



Universidade de Aveiro
2012

Secção Autónoma de Ciências da Saúde
Departamento de Eletrónica, Telecomunicações e
Informática
Departamento de Línguas e Culturas

Sara Rocha Pereira

**Perturbações da Comunicação: necessidades e estratégias
dos professores**



Universidade de Aveiro
2012

Secção Autónoma de Ciências da Saúde
Departamento de Eletrónica, Telecomunicações e
Informática
Departamento de Línguas e Culturas

Sara Rocha Pereira

**Perturbações da Comunicação: necessidades e estratégias
dos professores**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Fala e da Audição, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Anabela Gonçalves Silva, Professora Adjunta da Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro.

Para os meus pais, para os meus amigos, que mesmo longe estiveram sempre perto e para o Miguel, pelo apoio ao longo da realização deste trabalho.

o júri

Presidente

Professor Doutor António Joaquim da Silva Teixeira
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Vogais

Professora Doutora Isabel Maria dos Santos Falé
Professora Adjunta da Universidade Aberta

Professora Doutora Anabela Gonçalves Silva
Professora Adjunta da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Anabela Gonçalves Silva, pelo apoio e disponibilidade ao longo destes meses de trabalho.

Às Professoras e Terapeutas da Fala Isabel Monteiro e Ana Peixoto, pela disponibilidade, esclarecimento de dúvidas e apoio na construção do questionário.

À Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro pelo apoio concedido que tornou possível a realização deste trabalho.

Às entidades que ajudaram na divulgação do estudo e do próprio questionário, especificamente a Associação Portuguesa de Educadores de Infância e os Sindicatos de Professores do Norte, do Sul, da Madeira e da Região Açores.

A todos os Professores que participaram no estudo, respondendo ao questionário-piloto e ao questionário final, pela disponibilidade e informações dadas, imprescindíveis para as conclusões apresentadas.

À minha colega e amiga Joana Lopes, pelo apoio, compreensão e força ao longo da realização deste trabalho.

Àqueles que não são aqui mencionados, pois a partilha de todos os momentos faz com que estejam sempre presentes.

palavras-chave

Perturbação, comunicação, linguagem, fala, necessidades, estratégias, professores, crianças.

resumo

As Perturbações da Comunicação, Linguagem e Fala têm consequências a nível pessoal, social e no processo de aprendizagem das crianças. Assim, tais perturbações devem ser identificadas o mais precocemente possível, de forma a possibilitar uma intervenção atempada que possa prevenir ou minimizar as suas consequências, contribuindo para o sucesso pessoal e escolar das crianças. Os professores desempenham um papel muito importante na identificação precoce de crianças com Perturbações da Comunicação, Linguagem e Fala e o trabalho colaborativo entre estes e os terapeutas da fala poderá facilitar o processo de reabilitação. Este estudo tem como objetivos o levantamento das necessidades e estratégias dos Professores do 1º ciclo do ensino básico no trabalho com crianças com Perturbações da Comunicação, Linguagem e Fala. Especificamente, pretende-se saber o grau de dificuldade destes profissionais na identificação dos sinais de alerta destes tipos de perturbações, a frequência de utilização de diversas formas de suporte para identificação de crianças em risco e a frequência de utilização de estratégias que visem promover a comunicação, a linguagem e a fala destas crianças. Neste sentido foi elaborado um questionário que foi testado numa amostra de 10 Professores. Após realizadas as correções e alterações necessárias ao instrumento este ficou disponível on-line. Foram enviados pedidos de colaboração para várias entidades educativas, a nível nacional, tendo respondido ao questionário 51 Professores do 1º ciclo do ensino básico. Os principais resultados indicam que entre 17,65% e 45,10% dos Professores têm uma dificuldade igual ou superior a moderada na identificação dos sinais de alerta, utilizam com maior frequência formas de suporte menos estruturadas e apresentam uma frequência de utilização das estratégias elencadas no questionário igual ou inferior a às vezes entre 2,38% e 60%. O Terapeuta da Fala poderá ter um papel importante na formação dos professores, em particular ao nível da identificação de sinais de alerta, da utilização de instrumentos de rastreio e da utilização de estratégias no trabalho com estas crianças.

keywords

Disorder, communication, language, speech, needs, strategies, teachers, children.

abstract

The Communication, Language and Speech Disorders have consequences in the personal, social and learning process of children. Thus, these disorders should be identified as early as possible, in order to enable timely intervention that can prevent or mitigate their consequences, contributing to the personal and academic success of children. Teachers have a very important role in the early identification of children with Communication, Language and Speech Disorders and a collaborative work between them and Speech Therapists may facilitate the rehabilitation process. This study aims to survey the needs and the strategies of basic education teachers when working with children with Communication, Language and Speech Disorders. Specifically, we want to know i) the degree of difficulty in identifying the warning signals from these disorders, ii) the type of procedures used to identify children at risk and its frequency of use and iii) the frequency of use of strategies aiming to improve children's communication, language, speech and learning skills. Thus, we developed a questionnaire that was sent to basic education teachers through several collaborative educational entities in Portugal. A total of 51 teachers filled the questionnaire. The main results, indicate that i) between 17,65% and 45,10% of teachers have at least moderate difficulty of in identifying the warning signs related to the Communication, Language and Speech Disorders, ii) screening tools to identify children at risk are not used very often and iii) some strategies aiming to improve children's communication, language, speech and learning skills are used only occasionally by 2,38% to 60% of respondents. The Speech Therapist may have an important role in teachers training, particularly in identifying the warning signs, the use of screening tools and the use of strategies in working with these children.

Índice

Capítulo 1 - Introdução	8
Capítulo 2 - Revisão Bibliográfica	9
2.1 Comunicação, Linguagem e Fala	9
2.1.1 Comunicação	9
2.1.2 Linguagem	9
2.1.3 Fala	10
2.2 Desenvolvimento da Comunicação, Linguagem e Fala.....	11
2.3 Perturbações da Comunicação, Linguagem e Fala.....	15
2.3.1 Perturbações da Comunicação	15
2.3.2 Perturbações da Linguagem	15
2.3.3 Perturbações da Fala	16
2.3.4 Implicações das Perturbações de Comunicação, Linguagem e Fala na aprendizagem e nas relações sociais	18
2.4 Importância do diagnóstico e intervenção precoces	20
2.4.1 Papel dos profissionais da educação na identificação precoce de crianças de risco	20
2.4.2 Formas de suporte de informação para a identificação de crianças em risco	23
2.4.3 Estratégias de promoção da comunicação, linguagem e fala das crianças com PCLF	24
Capítulo 3 - Metodologia	26
3.1 Objetivos do estudo	26
3.2 Tipo de Estudo.....	26
3.3 Amostra	26
3.4 Procedimentos	26

3.4.1 Questões Éticas.....	26
3.4.2 Instrumento de recolha de dados	27
3.4.3 Recolha de dados.....	29
3.4.4 Análise dos dados.....	30
Capítulo 4 - Apresentação dos Resultados	31
4.1 Caracterização sociodemográfica da amostra	31
4.2 Caracterização da situação profissional	31
4.3 Caracterização da formação adicional em Educação Especial e em Perturbações da Comunicação, Linguagem e Fala	32
4.3.1 Identificação dos sinais de alerta das Perturbações da Comunicação, Linguagem e Fala.....	32
4.3.2 Identificação de crianças em risco, ao nível das PCLF	35
4.3.3 Estratégias de promoção da comunicação, linguagem e fala das crianças com PCLF	37
4.4 Trabalho dos Terapeutas da Fala.....	39
4.5. Exploração de possíveis associações entre variáveis	40
4.5.1. Grau de dificuldade na identificação dos sinais de alerta de crianças em risco	40
4.5.2 Frequência de utilização das formas de suporte.....	41
4.5.3 Frequência de utilização das estratégias de promoção da comunicação, linguagem e fala.....	41
4.5.4 Identificação de crianças em risco e encaminhamento das mesmas para Terapia da Fala.....	42
Capítulo 5 - Discussão	47
5.1 Limitações do estudo	49
5.2 Mais-valias do estudo	50

5.3 Sugestões Futuras	50
Capítulo 6 - Conclusão	51
Capítulo 7 - Bibliografia	52
Capítulo 8 - Apêndices	56
Capítulo 9 - Anexos	82

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Componentes da Linguagem e Subsistemas Linguísticos (adaptada de ASHA, 1993; Bernstein & Tiegerman-Farber, 2002; Sim-Sim, 1998)	10
Tabela 2 – Etapas da Fala e Linguagem consoante a idade da criança (adaptada de Shipley & McAfee, 2008)	13
Tabela 3 - Etapas de Leitura e Escrita consoante a idade (adaptada de Shipley & McAfee, 2008).....	14
Tabela 4 – Implicações das PCLF, ao nível da compreensão e expressão da linguagem e ao nível da fala (adaptada de Edinburgh City Council & Afasic Scotland, 2007; I CAN, 2008; McCartney, 2006)	21
Tabela 5 - Caracterização da amostra do questionário-piloto	28
Tabela 6 - Sugestões dos Inquiridos no que respeita ao questionário-piloto	28
Tabela 7 - Dificuldade na identificação dos sinais de alerta, que podem estar presentes em todas as faixas-etárias do 1º CEB.....	33
Tabela 8 - Dificuldade na identificação dos sinais de alerta, que podem estar presentes nas faixas-etárias dos 6 anos.....	34
Tabela 9 - Dificuldade na identificação dos sinais de alerta, que podem estar presentes nas faixas-etárias dos 7 anos.....	34
Tabela 10 - Dificuldade na identificação dos sinais de alerta, que podem estar presentes na faixa-etária dos 9 anos	35
Tabela 11 – Frequência de utilização das estratégias de promoção da comunicação, linguagem e fala com crianças com perturbações da comunicação, linguagem e fala ...	38
Tabela 12 - Influência de diferentes variáveis no grau de dificuldade de identificação dos sinais de alerta dos 6 aos 9 anos de idade	43
Tabela 13 - Influência de diferentes variáveis no grau de dificuldade de identificação dos sinais de alerta dos 6 anos de idade	44
Tabela 14 - Influência de diferentes variáveis no grau de dificuldade de identificação dos sinais de alerta dos 7 anos de idade	44
Tabela 15 - Influência de diferentes variáveis no grau de dificuldade de identificação dos sinais de alerta dos 9 anos de idade	45

Tabela 16 - Influência de diferentes variáveis na frequência de utilização das formas de suporte para identificação de crianças em risco 45

Tabela 17 - Influência de diferentes variáveis na frequência de utilização das estratégias de promoção da comunicação, linguagem e fala com crianças com PCLF 46

Índice de Ilustrações

Ilustração 1 - Frequência de utilização das diferentes formas de suporte na identificação de crianças em risco de PCLF	36
Ilustração 2 - Procedimentos aquando da identificação de crianças de risco, ao nível das PCLF	36
Ilustração 3 - Razão para a não utilização ou utilização rara das estratégias de promoção da comunicação, linguagem e fala	39
Ilustração 4 - Forma de colaboração entre os Professores e os Terapeutas da Fala	40

Índice de Abreviaturas

PCLF – Perturbações da Comunicação, Linguagem e Fala

TFs – Terapeutas da Fala

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PC – Perturbações da Comunicação

PL – Perturbações da Linguagem

PF – Perturbações da Fala

PLF – Perturbações da Linguagem e Fala

TF – Terapeuta da Fala

DP – Desvio-padrão

Capítulo 1 - Introdução

As Perturbações da Comunicação, Linguagem e Fala (PCLF) afetam a vida das crianças tanto em idade pré-escolar como em idade escolar (Gibbs & Cooper, 1989; Goulart & Chiari, 2007; Goulart & Ferreira, 2009; Karbasi, 2011; Law et al., 2000; McKinnon et al., 2007; McLeod & Harrison, 2009; Silva & Peixoto, 2008). Vários estudos têm demonstrado que estas perturbações têm implicações ao nível da aprendizagem, influenciando o sucesso académico futuro das mesmas (Catts, 1993; Nippold et al, 2009; Overby et al, 2012; Stothard et al, 1988), bem como a nível social, afetando o seu comportamento e relacionamento com os pares e com os adultos (Fujiki et al, 1996; Wadman et al, 2008). A avaliação e intervenção precoces ao nível destas perturbações tornam-se assim, essenciais para ajudar as crianças, tornando-as mais preparadas para a sua vida escolar, social e pessoal. Os profissionais da educação, seguidos da família, são quem passa mais tempo com as crianças, pelo que, têm um papel fundamental no despiste e intervenção precoce das crianças com PCLF. No entanto, poucos são os estudos que avaliam, a nível nacional, as necessidades dos professores, na identificação de crianças em risco, ao nível destas perturbações e as estratégias utilizadas pelos mesmos, no trabalho com essas crianças. O conhecimento destes aspetos, por parte dos Terapeutas da Fala (TFs), é fundamental para que se possa promover e desenvolver um trabalho colaborativo entre os professores e os próprios TFs. Consequentemente, será possível potenciar a eficácia do trabalho de ambos junto das crianças em risco ao nível deste tipo de perturbações. Assim, tornou-se importante fazer um levantamento das necessidades e estratégias dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no trabalho com crianças com este tipo de perturbações. Especificamente, pretendeu-se saber as dificuldades dos mesmos no reconhecimento dos sinais de alerta deste tipo de perturbações, na identificação de crianças em risco e na utilização de estratégias específicas, a utilizar em sala de aula.

O conteúdo da presente dissertação encontra-se dividido em sete capítulos, sendo estes a introdução, a revisão bibliográfica, a metodologia, a apresentação dos resultados, a discussão dos mesmos, a conclusão e a bibliografia. Na última parte da dissertação são ainda apresentados os apêndices e os anexos. Nesta introdução foram apresentadas as motivações, os objetivos do estudo e a estrutura da dissertação. A revisão bibliográfica apresenta informação sobre as áreas da comunicação, linguagem e fala, o desenvolvimento das mesmas, as perturbações que destas possam surgir e as áreas que possam ficar afetadas. Neste capítulo descreve-se também a importância do diagnóstico e intervenção precoces, o papel profissionais da educação nessa área, algumas formas de suporte para identificação das crianças em risco e as estratégias a utilizar na sala de aula. Na metodologia são descritos especificamente os objetivos do estudo, o tipo de estudo, a amostra, os procedimentos seguidos e a análise estatística dos dados. A apresentação dos resultados e a discussão dos mesmos é apresentada no quarto e quinto capítulos, respetivamente, sendo na discussão também apresentadas as limitações e mais-valias do mesmo, bem como as sugestões futuras. No sexto capítulo são descritas as conclusões e no sétimo a bibliografia com os autores mencionados na revisão bibliográfica e que abordam os assuntos já descritos, auxiliando a enquadrar e justificar o estudo realizado. Nos apêndices são apresentados os documentos elaborados pela investigadora e nos anexos aqueles expostos por outros autores.

Capítulo 2 - Revisão Bibliográfica

2.1 Comunicação, Linguagem e Fala

Para a comunidade em geral, os termos *comunicação*, *linguagem* e *fala* são frequentemente utilizados como sinónimos (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2002). No entanto, para os profissionais que lidam diariamente com estes conceitos, estudando ou trabalhando com as perturbações que podem surgir nestas áreas, estes são termos distintos e denotam aspetos diferentes de desenvolvimento (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2002).

2.1.1 Comunicação

Comunicar é “um processo de troca de informação que envolve a codificação, a transmissão e a descodificação de uma mensagem entre dois ou mais intervenientes” (Sim-Sim, 1998, p. 21). Este conceito requer i) competências motoras, que vão desde a expressão facial às palavras, ii) competências sensoriais, como a visão ou a audição, que permitem perceber a existência de comunicadores e as suas intenções comunicativas, iii) competências cognitivas, que incluem a memória a curto e a longo prazo e iv) competências sociais, que compreendem a capacidade de interagir e comunicar com os outros (Nunes, 2001).

A criança ao comunicar mantém interações com o meio ambiente que lhe permitem desenvolver capacidades e competências para tal ato, e à medida que tais competências vão evoluindo, a criança poderá apresentar maior controle sobre o meio ambiente que a rodeia (Nunes, 2001).

No processo de comunicação pode utilizar-se a linguagem oral, que se materializa na fala, a linguagem escrita, o desenho, o gesto, entre outros. A forma como se comunica depende do contexto, das necessidades, capacidades do emissor e do recetor e da mensagem a transmitir (Franco, Reis, & Gil, 2003).

2.1.2 Linguagem

Para pensar e comunicar é usado um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados que se designa por linguagem (ASHA, 1982; Sim-Sim, 1998), usando um código socialmente partilhado, a língua (Franco et al., 2003). A língua, por sua vez, inclui um conjunto de símbolos que compõem um código e um conjunto de regras que permite combinar os símbolos para originar informação (Riper & Emerick, 1997). 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).

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, p. 23). Assim, a linguagem desenvolve-se dentro de determinados contextos culturais, sociais e históricos, sendo ainda determinada pela interação de vários fatores, como os biológicos, os cognitivos, os psicossociais e os ambientais (ASHA, 1982).

A linguagem pode ser dividida em linguagem recetiva (compreensão) e linguagem expressiva (expressão) (ASHA, 1997). 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). Esta engloba três grandes componentes: *a forma, o conteúdo e o uso*, sendo a primeira constituída pela fonologia, morfologia e sintaxe, o segundo pela semântica e o terceiro pela pragmática (ASHA, 1993; Bernstein & Tiegerman-Farber, 2002; Sim-Sim, 1998) (**tabela 1**).

Tabela 1 - Componentes da Linguagem e Subsistemas Linguísticos (adaptada de ASHA, 1993; Bernstein & Tiegerman-Farber, 2002; Sim-Sim, 1998)

Componentes da Linguagem	Subsistemas Linguísticos
Forma	Fonologia: sistema de regras que governa os sons e as suas combinações
	Morfologia: sistema de regras que gere a formação e estrutura interna das palavras
	Sintaxe: sistema de regras específico para a ordem das palavras na produção de uma variedade de frases
Conteúdo	Semântica: Sistema de regras que governa o significado das palavras e das suas combinações.
Uso	Pragmática: Sistema de regras que geram o uso da linguagem nos contextos sociais.

2.1.3 Fala

A fala, sendo uma das formas de materialização da linguagem, juntamente com a escrita e o gesto (língua gestual), é o modo preferencial utilizado na comunicação, (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2002). Sendo o meio de comunicação privilegiado pelos humanos é também o mais utilizado na sala de aula entre professor e alunos e entre os próprios alunos (Amaral, 2009).

Os processos implícitos ao ato de fala são complexos e o seu controle envolve, fundamentalmente, o sistema nervoso central. Este desencadeia processos de planeamento e coordenação de atividades motoras que, posteriormente enviados ao sistema periférico, ativam os mecanismos de produção (Franco et al., 2003; Vitto & Feres, 2005).

A produção de fala envolve cinco vertentes: i) respiração, ii) fonação, iii) ressonância, iv) articulação e v) prosódia. A respiração constitui a fonte de energia para a fonação, sendo que o ar, vindo dos pulmões, ao passar pelas cordas vocais produz som (fonação) (ASHA, 1997). Este som vai sendo modificado pelas estruturas desde a laringe até à cavidade oral, processo este que se designa por ressonância (ASHA, 1997). As

modificações e modelações feitas pelas estruturas da cavidade oral, que apresentam diferentes configurações, originam diferentes tipos de articulação (por exemplo: lateral, nasal e oclusiva) (ASHA, 1997). Por último, a prosódia relaciona-se com a pronúncia das palavras e permite assim, a compreensão da produção linguística através, por exemplo, da entoação, do ritmo e da intensidade (ASHA, 1997). A fala implica assim, a coordenação de movimentos neuromusculares orais, com o objetivo de produzir unidades linguísticas, como fonemas, palavras ou frases (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2002).

Em suma, a aquisição e desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento linguístico oral, objetivado pela fala, passa necessariamente pelo conhecimento dos sons da língua materna e do modo como se organizam (ASHA, 1997). Assim, a fala enquanto objeto de estudo reporta-se à fonologia e à fonética (ASHA, 1997). A fonologia, como já foi referido, estuda a organização dos sons da língua materna, enquanto a fonética se ocupa do estudo das propriedades desses mesmos sons, tanto do ponto de vista físico como da produção e percepção (ASHA, 1997).

2.2 Desenvolvimento da Comunicação, Linguagem e Fala

A aquisição da linguagem é um processo subconsciente (Sim-Sim, 1998). Contudo o desenvolvimento das capacidades tanto de linguagem como de fala, inerentes ao ato de comunicar, parecem não ser possíveis se a criança não estiver envolvida num ambiente linguístico (Sim-Sim, 1998). Assim, o desenvolvimento destas capacidades começa no contexto da família e posteriormente em contextos mais alargados como a escola, com os pares e com adultos (Sim-Sim, 1998).

A primeira etapa de desenvolvimento da linguagem é designada por pré-linguística. Esta inicia-se com a gestação e termina entre os 9 e os 13 meses de idade, com o aparecimento das primeiras palavras (Lima, 2000; Sim-Sim, 1998). Nesta fase, a criança comunica com o olhar, com expressões faciais e gestos, sendo o primeiro gesto utilizado o apontar (Lima, 2000; Sim-Sim, 1998). Também é nesta fase que se dá o início da vocalização, através do i) choro, sendo esta a primeira forma de comunicação do bebé, seguido de ii) produções sonoras, como palreio, em que é produzida uma cadeia de sons, iii) a lalação, que consiste na reduplicação de sílabas (ex: [bababa]), iv) produções silábicas não reduplicadas, v) proto-palavras, em que a criança utiliza uma cadeia fónica para designar um objeto ou situação, sem correspondência com o léxico do adulto e por fim vi) as primeiras palavras (Lima, 2000; Sim-Sim, 1998). Nesta primeira etapa a criança é capaz de discriminar e selecionar os sons/ fonemas que fazem parte do sistema fonológico da língua materna, surgindo assim a aquisição fonológica (Lima, 2000; Sim-Sim, 1998).

A etapa seguinte, etapa linguística, inicia-se quando a criança atribuiu significado aos sons, com a produção das primeiras palavras (Lima, 2000; Sim-Sim, 1998), podendo não haver uma idade específica de término, uma vez que alguns autores referem que pode não haver limite para evoluir linguisticamente (Pedrosa & Temudo, 2004). As primeiras palavras são caracterizadas pelos padrões silábicos consoante/vogal/consoante/vogal (Lima, 2000). Inicialmente, a criança tenta transmitir

uma ideia apenas com uma palavra, mesmo compreendendo estruturas gramaticais. Assim, faz-se acompanhar de aspetos não-verbais, como os gestos, para completar as lacunas ao nível do vocabulário (Lima, 2000). Nesta etapa a criança utiliza estratégias de sobre-extensões, em que uma palavra serve para se referir a um conjunto de coisas (como utilizar a palavra cão para se referir a todos os animais de quatro patas) e de sub-extensões, que uma palavra serve apenas para um referente e não consegue generalizar (como ‘sapato’ ser apenas o da criança e não todos os que existem) (Lima, 2000). Aos 2 anos, a criança já combina regularmente duas a três palavras, surgindo assim as primeiras frases, uma vez que a sequência de palavras implica a ordenação das mesmas. É entre os 4 e os 5 anos que surge a capacidade de combinar frases com recurso a conectores temporais (como “quando”) e causais (como “porque”) (Sim-Sim, 1998). Até aos 6 anos, há um aumento progressivo e extraordinário dos enunciados e vocabulário e uma produção cada vez mais correta dos mesmos (Lima, 2000; Sim-Sim, 1998). Ao longo desta fase a criança utiliza processos fonológicos para facilitar a produção de sons ou grupos de sons (Smit, 2004). Os processos fonológicos depreendem-se com a substituição de uma classe ou sequência de sons, com dificuldades de produção específicas, por outras mais acessíveis (Smit, 2004).

Segundo Célia (2003), Mendes et al. (2009) e Sim-Sim (1998) a criança portuguesa, à entrada para o 1ºCEB, já atingiu maturidade para articular todos os sons da língua. Segundo Mendes et al. (2009) o último som a ser adquirido é o /r/ (“r”) em posição final de sílaba e em grupo consonântico. Contudo, os autores não são unânimes quanto à idade de aquisição de alguns sons. Moutinho e Lima (2007) apresentam idades mais avançadas para a aquisição de alguns, sendo os sons /z/, /Z/ (“j”) e /4/ em grupo consonântico adquiridos aos 6 anos, o som /4/ em posição final de sílaba aos 6 anos e meio e os sons /L/ (“l”) e /S/ (“ch”) adquiridos apenas aos 7 anos. Os 7 anos de idade são assim, a etapa em que para alguns autores, a criança produz corretamente todos os sons da língua Portuguesa (Moutinho & Lima, 2007; Vitto & Feres, 2005) (**Apêndice I**).

Até ao terceiro ano do 1º CEB, a criança aprende a ler e a partir dessa etapa ela lê para aprender (ShIPLEY & McAfee, 2008). Nation e Hulme (1997) referem que o conhecimento fonológico é preditor do sucesso do desenvolvimento da leitura e da escrita. Consequentemente estas duas capacidades condicionam o desenvolvimento de literacia (Nation & Hulme, 1997). Entende-se por literacia a capacidade de utilizar diferentes formas de material escrito, que permitirão a resolução de problemas do dia-a-dia, o desenvolvimento pessoal e as capacidades do ser humano (Sim-Sim, 1998). A modalidade escrita representa o crescimento linguístico, possibilitando não só a reflexão desse conhecimento como o acesso a nova informação (Sim-Sim, 2002).

