



VALIDAÇÃO DA LISTA DE VERIFICAÇÃO DA FALA E DA LINGUAGEM DE CRIANÇAS COM E SEM NEE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NAS ESCOLAS DE ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA

Edgar Mahapi da Silva

UMinho | 2019



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Edgar Mahapi da Silva

VALIDAÇÃO DA LISTA DE VERIFICAÇÃO DA FALA E DA LINGUAGEM DE CRIANÇAS COM E SEM NEE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NAS ESCOLAS DE ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA

outubro de 2019



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Edgar Mahapi da Silva

**VALIDAÇÃO DA LISTA DE VERIFICAÇÃO
DA FALA E DA LINGUAGEM DE CRIANÇAS
COM E SEM NEE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO
NAS ESCOLAS DE ENSINO PRIMÁRIO
EM ANGOLA**

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 dos Santos
e da
Professora Doutora Marisa Lobo Lousada

outubro de 2019

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-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

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

AGRADECIMENTOS

Ao terminar este trabalho, gostaria de expressar o agradecimento sincero às pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram em todos os momentos da elaboração do mesmo.

A Deus em primeiro lugar, por estender a sua mão aos meus propósitos desde a minha existência.

Em segundo lugar gostaria de demonstrar todo o meu apreço às minhas orientadoras Professora Doutora Anabela Cruz dos Santos e Professora Doutora Marisa Lobo Lousada, por aceitarem orientar este trabalho.

A todas as professoras pela transmissão de conhecimentos, em especial à Professora Doutora Anabela Cruz dos Santos, pela sua disponibilidade, orientação, motivação e ajuda.

A toda minha família, aos meus filhos (Adriel e a Néria), pela confiança e por compreenderem a minha ausência em prol desta árdua etapa de formação.

Ao INAGBE, pelo financiamento desta formação e ao ISCED-HUILA pelo voto de confiança durante a formação.

Às direções das Escolas que possibilitaram a realização deste estudo, mostrando sempre uma atitude colaborativa.

Às professoras de Educação Especial (Gilane Andrade e Helga Domingas) e das turmas de Escolas deste estudo, pela receptividade e cooperação e sem as quais não teria sido possível concretizar este estudo.

Aos encarregados de educação por autorizarem a participação dos seus educandos no estudo e aos alunos pela sua colaboração, empenho, entusiasmo e tenham êxitos no futuro.

A todos, muito obrigado.

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 conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

VALIDAÇÃO DA LISTA DE VERIFICAÇÃO DA FALA E DA LINGUAGEM DE CRIANÇAS COM E SEM NEE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NAS ESCOLAS DE ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA

RESUMO

Nos últimos anos tem-se vindo a verificar um maior interesse em estudos dedicados às dificuldades de linguagem e da fala, sua identificação e suas consequências para o desenvolvimento da criança. Este estudo exploratório foi realizado em 6 escolas, da rede escolar pública da província da Huíla, sul de Angola, com uma amostra constituída por 463 crianças, com e sem necessidades educativas especiais, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, incluídas em doze salas. O instrumento de recolha de dados deste estudo consiste numa Lista de Verificação da Fala e da Linguagem (LV 6-10) dividida em 7 secções por trinta e cinco subsecções, que foi traduzida para o português e adaptada à realidade sociolinguística e cultural das crianças angolanas. Assim, os resultados obtidos através do uso da LV 6-10 demonstram que : 1) A idade cronológica influencia as dificuldades da fala e linguagem; 2) O género influencia as dificuldades da fala e linguagem; 3) As habilitações académicas da mãe, do pai e de outros familiares influenciam gradualmente as dificuldades da fala e linguagem; 4) A condição (alunos com NEE, com suspeitas, e de desenvolvimento típico) influencia as dificuldades da fala e linguagem; 5) A diferença no nível de escolaridade entre alunos que frequentam a 1.^a e a 2.^a classe, influencia as dificuldades da fala e linguagem; 7) A LV 6-10 apresenta bons níveis de consistência interna ($\alpha=.886$), através de resultados obtidos pelo *Alpha* de *Cronbach*, e revela ter potencialidades como instrumento de rastreio. Os itens deste instrumento assumem um carater relevante e pertinente pelo fato de contribuírem para a identificação das dificuldades na área da comunicação, promovendo, atempadamente apoio especializado. A relevância da fala e da linguagem no processamento cognitivo-linguístico da criança, e a escassez de instrumentos para o contexto escolar, justificam a escolha, tradução e adaptação para o português da LV 6-10 à realidade socio linguística, cultural e educativa em Angola. Recomenda-se que a LV 6-10 seja usada como instrumento de rastreio e caracterização das dificuldades da fala e de linguagem em crianças das escolas primarias em Angola, de forma a disponibilizar dados significativos para uma intervenção educativa e redução do insucesso escolar.

Palavras-chaves: Ensino Primário; Fala; Linguagem; Rastreio; Validação

VALIDATION OF THE SPEECH AND LANGUAGE CHECKLIST FOR CHILDREN WITH AND WITHOUT SEN: AN EXPLORATORY STUDY IN ELEMENTARY SCHOOLS IN ANGOLA

ABSTRACT

In recent years there has been a growing interest in studies dedicated to language and speech difficulties, their identification and their consequences for the child's development. This exploratory study was carried out in 6 schools in the public school network of Huila province, southern Angola, with a sample of 463 children, with and without special educational needs, aged between 6 and 10 years, included in twelve classrooms. The data collection instrument of this study consists of a Speech and Language Checklist (SLC 6- 10) divided into 7 sections by thirty-five subsections, which was translated into Portuguese and adapted to the sociolinguistic and cultural reality of Angolan children. Thus, the results obtained through the use of SLC 6-10 (Portuguese version) show that: 1) Chronological age influences speech and language difficulties; 2) Gender influences speech and language difficulties; 3) The academic qualifications of the mother, father and other family members gradually influence the difficulties of speech and language; 4) The condition (students with SEN, with suspicion of problems, and typical development) influences speech and language difficulties; 5) The difference in the level of education between students attending 1st and 2nd grades influences speech and language difficulties; 6) SLC 6-10 presents good levels of internal consistency ($\alpha = .886$), through results obtained by Cronbach's Alpha, and reveals its potential as a screening instrument. The items of this instrument assume a relevant and relevant character because they contribute to the identification of communication difficulties, promoting timely specialized support. The relevance of speech and language in children's cognitive-linguistic processing and the scarcity of instruments for the school context justify the choice, translation and adaptation into Portuguese of the SLC 6-10 to the socio-linguistic, cultural and educational reality in Angola. It is recommended that the SLC 6-10 be used as a screening and characterization tool for speech and language difficulties in children in Angola, in order to provide meaningful data for educational intervention and reduction of school failure.

Keywords: Language; Primary School; Screening; Speech; Validation

Índice

AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
LISTA DE TABELAS.....	x
LISTA DE QUADROS	xi
LISTA DE FIGURAS	xii
LISTA DE ANEXOS	xii
Introdução	1
CAPÍTULO 1- REVISÃO DE LITERATURA.....	6
1.1. Educação Inclusiva	6
1.1.1. Conceito	6
1.1.2. Perspetiva Legal da Inclusão em Angola e em Portugal	10
1.1.2.1. Perspetiva Legal da Inclusão em Angola	10
1.1.2.2. Perspetiva Legal da Inclusão em Portugal	13
1.1.2.3. Necessidades Especiais.....	14
1.1.2.4. Génese do termo Necessidades Educativas Especiais	14
1.1.2.4.1. Alunos com Necessidades Educativas Especiais	15
1.1.3. Serviços de Educação Especial	16
1.1.3.1. Abrangência da educação especial	17
1.1.4. Breve história da Educação Especial em Angola.....	19
1.1.5. Dados da população com NEE em Angola.....	21
1.2. Comunicação, Linguagem e Fala	22
1.2.1. Comunicação	23
1.2.1.1. Conceito.....	23
1.2.1.2. Papel da comunicação	24
1.2.1.3. Funções de comunicação	25
1.3. Linguagem	26
1.3.1. Conceito.....	26
1.3.2. Sinais de alerta	31
1.3.3. Linguagem recetiva	31

1.3.4. Linguagem expressiva	33
1.3.4.1. Desenvolvimento no domínio da Pragmática	35
1.3.4.2. Desenvolvimento no domínio da Fonologia.....	36
1.3.4.3. Morfologia e Sintaxe	36
1.3.4.4. Semântica.....	37
1.3.5. Fatores que influenciam o desenvolvimento da linguagem.....	38
1.4. Fala	39
1.4.1. Aquisição fonético-fonológica	40
1.4.2. Componentes da fala.....	42
1.4.3. Perturbações da linguagem	44
1.4.4. Perturbações da fala.....	46
1.5. Rastreio/identificação dos problemas de linguagem e da fala.....	46
1.6. Orientações Curriculares do domínio da comunicação no Ensino primário em Angola.....	48
CAPÍTULO II- METODOLOGIA.....	50
2.1. Opção metodológica	50
2.2. Variáveis	52
2.2.1. Variáveis em estudo	53
2.3. Caracterização da Amostra	58
2.4. Caracterização do contexto do estudo.....	59
2.4.1. Caracterização da Província da Huíla e do Município do Lubango	60
2.4.1.1. Caraterização da Província da Huíla.....	60
2.4.1.2. Caracterização do Município do Lubango	61
2.4.2. Caracterização da realidade pedagógica	62
2.4.2.1. Caracterização das escolas.....	62
2.4.2.2. Identificação dos participantes no estudo.....	70
2.5. Instrumentos de recolha de dados	81
2.6. Procedimentos de recolha de dados	83
2.5.1. Ética e autorizações dos superiores	83
2.5.2. Implementação ou administração da Lista de Verificação da Fala e da Linguagem em Crianças dos 6 aos 10 anos <i>LV 6-10)</i>	85
2.6. Procedimento de análise de dados.....	88
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	89
3.1. Análise descritiva.....	89

3.1.1. Descrição das variáveis independentes	89
3.1.1.1. Resultados referentes à LV 6-10 em função do género	89
3.1.1.2. Resultados da LV 6-10 em função da idade cronológica	91
3.1.1.3. Resultados da LV 6-10 em função do género e a idade	93
3.1.2. Resultados da LV 6-10 em função das habilitações académicas da Mãe e do Pai	94
3.1.2.1. Resultados da LV 6-10 em função das habilitações académicas do pai.....	95
3.1.3. Resultados da LV 6-10 em função da condição	95
3.1.4. Resultado das escolas	96
3.1.5. Resultados à LV 6-10 em função das Salas da 1. ^a e 2. ^a classe.....	97
3.1.6. Resultados referentes à na LV 6-10, por subsecções e secções.....	103
3.1.6.1. Resultados da na LV 6-10, por subsecções e secções relativamente a idade e a ao género	103
3.1.6.2. Resultados referentes às subsecções, por secções.....	109
3.1.7. Síntese da análise descritiva	112
3.2. Análise inferencial	113
3.2.1. Idade	114
3.2.2. Género	115
3.2.3. Habilitações académicas da mãe.....	117
3.2.4. Habilitações académicas do pai.....	118
3.2.5. Condição.....	120
3.2.6. Escola	122
3.2.7. Diferenças entre salas da 1. ^a classe	123
3.2.8. Diferenças entre salas da 2. ^a classe	125
3.3. Análise da consistência interna da LV 6-10	126
3.3.1. Análise de correlação da LV 6-10.....	128
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO E CONCLUSÕES	130
4.1. Discussão dos resultados	130
4.1.1. Análise dos resultados obtidos em função das variáveis independentes	130
4.1.2. A idade influencia o grau de dificuldades na LV 6-10.....	130
4.1.3. O Género influencia o grau de dificuldades na LV 6-10.....	131
4.1.4. As habilitações académicas da mãe e do pai influenciam o grau dificuldades das crianças na LV 6-10	133

4.1.5. O ano de escolaridade (salas da 1. ^a e 2. ^o classe) influencia o desempenho das crianças na LV 6-10	134
4.1.6. Análise dos resultados obtidos na LV 6-10, referentes aos itens por secção e subsecção	135
4.1.7. A Condição Influência o Desempenho das Crianças na LV 6-10.....	146
4.1.8. Validade Interna da LV 6-10.....	148
CONCLUSÕES	149
RECOMENDAÇÕES.....	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153
ANEXOS	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Distribuição do Número de Turmas, de Alunos Matriculados nas 1. ^a e 2. ^a Classes e Número de Alunos	70
Tabela 2 Distribuição das Crianças pela Idade	71
Tabela 3 Frequência das Habilitações Académicas do Pai.....	74
Tabela 4 Frequência das Habilitações Académicas da Mãe	75
Tabela 5 Frequência das Habilitações Académicas de Outros Familiares.....	76
Tabela 6 Frequência das Profissões dos Pais.....	78
Tabela 7 Frequência das Profissões das Mães	79
Tabela 8 Frequência das Profissões de Outros Familiares	80
Tabela 9 Distribuição dos Resultados Referentes à LV 6-10 em Função do Género	90
Tabela 10 Distribuição dos Resultados Referentes à LV 6-10 em Função da Idade.....	91
Tabela 11 Distribuição dos Resultados Referentes à LV 6-10 em Função do Género e Idade	93
Tabela 12 Distribuição dos Resultados das Habilitações Académicas da Mãe.....	94
Tabela 13 Distribuição dos Resultados Referentes à LV 6-10 em Função das Habilitações do Pai	95
Tabela 14 Distribuição dos Resultados Referentes a LV 6-10 em Função da Condição	96
Tabela 15 Distribuição dos Resultados Referentes a LV 6-10 em Função da Escola	96
Tabela 16 Distribuição dos Resultados Referentes a LV 6-10 em Função das Salas da 1. ^a classe	97
Tabela 17 Distribuição dos resultados referentes a LV 6-10 em função das Salas da 2. ^a classe	100

Tabela 18	Distribuição dos resultados referentes a LV 6-10 em função das Género e Idade.....	103
Tabela 19	Frequência de Não Acertos Referentes as Subsecções, por Secções	109
Tabela 20	Teste ANOVA para os Itens da LV 6-10 e a Variável Idade	114
Tabela 21	Teste ANOVA para os Itens da LV 6-10 e a Variável Género	116
Tabela 22	Teste ANOVA para os Itens da (6-10) e a Variável Habilitações Académicas da Mãe	117
Tabela 23	Teste ANOVA para os Itens da LV 6-10 e a Variável Habilitações Académicas dos Pais	119
Tabela 24	Teste ANOVA para os Itens da LV 6-10 e a Variável Condição dos alunos	121
Tabela 25	Teste ANOVA para os Itens da LV 6-10 e a Variável Escolas	122
Tabela 26	Teste ANOVA para os Itens LV 6-10 e a Variável Sala da 1.ª classe	123
Tabela 27	Teste ANOVA para os Itens LV 6-10 e a Variável sala da 2.ª classe	125
Tabela 28	Estatísticas de confiabilidade para os 35 itens (subsecções).....	126
Tabela 29	Análise Estatísticas de cada Item (Média e Desvio Padrão)	126
Tabela 30	Análise dos Itens em função do total da LV 6-10	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Sinais de Alerta das Dificuldades de Linguagem (adaptado de Santos, 2002)	31
Quadro 2	Etapas do Desenvolvimento da Linguagem Recetiva (adaptado de Malheiro, 2010)	32
Quadro 3	Etapas do Desenvolvimento da Linguagem Recetiva (adaptado de Costa, 2010).....	34
Quadro 4	Desenvolvimento do Domínio Pragmático (Acosta et al., 2006)	35
Quadro 5	Etapas Fonológicas de Ingram (citado por Acosta et al., 2006).....	36
Quadro 6	Padrões Evolutivos da Compreensão Semântica (adaptado de Monfort & Juárez, citado por Acosta et al., 2006)	37
Quadro 7	Evolução da Produção dos Diferentes Significados (adaptado de Acosta et al., 2006)	38
Quadro 8	Domínios da Linguagem Oral e Fala (adaptado de Franco, Gil, & Reis, 2003)	43
Quadro 9	Resumo dos Critérios no Diagnostico da Perturbações da Linguagem (PL)(adaptado de DSM_5, 2013)	45
Quadro 10	Resumo dos Critério no Diagnostico da Perturbações da Fala (PF)(Adaptado do DSM-5, 2013)	46
Quadro 11	Resumo das Atividades de Recolha de Dados	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo conceptual da relação entre as variáveis do estudo	53
Figura 2. Localização Geográfica da Província da Huíla	60
Figura 3. Localização Geográfica do município do Lubango	61
Figura 4. Distribuição dos alunos pelo género	71
Figura 5. Distribuição dos alunos pela condição	72
Figura 6. Distribuição dos alunos pelas repetições	72
Figura 7. Distribuição das escolas por meio da localização geográfica	73
Figura 8. Habilitações académicas dos pais e outros familiares	77
Figura 9. Profissão dos pais e outros familiares	81

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Questionário Sociodemográfico	166
Anexo B – Lista de verificação da Fala e da Linguagem LV 6-10	167
Anexo C – Pedido de autorização a Repartição Provincial da educação	171
Anexo D – Pedido de Autorização às Diretores das Escolas.....	172
Anexo E – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação dos Alunos.....	173
Anexo F – Despacho do Setor de Estudantes da Embaixada de Angola em Portugal	174
Anexo G – Despacho da Repartição Municipal da Educação do Lubango	175

Introdução

As capacidades comunicativas como a linguagem e a fala a par de outras, servem de interface entre a aquisição, desenvolvimento e expressão do conhecimento do mundo ao nosso redor. São fundamentais para a vida familiar, académica, social, socioemocional e para transição para a vida adulta e profissional. A comunicação faz parte da natureza do homem e um comprometimento desta pode levar a criança, o jovem ou adulto a uma baixa autoestima, isolamento, dificuldades de aprendizagem, frustração e até ao abandono escolar e baixo desempenho ocupacional. A comunicação desempenha um papel importante no dia-a-dia do ser humano, uma vez que este, enquanto ser social, é por natureza um comunicador. A comunicação faz parte da nossa condição de seres sociais; por mais que tentemos não podemos deixar de comunicar: ação ou imobilidade, palavras, gestos ou silêncio todos contêm uma mensagem que é percebida pelos pares a que pertencemos diz (Sim-Sim, 1998, & Silva, 2014). Segundo Simms (20), o desenvolvimento da linguagem e da fala, consequentemente, da competência comunicativa é uma característica primordial para o desenvolvimento cognitivo e social de qualquer indivíduo, ajudando-o a compreender o mundo e as experiências que vivencia ao longo da vida e a exercer controlo sobre a sua vida social, emocional e na relação com os outros. Para Buckley (2003), o desenvolvimento otimizado das competências comunicativas das crianças é considerado a base para uma comunicação bem-sucedida ao longo da vida (Coutinho, 2012).

As dificuldades nas competências linguísticas podem ter um impacto negativo na comunicação social das crianças em idade escolar (Santos, 2019). Uma forte associação entre as dificuldades linguísticas e dificuldades socio-emocionais por vezes descrita e reportada na literatura (Botting & Conti-Ramden, 2000; Fujiki & Briton, 1994; Rescorla & Lee, 1999; Santos, 2019), embora as estimativas desta problemática concomitantemente variem (Fujiki & Briton, 1994; Prizante, Audit, Burke, Hummel, Maher, & Theodore, 1990; Santos 2019). Estas dificuldades constituem barreiras, fazendo com que as crianças não desenvolvam características socioemocionais similares em relação aos seus pares e/ou crianças do desenvolvimento típico. Resultando em problemas sociais e consequentemente grande preocupação para os pais e professores das crianças com problemas de linguagem (Redmond & Rice, 2002; Santos, 2019).

Estas limitações constituem fortes indicadores de elegibilidade para se considerar a criança com Necessidades educativas especiais significativas (transitórias ou permanentes) e necessitar de apoios

emergentes, devido ao impacto e número de prejuízos que estas podem acarretar na vida desta criança, quando são identificadas a prior, conforme é defendido por (Correia, 2017).

A investigação solidamente baseada em evidências mostrou que uma elevada percentagem de crianças pequenas que apresentam ou estão em risco de apresentar dificuldades na linguagem (e.g., PEL) estão igualmente numa situação de risco em relação a problemas de aprendizagem académica (Bassheir & Scavuzzo, 1992; Bishop & Adams, 1990; Catts, 1993; Cruz, 2005; Santos, 2019). A literatura e investigações no campo da linguagem da fala, apontam que as crianças em idade pré escolar diagnosticadas com perturbações de linguagem (PL) continuaram a apresentar PL (i.e., problemas na leitura e na escrita) durante a idade escolar (Bishop & Adams, 1990; Rescorla & Lee, 1999; Tomblin et al., 1997; Santos, 2019). Uma série de capacidades fica comprometida quando estas crianças chegam ao ensino básico, conduzindo-as ao insucesso em muitas competências académicas (Santos, 2019). Durante décadas têm surgido fortes evidências de que muitas destas crianças são lentas a desenvolver competências de consciencialização fonética (Buttler & Silliman, 2002; Santos, 2019); apresentam dificuldades ao nível do texto envolvendo semântica, sintaxe, e coesão); falham na compreensão de palavras e conceitos; e falham na compreensão e no uso de estruturas semanticamente mais complexas que envolvam as orações dependentes e modificadores, como os adjetivos, os advérbios, e as frases promocionais e participativas (Buttler & Silliman, 2002; Santos, 2019).

Santos (2019), relativamente a prevalência dos problemas de linguagem (PL), seja na vertente expressiva e recetiva, dados apontam para um número de 6% a 8%, (DSM-V; 2013). Santos (2019) acrescenta que, no que diz respeito às diferenças de género na PL, estudos realizados por (Paul, 2012), relatam diferenças acentuadas entre rapazes e raparigas. Estudos realizados por Tomblin et al. (1997), reportaram uma prevalência de 6% nas raparigas e 8% nos rapazes, ou seja, os resultados mostram que mais rapazes do que raparigas apresentam dificuldades de linguagem. Atualmente estes números tem baixado, fruto da dinâmica novas técnicas, protocolos na identificação dos problemas da fala e de linguagem.

A evolução da linguagem e da fala é considerada como um indicador útil para o desenvolvimento global e cognitivo da criança que pode ser relacionado com o desempenho escolar futuro, daí a importância da identificação precoce das crianças em risco (Amorim, 2011). Para que seja possível determinar as crianças que necessitam do conjunto de recursos, dos serviços e poios de educação especial que deles devem ser alvo, é preciso identificar suas potencialidades e dificuldades,

ou seja, é necessário que se determine a elegibilidade para os serviços Educação especial antes de serem prestados (Correia, 2019). Ainda, tendo por base os princípios que regem o movimento inclusão, a maioria dos alunos elegíveis para os serviços de educação especial frequentam classes regulares nas escolas das suas residências o que significa que os professores do ensino regular devem, cada vez mais, ser capazes de identificá-los e perceber todo o processo que leva a programações consentâneas com as suas capacidades e necessidades (Correia, 2017).

Finalidade do Estudo

O presente estudo tem como finalidade a caracterização e rastreio da linguagem e fala e possíveis dificuldades em crianças em idade escolar no 1º ciclo do Ensino Primário na cidade do Lubango, Província da Huila-Angola.

Importância do estudo

O atual desafio da Escola passa por conseguir que todos os alunos tenham sucesso e não se pode falar em sucesso sem considerar a inclusão (Gonçalves, 2009). Com a inclusão, a escola terá de servir de palco à diversidade cultural e educacional que a realidade de hoje lhe confere, tentando adequar o melhor possível as suas práticas pedagógicas, começando já com os alunos do 1º ciclo, ou ainda mais cedo se for possível (Silva, 2005). A inclusão requer dessas escolas a atenção ao desenvolvimento da comunicação dos alunos na sala de aula pelo professor, a caracterização e identificação dos principais indicadores de dificuldade de comunicação que podem estar por de trás do insucesso escolar. Este professor começa por identificar os alunos cujos problemas na aprendizagem estão a causar-lhe insucesso escolar, ou seja, é importante que o professor saiba identificar as crianças cuja realização escolar, numa ou mais áreas, está a um nível tal que pressuponha uma primeira intervenção educacional (Correia, 2010).

Este estudo vai permitir as escolas, os professores e aos pais conhecer o estado atual dos problemas de comunicação das crianças em idade escolar matriculados nas escolas do 1º ciclo do ensino primário. Permitir comparar as competências comunicativas e discrepâncias tendo em conta o género, habilitações académicas dos pais, condição, e entre salas da 1.ª e 2.ª classe em função dos itens definidos no instrumento. Pretende-se com esta investigação garantir mais atenção por parte daqueles que são os fazedores das políticas educativas e sociais, os investigadores para estudos da criança, e diretores de escolas.

Objetivos, Hipóteses do Estudo

- I. Traduzir e adaptar o instrumento *“Afasic Checklist 6-10 Years Old”* para o português;
- II. Caracterizar o desenvolvimento da linguagem e fala nas crianças angolanas e identificar possíveis dificuldades nestas áreas através do uso da LV 6-10;
- III. Caracterizar os alunos de acordo com as variáveis: género, idade, habilitações académicas do pai e da mãe (ou cuidador), língua materna, e tipo de escola do 1º ciclo do ensino primário tendo por base os resultados na LV 6-10;
- IV. Analisar a consistência interna da LV 6-10.

Delimitou-se para este estudo as seguintes hipóteses:

- H1: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na LV 6-10, entre crianças das diferentes faixas etárias (L 6 - 10 anos);
- H2: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na LV 6-10, entre crianças do género feminino e do género masculino;
- H3: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na LV 6-10 e as habilitações académicas do pai;
- H4: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na LV 6-10 e habilitações académicas da mãe;
- H5: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na LV 6-10 e as habilitações académicas de outro familiar;
- H6: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na LV 6-10 e a língua materna;
- H7: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na LV 6-10 e a zona de residência;
- H8: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na LV 6-10 e a condição do aluno;
- H9: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na LV 6-10 e o tipo de escola.

Organização e Conteúdos

Em termo de organização, este trabalho de investigação está desenhado em 5 capítulos.

No primeiro capítulo, que corresponde à revisão da literatura, faz-se uma breve abordagem às teorias clássicas e contemporâneas inerentes ao tema. Primeiramente, apresenta-se a proposta baseada na identificação e elegibilidade dos alunos para os serviços de educação especial no quadro

modelo de atendimento a diversidade, alunos com necessidades especiais e alunos necessidades educativas especiais, a diferença entre educação inclusão, escola para todos e educação especial, conceito e abrangência da educação especial, perspectivas legais da educação especial em Angola e em Portugal. Aborda-se sobre a comunicação, linguagem e fala, exploram-se as componentes da linguagem, a expressiva e recetiva, sinais de alerta, seu desenvolvimento em alunos em idade escolar e as perturbações da comunicação, linguagem e fala.

O segundo capítulo, dedicado à metodologia, conterà os procedimentos metodológicos que serviram de base à realização deste trabalho.

No terceiro capítulo, relativo à apresentação dos resultados, serão apresentados os resultados da análise estatística descritiva e inferencial.

No quarto capítulo, discussão de resultados, analisam-se as informações obtidas após a recolha de dados e a revisão literária efetuada.

No quinto capítulo, conclusões e recomendações para futuros estudos.

CAPÍTULO 1- REVISÃO DE LITERATURA

1.1. Educação Inclusiva

A identificação e caracterização das dificuldades de linguagem e da fala em crianças em idade escolar não constitui por si só uma investigação isolada e não encerra em si mesma. É sobretudo, uma etapa para o êxito e promoção de experiências de qualidade educativa alicerçada nos princípios da educação inclusiva, nas políticas inclusivas e nos fundamentos da educação especial tendo em vista o desenvolvimento da criança, a preparação dos jovens para uma aprendizagem contínua ao longo da vida dentro da comunidade e a sua transição para a vida adulta (Rose, Florian, & Tilstone, 1998).

1.1.1. Conceito

De acordo com a UNESCO (2009), a educação inclusiva é um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos promovendo a participação e a aprendizagem. Não obstante a existência de diferentes conceptualizações sobre a inclusão, perspetivar a educação inclusiva implica considerar três dimensões que a mesma incorpora: a dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese, a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas e a dimensão respeitante às práticas educativas. Estas dimensões não são estáticas, pelo que nenhuma pode ser negligenciada por qualquer sistema educativo que se proponha prosseguir o objetivo da inclusão (Manual de Apoio a Prática da Educação Inclusiva em Portugal, 2018).

A génese do termo educação inclusiva é associado a desigualdade de direitos e de oportunidades de aprendizagem, a segregação com que muitos crianças e jovens com NEE estão sujeitos. Uma filosofia que até aos dias de hoje, reivindica a desfavor de atitudes desvantajosas e segregadoras, privando crianças e jovens ao direito a acessibilidade, a ambientes escolares, de aprender, brincar e partilhar com outras crianças, a necessidade de adequações e adaptações dos meios e de acesso ao currículo e de uma plena participação social, o que tem constituído barreira para o desenvolvimento e autonomia para estes. Aliadas às origens da educação inclusiva, sublinham-se consequentemente a falta de políticas educativas, meios e de apoios especializados que possam responder a igualdade de direitos e oportunidades de educação para e desenvolvimento harmonioso de

todas as crianças e jovens numa sociedade sem estigmas. Correia (2008, 2017), refere magistralmente que a génese deste movimento “...diz respeito a procura de novos processos que promovessem o sucesso escolar que garantem à inserção de alunos com NEE nas escolas públicas das suas residências, onde sempre que possível, lhes deve ser prestado todos os apoios e serviços especializados de acordo com as suas características, capacidades e necessidades.” (p.24; 11). Esta filosofia começou a florescer com o movimento inclusivo na segunda metade dos anos 80 do século XX, a partir de incansáveis apelos de pais e de uma minoria de estudiosos profundamente preocupados com os princípios sociais distorcidos (segregação, institucionalização, discriminação de crianças com alguma deficiência) que clamavam medidas de atendimento sociais justas que se assentam nos direitos fundamentais à educação e igualdade de oportunidades às crianças com NEE e inocentes, (Correia, 1999, 2006, 2008b). É nesta persistência de garantir que todas as crianças, mesmo aquelas que apresentam necessidades educativas especiais significativas (NEES), em beneficiar de metodologias e estratégias específicas de forma a garantir que atingem o máximo do seu potencial em que surgiu o movimento da inclusão (Fernandes, 2011). Dado o seu carácter urgente para mudança de consciência e de atuação socioeducativa e desenvolvimental, o movimento inclusivo amplamente ganhou maior notoriedade e tomou maior força e proclamação com a Declaração da Conferência mundial sobre as NEE (UNESCO, 1994): Acesso e qualidade, realizada em Salamanca (Declaração de Salamanca, sobre os princípios, políticas e práticas que orientam a educação dos alunos com NEE), do qual Angola e Portugal e outros países foram subscritores, em junho de 1994, que defende o “...reconhecimento da necessidade de atuar com objetivo de conseguir escolas para todos e que incluam todos os alunos, aceitar as diferenças que apresentam e sempre que possível independentemente das dificuldades devem aprender juntos.” (UNESCO 1994, citada por Correia, 2017, César, 2003 & Fernandes, 2011). É nesta base que muitos países subscritores reconheceram, repensaram sobre às práticas, modificaram suas políticas educativas e sociais, e assumiram-se como promotores das políticas inclusivas, de acessibilidade e remoção de todas barreiras.

Neste contexto, a título de exemplo, o estado angolano passou por um conjunto mudanças, fruto da realidade social e política que resultaram em peças legislativas como respostas ao direito e igualdade de oportunidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, ao longo dos últimos 18 anos, com destaque: Lei nº13/2001 de 31 de Dezembro, Lei de Bases do Sistema de Educação, Decreto-Lei n.º 7/03 de 17 de Junho, Diário da República, I Série nº4717.06.2003 que aprova o estatuto orgânico do Ministério da Educação onde no artigo 23º, pontos 1 à 3; Constituição da República de 5 de fevereiro de 2010, que nos seus artigos 23º (Princípio de Igualdade) e 83º

(Cidadãos com Deficiência); Decreto Presidencial nº20/11 de 18 de Janeiro que aprova o Estatuto da Modalidade de Educação Especial onde no artigo 2º; Decreto Presidencial n.º 237/11, de 30 de Agosto aprova A Política para a Pessoa com Deficiência no seu artigo 9.º; Decreto Presidencial n.º 238/11, de 30 de Agosto aprova a Estratégia de Proteção à Pessoa com Deficiência; Lei n.º 21/12, de 30 de Junho - Lei da Pessoa com Deficiência; Lei n.º 25/12, de 22 de Agosto - Lei sobre a Proteção e Desenvolvimento Integral da Criança; Despacho Presidencial n.º 207/2014 de 15 de Agosto que aprova a Estratégia de Intervenção para a Inclusão Social da Criança com deficiência; Decreto Presidencial nº312/14 de 24 de Novembro que cria o Instituto Nacional de Educação Especial e aprova o seu Estatuto Orgânico. Redefine e acrescenta assim um conjunto de atribuições que já constavam do Decreto-Lei nº7/03; Artigo 23º; Decreto Executivo Conjunto nº 144/16 de 7 de Março entre os Ministérios da Administração do Território e da Educação, Lei nº 10/2016 de 27 de Julho, Lei das Acessibilidades, que estabelece as normas gerais, condições e critérios de acessibilidades para as pessoas com deficiência ou com mobilidade condicionada; Ainda nesta Terceira Legislatura foi aprovada pela Assembleia da República a Lei nº17/16 de 07 de Outubro de 2016, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino.- Revoga a Lei n.º13/01, de 31 de Dezembro e toda a legislação que contrarie o disposto na presente Lei.

Em Portugal, destacam-se o Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto, que estabeleceu o Regime Educativo Especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais, que revogou o Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio e o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de Maio; Em julho de 1997, o Ministério da Educação, através do despacho nº105/97, de 1 de julho o despacho conjunto nº105/97 de 1 de Julho, Estabeleceu o regime aplicável à prestação de apoio educativo, que abrangeu todo sistema de educação e ensino não superior; a Lei 03/2008, de 7 de janeiro, Regime Legal da Educação Especial que definiu apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores publico, particular e cooperativo; Tendo por base a Lei nº 21/2008, de 12 de maio, Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que considera educação inclusiva aquela que “visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados”. Define também “os apoios especializados a prestar ... visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos” que manifestem dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Assim, a Escola Inclusiva não é apenas a escola onde estão todos

os alunos: é a escola onde todos os alunos aprendem. E atualmente em vigor o novo Decreto – Lei n.º 54/ 2018, de 6 de julho, que estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva, que visa prestar apoios a todos os alunos elegíveis para os serviços de educação especial.

Ao contrário do conceito de integração, no qual apenas é «exigido» que a criança permaneça numa classe regular, com a inclusão pretende-se ter sempre em conta o que é melhor para o aluno e que, para além do «estar», a escola disponibilize ainda um conjunto de serviços e apoios que permitam à criança diminuir o seu insucesso, maximizar o seu potencial e aprender lado a lado com as outras crianças (Correia, 2017; Fernandes, 2011, p. 5). Este conjunto de serviços de apoio constituem a educação especial que, com a escola contemporânea, passa a ser vista como um conjunto de serviços especializado e não como um local (Correia, 2004, 2006, 2008; Kronberg, 2003; Lieberman, 2003).

Se a escola inclusiva é aquela em que “... toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades.” (Correia, 2008b, p.7), então esta deverá estar preparada para responder às especificidades de cada criança, sendo essencial a colaboração de um conjunto de técnicos de diferentes áreas (professores e educadores, terapeutas, médicos, psicólogos, assistentes sociais,...). Na opinião de Correia (2004) a educação especial é “...um dos pilares essenciais em que deve assentar o ensino para os alunos com NEE.” (p.10).

Na perspetiva inclusiva, a atividade educativa é centrada no aluno visto como um todo, considerando três níveis de desenvolvimento essenciais - académico, socioemocional e pessoal, tendo por base as suas características, capacidades e necessidades, num espaço onde a heterogeneidade e a diversidade são fatores que devem caracterizar na classe regular, sem dar lugar para homogeneidade, em defesa da igualdade de direitos e oportunidades educativas e das diferenças significativas que alguns deles possuem, respeitando, sempre essas diferenças. Não se distanciando dos seus objetivos, o paradigma inclusivo visa alocar apoios, na maioria das vezes indiretos, dentro da sala de aulas regular, embora também permita apoios diretos fora da classe regular quando tal se demonstrar necessário (Correia, 2017).

Neste sentido, a Escola, principalmente o professor, irá encontrar nas suas classes uma população discente cada vez mais heterogenia. Uma população que engloba, também cada vez mais, um conjunto de alunos com NEE cujas necessidades os professores terão necessariamente que responder. O mesmo é dizer que, na inclusão, a escola terá de servir de palco à diversidade cultural e educacional que a realidade de hoje lhe confere (Nielsen, 1999; Correia, 2008).

1.1.2. Perspetiva Legal da Inclusão em Angola e em Portugal

Magistralmente, para que se possa estabelecer uma sintonia ou sincronização entre os objetivos a demanda da educação inclusiva, os serviços de apoio e de educação especial, os objetivos da educação de modo geral, o desenvolvimento da criança, o índice de desenvolvimento humano, cumprimento das responsabilidades sociais, políticas e normativas ou simplesmente funções do estado, passam pela existência de instrumentos legais que reconhecem a necessidade da sua existência, defendam, que respeitem, façam cumprir o seu papel, promovam, sensibilizam, estimulem, incentivam a igualdade de direitos oportunidades para todas as crianças.

Desta forma, segue-se em integra os diplomas legais mais recentes e proeminentes ao nível de respostas a Educação inclusiva, em que se vão prefigurar alguns pontos elementares com relação a legislação angolana e portuguesa.

1.1.2.1. Perspetiva Legal da Inclusão em Angola

Tendo em conta a legislação da Republica de Angola, salienta-se que as providencias relativas a educação inclusiva a almejar, estão configuradas na Constituição da República de Angola, de 5 de fevereiro de 2010, que nos seus artigos 23º (Princípio de Igualdade) e 83º (Cidadãos com Deficiência), assim sendo, Artigo 23.º (Princípio da igualdade) transcreve: 1. Todos são iguais perante a Constituição e a lei; 2. Ninguém pode ser prejudicado, privilegiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da sua ascendência, sexo, raça, etnia, cor, deficiência, língua, local de nascimento, religião, convicções políticas, ideológicas ou filosóficas, grau de instrução, condição económica ou social ou profissão (pp.11). E ainda no 83.º artigo (Cidadãos com deficiência), consigna: 1. Os cidadãos com deficiência gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consagrados na Constituição, sem prejuízo da restrição do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados ou limitados. 2. O Estado adota uma política nacional de prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos com deficiência, de apoio às suas famílias e de remoção de obstáculos à sua mobilidade. 3. O Estado adota políticas visando a sensibilização da sociedade em relação aos deveres de inclusão, respeito e solidariedade para com os cidadãos com deficiência. 4. O Estado fomenta e apoia o ensino especial e a formação técnico-profissional para os cidadãos com deficiência. (pp.29)

No ponto visto da legislação, especificamente dentro do contexto escolar, em Angola os princípios para uma inclusão, estão plasmados na Lei n.º 17/2016, de 7 de outubro, “Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino em Angola” Artigo n.º 79, (gestão democrática) (p.4002). Artigo 83 n-º a) Assegurar aos indivíduos com NEE o alcance dos objetivos educativos dos diferentes subsistemas de ensino; b) Desenvolver as potencialidades físicas e intelectuais, reduzindo as limitações provocadas pelas deficiências ou transtornos; c) apoiar a inserção familiar, escolar e social dos indivíduos e com necessidades educativas especiais, ajudando na aquisição de estabilidade emocional e social, bem como a autoestima e autoconfiança; d) Desenvolver capacidades de comunicação oral, escrita e gestual; e) desenvolver capacidades, hábitos e habilidades para a vida ativa, associadas aos espírito de iniciativa, criatividade e de autonomia; f) Proporcionar uma adequada preparação e orientação vocacional e profissional e profissional, visando a integração na vida social; g) Criar condições para o desenvolvimento das habilidades, capacidades e potencialidades dos indivíduos sobredotados

Artigo 85.º (organização da modalidade de educação especial-MEE) 1.A modalidade organiza-se de forma diferenciada, ajustada às particularidades dos indivíduos com necessidades educativas especiais. 2. A MEE pode ser ministrada em: a) Instituições de ensino de todos os subsistemas de ensino; b) Instituições de ensino especializadas de todos os subsistemas de ensino c) salas especializadas de outras instituições autorizadas para o feito. 3. A MEE requer a adequação e adaptação dos currículos, programas de ensino, regime de avaliação das aprendizagens e demais dispositivos educativos afins, às particularidades dos alunos beneficiários. 4. As formas de organização do processo de ensino e aprendizagem dos individuo sobredotados são reguladas em diploma próprio.

Faz parte de um leque de instrumentos legais, outro documento importante dentro do contexto inclusivo angolano, o Decreto Presidencial n.º 20/11 de 18 de Janeiro que aprova o Estatuto da Modalidade de Educação Especial, no seu Art.º 5 (Objetivos Específicos), São objetivos específicos da modalidade de Educação Especial os Seguintes: a) Ofertar o Atendimento Educativo Especializado (AEE) ao público-alvo da educação especial para garantir a permanência e o acesso aos espaços e conteúdos escolares, desde a educação pré-escolar até o ensino superior.

b) Garantir acessibilidade ao meio físico, à informação e à comunicação para promover a participação plena dos alunos público-alvo no processo de escolarização.

c) Realizar formação continuada dos educadores para instrumentalizar a prática, incentivar a investigação e a experimentação pedagógica.

d) Estabelecer articulação intersectorial para viabilizar a implementação de políticas públicas na perspetiva da educação como direito.

e) Estabelecer parcerias com associações e instituições que atuam no campo do direito das pessoas com deficiência para viabilizar a execução dos serviços da educação especial.

f) Envolver as famílias e as comunidades no processo de escolarização para ampliar as possibilidades de sucesso escolar.

g) Desenvolver um sistema de gestão da informação composto por indicadores quantitativos e qualitativos que permita o monitoramento sistemático da eficácia e eficiência dos serviços da educação especial.

Quanto aos Serviços disponibilizados pela Educação Especial, espelha no seu Art.º 6 (Serviços e recursos da educação especial), 1. Para cumprimento dos objetivos previsto no artigo 5º, devem ser tomadas medidas com vista a proporcionar o seguinte: a) Atendimento educativo especializado; b) Núcleos de apoio a inclusão (NAIs); c) Projeto educativo escolar (PEE); d) Plano educativo individualizado (PEI), e) Adaptações curriculares, f) Condições especiais de avaliação, g) Adequação na organização de classe e turmas, (pp.II)

No que respeita ao órgão de gestão, a Educação Especial em Angola monitorizada e dirigida pelo Instituto Nacional de Educação Especial sob tutela do Ministério da Educação. Deste modo, a atuação deste órgão é regulada pelo Decreto-Lei n.º 7/03 de 17 de junho, Diário da República, I Série n.º 4717.06.2003 que aprova o estatuto orgânico do Ministério da Educação. Nas suas disposições gerais, Art.º 1, ponto 1 (Definição e Natureza Jurídica), define: 1.O Instituto Nacional de Educação Especial, abreviadamente designado por «INEE», é uma instituição pública do Sector Administrativo, dotada de personalidade jurídica, autonomia administrativa, financeira e patrimonial. (p.1)

Quanto ao seu objeto, Art.º 2, o INEE tem por objeto acompanhar a implementação da modalidade do ensino especial nos estabelecimentos de ensino, bem como criar medidas de políticas que visam assegurar o pleno acesso e participação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais. (p.2)

No que tange a missão, o Art.º 3, O INEE tem a missão de assegurar a implementação, acompanhamento e execução da política educativa científica e pedagógica relativa às crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais.(p.2).

1.1.2.2. Perspetiva Legal da Inclusão em Portugal

No contexto de Portugal, a legislação de resposta a Educação Inclusiva, trilhou por inúmeras reformas. Atualmente, o êxito e sucesso das respostas legais almejadas estão incorporadas no novo Decreto – Lei n.º 54/ 2018, de 6 de julho, que estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva, que visa prestar apoios a todos os alunos elegíveis para os serviços de educação especial, o que mostra de certa medida, o compromisso e responsabilidade do Estado e do governo de Portugal a favor da educação inclusiva e a qualidade de educação para todos. Como se pode constatar no documento em voga, no seu preâmbulo, mostra o compromisso de honra perante a educação inclusiva, como Programa do XXI Governo Constitucional em Portugal, que estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social (*Diário da República, 1.ª série – N.º 129 – 6 de julho de 2018*). O compromisso com a educação inclusiva, de acordo com a definição da UNESCO (2009), enquanto 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, foi reiterado por Portugal com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo opcional, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, no dia 13 de dezembro de 2006, aprovada pela Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho, ratificada pelo Decreto do Presidente da República n.º 71/2009, de 30 de julho, e reafirmada na «Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa», em julho de 2015. Este compromisso visa ainda dar cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU (*Diário da República, 1.ª série – N.º 129 – 6 de julho de 2018, p. 2918*).

A perspetiva legislativa da educação inclusiva de Angola como a de Portugal, mostram profundamente as preocupações e responsabilidades do estado em solucionar os problemas e dificuldades do sistema de educação e ensino e tornar as políticas e consequentemente, em práticas educativas mais inclusivas, democráticas e universais. Para a consecução sistemática deste desiderato, i.e., para melhorar a prática e a implementação plena da educação inclusiva de um sistema educativo em geral,

é necessário um compromisso de honra dos governos, uma aposta responsável na investigação, na criação de políticas colaborativas e de coesão multidisciplinar (família, educadores, professores, especialistas em educação especial, psicólogos, terapeutas da fala, assistentes sociais, sociólogos, fisioterapeutas, médicos, legisladores etc) dentro de um quadro intersectorial (educação, saúde, ação social e etc.), a partilha das dificuldades e necessidades e a busca de experiência de outros sistemas de educação inclusiva que têm de certo modo, marcado passos na superação e dos défices ao nível de políticas educativas inclusiva, ou seja, reunir fontes e forças necessárias que podem elevar a qualidade de educação e escolas abertas para todos.

1.1.2.3. Necessidades Especiais

De acordo com Correia (2008) e Correia (2017), refere que apresentam NE todos os alunos “...cujas características, capacidades e necessidades, muitas vezes obrigam a que a Escola se organize no sentido de melhor poder elaborar respostas educativas ajustadas que façam com que estes venham a experimentar sucesso.” (p.43)(p.23). Para que isto aconteça é necessário que exista uma forte colaboração entre a escola e os pais e vice-versa, no sentido de partilha e busca de apoio educativos e especializados diante das dificuldades dos educandos. Torna-se essencial o diagnóstico e avaliação global destes alunos para determinação do tipo de necessidades educativas ou em que área do desenvolvimento da criança vai necessitar de intervenção caso seja necessário.

1.1.2.4. Génese do termo Necessidades Educativas Especiais

O conceito necessidades educativas especiais (NEE) surgiu pela primeira vez com o “*Special Educational Needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*”, publicado em 1978, na Grã-Bretanha, pela comissão de reavaliação ao atendimento de alunos com deficiência no sistema educativo no Reino Unido, presidida por “Mrs. Hellen Mary Warnock” (1978), que por esta razão é conhecido como Relatório Warnock. “*As concepções desenvolvidas pelo Relatório Warnock vieram alterar decisivamente a organização da educação especial, nomeadamente das respostas educativas para os alunos com NEE, o que significou uma mudança do paradigma médico-psicológico para a do paradigma educativo e, que impulsionou a constituição da lei de Base da Educação na Grã-Bretanha de 1981, a constituição de políticas emergentes com impacto internacionalmente como modelos resposta universais* (Pereira, 2015, p.

11)”. Esta por sua vez, teve um grande impacto no movimento inclusivo, na declaração de Salamanca e subsequentemente em outros documentos que advogam a inclusão social e escolar. Considerado um conceito-chave que suscita reflexão às dificuldades na aprendizagem de algumas crianças que até então vivenciavam ambientes educativos impróprios para o seu desenvolvimento e até fora do ambiente escolar (Warnock, 1978; Gentil, 2013).

