

M

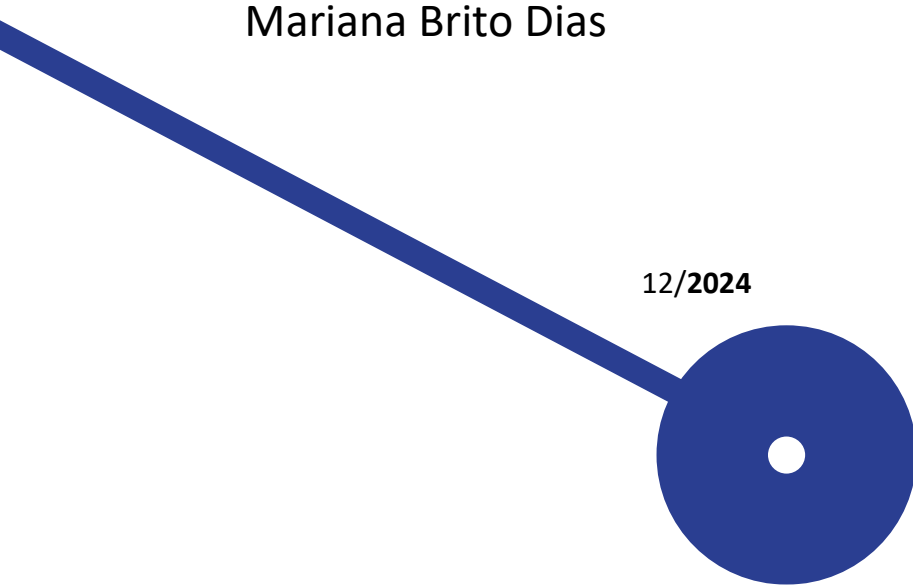
MESTRADO

Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

# Planear ambientes facilitadores da comunicação: Uma proposta de guião para avaliação e discussão interprofissional sobre a comunicação no contexto pré- escolar (GADI-COM)

Mariana Brito Dias

12/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mariana Brito Dias

**Planear ambientes facilitadores da comunicação: Uma proposta de  
guião para avaliação e discussão interprofissional sobre a  
comunicação no contexto pré-escolar (GADI-COM)**

Projeto de Mestrado

**Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição**

Orientação: Prof.(<sup>a</sup>) Doutor(a) Mónica Silveira Maia

Porto, dezembro de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mariana Brito Dias

**Planear ambientes facilitadores da comunicação: Uma proposta de  
guião para avaliação e discussão interprofissional sobre a  
comunicação no contexto pré-escolar (GADI-COM)**

Projeto de Mestrado

**Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição**

Orientação: Prof.<sup>(a)</sup> Doutor(a) Mónica Silveira Maia

Porto, dezembro de 2024

“Todas as crianças têm dentro de si o potencial para serem grandes. É o nosso dever criar um grande mundo onde esse potencial possa florescer”.

Stanley Greenspan

"A primeira tarefa da educação é agitar a vida, mas deixá-la livre para se desenvolver".

Maria Montessori

" A linguagem é a ferramenta mais poderosa do desenvolvimento intelectual"

Lev Vygotsky

## AGRADECIMENTOS

Quero dedicar algumas palavras às pessoas que de uma forma ou de outra estiveram presentes ao longo desta jornada desafiadora. Gostaria de expressar a minha profunda gratidão, por todo o apoio e motivação que obtive ao longo da realização deste estudo.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à Prof.(a) D. <sup>a</sup> Mónica Silveira Maia, por toda a colaboração, apoio e motivação desde o início e em todas as etapas da realização deste estudo. A sua cooperação foi de extrema importância para que este estudo fosse possível, pois com a sua orientação e constante incentivo foi possível finalizar este estudo.

Agradeço também à minha família que sempre acreditou em mim e pelo apoio incondicional que me proporcionou e principalmente por nunca me deixarem desistir perante momentos mais difíceis e de mais trabalho. À minha avó, que sempre me incentivou a seguir os meus sonhos e a nunca desistir dos meus objetivos e de querer estudar e saber sempre mais.

A realização deste estudo passou por uma fase de mudança na minha vida pessoal, em que houve uma mudança de trabalho a meio da realização da tese. As colegas da minha equipa de trabalho sempre valorizaram bastante a importância deste estudo e isso de certa forma deu-me mais força e motivação para continuar.

Por fim, quero agradecer aos meus amigos com quem partilhei as minhas ideias, preocupações e que me ajudaram nesta caminhada, não me deixando desistir. Quero agradecer-lhes pelas palavras encorajadoras, pelas distrações e diversões também necessárias nos momentos de cansaço. Vou sempre ser grata por estarem presentes e por toda a compreensão. Vocês tornaram este percurso mais leve e menos solitário.

A todos, muito obrigada!

## RESUMO

Numa fase em que se impõe a implementação de apoios numa lógica multinível (Decreto-Lei n.º54/2018), preconizando o desenvolvimento de respostas de teor preventivo e universal nos contextos educativos, torna-se urgente o desenvolvimento de ferramentas de avaliação orientadas para a habilitação ambiental. Este princípio aplica-se ao domínio da linguagem e comunicação, o qual absorve grande parte das sinalizações para avaliação especializada, no contexto de educação pré-escolar. Em Portugal, à semelhança do verificado a nível internacional, a maioria dos instrumentos de avaliação estão vocacionados para avaliar a comunicação e a linguagem numa perspetiva médica/biológica, sendo poucos os instrumentos que integram fatores relacionados com o ambiente da aprendizagem da linguagem e da comunicação. O presente projeto tem como objetivo o de desenvolver um guião para apoiar a avaliação e discussão interprofissional sobre a comunicação de crianças entre os 4-6 anos, procurando identificar um conjunto de indicadores biopsicossociais que permitam informar o planeamento de intervenções universais facilitadoras do desenvolvimento da linguagem e comunicação no contexto pré-escolar. Para o efeito desenvolveu-se um estudo bi-etápico, composto: pela revisão e mapeamento na Classificação Internacional de Funcionalidade, versão crianças e jovens (CIF-CJ) dos instrumentos usados em Portugal para avaliar a comunicação e linguagem de crianças em idade pré-escolar; e pela construção de um protótipo de guião para avaliação e discussão interprofissional sobre o desempenho comunicativo em contexto pré-escolar (GADI-COM). Este protótipo foi elaborado a partir do conjunto de indicadores mapeados na CIF-CJ, complementado por uma revisão não sistemática de outros instrumentos vocacionados para a avaliação dos contextos comunicacionais e para a implementação de contextos comunicacionais amigáveis. O protótipo foi objeto de avaliação da sua validade de conteúdo por parte de um painel constituído por 14 peritos (7 educadores de infância e 7 terapeutas da fala). Com este projeto contribuímos para a reflexão sobre os instrumentos usados no contexto pré-escolar para avaliar e intervir sobre o domínio da comunicação, propondo uma ferramenta que possibilite a identificação e intensificação de facilitadores ambientais que veiculem uma intervenção preventiva e universal.

**Palavras-chave:** Comunicação; Ambientes comunicacionais amigáveis; Educadores de Infância; Terapeutas da Fala; Contexto Pré-escolar

## **ABSTRACT**

At a stage in which it is necessary to implement support in a multi-level logic (Decree-Law no. 54/2018), advocating the development of preventive and universal responses in educational contexts, the development of assessment tools aimed at environmental clearance. This principle applies to the domain of language and communication, which absorbs a large part of the signals for specialized assessment, in the context of pre-school education. In Portugal, as seen internationally, most assessment instruments are aimed at assessing communication and language from a medical/biological perspective, with few instruments integrating factors related to the language and communication learning environment. The present project aims to develop a script to support the assessment and interprofessional discussion on the communication of children between 4-6 years old, seeking to identify a set of biopsychosocial indicators that allow informing the planning of universal interventions that facilitate the development of language and communication in the preschool context. To this end, a two-stage study was developed, consisting of: the review and mapping in the International Classification of Functioning, children, and young people version (ICF-CY) of the instruments used in Portugal to assess the communication and language of children of pre-school; and for the construction of a prototype script for assessment and interprofessional discussion on communicative performance in a preschool context (GADI-COM). This prototype was created based on the set of indicators mapped in the ICF-CJ, complemented by a non-systematic review of other instruments aimed at evaluating communication contexts and the implementation of friendly communication contexts. content by a panel made up of 14 experts (7 early childhood educators and 7 speech therapists). With this project we contribute to the reflection on the instruments used in the preschool context to evaluate and intervene in the field of communication, proposing a tool that allows the identification and intensification of environmental facilitators that provide preventive and universal intervention.

**Keywords:** Communication; Friendly communication environments; Early Childhood Educators; Speech therapists; Preschool

## ÍNDICE DE TABELAS

**Tabela 1:** Instrumentos de Avaliação de Terapia da Fala

**Tabela 2:** Guias de reflexão de ambientes na aprendizagem da linguagem e comunicação

**Tabela 3:** Trechos do instrumento GADI-COM referente às áreas de competências de comunicação e linguagem com os facilitadores ambientais

**Tabela 4:** Trecho do questionário com os itens do instrumento GADI-COM

**Tabela 5:** Indicadores chave mapeados nos códigos b16700- Recepção da linguagem oral e b16710- Expressão da linguagem oral

**Tabela 6:** Indicadores chave mapeados no código b2304- Discriminação da Fala

**Tabela 7:** Indicadores chave mapeados nos códigos b320- Funções da Articulação, b3101- Qualidade da voz e b3300- Fluência da fala

**Tabela 8:** Indicadores chave mapeados nos códigos d1330- adquirir palavras simples e símbolos com significado; d1370- Adquirir conceitos básicos; d1331- combinar palavras em frases ; d1332- Adquirir sintaxe ; d1314- aprender através do jogo de “faz de conta.

**Tabela 9:** Indicadores chave mapeados nos códigos- d1600- Focar a atenção no toque, face e voz humanos

**Tabela 10:** Indicadores chave mapeados nos códigos d3101- Compreender mensagens faladas simples e d3102- Compreender mensagens faladas complexas; d3500- Iniciar uma conversa e d3503- conversar com uma pessoa

**Tabela 11:** Indicadores chave mapeados nos códigos d445- Utilização da mão e do braço e d450- andar

**Tabela 12:** Indicadores chave mapeados nos códigos d7200- Iniciar Relacionamentos e d7104- Sinais ou mensagens sociais nos relacionamentos

**Tabela 13:** Indicadores chave mapeados nos códigos e1250- Produtos e tecnologias gerais para a comunicação; e1300- Produtos e tecnologias para a educação.

**Tabela 14:** Média da classificação da adequação, relevância e clareza da linha de competências enquadradas no d<sup>7</sup>- Interações e relacionamentos interpessoais

**Tabela 15:** Média da classificação da adequação, relevância e clareza da linha de competências enquadradas no d<sup>3</sup>- Comunicação

**Tabela 16:** Média da classificação da adequação, relevância e clareza da linha de competências enquadradas no d<sup>1</sup> 1- Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos- Adquirir Linguagem

**Tabela 17:** Média da classificação da adequação, relevância e clareza da linha de competências enquadradas no b<sup>2</sup> 2- Discriminação da fala

**Tabela 18:** Média da classificação da adequação, relevância e clareza da linha de competências enquadradas no b<sup>3</sup> 3- Funções da Articulação

## **LISTA DE SIGLAS**

**TF-** Terapeuta da Fala

**DL-** Decreto-lei

**CIF** -Classificação Internacional de Funcionalidade

**CIF-CJ-** Classificação Internacional de Funcionalidade- Crianças e Jovens

**WHO-** World Health Organization

**GADI-COM-** Guião para avaliação e discussão interprofissional sobre a comunicação no contexto pré-escolar

## ÍNDICE

1.	INTRODUÇÃO.....	1
2.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	6
2.1.	O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM, FALA E COMUNICAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR .....	6
2.2.	ALTERAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DA COMUNICAÇÃO: ATUAÇÃO DAS EQUIPAS DE INTERVENÇÃO .....	9
2.3.	AVALIAÇÃO E PLANEAMENTO DAS RESPOSTAS NUMA ABORDAGEM MULTINIVEL.....	11
3.	MÉTODO .....	17
3.1.	ESTUDO 1- MAPEAMENTO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO COM A CIF-CJ .....	18
3.2.	ANÁLISE- MAPEAMENTO DOS INSTRUMENTOS NA CIF-CJ .....	21
3.3.	ESTUDO 2 – DESENVOLVIMENTO E VALIDAÇÃO DE UM GUIÃO DE DISCUSSÃO DESENVOLVIMENTO DO GUIÃO DE DISCUSSÃO .....	22
4.	RESULTADOS.....	29
4.1.	ESTUDO 1.....	29
4.2.	ESTUDO 2.....	38
5.	DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	46
6.	CONCLUSÃO.....	49
7.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
8.	ANEXOS.....	60
8.1.	ANEXO A- INSTRUMENTO GADI-COM.....	60
8.2.	ANEXO B- QUESTIONÁRIO PARA O PAINEL DE PERITOS .....	75

## 1. INTRODUÇÃO

O contexto pré-escolar é um ambiente primordial de aprendizagem da linguagem e comunicação (Finders et al., 2023), conhecendo-se uma forte relação entre as interações sociais neste cenário e as competências linguísticas das crianças em idade pré-escolar (Custode et al., 2023). Apesar da importância dos fatores ambientais para a aquisição da linguagem nos primeiros 5 anos de vida ser consensual, são ainda poucos os instrumentos que contemplam o ambiente linguístico do contexto de educação pré-escolar como alvo de avaliação (Finders, Wilson & Duncan, 2023). Ambientes de alta qualidade nas salas do pré-escolar estão associados a resultados positivos no desenvolvimento, nomeadamente para crianças que estejam em circunstâncias de risco. Existem vários fatores que definem a qualidade nas salas de aula do pré-escolar incluindo aspetos estruturais (formação de professores, rácios criança/professor, ambiente físico) e de processo, tais como, a qualidade de interações sociais com professores e pares. Concretamente, o nível de estímulos linguísticos e comunicacionais promovidos pelos educadores têm impacto sobre o número de interações positivas professor-criança, sendo esse impacto exponencialmente maior para as crianças com menor produção linguística (Costude et al., 2023).

O educador de infância e o terapeuta da fala têm um papel fundamental na identificação de dificuldades na linguagem e comunicação (Langner et al., 2023). São, aliás, os educadores de infância que mais identificam e sinalizam dificuldades de comunicação na primeira infância para a avaliação dos terapeutas (Verdon et al., 2018; McCartney, Ellis & Boyle, 2009). A responsabilidade pela promoção do desenvolvimento da linguagem e da comunicação das crianças com dificuldades é, assim, partilhada entre os profissionais de educação e os profissionais de saúde, nomeadamente os terapeutas da fala, juntamente com as famílias (McCartney, Ellis & Boyle, 2009). Neste contexto, o estabelecimento de relações colaborativas entre os diferentes profissionais e também com a família é um fator crucial na identificação e intervenção sobre o desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

A colaboração interprofissional tem sido definida como a prestação de serviços por diferentes profissionais de forma integrada de modo a responder às necessidades da criança e da família. Opõe-se, assim, a um sistema fragmentado em que cada profissional trabalha separadamente. Na educação, a prática interprofissional exige que os profissionais (incluindo os da educação e da saúde), colaborem e trabalhem no desenvolvimento de um plano de intervenção comum que responda às necessidades específicas dos alunos. O principal objetivo desta colaboração é o de promover a compreensão e responsabilidade partilhada entre as profissões e valências tendo em vista o sucesso dos alunos (Bowers et al., 2023).

Em Portugal, estas respostas de apoio que envolvem diferentes áreas profissionais, estão enquadradas no Decreto-Lei (DL) n.º 54/2018, definindo um contínuo de respostas de apoio que variam na sua intensidade e nível de especialização. O DL n.º 54/2018, propõe uma abordagem multinível no acesso ao currículo, em que existe uma abordagem baseada em modelos curriculares flexíveis havendo um acompanhamento e monitorização da eficácia das intervenções executadas. A implementação desta abordagem tem na sua base o requisito de colaboração e diálogo entre profissionais e com os pais em todas as tomadas de decisão relativas às medidas de apoio à aprendizagem que se organizam em 3 níveis: medidas universais - respostas educativas para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens; medidas seletivas - respostas para colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais; e medidas adicionais – respostas para dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que necessitem de recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.

Esta forma de conceber e organizar as respostas de apoio, acompanha evidências internacionais que mostram que a abordagem multinível é um modelo eficiente na resposta a dificuldades comportamentais e académicas. Conforme sublinhado no estudo de Doubinson e Dockrell (2021), tem existido uma enorme pressão entre os recursos disponíveis e o número de crianças que necessitam de apoios, colocando em questão a adequabilidade dos modelos tradicionais de intervenção individualizada,

como é exemplo, as modalidades tradicionais de intervenção do Terapeuta da Fala. O facto do elevado número de crianças com necessidade de respostas ultrapassar a capacidade de resposta, reitera a importância de abordagem multinível com um contínuo de apoios da terapia da fala, em que o grau de apoio é dado consoante o nível de necessidade de cada criança. Neste modelo, o primeiro nível de resposta é preventiva e universal, visando o reforço da qualidade dos contextos, com apoio linguístico para todas as crianças da turma, atividades em pequenos grupos ou tarefas individualizadas. Se o apoio universal não for suficiente, é oferecido um segundo nível, novamente no contexto educativo, mas de forma mais intensa e pode incluir a retirada dos alunos das atividades regulares da sala de aula. O terceiro e último nível, oferece um apoio especializado dos Terapeutas da Fala às crianças que tenham dificuldades de linguagem e comunicação persistentes e complexos (Ehtren & Nelson, 2005; Lindsay et al., 2012).

Nesta ótica preventiva, nos primeiros anos escolares, nomeadamente no pré-escolar, o ensino precisa de criar oportunidades e práticas direcionadas para a estimulação da linguagem e comunicação em sala de aula (Doubinsson & Dockrell, 2021; DGE, 2016). Apesar de existirem vários estudos sobre as intervenções na área da linguagem direcionadas a alunos vulneráveis, as abordagens universais têm sido consideradas com menos frequência (DGE, 2016). Assim, e indo além das abordagens terapêuticas – tipicamente individualizadas –, tem-se assistido a um movimento no plano universal, no sentido de desenvolver “ambientes facilitadores da comunicação” focados em condições e estratégias que aumentem a qualidade e eficácia dos contextos na promoção da aprendizagem e desenvolvimento da linguagem (Dockrell et al., 2012).

É neste contexto que o conceito de *ambiente comunicacional amigável* tem ganho relevo, definindo-se como um ambiente que integra no seu planeamento apoios e oportunidades para o desenvolvimento das competências da fala, comunicação e linguagem ao longo do dia. Este ambiente garante que os alunos desenvolvam o seu potencial social, emocional e académico, removendo barreiras à comunicação. Isto envolve três aspetos (Dockrell et al., 2012): (i) o ambiente físico (e.g., forma como está organizado o espaço, se tem boa luz, presença de símbolos que possam promover e auxiliar a comunicação...), (ii) as estratégias que os adultos utilizam (e.g., forma como o

adulto modela a linguagem, expansão do que os alunos dizem e introdução de novas palavra...); e (iii) as oportunidades que as crianças têm para praticar as suas competências de comunicação (e.g., conversas estruturadas e trabalhos em pequenos grupos...). A adoção deste ambiente comunicacional amigável, inclui o desenvolvimento de estratégias para aumentar o conhecimento e a sensibilização nos profissionais de educação (Dockrell et al., 2012).

Algumas das dimensões que têm sido usadas para caracterizar ambientes comunicacionais amigáveis são sistemas de suporte visual (e.g., imagens com instruções à altura da criança, fotografias dos educadores, funcionários e amigos...), a comunicação dos educadores (e.g., postura adequada, contato visual, expressões faciais, volume e entoação apropriadas...) e por fim o meio ambiente da sala de aula (e.g., incluindo existência de um bom ambiente acústico, existem áreas silenciosas na sala de aula que podem ser utilizadas como local de trabalho com pouca distração, a fonte de luz está à frente do professor, as mesas e os assentos têm o tamanho e a altura corretos...) (Dockrell et al., 2012). A linguagem falada é também um meio de aprendizagem na sala de aula, uma vez que o discurso do professor é utilizado para transmitir informações e significados a aprender (Badar et al., 2022).

Assim, assumindo a avaliação como o ponto de partida para a intervenção, torna-se fundamental que fatores relacionados com ambiente linguístico e comunicacional, conhecidos por potenciar o desenvolvimento da linguagem, sejam objeto de observação e reflexão de modo a desenvolver estratégias de intervenção que, atempadamente, possam promover a melhoria contínua da qualidade das interações (Finders et al., 2023).

Para avaliar as dificuldades de comunicação e linguagem, existem diversas avaliações e provas formais validadas em Portugal. Os instrumentos de avaliação são importantes para que se possam comparar os parâmetros típicos de competências (baseados em crianças sem problemas) com outras crianças que apresentam dificuldades. A avaliação também é importante para direcionar processos de intervenção ajustados permitindo superar dificuldades registadas (Meira, 2017). Para desenvolver estratégias de

intervenção, é importante medir os processos conhecidos por potenciar o desenvolvimento da linguagem (Finders et al., 2023). Nesse sentido – o de tornar a avaliação um veículo no planeamento e ajustamento dos contextos - tal como sublinha Usha e Alex (2023) é importante construir instrumentos que sejam universais abordando não só as questões de fala, linguagem, mas também o ambiente (Usha & Alex, 2023). Não obstante, são ainda poucos ou praticamente inexistentes em Portugal, os instrumentos que integram fatores relacionados com o ambiente da aprendizagem da linguagem e comunicação (Finders et al., 2023).

O objetivo deste projeto foi o de desenvolver um guião para apoiar a avaliação e discussão interprofissional sobre a comunicação de crianças entre os 4-6 anos, procurando identificar um conjunto de indicadores biopsicossociais que possam informar o planeamento de intervenções universais sobre o contexto pré-escolar. Para o efeito, este projeto parte do mapeamento de instrumentos atualmente usados na avaliação da comunicação e linguagem em Portugal, complementado por uma revisão não sistemática de outros instrumentos internacionais vocacionados para a avaliação e construção de ambientes comunicacionais amigáveis ou apoiantes. A partir desse mapeamento, construímos um protótipo de guião para a discussão interprofissional acerca do desempenho comunicativo da criança que foi objeto a avaliação da sua validade de conteúdo por parte de um painel de 14 peritos.

