15 *Análise Descritiva dos Resultados Obtidos nos Itens da 1ª Dimensão: Operacionalização dos Conceitos (OC)* 47

Tabela 16 *Análise Descritiva dos Resultados Obtidos nos Itens da 2ª Dimensão: Estratégias, Métodos e Organização do Apoio Educativo (EMO)* 48

Tabela 17 *Análise Descritiva dos Resultados Obtidos nos Itens da 3ª Dimensão: Avaliação e Planificação (AP)*..... 50
Tabela 18 Teste ANOVA *para a Variável Género*..... 52
Tabela 19 *Teste ANOVA para a Variável Idade*..... 53
Tabela 20 *Teste ANOVA para a Variável Distrito*..... 54
Tabela 21 *Teste ANOVA para a Variável Habilitações Académicas*..... 55
Tabela 22 *Teste ANOVA para a Variável Tempo de Serviço*..... 56
Tabela 23 *Teste ANOVA para a Variável Função*..... 57
Tabela 24 *Teste ANOVA para a Variável Formação em Educação Especial no Grupo de Recrutamento 910*..... 59
Tabela 25 *Teste ANOVA para a Variável Formação em Educação Especial no Grupo de Recrutamento 910 – Tipo de formação*..... 61
Tabela 26 *Teste ANOVA para a Variável Formação em Educação Especial no Grupo de Recrutamento 920*..... 62
Tabela 27 *Teste ANOVA para a Variável Formação em Educação Especial no Grupo de Recrutamento 920 – Tipo de Formação*..... 63
Tabela 28 *Teste ANOVA para a Variável Formação em Educação Especial no Grupo de Recrutamento 930*..... 64
Tabela 29 *Teste ANOVA para a Variável Formação em Educação Especial no Grupo de Recrutamento 930 – Tipo de Formação*..... 65
Tabela 30 *Teste ANOVA para a Variável Formação na Área dos Problemas de Linguagem*..... 66
Tabela 31 *Teste ANOVA para a Variável Formação na Área dos Problemas de Linguagem – Tipo de Formação*..... 67
Tabela 32 *Estatística de Confiabilidade do Questionário - Perspetivas e Práticas de Apoio aos Alunos com PDL*..... 69
Tabela 33*Estatística de Confiabilidade do Questionário por Dimensão - Perspetivas e Práticas de Apoio aos Alunos com PDL*..... 70
Tabela 34 *Análise Estatística de Item (Média e Desvio Padrão)*..... 70
Tabela 35 *Análise dos Itens em Função do Total do Questionário - Perspetivas e Práticas de Apoio aos Alunos com PDL*..... 73

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os trabalhadores-estudantes, ao meu filho Tomás Teibão, à minha filha Lia Teibão e à minha estrelinha Matilde, que partiu demasiado cedo.

INTRODUÇÃO

De acordo com a definição da UNESCO (2009), o compromisso da Educação Inclusiva é um processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar. Segundo o Decreto-Lei 54/2018, que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, mais concretamente no princípio de equidade, refere que deve existir a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento (DGE, 2018).

Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem ou PDL é um termo relativamente novo (2017) para uma condição clínica conhecida há centenas de anos. Gall (1822), citado pela RADLD (2021) refere que "os problemas de linguagem na infância são descritos há quase 200 anos". A esta condição tem sido dada diferentes nomes: Afasia do Desenvolvimento, Perturbação Específica da Linguagem (PEL), Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem, entre outros. O termo atual, a partir do termo consensualmente encontrado nos países anglo-saxónicos, é Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem ou PDL (Bishop et al., 2016; 2017).

O termo PDL é usado para descrever as crianças que apresentam limitações significativas da linguagem (Leonard, 1998 citado por Cruz-Santos, 2019), com um impacto ao nível do desenvolvimento académico, social e comportamental. A intervenção com estratégias adequadas deve ser implementada o mais precocemente possível, ao longo de toda a idade escolar, especialmente em contexto pré-escolar. Isto porque, a perturbação da linguagem emerge durante o período de desenvolvimento inicial e a aquisição da mesma acontece até à idade adulta.

De acordo com Coelho (2009), as manifestações linguísticas das PDL são diversas, mas observam-se usualmente no uso de processos fonológicos idiossincráticos (com respostas predominantemente ininteligíveis), vocabulário abaixo do esperado para a sua idade, menor número de intenções comunicativas e défices nas habilidades morfológicas e sintáticas.

A realização deste estudo pretende ampliar e dar continuidade a um trabalho publicado em 2019 por Cruz-Santos et al. acerca das "Perspetivas e Práticas de Apoio Educativo aos Alunos com Transtornos da Linguagem em Portugal", que permitiu identificar a necessidade de formação e informação dos professores sobre as perturbações da linguagem, mais especificamente sobre a Perturbação do

Desenvolvimento da Linguagem (PDL). Pretende-se igualmente alargar a amostra inicialmente representada (123 docentes do 1º ciclo do Ensino Básico do Continente e Regiões Autónomas), para um contexto de educação pré-escolar. De acordo com Cruz-Santos et al. (2019), "entender o desenvolvimento da linguagem na criança, desde o nascimento e durante os primeiros anos de vida, é crucial para a melhor compreensão do processo de comunicação entre a criança e os indivíduos que lhe são próximos..."

Neste sentido, este estudo empírico, foi desenvolvido em diversos contextos de apoio educativo, numa conjuntura de Educação Inclusiva, com os vários profissionais/intervenientes nos processos de ensino-aprendizagem. Para a recolha de dados foi utilizado um questionário que foi atualizado e ajustado ao decreto-lei 54º/2018, a nível nacional, permitindo assim analisar perspetivas e práticas dos profissionais de educação em 2023 (professores do 1º ciclo do Ensino Básico, docentes de Educação Especial e educadores de infância).

Nele, participaram 415 profissionais de educação (30,8% pertencentes ao distrito de Braga), podendo verificar-se que a grande maioria dos participantes possui idade superior a 41 anos (91,6%) e mais de 20 anos de serviço (73,3%). A distribuição de acordo com o género apresenta-se muito pouco uniforme, sendo que a percentagem dos participantes do género masculino é substancialmente inferior (8, 2%) à do género feminino (91,6%). Podemos ainda verificar que cerca metade da amostra possui licenciatura como principal habilitação académica (48,9%) e tem como função atual, ser professor do 1º ciclo (42,9%).

Podemos concluir que urge dotar os profissionais de educação, em particular os educadores de infância e os professores do 1º ciclo, assim como os docentes de Educação Especial, de competências que lhes permitem aceder e identificar a PDL, tendo como principal objetivo promover o sucesso destas crianças, em toda a idade escolar. Uma intervenção adequada torna-se fundamental em contexto pré-escolar, para preparar estas crianças para a aprendizagem da leitura e escrita, ao longo de todo o 1º ciclo. Sem isto, a aquisição dessa aprendizagem, encontra-se comprometida, podendo surgir problemas em vários níveis: literacia e desempenho académico, dificuldades sociais com os pares, risco maior de desemprego, falta de independência na idade adulta e problemas de saúde mental ("adolescentes com PDL têm duas vezes e meia mais probabilidade de relatar sintomas de depressão do que seus pares com desenvolvimento típico") (RADLD, 2021).

A estrutura desta dissertação apresenta-se composta por quatro capítulos. O primeiro corresponde a revisão da literatura, em que é realizado o enquadramento teórico inerente à temática estudada. Nos capítulos seguintes é delineada a metodologia utilizada no estudo, a apresentação dos dados recolhidos, a discussão dos resultados e as conclusões da investigação. Relativamente a este último capítulo, serão tecidas algumas recomendações finais, assim como constrangimentos.

CAPÍTULO I - REVISÃO DA LITERATURA

A revisão da literatura oferece uma visão geral e crítica da literatura publicada sobre o tema em estudo, resumindo e expondo sucintamente todo o conhecimento sobre o mesmo. Este capítulo será dedicado ao conceito linguagem em geral, assim com à Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem, no que concerne às suas características, causas, avaliação e práticas eficazes.

1.1. Conceito de linguagem

Segundo Sim-Sim et al. (2008), a linguagem pode ser definida como um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, empregue em diversas modalidades, tendo como principal função a comunicação. É um dos veículos mais eficientes para a comunicação. A aquisição da linguagem é inata e espontânea, sendo uma capacidade congénita ao ser humano, independentemente da sua raça ou cultura. As crianças assimilam a língua da comunidade onde se inserem, de forma natural.

De acordo com Prates e Martins (2011), a linguagem é o sistema simbólico usado para representar os significados numa cultura, abrangendo seis componentes: fonologia, prosódia, sintaxe, morfologia, semântica e pragmática. Referem ainda que os primeiros anos de vida são determinantes para o desenvolvimento adequado da linguagem. O ambiente comunicativo, a partir da comunicação com a família, permite à criança adquirir bases para um desenvolvimento saudável da linguagem, no que diz respeito à forma, conteúdo e uso. A aquisição regular da linguagem depende de uma série de fatores, como o contexto social, familiar e histórico pré, peri e pós-natal do sujeito, as suas experiências, capacidades cognitivas e orgânico-funcionais. Neste sentido, a integridade auditiva é um pré-requisito fundamental para a aquisição da linguagem.

Cruz-Santos et al. (2019), referem que entender o desenvolvimento da linguagem desde o início da vida, é determinante para a melhor compreensão do processo de comunicação entre a criança e os indivíduos que a rodeiam. Apontam para a linguagem como um código partilhado socialmente que exibe ideias mediante o uso de símbolos arbitrários e regras. Essas regras pressupõem a capacidade de entendimento, compreensão, capacidade de formulação e produção da linguagem. O desenvolvimento da linguagem envolve a assimilação de regras específicas do sistema relacionados com a forma (fonologia, morfologia e sintaxe), o conteúdo (semântica) e o uso (pragmática). A estas regras específicas, chamamos componentes da linguagem.

A aquisição, desenvolvimento e compreensão da linguagem são fundamentais para garantir uma comunicação eficaz, uma interação social competente e uma participação eficiente da criança no contexto social, em que a mesma se encontra inserida (Sim-Sim, 2018).

O desenvolvimento típico da linguagem tem de ser balizado, para podermos obter referências e scores/percentis esperados. Com a aplicação de baterias/testes específicos da linguagem, podemos perceber se existem perturbações ao nível da linguagem, que, como consequência, irão afetar a comunicação (processo através do qual os indivíduos trocam informação e atribuem significado às mensagens). Sem linguagem, a comunicação não acontece. Não há compreensão e produção de informação, pelo que não existe uma codificação que permita comunicar. Para tal, é necessário perceber qual o desenvolvimento típico da linguagem para cada faixa etária. Sem isso, não é possível perceber se uma criança apresenta competências linguísticas significativamente inferiores às esperadas para a sua idade (Cruz-Santos, 2019).

1.2. Desenvolvimento linguístico em idade pré-escolar e escolar

A capacidade linguística desenvolve-se nos finais dos anos pré-escolares e evolui ao longo dos anos escolares. As crianças passam então a ter capacidade de reflexão sobre a linguagem, atingindo assim a chamada consciência metalinguística (Miranda, 2021).

As crianças utilizam a linguagem desde muito cedo (bebés) para poderem comunicar e necessitam usá-la nos vários contextos comunicativos (casa, comunidade, escola...), para entenderem ou fazerem-se entender. Quando uma criança não consegue comunicar (compreender e/ou produzir linguagem), a frustração instala-se, o que leva muitas vezes a problemas comportamentais, académicos e sociais. A intervenção tem de ser adequada às necessidades da criança. Para tal, é necessário conhecer quais as competências a adquirir em cada faixa etária, para uma resposta o mais ajustada possível. Este processo torna-se mais demorado nas crianças com PDL, sendo necessário repetir e persistir nas tarefas da linguagem. Com base na referência/estudo do desenvolvimento típico da linguagem é possível detetar atipias, que nos permitam efetuar um diagnóstico assertivo de PDL (Sim-Sim et al., 2008; Cruz-Santos, 2019).

Rigolet (2006) fornece-nos informações sobre os vários estádios do desenvolvimento da linguagem nas crianças, nomeadamente em idade pré-escolar, o que nos permite perceber se a criança se encontra

preparada para a aprendizagem da leitura e escrita. Prates & Martins (2011) refere que a maioria das crianças adquire a linguagem de forma inata durante a infância e que os primeiros anos de vida são decisivos para um desenvolvimento apropriado da mesma. Por volta dos 10 meses, deve balbuciar e no primeiro ano de vida, começar a produzir as primeiras palavras. Por volta dos dois anos deve ser capaz de manter conversa com turnos e aos três já está pronta para manter uma conversa coesa. Consequentemente, no início da idade escolar, as crianças devem apresentar um vocabulário alargado, serem capazes de produzir diferentes tipos de frases e de participar em conversas. Se estes fatores não existirem, estaremos perante sinais de alerta. Prates e Martins (2011) acautelam para a necessidade de um forte *input* linguístico, que a criança deve receber até aos 3 anos de vida. Na sua ausência, pode fortemente comprometer o desenvolvimento cognitivo e da linguagem.

A investigação tem demonstrado ao longo de décadas, que os problemas de fala e de linguagem antecedem os problemas de leitura e escrita nos primeiros anos de escolaridade, o que pode comprometer seriamente o sucesso académico da criança. Wiig e Semel (1984) e Fad e Kipping (2001), referidos por Santos (2002), apontam indicadores de dificuldades de linguagem no ensino básico (ver quadro 1), que nos permitem detetar dificuldades nesses níveis de ensino. Quando essas dificuldades são detetadas atempadamente, através de avaliações sérias e validadas, podemos intervir o mais precocemente possível e evitar situações de frustração para a criança, que levam ao seu insucesso e a consequências mais problemáticas, inclusive em idade adulta. A utilização de programas estruturados e estratégias de ensino-aprendizagem baseadas na investigação, de forma intensiva, são percursores de mais e melhores aprendizagens.

Quadro 1

Indicadores de Dificuldades de Linguagem no Ensino Básico (Santos, 2002, p. 35)

Indicadores de dificuldades de linguagem no ensino básico	
1º Ciclo	- Problemas em seguir orientações verbais - Dificuldades nas aprendizagens pré-académicas - Problemas na fonética - Competências pobres no reconhecimento das palavras - Dificuldades de análise estrutural - Problemas na aprendizagem de novos conteúdos - Dificuldades na substituição de palavras - Processamento e produção inadequada da linguagem que afeta a compreensão da leitura e aprendizagens académicas
2º e 3º ciclos	- Dificuldades na compreensão dos conceitos abstratos - Problemas na compreensão de significados múltiplos da palavra - Dificuldades em relacionar informação aprendida anteriormente com novos conteúdos programáticos, que terá de ser desenvolvido de forma independente - Acompanhar as aprendizagens quando comparado com os seus pares

A avaliação da linguagem é importante para o despiste da PDL. Com os marcadores linguísticos de risco (dificuldades na compreensão e/ou na produção da linguagem), podemos avaliar o percentil em que a criança se situa e agir/intervir em conformidade, para evitar um impacto mais significativo no desenvolvimento académico, social e comportamental da criança. As crianças com PDL podem diferir entre si na extensão das dificuldades linguísticas, no leque de subsistemas linguísticos implicados (semântica, sintaxe, pragmática, fonologia e morfologia) e na modalidade afetada (dificuldades de produção, dificuldades de compreensão ou ambas). Estas crianças, não apresentam uma clara etiologia (disfunção nas áreas do cérebro, pré-disposição genética...), pelo que é necessário realizar um disgnóstico diferencial (com critérios), efetuando um despiste de outras possíveis condições: Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID), perturbações sensoriais, lesões neurológicas, problemas emocionais e ambientais (Cruz-Santos, 2019).

1.3. Componentes da linguagem

De acordo com Owens (2016), citado por Cruz-santos et al. (2019), cada uma das cinco componentes da linguagem é uma parte do sistema linguístico e rege-se por um conjunto de regras específicas da linguagem, de forma a existir comunicação eficaz. Sem estas componentes, não existe fala. Apenas emissão de sons transmitidos pelo aparelho fonador, sem reprodução de símbolos codificados.

Sim-Sim et al. (2008) referem que adquirir e desenvolver a linguagem envolve muito mais do que assimilar palavras novas, ser capaz de gerar todos os sons da língua ou de compreender e usar as regras gramaticais. É um processo complexo (receção e compreensão das mensagens e produção de enunciados linguísticos, tendo em conta que a compreensão precede a produção), em que a criança, através da interação com os outros, (re) produz o sistema linguístico da comunidade onde se insere, apropriando-se da sua língua materna. Acrescentam ainda que "o desenvolvimento da linguagem se processa de forma holística e articulada durante a infância..."

"Ao longo da história da humanidade encontramos registos sobre a curiosidade humana acerca do fenómeno da linguagem. É, contudo, nas últimas décadas que assistimos a uma expansão prodigiosa do conhecimento sobre a forma como as crianças adquirem e desenvolvem a linguagem. Entende-se aqui por linguagem a capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade. A aquisição tem lugar durante o período da infância e ocorre de forma natural e espontânea, bastando apenas que a criança esteja exposta e conviva com falantes dessa língua. A língua adquirida pela criança é a sua língua materna." (Sim-Sim et al., 2008)

De acordo com Sim-Sim (1997), citado por Costa (2011), cada uma das componentes da linguagem apresentam características únicas.

A interligação destas cinco componentes resulta na capacidade metalinguística, que consiste na capacidade de pensar, refletir e utilizar a linguagem através de processos cognitivos- linguísticos (Santos, 2002; citado por Costa, 2011).

1.3.1. Fonologia

A fonologia estuda os sons (fonemas) que constituem uma determinada língua e as suas regras. Cada língua detém sons específicos designados por fonemas (unidade linguística mais pequena). Os sons característicos de uma língua, as regras da sua distribuição e sequenciação e as variáveis (timbre e

entoação) que acompanham os sons, formam a fonologia (Bloom & Lahey, 1998, citados por Bernstein & Tiegerman-Faber, 2009 e Monteiro, 2021).

De acordo com Sim- Sim (2018), citada por Monteiro (2021), o domínio da fonologia (consciência fonológica) é um relevante facilitador para a aprendizagem da leitura e da escrita, possibilitando o reconhecimento e análise consciente, de todos os tipos de fonemas que constituem o sistema de uma língua.

1.3.2. Morfologia

Santos (2002) refere que a morfologia assenta na capacidade de aprendizagem e do uso das regras relativas à formação e estrutura interna das palavras, assim como a forma como essa estrutura se relaciona com outras palavras (género, número, pessoa e tempo).

Com o processamento do desenvolvimento da linguagem, a criança vai introduzindo na sua comunicação marcas flexionais e considerar regras de concordância. Entre os três e seis anos, a criança adquire e fortalece regras morfológicas básicas e alarga a complexidade (Sim-Sim et al. 2008, citado por Miranda 2021).

Entre os 3 e 6 anos, a criança conquista e firma as regras morfológicas básicas, ampliando progressivamente a sua complexidade. Caso não aconteça, experimentará dificuldades em aumentar o vocabulário e sentirá limitações nas suas interações linguísticas. Daí, a importância da riqueza das vivências linguísticas da mesma (Sim- Sim et al., 2008, citados por Miranda, 2021).

1.3.3. Sintaxe

A sintaxe consiste no sistema de regras que regulam a estrutura das frases. Reflete a posição das palavras na frase e sua consequente organização (Bernstein & Tiegerman-Faber, 2009, citados por Monteiro, 2021).

Billber (2012), citando Bloom & Lahey (1978) e Bernstein & Tiegerman-Farber (2009) refere que "o conhecimento sintático de uma língua permite à criança combinar as palavras num número quase infinito de frases e estas em diferentes tipos de orações."

A sintaxe corresponde à área da linguística que se ocupa das frases e dos seus constituintes, e à capacidade que os falantes possuem de decidir se uma frase é gramaticalmente correta sendo capaz de a corrigir se estiver incorreta (Rodrigues, 2015; Sim-Sim, 1998; citados por Miranda, 2021).

Crianças com dificuldades na sintaxe podem sentir dificuldades em descrever imagens e nos tipos de frases. Utilizam, ao longo da escolaridade, frases muito simples, podendo levar a limitações na expressão oral (Cruz-Santos et al., 2019).

1.3.4. Semântica

A semântica considera o conteúdo e confere o significado às palavras (conceitos). Uma palavra pode ter vários significados de acordo com o contexto, assim como uma realidade pode ser expressa por diferentes palavras (sinónimos). Conforme a criança desenvolve o seu vocabulário, vai descobrindo novos significados para a mesma palavra, existindo uma infinidade de novas palavras, assim como de novos conceitos. O contexto escolar permite um aumento significativo do vocabulário, nomeadamente através da leitura, escuta ativa, aprendizagem... assumindo o mesmo, um papel de grande destaque no aumento do vocabulário, na compreensão e na expressividade (Santos, 2002 e Cruz-Santos, 2019).

Bernstein & Tiegerman-Farber (2009), citados por Monteiro (2021), referem que o domínio do sistema sintático facilita a formação de um número infindo de frases.

1.3.5. Pragmática

A pragmática reporta-se ao uso da linguagem em contexto. O seu desenvolvimento, reside na aquisição das regras de uso da língua, encontrando-se intimamente ligada à forma como se relaciona com o contexto comunicacional (família/cuidadores). Resumidamente, será a forma como conversamos e interagimos ao nível da comunicação verbal. A conversa torna-se uma ferramenta social, para nos podermos expressar. A competência comunicativa, depende do respetivo conhecimento das regras da pragmática da língua. O desenvolvimento pragmático diz respeito à apropriação das regras conversacionais, através de um processo de tomada de turno (Sim-Sim eu al., 2008, citado por Miranda, 2021).

Costa (2011), citando Acosta et al. (2006), refere que a pragmática é a componente linguística que estuda o uso da língua em contextos sociais, situacionais e comunicativos.

Belfi-Lopes et al. (2007), citado por Costa (2011), refere que a pragmática engloba regras de conversação, coesão discursiva, capacidade em organizar, iniciar e manter conversações, com a tomada de vez e a alternância de assuntos.

As dificuldades nesta área verificam-se quando as crianças utilizam padrões de comunicação mais complicados quando tentam explicar algo, apresentando uma eficácia menor que os seus pares em descrever objetos. Uma vez que o uso da pragmática se refere ao uso da linguagem no contexto social, estas dificuldades podem conduzir a problemas de socialização (Cruz-Santos et al., 2019).

1.4. Conceito de Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL)

Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem ou PDL é um termo relativamente novo (2017) para uma condição clínica conhecida há centenas de anos. A esta condição tem sido dada diferentes nomes: Afasia do Desenvolvimento, Perturbação Específica da Linguagem (PEL), Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem, entre outros. O termo atual, a partir do termo consensualmente encontrado nos países anglo-saxónicos, é Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem ou PDL (Bishop et al., 2016; 2017).

O termo PDL (ou PEL) é usado para descrever as crianças que apresentam limitações significativas da linguagem (Leonard, 1998), com um impacto ao nível do desenvolvimento académico, social e comportamental, tendo os estudos demonstrado que, numa perspectiva desenvolvimental, as dificuldades de linguagem persistem durante a vida adulta. Estes problemas têm de ser vistos e reconhecidos como sérios, e a intervenção com estratégias adequadas deve ser implementada o mais precocemente possível, ao longo de toda a idade escolar. Apesar da perturbação de linguagem emergir durante o período de desenvolvimento inicial, a aquisição da linguagem acontece até à idade adulta (RADLD, 2021).

As caraterísticas de diagnóstico que ajudam a sinalização das perturbações da linguagem são a dificuldade na aquisição e usos da linguagem devido a comprometimentos na compreensão ou produção de vocabulário, estruturação frásica e discurso. Neste tipo de perturbação é expectável que o surgimento das primeiras palavras e frases da criança denote um atraso, que o vocabulário seja menor e menos variado e que as frases sejam curtas, menos complexas e com erros gramaticais (DSM-V, APA, 2014).

De acordo com a DSM-V (APA, 2014), a PDL, ao nível do diagnóstico, possui critérios de exclusão (dificuldades intelectuais, perturbações sensoriais, lesões neurológicas, problemas emocionais e privações ambientais) e critérios a serem cumpridos, que podemos observar no quadro 2:

Quadro 2

Critérios de Diagnóstico da Perturbação da Linguagem - DSM-V (APA, 2014)

A. Dificuldade persistentes na aquisição e uso da linguagem transversal às modalidades (i.e. falada, escrita, língua gestual ou outra) devido a défices na compreensão ou produção que incluem os seguintes:

1. Vocabulário reduzido (conhecimento e uso de palavras).

2. Estruturação frásica limitada (capacidade de juntar palavras e finais de palavras para formar frases com base em regras da gramática e morfologia).

3. Défices no discurso (capacidade de usar vocabulário e ligar frases para explicar ou descrever um tópico ou série de eventos ou ter uma conversa).

B. As capacidades linguísticas estão substancialmente ou quantitativamente abaixo das esperadas para a idade, resultando em limitações funcionais na comunicação efetiva, participação social, rendimento escolar ou desempenho ocupacional, individualmente ou em qualquer combinação.

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

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

De acordo com a *Raising Awareness of Developmental Language Disorder* (RADLD, 2021), um estudo epidemiológico de larga escala da autoria de Tomblin e os seus colegas (1997), reportou uma prevalência de 8% nos rapazes e de 6% nas raparigas. A PDL é uma condição não visível que afeta aproximadamente 1 em cada 14 crianças, com impacto na literacia, nas aprendizagens, nas amizades e no bem-estar emocional. É ainda referido que a ajuda de profissionais como terapeutas da fala e docentes pode marcar a diferença.