Nesta perspectiva Dias, (1996, p. 16), apresenta três categorias importantes apontados pelo relatório Warnock (1978) que justificam a génese às necessidades educativas especiais. Assim sendo, as necessidades educativas especiais surgem dos fundamentos seguintes:

- A necessidade de se encontrarem meios específicos de acesso ao curriculum; no sentido da existência de crianças cujas incapacidades (sensoriais, motoras,) necessitam de instrumentos que os apoiem no «acesso» ao curriculum «normal» (Wedell,1992).
- A necessidade de lhe ser facultado um curriculum especial ou modificado; no sentido em que existem crianças que necessitam de um ensino/aprendizagem para o qual se tem que recorrer à (re)elaboração de um curriculum que, tenha mais ou menos, enfoque em aspetos aos quais a criança com NEE denote problemas (Wedell,1992).
- Tendo muitas vezes que se recorrer ao faseamento do mesmo de modo a que os objetivos do ensino sejam alcançados eficazmente (Wedell,1992)
- A necessidade de dar especial atenção à estrutura social e ao clima emocional no qual a educação decorre; dando-se assim grande importância à interação que a criança estabelece com o meio ambiente, numa tentativa de ao mudar esta se modifique o grau de pressões a que as crianças que são emocionalmente vulneráveis possam estar expostas (Wedell).(16)

1.1.2.4.1. Alunos com Necessidades Educativas Especiais

Nesta linha de pensamento, Brennan (1985) citado por Correia (1993, 1997a, 2003, 2008a, 2017, p.24) enfatizam que [...] verifica-se ou se aplica a existência de uma necessidade educativa especial quando a criança e o adolescente com problemas de ordem física, sensorial, intelectual, comunicacional, emocional, processológicos, saúde, social ou qualquer combinação delas derivados de fatores orgânicos ou ambientais, afeta a aprendizagem da criança em causa, abrangendo também crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas que não acompanham o currículo normal. A aprendizagem é afetada de tal forma que se torna necessário modificar num ou em vários aspetos o acesso ao currículo, estabelecer um currículo especial ou modificado ou ainda criar condições de

aprendizagem especialmente adaptadas, que se pretende que o aluno seja educado de uma forma apropriada e efetiva (Brennan, 1985; Dias, 1996). Correia (2017), Martins, (2010) e Fernandes, (2011), acrescentam que é necessário proceder adequações/ adaptações curriculares, mais menos generalizadas, e recorrer tantas vezes aos serviços e apoio de educação especial - professor de educação especial, educadores, professor terapêuticos da fala, médicos, assistentes sociais e psicológicos - durante toda ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional.”, de acordo com o quadro com se insere a problemática da criança ou adolescente.

1.1.3. Serviços de Educação Especial

Hoje em dia, nas escolas e fora dela é notório, o uso do termo educação especial associado a escola e o aluno a instituição mais no sentido depreciativo (discriminatório), o que revela uma resistência a mudança de atitude. Jiménez et al. (1997), realça que a Educação Especial já não se concebe como educação de um tipo de alunos, mas sim como o conjunto de recursos humanos especializados e materiais postos à disposição do sistema educativo para que este possa responder adequadamente às necessidades que, de forma transitória ou permanente, possam apresentar alguns dos alunos.

Aqui, será importante sublinhar que será necessariamente de se deixar de falar em ensino especial, tido como um sistema paralelo ao ensino regular, e a começar-se a entender-se, com rigor científico-pedagógico exigido, o genuíno conceito de educação especial à luz dos princípios que regem o movimento da Inclusão. Desta forma, ela deve ser entendida como um conjunto de recursos especializados que, através dos serviços que venha a prestar, possibilite à Escola e às famílias responder adequadamente as necessidades de todos os alunos, designada e principalmente dos alunos com NEE (Correia,1997b citado por Correia, 2017, p. 12). O conceito de Correia (1997a, 2003, 2008a) parece-nos bastante adequado. Afirma este autor que a educação especial deve ser vista como um:

“ Conjunto de recursos que deve prestar serviços e apoios especializados destinados a responder às necessidades especiais de um aluno com base nas suas características e com fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efetuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do

aluno, seja ela do foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem para que ele possa receber uma educação apropriada à suas capacidades e necessidades. (pp, 12)”

Salienta-se que os apoios especializados são constituídos por um conjunto de profissionais, nomeadamente o educador, o professor, o técnico de educação especial, o terapeuta da fala, o psicólogo, o médico, assistente social, fisioterapeuta e, outros especialistas em função das necessidades da criança com NEE.

1.1.3.1. Abrangência da educação especial

O termo educação especial como já foi anteriormente referido, faz alusão a um conjunto de recursos que a escola, a família e a comunidade devem ter ao seu dispor para poderem responder com eficácia às necessidades dos alunos com NE (risco, NEE, sobredotação).

Os serviços e apoios prestados contemplam: recursos que permitam, de uma forma interdisciplinar, desenhar um ensino cuidadosamente planificado, orientado para as capacidades e necessidades individuais desses alunos, tendo sempre em conta as características dos ambientes onde eles se movem (Correia, 2017).

Os serviços de educação especial são destinados para todos os alunos que apresentam indicadores de elegibilidade para os respetivos apoios, particularmente os alunos com necessidades específicas (NE) e dentro destes, todos os alunos com NEE e não alguns, cujas diferenças do grau de comprometimento específicos de foro físicas e/ou desenvolvimentais ou ainda na aprendizagem e saúde mental, demandam de forma a elaboração emergente de programações individualizadas que devem ser materializadas e monitorizadas, sempre que necessário, nas salas de aulas de qualquer escola, reconhecendo e respeitando a significância da diferença que existe entre os alunos com NEE mais graves, moderadas e leves (significativas e/ou permanentes e transitórias ou temporárias)

A educação especial constitui-se deste modo, como um conjunto de métodos e estratégias de ensino, de adaptações de materiais e de equipamentos, de eliminação de barreiras e de quaisquer outras intervenções, pensadas e planeadas de uma forma interdisciplinar, cujo fim é o de se responder, com maior eficácia possível, às necessidades e os ambientes onde ele se move. Assim sendo, o seu objetivo primeiro deve ser de promover ambientes de aprendizagem que permitam aos

alunos com NEE atingir níveis de sucesso elevados no que respeita ao seu percurso académico, socioemocional e de independência pessoal (Correia, 1990; 2017).

Além dos aspetos abordados, epistemologicamente, a educação Especial, congrega em si um campo de conhecimento que tem por horizonte de estudos a educação, alienados as características, capacidades e necessidades de alunos com NEE, os pilares da educação inclusiva e educação de uma geral cientificamente, pedagogicamente, socialmente e politicamente coerentes e aceites. A educação especial, como campo de conhecimento, está sustentada em teorias, princípios, procedimentos específicos e práticas (investigação-ação) e, sem perder de vista como área de desenvolvimento profissional, isto é, só a partir da preparação/especialização de recursos humanos e a família(pais) é possível criar um processo numa ótica de inclusão, no sentido de eles poderem vir a atingir um nível de autossuficiência que os leve ao sucesso na escola e fora dela (Correia, 2017).

Todavia, para a alocação de apoios adequados requer um processo de identificação das dificuldades e necessidades dos alunos que deles devem ser alvos, antes de avançar decididamente para qualquer medida preventiva ou interventiva (Correia, 2017). O êxito e a eficácia do processo de identificação, depende em parte, inicialmente da responsabilidade do professor do ensino regular em defesa da criança com determinada dificuldade em relação às aprendizagens permaneça na classe regular, deve ainda, preocupar-se com a obtenção regular de informações pertinentes a cerca dos seus alunos, suscitando a colaboração dos pais ou mesmo da família para poder, não só recolher indicadores que facilitem a proposta de objetivos educacionais que levem à aquisição das competências desejadas, mas também elaborar programas educacionais consonantes com as suas capacidades(áreas fortes) e necessidades (áreas fracas). Numa primeira fase esta tarefa permite recolher informações de alunos em situação de risco neste caso das dificuldades da fala e da linguagem, em caso de dúvidas e casos complexos deve solicitar apoio aos serviços de educação especial (Correia, 2017). Esta tarefa deve ter como principal foco a funcionalidade do aluno, determinadas pelas suas necessidades, capacidades, aptidões, interesses, motivações e experiências do aluno num todo, sempre no prisma do desenvolvimento académico, socioemocional e pessoal e não somente pelos resultados do desempenho académico.

1.1.4. Breve história da Educação Especial em Angola

Neste item apresenta-se um breve retrato da educação especial em Angola. É de ressaltar que os comprometimentos de linguagem e fala conforme hoje e que serão abordados no próximo tópico, são parte das necessidades educativas especiais. Isto significa que a história dos problemas linguagem e fala no contexto angolano está estritamente ligada a história da educação especial.

Ao longo do período antes da independência, o sistema educativo de Angola não contemplava a educação especial em sua estrutura. Só em 1979, após independência, como estado autónomo e soberano, foi criado e implementado o Ensino Especial a partir do decreto nº 56/70 de 19 de setembro de 1979, onde se criaram condições mínimas necessárias, permitindo pôr em funcionamento as escolas de Educação Especial, cuja meta era educar a população com necessidades educativas especiais (Correia, 2017). Neste período, para além de haver poucos recursos humanos preparados para os diferentes sectores do país, não havia em Angola quadros para a educação especial.

No ano 1981, a luz do Estatuto Orgânico do Ministério da Educação exarado pelo decreto n.º 40/4, foi criado o Departamento Nacional para a Educação Especial, atualmente Instituto Nacional para Educação Especial (INEE). Decreto este que assinalou mais um passo dado relativamente a educação especial como parte das preocupações do sistema de educação em geral, pelo estado angolano.

Outro passo importante foi dado com adesão de Angola a Declaração de Salamanca (1994), que estabeleceu uma nova perspetiva sobre a Educação Especial para educação inclusiva, que passou a funcionar ligada a educação para todos, com o objetivo de construir uma pedagogia que beneficiasse todas as crianças e jovens com ou sem necessidades educativas especiais. A partir deste marco a Educação Especial já não se concebe como educação de um tipo de alunos, mas sim como o conjunto de recursos humanos e materiais postos à disposição do sistema educativo para que este possa responder adequadamente às necessidades que, de forma transitória ou permanente, possam apresentar alguns dos alunos (Correia, 2017; Jeminèz, 1997).

Devido a falta de professores especialmente capacitados, de material e estruturas físicas, não foi possível providenciar qualquer serviço para elas. Como resultado desta situação, as crianças foram obrigadas a ficar em casa sem receber qualquer atendimento ou frequentam as aulas normais das

escolas regulares onde, entretanto, eram postas de parte, isto é, elegidas ao abandono escolar (Camara, 1998; Correia, 2017).

Devido aos impasses no sistema educativo vigente até ao ano 2000, em 2001 o país passou por uma reforma educativa Lei n.º 13/01 de 31 de dezembro de 2013 "A Lei de Bases do Sistema de Educação em Angola, que conferiu a educação especial como modalidade de ensino transversal a todos os subsistemas de ensino.

Neste período, já se contava com um centro nacional de diagnóstico e orientação psicopedagógica localizado na capital de Angola, Luanda. Que por sua vez, tinha a missão de diagnosticar as tipologias das necessidades educativas especiais e efetuar orientações psicopedagógicas para o devido encaminhamento de crianças, jovens e adultos às escolas de educação especial. Devido os custos de deslocação e estadia associados aos problemas de pobreza com que se debatiam muitas destas famílias de crianças, jovens e mesmo adultos com NEE ou em risco educacional, poucas deslocavam-se ao centro.

Em 2008, o Instituto Nacional de Educação Especial (INEE) iniciou um trabalho embrionário de coleta e sistematização de dados estatísticos que possibilitou obter indicadores sobre o acesso, rede escolar e oferta de Atendimento Educativo Especializado (AEE), com vista a embaçar o estabelecimento de políticas e diretrizes e aprimorar o planeamento de ações e estratégias para o desenvolvimento quantitativo e qualitativo da modalidade de Educação Especial em Angola (INEE, 2008).

Fruto destas e entre várias ações desta natureza, a área da Educação Especial tem passado por modificações rápidas e profundas que alteram significativamente sua natureza amparada, durante muitos anos, numa perspetiva assistencial e caritativa. Assim, pensar e efetivar a educação dos alunos público-alvo da Educação Especial no quadro de parâmetros estritamente educacionais é um facto recente e, ainda, em muitos aspetos, está em construção (INEE, 2015).

Relativamente ao dado populacional de crianças com necessidades educativas especiais dentro do sistema de educação e ensino em Angola, o instituto nacional para educação especial teve sob seu controlo um total de 27.110 crianças de crianças com NEE. Que por sua vez, permitiu conhecer o número de alunos público-alvo da modalidade matriculados nas escolas especiais e escolas comuns. Destes dados foi possível conhecer os tipos de NEE que mais prevalecem no contexto educativo, distribuídos na seguinte ordem de prevalência: Com maior preeminência está deficiência intelectual com 30%; seguida da deficiência auditiva com 25, 78%; a deficiência física, com 11, 56%; a deficiência

visual, com 10, 57%; transtorno de conduta, com 8, 75% ; transtornos globais do desenvolvimento, com 6, 63%; deficiência múltipla, com 6, 29% e, por último, com 5% os problemas graves de linguagem num total de 1.357, dos quais 1.126 alunos com deficiência auditiva encontram-se na província da Huíla (INEE, 2015).

Segundo os dados da segmentação de matrícula na rede de ensino em Angola, a província da Huíla conta aproximadamente com 43 alunos com transtornos de linguagem. Quanto a rede escolar, segundo os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Educação Especial, destaca que em todo o território nacional existem em funcionamento, 20 escolas especiais e 775 escolas comuns ou inclusivas, das quais uma escola especial e 206 escolas inclusivas na província da Huíla (INEE, 2015).

Uma nota importante, salienta-se que estes dados são fruto de um conjunto árduo de ações e esforços apreendidos pelo estado angolano, pelo ministério da educação em particular e assinalam os passos da educação inclusiva em Angola. Entretanto, todavia, os mesmos não são definitivos, posto que os mesmos são suscetíveis a variações com o passar do tempo e tendem a crescer com aumento do índice populacional de crianças em idade pré-escolar e escolar.

1.1.5. Dados da população com NEE em Angola

Muito recentemente a Educação Especial em Angola, tem passado por modificações, por um lado, no quadro da dinâmica da educação inclusiva e/ou da educação para todos, por outro, fruto da mais recente reforma educativa. Segundo os dados provenientes do Instituto nacional de estatísticas de Angola (INE, 2014), resultantes do censo populacional neste mesmo ano, através de um estudo de dispersão referiu que a população de alunos com necessidades educativas especiais matriculados nas escolas especiais e em escolas comuns até 2014, apresentou a seguinte taxa de prevalência: deficiência intelectual com um total de 8.237 alunos; deficiência auditiva com 6.990 alunos; deficiência física com 3.134 alunos; deficiência visual com 2.868 alunos; problemas de comportamento com 2.374 alunos; problemas globais do desenvolvimento com 1.800 alunos; deficiência múltipla com 1.707 alunos e 1.357 alunos com problemas graves de linguagem.

Ainda o instituto em referência, a partir de um estudo da segmentação de matrícula na rede de ensino em Angola, revelou que na província da Huíla até ao ano letivo 2015, foram identificados apenas 43 alunos com transtornos de linguagem. Quanto as redes escolares, revelaram que em todo o território nacional existem em funcionamento, 20 escolas especiais e 775 escolas comuns que ofertam a modalidade da Educação Especial. A província da Huíla conta com apenas uma escola especial e

206 escolas inclusivas (INEE, 2015). Segundo os dados mais recentes disponibilizados pelo gabinete de estudos, planeamento e estatísticas da direção provincial da educação na Huila 2019, revelam que das 95 escolas existentes, até o final do ano letivo 2018 o gabinete de educação especial, teve sob sua alçada 52 escolas de inclusão ao nível do município do Lubango. Relativamente aos problemas de linguagem no ensino primário, têm sob sua monitoria um total de 41 crianças, das quais, 14 do sexo feminino e 27 masculinos. Para as 1ª classes contam com um total 3 alunos, sendo 1 feminino e 2 masculinos, num universo de 465 turmas e 20375 alunos matriculados no município do Lubango; para 2ª classes com um total de 4, sendo 3 masculinos e 1 feminino, num universo de 660 turmas e 29270 alunos matriculados

Os dados apresentados, demonstram uma preocupação por parte do centro nacional de estudos estáticos e da direção provincial da educação da Huila em Angola, em relação a prevalência de crianças com necessidades educativas especiais. Além de ser uma preocupação, constitui um avanço para que se possa tomar decisões mais assertivas e abrangentes no ponto de vista da qualidade de educação para todos em Angola.

Perante a este cenário, os educadores, professores, investigadores e especialista em educação especial, assumem um papel de capital importância, na medida em possam contribuir na identificação de possíveis casos de problemas de linguagem e não só, as necessidades especiais de uma forma geral. Não esquecendo do papel da colaboração e/ou da relação entre as famílias – profissionais-escola- entidades, no sentido de traçar e projetar melhores respostas em termos de prevenção, intervenção e apoios.

1.2. Comunicação, Linguagem e Fala

O desenvolvimento da comunicação, linguagem e da fala está fortemente associado ao desenvolvimento global, tendo consequências na aprendizagem da leitura e da escrita. Seguidamente serão descritos os conceitos de linguagem, fala e comunicação.

De acordo Franco, Reis e Gil (2003, p.8), os termos comunicação, linguagem e fala são, frequentemente, utilizados de forma confusa. Bernstein (2009), afirma que estes conceitos em estudo são diferentes e que manifestam diferentes aspetos do desenvolvimento. Na opinião de Formiga (2016, p.4), dado o cenário teórico, é importante salientar o facto de que, embora bastante interligados entre si, os conceitos de linguagem, comunicação e fala são independentes e, contrariamente ao que se possa pensar, não são sinónimos. Partindo deste raciocínio, seguir-se-á a descrição conceptual dos

três termos como base teórica fundamental para melhor compreensão do tema e para levar a cabo uma investigação bem-sucedida no que diz respeito às dificuldades de linguagem e fala em crianças em idade escolar.

1.2.1. Comunicação

1.2.1.1. Conceito

Nesta secção enfatiza-se o conceito de comunicação, dando relevância a contribuição de vários autores na compreensão dos elementos que alicerçam a comunicação em si e como constructo cientificamente aceite, sem descartar o seu carácter natural ou universal.

É importante salientar que os modelos conceituais variam de autor para autor sem perder de vista a essência do objeto em estudo. Assim sendo, nesta ordem de ideias, alguns autores consideram a comunicação como um processo complexo de troca de informação de uma pessoa para outra, ou para um grupo de pessoas, usado para influenciar o comportamento destas (Olswang, 1987 citado por Franco, Reis, & Gil, 2003; Guimarães, 2017).

Para Fiadeiro (1993) citado por Nunes, (2001), o ato de comunicar é a disposição deliberada de expor ideias, necessidades, sentimentos e emoções, quer expressando, quer captando as mensagens que os outros emitem. Reforçam ainda que, comunicar é um processo interativo, desenvolvido em contexto social, requerendo um emissor que codifica ou formula a mensagem e um recetor que a descodifica ou compreende. Implica respeito, partilha e compreensão mútua (Fiadeiro, 1993, citado por Nunes, 2001).

Este processo requer uma complexa combinação de competências cognitivas, motoras, sensoriais e sociais, a comunicação encontra-se relacionada com todas as áreas do desenvolvimento. De acordo com Caumo e Ferreira (2009) e Ferreira (2018) as competências de comunicação estão associadas aos aspetos sensoriais (e.g. capacidades auditivas) e motores

O comportamento motor pode ser tão subtil como uma piscadela de olho ou uma expressão facial, ou ser tão explícito como a palavra falada (Franco, Reis e Gil, 2003). Em função do aparato ou conjuntura inerente as competências comunicativas, Nunes (2001), agrupa e designa de skills, sublinhando que:

Os “skills” cognitivos envolvidos na comunicação incluem a memória de curto e longo prazo e a capacidade para estabelecer associações entre o símbolo e o seu representante. Quanto às capacidades sensoriais (audição, visão, tacto...) estas permitem que a criança perceba as tentativas de comunicação do outro, mostram-lhe a existência de outras pessoas com quem comunicar e que qualquer evento pode servir de tópico para conversar, para além de facilitar a compreensão das relações entre o símbolo e o seu referente (Nunes, 2001).

1.2.1.2. Papel da comunicação

Pode-se afirmar que sem a comunicação não existiria sociedade tal como a conhecemos hoje. Existe unanimidade do papel que a mesma desempenha no dia-a-dia do ser humano, uma vez que este, enquanto ser social, é por natureza um comunicador. Como menciona Sim-Sim (1998) referenciada por Silva (2014), “A comunicação faz parte da nossa condição de seres sociais; por mais que tentemos não podemos deixar de comunicar: ação ou imobilidade, palavras, gestos ou silêncio todos contêm uma mensagem que é percebida pelos pares a que pertencemos.” (p. 22).

Este processo pressupõe a existência de três etapas fundamentais: a codificação, a transmissão e a decodificação. Para que esta comunicação tenha êxito é indispensável que os intervenientes dominem um código comum – sistema de sinais utilizado para transmitir a mensagem - e utilizem o canal de comunicação apropriado, meio através do qual a mensagem é transmitida. Qualquer que seja o sistema de comunicação é necessário um suporte para transmitir uma mensagem, que pode ser de dois modos: a fala e a escrita. Como é referido por Barbeiro, (1999) citado por Silva, (2014). “Na fala esse suporte é constituído pelo som, na escrita pelos símbolos gráficos.” (p. 114). O modo pelo qual podemos estabelecer a comunicação uns com os outros é variado, podendo integrar várias modalidades: oral, escrita, visual, musical....

De acordo com Nicolosi, Harryman e Kresheck (1996) citados por Guimarães (2017), a comunicação é “o meio pelo qual um indivíduo troca experiências, ideias, conhecimentos e sentimentos com o outro e pode ser realizada através da fala, língua gestual, gestos ou escrita, isto é, por um sistema de símbolos”. É essencial para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança (Nunes & Almeida, 2003).

Segundo Nunes e Almeida (2003), a comunicação é essencial para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança. Esta, desde cedo, comunica através de gestos e vocalizações como forma de satisfazer as suas necessidades básicas, estabelecendo assim as primeiras interações sociais

que são imprescindíveis para o desenvolvimento da comunicação e da linguagem (Guimarães, 2017; Peixoto, 2007).

Toda a potencialidade de desenvolvimento do ser humano reside na oportunidade de comunicar e interagir com os outros. A quantidade e a qualidade das interações proporcionadas a uma criança vão ser determinantes no seu desenvolvimento social e emocional e vão influenciar todo o seu desenvolvimento cognitivo (Frias, 2009).

A maioria das interações entre indivíduos envolve uma combinação de mensagens verbais e não verbais. Da comunicação não verbal fazem parte os aspetos extralinguísticos (mímica facial, proximidade, gestos, postura corporal, movimento dos olhos, contacto corporal) e os aspetos paralinguísticos (entoação, ritmo, velocidade, pausas e hesitações, intensidade e altura da voz). A comunicação verbal refere-se ao uso da linguagem tanto na vertente oral como na escrita (Rigolet, 2006) e constitui a forma mais elaborada de comunicação, devido ao facto de o sistema linguístico ser considerado o mais complexo dos códigos.

Comunicando, a criança desenvolve as suas capacidades e competências, em virtude das trocas que mantém e assume com o meio ambiente. Quanto maior for a sua capacidade para comunicar, maior controlo ela poderá ter sobre o seu meio ambiente (Nunes, 2001) (...). Em virtude de possuímos a capacidade de comunicar de forma fácil e eficaz, a nossa participação em atividades comuns e diárias transformam-se em experiências agradáveis que nos enriquecem globalmente (Santos, 2002).

Segundo Vayer (1994), uma pessoa com problemas a nível da comunicação sente extrema frustração, resultando, em baixa autoestima, isolamento social e desempenho académico aquém do normal.

1.2.1.3. Funções de comunicação

Para Lindfors (1987), citado por Heward (2003), afirma que são várias as funções da comunicação, entre elas destacam-se:

“A narração: as crianças devem ser capazes de contar uma história (seguindo a ordem cronológica dos acontecimentos, esta é, uma sequência de acontecimentos relacionados e ordenados de maneira clara e interessante).

A explicação e informação: os professores esperam que os alunos interpretem as explicações escritas e orais dos demais, e também que expressem o que eles entendem através das palavras, de tal modo que quem os escuta também podem entendê-los. Em qualquer ambiente escolar, as crianças devem responder com frequência às perguntas do professor, e.g. Que número é maior? Como acha que vai terminar a história? Por que pensas que George Washington foi um grande presidente?

A expressão: é importante que os alunos expressem as suas opiniões e que respondam aos sentimentos dos outros. As crianças podem transmitir alegria, temor, frustração, humor, simpatia ou ira, e.g., “Acabamos de nos mudar, e é difícil encontrar amigos porque sou tímido; outra diz aos seus companheiros de classe: “Sabes que tenho um irmão?” Por intermédio destas interações comunicativas, as crianças desenvolvem gradualmente a consciência de si mesmas de dos demais.”(p.231)

1.3. Linguagem

1.3.1. Conceito

Relativamente ao campo conceptual da linguagem, inúmeros estudos e investigações têm contribuído de forma sustentável para o enriquecimento da literatura sobre a linguagem e todos fatores envolvidos, sem perder de vista a sua essência. Em termos globais, podemos considerar a linguagem como uma forma de comportamento usada pelos seres humanos num contexto social para comunicarem entre si necessidades, ideias e emoções, como afirma (Labov, 1969; Costa, 2001).

Pereira (2012) e Sim-Sim (1998), definem a linguagem como sendo um sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, que possibilita a representação de ideias que se pretendem transmitir através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua. A língua, por sua vez, inclui um conjunto de símbolos que compõem por um lado, o código e um conjunto de regras que permite combinar os símbolos para originar informação, por outro, engloba um conjunto de sinais, que cada comunidade linguística utiliza para comunicar, a linguagem define a capacidade de utilizar esses símbolos para estabelecer comunicação (Riper & Emerick, 1997; Pereira, 2012).

Assim, enquanto o conceito de língua engloba um conjunto de sinais, que cada comunidade linguística utiliza para comunicar, a linguagem define a capacidade de utilizar esses símbolos para estabelecer comunicação (Riper & Emerick, 1997; Pereira, 2012). A linguagem como código

linguístico, permite ao utilizador representar um objeto, um acontecimento ou uma relação através de um símbolo ou um conjunto de símbolos (Santos,2002).

Assim sendo, a linguagem compreende regras complexas de organização de sons, palavras, frases, o significado e a sua produção (Santos, 2002).

O conhecimento implícito das regras da linguagem é designado por competências linguística (Menyuk, 1986; Reed, 1994; Santos,2002). Quem possuir competências linguísticas tem conhecimentos necessários para partilhar a linguagem, visto ter a capacidade de conhecer as regras dos sons e suas combinações, conhecer as regras dos significados dos sons, compreender e criar um número infindável de frases e utilizar a linguagem em diversos contextos sociais (Santos, 2002, p.23).

A.S.H.A. (1982) e Coutinho (2012, p.27), referem que: a) a linguagem se desenvolve dentro de contextos históricos, culturais e sociais específicos; b) a linguagem, enquanto comportamento norteado por regras, é constituída por cinco subsistemas: a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática; c) a aprendizagem e o uso da linguagem são determinados pela interação entre fatores biológicos, cognitivos, psicossociais e ambientais; d) o uso efetivo da linguagem para a comunicação requer uma larga compreensão da interação humana, incluindo os fatores a ela associados como os aspetos não verbais (para e extralinguísticos), a motivação e os papéis sociais.

A aquisição da linguagem, natural e espontânea, “é uma capacidade do Homem, independentemente da raça e da cultura de cada grupo social”, sendo que cada criança adquire a língua da comunidade a que pertence, quando exposta a esta (Sim-Sim, 1998).

De forma natural e espontânea a linguagem desenvolve-se em determinados contextos culturais, sociais e históricos, sendo ainda demarcada pela interação de vários fatores, como os biológicos, os cognitivos, os psicossociais e os ambientais (ASHA, 2017). A linguagem pode ser dividida em linguagem recetiva (compreensão) e linguagem expressiva (expressão) (ASHA, 2017). A primeira, caracteriza-se pelo desenvolvimento da capacidade de perceber um conjunto de símbolos e a segunda pela capacidade de formular as ideias e produzi-las (Andrade, 2008; Pereira, 2012). Segundo Bloom e Lahey (1978, citado por Bernstein, Tiegerman, 2009), a linguagem oral é uma combinação complexa de várias componentes, categorizadas a 3 níveis: Forma; Conteúdo e Uso (Franco, Reis, & Gil, 2003). A primeira componente *forma* inclui a fonologia, morfologia e sintaxe, a segunda *conteúdo* compreende a semântica e a terceira *uso*, contempla a pragmática (ASHA, 17), Bernstein & Tiegerman - Farber, 2009; Sim-Sim, 1998).

Componentes da Linguagem

Assim sendo, faz-se uma descrição das componentes da linguagem anteriormente referidas seguidamente:

Forma

Nesta componente incluem-se as regras de organização dos sons e as suas combinações (fonologia); as regras que determinam a organização interna das palavras (morfologia) e as regras que especificam a forma como as palavras serão ordenadas e a diversidade nos tipos de frases (sintaxe).

Conteúdo

Esta componente envolve o significado. Este significado poderá ser extraído de forma literal ou não literal, dependendo de contextos linguísticos ou não linguísticos. Incluem-se, nesta componente, as regras semânticas de organização que se estabelecem entre as palavras, os significados e suas ligações, bem como os mapas conceptuais individuais que se vão criando. Este conhecimento provém das experiências de cada indivíduo e resulta do seu próprio desenvolvimento cognitivo (Franco, Reis e Gil, 2003,).

Uso

É uma componente que engloba as regras reguladoras do uso da linguagem em contextos sociais (pragmática). Há dois aspetos que fazem parte dessas mesmas regras, que são: as funções/intenções comunicativas e a escolha de códigos a utilizar.

Franco, et al, (2003, p.18), chama à tenção no sentido de estarmos atentos as funções da linguagem, e assim estas autores consideram que,

(...) relativamente às funções da linguagem, estas correspondem às intenções comunicativas do indivíduo, i.e., se pretende perguntar/responder; obter uma informação; ser clarificado, etc. No que se refere à escolha de códigos, os interlocutores utilizam o mesmo código para que a descodificação da mensagem se torne efetiva. Nesta componente há que ter em conta alguns fatores inerentes às regras de uma conversação, nomeadamente a organização das conversações, as iniciativas comunicativas e o manter a conversação, o aprender a “tomar e dar a vez”, o responder apropriadamente e ter uma narrativa coesa. Também é importante saber se o interlocutor conhece ou não o tópico da conversação, bem como se detém informação sobre o contexto, por forma a selecionar as palavras e frases a utilizar no discurso (Franco, et al,2003). (p.18)

As componentes da linguagem não são entidades distintas, existindo uma verdadeira inter-relação entre elas (Bloom e Lahey, 1978, cit., in: Bernstein, Tiegerman,1993; Franco, Reis e Gil, 2003,

p.18). De seguida serão descritos em detalhe os diversos domínios linguísticos fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática.

Fonologia

A fonologia diz respeito às regras adquiridas relativas aos sons e respetivas combinações (Sim-Sim, 1998). No canal recetor a fonologia diz respeito à forma como se ouve e discrimina os sons da fala, já o canal expressivo refere-se à produção dos fonemas (Ferreira, Befi-Lopes, Limongi, 2004; Batista, 2017).

Mateus (1996) citado em Cunha, (2013), refere que a criança, de forma inconsciente e progressiva, vai reconhecendo os sons com os quais se constroem as palavras. Deste modo, ela irá adquirir o sistema fonológico da sua língua materna, constituído por fonemas que são as unidades mínimas (Mateus, 1996, citado por Faria et al., 1996 & Cunha, 2013). A sílaba é outra unidade fonológica, que consiste numa sequência curta de segmentos, sendo que no português as sílabas mais frequentes são constituídas por consoante e vogal (CV) (Trask e Lima, 1996, citado por Cunha, 2013).

As propriedades prosódicas dos sons - a intensidade, a duração e a altura - são usadas pelas línguas como função distintiva, no caso do português assumem os objetivos ilocutórios (Faria et al., 1996).

Morfologia

De acordo com Carlisle (2000, citado por Seixas, 2007, & Formiga, 2016) a morfologia diz respeito à reflexão e manipulação intencional da estrutura morfológica da língua, ou seja, “da formação das palavras, suas flexões, suas funções e relações nas frases” (Correa, 2005 citado por Seixas, 2007).

Sintaxe

A sintaxe envolve a organização das palavras e a sua estruturação frásica (Sim-Sim, 1998) ou seja, a forma através da qual as palavras são encadeadas para formarem frases. A estrutura frásica envolve ligações de dependência entre as palavras, sendo a palavra a sua unidade linguística. As palavras combinam-se de acordo com regras de combinação de classes de palavras, dando origem a frases (Sim-Sim, 1998 citado por Cunha, 2013).

O conhecimento sintático assenta no domínio das relações estruturais que permitem encadear as palavras em frases, com enunciados que envolvam mais que uma palavra (Sim-Sim, 1998).

Na estrutura frásica, a ordem das palavras obedece a uma organização sequencial específica. No português, o padrão dominante da ordem de palavras nas frases do tipo declarativo simples é caracterizado pela sequência sujeito – verbo – complemento direto ou indireto, em que a posição pré-verbal é normalmente destinada ao sujeito e a posição pós-verbal à função de complemento direto ou indireto (Sim-Sim, 1998).

Semântica

A semântica envolve o estudo dos significados das palavras e a interpretação das combinações de palavras, nomeadamente as frases (Sim-Sim, 1998). A aquisição de vocabulário implica encadear uma sequência fónica específica com um significado preciso, de forma a expressar um conceito (Sim-Sim, 1998).

Assim, conhecer uma palavra é reconhecer concomitantemente a sua sequência de sons e o seu significado específico (Sim-Sim, 1998).

Pragmática

A pragmática relaciona-se com as regras do uso da linguagem tendo em conta um determinado contexto social (Sim-Sim, 1998). Papalia, Olds e Feldman (2001) definem a pragmática como o conhecimento prático imprescindível para o uso da linguagem com fins comunicativos. Lima (2009) explica que a dimensão da pragmática remete a linguagem para um contexto de uso, quer pessoal e físico, quer social, envolvendo crenças e valores do indivíduo enquanto produz um enunciado. Contar uma história, fazer um pedido, iniciar uma conversa, seleccionar a informação adequada, saber manter um tópico, tomar a vez numa conversa e manipular um discurso são alguns dos aspetos do discurso social (Lima, 2009).

1.3.2. Sinais de alerta

Torna-se importante conhecer alguns sinais de alerta associados às dificuldades de linguagem. No Quadro 1 são apresentados os sinais de alerta de dificuldades de linguagem 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do ensino básico (Santos, 2002).

Quadro 1 *Sinais de Alerta das Dificuldades de Linguagem (adaptado de Santos, 2002)*

Sinais	Indicadores de dificuldades de linguagem dos alunos no 1.º Ciclo do Ensino básico	Indicadores de dificuldades de linguagem dos alunos no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino básico
Sinais de alerta	- Problemas em seguir orientações verbais - Dificuldades nas aprendizagens pré-académicas	- Dificuldades na compreensão dos conceitos abstratos - Problemas na compreensão de significados da palavra - Dificuldades em relacionar informação aprendida
Sinais de alerta	- Problemas na articulação verbal - Competências pobres no reconhecimento das palavras - Dificuldades na 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.	- Dificuldades em relacionar informação aprendida anteriormente com novos conteúdos programáticos, que terá de ser desenvolvido de forma independente - Dificuldades em acompanhar as aprendizagens comparativamente com os seus pares

1.3.3. Linguagem recetiva

A linguagem receptiva diz respeito à capacidade que uma criança tem em compreender a linguagem, o que ouve e lê (Bee, 2003, Feldman, Campbell, Kus-Lasky, & Rockette, 2005, Macedo, Capovilla, Duduchi, D'Antino, & Firmo, 2006; Ferreira- Schoen, Marteleto, & Araújo, 2010; Smeekens, Riksen-Walraven, & Bakel, 2008).

A linguagem recetiva requer atenção, perceção e memorização as quais são fundamentais para a compreensão da entonação, da melodia da voz dos falantes em volta da criança e do significado das palavras nos seus diferentes contextos. Muito antes de começar a falar, a criança, de forma inata, usa o olhar, a expressão facial e o gesto para comunicar com os seus familiares. Aos poucos, desenvolve a capacidade para discriminar os sons da fala (Ferreira - Schoen, Marteleto, & Araújo, 2010). A

assimilação do código linguístico baseia-se no conhecimento que a criança adquire no meio em que se insere, como resultado de uma complexa interação entre capacidades biológicas, inatas e estimulação ambiental (Feldman et al., 2005; Nogueira, Fernández, Porfirio, & Borges, 2000; Olds et al., 2004; Ferreira- Schoen, Marteleto, & Araújo, 2010).

Os modelos de aquisição de linguagem na infância referem uma interação entre domínios linguísticos. As dimensões de organização adequadas para as primeiras fases de compreensão e produção linguísticas devem ser encontradas nas representações memorizadas da criança para eventos ou experiências específicas (Ferreira- Schoen et al., 2010; Giusti & Befi-Lopes, 2008, Smeekens et al., 2008). A aquisição da linguagem enquadra-se no desenvolvimento global da criança e as competências de comunicação verbal e não verbal desenvolvem-se paralelamente aos aspetos motores, cognitivos, afetivos, de adaptação e de socialização (van der Horst, 2010; Malheiro, 2010). Sim-Sim (1998) refere que a aquisição da linguagem resulta da apreensão de regras específicas do sistema, no que respeita à forma, o conteúdo e ao uso da língua.

Em função dos pressupostos sobre os modelos de aquisição de linguagem, apresentam-se as etapas do desenvolvimento da linguagem na criança - Linguagem expressiva, de acordo com as investigações realizadas por Costa, (2008), (ver Quadro 2).

Quadro 2 *Etapas do Desenvolvimento da Linguagem Recetiva (adaptado de Malheiro, 2010)*

Idade	Etapas do desenvolvimento da linguagem na criança-linguagem recetiva
Nascimento até 1 ano	0-3 meses- Reage aos sons; localiza a fonte sonora; acalma-se ou sorri quando ouve uma voz familiar; reconhece a voz dos pais; 4-6 meses- Reage ao nome; reconhece os familiares; identifica brinquedos e objetos comuns; identifica o “não”; reage a diferentes entoações; gosta de ouvir diferentes sons (brinquedos); 7-12 meses-identifica familiares, comidas e animais; compreende ordens simples (e.g. dá, diz adeus); compreende verbos de ações (e.g., brincar, comer, dormir, tomar banho); identifica imagens e algumas partes do corpo.
1-2 anos de idade	Conhece a função de objetos mais comuns; compreende perguntas simples (- tens fome?); compreende ordens mais complexas (- chama o papá para comer!); gosta de ouvir histórias, canções e rimas (e.g., “tão balalão, cabeça de cão”)
2-3 anos	- Compreende perguntas com: Onde? o quê?, responde as perguntas sobre histórias simples.
4-5 anos	- Compreende ordens mais complexas (e.g., pega o lápis vermelho e põe dentro da caixa!); gosta de ouvir histórias e responde a perguntas; compreende o discurso coloquial e do meio envolvente; adquiriu a noção de antónimo (e.g., o contrário de grande é....)

Para Vygotsky (1979) a competência linguística não é inicialmente uma capacidade individual, é uma construção conjunta com os outros. Através destas etapas, fica claro que as crianças, antes de entrar para a escola, já devem ter tido convívio com um repertório linguístico variado, acesso à linguagem escrita e já deve haver um domínio completo do repertório fonético-fonológico (Luque & Vila, 2004). As crianças desenvolvem alguns conceitos sobre o meio que as rodeia antes de usarem palavras para esses conceitos (Rhoades, Greenberg, & Domitrovich, 2009).

É importante o modo como os pais e professores falam com a criança, a quantidade e qualidade do vocabulário utilizado e a experiência com a linguagem e o ambiente possibilitam a aquisição de palavras novas. Pode-se dizer que a compreensão da linguagem por parte das crianças ocorre bem antes da produção expressiva oral ou escrita (Berk, 2001; Li, Zhao, & Whitney, 2007; Ronski & Sevcik, 2005; Ferreira-Schoen, Marteleto, & Araújo, 2010).

1.3.4. Linguagem expressiva

A linguagem expressiva consiste na capacidade de expressar por meio da fala ou linguagem oral e escrita ou ainda gestual (Bee, 2003, Feldman, Campbell, Kus-Lasky, & Rockette, 2005, Macedo, Capovilla, Duduchi, D'Antino, & Firmo, 2006; Smeekens, Riksen-Walraven, & Bakel, 2008).

Piaget (1989) citado por Oliveira, (2013), deu ênfase à passagem da Linguagem Interior à Linguagem Receptiva e desta à Linguagem Expressiva. A criança é orientada para a ação, não para contemplar a realidade, mas para agir sobre ela. Segundo Fonseca (2008), dentro da Linguagem verbal, podemos falar de Linguagem verbal oral ou escrita. A Linguagem Verbal presume regras complexas de uso dos símbolos que permitem a organização dos sons, palavras, frases e consequente significado, assim como supõe um objetivo e uma intencionalidade.

Uma pessoa que tenha competência linguística poderá usar a Linguagem, porque sabe combinar os sons (fonologia), sabe reconhecer o significado das palavras (semântica), compreende e consegue formular uma variedade infinita de frases (morfossintaxe), assim como, adequar o uso destas regras a vários contextos sociais (pragmática), mesmo que não as saiba explicitamente. Ao conhecimento explícito, que permite analisar e explicar as regras, chama-se conhecimento metalinguístico. Este conhecimento, para Fonseca (2008) implica competências como ser capaz de identificar e justificar a agramaticalidade de uma frase, identificar e justificar absurdos semânticos, identificar rimas, fazer segmentação silábica e fonêmica, entre outros.

Costa, (2010, p. 22) apresenta de forma pormenorizada as etapas do desenvolvimento da linguagem expressiva na infância, as quais são apresentadas no Quadro 3:

Quadro 3 *Etapas do Desenvolvimento da Linguagem Recetiva (adaptado de Costa, 2010)*

Idade	Etapas do desenvolvimento da linguagem na criança-linguagem expressiva
Nascimento até 1 ano	0 – meses - a criança produz sons guturais manifestando satisfação, palreio (“acc...acc”); sorri ao ver o adulto; manifesta choro diferenciado para expressar necessidades; faz tomada de turno, vocalizando em resposta ao estímulo do adulto; . 4 - 6 meses - emite sons consonânticos bilabiais e vocálicos sozinho ou interação (papapa, mamama, bobobo) - latação; imita os sons que ouve; expressa alegria, tristeza ou impaciência nas suas produções; 7-12 meses – Vocaliza para chamar a atenção; repete sons, sílabas e palavras; começa a surgir a ecolália; surgem as primeiras palavras (mamã, papá, papa, não, bo/” bola”).
1-2 anos de idade	Nomeia tudo o que pretende (explosão do vocabulário activo); usa frases com duas e três palavras do conteúdo - frases telegráficas; exhibe uma expressão verbal orla compreensível para os familiares; faz perguntas simples; podem surgir hesitações e sílabas.
3-4 anos	Expressão verbal oral compreensível fora do círculo familiar – conta acontecimentos, usa frases mais complexas e corretas sabe dizer o nome, a idade e a morada; usa os plurais, os pronomes (eu, tu, ele) e os verbos no passado; pode apresentar dificuldades na articulação de alguns fonemas.
4-5 anos	Utiliza frases com 6 a 8 palavras, com detalhes e gramaticalmente corretas; conta histórias e acontecimentos, mantendo o tópico; pergunta o significado do vocabulário desconhecido, define palavras e conhece alguns antónimos; articula os fonemas em geral (podendo surgir dificuldades nos fonemas [z], [v], [j] e [r] em grupo consonântico).

Os marcos do desenvolvimento da linguagem recetivo e expressivo anteriormente referidos, são fundamentais para o sucesso académico e social da criança.

É importante que o educador, professor e pais colaborem no sentido de prevenir ou salvaguardar o desenvolvimento da criança. A compreensão e a produção da linguagem nestas idades vão determinar o desenvolvimento da linguagem até a fase adulta. Torna-se necessário a identificação de eventuais dificuldades relativas à compreensão e à produção de linguagem da criança, para que a criança possa receber o apoio especializado.

1.3.4.1. Desenvolvimento no domínio da Pragmática

Neste domínio, vários estudos têm demonstrado que a evolução das funções linguísticas é na sua globalidade universal e dividem-na em duas grandes etapas: etapa pré-linguística, na qual são estabelecidas as bases das funções comunicativas e que se apoia essencialmente nos gestos; e etapa linguística, que inicia quando surgem as primeiras palavras (Acosta, et al., 2006).

Em forma de resumo apresentamos no Quadro 4, uma sequência de desenvolvimento do domínio pragmático (ver Quadro 4).

Quadro 4 *Desenvolvimento do Domínio Pragmático (Acosta et al., 2006)*

Idade Cronológica	Desenvolvimento do domínio pragmático
<i>0-6 anos</i>	pré-atos de fala (olhar, chorar, sorrir, apontar, ...) tomar turnos iniciar discurso/ conversação funções comunicativas instrumentais, reguladora, interativa, pessoal, heurística, imaginativa, representativa, ritual
<i>6-12 anos</i>	perspetiva orientada para si mesma, não considerando o ouvinte, embora seja consciente das suas características aumenta a sofisticação na sua capacidade comunicativa para persuadir aumenta a sua habilidade para assumir a perspetiva dos demais em conversação desenvolve capacidades conversacionais (tomar o turno, iniciar-manter –mudar de assunto, ... elabora, com sofisticação, todas as funções comunicativas
<i>Adulto</i>	atende às características do interlocutor (idade, papel, sentimentos, personalidade, ...); demonstra capacidade para usar a linguagem apropriadamente, seguindo as máximas de quantidade, qualidade, relevância e clareza possuindo total competência comunicativa: atende às características do interlocutor (idade, papel, sentimentos, personalidade, ...); demonstra capacidade para usar a linguagem apropriadamente, seguindo as máximas de quantidade, qualidade, relevância e clareza possuindo total competência comunicativa: conhecimento de quem pode dizer o quê, o quê, de que modo, quando e onde, com qual significado e a quem

1.3.4.2. Desenvolvimento no domínio da Fonologia

A maioria das teorias relacionadas com o desenvolvimento da fonologia admite a continuidade entre o período de balbúcio e o da fala com significado (Acosta et al., 2006).

Assim, a aquisição começa logo com os primeiros sons a seguir ao nascimento, numa etapa pré-linguística, e continua gradualmente até à idade dos 4 anos, momento em que a maioria dos sons já surgem em palavras simples (Acosta et al., 2006). Para além da aquisição dos sons individualmente, a criança necessita de aprender as regras que regem a combinação e posição desses sons. Esta aprendizagem, segundo Bernstein e Tiegerman - Farber (2009), inicia-se em idade pré-escolar e continua ao longo dos primeiros anos do ensino básico.

Ingram (citado por Acosta et al., 2006; Cunha, 2011) propõe uma série de etapas fonológicas que podemos consultar no Quadro 5.