São apresentados na **tabela 2** aspetos relacionados com as etapas de fala e linguagem, especificamente, a aquisição do vocabulário, a evolução na construção de frases e das questões e a capacidade de comunicação e interação com os pares. Esta informação é apresentada por faixa etária, dos 5 aos 9 anos, ou seja do 1º ao 4º ano do 1º CEB.

Tabela 2 – Etapas da Fala e Linguagem consoante a idade da criança (adaptada de Shipley & McAfee, 2008)

Fala e Linguagem	
5 – 6 anos	Segue instruções dadas a um grupo
	Utiliza “Quem”, “Quando”, “Onde”, “Como” e “Porquê” nas questões
	Utiliza as formas verbais passado e futuro simples
	Utiliza conjunções
	Tem um vocabulário recetivo de aproximadamente 13000 palavras
	Diz os dias da semana sequencialmente
	Produz frases com quatro a seis palavras
	Conta uma história com precisão
	Utiliza a gramática corretamente na maioria das situações
	Troca sons ocasionalmente
	Comunica facilmente com outras crianças e adultos
6 – 7 anos	Entende os conceitos <i>esquerda e direita</i>
	Utiliza descrições mais complexas
	Envolve-se em conversas
	Tem um vocabulário recetivo de aproximadamente 20000 palavras
	Entende a maioria dos conceitos de tempo
Utiliza a voz passiva adequadamente	

Na **tabela 3** são explicitadas as fases de leitura e escrita, associadas às capacidades fonológicas de manipulação dos sons em palavras, frases, às capacidades de associação dos sons aos símbolos escritos, bem como à aquisição de regras de escrita, também por faixa-etária dos 5 aos 9 anos.

Tabela 3 - Etapas de Leitura e Escrita consoante a idade (adaptada de Shipley & McAfee, 2008)

	Leitura	Escrita
5 anos (Pré-escolar)	Reconhece rimas	Sabe regras convencionais de escrita: escrever em linhas, da esquerda para a direita, de cima para baixo, com espaço entre as palavras
	Recita letras e números de 1-10	Escreve alguns nomes comuns e o seu próprio nome
	Identifica a primeira letra das palavras monossilábicas	Escreve muitas letras minúsculas e maiúsculas de forma legível
6 anos (1º ano do 1ºCEB)	Isola e junta os sons de palavras monossilábicas	Faz correspondência dos sons com as letras
	Faz rimas	Utiliza mais letras maiúsculas
	Associa sons aos símbolos alfabéticos	Escreve uma ou algumas letras para representar uma palavra ou sílaba
	Isola o último som das palavras	Inventa grafemas
	Faz correspondência da palavra falada com a palavra escrita	Inicia as frases com letra maiúscula e termina com um ponto
	Tem vocabulário de cerca de 100 palavras	
	Lê e compreende o material para este ano escolar	
7 anos (2º ano do 1ºCEB)	Sabe o número de fonemas de uma palavra	Utiliza corretamente as letras maiúsculas e minúsculas, o espaço entre as palavras e a pontuação básica
	Utiliza estratégias fonéticas e ortográficas para ler palavras novas	Tem escrita inteligível
	Autocorrigem-se se necessário	Utiliza uma variedade de frases
	Utiliza pistas contextuais para compreensão (ex: figuras, títulos)	Organiza a escrita com coerência (princípio, meio e fim)
	Dá respostas com informação do material escrito	Escreve corretamente as palavras familiares
	Compreende histórias básicas	
	Reconta uma história	
Lê espontaneamente		
8 anos (3º ano do 1ºCEB)	Domina padrões fonéticos básicos	Utiliza o dicionário para aprender como escrever corretamente
	Associa sons aos símbolos de mais palavras não familiares	Utiliza as vogais corretamente a maioria das vezes
	Prevê o que vai acontecer numa história	Escreve narrativas, cartas e relatórios simples
	Utiliza material de leitura para aprender novos tópicos	Aumenta o tamanho das frases e inclui formas mais complexas
	Lê livros, do respetivo ano escolar, fluentemente	
9 anos (4º ano do 1ºCEB)	Automatiza as capacidades de decodificação das palavras, tornando a leitura fluente	Escreve corretamente palavras não familiares utilizando o conhecimento ortográfico
	Lê por prazer e para aprender	Conhece as exceções da escrita
	Compreende uma variedade de textos (ex: ficção, poesia)	Organiza a escrita em início, meio e fim
	Segue as instruções escritas	Escreve narrativas e textos expositivos
	Faz inferências dos textos	
	Interpreta e reproduz as ideias dos textos	

2.3 Perturbações da Comunicação, Linguagem e Fala

2.3.1 Perturbações da Comunicação

O termo perturbação surge aquando de um desvio ou alteração da norma e dos padrões comuns de uma população, apresentando significado clínico (Lima, 2009).

As Perturbações da Comunicação (PC) influenciam a receção, o envio, o processamento e a compreensão de conceitos ou sistemas de símbolos verbais, não-verbais e gráficos (ASHA, 1993). Para uma caracterização mais eficaz destas perturbações é necessário ter em conta três aspetos, i) a severidade da perturbação (de ligeira a profunda), ii) o período de aparecimento (adquirida ou de desenvolvimento) e iii) a etiologia (primária ou secundária a outras patologias) (ASHA, 1993). Exemplos de perturbações primárias são as perturbações do desenvolvimento da linguagem ou fala ou as perturbações da linguagem expressiva ou recetiva e de perturbações secundárias a perda auditiva, as perturbações do espectro do autismo, entre outros (ASHA, 1993; McLaughlin, 2011). Capacidades como o pensamento, a perceção, a memória, o raciocínio e a imaginação podem estar alterados aquando das PC (ASHA, 1993).

Para um melhor entendimento das características das PC pode-se falar de compreensão da linguagem falada e expressão oral das ideias, podendo a criança ter afetado um ou ambos os componentes (Edinburgh City Council & Afasic Scotland, 2007). Para uma compreensão da linguagem, a criança necessita de estar apta para discriminar sons e palavras semelhantes, bem como os limites das palavras (Edinburgh City Council & Afasic Scotland, 2007). Para se expressar, a criança necessita de estar apta para pronunciar os sons das palavras pela ordem correta (Edinburgh City Council & Afasic Scotland, 2007).

Segundo ASHA (1993), as PC podem ser subdivididas em quatro categorias, i) Perturbações da Linguagem (PL), ii) Perturbações da Fala (PF), iii) Perturbação Auditiva e iv) Distúrbio do Processamento Auditivo Central. Esta divisão e nomenclatura, propostas por esta associação (ASHA, 1993), assumem grande importância e consenso entre os Terapeutas da Fala (TFs), sendo, por isso, utilizada ao longo do presente trabalho. Como o presente estudo se debruça apenas sobre as PF e as PL, dentro das PC, não serão abordadas as restantes duas categorias.

Um estudo recente de McLeod e McKinnon (2007), sobre a prevalência de PC, realizado em escolas primárias e secundárias, mostrou que 13,04% de 14514 crianças do 1º ano do 1º CEB apresentavam este tipo de perturbações. Esse valor diminuiu para 12,40% de 14533 crianças de anos mais avançados.

2.3.2 Perturbações da Linguagem

Especificamente em relação às PL, as crianças podem apresentar dificuldades na compreensão e/ou uso da linguagem falada, escrita e/ou uso de outros sistemas de símbolos (ASHA, 1993). Neste tipo de perturbações podem estar alterados um ou todos

os parâmetros referente à forma (fonologia, morfologia e/ou sintaxe), ao conteúdo (semântica) ou ao uso (pragmática) (ASHA, 1993).

Como referido nas PC, estas também podem ser de etiologia primária ou secundária (ASHA, 1993). De etiologia primária é exemplo a perturbação específica do desenvolvimento da linguagem e de etiologia secundária são exemplos as PL associadas ao atraso mental, ao autismo, à surdez e à afasia adquirida (lesão no início do desenvolvimento da linguagem) (Pedrosa & Temudo, 2004). Estas perturbações ainda se podem dividir em perturbações adquiridas, que dizem respeito à aquisição da perturbação à nascença (surdez ou afasia adquiridas) ou de desenvolvimento, que se adquire ao longo do desenvolvimento da criança e/ou do adulto (surdez no adulto ou afasia resultante de um acidente vascular cerebral) (Pedrosa & Temudo, 2004).

No estudo realizado por Gibs e Cooper (1989), com 242 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, é apresentada uma prevalência de 90,5% em relação às PL.

Law et al. (2000), realizaram uma revisão da literatura, no que respeita à prevalência das Perturbações de Linguagem e Fala (PLF). Neste artigo são apresentados cinco estudos que se referem, especificamente, à prevalência das PL, em crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos. Os autores apresentam uma média para a prevalência das PL de 6,8% para os 5 anos de idade, 5,5% para os 6 anos e de 3,1% para os 7 anos. É possível verificar uma descida na prevalência deste tipo de perturbações à medida que aumenta a idade das crianças. A discrepância de valores, entre este estudo e o anterior, pode dever-se ao facto dos estudos apresentarem faixas-etárias distintas e diferentes critérios para identificar as perturbações (Law et al., 2000).

McLeod e Harrison (2009) estudaram 4983 crianças dos 4 aos 5 anos de idade e apresentaram uma prevalência de 13% ao nível deste tipo de perturbações, valores mais próximos aos apresentados por McLeod and Harrison (2009).

No estudo de Silva e Peixoto (2008), realizado em Famalicão a 748 crianças dos 5 aos 11 anos de idade, os autores concluíram que para as PL a prevalência seria de 12,2%, semelhante aos resultados dos dois últimos sons apresentados.

2.3.3 Perturbações da Fala

As PF podem-se subdividir em perturbações da qualidade vocal, perturbações da fluência e perturbações da produção dos sons (perturbações da articulação) (ASHA, 1993; Pedrosa & Temudo, 2004).

As perturbações da qualidade vocal são caracterizadas por uma produção de voz anormal e/ ou ausência da qualidade vocal (ASHA, 1993). Neste tipo de perturbações são afetados vários parâmetros da voz, como a altura, a intensidade, a ressonância e a duração, encontram-se estes inadequados para a idade ou sexo do indivíduo (ASHA, 1993).

Um estudo realizado por McKinnon et al. (2007), sobre a prevalência das PF, concluiu que de 10425 estudantes 0,12% apresentavam perturbações da qualidade vocal. Em Portugal, o estudo de rastreio de PLF, de Silva e Peixoto (2008), com 748 crianças dos 5 aos 11 anos de idade, mostrou que a percentagem desta mesma perturbação se encontrava nos 1%, aproximando-se do estudo de Karbasi (2011), com 7881 crianças do 1º CEB, que mostrou uma percentagem de 0,47%. No estudo de Gibbs e Cooper (1989) a prevalência das perturbações da qualidade vocal chegou aos 12%, podendo este valor dever-se ao facto do estudo ser mais antigo e a existir diferenças nos testes de avaliação utilizados.

No que respeita às perturbações da fluência, existe uma interrupção do discurso que pode ser caracterizado por repetições de partes de palavras, repetições de palavras monossilábicas, prolongamentos de sons ou sílabas e bloqueios e pausas anormais entre sílabas (Ambrose & Yairi, 1999; ASHA, 1993). As interrupções do discurso podem ainda ser acompanhadas por tensão e esforço na produção de fala, com acompanhamento de tiques ou caretas e respiração descontrolada (Ambrose & Yairi, 1999; ASHA, 1993). Estas características são tipicamente associadas a um tipo de perturbação da fluência, que se designa de gaguez (Ambrose & Yairi, 1999). Esta distingue-se da taquifémia, outra perturbação da fluência, por esta última apresentar uma maior velocidade de elocução e falta de coerência e lógica do discurso (Cruz, 2009).

Nos vários estudos onde se apresentam prevalências das perturbações da fluência, os valores são muito semelhantes. No estudo de Gibbs e Cooper (1989) a prevalência foi de 1,2%, no estudo de McKinnon et al. (2007), de 0,33%, no de Silva e Peixoto (2008) de 1% e finalmente no estudo de Karbasi (2011), novamente de 1,2%.

No que concerne às perturbações da articulação, há uma dificuldade motora da ação necessária para produzir um fonema em particular ou uma classe de fonemas, que tem como causa alterações das estruturas anatómicas do sistema orofacial (ASHA, 1993). Destas perturbações, podem resultar substituições de fonemas, omissões dos mesmos e distorções, sendo esta última resultado de uma troca de um fonema por outro que não existe na língua materna (Lamprecht, 2004).

Nos dados de prevalência referentes às perturbações da articulação também existe alguma discrepância entre os valores. McKinnon et al. (2007) apresentam uma prevalência de 1,06%, enquanto que Silva e Peixoto (2008), mostram uma percentagem de 34,1% e mais próxima da apresentada por Gibbs e Cooper (1989) de 23,5%. Karbasi (2011) concluiu que a prevalência de perturbações da articulação seria de 13,1%.

No que respeita à prevalência das PF, no geral, a revisão sistemática da literatura apresentada por Law et al. (2000), mostra uma variação entre os 2,3% e os 14,5 % em crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos. Este intervalo de valores pode refletir também a variedade de métodos utilizados pelos estudos incluídos na revisão sistemática da literatura para identificar as crianças com este tipo de perturbações. Goulart e Chiari (2007) também estudaram a prevalência das PF, em 1810 crianças do 1º CEB, concluindo que 24,6% destas crianças apresentavam este tipo de perturbação, sendo o valor superior aos 5 anos de idade (57%) e inferior entre os 8 e os

10 anos de idade (42%). No estudo de Goulart e Ferreira (2009), com 2027 crianças do 2º ano do 1º CEB, a prevalência foi de 57,6%. Recentemente, no estudo de Karbasi (2011) a prevalência foi de 14,8%. A discrepância de valores dos estudos apresentados pode dever-se às diferenças na metodologia utilizada. As perturbações da articulação parecem ser aquelas que apresentam maior prevalência comparativamente às restantes PF.

O resumo relativo aos estudos de prevalência das PCLF, descritos nesta secção, encontra-se no **apêndice II**.

2.3.4 Implicações das Perturbações de Comunicação, Linguagem e Fala na aprendizagem e nas relações sociais

A aprendizagem é o processo pelo qual se estabelecem alterações no desempenho do indivíduo, através da experiência ou da prática e de uma forma mais ou menos consciente (Sim-Sim, 1998). O sistema educativo tem como principal objetivo possibilitar e estimular a criança a usar a língua eficazmente, ao falar, ouvir, escrever e ler. Ao estimular o desenvolvimento da linguagem promove-se assim, a aprendizagem (Sim-Sim, 1998).

A linguagem é um veículo de transmissão essencial para as aprendizagens escolares, uma vez que, suporta grande parte das aquisições e aprendizagens que são feitas (Amaral, 2009). Há assim, uma garantia que a informação transmitida chega de forma eficiente a todos os interlocutores (Amaral, 2009). As competências de linguagem, de fala e a habilidade para comunicar com os pares e com os adultos, no meio escolar, são essenciais para o sucesso académico (Castro & Vasconcelos, 2000). A literatura sugere que um bom domínio da língua coloca a criança numa posição mais favorável para iniciar a aprendizagem de leitura e escrita (Castro & Vasconcelos, 2000). Alterações no normal desenvolvimento das capacidades de fala ou linguagem têm assim, consequências que se projetam nas aprendizagens que a escola proporciona (Amaral, 2009).

As crianças com PCLF têm maiores dificuldades com a aquisição de competências de literacia, o que as leva a uma performance escolar mais baixa e problemas de leitura e escrita (ASHA, 1993).

Stothard et al. (1998) realizaram um estudo com 71 adolescentes, com história de PLF a nível pré-escolar. Aos 5 anos e meio as crianças foram divididas em dois grupos, um constituído pelas crianças que já não apresentavam PL (grupo 1) e outro com aquelas que ainda apresentavam perturbação nas duas áreas (PLF) (grupo 2). Por volta dos 15-16 anos de idade os dois grupos foram avaliados, no que respeita à compreensão e expressão da linguagem e capacidade de literacia. As crianças do grupo 1 apresentaram uma performance baixa apenas na área da fonologia e nas capacidades de literacia. Por seu turno, o grupo 2 apresentou dificuldades em todos os aspetos de linguagem falada e escrita.

Os resultados anteriores são consistentes com os de Catts (1993). Este autor comparou a performance nos testes de leitura de crianças com e sem PLF, ao longo do primeiro e

segundo anos do 1º CEB. Os resultados revelaram que as crianças com PLF apresentam uma performance mais baixa do que as crianças do grupo controle.

Nippold et al. (2009) compararam o desenvolvimento sintático de adolescentes de 15 anos de idade, com história de PL (n=102), com adolescentes na mesma faixa-etária, sem PL (n=247). Estes autores puderam concluir que nos testes utilizados os adolescentes sem história de PL apresentaram valores superiores aos adolescentes com história deste tipo de perturbações.

Outro estudo mais recente indica que 20% a 28% das crianças com PF, em idade escolar, apresentam dificuldades de leitura e escrita (Pennington & Lefly, 2001 Apud in Overby, Trainin, Smit, Bernthal, & Nelson, 2012). Outros estudos, relativamente às PCLF, mostram que entre 14% a 19,5% das crianças que apresentam esses tipos de perturbações, manifestam também dificuldades de literacia, especificamente de leitura e escrita (Catts, Adolf, Hogan & Weismer, 2005; Carroll & Myers, 2010 Apud in Overby et al., 2012).

O resumo dos estudos já apresentados nesta seção, sobre a influência das PCLF na aprendizagem das crianças e sucesso académico futuro, é descrito no **apêndice III**.

As PCLF influenciam também os contextos sociais, estando as crianças que apresentam estes tipos de perturbações menos envolvidas em atividades que promovem competências necessárias ao desenvolvimento das relações com os pares (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2002). Para estas crianças criar ou manter uma amizade pode-se tornar um desafio à medida que cresce a necessidade de se entenderem e de conhecerem os motivos, pensamentos e sentimentos uns dos outros (I CAN, 2008). Todas estas dificuldades podem resultar em frustração, mau comportamento e falta de autoestima (I CAN, 2008).

Fujiki et al. (1996) estudaram as capacidades sociais de 19 crianças com PL, em idade escolar (dos 8 aos 12 anos) comparativamente com 19 crianças da mesma faixa-etária sem qualquer perturbação. Estes autores concluíram que as crianças com PL apresentam capacidades sociais mais pobres e estão menos satisfeitas com os relacionamentos com os pares da mesma faixa-etária, comparativamente às crianças sem perturbação.

Um estudo mais recente de Wadman et al. (2008) permitiu comparar aspetos como a autoestima, a timidez e a sociabilidade entre 54 adolescentes com PL e 54 adolescentes sem este tipo de perturbação. Os resultados do estudo mostraram que os adolescentes com PL apresentam autoestima mais baixa e maior timidez, mas no que respeita à sociabilidade a diferença entre os grupos não foi estatisticamente significativa.

Em **apêndice IV** é apresentado um resumo dos estudos relativos às implicações das PCLF nas relações sociais.

2.4 Importância do diagnóstico e intervenção precoces

“A intervenção precoce é uma medida de apoio integrado, centrada na criança e na família, mediante ações de natureza preventiva e habilitativa, designadamente do âmbito da educação, da saúde e da ação social” (Ministério da Educação, 1999, p. 1).

A intervenção precoce pode ser conceptualizada em três níveis de prevenção: i) prevenção primária, visando a diminuição da incidência da perturbação ou doença, ii) prevenção secundária, envolvendo serviços quando a perturbação ou doença já foi identificada mas ainda não se manifestam sintomas e iii) prevenção terciária, que se trata do próprio tratamento (Peixoto, 2007).

Uma perspetiva importante ao nível da intervenção precoce é a interação entre vários intervenientes, entre os pais, os profissionais da educação, especificamente os educadores e professores e os TFs, estabelecendo e maximizando o trabalho em equipa (Peixoto, 2007).

2.4.1 Papel dos profissionais da educação na identificação precoce de crianças de risco

O ambiente escolar não é o único lugar onde se trabalha com crianças com PCLF, mas adquire extrema importância devido às vantagens que apresenta (Shipley & McAfee, 2008). Este é um espaço para o desenvolvimento da linguagem, das capacidades de comunicação e de aprendizagem necessárias para que as crianças tenham um futuro académico de sucesso e se tornem participantes ativos da sociedade (Shipley & McAfee, 2008). Assim, o meio escolar e os profissionais da educação, neste caso os professores, tornam-se membros essenciais, não só no desenvolvimento das capacidades supracitadas, como na monitorização e no despiste de possíveis dificuldades (Shipley & McAfee, 2008). Estes profissionais podem minorar os obstáculos que estas crianças podem encontrar diariamente e encaminhá-las para um profissional como o Terapeuta da Fala (TF) (Shipley & McAfee, 2008).

Sendo os professores elementos essenciais na identificação precoce de crianças em risco ao nível das PCLF, torna-se importante que estes tenham conhecimentos, não só sobre o normal desenvolvimento das crianças nestas três áreas, como sobre as dificuldades que possam surgir (Elliot et al., 2008; Lee, 2008). Assim, é importante conhecer as etapas de desenvolvimento das crianças e conseguir identificar sinais de alerta que as crianças com PCLF possam apresentar. Estes podem incluir dificuldades numa ou em ambas as áreas da compreensão e da expressão da linguagem (Lee, 2008). Uma descrição de possíveis dificuldades que as crianças possam apresentar, ao nível do vocabulário, gramática e pragmática e que se podem tornar sinais de alerta deste tipo de perturbações, é apresentada na **tabela 4**.

Tabela 4 – Implicações das PCLF, ao nível da compreensão e expressão da linguagem e ao nível da fala (adaptada de Edinburgh City Council & Afasic Scotland, 2007; I CAN, 2008; McCartney, 2006)

	Compreensão	Expressão	Fala
Implicações/ Dificuldades	Discriminar os sons	Pronunciar palavras semelhantes ou palavras complexas (troca ou omissão de sons)	Produzir um discurso inteligível
	Identificar os limites das palavras	Utilizar e escolher as palavras corretas a utilizar	Possuir uma fluência normal do discurso
	Compreender o que os outros dizem, se for demasiada informação ou se esta for complexa	Juntar palavras para formar frases	Possuir uma qualidade vocal normal
	Compreender novas palavras	Sequenciar as suas ideias	
	Compreender o significado de palavras, que já deveriam estar adquiridas	Usar gestos, expressão facial, ou contacto ocular de forma apropriada	
	Compreender palavras com mais do que um significado	Utilizar estruturas gramaticas complexas, no discurso	
	Compreender as formas verbais (perceber quando as situações acontecem)	Utilizar de forma apropriada as proposições nas frases, a nível oral	
	Compreender pronomes, quando estes substituem os nomes ou verbos		
	Compreender estruturas gramaticais complexas		
	Utilizar de forma apropriada as proposições nas frases, a nível escrito		
	Ordenar as palavras numa frase		
	Entender os interesses dos pares (estado emocional, expressão facial, orientação corporal e voz)		
	Entender pedidos indiretos ou sarcasmo		
	Adaptar o discurso consoante o interlocutor ou a situação		
	Saber quando e como começar, revezar os turnos e terminar uma conversa		

Uma pesquisa, no Reino Unido, sobre o conhecimento, dos profissionais da educação, ao nível das PCLF, mostrou que mais de 60% desses profissionais não se sentem confiantes para reconhecer as necessidades das crianças com este tipo de perturbações (Lee, 2008).

Malheiro (2010) realizou um estudo para o Português Europeu, com o objetivo de verificar a importância de um programa de prevenção de perturbações da comunicação,

incluindo fala e linguagem, ao nível do jardim-de-infância. O autor elaborou um questionário ao qual responderam 25 educadores, do concelho de Esposende. A maioria dos inquiridos (76%) referiu a elevada pertinência da prevenção das PCLF e a necessidade de formação específica ao nível da identificação de sinais de alerta de uma possível PCLF. Uma percentagem de 72% referiu a importância da aprendizagem de estratégias preventivas para estas perturbações, que possam ser utilizadas na sala de aula (Malheiro, 2010).

No estudo de Varela (2010), foram entrevistados 4 professores do 1º CEB, no que respeita às dificuldades e necessidade dos mesmos na identificação de crianças em risco ao nível das PCLF e no encaminhamento das mesmas para um TF. Metade dos inquiridos nunca tinham encaminhado um aluno para Terapia da Fala e referiram que as maiores dificuldades eram a falta de conhecimento para a identificação e consequentemente a insegurança no encaminhamento (Varela, 2010). Um dos entrevistados referiu a importância de uma maior divulgação do trabalho do TF (Varela, 2010).

Recentemente, num estudo português de Rebelo (2011), onde foram entrevistados 100 professores do 1º CEB sobre a criança autista em contexto escolar, foi possível concluir que 81% dos profissionais não possuíam formação ao nível das necessidades educativas especiais, importante para o trabalho diário com as crianças com este tipo de necessidades.