## **2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **2.1. O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM, FALA E COMUNICAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR**

O desenvolvimento da linguagem verbal oral ocorre durante a infância, inicialmente num contexto mais restrito, como a família e, numa fase posterior, vai-se estendendo para contextos mais amplos, como a escola (Sim-Sim, 1998; Silva, 2016). Na educação pré-escolar, a criança irá relacionar-se com outras crianças e adultos, e aí o Educador de Infância deve assumir-se como um intermediário do processo de aprendizagem, tentando estimular o diálogo, promovendo a partilha de vivências e de experiências, num ambiente facilitador da expressão das conceções, dos sentimentos e das emoções (Silva, 2016; Finders, et al., 2023).

As competências na linguagem e comunicação são ferramentas fundamentais para a aprendizagem, a interação e a regulação do comportamento e das emoções desde a infância (Silva, 2016).

Quando a criança tem dificuldade em expressar-se e entender os outros é de esperar que ocorram problemas de ajustamento psicossocial e emocional. Estas crianças estão mais suscetíveis a dificuldades na participação em conversas de grupo, o que pode colocá-las à margem dos seus pares e diminuir-lhes as oportunidades para aprender e interagir com o mundo que as rodeia. Por isso, o educador tem assim um papel determinante na aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças (Silva, 2016; Finders, et al., 2023).

Os Educadores de Infância são os que contactam diretamente com um maior número de crianças e que passam mais tempo com estas (Silva, 2016; Finders, et al., 2023). Em Portugal a quase totalidade das crianças portuguesas frequenta a educação pré-escolar (Censos, 2021). Atendendo às implicações que o desenvolvimento da linguagem tem na integração psicossocial é de grande importância o conhecimento dessas competências linguísticas pelos diferentes profissionais educativos. O desenvolvimento da linguagem

verbal oral tem influência em muitas áreas do desenvolvimento e da aprendizagem, especialmente na aprendizagem da leitura e da escrita (Guerreiro & Frota 2010; Lousada, 2012).

Os erros persistentes de articulação verbal oral durante a idade escolar podem ser indicadores de problemas de desenvolvimento baseados em imaturidade motora ou em má discriminação auditiva (Fernandes, 2011). Pensa-se que aspetos psicossociais, ambientais e mesmo a história familiar possam influenciar a presença ou a gravidade da perturbação (Fernandes, 2011). Assim, é muito importante que haja uma identificação atempada destas alterações que podem surgir ao longo do desenvolvimento da criança, de modo a minimizar posteriores efeitos educacionais e sociais adversos (Ramos, 2017; Silva, 2016).

Os educadores podem ser importantes agentes na prevenção e consciencialização da comunidade em geral para possíveis alterações comunicativas e/ou linguísticas (Silva, 2016; Finders, et al., 2023; Langner et al., 2023). Estes aspetos têm ainda mais relevância se considerarmos que as crianças em idade de frequentar a educação pré-escolar apresentam uma maior incidência destas perturbações (fonéticas e/ou fonológicas) (Ramos, 2017; Usha & Alex, 2023). As perceções dos educadores são diretamente influenciadas pelo conhecimento que estes profissionais têm acerca da linguagem e das problemáticas a ela associadas (Silva, 2016; Marques, 2019). No entanto, Silva (2016), identifica a falta de conhecimentos acerca do desenvolvimento da linguagem e dos distúrbios a ela associados como sendo o principal obstáculo inerente à dificuldade dos educadores de infância em detetar, em tempo útil, as dificuldades comunicativas.

#### *Ambiente comunicacional amigável*

Os ambientes de sala de aula oferecem muitas oportunidades de linguagem para as crianças (Finders, 2023). O ambiente comunicacional amigável define-se pelas alterações no ambiente escolar que incluem o desenvolvimento de abordagens e estratégias para aumentar o conhecimento e sensibilizar para o desenvolvimento da linguagem (Dockrell, et al., 2012).

Com a criação de um ambiente comunicacional amigável, pretende-se melhorar o conhecimento do desenvolvimento da linguagem e as exigências linguísticas do ambiente. Pretende-se também adaptar a linguagem dos adultos para que esta não seja

uma barreira à comunicação e à aprendizagem, assim como, facilitar e ter em conta todas as oportunidades de comunicação, para que as crianças se sintam à vontade em interagir com os interlocutores (Dockrell, et al., 2012). Segundo Badar e colegas (2022), existem alguns componentes definidores de um ambiente comunicativo amigável nas salas de aula. Um desses componentes inclui a existência de pessoal responsável e colaborante no apoio ao desenvolvimento da linguagem. O espaço físico deve permitir que as crianças sejam expostas à linguagem, nas suas diversas formas (conteúdo, forma e uso da linguagem), assim como deve haver interações de qualidade entre o educador e a criança. O espaço físico deve ter um bom ambiente acústico, áreas de local de trabalho que sejam silenciosas e com pouca distração, as mesas e os assentos devem ter o tamanho e a altura corretos e haver símbolos que suportem e facilitem a aquisição de conceitos (Dockrell, et al, 2012; Badar, et al., 2022). O espaço deve ser aberto e conter áreas de aprendizagem claramente identificadas que permitam as crianças explorar livros e desenvolver o jogo simbólico (e.g., o canto da história, um cenário para brincadeiras imaginativas). Os sistemas de suporte visual como imagens com instruções à altura da criança e fotografias do educador, funcionários e amigos, também são importantes para potenciar a comunicação (Badar, et al., 2022).

Por fim, a comunicação dos educadores também é um fator relevante a ter em conta. É importante que o educador tenha uma postura adequada, faça contato visual, use expressões faciais e utilize um volume e entoação de voz apropriados (Dockrell, et al., 2012). Para que haja um foco no desenvolvimento da linguagem, devem ser dadas oportunidades de aprendizagem e estimulação da linguagem. Algumas oportunidades de desenvolvimento da linguagem podem ser promovidas como contar histórias interativas e dinâmicas, com o educador a colocar questões sobre a história às crianças e a instigar oportunidades de discussão entre todos. A qualidade da interação e comunicação entre os educadores e as crianças define-se também por estratégias como comentar o que as crianças estão a fazer, confirmar as afirmações das crianças e fornecer estratégias para as rotinas em atividades familiares (Badar et al., 2022).

## **2.2. ALTERAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DA COMUNICAÇÃO: ATUAÇÃO DAS EQUIPAS DE INTERVENÇÃO**

Os distúrbios da linguagem ocorrem quando uma pessoa tem dificuldade em compreender os outros (linguagem recetiva) ou em partilhar pensamentos, ideias e sentimentos (linguagem expressiva). Os distúrbios de linguagem podem envolver a forma (fonologia, morfologia, sintaxe), o conteúdo (semântica) e o uso (pragmática) (Sim-Sim, 1998; APTF, 2024; ASHA, 2024). A intervenção precoce na infância deve iniciar-se o mais atempadamente possível, potenciando as hipóteses de se superarem as dificuldades da criança com necessidades específicas e/ou em risco de desenvolvimento (Gomes & Lourenço, 2021).

O Terapeuta da Fala (TF) é o profissional de saúde que atua na prevenção, avaliação e intervenção nas perturbações da comunicação humana, ao nível da linguagem, assim como intervém nos distúrbios associados à deglutição em crianças e adultos. Este profissional de saúde, desenvolve atividades no âmbito da prevenção, avaliação e tratamento das perturbações da comunicação humana, englobando não só todas as funções associadas à compreensão e expressão da linguagem oral e escrita, mas também outras formas de comunicação não verbal (APTF, 2024). Para que este profissional acompanhe os casos precocemente, estes terão de ser detetados e devidamente sinalizados.

Quanto à importância atribuída à intervenção em contexto escolar, tem sido enfatizada a importância do trabalho em equipa entre profissionais, designadamente a articulação entre os Educadores e o TF. Esta dinâmica permite a co-construção de estratégias e a adequação do que é exigido ao aluno alvo de intervenção (Loureiro et al., 2014).

São vários os estudos que defendem a importância das práticas colaborativas interprofissionais na intervenção precoce de crianças com dificuldades de fala, linguagem e de comunicação. As vantagens de uma abordagem colaborativa estão relacionadas com uma maior frequência de atividades de intervenção em ambientes naturais de participação, menos tempo afastado dos pares, o uso funcional de competências de comunicação e um risco reduzido de estigmatização. Segundo a

perspetiva ecológica, a colaboração interprofissional é vital para a educação inclusiva na primeira infância, contribuindo para o desenvolvimento das crianças (Langner et al., 2023).

Deste modo, o TF e o Educador, constituem-se como dois interlocutores privilegiados na vida de uma criança (Loureiro, et al., 2014). Na educação inclusiva, o TF assume um papel importante devido à relação entre as competências da comunicação e linguagem com as aprendizagens e as interações sociais. O TF no contexto escolar, contribui para a avaliação, planeamento e intervenção tendo em conta as potencialidades, expectativas e necessidades do aluno, assim como as características do ambiente que possam ser facilitadores ou barreiras do seu desempenho ao nível da comunicação e linguagem (DGE, 2015).

A intervenção e a avaliação nos contextos reais de vida dos alunos têm uma maior eficácia, conseguindo uma generalização das aprendizagens e a eliminação de barreiras, assim como a generalização das estratégias que são facilitadoras para a comunicação, linguagem e fala. Assim, segundo o paradigma inclusivo, o TF intervém não apenas através de uma ação direta e individualizada com o aluno, mas também através da habilitação do ambiente, criando oportunidades para a criança participar co-construindo – com os outros profissionais - estratégias de ensino, de interação e relação com os outros e produtos e tecnologias de apoio (DGE, 2015).

Os educadores de infância, são profissionais que estão inseridos no contexto educativo e passam muitas horas com as crianças, sendo que o seu conhecimento acerca das perturbações da linguagem é crucial no ajustamento da sua instrução (e.g., usar frases simples, com pausas frequentes para o processamento, assim como o uso de suporte visual). A conscientização sobre as Perturbações da linguagem na educação escolar é importante, não apenas porque é um transtorno comum, mas sobretudo porque a linguagem é central para a pedagogia, possibilitando a identificação precoce de possíveis barreiras no currículo e formas de implementar ajustes relevantes e eficazes (Glasby, et al., 2022).

## **2.3. AVALIAÇÃO E PLANEAMENTO DAS RESPOSTAS NUMA ABORDAGEM MULTINIVEL**

### *Instrumentos de Avaliação*

A avaliação diagnóstica assume um papel fundamental na Educação de Infância, uma vez que este tipo de avaliação permite ao educador tal como preconizam as Orientações Curriculares (DEB/ME 1997:14) “(...) o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo - o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens”, ao mesmo tempo que lhe possibilita (DEB/ME 1997:16) “proceder à despistagem de inadaptações, deficiências, ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança”.

Revisões anteriores sobre ferramentas de triagem para distúrbios de linguagem mostraram que essas ferramentas fazem uso de diferentes fatores para definir problemas de linguagem, incluindo a capacidade real de linguagem de uma criança. Existem testes de rastreio que foram desenvolvidas para crianças de idades diferentes, como por exemplo, crianças do pré-escolar e crianças em idade escolar (So & To, 2022). As ferramentas de triagem também diferem no formato de administração. Por exemplo, algumas ferramentas estão na forma de um questionário aos pais, enquanto outras precisam ser administradas por examinadores treinados (educadores, professores, TF, ou outros profissionais educativos) por meio de avaliação direta ou observações (So & To, 2022; Aguiar, et al., 2022). A elaboração de instrumentos de rastreio de linguagem e comunicação para os educadores de infância e equipas educativas contribui para a promoção e prevenção da saúde, ajudando a prática dos educadores e a sinalização de crianças com dificuldades de linguagem e comunicação (Aguiar et al., 2022).

A literatura, mostra que é fundamental dispor de instrumentos com marcos do desenvolvimento normativo que permitam a identificação antecipada de crianças com comprometimento de linguagem. Deste modo, consegue-se perceber os mecanismos de aquisição da linguagem que podem fornecer o suporte para potenciar o desenvolvimento de todas as crianças (Silva et al., 2017; Aguiar et al., 2022). Estes dados reforçam a necessidade da elaboração e validação de instrumentos nacionais na área da

Educação, visto que o número de estudos dedicados a esse aspeto ainda é muito reduzido (Aguar et al., 2022).

Em Portugal, apesar do crescente interesse nesta temática, ainda é escassa a existência de instrumentos de avaliação sobre o desenvolvimento da linguagem e comunicação em idades mais precoces que atendam às características dos contextos educativos (Viana et al., 2017). Os rastreios e avaliações são um requisito fundamental para implementar abordagens preventivas enquadradas em sistemas de apoio multinível. Os modelos de apoio multinível são uma proposta organizativa do sistema escolar que visa o sucesso comportamental e académico de todos, focando-se num continuum de intervenções gradualmente mais intensas moldadas às necessidades dos alunos e que depende de uma monitorização constante dos progressos de modo a ajustar atempadamente objetivos e estratégias (Silveira-Maia et al., 2020). Este é um modelo testado e existem evidências sólidas de um impacto positivo na promoção da aprendizagem e do comportamento (Silveira-Maia et al., 2020).

Em Portugal o uso da abordagem multinível está enquadrada no Decreto-Lei n.º 54/2018 que a define que as respostas educativas devem ser organizadas em níveis de suporte, para que os alunos tenham igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, tendo em conta as necessidades e potencialidades de cada aluno. Assim são estabelecidos 3 níveis de resposta:

-Medidas universais: são as respostas educativas que estão disponíveis para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens (e.g., acomodações curriculares, a diferenciação pedagógica,...).

-Medidas seletivas: pretendem colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem que não são supridas pelas medidas universais (e.g., percursos curriculares diferenciados, antecipação e reforço das aprendizagens,...). A avaliação e monitorização destas medidas é feita pelos responsáveis da sua implementação de acordo com o que é definido no relatório técnico-pedagógico.

-Medidas adicionais: colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição, ou aprendizagem que necessitem de recursos especializados de apoio à aprendizagem e inclusão (e.g., adaptações curriculares significativas, frequência no ano curricular por disciplinas,...). A aplicação destas medidas tem a intervenção do docente de Educação Especial responsável por dinamizar, articular na diferenciação dos meios, materiais de aprendizagem, sendo de preferência realizadas em contexto de sala de aula.

O desenho universal para a aprendizagem, assume nesta abordagem protagonismo, referindo-se a modelos curriculares flexíveis de forma a possibilitar a aprendizagem de todos os alunos. Esta abordagem possibilita o uso de diversos meios de representação do conteúdo (e.g., uso de imagens, simplificação de textos,...), de execução (e.g., trabalhos escritos, apresentações orais,...) e de participação dos alunos na tarefa (e.g., trabalhos em grupo, temas de interesse dos alunos,...). Desta forma, consegue-se identificar e minimizar as barreiras à aprendizagem e à participação (Ribeiro & Amato, 2018) (Diário da República, 2018).

#### *Abordagens de avaliação multidimensionais*

Um elemento conhecido acerca dos instrumentos usados pelos terapeutas, é o seu foco preferencial nas funções e estruturas do corpo. Isso contrasta com uma perspetiva biopsicossocial que apela ao reconhecimento das características individuais em interação com as características do ambiente. A perspetiva biopsicossocial foca-se em tornar o contexto competente e assim fornecer estratégias para habilitar o meio (Almeida et al., 2022).

A CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade) (WHO, 2007) reflete precisamente esse enfoque biopsicossocial, preconizando uma mudança concetual da classificação das consequências da doença para uma classificação dos componentes da saúde, providenciando, igualmente, uma abordagem abrangente e unificadora da incapacidade e da funcionalidade humana. O objetivo geral da classificação é proporcionar uma linguagem unificada e padronizada e uma estrutura que descreva a saúde e os estados relacionados com a saúde, considerando três componentes essenciais:

- Funções do corpo (códigos iniciados pela letra b): são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos e partes anatómicas do corpo, tais como, órgãos, membros e seus componentes (WHO, 2007).

- Atividades e participação (códigos iniciados pela letra d): Os domínios do componente Atividades e Participação estão incluídos numa lista única que engloba a totalidade das áreas vitais (desde a aprendizagem básica ou a mera observação a áreas mais complexas, tais como, interações interpessoais ou de trabalho). O componente pode ser utilizado para descrever as atividades (a) ou a participação (p) ou ambas.

- fatores ambientais (códigos iniciados pela letra e): inclui dois componentes: fatores ambientais e pessoais que pode ter um resultado numa pessoa com uma determinada condição de saúde e sobre a saúde e os estados relacionados com a saúde do indivíduo. Esses fatores são externos aos indivíduos e podem afetar positivamente ou negativamente o seu desempenho como membros da sociedade, quer sobre a capacidade do indivíduo para efetuar ações ou tarefas, quer sobre a função ou estrutura do corpo do indivíduo. Os fatores ambientais interagem com as componentes das funções do corpo e com as atividades e participação (WHO,2007).

A CIF constitui um procedimento unificador para o trabalho interdisciplinar através da utilização dos códigos, enquanto linguagem universal para definir as características de funcionalidade e saúde. Uma particularidade inovadora da CIF-CJ é que ela fornece uma escala para descrever a severidade do problema / dificuldade funcional. A escala de 5 pontos (variando de 0 – sem problema a 4 – problema total) deve ser adicionada a cada código para expressar o nível de dificuldade observado nessa dimensão específica de funcionamento (WHO, 2007). A identificação de aspetos funcionais em que nenhum problema de funcionamento é observado (que corresponde ao qualificador 0) é importante para determinar o que a criança é mais capaz de fazer, o que, por sua vez, pode ser útil para planejar estratégias de intervenção.

Vários estudos têm demonstrado que, em geral, a CIF e a CIF-CJ são instrumentos úteis na descrição da funcionalidade de crianças, em diferentes áreas de

avaliação/intervenção e com diferentes tipos de incapacidades. Uma das utilidades da CIF tem sido o desenvolvimento e sistematização de indicadores chave para contextos/situações particulares, como indicadores chave para a avaliação da participação de crianças em determinadas faixas etárias. A CIF-CJ surge como um contributo valioso para o desenvolvimento de uma perspetiva abrangente do desenvolvimento e da funcionalidade das crianças, constituindo provavelmente o único sistema de classificação sistemática que concilia a saúde, a aprendizagem e o funcionamento social (McAnaney, 2007, citado em Felgueiras, 2009, pp. 206). Simultaneamente, são vários os estudos que mostram que há vários instrumentos de avaliação que são compatíveis com o conteúdo da CIF e da CIF –CJ – o que tem permitido, por um lado, que a CIF sirva de referência ao desenvolvimento de novos instrumentos como, por outro lado, que seja reconhecida como um referencial que possibilita o mapeamento dos instrumentos já existentes (Battaglia et al., 2004; Simeonsson et al., 2003).

O processo de mapeamento de instrumentos na CIF, segue um procedimento de codificação na qual é analisada a cobertura e enfoque das medidas de avaliação nos diferentes domínios de funcionalidade da CIF. O mapeamento de instrumentos na CIF apresenta como objetivo fornecer uma taxonomia universal para descrever a funcionalidade (WHO, 2007) (Castro & Grande, 2016). Outros objetivos relevantes do mapeamento de instrumentos na CIF é promover comparabilidade entre estudos que usam instrumentos diferentes, facilitar o uso da CIF como padrão para avaliar funcionalidade e incapacidade e também garantir a validade do mapeamento ao alinhar os itens de instrumentos à estrutura teórica da CIF.

Para a realização de mapeamento de instrumentos, foram propostas regras por Cieza, 2005 e seus colaboradores de forma a padronizar a maneira como instrumentos de avaliação existentes (e.g: escalas, questionários...), podem ser ligados e mapeados às categorias da CIF. O objetivo principal é garantir que a relação entre os itens de um instrumento e os conceitos da CIF seja clara, consistente e fundamentada. Desta forma, as regras de Cieza apresentam 4 componentes principais: análise semântica, nível de especificidade, fatores contextuais e transparência. Na análise semântica a descrição do

item é analisada e comparada ao significado das categorias da CIF e os termos-chave no instrumento são associados às categorias que melhor os descrevem. No nível de especificidade, o mapeamento deve ser feito no nível mais específico da CIF que se aplica ao item.

### 3. MÉTODO

Este projeto parte de um problema concreto: a escassa – quase inexistente – disponibilidade de instrumentos que na língua portuguesa possibilitem uma avaliação biopsicossocial do desempenho das crianças no domínio da comunicação, considerando a interação entre as suas funções do corpo, o seu envolvimento nas atividades e participação e os fatores do ambiente do contexto pré-escolar.

O nosso objeto foi o de colmatar essa falha, desenvolvendo um guião que visa orientar a avaliação e discussão interprofissional acerca do desempenho comunicacional de crianças entre os 4 e os 6 anos, no contexto pré-escolar. Num contexto de utilização em equipa, o guião pretende orientar a observação e discussão sobre a comunicação das crianças, integrando aspetos relacionados com a sua competência – incluindo categorias como a aquisição da linguagem, as funções da linguagem, da articulação e psicossociais... - e com os fatores ambientais que, para cada competência, podem ser facilitadores da sua comunicação e linguagem. Pretende-se com o guião apoiar a identificação e promover a discussão sobre:

- 1) áreas de competência da comunicação e linguagem que mereçam maior atenção, avaliação e monitorização;
- 2) facilitadores ambientais que possam ser reforçados no sentido de promover o desempenho comunicacional da criança.

Este guião pretende, assim, apoiar ações de rastreio do desempenho ao nível da comunicação e linguagem e a par, orientar a identificação de medidas universais que visem a mobilização de facilitadores ambientais capazes de promover a qualidade do ambiente comunicacional em salas do pré-escolar.

Tendo em vista este objetivo, implementou-se um estudo bi-etápico:

- Numa primeira fase (estudo 1), realizamos uma revisão e mapeamento de instrumentos – traduzidos e/ou validados para Portugal - vocacionados para avaliar a linguagem e comunicação de crianças em idade pré-escolar, procedendo-se à ligação e sistematização dos seus itens à taxonomia da CIF-CJ;
- Numa segunda fase (estudo 2), partimos do conjunto de indicadores mapeados na CIF, que foram complementados por uma revisão não sistemática de outros instrumentos internacionais vocacionados para a avaliação dos contextos comunicacionais, para desenvolver um guião para apoiar a reflexão interprofissional acerca do desempenho comunicativo das crianças tendo em consideração fatores do ambiente do contexto de educação pré-escolar. Esse protótipo de instrumento foi sujeito a validação por parte de um painel de 14 peritos.