Quadro 5 *Etapas Fonológicas de Ingram (citado por Acosta et al., 2006)*

Idade	Etapas fonológicas
0-1 ano	1. Vocalização pré-linguística e percepção
1-1a6m	2. Fonologia das primeiras 50 palavras
1 a7m – 4 anos	Fonologia de morfemas simples. Expansão do repertório de sons da fala. Processos fonológicos que determinam produções incorretas. Estas predominam até aos 4 anos, idade em que a maioria das palavras simples são corretas.
4-7 anos	Culminação do repertório fonético-fonológico. Aquisição de sons problemáticos ao nível produtivo aos 7 anos. Produções corretas de palavras simples. Começo do uso de palavras polissilábicas.
7 – 12 anos	Desenvolvimento morfológico e fonético. Aprendizagem de uma estrutura derivacional mais elaborada. Aquisição das regras morfológicas e fonemático da linguagem
12-16 anos	Soletração. Capacidade para soletrar

1.3.4.3. Morfologia e Sintaxe

Apesar de serem duas componentes da linguagem com características próprias, a linguística moderna considera a possibilidade de agrupá-las e estudá-las em simultâneo, designando-a de morfossintaxe (Acosta et al., 2006).

Del Río e Vilaseca (citado por Acosta et al., 2006 e) apresentam uma categorização dividida em 4 etapas: pré-linguagem, primeiro desenvolvimento sintático, expansão gramatical e últimas aquisições, conforme se pode observar no Quadro 6 (*adaptado de Del Río e Vilaseca, citado por Acosta et al., 2006*).

1.3.4.4. Semântica

Segundo Acosta et al. (2006), ao contrário dos outros domínios da linguagem, na semântica torna-se difícil definir padrões evolutivos dos primeiros anos. Isto acontece porque a evolução está dependente de inúmeras variáveis. Monfort e Juárez (citado por Acosta, et al., 2006) indicam uma série de padrões evolutivos no desenvolvimento da semântica (ver Quadro 6).

Quadro 6 *Padrões Evolutivos da Compreensão Semântica (adaptado de Monfort & Juárez, citado por Acosta et al., 2006)*

Idade Cronológica	Padrões da compreensão semântica
12m	a criança compreende mais ou menos 3 palavras diferentes.
12-18/20m	
24m	evolução mais lenta. a quantidade anterior aumenta até 20 palavras. aumento rápido. a criança compreende cerca de 250 palavras diferentes. crescimento de vocabulário de grande importância
36m	maior uso da linguagem conduz a um aumento diário de palavras novas.
4 anos	o crescimento de palavras acentua-se. a criança incorpora novos traços semânticos à primeiras palavras.
5 anos	a média de palavras oscila entre as 2000 e as 2200.
6 anos	compreende em média 3000 palavras
7-10 anos	simplificação do discurso, assegurando a economia do discurso ao nível do conhecimento lexical, pela eliminação de toda e qualquer informação que possa ser tida como redundante através da gestão de sinónimos existentes, das relações morfológicas entre palavras (e.g. palavras derivadas) e da extensão do poder denominativo de cada unidade lexical (e.g. metáforas).

O contexto escolar permite o aumento significativo do vocabulário, através da leitura, escuta ativa, aprendizagem, ..., deste modo, nas crianças em idade escolar, o aumento do vocabulário, ao nível da compreensão e da expressão, assume um papel de grande destaque (Vaughn & Bos, 2009).

Vaughn e Bos (2009) referem que as crianças em idade escolar desenvolvem a capacidade de compreender e usar vocabulário não literal.

Embora não haja um número extenso de estudos que investiguem o tipo de vocabulário que as crianças produzem, Acosta et al. (2006) e Cunha (2011) apresentam, com base na investigação, alguns marcadores evolutivos ao nível dos diferentes significados (ver Quadro 7).

Quadro 7 *Evolução da Produção dos Diferentes Significados (adaptado de Acosta et al., 2006)*

Idade cronológica	Evolução da produção de significados
24m	surgem as preposições “a”, “de” e “para”;
30-36m	preposições de lugar “em”, “sobre”; advérbios de lugar “debaixo” e “atrás”;
36-42m	preposições “a”, “sobre” e “em baixo” para expressar lugar; preposição “com” para expressar acompanhamento;
48m	preposição “com” para expressar instrumento; advérbios de tempo “hoje”, “ontem” e “amanhã”;
4 a 6m	advérbios de tempo “hoje”, “ontem” e “amanhã”;
5 a 6m	preposição “ante”; advérbios de tempo “depois” e “enquanto”; contrastes espaciais: à frente/ atrás, em cima/ em baixo, direita/ esquerda, ...;
6 anos	6-8 anos evocação de sinónimos e antónimos e classifica-os por traços semânticos; assimilação de termos de parentesco
6 -7 anos	pronomes possessivos; uso sistemático de pronomes pessoais e possessivos;
7-8 anos	evocação de sinónimos e antónimos e classifica-os por traços semânticos; assimilação de termos de parentesco;
7-10 anos	simplificação do discurso, assegurando a economia do discurso ao nível do conhecimento lexical, pela eliminação de toda e qualquer informação que possa ser tida como redundante através da gestão de sinónimos existentes, das relações morfológicas entre palavras (e.g. palavras derivadas) e da extensão do poder denominativo de cada unidade lexical (e.g. metáforas).

1.3.5. Fatores que influenciam o desenvolvimento da linguagem

A aquisição da linguagem é um processo que ocorre natural e espontaneamente, contudo, para que esta capacidade se desenvolva, a criança necessita de oportunidades de interação e meios estimulantes para aprender a falar (Silva, 2013).

Como refere Sim-Sim (2001) “A capacidade natural para adquirir a linguagem não significa que o desenvolvimento da mesma não seja influenciado pelas experiências de comunicação a que o aprendiz da fala é exposto. Meios mais estimulantes proporcionam experiências de interação mais ricas.” (p. 19), citado por (Silva, 2013). O desenvolvimento da linguagem não depende somente das condições biológicas inatas de cada indivíduo (Silva, 2013). A influência do meio no desenvolvimento da linguagem é um fator determinante para o enriquecimento linguístico das crianças, porque sem tal influência, as aptidões genéticas para a linguagem não seriam desenvolvidas. O ambiente no qual a criança se desenvolve é fundamental pela quantidade de experiências e contactos que proporcionam. De acordo com Gaspar (2004) “A criança é um ser social que se desenvolve na interacção com os outros, nos seus diferentes contextos de desenvolvimento, e a qualidade desses contextos é determinante para o seu desenvolvimento.” (p. 259). Nesta visão, Sim-Sim e colaboradores (2008) referidos por Silva, (2013) complementam salientando que:

“Quando as crianças convivem em ambientes verbalmente estimulantes, aprendem novos conceitos, alargam o vocabulário, adquirem um maior domínio da expressão oral e aprendem a ter prazer em brincar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações entre essas mesmas palavras.” (p. 35).

Sequeira e Sim-Sim (1989) afirmam também que “É já ponto assente no fenómeno humano da aquisição da linguagem que a quantidade e qualidade do “input” linguístico que a criança recebe desempenham um papel decisivo no modo como ela se exprime verbalmente.” (p. 11). Assim, a qualidade linguística vai depender da qualidade do que a criança ouve; da interação entre a criança e o adulto e das características do meio ambiente em que está inserida.

1.4. Fala

A fala, na abordagem de Bernstein e Tiegerman (2002); Bernstein et al., (2004); é um modo verbal-oral de transmitir mensagens e envolve uma precisa coordenação de movimentos neuromusculares orais, a fim de produzir sons e unidades linguísticas (fonemas, palavras, frases), realizada através do processo de articulação de sons. É, por excelência, a materialização e manifestação concreta da linguagem (Franco, Reis, & Gil, 2003). É um acto pretensamente individual, que está dependente da intervenção de vários órgãos, nomeadamente os da respiração (pulmões, traqueia, laringe, faringe, boca e nariz) e da articulação (lábios, língua, palato duro, palato mole, alvéolos, dentes e fossas nasais) (Santos 2002; Costa, 2011). Os sons são produzidos através de um conjunto rápido e coordenado de atividades do pescoço, da laringe (que controla as cordas vocais), da

garganta e da boca (onde ocorrem os movimentos da língua, lábios e as interações com a cavidade bucal) (Santos, 2002 & Cunha, 2011).

Segundo Schirmer et al., (2004), a fala é caracterizada pela articulação, ressonância, voz, fluência/ritmo e prosódia. A primeira característica está associada a produção de sons realizada pelos articuladores, a segunda ao equilíbrio do fluxo aéreo entre o nariz e a boca, a terceira é produzida pela vibração das pregas vocais na laringe, quarta diz respeito ao débito e a prosódia está relacionada com a acentuação e entoação das palavras e frases, que transmitem emoções e atitudes.

A ciência que estuda as propriedades dos sons da fala do ponto de vista físico, ao nível da produção e da percepção, independentemente do seu significado, é a fonética. Esta ciência distingue-se da fonologia, que é a ciência que se ocupa da organização dos sons da língua e da sua classificação em unidades mínimas capazes de distinguir significados, que é abordada na secção referente à linguagem (Marchesan, 2004 & Costa, 2011).

Para além da caracterização da fala, os sons da fala podem ser agrupados em dois grupos e: i) as consoantes, que são produzidas através de diferentes tipos de obstrução criados pelos articuladores à passagem do ar; ii) as vogais e as semivogais, que são produzidas quando o ar flui livremente pelo trato vocal. As vogais classificam-se do ponto de vista articulatorio, pelo grau de abertura da cavidade oral, movimento de recuo ou avanço da língua e quanto à projeção dos lábios (Faria et al., 1996; Costa, 2011). As consoantes podem ser classificadas quanto ao vozeamento (vozeadas ou não vozeadas), à nasalidade (orais ou nasais), ao modo de articulação (oclusivas, fricativas, líquidas) e ao ponto de articulação (bilabiais, labiodentais, dentais, alveolares, palatais e velares) (Cruz-Ferreira, 1999, Faria et al., 1996; Costa, 2011).

Apesar de usarmos de forma preferencial a fala para comunicar, esta não é o único meio disponível. Também podemos usar a escrita, o desenho, a língua gestual e muitas outras formas de expressar as nossas convicções, ideias, sentimentos, emoções, necessidades, desejos e opiniões (Cunha, 2011).

1.4.1. Aquisição fonético-fonológica

A aquisição fonológica tem dois componentes básicos: um componente cognitivo linguístico associado à aprendizagem do sistema fonológico do meio envolvente e o desenvolvimento das competências motoras para a fala para se atingirem as produções fonológicas típicas do adulto (Hoff & Shatz, 2007; Malheiro, 2010). É de concordar com a opinião de Herschensohn (2007) e Malheiro,

(2010), ao afirmarem que, antes da aprendizagem das palavras, a criança segmenta o sistema de sons do ambiente envolvente para assim discriminar os sons, o seu significado e depois aproximar a sua produção. Importa realçar que o desenvolvimento da fala no ponto vista de linguagem expressiva, na forma de comunicação verbal – oral, obedece estádios de desenvolvimento para atingir maturação neuromuscular e fónica para articulação dos sons e traduzir o código linguístico ideal. Nesta linha de pensamento Malheiro em (2010, p, 14) apresenta os estádios do desenvolvimento da fala da criança desde a tenra idade, destacando:

- O primeiro mês de vida as produções feitas pelo recém-nascido em nada são semelhantes à fala. As produções incluem choro, tosse e eructação. A partir dos 2/ 3 meses de idade, ocorre a produção de vocalizações com vogais, e dos 6 aos 7 meses a maioria das crianças produz sílabas consoante-vogal que, embora sem significado, assemelham-se a sílabas e palavras da linguagem dos adultos, denominado balbúcio canónico. As produções vocais das crianças sofrem alterações significativas no primeiro ano de vida e, no entanto, nos primeiros seis meses ocorre a produção de vogais e consoantes posteriores (Hoff & Shatz, 2007; Malheiro, 2010). "Nos primeiros meses de vida, os comportamentos vocais da criança são interpretados e respondidos de forma contingente pelo cuidador, como tendo significado, apesar de nesta fase a criança não ter ainda uma intenção comunicativa consciente" (Peixoto, 2007; Malheiro, 2010).

- Mais tarde surgem as consoantes anteriores, produzidas com os lábios, sendo elas o [m], [b] e [d]. Entre os 6 e os 12 meses, o repertório de consoantes da criança expande significativamente. Para além da quantidade de informação auditiva proveniente de adultos a que a criança está sujeita, ela ouve também as suas próprias produções, o que permite criar a ligação progressiva entre os seus movimentos articulatorios e o sinal acústico resultante.

- Assim, torna-se fácil compreender que à medida que a criança vai produzindo, por exemplo, a sílaba [ma], progressivamente vai associando a sua reduplicação à palavra com significado (Hoff & Shatz, 2007). Segundo Malheiro (2010), as primeiras palavras surgem, normalmente, aos 12 meses e o balbúcio coexiste até durante alguns meses. Neste estágio, para além, do estabelecimento da fala com significado à aquisição de um vocabulário de 50 palavras é caracterizado por um inventário fonético de estruturas silábicas simples e um repertório pequeno de consoantes e vogais.

Estas estruturas simples podem ser CV e CVCV (Hoff & Shatz, 2007). A fase de aquisição da primeira palavra termina, sensivelmente, aos 18 meses e é marcada por um rápido crescimento do vocabulário, uma expansão do repertório de segmentos e formas silábicas e pelo início da formação de frases de duas palavras. Pelos 24 meses a criança deverá ter um vocabulário expressivo de entre 250

e 350 palavras e consegue produzir frases de várias palavras. Aos dois anos o inventário consonântico da criança costuma incluir as oclusivas [p, t, k] e [b, d, g] e as labiais nasais [m, n], (Hoff & Shatz, 2007).

Segundo Lew Williams (citado por Befi-Lopes e Cáceres, 2009) as crianças entre o segundo e terceiro ano de vida começam a identificar a marcação do gênero como pista gramatical para encontrar o referente de forma mais competente. Concluiu ainda que aquelas que tiveram melhor desempenho apresentavam vocabulário mais amplo e utilizavam maior complexidade gramatical na sua produção.

A intencionalidade comunicativa surge da consciência que a criança toma em relação à capacidade que os seus comportamentos têm de regular os outros. A comunicação simbólica surge mais tarde com o aparecimento das primeiras palavras (Peixoto, 2007). Em relação ao léxico, as crianças, numa fase precoce, exibem padrões de produção lexical baseados nas competências e preferências fonológicas que têm. Assim, pode-se concluir que o vocabulário precoce não é determinado apenas pelas variáveis semânticas e pragmáticas, mas também pelas capacidades fonético-fonológicas da criança (Hoff & Shatz, 2007).

Quanto aos mecanismos motores, Nip, Green e Marx (2009) concluíram que a velocidade do movimento do lábio superior e inferior bem como de abertura e de fecho mandibular aumenta com a idade. As trajetórias desenvolvimentais da velocidade mandibular nos movimentos espontâneos silenciosos, balbucios, e primeiras palavras indicaram que nos primeiros a velocidade era bem menor que nas palavras.

1.4.2. Componentes da fala

A fala passa, necessariamente, pelo conhecimento, inicialmente intuitivo, dos sons da sua língua materna e do modo como estes se organizam. Nessa medida, a fala enquanto objeto de estudo reporta-se à Fonética e à Fonologia, enquadrando-se estas numa teoria da linguagem perspectivada numa dimensão cognitiva e numa dimensão social (Franco, Gil, & Reis, 2003).

Os elementos do sistema fonológico são denominados fonemas, os quais constituem em as unidades mínimas do sistema, correspondendo a sua determinação a um exercício de abstração baseado na realidade fonética. A produção de fala passa pela produção de voz a qual, para além de controlada pelo sistema nervoso central, envolve três etapas: respiração, fonação e articulação.

O processo de articulação de sons constitui, assim, a parte visível do domínio da linguagem oral, ao qual se associam as características prosódicas, nomeadamente a entoação, a melodia e as variações da intensidade, de duração, de tom e de ritmo da fala (Sim-Sim,1998).

No desenvolvimento linguístico existem indicadores que estão presentes nos processos de compreensão (capacidade recetiva) e produção (capacidade expressiva) os quais são descritos no quadro seguinte (Franco, Gil, & Reis, 2003):

Quadro 8 *Domínios da Linguagem Oral e Fala (adaptado de Franco, Gil, & Reis, 2003)*

Domínio da Linguagem oral - Fala		Indicadores
Aspectos supra-segmentais		Falar com expressividade. Tipo de voz: baixa; alta; monocórdica. Falar com ritmo acelerado; lento; normal. Acentuar corretamente as palavras. Utilizar diferentes tipos de entoação.
Pragmático		Estabelecer contacto visual. Utilizar a linguagem para comunicar. Abordar assuntos. Adequar o discurso ao interlocutor e ao contexto. Identificar pistas para tomar a vez. Utilizar diferentes expressões linguísticas de acordo com o contexto
Fonologia	Receptivo	Discriminar os sons da fala e suas combinações
	Expressivo	Articular os sons da fala isoladamente e em combinações
Semântico (lexical; conceptual)	Receptivo	Cumprir ordens. Identificar (quando nomeadas) representações de objetos, pessoas, ações em imagens. Identificar (mediante instruções orais) um entre vários objetos, pessoas, ações.
Semântico (lexical;conceptual)	Receptivo	Ouvir uma história/texto e: - predizer acontecimentos - localizar acções - relacionar as personagens com acções - definir a ideia principal - responder a perguntas com carácter inferencial - perceber relações causais, temporais, condicionais.

Continuação do Quadro 8

		Cumprir ordens. Identificar (quando nomeadas) representações de objectos, pessoas, acções em imagens. Identificar (mediante instruções orais) um entre vários objectos, pessoas, acções. Ouvir uma história/texto
Semântico (lexical; conceptual)	Expressivo	e: - prever acontecimentos - localizar acções - relacionar as personagens Mencionar acontecimentos. Atribuir rótulos lexicais a: nomes; qualidades; acções. Explicar o significado de: nomes, qualidades; acções. Descrever gravuras. Contar histórias a partir de... Recontar histórias. Substituir palavras por equivalentes ou opostas
Morfo- sintáctico	Receptivo Expressivo	Cumprir ordens. Utilizar frases estruturalmente correctas. Utilizar frases com enunciados simples, expandidos, complexos. Utilizar diferentes tipos de frases. Utilizar frases com diferentes formas. Integrar palavras de função, de conteúdo. Usar expressões com verbos concretizáveis, verbos não concretizáveis. Fazer concordâncias

O quadro cima, para além de apresentar os indicadores que permitem observar/avaliar os desempenhos linguísticos, paralinguísticos e não linguísticos, que estão presentes nos processos de compreensão (capacidade recetiva) e produção (capacidade expressiva), estabelece a relação entre a linguagem e fala no domínio da comunicação.

1.4.3. Perturbações da linguagem

Recentemente, o projeto Criteria and Terminology Applied to Language Impairments: Synthesising and Evidence (CATALISE, Bishop et al., 2016, 2017) foi desenvolvido para alcançar um consenso em relação à terminologia e critérios a utilizar nas perturbações de linguagem. Neste projeto estiveram envolvidos 57 peritos de diversas áreas profissionais (e.g., terapeutas da fala, psicólogos, pediatras) e com diferentes nacionalidades, tendo sido utilizada a técnica de Delphi. Uma das recomendações finais do projeto foi a utilização do termo 'developmental language disorder' perturbação do desenvolvimento da linguagem, quando a perturbação de linguagem não está associada a nenhuma condição biomédica conhecida e a crianças apresenta dificuldades linguísticas que são graves o suficiente para interferir na vida da criança e/ou no seu progresso educacional (Bishop et al., 2016, 2017).

A perturbação de linguagem pode, por outro lado, ser secundária a uma causa biomédica conhecida, nomeadamente, a perturbação do desenvolvimento intelectual, a perda auditiva, a lesão neurológica ou

a perturbação do espectro do autismo (Law, Garret, & Nye, 2004). Nestes casos a recomendação do projeto CATALISE é que se designe por uma perturbação da linguagem associada a X, em que X é a condição (Bishop et al., 2017).

O quadro abaixo resume os critérios de diagnóstico considerados quando estamos perante uma perturbação da linguagem.

Quadro 9 *Resumo dos Critérios no Diagnóstico da Perturbações da Linguagem (PL)(adaptado de DSM_5, 2013)*

A.Dificuldades persistentes na aquisição e uso da linguagem transversal às modalidades (fala, escrita, outra) devido a deficiências na compreensão ou produção que incluem: o vocabulário reduzido (conhecimento e uso de palavras), a estruturação frásica limitada (capacidade de juntar palavras e finais de palavras para formar frases com base em regras de gramática e morfologia) e as dificuldades 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 substancial ou quantitativamente abaixo das esperadas para idade, resultando em limitações funcionais na comunicação efectiva, participação social, rendimento escolar ou desempenho ocupacional, individualmente ou em qualquer combinação.

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

D.As dificuldades não são atribuíveis a perda auditiva ou outra perda sensorial, disfunção motora ou outra condição médica ou neurológica e não são explicadas por dificuldades intelectuais ou atraso global do desenvolvimento.

1.4.4. Perturbações da fala

Relativamente as perturbações da fala, o DSM 5 (2013), apresenta o resumo dos critérios que devem ser levados em conta no diagnóstico das perturbações da fala (PF), conforme o quadro 10.

Quadro 10 *Resumo dos Critério no Diagnóstico da Perturbações da Fala (PF)(Adaptado do DSM-5, 2013)*

A. Dificuldade persistente para produção da fala que interfere na inteligibilidade da fala ou impede a comunicação verbal de mensagens.

A. Dificuldade persistente para produção da fala que interfere na inteligibilidade da fala ou impede a comunicação verbal de mensagens.

A. Dificuldade persistente para produção da fala que interfere na inteligibilidade da fala ou impede a comunicação verbal de mensagens.

B. A perturbação causa limitações na comunicação eficaz, que interferem na participação social, no sucesso académico ou no desempenho profissional, individualmente ou em qualquer combinação.

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

D. As dificuldades não são atribuíveis a condições congénitas ou adquiridas, como paralisia cerebral, fenda palatina, surdez ou perda auditiva, lesão cerebral traumática ou outras condições médicas ou neurológicas.

1.5. Rastreio/identificação dos problemas de linguagem e da fala

A maior incidência das perturbações de fala e linguagem situa-se em crianças com idade pré-escolar e do primeiro ciclo, o que poderá conduzir ao aparecimento de dificuldades da consciência fonológica e literacia. Na maior parte dos casos a gravidade da perturbação diminui com o passar dos anos, no entanto a sua *performance* escolar e por norma mais reduzida (Mota 2001; Peixoto & Silva, 2008).

As perturbações da linguagem e da fala podem colocar a criança em risco de consequências para ocorrência de perturbações ao nível pessoal, das aprendizagens, comportamentais, psicossociais,

socialização que podem perdurar ou não ao longo da vida e para as quais é necessário estar-se atento (Bishop & Leonard, 2000; Beitchman, 2006; Johnson, 2007; Law et al., 2000; Shonkoff & Philips, 2000, citados por Peixoto & Silva, 2008 & Coutinho, 2011).

Crianças com dificuldades a este nível têm, usualmente, baixo rendimento escolar e desenvolvem sentimentos de frustração e baixa autoestima, são vítimas de bullying por parte de seus pares e procuram isolar-se dos restantes convívios (Coutinho, 2011).

Atualmente, estudos virados ao desenvolvimento da linguagem e da fala, são unânimes ao confirmarem o facto do adequado desenvolvimento da linguagem ser considerado como uma condição determinante no percurso e sucesso escolar da criança e para transição para vida adulta, familiar, social e profissional (Mcgregor et al. (2007).

As perturbações da linguagem podem exercer efeitos negativos nas distintas áreas académicas ou curriculares, como a leitura, escrita, cálculo, narração, interpretação, ..., importantes para desenvolvimento da literacia (Gersten, Jordan & Flojo , 2005, citados por Carscadden et al., 2010).

Segundo Nation (2008), as dificuldades de linguagem são uma das razões mais comuns de referenciação das crianças de idade pré-escolar e escolar para os profissionais. Desta forma, há necessariamente evidências para realização de estudos que permitam a realização de diagnósticos de situação e a identificação de fatores de risco.

Compreende-se, por isso, que identificar e conhecer o número de crianças com perturbações da linguagem e da fala é uma informação de extrema importância para os pais, educadores, os profissionais dos serviços de educação especial, para os governantes e para os investigadores. Na visão partilhada por Enderby e Pickstone (2005) citados por Johnson, 2007), o diagnóstico e a identificação precoce do estado atual das perturbações de linguagem e da fala da criança permitirá que se ajustem as políticas e recursos de prevenção e intervenção educativa, social e de saúde às reais necessidades da população para que as crianças possam ter acesso aos apoios e que sejam acompanhadas por equipes multidisciplinares, diminuir os seus efeitos adversos nos indivíduos e na sociedade .

No que diz respeito aos processos de identificação, Heward (2003) e Emerick & Haynes, (1986, p. 50), propõem algumas tarefas que devem ser realizadas pelos especialistas ou investigadores no diagnóstico de crianças com suspeitas de perturbações de linguagem e da fala, nomeadamente: i. descobrir o problema; ii. Avaliar a gravidade; iii. Identificar os fatores relacionados com o problema; vi. Avaliar as possibilidades de superação; v. Desenhar um plano de intervenção.

Heward (2003) refere que o processo de diagnóstico deve contemplar: 1. a história familiar, clínica, desenvolvimental e educacional; avaliação (os procedimentos variam de acordo com o tipo de perturbação que se suspeita), na qual os especialistas devem realizar testes ou provas para avaliar áreas importantes a analisar com maior detalhe. 2. A avaliação aprofundada dos problemas pode incluir os seguintes elementos: “i. provas de articulação, para avaliar os erros de articulação dos sons, ...; ii. provas de audição para se descobrir se o problema de linguagem e ou fala tem origem na perda auditiva; iii. provas de discriminação auditiva, para se determinar se a criança apresenta dificuldades a este nível, se reconhece as características de um determinado som; vi. provas de avaliação dos diferentes domínios da linguagem (fonologia, sintática, semântica, léxico, morfologia, prosódia, a pragmática), a nível da compreensão e da produção .

Os examinadores devem ainda considerar fatores como a inteligibilidade e fluidez do discurso, a qualidade da voz.

1.6. Orientações Curriculares do domínio da comunicação no Ensino primário em Angola

As orientações curriculares relativas ao desenvolvimento do domínio das competências comunicativas em crianças em idade escolar no ensino primário, estão emanadas na atual política educativa do sistema de educação e ensino em Angola, i.e., a Lei 17/16 de 07 de outubro de 2016, política esta que define no seu artigo 29.º os objetivos específicos do subsistema em destaque, na qual estão dispostos nas alíneas a seguir:

- a) Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- b) Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão oral e escrita;
- c) Aperfeiçoar hábitos, habilidade, capacidade e atitudes tendentes a socialização;
- d) Proporcionar conhecimentos e oportunidade para o desenvolvimento das faculdades mentais;
- e) Estimular o desenvolvimento de capacidade, habilidades e valores patrióticos, laborais, artísticos, cívicos, culturais, morais, éticos, estéticos e físicos;
- f) Garantir a prática sistemática de expressão motora e de atividades desportivas para o aperfeiçoamento da habilidade psicomotoras.(p.3997)

Os pressupostos dispostos no art. 29.º da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, representam linhas de ação específicas de atuação dos profissionais da educação no âmbito do exercício das suas obrigações no ensino primário. A destacar em primeiro plano a relevância ou ênfase ao desenvolvimento da criança num todo, sublinhando as esferas da linguagem nas suas diversas

formas, expressão oral, a comunicacional, mental, motora, psicológica de importância imensurável para interação e as aprendizagens da criança. Destes objetivos é notório o papel da linguagem, da fala e da comunicação para operacionalização de todas componentes que compõem o homem biopsicossocial e o seu meio envolvente. Entende-se como profissionais a todos especialistas, i.e., professores, educadores, especialistas em educação especial, psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas da fala, audiometrias, médicos, assistentes sociais, investigadores em áreas de estudo da criança, e entre outros, e como é obvio, sem colocar de parte a família e comunidade, como elementos vocacionados para os serviços de educação, reeducação, prevenção, intervenção, e apoios socioemocional e socioeducativo, de modo que garanta o desenvolvimento das faculdades intelectuais, psicomotoras e comunicativas de todas as crianças inseridas no subsistema de ensino primário, sem esquecer do papel da sociedade em geral e do estado neste cenário, salvaguardando o prisma da inclusão da educação para todos para um futuro sustentável e a lograr pelas novas e futuras gerações.

CAPÍTULO II- METODOLOGIA

Neste capítulo serão expostas as linhas metodológicas que fortaleceram o desenvolvimento desta investigação, com principal abordagem a descrição da opção metodológica, a finalidade, os objetivos, hipóteses levantadas, a caracterização da amostra selecionada, instrumentos de recolha de dados empregados, bem como os procedimentos de recolha de dados aplicados, as variáveis em estudo e tipo de análise a usar aos dados coletados.

2.1. Opção metodológica

Para desenvolvimento desta investigação, optou-se pelo estudo exploratório, descritivo e inferencial, visto que foi realizado um levantamento de dados quantitativos e que vão possibilitar a caracterização das dificuldades de linguagem e fala em crianças de idade escolar.

Na opinião de Gil (2002), em estudos exploratórios, bem como os descritivos, são normalmente realizadas por investigadores preocupados com a prática do dia a dia nas escolas, aos fatores ligados ao desenvolvimento e a participação da criança nos diferentes meios em que está inserida.

Estamos perante ao estudo descritivo, quando se pretende “compreender os fenômenos ou características de uma dada população” e no que diz respeito aos traços metodológicos, este tipo de orientação pode comportar, ao nível da recolha de dados, tanto estratégias quantitativas como qualitativas” (Oliveira, Pereira, & Santiago, 2004). Esta categoria tem o propósito de descrever as variáveis envolvidas, compreender e explicar aspetos de uma situação atual ou fatos e fenômenos de uma realidade que um investigador pretende estudar e, no sentido de tornar a problemática mais explícita. (Carmo & Ferreira, 2008, Coutinho, 2012; Trivinos, 1992; Polit & Hungler, 1995) e, possibilita estabelecer as características dessa população, concretizando - se na identificação e descrição das necessidades de encaminhamento para a terapia de crianças com perturbações de linguagem e da fala.

De acordo com Howell (2010), e Martins (2011, p. 20), o estudo é inferencial, permite ao investigador tirar conclusões acerca da população-alvo, com base na amostra daí recrutada.

Finalidade do Estudo

O presente estudo tem como finalidade a caracterização e rastreio da linguagem e da fala e possíveis dificuldades em crianças em idade escolar no 1º ciclo do Ensino Primário na cidade do Lubango, Província da Huíla-Angola.

Objetivos, Hipóteses do Estudo

- I. Traduzir e adaptar o instrumento *“Afasic Checklist 6-10 Years Old”* para o português;
- II. Caracterizar o desenvolvimento da linguagem e fala nas crianças angolanas e identificar possíveis dificuldades nestas áreas através do uso da LV 6-10;
- III. Caracterizar os alunos de acordo com as variáveis: género, idade, habilitações académicas do pai e da mãe (ou cuidador), língua materna, e tipo de escola do 1º ciclo do ensino primário tendo por base os resultados na LV 6-10;
- IV. Analisar a consistência interna da LV 6-10.

Delimitou-se para este estudo as seguintes hipóteses:

- H1: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na LV 6-10, entre crianças das diferentes faixas etárias dos 6 aos 10 anos;
- H2: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na LV 6-10, entre crianças do género feminino e do género masculino;
- H3: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na LV 6-10 e as habilitações académicas do pai;
- H4: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na LV 6-10 e as habilitações académicas da mãe;
- H5: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na LV 6-10 e;
- H6: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na LV 6-10 e a;
- H7: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na LV 6-10 e a zona de residência;
- H8: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na LV 6-10 e a condição do aluno;
- H9: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho na LV 6-10 e o tipo de escola.

2.2. Variáveis

Variável, como transparece a sua designação, é qualquer ente que varia, ou nesse caso, indo ao encontro ao que nos diz Fortin (2009, p.171) “elas são qualidades, propriedades ou características de pessoas, objetos de situações suscetíveis de mudar ou variar com o tempo”, opondo-se ao conceito de “ constante” (Almeida & Freire, 1997; Coutinho, 2013)

Em concordância com Almeida e Freire (2008), a explicitação das variáveis e das suas relações é fundamental no desenho da investigação.

Em termos metodológicos, as variáveis podem ser classificadas em função da relação que estabelecem entre si, em variáveis independentes e dependentes.

Variável independente *“aquela em que grupos em estudo diferem e cujo efeito o investigador vai determinar, pode ser uma situação, característica ou fenómeno que possa assumir pelo menos dois (2) níveis por forma a comparar os grupos”* (Coutinho, 2013, p. 69). *“identifica-se com a dimensão ou a característica que o investigador manipula deliberadamente para conhecer o seu impacto numa outra variável – a variável dependente”* (Almeida & Freire, 2008). Fortin (2009), reforça que esta variável é considerada como o elemento explicativo de um fenómeno, a tentativa de resposta ao problema levantado no início da investigação. Ou também, podem ser entendidas do ponto de vista prático como elementos introduzidos e ajustados em função dos objetivos do estudo, na sua tentativa de assegurar a relação de um elemento com um fenómeno examinado, para se analisar que influência exerce sobre um possível resultado. A variável em análise é designada também de variável experimental e é considerada como a causa do efeito produzido na variável dependente (Fortin, 2009).

No que concerne a variável dependente, Marconi e Lakatos (2006, p.189), sublinham que é considerada como “ o elemento que surge, desaparece ou varia à medida que o investigador acrescenta, retira ou altera a variável independente”, ou seja, por outras palavras, é aquela que se quer estudar e que é afetada ou explicada pela variável independente. Esta varia ou sofre alternâncias à medida que se modifica a variável independente.

2.2.1. Variáveis em estudo

Partindo do referencial teórico, foram selecionadas variáveis sociodemográficas e os resultados obtidos na pontuação total, a pontuação por item e por subitem na Lista de Verificação da linguagem e da fala *LV 6-10* itens e subtems, consideradas importantes para um melhor conhecimento dos participantes do estudo, além de serem consideradas relevantes para a análise das suas relações com as variáveis que dão resposta aos objetivos formulados. Seguidamente apresenta-se na (figura 1) o modelo conceptual da relação entre as variáveis que se pretendem estudar.

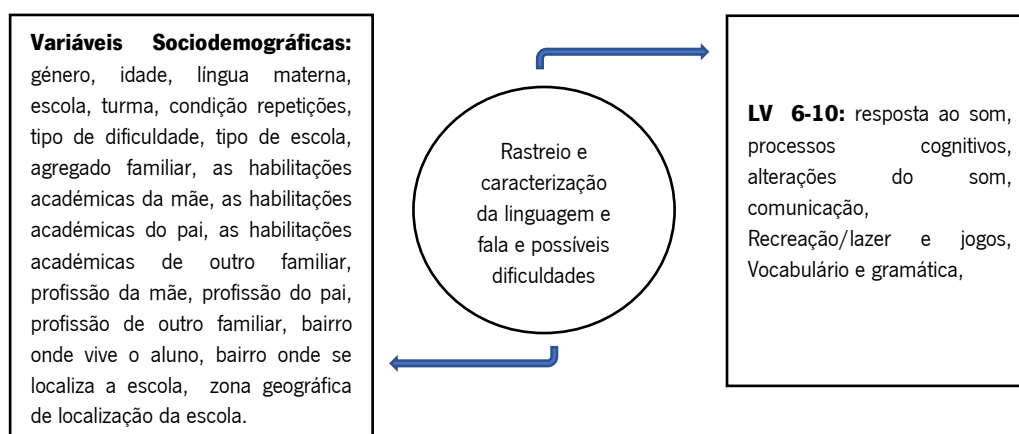


Figura 1 Modelo conceptual da relação entre as variáveis do estudo

O modelo conceptual apresentado pretende, sobretudo, identificar as variáveis que hipoteticamente podem estabelecer uma relação estatisticamente significativa com o maior ou menor grau de dificuldade de linguagem e da fala, no entanto, não permite caracterizar o tipo e a força da relação entre as variáveis em análise, sendo a sua principal função servir de referencial orientador da investigação.

Variáveis sociodemográficas

Selecionaram-se as seguintes variáveis de caracterização da amostra: género, idade, escolaridade, género, a idade, meses, língua materna, a escola, turma, condição repetições, tipo de dificuldade, tipo de escola, agregado familiar /coabitação, as habilitações académicas da mãe, as habilitações académicas do pai, as habilitações académicas de outro familiar, profissão da mãe, profissão do pai, profissão de outro familiar, bairro onde vive o aluno/residência, bairro onde se localiza a escola e zona geográfica de localização da escola.

A **idade**: considera-se o intervalo de tempo que decorre entre a data do nascimento (dia mês e ano) até às horas da data de referência (Branco, 2015). Do ponto de vista filosófico, físico e antropológico, esta variável é expressa em unidade de tempo. Para estudos desta natureza ela pode tomar as nomenclaturas em meses e anos, como duas representações universalmente aceites. Neste estudo é importante certificar existem diferenças e correspondências ao nível do desenvolvimento da linguagem e da fala de acordo os padrões de desenvolvimento esperado.

Habilitações académicas: referem-se aos quatros níveis de ensino estabelecidos na Lei bases do sistema de educação e ensino em Angola, Lei n.º 17/16, de 07 de outubro de 2016, que são nomeadamente o ensino pré-escolar, ensino primário, ensino secundário e o ensino superior, por meio do qual habilita o cidadão na sua inserção social, profissional, económica, ... , como fator, transformador da sociedade, e promotor do desenvolvimento e estabilidade socioeconómica.

Neste estudo, esta variável está classificada em nível mais baixo “não habilitado” (não sabe ler nem escrever), intermédio do 1º ciclo (sabe ler e escrever), nível médio 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário, o ensino superior (o bacharelato, a licenciatura, curso de especialização, mestrado e doutoramento), e por último, habilitações não disponíveis ou que não declaradas pela encarregada educação.

Segundo a literatura e investigadores na área do desenvolvimento da linguagem e da fala, consideram indispensável o impacto desta variável no desenvolvimento da criança. É incluída na medida em que vai permitir analisar a relação entre a escolaridade do país e a linguagem e da fala em crianças de 6 a 10 anos. Atualmente estudos nesta área revelam existir uma correlação e entre os dois casos e, a sua inserção desta variável vai permitir analisar esta relação e comprovar se o nível de escolaridade dos pais e encarregados de educação pode influenciar, positivamente ou negativamente no desenvolvimento da linguagem e da fala na criança.

Profissão: segundo a classificação de profissões mais recente, Classificação Portuguesa das Profissões (CPP, 2010, p. 557) e Branco (2015, p. 92), define como « ofício ou modalidade de trabalho, remunerado ou não, a que corresponde um determinado título ou designação profissional, constituído por um conjunto de tarefas que concorrem para a mesma finalidade e que pressupõem conhecimentos semelhantes». Nesta variável ainda integra a relação de dependência ou independência de um indivíduo ativo no exercício da profissão, em função dos riscos económicos em que incorre”. Para este estudo estão agrupados em duas categorias, ativos para o trabalho” (trabalhador independente e por conta de outrem) e “não ativos” (desempregado, reformado, doméstica e

estudante). 1- Funcionário do estado, 2- pastor da igreja, 3 - professor, 4- trabalhador por conta própria/independente, 5-trabalhador por conta de outrem, doméstica, 7- aposentado/reformado, 8- Profissão não disponível, 9 – Desempregado.

Agregado familiar/ Coabitação: segundo a CPP (2010, p.552) e Branco (2015, p. 92), é habitar em comum ou partilhar o mesmo espaço de habitação. No caso em estudo tratam-se das famílias diretas e encarregados de educação da criança, tais como os progenitores (mãe e pai), irmãos, outros familiares(avós e tios) e ainda sob guarda de lares de acolhimento. Para facilitar a sua operacionalização esta variável está classificada em «1-pai e mãe, 2- lar de acolhimento e 3- outro familiar». Esta variável foi tida em conta, pelo fato da família ser elemento chave e núcleo para o desenvolvimento da linguagem e da fala na criança até ganhar autonomia comunicacional.

Bairro de residência: é o «local onde a criança reside com a respetiva família ou detém a totalidade ou a maior parte dos seus haveres»(CPP, 2010, p.550) e Branco (2015, p. 92). Para este estudo, dada a dispersão dos participantes em distintas artérias da cidade, foram organizados por bairros de residência e para facilitar a sua operacionalização esta variável está codificada da seguinte maneira: 1- Mitcha, 2- Bula Matade, 3- João de Almeida, 4- Nambambe, 5- Minhota, 6 comercial, 7- Comandante Cow Boy, 8- Mapunda, 9 - Casa Verde, 10- Dr.º António Agostinho Neto, 11 -Sofrio, 12- Lucrécia, 13 -Ferrovia, 14 -Santo António, 15 Tchioco, 16 Tchavola, 17 – Tchimucua.

Repetições: referem-se à frequência ou número de reprovações em determinado ano de escolaridade como consequência de baixo desempenho académico ou escolar. Por outras palavras, o aluno não alcança os objetivos de aprendizagem traçados para o seu nível de escolaridade em comparação aos seus pares. Nestes casos a criança demonstra baixas competências básicas de leitura, escrita e cálculo, causadas por diversos fatores. Para melhor enquadramento e compressão neste estudo, esta variável está classificada em: 1- retenções e 2- não retenções. Optou-se por esta variável no sentido de conhecer outras dificuldades que os alunos possam vir a apresentar e que hipoteticamente podem estar associados as dificuldades de linguagem e da fala e, que podem estar, de forma direta ou indireta estar associado a leitura, escrita, cálculo, etc.

Zona de localização da escola: Neste estudo diz respeito as formas de qualificação de um espaço administrativo ou bairros onde podemos encontrar a escola alvo de estudo na cidade do Lubango, tendo em conta a sua urbanização e áreas periféricas. Entende-se por zonas periféricas as zonas que circundam o casco urbano da cidade, identificadas como áreas com baixo índice de desenvolvimento económico e social (dicionário Priberam-17-06-19). Zonas urbanas, referem a cidade

como centro de maior índice de desenvolvimento social, económico, político, administrativo e que oferece maior número serviços ao cidadão. Esta variável pode ser codificada com a categoria “1- urbana, 2- periférica”.

Bairro onde está localizada a escola: entende-se por bairro, a menor divisão político-administrativa ou região geográfica de uma cidade, vila e comunas, constituídas por comunidades. Estes podem ser localizados dentro, ao redor ou fora da cidade. Tendo em conta que o contexto, foram alvos de investigação 6 escolas localizadas em 5 bairros afetos a cidade do Lubango, (ver esboços dos recintos escolares e suas distâncias com relação a sede/centro do governo provincial na cidade do Lubango-tida como referencial). Para o estudo foram contemplados e codificados os seguintes bairros: “1- Mitcha, 2- Bula Matade, 3- Comandante Cow Boy, 4- Drº António Agostinho Neto, 5- Mapunda”

Turma: É caracterizada pelo conjunto de alunos pertencentes a um mesmo ano de escolaridade e alojados numa única sala de aula, monitorada por um educador ou professor, orientados por um programa de ensino aprendizagem, plano de ensino fundamentados em diretrizes curriculares. Para este estudo, esta variável está classificada em (1-1ª classe e 2- 2ª classe). Ao abrigo da lei, isto é, no ponto um (1) do *artigo 28.º da Lei n.º 17/16 «Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino em Angola»*, de 07 de outubro de 2016, define que a 1.ª e 2.ª classes, representam a forma de organização do 1.º ciclo de aprendizagem no ensino primário.

Tipo de escola: Para este estudo foram contempladas escolas de regime de ensino público. A tipificação das escolas é baseada fundamentalmente na Lei n.º 17/16 “ Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino em Angola” de 07 de outubro de 2016. De acordo com os objetivos e o subsistema de ensino (1.º ciclo do ensino primário) alvos deste estudo, a lei em referencia, estabelece em seu artigo 59º, as designações das Instituições de Educação vocacionadas para o ensino Primário, que tomam as seguintes definições: ponto (4) Instituições de ensino primário designam-se Escolas Primárias sempre que ministrarem o 1.º, 2.º e 3.º ciclo, isto é, 1.º ciclo – 1.ª a 4.ª classe e 2.º ciclo – 5.ª a 6.ª classe.

Alínea f) Complexos Escolares, sempre que ministrarem simultaneamente diferentes níveis de um mesmo subsistema de ensino...

Para este estudo, esta variável está classificada em “1-escola complexo e 2- escola primária”.

Língua materna : Esta variável diz respeito a primeira língua que a criança é exposta a ambientes e sociolinguísticos por razões culturais, desde a tenra idade por influencias do contexto familiar. Tendo em conta o contexto angolano, esta variável foi selecionada para o estudo do

comportamento da linguagem e da fala em crianças bilíngues. Para este estudo a variável em causa esta representada ou codificada em “ 1- português e 2 – língua materna-nacional de Angola”.

Condição: Indica a situação em que podemos encontrar o aluno em função do seu desenvolvimento global, isto é, na esfera biopsicossocial tendo em conta as vertentes educativa, psicológica, mental, saúde, comunicativa, física, socialização, comportamental, socioemocional, familiar e etc. A possibilidade de uma criança manifestar ou não dificuldades, em maior ou menor grau em uma ou mais áreas mencionadas, depende de uma avaliação e/ou diagnóstico prévio. Em função da justificação, os alunos podem ser agrupados em três categorias “1- Aluno com NEE, 2- aluno com suspeita, 3- com desenvolvimento típico”. Entende-se por alunos com suspeita, aqueles que por meio de relatos das professoras, parentes e, de uma observação e audição durante aplicação dos instrumentos, mostraram algumas pistas de dificuldades em determinadas áreas como leitura, escrita, linguagem, fala, motores, audição, visão, comportamento, intelectual, paralisia cerebral, sem um diagnóstico prévio. Quando de forma persistente a criança manifestar alguns sinais de alerta, tanto em meio escolar como familiar, ela pode ser indicada como suspeita até que se providencie o diagnóstico por especialistas. Os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que a sua condição é justificada por meio de um diagnóstico prévio. Ao passo que o aluno de desenvolvimento típico, é aquele cuja condição evidencia padrões de desenvolvimento espectáveis para sua faixa etária ou idade.

Tipo de dificuldade. Esta variável indica de forma específica as dificuldades dos alunos com NEE e com suspeita. Estas dificuldades foram selecionadas com base nos tipos de necessidades educativas especiais, como ponto de referência. Por uma questão de operacionalização, estão estritamente ligadas a variável a condição, propriamente para caracterizar o aluno com necessidades educativas especiais e o aluno com suspeita. Para este estudo, as dificuldades estão categorizadas em “ 1- dificuldades de audição, 2- dificuldades na fala, 3- Dificuldades motoras, 4- dificuldades na visão, 5- dificuldades de aprendizagem + problemas de comportamento, 6- Paralisia cerebral, 7- deficiência intelectual, 8- Nenhuma suspeita”

Zona geográfica de localização da escola: Pelo que se levou a cabo nesta investigação, esta variável diz respeito aos pontos de referência geográficos para localização das escolas- alvos de estudo no terreno e/ou na cidade do Lubango. Optou-se pela mesma, com o objetivo de garantir melhor orientação no terreno e melhor detalhar os contextos do estudo no tempo – espaço. Por questões de operacionalização a variável em causa está categorizada em “1- Norte, 2- Sul, 3- Oeste, 4- Este, 5- Sudoeste, 6- Noroeste”.

Assim sendo, quanto a independência e dependência, definiu-se como variáveis independentes o género, a idade, meses, língua materna, a escola, turma, condição repetições, tipo de dificuldade, tipo de escola, agregado familiar, as habilitações académicas da mãe, as habilitações académicas do pai, as habilitações académicas de outro familiar, profissão da mãe, profissão do pai, profissão de outro familiar, bairro onde vive o aluno, bairro onde se localiza a escola, zona geográfica de localização da escola.

Para as variáveis dependentes, são considerados todos aspetos da linguagem e da fala contidos no instrumento verificados na criança e resultados obtidos na pontuação total, a pontuação por item e por subitem na “Lista de Verificação da Fala e da Linguagem em Crianças em idade escolar dos 6 aos 10^a anos de idade (*LV-6-10*)”.