Em Portugal, existem instrumentos de avaliação para a identificação da PDL (testes de avaliação da linguagem – versões portuguesas) a partir dos 3 anos de idade, tendo como principal destaque o Teste de Avaliação da Linguagem Oral, criado por Sim-Sim, em 1997, por ser acessível, de fácil utilização e abranger uma larga faixa etária (3-9 anos). A avaliação deve acontecer durante o período desenvolvimental inicial e evitar-se o prognóstico tardio, que alterará o curso do desenvolvimento da criança (Formiga, 2016).

A RADLD (2021) menciona ainda que a PDL possui um diagnóstico baseado em comportamentos e não em exames cerebrais ou outros. Os principais comportamentos a serem considerados são o quão bem a pessoa aprende, entende e usa a linguagem oral e escrita. Normalmente, o profissional que faz o diagnóstico administra uma bateria de testes de linguagem e compara os resultados nesses testes com os esperados, dada a idade dos participantes do teste e, em alguns casos, o género. É fundamental que o impacto funcional de quaisquer problemas de linguagem também seja considerado. O profissional observa as interações sociais, considera o desempenho escolar ou o local de trabalho e entrevista o indivíduo ou a família. Uma combinação de baixo desempenho nos testes e evidências, comparativamente às baixas competências de linguagem estão a causar problemas no dia a dia e pode levar ao diagnóstico de PDL (Bishop et al., 2016). Como outras condições clínicas podem concorrer com PDL pode ser necessário avaliar outros domínios além da linguagem, como as competências motoras e a atenção (RADLD, 2021).

1.4.1. Causas e características dos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL)

Para entender a PDL, é necessário adquirir conhecimentos sobre a condição e intervir de acordo com a modalidade afetada: dificuldades de produção (área de Broca), dificuldades de compreensão (área de Wernicke) ou ambos. As crianças com PDL também podem diferir entre si na extensão das dificuldades linguísticas e no leque de subsistemas linguísticos implicados (componentes da linguagem) (Santos, 2002).

No que concerne as causas da PDL, estas podem ter uma abrangência genética e/ou ambiental (mutações em múltiplos genes favorecem um maior risco de desenvolver PDL). Os cientistas ainda não determinaram todos os genes que contribuem para o problema, nem se atuam isoladamente ou em que combinações. Isso significa que pessoas com risco genético acrescido podem ter mais ou maior

predisposição para ter PDL dependendo do ambiente (Spinath et al., 2004). Não há uma causa única para a PDL e os riscos 'genética + ambiente' remetem para possibilidade e não para certeza. (*Raising Awareness Of Developmental Language Disorder* – RADLD, 2021)

Ao nível da Neurobiologia, a PDL, como todas as perturbações de neurodesenvolvimento, envolve diferenças no desenvolvimento do cérebro. Diferenças essas que são subtis, sendo improvável que sejam detetadas num exame cerebral de rotina.

Em relação a outras condições clínicas, a PDL ocorre a par de outros problemas como Perturbação da Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), Dislexia ou Dificuldades das Aprendizagens Específicas mais frequentemente do que seria de esperar (Young et al., 2002). As pessoas com PDL geralmente também apresentam fraquezas subtis no desenvolvimento motor (Cheng et al., 2009). A PDL e a Perturbação do Espectro do Autismo são dois problemas diferentes, mas o uso da linguagem em contexto social pode ser problemático em ambos os casos. Uma diferença consistente são os comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos - característicos da Perturbação do Espectro do Autismo e não de PDL (RADLD, 2021).

No que concerne as características das crianças com PDL, estas crianças apresentam problemas de aprendizagem, compreensão e uso das palavras. A aquisição das palavras é mais lenta, as suas representações semânticas tendem a ser menos elaboradas, cometem um maior número de erros de nomeação, exibem uma menor rapidez de processamento e os tempos de reação são mais lentos (RADLD, 2021).

Numa revisão do conceito de Perturbações da Linguagem, Cruz-Santos (2019) citando vários autores, aponta para as seguintes características: a) linguísticas, b) gestão social e c) académicas gerais.

a) Ao nível da produção **linguística**, Bishop (1997) refere que podemos encontrar muitas fragilidades e vulnerabilidades de desempenho no léxico. Estas crianças possuem um léxico menos rico do que os seus pares. A aquisição tardia das palavras é um primeiro sinal e a *aprendizagem das palavras*, uma vulnerabilidade para estas crianças (crianças com PDL produzem menos palavras para os respetivos referentes do que os seus pares). Possuem ainda uma memória fonológica limitada, pelo que ao nível das estratégias, são necessários um maior número de exposição a uma palavra nova do que os seus pares (Gray, 2006). Neste contexto, podemos ainda falar nas dificuldades que estas crianças sentem ao nível de *recuperação de palavras* da sua memória lexical de longo prazo (MacGregor, 1997).

Cometem mais erros de nomeação de objetos, de ações e em recontar histórias do que os seus pares (representações semânticas pobres na memória a longo prazo). Mesmo quando nomeiam corretamente, demoram mais tempo a recuperar as palavras do que os seus pares. É necessário dar mais tempo a estas crianças para poderem fazer uma recuperação de palavras, sem pressões ou deixar que respondam por elas. (MacGregor, 2002). Podemos ainda verificar dificuldades na gestão do discurso conversacional, apresentando problemas no discurso (Cruz-Santos, 2019).

Marchman & Bates (1994) referem ainda dificuldades ao nível da produção da linguagem, onde podemos encontrar limitações na morfologia gramatical. Foram estabelecidas fortes evidências de uma conexão entre o desenvolvimento lexical e o desenvolvimento gramatical. Leonard (1998) e Rice (2007) falam da dificuldade na aquisição de verbos (dificuldade consistente nestas crianças), ao nível do tempo e das concordâncias. Existem também vulnerabilidades ao nível da marcação da concordância sujeito-objeto (Loeb & Leonard, 1991).

Na compreensão linguística/compreensão das orações, Montgomery & Evans (2009) referem que as crianças com PDL não possuem dificuldades na compreensão de orações simples, mas que apresentam um desempenho muito inferior do que os seus pares na compreensão de orações complexas. A compreensão da sintaxe complexa é um tópico problemático e parece estar relacionado com a sua limitação na memória de trabalho verbal, necessitando usar uma maior quantidade de energia mental quando processam tarefas gramaticais.

b) Relativamente às características de **gestão social** das crianças com PDL, a literatura (Redmond & Rice, 2002; Conti-Ramsden & Botting, 2004) reporta que as dificuldades linguísticas podem ter impacto negativo na comunicação social, assim como dificuldades sócio-emocionais. Estudos demonstraram que os rapazes são descritos como mais isolados (Fujiki, Brinton, Morgan, & Hart, 1999) e menos interativos com os seus pares (Fujiki, Brinton, Isaacson, & Summers, 2001), e em maior risco de serem vitimizados (Conti-Ramsden & Botting, 2004). Os problemas de comportamento interno (agressão) parecem não aumentar com a idade, ao contrário dos problemas internos: isolamento, depressão, baixa auto-estima (Redmond & Rice, 2002; Conti-Ramsden & Botting, 2004), e timidez na adolescência (Conti-Ramsden & Durkin, 2008).

c) Quanto às características **académicas gerais** das crianças com PDL, a investigação tem demonstrado que estas crianças se encontram em risco de dificuldades na linguagem e de problemas

de aprendizagem académica (Bashir & Scavuzzo, 1992; Bishop & Adams, 1990; Catts, 1993; Cruz, 2005). Em idade escolar, os indivíduos apresentam dificuldades de leitura e escrita (Bishop & Adams, 1990; Rescorla & Lee, 1999; Tomblin et al., 1997), fortes evidências de dificuldades na consciencialização fonética, dificuldades na semântica, sintaxe e coesão (texto), falhas de compreensão de palavras e conceitos, falhas no uso de estruturas semanticamente mais complexas que envolvam as orações dependentes e os modificadores, como os adjetivos, os advérbios, e as frases preposicionais e participativas (Butler & Silliman, 2002). De acordo com Tallal (1998), muitas destas crianças chegam à idade escolar mal diagnosticadas. As dificuldades linguísticas que permanecem em idade escolar são aquelas mais complexas, tal como a metalinguística e as narrativas, tão necessárias para a aprendizagem da leitura, escrita, soletração e matemática. Tromblin et al. (1997), através de um estudo epidemiológico, mostraram que estas crianças exibiam competências de leitura abaixo dos níveis esperados no segundo e quarto ano de escolaridade.

A compreensão da PDL é importante para desenvolver métodos/estratégias mais eficazes de avaliação, de intervenção e de prevenção, para compensar as crescentes dificuldades, que parecem persistir na idade adulta (Cruz- santos, 2019).

De acordo com Fad e Kipping (2001), citados por Santos (2002), nas crianças com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL), as interações com os pares, professores e familiares, poderão transformar-se em problemas de comportamento, que parecem estar relacionados com manifestações de resposta às dificuldades em ler, soletrar, falar ou escrever de forma eficaz. A DSM-V (APA, 2014) refere:

> As crianças com défices na linguagem recetiva têm pior prognóstico do que aquelas com défices predominantemente expressivos (capacidade expressiva refere-se à produção de sinais vocais, gestuais ou verbais, enquanto a capacidade recetiva se refere ao processo de receber e compreender as mensagens linguísticas).

Estas crianças tornam-se mais resistentes à intervenção e exibem frequentemente dificuldades na compreensão leitora.

1.4.2. Avaliação e intervenção na PDL em idade pré-escolar e escolar

De acordo com a *United Nation Development Programme* (2009), é através de uma avaliação rigorosa que se consegue obter uma informação relevante para uma tomada de decisão, que permita uma intervenção que fomente o melhoramento de performance e o alcance de resultados positivos.

O processo de avaliação e de intervenção estão interligados, uma vez que é necessário avaliar para intervir, por forma a realizar os ajustes necessários, com o objetivo de melhorar a performance da criança (Acosta et al., 1995 e 2006, citado por Martins 2015).

É importante estudar os mecanismos do cérebro e as suas ligações ao processamento da linguagem. O estudo das áreas do cérebro, nomeadamente as áreas de Broca e de Wernicke, são importantes para se poder entender o processamento da linguagem. Quando existem disfunções cerebrais nestas áreas, a linguagem encontra-se comprometida. Uma vez que as PDL são disfunções e não lesões cerebrais, são impercetíveis em qualquer exame clínico, o que torna a sua compreensão/deteção mais difícil e pouco visível para quem tem de diagnosticar/avaliar. Quanto melhor forem estudados os mecanismos do cérebro, melhor poderemos intervir e conhecer quais as componentes da linguagem que se encontram comprometidas. (Santos, 2002)

A investigação tem mostrado ao longo de décadas que as perturbações da linguagem antecedem os problemas na leitura e na escrita (primeiros anos escolares), o que pode comprometer seriamente o sucesso académico da criança. A avaliação e intervenção precoce (em todos os grupos etários) é muito importante, com vista a colmatar consequências mais problemáticas (Sim-Sim et al. 2008).

De acordo com a RADLD (2021), para serem eficazes, as intervenções devem ser de alta qualidade e duração suficiente - um número crescente de intervenções promissoras está a ser desenvolvida (Law et al., 2015). As intervenções implementadas por terapeutas da fala em colaboração com professores ou outros profissionais de educação podem melhorar as competências da linguagem como vocabulário, discurso narrativo e consciência fonológica (Archibald, 2017). Crianças com PDL grave podem beneficiar com intervenções mais individualizadas por terapeutas da fala (Ebbels et al., 2019).

Por avaliação, entende-se o conjunto de procedimentos sistemáticos e rigorosos, com o objetivo de recolher dados para posterior análise, existindo assim dois tipos de avaliação: formal e informal.

A avaliação formal consiste na aplicação de testes estandardizados (ver quadro 3), com regras específicas, que permitirão uma comparação de dados e performances, contribuindo para a definição de objetivos e para a monitorização da intervenção (Martins, 2015).

Quadro 3

Testes para Avaliação da Linguagem Oral: Versões Portuguesas (Adaptado de Martins, 2015 e Miranda, 2021)

Nome do Instrumento	Fonte	Idade alvo
ALO - Teste da Avaliação da Linguagem Oral	Sim-Sim (1997)	3 – 9 anos
PALPa-P - Prova de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português	Kay et al. (1992). Adaptado por S. L. Castro et al. (2007)	A partir dos 5 Anos
ROWPVT-Pt – *Receptive One-Word Picture Vocabulary Test* (Teste de Vocabulário Recetivo de Imagens de Uma Palavra)	Brownell (2000)	5 – 10 anos
3 P's – Checklist de Comunicação e Linguagem	Rigolet (2000)	0 aos 36 meses
Bateria de Provas Fonológicas	A. C. Silva (2002)	5 – 6 anos
TICL - Teste de Identificação de Competências Linguísticas	Viana (2004)	4 – 6 anos
Prova de Avaliação da Articulação de Sons em Contexto de Frase para o Português Europeu	Vicente et. al. (2006)	2 – 7 anos
TALC - Teste de Avaliação da Linguagem na Criança	Kay & Tavares (2006)	2 Anos e 6 meses – 6 Anos
PAFFS - Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos	Lima (2008)	3 – 7 anos
Prova de Avaliação de Capacidades Articulatórias	Baptista (2009)	3 – 6 anos
TFF- ALPE – Teste Fonético – Fonológico – Avaliação de Linguagem Pré-Escolar	Mendes, Afonso, Lousada, & Andrade (2009)	4 – 11 anos
PRePP - Prova de Repetição de Pseudopalavras	Ribeiro (2011)	6 anos e 5 meses –10 anos e 4 meses
GOL-E - Grelha de Observação da Linguagem – Nível Escolar	Kay & Santos (2014)	5 anos e 7 meses e 10 anos

RALF – Rastreio de Linguagem e Fala	Mendes, Lousada & Valente (2015)	3 - 5 anos
AFO - Avaliação da Fluência Oral (3º ano de Escolaridade)	Martins & Cruz- Santos (2015)	8 – 9 anos
Inventários de Desenvolvimento Comunicativo de MacArthur-Bates	Viana et al. (2017)	8 - 30 meses
ECIE – Escala de Comunicação Para a Idade Escolar (versão para professores)	Batista, Monteiro, Dias, Azevedo & Cruz-Santos (2019)	8 – 11 anos
RaLEPE - Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar	Sapage & Cruz-Santos (2023)	3 – 6 anos

Quanto à avaliação informal, que consiste em conhecer a criança de forma mais individualizada (Observação naturalista ou sistémica, inventários, listas de verificação, análise de amostras de produtos, ETC), a mesma permite a recolha de informação para completar a avaliação formal (Leal, 1990 e Correia, 2008; citados por Martins 2015).

Monteiro (2021), referindo Andrade (2008), referencia que "a avaliação informal refere-se a provas não validadas e aferidas para uma determinada população, e que poderão ser criadas pelo próprio avaliador, tendo em conta a sua experiência profissional e os seus conhecimentos". No entanto, este tipo de avaliação é muitas vezes diminuto e insuficiente. Sendo natural, depende das experiências, saberes e conceções das pessoas, tornando-se demasiado subjetiva (Worthen e Sanders, 1987). Para Hammersley (2003) e Polkinghorne, (2000), a avaliação formal está intrinsecamente ligada à lógica da ciência, enquanto a avaliação informal, assenta essencialmente na lógica do raciocínio do quotidiano (Monteiro, 2021).

Segundo Shipley e McAfee (2016), citados por Monteiro (2021), a avaliação é um processo de recolha, análise e interpretação da informação, para efetuar apreciações ou tomar decisões. A avaliação revela-se válida e fidedigna, mediante a observância dos cinco princípios que se seguem (ver quadro 4):

Quadro 4

Cinco Princípios para uma Avaliação Válida e Fidedigna

(1) Deve ser completa, no sentido de incluir o máximo de informação relevante possível, de forma a permitir estabelecer diagnósticos e recomendações precisas;
(2) Deve ser desenvolvida através de distintas modalidades, nas quais se encontram incluídas a entrevista, a recolha do historial da criança, as avaliações formais e informais e as observações em contexto;
(3) Deve permitir avaliar de forma verídica as competências desejadas;
(4) Deve refletir com precisão as competências e perturbações comunicativas da criança, tornando-se confiável;
(5) Deve ser perspetivada para cada criança, adaptada à sua idade, género, competências e contexto.

Silva (2014), aponta para uma avaliação da linguagem apropriada, quando a mesma avalia as cinco componentes da linguagem: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Assim, torna-se essencial a existência de instrumentos validados.

1.4.3. Práticas de intervenção eficazes na PDL

De acordo com Verde et al. (2024), a *Semantic Feature Analysis* (SFA) de Pittelman, Heimlich, Berglund, & French (1991), é uma das estratégias mais mencionadas pela investigação, para a promoção eficaz da aquisição e do enriquecimento vocabular. Nesta estratégia, os conceitos representados por palavras são organizados de acordo com as suas características, recorrendo a uma tabela de dupla entrada. Este procedimento permite que os alunos analisem as semelhanças e as diferenças entre palavras relacionadas (Graves, 2006). A SFA viabiliza a concetualização de novos conhecimentos, através do relacionamento com conhecimentos anteriores. A envolvência dos alunos em discussões estimula as suas experiências e tem como finalidade, adquirir novas informações sobre o significado das palavras (Pittelman, et al., 1991). Desta forma, a SFA ajuda os docentes a focar a atenção dos alunos no vocabulário e nas palavras que pensam conhecer, conduzindo-os a adquirir consciência das palavras e a analisar a particularidade de cada uma (Pittelman et al., 1991).

Beck et al. (2002), citado por Verde (2016), apontam para um conhecimento eficiente e profundo das palavras, tomando como estratégias os passos que podemos verificar no quadro 5.

Quadro 5

Passos a seguir para um Conhecimento Eficaz e Profundo das Palavras (Verde, 2016)

1. Mostrar a palavra escrita, dizê-la oralmente e pedir aos alunos para a repetirem;
2. Dar uma definição adequada, mas simples da palavra de modo a que os alunos a possam compreender. Se os alunos conhecem bem o conceito representado pela palavra em estudo, deverão ser-lhes fornecidos sinónimos, mas se for um conceito desconhecido ou mais complexo deverão ter presente a definição completa;
3. Inserir a palavra em frases de modo a que fique demonstrado o significado nos vários contextos;
4. Fornecer exemplos e não exemplos da palavra/conceito;
5. Proporcionar aos alunos oportunidades de ligar a nova palavra ao seu conhecimento;
6. Proporcionar o contacto com múltiplas e variadas palavras em diferentes contextos facilitando-lhes a aquisição de um conhecimento profundo da palavra.

Verde (2016) e Oliveira (2016) referem que é fundamental facultarem às crianças estratégias de compreensão do vocabulário baseadas na investigação e intensificar o interesse e a autonomia das mesmas, pela aprendizagem de conceitos teóricos. O ensino do vocabulário pode fazer-se através da análise contextual (1) ou da análise morfológica (2). Estratégias cognitivas interativas (tendo por base o conhecimento prévio dos alunos e o seu envolvimento ativo), como por exemplo, mapas semânticos (3) e gerar exemplos e não exemplos de palavras (4), ajudam os alunos a visualizar, numa tabela, como as palavras e os conceitos se relacionam (Blachowicz, Fisher, & Ogle, 2006).

1 - Análise contextual *(Contextual Analysis*)

É uma das estratégias mais usadas pelos alunos aquando da leitura. Vários estudos levados a cabo nos EUA demonstram a sua aplicabilidade (Baumann, Edwards, Boland, Olejnik, & Kame'enui, 2003;

Baumann et al., 2002; Blachowicz & Zabroske, 1990; Buikema & Graves, 1993). A análise contextual implica usar o contexto como pista, para descobrir o significado das palavras (Blachowicz & Ogle, 2001; Sthal, 1999, citados por Vaughn & Bos, 2009; Denton et al., 2012). É uma estratégia eficiente para desenvolver o vocabulário, aquando da leitura autónoma (Vaughn & Bos, 2009). As pistas contextuais podem ser: definições, sinónimos, antónimos, descrições, comparações ou exemplos da palavra desconhecida, que auxiliam o leitor a depreender o seu significado (Denton et al., 2012; Vaughn & Bos, 2009).

2 - Análise morfológica (*Morphemic analysis*)

A análise morfológica ou análise da estrutura da palavra, é uma estratégia de ensino de vocabulário seriamente indicada pela investigação (Anglin, 1993; Baumann, Edwards, & Boland, 2005; White, Power, & White, 1989, citados por Graves, 2006), permitindo aos alunos reconhecer palavras, descodificar palavras (com celeridade e concisão), e compreender o significado de palavras (Denton et al., 2012). Esta estratégia implica o conhecimento da estrutura da palavra, envolvendo a decomposição da palavra em morfemas, como prefixo, sufixos e radicais, e usar essas interpretações para descobrir o significado da palavra na sua integridade (Hougen & Ebbers, 2012; Vaughn & Bos, 2009).

É imprescindível que o professor forneça listas de prefixos e sufixos com significado lexical e gramatical, assim como listas com radicais eruditos frequentes nos textos a estudar, para poder tornar esta estratégia o mais autónoma possível (Duarte et al., 2011; Graves, 2006; Hougen & Ebbers, 2012; Vaughn & Bos, 2009).

3 - Mapas semânticos (*Semantic Mapping*, Heimelich & Pittelman, 1986)

A construção do mapa semântico é uma estratégia que demonstra (de forma gráfica) as conexões semânticas entre as palavras (Blachowicz, Fisher, & Ogle, 2006), compelindo assim, as crianças a refletirem nas relações entre a palavra-chave e os conceitos que esta representa (Graves, 2006).

4 - Exemplos e não exemplos de palavras *(Generating exemples and nonexamples of words, Denton et al., 2012)*

De acordo com Denton et al. (2012), há duas razões favoráveis para ensino desta estratégia, uma vez que permite aos alunos aprenderem o significado das palavras ou conceitos específicos das diversas disciplinas, através da conceção de exemplos e não exemplos (Baumann & Kame'enui, 2003;

Blachowicz & Fisher, 2000; Stahl & Fairbanks, 1986). Uma dessas razões é a aquisição de informação contextual e apreensão do significado da palavra, decorrente das suas características para chegar ao seu significado. A outra razão é que esta estratégia ajuda os alunos a aprofundar a compreensão dos conceitos específicos relacionados com o conceito-chave, bem como do próprio conceito.

Ainda relativamente à intervenção, Santos (2002) aponta para duas dimensões fundamentais para a maximização de oportunidades de aprendizagem destas crianças, nos seus ambientes naturais. Estratégias (1) e métodos (2) de intervenção, podem ser verificadas no quadro que se segue (ver quadro 6).

Quadro 6

Dimensões para Maximizar as Oportunidades de Aprendizagem das Crianças nos seus Ambientes Naturais (adaptado de Santos, 2002)

(1) Estratégias de intervenção	Interação professor-criança	As competências comunicativas da criança (em contexto escolar) coincidem com as interações do professor. Os professores utilizam questões para ativar informações conhecidas.
	Interações entre pares	A criança aprende a linguagem através de, e durante interações sociais recíprocas com outras crianças linguisticamente mais experientes. A criança é estimulada a iniciar e participar em conversações, de uma forma socialmente aceite.
	Adaptações curriculares	Conjunto de medidas que consistem em modificações ou suplementos ao currículo, com a finalidade de responder às necessidades da criança (Correia, 2001). Consiste na implementação de materiais diferentes (na sua modificação e/ou desenvolvimento).
(2) Métodos de intervenção	Estratégias naturais (*milieu*) de ensino	Estas tomam lugar quando a criança inicia uma interação no contexto onde ocorrem de forma natural as rotinas e atividades. O professor ou outro adulto que lida com a criança utiliza estratégias, como a modelagem ou reforço, de forma a incitar uma resposta social e comunicativa.
	Ensino inserido nas rotinas	Uma vez selecionada e estabelecida a rotina, e considerando que a criança já aprendeu a sequência das ações, podemos interromper ou modificar a rotina. A quebra inesperada de uma sequência ou ação constitui

	um momento oportuno para suscitar um comentário, protesto ou pedido da criança.
Ensino direto	Visa fomentar as interações entre pares por forma a aumentar as competências sócio comunicativas. As crianças com problemáticas aprendem como iniciar as interações, como produzir turnos de conversação apropriados (*turn-taking*) e como brincar/jogar com os seus pares.

Santos (2002) refere que as adaptações ao nível dos materiais para crianças com problemas de linguagem, devem ter um vocabulário simples, frases e parágrafos curtos, textos simplificados, e que a informação deve ser transmitida através de suplementos (organizadores gráficos temáticos, sublinhar/realçar conceitos relevantes...), por forma a torná-la mais acessível (utilização de figuras, tabelas, cartazes, gráficos e mapas orientadores).

Mais recentemente, a RADLD (2024) apresenta 8 ações simples, no que diz respeito às estratégias de ensino e aprendizagem eficazes para alunos com PDL, que confirmam e reforçam o que a literatura tem aludido:

1. Ensino explícito – faculte instruções específicas com explicações detalhadas, modelação, prática guiada, feedback constante, reforço e foco no vocabulário.
2. Ensino Interativo - faça perguntas aos alunos, permitindo assim um ensino interativo que verifica a compreensão, mantém os alunos ativos e atentos, ajudando-os a concentrar-se na sala de aula. Esta estratégia permite avaliações formativas frequentes e regulares, para possíveis ajustes de práticas e estratégias, de modo a atingir os objetivos estabelecidos.
3. Estratégias de ensino – o ensino de estratégias desenvolve a metacognição dos alunos, aumentando assim o autoconhecimento e autoconsciência (identificação das suas dificuldades, recognição de quando e como usar determinadas estratégias e por que lhe são úteis).
4. Uso de ajudas visuais - defenda o uso de recursos visuais para destacar o conteúdo e forneça recursos adicionais, tais como ferramentas tecnológicas, bem como variações na intensidade e prosódia.
5. Espaço seguro e colaborativo - para desenvolver alunos ativos e eficazes, é necessário criar um ambiente social seguro e colaborativo, promover uma compreensão mais profunda do conhecimento,

incentivar o desenvolvimento pessoal por meio da metacognição e da autocrítica e fornecer ferramentas e estratégias para atuar eficazmente.