### **3.1. ESTUDO 1- MAPEAMENTO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO COM A CIF-CJ**

#### **Materiais**

A seleção dos instrumentos a analisar e mapear na CIF-CJ, realizou-se por duas vias: uma, por meio de pesquisa nas principais bases de dados e outra através da recolha de instrumentos utilizados pelos TF a atuar no contexto pré-escolar que faziam parte da rede de relações da investigadora.

O critério para a procura e seleção dos instrumentos foi o de (i) incidirem unicamente sobre o desenvolvimento da linguagem e/ou sobre a comunicação; (ii) abarcarem/ estarem dirigidos a crianças entre os 4-6 anos; (iii) a existência de uma versão portuguesa do instrumento, isto é, instrumentos traduzidos e/ou validados para Portugal; e (iv) estarem disponíveis para consulta na sua versão integral. Foram excluídas as escalas transversais sobre o desenvolvimento , i.e., aquelas que incluem os diferentes domínios de desenvolvimento (e.g., Griffiths...). Numa revisão posterior – e dada a necessidade de integrar instrumentos que contemplassem o ambiente – foi aberta a exceção de que integrar no leque de instrumentos a examinar o TPBA – cuja

análise se deu apenas sobre as escalas de observação relacionadas com a comunicação e linguagem e sobre as estratégias facilitadoras nesse mesmo domínio.

Para a procura nas bases dados usamos como motores de busca o *google scholar*, a *scielo*, a *b-on* e a *pubmed*; pesquisando artigos científicos que incidissem sobre processos de avaliação e intervenção sobre a linguagem e comunicação em crianças em idade pré-escolar. Os termos de busca utilizados incluíram simultaneamente os três conceitos: terapia da fala; comunicação e linguagem, pré-escolar.

A partir desses artigos e da pesquisa junto a TF da rede de contactos da investigadora, listou-se 13 instrumentos que atendiam aos critérios acima enunciados. A partir dessa listagem eliminamos um por não englobar a faixa etária pretendida e foram eliminados outros dois por não estarem disponíveis na sua versão integral. Assim, foram sujeitos a análise um total de 10 instrumentos.

**Tabela 1- Instrumentos de Avaliação de Terapia da Fala**

<b>Nome do instrumento</b>	<b>Ano de publicação (ano de tradução/adaptação para Portugal)</b>	<b>População alvo</b>	<b>Objetivo do Instrumento</b>
RALF- Rastreio de Linguagem e Fala (Mendes et al, 2015)	2015	Crianças entre os 3 anos e 5 anos e 11 meses	Identificar as crianças em idade pré-escolar que têm ou não adquiridas as competências de compreensão auditiva, expressão verbal oral, metalinguagem e fonético-fonológicas tendo em conta a sua faixa etária, permitindo encaminhar aquelas que necessitam de uma avaliação detalhada na área da linguagem e/ou fala.
TAV- Teste de Articulação Verbal (Guimarães, et al, 1998)	2014	Crianças em idades dos 3 aos 5 anos e onze meses	Fazer um inventário das várias produções da criança e respetivas alterações.
TFF-ALPE- Teste Fonético Fonológico-Avaliação da Linguagem Pré-Escolar (Mendes et al, 2013)	2013	Crianças entre os 3 anos e os 6 anos e 11 meses	Avaliar a capacidade de articulação verbal, assim como o tipo e percentagem de ocorrência dos processos fonológicos e a inconsistência na produção repetida de palavras.
Teste de Linguagem ALPE (Mendes et al, 2013)	2013	Crianças entre os 3 e os 6 anos de idade	Avaliar competências linguísticas nas áreas da semântica, morfossintaxe e da fonologia, de forma a detetar se há ou não desempenhos abaixo dos limites considerados normais.
TICL- Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Viana, 2004)	2004	Crianças dos 4 aos 6 anos de idade	Avaliar as competências linguísticas em quatro vertentes: conhecimento lexical, conhecimento morfo-sintático, memória auditiva para material verbal e capacidade para refletir sobre a linguagem oral (competências metalinguísticas).
TALC- Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (Sua-Kay & Tavares, M., 2007).	2011	Crianças dos 2 aos 6 anos de idade	Avaliar os aspetos respeitantes à compreensão, e à expressão (semântica, morfologia, sintaxe e pragmática).
TALO- Teste de Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 2004).	2004	Crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e 10 meses aos 9 anos e 11 meses	Avaliar itens lexicais (definição verbal e nomeação), o conhecimento das regras sintáticas (compreensão de estruturas complexas e completamento de frases) e o conhecimento metalinguístico (reflexão morfosintática e segmentação e reconstrução segmental –segmentação silábica e fonémica).
RALEPE- Rastreio de Literacia Emergente Pré-escolar (Sapage & Cruz-Santos, 2023)	2023	Crianças dos 3 aos 6 anos	Rastrear competências de literacia emergente para identificação das crianças em risco ou que necessitam de uma avaliação e/ou apoio especializado. É constituído por cinco domínios: linguagem oral compreensão; linguagem oral produção; metalinguagem; letras; livros.
CLEO- Linguagem do professor na sala de aula pré-escolar (Phillips, et al, 2018; Oliveira, 2021)	2011	Crianças na faixa etária do pré-escolar (3 aos 6 anos)	Avaliar, de modo observacional, o ambiente linguístico que o professor titular e (quando presente) os auxiliares criam durante um dia típico na sala de aula do pré-escolar.
Escala TPBA (Transdisciplinary Play-Based Assessment) (Linder, 2008; Sanches-Ferreira et al., 2006)	2008	Crianças desde o Nascimento até aos 6 anos	Avaliar através de situações de brincar quatro domínios - sensório-motor, emocional e social, comunicação e linguagem e cognição.

Os 10 instrumentos examinados (tabela 1), foram publicados entre o ano 2004 e 2023 e tinham como população-alvo crianças dos 0 aos 6 anos de idade. Os alvos de avaliação dos instrumentos abrangem as componentes de comunicação, linguagem (semântica, sintaxe, morfologia, fonologia e pragmática), assim como os marcos de desenvolvimento esperados para cada faixa etária e somente alguns (e.g., CLEO) a avaliação do ambiente linguístico que o professor titular cria durante um dia típico na sala de aula do pré-escolar.

### **3.2. ANÁLISE- MAPEAMENTO DOS INSTRUMENTOS NA CIF-CJ**

Todos os itens de cada instrumento foram analisados nos seus significados e ligados a um código da CIF-CJ. A CIF-CJ é composta por 3 componentes: as funções do corpo, as atividades e participação e os fatores ambientais. Em cada componente existem categorias e subcategorias de aspetos do funcionamento que são codificados com uma letra -para funções (b's), para atividades e participação (d's) e para os fatores ambientais (e's). As regras de *CIEZA*, referem-se a um conjunto de critérios utilizados no processo de mapeamento de instrumentos na CIF (Cieza, et al, 2005). Essas regras foram propostas para padronizar a forma como instrumentos de avaliação existentes (por exemplo, escalas, questionários e ferramentas diagnósticas) podem ser ligados ou mapeados às categorias da CIF. As regras guiam a associação entre os itens de um instrumento e os componentes da CIF. Assim, nesta primeira etapa de estudo foram seguidas as regras de *Cieza* para mapear os itens dos instrumentos selecionados na CIF. Foi realizada a análise semântica em que a descrição do item do instrumento foi analisada e comparada ao significado das categorias da CIF e os termos-chave no instrumento foram associadas às categorias que melhor as descrevessem. Conforme as regras de *CIEZA* o mapeamento foi feito no nível mais específico da CIF a que se aplicava o item (e.g: “um item que descreve "mobilidade" seria associado à categoria específica que aborda mobilidade funcional na CIF”).

O procedimento de codificação, incluiu uma análise de conteúdo dedutiva/manifesta, onde cada unidade de significado - palavras, frases ou parágrafos - se atribuía por

correspondência de significado um único código da CIF. Este processo foi alvo de análise da fiabilidade – com a codificação independente da autora do projeto e da orientadora – em dois dos instrumentos selecionados. As discrepâncias na codificação foram discutidas e foi alcançado um consenso na ligação aos códigos da CIF. Essas discussões orientaram o mapeamento dos restantes instrumentos, havendo espaço para análise de dois codificadores sempre que a autora identificou dificuldades/dúvidas no processo de mapeamento.

### **3.3. ESTUDO 2 – DESENVOLVIMENTO E VALIDAÇÃO DE UM GUIÃO DE DISCUSSÃO DESENVOLVIMENTO DO GUIÃO DE DISCUSSÃO**

A partir do mapeamento de instrumentos na CIF-CJ, pudemos avaliar e identificar componentes de funcionamento pouco cobertos pelos instrumentos usados, em específico - e conforme formulado no nosso problema - a ausência de representação de itens inscritos da componente dos fatores ambientais. Assim procedeu-se à procura e análise de outras ferramentas/guiões que pudessem caracterizar um ambiente positivo na aprendizagem da linguagem e da comunicação. Foram integrados como base à construção do nosso instrumento outras 5 referências (tabela 2)

**Tabela 2-** Guias de reflexão de ambientes na aprendizagem da linguagem e comunicação

<b>Nome do instrumento</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>População alvo</b>	<b>Objetivo do instrumento</b>
Communication Supporting Classrooms (CsC) Observation Tool (Dockrell, et al, 2012)	2012	Crianças dos 3 aos 7 anos de idade	Avaliar e melhorar as práticas de comunicação em ambientes comunicacionais. Tem como objetivos identificar como o ambiente de sala de aula pode ser ajustado para melhorar a comunicação e a interação entre crianças e adultos. Outro objetivo é facilitar a participação de crianças com dificuldades de comunicação, incluindo aquelas com necessidades educacionais especiais.
The Key features of a communication-friendly classroom (The communication trust, 2010)	2010	Crianças dos 3 aos 10 anos	Identificar um conjunto de materiais e estratégias destinados a apoiar os professores e profissionais educativos a aumentar o conhecimento e competências para a linguagem e comunicação das crianças.
Capturing communication supporting classrooms: The development of a tool and feasibility study (Dockrell, et al, 2015)	2015	Crianças dos 4 aos 7 anos de idade	Apoiar crianças com diversas necessidades linguísticas e de comunicação, incluindo aquelas que podem melhorar a sua capacidade de interagir e aprender de forma eficaz em ambientes de sala de aula.
Communication-friendly classroom tool for use in Irish schools: A qualitative inquiry (Gallagher, A., et al, 2023)	2023	Crianças com dificuldades de fala, linguagem e comunicação, nomeadamente com idades compreendidas entre os 5 e os 12 anos de idade	Melhorar o apoio a crianças com dificuldades de linguagem, fala e comunicação, promovendo práticas favoráveis à comunicação em ambientes educativos.
Universal strategies for the improvement of expressive language skills in the primary classroom: A systematic review (Dobinson K. & Dockrell, 2021)	2021	Crianças dos 3 aos 7 anos de idade particularmente as que apresentem dificuldades nas competências de linguagem expressiva	Identificar estratégias universais como a leitura interativa de livros e programas estruturados de promoção de vocabulário que são implementados para todos os alunos. Estas estratégias visam melhorar as competências de fala e compreensão auditiva, que são cruciais para o sucesso académico e o desenvolvimento geral da comunicação.

A consulta desses documentos permitiu listar fatores ambientais relevantes no desempenho das crianças no domínio da comunicação e emparelhá-los com cada competência identificada e mapeada na CIF. Esse processo foi realizado em sessões de discussão entre a autora e a orientadora do trabalho.

Com base nesse processo, construiu-se um protótipo de guião de avaliação e discussão interprofissional sobre o desempenho comunicativo das crianças em contexto pré-escolar (GADI-COM). O guião pretendia, assim, obedecer a uma lógica holística colocando questões sobre as competências das crianças a par dos facilitadores ambientais.

O protótipo de instrumento está dividido em 5 secções, (d7, d3, d1, b2, b3) com aspetos relacionados com competências funções e desempenho da criança – incluindo categorias como a aquisição da linguagem, as funções da linguagem, da articulação e

psicossociais... - e com os fatores ambientais que, para cada função e desempenho, podem ser facilitadores da sua comunicação e linguagem.

- Na 1ª secção referente ao d7 – Interações, existem 6 itens relacionados com a competência da criança e outros 9 relacionados com as condições do ambiente.
- Na 2ª secção referente ao d3- Comunicação, existem 23 itens relacionados com as competências da criança e 30 itens relacionados com as condições do ambiente.
- Na 3ª secção referente ao d1- Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos- Adquirir Linguagem, existem 21 itens relacionados com as competências e 26 itens relacionados com as condições do ambiente.
- Na 4ª secção referente ao b2- Discriminação da fala, existem 2 itens relacionados com as competências e 2 itens relacionados com as condições do ambiente.
- Na 5ª secção referente ao b3- Funções da Articulação, existem 13 questões relacionadas com as competências e 23 itens relacionados com as condições do ambiente.

Na tabela abaixo (tabela 3), segue um trecho do instrumento referente a esse emparelhamento.

**Tabela 3-** Trechos do instrumento GADI-COM referente às áreas de competências de comunicação e linguagem com os facilitadores ambientais

Competência Com que frequência observa as seguintes competências comunicativas?		Ambiente comunicacional Em que medida as seguintes praticas fazem parte do dia-a-dia da escola?		
Domínio da Atividade	Competências	Questões do Ambiente		
d7101- Apreço nos Relacionamentos	Demonstra interesse em interagir com os pares?		<p>A rotina de sala de aula prevê momentos livres de interação entre pares?</p> <p>Existem atividades feitas em diade ou pequeno grupo?</p> <p>Existem rotinas para conversas estruturadas entre pares e com os adultos?</p>	  
d3102- Compreender mensagens faladas complexas	Compreende frases / perguntas complexas (e.g. "A camisola azul da Ana tem um bolso. De que cor é a camisola da Ana?")		<p>O adulto fala pausadamente quando fala ou dá uma instrução complexa à criança?</p> <p>Existem imagens na sala que podem apoiar as instruções/atividades realizadas?</p> <p>O adulto divide a instrução/ mensagens em pequenos segmentos / frases mais curtas?</p>	  
b320- Funções da Articulação	<p>Apresenta um discurso compreensível para qualquer pessoa?</p> <p>Produz corretamente os sons oclusivos (colocar um X se já produzis os sons): /p/ , /b/ , /d/ , /t/ , /g/ , /k/</p> <p>Produz corretamente os sons fricativos (colocar um X se já produzis os sons): /f/ , /v/ , /ch/ , /s/</p>	  	<p>Os adultos falam de forma pausada e com uma articulação precisa?</p> <p>É realizada uma articulação exagerada do som que a criança omite? E.g., quando a criança substitui algum som é usado a moldagem, dizendo corretamente o som</p> <p>É realizada uma articulação exagerada do som que a criança omite? E.g., quando a criança substitui algum som é usado a moldagem, dizendo corretamente o som</p>	  

Para cada item é pedido aos profissionais que assinalem com que frequência aquela competência está presente no contexto educativo em que habitualmente a criança participa. Assim para cada indicador desenvolveu-se uma escala de resposta de 1 a 5, onde:

1-Nunca- Quando a competência ou fator ambiental nunca são observados na rotina/contexto escolar;

2-Raramente - Quando a competência ou fator ambiental são observados raramente na rotina/contexto escolar;

3-Às vezes - Quando a competência ou fator ambiental são observados às vezes na rotina/contexto escolar;

4-Frequente - Quando a competência ou fator ambiental são observados frequentemente na rotina/contexto escolar;

5-Sempre - Quando a competência ou fator ambiental são observados sempre na rotina/contexto escolar;

Para cada competência, é depois pedido ao educador que reflita sobre o grau de presença dos diferentes facilitadores ambientais usando a mesma escala de resposta.

No final do instrumento é dado espaço para que se:

>> identifique que indicadores de competência merecem maior atenção, isto é, cujos progressos devem ser avaliados, especificando a periodicidade da avaliação, o instrumento a utilizar e por quem.

>> priorize para cada indicador que facilitadores ambientais devem ser reforçados no contexto escolar, especificando onde, quando e por quem.

Pretende-se assim promover a discussão sobre os indicadores menos frequentes/presentes com os outros membros da equipa e que facilitadores ambientais podem ser reforçados.

O protótipo de instrumento apresentado no anexo A, inicia-se por uma breve introdução – com os objetivos e contexto de utilização da ferramenta – e pelas instruções de utilização.

### **Validade**

Para avaliar a validade de conteúdo do protótipo, constituiu-se um painel de 14 peritos: 7 terapeutas da fala e 7 educadores de infância. O critério para a seleção dos peritos foi o de trabalharem nas escolas com crianças entre os 3 e os 6 anos há mais de 5 anos. Aos peritos foi endereçado um questionário onde se listavam os itens, e se perguntava a adequação, a clareza, relevância das questões relacionadas com as competências e com questões os fatores do ambiente, para que se pudesse avaliar a utilidade das questões e identificar aspetos a serem melhorados no instrumento. Juntamente com as questões, existia uma secção de observações onde se pedia aos participantes que partilhassem críticas e comentários.

Para cada linha de competência a que se associavam os fatores ambiente, era pedido (tabela 4) aos peritos para ajuizassem a adequação, relevância e clareza desses itens. A escala de resposta era de 1 a 4, em que 1 significa “os itens tem de ser modificado por completo para ser adequado/relevante/claro” e 4 “o item não precisa de ser melhorado”.

**Tabela 4-** Trecho do questionário com os itens do instrumento GADI-COM

<b>Dominio da Atividade</b>	<b>Questões/ Competências</b>	<b>Questões do Ambiente</b>	<b>Adequação (1-4)</b>	<b>Relevância (1-4)</b>	<b>Clareza (1-4)</b>	<b>Observações</b>
d's Atividade e Participação	É capaz de demonstrar interesse em interagir com os pares?	A rotina de sala de aula prevê momentos livres de interação entre pares?  Existem atividades feitas em diade ou pequeno grupo?  Existem rotinas para conversas estruturadas entre pares e com os adultos?				
	É capaz de manter contacto visual por tempo adequado durante as interações?"	Existem oportunidades para brincar face-a-face (e.g., jogos de imitação, mimica, passagem de mensagens...)?				

Estabeleceu-se que todos os itens classificados - em algum destes parâmetros (relevância, adequação e clareza) - com uma média abaixo de 3, seriam eliminados ou reformulados.

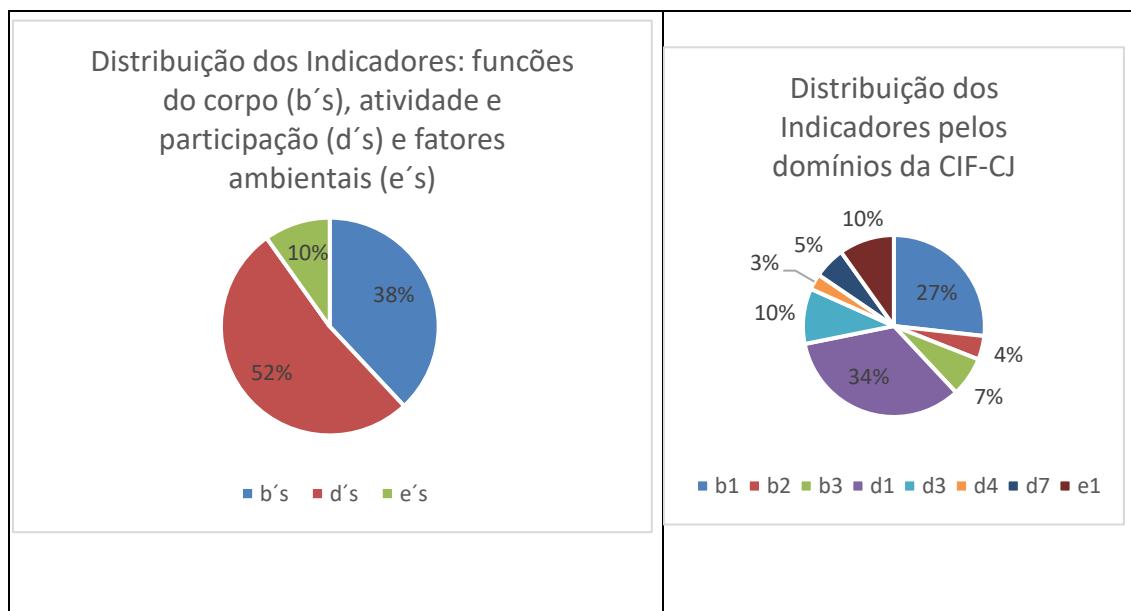
## 4. RESULTADOS

Os resultados que a seguir vamos expor, organizam-se em torno dos 2 estudos. O primeiro relativo ao mapeamento dos instrumentos e o segundo relativo à avaliação da validade de conteúdo do protótipo de guião desenvolvido.

### 4.1. ESTUDO 1

Dentro dos 10 instrumentos analisados, os seus itens foram ligados a 71 categorias da CIF, que se enquadravam nos seguintes domínios: b1 (funções mentais), b2 (funções sensoriais e dor) , b3 (funções da voz e da fala), d1 (aprendizagem e aplicação de conhecimentos), d3 (comunicação), d4 (mobilidade), d7 (interações e relacionamentos interpessoais) e e1 (produtos e tecnologia).

Conforme mostra a figura 1, a maior parte dos itens dedica-se aos componentes das atividade e participação (52%) e das funções do corpo (38%), com nenhuma ou quase nenhuma cobertura dos fatores do ambiente (10%).



**Figura 1:** Percentagem de itens mapeados em cada um dos componentes (na esquerda) e em cada um dos domínios (na direita) da CIF-CJ

Os domínios em que a maior parte dos itens dos instrumentos se concentram dizem respeito ao: d1 – 34%; e ao b1 – 27%.

Os poucos itens que estão dirigidos aos fatores do ambiente referem-se ao domínio dos Produtos e Tecnologias.