2.3. Caracterização da Amostra

Na presente investigação, a amostra seleccionada é intencional ou por conveniência reunindo vários grupos para um estudo uma vez que o estudo foi realizado em crianças em idade escolar, em 6 escolas, sendo 3 escolas primárias, 3 complexos escolares, 5 bairros na sede do município do Lubango, capital da província da Huíla, sul de Angola.

Segundo as diretrizes metodológicas, estamos perante a amostragem por conveniência, quando se usa grupos intactos já constituídos, como uma ou mais turmas. Os resultados obtidos nestes estudos dificilmente podem ser generalizados para além de grupo em estudo (Schutt, 1998, citado por Coutinho, 2013).

Ainda quanto a mostragem, optou-se pela amostra ou grupos ou por áreas. Pois que neste tipo a população do estudo é dividida em conglomerados. Um número apropriado de (a dimensão mais uma vez depende dos objetivos do estudo versus custos toleráveis) de conglomerados ou áreas é selecionado aleatoriamente e todos elementos desses conglomerados são medidos. O autor acrescenta que este tipo de amostragem é particularmente útil quando é necessário cobrir vastas zonas geográficas (Bispo & Maroco, 2003).

A razão desta opção, acima exposta, deve-se ao facto de o investigador seleccionar seis (6) escolas em cinco (5) bairros diferentes na cidade do Lubango de modo a não concentrar o estudo numa única zona. Estas escolas encontram-se localizadas em diferentes direções geográficas a partir

de um ponto de referência que é a «sede do governo provincial da Huila», que será tratado no contexto do estudo.

Ainda no que diz respeito aos tipos de amostras envolvidos nesta investigação, salienta-se que neste estudo não se pretende especificar a probabilidade de pertencer a uma dada população ou simplesmente em amostragem não probabilística.

Quanto ao tamanho ou dimensão da amostra, Shutt (1999 citados por Coutinho, 2013), salienta que sempre foi uma preocupação para a maioria dos investigadores o tamanho do ideal da amostra que deve ter uma amostra capaz de garantir a qualidade dos resultados da investigação. Sabe-se em termos gerais, que amostras grandes garantem à partida maior generalização aos resultados por diminuírem o erro amostral. O que é de facto verdade, mas nem sempre uma amostra grande é possível nem tão pouco necessária, sendo muitos os autores que defendem ser mais importante o cuidado na seleção da amostra do propriamente o tamanho da mesma (Best & Kahn, 1993; Charles, 1998, Mertens, 1998 citados por Coutinho, 2013). Ao passo que amostras muito pequenas representam fielmente a população, o seu tamanho reduz a possibilidade de os resultados do tratamento estatístico obtido terem significado, como acontece numa correlação ou uma diferença de média em que é exigido um número mínimo de casos (Black, 1999; Vog, 1999; Heiman, 1996 citados por Coutinho, 2013). O presente estudo desenvolveu-se no sentido de encontrar um equilíbrio, focalizado nas vantagens que amostragem oferece para caracterizar a linguagem e fala e, no futuro permitam soluções práticas do ponto de monitoramento ou supervisão e atenção por parte da escola, professores e pais, aos marcos do desenvolvimento pelos quais todas crianças passam. Investigações desta natureza visam levar os professores e gestores destas mesmas escolas conhecerem as particularidades intrínsecas da linguagem e da fala que podem influenciar o percurso escolar do aluno, para melhor orientar as ações pedagógicas e curriculares, na cooperação com família e acionar os apoios devidos.

2.4. Caracterização do contexto do estudo

Conforme já espelhado no tema em estudo e sua finalidade, esta investigação foi realizada em Angola e está localizada ao sul de África ocidental. Administrativamente está dividida em 18 províncias entre elas a província da Huila. É um país que tem como língua oficial a Língua Portuguesa, o que a distingue como membro da comunidade dos países de língua portuguesa (CPLP). Para além do

português, é detentora de um rico acervo linguístico ou distintos dialetos habitualmente conhecidos como línguas nacionais de Angola, de acordo as diferentes etnias em diversas regiões culturais deste país. E ainda, no ponto vista geopolítico e estratégico faz parte dos países de região África Austral (SADC).

2.4.1. Caracterização da Província da Huíla e do Município do Lubango

Naturalmente, por tratar-se de um estudo realizado em crianças em idade escolar no contexto educativo angolano, todavia, a necessidade de se caracterizar a província da Huíla e o município do Lubango, geograficamente.

2.4.1.1. Caraterização da Província da Huíla

Trata-se de uma província de Angola (ver Fig. 1), encontra-se localizada a sudoeste do território angolano e confina a norte com as províncias de Benguela e Huambo, a nordeste com a província do Bié, a sudeste com a província do Cuando Cubango, a sul com a província do Cunene e a oeste com a província do Namibe. Ocupando uma área de 78,879 km², em termos demográficos tem uma população estimada em cerca de 2,6 milhões de habitantes e é considerada uma das mais populosas de Angola.



Figura 2 *Localização Geográfica da Província da Huíla*

Fonte: Mapas do Governo da Província da Huíla (2018).

Do ponto de vista administrativo, a Huíla encontra-se dividida em 14 municípios, que são nomeadamente: Lubango, Humpata, Chibia, Caconda, Cacula, Caluquembe, Chicomba, Chipindo,

Cuvango, Gambos, Jamba, Matala, Quilengues e Quipungo. Destas capitais de município, quatro são cidades: Lubango, Matala, Chibia e Humpata. Pela sua história, antiguidade e localização, Lubango constitui a capital da província, onde se encontra sediado o Governo da Província da Huíla.

2.4.1.2. Caracterização do Município do Lubango

É um município e capital da província da Huíla, está situada no Sudoeste de Angola (Fig. 1). Ocupa uma área de 3 140 km². Tem cerca de 1,8 milhões de habitantes segundo os resultados do censo populacional realizado pelo Instituto Nacional de Estatística de Angola em 2014. Do ponto de vista administrativo o município do Lubango está dividido em 4 comunas, que são nomeadamente: o Lubango a comuna sede, Arimba, Hoque e Huíla. Geograficamente é limitado a Norte pelo município de Quilengues, a este pelo município de Cacula, a sul pelos municípios da Humpata e Chibia e, a oeste pelo município da Bibala.

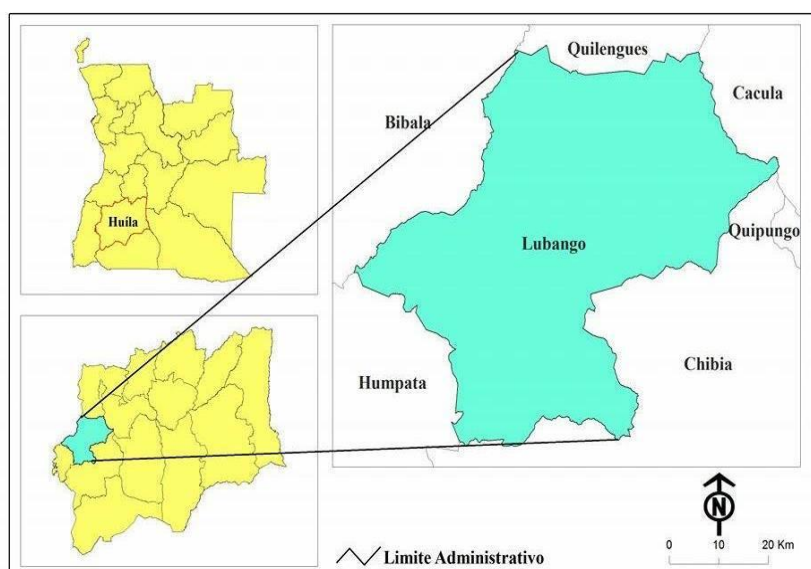


Figura 3 *Localização Geográfica do município do Lubango*

2.4.2. Caracterização da realidade pedagógica

2.4.2.1. Caracterização das escolas

Foram escolhidas para este estudo 6 estabelecimentos de ensino, nomeadamente:

1. Complexo Escolar A
2. Escola Primário B
3. Escola Primária C
4. Complexo Escolar D
5. Complexo Escolar E
6. Escola Primária F

Tendo conta o contexto de estudo, torna-se imperioso clarificar a natureza de cada estabelecimento de ensino, na qual estas designações recaem. Assim sendo, começa-se por salientar que as designações das escolas acima mencionadas são salvaguardadas por lei ou por uma política educativa. No contexto educativo angolano, estas designações estão previstas na Lei n.º 17/16, de 07 de outubro de 2016, “Lei de Base Sistema de Educação e Ensino em Angola, documento este que é fruto da mais recente reforma educativa e em vigor em Angola.

Entre tanto, ao abrigo da lei em referência, no seu artigo 59.º estabelece as designações das Instituições de Educação Pré-Escolar, Ensino Primário e de Ensino Secundário, definindo que doravante os estabelecimentos de ensino no contexto educativo angolano, tomam a seguinte distinção:

1. As instituições de Educação Pré-Escolar designam-se Centros Infantis.
2. Instituições de Ensino Primário Designam-se Escolas Primárias.
3. As instituições de Ensino Secundário designam-se:
 - a) Colégios, sempre que ministrarem o I ciclo do Ensino Secundário Geral;
 - b) Liceus, sempre que ministrem o II ciclo de Ensino Secundário;
 - c) Institutos Técnicos, sempre que ministrem cursos do Ensino Secundário Técnico numa área de formação;
 - d) Institutos Politécnicos, sempre que ministrarem cursos do Ensino Secundário Técnico em várias áreas de formação;
 - e) Magistérios, sempre que ministrarem cursos de Formação de Professores para Educação Pré-Escolar, Ensino Primário e Ensino Secundário;
 - f) Complexos Escolares, sempre que ministrarem simultaneamente diferentes níveis de um mesmo subsistema de ensino, nos termos a regulamentar em diploma próprio. (p. 4001)

Com base nestes pressupostos legais, pode-se assim caracterizar cada uma das escolas para elucidar o contexto de estudo que assim segue:

Complexo Escolar A

É um estabelecimento em regime de ensino público. Em termos legais, i.e., a alínea f) do ponto 3 do artigo 59.º da Lei 17/16, configura como estabelecimento de ensino onde são ministrados simultaneamente diferentes níveis de um mesmo subsistema de ensino. Pois que este complexo oferece duas tipologias de ensino, definidos no ponto dois (2), como Escola Primária e conjugado com alínea a) do ponto três (3) como Colégio, ao ministrar o I ciclo do Ensino Secundário Geral, emanados no mesmo artigo;

Localização ou meio envolvente: está situada no bairro 1, zona urbana a uma distância de 3,13 km a oeste da sede governo da província da Huíla e, ocupa uma área 8, 931 m².

Em jeito de nota, sublinha-se que:

- 1- As informações sobre a organização, funcionamento da escola e os dados relativos aos números de professores, de alunos, alunos com NEE, número salas e etc., foram constadas ocularmente pelo investigador e foram disponibilizados em formato digital junto das escolas e a direção provincial da educação e a municipal da Lubango, e acrescenta-se que se referem a dados provisórios que com decorrer do ano letivo serão suscetíveis a atualizações;
- 2- As localizações geográficas e as distâncias cingem-se no pressuposto de um referencial “a sede governo provincial da Huíla sita na cidade do Lubango” como ponto de partida para descrição do meio envolvente.
- 3- O cálculo da área e a distâncias teve como fonte o google maps

Organização e funcionamento da instituição: o espaço físico está dividido em duas áreas principais: três blocos principais e área ou espaço exterior; administrativamente está dividida: dois gabinetes, sendo um para direção geral e outra para subdireção, uma sala para os serviços administrativos e sala de professores, 20 salas de aulas, das quais 4 em alpendres e 3 sanitários – um para os professores e dois para os alunos. As salas estão equipadas com apenas carteiras para os alunos e professores. O espaço exterior está apetrechado com dois campos para educação física e atividades júnior-desportivas, e um vasto pátio para atividades de recreio.

Número de professores do ensino primário e das classes alvo de estudo: o complexo conta no geral com 64 professores, sendo 60 femininos. Para as 1.ª e 2.ª classes conta com 26 professores

distribuídos em dois turnos, i.e., 14 no primeiro e 14 no segundo. O primeiro turno entra as 7 horas e 30 minutos e termina as 10 horas e 30 minutos. O segundo turno tem início as 10 horas e 40 minutos e termina as 14 horas e 30 minutos, totalizando uma carga horário de 4 horas dia.

Número de alunos matriculados nesta escola: Para o ano letivo 2019 foram matriculados 1700 alunos no total, sendo 1294 do sexo feminino. Relativamente ao número de turmas, conta 5 para 1.^a classes e 9 para as 2.^a classes.

Alunos com necessidades educativas especiais: Segundo os dados provisórios disponibilizados pelo gabinete de estudos, gestão e estatística da direção de educação na Huíla em 2019, a informação complementar referente aos alunos com necessidades educativas especiais até a primeira quinzena de fevereiro de 2019 no complexo escolar em causa, apontam para um total 20 casos, dos quais 5 femininos. Desta cifra, as dificuldades de aprendizagem aparecem com 17 casos, dos quais 3 femininos, 2 visuais (1 feminino) e a deficiência múltipla com 1 caso (1 feminino). Salienta-se ainda, que todos os casos mencionados foram identificados em alunos matriculados na 2.^a classe.

Escola Primária B

Trata-se de uma unidade escolar em regime de ensino estatal. Em termos legais está protegida por lei, isto é, no ponto dois (2) do artigo 59.º disposto na Lei 17/16, confere a designação de Escola Primária por ministrar o I e II ciclos do ensino primário. Mais concretamente as 1.^a, 2.^a, 3.^a e 4.^a classes.

Localização ou meio envolvente: situa-se no bairro 2, zona urbana adjacente e a 440,96 metros a oeste da sede do governo da província na cidade Lubango e, ocupa uma área 5, 743 m².

Organização e funcionamento da instituição: o espaço físico está dividido em duas áreas principais: três blocos principais e espaço exterior. Administrativamente está repartido em: um gabinete para direção geral, um gabinete para os serviços administrativos, uma sala de professores, 14 salas de aulas e 3 sanitários distribuídos para a escola – um para os professores e dois para os alunos. As salas estão equipadas com um cacifo e carteiras para alunos e professores. Quanto ao espaço exterior, comporta um campo para realização de aulas de educação física e atividades júnior-desportivas, um vasto pátio para atividades de recreio e está cercada com muros e redes.

Número de professores do ensino primário e das classes alvo de estudo

A escola conta com 38 professores, sendo 28 femininos. Para as primeiras e segundas classes conta com 9 professores distribuídos nas distintas turmas. A carga letiva corresponde a 6 horas de aulas dia. As aulas têm início as 7 horas e 30 minutos e terminam as 12 horas e 30 minutos.

Número de alunos matriculados: Para o ano letivo 2019 foram matriculados 1158 alunos no total, sendo 612 do sexo feminino. Relativamente ao número de turmas, conta 4 para 1.^a classes e 5 para as 2.^a classes.

Alunos com necessidades educativas especiais: Segundo os dados disponibilizados pelo gabinete de estudos, gestão e estatística da direção da educação na Huíla, a informação estatística complementar referente aos alunos com necessidades educativas especiais no complexo em causa tem sob seu controlo 14 casos (6 femininos). Deficientes visuais com 2 casos (2 masculinos na 1.^a classe) e a deficiência múltipla com 3 (2 femininos), auditiva 6 (3 femininos), físico-motora com apenas 1 masculino, linguagem 2 (1 masculino -2.^a).

Escola Primária C

É uma unidade em regime de ensino estatal. Em termos legais, i.e., a semelhança de outras escolas primários, o ponto dois (2) do artigo 59.º da Lei 17/16, estabelece a designação de Escola Primária, por ministrar somente a primeira (1.^a) até a sexta (6.^a) classes.

Localização ou meio envolvente: está situado no bairro 3, zona urbana e a 1,84 km do centro da sede do governo da Huíla, ocupa uma área 3, 929 m².

Organização e funcionamento da instituição: o espaço físico está repartido em duas áreas principais: três blocos principais e área exterior. Administrativamente, comporta um gabinete para direção geral e subdireção, uma sala para os serviços administrativos e também como sala para professores, 13 salas de aulas, três ao ar livre para classes de iniciação e uma tenda como sala e, ainda conta com 3 sanitários – um para os professores e dois para os alunos. As salas estão equipadas com um cacifo e carteiras para alunos e professores, exceto as turmas ao ar livre. O espaço exterior é utilizado como pátio para atividades de recreio e está limitado com muros e redes.

Número de professores do ensino primário: a escola conta com 43 professores, sendo 41 do género feminino, dos quais, 9 professoras para as 1.^a e 2.^a classes. Segundo o horário, os alunos entram as 7 horas e 30 minutos e terminam as aulas as 12 horas e 30 minutos, perfazendo assim, uma carga letiva de 6 horas de aulas - dia.

Número de alunos matriculados nas classes alvos de estudo: para o ano letivo 2019, foram matriculados 1648 alunos no total, sendo 862 do género feminino. Relativamente ao número de turmas, conta 3 para 1.^a classes e 5 para as 2.^a classes.

Alunos com necessidades educativas especiais: segundo os dados disponibilizados pelo gabinete de estudos, gestão e estatística da direcção da educação na Huíla, a informação estatística complementar referente aos alunos com necessidades educativas especiais no complexo em causa tem sob seu controlo 34 casos. Destes casos, 1 de dificuldades de aprendizagem de género feminino, visuais com 18 (6 femininos) e a deficiência múltipla com 5 (1feminino), auditiva 1 (1feminino), linguagem 3 (1 masculino na 2.^a classe), intelectual 5 (2 femininos), comportamental (2 masculinos).

Complexo Escolar D

Trata-se de uma escola público. Em termos legais, i.e., ao abrigo do artigo 59.º da Lei 17/16, no ponto um (1) estabelece a designação de Centro Infantil, pois que oferece atividades educativas que vão desde creches, jardim infantil até a iniciação; ponto dois (2) Escola Primária, por ministrar a primeira (1.^a) a sexta (6.^a) classes e conjugados com a alínea f) do ponto três (3) que confere a indicação de Colégio por ministrar I e II ciclos do Ensino Secundário Geral.

Localização ou meio envolvente: está localizado no bairro 4 zona suburbana a uma distância 4,02 km do ponto referência, ocupa aproximadamente uma área 19, 827 m².

Organização e funcionamento da instituição: o espaço físico da instituição está distribuído em duas áreas principais: cinco blocos principais e área exterior. Administrativamente está organizada em dois gabinetes para direcção geral e subdirecção, uma sala para os serviços administrativos e também sala para professores, 24 salas de aulas construídas de raiz, 8 salas em alpendres, 24 duas turmas da 1.^a e 2.^a classes ao ar livre, ainda conta com 4 sanitários no total – um para os professores e três para os alunos. As salas estão equipadas com carteiras para alunos e professores, exceto as turmas das 1.^a e 2.^a classes que são na sua maioria ao ar livre e m alpendres. O espaço exterior tem um vasto pátio para atividades de recreio e parcela como sala de aulas para as 1.^a e 2.^a classes.

Número de professores do ensino primário e das classes alvo de estudo: o complexo conta com 111 professores, sendo 98 femininos. Para as primeiras e segundas classes conta com 32 professores distribuídos em dois turnos, i.e., 16 no primeiro e 16 no segundo. O primeiro turno tem início as 7 horas e 30 minutos e termina as 10 horas e 30 minutos. O segundo turno tem início as 10 horas e 40 minutos e termina as 14 horas.

Número de alunos matriculados na primária: para o ano letivo 2019 foram matriculados 6357 alunos no total, sendo 3601 do género feminino. Relativamente ao número de turmas, conta 7 para 1.^a classes e 25 para as 2.^a classes.

Alunos com necessidades educativas especiais: segundo os dados disponibilizados pelo gabinete de estudos, gestão e estatística da direcção da educação na Huíla, a informação estatística complementar referente aos alunos com necessidades educativas especiais no complexo em causa, mostram 44 casos no total (16 femininos), dos quais, 25 casos de dificuldades de visão (14 do género feminino) e a deficiência múltipla com 2 masculinos, auditiva 6 (masculinos), físico-motora 6 (1femininos), linguagem 4 (1 masculinos na 1.^a classe, 2 na 2.^a classe), intelectual (2 masculinos).

Complexo Escolar E

É uma unidade de ensino estatal. Fazendo uma análise minuciosa, dos artigos 83.º e 84.^a (objetivos da modalidade educação especial) da Lei n.º 17/16 e conjugados com os artigos 1.º ao 8.º do Estatuto da Modalidade de Educação Especial, cujo os objetivos educativos, princípios, organização e funcionamento estão fundamentados na Lei n.º 17/16, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino em Angola. No que concerne a organização e funcionamento de educação especial, não pode ser interpretado como ambiente de educação e ensino no sentido restrito, mas sim uma escola para todos, pois que oferece serviços educativos para comunidade e a sociedade, como escola de referencia e prisma da educação inclusiva na formação e a integração socioeducativa das novas gerações.

Quanto a oferta educativa, este complexo ministra a educação primária, o I e II ciclos do Ensino Secundário, conferindo a mesma a categoria de complexo escolar.

Localização ou meio envolvente: está localizado no bairro 5, zona urbana e dista aproximadamente a 7,98 km a oeste do ponto de referencia nesta analise e ocupa uma área 14, 716 m².

Organização e funcionamento da instituição: o espaço físico da instituição é constituído em duas áreas principais: três blocos principais e espaço exterior.

Administrativamente está dividida em um gabinete para direcção geral, uma sala para os serviços administrativos e também sala para professores, comporta 21 salas de aulas construídas de raiz, das quais uma sala de atendimento especializado, um jango e uma sala de informática, ainda conta com 4 sanitários – dois para os professores e dois para os alunos. As salas estão equipadas com

cacifos e carteiras para alunos e professores. O espaço exterior comporta um vasto pátio para realização de atividades de recreio e está limitado com muros e rede.

Número de professores do ensino primário e das classes alvo de estudo: o complexo em destaque conta com 102 professores. Para as 1.^a e 2.^a classes conta com 12 professores distribuídos numa proporção de 2 por turma.

Número de alunos matriculados nas classes alvos de estudo: para o ano letivo 2019 foram matriculados 384 alunos no total, sendo 197 do sexo feminino. Relativamente ao número de turmas, conta 3 para 1.^a classes e 3 para as 2.^a classes.

Alunos com necessidades educativas especiais no ensino primário: segundo os dados disponibilizados pelo gabinete de estudos, gestão e estatística da direção educação na Huíla, a informação estatística complementar referente aos alunos com necessidades educativas especiais, o complexo em causa tem sob supervisão 166 casos identificados e diagnosticados. Dos quais 12 casos de dificuldades de aprendizagem, dificuldades visuais com 17 (9 femininos) e a deficiência múltipla com 28 (14 femininos), auditiva 55 (30 femininos), físico-motora 16, (8 femininos) linguagem 27 (14 femininos, 2 na 1.^a, 3 na 2.^a classe), intelectual 30 (18 femininos), comportamental 16 (8 femininos).

Escola Primária F

É uma escola em regime de ensino público-comparticipada. Em termos legais, i.e., ao abrigo do ponto dois (2) do artigo 59.º disposto na Lei 17/16, trata-se de uma unidade de ensino que no âmbito do seu exercício educativo ministra somente o I ciclo do ensino primário.

Localização ou meio envolvente: A escola Primário está localizada no bairro 6, zona urbana, dista aproximadamente a 1,46 km a sudoeste da sede do governo da província da Huíla e ocupa uma área 5 800 m².

Organização e funcionamento da instituição: o espaço físico divide-se em duas áreas principais: dois blocos principais e área ou espaço exterior. Administrativamente está repartido em um gabinete para direção geral, uma sala para os serviços administrativos e também sala para professores, 6 salas de aulas construídas de raiz, dois (2) sanitários – um para os professores e outro para os alunos. As salas estão equipadas com carteiras para alunos e professores, exceto a turmas das primeiras e segundas classes. Quanto ao espaço exterior, possui um vasto pátio para atividades de recreio.

Número de professores do ensino primário e das classes alvo de estudo: conta com 40 professores, sendo 30 femininos, dos quais 13 professores as primeiras e segundas classes distribuídos em dois turnos, i.e., 7 no primeiro e 6 no segundo. O primeiro turno tem entrada as 7 horas e 30 minutos da manhã e termina as 10 horas e 30 minutos. O segundo turno tem início as 10 horas e 40 minutos e termina as 14 horas e 30 minutos.

Número de alunos matriculados nas classes alvos de estudo: para o ano letivo 2019 foram matriculados aproximadamente 1519 alunos no total, sendo 828 do género feminino. Relativamente ao número de turmas, conta 5 para 1.^a classes e 8 para as 2.^a classes.

Alunos com necessidades educativas especiais: Segundo os dados disponibilizados pelo gabinete de estudos, gestão e estatística da direcção da educação na Huila, a escola em destaque não conta com a informação estatística complementar referente aos alunos com necessidades educativas especiais.

Após caracterizadas as escolas, segue-se para identificação dos participantes neste estudo. Antes, porém, apresenta-se o número de alunos matriculados nas respectivas classes em estudo (população) e o número de alunos participantes no estudo, em função das amostras colhidas dos instrumentos de recolha de dados (considerado como amostra) (ver tabela 1).

Tabela 1 *Distribuição do Número de Turmas, de Alunos Matriculados nas 1.^a e 2.^a Classes e Número de Alunos*

Escolas	Número matriculados alunos na 1. ^a classe/turma		Número matriculados alunos na 2. ^a classe/turma		Número de alunos participantes 1. ^a classe/escola		Número de alunos participantes 2. ^a classe/escola	
	F	M	F	M	F	M	F	M
Complexo Escolar A	24	21	34	16	21	12	34	14
Escola Primária B	21	24	34	16	21	12	16	15
Escola Primária C	24	23	30	20	28	17	25	23
Complexo Escolar D	33	32	27	33	30	28	23	25
Complexo Escolar E	22	13	16	14	21	11	15	10
Escola Primária F	21	28	23	22	13	18	15	16
Subtotal	145	286	164	121	134	98	128	103
Total	431		285		232		231	

2.4.2.2. Identificação dos participantes no estudo

Seguidamente será caracterizada a amostra deste estudo. A amostra do presente estudo está representada por um número de total de 463 crianças/alunos, com e sem NEE com idades compreendidas entre 6 e os 10 anos, sendo a média de 7,12 (ver tabela 2).

Frequência relativa a idade cronológica

Nesta ótica serão apresentadas as distribuições de frequências relativas a idade, género, condição do aluno, localização da escola, agregado familiar, habilitações académicas e profissões dos pais.

Tabela 2 *Distribuição das Crianças pela Idade*

Idade	Frequência (N)	Porcentagem(%)
6	189	40,8
7	139	30,0
8	69	14,9
9	35	7,6
10	23	5,0
11	5	1,1
12	3	,6
Total	463	100,0

Média = 7,12 (DP = 1,277)

Frequência relativa ao gênero

Destas 463 crianças, 255 (55,1%) são do gênero feminino e 208 (44,99%) do gênero masculino, (ver figura 4).

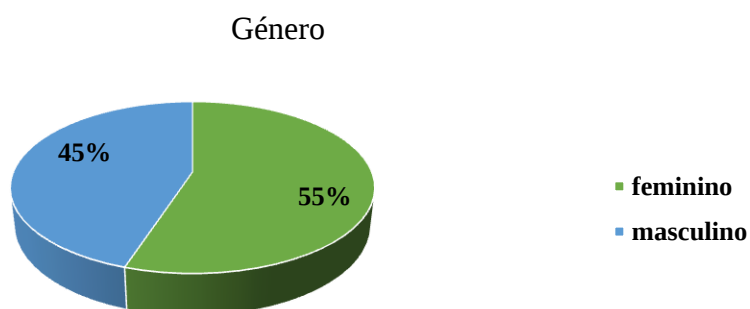


Figura 4 *Distribuição dos alunos pelo gênero*

A partir da figura 4, acima é possível observar que há maior predominância de alunos de gênero feminino comparativamente ao masculino, em termos de porcentagem.

Frequência relativa a condição

A figura 5, apresenta a frequência tendo em conta a condição do aluno referente ao aluno com necessidade educativa especiais, aluno suspeito e aluno do desenvolvimento típico..

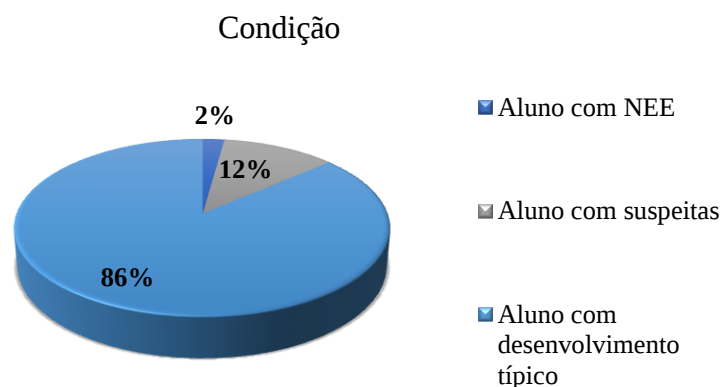


Figura 5 *Distribuição dos alunos pela condição*

A partir deste estudo será possível perceber o desempenho destes grupos na lista de verificação da linguagem e da fala. E tirar algumas conclusões sobre os alunos com NEE com dificuldades de linguagem e de igual modo os alunos com suspeitas e de desenvolvimento típico.

Frequência relativa a repetição

A frequência relativa a repetição, permite conhecer a distribuição de alunos repetentes (retidos) e não repetentes (não retidos) no estudo, (ver figura 6).

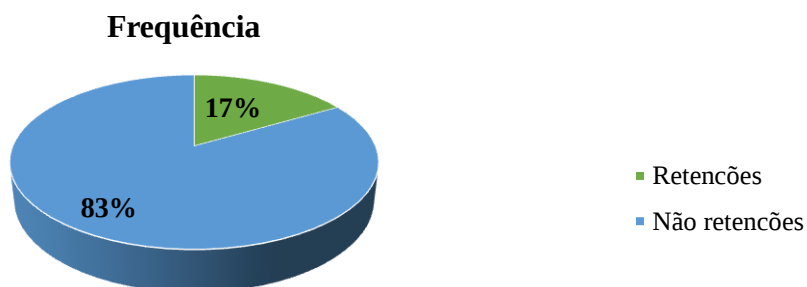


Figura 6 *Distribuição dos alunos pelas repetições*

A frequência de alunos repetentes na mesma classe é de 17%. A partir deste dado vai permitir examinar e perceber as dificuldades da fala e da linguagem mediante a LV 6-10 e analisar uma possível relação factual com a repetição do aluno.

Frequência relativa a localização geográfica das Escolas

Pela natureza do estudo, é importante conhecer a distribuição de alunos em detrimento da localização geográfica escolas, representado na figura 7.

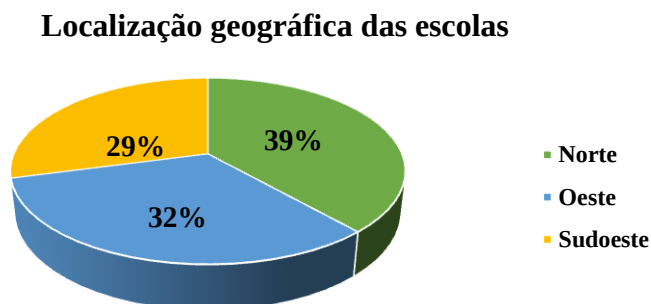


Figura 7 Distribuição das escolas por meio da localização geográfica

Através da figura 7, é possível observar que a maior distribuição de alunos em s escolas da zona norte, neste caso A e D com (39%), seguidas das escolas B e E da zona oeste com (32%), e as escolas C e F da zona sudoeste com (29%).

Frequência relativa as zonas de localização das Escolas

Relativamente as zonas de localização das escolas, isto é, em zona urbana e zona periférica, os resultados do estudo apontam que há maior percentagem de alunos matriculados em escolas situadas zonas urbanas (82%) comparativamente as zonas periféricas (18%).

Frequência relativa ao agregado familiar

No que confere ao agregado familiar, os resultados mostram que 99% dos alunos vivem sob cuidado dos pais, ou seja, pai e/ou da mãe, 1,1% com outro familiar e 0,2% no lar de acolhimento. Salienta-se que dos 99% dos alunos, cingindo-se nos dados prestados pelos encarregados e pais, mostram que além das crianças que coabitam com o pai e a mãe, existe um número que vive somente com as mães. Para os casos de crianças que não vivem com o pai e mãe, foram incluídas duas opções, uma está ligada a presença de um outro familiar, que podem ser os avós ou os tios, e por último, o lar de acolhimento, isto na ausência dos pais e outros familiares. Dá-se destaque a este sector social (família e/ou agregado familiar), pois que é consensual o seu papel primário para o

desenvolvimento da fala linguagem e da fala, na educação, na instrução da criança e salvaguardar o seu desenvolvimento global.

Frequência relativa as habilitações académicas do Pai

Relativamente às habilitações académicas, os pais das crianças que participam neste estudo (ver tabela 3), possuem os seguintes níveis de escolaridade: vinte pais tem o 1.º ciclo (4,3%), vinte e seis o 2.º ciclo (5,7%) e sessenta e cinco o 3.º ciclo do Ensino Básico (14,7%). Dos restantes, duzentos e um pais completaram o ensino secundário (43,4%), sessenta e cinco têm o bacharelato (14,0%), quarenta e quatro têm a licenciatura (9,5%), um tem o curso de especialização (0, 2%), seis não têm habilitações (1,3%) e outros trinta e dois (6,8%) têm habilitações não disponíveis. Pelos resultados é possível notar que á maior representação dos pais com ensino secundário e seguido dos bacharéis.

Tabela 3 *Frequência das Habilitações Académicas do Pai*

Habilitações académicas	Frequência (N)	Percentagem(%)
1º Ciclo	20	4,3
2º Ciclo	26	5,6
3º Ciclo	68	14,7
Ensino secundário	201	43,4
Bacharelato	65	14,0
Licenciatura	44	9,5
Curso de especialização	1	,2
Não tem habilitações	6	1,3
Habilitações não disponíveis	32	6,9
Total	463	100,0
Média= 4, 5 (DP= 2, 215)		

Frequência relativa as habilitações académicas da Mãe

No que toca às habilitações académicas, as mães das crianças que participam neste estudo (ver tabela 4), possuem os seguintes níveis de escolaridade: trinta e quatro mães têm o 1.º ciclo (7,3%), quarenta e oito o 2.º ciclo (10,4%) e cento e duas o 3.º ciclo do Ensino Básico (22%). Dos restantes, cento e noventa e oito completaram o ensino secundário (42,8%), cinquenta e duas têm o bacharelato (11,2%), quinze têm a licenciatura (3,2%), duas tem o curso de especialização (0, 4%), quatro não têm habilitações (0,9%) e outras oito (1,7%) têm habilitações não disponíveis. Pelos

resultados é possível notar que a maior representação de mães com bacharelato e licenciatura. Nenhuma mãe tem o mestrado e nenhuma o doutoramento.

Tabela 4 Frequência das Habilitações Acadêmicas da Mãe

Habilitações acadêmicas	Frequência (N)	Porcentagem(%)
1º Ciclo	34	7,3
2º Ciclo	48	10,4
3º Ciclo	102	22,0
Ensino secundário	198	42,8
Bacharelato	52	11,2
Licenciatura	15	3,2
Curso de especialização	2	,4
Não tem habilitações	4	,9
Habilitações não disponíveis	8	1,7
Total	463	100,0
Média= 3, 71 (DP= 1,,631)		

Frequência relativa as habilitações acadêmicas de outros Familiares

No que toca às habilitações acadêmicas de outros familiares das crianças que participam neste estudo (ver tabela 4), possuem os seguintes níveis de escolaridade: dois familiares têm o 1.º ciclo (0,4%), três terminaram o 2.º ciclo (0,6%) e dois o 3.º ciclo do Ensino Básico (0,4%). Dos restantes, dois completaram o ensino secundário (42,8%), cinquenta e dois a licenciatura (0,2%) e por último cinco (1,1%) não têm habilitações, pelos resultados é possível notar que a maior representação de familiares sem habilitações acadêmicas. Nenhuma mãe tem o mestrado, curso de especialização nenhuma o doutoramento.

Tabela 5 Frequência das Habilitações Acadêmicas de Outros Familiares

Habilitações	Frequência (N)	Porcentagem (%)
2º Ciclo	2	,4
3º Ciclo	3	,6
Ensino secundário	2	,4
Licenciatura	1	,2
Não tem habilitações	5	1,1
Habilitações não disponíveis	450	97,2
Total	463	100,0
Média=10,86 (DP= 1,011)		

Para melhor percepção dos resultados na tabela (4) anterior, é importante não deixar de parte o papel de outros familiares, na medida que muitas das crianças participantes não vivem sob cuidados de seus pais biológicos por diversos motivos, mas sim com os tios, avós, irmãos e outros cuidadores, em caso de viver num lar de acolhimento. Já que estudo retrata a realidade da linguagem e da fala dos educandos destes familiares, é primordial conhecer as habilitações dos encarregados de educação. Como o nome já o diz “encarregados de educação”, significa que é através destes que a criança interage, desenvolve, cresce, aprende a andar, a falar, partilha as suas alegrias e tristezas e, a conhecer as regras de convivência, que lhes serão úteis para seu enquadramento no ambiente escolar e social. Logo para um desenvolvimento harmonioso da linguagem da criança é necessário que o modelo linguístico a ser rececionado seja adequado em quantidade e qualidade por parte dos seus familiares. Pois que a maior volume linguístico é recebido em casa pela influencia do adulto (ver figura 8).

Habilitações acadêmicas dos pais, mães e outros familiares das crianças

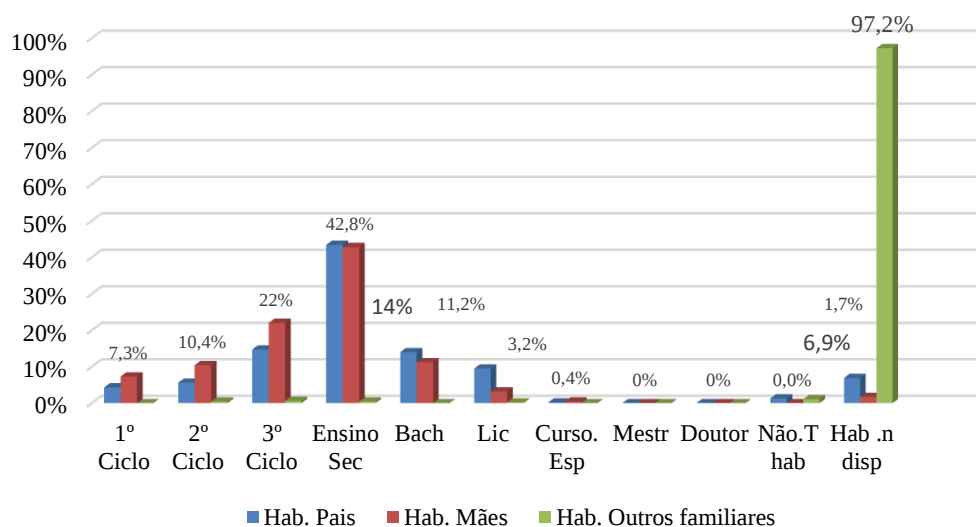


Figura 8 *Habilitações acadêmicas dos pais e outros familiares*

Dada a importância das habilitações acadêmicas para todo e qualquer adulto, estas influenciam e proporcionam a maneira de ver, ouvir, falar, ser, pensar, comunicar, fazer, para educar, ensinar e transformar a sociedade, em particular as crianças. Neste estudo a influência das habilitações dos pais, mães e outros familiares não fogem desta regra áurea, por estes terem grande responsabilidade de ensinar, instruir e moldar os filhos, particularmente, assumem um papel sine qua non no desenvolvimento da linguagem e da fala e das competências comunicativas dos seus educandos. Respeitando os valores étnicos linguísticos e culturais, o que se requer é de fato que os pais, mães e outros familiares transmitam um modelo cuidado de linguagem e fala que proporcione o desenvolvimento das competências comunicativas na criança, para que esta possa ser participativa nos seus ambientes naturais. A partir dos resultados do gráfico acima, vai tornar possível perceber se existe relações significativas entre as habilitações dos pais, mães com as dificuldades da fala e de linguagem nos seus educandos.

No que toca às profissões, os pais das crianças que participam neste estudo (ver tabela 6), possuem as seguintes profissões: cento e oito, pais são funcionárias do estado (23,3%), dois são pastores ou líderes de igreja (0,4%) e trinta e um são professores (6,7%). Dos restantes, cento e oitenta e nove são trabalhadores por conta de própria (40, 8%). Noventa e dois trabalham por conta de outrem ou no privado (19,9%), trinta e três não disponibilizaram suas profissões (7,1%), e oito desempregados (1,7%).

Pelos resultados é possível notar que a maior representação de mães com bacharelato e licenciatura. Nenhuma mãe tem o mestrado e nenhuma o doutoramento.

Tabela 6 Frequência das Profissões dos Pais

Profissão	Frequência (N)	Porcentagem(%)
Funcionários do estado	108	23,3
Pastor de igreja	2	,4
Professor(a)	31	6,7
Trabalhador independente	189	40,8
Trabalhador por conta de outrem	92	19,9
Profissão não disponível	33	7,1
Desempregado(a)	8	1,7
Total	463	100,0

Média= 7,95 (DP= 4,17)

Dos resultados expostos na tabela (6) anterior, torna-se necessário esmiuçar alguns pormenores relativos ou que estão por detrás destes dados para melhor situar a realidade do contexto em estudo na cidade do Lubango. Sendo assim, ao fazer referência aos trabalhadores por conta própria, salienta-se, que estes por sua vez, estão subdivididos em várias ocupações ou atividades de acordo as informações dadas pelos pais, colhidas do questionário sociodemográfico, que vão desde atividades oficiais/formais e não oficiais ou informais. As oficiais ou formais dizem respeito a todas atividades legais no ponto de vista da lei prestam tributo fiscal ao estado, como empresários, lojistas, camionistas, taxistas. Ao contrário das formais, existe o grupo de atividades informais, que não prestam qualquer imposto, ou seja, estas surgem como opção de subsistência ou sobrevivência de certas famílias fruto da falta do desemprego e outros fatores, entre atividades apontam-se as vendas em praças ou mercados informais, o fenómeno zungueira (mulheres) e zungueiro (homens) são mulheres e homens ambulantes que vendem os seus produtos em diferentes artérias das cidade do Lubango. Entre estas encontramos também atividades ou ofícios, a destacar jardineiros, sapateiros, mecânicos, pedreiros, moto taxistas, intermediários de negócios informais e etc. Ainda a destacar as profissões, que de acordo a recolha, notou-se que a maioria dos pais que trabalham no estado, para além dos professores, são enfermeiros, militares e policias em maior número.

No que toca às profissões, das mães das crianças que participam neste estudo (ver tabela 7), possuem as seguintes profissões: cinquenta e oito, mães são funcionárias do estado (12,5%), quarenta e quatro são professoras (9,5%), cento e oitenta e cinco trabalham por conta própria (40%), cento e quatro trabalham por conta de outrem (22,5%), cinquenta mães são domésticas (22,5%), nove não

disponibilizaram as suas profissões (1,9%), e por último 13 mães estão desempregadas (2,8%). Dos restantes, cento e oitenta e nove são trabalhadores independentes ou por conta de própria (40,8%). Noventa e dois trabalham por conta de outrem ou no privado (19,9%), trinta e três não disponibilizaram suas profissões (7,1%), e oito desempregados (1,7%). Pelos resultados é possível notar que a maior representação de mães a trabalhar por conta própria.

Tabela 7 *Frequência das Profissões das Mães*

Profissão	Frequência (N)	Percentagem(%)
Funcionários do estado	58	12,5
Pastor de igreja	1	,2
Professor(a)	44	9,5
Trabalhador independente	185	40,0
Trabalhador por conta de outrem	104	22,5
Doméstica	50	10,8
Aposentado(a)	1	,2
Profissão não disponível	9	1,9
Desempregado(a)	11	2,4
Total	463	100,0
Média= 3,78 (DP= 1,980)		

A tabela acima espelha a situação profissional das mães dos alunos em referência neste estudo. Dos referidos resultados, é possível deduzir logo a partida, a maior predominância por parte de mães que trabalham por conta própria. As atividades ou ocupações pelas quais elas, estão inseridas de acordo com as informações dadas pelas mesmas, prestadas no questionário sociodemográfico. Estas estão divididas em atividades: não oficiais ou informais, oficiais/formais, domésticas e desempregadas. Atividades informais: devido às dificuldades em encontrar emprego e outros fatores como falta de habilitações, muitas das mães são obrigadas a recorrer a esta alternativa como forma de subsistência para os seus filhos. Como atividades informais, apontam-se as vendas em praças ou mercados informais e o fenómeno zungueira, isto é, são mulheres ambulantes que vendem os seus produtos em diferentes artérias ou ruas da cidade do Lubango, durante o dia. Outro grupo são as mães domésticas, que por opção abdicam-se de outras ocupações, comprometem-se em passar maior tempo a tomar conta dos seus filhos e de suas casas. Numa base teórica são mães atentas com o que acontece com os seus filhos e, que por vezes é prematuro relacionar com o bom ou mau desempenho da linguagem e da fala, o que torna interessante perceber sobre a relação que daí pode surgir. Temos também as

mães desempregadas, os estudos e a literatura pouco abordam sobre a influencia do desemprego no desenvolvimento linguagem e da fala da criança, a prior sabe-se que o desemprego pressupõe baixa condição económica no contexto angolano, em particular na realidade destas famílias e que pode fragilizar a criança em termos alimentares e emocionais. Atividades oficiais temos: as mães que trabalham por conta de outrem, e que estão engajadas em atividades como limpeza, balconistas de lojas e supermercados, serventes de restaurantes, cantinas e hotéis, com cargos administrativos em empresas privadas. Mães que trabalham de forma independentes temos modistas e proprietárias de pequenas lojas. Ainda no que toca as atividades ou ofícios, destacam-se as educadoras e as professoras. Realça-se que maioria das mães professoras trabalham nas escolas em referencia neste estudo. Por tanto, esta profissão não foi inserida nos funcionários dos estados para se dar o realce ao papel do educador e do professor como agente transformador, e que é educador e professor três vezes, como em casa, na escola, perante a sociedade e tida segunda mãe para o aluno na escola. Logo a partida, neste estudo, torna-se interessante estudar relação entre mães educadoras e professoras e o desenvolvimento da linguagem da fala.

No que toca às profissões, de outros familiares das crianças nesta investigação (ver tabela 8), possuem as seguintes profissões: um familiar é funcionário do estado (0,2%), três trabalham por conta própria (0,6%), dois são domésticas (0,4%), e um está desempregado (0,2%). Pelos resultados é possível notar que a maior representação de familiares a trabalhar por conta própria.

Tabela 8 *Frequência das Profissões de Outros Familiares*

Profissões	Frequência (N)	Percentagem (%)
Funcionários do estado	1	,2
Trabalhador independente	3	,6
Doméstica	2	,4
Profissão não disponível	456	98,5
Desempregado (a)	1	,2
Total	463	100,0
Média= 1,670 (DP= 0, 477)		

A partir da tabela anterior, acrescenta-se que a maior parte de outros familiares são os avós das crianças participantes no estudo. Estes avós na sua maioria trabalham por conta própria.