6. Ambiente de aprendizagem - é crucial estabelecer um ambiente de aprendizagem favorável, demonstrando sensibilidade para com estes alunos, considerando a sua perspetiva, diversificando métodos e materiais de ensino e incentivando a análise e a resolução de problemas para melhorar os resultados académicos.

7. Desenvolvimento da autodeterminação – é importante desenvolver estratégias de autodeterminação para tornar os alunos ativos, para acautelar uma transição saudável no final da escolaridade obrigatória (educação, emprego e autonomia). É crucial que os alunos tenham autoconsciência, sejam capazes de se proteger, estabelecer objetivos, tomar decisões e autorregular-se.

8. Avaliação para a aprendizagem - a avaliação da aprendizagem é crucial, pois visa recolher e interpretar evidências de aprendizagem para permitir que professores e alunos identifiquem a aprendizagem pretendida, determinem a posição do aluno na sua aprendizagem e decidam o que precisa ser feito para evoluir. Isto implica encorajar a melhoria contínua, permitir feedback externo, ajudar os alunos a compreender o seu processo de aprendizagem e implementar ferramentas de avaliação relevantes e preferidas pelos alunos.

Na perspetiva de Santos (2002), que ainda se mantém atual e pertinente,

> O atendimento adequado a crianças com PL num modelo inclusivo, não passa só pela inserção da criança na sala de aula, mas também pela promoção de práticas de intervenção apropriadas, pela melhoria da qualidade dos apoios prestados, ao nível dos recursos humanos, materiais e outros, incluindo o grau de adequação aos interesses e necessidades das crianças com PL.

1.4.4. Legislação e recomendações de práticas pedagógicas para uma Educação Inclusiva em Portugal

Para além dos exemplos apresentados anteriormente de algumas as práticas de intervenção eficazes na PDL, não podemos excluir as medidas de suporte à aprendizagem ligadas à Educação Inclusiva, que apontam para "uma escola para todos", através do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que assenta em 3 princípios base: proporcionar múltiplos meios de envolvimento; proporcionar

múltiplos meios de representação; e proporcionar múltiplos meios de ação e de expressão (ver figura 1).

Figura 1

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM

Redes de Reconhecimento	Redes de Estratégia	Redes Afetivas
Aprender o QUÊ	Aprender COMO	Aprender POR QUÊ
		
Como reunimos factos e categorizamos o que vemos, ouvimos e lemos. A identificação de letras, palavras ou o estilo de um autor são tarefas de reconhecimento.	Planear e desempenhar tarefas. Como organizamos e expressamos as nossas ideias. Escrever um texto ou resolver um problema de matemática são tarefas estratégicas.	Como os alunos se empenham e se mantêm motivados. Como reagem aos desafios, se estimulam e interessam. Estas são dimensões afetivas.
Apresente a informação e os conteúdos em diferentes formatos	Diversifique os modos como os alunos podem expressar o que sabem	Estimule o interesse e a motivação por aprender
Mais formas de promover Múltiplos Meios de Representação	Mais formas de promover Múltiplos Meios de Ação e Expressão	Mais formas de promover Múltiplos Meios de Envolvimento

Fonte: CAST: What is UDL? (http://cast.org/research/udl)

Nota: foi traduzido e adaptado de *CAST: What is UDL?* (CAST, 2018)

Nesse sentido, com o DL 54º/2018, através do Manual de Apoio à Prática - Para Uma Educação Inclusiva, são definidas linhas orientadoras de práticas pedagógicas, onde os professores organizam o processo de ensino e aprendizagem, equacionando múltiplas opções para envolver e motivar os alunos, tornar a informação mais acessível a todos, permitir a participação nas diversas situações de aprendizagem, assim como facilitar a manifestação de competências aprendidas. Nos quadros que se seguem, podemos verificar alguns exemplos, dessas mesmas linhas orientadoras, pertinentes para a PDL.

No quadro 7 podemos verificar algumas das linhas orientadoras sobre o princípio base "proporcionar múltiplos meios de envolvimento", sugeridas pela Direção Geral da Educação (DGE).

Quadro 7

Linhas Orientadoras de Práticas Pedagógicas que Proporcionam Múltiplos Meios de Envolvimento (DGE, 2018. p.23)

Proporcionar opções para incentivar o interesse

- Disponibilizar opções quanto ao modo como cada objetivo pode ser atingido, bem como quanto às ferramentas, contextos de aprendizagem, apoio, sequência e tempo para terminar as tarefas, etc.
- Permitir a participação dos alunos na planificação das atividades em sala de aula.
- Diversificar as atividades e fontes de informação de modo a que possam ser personalizadas e contextualizadas atendendo ao percurso individual dos alunos, culturalmente relevantes, socialmente significativas, adequadas à idade e às competências dos alunos.
- Planificar atividades em que os produtos da aprendizagem sejam autênticos, comuniquem com um público real e reflitam metas que sejam claras para os alunos.
- Proporcionar tarefas que permitam uma participação ativa, exploração e experimentação.
- Proporcionar um clima de aceitação e apoio em sala de aula.
- Variar o nível de estimulação sensorial, o ritmo de trabalho, o tempo e a sequência das atividades.

Proporcionar opções para a linguagem, expressões matemáticas e símbolos

- Facultar lembretes periódicos, recordando as metas a atingir.
- Estabelecer objetivos a curto prazo que permitam alcançar metas a longo prazo.
- Diferenciar o grau de dificuldade e complexidade das tarefas.
- Promover o envolvimento dos alunos na discussão sobre a avaliação.
- Enfatizar o processo, o esforço e os progressos no cumprimento dos conteúdos exigidos como alternativa à avaliação e à competição.
- Recorrer a grupos de trabalho flexíveis e de aprendizagem cooperativa, com objetivos, papéis e responsabilidades bem definidas.
- Incentivar e apoiar oportunidades de interação e de interajuda entre pares.
- Criar comunidades de alunos envolvidos em interesses e atividades comuns.
- Facultar feedback orientado para a mestria com enfoque no esforço e na persistência em vez de capacidades inatas.
- Facultar feedback informativo em detrimento de feedback comparativo.

Segue o quadro 8, onde podemos observar algumas das linhas orientadoras sobre o princípio base "proporcionar múltiplos meios de representação", propostas pela DGE.

Quadro 8

Linhas Orientadoras de Práticas Pedagógicas que Proporcionam Múltiplos Meios de Representação (DGE, 2018, p.24)

Proporcionar opções para a perceção
• Apresentar informação em diferentes modalidades sensoriais (visual, auditiva, táctil, cinestésica). • Disponibilizar alternativas visuais e não visuais de apresentação da informação. • Apresentar a informação em formatos adaptáveis (ampliar tamanho de letra, amplificar o som).
Proporcionar opções para a compreensão
• Ancorar a instrução em conhecimento prévio e culturalmente relevante. • Utilizar diferentes formas de organização da informação (e.g., mapas concetuais). • Fomentar conexões entre as várias áreas curriculares. • Destacar padrões, pontos críticos, ideias chave e conexões, através de pistas e suporte que permitam aos alunos prestarem atenção a informação essencial em detrimento da acessória. • Orientar o processamento da informação, a visualização e a manipulação. • Proporcionar situações explícitas e apoiadas para generalização das aprendizagens em situações novas e práticas.

Finalmente, o quadro 9 considera algumas das linhas orientadoras sobre o último princípio base designado pela DGE: "proporcionar múltiplos meios de ação e de expressão".

Quadro 9

Linhas Orientadoras de Práticas Pedagógicas que Proporcionam Múltiplos Meios de Ação e de Expressão (DGE, 2018, p.25)

Proporcionar opções para a expressão e comunicação
• Usar diferentes suportes para a comunicação (e.g., linguagem escrita, linguagem oral, desenho, música, artes visuais, etc.). • Utilizar ferramentas de conversão de material escrito em linguagem oral e vice-versa, corretores ortográficos e gramaticais, calculadoras. • Disponibilizar modelos diferenciados como referência para os alunos. • Facultar feedback diferenciado e personalizado. • Proporcionar múltiplos exemplos com soluções inovadoras para problemas reais.
Proporcionar opções para as funções executivas
• Disponibilizar suporte para o estabelecimento de metas desafiantes e realistas, considerando o esforço, recursos e grau de dificuldade associados. • Disponibilizar listas de verificação e modelos de planificação de um projeto, com vista à compreensão do problema, estabelecendo prioridades, sequenciação e calendarização das tarefas. • Facultar feedback explícito, específico e atempado que sirva de suporte à autorregulação da aprendizagem.

Em complemento ao DUA, a legislação (DL 54°/2018) apresenta ainda o modelo de Abordagem Multinível (ver figura 2), onde podemos verificar um conjunto singular de princípios, características e condições essenciais para o desenho da ação de suporte à aprendizagem.

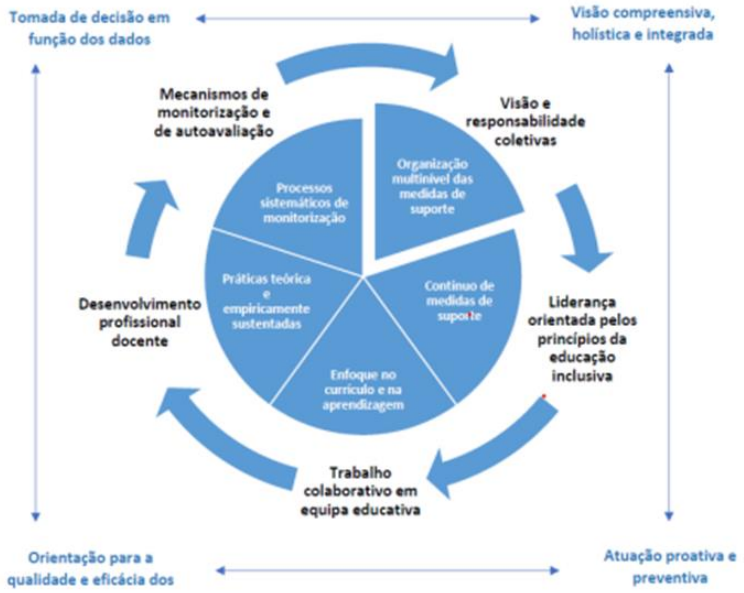
A Abordagem Multinível assenta num modelo compreensivo de ação (a nível escolar), orientando-se para o sucesso de todos e de cada um dos alunos, através do planeamento de um conjunto adaptado de medidas de suporte à aprendizagem.

Uma das características deste modelo é a sua estrutura, definida por níveis de intervenção, que se diversificam em termos do tipo, intensidade e frequência das intervenções. São determinadas em

função da necessidade educativa dos alunos: nível 1 - Medidas Universais (medida menos gravosa); nível 2 - Medidas Seletivas; nível 3 - Medidas Adicionais (medida mais gravosa).

Figura 2

Princípios, Características e Condições da Abordagem Multinível



Nota: Direção Geral da Educação (DGE), 2018.

No ano de 2024, pela primeira vez, o Júri Nacional de Exames (JNE), demonstra reconhecimento pela condição Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) /Perturbação Específica da Linguagem (PEL), no que concerne a aplicação de adaptações na realização de provas e exames. O JNE vem delinear e legitimar o direito a adaptações no processo de avaliação externa dos alunos com Perturbação Específica da Linguagem (PEL), atualmente designado de Perturbação de Desenvolvimento da Linguagem (PDL) na comunidade científica nacional e internacional, através da aplicação da ficha A (Apoio para classificação de provas e exames), da utilização de computador, da leitura dos enunciados, da consulta de dicionário de língua portuguesa, da aplicação de enunciados em formato digital com figuras e da realização de provas ou exames em sala à parte, para crianças do Ensino Básico e Secundário com diagnóstico em PEL (Despacho Normativo n.º 4/2024).

Depois de explanado o conhecimento e investigação recolhidos ao longo deste capítulo, entraremos no segundo capítulo da dissertação, que esclarece a metodologia aplicada.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

No que concerne à metodologia do estudo, a mesma distribui-se pelos itens que se seguem, permitindo assim, elucidar as opções tomadas ao longo do mesmo.

2.1. Opção metodológica

O presente estudo consiste numa investigação de natureza quantitativa, com a finalidade de estabelecer e validar a relação existente entre as variáveis observáveis e quantificáveis (Fortin, 2003). Por outro lado, pretende-se clarificar, antecipar e verificar fenómenos, através de procedimentos objetivos e de medidas quantificáveis, tentando encontrar regularidades e justificações ao estudo em questão (Almeida & Freire, 2017).

2.2. Finalidade e objetivos do estudo

2.2.1 – Finalidade

A finalidade deste estudo é ampliar e dar continuidade a uma investigação realizada com docentes do 1º ciclo do Ensino Básico em Portugal por Cruz-Santos et al. (2019) sobre *Perspetivas e Práticas de Apoio aos Alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) em Portugal num contexto de Educação Inclusiva.*

Assim, poder-se-á comparar perspetivas e práticas implementadas pelos diversos intervenientes, nos vários contextos de apoio educativo, decifrando dificuldades sentidas pelos vários intervenientes, para uma intervenção mais efetiva e adequada, junto destas crianças.

2.2.2 – Objetivo Geral

O objetivo geral deste estudo prende-se com a necessidade de analisar perspetivas e práticas dos profissionais de educação nas escolas portuguesas em 2023, no que concerne a inclusão dos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL).

2.2.3 – Objetivos Específicos

Como objetivos específicos, poderemos apontar:

- Conhecer as perspetivas dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico, de Educação Especial e educadores de infância (pré-escolar), no que diz respeito ao apoio a alunos com Perturbação Do Desenvolvimento Da Linguagem, num contexto de Educação Inclusiva;
- Identificar as práticas de apoio implementadas pelos professores do 1º ciclo do Ensino Básico, docentes de Educação Especial e educadores de infância, em alunos com PDL.

2.3. Variáveis

No que diz respeito às **variáveis independentes** (medidas de tendência central e de dispersão), recorrer-se-á à análise da frequência e percentagem.

- **Variáveis independentes** (características manipuladas pelo investigador): género, idade, distrito, habilitações académicas, tempo de serviço, nível de ensino, formação em educação especial e formação realizada no âmbito da PDL.

Nas **variáveis dependentes** (de natureza intervalar), recorrer-se-á à análise da frequência e percentagem da média e do desvio padrão, e à estatística paramétrica (medida de associação, que permite analisar a relação entre variáveis, intensidade e sentido), nomeadamente aos testes estatísticos de *T-Student* e o teste ANOVA.

- **Variáveis dependentes** (medidas e observadas pelo investigador): perspetivas e práticas dos vários intervenientes analisados no âmbito do questionário "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL)".

2.4. Hipóteses

As hipóteses delineadas para o presente estudo consistem em verificar se:

- Hipótese 1: existem diferenças estatisticamente significativas nas respostas do questionário "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) ", quanto ao género.

- Hipótese 2: existem diferenças estatisticamente significativas nas respostas do questionário "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) ", quanto à idade.

- Hipótese 3: existem diferenças estatisticamente significativas nas respostas do questionário "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) ", quanto às Habilitações Académicas.

- Hipótese 4: existem diferenças estatisticamente significativas nas respostas do questionário "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) ", quanto ao tempo de serviço.

- Hipótese 5: existem diferenças estatisticamente significativas nas respostas do questionário "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) ", quanto à função (professores do 1º ciclo do Ensino Básico, de Educação Especial e educadores de infância).

- Hipótese 6: existem diferenças estatisticamente significativas nas respostas do questionário "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) ", quanto à formação nos vários grupos de recrutamento ligados à Educação Especial (910, 920 e 930).

- Hipótese 7: existem diferenças estatisticamente significativas nas respostas do questionário "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) ", quanto à formação na área dos Problemas de Linguagem.

2.5. Caraterização da amostra

Neste estudo, a amostra é constituída por 415 participantes, sendo estes professores do 1º ciclo do Ensino Básico, docentes de Educação Especial e Educadores de Infância, a nível nacional (Continente e Regiões Autónomas). Dos 415 participantes (tabela 1), 34 (8,2%) são do género masculino e 380 (91,6%) do género feminino. A distribuição de acordo com o género apresenta-se muito pouco uniforme, sendo que a percentagem dos participantes do género masculino é substancialmente inferior à do género feminino.

Tabela 1

Distribuição da Amostra de Acordo com o Género

Género	Frequência	Percentagem
Feminino	380	91,6
Masculino	34	8,2
Outro	1	,2
Total	415	100,0

Relativamente à idade (tabela 2), 4 (1%) participantes possuem entre 20 e 30 anos, 31 (7,5%) entre 34 e 40 anos de idade, 158 (38,1%) entre 41 e 50 anos e 222 (53,5%) entre 51 e 66 anos. Na sua grande maioria, os participantes possuem idade superior a 41 anos (380 participantes - 91,6%).

Tabela 2 *Distribuição da Amostra de Acordo com a Idade*

Idade	Frequência	Percentagem
20-30 Anos	4	1,0
31-40 Anos	31	7,5
41-50 Anos	158	38,1
51-66 Anos	222	53,5
Total	415	100,0

No que concerne a distribuição da amostra de acordo com o Distrito/Região Autónoma (tabela 3), o estudo revela que a maioria dos participantes pertence ao distrito de Braga (128 participantes), seguido dos distritos do Porto (52 participantes) e de Lisboa (46 participantes). A menor participação, verifica-se na Região Autónima dos Açores, no distrito de Viseu e Portalegre, com uma frequência igual ou inferior a 1%. Salientamos que todos os distritos /regiões têm um mínimo de 3 participantes.

Tabela 3

Distribuição da Amostra de Acordo com o Distrito/Região Autónoma

Distrito/Região Autónoma	Frequência	Percentagem
Aveiro	52	12,5
Braga	**128**	**30,8**
Beja	11	2,7
Bragança	9	2,2
Castelo Branco	11	2,7
Coimbra	12	2,9
Évora	22	5,3
Faro	31	7,5
Guarda	6	1,4
Leiria	16	3,9
Lisboa	**46**	**11,1**
Portalegre	4	1,0
Porto	22	5,3
Santarém	10	2,4
Setúbal	5	1,2
Viana do Castelo	12	2,9
Vila Real	6	1,4
Viseu	4	1,0
Região Autónoma dos Açores	3	,7
Região Autónoma da Madeira	5	1,2
Total	415	100,0

No que diz respeito às habilitações académicas (ver tabela 4), a grande maioria dos participantes possui licenciatura (48,9%) e apenas 8 possui Doutoramento (1,9%). Salienta-se a ainda o facto de que 26,3%, possuem especialização/pós-graduação e que apenas 5 participantes possuem bacharelato (1,2%).

Tabela 4

Distribuição da Amostra de Acordo com as Habilitações Académicas

Habilitações académicas	Frequência	Percentagem
Bacharelato	5	1,2
Licenciatura	203	48,9
Especialização/Pós-graduação	109	26,3
Mestrado	90	21,7
Doutoramento	8	1,9
Total	415	100,0

Quanto ao tempo de serviço (ver tabela 5), podemos verificar que 304 participantes (73, 3%) possui mais de 20 anos de serviço e apenas 18 participantes (4,3%) possuem menos de 5 anos de serviço.

Tabela 5

Distribuição da Amostra de Acordo com Tempo de Serviço

Tempo de serviço	Frequência	Percentagem
Menos que 5 anos de serviço	18	4,3
Entre 5 e 15 anos de serviço	35	8,4
Entre 15 e 20 anos de serviço	58	14,0
Mais de 20 anos de serviço	304	73,3
Total	415	100,0

A distribuição da amostra ao nível da função atual (tabela 6), reflete-se da forma seguinte: 178 participantes são professores do 1° ciclo do Ensino Básico (42,9%), 148 participantes dos vários grupos de Educação Especial (35,7%) e 89 participantes são Educadores de Infância (21,4%). Podemos

falar numa distribuição sensivelmente uniforme ao nível do 1º ciclo e da Educação Especial, com menor participação no grupo dos Educadores de Infância.

Tabela 6

Distribuição da Amostra de Acordo com a Função Atual

Função atual	Frequência	Percentagem
Professor/a do Ensino Básico (1º ciclo)	178	42,9
Educador/a de infância	89	21,4
Docentes de Educação Especial	148	35,7
Total	415	100,0

Dos 415 participantes, 192 participantes possuem formação específica/especializada no Grupo de recrutamento 910 (46%). Os restantes 54%, não possuem qualquer tipo de formação nesta área (tabela 7).

Tabela 7

Distribuição da Amostra de Acordo com Formação Específica/Especializada em Educação Especial no Grupo de Recrutamento 910 (Cognitivo, Motor, Personalidade ou Conduta, Multideficiência e Intervenção Precoce)

Formação específica/especializada em Educação Especial no Grupo de recrutamento 910	Frequência	Percentagem
Sim	191	46,0
Não	224	54,0
Total	415	100,0

Dos 192 participantes com formação específica/especializada no Grupo de recrutamento 910 (ver tabela 8), 34% possuem Pós-graduação/Especialização em Educação Especial (141 participantes), 11,1% possui Mestrado em Educação Especial (46 participantes) e apenas 0,2% possui Doutoramento (apenas 1 participante).

Tabela 8

Distribuição da Amostra de Acordo com o Tipo de Formação Possuída no Grupo de Recrutamento 910 (Cognitivo, Motor, Personalidade ou Conduta, Multideficiência e Intervenção Precoce)

Formação possuída no Grupo de recrutamento 910	Frequência	Percentagem
Não tem	224	54,0
Ações de formação em Educação Especial	3	,7
Pós-graduação/Especialização em Educação Especial	141	34,0
Mestrado em Educação Especial	46	11,1
Doutoramento em Educação Especial	1	,2
Total	415	100,0

De acordo com dados apresentados, podemos verificar que apenas 35 participantes possuem formação específica/especializada no Grupo de recrutamento 920 (8,5%). Os restantes 91,6%, não possuem qualquer tipo de formação nesta área (ver tabela 9).

Tabela 9

Distribuição da Amostra de Acordo com Formação Específica/Especializada em Educação Especial no Grupo de Recrutamento 920 (Surdez ou Problemas de Comunicação, Linguagem ou Fala)

Formação específica/ especializada em Educação Especial no Grupo de recrutamento 920	Frequência	Percentagem
Sim	35	8,4
Não	380	91,6
Total	415	100,0

Dos 8,9% participantes com formação específica/especializada no Grupo de recrutamento 920 (tabela 10), 1,2% possui Ações de formação em Educação Especial (5 participantes), 6% possuem Pós-graduação/Especialização em Educação Especial (25 participantes) e 1,2% possui Mestrado em Educação Especial (5 participantes). Neste grupo de recrutamento, não existem participantes com Doutoramento. Os restantes 91,6% não possui qualquer tipo de formação no grupo 920 (380 participantes).

Tabela 10

Distribuição da Amostra de Acordo com o Tipo de Formação Possuída no Grupo de Recrutamento 920 (Surdez ou Problemas de Comunicação, Linguagem ou Fala)

Formação possuída no Grupo de recrutamento 920	Frequência	Percentagem
Não tem	380	91,6
Ações de formação em Educação Especial	5	1,2
Pós-graduação/Especialização em Educação Especial	25	6,0
Mestrado em Educação Especial	5	1,2
Total	415	100,0

De acordo com a tabela 11, verificam-se apenas 21 participantes com formação específica/especializada no Grupo de recrutamento 930 (5,1%). Os restantes 394 participantes, não possuem qualquer tipo de formação nesta área.

Tabela 11

Distribuição da Amostra de Acordo com Formação Específica/Especializada em Educação Especial no Grupo de Recrutamento 930 (Cegueira ou Baixa Visão)

Formação específica/especializada em Educação Especial no Grupo de recrutamento 930	Frequência	Percentagem
Sim	21	5,1
Não	394	94,9
Total	415	100,0

Dos 21 participantes com formação específica/especializada no Grupo de recrutamento 930 (ver tabela 12), 1,9% possui Ações de formação em Educação Especial (8 participantes), 2,7% possuem Pós-graduação/Especialização em Educação Especial (11 participantes) e 0,5% possui Mestrado em Educação Especial (2 participantes). Neste grupo de recrutamento, também não existem participantes com Doutoramento. Os restantes 94,9% não possui qualquer tipo de formação no grupo 930 (394 participantes).

Tabela 12

Distribuição da Amostra de Acordo com o Tipo de Formação Possuída no Grupo de Recrutamento 930 (Cegueira ou Baixa Visão)

Formação possuída no Grupo de recrutamento 930	Frequência	Percentagem
Não tem	394	94,9
Ações de formação em Educação Especial	8	1,9
Pós-graduação/Especialização em Educação Especial	11	2,7
Mestrado em Educação Especial	2	,5
Total	415	100,0

No que diz respeito à formação específica/especializada na área da PDL (tabela 13), dos 415 participantes, apenas 54 possuem formação específica/especializada nesta área (13%). Os restantes 87%, não possuem qualquer tipo de formação na área da PDL.

Tabela 13

Distribuição da Amostra de Acordo com Formação Específica/Especializada na Área da PDL

Formação específica/especializada na área da PDL	Frequência	Percentagem
Sim	54	13,0
Não	361	87,0
Total	415	100,0

Dos 54 participantes com formação específica/especializada na PDL (ver tabela 14), 11,6% possui Ações de formação em Educação Especial (48 participantes), e 1,4% possuem Pós-graduação/Especialização em Educação Especial (6 participantes). Não existem participantes com grau de Mestre ou Doutoramento.