Os dados dos estudos anteriormente apresentados, sugerem o interesse dos professores nas PCLF e a necessidade dos mesmos em adquirir formação nesta área de modo a que possam ter um papel ativo na deteção e intervenção precoces.

No Reino Unido foi criada, por Elliot et al. (2008), uma ferramenta/programa, *The Speech, Language and Communication Framework (SLCF)*, que permite a todas as pessoas que trabalham com crianças e jovens, a consulta de informação e definição de competências nas áreas da comunicação, linguagem e fala. Especificamente permite: i) promover o desenvolvimento da comunicação, linguagem e fala, ii) identificar crianças com dificuldades em alguma dessas áreas e iii) ajudar e trabalhar com crianças e jovens que tenham PCLF (Elliot et al., 2008). Esta pode ser preenchida on-line, através da criação de um perfil do inquirido e do preenchimento das listas através de uma escala que vai desde o “nada confiante” ao “muito confiante” (Elliot et al., 2008). A SLCF contempla 4 estágios com listas das habilidades e conhecimentos, podendo uma pessoa responder a qualquer um deles, sem necessariamente ter preenchido o anterior (Elliot et al., 2008). O primeiro estágio, contempla listas com conhecimentos básicos que estas pessoas devem possuir, enquanto o último incluiu um nível de conhecimento mais avançado que permite, por exemplo, avaliar abordagens já existentes ou desenvolver abordagens novas, para trabalhar com as crianças (Elliot et al., 2008). No final do preenchimento do estágio, é apresentado um resumo das respostas e são disponibilizadas informações sobre formações e cursos para completar a formação do utilizador (Elliot et al., 2008). Alguma informação sobre esta ferramenta está presente em **anexo I**.

Em Portugal, não foram encontradas quaisquer ferramentas ou cursos especializados que auxiliem, não só os profissionais da educação, mas todas as pessoas, na aquisição e desenvolvimento de capacidades, para o trabalho com crianças com PCLF.

2.4.2 Formas de suporte de informação para a identificação de crianças em risco

Para a identificação, por parte dos professores, de crianças em risco ao nível das PCLF, reconhecimento de possíveis dificuldades apresentadas pelas mesmas e posterior encaminhamento para um TF, existem algumas formas de suporte de informação. Exemplos dessas formas de suporte são os folhetos informativos, os instrumentos de rastreio, as fichas ou listas de sinalização. Para além disso existe o conhecimento adquirido ao longo da prática profissional.

Os folhetos informativos podem conter etapas do desenvolvimento da comunicação, linguagem e fala, bem como sinais de alerta dessas áreas. A partir desses folhetos, os professores têm alguma informação para os auxiliar na identificação dos casos e encaminhamento para os TFs, não sendo estes desenvolvidos especificamente para este fim. Como exemplo de um folheto nesta área apresenta-se, em **anexo II**, o desenvolvido por Rebelo e Vital (2006), para crianças até aos 6 anos de idade. Este folheto contempla informação sobre a área da linguagem, tanto na sua vertente recetiva como expressiva bem como os principais sinais de alerta até à idade referida (Vital & Rebelo, 2006).

Varela (2010) construiu um instrumento de rastreio para PL, especificamente para auxiliar os professores do 1º CEB, em Portugal. Este instrumento contempla exercícios e atividades das áreas da semântica, morfossintaxe, fonologia e pragmática, baseado noutros testes devidamente validados e utilizados pelos TFs (Varela, 2010). No instrumento é disponibilizada informação sobre as atividades em que a criança, com desenvolvimento normal da linguagem, não deve errar, sem serem utilizadas cotações. Assim, os professores podem, de forma simples, identificar crianças em risco, possíveis dificuldades das mesmas e proceder ao seu encaminhamento para um TF, se necessário (Varela, 2010). Durante o processo de construção do instrumento foram entrevistados professores, os quais referiram a importância da referenciação, por parte do Ministério da Educação, de um instrumento de rastreio das PCLF (Varela, 2010). A par dessa referenciação, os inquiridos referiram também a relevância de formação dos mesmos, no que respeita a esse instrumento e às áreas em questão (Varela, 2010). Apesar da amostra ser reduzida, todos os inquiridos mencionaram que utilizariam este instrumento no seu dia-a-dia, não havendo necessidade de alterações de conteúdo do mesmo. Devido ao tempo de realização do estudo, não foi possível verificar a sensibilidade e especificidade do instrumento, mas foi possível concluir a relevância da existência de um instrumento de rastreio no trabalho destes profissionais com crianças com PCLF.

As fichas de sinalização providenciam informação sobre as capacidades de fala e linguagem ou sobre as dificuldades que podem surgir, no desenvolvimento das mesmas (Virginia Department of Education, 2005). Estas permitem aos profissionais da educação, tanto educadores como professores, identificar as crianças de risco ao nível das PCLF, através do seu preenchimento (Virginia Department of Education, 2005).

Um tipo de fichas de sinalização é apresentado no Guia Portage de Educação Pré-escolar (**anexo III**), que contempla não só capacidades de linguagem, como de socialização, cognição e auto-cuidado, dos 0 meses aos 6 anos (Bluma & Bermejo, 1995). Muitas das capacidades apresentadas no Guia Portage deverão estar adquiridas à entrada para a escola e outras deverão ser adquiridas no primeiro ano do 1º CEB (Bluma & Bermejo, 1995). A partir de uma adaptação do Guia Portage e do Guia para o Desenvolvimento¹, Costa (2011) criou fichas de sinalização. Estas contemplam itens que avaliam a linguagem e a comunicação dos 0 meses aos 6 anos e itens que avaliam as componentes articulatória e fonológica dos 3 aos 6 anos de idade (Costa, 2011) (**anexo IV**). Neste estudo, as fichas de sinalização foram utilizadas por educadoras e posteriormente comparadas com as fichas de sinalização preenchidas por uma TF. Esta comparação mostrou um valor elevado de correlação (0,98). As fichas de sinalização também foram preenchidas pela TF e comparadas com a avaliação das crianças com testes formais. Esta comparação revelou, igualmente, uma correlação elevada ($\geq 0,7$) e estatisticamente significativa. Este trabalho demonstra que estas fichas de sinalização podem ser utilizadas pelos profissionais da educação, de forma válida e fiável, quando lhes é dada formação por um TF, tornando-se uma mais-valia no trabalho diário com as crianças.

A partilha de informação, entre os professores e outros profissionais da educação e mesmo com os pais das crianças tem um impacto positivo, não só no desenvolvimento comunicativo das próprias crianças, como na identificação precoce das suas necessidades (I CAN, 2008; Lindsay & Dockrell, 2002).

2.4.3 Estratégias de promoção da comunicação, linguagem e fala das crianças com PCLF

As crianças com PCLF, podendo apresentar dificuldades em compreender e utilizar a linguagem em sala de aula, necessitam de apoio dos professores que os acompanham durante esta etapa escolar (McCartney, 2006). Estes devem assim, possuir estratégias, adaptando e simplificando a sua própria linguagem e proporcionando contextos que auxiliem as crianças tanto na compreensão como na expressão da linguagem (McCartney, 2006). Vários autores têm sugerido estratégias que os professores podem utilizar com crianças com PCLF referentes: i) ao desenvolvimento da linguagem recetiva (compreensão) ii) ao desenvolvimento da linguagem expressiva (expressão) iii) ao desenvolvimento da fala, iv) ao desenvolvimento geral das áreas da comunicação, linguagem e fala e v) à interação dos professores com outros profissionais e com os encarregados de educação (Abdalla & St. Louis, 2012; Davis & Florian, 2004; Keller, 2005; Lee, 2008; McCartney, 2006; National Strategy, 2005).

São apresentadas estratégias específicas, relativamente ao desenvolvimento da linguagem recetiva (compreensão), em que os professores devem i) enfatizar as palavras-chave, ii) utilizar perguntas fechadas ou dar alternativas de respostas, iii)

¹ Parte integrante do guia “Growing: Birth to Three”, traduzido e adaptado para o Português Europeu pelo Projeto Integrado de Intervenção Precoce, do distrito de Coimbra.

simplificar as instruções ou dar uma instrução de cada vez, iv) utilizar frases simples, v) avisar antecipadamente as crianças aquando de uma mudança de assunto, vi) utilizar um tom de voz normal, vii) não exagerar os movimentos labiais, viii) encorajar a criança a recontar o que aconteceu numa história para avaliar a sua compreensão, ix) dar tempo à criança para compreender o que lhe foi dito, x) encorajar a criança a intervir quando não entende o que lhe é dito, xi) utilizar estratégias visuais, gestos naturais, expressão facial e a linguagem corporal para auxiliar as instruções verbais e xii) possibilitar à criança a visualização do que é dito (através da leitura labial), havendo assim duas fontes de informação (auditiva e visual) (Keller, 2005; Lee, 2008; McCartney, 2006; National Strategy, 2005). Relativamente às estratégias específicas do desenvolvimento da linguagem expressiva os professores devem: i) fornecer à criança o modelo correto de pronunciar palavras e frases e ii) dar tempo à criança para expor a sua ideia e iii) fornecer à criança o início da palavra a produzir, (Abdalla & St. Louis, 2012; Keller, 2005; McCartney, 2006; National Strategy, 2005). As estratégias comuns tanto ao desenvolvimento da linguagem recetiva com expressiva são: i) criar oportunidades para o desenvolvimento dessas capacidades em contextos diferentes (por exemplo pedindo à criança para recontar uma história ou descrever atividades) e ii) criar oportunidades para o desenvolvimento dessas capacidades com pessoas diferentes (por exemplo possibilitando que a criança entre em discussões de grupo) (Keller, 2005; Lee, 2008; McCartney, 2006; National Strategy, 2005). Estratégias específicas sobre a área da fala são: i) fornecer à criança o modelo correto de pronunciar as palavras, iii) advertir as outras crianças se estas gozarem com a criança com gaguez (Abdalla & St. Louis, 2012; Keller, 2005; McCartney, 2006; National Strategy, 2005). As estratégias mais gerais a ter em sala de aula com crianças com PCLF, permitindo o desenvolvimento dessas áreas, são: i) dar tempo à criança para realizar as atividades, ii) sensibilizar e conversar com a criança sobre os seus pontos fortes e as suas necessidades e sentimentos, tornando-a pró-ativa na sua aprendizagem, iii) dar feedback à criança quando esta realiza uma atividade com sucesso, iv) focar-se na aquisição do vocabulário em geral e v) elaborar exercícios e testes diferentes para estas crianças (Abdalla & St. Louis, 2012; Keller, 2005; Lee, 2008; National Strategy, 2005). Segundo Lee (2008) o facto de o professor solicitar e ter a colaboração de outros profissionais como os TFs e o facto de os pais estarem informados e envolvidos no processo, acarreta benefícios para o desenvolvimento da fala e linguagem das mesmas (Manolsen, 1992 & Lindsay et al, 2001 apud Davis & Florian, 2004; Keller, 2005; Lee, 2008).

Em suma, as capacidades de comunicação, linguagem e fala são cruciais para o desenvolvimento social e escolar das crianças e quando existe alguma perturbação nestas áreas podem surgir problemas de literacia e de relacionamento com os pares e com os adultos. Os professores e a escola têm um papel de extrema importância no despiste e intervenção precoces de crianças com PCLF. No entanto, poucos são os estudos que avaliam as necessidades destes profissionais, na identificação destas crianças e as estratégias utilizadas pelos mesmos. O conhecimento destes aspetos por parte dos TFs é fundamental para que se possa promover e desenvolver um trabalho colaborativo entre os professores e os próprios TFs, potenciando o trabalho de ambos junto das crianças de risco ao nível deste tipo de perturbações.

Capítulo 3 - Metodologia

3.1 Objetivos do estudo

O objetivo geral do estudo é caracterizar as necessidades e estratégias dos professores do 1º CEB, no que respeita ao trabalho com crianças com PCLF. Especificamente pretende-se:

- i) Caracterizar o grau de dificuldade dos professores na identificação dos sinais de alerta das PCLF;
- ii) Caracterizar a frequência de utilização dos métodos/formas de suporte que os professores do 1º Ciclo utilizam para identificar as crianças em risco ao nível das PCLF;
- iii) Caracterizar a frequência de utilização das estratégias que os professores do 1º Ciclo utilizam no trabalho com crianças com PCLF;
- iv) Caracterizar a parceria/ trabalho colaborativo entre professores do 1º CEB e TFs;
- v) Caracterizar o grau de dificuldade na identificação dos sinais de alerta e a frequência de utilização das formas de suporte e das estratégias consoante o tempo de serviço dos inquiridos, a formação adicional em educação especial e PCLF dos mesmos, a existência de um TF na instituição de ensino e a existência de um trabalho colaborativo entre os professores e os TFs.

3.2 Tipo de Estudo

Este é um estudo descritivo transversal, uma vez que se pretende descrever um conjunto de variáveis, havendo recolha de dados de um conjunto de indivíduos, neste caso professores do 1º CEB.

3.3 Amostra

A amostra foi selecionada por conveniência, sendo esta constituída por professores do 1º CEB a exercer em Portugal. Pretendeu-se que desta fizessem parte o maior número possível de professores do 1º CEB, a nível nacional.

3.4 Procedimentos

3.4.1 Questões Éticas

Aquando da divulgação e solicitação do preenchimento do questionário foram explicados aos professores os objetivos do estudo e como seriam utilizadas as informações recolhidas. Foi ainda referido que a sua participação era totalmente voluntária e as respostas completamente anónimas, uma vez que não foi pedida

qualquer informação de identificação pessoal e o sistema de preenchimento não permite a identificação dos inquiridos.

3.4.2 Instrumento de recolha de dados

A recolha de dados foi feita através de um questionário. Este método permite obter informação de um grande número de indivíduos a um baixo custo (Ghighine & Matalan, 2001). Como não foi identificado nenhum questionário que pudesse ser utilizado neste estudo, foi necessário elaborar um, o que ocorreu em linha com as recomendações internacionais (Ghighine & Matalan, 2001; Hill & Hill, 2002). Este processo decorreu nas seguintes etapas:

1- Seleção da informação relevante a recolher, tipo e sequência das questões e formato do questionário: Procedeu-se à análise de outros instrumentos semelhantes, no âmbito da Terapia da Fala (Batista, 2011), bem como à revisão da literatura no que respeita, por exemplo, à informação específica das PCLF, sinais de alerta e estratégias de promoção da comunicação, linguagem e fala utilizadas na sala de aula pelos profissionais da educação para definir as questões a incluir no questionário. A estrutura foi definida com base na literatura específica sobre a elaboração de questionários, no que respeita ao formato, tipo de questões e opções de resposta (Hill & Hill, 2002). Após várias discussões com a orientadora e uma colega de Mestrado construiu-se a versão 0 do questionário.

2- Revisão da versão 0 do questionário: Esta primeira versão do questionário foi analisada por pessoas com conhecimento na área em foco no questionário, com o objetivo de aferir o conteúdo do mesmo e detetar possíveis erros. Assim, o questionário foi analisado por duas TFs, também professoras na Universidade de Aveiro. As sugestões feitas foram utilizadas para construir uma segunda versão do questionário, a qual se designou questionário-piloto.

3- Análise do questionário-piloto: Esta etapa teve como objetivo verificar se todas as questões eram corretamente compreendidas pelos inquiridos, se existiam perguntas desnecessárias ou inadequadas, se faltavam perguntas relevantes e verificar se os inquiridos consideravam ou não o questionário longo. Para tal foi solicitado a 10 Professores do 1º CEB, que preenchessem o questionário na presença da investigadora, de modo a que esta pudesse esclarecer alguma dúvida e registar comentários relevantes. A amostra foi selecionada intencionalmente, de forma a incluir participantes com idade e experiência profissional distintas (**tabela 5**).

Tabela 5 - Caracterização da amostra do questionário-piloto

Sexo	Anos de Serviço	Cargo	Mestrado
Feminino: 10 Masculino: 0	< 10 anos: 2 Entre 10 e 20 anos: 2 Entre 20 e 30 anos: 3 >30 anos: 3	Professor do 1º ano: 2 Professor do 2º ano: 2 Professor do 3º ano: 1 Professor do 4º ano: 2 Professor em educação e formação em competências básicas (formação para adultos): 1 Coordenador escolar: 2	Mestrado em Educação Especial: 1

Para além do registo de dúvidas e questões colocadas durante o preenchimento do questionário, a investigadora colocou as seguintes questões as participantes: i) “Considera alguma questão ou algum item das questões ambíguo?”, ii) “Considera alguma questão inadequada?”; “Falta alguma pergunta ou item que considere relevante incluir?”; “Considera o questionário extenso?”.

Os inquiridos sugeriram a modificação de alguns termos verbais na apresentação dos sinais de alerta. Embora alguns inquiridos tenham referido que o questionário era extenso referiram também que era de fácil resposta e que se encontrava bem construído. Segue na **tabela 6** os comentários dos participantes.

Tabela 6 - Sugestões dos Inquiridos no que respeita ao questionário-piloto

Perguntas	Comentários	Nº de Professores
I Parte		
5	“Qual o seu tempo de serviço”	1
6	-“Assinale os anos de <u>escolaridade</u> ...”	3
8	-“Verificar se o professor estando no ativo dá aulas ou exerce outras funções” - Trocar “Reformado” por “Aposentado”	1 1
9	- Distrito pode ser escrito pelo inquirido para reduzir tamanho do questionário.	1
10	-“Em que tipo de instituição...”	1
II Parte		
4/5/6/7	- “Os verbos nos itens dos sinais de alerta deveriam passar a nomes. Ex: Dificuldade na <u>discriminação</u> ” - “Não deveria aparecer “ <u>Não</u> ” mas sim dificuldade em realizar a tarefa”	1
4	-“Demasiados itens”	1
9.2	- “As estratégias apresentadas são realizadas com todos os alunos em sala de aula, para não discriminar. Com as crianças com dificuldades utilizamos algumas com maior frequência”.	1
III Parte		
4.1	- “Itens muito semelhantes. Uns incluem os outros”	1
Análise Geral	-“Extenso”	4
	-“Não há nenhuma pergunta ambígua ou de difícil resposta. Parece-me bem”	8
	- Trocar palavra “Professor” por “Docente”	1

4- Elaboração do questionário final: Os comentários, críticas e opiniões dos indivíduos que responderam ao questionário-piloto foram analisados e utilizados para construir a versão final do questionário. O questionário final foi alterado em função das sugestões dos professores sempre que estas não eram contrárias às regras de elaboração de um questionário, nem implicavam alterar aspetos que a investigadora e orientadora consideravam importantes manter.

A versão final do questionário contém uma introdução com os objetivos do estudo e as instruções para o preenchimento do questionário e é constituída por 4 partes: i) dados sociodemográficos e habilitações literárias dos inquiridos ii) necessidades e estratégias no trabalho com crianças com PCLF, iii) trabalho dos TFs e parceria entre estes profissionais e os professores e iv) relevância do projeto de investigação. O questionário é constituído por 38 questões, maioritariamente questões fechadas, de resposta única e resposta múltipla. O número de questões abertas é reduzido e prende-se com a informação relativa aos dados sociodemográficos e habilitações literárias.

3.4.3 Recolha de dados

Relativamente à recolha de dados recorreu-se ao questionário na sua vertente on-line, em detrimento do preenchimento em papel. Assim, é possível chegar a um maior número de inquiridos, de uma forma mais rápida e económica (Ghighine & Matalan, 2001). Contudo, este método também apresenta algumas desvantagens como a impossibilidade de serem dadas explicações específicas sobre o questionário aos participantes e a possibilidade da taxa de respostas ser baixa (Ghighine & Matalan, 2001).

A versão online do questionário foi desenvolvida a partir da ferramenta Google Docs (**Apêndice V**), e disponibilizada numa página web durante 2 meses, do início de Junho ao final de Julho.

Para divulgação do questionário foi solicitada a colaboração, via e-mail (**Apêndice VI**), de várias entidades, as quais foram posteriormente contactadas também via telefone, sendo estas:

- A Associação Portuguesa de Educadores de Infância, à qual estão associados também Professores;
- Os Sindicatos de Professores do Norte, do Centro, do Sul, da Madeira e da Região Açores, especificamente as áreas sindicais de São Miguel e Terceira.

Das entidades a quem foi solicitada colaboração na divulgação do questionário, apenas o Sindicato da região Norte e a Área Sindical de São Miguel não aceitaram colaborar. Um mês após a divulgação online do questionário o número de respostas era reduzido (29 respostas), o que nos levou a solicitar a colaboração direta de diversos Agrupamentos de Escolas (AE) do país, seleccionados por conveniência e de pessoas conhecidas que poderiam contactar professores do 1º CEB. A escolha dos AE foi realizada a partir da informação disponibilizada nos sites das Direções Regionais da Educação do Norte e Centro e a partir dos contactos disponíveis desses mesmos AE. Em **apêndice VII** encontram-se todas as entidades e agrupamentos contactados. Juntamente com o pedido de colaboração foi enviado o e-mail que deveria ser reencaminhado aos

professores, com informação sobre estudo, o link de acesso ao questionário, a data até à qual o questionário se encontraria disponível para preenchimento, bem como, os contactos da investigadora e da orientadora (**Apêndice VIII**). As respostas ao questionário, bem como as datas de preenchimento foram automaticamente guardadas numa folha Excel.

3.4.4 Análise dos dados

A análise estatística dos dados foi feita com recurso ao programa *IBM Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) Statistics, versão 20. Para caracterizar as variáveis contínuas (como por exemplo a idade ou o tempo de serviço) foi utilizada a média e o desvio-padrão (DP). Para as variáveis ordinais (como por exemplo o grau de dificuldade na identificação dos sinais de alerta ou a frequência de utilização das formas de suporte e das estratégias) e as variáveis nominais (como por exemplo o encaminhamento para terapia da fala e a presença do TF na instituição de ensino) foram caracterizadas através da frequência e percentagem.

Para verificar se existia associação entre o tempo de serviço e i) o grau de dificuldade na identificação dos sinais de alerta, ii) a frequência de utilização das formas de suporte e iii) a frequência de utilização das estratégias, foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman. Este é um teste não paramétrico, que estuda a relação entre as variáveis ordinais e/ou contínuas (Lehman, 2005). Para verificar se existia diferença entre o grupo de inquiridos com e sem formação adicional em educação especial e/ou em PCLF relativamente a: i) grau de dificuldade na identificação dos sinais de alerta, ii) frequência de utilização das formas de suporte e iii) frequência de utilização das estratégias foi utilizado o teste U de Mann-Whitney. O mesmo teste foi também utilizado para explorar diferenças entre o grupo de inquiridos que referiu a existência de um TF na instituição de ensino e o grupo que referiu trabalhar numa instituição sem TF relativamente a: i) grau de dificuldade na identificação dos sinais de alerta, ii) frequência de utilização das formas de suporte e iii) frequência de utilização das estratégias, bem como entre o grupo de professores que referiu um trabalho colaborativo com os TFs e os restantes professores relativamente a: i) grau de dificuldade na identificação dos sinais de alerta, ii) frequência de utilização das formas de suporte e iii) frequência de utilização das estratégias. Este é um teste não paramétrico para estudar a diferença de medianas de duas amostras independentes, sendo pelo menos uma variável ordinal (Black, 2011). Para verificar se havia diferença entre o grupo de Professores que referiu trabalhar numa instituição com um TF e o grupo de professores que referiu trabalhar numa instituição sem TF no que diz respeito a: i) identificação de crianças em risco e ii) encaminhamento de crianças para terapia da fala e entre o grupo de Professores que referiu um trabalho colaborativo com os TFs e o grupo que referiu não trabalhar em colaboração com os TFs para as mesmas variáveis utilizou-se o teste do Qui-Quadrado. Este é um teste não paramétrico, utilizado para estudar a relação entre duas variáveis nominais (Cohen & Lawrence, 2007).

Foi definido como valor de alfa o valor de 0,05, para todas as análises realizadas no estudo.

Capítulo 4 - Apresentação dos Resultados

Nesta seção são apresentados os principais resultados do estudo. Para análise foram contabilizados todos os questionários preenchidos por professores do 1º CEB (n=51). Contudo, alguns questionários estavam incompletos, pelo que, para algumas das questões o número de respostas consideradas é inferior a 51. Algumas questões permitiam aos inquiridos selecionar mais do que uma opção de resposta. Em **apêndice IX** é apresentada informação detalhada sobre os resultados do estudo. Segue-se a apresentação dos resultados mais relevantes.

4.1 Caracterização sociodemográfica da amostra

A amostra é constituída, maioritariamente, por professores do sexo feminino (84,3%, n=43), com idades compreendidas entre os 26 e 59 anos (média±DP= 40,9±8,54 anos). No que concerne ao grau académico mais elevado, à data do preenchimento do questionário, 82,35% (n=42) referiu ser a Licenciatura, não havendo nenhum inquirido com Doutoramento. Relativamente ao tempo de serviço e para as 49 respostas contabilizadas, variou de 2,83 a 33,67 anos (média±DP=16,72 ±8,61 anos).

No que respeita aos anos de escolaridade com que, maioritariamente, os inquiridos trabalharam ao longo da sua prática profissional, verificou-se que um número semelhante de inquiridos (n entre 31 e 33, >60%) assinalou os quatro anos de escolaridade, sendo esta uma questão em que os inquiridos poderiam assinalar mais do que uma resposta.