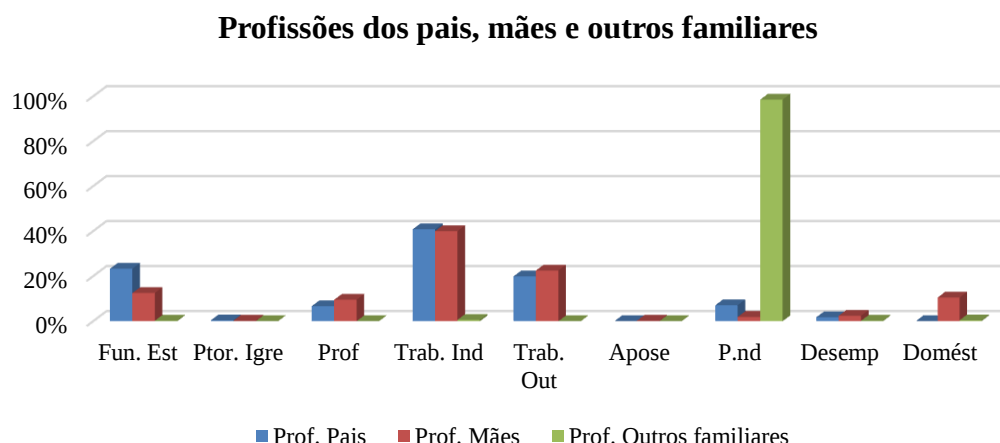


Figura 9 *Profissão dos pais e outros familiares*

Do gráfico acima, é possível apreciar que há maior percentagem de pais, mães e outros familiares a trabalharem por conta própria comparativamente os funcionários do estado, trabalhadores por conta própria, os professores e por conta própria ou independente. Salienta-se que as profissões não disponíveis pelos pais tiveram uma cobertura por parte de outros familiares com objetivo de se apurar do ambiente familiar da criança. Revelam-se a percentagem de mães domésticas, que aparentemente ou de forma teórica passam mais tempo com os seus filhos, pode influenciar positivamente na linguagem dos filhos.

2.5. Instrumentos de recolha de dados

Neste estudo, foram utilizados para a recolha de dados dois instrumentos. Primeiramente, foi construído pelo investigador e suas orientadoras um questionário *sociodemográfico*, tendo em conta a realidade sociocultural, linguística e educativa de Angola com a finalidade de obter informações relativas as características das crianças e do meio onde a mesmas estão inseridas. Para descrição destas características, selecionaram-se os seguintes indicadores *sociodemográficos*: idade, género, escolaridade, género, a idade, meses, língua materna, a escola, turma, condição repetições, tipo de dificuldade, tipo de escola, agregado familiar /coabitação, as habilitações académicas da mãe, as habilitações académicas do pai, as habilitações académicas de outro familiar, profissão da mãe, profissão do pai, profissão de outro familiar, bairro onde vive o aluno/residência, bairro onde se localiza a escola e zona geográfica de localização da escola, (ver anexo G). Por uma questão de

operacionalização, estes itens foram usados neste estudo como principal finalidade de interesse e/ou como controle na análise da relação entre outras variáveis (ver anexo A).

Posteriormente, para alcançar os objetivos deste estudo foi traduzido e adaptado para português a “*Speech and Language Screening test for 6 - to 10-year olds*”, ou também chamada *Afasic Checklist 6-10 Years Old*” e de seguida foi analisado pelas orientadoras deste trabalho e validadas por especialistas de Angola de forma a verificar o português de Angola. Após esta análise designou-se literalmente de “Lista de Verificação da Fala e da Linguagem em Crianças dos 6 aos 10 anos” e abreviadamente de *(LV 6-10)*. (ver anexo B), instrumento desenvolvido pela associação *Afasic Voice for life* sediada no Reino Unido, que cria recursos especializados para crianças e jovens com dificuldades de comunicação, linguagem e competências sociais. Este instrumento tem por finalidade identificar crianças com dificuldades de fala e de linguagem com faixa etária compreendida entre os 6 a 10 anos de idade. Dada a simplicidade da natureza dos itens do instrumento em referência, o mesmo foi adaptado e traduzido para o português pelo investigador e suas orientadoras, por formas a corresponder a realidade linguística em Angola. Segundo a Associação *Afasic* (2018), a *LV 6-10*, é uma lista de verificação de possíveis problemas e concentra-se nas competências da criança com dificuldades no desenvolvimento da fala e da linguagem e a mesma está dividida em sete seções principais, nomeadamente:

- 1) Resposta ao som;
- 2) Processos cognitivos;
- 3) Erros no som;
- 4) Jogos e recreação
- 5) Comunicação;
- 6) Vocabulário;
- 7) Gramática.

Cada seção está dividida por cinco (5) subseções ou itens. E são recomendadas as seguintes instruções /orientações para o seu uso:

Como usar esta lista de verificação?

- 1) Trabalhe na lista, decidindo se cada item se aplica à criança; se isso acontecer, marque a caixa; se isso não acontecer ou se houver alguma dúvida, deixe a caixa vazia;

- 2) Quando você tiver concluído cada seção, some o total dessa seção.
- 3) Quando você tiver concluído toda a lista de verificação, some todas as pontuações da seção e registre a pontuação total na folha de resumo.

Como interpretar os resultados:

Uma pontuação alta indica um comprometimento do desenvolvimento e uma pontuação baixa indica um desenvolvimento esperado ou normal. Recomenda-se que, se a pontuação de uma criança for 10 ou superior, o professor e/ou investigador deve encaminhá-la para serviços de terapia /especializados de fala e linguagem para avaliação, após discussão e aprovação dos pais da criança.

2.6. Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados para este estudo, foi protagonizada pelo investigador do estudo em referência, no qual se iniciou na segunda quinzena do mês de fevereiro e finalizou no início do mês de abril. O levantamento decorreu durante os cinco dias úteis da semana em função do horário normal de aulas em cada escola e o mesmo foi auxiliado por duas professoras da Escola de Educação Especial do Lubango. No sentido de serem recolhidos os dados indispensáveis para este estudo foram realizados os procedimentos que serão descritos de seguida:

Durante os 5 dias úteis por semana destes dois meses a investigador deslocou-se as seis escolas para a recolha dos dados.

2.5.1. Ética e autorizações dos superiores

Numa primeira fase foi dirigido um pedido de autorização ao sector de apoio aos estudantes bolseiros junto à Embaixada de Angola em Portugal para realização do estudo junto as escolas primárias na cidade do Lubango, município sede e capital da província da Huíla-Angola, que por meio de uma guia autorizou a respetiva deslocação/passando uma guia autorizando o devido estudo. Seguidamente, chegado a cidade do Lubango, procedeu-se ao contacto com a Secretária da Repartição Municipal da Educação do Lubango, sendo-lhe apresentado pessoalmente, na segunda semana de fevereiro, o pedido o pedido escrito formal de autorização, que disponibilizou uma credencial para a realização da investigação, pedido e despacho e/ou credencial). Em posse e através da credencial, na segunda quinzena de fevereiro, procedeu-se os pedidos a três (3) Direções de Escolas Primárias e a

três (3) em Complexos Escolares. Assegurou-se, de igual modo, que ao longo de todo este processo estaria garantido o cumprimento escrupuloso dos indispensáveis procedimentos éticos e deontológicos, nomeadamente, a garantia de confidencialidade no tratamento e na divulgação dos dados obtidos.

Após a permissão das direções das escolas, de modo a obter a sua consecução para realização deste estudo, pessoalmente ao investigador, foram indicadas as salas e as respetivas professoras titulares de duas (2) turmas, nisto foram, uma turma da 1.^a e uma da 2.^a classe, por parte dos diretores de cada escola, com a finalidade objetivo de apresentar o estudo a desenvolver. A apresentação do estudo teve uma boa aceitação por todas as professoras, que automaticamente mostraram grande interesse, curiosidade ao tema e disponíveis para colaborar. Muitas destas profissionais de forma sincera e honesta, com muitos anos de experiência, afirmaram se tratar de um tema raramente investigado desde que começaram as suas carreiras e que uma percentagem muito insignificante de educadores e professores cumprem o seu papel na monitorização da linguagem e da fala dos seus alunos

Por outro lado, grande parte não prestam devida atenção e/ou observação, durante a realização das suas atividades letivas e extra letivas, em aspetos ligados as componentes da linguagem e suas repercussões para linguagem recetiva e linguagem oral (fala). As mesmas ainda se mostraram resilientes, muitas professoras não têm conhecimento nesta área, tida como uma chave mestra para o processo de ensino e aprendizagem e socio integrativa da criança. Ainda, outros profissionais têm conhecimento, e que a estes não faltam vontade em prestar o apoio devido, apontando como um dos principais fatores, a falta de condições, elevado número de alunos na sala de aulas, tempo a dedicar a cada aluno e a baixa colaboração por parte dos pais e encarregados de educação.

Acrescentaram que existem situações em que as famílias não conhecem as dificuldades de linguagem e da fala, que muitas vezes são informados dos problemas de linguagem dos seus educandos, por parte da escola. Existem casos em que a escola, professores nem os familiares têm domínio dos aspetos do desenvolvimento da linguagem elementares em criança em idade escolar, que estudos ou investigações na área da linguagem e da fala auxiliam de certa forma a todos envolvidos e responsáveis pela formação das novas gerações e na melhoria da qualidade educação para todos.

Seguido aos professores, solicitou o consentimento dos encarregados de educação dos alunos participantes, por via de um pedido por escrito, através do qual estes tomaram conhecimento do estudo (ver anexo E). A entrega e receção das autorizações contou com apoio das professoras titulares de turma, do investigador, e a duas professoras da escola do ensino especial, este processo

foi concretizado da seguinte forma e com as seguintes distribuições tarefas: As professoras titulares de turma (só uma única professora e sem professores de apoio), algumas tiraram proveito da agenda de reunião da escola com os encarregados para entrega e recção da autorização e por outra via, em forma de recado por intermédio dos educandos e presencial do encarregado. As professoras da escola do ensino especial (prestaram o seu auxílio do princípio ao fim da recolha de dados) e o investigador a porta da sala de aulas para receção. Este procedimento, também foi útil na obtenção de dados ligados ao perfil sociodemográfico do aluno por forma a evitar a falta de informação. Com o auxílio destas professoras foi possível efetuar a recolha turmas e em escolas nas distintas escolas. Por outras, estas foram as vias que melhor convinham ao investigador do estudo.

Destes procedimentos, foi possível obter autorizações para efetuar o estudo e informações relativas as habilitações e profissões de 470 encarregados de educação que por sua vez, demonstraram interesse em conhecer os resultados obtidos no estudo.

2.5.2. Implementação ou administração da Lista de Verificação da Fala e da Linguagem em Crianças dos 6 aos 10 anos (LV 6-10)

Cumpridos os critérios éticos e deontológicos ou conseguido todos os consentimentos de dentro do quadro dos critérios éticos e deontológicos necessários, seguiu-se para fase da implementação da LV 6-10, após a concordância com as professoras das turmas indicadas relativamente aos dias da semana e horário de aplicação da prova do instrumento em causa.

Como já foi referido na primeira parte dos procedimentos de recolha de dados, este estudo iniciou na segunda quinzena do mês de fevereiro e finalizou no início do mês de abril e, contou com auxílio das duas professoras da Escola de Educação Especial do Lubango.

Antes, porém, para sua implementação, foram consultados os horários de aulas das turmas das 1.^a classes e das 2.^a classes, nas distintas escolas. A partir dos mesmos, verificou-se que duas escolas cumprem 6 horas letivas de aulas por dia e em regime de turnos as quatro restantes apenas 4 horas, isto é, entrada às 7 horas e saída às 12 horas e 30 minutos para duas primeiras escolas, único turno. As quatro restantes na modalidade de dois turnos, sendo que primeiro turno entra às 7 horas e 30 minutos até 10 horas e 30 minutos e das 10 horas e 40 minutos às 14 horas no segundo turno. No sentido de organização do processo de recolha de dados do instrumento em caso, o investigador traçou a seguinte plano de trabalho, numa primeira fase, as professoras receberam

instruções sobre o instrumento. Outro aspeto importante foi o número de turmas das classes-alvo, o que obrigou o investigador a optar por trabalhar em uma turma da 1.^a classe e uma turma da 2.^a classe em cada escola como estratégia.

Com objetivo de se evitar qualquer inquietação na administração do instrumento, realizou-se a recolha com presença destas professoras e as professoras de turma, nos primeiros dias. Após alguma prática as professoras colaboradoras dirigiram-se a outras escolas, uma na Escola de Educação Especial e outra na escola primária B. As seguir apresenta-se o quadro do resumo das atividades de recolha de dados com a LV 6-10 da fala e da linguagem (ver quadro 11):

Quadro 11 *Resumo das Atividades de Recolha de Dados*

Estabelecimento de ensino	Nome do bairro	Tempo de aplicação dos instrumentos	Tempo por classes (1.^a e 2.^a classe)	N.^o de alunos na 1.^a classe (F-M)	N.^o de alunos na 2.^a classe (F-M)	Tempo de aplicação da LV 6-10 por cada aluno/minutos (1.^a e 2.^a classe)
Complexo Escolar A	1	8 dias/ Fevereiro	4 dias	21-12	34-14	10-15
Escola Primário B	2	8 dias/ Fevereiro	4 dias	28-17	25-23	10-15
Escola Primária C	3	8 dias/ Março	4 dias	24-17	16-15	10-15
Complexo Escolar D	4	15 dias/Março	5 dias	30-28	13-25	10-15

Quadro 11: *Resumo das atividades de recolha de dados (Continuação)*

Escola Primário B	2	8 dias/ Fevereiro	4 dias	28-17	25-23	10-15
Escola Primária C	3	8 dias/ Março	4 dias	24-17	16-15	10-15
Complexo Escolar D	4	15 dias/ Março	5 dias	30-28	13-25	10-15
Complexo Escolar E	5	8 dias/ Março	4 dias	21-11	15-10	10-15
Escola Primária F	6	8 dias/ Março-Abril	4 dias	13-18	15-16	10-15
TOTAL -6	6	55	60 dias	264	263	60 dias

A Lista de Verificação da Fala e da Linguagem em Crianças dos 6 aos 10 anos (LV 6-10) foi aplicada a todas as crianças que compõem a amostra e de forma individual, responderam aos itens, em função do horário de cada classe, turno e escola, nas suas salas de aulas. Procurou-se ao máximo trabalhar num ambiente calmo e descontraído e, assegurar as condições físicas do espaço, do material e aplicação e dos sujeitos tal como recomendado por Almeida e Freire, (2008), em função das condições de cada escola e o máximo que as setas podiam oferecer para realização deste estudo. Pois que em algumas escolas existem turmas com numero de carteiras reduzidas, outras ao ar lento a titulo de exemplo é complexo escolar. Estas turmas encontraram-se muito próximas umas das outras, sendo que de certa forma, foi fator de embaraço na administração da lista verificação da linguagem e da fala. Tratando-se de um período de chuvas o investigador tinha de interromper por três vezes a aplicação do instrumento e regressar no dia seguinte a escola para dar continuidade.

De modo a salvaguardar a compreensão do instrumento de modo a evitar inequívocos o que se pretendia que fizessem, a investigador e as professoras que colaboraram neste estudo, explicaram detalhadamente e individualmente a cada criança, aquando da aplicação da lista de verificação da linguagem e da fala, as características e funcionamento da LV 6-10, de uma forma clara e precisa. De seguida, perguntou-se à criança se tinha compreendido o que lhe foi dito e pediu-se que respondessem o primeiro item da primeira seção. Após o preenchimento dos seus dados pessoais, o aluno dispunha de 10 a 15 minutos, para realizar completar as seções.

A aplicação contou com a presença das professoras de turma que colaboraram na logística da aplicação da lista de verificação. O instrumento em referencia foi aplicado durante o horário normal na sala de aulas em algumas escolas. Devido a falta de espaço e carteiras noutras, foi necessário recorrer varandas e pátio/quintal da escola para administrar o instrumento. Chamava-se individualmente cada aluno e após completar as seções o aluno regressava sala para aulas e assim sucessivamente. Uma boa parte dos alunos manifestaram sempre curiosidade e interesse em participar com agrado, porque tinham confiança nas suas capacidades, outros nem tanto, sentia-se pouco retraídos e, ainda por últimos aqueles que de antemão rejeitaram participar no estudo e que não fazem parte das estatísticas, pois que o instrumento nada refere sobre estas crianças.

2.6. Procedimento de análise de dados

Os dados obtidos neste estudo foram submetidos a uma análise estatística descritiva e inferencial, com recurso ao programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 25.0.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Segundo Almeida e Freire (2008), um estudo de investigação em educação “termina com a apresentação, análise e discussão dos resultados, complementadas com a elaboração e apresentação das conclusões” (p.221). Assim, de seguida, serão apresentados os resultados obtidos neste estudo. Inicialmente, serão apresentados os resultados em termos descritivos (médias, desvio padrão, máximos e mínimos), acompanhada de tabelas que os ilustrem.

Seguidamente, são apresentados os resultados em termos inferenciais, comparando os resultados obtidos. Por último, será analisado o impacto das variáveis independentes: a idade, o género, a condição, as habilitações académicas da mãe, as habilitações académicas do pai e a escola (Maroco, 2010).

3.1. Análise descritiva

Relativamente à análise descritiva (i.e., médias, desvios padrão e valores mínimo e máximo), procedeu-se à análise dos resultados obtidos na *(LV 6-10)*, de acordo com as variáveis consideradas, bem como em relação aos não acertos por subseções e seções (Traduzida e adaptada por Silva, Cruz-Santos, & Lousada, 2018 de The Afasic Checklists © 1991).

3.1.1. Descrição das variáveis independentes

3.1.1.1. Resultados referentes à LV 6-10 em função do género

De acordo com a análise descritiva dos resultados obtidos pelas crianças na LV 6-10, em função do género, verifica-se que as raparigas apresentam um desempenho superior aos rapazes (ver tabela 9).

Tabela 9 *Distribuição dos Resultados Referentes à LV 6-10 em Função do Género*

Pontuação LV6-10totais	Género	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
LV6_10total1	Feminino	255	1,04	,767	0	5
	Masculino	208	1,14	,816	0	5
	Total	463	1,09	,790	0	5
LV6_10total2	Feminino	255	2,30	1,354	0	5
	Masculino	208	2,84	1,197	0	5
	Total	463	2,54	1,312	0	5
LV6_10total3	Feminino	255	1,53	1,170	0	5
	Masculino	208	2,00	1,110	0	5
	Total	463	1,75	1,166	0	5
LV6_10total4	Feminino	255	1,46	1,111	0	5
	Masculino	208	1,88	1,196	0	5
	Total	463	1,65	1,167	0	5
LV6_10total5	Feminino	255	2,19	1,394	0	5
	Masculino	208	3,02	1,459	0	5
	Total	463	2,57	1,481	0	5
LV6_10total6	Feminino	255	1,96	1,317	0	6
	Masculino	208	2,29	1,127	0	5
	Total	463	2,11	1,244	0	6
LV6_10total7	Feminino	255	1,24	1,174	0	5
	Masculino	208	1,50	1,308	0	7
	Total	463	1,36	1,242	0	7
LV6_10pontuaçãoototal	Feminino	255	11,64	5,940	0	32
	Masculino	208	14,50	5,797	0	34
	Total	463	12,92	6,039	0	34

Através da análise dos dados apresentados na tabela 9, relativos à distribuição dos resultados obtidos por todos os participantes ao nível das dificuldades na LV 6-10 em função do género, observa-se que as meninas apresentam médias inferiores aos rapazes, exceto na faixa etária dos 10 e 11 anos.

Contudo, ao nível do valor máximo ambos os géneros obtiveram uma discrepância no valor (Máx=32.00) para o feminino e (Máx= 34) para o masculino.

3.1.1.2. Resultados da LV 6-10 em função da idade cronológica

De acordo com a análise descritiva dos resultados obtidos pelas crianças na LV 6-10, em função da idade, verifica-se que as raparigas apresentam um desempenho superior aos rapazes (ver tabela 10).

Através da tabela 10, é possível apreciar as médias, o desvio padrão e os valores máximos e mínimos no desempenho na LV 6-10 em função da idade.

Tabela 10 *Distribuição dos Resultados Referentes à LV 6-10 em Função da Idade*

Itens	idade	N	Média	Erro Desvio	Mínimo	Máximo
LV6_10total1	6	189	1,12	,690	0	5
	7	139	1,13	,891	0	5
	8	69	,91	,658	0	3
	9	35	,77	,490	0	2
	10	23	1,57	1,199	0	5
	11	5	1,40	1,140	0	3
	12	3	,67	1,155	0	2
	Total	463	1,09	,790	0	5
LV6_10total2	6	189	2,80	1,171	0	5
	7	139	2,68	1,324	0	5
	8	69	1,70	1,204	0	5
	9	35	2,03	1,200	0	5
	10	23	2,70	1,428	0	5
	11	5	3,00	1,871	1	5
	12	3	2,67	2,517	0	5
	Total	463	2,54	1,312	0	5
LV6_10total3	6	189	1,89	,916	0	4
	7	139	1,90	1,212	0	5

Tabela 10. *Distribuição dos Resultados Referentes à LV 6-10 em Função da Idade (continuação)*

	8	69	1,16	1,220	0	5
	9	35	1,26	1,221	0	5
	10	23	1,91	1,649	0	5
	11	5	2,40	1,673	1	5
	12	3	2,00	1,000	1	3
	Total	463	1,75	1,166	0	5
LV6_10total4	6	189	1,88	1,095	0	5
	7	139	1,60	1,231	0	5
	8	69	1,07	,990	0	4
	9	35	1,23	,877	0	3
	10	23	1,96	1,364	0	4
	11	5	3,00	1,000	2	4
	12	3	2,33	1,528	1	4
	Total	463	1,65	1,167	0	5
LV6_10total5	6	189	2,80	1,455	0	5
	7	139	2,78	1,440	0	5
	8	69	1,71	1,250	0	5
	9	35	2,06	1,552	0	5
	10	23	2,48	1,410	0	5
	11	5	2,80	1,304	1	4
	12	3	3,67	2,309	1	5
	Total	463	2,57	1,481	0	5
LV6_10total6	6	189	2,30	1,197	0	5
	7	139	2,32	1,187	0	5
	8	69	1,62	1,152	0	4
	9	35	1,49	1,095	0	4
	10	23	1,78	1,731	0	6
	11	5	2,00	1,000	1	3
	12	3	1,67	1,528	0	3
	Total	463	2,11	1,244	0	6
LV6_10total7	6	189	1,47	1,335	0	7
	7	139	1,37	1,156	0	5
	8	69	1,19	1,141	0	5
	9	35	,86	,912	0	5
	10	23	1,74	1,544	0	5
	11	5	1,20	1,095	0	3
	12	3	,67	,577	0	1
	Total	463	1,36	1,242	0	7
LV6_10pontuaçãoototal	6	189	14,08	5,299	0	32

Através da análise dos dados apresentados na tabela 10, relativos à distribuição dos resultados obtidos por todos os participantes ao nível das dificuldades na LV 6-10 em função do género e idade, observa-se que as raparigas apresentam resultados inferiores aos rapazes, exceto na faixa etária dos 10 e 11 anos.

Contudo, ao nível do valor máximo ambos os géneros obtiveram diferentes valores (Max=32.00) e masculino (Máx= 34). A média mais baixa encontra-se na faixa etária dos 8 anos do género feminino. O valor mínimo encontra-se na faixa etária dos 6 e 8 anos e o valor máximo encontra-se na faixa etária dos 7 anos (Min=0.00; Max=34.00). A LV 6-10 apresenta uma média de 12.92 (DP=6,039).

3.1.1.3. Resultados da LV 6-10 em função do género e a idade

Tabela 11 *Distribuição dos Resultados Referentes à LV 6-10 em Função da Género e Idade*

Género	Idade	N	Média	Erro Desvio	Mínimo	Máximo
Fem	6	104	12,69	4,964	2	32
	7	68	12,26	5,952	3	31
	8	46	8,50	5,431	0	28
	9	21	9,33	5,730	1	24
	10	13	13,54	8,724	3	32
	11	2	24,00	4,243	21	27
	12	1	3,00	.	3	3
	Total	255	11,64	5,940	0	32
Mas	6	85	15,78	5,229	0	31
	7	71	15,14	5,972	5	34
	8	23	11,04	5,456	4	27
	9	14	10,14	3,860	6	17
	10	10	13,50	7,472	3	25
	11	3	11,00	3,606	8	15
	12	2	17,50	3,536	15	20
	Total	208	14,50	5,797	0	34
Total	6	189	14,08	5,299	0	32
	7	139	13,73	6,113	3	34
	8	69	9,35	5,533	0	28
	9	35	9,66	5,017	1	24

Tabela 11. *Distribuição dos Resultados Referentes à LV 6-10 em Função da Idade e Género (Continuação)*

10	23	13,52	8,022	3	32
11	5	16,20	7,855	8	27
12	3	12,67	8,737	3	20
Total	463	12,92	6,039	0	34

Em síntese, as crianças com as médias mais baixas apresentam melhores resultados na LV 6-10, dada a natureza ou os critérios de pontuação cada subseção e seção, ao definir que “quanto maior for a pontuação maior dificuldades verificadas em termos fala e de linguagem”.

3.1.2. Resultados da LV 6-10 em função das habilitações académicas da Mãe e do Pai

A análise descritiva dos resultados obtidos pelas crianças na LV 6-10, realizada à totalidade da amostra, face às habilitações académicas da mãe, é apresentada na tabela 12. A sua leitura permite concluir que o desempenho das crianças na lista de verificação da linguagem e da fala aumenta proporcionalmente às habilitações académicas da mãe.

A média mais elevada situa-se em mães sem habilitações académicas (M= 22,25; DP= 4,935; Min=0; Max=34) e a mais baixa na Licenciatura (M=6,13; DP=2,774; Min=1; Max=10).

Tabela 12 *Distribuição dos Resultados das Habilitações Académicas da Mãe*

Habilitações académicas da Mãe	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
1º Ciclo	34	15,88	4,935	3	25
2º Ciclo	48	14,42	5,892	4	32
3º Ciclo	102	14,25	5,240	0	32
E. Secundário	198	12,22	6,038	0	34
Bacharelato	52	10,87	6,429	1	31
Licenciatura	15	6,13	2,774	1	10
Curso de especialização	2	7,00	5,657	3	11
Não tem habilitações	4	22,25	2,986	18	25
Habilitações não disponíveis	8	14,88	4,549	9	23
Total	463	12,92	6,039	0	34

3.1.2.1. Resultados da LV 6-10 em função das habilitações académicas do pai

Pela análise da tabela 13, relativa às medidas de tendência central e de dispersão, obtidas pelos participantes do estudo ao nível das dificuldades na LV 6-10 em função das habilitações académicas do pai, verifica-se um valor mais elevado para o ensino secundário e um valor mínimo para o 1º ciclo. No entanto, o valor para o 2.º ciclo do Ensino Básico é superior ao do 3.º ciclo, e o valor médio para o secundário é ligeiramente superior ao da licenciatura.

A média de valor mais elevado é situada em pais sem habilitações (M=21.17; DP=4, 119; Min = 15.00; Max = 25.00), sendo que, a média de menor valor situa-se no curso de especialização (M=7.00; DP=00,00 por ser o único caso; Min=7.00; Max=7.00).

De acordo com a escala de avaliação ou cotação da LV 6-10, para este estudo descritivo, as habilitações com a média mais elevada corresponde ao maior grau de dificuldades e a média mais baixa ao menor grau de dificuldade da fala e de linguagem verificadas na criança.

Tabela 13 *Distribuição dos Resultados Referentes à LV 6-10 em Função das Habilitações do Pai*

Habilitações Académicas do Pai	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
1º Ciclo	20	17,25	4,102	11	25
2º Ciclo	26	13,69	4,306	3	20
3º Ciclo	68	15,44	5,459	4	32
Ensino secundário	201	13,21	6,077	0	34
Bacharelato	65	10,31	5,253	0	23
Licenciatura	44	9,09	6,502	1	31
Curso de especialização	1	7,00	.	7	7
Não tem habilitações	6	21,17	4,119	15	25
Habilitações não disponíveis	32	11,63	4,368	5	23
Total	463	12,92	6,039	0	34

3.1.3. Resultados da LV 6-10 em função da condição

De acordo com a tabela (14) abaixo, é possível fazer uma leitura do desempenho do aluno na LV 6-10 em função da condição.

Tabela 14 *Distribuição dos Resultados Referentes a LV 6-10 em Função da Condição*

Condição	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Aluno com NEE	10	23,60	7,442	10	31
Aluno com suspeitas	53	20,74	7,393	1	34
Aluno com desenvolvimento típico	400	11,62	4,604	0	23
Total	463	12,92	6,039	0	34

Da tabela acima, através das médias, é possível analisar e afirmar que os alunos com NEE apresentam muitas dificuldades a nível dos itens da LV 6-10, seguido pelos alunos com suspeita de alguma dificuldade não diagnosticada reportado pelas professoras e observadas durante a aplicação do instrumento. E por último, os alunos de desenvolvimento típico com menos dificuldades.

3.1.4. Resultado das escolas

Os resultados da distribuição referente a LV 6-10 em função a escola estão espalhados conforme a tabela 15.

Tabela 15 *Distribuição dos Resultados Referentes a LV 6-10 em Função da Escola*

Tipo de Escola	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Complexo Escolar A	82	12,80	4,923	4	32
Escola Primária B	93	12,67	6,013	0	34
Escola Primária C	73	10,99	6,350	0	32
Complexo Escolar D	96	15,59	4,900	6	32
Complexo Escolar E	57	12,46	7,996	2	31
Escola Primária F	62	12,03	5,387	2	29
Total	463	12,92	6,039	0	34

Dos resultados na tabela acima, observa-se, através da média mais alta, a escola cujo os alunos apresentaram maior grau de dificuldades ao nível da LV 6-10 da fala e de linguagem. Neste cenário, alunos do complexo escolar D apresenta maior média e as escolas A, E, B, seguem em segundo plano com resultados semelhantes. E com a média mais baixa a escola B, que traduz o menor grau de dificuldades na LV 6-10 analogamente às demais. Torna-se importante conhecer o desempenho de cada escola para orientação de planos de prevenção e intervenção no futuro.

3.1.5. Resultados à LV 6-10 em função das Salas da 1.^a e 2.^a classe

A partir de uma análise descritiva é possível examinar o nível de participação da criança na LV 6-10 em função das salas da 1.^a e da 2.^a classe.

Tabela 16 *Distribuição dos Resultados Referentes a LV 6-10 em Função das Salas da 1.^a classe*

Itens classe	Salas 1.^a	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
LV6_101total	Sala um	33	1,21	,781	0	4
	Sala três	45	1,13	,869	0	4
	Sala cinco	42	1,02	,468	0	3
	Sala sete	58	,97	,620	0	5
	Sala nove	34	1,94	1,324	0	5
	Sala onze	31	1,23	,669	0	3
	Total	243	1,21	,858	0	5
LV6_102total	Sala um	33	2,70	1,045	1	5
	Sala três	45	2,69	1,184	1	5
	Sala cinco	42	2,40	1,037	0	4
	Sala sete	58	3,34	1,278	0	5
	Sala nove	34	3,06	1,324	0	5
	Sala onze	31	2,26	1,064	1	5
	Total	243	2,79	1,223	0	5
LV6_103total	Sala um	33	2,48	,870	0	4
	Sala três	45	1,82	1,093	0	5
	Sala cinco	42	1,52	,740	0	4
	Sala sete	58	1,84	,988	0	5
	Sala nove	34	2,38	2,730	0	14
	Sala onze	31	2,13	,806	0	4
	Total	243	1,98	1,357	0	14
LV6_104total	Sala um	33	2,30	,883	1	4
	Sala três	45	1,36	1,209	0	5
	Sala cinco	42	1,50	1,153	0	5
	Sala sete	58	1,83	1,078	0	5
	Sala nove	34	2,24	1,304	0	5

Tabela 16. *Distribuição dos Resultados Referentes a LV 6-10 em Função das Salas da 1.^a classe*
(Continuação)

	Sala onze	31	2,42	,886	1	5
	Total	243	1,88	1,163	0	5
LV6_105total	Sala um	33	3,48	1,034	2	5
	Sala três	45	2,44	1,455	0	5
	Sala cinco	42	1,98	1,473	0	5
	Sala sete	58	3,24	1,342	1	5
	Sala nove	34	2,53	,929	1	5
	Sala onze	31	2,48	1,651	0	5
	Total	243	2,71	1,429	0	5
LV6_106total	Sala um	33	2,45	1,175	1	5
	Sala três	45	2,24	,957	1	5
	Sala cinco	42	1,86	1,201	0	5
	Sala sete	58	2,79	1,253	0	5
	Sala nove	34	1,59	1,438	0	4
	Sala onze	31	2,16	,898	0	5
	Total	243	2,23	1,229	0	5
LV6_107total	Sala um	33	1,79	1,166	0	5
	Sala três	45	1,00	1,348	0	5
	Sala cinco	42	1,12	1,517	0	5
	Sala sete	58	1,48	1,030	0	5
	Sala nove	34	2,00	1,688	0	5
	Sala onze	31	1,42	1,259	0	5
	Total	243	1,44	1,360	0	5
LV6_10total1	Sala um	33	1,21	,781	0	4
	Sala três	45	1,16	,852	0	4
	Sala cinco	42	1,10	,370	1	3
	Sala sete	58	,91	,657	0	5
	Sala nove	34	1,94	1,324	0	5
	Sala onze	31	1,23	,669	0	3
	Total	243	1,21	,855	0	5
LV6_10total2	Sala um	33	2,70	1,045	1	5
	Sala três	45	2,67	1,206	1	5
	Sala cinco	42	2,40	,989	1	4
	Sala sete	58	3,36	1,307	0	5
	Sala nove	34	3,00	1,348	0	5
	Sala onze	31	2,26	1,094	1	5
	Total	243	2,79	1,235	0	5
LV6_10total3	Sala um	33	2,45	,869	0	4

Tabela 16. *Distribuição dos Resultados Referentes a LV 6-10 em Função das Salas da 1.^a classe*
(Continuação)

	Sala três	45	1,82	1,093	0	5
	Sala cinco	42	1,60	,828	0	4
	Sala sete	58	1,83	,958	0	5
	Sala nove	34	2,09	1,832	0	5
	Sala onze	31	2,13	,806	0	4
	Total	243	1,95	1,121	0	5
LV6_10total4	Sala um	33	2,33	,890	1	4
	Sala três	45	1,36	1,209	0	5
	Sala cinco	42	1,48	1,153	0	5
	Sala sete	58	1,76	1,014	0	4
	Sala nove	34	2,24	1,304	0	5
	Sala onze	31	2,35	,877	1	5
	Total	243	1,86	1,150	0	5
LV6_10total5	Sala um	33	3,45	1,092	1	5
	Sala três	45	2,49	1,408	0	5
	Sala cinco	42	1,98	1,473	0	5
	Sala sete	58	3,21	1,361	1	5
	Sala nove	34	2,53	,929	1	5
	Sala onze	31	2,71	1,596	0	5
	Total	243	2,74	1,413	0	5
LV6_10total6	Sala um	33	2,45	1,201	1	5
	Sala três	45	2,29	,991	1	5
	Sala cinco	42	1,88	1,194	0	5
	Sala sete	58	2,84	1,240	0	5
	Sala nove	34	1,59	1,438	0	4
	Sala onze	31	2,13	,922	0	5
	Total	243	2,26	1,240	0	5
LV6_10total7	Sala um	33	1,79	1,166	0	5
	Sala três	45	1,02	1,340	0	5
	Sala cinco	42	1,17	1,513	0	5
	Sala sete	58	1,59	1,093	0	5
	Sala nove	34	2,00	1,688	0	5
	Sala nove	34	2,00	1,688	0	5
	Sala onze	31	1,65	1,603	0	7
	Total	243	1,50	1,412	0	7
LV6_10pontuaçãoototal	Sala um	33	16,36	4,840	9	32
	Sala três	45	12,67	6,274	5	34

Tabela 16. *Distribuição dos Resultados Referentes a LV 6-10 em função das Salas da 1.^a classe*
(Continuação)

Sala cinco	42	11,26	5,785	0	31
Sala sete	58	15,38	4,021	7	25
Sala nove	34	15,38	8,232	2	31
Sala onze	31	14,26	5,125	3	29
Total	243	14,16	5,944	0	34

Dos resultados na tabela 16, sublinha-se que os valores das médias figurados, mostram qua ao nível da sala 1, apresentou mais dificuldades na VL 6-10, com mínimo de 9 não acertos e máximo de 32 não acertos. Em seguida destacam-se, por ordem decrescente dos resultados, encontram-se as salas 7, 9 com o mesmo grau de dificuldades verificadas, e ainda, as salas 11 e 3 e, por último a sala 5, com a média mais baixa, com mais acertos.

De acordo com os resultados das medidas de tendência central, é possível perceber o grau de dificuldades da criança na LV 6-10 em função das salas da 2.^a classe. Nesta lógica, analisando os resultados, nota-se através das médias mais altas, o maior grau de dificuldades verificados em alunos destas salas. Sendo sala 8, figurando-se com a maior taxa de dificuldades, com um mínimo de 6 não acertos e máximo de 32. De seguida surgem por ordem decrescente, as salas 4, 6, 2 e, por último as salas 12 e 10 com taxas de dificuldades mais baixas, ou seja, com mais acertos relativamente as demais.

Tabela 17 *Distribuição dos resultados referentes a LV 6-10 em função das Salas da 2.^a classe*

Itens	Sala da 2. ^a classe	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
LV6_101total	Sala dois	49	,84	,373	0	1
	Sala quatro	48	1,15	,945	0	5
	Sala seis	31	,87	,670	0	3
	Sala oito	38	1,00	,697	0	4
	Sala dez	23	,70	,703	0	3
	Sala doze	31	1,06	,442	0	3
	Total	220	,95	,681	0	5
LV6_102total	Sala dois	49	1,65	1,011	0	4
	Sala quatro	48	2,73	1,233	0	5
	Sala seis	31	2,29	1,553	0	5

Tabela 17. *Distribuição dos resultados referentes a LV 6-10 em função das Salas da 2.ª classe*
(Continuação)

	Sala seis	31	2,29	1,553	0	5
	Sala oito	38	3,21	1,277	1	5
	Sala dez	23	1,96	1,186	0	5
	Sala doze	31	1,77	,990	0	4
	Total	220	2,30	1,327	0	5
LV6_103total	Sala dois	49	1,10	1,005	0	4
	Sala quatro	48	1,77	1,134	0	5
	Sala seis	31	1,68	1,249	0	5
	Sala oito	38	1,92	1,217	0	5
	Sala dez	23	1,00	1,243	0	5
	Sala doze	31	1,52	1,061	0	4
	Total	220	1,52	1,176	0	5
LV6_104total	Sala dois	49	1,22	,872	0	4
	Sala quatro	48	1,40	1,180	0	4
	Sala seis	31	1,68	1,166	0	4
	Sala oito	38	2,03	1,423	0	5
	Sala dez	23	,87	1,014	0	3
	Sala doze	31	1,10	,944	0	4
	Total	220	1,41	1,161	0	5
LV6_105total	Sala dois	49	2,00	1,190	0	5
	Sala quatro	48	2,83	1,434	0	5
	Sala seis	31	2,03	1,816	0	5
	Sala oito	38	3,32	1,454	1	5
	Sala dez	23	1,52	1,039	0	4
	Sala doze	31	1,90	1,446	0	5
	Total	220	2,35	1,520	0	5
LV6_106total	Sala dois	49	2,14	1,000	0	4
	Sala quatro	48	2,00	1,220	0	4
	Sala seis	31	1,48	1,235	0	5
	Sala oito	38	2,79	1,143	1	5
	Sala dez	23	,87	,815	0	3
	Sala doze	31	1,61	,989	0	4
	Total	220	1,92	1,212	0	5
LV6_107total	Sala dois	49	1,47	,868	0	4
	Sala quatro	48	,88	,789	0	5
	Sala seis	31	,74	,965	0	5
	Sala oito	38	1,89	1,134	1	5
	Sala dez	23	1,09	,900	0	4
	Sala doze	31	,94	,892	0	5

Tabela 17. *Distribuição dos resultados referentes a LV 6-10 em função das Salas da 2.ª classe*
(Continuação)

	Total	220	1,20	,999	0	5
LV6_10total1	Sala dois	49	,86	,354	0	1
	Sala quatro	48	1,15	,945	0	5
	Sala seis	31	,87	,670	0	3
	Sala oito	38	,95	,733	0	4
	Sala dez	23	,70	,703	0	3
	Sala doze	31	1,03	,482	0	3
	Total	220	,95	,687	0	5
LV6_10total2	Sala dois	49	1,65	1,032	0	4
	Sala quatro	48	2,69	1,307	0	5
	Sala seis	31	2,29	1,553	0	5
	Sala oito	38	3,13	1,319	1	5
	Sala dez	23	1,96	1,186	0	5
	Sala doze	31	1,74	,999	0	4
	Total	220	2,27	1,343	0	5
LV6_10total3	Sala dois	49	1,10	1,026	0	4
	Sala quatro	48	1,81	1,104	0	5
	Sala seis	31	1,55	1,207	0	5
	Sala oito	38	1,97	1,262	0	5
	Sala dez	23	1,04	1,224	0	5
	Sala doze	31	1,52	1,061	0	4
	Total	220	1,52	1,176	0	5
LV6_10total4	Sala dois	49	1,24	,855	0	4
	Sala quatro	48	1,42	1,182	0	4
	Sala seis	31	1,68	1,194	0	4
	Sala oito	38	1,92	1,343	0	5
	Sala dez	23	,87	1,014	0	3
	Sala doze	31	1,23	1,055	0	4
	Total	220	1,42	1,146	0	5
LV6_10total5	Sala dois	49	1,96	1,154	0	5
	Sala quatro	48	2,85	1,429	0	5
	Sala seis	31	2,03	1,816	0	5
	Sala oito	38	3,39	1,443	1	5
	Sala dez	23	1,57	1,080	0	4
	Sala doze	31	2,00	1,549	0	5
	Total	220	2,38	1,535	0	5
LV6_10total6	Sala dois	49	2,10	1,005	0	4
	Sala quatro	48	2,02	1,211	0	4
	Sala seis	31	1,48	1,235	0	5

Tabela 17. *Distribuição dos resultados referentes a LV 6-10 em função das Salas da 2.ª classe (Continuação)*

	Sala oito	38	2,76	1,101	1	5
	Sala dez	23	,96	,976	0	4
	Sala doze	31	1,81	1,250	0	6
	Total	220	1,95	1,232	0	6
LV6_10total7	Sala dois	49	1,49	,960	0	4
	Sala quatro	48	,90	,778	0	5
	Sala seis	31	,71	,973	0	5
	Sala oito	38	1,87	1,119	1	5
	Sala dez	23	1,04	,767	0	3
	Sala doze	31	,97	,875	0	5
	Total	220	1,20	,999	0	5
LV6_10pontuaçãoototal	Sala dois	49	10,41	3,272	4	18
	Sala quatro	48	12,67	5,825	0	31
	Sala seis	31	10,61	7,126	1	32
	Sala oito	38	15,92	6,047	6	32
	Sala dez	23	8,13	5,320	2	23
	Sala doze	31	9,81	4,743	2	27
	Total	220	11,56	5,861	0	32

3.1.6. Resultados referentes à na LV 6-10, por subseções e secções

3.1.6.1. Resultados da na LV 6-10, por subseções e secções relativamente a idade e a ao género

A partir de uma análise descritiva é possível examinar o nível de participação da criança na LV 6-10 em função em função do género e idade, conforme a tabela 18.

Tabela 18 *Distribuição dos resultados referentes a LV 6-10 em função das Género e Idade*

Seções/Subseções	Género	Idade	N	Média	Desvio Padrão
Seção 1- Resposta ao som (5 subseções) LV6_10total1	Fem	6	104	1,03	,645
		7	68	1,04	,871
		8	46	,89	,567
		9	21	,86	,478
		10	13	1,85	1,345

Tabela 18. *Distribuição dos resultados referentes a LV 6-10 em função das Género e Idade*
(Continuação)

		11	2	2,00	1,414
		12	1	,00	.
		Total	255	1,04	,767
	Mas	6	85	1,22	,730
		7	71	1,21	,909
		8	23	,96	,825
		9	14	,64	,497
		10	10	1,20	,919
		11	3	1,00	1,000
		12	2	1,00	1,414
		Total	208	1,14	,816
	Total	6	189	1,12	,690
		7	139	1,13	,891
		8	69	,91	,658
		9	35	,77	,490
		10	23	1,57	1,199
		11	5	1,40	1,140
		12	3	,67	1,155
Seção-2	Fem	6	104	2,60	1,162
Processos Cognitivos		7	68	2,49	1,430
LV6_10total2		8	46	1,39	1,183
		9	21	2,00	1,225
		10	13	2,38	1,446
		11	2	5,00	,000
		12	1	,00	.
		Total	255	2,30	1,354
	Masculino	6	85	3,06	1,138
		7	71	2,87	1,194
		8	23	2,30	1,020
		9	14	2,07	1,207
		10	10	3,10	1,370
		11	3	1,67	,577
		12	2	4,00	1,414
		Total	208	2,84	1,197
	Total	6	189	2,80	1,171
		7	139	2,68	1,324
		8	69	1,70	1,204
		9	35	2,03	1,200
		10	23	2,70	1,428

Tabela 18. *Distribuição dos resultados referentes a LV 6-10 em função das Género e Idade*
(Continuação)

		11	5	3,00	1,871
		12	3	2,67	2,517
		Total	463	2,54	1,312
Seção – 3	Fem	6	104	1,66	,910
Alterações no Som		7	68	1,69	1,200
(5 subseções)		8	46	,98	1,085
		9	21	1,19	1,327
		10	13	1,85	1,864
		11	2	4,00	1,414
		12	1	1,00	.
		Total	255	1,53	1,170
	Mas	6	85	2,18	,848
		7	71	2,10	1,197
		8	23	1,52	1,410
		9	14	1,36	1,082
		10	10	2,00	1,414
		11	3	1,33	,577
		12	2	2,50	,707
		Total	208	2,00	1,110
	Total	6	189	1,89	,916
		7	139	1,90	1,212
		8	69	1,16	1,220
		9	35	1,26	1,221
		10	23	1,91	1,649
		11	5	2,40	1,673
		12	3	2,00	1,000
		Total	463	1,75	1,166
Seção – 4	Fem	6	104	1,71	1,002
Comunicação		7	68	1,32	1,139
(5 subseções)		8	46	,96	,942
		9	21	1,24	1,044
		10	13	2,08	1,553
		11	2	3,00	1,414
		12	1	1,00	.
		Total	255	1,46	1,111
	Mas	6	85	2,09	1,171
		7	71	1,87	1,264
		8	23	1,30	1,063
		9	14	1,21	,579

Tabela 18. *Distribuição dos resultados referentes a LV 6-10 em função das Género e Idade*
(Continuação)

		11	2	3,00	1,414
		12	1	1,00	.
		Total	255	1,46	1,111
	Mas	6	85	2,09	1,171
		7	71	1,87	1,264
		8	23	1,30	1,063
		9	14	1,21	,579
		10	10	1,80	1,135
		11	3	3,00	1,000
		12	2	3,00	1,414
		Total	208	1,88	1,196
	Total	6	189	1,88	1,095
		7	139	1,60	1,231
		8	69	1,07	,990
		9	35	1,23	,877
		10	23	1,96	1,364
		11	5	3,00	1,000
		12	3	2,33	1,528
		Total	463	1,65	1,167
Seção – 5	Fem	6	104	2,38	1,382
Jogo e Recreação		7	68	2,34	1,345
(5 subseções)		8	46	1,46	1,187
LV6_10total5		9	21	1,90	1,578
		10	13	2,77	1,235
		11	2	4,00	,000
		12	1	1,00	.
		Total	255	2,19	1,394
	Mas	6	85	3,32	1,382
		7	71	3,20	1,410
		8	23	2,22	1,242
		9	14	2,29	1,541
		10	10	2,10	1,595
		11	3	2,00	1,000
		10	10	2,10	1,595
		11	3	2,00	1,000
		12	2	5,00	,000
		Total	208	3,02	1,459
	Total	6	189	2,80	1,455
		7	139	2,78	1,440
		8	69	1,71	1,250

Tabela 18. *Distribuição dos resultados referentes a LV 6-10 em função das Género e Idade*
(Continuação)

Seção- 6 Vocabulário (5 subseções) LV6_10total6	Fem	6	104	2,13	1,270
		7	68	2,18	1,221
		8	46	1,57	1,186
		9	21	1,38	1,284
		10	13	1,85	2,075
		11	2	3,00	,000
		12	1	,00	.
		Total	255	1,96	1,317
	Mas	6	85	2,49	1,076
		7	71	2,46	1,144
		8	23	1,74	1,096
		9	14	1,64	,745
		10	10	1,70	1,252
		11	3	1,33	,577
		12	2	2,50	,707
		Total	208	2,29	1,127
	Total	6	189	2,30	1,197
		7	139	2,32	1,187
		8	69	1,62	1,152
		9	35	1,49	1,095
		10	23	1,78	1,731
		11	5	2,00	1,000
		12	3	1,67	1,528
		Total	463	2,11	1,244
	Seção – 7 Gramática (5 subseção) LV6_10total7	6	104	1,25	1,121
		7	68	1,25	1,138
		8	46	1,22	1,209
		9	21	,81	1,123
		10	13	1,77	1,589
		11	2	2,00	1,414
		12	1	,00	.
		Total	255	1,24	1,174
	Mas	6	85	1,74	1,521
		7	71	1,48	1,169
		8	23	1,13	1,014
		9	14	,93	,475
		10	10	1,70	1,567
		11	3	,67	,577

Tabela 18. *Distribuição dos resultados referentes a LV 6-10 em função das Género e Idade*
(Continuação)

		12	2	1,00	,000
		Total	208	1,50	1,308
Total		6	189	1,47	1,335
		7	139	1,37	1,156
		8	69	1,19	1,141
		9	35	,86	,912
		10	23	1,74	1,544
		11	5	1,20	1,095
		12	3	,67	,577
		Total	463	1,36	1,242
Pontuação Total LV6_10	Fem	6	104	12,69	4,964
		7	68	12,26	5,952
		8	46	8,50	5,431
		9	21	9,33	5,730
		10	13	13,54	8,724
		11	2	24,00	4,243
		12	1	3,00	.
		Total	255	11,64	5,940
	Mas	6	85	15,78	5,229
		7	71	15,14	5,972
		8	23	11,04	5,456
		9	14	10,14	3,860
		10	10	13,50	7,472
		11	3	11,00	3,606
		12	2	17,50	3,536
		Total	208	14,40	5,797
LV6_10 Pontuação Total		6	189	14,08	5,299
		7	139	13,73	6,113
		8	69	9,35	5,533
		9	35	9,66	5,017
		10	23	13,52	8,022
		11	5	16,20	7,855
		12	3	12,67	8,737
		Total	463	12,92	6,039

Dos resultados na tabela 18, ressalta-se que os valores das médias sofrem uma alternância, embora as mais baixas recaem em faixas etárias dos 8, 6, 9 e 12 anos de idade na maioria das secções e subsecções. Da mesma, também é possível verificar que as médias do género masculino são ligeiramente superiores ao género feminino na maioria das secções e subsecções.