Tabela 14

Distribuição da Amostra de Acordo com o Tipo de Formação Específica/Especializada Possuída na Área da PDL

Formação específica/ especializada possuída na área da PDL	Frequência	Percentagem
Não tem	361	87,0
Ações de formação em PDL	48	11,6
Pós-graduação/especialização em PDL	6	1,4
Total	415	100,0

Podemos concluir que: grande parte da amostra (91.6%) representada é do género feminino (380 participantes); a maioria (91.6%) possui idade superior a 40 anos (380 participantes); dos 415 participantes, apenas 53 possuem um tempo de serviço inferior a 15 anos (12,7%); 90 participantes

possuem Mestrado (21.7%) e 8 Doutoramento (1,9%); o maior número de participantes (128) pertence ao distrito de Braga (30,8%); e que apenas 54 participantes (13%) possuem formação na área da PDL.

2.6. Instrumento de recolha de dados

Para este estudo, foi selecionado o questionário aplicado no estudo de Cruz-Santos et al. (2019).

O questionário supramencionado foi atualizado e ajustado a este estudo, tendo em conta uma linguagem adequada à legislação atual que regula a Educação Inclusiva, nomeadamente o Decreto-lei 54º/2018. A sua aplicação foi alargada aos docentes de Educação especial e de Educação Pré-Escolar, para recolha de dados a nível nacional.

O instrumento de recolha de dados é constituído por 36 itens, com a distribuição que se segue para cada dimensão:

1ª Dimensão: operacionalização dos conceitos – os 10 itens do instrumento original (Cruz-Santos et al, 2019), passam a ser 12;

2ª Dimensão: estratégias, métodos e organização do apoio educativo – os 10 itens são aumentados para 14;

3ª Dimensão: avaliação e planificação – os 12 itens, são reduzidas para 10.

Estas alterações foram realizadas face a uma extensa pesquisa bibliográfica nacional e internacional, por forma a ajustar o questionário "Perspetivas e práticas de apoio educativo aos alunos com transtornos da linguagem em Portugal" de Cruz-Santos et al. (2019), de acordo com o do DL 54º/2018.

Depois de revisto, o questionário intitulado "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) " de Pereira e Cruz-Santos (2023) (ver anexo A), foi dividido em 2 partes:

- 1ª Parte - recolha de dados sociodemográficos dos participantes (8 questões de escolha múltipla): género, idade, distrito, habilitações académicas, tempo de serviço, nível de ensino, formação em educação especial e formação realizada no âmbito da PDL.

- 2ª Parte (36 itens) - questionário distribuído por 3 dimensões: 1) operacionalização dos conceitos; 2) estratégias, métodos e organização do apoio educativo; 3) avaliação e planificação. A resposta aos 36 itens é realizada através de 4 classificadores na escala de Likert: 1 – discordo totalmente; 2- discordo; 3 – concordo; 4 - concordo totalmente.

Após a sua finalização, este questionário foi analisado por um painel de 3 peritas na área da PDL e desenvolvimento da linguagem. As mesmas, investigadoras com Doutoramento na área e exercendo funções na área da Educação Especial/ Terapia da Fala, analisaram os itens ao nível da linguagem usada, conteúdo, conceitos atuais no âmbito da PDL, compreensão dos itens, etc., e deram validação ao novo instrumento aplicado nesta investigação.
Salienta-se que foram inseridos 4 novos itens, ligados essencialmente às terminologias decorrentes do DL 54º/2018, como por exemplo o nome das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão a serem implementadas (medidas universais, seletivas e adicionais), a probabilidade da PDL ser uma condição visível e a frequência da PDL por turma.

2.7. Procedimentos 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 Conselho Científico do Instituto de Educação, em despacho datado de 6 de fevereiro de 2023, no cumprimento do número 5 do art. 169º do Regulamento Académico.

De forma a recolher os dados para este estudo, o questionário intitulado "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) ", foi inserido no *Google Forms* para preenchimento *on-line*, divulgado a nível nacional através de redes sociais, correio eletrónico e contactos em vários contextos educativos: Associações, IPSS e Agrupamentos de Escolas.
O questionário foi disponibilizado *on-line* no dia 30 de janeiro de 2023 e encerrado no dia 24 de março de 2023 (cerca de 2 meses), depois de terem sido feitos repetidos apelos nas redes sociais e nos contactos individuais (por email, telefonicamente, etc.).

2.8. Procedimentos de análise de dados

Proceder-se-á à codificação das variáveis do presente estudo e, de seguida, à introdução e análise dos dados através do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 28.0, para Windows.

Findo este capítulo, passaremos ao capítulo seguinte, que abordará a análise e apresentação dos dados relativos a este estudo.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo, serão analisados e apresentados os resultados relativos a este estudo, tendo por base os padrões que regulam a análise estatística. Será efetuada uma análise descritiva, tendo em consideração as variáveis dependentes de cada dimensão e uma análise inferencial, de acordo com as variáveis independentes apresentadas no estudo. Para concluir, será concretizada uma análise da consistência interna dos itens.

3.1. Análise descritiva

A análise descritiva refere-se a um tipo de análise estatística que tem como objetivo descrever e sintetizar os principais aspetos e padrões dos dados, sem necessariamente fazer inferências ou generalizações a partir deles (Almeida & Freire, 2017). A análise descritiva envolve o uso de técnicas como medidas de tendência central (média, mediana, moda), medidas de dispersão (desvio padrão, variância), gráficos e tabelas para apresentar de forma resumida e objetiva as características dos dados estudados, o que possibilita uma compreensão mais aprofundada dos dados conquistados, permitindo identificar padrões, tendências e variabilidade dentro da amostra (Marôco, 2014). Essas medidas estatísticas são essenciais para a interpretação dos resultados e para a tomada de decisões com base nos dados analisados (Almeida & Freire, 2017).

Dessa forma, o recurso à estatística desempenha um papel elementar na análise de dados em pesquisa, fornecendo informações importantes para a compreensão dos fenómenos estudados e alicerçando as conclusões obtidas a partir dos dados alcançados. É importante destacar a importância de uma análise estatística cautelosa e precisa, para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados de uma pesquisa (Almeida & Freire, 2017).

3.1.1. Análise das variáveis dependentes

No que respeito diz à análise das variáveis dependentes, as mesmas encontram-se divididas em três dimensões (operacionalização dos conceitos; estratégias, métodos e organização do apoio educativo; avaliação e planificação), tendo sido obtidos os resultados observados nas tabelas 15, 16 e 17, respetivamente. A escala aplicada no questionário foi a de Likert, em 4 níveis: 1 – discordo totalmente; 2- discordo; 3 – concordo; 4 - concordo totalmente.

Os resultados relativos à 1ª Dimensão - Operacionalização dos Conceitos (OC de 1 a 12 – correspondente às perguntas 1 a 12 do questionário "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL)"), são apresentados na tabela 15.

Tabela 15

Análise Descritiva dos Resultados Obtidos nos Itens da 1ª Dimensão: Operacionalização dos Conceitos (OC)

	Item da escala	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo		Concordo Totalmente	
		n	%	n	%	n	%	n	%
OC1	A PDL caracteriza-se por limitações significativas na compreensão e/ou produção da linguagem	8	1.9	26	6.3	183	44.1	198	47.7
OC2	A PDL ocorre sempre em simultâneo com dificuldades de aprendizagem específicas	56	13.5	154	37.1	155	37.3	50	12
OC3	A PDL pode envolver dificuldades que comprometem a forma da linguagem, o conteúdo ou a função da linguagem em qualquer uma das combinações	3	.7	25	6	215	51.8	172	41.4
OC4	Os alunos com PDL têm dificuldades intelectuais	195	47	165	39.8	50	12	5	1.2
OC5	Todas as crianças que não seguem o desenvolvimento normal da linguagem têm PDL	186	44.8	167	40.2	54	13	8	1.9
OC6	É importante conhecer o desenvolvimento da linguagem quando lidamos com alunos com PDL	1	.2	15	3.6	124	29.9	275	66.3
OC7	Os alunos com PDL podem apresentar problemas académicos (na leitura, na escrita, na matemática) durante o seu percurso escolar	4	1	27	6.5	211	50.8	173	41.7
OC8	Possuo formação e informação suficiente acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem	52	12.5	178	42.9	164	39.5	21	5.1
OC9	A PDL é uma condição de elevada prevalência	18	4.3	137	33	213	51.3	47	11.3
OC10	A PDL é uma condição não visível	85	20.5	154	37.1	127	30.6	49	11.8
OC11	A possibilidade de existirem 2 ou 3 crianças com PDL por turma é real	6	1.4	63	15.2	204	49.2	142	34.2
OC12	A PDL e a Dislexia são a mesma condição	245	59	143	34.5	21	5.1	6	1.4

Nota: *OC =Operacionalização de Conceitos; n = Frequência; % = Percentagem.*

Pela análise da Tabela 15, quanto à frequência dos níveis atribuídos, verificou-se que: para os itens OC1 (A PDL caracteriza-se por limitações significativas na compreensão e/ou produção da linguagem) e OC6 (É importante conhecer o desenvolvimento da linguagem quando lidamos com alunos com PDL), a percentagem 'Concordo Totalmente" é a mais frequente; para os itens OC2 (A PDL ocorre sempre em simultâneo com dificuldades de aprendizagem específicas, OC3 (A PDL pode envolver

dificuldades que comprometem a forma da linguagem, o conteúdo ou a função da linguagem em qualquer uma das combinações), OC7 (Os alunos com PDL podem apresentar problemas académicos (na leitura, na escrita, na matemática) durante o seu percurso escolar), OC9 (A PDL é uma condição de elevada prevalência) e OC11 (A possibilidade de existirem 2 ou 3 crianças com PDL por turma é real), a percentagem 'Concordo" é a mais frequente; para os itens OC8 (Possuo formação e informação suficiente acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem) e OC10 (A PDL é uma condição não visível), a percentagem 'Discordo" é a mais frequente; e finalmente, para os itens OC4 (Os alunos com PDL têm dificuldades intelectuais), OC5

(Todas as crianças que não seguem o desenvolvimento normal da linguagem têm PDL) e OC12 (A PDL e a Dislexia são a mesma condição), a percentagem 'Discordo Totalmente" é a mais frequente.

Relativamente aos resultados relativos à 2ª Dimensão - Estratégias, Métodos e Organização do apoio educativo (EMO) de 1 a 14 – correspondente às perguntas 13 a 26 do questionário "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) ", são apresentados na tabela 16.

Tabela 16

Análise Descritiva dos Resultados Obtidos nos Itens da 2ª Dimensão: Estratégias, Métodos e Organização do Apoio Educativo (EMO)

	Item da escala	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo		Concordo Totalmente	
		n	%	n	%	n	%	n	%
EMO1	Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas universais no apoio à aprendizagem e inclusão	19	4.6	48	11.6	136	32.8	212	51.1
EMO2	Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas seletivas no apoio à aprendizagem e inclusão	45	10.8	120	28.9	177	42.7	73	17.6
EMO3	Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas adicionais no apoio à aprendizagem e inclusão	165	39.8	132	31.8	74	17.8	44	10.6
EMO4	Os alunos com PDL devem receber apoio educativo na escola	6	1.4	18	4.3	138	33.3	253	61
EMO5	Os alunos com PDL devem ser apoiados em centros/clínicas/institutos externos à escola	53	12.8	131	31.6	134	32.3	97	23.4
EMO6	Os alunos com PDL não necessitam de qualquer tipo de ensino adicional para além do professor regular da turma	253	61	127	30.6	23	5.5	12	2.9
EMO7	Os alunos com PDL devem ser apoiados por uma equipa multidisciplinar (EMAEI)	15	3.6	40	9.6	174	41.9	186	44.8

EMO8	Possuo competências suficientes para identificar um aluno com PDL	55	13.3	163	39.3	172	41.4	25	6
EMO9	Devo reunir com outros profissionais, mas só o terapeuta da fala é que poderá identificar um aluno com PDL	90	21.7	188	45.3	91	21.9	46	11.1
EMO10	Devo reunir com outros profissionais, mas só o psicólogo é que poderá identificar um aluno com PDL	107	25.8	236	56.9	59	14.2	13	3.1
EMO11	Devo reunir com outros profissionais e caberá à equipa multidisciplinar identificar um aluno com PDL	41	9.9	87	21	139	33.5	148	35.7
EMO12	Referencio os alunos com PDL para a EMAEI	21	5.1	63	15.2	188	45.3	143	34.5
EMO13	O apoio a alunos com PDL deve ser dado por docentes especializados	11	2.7	61	14.7	181	43.6	162	39
EMO14	O apoio a crianças com PDL deve ser dado apenas por terapeutas da fala	100	24.1	220	53	73	17.6	22	5.3

Nota: *EMO = Estratégias, Métodos e Organização do apoio educativo; n = Frequência; % = Percentagem.*

Pela análise da Tabela 16, quanto à frequência dos níveis atribuídos, verificou-se que: para os itens EMO1 (Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas universais no apoio à aprendizagem e inclusão), EMO4 (Os alunos com PDL devem receber apoio educativo na escola), EMO7 (Os alunos com PDL devem ser apoiados por uma equipa multidisciplinar (EMAEI)) e EMO11 (Devo reunir com outros profissionais e caberá à equipa multidisciplinar identificar um aluno com PDL), a percentagem 'Concordo Totalmente" é a mais frequente; para os itens EMO2 (Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas seletivas no apoio à aprendizagem e inclusão), EMO5 (Os alunos com PDL devem ser apoiados em centros/clínicas/institutos externos à escola), EMO8 (Possuo competências suficientes para identificar um aluno com PDL), EMO12 (Referencio os alunos com PDL para a EMAEI) e EMO13 (O apoio a alunos com PDL deve ser dado por docentes especializados), a percentagem 'Concordo" é a mais frequente; para os itens EMO9 (Devo reunir com outros profissionais, mas só o terapeuta da fala é que poderá identificar um aluno com PDL), EMO10 (Devo reunir com outros profissionais, mas só o psicólogo é que poderá identificar um aluno com PDL) e EMO14 (O apoio a crianças com PDL deve ser dado apenas por terapeutas da fala), a percentagem "Discordo" é a mais frequente; e finalmente, para os itens EMO3 (Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas adicionais no apoio à aprendizagem e inclusão) e EMO6 (Os alunos com PDL não necessitam de qualquer tipo de ensino adicional para além do professor regular da turma), a percentagem "Discordo Totalmente" é a mais frequente.

No que diz respeito aos resultados relativos à 3ª Dimensão - Avaliação e Planificação (AP de 1 a 10 – correspondente às perguntas 27 a 36 do questionário "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) "), os mesmos são apresentados na tabela 17.

Tabela 17

Análise Descritiva dos Resultados Obtidos nos Itens da 3ª Dimensão: Avaliação e Planificação (AP)

	Item da escala	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo		Concordo Totalmente	
		n	%	n	%	n	%	n	%
AP1	Utilizo as observações de sala de aula/registos/ gravações para avaliar os alunos com PDL	15	3.6	48	11.6	242	58.3	110	26.5
AP2	Utilizo escalas, baterias e/ou outros instrumentos validados para avaliar os alunos com perturbação da linguagem (PDL)	63	15.2	142	34.2	157	37.8	53	12.8
AP3	Elaboro adaptações curriculares para os alunos com PDL	26	6.3	69	16.6	226	54.5	94	22.7
AP4	Planifico as atividades para o aluno com PDL com base no desenvolvimento normal da linguagem	52	12.5	127	30.6	182	43.9	54	13
AP5	Dou mais tempo à criança com PDL para realizar as tarefas	1	.2	19	4.6	174	41.9	221	53.3
AP6	Utilizo suporte visual (fotografias, figuras, jogos com imagens, etc.) nas tarefas de desenvolvimento da linguagem nos alunos com PDL	0	0	8	1.9	166	40	241	58.1
AP7	Verifico se o aluno com PDL atingiu as aprendizagens definidas	2	.5	11	2.7	155	37.3	247	59.5
AP8	Utilizo os mesmos materiais para alunos com PDL e desenvolvimento típico	59	14.2	208	50.1	127	30.6	21	5.1
AP9	As tarefas que implemento na sala de aula são iguais para alunos com ou sem PDL	111	26.7	199	48	92	22.2	13	3.1
AP10	Os pais/EE dos alunos com PDL devem ser incluídos nas reuniões/planificações elaboradas para os seus educandos	21	5.1	72	17.3	156	37.6	166	40

Nota: *AP = Avaliação e Planificação; n = Frequência; % = Percentagem.*

Na análise à Tabela 17, quanto à frequência dos níveis atribuídos, verificou-se que: para os itens AP5 (Dou mais tempo à criança com PDL para realizar as tarefas), AP6 (Utilizo suporte visual (fotografias, figuras, jogos com imagens, etc.) nas tarefas de desenvolvimento da linguagem nos alunos com PDL), AP7 (Verifico se o aluno com PDL atingiu as aprendizagens definidas) e AP10 (Os pais/EE dos alunos com PDL devem ser incluídos nas reuniões/planificações elaboradas para os seus educandos), a percentagem 'Concordo Totalmente" é a mais frequente; para os itens AP1 (Utilizo as observações de

sala de aula/registos/ gravações para avaliar os alunos com PDL), AP2 (Utilizo escalas, baterias e/ou outros instrumentos validados para avaliar os alunos com perturbação da linguagem (PDL)), AP3 (Elaboro adaptações curriculares para os alunos com PDL) e AP4 (Planifico as atividades para o aluno com PDL com base no desenvolvimento normal da linguagem), a percentagem 'Concordo" é a mais frequente; e finalmente, apenas para os itens AP8 (Utilizo os mesmos materiais para alunos com PDL e desenvolvimento típico) e AP9 (As tarefas que implemento na sala de aula são iguais para alunos com ou sem PDL), a percentagem "Discordo" é a mais frequente.

3.2. Análise inferencial

Segundo Almeida e Freire (2017), a análise inferencial consiste em inferir conclusões a partir de um conjunto de dados analisados. Ou seja, é o processo de extrair conclusões ou inferências a partir de observações ou dados coletados, com o intuito de fazer generalizações sobre a população de onde esses dados foram obtidos. A análise inferencial envolve técnicas estatísticas que permitem estimar parâmetros populacionais, testar hipóteses e fazer previsões mais confiáveis, com base em dados amostrais. É uma etapa fundamental em processos de pesquisa científica, garantindo que os resultados obtidos sejam generalizáveis e possam ajudar a compreender fenómenos mais vastos.

3.2.1. Análise das variáveis independentes

Para este estudo quantitativo, optou-se pelo teste paramétrico para amostras independentes, designado de Análise da Variância – ANOVA (do inglês *Analysis of Variance*) *one-way* (um fator), em que o comportamento da medida é, normalmente, influenciado por apenas uma variável independente (Marôco, 2014).

Foram tidas em conta as diferenças estatisticamente significativas para as Variáveis independentes: género, idade, distrito, habilitações académicas, tempo de serviço, nível de ensino, formação em Educação Especial e formação no âmbito da PDL.

O nível de significância considerado foi o seguinte: $\alpha = 0,05$ (95%).

3.2.1.1. Género

O teste ANOVA foi analisado para a variável género, sendo apresentados na tabela 18 os itens com diferenças estatisticamente significativas para a variável em estudo.

Tabela 18

Teste ANOVA *para a Variável Género*

Item da escala		Teste de Homogeneidade				Teste ANOVA		
		Estatística de Levene	df1	df2	Sig.	df	*Z*	Sig.
OC6	É importante conhecer o desenvolvimento da linguagem quando lidamos com alunos com PDL	3.975	1	412	.047	2	3.986	.019
OC11	A possibilidade de existirem 2 ou 3 crianças com PDL por turma é real	.478	1	412	.490	2	3.406	.034
EMO7	Os alunos com PDL devem ser apoiados por uma equipa multidisciplinar (EMAEI)	.022	1	412	.881	2	3.315	.037
EMO11	Devo reunir com outros profissionais e caberá à equipa multidisciplinar identificar um aluno com PDL	1.032	1	412	.310	2	3.045	.049
EMO14	O apoio a crianças com PDL deve ser dado apenas por terapeutas da fala	1.808	1	412	.179	2	3.130	.045

Nota: *Teste ANOVA com diferenças estatisticamente significativas (sig. <0.05)*

Ao analisarmos a tabela 18, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas para 5 itens, sendo dois pertencentes à 1ª dimensão (Operacionalização e Conceitos) e três à 2ª dimensão (Estratégias, Método e Organização do apoio educativo).
Ao nível da Operacionalização e Conceitos, verificam-se dados estatisticamente significativos para os itens: "OC6 - É importante conhecer o desenvolvimento da linguagem quando lidamos com alunos com PDL" e "OC11 - A possibilidade de existirem 2 ou 3 crianças com PDL por turma é real". Relativamente à dimensão Estratégias, Método e Organização do apoio educativo, verificam-se diferenças estatisticamente significativas para os itens: "EMO7 - Os alunos com PDL devem ser apoiados por uma equipa multidisciplinar (EMAEI) ", "EMO11 - Devo reunir com outros profissionais e caberá à equipa multidisciplinar identificar um aluno com PDL" e "EMO14 - O apoio a crianças com PDL deve ser dado apenas por terapeutas da fala".

3.2.1.2. Idade

Seguidamente, são apresentados e analisados na tabela 19, os dados recolhidos através do Teste ANOVA para a variável idade.

Tabela 19

Teste ANOVA para a Variável Idade

Item da escala		Teste de Homogeneidade				Teste ANOVA		
		Estatística de Levene	df1	df2	Sig.	df	*Z*	Sig.
OC5	Todas as crianças que não seguem o desenvolvimento normal da linguagem têm PDL	.600	3	411	.615	3	3,042	,029
OC8	Possuo formação e informação suficiente acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem	6.172	3	411	<,001	3	7,340	<,001
OC9	A PDL é uma condição de elevada prevalência	1.479	3	411	.220	3	3,803	,010
EMO2	Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas seletivas no apoio à aprendizagem e inclusão	1.259	3	411	.288	3	3,134	,025
EMO5	Os alunos com PDL devem ser apoiados em centros/clínicas/institutos externos à escola	2.304	3	411	.076	3	3,803	,010
EMO8	Possuo competências suficientes para identificar um aluno com PDL	.331	3	411	.803	3	2,659	,048

Nota: *Teste ANOVA com diferenças estatisticamente significativas (sig. <0.05)*

Relativamente à tabela 19, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas para 6 itens, sendo três pertencentes à 1ª dimensão (Operacionalização e Conceitos) e três à 2ª dimensão (Estratégias, Método e Organização do apoio educativo).

Ao nível da Operacionalização e Conceitos, verificam-se dados estatisticamente significativos para os itens: "OC5 - Todas as crianças que não seguem o desenvolvimento normal da linguagem têm PDL", "OC8 - Possuo formação e informação suficiente acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem" e "OC9 - A PDL é uma condição de elevada prevalência". Relativamente à dimensão Estratégias, Método e Organização do apoio educativo, verificam-se diferenças estatisticamente significativas para os itens: "EMO2 - Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas seletivas no apoio à aprendizagem e inclusão", "EMO5 - Os alunos com PDL devem ser apoiados em centros/clínicas/institutos externos à escola" e "EMO8 - Possuo competências suficientes para identificar um aluno com PDL".

3.2.1.3. Distrito

O teste ANOVA foi analisado para a variável distrito, sendo apresentados na tabela 20 os itens com diferenças estatisticamente significativas para a variável em estudo.

Tabela 20

Teste ANOVA para a Variável Distrito

Item da escala		Teste de Homogeneidade				Teste ANOVA		
		Estatística de Levene	df1	df2	Sig.	df	*Z*	Sig.
EMO4	Os alunos com PDL devem receber apoio educativo na escola	2.720	19	395	<,001	19	2.037	.006
EMO12	Referencio os alunos com PDL para a EMAEI	1.128	19	395	.320	19	2.156	.003

Nota: *Teste ANOVA com diferenças estatisticamente significativas (sig. <0.05)*

No que concerne à tabela 20, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas apenas para 2 itens, sendo esses pertencentes à 2ª dimensão (Estratégias, Método e Organização do apoio educativo).

Ao nível da dimensão Estratégias, Método e Organização do apoio educativo, verificam-se diferenças estatisticamente significativas para os itens: "EMO4 - Os alunos com PDL devem receber apoio educativo na escola" e "EMO12 - Referencio os alunos com PDL para a EMAEI".

3.2.1.4. Habilitações Académicas

O teste ANOVA foi aplicado para a variável habilitações académicas, tendo-se verificado os resultados que se apresentam na tabela 21.

Tabela 21

Teste ANOVA para a Variável Habilitações Académicas

Item da escala		Teste de Homogeneidade				Teste ANOVA		
		Estatística de Levene	df1	df2	Sig.	df	*Z*	Sig.
OC4	Os alunos com PDL têm dificuldades intelectuais	1.758	4	410	.136	4	3.739	.005
OC6	É importante conhecer o desenvolvimento da linguagem quando lidamos com alunos com PDL	11.585	4	410	<,001	4	3.536	.007
EMO 3	Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas adicionais no apoio à aprendizagem e inclusão	2.536	4	410	.040	4	6.261	<,001
EMO14	O apoio a crianças com PDL deve ser dado apenas por terapeutas da fala	.906	4	410	.460	4	2.566	.038
AP9	As tarefas que implemento na sala de aula são iguais para alunos com ou sem PDL	.460	4	410	.765	4	2.747	.028

Nota: *Teste ANOVA com diferenças estatisticamente significativas (sig. <0.05)*

Relativamente à tabela 21 verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas para 5 itens, sendo dois pertencentes à 1ª dimensão (Operacionalização e Conceitos), dois à 2ª dimensão (Estratégias, Método e Organização do apoio educativo) e um item à 3ª dimensão (Avaliação e Planificação).