4.2 Caracterização da situação profissional

Atendendo à situação profissional, 49 dos 51 inquiridos (96,08%), encontravam-se no ativo e os restantes 2 referiram outra situação profissional (licença sem vencimento e gravidez de risco). Dos inquiridos no ativo, a maioria referiu exercer a profissão na Região Autónoma dos Açores (37,50%, n=18), seguida do distrito de Aveiro (25%, n=12) e da Região Autónoma da Madeira (22,92%, n=11). Dos 49 inquiridos que se encontravam no ativo, 1 não referiu em que tipo de instituição exercia a profissão, 44 referiram exercer a sua atividade num estabelecimento público (91,67%) e 4 num estabelecimento privado (8,5%). Ainda tendo em conta os inquiridos no ativo e contabilizando uma não resposta: i) 28 referiram, que no corrente ano letivo, lecionavam alunos do 1º ano de escolaridade, com uma média±DP de 7,74±8,74 alunos por turma, ii) 27 referiram que tinham alunos do 2º ano de escolaridade, com uma média±DP de 6,56±7,66 alunos, por turma iii) 21 inquiridos referiram lecionar alunos do 3º ano de escolaridade, sendo a média±DP de 5,93±8,18 alunos por turma e iv) 15 inquiridos referiram lecionar alunos do 4º ano de escolaridade com média±DP de 3,38±6,38 alunos por turma. Os dados sugerem que alguns Professores lecionam mais do que um ano letivo.

4.3 Caracterização da formação adicional em Educação Especial e em Perturbações da Comunicação, Linguagem e Fala

Pretendeu-se saber se os inquiridos possuíam alguma formação adicional em Educação Especial e/ou em PCLF e em que circunstâncias esta foi realizada. Os dados indicam que um pouco mais de um quarto dos inquiridos referiu ter formação em Educação Especial (27,45, n=14) e/ou em PC (27,45%, n=14) e/ou em PL (25,49%, n=13). Um número ligeiramente inferior referiu ter formação em PF (19,61%, n=10).

Em relação à circunstância de obtenção da formação, os inquiridos podiam indicar mais do que uma opção. Assim, dos 14 inquiridos que referiram ter formação em Educação Especial, a maioria indicou ter obtido essa formação em pós-graduações (76,9%, n=10). Relativamente às PC, dos 14 inquiridos que referiram formação nesta área, a maioria obteve formação em cursos de curta duração (57,1%, n=8). Para as PL, dos 13 inquiridos com formação, apenas 12 referiram em que circunstância esta foi realizada, sendo que 50% (n=6) referiu as pós-graduações e 41,7% (n=5) os cursos de curta duração. Por último, a formação ao nível das PF foi obtida, maioritariamente, em cursos de curta duração (50%, n=5) e em pós-graduações (40%, n=4). De um modo geral, o número de inquiridos que referiu ter formação, independentemente da área, foi de 18 (35,29%).

4.3.1 Identificação dos sinais de alerta das Perturbações da Comunicação, Linguagem e Fala

Relativamente à pergunta sobre o grau de dificuldade no reconhecimento dos sinais de alerta, que podem levar a suspeitar de uma PCLF, em crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos de idade (todas as faixas-etárias do 1º CEB), os resultados mostram que entre 17,65% a 54,90% dos inquiridos referiu não sentir nenhuma dificuldade. O sinal de alerta “dificuldade na compreensão do segundo sentido de uma conversa” foi aquele que um menor número de inquiridos referiu não ter dificuldade em identificar e o sinal de alerta “dificuldade na ordenação das palavras numa frase” o sinal de alerta que um maior número de inquiridos referiu não ter dificuldade em identificar. Paralelamente, a percentagem de inquiridos que referiu ter dificuldade completa, na identificação dos sinais de alerta, varia entre 0% para a maioria dos sinais de alerta e 3,92% para os sinais de alerta “utilização de gestos, expressão facial ou contacto ocular de forma inapropriada”, “repetição de partes de palavras” e “prolongamentos dos sons ou sílabas”. Dificuldade ligeira é referida por 19,61% a 43,14% dos inquiridos, dificuldade moderada por 15,69% a 41,18% dos inquiridos e muita dificuldade por 1,96% a 11,76% dos inquiridos (**tabela 7**). A percentagem de inquiridos que referiu ter um grau de dificuldade na identificação dos sinais de alerta igual ou superior a moderado varia entre 21,57% e 45,10%.

Tabela 7 - Dificuldade na identificação dos sinais de alerta, que podem estar presentes em todas as faixas-etárias do 1º CEB

Sinais de Alerta 1ºCEB \ Dificuldade	Nenhuma Dificuldade (n/ %)	Dificuldade Ligeira (n/%)	Dificuldade Moderada (n/%)	Muita Dificuldade (n/%)	Dificuldade Completa (n/%)	Total (n/%)
Dificuldade na discriminação oral dos sons	20/39,22	14 / 27,45	12 / 23,53	5 / 9,80	0 / 0,00	51/100
Dificuldade na identificação, a nível escrito, dos limites das palavras (letra inicial e final)	19/37,25	19 / 37,25	11 / 21,57	2 / 3,92	0 / 0,00	51/100
Omissão de sons na palavra	19/37,25	17 / 33,33	10 / 19,61	5 / 9,80	0 / 0,00	51/100
Dificuldade na compreensão do significado de palavras, que já deveriam estar adquiridas	14 / 27,45	21 / 41,18	10 / 19,61	6 / 11,76	0 / 0,00	51/100
Dificuldade em expressar-se	24 / 47,06	11 / 21,57	12 / 23,53	4 / 7,84	0 / 0,00	51/100
Dificuldade na compreensão e utilização das formas verbais Passado e Futuro Simples	20 / 39,22	19 / 37,25	10 / 19,61	2 / 3,92	0 / 0,00	51/100
Dificuldades na utilização de “Quem”, “Onde”, “Quando” e “Porquê”, nas perguntas	18 / 35,29	22 / 43,14	8 / 15,69	3 / 5,88	0 / 0,00	51/100
Utilização incorreta da gramática na maioria das situações	21 / 41,18	17 / 33,33	11 / 21,57	2 / 3,92	0 / 0,00	51/100
Dificuldade na ordenação das palavras numa frase	28 / 54,90	10 / 19,61	9 / 17,65	3 / 5,88	1 / 1,96	51/100
Dificuldade na compreensão dos interesses dos pares (estado emocional, expressão facial e voz)	10 / 19,61	19 / 37,25	16 / 31,37	6 / 11,76	0 / 0,00	51/100
Dificuldade na compreensão do segundo sentido numa conversa	9 / 17,65	19 / 37,25	21 / 41,18	2 / 3,92	0 / 0,00	51/100
Dificuldade na adaptação do discurso ao interlocutor ou à situação	11 / 21,57	21 / 41,18	16 / 31,37	3 / 5,88	0 / 0,00	51/100
Utilização de gestos, expressão facial ou contacto ocular de forma inapropriada	14 / 27,45	19 / 37,25	11 / 21,57	5 / 9,80	2 / 3,92	5 / 100
Dificuldade em saber quando e como começar e revezar os turnos e terminar uma conversa	12 / 23,53	20 / 39,22	15 / 29,41	4 / 7,84	0 / 0,00	51/100
Dificuldade na manutenção do tópico da conversa	15/ 29,41	19 / 37,25	12 / 23,53	5 / 9,80	0 / 0,00	51/100
Dificuldade na segmentação silábica	25 / 49,02	14 / 27,45	9 / 17,65	2 / 3,92	1 / 1,96	51/100
Repetição de partes de palavras	23 / 45,10	15 / 29,41	10 / 19,61	1 / 1,96	2 / 3,92	51/100
Prolongamentos dos sons ou sílabas	18 / 35,29	17 / 33,33	13 / 25,53	1 / 1,96	2 / 3,92	51/100
Existência de tensão ou esforço enquanto fala	15 / 29,41	19 / 37,25	14 / 27,45	2 / 3,92	1 / 1,96	51/100
Existência de tiques faciais	18 / 35,29	22 / 43,14	8 / 15,69	3 / 5,88	0 / 0,00	51/100
Existência de uma respiração descontrolada	16 / 31,37	20 / 39,22	12 / 23,53	3 / 5,88	0 / 0,00	51/100
Existência de voz rouca, constante ou frequentemente	18 / 35,29	18 / 35,29	13 / 25,53	2 / 3,92	0 / 0,00	51/100

Relativamente aos sinais de alerta específicos das faixa-etária dos 6 anos de idade (**tabela 8**), os resultados indicam que entre 23,53% a 37,25% dos professores referiu não ter nenhuma dificuldade na identificação dos mesmos, sendo o sinal “dificuldade no

isolamento oral do último som das palavras” aquele que um menor número de Professores referiu não ter nenhuma dificuldade em identificar e o sinal de alerta “dificuldade na correspondência da palavra falada com a palavra escrita” aquele que um maior número de professores referiu não ter nenhuma dificuldade em identificar. Nenhum inquirido referiu ter dificuldade completa na identificação de algum sinal de alerta para esta faixa-etária. Dificuldade ligeira foi referida por um mínimo de 35,29% e um máximo de 43,14% dos inquiridos. Dificuldade moderada foi referida por 11,76% a 25,49% dos inquiridos e a percentagem de inquiridos que referiu ter muita dificuldade variou entre 7,84% e 13,73%. A percentagem de inquiridos que referiu ter um grau de dificuldade, na identificação destes sinais de alerta, igual ou superior a moderado varia entre 25,49% e 33,33%.

Tabela 8 - Dificuldade na identificação dos sinais de alerta, que podem estar presentes nas faixas-etárias dos 6 anos

Dificuldades	Nenhuma Dificuldade (n/%)	Dificuldade Ligeira (n/%)	Dificuldade Moderada (n/%)	Muita Dificuldade (n/%)	Dificuldade Completa (n/%)	Total (n/%)
Sinais de Alerta 1ºCEB						
Dificuldade na associação dos sons aos símbolos alfabéticos	18 / 35,29	18 / 35,29	9 / 17,65	6 / 11,76	0 / 0,00	51/100
Dificuldade no isolamento oral do último som das palavras	12 / 23,53	22 / 43,14	13 / 25,49	4 / 7,84	0 / 0,00	51/100
Dificuldade na correspondência da palavra falada com a palavra escrita	19 / 37,25	19 / 37,25	6 / 11,76	7 / 13,73	0 / 0,00	51/100

Para os sinais de alerta específicos da faixa-etária dos 7 anos (**tabela 9**), a percentagem de inquiridos que referiu não sentir nenhuma dificuldade em identificar os sinais de alerta variou entre 37,25% para o sinal de alerta “dificuldade no recontar de histórias” e 45,10% para o sinal de alerta “dificuldade na compreensão de histórias básicas/simples”. Paralelamente nenhum inquirido referiu sentir dificuldade completa. Dificuldade ligeira foi referida por 31,37% a 43,14% dos inquiridos e dificuldade moderada por 13,73% a 25,49% e muita dificuldade por 1,96% a 3,92% dos inquiridos. A percentagem de inquiridos que referiu ter um grau de dificuldade, na identificação destes sinais de alerta, igual ou superior a moderado varia entre 17,65% e 29,41%.

Tabela 9 - Dificuldade na identificação dos sinais de alerta, que podem estar presentes nas faixas-etárias dos 7 anos

Dificuldade	Nenhuma Dificuldade (n/%)	Dificuldade Ligeira (n/%)	Dificuldade Moderada (n/%)	Muita Dificuldade (n/%)	Dificuldade Completa (n/%)	Total (n/%)
Sinais de Alerta 1ºCEB						
Dificuldade na identificação do número de fonemas de uma palavra, a nível escrito	20 / 39,22	22 / 43,14	7 / 13,73	2 / 3,92	0 / 0,00	51/100
Dificuldade na autocorreção da leitura	20 / 39,22	16 / 31,37	13 / 25,49	2 / 3,92	0 / 0,00	51/100
Dificuldade na compreensão de histórias básicas/simples	23 / 45,10	17 / 33,33	10 / 19,61	1 / 1,96	0 / 0,00	51/100
Dificuldade no recontar de histórias	19 / 37,25	19 / 37,25	12 / 23,53	1 / 1,96	0 / 0,00	51/100

No que respeita à análise do grau de dificuldade de identificação dos sinais de alerta específicos para os 9 anos de idade (**tabela 10**), os resultados mostram que a percentagem de inquiridos que referiu não sentir nenhuma dificuldade variou entre 31,37% para o sinal de alerta “dificuldade na compreensão de uma variedade de textos” e 47,06% para o sinal de alerta “dificuldade no reconhecimento dos casos especiais de leitura”. Apenas um inquirido referiu sentir dificuldade completa em identificar um dos três sinais de alerta, desta faixa-etária, sendo este “dificuldade no reconhecimento dos casos especiais de leitura”. A percentagem de inquiridos que referiu sentir dificuldade ligeira variou entre 31,37% a 43,14%, dificuldade moderada entre 15,69% a 21,57% e muita dificuldade de 3,92% para todos os sinais de alerta. A percentagem de inquiridos que referiu ter um grau de dificuldade, na identificação destes sinais de alerta, igual ou superior a moderado varia entre 21,57% e 25,49%.

Tabela 10 - Dificuldade na identificação dos sinais de alerta, que podem estar presentes na faixa-etária dos 9 anos

Dificuldade	Nenhuma Dificuldade (n/ %)	Dificuldade Ligeira (n/%)	Dificuldade Moderada (n/%)	Muita Dificuldade (n/%)	Dificuldade Completa (n/%)	Total (n/%)
Sinais de Alerta do 1ºCEB						
Dificuldade na interpretação e reprodução das ideias dos textos	20 / 39,22	20 / 39,22	9 / 17,65	2 / 3,92	0 / 0,00	51/100
Dificuldade na compreensão de uma variedade de textos (ex: ficção e poesia)	16 / 31,37	22 / 43,14	11 / 21,57	2 / 3,92	0 / 0,00	51/100
Dificuldade no reconhecimento dos casos especiais de leitura	24 / 47,06	16 / 31,37	8 / 15,69	2 / 3,92	1 / 1,96	51/100

4.3.2 Identificação de crianças em risco, ao nível das PCLF

As questões referentes à frequência de utilização de formas de suporte de informação no auxílio à identificação de crianças em risco de PCLF, eram de resposta múltipla. As respostas dos inquiridos indicam que as formas de suporte utilizadas com maior frequência são a troca de informação com outros profissionais e com os pais (sempre=33,33%, n=17; quase sempre=45,10%, n=23) e o conhecimento do próprio profissional (sempre=25,49%, n=13; quase sempre=43,14%, n=22). Um menor número de profissionais referiu utilizar, com frequência, formas de suporte mais estruturadas como os testes de avaliação (sempre=5,88%; quase sempre=7,84%) e/ou fichas de sinalização (sempre=3,92%; quase sempre=15,67%) (**figura 1**).

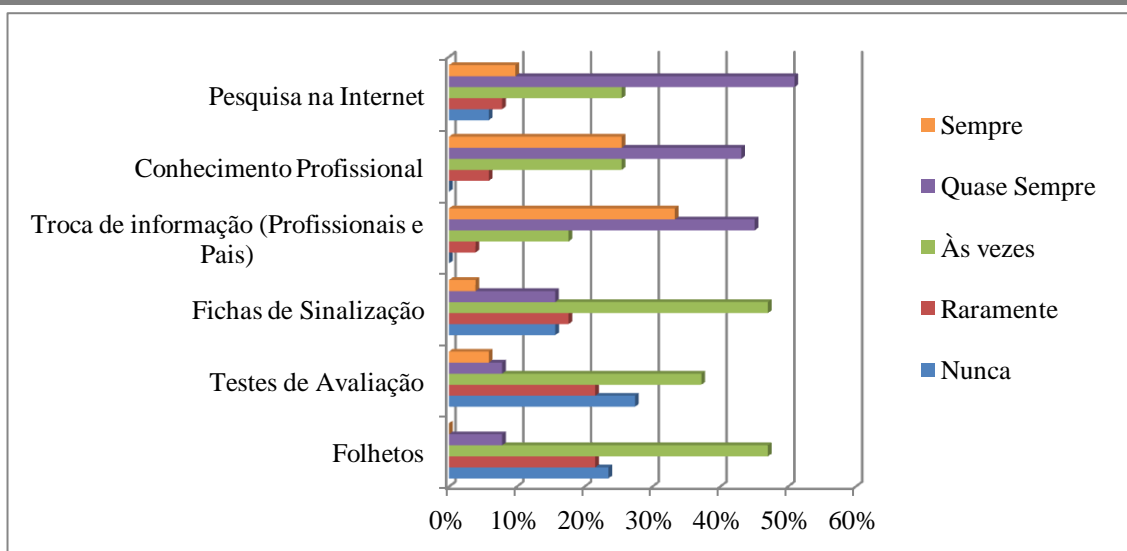


Ilustração 1 - Frequência de utilização das diferentes formas de suporte na identificação de crianças em risco de PCLF

Trinta e dois inquiridos referiram “Nunca” ou “Raramente” utilizar alguma das formas de suporte, dos quais 8 não apresentaram qualquer justificação. Assim, para a pergunta relativa às razões da não utilização e/ou utilização rara das formas de suporte foram analisadas 24 respostas. As razões assinaladas foram: não ter formação para utilizar as formas de suporte (58,33%, n=14); desconhecimento dessas formas de suporte (41,67%, n=10) e/ou possuir outras formas de suporte (33,33%, n=8). Nenhum inquirido referiu não reconhecer a importância das formas de suporte apresentadas.

Pretendeu-se também saber se os inquiridos já tinham identificado alguma criança em risco, ao longo da sua carreira, tendo 82,40% (n=42) referido que já o tinham feito. Relativamente ao procedimento após identificação de uma criança em risco, o mais comum parece ser o aconselhamento aos familiares sobre os procedimentos a seguir (76,19%, n=32), seguido do encaminhamento para outro profissional de saúde (66,67%, n=28) e do aconselhamento aos familiares sobre a situação (61,90%, n=26). O encaminhamento para TF foi referido por 54,76% (n=23) dos inquiridos (**figura 2**). Esta também era uma questão em que os inquiridos poderiam selecionar mais do que uma resposta, pelo que a soma das percentagens para os diferentes procedimentos é superior a 100%.

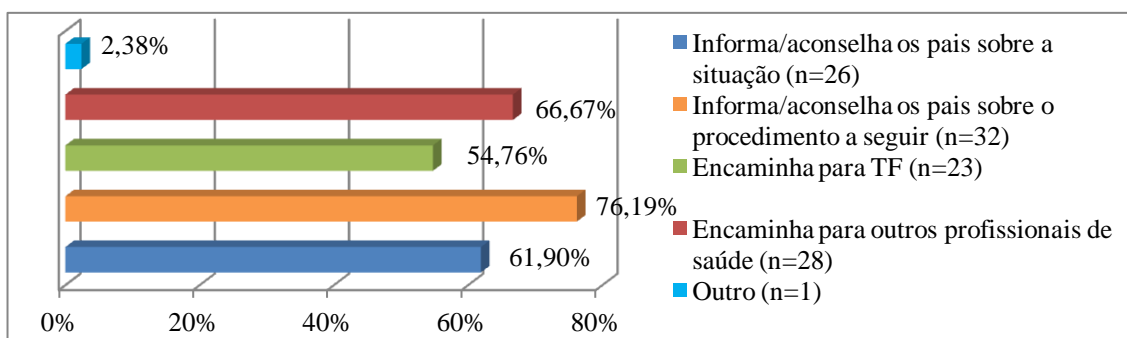


Ilustração 2 - Procedimentos aquando da identificação de crianças de risco, ao nível das PCLF

4.3.3 Estratégias de promoção da comunicação, linguagem e fala das crianças com PCLF

Apenas 41 dos 42 inquiridos, que referiram já ter identificado alguma criança em risco de apresentar PCLF, responderam a esta questão. Os resultados mostram que um número muito reduzido de inquiridos ($n \leq 2$, 0% a 4,80%) referiu nunca ter utilizado alguma das estratégias de promoção da comunicação, linguagem e fala, apresentadas no questionário. Paralelamente a percentagem de inquiridos que referiu usar sempre alguma das estratégias variou entre 9,80% e 80%. A estratégia “avisar claramente uma mudança de assunto” é aquela que um menor número de Professores referiu utilizar sempre. Em oposição a estratégia “dar feedback à criança quando esta realiza uma atividade com sucesso” é aquela que um maior número de Professores referiu utilizar sempre. A utilização rara foi referida por 0% a 11,90%, a utilização às vezes foi referida por 0% a 50% dos inquiridos e entre 15% a 57,14% referiu utilizar as estratégias de promoção da comunicação, linguagem e fala, elencadas no questionário, quase sempre (**tabela 10**). A percentagem de inquiridos que referiu uma frequência de utilização das estratégias, igual ou inferior a às vezes varia entre 2,38% e 60%.

Tabela 11 – Frequência de utilização das estratégias de promoção da comunicação, linguagem e fala com crianças com perturbações da comunicação, linguagem e fala

Estratégias	Frequência					
	Nunca (n,%)	Raramente (n,%)	Às vezes (n,%)	Quase Sempre (n,%)	Sempre (n,%)	Total (n,%)
Enfatiza as palavras-chave	1 / 2,38	2 / 4,76	9 / 21,43	19 / 45,24	11 / 26,19	42 / 100
Utiliza frases simples	0 / 0,00	0 / 0,00	5 / 11,90	24 / 57,14	13 / 30,96	42 / 100
Utilizar perguntas fechadas ou dar alternativas de respostas	0 / 0,00	0 / 0,00	11 / 26,83	21 / 51,22	9 / 21,95	41 / 100
Simplificar as instruções ou dar uma instrução de cada vez	0 / 0,00	1 / 2,38	5 / 11,90	21 / 50,00	15 / 35,72	42 / 100
Avisar claramente uma mudança de assunto	1 / 2,44	4 / 9,76	13 / 31,71	19 / 46,34	4 / 9,80	41 / 100
Criar oportunidades de interação e uso de linguagem e fala em diferentes situações (ex: descrever atividades)	0 / 0,00	2 / 4,76	8 / 19,05	20 / 47,62	12 / 28,57	42 / 100
Criar oportunidades de interação e uso de linguagem e fala com pessoas diferentes (ex: fazer perguntas para integrar a criança no grupo)	1 / 2,38	1 / 2,38	11 / 26,19	16 / 38,10	13 / 30,95	42 / 100
Focar-se na aquisição do vocabulário em geral com várias atividades	0 / 0,00	1 / 2,44	11 / 26,83	20 / 48,78	9 / 21,95	41 / 100
Pedir à criança para contar o que aconteceu numa história para analisar a compreensão	0 / 0,00	0 / 0,00	8 / 19,51	21 / 51,22	12 / 29,27	41 / 100
Utilizar estratégias de linguagem não-verbal para apoio de instruções verbais	1 / 2,44	3 / 7,32	16 / 39,02	16 / 39,02	5 / 12,20	41 / 100
Posicionar-se na sala de aula de modo que a criança consiga fazer leitura de fala	0 / 0,00	3 / 7,14	14 / 33,33	12 / 28,57	13 / 30,95	42 / 100
Dar o modelo correto de pronunciar as palavras ou da construção de frases	0 / 0,00	3 / 7,32	7 / 17,07	10 / 24,39	21 / 51,22	41 / 100
Dar à criança o início da palavra (ex: “Isto é uma al...”, para almofada)	2 / 4,76	2 / 4,76	17 / 40,48	15 / 35,71	6 / 14,29	42 / 100
Falar num tom normal sem aumentar o volume vocal ou exagerar nos movimentos labiais	0 / 0,00	1 / 2,38	14 / 33,33	13 / 30,95	14 / 33,33	42 / 100
Elaborar exercícios e testes diferentes para estas crianças	1 / 2,38	5 / 11,90	9 / 21,43	17 / 40,48	10 / 23,81	42 / 100
Dar tempo à criança para realizar as atividades	0 / 0,00	0 / 0,00	7 / 17,07	17 / 41,46	17 / 41,46	41 / 100
Dar tempo à criança para expor a sua ideia	0 / 0,00	0 / 0,00	4 / 9,76	14 / 34,15	23 / 56,10	41 / 100
No que respeita à gaguez advertir as outras crianças quando “gozam”	0 / 0,00	1 / 2,38	0 / 0,00	6 / 14,29	35 / 83,33	42 / 100
Sensibilizar e conversar com a criança sobre os seus pontos fortes e as suas necessidades	0 / 0,00	0 / 0,00	4 / 9,52	16 / 38,10	22 / 52,38	42 / 100
Incentivar a criança a dar sugestões e ideias, tornando-a pró-ativa na aprendizagem	0 / 0,00	0 / 0,00	2 / 4,76	15 / 35,71	25 / 59,52	42 / 100
Encorajar a criança a falar quando não percebe o que lhe é dito	0 / 0,00	0 / 0,00	3 / 7,14	12 / 28,57	27 / 64,29	42 / 100
Dar o feedback à criança quando esta realiza uma atividade com sucesso	0 / 0,00	0 / 0,00	2 / 5,00	6 / 15,00	32 / 80,00	40 / 100
Solicitar a colaboração dos familiares	0 / 0,00	0 / 0,00	2 / 4,88	15 / 36,59	24 / 58,54	41 / 100
Solicitar a colaboração de outros profissionais integrados no meio escolar	0 / 0,00	0 / 0,00	4 / 9,52	12 / 28,57	26 / 61,90	42 / 100
Outra	0 / 0,00	1 / 10,00	5 / 50,00	2 / 20,00	2 / 20,00	10 / 100

Relativamente à razão da não utilização ou utilização pouco frequente das estratégias de promoção da comunicação, linguagem e fala, os inquiridos podiam selecionar mais do que uma resposta. De 15 inquiridos (29,41%) que referiram a não utilização ou utilização rara de alguma estratégia, apenas 9 apresentaram respostas válidas. As razões mais referenciadas foram o desconhecimento das estratégias (66,67%, n=6) e não possuir formação para as utilizar (44,44%, n=4). Nenhum inquirido referiu não reconhecer a importância de qualquer estratégia apresentada (**figura 3**).