3.1.6.2. Resultados referentes às subsecções, por secções

Partindo da análise descritiva é possível observar a frequência de não acertos e acertos em cada subsecções, por secções da LV 6-10 (ver tabela 19).

Tabela 19 *Frequência de Não Acertos Referentes as Subsecções, por Secções*

Secções	Subsecções	N. Acerto	Perce(%)	Acerto	Perce(%)
Seção 1- Resposta ao som (5 subsecções)	a. Mostra confusão entre vogais, consoantes e grupos consonânticos (1)	395	85.3	68	14,7
	b. Tem dificuldades em imitar um ritmo simples de batimento de palmas (2)	39	8.4	424	91.6
	c. Tem dificuldades em reconhecer melodias simples(3)	47	10.2	416	89.8
	d. Tem dificuldades em discriminar o tom de voz (4)	14	3	449	97
	e. Tem dificuldades em perceber sons irrelevantes e perceber a informação verbal (por exemplo, quando o professor está a falar) (5)	15	3.2	448	96.8
Seção 2- Processos Cognitivos (5 subsecções)	a. Tem dificuldades em entender noções temporais (por exemplo: antes, depois de..) (6)	93	20.1	370	79.9
	b. Tem dificuldades em ordenar uma sequência de atividades necessárias para completar uma tarefa (por exemplo: cozinhar) (7)	248	53.6	215	46.4

Tabela 19. *Frequência de não acertos referentes as subsecções, por secções (Continuação)*

	c. Tem dificuldades em aprender a ordem dos dias da semana, meses, estações... (8)	390	84.2	73	15.8
	d. Tem dificuldades em lembrar três ou mais itens na memória de curto prazo (9)	191	41.3	272	58.7
	e. Tem uma memória verbal de longo prazo limitada (por exemplo, quando tem de lembrar-se de palavras isoladas) (10)	260	56.2	203	43.8
Seção 3- Alterações no Som (5 subsecções)	a. Omite o início e o fim das palavras (por exemplo: “Televisão” torna-se “visão”) (11)	43	9.3	420	90.7
	b. Encurta palavras polissilábicas(por exemplo: “batata” é produzida como “tata”) (12)	44	9.5	419	90.5
	b. Encurta palavras polissilábicas(por exemplo: “batata” é produzida como “tata”) (12)	44	9.5	419	90.5
	c. Tem uma fala menos inteligível quando está excitado (13)	112	24.2	351	75.8
	d. Fala de maneira menos perceptível ao tentar dizer uma frase muito comprida (14)	234	50.5	229	49.5
	e. Mostra uma confusão persistente entre sons vozeados e não vozeados (por exemplo: p / b, f / v, t / d) (15)	365	78.8	98	21.2
Seção 4 Comunicação (5 subsecções)	a. Tem dificuldades em compreender as interrogativas sintagmáticas (por exemplo: o quê?, quem?) (16)	49	10.6	414	89.4
	b. Tem dificuldades em seguir instruções sem ajuda (17)	285	61.6	178	38.4
	c. Faz comentários verbais muito limitados sobre as atividades (18)	293	63.3	170	36.7
	d. Dá respostas inesperadas às perguntas (19)	66	14.3	397	85.7
	e. Usa uma entoação e volume inapropriados ao falar (20)	83	17.9	380	82.1

Tabela 19. Frequência de não acertos referentes as subsecções, por secções (Continuação)

Seção 5 Jogos e Recreação (5 subsecções)	a. Tem dificuldades em seguir uma história que não tenha muitas pistas visuais (21)	153	33	310	67
	b. Tem dificuldades em brincar com sons, rimas ou palavras (22)	300	64.8	163	35.2
	c. É lento em aprender as regras de jogos de grupo e posições no desporto (23)	234	50.5	229	49.5
	d. Aprecia o conteúdo visual dos programas de televisão, mas acha difícil seguir histórias (24)	226	48.8	237	51.2
	e. O seu humor observa-se em tarefas com apoio visual, mas aprecia pouco as piadas verbais e trocadilhos (25)	265	57.2	198	42.8
Seção 6 Vocabulário (5 subsecções)	a. Tem dificuldades com palavras relacionadas com o tempo (por exemplo: à tarde) (26)	71	15.3	392	84.7
	b. Tem dificuldades com preposições e advérbios (27)	251	54.2	212	45.8
	c. Tem dificuldades com palavras que mudam de acordo com as circunstâncias (por exemplo: irmã, filha, aqui, ali) (28)	181	39.1	282	60.9
	d. Esquece-se frequentemente de palavras já conhecidas (dizendo que está “debaixo da língua”) (29)	96	20.7	367	79.3
	e. Faz uma interpretação literal de expressões idiomáticas(por exemplo: “está a chover a potes”) (20)	368	79.5	95	20.5
Seção 7 Gramática (5 subsecções)	a. Omite verbos (por exemplo: “eu comprar” (omite fui) (31)	36	7.8	427	92.2
	b. Omite o verbo ser (por exemplo: “O David desobediente” (omite é) (32)	86	18.6	377	81.4
	c. Não muda a ordem das palavras para fazer perguntas (por exemplo: “O menino brinca?” Em vez de “O menino está a brincar?”) (33)	82	17.7	381	82.3
	d. Omite o fim de palavras (por exemplo: no plural) (34)	349	74.5	114	24.6
	e. Omite palavras inteiras (por exemplo: “Onde o livro?” (Omite onde está). (35)	60	13	403	87

Da leitura da tabela 19, verifica-se que relativamente a secção (1) da resposta ao som, das 5 subsecções que a constituem subsiste uma (a) com percentagem superior a 50%. Na secção (2) dos processos cognitivos das 5 subsecções que a constituem subsistem 3 (b, c, e), com percentagens

superiores a 50%. Na secção (3) das alterações do som das 5 subsecções que a constituem existem 2 (d, e) e, semelhantemente nas secções 4 da comunicação (b e c), 5 do jogo e recreação (b, c, e), 6 do vocabulário (b, e) e 7 da gramática (d) com percentagens superiores a 50%. E as restantes com percentagens abaixo de 50%.

3.1.7. Síntese da análise descritiva

Seguidamente, será apresentada uma síntese da análise descritiva efetuada aos resultados obtidos neste estudo. Assim:

(1) As raparigas obtiveram resultados inferiores aos dos rapazes na LV 6-10 na maior parte das subsecções, por secções

(2) A faixa etária dos 8, 9 e 12 anos para o género feminino apresentou resultados inferiores com alta taxa de sucesso na LV 6-10 relativamente às dos 6, 7, 10 e 11 anos do mesmo género. Para o género masculino, a faixa etária dos 8, 9, 10 e 11 anos apresentou resultados inferiores à média enquanto as faixas etárias do 6, 7 e 12 anos apresentaram resultados superiores à média, indicando uma baixa taxa de êxito/sucesso, indicando maior grau de dificuldades na LV 6-10.

(3) As crianças cujo o pai e a mãe ou outros familiares com habilitações académicas correspondentes ao ensino secundário, bacharelato, licenciatura ou curso de especialização, apresentaram resultados inferiores, ou seja, encontraram poucas dificuldades na LV 6-10, ao contrário daquelas de pais ou familiares academicamente não habilitados.

(4) A nível das 1.^a classes, das 6 turmas, a sala (1) obteve a média mais alto, com baixa taxa de sucesso na escala da LV 6-10. A este nível, a sala 5 obteve resultados baixos relativamente a média, correspondendo a melhor taxa de desempenho ou êxito. Para as 2.^a classes, das 6 turmas existentes, a sala (4) obteve resultados acima da média de não acertos ao contrário da sala (5), que obteve melhor taxa de acertos. Comparativamente aos dois níveis de escolaridade, ou de forma geral, das 12 salas participantes, as salas (1, 7, 9 e 11) referentes a 1.^a classe das escolas (A, D, E e F), obtiveram taxas de acertos mais baixas, i.e., com resultados acima da média de não acertos, obviamente com mais dificuldades na escala LV 6-10, relativamente as salas (10 e 12), referentes as 2.^a classes das escolas (E e F), figuram-se com melhores resultados, ou seja, com mais acertos.

Das 5 secções que constituem a escala LV 6-10, repartidas em 35 subsecções, os resultados mostram que existem frequências de menos acertos na subsecção (a) « Mostra confusão entre vogais, consoantes e grupos consonânticos» referente a secção «Resposta ao Som»; nas subsecções «b. Tem

dificuldades em ordenar uma sequência de atividades necessárias para completar uma tarefa (por exemplo: cozinhar), c. Tem dificuldades em aprender a ordem dos dias da semana, meses, estações... e a e. Tem uma memória verbal de longo prazo limitada (por exemplo, quando tem de lembrar-se de palavras isoladas» no campo dos « Processos cognitivos».

Na secção (3) das «Alterações do Som» com menos acertos foram as subsecções «d. Fala de maneira menos perceptível ao tentar dizer uma frase muito comprida e a e. Mostra uma confusão persistente entre sons vozeados e não vozeados (por exemplo: p / b, f / v, t / d)»; na secção 4 da «Comunicação» nas alíneas «b. Tem dificuldades em seguir instruções sem ajuda e c. Faz comentários verbais muito limitados sobre as atividades». Nas subsecções « b. Tem dificuldades em brincar com sons, rimas ou palavras, c. É lento em aprender as regras de jogos de grupo e posições no desporto e a e. O seu humor observa-se em tarefas com apoio visual, mas aprecia pouco as piadas verbais e trocadilhos da secção 5 Jogo e Recreação»; Relativamente a secção 6 do «Vocabulário» as alíneas «b. Tem dificuldades com preposições e advérbios e a e. Faz uma interpretação literal de expressões idiomáticas (por exemplo: “está a chover a potes”)), e por último as a secção da «Gramática na subsecção (d) com menos acertos foi a subsecção «d. Sendo que das subsecções menos acertadas situarem-se acima de 50% com taxas de incesso superiores e as restantes não menos preocupantes, com frequências abaixo dos 50%, que pelo contrario vão cariciar de muito atenção dada as suas especificidades e importância na esfera da linguagem e da fala na criança.

3.2. Análise inferencial

Num segundo momento de análise de dados recorre-se à estatística inferencial no sentido de se testarem as hipóteses. Neste estudo optou-se por o teste paramétrico designado por Análise da Variância, abreviadamente, ANOVA do inglês *Analysis of Variance* porque segundo Maroco (2010), seria este teste o mais adequado, no caso de variáveis quantitativas e diferenças entre grupos (Almeida & Freire, 2008). Foi então aplicado o teste ANOVA para secções da LV 6-10 e as variáveis: idade, género, habilitações académicas da mãe; habilitações académicas do pai, entres as salas da 1.^a classe, entres as salas da 2.^a classe, ao nível das 12 salas, entre escola onde forma recolhidos os dados.

3.2.1. Idade

As médias entre as idades sugerem uma diferença de não acertos na LV 6-10 entre as crianças das diferentes faixas etárias (dos 6 aos 10 anos, sem excluir as faixas dos 11 e 12 anos participantes e que pertencem as classes em estudo dada a realidade do contexto de estudo).

No sentido de se verificar se essa diferença se deve ao acaso testaram-se as seguintes hipóteses, relativas às diferenças significativas segundo a faixa etária:

H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho da LV 6-10 da fala e da linguagem entre crianças de diferentes faixas etárias;

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho da LV 6-10 da fala e da linguagem entre crianças de diferentes faixas etárias;

De modo a verificar-se se essa diferença se deve ao acaso testaram-se as seguintes hipóteses, relativas às diferenças no desempenho entre crianças de acordo com a sua idade:

Aplicando o teste ANOVA para as secções da LV 6-10 e a variável idade, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho da fala e da linguagem entre crianças de diferentes faixas etárias, com exceção das secções (1) nas subsecções (b, d, e), e semelhantemente nas secções 3 (a, b), 5(b, c), 6(a, c) e a 7(a, b, c, d), (ver tabela 20).

Tabela 20 Teste ANOVA para os Itens da LV 6-10 e a Variável Idade

		Soma dos		df	Quadrado Médio	F	Sig.
Subsecções		Quadrados					
LV6_101a	Entre Grupos	2,895		6	,482	3,992	,001
LV6_101b	Entre Grupos	1,036		6	,173	2,270	,036
LV6_101c	Entre Grupos	2,862		6	,477	5,525	,000
LV6_101d	Entre Grupos	,426		6	,071	2,460	,024
LV6_101total	Entre Grupos	12,172		6	2,029	3,361	,003
LV6_102a	Entre Grupos	2,487		6	,414	2,631	,016
LV6_102b	Entre Grupos	6,839		6	1,140	4,798	,000
LV6_102c	Entre Grupos	4,612		6	,769	6,163	,000
LV6_102d	Entre Grupos	5,141		6	,857	3,650	,002
LV6_102e	Entre Grupos	3,964		6	,661	2,738	,013

Tabela 20. Teste ANOVA para os Itens da LV 6-10 e a Variável Idade (Continuação)

LV6_102total	Entre Grupos	75,343	6	12,557	8,170	,000
LV6_103c	Entre Grupos	4,020	6	,670	3,777	,001
LV6_103d	Entre Grupos	4,441	6	,740	3,032	,006
LV6_103e	Entre Grupos	12,889	6	2,148	15,218	,000
LV6_103total	Entre Grupos	36,436	6	6,073	3,755	,001
LV6_104a	Entre Grupos	1,505	6	,251	2,704	,014
LV6_104b	Entre Grupos	3,040	6	,507	2,169	,045
LV6_104c	Entre Grupos	7,157	6	1,193	5,416	,000
LV6_104d	Entre Grupos	2,096	6	,349	2,923	,008
LV6_104e	Entre Grupos	2,813	6	,469	3,274	,004
LV6_104total	Entre Grupos	50,350	6	8,392	6,398	,000
LV6_105a	Entre Grupos	3,957	6	,660	3,054	,006
LV6_105d	Entre Grupos	8,869	6	1,478	6,310	,000
LV6_105e	Entre Grupos	5,909	6	,985	4,181	,000
LV6_105total	Entre Grupos	78,823	6	13,137	6,399	,000
LV6_106b	Entre Grupos	5,155	6	,859	3,569	,002
LV6_106d	Entre Grupos	3,760	6	,627	2,684	,014
LV6_106e	Entre Grupos	7,420	6	1,237	8,282	,000
LV6_106total	Entre Grupos	52,548	6	8,758	6,182	,000
LV6_10total1	Entre Grupos	12,268	6	2,045	3,375	,003
LV6_10total2	Entre Grupos	76,066	6	12,678	8,041	,000
LV6_10total3	Entre Grupos	42,495	6	7,082	5,517	,000
LV6_10total4	Entre Grupos	52,507	6	8,751	6,915	,000
LV6_10total5	Entre Grupos	80,603	6	13,434	6,565	,000
LV6_10total6	Entre Grupos	46,018	6	7,670	5,225	,000
LV6_10pontuaçãotot	Entre Grupos	1661,497	6	276,916	8,313	,000

Existem diferenças estatisticamente significativas entre crianças de diferentes faixas etárias tendo em conta o grau de dificuldades na LV 6-10, na pontuação total, nas secções Resposta ao Som, Processos Cognitivos, Alterações do Som, Comunicação, Jogos e Recreação e no Vocabulário, pelo que se confirma $H1$, o que leva a rejeitar a $H0$.

3.2.2. Género

As médias obtidas para o género masculino e o género feminino sugerem uma diferença ao nível das dificuldades na LV 6-10.

No sentido de se verificar se essa diferença se deve ao acaso testaram-se as seguintes hipóteses, relativas às diferenças do não acertos ou dificuldades verificadas entre rapazes e raparigas:

H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho da LV 6-10 da fala e da linguagem entre crianças do género feminino e do género masculino.

H2: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho da LV 6-10 da fala e da linguagem entre crianças do género feminino e do género masculino;

Aplicando o teste ANOVA para as secções da LV 6-10 e a variável género, é possível analisar diferenças estatisticamente significativas no desempenho da LV 6-10 da fala e da linguagem entre o género feminino e o masculino, refletidos nos totais de cada uma das secções, i.e., resposta ao som, processos cognitivos, alterações do som, comunicação, jogos e recreação, vocabulário e a gramática, (ver tabela 21).

Tabela 21 *Teste ANOVA para os Itens da LV 6-10 e a Variável Género*

Pontuação total		Soma dos	df	Quadrado	F	Sig.
		Quadrados		Médio		
LV6_10total2	Nos grupos	287,281	461	,623		
	Total	288,544	462			
	Entre Grupos	33,219	1	33,219	20,103	,000
LV6_10total3	Nos grupos	761,791	461	1,652		
	Total	795,011	462			
	Entre Grupos	25,465	1	25,465	19,485	,000
LV6_10total4	Nos grupos	602,462	461	1,307		
	Total	627,927	462			
	Entre Grupos	20,303	1	20,303	15,361	,000
LV6_10total5	Nos grupos	609,313	461	1,322		
	Total	629,616	462			
	Entre Grupos	79,277	1	79,277	39,110	,000
LV6_10total6	Nos grupos	934,464	461	2,027		
	Total	1013,741	462			
	Entre Grupos	12,008	1	12,008	7,870	,005
LV6_10total7	Nos grupos	703,375	461	1,526		
	Total	715,382	462			
	Entre Grupos	8,321	1	8,321	5,450	,020
	Nos grupos	703,878	461	1,527		

Tabela 21. *Teste ANOVA para os Itens da LV 6-10 e a Variável Género*(Continuação)

	Total	712,199	462			
LV6_10pontuação total	Entre Grupos	934,398	1	934,398	27,063	,000

Da tabela acima (21), é possível analisar que os níveis de significância para o total de cada secção são inferiores a 0,005, o que leva a rejeitar a *H0* a favor da *H1*, cuja esta alegação levantada é reforçada pelo resultado da pontuação total, que por sua vez, revela existir diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ou seja no género nas competências da fala e da linguagem.

3.2.3. Habilitações académicas da mãe

Relativamente às habilitações académicas da mãe, testaram-se as seguintes hipóteses:

H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho da LV 6-10 da fala e da linguagem a as habilitações académicas da mãe

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho da LV 6-10 da fala e da linguagem a as habilitações académicas da mãe.

Aplicando o teste ANOVA para as secções da LV 6-10 e a variável habilitações académicas da mãe, é possível apurar diferenças estatisticamente significativas no desempenho da LV 6-10 da fala e da linguagem e as habilitações académicas da mãe, figurados nos totais das secções, i.e., resposta ao som, processos cognitivos, alterações do som, comunicação, jogos e recreação, vocabulário e a gramática (ver tabela 22).

Tabela 22 *Teste ANOVA para os Itens da (6-10) e a Variável Habilitações Académicas da Mãe*

		Soma dos		Quadrado		
		Quadrados	df	Médio	F	Sig.
LV6_10total1	Entre Grupos	6,498	8	,812	1,308	,237
	Nos grupos	282,046	454	,621		
	Total	288,544	462			
LV6_10total2	Entre Grupos	63,818	8	7,977	4,953	,000

Tabela 22. *Teste ANOVA para os Itens da (6-10) e a Variável Habilitações Académicas da Mãe*
(Continuação)

LV6_10total2	Entre Grupos	63,818	8	7,977	4,953	,000
	Nos grupos	731,193	454	1,611		
	Total	795,011	462			
LV6_10total3	Entre Grupos	39,786	8	4,973	3,839	,000
	Nos grupos	588,140	454	1,295		
	Total	627,927	462			
LV6_10total4	Entre Grupos	34,750	8	4,344	3,315	,001
	Nos grupos	594,865	454	1,310		
	Total	629,616	462			
LV6_10total5	Entre Grupos	100,995	8	12,624	6,279	,000
	Nos grupos	912,746	454	2,010		
	Total	1013,741	462			
LV6_10total6	Entre Grupos	92,914	8	11,614	8,471	,000
	Nos grupos	622,468	454	1,371		
	Total	715,382	462			
LV6_10total7	Entre Grupos	45,630	8	5,704	3,885	,000
	Nos grupos	666,569	454	1,468		
	Total	712,199	462			
LV6_10pontuação total	Entre Grupos	2042,055	8	255,257	7,825	,000
	Nos grupos	14809,146	454	32,619		
	Total	16851,201	462			

Da tabela acima (22), é possível analisar que os níveis de significância para o total de cada secção são inferiores a 0,005, o que levar a rejeitar a H_0 a favor da H_1 , cuja alegação levantada pode ser constatada na pontuação total, que por sua revela existir diferenças significativas entre os grupos ao nível das dificuldades verificadas mediante as habilitações académicas das mães.

3.2.4. Habilitações académicas do pai

Relativamente às habilitações académicas do pai, testaram-se as seguintes hipóteses:

H_0 : Não existem diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho da LV 6-10 da fala e da linguagem e as habilitações académicas do pai.

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho da LV 6-10 da fala e da linguagem e as habilitações académicas da mãe.

Aplicando o teste ANOVA para as secções da LV 6-10 e a variável habilitações académicas do pai, é possível analisar diferenças estatisticamente significativas no desempenho da LV 6-10 da fala e da linguagem e as habilitações académicas dos pais, figurados nos totais de cada uma das secções, i.e., resposta ao som, processos cognitivos, alterações do som, comunicação, jogos e recreação, vocabulário e a gramática (ver tabela 23).

Tabela 23 *Teste ANOVA para os Itens da LV 6-10 e a Variável Habilitações Académicas dos Pais*

		Soma dos		Quadrado		
		Quadrados	df	Médio	F	Sig.
LV6_10total1	Entre Grupos	10,410	8	1,301	2,124	,032
	Nos grupos	278,134	454	,613		
	Total	288,544	462			
LV6_10total2	Entre Grupos	78,139	8	9,767	6,186	,000
	Nos grupos	716,872	454	1,579		
	Total	795,011	462			
LV6_10total3	Entre Grupos	56,326	8	7,041	5,592	,000
	Nos grupos	571,601	454	1,259		
	Total	627,927	462			
LV6_10total4	Entre Grupos	51,387	8	6,423	5,043	,000
	Nos grupos	578,229	454	1,274		
	Total	629,616	462			
LV6_10total5	Entre Grupos	95,654	8	11,957	5,913	,000
	Nos grupos	918,087	454	2,022		
	Total	1013,741	462			
LV6_10total6	Entre Grupos	99,587	8	12,448	9,178	,000
	Nos grupos	615,795	454	1,356		
	Total	715,382	462			
LV6_10total7	Entre Grupos	65,009	8	8,126	5,700	,000
	Nos grupos	647,190	454	1,426		
	Total	712,199	462			
LV6_10pontuaçãoototal	Entre Grupos	2425,531	8	303,191	9,542	,000
	Nos grupos	14425,670	454	31,775		
	Total	16851,201	462			
	Total	288,544	462			
LV6_10total2	Entre Grupos	78,139	8	9,767	6,186	,000
	Nos grupos	716,872	454	1,579		

Tabela 23. Teste ANOVA para os Itens da LV 6-10 e a Variável Habilitações Académicas dos Pais
(Continuação)

	Total	795,011	462			
LV6_10total3	Entre Grupos	56,326	8	7,041	5,592	,000
	Nos grupos	571,601	454	1,259		
	Total	627,927	462			
LV6_10total4	Entre Grupos	51,387	8	6,423	5,043	,000
	Nos grupos	578,229	454	1,274		
	Total	629,616	462			
LV6_10total5	Entre Grupos	95,654	8	11,957	5,913	,000
	Nos grupos	918,087	454	2,022		
	Total	1013,741	462			
LV6_10total6	Entre Grupos	99,587	8	12,448	9,178	,000
	Nos grupos	615,795	454	1,356		
	Total	715,382	462			
LV6_10total7	Entre Grupos	65,009	8	8,126	5,700	,000
	Nos grupos	647,190	454	1,426		
	Total	712,199	462			
LV6_10pontuação total	Entre Grupos	2425,531	8	303,191	9,542	,000
	Nos grupos	14425,670	454	31,775		
	Total	16851,201	462			

Da tabela acima (23), é possível analisar que os níveis de significância para o total de cada secção são inferiores a 0,005, o que levar a rejeitar a H_0 a favor da H_1 , cuja alegação levantada é fortalecida pelo resultado da pontuação total, que por sua revela existir diferenças significativas entre os grupos ou seja no género.

3.2.5. Condição

Relativamente à condição dos alunos, testaram-se as seguintes hipóteses:

H_0 : Não existem diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho da LV 6-10 da fala e da linguagem e a Condição dos alunos.

H_1 : Existem diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho da LV 6-10 da fala e da linguagem e a Condição dos alunos.

Aplicando o teste ANOVA para os Itens na LV 6-10 e variável Condição dos alunos, é possível examinar diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho na LV 6-10 em relação a condição dos alunos, traduzidos nos totais de cada uma das secções, i.e., resposta ao som, processos cognitivos, alterações do som, comunicação, jogos e recreação, vocabulário e a gramática, (ver tabela 24).

Tabela 24 Teste ANOVA para os Itens da LV 6-10 e a Variável Condição dos alunos

		Soma dos	Quadrado			
		Quadrados	df	Médio	F	Sig.
LV6_10total1	Entre Grupos	58,365	2	29,182	58,319	,000
	Nos grupos	230,179	460	,500		
	Total	288,544	462			
LV6_10total2	Entre Grupos	124,419	2	62,209	42,673	,000
	Nos grupos	670,592	460	1,458		
	Total	795,011	462			
LV6_10total3	Entre Grupos	147,595	2	73,798	70,674	,000
	Nos grupos	480,331	460	1,044		
	Total	627,927	462			
LV6_10total4	Entre Grupos	131,380	2	65,690	60,649	,000
	Nos grupos	498,236	460	1,083		
	Total	629,616	462			
LV6_10total5	Entre Grupos	94,964	2	47,482	23,773	,000
	Nos grupos	918,777	460	1,997		
	Total	1013,741	462			
LV6_10total6	Entre Grupos	58,218	2	29,109	20,376	,000
	Nos grupos	657,165	460	1,429		
	Total	715,382	462			
LV6_10total7	Entre Grupos	134,369	2	67,185	53,484	,000
	Nos grupos	577,830	460	1,256		
	Total	712,199	462			
LV6_10pontuaçãoototal	Entre Grupos	5054,259	2	2527,129	98,541	,000
	Nos grupos	11796,942	460	25,646		
	Total	16851,201	462			

Da tabela acima (24), é possível analisar que os níveis de significância para o total de cada secção são inferiores a 0,005, o que leva a rejeitar a H0 a favor da H1, que por sua, revela existir

iferenças significativas entre os grupos, i.e., alunos com NEE, alunos com suspeita e alunos de desenvolvimento típico.

3.2.6. Escola

Relativamente às escolas, testaram-se as seguintes hipóteses:

H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho da LV 6-10 da fala e da linguagem entre Escolas.

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho da LV 6-10 da fala e da linguagem entre Escolas.

Aplicando o teste ANOVA para os Itens na LV 6-10 e as Escolas, é possível observar diferenças estatisticamente significativas entre as escolas, espelhadas nos totais de cada uma das secções, i.e., resposta ao som, processos cognitivos, alterações do som, comunicação, jogos e recreação, vocabulário e a gramática (ver tabela 26).

Tabela 25 *Teste ANOVA para os Itens da LV 6-10 e a Variável Escolas*

Itens	Escolas	Soma dos		Quadrado		Sig.
		Quadrados	df	Médio	F	
LV6_10total1	Entre Grupos	11,159	5	2,232	3,677	,003
	Nos grupos	277,385	457	,607		
	Total	288,544	462			
LV6_10total2	Entre Grupos	91,534	5	18,307	11,893	,000
	Nos grupos	703,476	457	1,539		
	Total	795,011	462			
LV6_10total5	Entre Grupos	86,746	5	17,349	8,553	,000
	Nos grupos	926,995	457	2,028		
	Total	1013,741	462			
LV6_10total6	Entre Grupos	96,182	5	19,236	14,197	,000
	Nos grupos	619,200	457	1,355		
	Total	715,382	462			
LV6_10total7	Entre Grupos	45,988	5	9,198	6,309	,000
	Nos grupos	666,211	457	1,458		
	Total	712,199	462			

Tabela 25. *Teste ANOVA para os Itens da LV 6-10 e a Variável Condição dos alunos (continuação)*

LV6_10pontuação total	Entre Grupos	1027,438	5	205,488	5,935	,000
	Nos grupos	15823,763	457	34,625		
	Total	16851,201	462			

Da tabela (25) acima, é possível analisar que os níveis de significância para o total de cada secção são inferiores a 0,005, o que leva a rejeitar a H0 e automaticamente a confirmar a H1.

3.2.7. Diferenças entre salas da 1.ª classe

Relativamente às salas da 1.ª classe, testaram-se as seguintes hipóteses:

H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho da LV 6-10 da fala e da linguagem entre salas da 1.ª classe.

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho da LV 6-10 da fala e da linguagem entre salas da 1.ª classe.

Aplicando o teste ANOVA para os Itens na LV 6-10 e a Variável Sala, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas as salas da 1.ª classe, espelhadas nos totais de cada uma das secções, i.e., resposta ao som, processos cognitivos, alterações do som, comunicação, jogos e recreação, vocabulário e a gramática (ver tabela 26).

Tabela 26 *Teste ANOVA para os Itens LV 6-10 e a Variável Sala da 1.ª classe*

Itens	Salas	Soma dos		Quadrado Médio	F	Sig.
		Quadrados	gl			
LV6_101total	Entre Grupos	23,372	5	4,674	7,151	,000
	Nos grupos	154,924	237	,654		
	Total	178,296	242			
LV6_102total	Entre Grupos	36,057	5	7,211	5,248	,000
	Nos grupos	325,654	237	1,374		
	Total	361,712	242			
LV6_103total	Entre Grupos	25,521	5	5,104	2,877	,015
	Nos grupos	420,413	237	1,774		

Tabela 26. *Teste ANOVA para os Itens LV 6-10 e a Variável sala da 1.^a classe (Continuação)*

	Total	445,934	242			
LV6_104total	Entre Grupos	37,816	5	7,563	6,187	,000
	Nos grupos	289,723	237	1,222		
	Total	327,539	242			
LV6_105total	Entre Grupos	64,672	5	12,934	7,143	,000
	Nos grupos	325,582	237	1,374		
	Total	365,630	242			
LV6_107total	Entre Grupos	27,810	5	5,562	3,139	,009
	Nos grupos	419,951	237	1,772		
	Total	447,761	242			
LV6_10total1	Entre Grupos	23,956	5	4,791	7,426	,000
	Nos grupos	152,916	237	,645		
	Total	176,872	242			
LV6_10total2	Entre Grupos	36,452	5	7,290	5,198	,000
	Nos grupos	332,421	237	1,403		
	Total	368,872	242			
LV6_10total3	Entre Grupos	16,931	5	3,386	2,793	,018
	Nos grupos	287,374	237	1,213		
	Total	304,305	242			
LV6_10total4	Entre Grupos	38,003	5	7,601	6,389	,000
	Nos grupos	281,956	237	1,190		
	Total	319,959	242			
LV6_10total5	Entre Grupos	58,367	5	11,673	6,513	,000
	Nos grupos	424,777	237	1,792		
	Total	483,144	242			
LV6_10total6	Entre Grupos	43,027	5	8,605	6,196	,000
	Nos grupos	329,154	237	1,389		
	Total	372,181	242			
LV6_10total7	Entre Grupos	27,257	5	5,451	2,836	,017
	Nos grupos	455,492	237	1,922		
	Total	482,749	242			
LV6_10pontuaçãoototal	Entre Grupos	750,682	5	150,136	4,562	,001

Dos resultados espelhados na tabela acima, leva de forma categoricamente confirmar a hipótese alternativa H1 e a rejeição do H0. Pois, que se tratam de salas muito diferenciadas e com alunos que apresentam dificuldades da fala e de linguagem com algumas diferenças em função da LV 6-10.

3.2.8. Diferenças entre salas da 2.^a classe

Relativamente às habilitações académicas do pai, testaram-se as seguintes hipóteses:

H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho da LV 6-10 da fala e da linguagem entre salas da 2.^a classe.

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas no desempenho da LV 6-10 da fala e da linguagem entre salas da 2.^a classe.

Aplicando o teste ANOVA para as secções da LV 6-10 e a Variável salas da 2.^a classe, é possível observar diferenças estatisticamente significativas no desempenho na LV 6-10 e as salas da 2.^a classe, espelhadas nos totais de cada uma das secções, i.e., resposta ao som, processos cognitivos, alterações do som, comunicação, jogos e recreação, vocabulário e a gramática, (ver tabela 27).

Tabela 27 Teste ANOVA para os Itens LV 6-10 e a Variável sala da 2.^a classe

Itens	Salas	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
LV6_101total	Entre Grupos	4,648	5	,930	2,053	,073
LV6_102total	Entre Grupos	72,135	5	14,427	9,843	,000
LV6_103total	Entre Grupos	24,679	5	4,936	3,796	,003
LV6_105total	Entre Grupos	77,756	5	15,551	7,770	,000
LV6_106total	Entre Grupos	65,665	5	13,133	10,977	,000
LV6_107total	Entre Grupos	35,930	5	7,186	8,419	,000
LV6_10total1	Entre Grupos	4,150	5	,830	1,791	,116
LV6_10total2	Entre Grupos	66,142	5	13,228	8,603	,000
LV6_10total3	Entre Grupos	25,735	5	5,147	3,974	,002
LV6_10total4	Entre Grupos	21,234	5	4,247	3,413	,005
LV6_10total5	Entre Grupos	82,090	5	16,418	8,103	,000
LV6_10total6	Entre Grupos	56,575	5	11,315	8,777	,000
LV6_10total7	Entre Grupos	35,218	5	7,044	8,220	,000
LV6_10pontuaçãototal	Entre Grupos	1240,163	5	248,033	8,449	,000

Dos resultados espelhados na tabela 27, leva a confirmar categoricamente a hipótese alternativa *H1* e a rejeição do *H0*. Pois, que se tratam de salas muito diferenciadas e com alunos que apresentam dificuldades da fala e de linguagem com algumas diferenças em função da LV 6-10.

3.3. Análise da consistência interna da LV 6-10

Segundo Almeida e Freire (2008), entende-se por consistência interna o grau de uniformidade ou coerência existente entre as respostas dos sujeitos em cada uma das subsecções que compõem a lista de verificação da fala e linguagem (LV 6-10).

Sempre que se refere fiabilidade e por conseguinte consistência suscita-se a referência ao *Alfa de Cronbach* (Maroco, 2010).

Com o designio de se apurar a consistência interna dos itens que constituem a LV 6-10, aplicou-se o *Alpha de Cronbach* que apresentou um valor de ,865, como se pode verificar na tabela 28. Perante este valor, e de acordo com Field (2005), pode-se concluir que as subsecções desta lista de verificação indicam uma boa consistência interna.

Tabela 28 *Estatísticas de confiabilidade para os 35 itens (subsecções)*

Alfa de Cronbach com base		
Alfa de Cronbach	em itens padronizados	N de itens
,865	,873	35

A tabela apresenta a análise descritiva em termos de média e desvio padrão de cada subsecção, pontuações totais de cada subsecção, de cada secção e os totais da LV 6-10 da totalidade da amostra. Os resultados demonstraram que os itens da prova apresentavam zero de variância.

Tabela 29 *Análise Estatísticas de cada Item (Média e Desvio Padrão)*

Item	Média	Desvio Padrão
LV6_101a	,85	,354
LV6_101b	,08	,278

Tabela 29. *Análise Estatísticas de cada Item (Média e Desvio Padrão) (Continuação)*

LV6_103a	,09	,291
LV6_103b	,10	,294
LV6_103c	,24	,429
LV6_103d	,51	,501
LV6_103e	,79	,409
LV6_104a	,11	,308
LV6_104b	,62	,487
LV6_104c	,63	,483
LV6_104d	,14	,350
LV6_104e	,18	,384
LV6_105a	,33	,471
LV6_105b	,65	,478
LV6_105c	,51	,501
LV6_105d	,49	,500
LV6_105e	,57	,495
LV6_106a	,15	,361
LV6_106b	,54	,499
LV6_106c	,21	,406
LV6_106d	,39	,488
LV6_106e	,79	,404
LV6_107a	,08	,268
LV6_107b	,19	,389
LV6_107c	,18	,382
LV6_107d	,75	,431
LV6_107e	,13	,336

Na tabela 29, mais a seguir, analisam-se as relações entre cada item, i.e., subsecções e secções, e as dificuldades na LV 6-10 da fala e linguagem. Todavia, é essencial destacar dois tipos de informações importantes, a correlação corrigida entre o item e a LV 6-10 e o *Alpha de Cronbach* se o item for excluído.

A correlação corrigida entre os itens e a LV 6 -10 obtém-se por via do coeficiente de correlação *R* de Pearson de cada um dos itens com os restantes. De acordo com Morgan et al. (2004), se a correlação for moderadamente alta ou alta (>0.40) o que leva a admitir que um item está relacionado com a maioria dos itens, figurando-se como sendo um constituinte robusto da LV 6-10. Um valor de correlação baixo (<.3) ou negativo indica uma fraca correlação entre os itens devendo ser modificados ou mesmo eliminados da lista de verificação.

Os itens número «1a, 1d, 1e, 2c, 5c, 5e e 6c» apresentam valores de correlação inferiores a (0.3). Estes itens correspondem as subsecções « 1. a. Mostra confusão entre vogais, consoantes e grupos consonânticos (0.249)», «1.d. Tem dificuldades em discriminar o tom de voz (0.265)», «1.e. Tem dificuldades em perceber sons irrelevantes e perceber a informação verbal (por exemplo, quando o professor está a falar) (0.283)», da secção (1) Resposta ao Som.

Na secção (2) temos, «2.c. Tem dificuldades em aprender a ordem dos dias da semana, meses, estações...(0.292)» dentro campo dos processos cognitivos. Na secção (3), a «3.c. Tem uma fala menos inteligível quando está excitado (0.63)», na alteração do som.

Na secção «5.c. É lento em aprender as regras de jogos de grupo e posições no desporto (0.248)» e «5.e. O seu humor observa-se em tarefas com apoio visual, mas aprecia pouco as piadas verbais e trocadilhos aos jogos e recreação (242)» na área do jogo e recreação. E a 6. c. Tem dificuldades com palavras que mudam de acordo com as circunstâncias (por exemplo: irmã, filha, aqui, ali) (0.131) ligada ao vocabulário.

3.3.1. Análise de correlação da LV 6-10

Os resultados da correlação para estes itens estão baixo da constante (0.3), na consulta da tabela 30 podemos observar que a eliminação de cada um desses itens não influencia o valor de *Alpha de Cronbach*, optando-se assim por os manter na prova (ver tabela 30).

Tabela 30 Análise dos Itens em função do total da LV 6-10

Subsecções	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
LV6_101a	12,16	35,142	,249	,864
LV6_101b	12,93	34,744	,455	,860
LV6_101c	12,91	34,611	,453	,860
LV6_101d	12,98	35,742	,265	,864
LV6_101e	12,98	35,684	,283	,864
LV6_102a	12,81	34,414	,370	,861
LV6_102b	12,48	33,466	,450	,859
LV6_102c	12,17	34,920	,292	,863

Tabela 30. *Análise dos Itens em função do total da LV 6-10 (continuação)*

LV6_102d	12,60	33,972	,365	,862
LV6_102e	12,45	34,218	,318	,863
LV6_103a	12,92	34,755	,430	,861
LV6_103b	12,92	34,618	,466	,860
LV6_103c	12,77	34,801	,263	,864
LV6_103d	12,51	33,073	,519	,857
LV6_103e	12,22	34,230	,401	,861
LV6_104a	12,90	34,774	,398	,861
LV6_104b	12,40	34,283	,315	,863
LV6_104c	12,38	33,487	,465	,859
LV6_104d	12,87	34,928	,305	,863
LV6_104e	12,83	33,946	,496	,859
LV6_105a	12,68	33,824	,414	,860
LV6_105b	12,36	33,699	,430	,860
LV6_105c	12,51	34,601	,248	,865
LV6_105d	12,52	33,488	,445	,859
LV6_105e	12,44	34,658	,242	,865
LV6_106a	12,86	34,369	,429	,860
LV6_106b	12,47	33,362	,469	,859
LV6_106c	12,80	35,518	,131	,867
LV6_106d	12,62	33,890	,384	,861
LV6_106e	12,22	34,698	,305	,863
LV6_107a	12,93	34,742	,475	,860
LV6_107b	12,83	33,807	,520	,858
LV6_107c	12,83	34,598	,349	,862
LV6_107d	12,26	34,347	,352	,862
LV6_107e	12,88	34,750	,366	,862

Através da análise dos resultados obtidos verifica-se que o *Alpha* de *Cronbach* apresenta um valor bom. Os itens que constituem o instrumento são homogêneos, pelo que não se verifica que a exclusão de algum item possa aumentar a consistência interna da LV 6-10 da fala e da linguagem.

CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

4.1. Discussão dos resultados

Neste capítulo, serão discutidos os resultados obtidos, tendo por base os objetivos definidos para este estudo, considerando as variáveis idade, gênero, habilitações acadêmicas da mãe, do pai e de outros familiares, entres as salas da 1.^a classe, entres as salas da 2.^a classe, ao nível das 12 salas das escolas onde foram recolhidos os dados e a condição.

4.1.1. Análise dos resultados obtidos em função das variáveis independentes

4.1.2. A idade influencia o grau de dificuldades na LV 6-10

Relativamente ao grau de dificuldades na LV 6-10, constatamos existirem diferenças estatisticamente significativas em relação à idade. Este resultado é traduzido por um aumento gradual do valor da média da variável idade em função do grau de dificuldades na LV 6-10, observado na estatística descritiva, exceto em casos de alunos com NEE e suspeitas de dificuldades da linguagem, da fala, de audição, e motoras. (ver tabela 20).

Estes resultados foram corroborados, pelos dados obtidos a partir da estatística inferencial que demonstra existirem diferenças significativas ($F= 8.313$; $p=.000$) entre grupos (ver tabela 28). Os resultados obtidos foram ao encontro do que seria esperado, uma vez que estes dados também se encontram descritos na literatura. Estudos relativos às dificuldades da fala e de linguagem, verificaram que as faixas etárias mais baixas são as que apresentam um maior número de casos, e o número diminui com a idade (McKinnon, McLeod, & Reilly, 2007). Justifica-se este fato por se constatar que 70% ($N=328$) dos participantes nesta análise estarem situados na faixa etária 6 aos 7 anos, com maior representatividade. Ao nível da variável idade, verificou-se que há diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos na LV 6-10, à semelhança dos resultados obtidos em estudos nas investigações de Ribeiro (2018), Biller (2012), Ferreira (2014) e Gonçalves (2017). A partir de uma análise entre grupos, as crianças dos 6 anos e 7 anos obtiveram resultados acima do esperado, de acordo com os resultados obtidos por Acosta, et al. (2006) e Cunha (2011), com base na investigação estas diferenças representam alguns marcadores de desenvolvimento sequencial evolutivos da fala e da linguagem à medida que aumenta a faixa etária da criança. A análise dos itens da LV 6-10

possibilita verificar que a confusão entre consoantes e os grupos consonânticos persistiu na faixa etária dos 6 aos 7 anos. Assim sendo, as crianças mais velhas conseguem compreender um número superior de itens comparativamente às crianças mais novas, porque, conseguem decodificar um maior número sons em grupos consonânticos. A faixa etária com maior alteração de fala foi a dos 6;0-6;11 anos, enquanto no estudo de Goulart e Chiari (2007) a prevalência de alterações de fala por volta dos 5 anos de idade foi de 57% e entre os 8 e os 10 anos foi de 42%. As crianças na faixa etária dos sete anos encontram-se no final do desenvolvimento fonético-fonológico, pelo que omissões e substituições típicas do desenvolvimento já estão superadas. Tais alterações podem ainda ocorrer em função do amadurecimento motor dos órgãos da fala, bem como do processamento motor, além das falhas dentárias que tornam as distorções mais evidentes (Kent, 2000). O tipo de erro mais frequente nas crianças com alterações de fala foi a substituição com 48,4% e, posteriormente a distorção com 25,8%. Segundo Bleile (1995), a substituição é um tipo de erro comum em determinados períodos do desenvolvimento articulatorio, no entanto tem tendência a diminuir com o avançar da idade.

4.1.3. O Género influencia o grau de dificuldades na LV 6-10

Após o estudo descritivo podemos observar uma superioridade nas médias encontradas nas crianças do género masculino em relação às do género feminino (tabela 21). Esta observação foi corroborada pela análise inferencial que confirmou a influência do género no grau de dificuldades na LV 6-10, na maior parte das secções.

Atualmente a literatura não apresenta consenso relativamente a influência do género no desenvolvimento das competências linguísticas (Cunha, 2011). O que tem dividido os investigadores neste domínio em duas posições: Por lado, alguns investigadores referem que não existem diferenças entre o género, outros consideram que as crianças apresentam diferenças no desempenho em testes da fala e da linguagem em função do género. Entre os estudos que têm demonstrado que não existe uma diferença significativa no desempenho da fala e da linguagem em função do género podemos referir os de Befi-Lopes e Cáceres (2009, 2010), de Befi-Lopes, Cáceres e Araújo (2007) realizados com crianças em idade pré-escolar. Ainda de referir os resultados do estudo realizado por Ribeiro (2018, p. 68), que revelou não existirem diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos na Prova de Nomeação de Vocábulo Específicos das Ciências (PNVEC) a nível da variável género, à semelhança dos resultados obtidos nos estudos de Silva (2011), Biller (2012) e Ferreira (2014).

No entanto, vários outros investigadores referem que as crianças do género feminino apresentam melhor desempenho em testes da fala e da linguagem do que as do género masculino. Para esta informação contribuíram estudos transversais, nomeadamente o de Fenson et al. e Reznick e Goldfield (citados por Bauer, Goldfield, & Reznick, 2002) e estudos longitudinais.