Ao nível da Operacionalização e Conceitos, verificam-se dados estatisticamente significativos para os itens: "OC4 - Os alunos com PDL têm dificuldades intelectuais" e "OC6 - É importante conhecer o desenvolvimento da linguagem quando lidamos com alunos com PDL".

Relativamente à dimensão Estratégias, Método e Organização do apoio educativo, verificam-se diferenças estatisticamente significativas para os itens: "EMO3 - Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas adicionais no apoio à aprendizagem e inclusão" e "EMO14 - O apoio a crianças com PDL deve ser dado apenas por terapeutas da fala".

No que respeito diz à dimensão Avaliação e Planificação, verificam-se diferenças estatisticamente significativas apenas para o item: "AP9 - As tarefas que implemento na sala de aula são iguais para alunos com ou sem PDL".

3.2.1.5. Tempo de serviço

Dando continuidade ao estudo, foi aplicado o teste ANOVA para a variável tempo de serviço, tendo-se verificado os resultados que se apresentam na tabela 22.

Tabela 22

Teste ANOVA para a Variável Tempo de Serviço

Item da escala		Teste de Homogeneidade				Teste ANOVA		
		Estatística de Levene	df1	df2	Sig.	df	Z	Sig.
OC5	Todas as crianças que não seguem o desenvolvimento normal da linguagem têm PDL	1.234	3	411	.297	3	3.009	.030
OC8	Possuo formação e informação suficiente acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem	1.833	3	411	.140	3	2.994	.031
EMO2	Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas seletivas no apoio à aprendizagem e inclusão	.499	3	411	.683	3	4.972	.002
EMO8	Possuo competências suficientes para identificar um aluno com PDL	4.677	3	411	.003	3	3.632	.013
EMO12	Referencio os alunos com PDL para a EMAEI	.621	3	411	.601	3	4.635	.003

Nota: *Teste ANOVA com diferenças estatisticamente significativas (sig. <0.05)*

Relativamente à tabela 22, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas para 5 itens, sendo dois pertencentes à 1ª dimensão (Operacionalização e Conceitos) e três à 2ª dimensão (Estratégias, Método e Organização do apoio educativo).

Ao nível da Operacionalização e Conceitos, verificam-se dados estatisticamente significativos para os itens: "OC5 - Todas as crianças que não seguem o desenvolvimento normal da linguagem têm PDL" e "OC8 - Possuo formação e informação suficiente acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem".

Relativamente à dimensão Estratégias, Método e Organização do apoio educativo, verificam-se diferenças estatisticamente significativas para os itens: "EMO2 - Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas seletivas no apoio à aprendizagem e inclusão", "EMO8 - Possuo competências suficientes para identificar um aluno com PDL" e "EMO12 - Referencio os alunos com PDL para a EMAEI".

3.2.1.6. Função

O teste ANOVA foi novamente aplicado para a variável função, verificando-se os resultados obtidos na tabela 23.

Tabela 23

Teste ANOVA para a Variável Função

	Item da escala	Teste de Homogeneidade				Teste ANOVA		
		Estatística de Levene	df1	df2	Sig.	df	*Z*	Sig.
OC5	Todas as crianças que não seguem o desenvolvimento normal da linguagem têm PDL	1.601	2	412	.203	2	5.644	.004
OC6	É importante conhecer o desenvolvimento da linguagem quando lidamos com alunos com PDL	11.040	2	412	<,001	2	4.659	.010
OC8	Possuo formação e informação suficiente acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem	2.395	2	412	.092	2	6.575	.002
OC10	A PDL é uma condição não visível	1.867	2	412	.156	2	5.266	.006
EMO3	Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas adicionais no apoio à aprendizagem e inclusão	8.645	2	412	<,001	2	24.052	<,001
EMO5	Os alunos com PDL devem ser apoiados em centros/clínicas/institutos externos à escola	.906	2	412	.405	2	6.392	.002
EMO8	Possuo competências suficientes para identificar um aluno com PDL	3.002	2	412	.051	2	4.469	.012
EMO14	O apoio a crianças com PDL deve ser dado apenas por terapeutas da fala	3.720	2	412	.025	2	5.819	.003
AP2	Utilizo escalas, baterias e/ou outros instrumentos validados para avaliar os alunos com perturbação da linguagem (PDL)	3.275	2	412	.039	2	7.831	<,001
AP3	Elaboro adaptações curriculares para os alunos com PDL	4.200	2	412	.016	2	7.954	<,001
AP8	Utilizo os mesmos materiais para alunos com PDL e desenvolvimento típico	.856	2	412	.425	2	4.589	.011
AP9	As tarefas que implemento na sala de aula são iguais para alunos com ou sem PDL	4.295	2	412	.014	2	9.909	<,001
AP10	Os pais/EE dos alunos com PDL devem ser incluídos nas reuniões/planificações elaboradas para os seus educandos	.194	2	412	.824	2	8.163	<,001

Nota: *Teste ANOVA com diferenças estatisticamente significativas (sig. <0.05)*

Depois de analisar a tabela 23, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas para 13 itens, sendo quatro pertencentes à 1ª dimensão (Operacionalização e Conceitos), quatro à 2ª dimensão (Estratégias, Método e Organização do apoio educativo) e cinco itens à 3ª dimensão (Avaliação e Planificação).

Ao nível da Operacionalização e Conceitos, verificam-se dados estatisticamente significativos para os itens: "OC5 - Todas as crianças que não seguem o desenvolvimento normal da linguagem têm PDL", "OC6 - É importante conhecer o desenvolvimento da linguagem quando lidamos com alunos com PDL", "OC8 - Possuo formação e informação suficiente acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem" e "OC10 - A PDL é uma condição não visível".

Relativamente à dimensão Estratégias, Método e Organização do apoio educativo, verificam-se diferenças estatisticamente significativas para os itens: "EMO3 - Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas adicionais no apoio à aprendizagem e inclusão" "EMO5 - Os alunos com PDL devem ser apoiados em centros/clínicas/institutos externos à escola", "EMO8 - Possuo competências suficientes para identificar um aluno com PDL" e "EMO14 - O apoio a crianças com PDL deve ser dado apenas por terapeutas da fala".

No que respeito diz à dimensão Avaliação e Planificação, verificam-se diferenças estatisticamente significativas apenas para os itens: "AP2 - Utilizo escalas, baterias e/ou outros instrumentos validados para avaliar os alunos com perturbação da linguagem (PDL) ", "AP3 - Elaboro adaptações curriculares para os alunos com PDL", "AP8 - Utilizo os mesmos materiais para alunos com PDL e desenvolvimento típico", "AP9 - As tarefas que implemento na sala de aula são iguais para alunos com ou sem PDL" e "AP10 - Os pais/EE dos alunos com PDL devem ser incluídos nas reuniões/planificações elaboradas para os seus educandos".

3.2.1.7. Formação nos vários grupos de recrutamento ligados à Educação Especial e Tipo de Formação

Foi aplicado o teste ANOVA para os vários grupos de recrutamento ligados à Educação Especial de acordo com o Decreto-Lei n.º 27/2006 (910 - apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio a intervenção precoce na infância; 920 - apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou

fala; e 930 - apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão) e tipo de formação possuída, no respetivo grupo.

3.2.1.7.1 Formação em Educação Especial no Grupo de recrutamento 910 e Tipo de formação

Seguem os resultados do Teste ANOVA para a variável formação em educação especial, no grupo de recrutamento 910 (ver tabela 24) e tipo de formação (ver tabela 25).

Tabela 24

Teste ANOVA para a Variável Formação em Educação Especial no Grupo de Recrutamento 910

Item da escala		Teste de Homogeneidade				Teste ANOVA		
		Estatística de Levene	df1	df2	Sig.	df	*Z*	Sig.
OC2	A PDL ocorre sempre em simultâneo com dificuldades de aprendizagem específicas	1.966	1	413	.162	1	3.965	.047
OC4	Os alunos com PDL têm dificuldades intelectuais	4.015	1	413	.046	1	4.045	.045
OC6	É importante conhecer o desenvolvimento da linguagem quando lidamos com alunos com PDL	10.805	1	413	.001	1	6.187	.013
OC8	Possuo formação e informação suficiente acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem	.656	1	413	.419	1	7.494	.006
OC11	A possibilidade de existirem 2 ou 3 crianças com PDL por turma é real	4.075	1	413	.044	1	4.081	.044
EMO3	Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas adicionais no apoio à aprendizagem e inclusão	9.003	1	413	.003	1	26.312	<,001
EMO5	Os alunos com PDL devem ser apoiados em centros/clínicas/institutos externos à escola	2.270	1	413	.133	1	6.776	.010
EMO14	O apoio a crianças com PDL deve ser dado apenas por terapeutas da fala	2.599	1	413	.108	1	15.159	<,001
AP2	Utilizo escalas, baterias e/ou outros instrumentos validados para avaliar os alunos com perturbação da linguagem (PDL)	.662	1	413	.416	1	14.234	<,001
AP3	Elaboro adaptações curriculares para os alunos com PDL	3.768	1	413	.053	1	4.191	.041
AP8	Utilizo os mesmos materiais para alunos com PDL e desenvolvimento típico	.490	1	413	.484	1	7.929	.005
AP9	As tarefas que implemento na sala de aula são iguais para alunos com ou sem PDL	1.755	1	413	.186	1	10.246	.001
AP10	Os pais/EE dos alunos com PDL devem ser incluídos nas reuniões/planificações elaboradas para os seus educandos	.376	1	413	540	1	18.217	<,001

Nota: *Teste ANOVA com diferenças estatisticamente significativas (sig. <0.05)*

Ao observarmos a tabela 24, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas para 13 itens, sendo cinco pertencentes à 1ª dimensão (Operacionalização e Conceitos), três à 2ª dimensão (Estratégias, Método e Organização do apoio educativo) e cinco itens à 3ª dimensão (Avaliação e Planificação).

Ao nível da Operacionalização e Conceitos, verificam-se dados estatisticamente significativos para os itens: "OC2 - A PDL ocorre sempre em simultâneo com dificuldades de aprendizagem específicas", "OC4 - Os alunos com PDL têm dificuldades intelectuais", "OC6 - É importante conhecer o desenvolvimento da linguagem quando lidamos com alunos com PDL", "OC8 - Possuo formação e informação suficiente acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem" e "OC11 - A possibilidade de existirem 2 ou 3 crianças com PDL por turma é real".

Relativamente à dimensão Estratégias, Método e Organização do apoio educativo, verificam-se diferenças estatisticamente significativas para os itens: "EMO3 - Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas adicionais no apoio à aprendizagem e inclusão" "EMO5 - Os alunos com PDL devem ser apoiados em centros/clínicas/institutos externos à escola" e "EMO14 - O apoio a crianças com PDL deve ser dado apenas por terapeutas da fala".

No que respeito diz à dimensão Avaliação e Planificação, verificam-se

diferenças estatisticamente significativas apenas para os itens: "AP2 - Utilizo escalas, baterias e/ou outros instrumentos validados para avaliar os alunos com perturbação da linguagem (PDL) ", "AP3 - Elaboro adaptações curriculares para os alunos com PDL", "AP8 - Utilizo os mesmos materiais para alunos com PDL e desenvolvimento típico", "AP9 - As tarefas que implemento na sala de aula são iguais para alunos com ou sem PDL" e "AP10 - Os pais/EE dos alunos com PDL devem ser incluídos nas reuniões/planificações elaboradas para os seus educandos".

Tabela 25

Teste ANOVA para a Variável Formação em Educação Especial no Grupo de Recrutamento 910 – Tipo de formação

Item da escala		Teste de Homogeneidade				Teste ANOVA		
		Estatística de Levene	df1	df2	Sig.	df	*Z*	Sig.
OC8	Possuo formação e informação suficiente acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem	.597	3	410	.617	4	2.958	.020
EMO3	Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas adicionais no apoio à aprendizagem e inclusão	4.210	3	410	.006	4	7.013	<,001
EMO5	Os alunos com PDL devem ser apoiados em centros/clínicas/institutos externos à escola	1.498	3	410	.215	4	2.785	.026
AP2	Utilizo escalas, baterias e/ou outros instrumentos validados para avaliar os alunos com perturbação da linguagem (PDL)	2.632	3	410	.071	4	4.964	<,001
AP8	Utilizo os mesmos materiais para alunos com PDL e desenvolvimento típico	.410	3	410	.746	4	2.603	.036
AP9	As tarefas que implemento na sala de aula são iguais para alunos com ou sem PDL	.982	3	410	.401	4	2.986	.019
AP10	Os pais/EE dos alunos com PDL devem ser incluídos nas reuniões/planificações elaboradas para os seus educandos	.524	3	410	.666	4	5.023	<,001

Nota: *Teste ANOVA com diferenças estatisticamente significativas (sig. <0.05)*

Ao observarmos a tabela 25, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas para 7 itens, sendo um pertencente à 1ª dimensão (Operacionalização e Conceitos), dois à 2ª dimensão (Estratégias, Método e Organização do apoio educativo) e quatro itens à 3ª dimensão (Avaliação e Planificação).

Ao nível da Operacionalização e Conceitos, verificam-se dados estatisticamente significativos para o item: "OC8 - Possuo formação e informação suficiente acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem".

Relativamente à dimensão Estratégias, Método e Organização do apoio educativo, verificam-se diferenças estatisticamente significativas para os itens: "EMO3 - Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas adicionais no apoio à aprendizagem e inclusão" e "EMO5 - Os alunos com PDL devem ser apoiados em centros/clínicas/institutos externos à escola".

No que respeito diz à dimensão Avaliação e Planificação, verificam-se diferenças estatisticamente significativas apenas para os itens: "AP2 - Utilizo escalas, baterias e/ou outros instrumentos validados para avaliar os alunos com perturbação da linguagem (PDL) ", "AP8 - Utilizo os mesmos materiais para alunos com PDL e desenvolvimento típico", "AP9 - As tarefas que implemento na sala de aula são iguais para alunos com ou sem PDL" e "AP10 - Os pais/EE dos alunos com PDL devem ser incluídos nas reuniões/planificações elaboradas para os seus educandos".

3.2.1.7.2 Formação em Educação Especial no Grupo de recrutamento 920 e Tipo de formação

Apresentam-se os resultados do Teste ANOVA para a variável formação em educação especial, no grupo de recrutamento 920 (ver tabela 26) e tipo de formação (ver tabela 27).

Tabela 26

Teste ANOVA para a Variável Formação em Educação Especial no Grupo de Recrutamento 920

Item da escala		Teste de Homogeneidade				Teste ANOVA		
		Estatística de Levene	df1	df2	Sig.	df	*Z*	Sig.
OC4	Os alunos com PDL têm dificuldades intelectuais	6.394	1	413	.012	1	8.016	.005
EMO11	Devo reunir com outros profissionais e caberá à equipa multidisciplinar identificar um aluno com PDL	1.100	1	413	.295	1	4.536	.034

Nota: *Teste ANOVA com diferenças estatisticamente significativas (sig. <0.05)*

Ao analisarmos a tabela 26, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas apenas para 2 itens, sendo um pertencente à 1ª dimensão (Operacionalização e Conceitos) e um à 2ª dimensão (Estratégias, Método e Organização do apoio educativo). Ao nível da Operacionalização e Conceitos, verificam-se dados estatisticamente significativos para o item: "OC4 - Os alunos com PDL têm dificuldades intelectuais".

Relativamente à dimensão Estratégias, Método e Organização do apoio educativo, verificam-se diferenças estatisticamente significativas para o item: "EMO11 - Devo reunir com outros profissionais e caberá à equipa multidisciplinar identificar um aluno com PDL".

Tabela 27

Teste ANOVA para a Variável Formação em Educação Especial no Grupo de Recrutamento 920 – Tipo de Formação

Item da escala		Teste de Homogeneidade				Teste ANOVA		
		Estatística de Levene	df1	df2	Sig.	df	*Z*	Sig.
OC4	Os alunos com PDL têm dificuldades intelectuais	2.226	3	411	.085	3	2.688	.046
AP10	Os pais/EE dos alunos com PDL devem ser incluídos nas reuniões/planificações elaboradas para os seus educandos	.689	3	411	.559	3	6.451	<,001

Nota: *Teste ANOVA com diferenças estatisticamente significativas (sig. <0.05)*

No que concerne à tabela 27, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas apenas para 2 itens, sendo um pertencente à 1ª dimensão (Operacionalização e Conceitos) e um à 3ª dimensão (Avaliação e Planificação).

Ao nível da Operacionalização e Conceitos, verificam-se dados estatisticamente significativos para o item: "OC4 - Os alunos com PDL têm dificuldades intelectuais".

No que respeito diz à dimensão Avaliação e Planificação, verificam-se diferenças estatisticamente significativas apenas para o item: "AP10 - Os pais/EE dos alunos com PDL devem ser incluídos nas reuniões/planificações elaboradas para os seus educandos".

3.2.1.7.3 Formação em Educação Especial no Grupo de recrutamento 930 e Tipo de formação

Analisaram-se os resultados do Teste ANOVA para a variável formação em educação especial, no grupo de recrutamento 930 (ver tabela 28) e tipo de formação (ver tabela 29).

Tabela 28

Teste ANOVA para a Variável Formação em Educação Especial no Grupo de Recrutamento 930

Item da escala		Teste de Homogeneidade				Teste ANOVA		
		Estatística de Levene	df1	df2	Sig.	df	*Z*	Sig.
EMO2	Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas seletivas no apoio à aprendizagem e inclusão	.294	1	413	.588	1	5.105	.024
AP1	Utilizo as observações de sala de aula/registos/ gravações para avaliar os alunos com PDL	.171	1	413	.679	1	3.950	.048
AP2	Utilizo escalas, baterias e/ou outros instrumentos validados para avaliar os alunos com perturbação da linguagem (PDL)	.049	1	413	.825	1	4.925	.027

Nota: *Teste ANOVA com diferenças estatisticamente significativas (sig. <0.05)*

Ao observarmos a tabela 28, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas apenas para 3 itens, sendo um pertencente à 2ª dimensão (Estratégias, Método e Organização do apoio educativo) e dois itens pertencentes à 3ª dimensão (Avaliação e Planificação).

Relativamente à dimensão Estratégias, Método e Organização do apoio educativo, verificam-se diferenças estatisticamente significativas para o item: "EMO2 - Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas seletivas no apoio à aprendizagem e inclusão".

No que respeito diz à dimensão Avaliação e Planificação, verificam-se diferenças estatisticamente significativas para os itens: "AP1 - Utilizo as observações de sala de aula/registos/ gravações para avaliar os alunos com PDL" e "AP2 - Utilizo escalas, baterias e/ou outros instrumentos validados para avaliar os alunos com perturbação da linguagem (PDL) ".

Tabela 29

Teste ANOVA para a Variável Formação em Educação Especial no Grupo de Recrutamento 930 – Tipo de Formação

Item da escala		Teste de Homogeneidade				Teste ANOVA		
		Estatística de Levene	df1	df2	Sig.	df	*Z*	Sig.
OC3	A PDL pode envolver dificuldades que comprometem a forma da linguagem, o conteúdo ou a função da linguagem em qualquer uma das combinações	.398	3	411	.755	3	2.870	.036
EMO1	Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas universais no apoio à aprendizagem e inclusão	.212	3	411	.888	3	3.203	.023
EMO2	Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas seletivas no apoio à aprendizagem e inclusão	1.480	3	411	.219	3	3.905	.009
EMO11	Devo reunir com outros profissionais e caberá à equipa multidisciplinar identificar um aluno com PDL	2.253	3	411	.082	3	3.294	.021
EMO13	O apoio a alunos com PDL deve ser dado por docentes especializados	2.678	3	411	.047	3	2.993	.031
AP1	Utilizo as observações de sala de aula/registos/ gravações para avaliar os alunos com PDL	.110	3	411	.954	3	2.888	.035

Nota: *Teste ANOVA com diferenças estatisticamente significativas (sig. <0.05)*

Ao observarmos a tabela 29, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas para 6 itens, sendo um pertencente à 1ª dimensão (Operacionalização e Conceitos), quatro pertencentes à 2ª dimensão (Estratégias, Método e Organização do apoio educativo) e um item à 3ª dimensão (Avaliação e Planificação). Ao nível da Operacionalização e Conceitos, verificam-se dados estatisticamente significativos para o item: "OC3 - A PDL pode envolver dificuldades que comprometem a forma da linguagem, o conteúdo ou a função da linguagem em qualquer uma das combinações".

Relativamente à dimensão Estratégias, Método e Organização do apoio educativo, verificam-se diferenças estatisticamente significativas para os itens: "EMO1 - Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas universais no apoio à aprendizagem e inclusão", "EMO2 - Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas seletivas no apoio à aprendizagem e inclusão", "EMO11 - Devo reunir com outros profissionais e caberá à equipa multidisciplinar identificar um aluno com PDL" e "EMO13 - O apoio a alunos com PDL deve ser dado por docentes especializados".

No que respeito diz à dimensão Avaliação e Planificação, verificam-se diferenças estatisticamente significativas apenas para o item: "AP1 - Utilizo as observações de sala de aula/registos/ gravações para avaliar os alunos com PDL".

3.2.1.8. Formação na área dos Problemas de Linguagem e Tipo de Formação

Analisaram-se os resultados do Teste ANOVA para a variável formação na área dos problemas de linguagem (ver tabela 30) e tipo de formação (ver tabela 31).

Tabela 30

Teste ANOVA para a Variável Formação na Área dos Problemas de Linguagem

Item da escala		Teste de Homogeneidade				Teste ANOVA		
		Estatística de Levene	df1	df2	Sig.	df	*Z*	Sig.
OC8	Possuo formação e informação suficiente acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem	.005	1	413	.941	1	16.545	<,001
OC10	A PDL é uma condição não visível	.004	1	413	.947	1	6.161	.013
EMO3	Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas adicionais no apoio à aprendizagem e inclusão	.987	1	413	.321	1	8.311	.004
EMO5	Os alunos com PDL devem ser apoiados em centros/clínicas/institutos externos à escola	.703	1	413	.402	1	4.951	.027
EMO8	Possuo competências suficientes para identificar um aluno com PDL	2.235	1	413	.136	1	11.614	<,001
AP2	Utilizo escalas, baterias e/ou outros instrumentos validados para avaliar os alunos com perturbação da linguagem (PDL)	3.920	1	413	.048	1	6.796	.009
AP4	Planifico as atividades para o aluno com PDL com base no desenvolvimento normal da linguagem	.223	1	413	.637	1	4.057	.045

Nota: *Teste ANOVA com diferenças estatisticamente significativas (sig. <0.05)*

Ao observarmos a tabela 30, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas para 7 itens, sendo dois pertencentes à 1ª dimensão (Operacionalização e Conceitos), três pertencentes à 2ª dimensão (Estratégias, Método e Organização do apoio educativo) e dois itens à 3ª dimensão (Avaliação e Planificação).

Ao nível da Operacionalização e Conceitos, verificam-se dados estatisticamente significativos para os itens: "OC8 - Possuo formação e informação suficiente acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem" e "OC10 - A PDL é uma condição não visível".

Relativamente à dimensão Estratégias, Método e Organização do apoio educativo, verificam-se diferenças estatisticamente significativas para os itens: "EMO3 - Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas adicionais no apoio à aprendizagem e inclusão", "EMO5 - Os alunos com PDL devem ser apoiados em centros/clínicas/institutos externos à escola" e "EMO8 - Possuo competências suficientes para identificar um aluno com PDL".

No que respeito diz à dimensão Avaliação e Planificação, verificam-se diferenças estatisticamente significativas apenas para os itens: "AP2 - Utilizo escalas, baterias e/ou outros instrumentos validados para avaliar os alunos com perturbação da linguagem (PDL) " e "AP4 - Planifico as atividades para o aluno com PDL com base no desenvolvimento normal da linguagem".

Tabela 31

Teste ANOVA para a Variável Formação na Área dos Problemas de Linguagem – Tipo de Formação

Item da escala		Teste de Homogeneidade				Teste ANOVA		
		Estatística de Levene	df1	df2	Sig.	df	*Z*	Sig.
OC2	A PDL ocorre sempre em simultâneo com dificuldades de aprendizagem específicas	.421	2	412	.657	2	4.067	.018
OC3	A PDL pode envolver dificuldades que comprometem a forma da linguagem, o conteúdo ou a função da linguagem em qualquer uma das combinações	9.819	2	412	<,001	2	3.596	.028
OC4	Os alunos com PDL têm dificuldades intelectuais	9.113	2	412	<,001	2	3.393	.035
OC7	Os alunos com PDL podem apresentar problemas académicos (na leitura, na escrita, na matemática) durante o seu percurso escolar	9.197	2	412	<,001	2	3.405	.034
OC8	Possuo formação e informação suficiente acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem	1.607	2	412	.202	2	10.313	<,001
OC10	A PDL é uma condição não visível	3.076	2	412	.047	2	3.928	.020
EMO3	Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas adicionais no apoio à aprendizagem e inclusão	1.368	2	412	.256	2	4.625	.010
EMO4	Os alunos com PDL devem receber apoio educativo na escola	9.743	2	412	<,001	2	3.584	.029

EMO7	Os alunos com PDL devem ser apoiados por uma equipa multidisciplinar (EMAEI)	6.199	2	412	.002	2	3.075	.047
EMO8	Possuo competências suficientes para identificar um aluno com PDL	3.135	2	412	.045	2	6.824	.001
AP1	Utilizo as observações de sala de aula/registos/ gravações para avaliar os alunos com PDL	1.439	2	412	.238	2	3.617	.028
AP2	Utilizo escalas, baterias e/ou outros instrumentos validados para avaliar os alunos com perturbação da linguagem (PDL)	3.167	2	412	.043	2	6.828	.001

Nota: *Teste ANOVA com diferenças estatisticamente significativas (sig. <0.05)*

Ao examinarmos a tabela 31, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas para 12 itens, sendo seis pertencentes à 1ª dimensão (Operacionalização e Conceitos), quatro pertencentes à 2ª dimensão (Estratégias, Método e Organização do apoio educativo) e dois itens à 3ª dimensão (Avaliação e Planificação).