### ***Análise dos indicadores relacionados com as Funções do Corpo***

Quase a totalidade dos instrumentos (nove) integram itens que foram ligados ao componente das Funções do Corpo. As categorias das Funções do Corpo mais avaliadas nos instrumentos dizem respeito à expressão e linguagem oral (b167). Dentro desta categoria o tipo de indicadores mais avaliados foram a precisão da nomeação de palavras, a segmentação das palavras em sons e sílabas, discriminação entre sons (pares mínimos), a produção correta dos sons da fala (articulação) e memória auditiva, como está representado na tabela 5.

**Tabela 5- Indicadores chave mapeados nos códigos b16700- Recepção da linguagem oral e b16710- Expressão da linguagem oral**

Código da CIF-CJ	Indicadores Chave	TAV	TFF-ALPE	TICL	ALPE	TACL	TALO	RALF	RALEPE	TPBA	
<b>b16700- Recepção da linguagem oral</b>	Compressão de vocabulário com objetos (e.g: "onde está a colher")					X			X		
	Compressão de vocabulário com imagens ("onde está...", "quem está...", "quem serve para...", "qual serve para...")					X			X		
	Relações semânticas (compreensão de ordens simples- 2 palavras de conteúdo e com 3 palavras de conteúdo)- e.g. "põe a menina na mesa,..."					X			X		
	Frases complexas (aponta para o que vou dizer, ex: "O homem que está a escovar o cão é magro")					X			X		
	Frases absurdas (a criança tem de dizer se a frase está certa ou errada) - e.g., "os patos ladram,..."					X			X		
	<b>Até aos 4 anos:</b> Na Compreensão Auditiva- e.g., "identifica as categorias em imagens" - "se perguntar à criança "onde estão os brinquedos? - ela aponta para a imagem correta"								X	X	
	<b>Até aos 5 anos:</b> Na Compreensão Auditiva- e.g., "Compreensão de frases simples- se disser à criança "A Júlia mostrou o seu vestido vermelho à Inês. "E depois perguntar "A quem é que a menina mostrou o vestido? - a criança responde corretamente.								X	X	
	<b>Até aos 6 anos:</b> Na Compreensão Auditiva- e.g., "compreende frases complexas- se disser à criança "a bata da criança foi vestida pela Maria e depois perguntar "quem vestiu a bata? - a criança responde corretamente.								X	X	
	Compressão de vocabulário com imagens ("onde está...", "quem está...", "quem serve para...", "qual serve para...")						X				
	Compreensão de estruturas complexas (é dita uma frase e.g: "A camisola verde do Rui tem um buraco. De que cor é a camisola do Rui?")							X			
<b>b16710 Expressão da linguagem oral</b>	Dizer o nome de um animal; capacidade de evocação			X					X		
	Apontar para o menino em cima da mesa e perguntar: "onde está o menino?" - e.g., em cima, em baixo, frente, atrás,...)			X		X			X		
	Usar os plurais (e.g., "Olha, aqui está um rapaz. E aqui estão dois...")			X					X		
	Usar os graus de adjetivos (maior; melhor) - (e.g., "Este cão não é grande, pois não? Este já é grande... Mas este é ainda... (maior)...")			X							
	Pseudo-palavras; palavras; frases; ordens (cumprir)- e.g. são ditas 3 pseudo-palavras e palavras e é pedido para a criança repetir essas 3 palavras após a terapeuta dizer. E.g., "leco, fima, sila..." "mar, ponte, dança",...)			X						X	
	Evocação de palavras pela categoria- e.g: "diz-me o nome de duas frutas"				X					X	
	Nomeação e identificação de categorias – e.g: "diz-me o nome deste grupo"			X	X					X	
	Reflexão Morfossintática (é dita uma frase para a criança repetir e depois dizer se está certa ou não; se a criança detetar o erro, pedir para corrigir)							X		X	
	<b>Até aos 4 anos</b> Na Expressão verbal oral- e.g., "Nomeia imagens de ações- "se perguntar à criança "o que é que o menino está a fazer? - ela responde corretamente "comer".								X		

As funções sensoriais constituem também um domínio presente – em dois dos instrumentos examinados. Nesse domínio, os itens reportam-se especificamente à discriminação da fala (tabela 6).

**Tabela 6-** Indicadores chave mapeados no código b2304- Discriminação da Fala

Código da CIF-CJ	Indicadores Chave	TAV	TFF-ALPE	TICL	ALPE	TACL	TALO	RALF	RALEPE	TPBA
b2304-Discriminação da Fala	Que comportamento demonstra as habilidades da criança para localizar os sons da fala? Responde a: -Sons não familiares -Vozes e sons familiares -Grande variedade de sons desde baixos a altos								X	X
	A memória auditiva é apropriada à idade da criança? (Ver Domínio Cognitivo, Memória) Imita padrões de batidas; -Reconhece quando os padrões são iguais; -Lembra-se da sequência de som e sílabas nas palavras; -Lembra-se de informação complexa, ordens;								X	X
	A criança consegue discriminar entre sons semelhantes e/ou palavras (ex.: f/v (jogo/fogo);								X	X

Outra categoria nas funções do corpo avaliada em três dos instrumentos examinados, foi a articulação, (tabela 7) em específico a precisão da articulação dos sons da fala. A qualidade da voz e a fluência da fala surgem também avaliados num dos instrumentos.

**Tabela 7-** Indicadores chave mapeados nos códigos b320- Funções da Articulação, b3101- Qualidade da voz e b3300- Fluência da fala

Código da CIF-CJ	Indicadores Chave	TAV	TFF-ALPE	TICL	ALPE	TACL	TALO	RALF	RALEPE	TPBA
b320-Funções da Articulação	Precisão da nomeação de palavras- lista de palavras para a criança nomear Comete erros como -omissão, distorção...? - Se faz nomeação espontânea ou se precisa de estímulo semântico...?	X	X					X		
	Precisão da nomeação de palavras - Se comete erros (tipo de erro- omissões, distorções, substituições); -Avalia o tipo de erro de acordo com a posição dos sons nas palavras (posição inicial na palavra, medial e final) -avalia qual ou quais processos fonológicos são realizados pela criança (e.g.,: "kabewu" em vez de "kabelu" semivocalização de líquida).		X							
b3101-Qualidade da voz	Qual é a qualidade vocal da criança? A qualidade vocal da criança é apropriada à idade, tamanho e gênero: -Frequência (Pitch) -Ressonância -Intensidade (Loudness)									X
b3300-Fluência da Fala	-Quão fluente é o discurso da criança? A criança evidencia um discurso fluente -A criança evidencia disfluências normais: - Repetição de toda a palavra; -Repetição de expressões									X

### ***Análise dos indicadores relacionados com as Atividades e Participação***

Dos instrumentos analisados, 7 instrumentos integravam itens que foram mapeados em categorias pertencentes ao componente das atividades e participação (tabela 8). A maioria dessas categorias incidia sobre aspetos como a comunicação, a aquisição de linguagem, a construção de frases, a compreensão e expressão da linguagem oral, o estabelecimento de contato ocular, a relação com os outros, a forma como comunica com os outros, o recontar de acontecimentos, o jogo simbólico, entre outros.

**Tabela 8-** Indicadores chave mapeados nos códigos d1330- adquirir palavras simples e símbolos com significado; d1370- Adquirir conceitos básicos; d1331- combinar palavras em frases ; d1332- Adquirir sintaxe ; d1314- aprender através do jogo de “faz de conta.

Código da CIF-CJ	Indicadores Chave	TAV	TFF-ALPE	TICL	ALPE	TACL	TALO	RALF	RALEPE	TPBA	
<b>d1330- Adquirir Palavras Simples e Símbolos com significado</b>	Nomeação e identificação de imagens de partes do corpo, alimentos, vestuário, objetos, animal, automóveis, transportes e profissões- “Como se chama isto?”			X					X		
	Faz a concordância de género/número (e.g., “a bola é...”; “a bola e o balão são os dois,...”)			X					X		
	Usar termos no passado (Pretérito Perfeito) - (e.g., “nesta figura o menino vai pintar, mas aqui ele já,...” ,...)			X					X		
	Nomeação e identificação de imagens de partes do corpo, alimentos, vestuário, objetos, animal, automóveis, transportes e profissões- “Como se chama isto?”			X		X			X		
	Nomeação e identificação de imagens de ações- “o que é que a pessoa está a fazer?”			X					X		
	Nomeação e identificação de imagens de objetos para associação à função-e.g: “para que serve um livro?”			X		X			X		
	Concordância de género- e.g: “o par do menino é a,...”			X					X		
	Consciência Fonológica- segmentação silábica- e.g: “quando dizemos bola quantos bocadinhos tem?”					X			X		
	Segmentação fonémica- e.g: “quantos bocadinhos tem a palavra lula?”					X			X		
	Identificação e associação pelo fonema inicial- e.g: “qual destas palavras começa com o mesmo som que sumo?”								X		
	Até aos 4 anos Fonético-Fonológicas- e.g., “produz os sons nas seguintes posições nas palavras- os sons alvo estão a negrito- “pato”, “taça”, “cola”, “bola”, ...”							X			
	Até aos 5 anos Na fonética-fonológica- e.g., “apresenta um discurso inteligível/compreensível para qualquer pessoa.”							X			
Até aos 6 anos: Fonético-Fonológicas- e.g., “produz todos os sons nas diferentes situações “braço, clara, salto, corda”.							X				
<b>d1370- Adquirir conceitos básicos</b>	“O contrário de “em cima” é? - dizer opostos (e.g., bonito, alto, gordo, forte, novo,...)			X						X	
	Evocação de antónimos- e.g: “qual o contrário de, ...”				X						
<b>d1331- Combinar Palavras em Frases</b>	Frases simples (SVO)- e.g: “o que é que o menino está a fazer?”				X				X		
	Frases complexas coordenadas- e.g: “O João pegou no lápis e fez um desenho. O que é que o João fez primeiro?”				X				X		
	Frases na voz passiva- e.g: “A boneca da Joana foi comprada pela Rita. Quem comprou a boneca?”				X						
<b>d1332- Adquirir Sintaxe</b>	Agramaticalidade semântica- e.g: “vais me dizer se falo bem ou mal- o João adora comer gelados, por isso no Verão não come nenhum”				X				X		
	Consciência Morfossintática- Agramaticalidade morfossintática- e.g: “os meninos brinca no parque”				X				X		
<b>d1314- Aprender através do jogo de “faz de conta”</b>	“Brinca ao faz-de-conta, por exemplo, falar ao telefone ou dar de comer a uma boneca, etc.”									X	
	“Brinca apropriadamente com brinquedos (carros ou Legos) sem levá-los à boca, abanar ou deitá-los ao chão?”									X	

Outro aspeto avaliado dentro da aprendizagem e aplicação do conhecimento (d1) foi a concentração da atenção em específico focar a atenção no toque, face e voz humanos, como está representado na tabela 9.

**Tabela 9-** Indicadores chave mapeados nos códigos- d1600- Focar a atenção no toque, face e voz humanos

Código da CIF-CJ	Indicadores Chave	TAV	TFF-ALPE	TICL	ALPE	TACL	TALO	RALF	RALEPE	TPBA
<b>d1600- Focar a atenção no toque, face e voz humanos</b>	“Responde/olha quando o(a) chamam pelo nome?”								X	X
	“Olha para as coisas para as quais o adulto está a olhar?”									X
	“Por vezes fica a olhar para o vazio ou deambula ao acaso pelos espaços?”									X

A comunicação surge avaliada em 2 instrumentos, especificamente no que respeita a compreensão de mensagens faladas simples e complexas, iniciar uma conversa e conversar com uma pessoa, tal como está representado na tabela 10.

**Tabela 10-** Indicadores chave mapeados nos códigos d3101- Compreender mensagens faladas simples e d3102- Compreender mensagens faladas complexas; d3500- Iniciar uma conversa e d3503- conversar com uma pessoa

Código da CIF-CJ	Indicadores Chave	TAV	TFF-ALPE	TICL	ALPE	TACL	TALO	RALF	RALEPE	TPBA
<b>d3101- Compreender mensagens faladas simples</b>	-Compreende o significado de: Palavras concretas (ex.: nomes de objetos, verbos, conceitos básicos); palavras abstratas (ex.: sentimentos ou ideias); Palavras com múltiplo significado orações ou Expressões; Frases tipo (simples, compostas, contendo expressões); Segue instruções: Diretas; Que são repetidas; De 1 passo; De 2 passos (relacionados e não relacionados); Complexas de vários passos;								X	X
	Pragmática: A criança compreende que o uso de gestos comuns, vocalizações e verbalizações servem para comunicar intenções? Pede ações ou continuação de atividade (ex.: mais, outra vez) Cumprimenta/ despede-se Protesta Pede mais informação ou clarificação Responde Comenta objetos e ações									
<b>d3102- Compreender mensagens faladas complexas</b>	Que tipo de perguntas compreende a criança? Compreende os seguintes tipos de perguntas: Sim/ não Simples: "O quê?" "Onde?" "Quem?" Complexas: "Qual?" "Quando?" "Porquê?" "Como?" "De quem?"									X
<b>d330- Falar</b>	Qual é o nível de comunicação da criança (verbal gestual ou aumentada)? Vocalizações – vogais, consoantes, palreio, sílabas Vocalizações ou palavras simples simultaneamente com gestos Combinação de duas palavras Frases: Simples, Compostas, Complexas, imperativas, negativas								X	X
<b>d3500- Iniciar uma conversa</b>	Intenções comunicativas (cumprimentar, pedir clarificações, pedir autorização, pedir informação, expressar sentimentos, chamar à atenção- situações nas imagens apresentadas. – e.g., "Este menino chegou agora. O que é que ele deve dizer?")					X		X	X	X
	Variação Contextual: forma como a comunicação varia de acordo com o tempo, o tópico, a situação e o parceiro. Avalia a situação, o tópico, o uso de livros como contexto de comunicação, o uso de linguagem no jogo, interação com pares, aceitação de convenções sociais.							X		X
	Quais as competências conversacionais e de discurso que a criança demonstra? Usa as seguintes estratégias conversacionais: Dirige-se/ responde (não-verbal/ verbalmente); Faz e mantém contacto ocular; Inicia (gestual e vocal/ verbal); Respeita a tomada de turnos; Mantém o tópico; Muda de tópico apropriadamente; Tem consciência/ reconhece os outros; Responde a pedidos de clarificação; Partilha informação, pensamentos e ideias; Questiona; Termina a conversa									

A mobilidade surge avaliada em um instrumento, especialmente no que diz respeito à utilização da mão e do braço, assim como está representado na tabela 11.

**Tabela 11-** Indicadores chave mapeados nos códigos d445- Utilização da mão e do braço e d450- andar

Código da CIF-CJ	Indicadores Chave	TAV	TFF-ALPE	TICL	ALPE	TACL	TALO	RALF	RALEPE	TPBA
d445- Utilização da mão e do braço	“Faz movimentos estranhos com as mãos/dedos próximo da cara?”									X
d450- Andar	“Já anda?” /explorar e interagir com o meio/									X

Por fim, ainda dentro das atividades e participação, encontraram-se itens mapeados no domínio das relações interpessoais, especificamente ao nível de iniciar relacionamentos, e dar sinais ou mensagens sociais aquando dos relacionamentos, tal como está representado na tabela 12.

**Tabela 12-** Indicadores chave mapeados nos códigos d7200- Iniciar Relacionamentos e d7104- Sinais ou mensagens sociais nos relacionamentos

Código da CIF-CJ	Indicadores Chave	TAV	TFF-ALPE	TICL	ALPE	TACL	TALO	RALF	RALEPE	TPBA
d7104- Sinais ou mensagens sociais nos relacionamentos	“A criança mantém contacto visual por mais de um ou dois segundos?”									X
d7200- Iniciar Relacionamentos	“Interessa-se pelas outras crianças?”									X
	Resposta à comunicação: “chamar à atenção”; interesse na interação; responder com o “não” e capacidade de negociar.									X
	Interação e Conversação: contribuição da criança na interação (se inicia e mantém a conversa). Avalia se a criança toma atenção, se toma iniciativa, se prefere a relação um a um; se toma em atenção as necessidades do outro, se responde com interesse e se parece retraído.									

## **Análise dos indicadores relacionados com os Fatores Ambientais**

Os fatores ambientais não estiveram tão presentes nos instrumentos analisados, apenas 2 instrumentos contemplam estratégias ambientais, em particular estratégias enquadráveis nos produtos e tecnologias e nos relacionamentos e suportes. A tabela descrita abaixo é o mapeamento dos instrumentos de linguagem e comunicação com os códigos da CIF-CY.

**Tabela 13-** Indicadores chave mapeados nos códigos e1250- Produtos e tecnologias gerais para a comunicação; e1300- Produtos e tecnologias para a educação.

<b>Código da cif</b>	<b>Indicadores- chave</b>	<b>CLEO</b>	<b>TPBA</b>
<b>e1250- Produtos e Tecnologias gerais para a comunicação</b>	Ambiente geral de linguagem- e.g., "A fala do adulto é clara e articulada, em vez de murmurada ou pouco fluente, 75% do tempo" - A fala do educador deve ser clara, de fácil compreensão e fluida. Deve estimular ao aumento do vocabulário usando verbos, adjetivos, fazer descrições; usar preposições e terminologias ordinais (primeiro, segundo...); deve fazer perguntas. Ex: As meninas estão a brincar com as bolas verdes. (conjugação típica de verbos). As meninas estão ali. (conjugação típica de sujeito)".	X	X
	Instrução incidental de vocabulário- e.g., - "Modela o uso de palavras sobre emoções, descrevendo os seus próprios sentimentos (por exemplo, eu fico triste quando magoas os teus colegas)."- O educador usa palavras emocionais (Triste, feliz, animado, zangado, chateado) As "afirmações eu" enfocam os sentimentos ou crenças do falante, em vez de pensamentos e características que o falante atribui ao ouvinte. Exemplo: "Fico feliz quando ouves e segues as minhas instruções".	X	X
<b>e1300- Produtos e Tecnologias para a Educação</b>	O ambiente em geral e rotinas de sala- e.g., "A sala de atividades está organizada para facilitar as conversas entre pares, criando áreas de trabalho mais reservadas,..."- Mais do que uma criança pode jogar/brincar na maioria das áreas.	X	
	Instrução incidental de linguagem- e.g., "Observa o comportamento das crianças e, em seguida, junta-se ao grupo de brincar como participante, e não como educador/instrutor."- Por exemplo entra numa brincadeira de faz de conta."	X	
	Instrução específica de vocabulário- e.g., - "Elicita o uso de palavras novas por parte da criança (por exemplo, "agora tu dizes...")." - "O educador pede aos alunos que digam a nova palavra introduzida. Depois de introduzir um novo comportamento, o professor exemplifica o comportamento."	X	
	Leitura de livros- e.g., "Faz perguntas sobre elementos das ilustrações (cor, forma, função, papel na narrativa)."- "O educador faz uma pausa na leitura para fazer perguntas específicas à turma sobre as ilustrações."	X	
	Escala de ambiente e gestão de sala- e.g. "Há frequentemente confusão na sala."; "O professor é normalmente capaz de estar "por dentro das coisas" (por exemplo, planeando as atividades, preparando as atividades; comunicando com os pais)."	X	

## **4.2. ESTUDO 2**

A partir do estudo anterior identificamos indicadores chave a integrarem o primeiro protótipo do guião para avaliação e discussão interprofissional sobre o desempenho comunicativo das crianças no contexto pré-escolar, a que passamos a designar por GADI-COM. Conforme descrito no método, o mapeamento de indicadores na CIF foi complementado por uma listagem de fatores ambientais que constavam noutros documentos internacionais e que se relacionavam diretamente com o desenvolvimento da comunicação e linguagem. Assim, o protótipo incluiu:

- 50 itens enquadrados nos d's,
- 15 enquadrados nos b's

- e 79 enquadrados nos e's

Assim, o protótipo desenvolvido integrou um total de 144 itens.

Após a elaboração deste primeiro protótipo, avaliamos junto de 7 educadores e de 7 TF's a adequação, relevância e clareza de cada item.

Apresentaremos de seguida os resultados sobre a avaliação feita por este painel. Essa avaliação foi feita por cada linha de competência considerando os fatores ambientais emparelhados - conforme estrutura do protótipo do instrumento.

Relembramos que a escala de resposta variava entre 1 e 4, em que o 1 significa "o item tem de ser modificado por completo para ser adequado/relevante/claro" e 4 "o item não precisa de melhorias".

Na secção d7- interação, houve 6 itens que tiveram adequação 4, 6 itens tiveram relevância 4 e 5 itens tiveram clareza 4. Nenhum item teve médias de resposta abaixo dos 3 – limiar a partir do qual se considerou necessária a eliminação ou reformulação do item.

**Tabela 14-** Média da classificação da adequação, relevância e clareza da linha de competências enquadradas no d'7- Interações e relacionamentos interpessoais

Questões/Competências	Questões do Ambiente	Média da adequação (1-4)	Média da relevância (1-4)	Média da clareza (1-4)
É capaz de demonstrar interesse em interagir com os pares?	A rotina de sala de aula prevê momentos livres de interação entre pares?  Existem atividades feitas em díade ou pequeno grupo?  Existem rotinas para conversas estruturadas entre pares e com os adultos?	4	4	3,86
É capaz de manter contacto visual por tempo adequado durante as interações?"	Existem oportunidades para brincar face-a-face (e.g., jogos de imitação, mímica, passagem de mensagens...)?	3,78	3,86	3,36
É capaz de sorrir como resposta às suas expressões faciais ou ao seu sorriso?	Os adultos e os objetos de interação são posicionados para que haja contacto face-a-face?	3,92	3,92	3,5
É capaz de chamar a atenção dos seus pares?	O adulto modela formas de iniciar a interação (e.g., como convidar outra criança a brincar), de negociar e de responder às necessidades do outro?	3,71	3,86	3,64
É capaz de recusar e negociar com o outro?	É criada necessidade de procurar/interagir com o outro (por exemplo problemas por resolver, troca ou partilha de objetos)?	3,86	3,86	3,78
É capaz de ter em atenção às necessidades do outro?	O adulto relata as emoções da criança e dos pares?	3,71	3,78	3,64

1- o item tem de ser modificado por completo para ser adequado/relevante/claro"; 2- "o item tem de ser modificado parcialmente"; 3- "o item tem de ser modificado apenas numa parte" 4- "o item não precisa de melhorias".