Huttenlocher et al. (citados por Bauer, et al., 2002) referem inclusivamente que o ritmo de aquisição da linguagem é mais rápido nas crianças do género feminino. Contudo estes e outros estudos, como o de Bauer, et al. (2002) foram realizados em crianças com menos de 30 meses, faixa etária que se encontra fora da utilizada no nosso estudo (6 aos 10 anos). Alguns autores (e.g., Barret et al., 1991, citados por Scherer et al., 2002), consideram que o vocabulário inicial das crianças do género feminino apresenta um padrão de crescimento superior ao das crianças do género masculino. Mais recentemente, num estudo realizado por Burman, Bitan e Booth (2008) verificou-se que esta diferença tem tendência a desaparecer com a idade. Um estudo levado a cabo por Cunha (2011, p.83), revelou diferenças significativas no desempenho das crianças em idade escolar ao nível do vocabulário expressivo. Um outro estudo realizado por Costa (2012), em 17 distritos de território continental e insular português, sobre os *hábitos orais e perturbações da fala* no domínio do desenvolvimento da linguagem em crianças portuguesas dos 3 aos 9 anos de idade, cujo os resultados revelaram que a prevalência das perturbações da linguagem diagnosticados em crianças do género masculino foram de 66,33% (506 casos) e 33,68% do género feminino (257 casos). Ainda a mesma autora salienta que, apesar de não se tratar de uma amostra aleatória, estes resultados sugerem uma prevalência de aproximadamente dois rapazes para uma rapariga (2:1) relativamente às crianças portuguesas com perturbações da linguagem. Também os resultados da investigação anterior (Andrade, 2008), com uma amostra de 630 crianças com diagnóstico de perturbações da linguagem, evidenciavam valores semelhantes: 432 pertenciam ao sexo masculino (68,4%) e 198 ao feminino (31,6%). Estes resultados são consistentes com os que se encontram noutros estudos, como os de Tomblin (1996) e Bishop (1997) quando apontam para uma maior prevalência destas perturbações nos indivíduos do género masculino. Este último autor apresenta mesmo o rácio de 2:1 (Tomblin, 1996). Uma outra investigação conduzida (Rua, 2015), direccionada as alterações da fala, demonstrou que os rapazes realizaram mais erros de substituição, mas também de distorção nas vogais, consoantes e grupos consonânticos. Dessa forma, percebe-se que as pesquisas ainda não são conclusivas em relação aos fatores relacionados com as alterações de fala, merecendo estudos mais aprofundados. De acordo com o estudo de Louis e Ruscello (1993), existem muitas variações na normalidade das estruturas e funções do mecanismo orofacial, sendo difícil estabelecer uma relação

causa-efeito entre estrutura/função e a coexistência de alterações na fala. McNutt e Hamayan (1983), mostraram unanimidade quanto ao gênero, cujos resultados apontam que os rapazes realizaram essencialmente erros de substituição e as raparigas efetuaram mais erros de distorção. Outros encontraram predomínio de distorções de fala maior em meninos em relação às meninas (Tomé et al., 2004).

4.1.4. As habilitações académicas da mãe e do pai influenciam o grau dificuldades das crianças na LV 6-10

Ao nível das habilitações literárias de cada um dos progenitores, foi possível verificar diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos na *LV 6-10* da fala e da linguagem, através do aumento progressivo do grau de dificuldades ou de não acertos com a diminuição das habilitações literárias de cada um dos progenitores (na tabela 22 e 23). Resultados do gênero também foram obtidos por vários investigadores, cujos seus estudos convergem com o resultado do estudo protagonizado pelo autor do trabalho. De entre os vários estudos sublinha-se a investigação protagonizada por Nash e Donaldson e por Gershkoff-Stowe e Hahn, cit in Brancalioni, et al. (2011), Cunha, (2011), Silva (2011), Biller (2012), Gonçalves (2017) e Ribeiro (2018), que também verificaram este comportamento da linguagem na criança e cujos resultados convergem para existência de uma correlação positiva entre a produção verbal das crianças e o estímulo linguístico que elas recebem. Deste modo, dá-se relevância a qualidade e quantidade do modelo linguístico, das interações com os pares, de experiências que as crianças vão adquirindo no contexto diário, principalmente pela interação com os adultos próximos, onde adquirem e aperfeiçoam o seu conhecimento lexical (Brancalioni, et al., 2011). Neste seguimento de ideias, os resultados de inúmeras investigações convergem ao considerarem as habilitações dos pais como uma variável a ter em conta na análise do desempenho da linguagem da criança em idades pré-escolar e escolar (Cunha, 2011).

Partindo do pressuposto que a família é o núcleo social e o elemento chave insubstituível para desenvolvimento da criança, vários investigadores chegam mesmo a considerar as habilitações literárias de ambos os progenitores como os melhores indicadores do desenvolvimento da linguagem na criança (Bloom, 2001; Bouck, 2004). Bloom (2001) salienta mesmo que o "...único preditor da aquisição da linguagem das crianças é o tamanho do vocabulário dos seus pais..."(p.1098).

Neste sentido, um outro estudo protagonizado por Harrison e McLeod (2010), baseado na recolha, sintetização e sistematização de informação e de resultados obtidos em 22 estudos internacionais, com a finalidade de se determinar quais os fatores de risco mais envolvidos nas perturbações da fala e da linguagem, revelaram que um dos fatores de risco mais assinalados foram as habilitações literárias do pai e da mãe. Dos 14 estudos que avaliaram o impacto dessa variável na aquisição da fala e linguagem das crianças, 10 identificaram os baixos níveis de escolaridade como um fator de risco. Na investigação realizada pelos autores, estes também puderam constatar que as habilitações literárias dos pais eram variáveis que influenciavam significativamente o desempenho linguístico das crianças. Silva (2011), Biller (2012) e Gonçalves (2017) também verificaram nos seus estudos que existem diferenças estatisticamente significativas no grau de dificuldades nas provas de avaliação de vocabulário e as habilitações académicas dos pais.

Costa (2008), na investigação desenvolvida no âmbito das perturbações da linguagem, constatou que as habilitações literárias do pai e da mãe eram menos elevadas no grupo das crianças com perturbações da linguagem. Conclui-se neste estudo que as habilitações académicas dos pais influenciam gradualmente as dificuldades nos itens da *VL 6-10*.

4.1.5. O ano de escolaridade (salas da 1.^a e 2.^a classe) influencia o desempenho das crianças na LV 6-10

A análise do desempenho ao nível da fala e da linguagem com a aplicação da *LV 6-10*, indica-nos uma tendência para um aumento das dificuldades com o decréscimo dos anos de escolaridade e diminui com avanço do ano de escolaridade (tabelas 26 e 27), confirmada através da estatística inferencial, que aponta para diferenças estatisticamente significativas entre a sala do 1.º e sala do 2.º ano. Nesta análise entre grupos, os alunos das salas do 1º ano apresentaram mais dificuldades na *LV 6-10* quando comparados com os do 2.º ano. Estes resultados convergem com as investigações de Capovilla e Prudêncio (2006), que procuraram obter dados normativos para um teste de vocabulário, tendo confirmado a existência de um decréscimo significativo no vocabulário de alunos do 4º ao 1º ano. Nesta linha de investigação Cunha (2011), no seu estudo observou a mesma tendência para uma diminuição com o aumento dos anos de escolaridade na análise do desempenho da linguagem expressiva em crianças dos 5 aos 10 anos de idade.

Sternberg citado por Sousa e Cunha (2011), salienta que esta tendência de influência do ano de escolaridade poderá ocorrer, segundo uma consistente correlação entre o vocabulário ensinado, aprendido e compreendido pela leitura, e nível de inteligência da criança. Dunmore citado por Sousa e Cunha (2011), acrescentam que uma relação biunívoca entre a leitura e a linguagem é consistente e cíclica, influenciam-se mutuamente, aumentando o número de vocábulos que podem ser úteis no uso da linguagem em vários contextos sociais. Ao nível da aquisição lexical, vários investigadores entre eles, (Miller, & Gildea; Nagy & Herman citados por Nippold, 1998 e Nagy & Herman, citados por Sousa, 2011) indicam que as crianças em idade escolar adquirem entre 3000 e 5000 novas palavras por ano, nos contextos familiar e escolar. Deste modo, a leitura está estreitamente relacionada com o enriquecimento lexical, não só em idade escolar, mas ao longo da vida, uma vez que as capacidades de leitura e escrita requerem o conhecimento e uso de uma grande variedade de palavras. Conclui-se assim que a escolaridade influencia significativamente na maior ou menor dificuldade na *LV 6-10*, ou seja à medida que aumenta gradualmente a escolaridade menores serão as dificuldades nos itens, como se comprovou neste estudo.

4.1.6. Análise dos resultados obtidos na LV 6-10, referentes aos itens por secção e subsecção

Tendo em conta as 5 secções que constituem na *LV 6-10*, repartidas em 35 subsecções, verificou-se que dos 85,3% de participantes com maior número de não acertos, 70% incidem nas faixas etárias mais novas (6 e 7 anos), na subsecção (tabela 29):

(a) mostram mais confusão entre vogais, consoantes e grupos consonânticos, (secção- 1. Resposta ao som), com N= 395 casos de não acertos. Ao nível da discriminação (compreensão) e produção fonológica, dados disponíveis na literatura confirmam que as crianças mostram confusão entre vogais e consoantes, omissões de segmentos, alterações ao nível da prosódia, aumento dos erros com o aumento da complexidade da estrutura e uso de sílabas e palavras simples (Bowen, 2009) e inconsistência (Crosbie, et al., 2005), os quais podem ser originados pelo atraso fonológico que podem levar a criança a um discurso com padrões de erro regulares, que ocorrem no desenvolvimento típico, mas numa idade em que já não é esperado, ou seja, observam-se processos fonológicos característicos de crianças mais novas (Bowen, 2009; Crosbie, et al., 2005). A primeira função da compreensão da produção é a análise fonológica, definida como a capacidade de discriminar e reconhecer os sons da fala (Freitas, Rothe-Neves, Chagas, Amarante, Cardoso, & Haase, 2010, p. 404))... Já a perturbação

fonológica, tal como foi referido anteriormente, pode ser descrita como uma dificuldade ao nível da organização do sistema de sons (Bowen, 2009) e caracteriza-se pela dificuldade em produzir ou compreender de forma correta os diferentes sons da fala (Gierut, 2010). Lousada (2012, p.22), ao citar Smit, (2004), sublinha que a idade de aquisição dos fonemas (consoantes, grupos consonânticos e vogais), a idade de supressão dos processos fonológicos e dados normativos de testes padronizados constitui uma informação importante para a avaliação, permitindo verificar se a criança utiliza processos fonológicos para além da idade esperada. Para elaborar um plano de intervenção é também útil conhecer os dados normativos, os quais ajudam a seleccionar os sons ou processos fonológicos que serão alvo de intervenção terapêutica (Dodd e Bradford, 2000; Williams, 2003). Ainda é de destacar o estudo realizado por Rua (2015), direccionado ao maior e/ou menor número de consoantes, vogais e grupos consonânticos (sons), produzidos por uma amostra global constituída por 169 crianças, dos quais 85 do género feminino e 84 do género masculino, com idades compreendidas entre os 6 e 10 anos e onze meses, com e sem alterações no desempenho articulatório, cujos resultados levaram a autora a dividir amostra em dois grupos, isto é, crianças com e sem alterações de fala. Neste estudo contactou-se que crianças que 5 (16,1%) apresentaram alterações de fala sujeitos apresentaram 78 consoantes corretas, cujo a pontuação máxima na subescala do Teste de Articulação Verbal é definida em 89 consoantes corretas, no entanto aos 5;05-5;11 anos as crianças para estarem enquadradas no percentil 95 têm de apresentar 85 consoantes corretas. Neste estudo as crianças com alterações na fala estiveram em minoria (18%) em relação às crianças sem alteração (82%), porém é importante salientar que os grupos não eram homogêneos. De igual modo, destes resultados foi possível observar que 138 casos (81,79%) não apresentaram alterações no desempenho articulatório, enquanto 31 (18,3%) apresentaram algum tipo de alteração na articulação da fala.

Na secção (2) Processos cognitivos, nas subsecções: b. Tem dificuldades em ordenar uma sequência de atividades necessárias para completar uma tarefa (por exemplo: cozinhar) com 248 (53,6%) casos de não acertos. Segundo Mansur (2010, p.67), a linguagem é definida a partir de aspetos biológicos e sociais que exprimem seu caráter essencial de favorecer a adaptação do indivíduo ao ambiente. No campo da neuropsicologia, as avaliações da linguagem não podem ser concebidas de forma dissociada de componentes linguísticos, cognitivos e sociais. A componente cognitiva refere-se à transformação dos múltiplos input do ambiente em conhecimento, à organização, ao armazenamento, à recuperação e transformação.

Segundo os estudos de Naremore, 1980, referido por Ferreira e Correia (2019), chamam atenção aos sinais de ocorrência de casos em que a criança manifesta dificuldades em ordenar uma sequência de atividades necessárias para completar uma tarefa, considerando um forte indicador de correlação característico de dislexia, (p.21). Ainda os mesmos autores acrescentam que estas crianças podem apresentar problemas na compreensão de palavras são constituídas por sons; dificuldades em identificar sons iniciais e finais de uma palavra alguns possíveis, dificuldades na compreensão de textos devido a problemas de linguagem oral que lhes afeta o vocabulário e a gramática.

c. Tem dificuldades em aprender a ordem dos dias da semana, meses, estações (N=390; 84,2%). Segundo a literatura no domínio das perturbações da linguagem, na visão de Santos (2019, p.69), , quando a criança apresenta dificuldades na recuperação de palavras da sua memória de lexical de longo prazo, pode indicar um sinal de dificuldades de linguagem Santos (2019, p.69). Ainda a autora em destaque, salienta que investigadores afirmam que as insuficiências na recuperação de palavras é um sinal de um atraso no desenvolvimento da linguagem e de representações semânticas pobres na memória de longo prazo (Mcgregor et al., 2002). Por exemplo, a substituição de “rato” por “canguru” e especialmente comum (Mcgregor, Newman, Rally, & Capone, 2002, p. 999). Da mesma forma, a relação com o alvo é por vezes problemática, por exemplo não sei sendo produzido como respostas (Mcgregor, 1997; Mcgregor, & Waxman, 1998). Ainda assim, quando a criança com PEL nomeiam corretamente, elas demoram mais tempo a recuperar do que seus pares nas mesmas tarefas (Lahey & Edwards 1999; Leonard, Nippold, Kail, & Hale, 1983). Erros semânticos parecem ser um tipo de erro frequente, quando as crianças com PEL produzem nomeações (Lahey, & Edwards 1999). Mcgregor et al (2002) avançam com a hipótese de um elo entre a recuperação de palavras e as dificuldades de representação semântica nas crianças com PEL, de idades compreendidas entre 5 e os 7 anos, num paradigma comparativo figura-nomeação/figura-desenho, para investigar as crianças com PEL teriam um desempenho mais fraco do que seu pares na nomeação.

perturbação específica do desenvolvimento da linguagem (PEDL) insere -se no tipo (mista -recetiva) desta classificação. Corresponde a crianças com desenvolvimento normal em todas as áreas exceto na linguagem. Foi denominada como afasia ou disfasia do desenvolvimento, expressão atualmente em desuso. São crianças com atraso na expressão, dificuldade na nomeação e também em conceitos temporais (ontem, amanhã, dias da semana, meses do ano). O discurso é pobre e têm grande dificuldade na compreensão das regras gramaticais. Os estudos de Franco, Gil e Reis, (2003, p.21),

consideram que a criança apresenta dificuldades em aprender ou cumprir ordem quando tem complicações de foro Semântico (lexical; conceptual) e recetivo; Identificar (quando nomeadas) representações de objetos, pessoas, ações em imagens; Ouvir uma história/texto e: - prever acontecimentos - localizar ações - relacionar as personagens com ações - definir a ideia principal - responder a perguntas com carácter inferencial - perceber relações causais, temporais, condicionais.

e. Tem uma memória verbal de longo prazo limitada (por exemplo, quando tem de lembrar-se de palavras isoladas) com (N=260; 56,2%), da secção 2 (Processos cognitivos). Abreu et al, (2010, p. 79) ao citarem Squire (1986), afirmam que crianças com problemas na memória verbal de longo prazo (declarativa), apresentam dificuldades em aceder informações do tipo espacial quanto temporal. Através da memória verbal de longo prazo possibilita o indivíduo elaborar discursos coerentes, aumentando a capacidade de expressão verbal. Segundo Amorin (2011, p. 174), o défice ou o reduzido qualidade e quantidade do vocabulário é significativamente prejudicial para linguagem expressiva, o que pode traduzir dificuldade na aquisição de novas palavras, erros frequentes, discurso com frases curtas e estrutura gramatical simplificada em crianças cujas aptidões não verbais e desenvolvimento da linguagem recetiva são consideradas dentro dos padrões normais para a idade, ao contrário do que acontece na perturbação mista-receptiva, em que há também dificuldades na compreensão de novas palavras e expressões. Uma vez que o vocabulário reduzido e limitado é também considerado uma característica principal das crianças com perturbações de linguagem (Bishop, 1997), não é surpreendente para estes investigadores que as crianças não fossem capazes de nomear objetos apropriados para suas idades. McGregor et al, (2002), concluíram que as crianças com PEL cometiam mais erros ao colocarem nomes do que os seus pares a objetos apropriadas às suas idades, possivelmente porque elas têm representações semânticas pobres para as palavras alvo. Um estudo realizado por Pinto (2001, p.19), enfatiza que memória a longo prazo (MLP) é o sistema que armazena a informação e conhecimento durante longos períodos de tempo. Devido à diversidade de conhecimentos retidos na MLP, levou (e.g., Tulving, 1985) a propor sistemas específicos de MLP a fim de representar diferentes tipos de conhecimento: o conhecimento procedimental, o conhecimento semântico e o conhecimento episódico. Veja-se ainda Squire (1992), citado por Pinto (2001), que conhecimento retido na memória semântica seria o conhecimento da língua materna, o conhecimento de factos gerais, sabedoria e inteligência prática e o conhecimento geral do mundo, que na concepção da teoria psicométrica de inteligência de Cattell (1963) representaria a inteligência cristalizada.

Secção 3 das Alterações do Som, com menos acertos foram as subsecções: d. Fala de maneira menos perceptível ao tentar dizer uma frase muito comprida (N=234-50,5%). A luz da literatura, estudos realizados por Lima & Ximenes (2015) e Duarte (2017, p. 16), referem que comprometimento ao nível da compreensão ou no processo de receção e compreensão das mensagens, rececionar o significado integral da informação pode levar por conseguinte, a dificuldades em cumprir ordens ou dar respostas ao seu interlocutor; ao nível da expressão caracteriza-se pelo uso de vocabulário reduzido, dificuldade na aquisição de novas palavras, erros frequentes, discurso com frases curtas e estrutura gramatical simplificada. As crianças com atraso fonológico ou perturbação fonológica têm dificuldades na produção de sons e problemas a nível da consciência fonológica, podendo também apresentar problemas ao nível da leitura e da escrita (deficiência). Estas dificuldades manifestam-se, por vezes, numa reduzida inteligibilidade do discurso afectando a capacidade comunicativa (limitações da actividade), o que pode ter repercussões negativas a nível da auto-estima da criança e da sua interacção com os pares (restrições na participação) (World Health Organization, 2001; RCSLT, 2009 e Lousada, 2012, p. 18). Ainda Lousada (2012, p. 22) ao citar Hodson (2006), refere que as crianças com discursos muito ininteligíveis demonstram frequentemente processos atípicos (e.g., omissão da consoante inicial). Estes processos têm repercussões muito negativas na inteligibilidade do discurso das crianças uma vez que os ouvintes não estão habituados a interpretar padrões atípicos (Smit, 2004). Para o português europeu não estão ainda descritos os processos fonológicos atípicos. Desta linha de investigação os resultados dos estudos de Bowen (2009) reportam que cerca de 15% das crianças com 3 anos apresentam limitações ao nível da inteligibilidade do seu discurso e que 8% das crianças entre os 3 e os 11 anos de idade evidenciam algum tipo de perturbação fonológica. e a

e. Mostra uma confusão persistente entre sons vozeados e não vozeados (por exemplo: p / b, f / v, t / d). Segundo as investigações protagonizadas por Fernandes (2011), dentro do quadro da fonologia, quanto ao vozeamento os sons são classificados em vozeados, quando ocorre a vibração das cordas vocais (/b/, /d/ e /v/, ...) ou não vozeados no caso de serem produzidos sem vibração audível das cordas vocais (/f/, /p/ e /t/, ...) . Em PE(português europeu) as vogais são sempre vozeadas. Tal como acontece em relação às vogais, nas consoantes nasais o fluxo de ar passa simultaneamente pelas cavidades oral e nasal (Mateus et al., 2005; Mendes et al., 2009). Em conformidade aos resultados deste item, estudos no campo das alterações fonológicas em crianças com perturbação de linguagem protagonizados por Lousada (2012), reportam que no quadro dos processos fonológicos relativamente a confusão na produção de sons vozeados e não vozeados por parte das crianças,

apontam para percentagens de ocorrência mais elevadas nas crianças com PL (grupo de estudo) foram a redução do grupo consonântico (67.29%), a omissão da consoante final (63.63%), o desvozeamento (47.61%) e a omissão da sílaba átona pré-tónica (32.14%). Nesta análise, autora sublinha que foram também os processos fonológicos mais utilizados pelas crianças com desenvolvimento linguístico normal (grupo de controlo), contudo com uma percentagem de ocorrência muito mais reduzida. Quanto a análise inferencial, os resultados mostraram diferenças significativas entre os dois grupos para os seguintes processos fonológicos: redução do grupo consonântico, omissão da consoante final, desvozeamento, omissão da sílaba átona (pré-tónica), semi-vocalização de líquidas.

Secção 4-Comunicação: c. Faz comentários verbais muito limitados sobre as atividades (N=293; 63,3%), O vocabulário expressivo corresponde ao léxico que pode ser emitido pela criança e pode ser avaliado pelo número de palavras que a criança é capaz de produzir. Pelo que, é possível avaliar o vocabulário expressivo a partir do instante em que a criança começa a falar. Desempenhos abaixo dos limites normais e não intervencionados em idade precoce podem comprometer o sucesso escolar e social. Não é expectável que crianças com limitações significativas ao nível do vocabulário expressivo desenvolvam boas relações semânticas. Do mesmo modo, crianças mais velhas, com um sistema lexical alargado, por vezes apresentam a seleção inadequada de palavras em determinadas situações (Acosta et al., 2006; Ribeiro, 2018). Por volta dos seis anos de idade, a criança já apresenta um léxico extenso, permitindo-lhe conversas sobre uma grande variedade de temas (Sim-Sim, 1998). Nesta faixa etária o léxico da criança (ou vocabulário dominado por esta) envolve cerca de 14 000 palavras até à sua entrada na escola, altura em que se regista um aumento significativo do léxico, cerca de 3 000 palavras por ano, uma vez que a criança é exposta a sensivelmente 10 000 ou mais palavras por ano (Sim-Sim, 1998).

Secção 5- Jogo e Recreação: b. Tem dificuldades em brincar com sons, rimas ou palavras (N=300; 64,8%). Num estudo conduzido por Guimarães (2017), sobre as dificuldades encontradas pelas crianças com suspeita e com problemas de linguagem e fala, em que uma das questões de investigação procurou saber que tipo de jogo as crianças com PL numa situação de jogo livre com os seus pares com desenvolvimento típico na presença e na ausência da educadora?), o presente estudo permitiu concluir que, na presença da educadora, as crianças com PL aumentam a sua participação em situações de jogo do tipo paralelo e de grupo. Por outro lado, constatou-se que, na ausência da educadora, estas crianças adotam preferencialmente jogo do tipo solitário, brincando sozinhas (jogo

não social), durante a brincadeira com os seus pares com desenvolvimento típico. Este dado corrobora a literatura existente que demonstra que estas crianças apresentam um jogo menos desenvolvido e sofisticado, devido às lacunas que apresentam em termos linguísticos e comunicativos e à dificuldade que exibem em participarem em brincadeiras que envolvem o jogo simbólico pelo que necessitam do adulto para participarem em situações de jogo mais complexo (Casby, 1997; Lautamo et al., 2011; Rescorla & Goossens, 1992 citado por Duarte, 2017). Um estudo protagonizado por Duarte (2017). Depois de a educadora considerar que a R. já possuía algumas bases, quer ao nível da consciência da palavra, quer ao nível da consciência silábica transitou-se para um nível mais complexo, ou seja, o da consciência intrassilábica. Começou-se por se realizar jogos de identificação de palavras que rimam. Numa primeira etapa, o adulto leu a lengalenga sozinho, enfatizando a semelhança sonora entre o final das palavras que rimavam. De seguida, pediu à criança que completasse as frases da lengalenga com palavras que rimavam. Por exemplo, “Rei capitão, Soldado ____, Menina bonita, do meu ____”. A R. completou as seguintes lengalengas: “Tão balalão, Cabeça de ____, Cozida e assada, No ____”. Um, dois, três, quatro. A galinha mais o ____, fugiram da capoeira. Foi atrás a ____, que lhes deu com o _____. Um, dois, três, quatro”. “Sape gato lambareiro, tira a mão do _____. Tira a mão, tira o pé, do açúcar, do ____”. Ainda a desenvolver esta competência, realizou-se outra atividade em que a criança, depois de prestar atenção às palavras nomeadas pelo adulto que correspondiam às imagens apresentadas, deveria identificar as palavras que rimavam. Por exemplo, o adulto perguntou à criança se a palavra botão rimava com a palavra “cão”, se a palavra “banana” rimava com “laranja”. Foram realizadas outras perguntas, em que criança teria que dizer se a palavra “mola” rimava com “bola”; se a palavra “almofada” rimava com “sofá”; se a palavra “cenoura” rimava com “tesoura” e se a palavra “sapato” rimava com “meia”. Considerou-se que o facto de a educadora trabalhar em sala com o grupo as rimas, facilitou a tarefa. Para além do mais, as rimas são atividades que as crianças desta faixa etária (5/6 anos) adoram realizar, pois consideram estar a brincar com as palavras (Duarte, 2017).

A consciência fonológica constitui a condição necessária ou mesmo o pilar que permite o indivíduo perceber que as palavras são feitas de sons, reconhecer rimas, identificar, reconstruir, segmentar e manipular os sons nas palavras faladas, (Duarte, 2017; Mota & Silva, 2007; Silva, 2007). Alterações na consciência fonológica podem resultar em dificuldades como a brincadeira com sons, palavras faladas e escritas, com rimas, na fala, que por sua vez podem determinar atrasos na consciência fonológica (capacidade em perceber que as palavras são feitas de sons, de reconhecer rimas, identificar, reconstruir, segmentar e manipular os sons nas palavras faladas); a consciência

morfológica (capacidade para refletir e manipular intencionalmente o processo de formação das palavras) e a consciência sintática (capacidade de avaliar a gramaticalidade). É importante que o educador tenha a percepção que a emergência da consciência sintática é a mais tardia, relativamente à consciência fonológica e morfológica, visto que a criança tem dificuldade em se abstrair do conteúdo da frase para focar a sua atenção sobre a forma da mesma (Duarte, 2017; Mota & Silva, 2007; Silva, 2007).

c. É lento em aprender as regras de jogos de grupo e posições no desporto (N=234; 50,5%). Rodrigues (2017), em seu estudo direcionado ao jogo como motivação da aprendizagem da criança, enfatiza que o jogo ajuda a criança a desenvolver habilidades práticas, servem como forma de exercício e/ou realizam um papel educativo. Através do jogo, a criança pode ainda adquirir vários conceitos como: cooperação, autonomia, respeito, organização, concentração, honestidade, criatividade, entre muitos outros. Qualquer jogo contém regras, e no que respeita a estas, consideramo-las muito importantes no processo de aprendizagem, pois ao longo da vida, não só no meio escolar, a criança vai deparar-se com regras que têm de ser cumpridas. Um estudo levado a cabo por Oliveira (2013), dedicado ao uso de jogos didáticos para a consolidação do vocabulário na aprendizagem, sublinha que o jogo e a brincadeira são formas genuínas que a criança tem para expressar os pensamentos, para além disso, desenvolve a linguagem essencial para a compreensão do mundo. A autora reforça que a inserção de jogos no contexto do ensino-aprendizagem envolve vantagens e desvantagens, que devem ser tidas em conta pelo professor aquando da decisão de utilizar jogos em contexto de sala de aula, são:- “uma forma de aprender e praticar conteúdos gramaticais e lexicais, constituindo uma agradável alternativa aos métodos tradicionais, aborrecidos e mecanizados exercícios estruturais de funcionamento da língua e de apreensão de vocabulário; - a sua versátil utilização, podemos fazer uso de um jogo no início, em jeito de motivação, a meio, para praticar um determinado conteúdo e no final, como atividade de descompressão e, por que não, para rever e consolidar a matéria aprendida; possibilitam e facilitam a conversação, uma vez que se apresentam como uma situação real de comunicação, na qual o aluno participa de forma divertida e desinibida;”.(p.20).

e. O seu humor observa-se em tarefas com apoio visual, mas aprecia pouco as piadas verbais e trocadilhos, (N=265; 57,2%). No que diz respeito à relação entre a linguagem, tarefas com suporte visual e humor, Sim-Sim et al, (1998), ressaltam o papel das atividades lúdicas na promoção do desenvolvimento das capacidades verbais das crianças, nomeadamente ao nível da compreensão e da expressão oral e ademais como estímulo do desenvolvimento da comunicação verbal, desempenham

particular importância quer as experiências de interação comunicativa (com outras crianças e com os adultos). Através do suporte visual ou de pistas visuais simples a criança consegue rapidamente observar e abstrair os detalhes da imagem e logo desencadear sorrisos ou curiosidade, de forma espontânea, como exemplo: uma imagem do “rato Gerry” correndo atrás do “gato Tom”. Este exemplo pode ativar o seu estado de humor. Em casos de imagens mais complexas, é recomendável que esta seja explicada ao detalhe com auxílio do adulto de modos que a criança possa relacionar as imagens às correspondentes narrativas humorísticas. Segundo literatura as crianças que apresentam problemas na abstração ou na leitura espontânea de imagens, estabelecer associação entre a imagem, a narração e o humor, podem ser consideradas como crianças suspeitas de problemas Visio espaciais, cognitivo, autismo associado a problemas graves de linguagem. As abordagens sobre as dificuldades de linguagem são unânimes em confirmar que as crianças com dificuldade de compreensão da linguagem podem apresentar dificuldades na interpretação de trocadilhos ou piadas verbais. Esta dificuldade pode estar relacionada com atraso na aquisição da linguagem, mais precisamente na semântica, morfologia, sintaxe e na pragmática. O vocabulário reduzido fator de constrangimento. Investigações conduzidas por Del Ré (2011), dão destaque a importância dos estudos sobre inovações lexicais, registros hilários de (Clark, 1982) e as anedotas enquanto índices interessantes e divertidos do potencial das crianças, como bem aponta Elliot (1982) citado por Del Ré (2011), ressaltam a importância de uma investigação das relações entre a aquisição da linguagem e o humor, o riso, o cômico e o jogo de palavras, entre outras categorias (Del Ré, 2011). Ainda a mesma autora em questão, relata que o interesse pela questão da explicação, observada nas trocas/interação adulto-criança e criança-criança, constatou que, na maioria das vezes, a explicação aparecia (solicitada ou espontaneamente) desencadeando o riso na própria criança e/ou em seu interlocutor. Partindo do princípio de que as condutas explicativas – assim como a convivência, os jogos de palavras, etc. – estão de alguma forma ligadas à produção de humor. Por esta razão, parece-nos pertinente verificar, nesse processo de coconstrução dialógica, a maneira pela qual a criança é levada a produzir os enunciados que provocam o seu próprio riso ou o de seu interlocutor, considerando também a dinâmica da explicação, seja através dos pedidos de explicação, seja por meio das respostas explicativas que produzem o riso (o humor) na própria criança (locutor) e/ou no outro (interlocutor).

Relativamente a secção 6- Vocabulário: b. Tem dificuldades com preposições e advérbios (N=251-54,2%). Para Valente (2013), as preposições correspondem a palavras gramaticais, cuja função essencial é a de estabelecer conexões interlinguísticas. Estas selecionam complementos e estão-lhes associados valores semânticos. Algumas preposições podem ocorrer de forma isolada desde

que seja presumível que os seus argumentos sejam nulos; caso contrário, serão seguidas de um sintagma ou de uma frase. Focando-nos em estruturas de aquisição mais tardia, são verificados problemas ao nível das preposições, havendo três tipos de erros mais frequentes: omissão, adição e troca de preposições. Por exemplo, é frequente verificar erros na troca de “em” por “de” (“Pois estou do circo (2;11) (Gonçalves et al, 2011). São também frequentes outros erros (veja-se Gonçalves et al, 2011):

Ocorre a omissão da preposição: Ex. “P(a)ra que é o dinheiro?” “é mim”, como resposta. (1;10) (...) “É para mim” (ocorrência equivalente para o modelo adulto);

Ocorre troca da preposição: “No anoitecer a bela e formosa lebre” (criança)... (narrativa escrita – 6ºano) e “ao anoitecer” (...) (modelo adulto). Não ocorrência da contração: Ex. Coitadinha da esta (2:04) (criança), e o cão puxou-lhe por o rabo (5;10) (narrativa oral). Modelo adulto: “Coitadinha desta”. “E o cão puxou-lhe pelo rabo”.

Relativamente aos advérbios, Valente (2013), ressalta que os advérbios são classes de palavras bastante heterogêneas e invariáveis, sem marcas de concordância, que modificam vários tipos de constituintes e que podem ocupar distintas posições. Alguns advérbios derivam de adjetivos com um sufixo –mente. Gramaticalmente os advérbios organizam-se criteriosamente dada a sua noção, originando as seguintes classes: de tempo, de lugar, de modo, de intensidade, de afirmação, de negação e de dúvida. Não obstante, neste trabalho não foi tido em conta o número de palavras produzidas pelas crianças mas, foi possível verificar diferenças significativas entre as crianças do género feminino e o género masculino, quanto a capacidade em usar os advérbios em função do contexto. No estudo conduzido por Valente, indicaram que as crianças mais novas, na sua maioria produziram nos seus discursos, mais verbos, seguido de substantivos e depois de advérbios. As crianças mais velhas em idade escolar, já produzem nos seus discursos todas as classes gramaticais estudadas, tendo assim um desenvolvimento morfossintático nesta faixa-etária já de sua forma complexo (Gonçalves et al., 2011). Dos resultados dos estudos de estudo conduzidos por Valente (2013), concluiu que quanto aos advérbios, foi possível verificar que o de tempo foi o mais utilizado, mas que houve uma utilização considerável de advérbios, sugerindo que a linguagem das crianças nesta idade já está relativamente complexa, uma vez que os advérbios correspondem a uma estrutura de emergência adjacente (Gonçalves et al., 2011).

e. Faz uma interpretação literal de expressões idiomáticas (por exemplo: está a chover a potes) (N=368; 79,5%). Segundo Costa & Santos, (2003); Fabes e Martins, (2000); Santos e Kay

(2014), as crianças acedem mais facilmente às palavras que correspondem ao mundo que as rodeia, pelo o conhecimento do mundo influencia a aquisição do significado. A medida que a criança desenvolve o vocabulário, descobre a existência de diferentes significados para cada palavra. Conhecer o significado de uma palavra significa dominar aspetos relacionados com a estrutura morfológica (Snow & Locke, 2001), estrutura sintática, estrutura pragmática e representações semânticas da palavra ou conceitos (Duarte, 2011; Nation, 1990). O que se verificou neste item é precisamente a dificuldade da criança em interpretar a expressão idiomática, que pode ter como base a falta de estímulos dos familiares e professores, dificuldades na aquisição e desenvolvimento da linguagem ou ainda decorrente do atraso do processo de evolução ou maturação das componentes da linguagem. É por confrontação direta que estes significados são adquiridos e desenvolvidos. No contexto escolar a criança aprende, para além de conceitos novos, um vocabulário técnico e específico das matérias escolares (Santos e Kay, 2014). Semelhante ao item anterior (b), as expressões idiomáticas exigem um grau de pragmatismo mais significativo para a sua compreensão e elaboração e, mais uma vez se destaca o papel do vocabulário na aquisição e associação de novas palavras ao contexto.

Por último a secção-Gramática com menos acertos: d. Omite o fim de palavras (por exemplo: no plural), sendo que das subsecções menos acertadas com (N=349; 74,5%). Do estudo realizado por Amorim (2011), em casos de género em que a criança omite o fim de palavras, é associado a uma perturbação fonológica. Assim a mesma autora sublinha que a perturbação fonológica refere -se a alterações/distorções na produção dos sons. Segundo dados de investigações, esta perturbação ocorre em cerca de 7,5% das crianças entre os três e os 11 anos. Estas perturbações consistem em omissões, substituições, redução de consoantes, sendo o discurso dificilmente perceptível pelos pares e adultos. O exame físico – estruturas cranianas e orofaciais, assim como a função oromotora – é normal. As perturbações da fala e da linguagem podem coexistir, com prevalência entre 5 a 8% descritas em diversos estudos nas crianças em idade pré -escolar (Amorim, 2011).

Recorrendo ao estudo protagonizado por Castro et al. (1977) citado por Fernandes (2011), consideram a existência de três tipos de processos naturais de simplificação fonológica: processos de substituição; processos de assimilação e processos de estrutura silábica. No contexto do item em estudo, estão associados aos processos da estrutura silábica. Estes processos por sua vez, afetam a estrutura das sílabas e, logo, a forma das palavras na medida em que o número de sílabas ou os padrões das mesmas são sistematicamente alterados. que na omissão da consoante final, as sílabas tornam-se abertas, ou seja, sílabas do tipo CVC tornam-se apenas CV. Estes autores designam este

processo como a redução da rima complexa. Ainda os autores em voga, casos desta natureza podem ainda ocorrer com: Redução do grupo consonântico: redução de um ou mais elementos do grupo consonântico; Redução do ditongo: ocorre uma simplificação do ditongo em que, tipicamente, a semivogal é omitida, - Omissão da consoante inicial: este processo consiste na eliminação da consoante inicial de sílaba ou palavra (Castro et al., 1977; Lund & Duchan, 1993), omissão da sílaba átona: uma ou mais sílabas átonas não são produzidas; Adição de sílabas: corresponde ao aumento de uma sílaba à palavra. Em língua inglesa é frequente a adição da vogal /i/ no final das palavras o que corresponde ao diminutivo das mesmas. Shipley e McAfee (2004) designam este processo como diminutização;

São nestes itens onde consistiram a maior parte das dificuldades na LV 6-10 com frequências acima dos 50% em comparação com as demais subseções, não menos preocupantes que pelo contrário vão carecer de muito atenção dada as suas especificidades e importância na esfera da fala e da linguagem na criança. Verificou-se neste ponto que dos 85,3% dos participantes com maior número de não acertos, 70% incidiu às faixas mais novas, isto, na subseção (a) da secção(1) mostrando mais confusão entre vogais, consoantes e grupos consonânticos, da secção 1.Resposta ao som.

4.1.7. A Condição Influência o Desempenho das Crianças na LV 6-10

Este estudo, possibilitou primeiramente conhecer e registar a condição da criança antes do teste e enquadrá-las de acordo os indicadores padrão e atípicos da fala e da linguagem, após aplicação do instrumento. Para , foram consideradas três categorias definidas neste estudo, que são nomeadamente alunos com diagnóstico das NEE, alunos com suspeita de NEE sem diagnóstico enquadrado como aluno suspeito e, o aluno de desenvolvimento típico. Da análise descritiva e inferencial efetuada com a finalidade de se averiguar as dificuldades destes três grupos de alunos, os resultados obtidos mostram que dentre uma amostra de 463 alunos, constatou-se:

Na que concerne as dificuldades dos alunos quanto a sua condição, tendo em conta faixa etária dos 6 anos, observou-se que alunos suspeitos, para ambos os géneros apresentaram maior dificuldade na LV 6-10 comparativamente aos do desenvolvimento típico. Diferenças entre o género mostram que alunos suspeitos do género masculino foram menos assertivos comparativamente as raparigas com suspeitas. Este comportamento também foi observado para o desenvolvimento típico. Salienta-se ainda, que não foram identificados alunos com NEE nesta faixa etária.

Para faixa etária dos 7 anos, observou-se que alunos com NEE, para ambos os géneros mostraram elevada taxa dificuldade na *LV 6-10*, seguidos pelos alunos com suspeita, isto em comparação aos alunos do desenvolvimento típico. Diferenças entre o género, mostram que alunos suspeitos do género masculino nas três condições foram menos assertivos comparativamente as raparigas respetivamente.

Para os 8 anos, as dificuldades dos alunos quanto a sua condição na *LV 6-10*, observou-se que alunos com NEE, sendo do género feminino apresentaram maior dificuldade na *LV 6-10*, seguidos de alunos suspeitas relativamente aos do desenvolvimento típico. Diferenças entre o género, mostram que alunos do género feminino foram menos assertivos analogamente aos rapazes. Este comportamento também foi observado entre as 3 (três) condições dos alunos. Salienta-se ainda, que não foram identificados alunos do género masculino com NEE nesta faixa etária.

Para faixa etária dos 9 anos, verificou-se que alunos com suspeitas, apresentaram maior dificuldade na *LV 6-10*, relativamente aos do desenvolvimento típico. Diferenças entre o género, mostram que alunos do género masculino foram menos assertivos analogamente as raparigas respetivamente. Salienta-se ainda, que não foram identificados alunos com NEE nesta faixa etária.

Para os 10 anos, observou-se que alunos com NEE exibiram maiores dificuldades na *LV 6-10*, seguidos dos alunos com suspeitas comparativamente os do desenvolvimento típico. Diferenças entre o género, mostram que alunos do género masculino, foram menos assertivos analogamente as raparigas respetivamente. Salienta-se ainda, que não foram identificados alunos do género feminino com NEE nesta faixa etária.

Para os 11 anos, verificou-se que alunos com NEE exibiram maiores dificuldades na *LV 6-10*, seguidos dos alunos com suspeitas comparativamente os do desenvolvimento típico. Diferenças entre o género, mostram que alunos do género feminino, foram menos assertivos analogamente as raparigas respetivamente. Salienta-se ainda, que não foram identificados alunos do género feminino com desenvolvimento típico nesta faixa etária.

E finalmente para faixa etária dos 12 anos, verificou-se que alunos com NEE exibiram maiores dificuldades na *LV 6-10*, seguidos dos alunos com suspeitas comparativamente os do desenvolvimento típico. Diferenças entre o género, mostram que alunos do género masculino, foram menos assertivos analogamente as raparigas respetivamente. Salienta-se ainda, que não foram identificados alunos com NEE em ambos os géneros nesta faixa etária.

Nesta linha de ação, ao nível dos totais mediante o género constatou-se que alunos NEE do género feminino com um registo de 4 casos, mostraram maiores dificuldades na *LV 6-10* comparativamente ao género masculino com NEE. Enquanto que rapazes com suspeitas apresentaram mais dificuldades relativamente as raparigas com suspeitas, semelhantemente, esta diferença foi observada entre raparigas e rapazes desenvolvimento típico.

Tendo em conta o total para a condição, verificou-se que os alunos com NEE (10 casos (2,2%) com diagnóstico) mostraram um levado grau de dificuldade na *LV 6-10*, seguidos de alunos com suspeitas (com 50 (11,4%) casos assinalados ou em risco), comparativamente aos alunos do desenvolvimento típico (86,4% dos participantes).

Assim sendo, a partir da análise dos dados e dos resultados observados pode-se se concluir que a condição do aluno influenciou significativamente no seu desempenho na *LV 6-10*. Esta conclusão vai de encontro com é espectável e confirmado pela literatura.

4.1.8. Validade Interna da LV 6-10

Em relação à validade interna da *LV 6-10*, e de acordo o valor de *Alpha de Cronbach* obtido ($\alpha = .886$), que corresponde a um muito bom nível de consistência interna (Field, 2005; Pestana & Gageiro, 2008). Assim, os itens parecem avaliar o que se propõe (tabela 28).

De acordo com Morgan et al. (2004), se a correlação for moderadamente alta ou alta (>0.40) podemos assumir que o item está relacionado com a maioria dos itens, apresentando-se como sendo um componente forte da prova.

Analisando a tabela 30 verificamos que 35 dos 30 itens tem uma correlação alta e apenas 3 itens apresentam uma correlação baixa.

CONCLUSÕES

A relevância da fala e da linguagem no processamento cognitivo-linguístico, da criança, desde a primeira idade e escassez de instrumentos utilizados para identificação de problemas da fala e de linguagem em contexto de escola, justificam a escolha, tradução e adaptação para o português da LV 6-10 a realidade socio linguística, cultural e educativa em Angola, cuja versão original mostra utilidade educacional no rastreio de dificuldades da fala e da linguagem em crianças de língua inglesa. Permitiu analisar as dificuldades a nível da resposta ao som, processos cognitivos, alterações dos sons, comunicação, jogo e recreação, vocabulário e gramática, pertinentes para aprendizagens posteriores. Este instrumento permite identificar as crianças em risco de desenvolver problemas na linguagem receptiva e expressiva.

A investigação desenvolvida decorre da perceção de uma lacuna significativa observada nas escolas primárias da cidade do Lubango na identificação e caracterização das dificuldades da fala e de linguagem em crianças em idade escolar. Que mediante ao processo de identificação precoce é crucial para perceber como ocorre todo o processo de desenvolvimento e aquisição da linguagem e é essencial desenvolver/aplicar instrumentos que ajudem nessa tarefa.

A lista de verificação da fala e da linguagem para crianças em idade escolar dos 6 aos 10 anos, na sua versão em Português e aplicado realidade sociocultural, linguística e educativa de Angola, apresentou um valor do *Alfa de Cronbach* bastante próximo de 1, considerado muito bom, segundo a literatura e assegurando assim a validade do instrumento. Apresenta uma correlação moderadamente alta ou alta (>0.40), pelo que se pode assumir que cada item está relacionado com a maioria dos itens, apresentando-se como sendo um componente forte do instrumento (LV 6-10).

Os resultados obtidos da aplicação do instrumento em função das variáveis idade, género, condição da criança, habilitações académicas dos pais corroboram com os resultados de estudos realizados por diversos investigadores no campo da linguagem e da fala e suas alterações em crianças em idade pré-escolar e escolar em países como Austrália, Reino Unido, Estados Unidos e em Portugal, como (Acosta, et al. 2006; Bleile, 1995; Biller, 2012; Chiari, 2007; Cunha, 2011, Ferreira, 2014; Gonçalves, 2017; Goulart e Kent, 2000; McKinnon, McLeod, & Reilly, 2007; Ribeiro, 2018).

O conhecimento das componentes da linguagem (explícito ou implícito) são primordiais para atuação dos pais e professores, para melhor prevenir, atuar ou intervir quando necessário, pois o que a

aquisição e o desenvolvimento da linguagem são importantes para a vida pessoal, socioemocional e académica da criança.

Os resultados também mostram, que para além das crianças com NEE e alunos com suspeitas de dificuldades de aprendizagem, crianças do desenvolvimento típico apresentaram dificuldades nos diferentes itens do instrumento, o que aumenta a necessidade de colaboração e intervenção por parte dos professores, os pais e equipe de educação especial, pois que estas dificuldades podem traduzir-se em problemas da leitura, escrita, interpretação dos conteúdos escolares.

No final de todo esse processo, espera-se que o LV 6-10 venha a ser uma ferramenta para o rastreio e caracterização das dificuldades da fala e de linguagem em crianças das escolas primarias da cidade Lubango em Angola, deste modo a permitir o diagnóstico em função dos resultados fiáveis possam disponibilizar dados significativos para a intervenção educativa e combater ao insucesso escolar.

As conclusões obtidas neste estudo permitem-nos demonstrar a importância e implicação deste tipo de instrumentos para o desenvolvimento de práticas responsáveis e eficazes para a realização de uma avaliação adequada, permitindo, posteriormente, a implementação de programas de intervenção mais eficazes.