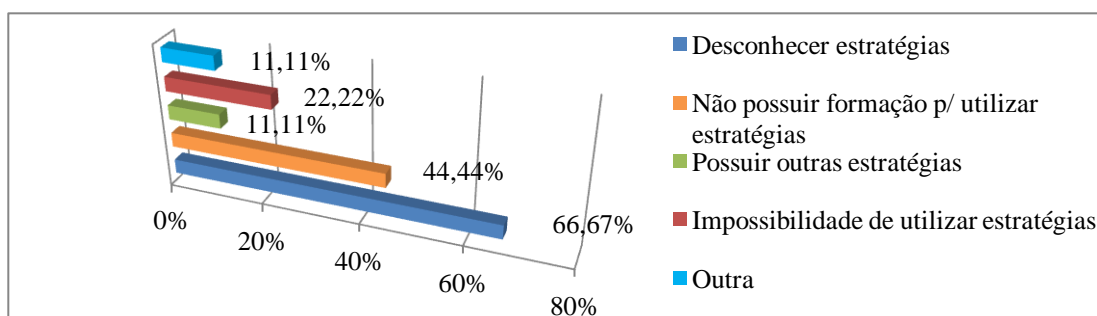


Ilustração 3 - Razão para a não utilização ou utilização rara das estratégias de promoção da comunicação, linguagem e fala

4.4 Trabalho dos Terapeutas da Fala

Os dados referentes à presença ou não de um TF na instituição, onde os inquiridos exerciam funções, revelam que dos 49 Professores no ativo, 37 (75,51%) indicaram a presença de um TF na instituição onde trabalham. O mesmo número de Professores (75,51%, n=37) referiu ter alunos, que eram acompanhados por um TF.

Dos 51 inquiridos no estudo, 47 (92,16%) mencionaram já ter encaminhado alunos para um TF, ao longo da sua prática profissional. Dos quatro inquiridos que nunca encaminharam alunos para um TF (7,8%), apenas três referiram a razão para nunca o terem feito (5,9%). As razões apresentadas foram a dificuldade e/ou insegurança na identificação das crianças (66,67%, n=2), o desconhecimento das funções do TF (33,33%, n=1), a inexistência de um TF na instituição (33,33%, n=1) e o facto de nunca ter tido uma criança que necessitasse de ser encaminhada (33,33%, n=1). Nenhum dos inquiridos referiu o não encaminhamento das crianças para um TF devido às dificuldades de acesso ao próprio TF, ao desconhecimento do processo de encaminhamento das crianças para o TF e à insuficiência ou atraso de resposta do TF. Os inquiridos podiam assinalar mais do que uma resposta, pelo que a soma das percentagens das diferentes razões para o não encaminhamento é superior a 100%.

À pergunta sobre a existência ou não de um trabalho colaborativo entre os professores e os TFs, 30 inquiridos (58,82%) referiram já ter trabalhado num modelo colaborativo com um TF. Para analisar a forma como ocorreu essa colaboração, foram contabilizadas apenas 29 das 30 respostas (uma vez que um dos inquiridos não respondeu), podendo os inquiridos selecionar mais do que uma opção. Os dados mostram que a maioria referiu

terem sido disponibilizados os contactos de ambos para esclarecimento de dúvidas (65,5%, n=19) e/ou ter sido realizado um trabalho em conjunto, no delinear e alcançar dos objetivos de cada criança (65,5%, n=19) (**figura 4**).

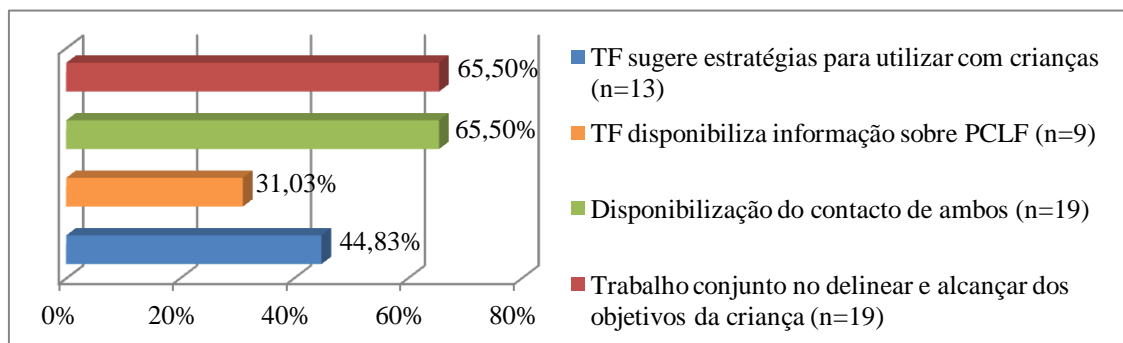


Ilustração 4 - Forma de colaboração entre os Professores e os Terapeutas da Fala

No que concerne à importância de implementação de um modelo colaborativo, entre os professores e os TF, no trabalho com crianças com PCLF, todos os inquiridos (100%, n=51) referiram ser importante.

4.5. Exploração de possíveis associações entre variáveis

De seguida são apresentados os resultados relativos aos testes realizados para averiguar se: i) o grau de dificuldade na identificação dos sinais de alerta, ii) a frequência de utilização das formas de suporte e iii) a frequência de utilização das estratégias de promoção da comunicação, linguagem e fala, são influenciadas pelo i) tempo de serviço, ii) a formação adicional, iv) a existência de TF e/ou v) a existência de modelo colaborativo entre os Professores e os TFs. Verificou-se ainda se as variáveis: i) identificação de crianças em risco e ii) encaminhamento para terapia da fala são influenciadas pela existência de TF e/ou a existência de modelo colaborativo entre ambos os profissionais.

4.5.1. Grau de dificuldade na identificação dos sinais de alerta de crianças em risco

O tempo de serviço ($0,12 \leq r \leq 0,19$, $p > 0,05$) e a presença ou ausência do TF na instituição de ensino ($p > 0,05$) parecem não afetar o grau de dificuldade na identificação dos sinais de alerta (**tabelas 12,13,14 e 15**)

Foram identificadas diferenças significativas entre os grupos de professores com e sem formação em educação especial, relativamente ao grau de dificuldade na identificação de 6 dos 22 sinais de alerta para as faixas-etárias dos 6 aos 9 anos de idade, de 1 dos 4 sinais de alerta, para a faixa-etária dos 7 anos de idade e de 1 dos 3 sinais de alerta da faixa-etária dos 9 anos ($p \leq 0,05$). Foram também encontradas diferenças significativas entre os grupos de professores com e sem formação em PC e o grau de dificuldade na identificação de 1 dos 22 sinais de alerta, da faixa-etária dos 6 aos 9 anos ($p \leq 0,05$)

e diferenças significativas entre os grupos com e sem formação em PL e o grau de dificuldade na identificação de 2 dos 22 dos sinais de alerta, das faixas-etárias dos 6 aos 9 anos de idade e 1 dos 3 sinais de alerta da faixa-etária dos 9 anos de idade ($p \leq 0,05$). No que respeita aos grupos de professores com e sem formação em PF foram encontradas diferenças significativas entre os mesmos e o grau de dificuldade na identificação de 5 dos 22 sinais de alerta, das faixa-etária dos 6 aos 9 anos, de 1 dos 4 sinais de alerta dos 7 anos de idade e de 1 dos 3 sinais de alerta dos 9 anos de idade ($p \leq 0,05$). Tendo em conta os grupos com algum tipo de formação, independentemente da área (Educação Especial e PCLF), parece haver diferenças significativas entre os mesmos em relação à identificação de 3 dos 22 dos sinais de alerta das faixas-etárias dos 6 aos 9 anos de idade, de 1 dos 3 sinais de alerta dos 6 anos, de 3 dos 4 sinais de alerta dos 7 anos e de 1 dos 3 sinais de alerta dos 9 anos de idade ($p \leq 0,05$). Todas estas diferenças encontradas, para as diferentes faixas-etárias, sugerem que o grupo de Professores com formação tem menor dificuldade na identificação dos sinais de alerta referidos.

Parece existir uma diferença entre o grupo de professores que referiu trabalhar num modelo colaborativo com os TFs e os professores que referiram não trabalhar nesse modelo, no que respeita ao grau de dificuldade de identificação de 4 dos 22 sinais de alerta das faixas-etárias dos 6 aos 9 anos de idade ($p \leq 0,05$). Esta diferença é consistente com uma maior dificuldade na identificação dos referidos sinais de alerta por parte dos professores que não trabalham num modelo colaborativo com o TF.

4.5.2 Frequência de utilização das formas de suporte

O tempo de serviço $-0,24 \leq r \leq 0,24$, $p > 0,05$) parece não afetar a frequência de utilização de nenhuma das formas de suporte.

O grupo de professores que referiram o apoio de um TF na instituição onde trabalham parece utilizar com maior frequência os folhetos informativos, comparativamente ao grupo que referiu trabalhar em instituições sem o apoio de um TF ($p \leq 0,05$).

O grupo de professores que referiu já ter trabalhado num modelo colaborativo com o TF parece recorrer com maior frequência ao conhecimento pessoal e à troca de informação com outros profissionais comparativamente ao grupo que referiu nunca o ter feito ($p \leq 0,05$).

Não foram encontradas diferenças ou correlações significativas para as restantes análises para as variáveis referidas nem para a formação em educação especial (**tabela 16**).

4.5.3 Frequência de utilização das estratégias de promoção da comunicação, linguagem e fala

O tempo de serviço, a formação em PC e a formação em PL parecem não influenciar a frequência de utilização das estratégias elencadas no questionário ($p \leq 0,05$).

Foram encontradas diferenças entre o grupo de professores com formação em educação especial e o grupo de professores com formação em qualquer uma das áreas (educação especial e/ou PCLF) e o grupo sem formação em relação à utilização de apenas 1 das 25 estratégias elencadas no questionário ($p \leq 0,05$), sendo esta “pedir à criança para contar o que aconteceu numa história”, consistentes com uma maior utilização desta estratégia por parte de quem tem formação. Também foram encontradas diferenças entre o grupo com formação em PF e o grupo sem formação na área em relação a 2 das 25 estratégias ($p \leq 0,05$). Também entre o grupo de professores que referiu um trabalho colaborativo com o TF e o grupo que referiu nunca ter trabalhado em colaboração com o TF foi encontrada uma diferença significativa para apenas 1 das 25 estratégias ($p \leq 0,05$), sendo esta “Posicionar-se na sala de aula de modo que a criança consiga fazer leitura de fala”, consistente com uma maior utilização da estratégia por parte do primeiro grupo.

Foram encontradas diferenças significativas para 2 das 25 estratégias entre os grupos de professores que referiu trabalhar numa instituição com um TF na instituição e aquele que referiu trabalhar numa instituição sem o apoio do TF ($p \leq 0,05$) e entre o grupo com formação em PF e o grupo sem formação nessa área ($p \leq 0,05$).

4.5.4 Identificação de crianças em risco e encaminhamento das mesmas para Terapia da Fala

Não foram identificadas diferenças entre os professores que referiram trabalhar numa instituição com o apoio de um TF e os que referiram trabalhar numa instituição sem o apoio de um TF ($p > 0,05$), nem entre o grupo que referiu já ter trabalhado num modelo colaborativo com os TFs e o que referiu nunca ter trabalhado nesse modelo ($p > 0,05$).

Tabela 12 - Influência de diferentes variáveis no grau de dificuldade de identificação dos sinais de alerta dos 6 aos 9 anos de idade

Sinais de Alerta 1ºCEB	Variáveis	Tempo de Serviço	Formação Educação Especial	Formação PC	Formação PL	Formação PF	Formação em alguma área	Presença TF na instituição	Trabalho colaborativo entre PE e TFs
Dificuldade na discriminação oral dos sons		r= -0,03	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Dificuldade na identificação, a nível escrito, dos limites das palavras (letra inicial e final)		r= 0,01	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Omissão de sons na palavra		r= 0	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Dificuldade na compreensão do significado de palavras, que já deveriam estar adquiridas		r= -0,10	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Dificuldade em expressar-se		r= -0,07	p>0,05	p=0,03*	p=0,046*	p= 0,04*	p=0,04*	p>0,05	p>0,05
Dificuldade na compreensão e utilização das formas verbais Passado e Futuro Simples		r= 0,13	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Dificuldades na utilização de “Quem”, “Onde”, “Quando” e “Porquê”, nas perguntas		r= 0,08	p>0,05	p>0,05	p=0,03*	p=0,01*	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Utilização incorreta da gramática na maioria das situações		r= 0,06	p=0,03*	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Dificuldade na ordenação das palavras numa frase		r= 0,06	p=0,01*	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p=0,01*	p>0,05	p>0,05
Dificuldade na compreensão dos interesses dos pares (estado emocional, expressão facial e voz)		r= 0,04	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Dificuldade na compreensão do segundo sentido numa conversa		r= -0,10	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Dificuldade na adaptação do discurso ao interlocutor ou à situação		r= -0,12	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Utilização de gestos, expressão facial ou contacto ocular de forma inapropriada		r= 0,11	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p=0,02*	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Dificuldade em saber quando e como começar e revezar os turnos e terminar uma conversa		r= -0,09	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Dificuldade na manutenção do tópico da conversa		r= 0,02	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p=0,03*	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Dificuldade na segmentação silábica		r= -0,12	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p=0,01*	p=0,04*	p>0,05	p=0,01*
Repetição de partes de palavras		r= -0,07	p=0,02*	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p=0,02*	p>0,05	p>0,05
Prolongamentos dos sons ou sílabas		r= -0,04	p=0,03*	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p=0,02*
Existência de tensão ou esforço enquanto fala		r= -0,04	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p=0,01*
Existência de tiques faciais		r= 0,12	p=0,04*	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Existência de uma respiração descontrolada		r= 0,08	p=0,03*	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p=0,02*
Existência de voz rouca, constante ou frequentemente		r= 0,20	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p=0,03	p>0,05	p>0,05	p>0,05

*p≤0,05

Na **tabela 13** é apresentada a informação específica sobre a influência das diferentes variáveis em relação ao grau de dificuldade de identificação dos sinais de alerta, dos 6 anos de idade.

Tabela 13 - Influência de diferentes variáveis no grau de dificuldade de identificação dos sinais de alerta dos 6 anos de idade

Variáveis Sinais de Alerta 1ºCEB	Tempo de Serviço	Formação Educação Especial	Formação PC	Formação PL	Formação PF	Formação em alguma área	Presença TF na instituição	Trabalho colaborativo entre PE e TFs
Dificuldade na associação dos sons aos símbolos alfabéticos	r= -0,03	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Dificuldade no isolamento oral do último som das palavras	r= -0,07	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Dificuldade na correspondência da palavra falada com a palavra escrita	r= 0,09	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p=0,045*	p>0,05	p>0,05

*p≤0,05

Na **tabela 14** é apresentada a informação específica sobre a influência das diferentes variáveis em relação ao grau de dificuldade de identificação dos sinais de alerta, dos 7 anos de idade.

Tabela 14 - Influência de diferentes variáveis no grau de dificuldade de identificação dos sinais de alerta dos 7 anos de idade

Variáveis Sinais de Alerta 1ºCEB	Tempo de Serviço	Formação Educação Especial	Formação PC	Formação PL	Formação PF	Formação em alguma área	Presença TF na instituição	Trabalho colaborativo entre PE e TFs
Dificuldade na identificação do número de fonemas de uma palavra, a nível escrito	r= 0,06	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p=0,02*	p>0,05	p>0,05
Dificuldade na autocorreção da leitura	r= 0,04	p=0,02*	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p=0,04*	p>0,05	p>0,05
Dificuldade na compreensão de histórias básicas/simples	r= 0,01	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p=0,03*	p>0,05	p>0,05
Dificuldade no recontar de histórias	r= -0,10	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p= 0,04*	p>0,05	p>0,05	p>0,05

*p≤0,05

Na **tabela 15** é apresentada a informação específica sobre a influência das diferentes variáveis em relação ao grau de dificuldade de identificação dos sinais de alerta, dos 9 anos de idade.

Tabela 15 - Influência de diferentes variáveis no grau de dificuldade de identificação dos sinais de alerta dos 9 anos de idade

Variáveis	Tempo de Serviço	Formação Educação Especial	Formação PC	Formação PL	Formação PF	Formação em alguma área	Presença TF na instituição	Trabalho colaborativo entre PE e TFs
Sinais de Alerta do 1ºCEB								
Dificuldade na interpretação e reprodução das ideias dos textos	r= 0,03*	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Dificuldade na compreensão de uma variedade de textos (ex: ficção e poesia)	r= 0,01*	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Dificuldade no reconhecimento dos casos especiais de leitura	r= -0,01*	p=0,02*	p>0,05	p=0,04*	p=0,01*	p=0*	p>0,05	p>0,05

*p≤0,05

Na **tabela 16** é apresentada a informação específica sobre a influência das diferentes variáveis em relação à frequência de utilização das formas de suporte para identificação de crianças em risco.

Tabela 16 - Influência de diferentes variáveis na frequência de utilização das formas de suporte para identificação de crianças em risco

Variáveis	Tempo de Serviço	Formação Educação Especial	Formação PC	Formação PL	Formação PF	Formação em alguma área	Presença TF na instituição	Trabalho colaborativo entre PE e TFs
Formas de suporte								
Folhetos informativos	r= 0,14	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p=0,047*	p>0,05
Fichas de sinalização	r= -0,01	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Testes de avaliação específicos	r= 0,11	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Troca de informação com outros profissionais e com os pais	r= 0,24	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p=0*
Conhecimento profissional	r= 0,08	p>0,05	p=0,01*	p= 0,02*	p=0*	p=0,03*	p>0,05	p=0*
Pesquisa na internet	r= -0,24	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05

*p≤0,05

Tabela 17 - Influência de diferentes variáveis na frequência de utilização das estratégias de promoção da comunicação, linguagem e fala com crianças com PCLF

Estratégias	Variáveis	Tempo de Serviço	Formação Educação Especial	Formação PC	Formação PL	Formação PF	Formação em alguma área	Presença TF na instituição	Trabalho colaborativo entre PE e TFs
Enfatiza as palavras-chave		r= -0,22	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p=0,04*	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Utiliza frases simples		r= 0,20	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Utilizar perguntas fechadas ou dar alternativas de respostas		r= 0,02	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Simplificar as instruções ou dar uma instrução de cada vez		r= 0,15	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Avisar claramente uma mudança de assunto		r= -0,03	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Criar oportunidades de interação e uso de linguagem e fala em diferentes situações (ex: descrever atividades)		r= 0,12	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Criar oportunidades de interação e uso de linguagem e fala com pessoas diferentes (ex: fazer perguntas para integrar a criança no grupo)		r= -0,03	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Focar-se na aquisição do vocabulário em geral com várias atividades		r= -0,06	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Pedir à criança para contar o que aconteceu numa história para analisar a compreensão		r= -0,29	p=0,02*	p>0,05	p>0,05	p=0,01*	p=0,03*	p>0,05	p>0,05
Utilizar estratégias de linguagem não-verbal para apoio de instruções verbais		r= -0,16	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Posicionar-se na sala de aula de modo que a criança consiga fazer leitura de fala		r= -0,13	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p=0,02*
Dar o modelo correto de pronunciar as palavras ou da construção de frases		r= -0,20	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p=0,03*	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Dar à criança o início da palavra (ex: “Isto é uma al...”, para almofada)		r= 0,08	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p=0,02*	p>0,05
Falar num tom normal sem aumentar o volume vocal ou exagerar nos movimentos labiais		r= 0,09	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Elaborar exercícios e testes diferentes para estas crianças		r= 0,11	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Dar tempo à criança para realizar as atividades		r= 0,10	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p=0,049*	p>0,05
Dar tempo à criança para expor a sua ideia		r= -0,02	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
No que respeita à gaguez advertir as outras crianças quando “gozam”		r= -0,12	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Sensibilizar e conversar com a criança sobre os seus pontos fortes e as suas necessidades		r= -0,12	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Incentivar a criança a dar sugestões e ideias, tornando-a pró-ativa na aprendizagem		r= -0,22	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Encorajar a criança a falar quando não percebe o que lhe é dito		r= 0,15	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Dar o feedback à criança quando esta realiza uma atividade com sucesso		r= 0,06	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Solicitar a colaboração dos familiares		r= 0,04	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Solicitar a colaboração de outros profissionais integrados no meio escolar		r= 0,08	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Outra		r= 0,08	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05

*p<0,05

Capítulo 5 - Discussão

De um modo geral, os resultados do presente estudo mostram que existe ainda uma percentagem considerável (entre 17,65% e 45,10%) de inquiridos com dificuldade igual ou superior a moderada na identificação dos sinais de alerta das PCLF e também uma percentagem relevante (entre 2,38% e 60%) de inquiridos que referiu não utilizar, utilizar raramente ou às vezes algumas das estratégias de promoção da comunicação, linguagem e fala em crianças com PCLF. No que concerne às formas de suporte os resultados parecem indicar que os inquiridos utilizam com menor frequência aquelas criadas especificamente para identificar crianças com este tipo de perturbações, como os instrumentos de rastreio ou fichas de sinalização.

Em relação ao grau de dificuldade na identificação dos sinais de alerta os resultados sugerem que apesar das percentagens reduzidas ou nulas de inquiridos que referiram “muita dificuldade” ou “dificuldade completa” e as percentagens consideráveis de inquiridos que referiram “nenhuma dificuldade”, existe um número relevante de inquiridos que referiu sentir mais do que alguma dificuldade (dificuldade moderada, muita dificuldade e dificuldade severa). Os valores podem ser superiores a 45% nos sinais de alerta das faixas-etárias dos 6 aos 9 anos. Existindo sinais de alerta específicos para as diferentes faixas-etárias, é possível que a existência de diferentes faixas-etárias na mesma sala de aula, como foi possível concluir a partir dos resultados, possa dificultar o trabalho específico que os professores devem realizar com as crianças com PCLF.

No que respeita à influência de diferentes variáveis no grau de dificuldade na identificação dos sinais de alerta, o grupo de inquiridos que referiu possuir alguma formação, independentemente da área, parece apresentar menor dificuldade na identificação de 9 dos 32 sinais de alerta das diferentes áreas, para as diferentes faixas-etárias. Também o grupo de Professores que referiu já ter trabalhado num modelo colaborativo com um TF apresenta menor dificuldade na identificação de 4 dos 32 sinais de alerta. Apesar das diferenças encontradas serem em número reduzido, poderão indicar que a formação adicional e o trabalho colaborativo com o TF podem contribuir para uma maior facilidade na identificação dos sinais de alerta por parte dos professores. Estudos futuros poderão avaliar com maior precisão estas influências.

Os resultados referentes à utilização das formas de suporte mostram que os professores utilizam com menor frequência as formas de suporte estruturadas, criadas especificamente para identificação de crianças em risco, como os instrumentos de rastreio ou fichas de sinalização. Este aspeto é explicado pelos inquiridos com a falta de formação e o desconhecimento das mesmas. Estes resultados poderão dever-se à escassez de instrumentos válidos e fiáveis bem como à pouca divulgação das formas de suporte existentes. A percentagem elevada de inquiridos que referiu utilizar sempre ou quase sempre o conhecimento profissional como forma de identificação de crianças em risco pode dever-se ao facto da média±DP de tempo de serviço ser de 16,72±8,61anos. Estes valores assemelham-se aos dados do estudo de Rebelo (2011), sobre o conhecimento dos professores do 1º CEB em relação à educação especial a nível escolar, em que mais de 50% dos inquiridos apresentavam uma experiência profissional de mais de 20 anos. A forma de suporte “pesquisa na internet” é a única utilizada com maior frequência pelo

grupo de professores com alguma formação nas áreas das PCLF, o que mostra a necessidade dos mesmos de adquirir mais conhecimentos ou conhecimentos mais específicos nestas áreas. O facto da existência de um TF na instituição estar associado a uma maior frequência de utilização dos folhetos informativos pode indicar que o TF auxilia os professores, partilhando informação e indicando algumas alternativas e soluções para a identificação de crianças com PCLF. O trabalho colaborativo entre os professores e os TFs parece influenciar positivamente a troca de informação com outros profissionais e com os pais, sendo estas partilhas de informação e conhecimentos importantes para o desenvolvimento das capacidades de cada criança (Manolsen, 1992 & Lindsay et al, 2001 apud Davis & Florian, 2004; Keller, 2005; Lee, 2008).