Na secção d'3- aprendizagem e aplicação de conhecimentos, houveram 23 itens que tiveram adequação, relevância e clareza 4, 9 itens tiveram adequação relevância e clareza 3 e 1 item com adequação, relevância e clareza 3 . Novamente nenhum item obteve medias inferiores a 3 – limiar a partir do qual se considerou necessário eliminar ou reformular os itens.

**Tabela 15- Média da classificação da adequação, relevância e clareza da linha de competências enquadradas no d'3- Comunicação**

Questões/Competências	Questões do Ambiente	Média da adequação (1-4)	Média da relevância (1-4)	Média da clareza (1-4)
É capaz de cumprir ordens simples como: "e.g.: "põe a boneca no cesto"	São dadas pequenas instruções (de 2-3 passos) para a criança cumprir?	3,86	3,92	3,71
É capaz de compreender perguntas simples- e.g.,: "O quê?" "Onde?" "Quem?"	O adulto repete as instruções destacando combinações de palavras-chave (e.g., usa a chave para abrir)?  São feitas perguntas simples à criança como "o que é isto?"; "onde estão os brinquedos? "quem está a brincar com os puzzles?"	3,86	3,86	3,71
É capaz de compreender frases / perguntas complexas (e.g., "A camisola azul da Ana tem um bolso. De que cor é a camisola da Ana?")	Existem rotinas e temas que se repetem de um modo consistente na rotina de sala (e.g., contar como foi o fim de semana, o que comeu...)?  Existem momentos diários para que as crianças reúnam em círculo e partilhem algum história ou coisa sobre si?	3,86	3,86	3,86
É capaz de compreender de forma adequada acerca de um tópico de conversação?	Existem rotinas e temas que se repetem de um modo consistente na rotina da sala (e.g., contar como foi o fim de semana, o que comeu,...)?  Existem momentos diários para que as crianças reúnam em círculo e partilhem alguma história ou coisa sobre si?	4	4	3,92
É capaz de compreender vocabulário com objetos (e.g.: "onde está a colher")	O adulto estrutura a conversação com perguntas- mote (o que, com quem, como ?...)	3,92	3,86	3,92
É capaz de compreender estruturas complexas (e.g., "de que cor é o carro da tia?...")	O adulto estrutura a conversação com perguntas- mote (o que, com quem, como?...)	4	4	4
É capaz de imitar o modelo do adulto ou adulto (ex. faz uma careta e ela imita)?	São realizadas brincadeiras em que são realizadas expressões faciais?	3,92	3,78	3,78
É capaz de produzir frases simples completas do tipo SVO (Sujeito + Verbo + Objeto)? Ex: "O menino está a jogar à bola".	O adulto estrutura a conversação com perguntas- mote (o que, com quem, como ?...)	4	3,86	3,86
É capaz de reconhecer frases absurdas/ ou elementos absurdos numa frase (e.g., "os patos ladram, ...")	Existem momentos para jogos de "verdade ou absurdo", para que as crianças reconheçam e expliquem o absurdo (e.g., "O cachorro tem quatro pernas" (verdade) e "O peixe usa chapéu" (absurdo).	3,64	3,71	3,71
É capaz de demonstrar interesse em iniciar conversas com os pares?	A sala tem brinquedos e cantinhos de brincar que instigam a troca de mensagens (e.g., telefones de brincar, bonecas falantes, livros...)?	3,86	3,92	3,92
É capaz de partilhar informações, pensamentos e ideias com os outros?	A sala tem brinquedos e cantinhos de brincar que instigam a troca de mensagens (e.g., telefones de brincar, bonecas falantes, livros...)?	3,86	3,86	3,86
É capaz de respeitar a troca de turnos?	São promovidos jogos de turnos em que a criança tem de esperar pela sua vez?	4	3,92	3,86
É capaz de manter e muda o tópico de conversa?	A sala tem brinquedos e cantinhos de brincar que instigam a troca de mensagens (e.g., telefones de brincar, bonecas falantes, livros...)?	3,78	3,86	3,71
É capaz de comunicar através de frases complexas (E.g: "fui brincar para o parque, mas depois caí e magoei-me")	O adulto reforça e expande a frase da criança (e.g: a criança diz: "a vaca" e o adulto diz: muito bem "a vaca" e diz "a vaca é grande e faz mu",).	3,92	3,92	4
É capaz de completar frases (e.g.: "A manteiga que eu pus no _____ era saborosa.")	O adulto faz pausas prepositadas no discurso para que a criança complete na frase?	3,86	4	3,92
É capaz de pedir o que quer através da fala (ex: "dá a bola")?	Só é dado à criança, algo, após ter feito o pedido através da fala?	3,71	3,71	3,64
É capaz de compreender e expressar vocabulário através de imagens ("onde está...", "quem está...", "quem serve para...", "qual serve para...")	São feitas à criança perguntas ("onde está?"; "quem está?"; "o que serve para?...")  É criada a necessidade para a criança comunicar? E.g: é retirada as pilhas dos brinquedos de forma à criança ter de comunicar ao adulto para resolver o problema?  Os adultos apresentam e nomeiam objetos durante histórias/instruções ou atividades?	3,92	4	4
É capaz de descrever e recontar acontecimentos?	É perguntado à criança o que fez no fim de semana ou o que está a fazer no brincar livre?	3,86	3,71	3,64
É capaz de apontar com o indicador para pedir alguma coisa?	É colocado o objeto pretendido fora do alcance da criança para ela ter de pedir o que quer?	3,86	3,71	3,86
É capaz de levar a pessoa até a um objeto ou brincadeira pretendida?	Os objetos / e brincadeiras estão ao alcance físico da criança?  Os objetos/brincadeira fora do alcance físico estão representados em imagens ou símbolos?	3,86	3,86	3,71
É capaz de cumprimentar quando chega à escola/sala (e.g.,dizendo "olá, bom dia")	O adulto mostra como iniciar uma conversa ou uma brincadeira?  São dadas alternativas de como cumprimentar o outro?	3,92	3,92	3,92
É capaz de expressar opiniões sobre as atividades/acontecimentos na sala?	O adulto usa comentários e perguntas abertas para espoletar o diálogo? (e.g: se tiver a haver um mini lanche perguntar: "o que será que eu poderia comer durante o lanche?")	3,86	3,92	3,92
É capaz de usar uma linguagem adequada ao contexto?	São promovidos espaços de conversação sobre os acontecimentos/atividades na sala?	3,92	3,92	3,92

1- o item tem de ser modificado por completo para ser adequado/relevante/claro"; 2- "o item tem de ser modificado parcialmente"; 3- "o item tem de ser modificado apenas numa parte" 4- "o item não precisa de melhorias".

Na secção d'1- aprendizagem e aplicação de conhecimentos, houveram 21 itens que tiveram adequação, relevância e clareza 4, 7 itens de adequação relevância e clareza 3, 2 itens com adequação e relevância 2 e 4 itens com clareza 2. Novamente nenhum item obteve medias inferiores a 3 – limiar a partir do qual se considerou necessário eliminar ou reformular os itens.

**Tabela 16-** Média da classificação da adequação, relevância e clareza da linha de competências enquadradas no d'1- Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos- Adquirir Linguagem

Questões/Competências	Questões do Ambiente	Média da adequação (1-4)	Média da relevância (1-4)	Média da clareza (1-4)
É capaz de segmentar frases em palavras (e.g. e.g., "João telefona",...)	São promovidas atividades para a divisão palavras em frases?	3,71	3,71	3,71
É capaz de segmentar palavras em sílabas- e.g., "pa-to",...)	São promovidas atividades para a divisão silábica de palavras?	3,92	3,92	3,92
É capaz de identificar categorias de vocabulário em imagens-(e.g., "se perguntar à criança "onde estão os brinquedos? - ela aponta para o grupo de imagens correto")	São feitas à criança perguntas acerca de onde estão os brinquedos em imagens ou na sala?  Existem e são usadas miniaturas de objetos que representem pessoas, objetos, brinquedos?	3,92	3,92	3,92
Nomeia partes do corpo/ cores/ objetos da rotina com precisão (e.g., quando se pergunta ou se aponta ou quanto quer alguma coisa)?	São promovidas oportunidades para nomear, apontando para objetos/partes do corpo e perguntando "o que é?"	4	4	4
É capaz de identificar ações (e.g., a partir de imagens; ou diz o que os meninos estão a fazer)?	Existem e são usadas miniaturas de objetos ou imagens que representem pessoas, objetos e eventos?	3,86	3,86	3,86
É capaz de nomear e identificar locativos (e.g., "onde é que eu estou sentado? – eu estou sentado em cima da cadeira)?	São estruturadas oportunidades para adequar corretamente os tempos verbais, por exemplo "O menino quer ir brincar. A mãe diz: só se tu...". "Os meninos pedem para ir brincar para a rua. O mãe nós..."; "Esta menina ainda está a comer, mas a mãe já..."  Os adultos acompanham as ações das crianças destacando palavras como "dentro", "fora", "em cima", "em baixo"	3,92	3,92	3,86
É capaz de identificar e evocar nomes dentro de categorias de vocabulário como animais, vestuário, fruta...	São usadas imagens e/ou símbolos que possam ser nomeadas?	3,86	3,86	3,71
É capaz de usar os plurais (e.g., "Olha, aqui está um rapaz. E aqui estão dois...")	São ditos os plurais das palavras pelo adulto (um menino, dois meninos)	4	4	4
É capaz de reconhecer e nomear opostos? (e.g., bonito- feio, alto-baixo, novo-velho...)	São demonstradas as semelhanças e diferenças entre objetos (e.g., os círculos são redondos... vamos contar quantos lados tem o quadrado)?	3,92	4	3,86
É capaz de associar objetos à função (e.g. "para que serve um livro?")	O adulto usa pistas visuais, executando os verbos de ação- e.g. "quando está a ler um livro, uma história para a criança, pergunta- "para que serve o livro?"  São cantadas músicas com coreografias representativas dos verbos de ação?	4	4	4
É capaz de usar Frases simples (SVO)- e.g. "o que é que o menino está a fazer?" /"o menino tem uma bola vermelha muito grande. O que é que o menino tem?"	É estimulada a produção de frases simples- fazendo perguntas do tipo " o que?" É realizado perguntas do tipo " o que aconteceu?"	4	4	4
É capaz de usar frases complexas coordenadas "e" (e.g. "o que é que a senhora tem?") e subordinadas (e.g. "Vamos comer o gelado e o bolo que a Rita fez. O que é que a Rita fez?")	É dado à criança sequencias de imagens ou acontecimentos, pedindo que ela conte a história?  São usados cartões com palavras ou imagens, pedindo à criança que os combine em frases?	3,92	3,92	3,92
É capaz de avaliar a correção e detetar erros nas frases (e.g. "vais me dizer se falo bem ou mal- os meninos brinca no parque"; "mim pendura isto,...")?	É dito à criança frases agramaticais, para ver se a criança consegue detetar o erro e corrigir, confrontação com o erro	3,86	3,86	3,92
É capaz de fazer concordância quanto ao género/número (e.g., a bola e o balão são...)	São dadas oportunidades para que a criança pratique concordância de género/numero, perguntado à criança por exemplo a bola e o balão são... "brinquedos"; ou "aqui temos o menino e aqui temos a..."	3,86	3,86	3,86
É capaz de usar tempos verbais de forma correta (e.g., "nesta figura o menino vai pintar, mas aqui ele já,...")?	O adulto repete a frase corretamente de forma suave, como um modelo, sempre que a criança produz incorretamente os plurais (regulares e irregulares)?	3,86	3,86	3,86
É capaz de brincar ao faz-de-conta, por exemplo, falar ao telefone ou dar de comer a uma boneca, etc.?	O adulto exemplifica como é realizado o brincar com determinado brinquedo, moldando a criança?	3,78	3,71	3,71
É capaz de brincar com brinquedos (carros ou Legos) realizando jogo simbólico com pelos 2 passos de ação (e.g., embala e põe o bebe a dormir)?	O adulto expande as ações da criança no jogo simbólico, adicionando passos ao seu brincar (e.g., " a criança embala e deita" e o "adulto abana o berço")? O adulto comenta as ações da criança durante o jogo?	3,86	3,78	3,78
É capaz de responder e olhar quando chamam pelo nome?	O adulto olha nos olhos da criança quando lhe faz uma pergunta ou se dirige a ela?	4	4	4
É capaz de estabelecer contacto ocular quando está a brincar com os pares?	É dado à criança oportunidades de brincar em pares ( e.g. "puzzle feito com 2 crianças")	4	4	4
É capaz de fazer a triangulação entre o objeto/ brinquedo e a outra que pessoa que está a interagir/ brincar com ele?	O adulto toma atenção à cara, à voz, aos gestos e às expressões faciais da criança?	3,92	3,92	3,92
É capaz de lidar bem com os sons em redor, incluindo o ruído?	A sala tem cantos ou espaços mais reservados/calmos e onde os estímulos auditivos são mais controlados?  As rotinas da sala são claras (com suportes visuais sobre a sequência de eventos e ou atividades) e consistentes?	3,86	3,86	3,86

1- o item tem de ser modificado por completo para ser adequado/relevante/claro"; 2- "o item tem de ser modificado parcialmente" ; 3- "o item tem der ser modificado apenas numa parte" 4- "o item não precisa de melhorias".

Na secção dos b's- funções do corpo temos os códigos da CIF b2- discriminação da fala e b3- funções da articulação foram os mapeados com os instrumentos de avaliação.

Na secção b'2- discriminação da fala, os 2 itens tiveram 11 profissionais que cotaram a adequação com 4, 1 profissional cotou o item com adequação, relevância e clareza 3. Novamente nenhum item obteve medias inferiores a 3 – limiar a partir do qual se considerou necessário eliminar ou reformular os itens.

**Tabela 17-** Média da classificação da adequação, relevância e clareza da linha de competências enquadradas no b'2- Discriminação da fala

Questões/Competências	Questões do Ambiente	Média da adequação (1-4)	Média da relevância (1-4)	Média da clareza (1-4)
Faz segmentação da palavra em sons- e.g: "quantos bocadinhos tem a palavra lula- "l"- "u"- "l"- "a"?"	É realizado com a criança a divisão de pequenas palavras (dissilábicas) em sons?	3,5	3,78	3,86
É capaz de conseguir discriminar entre sons semelhantes e/ ou palavras- ex.: f/v- (faca/vaca); (dente/pente)?	São ditas à criança duas palavras idênticas- e.g: "faca/vaca" para a criança dizer se é igual ou é diferente?	3,57	3,78	3,78

1- o item tem de ser modificado por completo para ser adequado/relevante/claro"; 2- "o item tem de ser modificado parcialmente" ; 3- "o item tem der ser modificado apenas numa parte" 4- "o item não precisa de melhorias".

Na secção b'3- funções da articulação, houve 15 itens que tiveram adequação 4, 11 itens tiveram adequação, relevância e clareza 3. Novamente nenhum item obteve medias inferiores a 3 – limiar a partir do qual se considerou necessário eliminar ou reformular os itens.

**Tabela 18-** Média da classificação da adequação, relevância e clareza da linha de competências enquadradas no b'3- Funções da Articulação

Questões/Competências	Questões do Ambiente	Média da adequação (1-4)	Média da relevância (1-4)	Média da clareza (1-4)
É capaz de apresentar um discurso compreensível para qualquer pessoa?	Os adultos falam de forma pausada e com uma articulação precisa?	4	4	4
É capaz de produzir corretamente os sons oclusivos (colocar um X se já produziu os sons): /p/, /b/, /d/, /t/, /g/, /k/	É realizada uma articulação exagerada do som que a criança omite?  É realizada moldagem quando a criança substitui algum som é usado a dizendo corretamente o som?	4	4	4
É capaz de produzir corretamente os sons fricativos (colocar um X se já produziu os sons): /f/, /v/, /ch/, /s/	É realizada uma articulação exagerada do som que a criança omite?  É realizada moldagem quando a criança substitui algum som é usado a dizendo corretamente o som?	3,92	3,86	3,92
É capaz de produzir corretamente os sons nasais (colocar um X se já produziu os sons): /m/, /n/, /nh/	É realizada uma articulação exagerada do som que a criança omite?  É realizada moldagem quando a criança substitui algum som é usado a dizendo corretamente o som?	3,92	3,86	3,92
É capaz produzir corretamente as líquidas (colocar um X se já produziu os sons): R/ (forte) , /l/ e /lh/	É realizada uma articulação exagerada do som que a criança omite?  É realizada moldagem quando a criança substitui algum som é usado a dizendo corretamente o som?	3,92	3,86	3,92
É capaz de produzir corretamente os sons fricativos (colocar um X se já produz os sons): /z/, /j/	É realizada uma articulação exagerada do som que a criança omite?  É realizada moldagem quando a criança substitui algum som é usado a dizendo corretamente o som?	3,86	3,78	3,86
É capaz de produzir corretamente as líquidas (colocar um X se já produziu os sons): /r/ (fraco) , /l/ em grupos consonânticos (e.g: /fl/, /pl/,...)	É realizada uma articulação exagerada do som que a criança omite?  É realizada moldagem quando a criança substitui algum som é usado a dizendo corretamente o som?	3,92	3,86	3,92
Entre os 5 anos e meio e 6 anos é capaz de produzir corretamente /r/ (fraco), em várias posições na palavra (colocar um X se já produziu os sons): No meio das palavras- e.g: ("aranha"; "pirata")	É realizada uma articulação exagerada do som que a criança omite?  É realizada moldagem quando a criança substitui algum som é usado a dizendo corretamente o som?	3,92	3,78	3,92
Entre os 5 anos e meio e 6 anos é capaz de produzir corretamente /r/ (fraco), em várias posições na palavra (colocar um X se já produziu os sons):	É realizada uma articulação exagerada do som que a criança omite?  É realizada moldagem quando a criança substitui algum som é usado a dizendo corretamente o som?	3,86	3,78	3,92
É capaz de produzir, no final das palavras- e.g: ("cantar", "dançar", "correr",...)	É realizada uma articulação exagerada do som que a criança omite?  É realizada moldagem quando a criança substitui algum som é usado a dizendo corretamente o som?	3,92	3,86	3,92
Entre os 5 anos e meio e 6 anos é capaz de produzir corretamente /r/ (fraco), em várias posições na palavra (colocar um X se já produziu os sons): Em grupo consonântico- E.g: ("prato", "crocodilo", "dragão", "fruta",...)	É realizada uma articulação exagerada do som que a criança omite?  É realizada moldagem quando a criança substitui algum som é usado a dizendo corretamente o som?	3,92	3,86	3,92
É capaz de apresentar memória auditiva é apropriada à idade da criança? A criança imita padrões de batidas: Reconhece quando os padrões são iguais?	São realizadas batidas, ditas sílabas, palavras para a criança repetir?	3,71	3,78	3,78
É capaz de lembrar-se da sequência de som e sílabas nas palavras?	É realizado com a criança divisão sílábica das palavras?	3,86	3,86	3,86

1- o item tem de ser modificado por completo para ser adequado/relevante/claro"; 2- "o item tem de ser modificado parcialmente" ; 3- "o item tem de ser modificado apenas numa parte" 4- "o item não precisa de melhorias".

Ao longo da análise das respostas dos peritos, é de realçar alguns comentários e observações que foram feitos. Um dos comentários refere-se às competências das funções do corpo (b's), na capacidade de articular corretamente os fonemas (sons da fala). Um dos perito considerou que seria importante colocar as idades de aquisição dos fonemas, ou seja, em que idade é suposto cada criança articular corretamente cada fonema. Dois peritos consideraram que a competência “É capaz de manter contacto visual por tempo adequado durante as interações?” era subjetiva. A questão relacionada com a competencia “É capaz de identificar e evocar nomes dentro de categorias de vocabulário como animais, vestuário, fruta..”, teve 1 perito que sugeriu a divisão da pergunta em identificar (compreensão) e evocar (expressão). Por fim, a última observação referente às questões relacionadas com as competências /“É capaz de apresentar memória auditiva é apropriada à idade da criança? A criança imita padrões de batidas, reconhece quando os padrões são iguais? É capaz de apresentar memória auditiva apropriada à idade da criança?"/, um perito considera que esta questão é de difícil avaliação, revelando que seria necessário elencar quais capacidades de memória auditiva para cada idade.

Existiram ainda comentarios que visavam a reformulação da redação dos itens. Em particular, na competência “É capaz de apontar com o indicador para pedir alguma coisa?”, houve um perito que sugeriu a reformulação: “É capaz de apontar com o dedo para pedir alguma coisa?”.

Todas estas sugestões foram integradas no protótipo.

## 5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O mapeamento dos instrumentos relacionados com a avaliação da linguagem e comunicação de crianças em idade pré-escolar com a CIF-CY, foi um processo elaborado com o intuito de construir um guião que ajudasse as equipas educativas no contexto da educação pré-escolar a avaliar e a aplicar estratégias para promover o desenvolvimento da comunicação e linguagem.

Vários estudos demonstram a importância da existência de rastreios e instrumentos que possam identificar precocemente dificuldades de comunicação e linguagem (Viana, et al., 2017; Aguiar, et al., 2022). Providenciar estes instrumentos às equipas educativas – onde se inclui os educadores de infância e os TF - é uma ação que contribui para a prevenção em saúde e para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem (Viana, et al., 2017).

Como vários estudos demonstram (Granlund & Imms, 2024) e como foi possível reiterar no estudo 1, os instrumentos de avaliação disponíveis em Portugal – à semelhança do verificado a nível internacional - estão predominantemente vocacionados para avaliar aspetos individuais da atividade e das funções do corpo relacionados com a comunicação e a linguagem. Este enfoque contrasta com uma perspetiva biopsicossocial que considera a relação entre fatores físicos (aspetos da anatomia e estruturas do corpo), psicológicos (fatores emocionais e comportamentais) e sociais (contextos culturais e de vida do indivíduo) (Almeida, et al., 2022). A inexistência de instrumentos que avaliam o ambiente opõem-se ao movimento que se assiste em Portugal e noutros contextos internacionais, onde os apoios e a análise de facilitadores e barreiras ambientais assumem protagonismo nos processos de promoção da inclusão nos cenários educativos. Em específico, este vácuo instrumental é um dos pontos destacados na inoperância de sistemas de apoios multiníveis e na implementação dos princípios do desenho universal para a aprendizagem. O reconhecimento de fatores que facilitam o desenvolvimento da comunicação no contexto pré-escolar é a base para a construção de um ambiente educativo de qualidade, no qual perante dificuldades na comunicação se possam desde logo ativar ou intensificar as medidas de apoio universais. Essas medidas universais são importantes para que haja uma educação inclusiva,

permitindo que a escola atue com estas medidas disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens (Diário da República, 2018).