RECOMENDAÇÕES

Assim, procuraremos de seguida apresentar algumas sugestões e recomendações para estudos futuros:

- Que estudos neste âmbito, possam servir de elementos para criação de políticas específicas que atendam educação inclusiva, dado que o número de crianças no sistema de ensino tende a aumentar ao longo dos anos com o aumento da densidade populacional em Angola. O que tem levado a multiplicação de alunos com NEE e com dificuldades nas aprendizagens na de aula, exigindo dos professores um esforço além das suas capacidades. Uma vez, que quanto mais precoce forem criadas as condições necessárias e a criação destas de regime jurídico podem aumentar de certo modo a qualidade de educação para todos;
- na-se pertinente realizar outros estudos da aplicação da LV 6-10 a nível nacional e noutros níveis de ensino que possibilitem a obtenção de valores de referência para o nosso país;
- Caracterizar as reais dificuldades da fala e da linguagem em crianças em idade escolar nas escolas primárias da cidade do Lubango, através da identificação e com recurso a instrumentos que permitam obter dados significativos abrangentes as componentes da linguagem destas crianças, para garantir uma melhor programação de ensino e de intervenção. Para investigações futuras seria pertinente traçar planos de monitorização e estudos longitudinais referentes a um ou mais ciclos escolares. A partir do instrumento despertar a criatividade dos investigadores para o desenvolvimento e construção de instrumentos no sentido de dinamizar o diagnostico diferencial dos problemas de comunicação de um modo geral. Fomentar a criação de matrizes curriculares que respondam as dificuldades da fala e de linguagem identificadas.
- A realização de estudos complementares com um maior número de crianças em diferentes zonas geográficas do país contribuirá para a obtenção de dados normativos para a população angolana, contribuindo para a aferição da LV 6-10;
- A realização de estudos futuros, a nível nacional, no sentido de poder determinar a correlação das diversas variáveis independentes com o desempenho ao nível do vocabulário expressivo, uma vez que não foram elevadas no nosso estudo;
- Continuar a despertar e a incentivar os pais, professores e educadores no investimento ao estímulo, posto que a influencia de cada destes atores constitui a chave fundamental para a aquisição e desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem da criança;

- Sensibilizar as escolas, gestores e professores, para uma maior atenção, empenho e dedicação aos objetivos gerais e específicos delineados segundo as orientações curriculares para Ensino Primário, a Lei 17/16 de 07 de outubro de 2016 (artigo 29.º) que por sua vez premeiam especial importância a promoção das capacidades comunicativas da criança.

Assim, e com base nos resultados obtidos neste estudo exploratório, recomenda-se uma continuação deste rastreio no sentido de analisar o desenvolvimento da linguagem das crianças em idade escolar, preferencialmente, no início do ensino primário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, N., Mattos, P., Fuentes, D., & Malloy-Diniz, F. L. (2010). *Avaliação neuropsicológica*. São Paulo: ARTIMED. Editora. Brasil.
- Acosta, V., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A., & Espino, O. (2006). *Avaliação da linguagem: Teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil*. São Paulo: Livraria Santos Editora.
- Afasic Voice for Life (1991). *Speech and language screening test for 6- to 10-year olds*. Checklist 6-10. Disponível: <https://www.afasic.org.uk/>
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia de investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilibrios Edições.
- American Psychiatry Association (2013). *DSM V. Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais* (5ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- American Speech-Language-Hearing Association, (2017). ASHA. *Language* [relevante paper]. Disponível em: <http://www.asha.org/policy/RP1982-00125.htm>
- Amorim, R. (2011). Avaliação da criança com alteração da linguagem. *Revista do Hospital de Crianças Maria Pia – Nascer e Crescer*, XX (3),174-1. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/nas/v20n3/v20n3a19.pdf>
- Andrade, F. (2008). *Perturbações da linguagem na criança: Caracterização e retrato-tipo*. Tese de mestrado não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal
- Bashir, A. S., & Scavuzzo, A. (1992). Children with language disorders: Natural history and academic success. *Journal of Learning Disabilities*, 25(1), 53-65. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/002221949202500109>
- Batista, L.S.C. (2017). *Perturbações da Linguagem e Dificuldades de Aprendizagem: Perceções dos docentes de Ensino regular*. Tese de Mestrado não publicada. Instituto Politécnico de Viseu, Viseu, Portugal.
- Bauer, D., Goldfield, B., & Reznick, J. (2002). Alternative approaches to analyzing individual differences in the rate of early vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, 23, 313-335. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716402003016>
- Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento* (9ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Befi-Lopes, D., & Cáceres, A. (2009). Verificação da morfologia verbal em pré-escolares falantes do Português Brasileiro. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 14 (3), 470-475. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262589065_Verificacao_da_morfologia_verbal_em_pre-escolares_falantes_do_Portugues_Brasileiro
- Befi-Lopes, D., & Cáceres, A. (2010). Análise da diversidade de verbos enunciados na fala espontânea de pré-escolares brasileiros. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 22 (1), 3-6.

- Befi-Lopes, D., Cáceres, A., & Araújo, K. (2007). Aquisição de verbos em pré-escolares falantes do português brasileiro. *Revista CEFAC*, 9 (4), 444-452.
- Berk, L. E. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente* (4ª ed.). Madrid: Prentice-Hall Iberia.
- Bernstein, D. (2002). The nature of language and its disorders. In D. Bernstein & E. Tiegerman. *Language and Communication Disorders in Children* (pp. 2-26).. Boston: Allyn & Bacon.
- Bernstein, D., & Tiegerman-Farber, E. (2009). *Language and communication disorders in children* (6ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bishop, D. (1997). *Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children*. Hove [East Sussex]: Psychology Press.
- 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, e0158753.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & The Catalise Consortium (2017). *CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development. Phase 2. Terminology. Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58, 1068–1080.
- Bishop, D., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 1027-1050.
- Bispo, R, & Maroco, J. (2003). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas* (1ª ed.). Lisboa: Cimepsi Editores (82.).
- Bleile, K.M. (1995). *Manual of articulation and phonological disorders*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Bloom, P. (2001). *Précis of how children learn the meanings of words. Behavioral and brain sciences*, 24, 1095-1103.
- Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2000). Characteristics of children with specific language impairment. In L. Verhoeven & H. Van Balkom (Eds.), *Classification of developmental language disorders: Theoretical issues and clinical implications* (pp. 23-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bouck, E. (2004). *How size and setting impact education in rural schools. The Rural Educator*, 25 (3), 38-42.
- Bowen, C. (2009). *Children's speech sound disorders*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Brancalioni, A., Marini, C., Cavaleiro, L., & Keske-Soares, M. (2011). Desempenho em prova de vocabulário de crianças com desvio fonológico e com desenvolvimento fonológico normal. *Revista CEFAC*, 13 (3), 428-436.

- Branco, C. P. Z. M. (2015). *Bem-estar espiritual da pessoa doente hospitalizada*. Tese de doutoramento não publicada, Instituto de ciências da Saúde do Porto, Universidade Católica Portuguesa, Porto. Portugal.
- Brennan, W.K. (1985). *Curriculum for special needs*. Open University Press.
- Buckley, B. (2003). *Childrens communication skills: From birth to five years*. EUA: Routledge.
- Burman, D., Bitan, T., & Booth, J. (2008). Sex differences in neural processing of language among children. *Neuropsychologia*, 46 (5), 1349-1362.
- Butler, N., & Silliman, E. (2002). *Speaking, reading and writing in children with language learning disabilities: New paradigms in research and practice*. New Jerje: Lawrence Erlbaun Associates, Inc.
- Capovilla, F., & Prudêncio, E. (2006). Teste de vocabulário auditivo por figuras: Normatização e validação preliminares. *Avaliação Psicológica*, 5 (2), 189-203.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carscadden, J. [et al]. (2010). Une étude pilote pour évaluer un nouvel instrument de dépistage des retards de la parole et du langage. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*. Vol. 34, 2, p. 87-95.
- Castro, S. L., Gomes, I., Vicente, S., & Neves, S. (1977). Desvios articulatórios em crianças dos 3 aos 5 anos. *Avaliação psicológica: Formas e contextos*, 5, 685-692.
- Catts, H. W. (1993). The relationship between speech-language impairment and reading disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 948-958
- Caumo, D., & Ferreira, M. (2009). Relação entre desvios fonológicos e processamento auditivo. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 14, 234-240.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In David Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (118-149).
- Correia, L.M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora
- Correia, M.L. (2017). *Fundamentos da educação especial: Guia prático para educadores e professores*. Braga: Flora Editora.
- Correia, M.L.(2019). *Educação inclusiva & necessidades educativas especiais*. Braga: Flora Editora.
- Costa, A. F.F. M. (2008). *Perturbações da linguagem na criança: Caracterização e retratotipo*. (Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Aveiro. Aveiro. Retirado de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1046/1/2009001359.pdf>).
- Costa, J., & Santos, A.L (2003). *A falar como bebés: o desenvolvimento linguístico das crianças*. Lisboa: Caminho

- Costa, M.M.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 não publicada. Instituto de Educação. Universidade de Minho, Braga, Portugal.
- Costa, S. R. (2011). *Rastreio de perturbações de comunicação num agrupamento de escolas*. Dissertação de mestrado não publicada. Escola Superior de Saúde de Aveiro. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Coutinho, P. C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª ed.). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Coutinho, P.A. (2012). *A Perturbações da aquisição e do desenvolvimento da linguagem: Um estudo preliminar da prevalência, dos fatores associados e das necessidades de encaminhamento para Terapia da Fala em crianças de idade pré-escolar do concelho de Oeiras*. Tese de mestrado não publicada. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal. (27)
- Crosbie, S., Holm, A., & Dodd, B. (2005). Intervention for children with severe speech disorder: A comparison of two approaches. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 40(4), 467–491.
- Cruz, V. (2005). *Uma abordagem cognitiva às dificuldades na leitura: Avaliação e intervenção*. Tese de Doutoramento não publicado, Universidade Técnica de Lisboa, FMH, Lisboa.
- Cruz-Ferreira, M. (1999). Illustrations of the IPA. Portuguese (European). In: PRESS, C. U. - *Handbook of the International Phonetic Association*. Cambridge. (p. 126-130).
- Cruz- Santos, A. (2019). Perturbações da linguagem: Uma revisão do conceito. Em Correia, M. L.,(Org.)(Ed). *Educação Inclusiva & Necessidades educativas Especiais* (Vol. 2, Cap. 3, pp. (78), 61-87). Braga: Flora Editora.
- Cunha, C. R. P. I. (2011). *Análise do desempenho do Vocabulário Expressivo em Crianças aos 5 aos 10 Anos de Idade: Um Estudo Exploratório no Concelho de Fafe*. Tese de Doutoramento não publicada. Instituto de Educação. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Cunha, R. A. S. (2013). *Análise de narrativas orais em crianças com e sem perturbações da linguagem: Um estudo no concelho de Guimarães*. Dissertação de mestrado não publicada. Instituto de Educação. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Del Ré, A. (2011). *A criança e a magia da linguagem. Um estudo sobre o discurso humorístico*. Editora UNESP. São Paulo. Brasil (p.17)
- Dias, J. C. (1996). *A problemática da relação família/escola e a criança com necessidades educativas especiais*. Trabalho final de estudos Especializados.- Educação Especial, Instituto Jean Piaget. Castelo Branco. Portugal.
- Dodd, B., e Bradford, A. (2000). A comparison of three therapy methods for children with different types of developmental phonological disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(2), 189-209. Retirado de: DOI: 10.1016/j.mpps.2008.04.003.
- DSM-V. (2013). *Manual de diagnóstico das e sttística das perturbações mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Duarte, I. (2000). *Lingua Portuguesa: Desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: DGCD/ PNEP.
- Duarte, R. S. T. (2017). *Promoção de Competências Metafonológicas numa Criança com Perturbação da Linguagem, no último ano da Educação Pré-escolar*. Tese de mestrado não publicado. Escola Superior de educação. Instituto Politécnico de Coimbra. Coimbra. Portugal.
- Emerick, L. L., & Haynes, w. O. (1986). *Diagnosys an evolution in speech pathgy* (3rd ed.). Englewood Cliffs, Nj Pterence-Hall.
- Fabes, R. & Martins, C.L. (2000). *Exploring child devolopement: transactions and transformations*. Boston: Allyn & Bacon.
- Faria, I., Pedro, E., Duarte, I., & Gouveia, C. (1996). *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Feldman, H. M., Campbell, T. F., Kurs-Lasky, M., & Rockette. (2005). *Concurrent and predictive validity of parent reports of child language at ages 2 and 3 years*. *Child Development*, 76 (4), 856-868.
- Fernandes, M. S. F. S. A. (2011). *Desempenho Fonético e Fonológico em Crianças com Perturbações da Linguagem e Fala: Um Estudo Exploratório no Concelho de Fafe*. Dissertação de mestrado não publicada. Instituto de Educação. Universidade do Minho. Braga. Portugal, (p.11-12).
- Ferreira – Schoen, T. H; Araújo, M. V. M & Marteleto, F.R. M. (2010). *Avaliação do vocabulário receptivo de crianças pré-escolares*. *Estudos de Psicologia I Campinas I* 27(2) I 169-176 I abril - junho 2010. São Paulo.
- Ferreira, G.M. (2018). *Perturbação do Processamento Auditivo em crianças com dificuldades na leitura e na escrita: promoção do rendimento escolar através do treino auditivo informal*. Tese de Mestrado não publicado. Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Ferreira, L., Befi-Lopes, D., & Limongi, S. (2004). *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca.
- Ferreira, S. (2014). *Análise dos processos de designação e substituição semântica em crianças de 5 e 6 anos de idade: Um estudo quantitativo em contextos inclusivos*. Tese de mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ferreira, S. M. R, & Correia, M. L. (2019). Dilexia: o que é? Como entendê-la?. Em Correia, M. L.,(Org.)(Ed). *Educação Inclusiva & Necessidades educativas Especiais* (Vol. 2, Cap. 3, pp. (78), 61-87). Braga: Flora Editora.
- Field, A . (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage Publications.
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem. Abordagem Neuropsicopedagógica ao insucesso escolar*. (4ª.Ed.).Lisboa: Âncora Editora.
- Formiga, R. F. 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*. Tese de mestrado não publicada. Instituto Superior de Educação e Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

- Freitas, P., Rothe-Neves, R., Chagas, P., Amarante, C., Cardoso, T., & Haase, V. (2010). Atenção. In L.F. Malloy-Diniz, D. Fuentes, P. Mattos, & N. Abreu (Eds.), *Avaliação Neuropsicológica* (pp. 86-93). São Paulo: Artmed Editora, S.A.
- Frias, M. H. H. M. (2009). *Comunicação e desenvolvimento da linguagem. A classificação internacional da funcionalidade na intervenção educativa em alunos com necessidades educativas especiais*. Tese de mestrado não publicada. Universidade da Beira Interior. Covilhã, Portugal.
- Fuijiki, M., & Briton, B. (1994). Social competence and language impairment in children. In R. Whakins & M. Rice (Eds.), *Specific language impairments in Children* (Vol. 4, pp. 123-144). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Gaspar, M. (2004). Educação parental e educação pré-escolar: Uma parceria a construir, um projecto sócio-educativo a investir. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38, 255-268.
- Gentil, S. L. (2013). *A importância das TIC no desenvolvimento cognitivo em crianças com paralisia cerebral*. Dissertação de Mestrado não publicada. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa. Portugal.
- Gierut, J. (2010). Phonological disorders in children. United States: American *Speech-Language Hearing Association* (ASHA).
- Gil, C. A. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (1ª ed.). São Paulo. Atlas.
- Gil, S.M.T; Reis, J.M, & Franco, G.M. (2003). *Fundamentos de comunicação, linguagem e fala: perturbações específicas de linguagem em contexto escolar*. Lisboa, 2003, Editor: Ministério da Educação de Portugal.
- Giusti, E., & Befi-Lopes, D. M. (2008). Tradução e adaptação transcultural de instrumentos estrangeiros para o português brasileiro (PB). *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 20 (3), 207-210.
- Gonçalves, F. M. E. (2009). *A organização e a inclusão dos alunos com NEE: Princípios e práticas de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Braga*. Tese de mestrado não publicada. Instituto de Educação. Universidade de Minho, Braga, Portugal.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P. & Freitas, M. (2011). *O conhecimento da língua: percursos de desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da educação.
- Gonçalves, S. (2017). *Aplicação da prova de vocabulário do ABFW – teste de linguagem infantil em crianças dos 5 aos 7 anos com e sem perturbações da linguagem: Um estudo exploratório no distrito do Porto*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Goulart, G. N. B. e Chiari, M. B. (2007). Prevalência de desordens da fala em escolares e fatores associados. *Revista de Saúde Pública*, 41(5), pp.726-731. ISSN 0034-8910. Disponível em online.: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102007000500006>
- Guimarães, P. D. J (2017). *As interações sociais de crianças com perturbação da linguagem e os seus pares com desenvolvimento típico numa situação de jogo livre*. Dissertação de mestrado não publicada. Instituto Superior de Lisboa, Lisboa, Portugal.

- Harrison, L., & McLeod, S. (2010). Risk and protective factors associated with speech and language impairment in a nationally representative sample of 4- to 5-year-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 508-529.
- Heward, W.L (2003). *Exceptional children*. Upper Saddle River, N. J.: Merrill/Prentice Hall.
- Hoff, E & Shatz, M. (2007). Handbook of language development (1ª ed). USA: Blackwell Publishing
- Instituto Nacional de Estatística (INE). (2014). *Resultados Definitivos do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola*. Governo de Angola. Angola.
- Instituto Nacional Para Educação Especial (INEE). (2008). *Dados Estatísticos dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Sistema Educativo em Angola*. Ministério da Educação de Angola. Governo de Angola. Angola.
- Jiménez, R.; Blasco, G.; Bueno, S.; Citoler, S.; Diaz, J.; Garcia, T.; Garrido, A.; Gil, J.; Hernández, A.; Manjón, D.; Martín, M.; Moreno, L.; Motta, A.; Muñoz, J.; Ortega, J.; Pacheco, D.; Prado, F.; Resa, J.; Rivas, A.; Rodriguez, C.; Ruiz, E.; Ruiz, J.; Sampedro, M.; Sánchez, M.; Sanz, R.; Valência, R.; Vázquez, I. (1997). *Necessidades Educativas Especiais* (2.ª ed.). Lisboa: Dinalivro.
- Johnson, C.J. (2007). *Prevalence of speech and language disorders in children*. *Encyclopedia of Language and Literacy Development*. p. 1-10. London: Canadian Language and Literacy Research Network.
- Kent, D. R. (2000). Research on speech motor control and its disorders: A review and prospective. *Journal of Communication Disorders*, 33(5): 391-428. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(00\)00023-X](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(00)00023-X)
- Kronberg, R. M. (2003). A inclusão em escolas e classes regulares - A educação especial nos Estados Unidos: Do passado ao presente. In L. M. Correia (org.), *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (41-56). Porto: Porto Editora.
- Labov, N. & Robbins, C. (1969). A note on the relative of reading failure to peer-group status in urban ghettos. *The record-teachers college*, 70, 395-405.
- Lahey, M., & Edwards, J. (1999). Naming errors of Children with specific language impairment. *Journal of Speech, and Hearing Research*, 42, 195-205.
- Lautamo, T., Laakso, M., Aro, T., Ahoen, T., & Tormakangas, K. (2011). Validity of the play assessment for group settings: An evaluation of differential item functioning between children with specific language impairment and typically developing peers. *Australian Occupational Therapy Journal*, 58, 222-230.
- Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A., & Nye, C. (2000). *The Feasibility of Universal Screening for primary Speech and Language Delay: Findings from a Systematic Review of the Literature*. *Developmental Medicine & Child Neurology*, Vol, 42: pp. 190-200.
- Law, Garrett, & Nye (2004). *The efficacy of treatment for children with developmental speech and language delay/disorder: a meta-analysis*. [J Speech Lang Hear Res. 2005] Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15324296>

- Decreto Presidencial 20/11 de 18 de janeiro, (aprova o Estatuto da Modalidade de Educação Especial na República de Angola);
- Decreto-Lei n.º 17/16. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino em Angola. Diário da República, 1.ª série - N.º 170 - 7 de outubro de 2016, 3994-4014.
- Decreto-Lei n.º 54/18. Regime Jurídico. Diário da República, 1.ª série - N.º 170 - 7 de outubro de 2016, 3994-4014. Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018, 2918
- Li, P., Zhao, X., & Whinney, B. M. (2007). *Dynamic self-organization and early lexical development in children*. *Cognitive Science*, 31 (4), 581-612.
- Lima, C.B. & Ximenes, M. J. (2015). A perturbação da linguagem – orientações diagnósticas. In: Lima, C. B. (coord.) *Perturbações do Neurodesenvolvimento – Manual de orientações diagnósticas e estratégias de intervenção*. Lisboa: Lidel, 60-70.
- Lima, R. (2009). *Fonologia Infantil: Aquisição, avaliação e intervenção*. Braga: Centro de Estudos da Criança.
- Localização Geográfica do município do Lubango. Disponível em Fonte: Mapas Google. <https://www.google.com/maps/search/Barrac%C3%B5es,+Lubango,+Angola/@-14.9106226,13.4584592,12z/data=!3m1!4b1>
- Lousada, L. M. (2012). *Alterações fonológicas em crianças com perturbação de pinguagem*. Tese de Doutoramento não publicada. Secção Autónoma de Ciências da Saúde. Universidade de Aveiro. Aveiro. Portugal
- Lund, N. J., & Duchan, J. F. (1993). *Assessing children's language in naturalistic contexts* (3ªed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Luque, A., & Vila, I. (2004). Desenvolvimento da linguagem. In C. J. Palácios & A. Macedo, E. C., Capovilla, F. C. Duduchi, M., D'Antino, M. E. F., & Firmo, L. S. (2006). *Avaliando linguagem receptiva via teste de vocabulário por imagens Peabody: versão tradicional versus computadorizada*. *Psicologia: Teoria e Prática*, 8 (2), 40-50.
- Macedo, E. C., Capovilla, F. C. Duduchi, M., D'Antino, M. E. F., & Firmo, L. S. (2006). *Avaliando linguagem receptiva via teste de vocabulário por imagens Peabody: versão tradicional versus computadorizada*. *Psicologia: Teoria e Prática*, 8 (2), 40-50.
- Malheiro, M.P.M.P.J. (2010). *Prevenção de perturbações da comunicação: Uma análise preliminar com educadores de infância*. Trabalho de licenciatura não publicado. Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.
- Rui, F. R., Carvalho M; Saragoça, J. M., Reis, J. M., Macaelo, M., Fonseca, H., Azevedo, H., Franco, G., Breia, G., Croca, F., Cosme, A. Trindade, R, A., Crespo, A, & Pereira F. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Portugal: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Marchesan, I.Q. (2004). Alterações da Fala de Origem Musculoesquelética. In: *Tratado em Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca Ltda

- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2006). *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- Marôco, J. (2010). *Análise estatística: PASW (ex-PSS)*, Pêro Pinheiro, Report Number, Lda.
- Martins, A. P. (2010). *Documentos Policiados da Unidade Curricular de Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga.
- Martins, C. (2011). *Manual de análises de dados quantitativos com recurso aos IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Mateus, M. H. M., Falé, I., & Freitas, M. J. (2005). *Fonética e fonologia do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mcgregor, K. (1997). The nature of word-finding errors of preschoolers with and without word-finding deficits. *Journal of Speech, and Hering Research*, 40 (6), 1232-1244.
- Mcgregor, K., & Waxman, S.R. (1998). Object naming at multiple hierchical levels: A comparison of preschools with and without word-findings de word-finding deficits. *Journal of Child Language*, 25, 419-430.
- Mcgregor, K., Newman, R., Reilly, R., & Capone, N. (2002). Semantic representation and naming in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 998-1014.
- Mcgregor, S., Chung, Y., Cueto, S., Glewwe, P., & Strupp, B. (2007). *Internacional child development steering group child development in developing countries: Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries*. [Em linha] Lancet, 2007. 369:60-70.
- McKinnon, H. D., McLeod, S., & Reilly,. (2007). The prevalence of atuttering, voice, and speech-sound disorders in primary school students in Australia language, speech, hearing services in schools. *American Speech-Language-Hearing Association*, 38(1):5-15
- McNutt, J.C., & Hamayan, E. (1984), Subgroups of older children with articulation disorders. In: R.G. Daniloff. *Articulation asesement and treatment issues*. San Diego: College Hill, 51-70;
- Mendes, A. P., Afonso, E., Lousada, M., & Andrade, F. (2009). *Teste fonético-fonológico: ALPE manual* (2ª ed.). Aveiro: Designeed, Lda.
- Menyuk, P. (1986). *Language development: Knowledge and use*. Boston: Scott, Foresman and Company.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. & Barret, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation* (2ª ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mota, H. (2001). *Terapia fonoaudiologica para os desvios fonologicos*. Rio de Janeiro, Revinter.
- Mota, M. P., & Silva, K. C. (2007). Consciência Morfológica e Desenvolvimento Ortográfico: um Estudo Exploratório. *Revista Psicologia em Pesquisa - UFJF*, 1(2), 86-92. Retirado de Retirado de : <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v1n2/v1n2a09.pdf>

- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Rowley, MA: Newbury House.
- Nation, K. (2008). *Developmental language disorders*. Psychiatry. Vol. 7, 6 (2008), p. 266-269.
- Nip, I., Green, J., & Marx, D. (2009). Early speech motor development: Cognitive and linguistic considerations. *Journal of Communication Disorders*, 42, pp. 286-298. Disponível em. www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19439318>. [Consultado em 29/05/2019].
- Nogueira, S., Fernández, B., Porfírio, H., & Borges L. (2000). A criança com atraso da linguagem. *Saúde Infantil*, 22 (1), 5-16.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem activa na criança com multideficiência: Guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Olds, D. L., Kitzman, H., Cole, R., Robinson, J. Sidora, K. Luckey, D., et al. (2004). *Effects of Nurse home-Visiting on maternal life course and child development: age 6 follow-up results of a randomized trial*. Pediatrics, 114 (6), 1550-1559
- Oliveira, L., Pereira. A., & Santiago, R. (2004). A formação em metodologias de investigação em educação. In L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago (Eds.), *Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 13-38). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. P. C. (2013). *Prática Clínica dos Terapeutas da Fala nas Perturbações Fonológicas*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade de Aveiro. Aveiro. Portugal
- Oliveira, M.V.M. (2013). *Desenvolvimento da linguagem no jardim de infância em crianças com NEE: Um estudo de caso II ciclo em ciências da educação - educação especial*. Tese de mestrado não publicada. Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga, Braga. Portugal.
- Papalia, D., Olds., S., & Feldman. R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw Hill.
- Paul, R (2012). *Language disorders form infancy through adolescence: Assessment and intervention*. St. Louis: Mosby, Inc.
- Peixoto, V & Silva. C. (2008). Rastreio e prevalência das perturbações da comunicação Num agrupamento de escolas. Universidade Fernando Pessoa. *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde*. Porto. ISSN 1646-0480. 5 (2008) 272-282. Porto
- Peixoto, V. (2007). *Perturbações da Comunicação: Importância da detecção precoce*. 1º Edição. Universidade Fernando Pessoa. Porto
- Pereira, E. F. A. F. (2015). *Envolvimento ativo/positivo da escola, família e comunidade na intervenção de alunos com psicopatologias e necessidades educativas especiais*. Tese de mestrado não publicada. Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga. Braga. Portugal
- Pereira, R. S. (2012). *Perturbações da comunicação: Necessidades e estratégias dos professores*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade de Aveiro. Aveiro. Portugal.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS: (5ªEd.)*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Pinto, A. C. (2001). Memória, cognição e educação: Implicações mútuas. In B. Detry e F. Simas (Eds.), *Educação, cognição e desenvolvimento: Textos de psicologia educacional para a formação de professores* (pp. 17-54). Lisboa: Edinova. Faculdade de Psicologia, Universidade do Porto, R. Campo Alegre, 1055, 4169-004 Porto, Portugal. Estudo realizado no âmbito do Projecto FCT, nº 113/94.
- Polit, D., & Hungler, B. (1995). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 3ª Edição.
- Prizante, B.M., Audit, L., Burke, G., Hummel, L., S., Maher, S., & Theodore, G. (1990). Communication disorders and emotional/behavioral disorders in children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, 179-192.
- Redmond, S., & Rice, M. (2002). Stability of behavioral ratings of children. With SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 190-201. (Santos, 2019)
- Reed, V. (1994). *An introduction to children language disorders*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Rescorla, L., & Lee, E. C. (1999). Language impairments in young children. In T. Layton & L. Watson (Eds.), *Handbook of early language impairment in children* (Vol.I), New York: Delmar Publishing Company. (Santos, 2019) (citado 2x).
- Retirado de www.asha.org/policy
- Rhoades, B. L., Greenberg, M. T., & Domitrovich, C. E. (2009). The contribution of inhibitory control to preschoolers' social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30 (3), 310-320.
- Ribeiro, R. C. A. (2018). *Desenvolvimento e Aplicação da Prova de Nomeação de Vocábulo Específicos das Ciências (PNVEC), em crianças em Idades Precoces: Um estudo exploratório num agrupamento de escolas de Braga*. Tese de Mestrado não Publicada, Universidade do Minho. Braga. Portugal.
- Riper, C. V., & Emerick, L. (1997). *Correção da linguagem: Uma introdução à patologia da fala e à audiolgia* (8th ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rodrigues, F. A. E. (2017). *O jogo como motivação na aprendizagem da criança*. Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada. Almada
- Romski, M. A., & Sevcik, R. A. (2005). *Augmentative communication and early intervention: Myths and realities*. *Infants & Young Children*, 18 (3), 174-185.
- Rose, R., Frien., & Tilstone, C. (1998). *Promover a educação inclusiva* (2ª ed.), Lisboa: Stória Editores.
- Royal College of Speech and Language Therapists. (2009). RCSLT resource manual for commissioning and planning services for SLCN: Speech and language impairment. RCSLT.

- Rua, C. M. M. (2015). *Caraterização do desempenho articulatório e oromotor de crianças com alterações da fala*. Relatório de Mestrado não publicado.. Escola Superior de Saúde de Alcoitão. Lisboa. Portugal
- Santos, A. C. (2002). Problemas de comunicação em alunos com necessidades especiais: Um contributo para a sua compreensão. *Revista Inclusão* (3), 35.
- Santos, E. M., & Key, S. E. (2014). Grelha de observação da Linguagem - Nível Escolar- GOL-E. (2ª Ed.). *Revista. Escola Superior de Saúde do Alcoitão*. Lisboa. Oficina Didática
- Schirmer, C.R.; Fontoura, D.R. & Numes, M.L. (2004). Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria*. Vol. 80, p. 95-103.
- Scherer, S., Casarin, F., Zart, P., Ramos, A., & Assencio-Ferreira, V. (2002). Perfil evolutivo da relação type/token de crianças de 3, 4 e 5 anos de idade. *Revista CEFAC*, 4, 223-228.
- Seixas, M. C. P. (2007). *O desenvolvimento da consciência morfológica em crianças de 5 anos*. Tese de mestrado não publicada, Faro, Portugal.
- Sequeira, F., & Sim-Sim, I. (1989). *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura*. Vol I. Braga: Universidade do Minho.
- Shipley, K. G., & McAfee, J. G. (2004). *Assessment in speech-language pathology*. A resource manual (3ª ed.). New York: Delmar Learning.
- Silva, D. C. S. S. (2014). *Aquisição da linguagem em função do contexto. Uma análise contrastiva: Creche e família*. Tese de mestrado não publicada. Universidade de Minho. Braga. Portugal.
- Silva, M. A. B. (2005). *Práticas em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de mestrado publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Silva, M. C. (2007). Actividades de consciência linguística no jardim-de-infância: o quê, como e para quê? *Revista Cadernos de Estudo*, 6, 43-52. Retirado de <http://repositorio.esepf.pt/>
- Silva, V. (2011). *Avaliação de vocabulário recetivo e expressivo em crianças com e sem perturbações da comunicação, dos 36 aos 71 meses*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Simms, M. (2010) - *Language Disorders Children: Classification and Clinical Syndromes*. in *Pediatric Clinics of North America*. Vol. 54, p. 437-467. [Consult. 3 Agosto 2019]. Disponível em DOI: 10.1016/j.ped.1207.02.014.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Smeeckens, S., Riksen-Walraven, J. M., & van Bakel, H. J. A. (2008). Profiles of competence and adaptation in preschoolers as related to the quality of parent-child interaction. *Journal of Research in Personality*, 42 (6), 1490-1499. Sternberg, R.
- Smit, A. (2004). *Articulation and phonology: Resource guide for school-age children and adults*. Clifton Park: Thomson Learning.

- Snow, C. E. & Locke, J. (2001). *Quality of phonological representations of lexical items*. *Applied Linguistics*, 22, 283-477.
- Sousa, L. (2011). *Aquisição lexical através da leitura*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Santa Cruz do Sul). Retirado de <http://btd.unisc.br/Dissertacoes/LucileneSousa.pdf>.
- Tomblin, J. (1996). Genetic and environmental contributions to the risk for specific language impairment. In M. Rice (Ed.). *Toward a Genetics of Language*. Mahwah [NJ]: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 191-214.
- Tomblin, J., Records, N., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40 (6), 1245-1260
- Tomé, M.C., Farias, S.R., Araújo, S.M., Schmitt, B.E (2004). *Distorção interdental e alterações oclusais em crianças de 03 a 06 anos*. *Pró-Fono*.16(1):19-30;
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO. (2009). *Embracing Diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522e.pdf>
- Valente, J. (2013). *Desenvolvimento Morfossintático em crianças com quatro anos de idade (4;00 – 4;05)*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa. Portugal.
- Van der Horst, L. (2010). *Observation orthophonique et intervention précoce*, *Archives de pédiatrie*, 17, pp. 319-324.
- Vaughn, S., & Bos, C. (2009). *Strategies for Teaching students with learning and behavior problems* (7^a ed.). New Jersey: Pearson.
- Vayer, P. (1994). *Princípios de autonomia e educação*. Lisboa : Dinalivro.
- Vygotsky, L. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa. Edições Antidoto.
- Warnock Report (1978). *Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Williams, A. (2003). Target Selection and treatment outcomes. *Perspectives on Language Learning and Education*, 10 (1), 12-16..

ANEXOS

Anexo A

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

1- IDENTIFICAÇÃO																					
Nome: _____																					
Género: ☐ Masculino ☐ Feminino																					
Estabelecimento de Ensino: _____																					
N.º do aluno: _____ Turma: _____ Data de nascimento: ____/____/____																					
Aluno com NEE ☐ Suspeitas ☐ Aluno com desenvolvimento típico ☐																					
Zona de localização geográfica da escola na cidade do Lubango:																					
Norte ☐ Sul ☐ Este ☐ Oeste ☐ Sudoeste ☐ Noroeste ☐																					
Bairro em que se localiza a escola: _____																					
Zona de localização da escola na cidade do Lubango: Urbana ☐ Periferia ☐																					
Língua Materna: _____																					
Agregado Familiar: Família _____ Lar de Acolhimento _____																					
Bairro onde reside: _____																					
II – INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS																					
Habilitações Académicas:																					
	<table><thead><tr><th>Pai</th><th>Mãe</th></tr></thead><tbody><tr><td>Escolaridade: ☐ 1.º Ciclo</td><td>☐ 1.º Ciclo</td></tr><tr><td>☐ 2.º Ciclo</td><td>☐ 2.º Ciclo</td></tr><tr><td>☐ 3.º Ciclo</td><td>☐ 3.º Ciclo</td></tr><tr><td>☐ Ensino secundário</td><td>☐ Ensino secundário</td></tr><tr><td>☐ Bacharelato</td><td>☐ Bacharelato</td></tr><tr><td>☐ Licenciatura</td><td>☐ Licenciatura</td></tr><tr><td>☐ Curso de especialização</td><td>☐ Curso de especialização</td></tr><tr><td>☐ Mestrado</td><td>☐ Mestrado</td></tr><tr><td>☐ Doutoramento</td><td>☐ Doutoramento</td></tr></tbody></table>	Pai	Mãe	Escolaridade: ☐ 1.º Ciclo	☐ 1.º Ciclo	☐ 2.º Ciclo	☐ 2.º Ciclo	☐ 3.º Ciclo	☐ 3.º Ciclo	☐ Ensino secundário	☐ Ensino secundário	☐ Bacharelato	☐ Bacharelato	☐ Licenciatura	☐ Licenciatura	☐ Curso de especialização	☐ Curso de especialização	☐ Mestrado	☐ Mestrado	☐ Doutoramento	☐ Doutoramento
Pai	Mãe																				
Escolaridade: ☐ 1.º Ciclo	☐ 1.º Ciclo																				
☐ 2.º Ciclo	☐ 2.º Ciclo																				
☐ 3.º Ciclo	☐ 3.º Ciclo																				
☐ Ensino secundário	☐ Ensino secundário																				
☐ Bacharelato	☐ Bacharelato																				
☐ Licenciatura	☐ Licenciatura																				
☐ Curso de especialização	☐ Curso de especialização																				
☐ Mestrado	☐ Mestrado																				
☐ Doutoramento	☐ Doutoramento																				
Profissão do Pai: _____ Profissão da Mãe: _____																					

Anexo B

Lista de Verificação da Fala e da Linguagem para crianças de 6 a 10 anos

(Traduzida e adaptada por Silva, Cruz-Santos, & Lousada, 2018 de *The Afasic Checklists* © 1991)

A **Lista de Verificação 6-10** é uma lista de verificação que pretende identificar dificuldades ao nível das competências da fala e da linguagem em idade escolar. Pode ser aplicada por qualquer profissional no âmbito da educação e saúde. A Lista de Verificação está organizada em sete secções: 1) Resposta ao som; 2) Processos Cognitivos; 3) Alterações no som; 4) Comunicação; 5) Jogo e recreação; 6)Vocabulário; 7) Gramática

Como pode usar a Lista de Verificação 6-10?

- 1) Assinale cada item em que se verifica que o comportamento ocorre. Caso não ocorra ou se tiver alguma dúvida deixa em branco.
- 2) Quando concluída a aplicação, some todas as pontuações de cada dimensão e registe a pontuação total na folha de registo.

Ficha de identificação da criança

Nome da criança:

Escola:

Idade: _____ **anos** _____ **meses**

Género: **Feminino** **Masculino**

Língua que usa em casa/escola:

Lista de Verificação 6-10 preenchida por:

Data:

Concluída a aplicação da **Lista de Verificação 6-10** insira os totais para cada secção no quadro abaixo. Adicione os totais de cada secção para calcular a pontuação total

SECÇÃO	TOTAL
1) Resposta ao som	
2) Processos cognitivos	
3) Alterações no som	
4) Comunicação	
5) Jogo e recreação	
6) Vocabulário	
7) Gramática	
Pontuação Total	

Sinalização/ Recomendação em relação à criança:

Lista de Verificação 6-10

1) RESPOSTA AO SOM

a. Mostra confusão entre vogais, consoantes e grupos consonânticos	
b. Tem dificuldades em imitar um ritmo simples de batimento de palmas	
c. Tem dificuldades em reconhecer melodias simples	
d. Tem dificuldades em discriminar o tom de voz	
e. Tem dificuldades em perceber sons irrelevantes e perceber a informação verbal (por exemplo, quando o professor está a falar)	
Secção 1-Total	

2) PROCESSOS COGNITIVOS

a. Tem dificuldades em entender noções temporais (por exemplo: antes, depois de...)	
b. Tem dificuldades em ordenar uma sequência de atividades necessárias para completar uma tarefa (por exemplo: cozinhar)	
c. Tem dificuldades em aprender a ordem dos dias da semana, meses, estações...	
d. Tem dificuldades em relembrar três ou mais itens na memória de curto prazo	
e. Tem uma memória verbal de longo prazo limitada (por exemplo, quando tem de lembrar-se de palavras isoladas)	
Secção 2-Total	

3) ALTERAÇÕES NO SOM

a. Omite o início e o fim das palavras (por exemplo: “TELEVISÃO” torna-se “VISÃO”)	
b. Encurta palavras polissilábicas (por exemplo: “batata” é produzida como “tata”)	
c. Tem uma fala menos inteligível quando está excitado	
d. Fala de maneira menos perceptível ao tentar dizer uma frase muito comprida	
e. Mostra uma confusão persistente entre sons vozeados e não vozeados (por exemplo: p / b, f / v, t / d)	
Secção 3-Total	

4) COMUNICAÇÃO

a. Tem dificuldades em compreender as interrogativas, sintagma Q (por exemplo: o quê?, quem?)	
b. Tem dificuldades em seguir instruções sem ajuda	
c. Faz comentários verbais muito limitados sobre as atividades	
d. Dá respostas inesperadas às perguntas	
e. Usa uma entoação e volume inapropriados ao falar	
Secção 4-Total	

5) JOGO E RECREAÇÃO

a. Tem dificuldades em seguir uma história que não tenha muitas pistas visuais	
b. Tem dificuldades em brincar com sons, rimas ou palavras	
c. É lento em aprender as regras de jogos de grupo e posições no desporto	
d. Aprecia o conteúdo visual dos programas de televisão, mas acha difícil seguir histórias	
e. O seu humor observa-se em tarefas com apoio visual, mas aprecia pouco as piadas verbais e trocadilhos	
Secção 5-Total	

6) VOCABULÁRIO

a. Tem dificuldades com palavras relacionadas com o tempo (por exemplo: à tarde)	
b. Tem dificuldades com preposições e advérbios	
c. Tem dificuldades com palavras que mudam de acordo com as circunstâncias (por exemplo: irmã, filha, aqui, ali)	
d. Esquece-se frequentemente de palavras já conhecidas (dizendo que está “debaixo da língua”)	
e. Faz uma interpretação literal de expressões idiomáticas (por exemplo: “está a chover a potes”)	
Secção 6-Total	

7) GRAMÁTICA

a. Omite verbos (por exemplo: “eu comprar” (omite fui)	
b. Omite o verbo ser (por exemplo: “O David desobediente” (omite é)	
c. Não muda a ordem das palavras para fazer perguntas (por exemplo: “O menino brinca?” Em vez de “O menino está a brincar?”)	
d. Omite o fim de palavras (por exemplo: no plural)	
e. Omite palavras inteiras (por exemplo: “Onde o livro?” (Omite onde está).	
Secção 7-Total	

Agora, ANOTE todos os TOTAIS DAS SETE SECÇÕES na primeira página da **Lista de Verificação 6-10**.

Anexo C



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Braga, 09 de janeiro de 2019

Exmo(a). Diretor da Repartição Municipal da Educação do Lubango

No âmbito do Mestrado em Educação Especial, especialização em Necessidades Educativas Especiais do Domínio Cognitivo e Motor, ministrado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Distrito de Braga-Portugal, o Licenciado Edgar Mahapi da Silva, está a desenvolver um estudo centrado nos problemas de comunicação, linguagem e fala, cujo trabalho de dissertação tem como título provisório *“Caraterização e rastreio da linguagem e fala e possíveis dificuldades em crianças em idade escolar: Um estudo exploratório no 1º ciclo do Ensino Primário no Lubango, Província da Huíla-Angola”*.

Por este motivo, vem solicitar a V. Ex.^a autorização para a efetuação da referida investigação junto das escolas da vossa jurisdição. Caso este pedido receba o parecer favorável de V. Ex.^a, será igualmente efetuado um pedido de anuência formal aos diretores das escolas e aos pais dos alunos com e sem NEE das referidas classes a quem irá ser efetuado a investigação. Esta participação é anónima e os dados recolhidos serão utilizados apenas neste estudo.

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

Atenciosamente.

Edgar Mahapi da Silva

Anexo D



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Braga, 09 de janeiro de 2019

Exmo(a). Diretor da Escola Primária/Complexo Escolar

N.º _____ -

No âmbito do Mestrado em Educação Especial, especialização em Necessidades Educativas Especiais do Domínio Cognitivo e Motor, ministrado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Distrito de Braga-Portugal, o Licenciado Edgar Mahapi da Silva, está a desenvolver um estudo centrado nos problemas de comunicação, linguagem e fala, cujo trabalho de dissertação tem como título provisório *“Caraterização e rastreio da linguagem e fala e possíveis dificuldades em crianças em idade escolar: Um estudo exploratório no 1º ciclo do Ensino Primário no Lubango, Província da Huíla-Angola”*.

Por este motivo, vem solicitar a V. Ex.^a autorização para a efetuação da referida investigação na vossa escola. Caso este pedido receba o parecer favorável de V. Ex.^a, será igualmente efetuado um pedido de anuência formal aos pais dos alunos com e sem NEE das referidas classes a quem irá ser efetuado a investigação. Será igualmente solicitada a participação do professor titular de turma. Esta participação é anónima e os dados recolhidos serão utilizados apenas neste estudo.

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

Atenciosamente.

Edgar Mahapi da Silva

Anexo E



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Braga, 09 de janeiro de 2019

No âmbito do Mestrado em Educação Especial, especialização em Necessidades Educativas Especiais do Domínio Cognitivo e Motor, ministrado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, é-me requerida a realização de um estudo centrado na identificação, rastreio e caracterização dos problemas de comunicação; linguagem e fala. Neste sentido, o Licenciado Edgar Mahapi da Silva, está a desenvolver uma investigação centrado nos problemas de comunicação, linguagem e fala, cuja a tese tem como título provisório *“Caraterização e rastreio da linguagem e fala e possíveis dificuldades em crianças em idade escolar: Um estudo exploratório no 1º ciclo do Ensino Primário no Lubango, Província da Huíla-Angola”*.

Venho solicitar a V. Ex.^a autorização para efetuar a observação, identificação, rastreio e caracterização, bem como elaborar junto do aluno a fim de realizar o estudo acima referido. Esta participação é anónima e os dados recolhidos serão utilizados apenas neste estudo.

Agradecia que preenchesse e devolvesse o cupão abaixo com a resposta quanto a este pedido. Caso queira obter informações adicionais sobre a colaboração neste estudo poderá contactar-me através do e-mail xxxxxxxxxx ou do telefone número xxxxxxxxxx.

Muito obrigada pela cooperação e atenção dispensada.

Atenciosamente,



xxxxxxxxxx

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

Data ____ / ____ / ____ Assinatura: _____

Validação da Lista de Verificação da Fala e da Linguagem de crianças com e sem NEE: Um Estudo Exploratório nas Escolas de Ensino Primário em Angola

Anexo F



EMBAIXADA DA REPUBLICA DE ANGOLA
1000 Lisboa - Portugal
Sector de Estudantes

AUTORIZAÇÃO DE SAÍDA

Para os devidos efeitos, e para ser presente no INAGBE, se declara que **Dr. Edgar Mahapi da Silva**, está autorizado a ausentar de Portugal para Angola para efetuar recolha de dados, a partir do dia 29 de Janeiro 2019 a 20 de Março de 2019. Outrossim está Guia deverá ser presente à Direcção Geral do INAGBE, após regresso apresentar ao Sector. Deverá igualmente apresentar á Direcção do INAGBE e neste Sector o relatório do trabalho realizado.-----

Por ser verdade e me ter sido solicitada mandei passar a presente declaração que vai por mim assinada e autenticada com o carimbo a óleo em uso nesta Embaixada.-----

SECTOR DE ESTUDANTES DA EMBAIXADA DA REPÚBLICA DE ANGOLA, em
Lisboa aos 16 de Janeiro de 2019.

A Responsável do Sector
Chamunda Nete Rescova
Maria Andrina Nete Rescova


Anexo G



CREDENCIAL

A Repartição Municipal da Educação, Ciência e Tecnologia do Lubango vem, pela presente, credenciar o senhor **Edgar Mahapi da Silva**, Docente do Instituto Superior de Ciências de Educação da Huila para efectuar a recolha de dados Junto das Escolas Primárias, Complexos Escolares e Colégios do município do Lubango, visando responder as suas necessidades de formação académica na Universidade do Minho em Portugal, pelo que, solicitamos a colaboração de todos para a efectivação da referida tarefa.

Lubango, 14 de Fevereiro de 2019.-