Ao nível da Operacionalização e Conceitos, verificam-se dados estatisticamente significativos para os itens: "OC2 - A PDL ocorre sempre em simultâneo com dificuldades de aprendizagem específicas", "OC3 - A PDL pode envolver dificuldades que comprometem a forma da linguagem, o conteúdo ou a função da linguagem em qualquer uma das combinações", "OC4 - Os alunos com PDL têm dificuldades intelectuais", "OC7 - Os alunos com PDL podem apresentar problemas académicos (na leitura, na escrita, na matemática) durante o seu percurso escolar", "OC8 - Possuo formação e informação suficiente acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem" e "OC10 - A PDL é uma condição não visível".

Relativamente à dimensão Estratégias, Método e Organização do apoio educativo, verificam-se diferenças estatisticamente significativas para os itens: "EMO3 - Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas adicionais no apoio à aprendizagem e inclusão", "EMO4 - Os alunos com PDL devem receber apoio educativo na escola", "EMO7 - Os alunos com PDL devem ser apoiados por uma equipa multidisciplinar (EMAEI)" e "EMO8 - Possuo competências suficientes para identificar um aluno com PDL".

No que respeito diz à dimensão Avaliação e Planificação, verificam-se diferenças estatisticamente significativas apenas para os itens: "AP1 - Utilizo as observações de sala de aula/registos/ gravações para avaliar os alunos com PDL" e "AP2 - Utilizo escalas, baterias e/ou outros instrumentos validados para avaliar os alunos com perturbação da linguagem (PDL) ".

3.3. Análise da consistência interna dos itens

Por consistência interna, entende-se "o grau de uniformidade ou de coerência entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem a prova" (Almeida & Freire, 2017). De forma a averiguar-se a confiabilidade dos itens que constituem a escala (tipo *Likert*), aplicou-se o Alpha de Cronbach, que apresentou um valor de .745, como se pode verificar na tabela 32. De acordo com Devellis (1991), citado por Almeida e Freire (2017), o coeficiente é considerado como respeitável, uma vez que se situa entre .70 e .80. Quanto maior o resultado, mais elevado será considerado o coeficiente de consistência interna.

Tabela 32 *Estatística de Confiabilidade do Questionário - Perspetivas e Práticas de Apoio aos Alunos com PDL*

Alfa de Cronbach	N de itens
,745	36

Na tabela 33 podemos verificar a confiabilidade dos itens que constituem a escala, por dimensões. Aqui, o coeficiente é considerado como inconsistente, uma vez se se situa abaixo do .70, depois de aplicado o Alpha de Cronbach. Na 1ª (Operacionalização dos Conceitos) e 3ª dimensão (Avaliação e Planificação), o índice de consistência interna é considerado como inaceitável, uma vez que se situa abaixo de .60. Na 2ª dimensão (Estratégias, Método e Organização do Apoio Educativo), o índice situa-se entre .60 e .65, o que é considerado como indesejável. De acordo com Devellis (1991), citado por Almeida e Freire (2017), a grandeza do coeficiente depende do número de itens em presença. Quanto menor o número de itens, menor a grandeza do coeficiente.

Tabela 33

Estatística de Confiabilidade do Questionário por Dimensão - Perspetivas e Práticas de Apoio aos Alunos com PDL

Dimensões		Alfa de Cronbach	N de itens
1ª Dimensão	Operacionalização dos Conceitos (OC)	,556	12
2ª Dimensão	Estratégias, Método e Organização do Apoio Educativo (EMO)	,604	14
3ª Dimensão	Avaliação e Planificação (AP)	,581	10

A tabela 34 apresenta a análise descritiva em termos de média e desvio padrão de cada item da escala, da totalidade da amostra.

Tabela 34

Análise Estatística de Item (Média e Desvio Padrão)

Item		M	DP
OC1	A PDL caracteriza-se por limitações significativas na compreensão e/ou produção da linguagem.	3,38	,690
OC2	A PDL ocorre sempre em simultâneo com dificuldades de aprendizagem específicas.	2,48	,873
OC3	A PDL pode envolver dificuldades que comprometem a forma da linguagem, o conteúdo ou a função da linguagem em qualquer uma das combinações.	3,34	,624
OC4	Os alunos com PDL têm dificuldades intelectuais.	1,67	,731
OC5	Todas as crianças que não seguem o desenvolvimento normal da linguagem têm PDL.	1,72	,761
OC6	É importante conhecer o desenvolvimento da linguagem quando lidamos com alunos com PDL.	3,62	,568

OC7	Os alunos com PDL podem apresentar problemas académicos (na leitura, na escrita, na matemática) durante o seu percurso escolar.	3,33	,641
OC8	Possuo formação e informação suficiente acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem.	2,37	,766
OC9	A PDL é uma condição de elevada prevalência.	2,70	,725
OC10	A PDL é uma condição não visível.	2,34	,934
OC11	A possibilidade de existirem 2 ou 3 crianças com PDL por turma é real.	3,16	,726
OC12	A PDL e a Dislexia são a mesma condição.	1,49	,662
EMO1	Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas universais no apoio à aprendizagem e inclusão.	3,30	,848
EMO2	Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas seletivas no apoio à aprendizagem e inclusão.	2,67	,890
EMO3	Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas adicionais no apoio à aprendizagem e inclusão.	1,99	1,001
EMO4	Os alunos com PDL devem receber apoio educativo na escola.	3,54	,650
EMO5	Os alunos com PDL devem ser apoiados em centros/clínicas/institutos externos à escola.	2,66	,974
EMO6	Os alunos com PDL não necessitam de qualquer tipo de ensino adicional para além do professor regular da turma.	1,50	,732
EMO7	Os alunos com PDL devem ser apoiados por uma equipa multidisciplinar (EMAEI).	3,28	,783
EMO8	Possuo competências suficientes para identificar um aluno com PDL.	2,40	,792
EMO9	Devo reunir com outros profissionais, mas só o terapeuta da fala é que poderá identificar um aluno com PDL.	2,22	,912
EMO10	Devo reunir com outros profissionais, mas só o psicólogo é que poderá identificar um aluno com PDL.	1,95	,724

EMO11	Devo reunir com outros profissionais e caberá à equipa multidisciplinar identificar um aluno com PDL.	2,95	,980
EMO12	Referencio os alunos com PDL para a EMAEI.	3,09	,832
EMO13	O apoio a alunos com PDL deve ser dado por docentes especializados.	3,19	,780
EMO14	O apoio a crianças com PDL deve ser dado apenas por terapeutas da fala.	2,04	,793
AP1	Utilizo as observações de sala de aula/registos/ gravações para avaliar os alunos com PDL.	3,08	,722
AP2	Utilizo escalas, baterias e/ou outros instrumentos validados para avaliar os alunos com perturbação da linguagem (PDL).	2,48	,900
AP3	Elaboro adaptações curriculares para os alunos com PDL.	2,93	,800
AP4	Planifico as atividades para o aluno com PDL com base no desenvolvimento normal da linguagem.	2,57	,870
AP5	Dou mais tempo à criança com PDL para realizar as tarefas.	3,48	,597
AP6	Utilizo suporte visual (fotografias, figuras, jogos com imagens, etc.) nas tarefas de desenvolvimento da linguagem nos alunos com PDL.	3,56	,534
AP7	Verifico se o aluno com PDL atingiu as aprendizagens definidas.	3,56	,574
AP8	Utilizo os mesmos materiais para alunos com PDL e desenvolvimento típico.	2,27	,763
AP9	As tarefas que implemento na sala de aula são iguais para alunos com ou sem PDL.	2,02	,785
AP10	Os pais/EE dos alunos com PDL devem ser incluídos nas reuniões/planificações elaboradas para os seus educandos.	3,13	,873

Após a análise dos resultados obtidos na tabela 35, verifica-se que o *Alpha de Cronbach* apresenta um valor médio de .74. Os itens que constituem a escala são considerados homogéneos, uma vez que a variância específica entre item é mínima.

Tabela 35

Análise dos Itens em Função do Total do Questionário - Perspetivas e Práticas de Apoio aos Alunos com PDL

Item	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
OC1	94,10	75,595	,304	,265	,736
OC2	94,99	74,799	,275	,237	,737
OC3	94,13	75,294	,373	,346	,734
OC4	95,80	76,442	,215	,315	,740
OC5	95,75	75,651	,264	,209	,738
OC6	93,85	76,707	,270	,273	,739
OC7	94,14	75,845	,310	,295	,737
OC8	95,10	77,086	,152	,358	,744
OC9	94,78	76,759	,192	,231	,742
OC10	95,13	76,494	,144	,147	,745
OC11	94,31	77,278	,150	,275	,743
OC12	95,98	77,108	,187	,137	,742
EMO1	94,17	76,957	,137	,191	,745
EMO2	94,80	73,893	,329	,312	,734
EMO3	95,48	74,342	,253	,270	,739
EMO4	93,93	75,187	,364	,326	,734
EMO5	94,81	74,246	,269	,193	,738
EMO6	95,97	80,552	-,104	,186	,755
EMO7	94,19	73,262	,436	,467	,729
EMO8	95,07	76,389	,195	,371	,742
EMO9	95,25	76,187	,170	,404	,744
EMO10	95,53	76,371	,223	,399	,740
EMO11	94,52	73,801	,294	,212	,736
EMO12	94,38	73,198	,409	,421	,730
EMO13	94,28	74,338	,355	,327	,733
EMO14	95,43	77,768	,095	,269	,747
AP1	94,40	75,375	,305	,314	,736
AP2	94,99	74,884	,258	,318	,738
AP3	94,54	75,119	,285	,277	,737
AP4	94,90	75,367	,238	,185	,739
AP5	93,99	76,256	,298	,435	,737
AP6	93,91	76,308	,335	,510	,737
AP7	93,91	76,002	,339	,385	,736
AP8	95,21	76,860	,170	,348	,743
AP9	95,46	77,427	,121	,354	,745
AP10	94,35	77,271	,110	,125	,747

Numa perspetiva comparativa, verifica-se no presente estudo (atualizado tendo em conta o DL 54º/2018, novos paradigmas de educação e mais conhecimento sobre a PDL), ao nível da consistência interna, que o Alpha de Cronbach apresentou um valor de 0.74 (considerado como coeficiente respeitável), contra um grau de confiança de 0.87 (considerado muito bom) no estudo inicial de Santos (2002), mais tarde alargado e publicado em 2019 (Cruz-Santos, et al.), tendo o mesmo obtido um grau de confiança de 0.80, também considerado de muito bom.

A população alvo do estudo inicial de Santos (2002) consistiu num grupo de 100 professores do Ensino Básico do 1º Ciclo e educadores de infância do distrito de Braga, a exercerem funções de docentes titulares de turma e de apoio educativo ou educação especial. Em 2019 em Cruz-Santos et al., a amostra foi alargada para Portugal continental e ilhas, com um total de 123 participantes ligados ao 1º ciclo, educação especial, apoio educativo, outras funções educativas, psicólogos e terapeutas da fala. No presente estudo, analisamos os resultados de 415 participantes a nível nacional, ligados somente ao 1º ciclo, pré-escolar e educação especial.

Em 2002, Santos analisou um total de 5 dimensões: Estratégias, Métodos, Ambientes; Inter-relações profissionais, Organização atendimento; Avaliação e Planificação; Envolvimento dos pais; e Escala Total. Em 2019, no estudo de Cruz-Santos as dimensões estudadas foram reduzidas a 3 (Operacionalização dos Conceitos; Estratégias, Método e Organização do Apoio Educativo; e Avaliação e Planificação), à semelhança do presente estudo.

No estudo de Santos (2002), no que concerne às perturbações da linguagem, defendem-se 4 níveis de implicação, ainda muito pertinentes e ajustados para este estudo, daí a pertinência do mesmo, assim como o de Cruz-Santos et al., em 2019, sendo estes: intervenção (1), formação (2), teoria (3) e investigação (4).

(1) É possível contribuir para uma intervenção adequada se tivermos em conta a adequação das práticas, perceber as prioridades dos pais para uma planificação mais interventiva e a implementação de estratégias apropriadas para aumentar o desenvolvimento da linguagem e fomentar a inclusão.

(2) A formação dos profissionais deve ter como objetivo final a sensibilização para a PDL, tendo em conta uma Educação Inclusiva, em todas as suas dimensões.

(3) As implicações de natureza concetual ou teórica são um atributo fundamental para um conhecimento mais efetivo da PDL. A formação acrescida maximiza o desempenho destes profissionais.

(4) É importante alargar estudos sobre a PDL, com a construção de instrumentos de avaliação válidos para a população portuguesa, e proceder-se a análises comparativas nesta área, uma vez que existe pouca investigação em Portugal.

Findo o capítulo relativo à análise e apresentação dos resultados do questionário sobre "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL)" de Pereira e Cruz-Santos (2023), serão discutidos os resultados, tiradas as conclusões, apontados constrangimentos e apresentadas recomendações.

CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Neste último capítulo, serão discutidos os resultados de acordo com as hipóteses anteriormente formuladas e os objetivos delineados para este estudo. No final do mesmo, serão apresentadas conclusões, recomendações e constrangimentos.

4.1. Discussão dos resultados em função das dimensões estudadas

Após análise descritiva dos itens do questionário "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL)", proceder-se-á à discussão dos resultados em função das 3 dimensões estudadas, tendo por base a frequência dos níveis atribuídos e a literatura publicada.

Relativamente à 1ª dimensão - Operacionalização dos Conceitos (itens 1 a 12 do questionário), verificou-se que os participantes deste estudo, apresentam uma concordância (concordaram ou concordaram totalmente) em 7 dos 12 itens existentes, com uma percentagem que se situa entre os 62,6% e os 96,2%: OC1 (A PDL caracteriza-se por limitações significativas na compreensão e/ou produção da linguagem) - 91,8%; OC3 (A PDL pode envolver dificuldades que comprometem a forma da linguagem, o conteúdo ou a função da linguagem em qualquer uma das combinações) – 93,2%; OC6 (É importante conhecer o desenvolvimento da linguagem quando lidamos com alunos com PDL) – 96,2%; OC7 (Os alunos com PDL podem apresentar problemas académicos (na leitura, na escrita, na matemática) durante o seu percurso escolar)) – 92,5%; OC9 (A PDL é uma condição de elevada prevalência) – 62,6%; e OC11 (A possibilidade de existirem 2 ou 3 crianças com PDL por turma é real), a percentagem – 83,4%.

Podemos concluir que os participantes identificam as características ligadas à PDL e constatam a importância de conhecer o desenvolvimento da linguagem. A afirmação de que a PDL é uma condição de elevada prevalência não se encontra totalmente firmada por parte dos participantes, tendo obtido a percentagem de menor de concordância (62,6%). De acordo com a RADLD (2021), ao nível da frequência, a PDL afeta aproximadamente 1 em cada 14 crianças, o que representa cerca de 2 a 3 crianças por turma.

Os participantes deste estudo apresentam discordância (discordaram ou discordaram totalmente) em 3 dos 12 itens do questionário, com uma percentagem que se situa ente os 85% e os 93,5%: OC4 (Os alunos com PDL têm dificuldades intelectuais) – 86,8%; OC5 (Todas as crianças que não seguem o desenvolvimento normal da linguagem têm PDL) – 85%; e OC12 (A PDL e a Dislexia são a mesma condição) – 93,5%.

Os participantes conseguem distinguir a PDL das dificuldades intelectuais, assim como da dislexia. Afirmam também que as crianças que não seguem o desenvolvimento normal da linguagem possuem PDL. Não nos podemos esquecer que o diagnóstico da PDL se rege por critérios específicos e que é necessária uma avaliação fidedigna, para confirmação desse mesmo diagnóstico. Terão de ser excluídas outras problemáticas, que também apresentam dificuldades ao nível da linguagem, como é o caso das Perturbações do Espetro do Autismo.

Finalmente, para esta dimensão, podemos verificar a existência de uma opinião mitigada em apenas 3 dos 12 itens do questionário, com médias que rondam os 50% de discordância e concordância: OC2 (A PDL ocorre sempre em simultâneo com dificuldades de aprendizagem específicas – 50,6% de discordância contra 49,4% de concordância; OC8 (Possuo formação e informação suficiente acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem) – 55,4% de discordância contra 44,6% de concordância; e OC10 (A PDL é uma condição não visível) – 57,6% de discordância contra e 42,4% de concordância.

Os participantes reúnem consenso nos itens supramencionados, nomeadamente na área da formação e informação acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem. De facto, a falta de investigação e formação nesta área leva a que estas opiniões divirjam. A ciência está em constante mudança e atualização. Por conseguinte, deveremos procurar informação e ajuda sempre que necessário, no que concerne esta área, por forma a evitar maus diagnósticos ou ausência dos mesmos, o que compromete o sucesso académico destas crianças. Quanto a ser uma condição não visível a literatura confirma esta afirmação, assim como a sua comorbilidade com a PHDA, problemas académicos (dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita), problemas emocionais e comportamentais. (RADLD, 2021)

Relativamente aos resultados relativos à 2ª Dimensão - Estratégias, Métodos e Organização do apoio educativo (itens 13 a 26 do questionário), verificou-se que os participantes deste estudo, apresentam uma concordância (concordaram ou concordaram totalmente) em 7 dos 14 itens existentes, com uma

percentagem que se situa entre os 60,3% e os 94,3%: EMO1 (Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas universais no apoio à aprendizagem e inclusão) – 83,9%; EMO2 (Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas seletivas no apoio à aprendizagem e inclusão) – 60,3%; EMO4 (Os alunos com PDL devem receber apoio educativo na escola) – 94,3%; EMO7 (Os alunos com PDL devem ser apoiados por uma equipa multidisciplinar (EMAEI)) – 86,7%; EMO11 (Devo reunir com outros profissionais e caberá à equipa multidisciplinar identificar um aluno com PDL) – 69,2%; EMO12 (Referencio os alunos com PDL para a EMAEI) – 79,8%; e EMO13 (O apoio a alunos com PDL deve ser dado por docentes especializados) – 82,6%.

Os participantes deste estudo reúnem consenso na implementação de medidas universais e/ou seletivas de apoio à aprendizagem e inclusão, assim como no apoio educativo em contexto escolar. A articulação com às EMAEI é tida como fundamental, no que concerne ao apoio e à identificação da PDL. Também apontam o apoio de docentes especializados para o apoio a estes alunos. De acordo com o estipulado no DL 54º/2018, o apoio especializado deve ser dado prioritariamente aos alunos com medidas adicionais. Os alunos com medidas universais não se encontram contemplados. A implementação destas medidas é da responsabilidade do Educador de infância ou professor titular de turma. Quanto ao apoio a alunos com medidas seletivas, este verifica-se essencialmente no 1º ciclo, quando a criança ainda se encontra numa fase precoce das aprendizagens, nomeadamente por causa da leitura e escrita. A falta de recursos humanos condiciona frequentemente estes apoios (medidas seletivas), por docentes especializados.

Os participantes deste estudo apresentam discordância (discordaram ou discordaram totalmente) em 5 dos 14 itens do questionário, com uma percentagem que se situa ente os 67% e os 91,6%: EMO3 (Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas adicionais no apoio à aprendizagem e inclusão) – 71,6%; EMO6 (Os alunos com PDL não necessitam de qualquer tipo de ensino adicional para além do professor regular da turma) – 91,6%; EMO9 (Devo reunir com outros profissionais, mas só o terapeuta da fala é que poderá identificar um aluno com PDL) – 67%; EMO10 (Devo reunir com outros profissionais, mas só o psicólogo é que poderá identificar um aluno com PDL) – 82,7%; e EMO14 (O apoio a crianças com PDL deve ser dado apenas por terapeutas da fala) – 77,1%.

Podemos verificar discordância no que concerne à implementação de medidas adicionais. Sendo esta a medida mais gravosa, deve ser aplicada apenas em casos muito graves, que comprometam seriamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017). Discordam da hipótese de que só os psicólogos ou os terapeutas da fala é que podem identificar alunos com PDL, que o apoio apenas deve ser dado por terapeutas da fala ou que estas crianças não necessitam de apoio adicional, para além do professor regular da turma. As equipas multidisciplinares, através da diversidade dos seus intervenientes e da sua articulação, são quem possui mais competências para identificar esta problemática. Através de uma Abordagem Multinível e do DUA, previstos no DL 54º/2018, poderemos obter uma intervenção eficiente e adequada para estas crianças.

Ainda na 2ª dimensão, podemos verificar a existência de uma opinião mitigada em apenas 2 dos 14 itens do questionário, com médias que rondam os 50% de discordância e concordância: EMO5 (Os alunos com PDL devem ser apoiados em centros/clínicas/institutos externos à escola) – 44,4% de discordância contra e 55,7% de concordância; e EMO8 (Possuo competências suficientes para identificar um aluno com PDL) – 52,6% de discordância contra 47,4% de concordância.

Quanto a estes resultados mitigados, podemos afirmar que nem todos os pais possuem possibilidade financeira para pagar recursos externos à escola. A Educação Inclusiva preconiza a equidade no que concerne o apoio a todas as crianças. No entanto, por falta de recursos nas escolas, frequentemente é uma via tomada, para fomentar uma intervenção eficiente. Quanto às competências possuídas para identificar um aluno com PDL, estas devem ser permanentemente postas em causa, articulando incessantemente com as EMAEI, para um diagnóstico adequado e uma intervenção assertiva.

No que diz respeito aos resultados relativos à 3ª Dimensão - Avaliação e Planificação (itens 27 a 36 do questionário), verificou-se que os participantes deste estudo, apresentam uma concordância (concordaram ou concordaram totalmente) em 6 dos 10 itens existentes, com uma percentagem que se situa entre os 77,2%% e os 98,1%: AP1 (Utilizo as observações de sala de aula/registos/ gravações para avaliar os alunos com PDL) – 84,8%; AP3 (Elaboro adaptações curriculares para os alunos com PDL) – 77,2%; AP5 (Dou mais tempo à criança com PDL para realizar as tarefas) – 95,2%; AP6 (Utilizo suporte visual (fotografias, figuras, jogos com imagens, etc.) nas tarefas de desenvolvimento da linguagem nos alunos com PDL)) – 98,1%; AP7 (Verifico se o aluno com PDL atingiu as aprendizagens

definidas) – 96,8%; AP10 (Os pais/EE dos alunos com PDL devem ser incluídos nas reuniões/planificações elaboradas para os seus educandos) – 77,6%.

Relativamente a este ponto, podemos afirmar que os profissionais de educação aplicam as estratégias e métodos de trabalho preconizados no DL 54º/2018. As acomodações curriculares e a diferenciação pedagógica são realidades nas escolas portuguesas. Preconizam ainda a participação/inclusão dos pais em todo o processo educativo dos seus educandos. Apontam para competências de avaliações informais junto destas crianças e monitorização das aprendizagens das mesmas.

Nesta última dimensão, os participantes deste estudo apresentam discordância (discordaram ou discordaram totalmente) em apenas 2 dos 10 itens do questionário, com uma percentagem que se situa ente os 64,8% e os 74,7%: AP8 (Utilizo os mesmos materiais para alunos com PDL e desenvolvimento típico) – 64,8%; e AP9 (As tarefas que implemento na sala de aula são iguais para alunos com ou sem PDL) – 74,7%.

Aqui, os participantes discordam da ideia de utilização de materiais idênticos para os alunos com ou sem PDL, assim como da realização de tarefas iguais para todos. É de salientar, que os materiais construídos e tarefas implementadas para as crianças com PDL são igualmente eficazes nas crianças sem PDL, podendo até maximizar a aquisição de competências das mesmas (estudos realizados demonstram a eficácia do uso da estratégia SFA em todas as crianças). Os profissionais de educação devem intervir de forma diferenciada com estas crianças e utilizar estratégias de intervenção validadas, através de todos os meios e recursos que possuem ao seu alcance.

Finalmente, podemos verificar a existência de uma opinião mitigada em apenas 2 dos 10 itens do questionário, com médias que rondam os 50% de discordância e concordância: AP2 (Utilizo escalas, baterias e/ou outros instrumentos validados para avaliar os alunos com perturbação da linguagem (PDL) – 49,4% e 50,6%; e AP4 (Planifico as atividades para o aluno com PDL com base no desenvolvimento normal da linguagem) – 43,1% e 56,9%.

No que concerne estes resultados, podemos afirmar que os profissionais de educação têm tendência a relegar a avaliação formal para profissionais de saúde ou outros, ficando-se frequentemente pela avaliação informal destas crianças. Também podemos verificar que a planificação das atividades para alunos com PDL com base no desenvolvimento normal da linguagem, não reúne consenso. O desenvolvimento normal da linguagem é sem dúvida um ponto de partida, para podermos identificar

sinais de alerta. Para tal, deve ser conhecido por todos, por forma a poder excluir ou identificar problemas ao nível da linguagem.