De facto, esta realidade – onde os fatores ambientais surgem pouco representados nos instrumentos de avaliação relacionados com a linguagem e comunicação-, contrasta com a importância prática e política atribuída ao uso de abordagens multinível. De acordo com o estudo de McKenna e seus colaboradores (2021), os terapeutas da fala estão pouco envolvidos em atividades de suporte multinível nas suas escolas. Este estudo também revelou que estes profissionais só estão mais envolvidos em colaboração com os professores para os ajudar a lidar com questões relacionadas com distúrbios de fala e linguagem já estabelecidos. Segundo esses autores, o facto de os terapeutas da fala estarem pouco envolvidos em todos os níveis de apoio do sistema de suporte multinível, indica a necessidade de haver maior informação sobre as funções e papéis dos terapeutas da fala desde logo na promoção da qualidade do contexto educativo - em específico, salas de aula - ao nível preventivo (McKenna, et al., 2021). Esta visão concorre para as orientações apresentadas pela nossa DGE (2015) onde se destaca que o papel dos terapeutas da fala nas equipas educativas segue um paradigma inclusivo, intervindo não apenas de forma direta com o aluno com dificuldades de comunicação, mas também através da capacitação do ambiente de forma a criar oportunidades para que todas as crianças possam desenvolver a comunicação e a linguagem (DGE, 2015).

Este enfoque pouco holístico - em específico, pouco ambiental – dos instrumentos, pode ser também encarado como um entrave à colaboração interprofissional que obedece por natureza a discussões multidimensionais. Conforme é destacado por McCartney, Ellis e Boyle (2009), a identificação e intervenção precoce sobre a linguagem e comunicação depende necessariamente do estabelecimento de relações colaborativas entre os terapeutas da fala e os educadores (Langner et al., 2023). A construção do guião para avaliação e discussão interprofissional sobre o desempenho comunicativo das crianças em contexto pré-escolar (GADI-COM), afigurou-se como um potencial contributo para a promoção de respostas preventivas, podendo ser uma ferramenta de auxílio na identificação de dificuldades na comunicação e linguagem e na ativação ou reforço de potenciais facilitadores ambientais. Através da revisão desenvolvida o GADI-

COM inclui estratégias ambientais relacionadas com as competências obedecendo a uma lógica interacional.

## 6. CONCLUSÃO

Com este projeto respondemos a um problema concreto que visou a inexistência de instrumentos que facultassem uma visão biopsicossocial sobre o desempenho comunicativo das crianças em contexto pré-escolar.

Através de uma análise sistemática de outros instrumentos, complementada pela análise de documentos referentes à criação de ambientes comunicacionais amigáveis e/ou relacionados com o desenho universal aplicado à comunicação e linguagem, desenvolvemos um protótipo de guião para a avaliação e discussão interprofissionais do desempenho comunicativo das crianças, emparelhando aspetos individuais de desempenho com fatores ambientais.

A primeira análise do painel de peritos revelou bons indicadores de clareza, adequação e relevância.

Por fim, importa realçar algumas das limitações deste projeto que nos podem orientar no desenvolvimento de futuros trabalhos. Assim, a complementação do mapeamento na CIF (estudo 1) com a listagem de fatores ambientais a partir da análise de documentos internacionais, poderia ter também assumido igual formalidade metodológica com definição de critérios de inclusão e de uma análise de conteúdo sistematizada, seguida de ligação aos códigos da CIF. Outra limitação foi o método de classificação da relevância, clareza e adequação e a forma como foi estabelecido o limiar a partir do qual se considerava a eliminação ou reformulação do item foi pouco discriminativa. A revisão das respostas considerando outro critério a definir esse limiar será importante para o refinamento do guião. Outro aspeto importante teria sido o desenvolvimento de grupos focais com discussões em torno dos domínios de avaliação considerados no protótipo. Isto poderia ter sido uma forma mais eficaz para compreender que itens são mais relevantes e que outros – de natureza ambiental – poderiam ser acrescentados ao guião. Concluindo, outro aspeto relevante seria a testagem do guião em casos concretos e a auscultação das discussões geradas a partir da análise do guião. Este é um processo necessário para uma futura validação do guião

e para a análise da sua utilidade na identificação de áreas de dificuldade e no planeamento de respostas ambientais.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguiar, A., Carvalho, G., Herrera, S. (2022). *Instrumentos de rastreio de risco da linguagem infantil em pré-escolares em contextos educacionais*. Universidade do Minho. [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/77907/1/Atena\\_Instrumentos-Literatuta.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/77907/1/Atena_Instrumentos-Literatuta.pdf)

Almeida, P. J. R., Caldeira, F. I. D., & Gomes, C. (2022). Do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial: A formação de profissionais da saúde no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos de Saúde e Desenvolvimento*, 3(2). <https://revista.unifatecie.edu.br/index.php/rebesde/article/view/131/97>

Andrade, C., Dantas, M. (2005). Produção de Fala aspetos neuromotores. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, 17(3): 411-413. <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/11736/8459>

American Speech-Language-Hearing Association. (2024). *American Speech-Language-Hearing Association | ASHA*. <https://www.asha.org/>

Associação Portuguesa de Terapeutas da Fala (APTF). (2024). APTF. <https://aptf1978.wixsite.com/aptf>

Badar, S. R., Clegg, J., & Spencer, S. (2022). Increasing teachers' use of communication-supporting strategies: findings from an exploratory study using the Communication Supporting Classroom Observation Tool (CSCOT) in primary schools in Brunei. *Support for Learning*, 37(2), 180–208. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12404>

Battaglia, M., Russo, E., Bolla, A., Chiusso, A., Bertelli, S., Pellegrini, A., Borri, G., & Martinuzzi, A. (2004). International Classification of Functioning, Disability and Health in a cohort of children with cognitive, motor, and complex disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 46(2), 98–106. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1469-8749.2004.tb00458.x>

Bowers, L., Young, H., Speight, R. (2023). Lessons learned through interprofessional education: exploring collaboration with elementary education, special education and communication sciences and disorders pre-service professionals. [https://www.researchgate.net/publication/377464983\\_Lessons\\_learned\\_through\\_interprofessional\\_education\\_exploring\\_collaboration\\_with\\_elementary\\_education\\_special\\_education\\_and\\_communication\\_sciences\\_and\\_disorders\\_pre-service\\_professionals](https://www.researchgate.net/publication/377464983_Lessons_learned_through_interprofessional_education_exploring_collaboration_with_elementary_education_special_education_and_communication_sciences_and_disorders_pre-service_professionals)

Castro, S., & Grande, C. (2016). Linking the early development instrument with the ICF-CY. *International Journal of Developmental Disabilities*, 64(1), 3–15. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8115470/>

Cieza, A., Geyh, S., Chatterji, S., Kostanjsek, N., Üstün, B., & Stucki, G. (2005). ICF linking rules: an update based on lessons learned. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 37(4), 212–218. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16024476/>

Custode, S. A., Bailey, J., Sun, L., Katz, L., Ullery, M., Messinger, D., Bulotsky-Shearer, R. J., & Perry, L. K. (2023). Preschool language environments and social interactions in an early intervention classroom: A pilot study. *Journal of Early Intervention*, 46(3), 338–355. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10538151231176176>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 - I Série. *Regime jurídico da educação inclusiva* Lisboa: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Dobinson, K. L., & Dockrell, J. E. (2021). Universal strategies for the improvement of expressive language skills in the primary classroom: A systematic review. *First Language*, 41(5), 527–554. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0142723721989471>

Dockrell, J. E., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S., & Lindsay, G. (2015). Capturing communication supporting classrooms: The development of a tool and feasibility study. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 271–286. <https://doi.org/10.1177/0265659015572165>

Dockrell, J. E., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S., & Lindsay, G. (2012). *Communication Supporting Classroom Observation Tool*. Better Communication Programme.

Ehren, B. J., & Nelson, N. W. (2005). The responsiveness to intervention approach and language impairment. *Topics in Language Disorders*, 25(2), 120–131. <https://doi.org/10.1097/00011363-200504000-00005>

Fernandes A. (2011). *Desempenho Fonético e Fonológico em Crianças com Perturbações da Linguagem e Fala: Um Estudo Exploratório no Concelho de Fafe*. Instituto de Educação. Universidade do Minho. [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19544/1/disserta%c3%a7%c3%a3o\\_Ana%20Sofia%20Mendes%20Fernandes\\_25\\_10.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19544/1/disserta%c3%a7%c3%a3o_Ana%20Sofia%20Mendes%20Fernandes_25_10.pdf)

Finders, J., Wilson, E., & Duncan, R. (2023). Early childhood education language environments: considerations for research and practice. *Frontiers in Psychology*, 14, 1202819. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202819>

Gallagher, A. L., Murphy, R., Fitzgerald, J., Murphy, C. A., & Law, J. (2023). Exploring the acceptability, feasibility, and appropriateness of a communication-friendly classroom tool for use in Irish schools: A qualitative inquiry. *PLOS ONE*, 18(6), e0287471. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0287471>

Glasby, J., Graham, L. J., White, S. L. J., & Tancredi, H. (2022). Do teachers know enough about the characteristics and educational impacts of Developmental Language Disorder (DLD) to successfully include students with DLD? *Teaching and Teacher Education*, 119(103868), 103868. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103868>

Gomes, A., & Lourenço, A. (2021). *Representações e Perceções dos Educadores de Infância sobre a sua atuação profissional nos riscos do desenvolvimento infantil*. *Revista da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti*, 1(1), 1–15. <https://revista.esepf.pt/article/view/29477/21049>

Granlund, M., & Imms, C. (2024). Participation as a means-implications for intervention reasoning. *Frontiers in Rehabilitation Sciences*, 5. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38994330/>

Guerreiro H., & Frota, S. (2010). Os processos fonológicos na fala da criança de cinco anos: tipologia e frequência. *Cadernos de Saúde*. [https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/27144/1/CSaude\\_3-1%284%29.pdf](https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/27144/1/CSaude_3-1%284%29.pdf)

Guimarães, F., Silva, C., & Almeida, R. (1998). *TAV - Teste de Articulação Verbal*. Oficina Didática.

Instituto Nacional de Estatística. (2022). *Censos 2021. XVI Recenseamento Geral da População. VI Recenseamento Geral da Habitação: Resultados definitivos*. INE. <https://www.ine.pt/xurl/pub/65586079>

Langner, J., Fukkink, R. G., & Hansen Sandseter, E. B. (2023). Interprofessional collaborative practices for children with speech, language and communication needs in early childhood education and care: comparing Dutch and Norwegian perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2275408>

Linder, T. (2008). *Transdisciplinary Play-Based Assessment: A functional approach to working with young children*. Paul H. Brookes Publishing.

Lindsay, G., Dockrell, J., Law, J., & Roulstone, S. (2012). *The Better Communication Research Programme: Improving provision for children and young people with speech, language and communication needs*. Department for Education. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7af57fed915d71db8b3bb6/DFE-RR070.pdf>

Lopes Da Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M., & Equipa de Educação Artística – Direção-Geral da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), Ed.) [Book]. Editorial do Ministério da Educação e

Ciência. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

Lopes J. (2012). *Perturbações da comunicação: necessidades e estratégias dos educadores*. [Dissertação de Mestrado]. [Aveiro]: Universidade de Aveiro. [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10112/1/tese\\_joana%20lopes.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10112/1/tese_joana%20lopes.pdf)

Loureiro, R. (2014). *A Eficácia da Terapia da Fala na Promoção do Sucesso Escolar: Estudo de Caso num Agrupamento TEIP*. Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/77452/2/33554.pdf>

Lousada M., L. (2012). Alterações Fonológicas em crianças com Perturbações da Linguagem. Universidade de Aveiro. [https://sweet.ua.pt/lmtj/lmtj/lousada2007\\_2012/lousada2012.pdf](https://sweet.ua.pt/lmtj/lmtj/lousada2007_2012/lousada2012.pdf)

Marques N. (2019). *A evolução no desenvolvimento fonológico de crianças entre os 3 e os 6 anos de idade: Um estudo de caso*. Instituto Piaget. Almada. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/29643/1/Nat%3%a1lia%20Marques.pdf>

McCartney, E., Ellis, S., & Boyle, J. (2009). The mainstream primary classroom as a language-learning environment for children with severe and persistent language impairment: implications of recent language intervention research. Strath.ac.uk. <https://pure.strath.ac.uk/ws/portalfiles/portal/67080439/strathprints008052.pdf>

McKenna, M., Castillo, J., Dedrick, R. F., Cheng, K., & Goldstein, H. (2021). Speech-Language Pathologist Involvement in Multi-Tiered System of Supports Questionnaire: Advances in Interprofessional Practice. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 52(2), 597–611. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33621114/>

Meira, A.S., (2017). Consciência Fonológica. Do constructo à avaliação. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/48627/1/Angela%20Sofia%20Martins%20Meira.pdf>

Mendes, A., Afonso, E., Lousada, M., & Andrade, F. (2014). *Teste de linguagem (TL-ALPE)*. Edubox.

Mendes, A., Afonso, E., Lousada, M., & Andrade, F. (2014). *Teste Fonético-Fonológico (TFF-ALPE)*. Edubox.

Mendes, A. Lousada M. & Valente, A., R. 2015. Rastreo de linguagem e fala (RALF). Aveiro: Edubox.

Oliveira, M. (2021). *Promoção da linguagem e comunicação em contexto de creche: um estudo de caso único*. Mestrado em Educação Especial e Problemas de Cognição. Escola Superior de Educação Politécnico do Porto. [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/23848/1/DM\\_Carla%20Oliveira\\_2021.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/23848/1/DM_Carla%20Oliveira_2021.pdf)

Phillips, B. M., Zhao, Y., & Weekley, M. J. (2018). Teacher language in the preschool classroom: Initial validation of a classroom environment observation tool. *Early Education and Development*, 29(3), 379-397. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1408371>

Ramos M., F. O. (2017). *Impacto das Perturbações dos Sons da Fala na Vida Quotidiana da Criança*. Universidade Fernando Pessoa. [https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6715/1/DM\\_34056.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6715/1/DM_34056.pdf)

Ramos Lopes Da Silva, M. I., & Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes\\_curriculares\\_pre\\_escolar.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf)

Ribeiro, G. R. de P. S., & Amato, C. A. de L. H. (2018). Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 18(1), 20–35. <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/12117/7488>

Sanches-Ferreira, M., Silva, C., & Oliveira, D. (2006). *Escala TPBA: Avaliação Transdisciplinar Baseada no Brincar*.

Sapage, S. P., & Cruz-Santos, A. (2023). Rastreio de Literacia Emergente Pré-escolar (RaLEPE®): Manual. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação-Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/89096/1/Manual%20RaLEPE%20%ae.pdf>

Silva J. C. P. (2016). A opinião dos educadores de infância quanto à importância das alterações da linguagem no desenvolvimento e nas oportunidades de interação no jardim-de-infância.

[https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/9840/1/DM\\_JoanaSilva\\_2016.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/9840/1/DM_JoanaSilva_2016.pdf)

Silva, C., Ribeiro, I., & Cadime, I. (2017). *Instrumentos De Avaliação Da Linguagem: Uma Perspetiva Global*. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/50597/1/Instrumentos%20de%20avalia%c3%a7%c3%a3o%20da%20linguagem%20.pdf>

Silveira-Maia, M., Santos, M. A., & Martins, S. I. (2020). Multi-tiered systems of support and academic success. [https://www.researchgate.net/publication/374558310\\_Multi-tiered\\_systems\\_of\\_support\\_and\\_academic\\_success](https://www.researchgate.net/publication/374558310_Multi-tiered_systems_of_support_and_academic_success)

Sim-Sim I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta. <https://pt.scribd.com/document/514199707/Desenvolvimento-Da-Linguagem>

Sim-Sim, M. (2004). *TALO - Teste de Avaliação da Linguagem Oral*.

Simeonsson, R., Leonardi, M., Lollar, D., Bjorck-Akesson, E., Hollenweger, J., & Martinuzzi, A. (2003). Applying the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) to measure childhood disability. *Disability and Rehabilitation*, 25(11–12), 602–610. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12959334/>

So, K. K. H., & To, C. K. S. (2022). Systematic review and meta-analysis of screening tools for language disorder. *Frontiers in Pediatrics*, 10, 801220. <https://doi.org/10.3389/fped.2022.801220>

Sousa, J., Costa, I., Mota, A., Lisboa, D., Quintas, P., Ferreira, S., & Fabela, S. (2015). *Necessidades Especiais de Educação O Terapeuta da Fala em Contexto Escolar* [Book]. CERCICA. Centro de Reabilitação Profissional de Gaia [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/o\\_terapeuta\\_da\\_fala\\_em\\_contexto\\_escolar.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/o_terapeuta_da_fala_em_contexto_escolar.pdf)

SPTF - Sociedade Portuguesa de Terapia da Fala. (2024). *SPTF*. <https://sptf.org.pt/>

Sua-Kay, E., & Tavares, M. D. (2006). *TALC - Teste de avaliação da linguagem na criança*. Oficina Didáctica. <https://oficinadidactica.pt/produto/talc-teste-de-avaliacao-da-linguagem-na-crianca/>

The Communication Trust. (2010). *The key features of a communication-friendly classroom*. The Communication Trust.

Usha, G. P., & Alex, J. S. R. (2023). Speech assessment tool methods for speech impaired children: a systematic literature review on the state-of-the-art in Speech impairment analysis. *Multimedia Tools and Applications*, 1–38. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9986674/>

Verdon, S., Mackenzie, N., McLeod, S., Davidson, C., Masso, S., Verdon, L., & Edwards-Grove, C. (2018). *Victorian early years learning and development framework*. Edu.au. [https://www.vcaa.vic.edu.au/Documents/earlyyears/EYLitReview\\_Communication.pdf](https://www.vcaa.vic.edu.au/Documents/earlyyears/EYLitReview_Communication.pdf)

Viana, F., Silva, C., Ribeiro, I., & Cadime, I. (2017). Instrumentos de avaliação da linguagem: Uma perspetiva global. *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/50597/1/Instrumentos%20de%20avalia%c3%a7%c3%a3o%20da%20linguagem%20.pdf>

Viana, F. (2004). *TICL - Teste de identificação de competências linguísticas*. Edipsico.

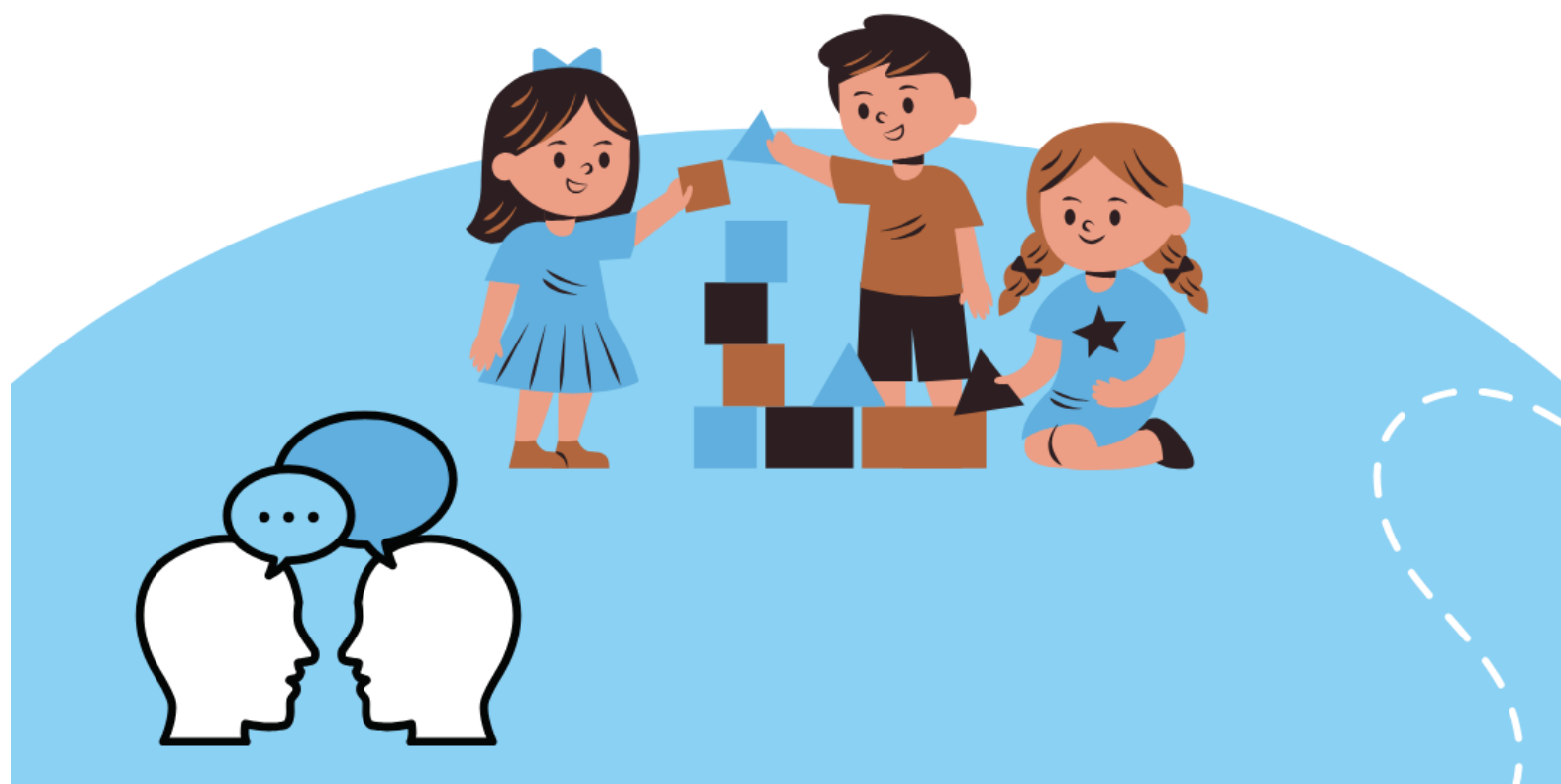
World Health Organization. (2007). *International classification of functioning, disability and health for children and youth (ICF-CY)*. Geneva: World Health Organization.  
[https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43737/9789241547321\\_eng.pdf](https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43737/9789241547321_eng.pdf)

## 8. ANEXOS

### 8.1. ANEXO A- INSTRUMENTO GADI-COM



# Guião para a Avaliação e Discussão Interprofissional sobre o Desempenho Comunicativo em Contexto Pré-escolar (GADI-COM)



Protótipo desenvolvido no ano letivo 2023/2024, no âmbito da UC de Projeto em Educação Especial do Mestrado em Educação Especial – Multideficiência e Problemas da Cognição, da Escola Superior de Educação do Porto, Politécnico do Porto.