Em relação à frequência de utilização das estratégias de promoção da comunicação, linguagem e fala os resultados sugerem que apesar das percentagens elevadas de inquiridos que referiram utilizar sempre e quase sempre algumas das estratégias elencadas no questionário, se tivermos em conta a percentagem de inquiridos que não utiliza as estratégias sistematicamente (respostas como “nunca”, “raramente” e “às vezes”) o valor pode chegar aos 60%. Dado que as estratégias descritas no presente estudo, apresentadas por diferentes autores, auxiliam o trabalho dos professores no desenvolvimento da comunicação, linguagem, fala e leitura e escrita, este resultado pode ter implicações no desenvolvimento das áreas referidas, afetando os progressos sociais e académicos das crianças.

No que respeita à influência de diferentes variáveis na frequência de utilização das estratégias de promoção da comunicação, linguagem e fala os resultados sugerem que a influência de formação, independentemente da área, é muito reduzida, uma vez que o número de estratégias para as quais foram encontradas diferenças é de 1 em 25. A influência de um TF na instituição e de um trabalho colaborativo entre os professores e os TFs também é muito reduzida, sendo que apenas foram encontradas diferenças significativas para 2 e 1 das 25 estratégias, respetivamente. Apesar das diferenças encontradas nas associações testadas serem também em número reduzido, poderão indicar que quer para a formação, para a existência de um TF na instituição de ensino e para o trabalho colaborativo com o TF podem contribuir para uma maior frequência de utilização das estratégias.

As razões primordiais apresentadas pelos inquiridos para a não utilização ou utilização pouco frequente de algumas estratégias de promoção da comunicação, linguagem e fala (“desconhecer as estratégias” e “não possuir formação para utilizar as estratégias”) sugerem, mais uma vez, que estes profissionais necessitam de mais informação e conhecimentos específicos para trabalhar com crianças com PCLF.

O número elevado de inquiridos que referiu trabalhar numa instituição onde existe um TF (n=37/49), ter alunos da turma ou turmas que lecionavam, seguidos por um TF (n=37/49) e já ter trabalhado num modelo colaborativo com o TF (n=30/51), poderiam fazer antever uma melhor preparação dos professores no trabalho com estas crianças. Tal não é indicado pelos resultados, uma vez que até 45% dos professores têm dificuldade igual ou superior a moderada na identificação dos sinais de alerta das PCLF e até 60% não utilizam com frequência alguma das estratégias de promoção da comunicação, linguagem e fala. Este aspeto coloca uma questão relativa ao trabalho dito colaborativo entre os professores e os

TFs. Uma percentagem 65,50% dos inquiridos referiu que esse trabalho colaborativo se baseava no delinear em conjunto dos objetivos da criança e na disponibilização do contacto de ambos, podendo este último aspeto não indicar a existência de um trabalho verdadeiramente colaborativo.

Outro aspeto a analisar diz respeito à diferença do número de inquiridos que refere existir um TF na instituição e aqueles que referem já ter trabalhado num modelo colaborativo, sendo o segundo valor inferior. Tais resultados parecem sugerir a falta de colaboração e trabalho conjunto destes dois profissionais, que como já foi referido é uma mais valia para o trabalho com estas crianças. Analisando o número de inquiridos que referiu já ter encaminhado crianças para terapia da fala (n=47/51) e o número de inquiridos que referiu encaminhar crianças para terapia da fala, como procedimento após a identificação das mesmas (n=23/42) nota-se também, uma inconsistência nas respostas. Isto pode dever-se ao facto dos professores não fazerem do encaminhamento para terapia da fala um procedimento a tomar sempre que identificam crianças, encaminhando com maior frequência para outros profissionais, como na realidade foi indicado pelos mesmos.

No que respeita à formação adicional, o facto dos resultados mostrarem um número reduzido de inquiridos (menos de ¼) com formação adicional em educação especial vai de encontro ao estudo de Rebelo (2011) em que apenas cerca de 1/5 dos inquiridos referiram possuíam formação na mesma área. A falta de conhecimentos ao nível das PCLF, que abrangem a educação especial e a importância de formação específica nessas áreas foram referenciadas por profissionais da educação nos estudos de Lee (2008), Malheiro (2010) e Varela (2010). No estudo de Lee (2008) 60% dos profissionais da educação referiram não se sentir confiantes para reconhecerem as necessidades das crianças com PCLF. No estudo de Malheiro (2010), a 25 educadores, com o objetivo de verificar a importância de um programa de intervenção das PCLF, 76% dos inquiridos referiram a necessidade de formação específica para reconhecer os sinais de alerta deste tipo de perturbações e 72% referiram a importância de aprendizagem de estratégias preventivas deste tipo de perturbações. Por último, no estudo de Varela (2010) sobre as dificuldades na identificação de crianças em risco, ao nível das PCLF e sobre o encaminhamento para um TF, metade dos inquiridos (n=2/4) referem que as maiores dificuldades depreendem-se com a falta de conhecimentos para identificação das crianças em risco e consequente insegurança no encaminhamento para um TF.

O facto de todos os inquiridos referirem a importância de implementação de um modelo colaborativo, entre os professores e os TFs, mostra a importância de um maior conhecimento do trabalho do TF por parte dos professores e do trabalho dos professores por parte dos TFs. Este resultado mostra também o interesse e predisposição para um melhor auxílio das crianças com este tipo de perturbações, indo de encontro aos estudos de Malheiro (2010) e Varela (2010).

5.1 Limitações do estudo

Existem algumas limitações a apontar neste estudo. Em primeiro lugar é de salientar o tamanho reduzido da amostra, pretendendo-se, numa primeira fase, que a amostra abrangesse um maior número de pessoas e de um maior número de cidades/regiões, o que

não aconteceu. A escassez de bibliografia específica sobre esta temática, a nível nacional, também é um ponto a referir, dificultando a elaboração do questionário, especificamente a escolha das perguntas e estratégias mais adequadas. Apesar de terem sido seguidos todos os passos para elaboração de um questionário válido e rigoroso e de terem sido detetados e corrigidos erros ou questões ambíguas após o teste-piloto, depois da aplicação do questionário final e análise das respostas foram identificados alguns pontos que deveriam ter sido modificados. Na questão referente aos sinais de alerta devia ter sido colocado um item com o sinal de alerta “dificuldade na articulação correta de algum som da língua materna”, na faixa-etária dos 7 anos de idade, sendo esta, segundo alguns autores, a faixa-etária em que a articulação de todos os sons da língua materna deve estar adquirida. Embora este não tenha sido referido pelos autores a quem a investigadora recorreu, é um sinal de alerta relevante.

5.2 Mais-valias do estudo

Apesar das limitações, este estudo pode contribuir de forma positiva para o trabalho entre os TFs e os professores. Os resultados do presente estudo indicam que alguns professores parecem ter dificuldades na identificação, encaminhamento e trabalho diário com as crianças com PCLF. Assim, os TFs têm um papel de extrema importância na medida em que, sendo especialistas nesta área, possuem conhecimentos e ferramentas específicas que podem auxiliar o trabalho dos professores. Os TFs devem otimizar a sua prática clínica, dando um contributo importante na formação dos professores, no âmbito da comunicação, linguagem e fala, rastreio das perturbações das mesmas áreas, bem como das estratégias a utilizar no trabalho com as crianças com PCLF. O trabalho colaborativo entre os professores e os TFs, delineando em conjunto objetivos e estratégias para trabalhar com as crianças, deve também ser tido em conta após os resultados apresentados neste trabalho. A parceria entre estes profissionais permitirá, para além do desenvolvimento profissional de ambas as partes, o diagnóstico e intervenção precoces das PCLF, minimizando o impacto das mesmas a nível pessoal, social e da aprendizagem das crianças.

5.3 Sugestões Futuras

A partir do presente estudo torna-se importante referir possíveis investigações futuras na área. Seria importante realizar estudos caso-controlo que avaliassem o impacto da formação nas áreas das PCLF, no grau de dificuldade de identificação de sinais de alerta das mesmas perturbações e no trabalho com crianças com PCLF, utilizando estratégias específicas. Outra sugestão seria o desenvolvimento de um instrumento de rastreio, para os professores do 1ºCEB analisarem o desenvolvimento comunicativo, linguístico, de fala e de leitura e escrita, dependendo da faixa-etária e com critérios específicos para o encaminhamento das crianças para um TF.

Capítulo 6 - Conclusão

Os resultados do presente estudo parecem indicar que um número relevante de professores i) tem dificuldade na identificação dos sinais de alerta das PCLF ii) não utiliza com frequência formas de suporte estruturadas e desenvolvidas para a identificação de crianças em risco e iii) não utiliza, com frequência, estratégias de promoção da comunicação, linguagem e fala com as crianças com PCLF. Como já foi referido estes profissionais são elementos essenciais para a identificação e intervenção precoces das PCLF juntamente com o TF. Este último, sendo o profissional habilitado na área deve contribuir para a formação dos professores a nível das PCLF e trabalhar em colaboração com estes profissionais da educação. Os professores devem também auxiliar os TFs, disponibilizando informação sobre o desenvolvimento das crianças e das perturbações das mesmas. Assim, torna-se importante desenvolver um modelo colaborativo entre os professores e os TFs, partilhando conhecimentos, ferramentas e estratégias para o trabalho com as crianças com PCLF, tendo como principal objetivo o desenvolvimento de capacidades importantes a nível pessoal, social e académico.

Capítulo 7 - Bibliografia

- Abdalla, F. A., & St. Louis, K. O. (2012). Arab school teachers' knowledge, beliefs and reactions regarding stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 37(1), 54-69.
- Amaral, I. (2009). Linguagem na Escola. *Educação e Fronteiras*, 1(2), 23-32.
- Ambrose, N. G., & Yairi, E. (1999). Normative Disfluency Data for Early Childhood Stuttering *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42.
- Andrade, F. (2008). *Perturbações da linguagem na criança: caracterização e retrato-tipo*. Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- ASHA, A. S.-L.-H. A. (1982). Language Retrieved 5 de Março, 2012, from <http://www.asha.org/docs/html/RP1982-00125.html>
- ASHA, A. S.-L.-H. A. (1993). Definition of Communication Disorders and Variations Retrieved 5 de Março, 2012, from <http://www.asha.org/policy/RP1993-00208.htm>
- ASHA, A. S.-L.-H. A. (1997). What is Language? What is Speech? Retrieved 5 de Março, 2012, from http://www.asha.org/public/speech/development/language_speech.htm
- Batista, J. S. N. (2011). *O perfil do terapeuta da fala em Portugal*. Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Bernstein, D. K., & Tiegerman-Farber, E. (2002). *Language and Communication Disorders in Children* (5th ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Black, K. (2011). *Business Statistics: Contemporary Decision Making* (7th ed.): John Wiley & Sons.
- Bluma, S. M., & Bermejo, E. E. (1995). *Guia Portage de educación preescolar: Manual: Cooperative Educational Service Agency* 5.
- Castro, S. L., & Vasconcelos, M. I. M. G. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna* (Vol. 185). Lisboa: Universidade Aberta.
- Catts, H. W. (1993). The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of speech and hearing research*, 36(5), 948.
- Célia, L. d. S. (2003). *Aquisição e desenvolvimento infantil (0-12 anos): um olhar multidisciplinar*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Cohen, L., & Lawrence, M. (2007). *Research Methods in Education* (6 ed.): Routledge.
- Costa, A. R. A. (2011). *Rastreamento precoce de alterações de comunicação: contributo dos educadores*. Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Cruz, M. (2009). *Gaguez: em busca de um padrão prosódico e entoacional*. Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Davis, P., & Florian, L. (2004). Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: A scoping study. 90. Retrieved from http://www.education.gov.uk/complexneeds/modules/Module-1.1-Understanding-the-child-development-and-difficulties/All/downloads/m01p010c/II.teaching_strategies%20including_aspects_of_II.pdf
- Edinburgh City Council, & Afasic Scotland. (2007). Including young people with speech and language impairments in secondary school: PART A GUIDANCE FOR TEACHERS. 62. Retrieved from http://www.educationscotland.gov.uk/Images/Supporting_SLCI_Part_A_tcm4-534219.pdf
- Elliot, S., Hartshorne, M., Lee, W., Morgan, L., Parrott, J., & Woods, G. (2008). The Speech, Language and Communication Framework (SLCF). *The Communication Trust - Every child understood*. Retrieved from https://www.thecommunicationtrust.org.uk/media/13409/slcf_2011.pdf
- Franco, M., Reis, M., & Gil, T. (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala. Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar - Fundamentos* (Vol. 9). Lisboa: Ministério da Educação.
- Fujiki, M., Brinton, B., & Todd, C. M. (1996). Social skills of children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 27(3), 195.
- Ghighine, R., & Matalan, B. (2001). *O inquérito: teoria e prática* (4th ed.). Oeiras: Celta.
- Gibbs, D. P., & Cooper, E. B. (1989). Prevalence of communication disorders in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(1), 60-63.
- Goulart, B. N. G., & Chiari, B. M. (2007). Prevalência de desordens de fala em escolares e fatores associados. *Revista de Saúde Pública*, 41(5), 726-731.
- Goulart, B. N. G., & Ferreira, J. (2009). Teste de rastreamento de alterações de fala para crianças. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 21(3), 231-236.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário* (2th ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- I CAN. (2008). Speech and Language Difficulties: help in the early years. *Factsheet A: Support for Families*. Retrieved from <http://www.talkingpoint.org.uk/~media/TalkingPoint2/Factsheets/I%20CAN/Factsheet%20A%20Speech%20and%20Language%20Difficulties%20%20%20help%20in%20the%20early%20years.ashx>

- Karbasi, S. A. (2011). The Prevalence of Speech Disorder in Primary School Students in Yazd-Iran. *Acta Medica Iranica*, 49(1), 33-37.
- Keller, E. (2005). Strategies for Teaching Students with Communication Disorders. *Inclusion in Science Education for Students with Disabilities*, (18-03). Retrieved from <http://www.as.wvu.edu/~scidis/text/comm.html>
- Lamprecht, R. R. (2004). *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Brasil: Artmed.
- Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A., & Nye, C. (2000). Prevalence and natural history of primary speech and language delay: findings from a systematic review of the literature. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(2), 165-188.
- Lee, W. (2008). Speech, Language and Communication Needs and Primary School-aged Children. *I CAN Talk Series*, (6), 20. Retrieved from I CAN helps children communicate website: <http://www.ican.org.uk/~media/Ican2/Whats%20the%20Issue/Evidence/6%20Speech%20and%20Language%20and%20Communication%20Needs%20and%20Primary%20School%20aged%20Children.ashx>
- Lehman, A. (2005). *Jmp For Basic Univariate And Multivariate Statistics: A Step-by-step Guide*: SAS Institute.
- Lima, R. (2000). *Linguagem infantil: da normalidade à patologia*. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- Lima, R. (2009). *Fonologia infantil: aquisição, avaliação e intervenção*. Coimbra: Almedina.
- Lindsay, G., & Dockrell, J. (2002). Meeting the needs of children with speech language and communication needs: a critical perspective on inclusion and collaboration. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(2), 91-101.
- Malheiro, J. P. M. P. M. (2010). *Prevenção de perturbações da comunicação*. Licenciatura em Terapia da Fala, Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- McCartney, E. (2006). *Creating a Communication Friendly Classroom: for Teachers*. Glasgow: University of Strathclyde.
- McKinnon, D. H., McLeod, S., & Reilly, S. (2007). The prevalence of stuttering, voice, and speech-sound disorders in primary school students in Australia. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(1), 5.
- McLaughlin, M. R. (2011). Speech and language delay in children. *American Family Physician*, 83(10), 1183-1188.

- McLeod, S., & Harrison, L. J. (2009). Epidemiology of speech and language impairment in a nationally representative sample of 4-to 5-year-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(5), 1213-1129.
- McLeod, S., & McKinnon, D. H. (2007). Prevalence of communication disorders compared with other learning needs in 14 500 primary and secondary school students. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42(SUPPL. 1), 37-59.
- Mendes, A., Afonso, E., Lousada, M., & Andrade, F. (2009). *Teste Fonético-Fonológico - Avaliação de Linguagem Pré-Escolar (TFF-ALPE)* (2th ed.). Aveiro: Designeed.
- Ministério da Educação. (1999). *Despacho Conjunto n.º 891/99 de 10 de Outubro*.
- Moutinho, L. d. C., & Lima, R. M. (2007). *Desempenho Fonético em Crianças dos 3 a 7 anos no PE*. Universidade de Aveiro, Aveiro. Retrieved from http://pfonetica.web.ua.pt/files/publicacoes/8-Desempenho_Fonetico.pdf
- Nation, K., & Hulme, C. (1997). Phonemic segmentation, not onset-rime segmentation, predicts early reading and spelling skills. *Reading Research Quarterly*, 32(2), 154-167.
- National Strategy. (2005). Speaking, Listening, Learning - Working with children who have special education needs. Retrieved from http://dera.ioe.ac.uk/6912/1/pns_sen118705sll.pdf
- Nippold, M. A., Mansfield, T. C., Billow, J. L., & Tomblin, J. B. (2009). Syntactic development in adolescents with a history of language impairments: A follow-up investigation. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18(3), 241.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem activa na criança com multideficiência: Guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Overby, M. S., Trainin, G., Smit, A. B., Bernthal, J. E., & Nelson, R. (2012). Preliteracy Speech Sound Production Skill and Later Literacy Outcomes: A Study Using the Templin Archive. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(1), 97.
- Pedrosa, C., & Temudo, T. (2004). Perturbações da Fala e da Linguagem. *Nascer e Crescer - Revista do hospital de crianças Maria Pia*, XIII.
- Peixoto, V. (2007). *Perturbações da comunicação— A importância da detecção precoce*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Rebelo, L. (2011). *A auticonceção dos Professores sobre a criança autista em contexto escolar* Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Riper, C. V., & Emerick, L. (1997). *Correção da linguagem: uma introdução à patologia da fala e à audiologia* (8th ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Shipley, K. G., & McAfee, J. G. (2008). *Assessment in speech-language pathology: A resource manual*: Cengage Learning.
- Silva, C., & Peixoto, V. (2008). Rastreo e prevalência das perturbações da comunicação num agrupamento de escolas. *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde*.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. *Novas Metodologias em Educação, Col. Educação*, 8, 197-226.
- Smit, A. B. (2004). *Articulation and phonology resource guide for school-age children and adults* (3th ed.): Cengage Learning.
- Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D., Chipchase, B. B., & Kaplan, C. A. (1998). Language-impaired preschoolers: A follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(2), 407.
- Varela, A. D. V. B. (2010). *Construção de um instrumento de rastreio de perturbações da linguagem para Professores do 1º Ciclo*. Licenciatura, Universidade Fernando Pessoa.
- Virginia Department of Education. (2005). Speech language pathology services in schools: guidelines for best practice. 136. Retrieved from http://www.doe.virginia.gov/special_ed/disabilities/speech_language_impairment/speech_lang_pathology_services.pdf
- Vital, A. P., & Rebelo, A. C. (2006). Desenvolvimento da Linguagem e Sinais de Alerta: Construção e Validação de um Folheto Informativo. *Re(habilitar) - Revista da ESSA*, 2, 69-98.
- Vitto, M. M. P., & Feres, M. C. L. C. (2005). Distúrbios da comunicação oral em crianças. *Revista Médica*, 38, 229-234.
- Wadman, R., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2008). Self-esteem, shyness, and sociability in adolescents with specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(4), 938.

Capítulo 8 - Apêndices

Apêndice I - Idade de aquisição dos fonemas (página 12)

Fonema	(Mendes et al., 2009)	(Moutinho & Lima, 2007)
/p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/, /m/, /n/, /f/, /v/, /S/,	3;0 -3;6	3;0
/R/	3;0 -3;6	4;0
/s/	3;0 -3;6	5;0
/l/	3;6 - 3;12	4;0
/l/, /S/ em posição final de sílaba	3;6 - 3;12	7;0
/S/ em posição final de sílaba	3;6 - 3;12	3;0
/z/, /Z/, /4/	4;0 - 4;6	6;0
/l/ em grupo consonântico	4;0 - 4;6	5;0
/4/ em posição final de sílaba	4;6 - 4;12	6;6
/4/ em grupos consonânticos	5;0 - 5;6	6;0

Apêndice II - Resumo dos estudos de prevalência das perturbações da comunicação, linguagem e fala (páginas 15 à 18)

Autores e Ano	País	Estudo	Amostra	Metodologia	Resultados
(Gibbs & Cooper, 1989)	Estados Unidos da América	Prevalência das PL e PF, especificamente perturbações da articulação, voz e fluência	242 crianças com idades entre os 8 e os 12 anos de idade, com perturbações da aprendizagem	Avaliação formal individual realizada por um TF	Prevalência de PL de 90,5% Prevalência de alterações da articulação de 23,5% Prevalência de alterações da voz de 12% Prevalência de alterações da fluência de 1,2%
(Law et al., 2000)	Inglaterra	Prevalência das PLF	Crianças dos 2 aos 7 anos de idade	Artigo de revisão até 1997	Prevalência das PL aos 5 anos de idade de 6,8% Prevalência das PL aos 6 anos de idade de 5,5% Prevalência das PL aos 7 anos de idade de 3,1% Prevalência das PF entre os 2,3% e os 14,5%
(McKinnon et al., 2007)	Austrália	Prevalência das PF, especificamente articulação, voz e fluência	10425 crianças de idade escolar	Identificação por parte dos professores e confirmação pelos TF, a partir da avaliação formal	Prevalência de alterações da articulação de 1,06% Com o aumento da idade escolar diminuiu a prevalência de perturbações da articulação Prevalência de alterações da voz de 0,12% Prevalência de alterações da fluência de 0,33%
(Goulart & Chiari, 2007)	Brasil	Prevalência das PF	1810 crianças do 1º CEB	Avaliação com testes formais	Prevalência de PF de 24,6% Prevalência de PF aos 5 anos de 57% e entre os 8 e os 10 anos de 42%

**Apêndice II - Resumo dos estudos de prevalência das perturbações da comunicação, linguagem e fala – Continuação
(páginas 15 à 18)**

Autores e Ano	País	Estudo	Amostra	Metodologia	Resultados
(Silva & Peixoto, 2008)	Portugal	Prevalência de PL e PF, especificamente da articulação, voz e fluência	748 crianças dos 5 aos 11 anos de idade	Avaliação com testes formais e avaliação informal com base no discurso da criança, por parte do TF	Prevalência das PL de 12,2% Prevalência das alterações da articulação de 34,1% Prevalência das alterações da voz de 1,1% Prevalência das alterações da fluência de 1%
(McLeod & Harrison, 2009)	Austrália	Prevalência das PL e PF	4983 crianças dos 4 aos 5 anos de idade	Entrevistas e questionários aos pais, questionários aos educadores e avaliação com testes formais	Opinião dos pais: 25,2% preocupam-se com a fala das crianças; 9,5% preocupam-se com a compreensão das crianças sobre a linguagem Opinião dos professores: referem que 22,3% das crianças são menos competentes na linguagem expressiva e 16,9% na linguagem recetiva Avaliação formal: 13% das crianças com 1 a 2 desvio-padrão abaixo da média e 1,7% com mais de 2 desvio-padrão abaixo da média
(Goulart & Ferreira, 2009)	Brasil	Validação de um teste de rastreio de alterações articulatórias e fonológicas – Screening Test for Speech Articulation Disorders	2027 crianças do 2º ano de escolaridade (1ª série do ensino fundamental, da educação básica do Brasil)	Avaliação com o teste de rastreio; Sensibilidade e especificidade do teste verificadas a partir da avaliação de 200 crianças, por um TF	Prevalência de perturbações da fala de 57,6%
(Karbasi, 2011)	Irão	Prevalência das PF	7881 crianças do 1º CEB	Avaliação informal a partir da leitura de livros Avaliação formal	Prevalência de PF de 14,8% Prevalência de alterações da articulação de 13,1% Prevalência de alterações da voz de 0,47% Prevalência de alterações da fluência de 1,2%

**Apêndice III – Estudos de prevalência de implicações na aprendizagem em crianças perturbações da comunicação, linguagem e fala
(páginas 18 e 19)**

Autores e ano	Estudo	Amostra	Resultados
(Catts, 1993)	Performance em testes de leitura de crianças com e sem PLF, no 1º e 2º ano do 1ºCEB	-	Crianças com PLF com performance mais baixa em testes de leitura
(Stothard et al., 1998)	Performance, ao nível da compreensão e expressão da linguagem e capacidades de literacia, em crianças com PLF aos 5 anos e meio.	71 adolescentes de 15 e 16 anos	Crianças com PL aos 5 e meio anos, que apresentavam em idade pré-escolar PLF e crianças com PLF desde o pré-escolar aos 5 e meio anos apresentaram aos 15-16 anos de idade dificuldades em aspetos de linguagem e capacidades de literacia
(Nippold et al., 2009)	Comparação do desenvolvimento sintático de adolescentes com e sem história de PL	349 adolescentes de 15 anos de idade	Os adolescentes com história de PL apresentaram valores mais baixos nos testes utilizados, para avaliar a sintaxe, do que os adolescentes sem história de PL
(Pennington & Lefly, 2001 Apud in Overby et al., 2012)	Capacidades de leitura e escrita em crianças com PF	---	Entre 20% a 28% de crianças com PF apresentam também dificuldades de leitura e escrita
(Catts, Adolf, Hogan & Weismer, 2005; Carroll & Myers, 2010 Apud in Overby et al., 2012)	Capacidades de leitura e escrita em crianças com PCLF	---	Entre 14% a 19,5% de crianças com PCLF apresentam também dificuldades de leitura e escrita

**Apêndice IV – Estudo de prevalência das implicações sociais em crianças com perturbações da comunicação, linguagem e fala
(página 19)**

Autor (ano)	País	Estudo	Amostra	Resultados
(Fujiki et al., 1996)	Estados Unidos da América	Comparação das capacidades sociais de crianças com e sem PL	19 crianças com PL e 19 crianças sem PL, com idades entre os 8 e os 12 anos	Crianças com PL apresentam capacidades sociais mais pobres e estão menos satisfeitas com os relacionamentos entre os pares
(Wadman et al., 2008)	Inglaterra	Analisar auto-estima, timidez e sociabilidade de adolescentes com e sem PL	54 adolescentes com PL e 54 adolescentes sem PL, com idades entre os 16 e 17 anos	Autoestima mais baixa e maior timidez nos adolescentes com PL Não existe diferença na sociabilidade entre os grupos

Apêndice V – Questionário aos Professores do 1º CEB sobre as PCLF (página 29)

Necessidades e Estratégias dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico no trabalho com crianças com Perturbações da Comunicação, Linguagem e/ou Fala



Antes do preenchimento do questionário tenha em conta os seguintes aspetos:

- Se já preencheu este inquérito, por favor, ignore o pedido;
- Este é um questionário SÓ PARA PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO;
- Pode alterar as suas respostas sempre que quiser até dar por concluído o preenchimento do questionário;
- Sempre que selecionar a opção "outra" escreva no espaço à frente a designação apropriada para o seu caso.