4.2. Discussão dos resultados em função das hipóteses levantadas e variáveis propostas.

De seguida, serão discutidos os resultados obtidos no questionário "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) " (Pereira & Cruz-Santos, 2023), aplicado aos professores do 1º ciclo do Ensino Básico, docentes de Educação Especial e educadores de infância. Estes resultados serão analisados de acordo com as hipóteses formuladas para o presente estudo e as variáveis propostas: género, idade, habilitações académicas, tempo de serviço, função, formação nos vários grupos de recrutamento ligados à Educação Especial (910, 920 e 930) e formação na área dos Problemas de Linguagem. A discussão e análise destes resultados, terão em consideração o enquadramento teórico anteriormente apresentado, de forma a responder aos objetivos específicos delineados para o presente estudo: Conhecer as perspetivas dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico, de Educação Especial e educadores de infância (pré-escolar), no que diz respeito ao apoio a alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem, num contexto de Educação Inclusiva; e identificar as práticas de apoio implementadas pelos professores do 1º ciclo do Ensino Básico, docentes de Educação Especial e educadores de infância, em alunos com PDL.

4.2.1. A influência do variável género nos resultados da aplicação do questionário "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) ".

Nesta variável, podemos verificar que a grande maioria dos participantes deste estudo (415), são do género feminino (380 participantes – 91,6 %) e que apenas 34 participantes são do género masculino (8,2 %). De acordo com a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (2023), esta participação reflete a realidade portuguesa, em que a grande maioria do corpo docente do ensino público (131 113 docentes) é do género feminino (117 801 docentes do género feminino, correspondente a 89,85%). No ano letivo de 2021-2022, a taxa de feminidade nos vários níveis de ensino repartia-se da seguinte forma: no pré-escolar, nos 99%; no 1º ciclo situa-se nos 87,4%; no 2º ciclo nos 72,6%; e no 3º ciclo e Ensino Secundário, nos 71,7%.

Após análise inferencial, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas nos resultados apresentados, em relação à variável género, em 5 dos 36 itens do questionário. A influência mais significativa desta variável foi verificada na dimensão Estratégias, Método e Organização do apoio educativo (3 itens de 14 existentes para esta dimensão), seguindo-se a dimensão Operacionalização e Conceitos (2 itens de 12 existentes para esta dimensão). Na dimensão Avaliação e Planificação, a influência foi nula.

Ao nível da Operacionalização e Conceitos, verificam-se dados estatisticamente significativos para os itens:

- "OC6 - É importante conhecer o desenvolvimento da linguagem quando lidamos com alunos com PDL". De acordo com a literatura, é necessário conhecer quais as competências da linguagem a adquirir em cada faixa etária. Com base na referência/estudo do desenvolvimento típico da linguagem é possível detetar atipias, que nos permitam efetuar um diagnóstico assertivo de PDL. (Sim-Sim et al., 2008; Cruz-Santos, 2019)

- "OC11 - A possibilidade de existirem 2 ou 3 crianças com PDL por turma é real". De acordo com a *Raising Awareness of Developmental Language Disorder* (RADLD, 2021), a PDL afeta aproximadamente 1 em cada 14 crianças (2 a 3 crianças por turma), com impacto na literacia, nas aprendizagens, nas amizades e no bem-estar emocional.

Relativamente à dimensão Estratégias, Método e Organização do apoio educativo, verificam-se diferenças estatisticamente significativas para os itens:

- "EMO7 - Os alunos com PDL devem ser apoiados por uma equipa multidisciplinar (EMAEI) ". De acordo com o DL 54º/2018, os apoios são definidos pela EMAEI, que explana as necessidades educativas da criança através do Relatório Técnico Pedagógico (RTP).

- "EMO11 - Devo reunir com outros profissionais e caberá à equipa multidisciplinar identificar um aluno com PDL". A EMAEI constitui-se como um recurso organizacional específico de apoio à aprendizagem, tendo em vista uma leitura alargada, integrada e participada de todos os intervenientes no processo educativo.

- "EMO14 - O apoio a crianças com PDL deve ser dado apenas por terapeutas da fala". A RADLD (2021), refere que a ajuda de profissionais como terapeutas da fala e docentes pode marcar a

diferença. Os apoios devem ser dados por todos os intervenientes definidos no RTP da criança, definido pelo DL 54º/2018. As intervenções implementadas por terapeutas da fala em colaboração com professores ou outros profissionais de educação podem melhorar as competências da linguagem (Archibald, 2017).

4.2.2. A influência da variável idade nos resultados da aplicação do questionário "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) ".

Nesta variável, podemos verificar que a grande maioria dos participantes deste estudo (415), têm idade superior a 41 anos (380 participantes – 91,6 %) e que apenas 35 participantes se encontram abaixo desta faixa etária (8,4 %). De acordo com a DGEEC (2023), a maioria do corpo docente no ensino em Portugal, situa-se acima dos 40 anos de idade. Esta participação reflete então, a realidade do ensino em Portugal, no que concerne a idade.

Após análise inferencial, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas nos resultados apresentados, em relação à variável idade, em 6 dos 36 itens do questionário. A influência desta variável foi verificada na dimensão Estratégias, Método e Organização do apoio educativo, com 3 itens de 14 existentes, assim como na dimensão Operacionalização e Conceitos com 2 itens de 12 existentes. Na dimensão Avaliação e Planificação, a influência foi nula.

Ao nível da Operacionalização e Conceitos, verificam-se dados estatisticamente significativos para os itens:

- "OC5 - Todas as crianças que não seguem o desenvolvimento normal da linguagem têm PDL". De acordo com a DSM-V (APA, 2014), a PDL, ao nível do diagnóstico, possui critérios de exclusão (dificuldades intelectuais, perturbações sensoriais, lesões neurológicas, problemas emocionais e privações ambientais) e critérios a serem cumpridos. Quando esses critérios são cumpridos, na sequência de uma avaliação estandardizada, então sim, estaremos perante uma PDL.

- "OC8 - Possuo formação e informação suficiente acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem". Como docente de Educação Especial, posso afirmar que a formação e informação da aquisição e desenvolvimento da linguagem é mais significativa nos educadores de infância, uma vez que é nesse nível de ensino que a linguagem é mais vezes avaliada por profissionais e trabalhada com

mais insistência pelos educadores. Frequentemente, através da avaliação informal, os educadores são levados a encaminhar estas crianças para a terapia da fala, por serem detetadas irregularidades na aquisição da linguagem. A grande maioria dos testes estandardizados, começam a sua implementação a partir dos 3 anos, como verificados na revisão da literatura deste estudo.

- "OC9 - A PDL é uma condição de elevada prevalência". Podemos considerar a PDL como uma condição de elevada prevalência, uma vez que um estudo epidemiológico de larga escala da autoria de Tomblin e os seus colegas (1997) reportou uma prevalência de 8% nos rapazes e de 6% nas raparigas.

Relativamente à dimensão Estratégias, Método e Organização do apoio educativo, verificam-se diferenças estatisticamente significativas para os itens:

- "EMO2 - Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas seletivas no apoio à aprendizagem e inclusão". Os alunos com PDL podem ter medidas universais ou seletivas, de acordo com o grau de dificuldades das necessidades educativas que a criança apresenta. Aqui, deve ter-se em consideração o modelo de Abordagem Multinível apresentado no Manual de Apoio à Prática. No caso das medidas universais, não se aplica RTP (DL 54º/2018).

- "EMO5 - Os alunos com PDL devem ser apoiados em centros/clínicas/institutos externos à escola". Os alunos com PDL devem ser apoiados pela escola (com os recursos existentes na escola) e quando possível, ser apoiados externamente. Esta necessidade é definida pelo encarregado de educação/família, uma vez que implica sempre um esforço económico acrescido suportado frequentemente pela família, assim como disponibilidade para levarem as crianças a esses mesmos recursos externos. É de referir que as escolas da rede pública possuem protocolos previstos na lei com Centros de Recursos à Inclusão (CRI), que se deslocam às escolas de acordo com as necessidades definidas no RTP (terapia da fala, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, psicóloga, psicomotricista...). Estes profissionais articulam frequentemente e diretamente com os docentes que acompanham as crianças, para uma intervenção mais eficaz e efetiva. Também participam em todo o tipo de avaliações e realizam diagnósticos, em contexto escolar.

- "EMO8 - Possuo competências suficientes para identificar um aluno com PDL". Apesar de neste estudo apenas 8,4% dos docentes possuírem formação no grupo 920 (Surdez ou Problemas de Comunicação, Linguagem ou Fala) mais ligado à PDL, 46% possui formação no grupo 910 (Cognitivo, Motor, Personalidade ou Conduta, Multideficiência e Intervenção Precoce), o que pode ser uma mais-

valia nas competências dos docentes para identificar um aluno com PDL. Claro está, que essas ditas competências têm de ser constantemente atualizadas, nomeadamente através de formação adequada na área, uma vez quer a problemática e a ciência se encontram em permanente revisão.

4.2.3. A influência da variável habilitações académicas nos resultados da aplicação do questionário "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) ".

Nesta variável, podemos verificar que cerca de metade dos participantes deste estudo (415) possui Licenciatura (203 participantes correspondente a 48,9%), que apenas 1,2% possui Bacharelato, 26,3% possui Especialização/ Pós-graduação, 21,7% possui Mestrado e que apenas 1,9% possui Doutoramento. De acordo com a DGEEC (2023), a grande maioria (cerca de 80%) do corpo docente no ensino em Portugal, possui Licenciatura ou equiparado, o que se aproxima sensivelmente da amostra aqui representada.

Após análise inferencial, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas nos resultados apresentados, em relação à variável habilitações académicas, em 5 dos 36 itens do questionário. A influência desta variável foi verificada na dimensão Estratégias, Método e Organização do apoio educativo, em 2 dos itens de 12 existentes, assim como na dimensão Operacionalização e Conceitos em 2 itens de 14 existentes. Na dimensão Avaliação e Planificação, a influência foi verificada em apenas 1 dos 10 itens existentes para esta dimensão.

Ao nível da Operacionalização e Conceitos, verificam-se dados estatisticamente significativos para os itens:

- "OC4 - Os alunos com PDL têm dificuldades intelectuais". As dificuldades intelectuais podem ser confundidas com PDL ou serem uma consequência da problemática (embora de forma ligeira), uma vez que estas crianças exibem uma menor rapidez de processamento e os tempos de reação são mais lentos (RADLD, 2021). A PDL pode ocorrer a par de outros problemas como Perturbação da Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), Dislexia ou Dificuldades das Aprendizagens Específicas mais frequentemente do que seria de esperar (Young et al., 2002). No entanto, a dificuldade intelectual deve ser excluída através de testes estandardizados, por especialistas e áreas competentes para o efeito. Daí, a importância de um diagnóstico assertivo para uma intervenção mais eficiente.

- “OC6 - É importante conhecer o desenvolvimento da linguagem quando lidamos com alunos com PDL”. Como já referido anteriormente, é necessário conhecer quais as competências a adquirir em cada faixa etária, ao nível da linguagem. Só assim, é possível detetar alterações, que nos permitam identificar sinais de risco e encaminhar para um diagnóstico assertivo de PDL.

Relativamente à dimensão Estratégias, Método e Organização do apoio educativo, verificam-se diferenças estatisticamente significativas para os itens:

- “EMO3 - Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas adicionais no apoio à aprendizagem e inclusão”. Como referido anteriormente, as medidas de suporte à aprendizagem ligadas à Educação Inclusiva, devem estar em consonância com as necessidades da criança e serem definidas no seu RTP. As medidas a aplicar serão sempre as necessárias ao bem-estar biossocial da criança. No entanto, a medida adicional deve sempre ponderada de forma séria, uma vez que pode ser castradora de aprendizagem e desenvolvimento, no caso das crianças com PDL. No meu ponto de vista, esta não é uma medida adequada ou necessária para este tipo de problemática, podendo tornar-se contraproducente.

- “EMO14 - O apoio a crianças com PDL deve ser dado apenas por terapeutas da fala”. Como mencionado ao longo desta análise, toda a ajuda de profissionais pode marcar a diferença. Claramente, a terapeuta da fala (pela área/competências que abrange) é um interveniente fundamental na PDL, mas não só. O educador/professor possui um papel preponderante no apoio a estas crianças. Aquando da aprendizagem da leitura e da escrita, a consciência fonológica e discriminação auditiva devem estar bem desenvolvidos, sob pena da criança experimentar o insucesso, logo no início da escolaridade. Todos os contextos são enriquecedores e devem ser maximizados. Crianças com PDL grave podem beneficiar com intervenções mais individualizadas por terapeutas da fala (Ebbels et al., 2019).

No que respeito diz à dimensão Avaliação e Planificação, verificam-se diferenças estatisticamente significativas apenas para o item:

- “AP9 - As tarefas que implemento na sala de aula são iguais para alunos com ou sem PDL”. De acordo com o DL 54º/2018, através do Manual de Apoio à Prática - Para Uma Educação Inclusiva, são definidas linhas orientadoras de práticas pedagógicas que apontam para “uma escola para todos”, através do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Este assenta em 3 princípios base:

proporcionar múltiplos meios de envolvimento; proporcionar múltiplos meios de representação; e proporcionar múltiplos meios de ação e de expressão. Os professores devem organizar o processo de ensino e aprendizagem, equacionando múltiplas opções para envolver e motivar os alunos, tornar a informação mais acessível a todos, permitir a participação nas diversas situações de aprendizagem, assim como facilitar a manifestação de competências aprendidas. Todos as estratégias são válidas desde que bem aplicadas.

4.2.4. A influência da variável tempo de serviço nos resultados da aplicação do questionário "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) ".

No que concerne ao tempo de serviço, verificou-se que 304 participantes (73, 3%) possui mais de 20 anos de serviço e apenas 18 possuem menos de 5 anos de serviço (4,3%). Esta variável parece estar intrinsecamente ligada à idade dos docentes cooperantes neste estudo, uma vez que a grande maioria possui mais de 41 anos de idade (380 participantes – 91,6 %).

Após análise inferencial, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas nos resultados apresentados, em relação à variável tempo de serviço, em 5 dos 36 itens do questionário. A influência desta variável foi verificada na dimensão Operacionalização e Conceitos em 2 itens dos 12 existentes e na dimensão Estratégias, Método e Organização do apoio educativo, em 3 dos itens de 14 existentes. Na dimensão Avaliação e Planificação, a influência foi nula.

Ao nível da Operacionalização e Conceitos, verificam-se dados estatisticamente significativos para os itens:

"OC5 - Todas as crianças que não seguem o desenvolvimento normal da linguagem têm PDL". Como já referido, o diagnóstico da PDL responde a critérios de exclusão e critérios a serem cumpridos. Esses critérios de Diagnóstico da Perturbação da Linguagem encontram-se explanados na DSM-V (APA, 2014), devidamente balizados.

- "OC8 - Possuo formação e informação suficiente acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem". Uma vez que a ciência se encontra em constante evolução, devemos, como docentes e intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, estar em constante formação e procurar

incessantemente informação junto dos especialistas da área. Por conseguinte, será pertinente dizer que nunca possuiremos formação e informação suficientes em área alguma.

Relativamente à dimensão Estratégias, Método e Organização do apoio educativo, verificam-se diferenças estatisticamente significativas para os itens:

- "EMO2 - Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas seletivas no apoio à aprendizagem e inclusão". As medidas devem estar sempre de acordo com as necessidades da criança e responder às suas especificidades. Se necessidade houver, a criança poderá usufruir de medidas seletivas. Caso contrário, as medidas universais são, no meu ponto de vista e em casos de PDL ligeiros, claramente suficientes, desde que devidamente aplicadas.

- "EMO8 - Possuo competências suficientes para identificar um aluno com PDL". A compreensão da PDL é importante para desenvolver métodos/estratégias mais eficazes de avaliação, de intervenção e de prevenção, para compensar as crescentes dificuldades, que parecem persistir na idade adulta (Cruz- santos, 2019). Devemos estar em constante atualização e pedir ajuda à EMAEI ou outros profissionais sempre que necessário e até mesmo para excluir qualquer outro tipo de problemática. A atuação do professor deve ser sempre proactiva e ter um carácter preventivo.

- "EMO12 - Referencio os alunos com PDL para a EMAEI". Este é um passo importante para encetar um processo de referenciação/sinalização, para iniciar uma avaliação adequada e levar a um diagnóstico apropriado. De acordo com a *United Nation Development Programme* (2009), é através de uma avaliação rigorosa que se consegue obter uma informação relevante para uma tomada de decisão, que permita uma intervenção que fomente o melhoramento de performance e o alcance de resultados positivos. A avaliação e intervenção precoce (em todos os grupos etários) é muito importante, com vista a colmatar consequências mais problemáticas (Sim-Sim et al., 2008). O processo de avaliação e de intervenção estão interligados, uma vez que é necessário avaliar para intervir, por forma a realizar os ajustes necessários, com o objetivo de melhorar a performance da criança. (Acosta et al., 1995 e 2006, citado por Martins 2015)

4.2.5. A influência da variável função (professores do 1º ciclo do Ensino Básico, de Educação Especial e Educadores de Infância) nos resultados da aplicação do questionário "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) ".

No que concerne a distribuição da amostra ao nível da função atual, podemos verificar que 178 dos participantes são professores do 1º ciclo do Ensino Básico 148 participantes dos vários grupos de Educação Especial e 89 participantes são educadores de infância. A participação maior encontra-se ligada ao 1º ciclo (42,9%), seguido dos vários grupos dos docentes de Educação Especial (35,7%) e finalmente, com menor participação, o grupo dos Educadores de Infância (21,4%). De acordo com a DGEEC (2023), o número de professores do 1º ciclo no ensino público em Portugal, era, em 2021-2022, de 27 625 professores e o número de educadores de infância, era de 10 174 (o que representa menos de metade dos professores do 1º ciclo). Poder-se-á afirmar então, que o número de participantes dos grupos anteriormente referenciados (professores do 1º ciclo e educadores de infância) corresponde sensivelmente à percentagem da amostra deste estudo, para cada um destes grupos. No que diz respeito à Educação Especial, não foram encontradas estatísticas válidas quanto a este grupo de docência (que inclui três áreas de especialização: 910 - apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio a intervenção precoce na infância; 920 - apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala; e 930 - apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão), assim como uma formação inicial ligada a cada docente.

Após análise inferencial, verificamos que esta é uma das variáveis com maior número de diferenças estatisticamente significativas nos resultados apresentados. Na variável função, podemos verificar diferenças em 13 dos 36 itens do questionário (cerca de um terço do questionário). A influência desta variável foi verificada: na dimensão Operacionalização e Conceitos em 4 itens dos 12 existentes; na dimensão Estratégias, Método e Organização do apoio educativo, em 4 dos itens de 14 existentes: e na dimensão Avaliação e Planificação em 5 dos 10 itens existentes (ou seja, metade desta dimensão).

Ao nível da Operacionalização e Conceitos, verificam-se dados estatisticamente significativos para os itens: "OC5 - Todas as crianças que não seguem o desenvolvimento normal da linguagem têm PDL", "OC6 - É importante conhecer o desenvolvimento da linguagem quando lidamos com alunos com

PDL", "OC8 - Possuo formação e informação suficiente acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem" e "OC10 - A PDL é uma condição não visível".

Relativamente à dimensão Estratégias, Método e Organização do apoio educativo, verificam-se diferenças estatisticamente significativas para os itens: "EMO3 - Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas adicionais no apoio à aprendizagem e inclusão", "EMO5 - Os alunos com PDL devem ser apoiados em centros/clínicas/institutos externos à escola", "EMO8 - Possuo competências suficientes para identificar um aluno com PDL" e "EMO14 - O apoio a crianças com PDL deve ser dado apenas por terapeutas da fala".

No que respeito diz à dimensão Avaliação e Planificação, verificam-se diferenças estatisticamente significativas apenas para os itens: "AP2 - Utilizo escalas, baterias e/ou outros instrumentos validados para avaliar os alunos com perturbação da linguagem (PDL) ", "AP3 - Elaboro adaptações curriculares para os alunos com PDL", "AP8 - Utilizo os mesmos materiais para alunos com PDL e desenvolvimento típico", "AP9 - As tarefas que implemento na sala de aula são iguais para alunos com ou sem PDL" e "AP10 - Os pais/EE dos alunos com PDL devem ser incluídos nas reuniões/planificações elaboradas para os seus educandos".

Nesta última dimensão (AP), podemos verificar que metade dos itens não são consensuais (5 de 10 itens existentes). Quanto a esta dimensão, a literatura refere que um atendimento adequado a alunos com PDL pressupõe uma avaliação (formal e informal), uma planificação e intervenção efetuada por um conjunto de serviços de educação especial no contexto educacional onde a criança está inserida, uma parceria pais-profissionais permanente e eficaz, que se considerem os contextos comunicativos da criança, que se adaptem materiais adequados às necessidades de cada criança, que sejam implementadas estratégias de ensino-aprendizagem baseadas na investigação de forma intensiva e que sejam previstas e aplicadas adaptações no processo de avaliação interna e externa.

No meu ponto de vista, estes resultados refletem os vários grupos de docência que participaram neste estudo, uma vez que cada um deles possui uma realidade própria. No caso da Educação Especial, os docentes provêm de todos os grupos de recrutamento definidos pelo Ministério da Educação, desde que possuem habilitação para o efeito. Ou seja, aqui, todos se confundem, possuindo cada uma realidades distintas, ligadas à sua formação inicial (seja disciplina ou nível de ensino), o que poderá explicar este tipo de resultados.

O mesmo, acontece entre o 1º ciclo e a educação pré-escolar. Neste último, antecipa-se a aprendizagem da leitura e escrita, no primeiro concretiza-se essa aprendizagem, ao longo de 4 anos de escolaridade. As estratégias, competências, conteúdos e aprendizagens trabalhadas são significativamente divergentes.

4.2.6. A influência da variável formação nos vários grupos de recrutamento ligados à Educação Especial (910, 920 e 930) nos resultados da aplicação do questionário "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) ".

Após análise inferencial, verificamos que na variável formação nos vários grupos de recrutamento ligados à Educação Especial (910, 920 e 930), existe um maior número de diferenças estatisticamente significativas nos resultados apresentados relativo ao grupo de recrutamento 910 (13 itens dos 36 existentes) e um número de itens quase inexistente de diferenças nos grupos 920 (mais consensual – apenas 2 dos itens) e 930 (3 itens).

Como já explicado anteriormente, os resultados relativos ao grupo de recrutamento 910 podem refletir a disparidade dos níveis de ensino e grupos disciplinares na formação inicial destes docentes, que podem oscilar desde o pré-escolar, até ao ensino secundário, e em todos os grupos de docência previstos na legislação. Este é o grupo de recrutamento ligado à educação especial com o maior número de participantes neste estudo (91 participantes), contra 35 no grupo 920 e 21 participantes no grupo 930.

4.2.7. A influência da variável formação na área dos Problemas de Linguagem nos resultados da aplicação do questionário "Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) ".

Dos 54 participantes (13% da amostra) com formação específica/especializada na PDL, 11,6% possui Ações de formação em Educação Especial (48 participantes) e 1,4% possuem Pós-graduação/Especialização em Educação Especial (6 participantes). Não existem participantes com grau de Mestre ou Doutoramento.

Após análise inferencial, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas nos resultados apresentados, em relação à variável formação na área dos Problemas de Linguagem, em 7

itens dos 36 itens do questionário. A influência desta variável foi verificada na dimensão Operacionalização e Conceitos em 2 itens de 12 existentes, na dimensão Estratégias, Método e Organização do apoio educativo, em 3 dos itens de 14 existentes e na Avaliação e Planificação, a influência foi verificada em 2 itens dos 10 itens existentes para esta dimensão.

Ao nível da Operacionalização e Conceitos, verificam-se dados estatisticamente significativos para os itens:

- "OC8 - Possuo formação e informação suficiente acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem". Apesar de serem possuidores de formação nesta área, a formação e informação não é finita. O nosso conhecimento é constantemente posto em causa e nada é definitivamente adquirido.

- "OC10 - A PDL é uma condição não visível". De acordo com a RADLD (2021), a PDL é uma condição não visível. Neste item, tendo em conta a formação específica/especializada em PDL, seria expectável verificarmos resultados consensuais. Não se verificando, importa dizer que a PDL possui um diagnóstico baseado em comportamentos e não em exames cerebrais ou outros. Os principais comportamentos a serem considerados são a capacidade de aprendizagem, a compreensão da linguagem e o uso da linguagem oral e escrita. Para o diagnóstico, considera-se necessária a administração por profissionais de uma bateria de testes de linguagem e a comparação dos resultados desses testes com os níveis esperados para a idade e, em alguns casos, o género.

Relativamente à dimensão Estratégias, Método e Organização do apoio educativo, verificam-se diferenças estatisticamente significativas para os itens:

- "EMO3 - Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas adicionais no apoio à aprendizagem e inclusão". Como anteriormente referenciado, esta é uma medida extrema, que deve ser bem analisada e refletida, e ter em atenção o grau de limitação apresentado pela criança. À semelhança da dislexia, não me parece ser uma medida aplicável para a PDL.

- "EMO5 - Os alunos com PDL devem ser apoiados em centros/clínicas/institutos externos à escola". O apoio em centros/clínicas/institutos externos à escola deve ser tido em consideração quando o contexto escolar não consegue oferecer determinados apoios à criança. Terá sempre de ter sempre a anuência do encarregado de educação, uma vez que o mesmo terá de suportar os encargos e as deslocações inerentes ao mesmo, ou pedir ajuda para o efeito, às organizações competentes.

- "EMO8 - Possuo competências suficientes para identificar um aluno com PDL". Neste item, mais uma vez e tendo em conta a formação específica/especializada em PDL, seria expectável verificarmos resultados consensuais. No entanto, nunca é demais dizer que a informação relativa à PDL se encontra em mudança constante e que ainda se encontra pouco estudada pela investigação em Portugal.