Sugestão de Citação:

Dias, M. & Silveira-Maia, M. (2024). Protótipo do Guião para a Avaliação e Discussão Interprofissional sobre o Desempenho Comunicativo em contexto pré-escolar: GADI-COM. In: Apoio à Comunicação no contexto Pré-Escolar: Uma proposta de guião para discutir e planear medidas de apoio universais [Projeto de Mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. Porto

## Introdução ao Guião

Este guião tem como objetivo orientar a avaliação e discussão interprofissional acerca do desempenho comunicacional de crianças entre os 4 e os 6 anos, no contexto pré-escolar.

Num contexto de utilização em equipa, o guião poderá orientar a observação e discussão sobre a comunicação das crianças, integrando aspetos relacionados com a sua competência – incluindo categorias como a aquisição da linguagem, as funções da linguagem, da articulação e psicossociais... - e com os fatores ambientais que, para cada competência, podem ser facilitadores da sua comunicação e linguagem. Com este guião pretende-se apoiar a identificação e promover a discussão sobre:

- 1) áreas de competência da comunicação e linguagem que mereçam maior atenção, avaliação e monitorização;
- 2) facilitadores ambientais que possam ser reforçados no sentido de promover o desempenho comunicacional da criança.

Este guião foi desenvolvido com base num prévio mapeamento de instrumentos usados para avaliar a linguagem e comunicação de crianças em idade pré-escolar, tendo sido complementado por uma revisão da literatura relacionada com facilitadores ambientais para o desenvolvimento da comunicação (e.g., Linder, 2008), e com o desenvolvimento de ambientes comunicacionais acessíveis e compatíveis com os princípios do desenho universal (e.g., Guide for Communication Friendly Environment – The Communication Commitment, nd).

Este guião pode, assim, apoiar ações de rastreio do desempenho ao nível da comunicação e linguagem e a par, orientar a identificação de medidas universais que visem a mobilização de facilitadores ambientais capazes de promover a qualidade do ambiente comunicacional em salas do pré-escolar.

## Instruções

Este instrumento compreende um conjunto de questões relacionadas com as competências da criança e com os fatores do ambiente educacional.

1º Passo: Para cada item os profissionais devem assinalar com que frequência aquela competência ou fator está presente/manifesto no contexto educativo em que habitualmente a criança participa.

1-Nunca	2-Raramente	3-Às vezes	4-Frequentemente	5-Sempre
Quando a competência ou fator nunca foi observada na rotina/contexto escolar	Quando a competência ou fator é observada raramente na rotina/contexto escolar	Quando a competência ou fator é observada às vezes na rotina/contexto escolar	Quando a competência ou fator é observada frequentemente na rotina/contexto escolar	Quando a competência ou fator é observada sempre na rotina/contexto escolar

2º Passo: Para cada competência, reflita e discuta com a equipa sobre o grau de presença dos diferentes facilitadores ambientais, usando a mesma escala de resposta.

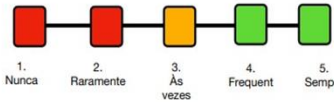
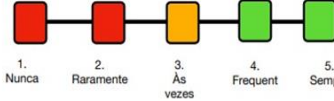
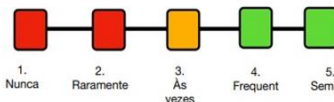


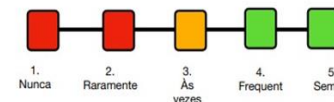


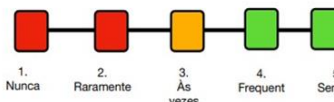
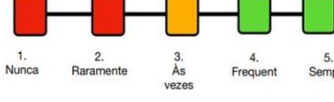

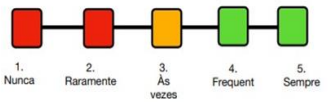
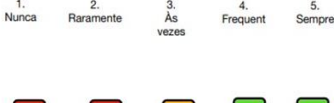
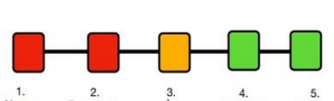
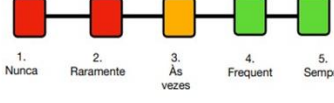

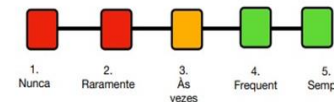
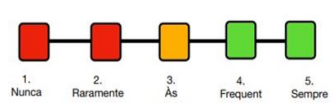



3º Passo: Discuta os indicadores menos frequentes/presentes com os outros membros da equipa e que facilitadores ambientais podem ser reforçados.

No final:

>> identifique que indicadores de competência merecem maior atenção, isto é, cujos progressos devem ser avaliados, especificando a periodicidade da avaliação, o instrumento a utilizar e por quem.

>> priorize para cada indicador que facilitadores ambientais devem ser reforçados no contexto escolar, especificando onde, quando e porque

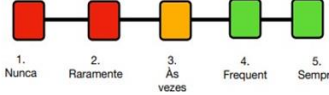
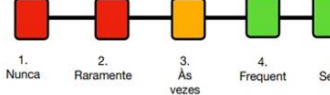
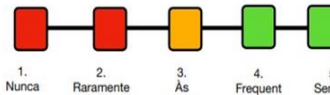
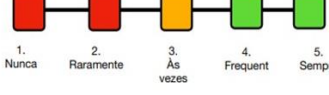
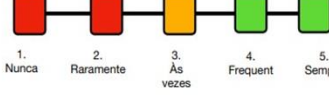
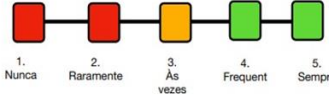
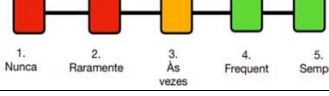
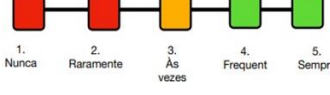
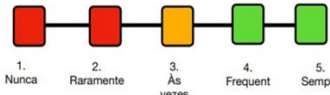
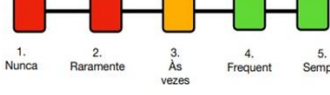
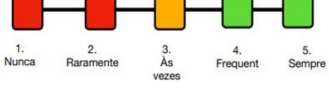
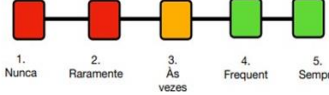
Competência Com que frequência observa as seguintes competências comunicativas?			Ambiente comunicacional Em que medida as seguintes praticas fazem parte do dia-a-dia da escola?	
Domínio de Atividade	Competências		Questões do Ambiente	
d7101- Apreço nos Relacionamento	Demonstra interesse em interagir com os pares?		A rotina de sala de aula prevê momentos livres de interação entre pares?	
			Existem atividades feitas em diáde ou pequeno grupo?	
			Existem rotinas para conversas estruturadas entre pares e com os adultos?	
d7104- Sinais ou mensagens sociais nos relacionamentos	Sorri como resposta às suas expressões faciais ou ao seu sorriso?		Existem oportunidades para brincar face-a-face (e.g., jogos de imitação, mimica, passagem de mensagens...)?	
	Acompanha com o olhar se o adulto aponta para um brinquedo ou pessoa do outro lado da sala?		Os adultos e os objetos de interação são posicionados para que haja contacto face-a-face?	
d7200- Iniciar Relacionamentos	Chama a atenção dos seus pares?		É criada necessidade de procurar/interagir com o outro (por exemplo problemas por resolver, troca ou partilha de objetos)?	
	Recusa e negocia com o outro?		O adulto modela formas de iniciar a interação (e.g., como convidar outra criança a brincar), de negociar e de responder às necessidades do outro?	
	Tem em atenção às necessidades do outro?		O adulto relata as emoções da criança e dos pares?	
			Existem cartazes ou outras representações visuais que possibilitem a exploração das emoções?	

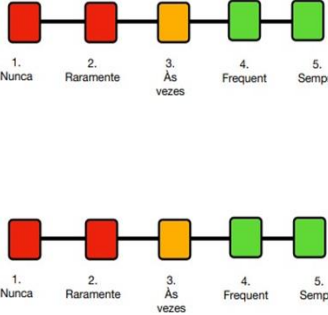
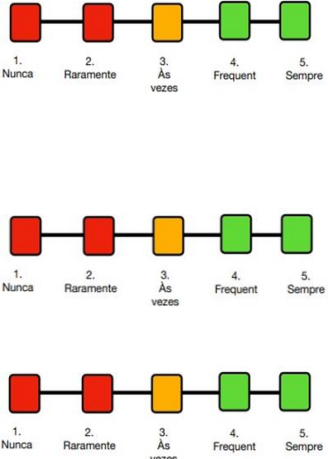
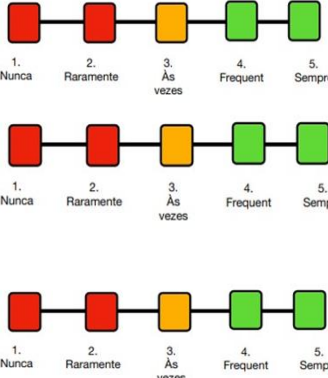
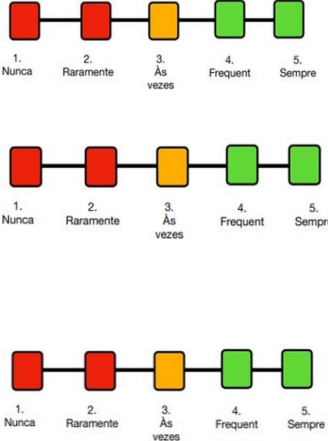
<p>d3101- Compreender mensagens faladas simples</p>	<p>Cumpra ordens simples como: "e.g.: "põe a boneca no cesto"</p> <p>Compreende perguntas simples- e.g.: "O quê?" "Onde?" "Quem?"</p>	 	<p>São dadas pequenas instruções (de 2-3 passos) para a criança cumprir?</p> <p>O adulto repete as instruções destacando combinações de palavras-chave (e.g., usa a chave para abrir)?</p> <p>São feitas perguntas simples à criança como "o que é isto?"; "onde estão os brinquedos? "quem está a brincar com os puzzles?"</p>	  
<p>d3102- Compreender mensagens faladas complexas</p>	<p>Compreende frases / perguntas complexas (e.g., "A camisola azul da Ana tem um bolso. De que cor é a camisola da Ana?")</p>	  	<p>O adulto fala pausadamente quando fala ou dá uma instrução complexa à criança?</p> <p>Existem imagens na sala que podem apoiar as instruções/atividades realizadas?</p> <p>O adulto divide a instrução/ mensagens em pequenos segmentos / frases mais curtas?</p>	  
<p>d310- Comunicar e receber mensagens orais</p>	<p>Compreende e responde de forma adequada acerca de um tópico de conversação</p> <p>Compreende vocabulário com objetos (e.g.: "onde está a colher")</p> <p>Compreende estruturas complexas (e.g., "De que cor é que é o carro da tia?...")</p> <p>Imita o modelo do adulto o adulto (ex. faz uma careta e ela imita)?</p> <p>Produz frases simples completas do tipo SVO (Sujeito + Verbo + Objeto)? Ex: "O menino está a jogar à bola".</p> <p>Reconhece frases absurdas/ ou elementos absurdos numa frase (e.g., "os patos ladram, ...")</p>	    	<p>Existem rotinas e temas que se repetem de um modo consistente na rotina de sala (e.g., contar como foi o fim de semana, o que comeu...)?</p> <p>Existem momentos diários para que as crianças reúnam em círculo e partilhem algum história ou coisa sobre si?</p> <p>O adulto estrutura a conversação com perguntas-mote (o que, com quem, como?...)</p> <p>Existem momentos para jogos de "verdade ou absurdo", para que as crianças reconheçam e expliquem o absurdo (e.g., "O cachorro tem quatro pernas")</p>	    

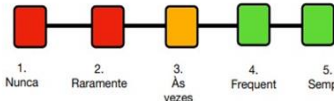
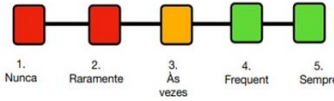
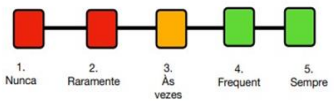
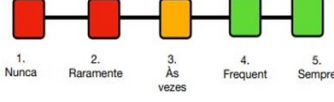
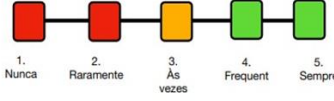
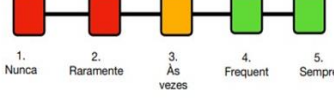
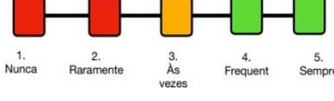


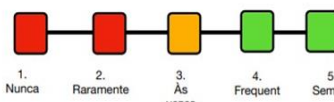
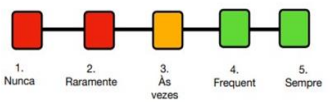
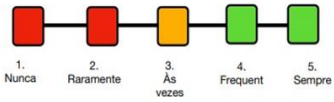
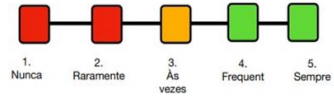
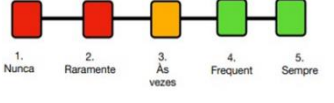
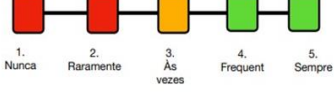
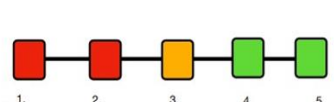



<p>d3500- Conversar com uma pessoa</p>	<p>Demonstra interesse em iniciar conversas com os pares?</p> <p>Partilha informações, pensamentos e ideias com os outros?</p> <p>Respeita a troca de turnos?</p> <p>Mantém e muda o tópico de conversa?</p>		<p>(verdade) e "O peixe usa chapéu" (absurdo.)</p> <p>A sala tem brinquedos e cantinhos de brincar que instigam a troca de mensagens (e.g., telefones de brincar, bonecas falantes, livros...)?</p> <p>São promovidos jogos de turnos em que a criança tem de esperar pela sua vez?</p>	
<p>d330- Falar</p>	<p>Comunica através de frases complexas (E.g: "fui brincar para o parque, mas depois caí e magoei-me")</p> <p>Completa frases (e.g: "A manteiga que eu pus no _____ era saborosa.")</p> <p>Pede o que quer através da fala (ex: "dá a bola" ) ?</p> <p>Compreende e expressa vocabulário através de imagens ("onde está...", "quem está...", "quem serve para...", "qual serve para...")</p> <p>Descreve e reconta acontecimentos</p>		<p>O adulto reforça e expande a frase da da criança (e.g: a criança diz: "a vaca" e o adulto diz: muito bem "a vaca" e diz "a vaca é grande e faz mu",).</p> <p>É perguntado à criança o que fez no fim de semana? O que acha sobre certo assunto?</p> <p>É perguntado à criança o que fez no fim de semana ou o que está a fazer no brincar livre?</p> <p>É criada a necessidade para a criança comunicar? E.g: é retirada as pilhas dos brinquedos de forma à criança ter de comunicar ao adulto para resolver o problema?</p> <p>É colocado o objeto pretendido fora do alcance da criança para ela ter de pedir o que quer?</p> <p>É dada oportunidade para que a criança complete frases com a palavra correta</p> <p>Os adultos apresentam e nomeiam objetos durante histórias/instruções ou atividades?</p>	

<p>d3350- Produzir mensagens usando linguagem corporal</p>	<p>Aponta com o dedo para pedir alguma coisa?</p> <p>Leva a pessoa até a um objeto ou brincadeira pretendida?</p>	<p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p> <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p> <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p>	<p>São dadas oportunidades de escolha – e.g., dupla escolha - para a criança decidir o que quer?</p> <p>Os objetos / e brincadeiras estão ao alcance físico da criança?</p> <p>Os objetos/brincadeira fora do alcance físico estão representados em imagens ou símbolos?</p>	<p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p> <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p> <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p>
<p>d3500- Iniciar uma conversa</p>	<p>Cumprimenta quando chega à escola/sala (e.g., dizendo “olá, bom dia”)</p> <p>Expressa opiniões sobre as atividades/acometimentos na sala?</p> <p>É capaz de usar uma linguagem adequada ao contexto?</p>	<p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p> <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p> <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p>	<p>O adulto mostra como iniciar uma conversa ou uma brincadeira?</p> <p>São dadas alternativas de como cumprimentar o outro?</p> <p>São promovidos espaços de conversação sobre os acontecimentos/atividades na sala? O adulto usa comentários e perguntas abertas para espoletar o diálogo? (e.g: se tiver a haver um mini lanche perguntar: “o que será que eu poderia comer durante o lanche?”)</p>	<p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p> <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p> <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p>
<p>d133- Adquirir linguagem</p>	<p>Segmenta frases em palavras (e.g: e.g., “João telefona”,...)</p> <p>Segmenta palavras em sílabas- e.g., “pa-to”,...)</p> <p>Identifica categorias de vocabulário em imagens-(e.g., “se perguntar à criança “onde estão os brinquedos? - ela aponta para o grupo de imagens correto”)</p>	<p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p> <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p> <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p>	<p>São promovidas atividades para a divisão silábica de palavras?</p> <p>São promovidas atividades para a divisão das palavras dentro de uma frase?</p>	<p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p> <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p> <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p>

<p>d1330- Adquirir palavras simples</p>	<p>Nomeia partes do corpo/ cores/ objetos da rotina com precisão (e.g., quando se pergunta ou se aponta ou quanto quer alguma coisa)?</p> <p>Identifica ações (e.g., a partir de imagens; ou diz o que os meninos estão a fazer)?</p> <p>Nomeia e identifica locativos (e.g., "onde é que eu estou sentado? – eu estou sentado em cima da cadeira)?</p> <p>Identifica nomes dentro de categorias de vocabulário como animais, vestuário, fruta...</p> <p>Evoca nomes dentro da categoria de vocabulário como animais, vestuário, fruta,..</p> <p>Usa os plurais (e.g., "Olha, aqui está um rapaz. E aqui estão dois...")</p>		<p>São promovidas oportunidades para nomear, apontando para objetos/partes do corpo e perguntando "o que é?"</p> <p>Existem e são usadas miniaturas de objetos que representem pessoas, objetos e eventos?</p> <p>São estruturadas oportunidades para adequar corretamente os tempos verbais, por exemplo "O menino quer ir brincar. A mãe diz: só se tu..."; "Os meninos pedem para ir brincar para a rua. O mãe nós..."; "Esta menina ainda está a comer, mas a mãe já..."</p> <p>Os adultos acompanham as ações das crianças destacando palavras como "dentro", "fora", "em cima", "em baixo"</p> <p>São apresentados objetos dando espaço à criança para que os explore para depois o adulto nomeá-lo e descrever as suas características?</p> <p>São usadas imagens e/ou símbolos que possam ser nomeadas?</p>	
<p>d1370- Adquirir Conceitos Básicos</p>	<p>Reconhece e nomeia opostos? (e.g., bonito-feio, alto- baixo, novo-velho...)</p> <p>Associa objetos à função (-e.g: "para que serve um livro?")</p>		<p>São demonstradas as semelhanças e diferenças entre objetos (e.g., os círculos são redondos... vamos contar quantos lados tem o quadrado)?</p> <p>O adulto usa pistas visuais, executando os verbos de ação- e.g: "quando está a ler um livro, uma história para a criança, pergunta- "para que serve o livro?"</p>	

			<p>São cantadas músicas com coreografias representativas dos verbos de ação?</p>	
<p>dl331- Combinar palavras em frases</p>	<p>Usa Frases simples (SVO)- e.g: "o que é que o menino está a fazer?" /"o menino tem uma bola vermelha muito grande. O que é que o menino tem?"</p> <p>Usa frases complexas coordenadas "e" (e.g: "o que é que a senhora tem?") e subordinadas (e.g: "Vamos comer o gelado e o bolo que a Rita fez. O que é que a Rita fez?")</p>	 	<p>É estimulada a produção de pedidos através da fala, terem de dizer (e.g., "dá + nome do objeto pretendido e só depois têm o objeto)?</p> <p>É estimulada a produção de frases simples- fazendo perguntas do tipo " o que?"</p> <p>É realizado perguntas do tipo " o que aconteceu?"</p> <p>É dado à criança sequencias de imagens ou acontecimentos pedindo que ela conte a história?</p> <p>São usados cartões com palavras ou imagens, pedindo à criança que os combine em frases?</p>	   
<p>dl332- Adquirir Sintaxe</p>	<p>Avalia a correção e deteta erros nas frases (e.g: "vais me dizer se falo bem ou mal- os meninos brinca no parque"; "mim pendura isto,...")?</p> <p>Faz concordância quanto ao género/número (e.g., a bola e o balão são...)</p> <p>Usa tempos verbais de forma correta (e.g., "nesta figura o menino vai pintar, mas aqui ele já,...",...)?</p>	  	<p>É dito à criança frases agramaticais, para ver se a criança consegue detetar o erro e corrigir, confrontação com o erro</p> <p>São dadas oportunidades para que a criança pratique concordância de género/número, perguntado à criança por exemplo a bola e o balão são... "brinquedos"; ou "aqui temos o menino e aqui temos a..."</p> <p>O adulto repete a frase corretamente de forma suave, como um modelo, sempre que a criança produz incorretamente os plurais (regulares e irregulares)?</p>	  