I Parte: Dados Socio-demográficos e Habilitações Literárias:

1. Qual a sua data de nascimento? *

(Dia/Mês/Ano)

2. Qual o seu género? *

- Feminino
 Masculino

3. Qual o grau académico mais elevado que concluiu? *

(Selecione apenas uma opção)

- Bacharelato ou equivalente
 Licenciatura
 Mestrado
 Doutoramento

4. Em que ano concluiu a formação que lhe possibilitou exercer a profissão? *

5. Qual o seu tempo de serviço? *

(A- Anos, M- Meses e/ou D- Dias, como for mais apropriado para o seu caso. Ex: 15A e 6M ou 23D)

6. Assinale os anos de escolaridade com que, maioritariamente, trabalhou ao longo da sua carreira ? *

(Se for o caso, pode selecionar mais do que uma opção)

- 1º Ano
 2º Ano
 3º Ano
 4º Ano

7. Tem alguma formação adicional em Educação Especial? *

- Sim
 Não

Se respondeu SIM à questão anterior, responda à questão seguinte

Se respondeu NÃO à questão anterior passe para a questão 8

7.1 Em que circunstância realizou essa formação?

(Se for o caso, pode selecionar mais do que uma opção)

- Pós-Graduação
 Mestrado
 Doutoramento

8. No presente ano letivo, qual a sua situação profissional? *

(Selecione apenas uma opção)

- Docente no ativo
 Docente desempregado
 Aposentado
 Outra:

Se selecionou a opção "Docente no ativo", passe para a questão seguinte;

Se selecionou qualquer uma das outras opções (Docente Desempregado, Aposentado ou Outro) passe para a II Parte

9. No presente ano letivo, em que distrito leciona?

(Se for o caso, pode selecionar mais do que uma opção)

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

10. No presente ano letivo, em que tipo de instituição exerce a sua profissão?

(Caso leccione em mais do que um lugar pode assinalar mais do que uma opção)

- Estabelecimento Público
- Estabelecimento Privado
- Cooperativo
- Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)
- Hospital
- Outra:

11. No presente ano letivo, quantos alunos tem do 1º ano do 1ºCiclo do Ensino Básico?

(Caso não tenha nenhum, coloque um zero (0))

12. No presente ano letivo, quantos alunos tem do 2º ano do 1ºCiclo do Ensino Básico?

(Caso não tenha nenhum, coloque um zero (0))

13. No presente ano letivo, quantos alunos tem do 3º ano do 1ºCiclo do Ensino Básico?

(Caso não tenha nenhum, coloque um zero (0))

14. No presente ano letivo, quantos alunos tem do 4º ano do 1ºCiclo do Ensino Básico?

(Caso não tenha nenhum, coloque um zero (0))

II Parte: Perturbações da Comunicação, Linguagem e/ou Fala

Por favor, considere a seguinte definição de Comunicação para responder às questões 1 e 1.1:

Comunicar é um processo ativo de troca de informação que envolve a codificação, a transmissão e a descodificação de uma mensagem entre dois ou mais intervenientes (Sim-Sim, 1998)

1. Já recebeu alguma formação na área das Perturbações da Comunicação? *

- Sim
- Não

Se respondeu SIM à questão anterior, passe à questão seguinte

Se respondeu NÃO à questão anterior, passe à questão 2

1.1 Em que contexto realizou a formação?

(Caso tenha sido em mais do que um contexto, pode assinar mais do que uma opção)

- Curso de curta duração
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Pós-Graduação

Por favor, considere a seguinte definição de Linguagem para responder às questões 2 e 2.1:

Linguagem é um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, utilizados de diferentes modos para pensar e comunicar (ASHA, 1982)

2. Já recebeu alguma formação na área das Perturbações da Linguagem? *

- Sim
- Não

Se respondeu SIM à questão anterior, passe à questão seguinte

Se respondeu NÃO à questão anterior, passe à questão 3

2.1 Em que contexto realizou a formação?

(Caso tenha sido em mais do que um contexto, pode assinar mais do que uma opção)

- Curso de curta duração
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Pós-Graduação

Por favor, considere a seguinte definição de Fala para responder às questões 3 e 3.1:

A Fala é um dos modos utilizados na comunicação, permitindo transmitir mensagens e que implica uma coordenação de movimentos neuromusculares orais, com o objectivo de produzir fonemas, palavras ou frases (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2002).

3. Já recebeu alguma formação na área das Perturbações da Fala? *

- Sim
- Não

Se respondeu SIM à questão anterior, passe à questão seguinte

Se respondeu NÃO à questão anterior, passe à questão 4

3.1 Em que contexto realizou a formação?

(Caso tenha sido em mais do que um contexto, pode assinar mais do que uma opção)

- Curso de curta duração
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Pós-Graduação

4. Identifique o grau de dificuldade que sente no reconhecimento dos seguintes Sinais de Alerta, que podem estar presentes em todas as faixas-etárias do 1º ciclo e que podem levar a suspeitar de uma Perturbação da Comunicação, Linguagem e/ou Fala: *

	Nenhuma Dificuldade	Dificuldade Ligeira	Dificuldade Moderada	Muita Dificuldade	Dificuldade Completa/ Não conseguiu reconhecer
Dificuldade na discriminação oral dos sons	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade na identificação, a nível escrito, dos limites das palavras (letras inicial e final)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omissão de sons na palavra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade na compreensão do significado de palavras, que já deveriam estar adquiridas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade em expressar-se	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade na compreensão e utilização das formas verbais Passado e Futuro Simples	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldades na utilização de "Quem", "Onde", "Quando", "Como" e "Porquê" nas perguntas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilização incorreta da gramática na maioria das situações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade na ordenação das palavras numa frase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade na compreensão dos interesses dos pares (estado emocional, expressão facial, orientação corporal e voz)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade na compreensão do segundo sentido numa conversa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade na adaptação do discurso ao interlocutor ou à situação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilização de gestos, expressão facial, ou contacto ocular de forma inapropriada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade em saber quando e como começar, revezar os turnos e terminar uma conversa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade na manutenção do tópicos de conversa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade na segmentação silábica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Repetição de partes de palavras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prolongamento dos sons ou sílabas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existência de tensão e esforço enquanto fala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existência de tiques faciais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existência de uma respiração descontrolada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existência de voz rouca, constante ou frequentemente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Identifique o grau de dificuldade que sente no reconhecimento dos seguintes Sinais de Alerta, que podem estar presentes aos 6 anos de idade e que podem levar a suspeitar de uma Perturbação da Comunicação, Linguagem e/ou Fala: *

	Nenhuma Dificuldade	Dificuldade Ligeira	Dificuldade Moderada	Muita Dificuldade	Dificuldade Completa/ Não consigo reconhecer
Dificuldade na associação dos sons aos símbolos alfabéticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade no isolamento, oral, do último som das palavras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade na correspondência da palavra falada com a palavra escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Identifique o grau de dificuldade que sente no reconhecimento dos seguintes Sinais de Alerta, que podem estar presentes aos 7 anos de idade e que podem levar a suspeitar de uma Perturbação da Comunicação, Linguagem e/ou Fala: *

	Nenhuma Dificuldade	Dificuldade Ligeira	Dificuldade Moderada	Muita Dificuldade	Dificuldade Completa/ Não consigo reconhecer
Dificuldade na identificação do número de fonemas de uma palavra, a nível escrito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade na auto-correção da leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade na compreensão de histórias básicas/simples	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade no recontar de uma história	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Identifique o grau de dificuldade que sente no reconhecimento dos seguintes Sinais de Alerta, que podem estar presentes aos 9 anos de idade e que podem levar a suspeitar de uma Perturbação da Comunicação, Linguagem e/ou Fala: *

	Nenhuma Dificuldade	Dificuldade Ligeira	Dificuldade Moderada	Muita Dificuldade	Dificuldade Completa/ Não consigo reconhecer
Dificuldade na interpretação e reprodução das ideias dos textos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade na compreensão de uma variedade de textos (ex: ficção, poesia etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade no reconhecimento dos casos especiais de leitura e escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Identifique a frequência com que utiliza cada um das seguintes formas de suporte de informação, com o objetivo de identificar crianças em risco ao nível das Perturbações da Comunicação, Linguagem e/ou Fala: *

	Nunca	Raramente	Às Vezes	Quase sempre	Sempre
Folhetos informativos com etapas do desenvolvimento e /ou sinais de alerta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Testes de avaliação das áreas da Linguagem e/ou Fala elaborados para os Profissionais da Educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fichas de sinalização com etapas do desenvolvimento ou capacidades das crianças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Troca de informação com outros profissionais ou com os pais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecimento adquirido ao longo da prática profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisa na internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se assinalou algum item, na questão anterior, com "Nunca" ou "Raramente", passe à questão seguinte

Se assinalou qualquer uma das outras opções na questão anterior, passe à questão 9

8.1 Indique, por favor, a razão para a não utilização ou utilização pouco frequente das formas de suporte de informação referidas?

(Caso pretenda pode seleccionar mais do que uma opção)

- Desconhecer as formas de suporte de informação a utilizar/ desenvolver
- Não reconhecer a importância das formas de suporte de informação, na identificação de crianças em risco
- Não possuir formação para utilizar essas formas de suporte de informação
- Possuir outras formas de suporte de informação para a identificação das crianças em risco
- Outra:

9. Ao longo da sua prática profissional já identificou crianças em risco de apresentar Perturbações da Comunicação, Linguagem e /ou Fala? *

- Sim
- Não

Se respondeu SIM à questão anterior passe à questão seguinte

Se respondeu NÃO à questão anterior passe à questão 10

9.1 O que faz quando identifica crianças em risco, ao nível das Perturbações da Comunicação, Linguagem e/ou Fala?

(Se for o caso pode seleccionar mais do que uma opção)

- Informa/ aconselha os pais e/ou familiares da criança sobre a situação
- Informa/ aconselha os pais e/ou familiares da criança do procedimento a seguir (ex: consultar um Terapeuta da Fala)
- Encaminha a criança para Terapia da Fala
- Encaminha a criança para outros profissionais de saúde (Psicólogo, Médico etc)
- Não toma nenhum procedimento
- Outra:

9.2. Identifique a frequência com que utiliza as seguintes estratégias, para promover a comunicação das crianças com Perturbações da Comunicação, Linguagem e /ou Fala:

	Nunca	Raramente	Às Vezes	Quase Sempre	Sempre
Enfatizar as palavra-chave	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar frases simples	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar perguntas fechadas ou dar alternativas de resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Simplificar as instruções ou dar uma instrução de cada vez	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avisar claramente uma mudança de assunto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criar oportunidades de interação e uso de linguagem e fala em diferentes situações (ex: descrever atividades)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criar oportunidades de interação e uso de linguagem e fala com pessoas diferentes (ex: fazendo perguntas à criança para entrar na discussão de grupo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Focar-se na aquisição do vocabulário em geral com várias atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedir à criança para contar o que aconteceu numa história para analisar a sua compreensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar estratégias de linguagem não verbal para apoio de instruções verbais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Posicionar-se na sala de aula de modo que a criança consiga fazer leitura de fala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dar o modelo correto de pronunciar as palavras ou da construção de frases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dar à criança o início da palavra Ex: "Isto é uma al..." (para almofada)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falar num tom normal sem aumentar o volume vocal ou exagerar nos movimentos labiais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaborar exercícios e testes diferentes para estas crianças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dar tempo à criança para realizar as atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dar tempo à criança para expor a sua ideia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No que respeita à gaguez advertir as outras crianças quando "gozam"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sensibilizar e conversar com a criança sobre os seus pontos fortes e das suas necessidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incentivar a criança a dar sugestões e ideias, tornando-a pró-ativa na aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encorajar a criança a falar quando não percebe o que lhe é dito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dar o feedback à criança quando esta realiza uma actividade com sucesso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solicitar a colaboração dos familiares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solicitar a colaboração de outros profissionais integrados no meio escolar (outros profissionais da educação, psicólogos etc).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se assinalou algum item, na questão anterior, com "Nunca" ou "Raramente" passe à questão seguinte

Se assinalou, na questão anterior, qualquer uma das outras opções passe para a III Parte

9.2.1 Indique, por favor, a razão para a não utilização ou utilização pouco frequente das estratégias referidas.

(Caso pretenda pode seleccionar mais do que uma opção)

- Desconhecer as estratégias a utilizar/ desenvolver
- Não reconhecer importância às estratégias na promoção e desenvolvimento da comunicação da criança
- Não possuir formação para utilizar as estratégias
- Possuir outras estratégias para a promoção e desenvolvimento da comunicação da criança
- Impossibilidade de utilizar/ desenvolver as estratégias (ex: elevado número de alunos na sala de aula)
- Outra:

III Parte: Trabalho dos Terapeutas da Fala

1. Na instituição onde exerce funções existe a colaboração, in situ ou em rede escolar, de um Terapeuta da Fala? *

- Sim
- Não

2. Alguma das crianças na turma(s) que leciona é seguida por um Terapeuta da Fala? *

- Sim
- Não

3. Durante a sua prática profissional já encaminhou algum dos seus alunos para Terapia da Fala? *

- Sim
- Não

Se respondeu NÃO à questão anterior, passe à questão seguinte

Se respondeu SIM à questão anterior, passe para a questão 4

3.1. Indique a(s) razão(ões) para nunca ter encaminhado um aluno para a Terapia da Fala?

(Se for o caso pode seleccionar mais do que uma opção)

- Desconhecimento das funções de um Terapeuta da Fala
- Desconhecimento do processo de encaminhamento da criança para o Terapeuta da Fala
- Dificuldades de acesso ao Terapeuta da Fala
- Inexistência de um Terapeuta da Fala na Instituição
- Insuficiência/ atraso de resposta do Terapeuta da Fala
- Dificuldade e/ou Insegurança na identificação da criança em risco
- Nunca ter tido crianças que precisassem de ser encaminhadas para Terapia da Fala
- Outra:

4. Ao longo da sua prática profissional já trabalhou num modelo colaborativo com algum Terapeuta da Fala?

*

- Sim
- Não

Se respondeu SIM à questão anterior, passe à questão seguinte

Se respondeu NÃO à questão anterior, passe para a IV Parte

4.1 De que forma ocorreu essa colaboração?

(Se for o caso pode seleccionar mais do que uma opção)

- Sugerindo, o Terapeuta da Fala, estratégias para utilizar com as crianças
- Disponibilizando, o Terapeuta da Fala, informação sobre a área das Perturbações da Comunicação, Linguagem e Fala
- Disponibilizando os contactos de ambos para esclarecimento de dúvidas
- Trabalho em conjunto no delinear e alcançar dos objectivos de cada criança
- Outra:

IV Parte: Relevância do Trabalho de Investigação

1. Acha importante a implementação de um modelo colaborativo, entre os Docentes e os Terapeutas da Fala, no trabalho com crianças com Perturbações ao nível da Comunicação, Linguagem e Fala? *

- Sim
- Não

Acabou de responder ao questionário.

Obrigada pela sua disponibilidade

Tecnologia do [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Termos adicionais](#)

Apêndice VI– E-mail de pedido de colaboração (página 29)

Exmo. Senhor(a),

Somos duas alunas do Mestrado de Ciências da Fala e da Audição do curso de Terapia da Fala, da Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro, Joana Lopes e Sara Pereira, sob a orientação da Professora Doutora Anabela Silva, docente da Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro.

Neste momento estamos a realizar um estudo que consiste no levantamento das necessidades e estratégias dos Educadores e Professores do 1º ciclo no trabalho com crianças com Perturbações da Comunicação, Linguagem e/ou Fala. A principal motivação desta investigação é fomentar uma parceria entre os Educadores/ Professores do 1º ciclo e os Terapeutas da Fala, partindo das necessidades dos profissionais da educação no contacto diário com crianças com perturbações ao nível da Comunicação, Linguagem e Fala. Para tal, estamos a desenvolver dois questionários relacionados com os objetivos propostos, um destinado a Educadores de Infância e outro a Professores do 1º ciclo do ensino básico.

Pretendemos que o nosso estudo inclua o maior número possível de Professores do 1º ciclo e Educadores, pelo que gostaríamos de saber se seria possível reencaminhar para os vossos associados um email a apresentar o estudo e a solicitar o preenchimento online do questionário por nós desenvolvido, que será vos enviado, caso a vossa resposta seja positiva.

Pretendemos que os questionários fiquem disponíveis durante o mês de Junho.

Link de acesso ao questionário para os Educadores:
<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dHRLaUFJMnh3ZI96SlpMQno2dThEc3c6MQ>

Link de acesso ao questionário para os Professores do 1ºCiclo do Ensino Básico:
<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dFhBT1VtMEx0QW5PZXY2UlpLUjFsbnc6MQ>

Agradecendo, desde já, a atenção dispensada Dispomo-nos para prestar quaisquer esclarecimentos adicionais se necessário. Enviamos os nossos contactos e o contacto da orientadora para o esclarecimento de qualquer dúvida.

Atenciosamente,

Joana Filipa Antunes Lopes; Email: jfal@ua.pt

Sara Rocha Pereira; Email: sara.pereira@ua.pt

Professora Doutora Anabela Silva; Email: asilva@ua.pt

Apêndice VII – Agrupamentos de Escolas e Escolas contactadas para pedido de divulgação do projeto (página 29)

	Região Norte	Região Centro	Região Sul	Região Açores
Agrupamentos de Escolas (AE)	AE D. Afonso Henriques AE de Celeirós AE Pulo Quintela AE Domingos Capela AE de Gondomar AE de Lagares AE de Valdevez AE de Mesão Frio	AE Pêro da Covilhã AE de Aveiro AE de Oliveiras de Frades AE de Oliveira do Bairro AE de Penacova AE de Águeda AE de Vagos AE de Vila de Rei AE de Afonso de Paiva AE de Paúl AE de Tortosendo AE de Alcains AE de Terras do Xisto AE de Tarouca AE de Ribeiro Sanches AE de Montemor-o-Velho AE de Silva Gaio	A Vertical E D. Manuel II AE nº 1 de Évora AE nº 4 Évora AE de Arraiolos AE de Viana do Alentejo AVE de Vendas Novas AVE de Montemor-o-novo AE de Pedro de Santarém AE Alexandre herculano AE D. João II AE Cristóvão Falcão AE e JI nº 1 Portalegre AE nº1 Beja AE nº3 Beja AVE Joaquim Magalhães AE D. Afonso III AVE Neves Júnior	EBI do Topo EBI da Calheta EBI das Lajes do Pico EBI. de São Roque do Pico EBI da Madalena EBI. da Horta EBI das Flores EBI Tomás de Borba EBI dos Biscoitos EBI da Graciosa Área Escolar de Vila Franca do Campo EBI de Ginetes EBI da Lagoa EBI da Maia EBI de Água de Pau EBI da Povoação EBI do Nordeste EBI Dos Arrifes EBI Roberto Ivens EBI das Capelas EBI de Rabo de Peixe EBI Da Ribeira Grande EBI de Santa Maria
Escolas	JI/EB 1 de Santa Luzia EB 1 Aból EB 1 de Asprela EB 1 da Boavista	Eb1 de Alumieira Eb1 do Adro Escola Secundária de Vagos Escola Secundária Nuno Álvares Escola Secundária de Estarreja Escola Secundária de Sabugal	JI/EB da Malagueira Évora	

Apêndice VIII – E-mail para ao Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (página 30)**Necessidades e Estratégias dos Educadores e Professores do 1ºCiclo no trabalho com crianças com Perturbações da Comunicação, Linguagem e/ou Fala**

O nosso nome é Joana Lopes e Sara Pereira, somos Terapeutas da Fala, e estamos a desenvolver um estudo sobre as Necessidades e Estratégias dos Educadores de Infância do Ensino Pré-escolar (Joana Lopes) e dos Professores do 1º ciclo (Sara Pereira) no trabalho com crianças com Perturbações da Comunicação, Linguagem e/ou Fala. Este trabalho está a ser desenvolvido no âmbito das dissertações de Mestrado em Ciências da Fala e da Audição, da Universidade de Aveiro, sob a orientação da Professora Doutora Anabela Silva.

A sua participação e as suas respostas são de extrema importância e irão contribuir para promover e facilitar a parceria entre os Profissionais da Educação e os Terapeutas da Fala no trabalho com crianças com Perturbações da Comunicação, Linguagem e/ou Fala.

As suas respostas serão completamente anónimas, uma vez que o sistema de preenchimento não permite a identificação dos respondentes e a sua participação é totalmente voluntária.

Os questionários são compostos por questões fechadas (havendo questões que dependem de respostas anteriores pelo que poderá não ter que responder a todas) e demorará cerca de 15 a 20 minutos a responder. Lembre-se que não existem respostas certas ou erradas mas sim as que expressam a sua opinião.

Assim, solicitamos e agradecemos que aceda aos links respetivos, a seguir referenciados, **LENDO COM ATENÇÃO O QUESTIONÁRIO**, e que o preencha, sendo que este estará disponível até **31 DE JULHO DE 2012**.

Link para o preenchimento questionário para **EDUCADORES DE INFÂNCIA – Copie o Link**

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dHRLaUFJMnh3ZI96SlpMQno2dThE3c6MQ>

Link para o preenchimento questionário para **PROFESSORES DO 1º CICLO – Copie o link**

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dFhBT1VtMEx0QW5PZXY2UlpLUjFsbnc6MQ>

Se já recebeu este e-mail e já preencheu o inquérito, por favor, ignore este pedido.

Se pretende esclarecer qualquer dúvida ou obter informação adicional sobre o estudo, por favor contacte-nos através dos seguintes e-mails: sara.pereira@ua.pt e joanalopes.terapia@gmail.com.

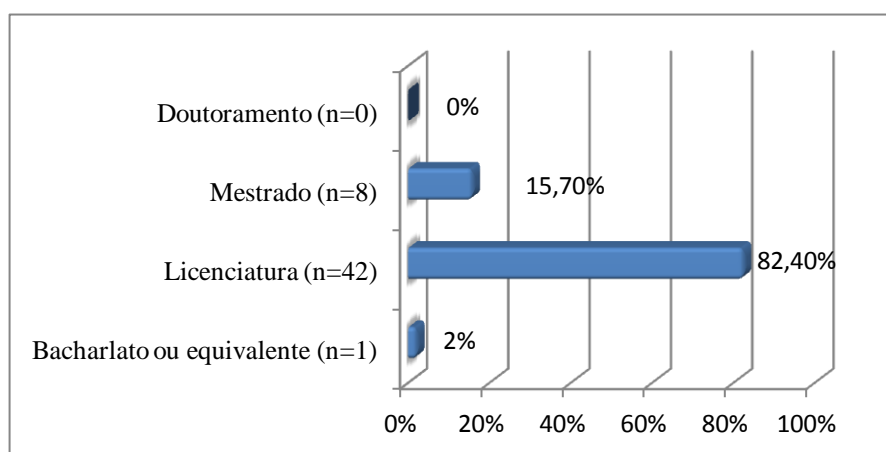
Obrigada pela sua disponibilidade.