No que respeito diz à dimensão Avaliação e Planificação, verificam-se diferenças estatisticamente significativas apenas para os itens:

- "AP2 - Utilizo escalas, baterias e/ou outros instrumentos validados para avaliar os alunos com perturbação da linguagem (PDL) ". Apesar de existirem vários instrumentos de avaliação validados em Portugal, esta é uma prática pouco utilizada pelos professores e educadores em Portugal. Requer tempo e investigação, o que frequentemente não é possível ou pouco apetecível. Na sua grande maioria, a avaliação é entregue aos terapeutas da fala, que possuem um maior conhecimento nesta área. De acordo com Tallal (1998), muitas destas crianças chegam à idade escolar mal diagnosticadas. (Cruz-Santos, 2019)

- "AP4 - Planifico as atividades para o aluno com PDL com base no desenvolvimento normal da linguagem". A intervenção tem de ser adequada às necessidades da criança, tendo por base o desenvolvimento típico da linguagem. Para as crianças com PDL, este é um processo mais demorado, sendo necessário repetir e persistir nas tarefas da linguagem, assim como adaptar as atividades às capacidades das mesmas. Não podemos infantilizar a linguagem, sob pena de colher efeitos adversos. Devemos encorajar a estimulação da mesma, nos vários contextos existentes. Prates e Martins (2011) acautelam para a necessidade de um forte *input* linguístico, que a criança deve receber até aos 3 anos de vida. Na sua ausência, pode fortemente comprometer o desenvolvimento cognitivo e da linguagem.

A utilização de programas estruturados e estratégias de ensino-aprendizagem baseadas na investigação, de forma intensiva, são percursores de mais e melhores aprendizagens.

4.3. Conclusões

Tendo com base o objetivo geral deste estudo, foi possível analisar perspetivas e práticas dos profissionais de educação nas escolas portuguesas em 2023, no que concerne a inclusão dos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL).

Após a análise dos resultados deste estudo conclui-se que os participantes deste estudo demonstram algum conhecimento relativo à PDL, mas as práticas e perspetivas dos vários profissionais, não é consensual, sobretudo na dimensão da avaliação e planificação. Cada grupo disciplinar em estudo, possui uma realidade distinta, o que leva a entendimentos díspares nos vários níveis de ensino, nomeadamente, no 1º ciclo e pré-escolar. Objetivos, competências e conteúdos desenvolvidos ao longo da escolaridade completam-se, levando a necessidades de aprendizagem e a métodos de trabalho/estratégias implementados variados. Tendo em conta a faixa etária trabalhada, a avaliação e planificação para alunos com PDL, é muito específica, o que pode explicar estes resultados.

Pode verificar-se que a grande maioria dos participantes possui idade superior a 41 anos e mais de 20 anos de serviço, o que pode explicar os conhecimentos adquiridos ao longo da carreira, sobre as perturbações da linguagem. No entanto, por ser uma problemática pouco conhecida, ainda persistem muitas dúvidas acerca das características da PDL, assim como pouca formação oferecida nesta área. Tendo em conta a integração da PEL/PDL pelo júri Nacional de Exames no ano 2024 na aplicação de adaptações na realização de provas e exames, isto poderá ser um percursor para o aumento da formação oferecida pelos Centros de Formação, nesta área.

Compreende-se que os profissionais questionados não respondem de forma consensual no que diz respeito à formação e informação possuída na área da PDL, à importância de conhecer o desenvolvimento da linguagem quando lidamos com alunos com PDL, à importância de conhecer o desenvolvimento da linguagem quando lidamos com alunos com PDL e às competências possuídas para identificar um aluno com PDL. Existem diferenças estatisticamente significativas nos resultados apresentados nestes 4 itens, que se repete frequentemente nos grupos de docência sem qualquer tipo de formação específica/ especialização na área da Educação Especial (1º ciclo e pré-escolar). Esta falta de consensualidade pode limitar a prevenção e a identificação precoce de crianças que não têm acesso imediato aos serviços de que necessitam.

No que diz respeito à implementação de medidas de suporte e apoio à inclusão na Educação Inclusiva (medidas seletivas e medidas adicionais), não existe consensualidade na variável Habilitações Académicas, Tempo de serviço, Função, Formação em Educação Especial no Grupo de Recrutamento 910, Formação em Educação Especial no Grupo de Recrutamento 930 e Formação na Área dos Problemas de Linguagem. A implementação destas medidas dever ser bem ponderada e decidida por uma equipa Multidisciplinar (EMAEI), depois de ouvidos os vários intervenientes e ter sempre em conta

o bem maior da criança. Os pais/encarregados de educação e os profissionais de saúde possuem um papel preponderante nesta decisão.

Pode ainda verificar-se que os participantes parecem entender que os terapeutas da fala não são as únicas figuras válidas para a intervenção na PDL e que o apoio a estas crianças deve ser feito por todos, numa ideia de DUA e Abordagem Multinível. As planificações para estas crianças devem ter em conta as suas capacidades e limitações, assim como as características da PDL. É importante estar atento aos sinais de alerta, nomeadamente no pré-escolar, para se poder intervir o mais precocemente possível. Daí a importância da articulação com a EMAEI, que, caso seja necessário, pode indicar/recomendar necessidade de formação na PDL, no seu agrupamento.

É interessante verificar que existem diferenças estatisticamente significativas nos resultados apresentados pelo grupo de Educação Especial 910 e pelos participantes que dizem possuir formação na área dos Problemas de Linguagem. Podemos encontrar estranheza nestes resultados, uma vez que são estes os tipos de participantes mais ligados à PDL e os que mais intervêm junto destas crianças. Isto, apesar de o grupo de recrutamento 920 (Surdez ou Problemas de Comunicação, Linguagem ou Fala) ser o grupo que de mais de perto se identifica com a PDL.

No que diz respeito à avaliação formal (aplicação de testes, escalas, baterias e/ou outros instrumentos validados para avaliar os alunos com PDL), os resultados apresentados pelo grupo de Educação especial 910 apresentam diferenças estatisticamente significativas. Do que se conhece da realidade das escolas, a avaliação formal é predominantemente entregue ao cuidado dos profissionais de saúde e a avaliação informal aos docentes, pais e encarregados de educação. A avaliação é um processo de recolha, análise e interpretação da informação, para efetuar apreciações ou tomar decisões. É preponderante que a avaliação seja válida e fidedigna, tendo em conta as componentes da linguagem, excluindo outras possíveis problemáticas.

A implementação de práticas de intervenção eficazes e reconhecidas na PDL é preponderante para antecipar problemas na leitura e na escrita, que podem comprometer seriamente o sucesso académico da criança. Intervir precocemente pode colmatar consequências mais problemáticas a nível académico geral, da linguística e da gestão social.

Salienta-se que apesar dos anos que separam os estudos anteriormente efetuados (Santos, 2002; Cruz-Santos, 2019) e o presente estudo, o tema mantém-se pertinente e ajustado aos questionamentos

dos profissionais de educação implicados nos mesmos, podendo verificar-se diferenças em relação aos resultados iniciais, no que concerne às competências dos profissionais na identificação de alunos com PDL e conhecimento das caraterísticas do desenvolvimento da linguagem.

Santos (2002) considera pertinente a continuação da investigação na área da PDL, assim como o alargamento do seu estudo aos pais.

> Sendo as perturbações da linguagem uma problemática com poucos estudos realizados em Portugal, em termos de identificação, enquadramento legal e interventivo, muitas outras investigações são necessárias para que se possa contribuir de forma mais significativa para a sua compreensão e, consequentemente, para a elaboração e implementação de estratégias mais eficazes ao nível da intervenção, da formação transdisciplinar e da própria investigação.

Em 2019 com Cruz-Santos et al., procurou dar-se essa continuidade, numa conjuntura muito recente do DL 54º/2018, em que as conclusões apontavam para uma necessidade de formação e informação dos profissionais acerca dos transtornos da linguagem e sobre as dificuldades de uma intervenção eficaz nessas crianças.

Volvidos estes anos, o DL 54º/2018 teve algum tempo para ser implementado, o que poderá ter mudado mentalidades e conhecimentos adquiridos sobre esta problemática. A intervenção poderá ser considerada mais significativa, uma vez que o aparecimento das EMAEI pode ter influenciado as práticas destes profissionais.

4.4. Recomendações

O presente estudo pretende identificar os conhecimentos dos profissionais sobre a PDL e despertar o interesse pela temática, assim como amplificar o estudo sobre esta problemática, ainda pouco conhecida do público em geral.

É de salientar que a formação é um valor importante para a aquisição de conhecimento nas várias problemáticas, assim como na PDL. Os profissionais de educação devem procurar a formação necessária à sua função, podendo sugerir temas a serem tratados pelos vários Centros de Formação ligados ao Ministério da Educação ou através dos sindicados e associações (se assim se aplicar).

É importante que as políticas de Educação Inclusiva sejam efetivamente implementas, recorrendo a todos os recursos disponíveis para o efeito. O Ministério da Educação possui um papel fundamental a

este nível, uma vez que é quem propõe e disponibiliza os recursos às escolas, necessárias ao desenvolvimento biossocial de todos os alunos. A implementação das medidas definidas DL 54º/2018 devem ser devidamente monitorizadas através de equipas próprias para o efeito, com o propósito de apoiar as equipas multidisciplinares (EMAEI).

Quanto aos pais e encarregados de educação, devem firmar o seu direito à participação e inclusão nas reuniões/planificações elaboradas para os seus educandos, tendo em conta que são quem melhor conhece estas crianças, possuindo um papel preponderante na avaliação informal, que complementa a avaliação formal. São o elo de ligação essencial entre a escola e os serviços externos à escola. De acordo com o Manual de Apoio à Prática:

> Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando bem como aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. (DL 54º/2018, artigo 4º)

Finalmente, é importante fornecer os recursos necessários, encorajar e motivar os profissionais de educação, na intervenção dada a estas crianças. São sujeitos importantes, que, por vezes, se sentem impotentes face à quantidade de problemáticas existentes nas escolas. O respeito pelo ritmo e limitações destas crianças tem de ser refletido nos vários contextos educativos e ter como principal objetivo, o superior interesse destas crianças.

4.5. Constrangimentos

Foi considerado como constrangimento, o facto de a investigadora apresentar alguns impedimentos a nível pessoal e profissional, o que não permitiu a conclusão desta investigação no ano de 2023.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, V. M., 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.

Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama. (2018). *Desenho Universal da Aprendizagem (DUA).* Https://eiaesgama.wordpress.com/desenho-universal-para-a-aprendizagem/

Almeida L.S. & Freire T. (2017). *Metodologias da investigação em psicologia e educação (5ª edição revista)*. Psiquilíbrios Edições.

American Psychological Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (5.ª ed.)*. Artmed.

Archibald, L. M. (2017). SLP-educator classroom collaboration: A review to inform reason-based practice. *Autism & Developmental Language Impairments*, *2*. https://doi.org/10.1177/2396941516680369

Bernstein, D. K. & Tiegerman-Farber, E. (2009). *Language and communication disorders in children (6th Ed.)*. Pearson/Allyn and Bacon.

Bilber, S., C. (2012). *Identificação Precoce do Desenvolvimento do Vocabulário em crianças em idade Pré-escolar: Um estudo com o ABWF – Teste de Linguagem.* Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade do Minho, Portugal.

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & The CATALISE Consortium. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS One*, 11(7), e0158753. doi:10.1371/journal.pone.0158753

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & The CATALISE Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. doi: 10.1111/jcpp.12721.

Cheng, H. C., Chen, H. Y., Tsai, C. L., Chen, Y. J., & Cherng, R. J. (2009). Comorbidity of motor and language impairments in preschool children of Taiwan. *Research in Developmental Disabilities*, *30* (5), 1054-1061.

Coelho, S. M. R. (2009). *"Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem: Caracterização Neuropsicológica"*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal.

Correia G., Costa M., Dias C., Pereira C. & Cruz-Santos A. (2023, agosto, 30 – 31 e setembro, 1). *Uma Consciencialização para a Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem* [Apresentação em Poster]. XVII Congresso Internacional Gallego-Português de Psicopedagogia realizado na Universidade da Coruña, Coruña.

Correia, L. M. (2004). Educação especial e inclusão: Duas faces de uma mesma moeda. *Inclusão*, 5, 7-19.

Correia, L. M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores (2ª ed.)*. Porto Editora.

Correia, L. M. (2017). *Fundamentos da educação especial: Guia prático para educadores e professores*. Flora Editora.

Costa, O. (2011). *Análise do Desempenho do vocabulário Compreensivo em Crianças dos 5 aos 10 Anos de Idade: Um Estudo exploratório no Concelho de Fafe.* Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade do Minho, Portugal.

Cruz- Santos, A. (2019). Perturbações da linguagem: Uma revisão do conceito. In M.L. Correia (Org.), *Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais Vol. 2* (pp. 61-87). Flora Editora.

Cruz-Santos et al. (2019). *Perspectivas e práticas de apoio educativo aos alunos com transtornos da linguagem em Portugal*. *CoDAS,* 31(5), e20180074. Https://doi: 10.1590/2317-1782/20192018074

Decreto-Lei n.º 27/2006 do Ministério da Educação. (2006). Diário da República. I – A Série, nº 30/2006.

Decreto-Lei nº54/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República, I Série, n.º 129/2018.

Despacho n.º 6478/2017 do Ministério da Educação. (2017). Diário da República, II Série, nº 143/2017.

Despacho Normativo n.º 4/2024 do Ministério da Educação e Ciência. (2024). Diário da República. II Série, n.º 37/2024.

Direção Geral de Educação (DGE). (2018). *Para uma educação inclusiva - Manual de apoio à prática*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (2023). *Educação em Números - Portugal 2023.* Https://pessoas2030.gov.pt/wp-content/uploads/sites/19/2023/08/EducacaoEmNumeros_2023.pdf

Ebbels, S. H., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J. E. & Norbury, C. F. (2019). Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *54* (1), 3-19.

Fernandes A. S. (2011). *Desempenho Fonético e Fonológico em Crianças com Perturbações da Linguagem e Fala: Um Estudo Exploratório no Concelho de Fafe*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade do Minho, Portugal.

Formiga, J. (2016). *O desenvolvimento linguístico das crianças do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico: Avaliação da linguagem oral de um grupo de 4 e 6 anos de idade*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC), Portugal.

Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Lusociência.

Franco, M., Reis, M. J. & Gil, T. (2003). *Comunicação, linguagem e fala. Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar*. Ministério da Educação.

Hammersley, M. (2003). Social research today: Some dilemmas and distinctions. *Qualitative Social Work*, 2 (1), 25-44.

Law, J., Roulstone, S. & Lindsay. G. (2015). Integrating external evidence of intervention effectiveness with both practice and the parent perspective: Development of 'What Works' for speech, language and communication needs. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *57* (3), 223-228.

Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS statistics* (6ª ed.). ReportNumber.

Martins, I. (2015). *A avaliação da fluência oral em crianças do 3º ano do ensino básico com e sem necessidades educativas especiais: Um estudo exploratório quantitativo*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade do Minho, Portugal.

Miranda S. I. C. (2021). *Caraterização do perfil linguístico de crianças em idade pré-escolar e escolar em risco educacional: Um estudo exploratório na Região Norte*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade do Minho, Portugal.

Monteiro, A. F. V. (2021). *Escala de Comunicação para a Idade Escolar (ECIE) - versão para professores: um estudo exploratório com alunos com e sem necessidades educativas do 2º ano do ensino básico.* Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade do Minho, Portugal.

Oliveira R.B., Bidarra M.G. & Vaz-Rebelo M. (2017). Práticas de colaboração para inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas portuguesas: perceções de professores e equipa técnico-pedagógica. *Saber Educar*. (23), 70-9. doi.org/10.17346/se. vol23.288

Oliveira, S. (2016). *Análise da implementação da estratégia "Semantic Feature Analysis" em contexto inclusivo: um estudo "quasi-experimental" no 1º Ciclo do Ensino Básico.* Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade do Minho, Portugal.

Owens R. (2016). *Language development: An introduction*. Pearson Education.

Pittelman, S. D., Heimlich, J. E., Berglund, R. L., & French, M.P. (1991). *Semantic Feature Analysis: Classroom Application*. International Reading Association.

Polkinghorne, D. (2000). Psychological inquiry and the pragmatic and the hermeneutical traditions. *Theory and Psychology*, 10(4), 453-479. https://doi.org/10.1177/0959354300104002

Prates L. & Martins V. (2011). Distúrbios da fala e da linguagem na infância. *Revista Médica de Minas Gerais.* 21(4 Supl 1): S54-S60.

RADLD. (2021). *Raising Awareness of Developmental Language Disorder*. Https://radld.org/about/.

RADLD. (2024). *Raising Awareness of Developmental Language Disorder*. Https://radld.org/dld-education-strategies/

Rigolet, S. A. (1998). *Para uma aquisição precoce e optimização da linguagem*. Porto Editora.

Rigolet, S. A. (2006). *Para uma aquisição precoce e optimizada da linguagem : Linhas de orientação para crianças até 6 anos* - 2ª ed. Porto Editora.

Santos, A. (2002). Problemas de comunicação em alunos com necessidades especiais: Um contributo para a sua compreensão. *Inclusão*, 3, 21-38.

Santos, A. C. (2002). *Perturbações da linguagem: Para a construção de um instrumento de avaliação.* Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga.

Silva, S. S. C. D. (2014). *Aquisição da linguagem em função do contexto: Uma análise contrastiva: creche e família.* Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade do Minho, Portugal.

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância: Texto de apoio para educadores de infância.* Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (2018). *Desenvolvimento da linguagem.* (2ª ed.). Universidade Aberta.

Spinath, F. M., Price, T. S., Dale, P. S. & Plomin, R. (2004). The genetic and environmental origins of language disability and ability. *Child Development*, *75* (2), 445-454.

Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Xuyang, Z., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, *40* (6), 1245-1260.

United Nations Development Programme. (2009). *Annual Report 2009*. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Nova Iorque.

Verde, E. (2016). *Aplicação da estratégia "Semantic Feature Analysis" no 2.º ciclo do Ensino Básico em contexto inclusivo: um estudo "quasi-experimental".* Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade do Minho, Portugal.

Verde, E., Oliveira, S., Cruz-Santos, A., & Lima, E. (2024). The Effects of Implementing the Strategy of Semantic Feature Analysis (SFA) in Promoting Vocabulary in School-Aged Portuguese Children

in Inclusive Schools. *Education Sciences*. 14(4), 407. Https://doi.org/10.3390/educsci14040407

Vieira-Rodrigues M.M.M. & Sanches-Ferreira M.M.P (2017). A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular em Portugal: A opinião de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino público e privado. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 23(1), 37-55. doi: 10.1590/s1413-65382317000100004

Young, A. R., Beitchman, J. H., Johnson, C., Douglas, L., Atkinson, L., Escobar, M., & Wilson, B. (2002). Young adult academic outcomes in a longitudinal sample of early identified language impaired and control. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (5), 635-645.

ANEXOS

Anexo A

Questionário: Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL)

(Pereira & Cruz-Santos, 2023)

Caro/a participante,

Agradecemos desde já a disponibilidade para participar neste estudo.

No âmbito do Projeto de Dissertação de Mestrado em Educação Especial, área de Especialização em Necessidades Educativas Especiais do Domínio Cognitivo e Motor, a decorrer no Instituto de Educação da Universidade do Minho, estou a desenvolver a nível nacional um trabalho acerca das Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL), num contexto de Educação inclusiva, sob orientação da Professora Doutora Anabela Cruz-Santos.

Este questionário destina-se apenas a Educadores de Infância, professores do 1º ciclo e professores de Educação Especial, a exercer funções em Portugal.

Os dados recolhidos destinam-se exclusivamente para o estudo mencionado, pelo que garantimos o anonimato e a confidencialidade dos inquiridos.

A sua colaboração através deste questionário é imprescindível para o êxito deste trabalho, pelo que deve responder a todas as questões apresentadas.

Agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

Carla Alexandra Pereira (pg45230@alunos.uminho.pt)

* Obrigatório

I - IDENTIFICAÇÃO

1.1 Género *

- ○ Feminino
- ○ Masculino

- ○ Outro
- ○ Não quero dizer

1.2 Idade *

- ◉ 20-30 anos
- ○ 31-40 anos
- ○ 41-50 anos
- ○ 51 -66 anos

1.3 Distrito *

(Aveiro, Beja, Braga, Bragança, Castelo Branco, Coimbra, Évora, Faro, Guarda, Leiria, Lisboa, Portalegre, Porto, Santarém, Setúbal, Viana do Castelo, Vila Real, Viseu, Região Autónoma dos Açores e Região Autónoma da Madeira)

1.4 Habilitações académicas *

- ◉ Bacharelato
- ○ Licenciatura
- ○ Especialização/Pós-graduação
- ○ Mestrado
- ○ Doutoramento

1.5 Tempo de serviço *

- ○ menos que 5 anos de serviço
- ○ entre 5 e 15 anos de serviço
- ○ entre 15 e 20 anos de serviço
- ○ mais de 20 anos de serviço

1.6 Indique a sua função atual *

- ○ Professor/a do Ensino Básico (1º ciclo)
- ○ Educador/a de infância
- ○ Professor/a de Educação Especial

1.7 Possui formação específica/especializada em Educação Especial no Grupo de recrutamento 910? *

- Sim
- Não

1.7.1. Que tipo de formação possui:

- Ações de formação em Educação Especial
- Pós-graduação/Especialização em Educação Especial
- Mestrado em Educação Especial
- Doutoramento em Educação Especial

1.8. Possui formação específica/especializada em Educação Especial no Grupo de recrutamento 920?*

- Sim
- Não

1.8.1. Que tipo de formação possui:

- Ações de formação em Educação Especial
- Pós-graduação/Especialização em Educação Especial
- Mestrado em Educação Especial
- Doutoramento em Educação Especial

1.9. Possui formação específica/especializada em Educação Especial no Grupo de recrutamento 930? *

- Sim
- Não

1.9.1. Que tipo de formação possui:

- Ações de formação em Educação Especial
- Pós-graduação/Especialização em Educação Especial
- Mestrado em Educação Especial
- Doutoramento em Educação Especial

1.10. Possui formação específica/especializada na área da PDL? *

- Sim
- Não

1.10.1. Que tipo de formação possui:

- Ações de formação em PDL
- Pós-graduação/especialização em PDL

II – Perspetivas e práticas de apoio aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL)

2.1 Para cada afirmação, indique o seu nível de concordância, selecionando a opção que melhor representa a sua perspetiva *

1ª Dimensão: operacionalização dos conceitos (questões 1 a 12)

2ª Dimensão: estratégias, método e organização do apoio educativo (questões 13 a 26)

3ª Dimensão: avaliação e planificação (questões 27 a 36)

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1. A PDL caracteriza-se por limitações significativas na compreensão e/ou produção da linguagem.				
2. A PDL ocorre sempre em simultâneo com dificuldades de aprendizagem específicas.				
3. A PDL pode envolver dificuldades que comprometem a forma da linguagem, o conteúdo ou a função da linguagem em qualquer uma das combinações.				
4. Os alunos com PDL têm dificuldades intelectuais.				
5. Todas as crianças que não seguem o desenvolvimento normal da linguagem têm PDL.	○	○	○	○

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
6. É importante conhecer o desenvolvimento da linguagem quando lidamos com alunos com PDL.	○	○	○	○
7. Os alunos com PDL podem apresentar problemas académicos (na leitura, na escrita, na matemática) durante o seu percurso escolar.				
8. Possuo formação e informação suficiente acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem.				
9. A PDL é uma condição de elevada prevalência.				
10. A PDL é uma condição não visível.				
11. A possibilidade de existirem 2 ou 3 crianças com PDL por turma é real.				
12. A PDL e a Dislexia são a mesma condição.				
13. Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas universais no apoio à aprendizagem e inclusão.				
14. Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas seletivas no apoio à aprendizagem e inclusão.				
15. Os alunos com perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL) devem ter medidas adicionais no apoio à aprendizagem e inclusão.				
16. Os alunos com PDL devem receber apoio educativo na escola.	○	○	○	○

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
17. Os alunos com PDL devem ser apoiados em centros/clínicas/institutos externos à escola.				
18. Os alunos com PDL não necessitam de qualquer tipo de ensino adicional para além do professor regular da turma.				
19. Os alunos com PDL devem ser apoiados por uma equipa multidisciplinar (EMAEI).				
20. Possuo competências suficientes para identificar um aluno com PDL.				
21. Devo reunir com outros profissionais, mas só o terapeuta da fala é que poderá identificar um aluno com PDL.				
22. Devo reunir com outros profissionais, mas só o psicólogo é que poderá identificar um aluno com PDL.				
23. Devo reunir com outros profissionais e caberá à equipa multidisciplinar identificar um aluno com PDL.				
24. Referencio os alunos com PDL para a EMAEI.				
25. O apoio a alunos com PDL deve ser dado por docentes especializados.				
26. O apoio a crianças com PDL deve ser dado apenas por terapeutas da fala.				
27. Utilizo as observações de sala de aula/registos/ gravações para avaliar os alunos com PDL.				

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
28. Utilizo escalas, baterias e/ou outros instrumentos validados para avaliar os alunos com perturbação da linguagem (PDL).				
29. Elaboro adaptações curriculares para os alunos com PDL.				
30. Planifico as atividades para o aluno com PDL com base no desenvolvimento normal da linguagem.				
31. Dou mais tempo à criança com PDL para realizar as tarefas.				
32. Utilizo suporte visual (fotografias, figuras, jogos com imagens, etc.) nas tarefas de desenvolvimento da linguagem nos alunos com PDL.				
33. Verifico se o aluno com PDL atingiu as aprendizagens definidas.	○	○	○	○
34. Utilizo os mesmos materiais para alunos com PDL e desenvolvimento típico.	○	○	○	○
35. As tarefas que implemento na sala de aula são iguais para alunos com ou sem PDL.				
36. Os pais/EE dos alunos com PDL devem ser incluídos nas reuniões/planificações elaboradas para os seus educandos.				

Obrigado/a

@Copyright (Pereira & Cruz-Santos, 2023). Não reproduzir sem autorização.