Apêndice IX – Apresentação dos Resultados (páginas 31 à 40)**Caracterização da amostra, relativamente ao género**

Género	Número de Professores	Percentagem
Feminino	43	84,30%
Masculino	8	15,70%
Total	51	100%

Idade (anos)

Idade (Anos)	Número de Professores	Percentagem
[20 a 30]	8	15,60%
]30 a 40]	15	29,40%
]40 a 50]	23	45,20%
]50 a 60]	5	9,80%
Total	51	100%
Média	40,90	
Desvio Padrão	8,54	

Grau académico

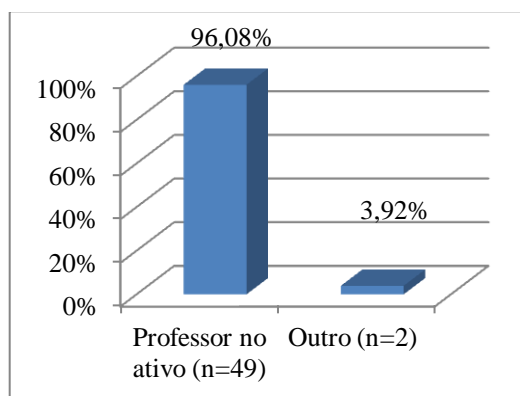
Tempo de serviço (anos)

Tempo de Serviço (Anos)	Número de Professores	Porcentagem
2,83	1	1,96%
3,00	1	1,96%
4,00	1	1,96%
4,33	1	1,96%
5,00	1	1,96%
6,00	1	1,96%
6,75	1	1,96%
8,00	2	3,92%
9,00	1	1,96%
10,00	2	3,92%
11,00	1	1,96%
11,75	1	1,96%
11,83	1	1,96%
12,00	4	7,84%
13,00	2	3,92%
14,83	1	1,96%
15,00	5	9,80%
16,00	1	1,96%
16,42	1	1,96%
16,67	1	1,96%
17,83	1	1,96%
20,58	1	1,96%
22,00	1	1,96%
23,00	2	3,92%
24,42	1	1,96%
24,75	2	3,92%
25,00	2	3,92%
25,75	1	1,96%
26,00	2	3,92%
27,00	1	1,96%
28,00	1	1,96%
32,25	1	1,96%
33,00	2	3,92%
33,67	1	1,96%
Média	16,72	
Desvio Padrão	8,61	

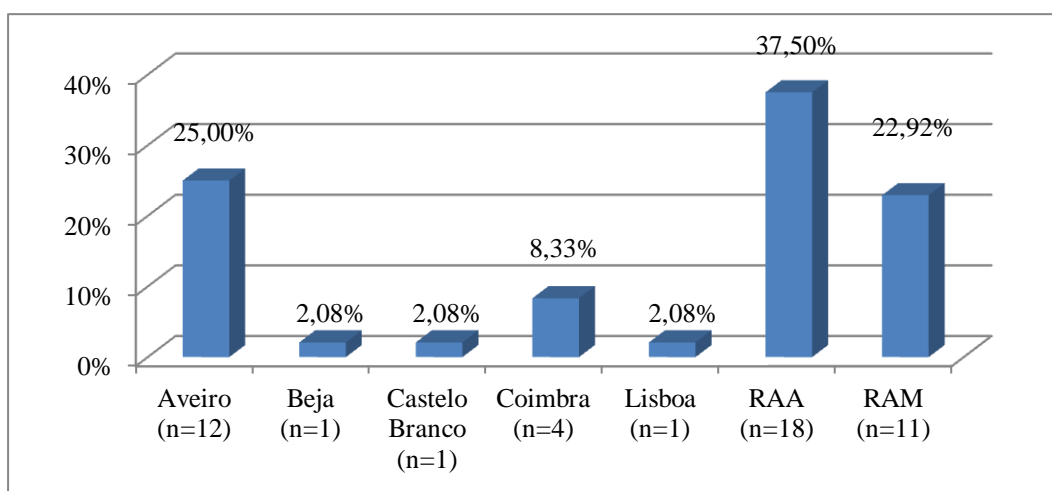
Anos de escolaridade com que os inquiridos trabalharam, maioritariamente, ao longo da sua prática profissional

Ano de escolaridade do 1º CEB	Número de Professores	Porcentagem
1º ano	31	60,80%
2º ano	32	62,70%
3º ano	31	60,80%
4º ano	33	64,70%

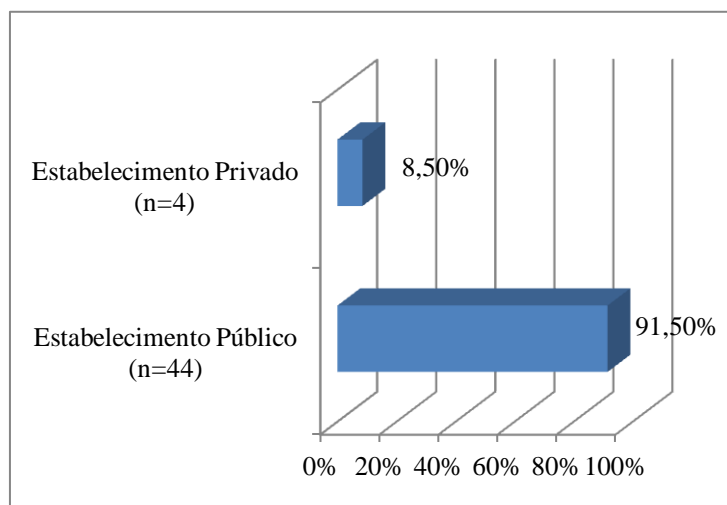
Situação profissional



Distrito onde leciona



Estabelecimento de ensino



Número de alunos do 1º ano de escolaridade

Nº de alunos – 1º ano	Número de Professores	Percentagem	Percentagem Válida
0	18	35,29%	39,13%
2	4	7,84%	8,70%
4	1	1,96%	2,17%
5	1	1,96%	2,17%
6	2	3,92%	4,35%
7	3	5,88%	6,52%
11	1	1,96%	2,17%
13	2	3,92%	4,35%
14	3	5,88%	6,52%
15	1	1,96%	2,17%
17	1	1,96%	2,17%
18	2	3,92%	4,35%
20	4	7,84%	8,70%
23	1	1,96%	2,17%
26	1	1,96%	2,17%
30	1	1,96%	2,17%
Não aplicável	2	3,92%	-
Não resposta	3	5,88%	-
Total	51	100%	100%
Média	7,74		
Desvio Padrão	8,74		

Número de alunos do 2º ano de escolaridade

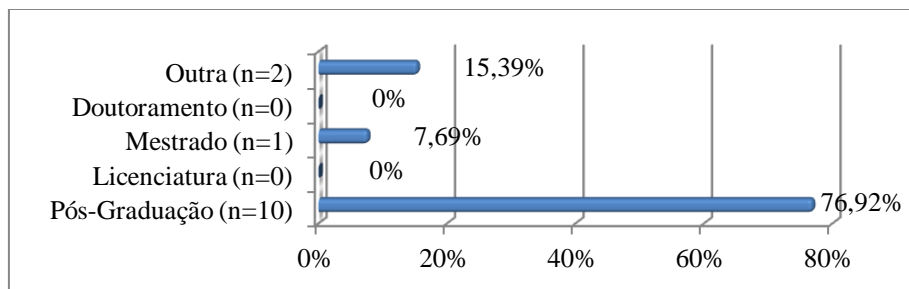
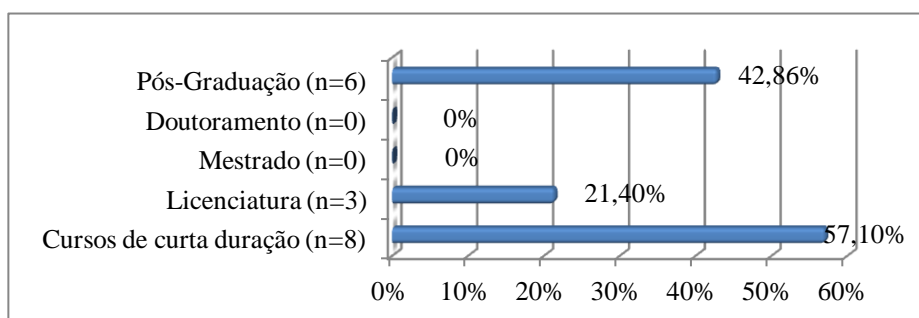
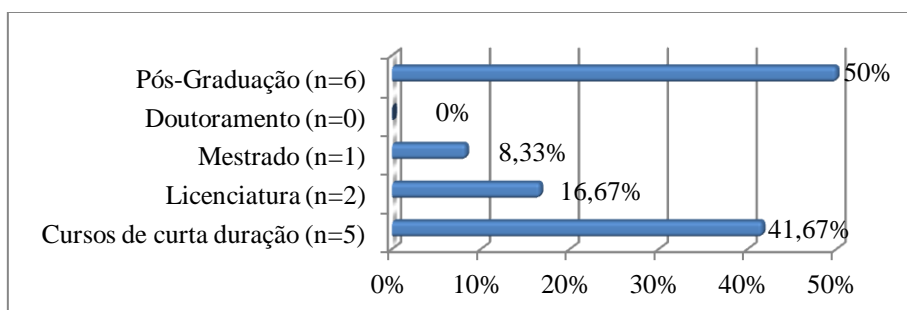
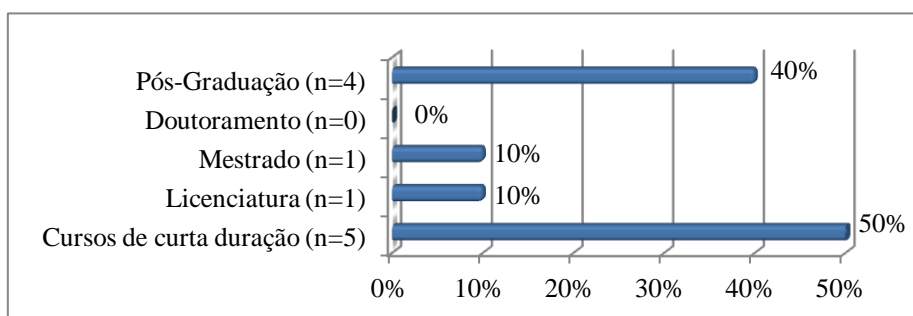
Nº de alunos – 2º ano	Número de Professores	Percentagem	Percentagem Válida
0	18	39,22%	40,00% %
1	2	3,92%	4,44%
2	2	3,92%	4,44%
5	3	5,88%	6,67%
6	1	1,96%	2,22%
7	1	1,96%	2,22%
8	2	3,92%	4,44%
10	5	9,80%	11,11%
11	1	1,96%	2,22%
12	1	1,96%	2,22%
13	1	1,96%	2,22%
14	1	1,96%	2,22%
17	1	1,96%	2,22%
18	2	3,92%	4,44%
20	2	3,92%	4,44%
26	2	3,92%	4,44%
Não aplicável	2	3,92%	-
Não resposta	4	3,92%	-
Total	51	100%	100%
Média	6,56		
Desvio Padrão	7,66		

Número de alunos do 3º ano de escolaridade

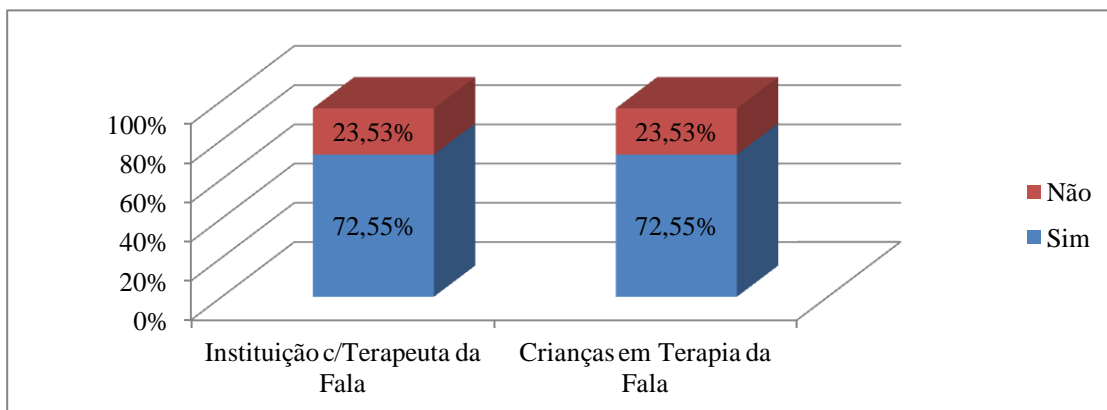
Nº de alunos – 3º ano	Número de Professores	Percentagem	Percentagem Válida
0	21	41,18%	50,00%
1	2	3,92%	4,76%
4	1	1,96%	2,38%
5	1	1,96%	2,38%
6	1	1,96%	2,38%
7	2	3,92%	4,76%
8	2	3,92%	4,76%
9	1	1,96%	2,38%
10	3	5,88%	7,14%
16	2	3,92%	4,76%
18	1	1,96%	2,38%
19	2	3,92%	4,76%
20	1	1,96%	2,38%
22	1	1,96%	2,38%
33	1	1,96%	2,38%
Não aplicável	2	3,92%	-
Não resposta	7	13,73%	-
Total	51	100%	100%
Média	5,93		
Desvio Padrão	8,18		

Número de alunos do 4º ano de escolaridade

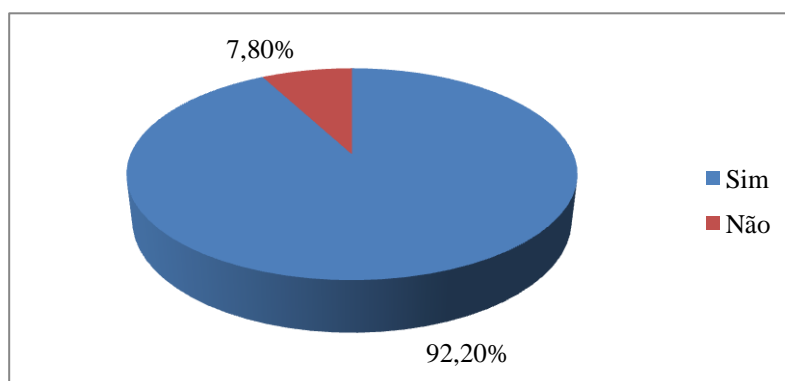
Nº de alunos – 4º ano	Número de Professores	Percentagem	Percentagem Válida
0	27	56,86%	64,29%
2	3	5,88%	7,14%
3	1	1,96%	2,38%
5	3	5,88%	7,14%
8	2	3,92%	4,76%
10	1	1,96%	2,38%
14	2	3,92%	4,55%
17	1	1,96%	2,38%
19	1	1,96%	2,38%
28	1	1,96%	2,38%
Não aplicável	2	13,73%	-
Não resposta	7		-
Total	51	100%	100%
Média	3,38		
Desvio Padrão	6,38		

Circunstância de obtenção da formação em Educação Especial**Circunstância de obtenção da formação em Perturbações da Comunicação****Circunstância de obtenção da formação em Perturbações da Linguagem****Circunstância de obtenção da formação em Perturbações da Fala**

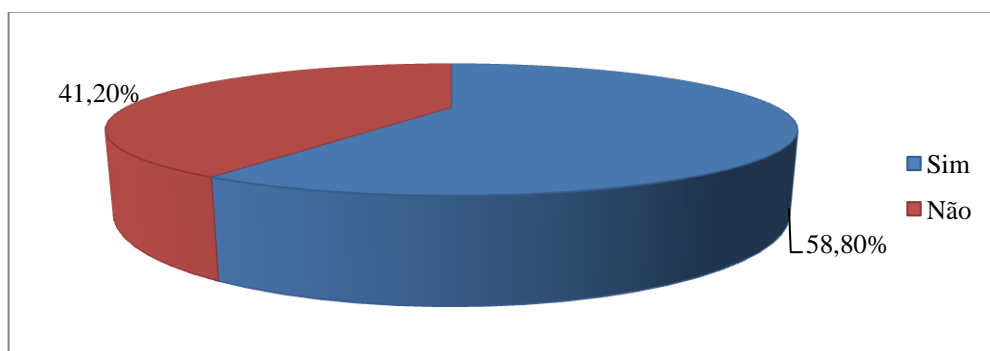
Presença de um Terapeuta da Fala na instituição e percentagem de crianças em Terapia da Fala



Encaminhamento das crianças, por parte dos Professores, para Terapia da Fala



Existência de um trabalho colaborativo entre os Professores e os Terapeutas da Fala



Capítulo 9 - Anexos

Anexo I – SLCF

Criação do Perfil do Inquirido na SLCF (página 22)

Home	Personal profile	
How do I complete the SLCF?	Before you do the SLCF, please tell us a little about yourself.	
Personal profile	If you work in an educational setting, or are doing this as part of a group, and would like your data to be available to your manager, please enter your group code in the relevant text box below.	
Training database	If you have registered before, please login on the homepage of this site. If you have forgotten your username or password, go here .	
Training handbooks and free resources	Username *	terapia1
Analysing group data	Password *	●●●●●●
Extension Stage	Repeat password *	●●●●●●
Your questions answered	Email *	ra.pereira@ua.pt
How people have used the SCLF	Forename	
Glossary	Surname	
	Telephone	
	Address	
	Town	
	County	
	Postcode	
	Employer	
	Group	
	Role	<input type="checkbox"/> Parent <input type="checkbox"/> Early Years Worker <input type="checkbox"/> Headteacher <input type="checkbox"/> Learning Support Assistant <input type="checkbox"/> SENCO <input type="checkbox"/> Social worker <input checked="" type="checkbox"/> Speech and Language Therapist <input type="checkbox"/> Youth worker <input type="checkbox"/> Teacher <input type="checkbox"/> Other staff
	How did you hear about this site?	Website <input type="text"/> <input type="checkbox"/> I would like to hear more from Talking Point and the Communication Trust <input type="checkbox"/> I would like to hear more from partner organisations of the Communication Trust

Anexo I – SLCF

Preenchimento de uma lista do primeiro estágio da SLCF (página 22)

Identifying and assessing speech, language and communication needs (SLCN)

Competence	Indicator	Confidence		
		N	F	V
You will be aware that children and young people may experience difficulties with speech, language or communication.	Give an example of a difficulty children or young people may have with speech, language or communication.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
You will be aware of how common SLCN are among the general population.	Describe how many children and young people in the UK have SLCN.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
You will be aware of what to look for to help identify children and young people in your workplace who may have SLCN.	Give an example of what you might see when a child or young person has difficulty with speech, language or communication in your workplace.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
You will be aware that it is also important to identify the effects of a child's or young person's environment on their speech, language and communication development. This includes how adults use language in the environment.	Explain how a situation or the language an adult uses may affect a child's or young person's speech, language and communication development.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
You will be aware of some of the ways in which difficulties with speech, language and communication can affect a child or young person you work with.	Explain one way in which a difficulty with speech, language and communication could affect a child or young person in your workplace.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
You will be aware that there is a range of reasons for a child or young person to have SLCN.	List some relevant reasons why a child or young person may have SLCN.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
You will be aware of how common it is for children and young people who speak English as an additional language to have SLCN.	Explain that it is as common for children and young people who have English as an additional language to have SLCN as those who do not.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Anexo I – SLCF

Links com informação referente a formações disponíveis (página 22)

logout

Home

How do I complete the SLCF?

Personal profile

Training database

Start the SLCF

Training handbooks and free resources

Analysing group data

Extension Stage

Your learning profile

Your questions answered

How people have used the SCLF

Glossary

Meeting your learning needs

Strand C - Positive practice

Universal ▼

Strand C ▼

How to meet this strand:

Continuing Professional Development

Observe others interacting with children – what do they do that encourages communication? – discuss with others

Observe experienced practitioners talking with children – what do they do to support children's communication – discuss with others

Think about your interaction with a child – highlight positive features, think about anything you would change

Visit a setting which promotes communication – how do staff support communication? How does the environment promote communication? – discuss with others

Work jointly with other practitioners, focusing on language development

Course	Provider
Key Stages 1 and 2 Memory and Language	Language for Learning
Naughty? Social, Emotional and Behavioural Difficulties/ Speech, Language, Communication Needs in preschool children: understanding and addressing the skills gaps.	I CAN
TA Survival Course	
OCN Intermediate Signalong (Level 2)	Signalong
Signalong Introduction	Signalong
Understanding and Supporting school-aged children with Behavioural Emotional and Social difficulties (BESD) and	I CAN

Anexo II – Parte do Folheto Informativo: Desenvolvimento da Linguagem recetiva e expressiva e Principais Sinais de Alerta (página 23)

Idade	Compreensão	Produção	Sinais de Alerta
36-48 (meses) 3-4 anos	<input checked="" type="checkbox"/> Compreende perguntas com “Onde?”, “O quê?”, e “Quem?” <input checked="" type="checkbox"/> Compreende as noções relativas à posição como <i>à frente e atrás/ dentro e fora</i>	<input checked="" type="checkbox"/> O seu discurso é perceptível fora do círculo familiar <input checked="" type="checkbox"/> Descreve alguns acontecimentos do dia-a-dia sem considerar a sequência em que ocorrem <input checked="" type="checkbox"/> Sabe dizer nome, idade, sexo	<input checked="" type="checkbox"/> Utilizar discurso que não é compreendido por todos <input checked="" type="checkbox"/> Usar mais gestos do que palavras para dizer o que quer
48-60 (meses) 4-5 anos	<input checked="" type="checkbox"/> Compreende instruções complexas (ex. agarra o livro e vai dar ao pai)	<input checked="" type="checkbox"/> Pergunta o que querem dizer palavras novas <input checked="" type="checkbox"/> Articula correctamente a maioria dos sons	<input checked="" type="checkbox"/> Omitir e trocar sons nas palavras (ex. não diz <s>; troca o som <t> pelo <q> ou vice versa) <input checked="" type="checkbox"/> Não descrever acontecimentos do dia-a-dia
60-72 (meses) 5-6 anos	<input checked="" type="checkbox"/> Compreende a noção de contrário (ex. O contrário de grande é...) <input checked="" type="checkbox"/> Compreende perguntas com “porquê?” <input checked="" type="checkbox"/> Compreende a pergunta “o que é que acontece se ... (deixas cair o ovo?)”	<input checked="" type="checkbox"/> Descreve uma história <input checked="" type="checkbox"/> Pode ter dificuldade na articulação de casos específicos (ex. compras, borboleta, preto) Expressa sentimentos	<input checked="" type="checkbox"/> Utilizar frases mal estruturadas <input checked="" type="checkbox"/> Dizer palavras mal pronunciadas <input checked="" type="checkbox"/> Ter um discurso sem conteúdo <input checked="" type="checkbox"/> Ter dificuldade em iniciar uma frase / repetir sílabas e palavras (gaguez)

Anexo III – Parte da Ficha de Sinalização do Guia Portage (página 24)

LINGUAGEM		
N.º	Verificar se	Avaliação
5 a 6 Anos		
86	Consegue indicar alguns, muitos e vários elementos.	-
87	Diz seu endereço.	-
88	Diz o número de seu telefone.	-
89	Aponta para o conjunto que tem mais, menos ou poucos elementos.	-
90	Conta piadas simples.	-
91	Relata experiências diárias.	-
92	Descreve um local ou movimento: através ou entre, longe de, de / desde..., para, por cima de, até.	-
93	Responde à pergunta "Porque" com uma explicação.	-
94	Ordena e conta uma estória de 2 a 5 episódios na sequência correta.	-
95	Define palavras.	-
96	Responde adequadamente a pergunta "Qual o contrário de ...".	-
97	Responde a pergunta "O que acontece se...".	-
98	Usa "ontem" e "amanhã" correctamente.	-
99	Pergunta o significado de perguntas novas ou conhecidas.	-

Anexo IV – Parte da Ficha de Sinalização das áreas da linguagem e fala (página 24)

FICHA DE SINALIZAÇÃO 5-6 ANOS	
Número de identificação: _____	Data de nascimento: __/__/____ Data: __/__/____
	Observado (✓)
	Não observado (x)
200 Aponta para "Alguns", "Muitos", "Vários";	
201 Diz a morada;	
202 Diz o número de telefone;	
203 Aponta o grupo que tem "Mais", "Menos" ou "Poucos";	
204 Conta anedotas simples;	
205 Relata experiências diárias;	
206 Descreve a localização ou movimento, usando "Através de/Pelo...", "Desde...", "Até...", "Por cima de...";	
207 Responde a perguntas com "Porquê?" dando uma explicação;	
208 Põe por ordem e conta uma história com 3-5 cartões;	
209 Define palavras;	
210 Responde a : "Diz-me o oposto/Contrário de...";	
211 Responde a perguntas do tipo: "O que é que acontece se(deixas cair o ovo?);	
212 Emprega "Ontem" e "Amanhã" correctamente;	
213 Pergunta o significado de palavras novas ou que não se usam muito frequentemente.	
187 Usa uma linguagem inteligível para os estranhos;	
A Usa mais gestos que palavras para dizer o que quer.	
B Omite sílabas em palavras tri e polissilábicas (ex.: tevisão em vez de televisão).	
C Omite sons nas palavras (ex.: afé por café).	
D Distorce palavras a ponto de as tornar irreconhecíveis: ex.: biico por frigorífico	
E Distorce algum som (ex.: distorce s e z, o que é normalmente descrito como "sopinha de massa").	
F Omite a consoante final nas sílabas (ex.: lápi em vez de lápis)	
G Faz assimilações, ou seja, assemelha dois sons na palavra (ex.: rarrafa em vez de garrafa).	
H Substitui consoantes nas palavras (exs.: cama em vez de gama; orilo em vez de grilo, dopa em vez de sopa; cassa em vez de casa; teto por dedo; topo por copo; quinta por tinta).	
I Omite, substituiu ou distorce as consoantes "l" e "r" (ex.: caro).	
Observações (outras informações que ache relevante indicar):	