<p>d1312- Aprender através de ações relacionadas com dois ou mais objetos tendo em consideração características específicas</p> <p>d1314- Aprender através do jogo de “ faz de conta”</p>	<p>Brinca ao faz-de-conta, por exemplo, falar ao telefone ou dar de comer a uma boneca, etc.?</p> <p>Brinca com brinquedos (carros ou Legos) realizando jogo simbólico com pelos 2 passos de ação (e.g., embala e põe o bebe a dormir?)?</p>		<p>O adulto exemplifica como é realizado o brincar com determinado brinquedo, moldando a criança?</p> <p>O adulto expande as ações da criança no jogo simbólico, adicionando passos ao seu brincar (e.g., “ a criança embala e deita” e o “adulto abana o berço”)?</p> <p>O adulto comenta as ações da criança durante o jogo?</p>	
<p>d1600- Focar a atenção no toque, face e voz humanos</p>	<p>Responde e olha quando chamam pelo nome?</p> <p>Estabelece contacto ocular quando está a brincar com os pares?</p> <p>Faz a triangulação entre o objeto/ brinquedo e a outra que pessoa que está a interagir/ brincar com ele?</p>		<p>O adulto olha nos olhos da criança quando lhe faz uma pergunta ou se dirige a ela?</p> <p>É dado à criança oportunidades de brincar em pares ( e.g: “puzzle feito com 2 crianças” )</p> <p>O adulto toma atenção à cara, à voz, aos gestos e às expressões faciais da criança?</p>	

<p>d115-Ouvir</p>	<p>Lida bem com os sons em redor, incluindo o ruído?</p>	 <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p>	<p>A sala tem cantos ou espaços mais reservados/calmos e onde os estímulos auditivos são mais controlados?</p> <p>As rotinas da sala são claras (com suportes visuais sobre a sequência de eventos e ou atividades) e consistentes?</p>	 <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p>  <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p>
<p>B2304- Discriminação da Fala</p>	<p>Faz segmentação da palavra em sons- e.g: "quantos bocadinhos tem a palavra lula- "l"- "u"- "l"- "a"?"</p> <p>Consegue discriminar entre sons semelhantes e/ ou palavras- ex.: f/v- (faca/vaca); (dente/pente)?</p>	 <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p>  <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p>	<p>É realizado com a criança a divisão de pequenas palavras (dissilábicas) em sons?</p> <p>São ditas à criança duas palavras idênticas- e.g: "faca/vaca" para a criança dizer se é igual ou é diferente?</p>	 <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p>  <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p>
<p>B320- Funções da Articulação</p>	<p>Apresenta um discurso compreensível para qualquer pessoa?</p> <p>Produz corretamente os sons oclusivos até aos 4 anos (colocar um X se já produziu os sons): /p/ , /b/ , /d/ , /t/ , /g/ , /k/</p> <p>Produz corretamente os sons fricativos até aos 4/5 anos (colocar um X se já produziu os sons): /f/ , /v/ , /ch/ , /s/</p> <p>Produz corretamente os sons nasais, até aos 4 anos, (colocar um X se já produziu os sons): /m/ /n/ /nh/</p> <p>Produz corretamente as líquidas, até aos 4 anos, (colocar um X se já produziu os sons): R/ (forte) , /l/ e /lh/</p> <p>Produz corretamente os sons fricativos, até aos 4 anos e meio, (colocar um X se já produziu os sons): /z/ , /j/</p>	 <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p>  <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p>  <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p>  <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p>  <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p>  <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p>	<p>Os adultos falam de forma pausada e com uma articulação precisa?</p> <p>É realizada uma articulação exagerada do som que a criança omite</p> <p>E.g., quando a criança substitui algum som é usado a moldagem, dizendo corretamente o som</p>	 <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p>  <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p>  <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p>  <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p>  <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p>  <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p>

	<p>Produz corretamente as líquidas até aos 5 anos e meio (colocar um X se já produzis os sons): /r/ (fraco), /l/ em grupos consonânticos (e.g: /fl/, /pl/,...),</p> <p>Entre os 5 anos e meio e 6 anos produz corretamente /r/ (fraco), em várias posições na palavra (colocar um X se já produzis os sons): No meio das palavras- e.g: (“aranha”; “pirata”)</p> <p>Entre os 5 anos e meio e 6 anos produz corretamente /r/ (fraco), em várias posições na palavra (colocar um X se já produzis os sons): No final das palavras- e.g: (“cantar”, “dançar”, “correr”,...)</p> <p>Entre os 5 anos e meio e 6 anos produz corretamente /r/ (fraco), em várias posições na palavra (colocar um X se já produzis os sons): Em grupo consonântico- E.g: (“prato”, “crocodilo”, “dragão”, “fruta”,...)</p>	<p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p> <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p> <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p> <p>1. Nunca 2. Raramente 3. Às vezes 4. Frequent 5. Sempre</p>		
--	---	---	--	--

B3-401- Produção de uma variedade de sons	Lembra-se da sequência de som e sílabas nas palavras?		<p>São realizadas batidas, ditas sílabas, palavras para a criança repetir?</p> <p>É realizado com a criança divisão silábica das palavras?</p>	

### RESUMO DA AVALIAÇÃO

Competências a avaliar / monitorizar	Facilitadores ambientais a reforçar
<p>Periodicidade da avaliação: _____</p> <p>Quem avalia: _____</p> <p>Que instrumento: _____</p>	<p>Quem implementa: _____</p> <p>Em que contextos: _____</p> <p>Em que rotinas: _____</p>

## 8.2. ANEXO B- QUESTIONÁRIO PARA O PAINEL DE PERITOS



ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

**Orientanda:** Mariana Brito Dias

**Orientadora:** Mónica Silveira Maia

O meu nome é Mariana Dias, sou Terapeuta da Fala e encontro-me a desenvolver um projeto para a conclusão do Mestrado de Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Com este projeto, pretende-se desenvolver um guião para avaliação e discussão interprofissional sobre o desempenho comunicativo das crianças em contexto pré-escolar (GADI-COM). Este guião que se encontra em pilotagem foi desenvolvido com base numa prévia revisão dos instrumentos usados pelos Terapeutas da Fala e outros técnicos envolvidos na avaliação e intervenção sobre o desenvolvimento da comunicação. O guião obedece a uma lógica holística colocando questões sobre as competências das crianças a par dos facilitadores ambientais.

Neste momento, pretendemos convidar Terapeutas da Fala e Educadores de Infância a avaliar a relevância das questões selecionadas para o instrumento, para que possamos avaliar a sua utilidade e identificar aspetos a serem melhorados.

Para tal, convidámo-lo a avaliar a importância das questões, avaliando a sua adequação, relevância e clareza. Juntamente com as questões a que se emparelham fatores do ambiente (estratégias implementadas em sala de aula), existe uma secção de observações onde agradecemos que especificasse as suas críticas e comentários.

A avaliação do instrumento constitui uma etapa chave e fundamental para a validade da ferramenta. Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

Profissão:

Instituição a que está vinculado(a):

Data:

*Avalie cada ítem, considerando conjuntamente as questões do ambiente emparelhadas, com uma escala de 1 a 4 em que 1 significa “o ítem tem que ser modificado por completo para que ser adequado/relevante/claro”; 2- “o item tem de ser modificado parcialmente” ; 3- “o item tem der ser modificado apenas numa parte”; 4- o item não precisa de melhorias” .*

Introduza as observações que considere oportunas

Domínio da Atividade	Questões/ Competências	Questões do Ambiente	Adequação (1-4)	Relevância (1-4)	Clareza (1-4)	Observações
d's Atividade e Participação	É capaz de demonstrar interesse em interagir com os pares?	<p>A rotina de sala de aula prevê momentos livres de interação entre pares?</p> <p>Existem atividades feitas em dyade ou pequeno grupo?</p> <p>Existem rotinas para conversas estruturadas entre pares e com os adultos?</p>				
	É capaz de manter contacto visual por tempo adequado durante as interações?"	Existem oportunidades para brincar face-a-face (e.g., jogos de imitação, mimica, passagem de mensagens...)?				
	É capaz de sorrir como resposta às suas expressões faciais ou ao seu sorriso?	Os adultos e os objetos de interação são posicionados para que haja contacto face-a-face?				
	É capaz de chamar a atenção dos seus pares?	O adulto modela formas de iniciar a interação (e.g., como convidar outra criança a brincar), de negociar e de responder às necessidades do outro?				
	É capaz de recusar e negociar com o outro?	É criada necessidade de procurar/interagir com o outro (por exemplo problemas por resolver, troca ou partilha de objetos)?				
	É capaz de ter em atenção às necessidades do outro?	<p>O adulto relata as emoções da criança e dos pares?</p> <p>Existem cartazes ou outras representações visuais que possibilitem a exploração das emoções?</p>				
	É capaz de cumprir ordens simples como: "e.g.: "põe a boneca no cesto"	São dadas pequenas instruções (de 2-3 passos) para a criança cumprir?				
	É capaz de compreender perguntas simples- e.g.: "O quê?" "Onde?" "Quem?"	O adulto repete as instruções destacando combinações de palavras-chave (e.g., usa a <b>chave</b> para <b>abrir</b> )?				

		São feitas perguntas simples à criança como <b>“o que é isto?”</b> ; <b>“onde estão os brinquedos?”</b> <b>“quem está a brincar com os puzzles?”</b>				
É capaz de compreender frases / perguntas complexas (e.g., “A camisola azul da Ana tem um bolso. De que cor é a camisola da Ana?”)	O adulto fala pausadamente quando fala ou dá uma instrução complexa à criança?  Existem imagens na sala que podem apoiar as instruções/atividades realizadas?  O adulto divide a instrução/ mensagens em pequenos segmentos / frases mais curtas?					
É capaz de compreender e responder de forma adequada acerca de um tópico de conversação	Existem rotinas e temas que se repetem de um modo consistente na rotina de sala (e.g., contar como foi o fim de semana, o que comeu...)?  Existem momentos diários para que as crianças reúnam em círculo e partilhem algum história ou coisa sobre si?					
É capaz de compreender vocabulário com objetos (e.g: “onde está a colher”)	O adulto estrutura a conversação com perguntas-mote (o que, com quem, como ?...)					
É capaz de compreender estruturas complexas (e.g., “De que cor é que é o carro da tia?...”)	O adulto estrutura a conversação com perguntas-mote (o que, com quem, como ?...)					
É capaz de imitar o modelo do adulto o adulto (ex. faz uma careta e ela imita)?	São realizadas brincadeiras em que são realizadas expressões faciais?					
É capaz de produzir frases simples completas do tipo SVO (Sujeito + Verbo + Objeto)? Ex: “O menino está a jogar à bola”.	O adulto estrutura a conversação com perguntas-mote (o que, com quem, como ?...)					

É capaz de reconhecer frases absurdas/ ou elementos absurdos numa frase (e.g., “os patos ladram, ...”)	Existem momentos para jogos de “verdade ou absurdo”, para que as crianças reconheçam e expliquem o absurdo (e.g., “O cachorro tem quatro pernas” (verdade) e “O peixe usa chapéu” (absurdo).)				
É capaz de demonstrar interesse em iniciar conversas com os pares?	A sala tem brinquedos e cantinhos de brincar que instigam a troca de mensagens (e.g., telefones de brincar, bonecas falantes, livros...)?				
É capaz de partilhar informações, pensamentos e ideias com os outros?	A sala tem brinquedos e cantinhos de brincar que instigam a troca de mensagens (e.g., telefones de brincar, bonecas falantes, livros...)?				
É capaz de respeitar a troca de turnos?	São promovidos jogos de turnos em que a criança tem de esperar pela sua vez?				
É capaz de manter e muda o tópico de conversa?	A sala tem brinquedos e cantinhos de brincar que instigam a troca de mensagens (e.g., telefones de brincar, bonecas falantes, livros...)?				
É capaz de comunicar através de frases complexas (E.g: “fui brincar para o parque, mas depois caí e magoei-me”)	O adulto reforça e expande a frase da criança (e.g: a criança diz: “a vaca” e o adulto diz: muito bem “a vaca” e diz “a vaca é grande e faz mu”,).				
É capaz de completar frases (e.g: “A manteiga que eu pus no _____ era saborosa.”)	O adulto faz pausas prepositadas no discurso para que a criança complete na frase?				
É capaz de pedir o que quer através da fala (ex: “dá a bola”)?	Só é dado à criança, algo, após ter feito o pedido através da fala?				
É capaz de compreender e expressar vocabulário através de imagens (“onde está...”, “quem está...”, “quem serve para...”, “qual serve para...”)	São feitas à criança perguntas (“onde está?”, “quem está?”, “o que serve para?,...)  É criada a necessidade para a criança comunicar? E.g: é retirada as pilhas dos brinquedos de forma à criança ter de comunicar ao adulto para resolver o problema?  Os adultos apresentam e nomeiam objetos durante				

	histórias/instruções ou atividades?				
É capaz de descrever e recontar acontecimentos	É perguntado à criança o que fez no fim de semana ou o que está a fazer no brincar livre?				
É capaz de apontar com o indicador para pedir alguma coisa?	É colocado o objeto pretendido fora do alcance da criança para ela ter de pedir o que quer?  São dadas oportunidades de escolha – e.g., dupla escolha - para a criança decidir o que quer?				
É capaz de levar a pessoa até a um objeto ou brincadeira pretendida?	Os objetos / e brincadeiras estão ao alcance físico da criança?  Os objetos/brincadeira fora do alcance físico estão representados em imagens ou símbolos?				
É capaz de cumprimentar quando chega à escola/sala (e.g.,dizendo “olá, bom dia”)	O adulto mostra como iniciar uma conversa ou uma brincadeira?  São dadas alternativas de como cumprimentar o outro?				
É capaz de expressar opiniões sobre as atividades/acontecimentos na sala?	O adulto usa comentários e perguntas abertas para espoletar o diálogo? (e.g: se tiver a haver um mini lanche perguntar: “o que será que eu poderia comer durante o lanche?)				
É capaz de usar uma linguagem adequada ao contexto?	São promovidos espaços de conversação sobre os acontecimentos/atividades na sala?				
É capaz de segmentar frases em palavras (e.g: e.g., “João telefona”,...)	São promovidas atividades para a divisão palavras em frases?				
É capaz de segmentar palavras em sílabas- e.g., “pa-to”,...)	São promovidas atividades para a divisão silábica de palavras?				

É capaz de identificar categorias de vocabulário em imagens– (e.g., “se perguntar à criança “onde estão os brinquedos? - ela aponta para o grupo de imagens correto”)	São feitas à criança perguntas acerca de onde estão os brinquedos em imagens ou na sala?  Existem e são usadas miniaturas de objetos que representem pessoas, objetos, brinquedos?				
Nomeia partes do corpo/ cores/ objetos da rotina com precisão (e.g., quando se pergunta ou se aponta ou quanto quer alguma coisa)?	São promovidas oportunidades para nomear, apontando para objetos/partes do corpo e perguntando “o que é?”				
É capaz de identificar ações (e.g., a partir de imagens; ou diz o que os meninos estão a fazer)?	Existem e são usadas miniaturas de objetos ou imagens que representem pessoas, objetos e eventos?				
É capaz de nomear e identificar locativos (e.g., “onde é que eu estou sentado? – eu estou sentado em cima da cadeira)?	São estruturadas oportunidades para adequar corretamente os tempos verbais, por exemplo “O menino quer ir brincar. A mãe diz: só se tu...”, “Os meninos pedem para ir brincar para a rua. Ó mãe nós...”; “Esta menina ainda está a comer, mas a mãe já...”  Os adultos acompanham as ações das crianças destacando palavras como “dentro”, “fora”, “em cima”, “em baixo”				
É capaz de identificar e evocar nomes dentro de categorias de vocabulário como animais, vestuário, fruta...	São usadas imagens e/ou símbolos que possam ser nomeadas?				
É capaz de usar os plurais (e.g., “Olha, aqui está um rapaz. E aqui estão dois...”)	São ditos os plurais das palavras pelo adulto (um menino, dois meninos)				
É capaz de reconhecer e nomear opostos? (e.g., bonito- feio, alto- baixo, novo-velho...)	São demonstradas as semelhanças e diferenças entre objetos (e.g., os círculos são redondos... vamos contar quantos lados tem o quadrado)?				
É capaz de associar objetos à função (-e.g: “para que serve um livro?”)	O adulto usa pistas visuais, executando os verbos de ação- e.g: “quando está a ler um livro, uma história para a criança,				

	<p>pergunta- “para que serve o livro?”</p> <p>São cantadas músicas com coreografias representativas dos verbos de ação?</p>				
<p>É capaz de usar</p> <p>Frases simples (SVO)- e.g: “o que é que o menino está a fazer?” / “o menino tem uma bola vermelha muito grande. O que é que o menino tem?”</p>	<p>É estimulada a produção de frases simples- fazendo perguntas do tipo “ o que?”</p> <p>É realizado perguntas do tipo “ o que aconteceu?”</p>				
<p>É capaz de usar frases complexas coordenadas “e” (e.g: “o que é que a senhora tem?”) e subordinadas (e.g: “Vamos comer o gelado e o bolo que a Rita fez. O que é que a Rita fez?”)</p>	<p>É dado à criança sequências de imagens ou acontecimentos, pedindo que ela conte a história?</p> <p>São usados cartões com palavras ou imagens, pedindo à criança que os combine em frases?</p>				
<p>É capaz de avaliar a correção e detetar erros nas frases (e.g: “vais me dizer se falo bem ou mal- os meninos brinca no parque”; “mim pendura isto,...”)?</p>	<p>É dito à criança frases agramaticais, para ver se a criança consegue detetar o erro e corrigir, confrontação com o erro</p>				
<p>É capaz de fazer concordância quanto ao género/número (e.g., a bola e o balão são...)</p>	<p>São dadas oportunidades para que a criança pratique concordância de género/numero, perguntado à criança por exemplo a bola e o balão são... “brinquedos”; ou</p> <p>“aqui temos o menino e aqui temos a...”</p>				
<p>É capaz de usar tempos verbais de forma correta (e.g., “nesta figura o menino vai pintar, mas aqui ele já,...”,...)?</p>	<p>O adulto repete a frase corretamente de forma suave, como um modelo, sempre que a criança produz incorretamente os plurais (regulares e irregulares)?</p>				
<p>É capaz de brincar ao faz-de-conta, por exemplo, falar ao telefone ou dar de comer a uma boneca, etc.?</p>	<p>O adulto exemplifica como é realizado o brincar com determinado brinquedo, moldando a criança?</p>				

	<p>É capaz de brincar com brinquedos (carros ou Legos) realizando jogo simbólico com pelos 2 passos de ação (e.g., embala e põe o bebe a dormir?)?</p>	<p>O adulto expande as ações da criança no jogo simbólico, adicionando passos ao seu brincar (e.g., “a criança embala e deita” e o “adulto abana o berço”)?</p> <p>O adulto comenta as ações da criança durante o jogo?</p>				
	<p>É capaz de responder e olhar quando chamam pelo nome?</p>	<p>O adulto olha nos olhos da criança quando lhe faz uma pergunta ou se dirige a ela?</p>				
	<p>É capaz de estabelecer contacto ocular quando está a brincar com os pares?</p>	<p>É dado à criança oportunidades de brincar em pares ( e.g: “puzzle feito com 2 crianças”)</p>				
	<p>É capaz de fazer a triangulação entre o objeto/ brinquedo e a outra que pessoa que está a interagir/ brincar com ele?</p>	<p>O adulto toma atenção à cara, à voz, aos gestos e às expressões faciais da criança?</p>				
	<p>É capaz de lidar bem com os sons em redor, incluindo o ruído?</p>	<p>A sala tem cantos ou espaços mais reservados/calmos e onde os estímulos auditivos são mais controlados?</p> <p>As rotinas da sala são claras (com suportes visuais sobre a sequência de eventos e ou atividades) e consistentes?</p>				
b's- Funções do Corpo	<p>É capaz de fazer segmentação da palavra em sons- e.g: “quantos bocadinhos tem a palavra lula- “l”- “u”- “l”- “a”?”</p>	<p>É realizado com a criança a divisão de pequenas palavras (dissilábicas) em sons?</p>				
	<p>É capaz de conseguir discriminar entre sons semelhantes e/ ou palavras- ex.: f/v- (faca/vaca); (dente/pente)?</p>	<p>São ditas à criança duas palavras idênticas- e.g: “faca/vaca” para a criança dizer se é igual ou é diferente?</p>				
	<p>É capaz de apresentar um discurso compreensível para qualquer pessoa?</p>	<p>Os adultos falam de forma pausada e com uma articulação precisa?</p>				
	<p>É capaz de produzir corretamente os sons oclusivos (colocar um X se já produzis os sons):</p> <p>/p/ , /b/ , /d/ , /t/ , /g/ , /k/</p>	<p>É realizada uma articulação exagerada do som que a criança omite?</p>				

		É realizada moldagem quando a criança substitui algum som é usado a dizendo corretamente o som?				
	<p>É capaz de produzir corretamente os sons fricativos (colocar um X se já produzis os sons):</p> <p>/f/ , /v/ , /ch/ , /s/</p>	<p>É realizada uma articulação exagerada do som que a criança omite?</p> <p>É realizada moldagem quando a criança substitui algum som é usado a dizendo corretamente o som?</p>				
	<p>É capaz de produzir corretamente os sons nasais (colocar um X se já produzis os sons):</p> <p>/m/ /n/ /nh</p>	<p>É realizada uma articulação exagerada do som que a criança omite?</p> <p>É realizada moldagem quando a criança substitui algum som é usado a dizendo corretamente o som?</p>				
	<p>É capaz produzir corretamente as líquidas (colocar um X se já produzis os sons):</p> <p>R/ (forte) , /l/ e /lh/</p>	<p>É realizada uma articulação exagerada do som que a criança omite?</p> <p>É realizada moldagem quando a criança substitui algum som é usado a dizendo corretamente o som?</p>				
	<p>É capaz de produzir corretamente os sons fricativos (colocar um X se já produz os sons): /z/ , /j/</p>	<p>É realizada uma articulação exagerada do som que a criança omite?</p> <p>É realizada moldagem quando a criança substitui algum som é usado a dizendo corretamente o som?</p>				
	<p>É capaz de produzir corretamente as líquidas (colocar um X se já produzis os sons): /r/ (fraco), /l/ em grupos consonânticos (e.g: /fl/, /pl/,...)</p>	<p>É realizada uma articulação exagerada do som que a criança omite?</p> <p>É realizada moldagem quando a criança substitui algum som é usado a dizendo corretamente o som?</p>				

<p>Entre os 5 anos e meio e 6 anos é capaz de produzir corretamente /r/ (fraco), em várias posições na palavra (colocar um X se já produzis os sons):</p> <p>No meio das palavras- e.g: (“aranha”; “pirata”)</p>	<p>É realizada uma articulação exagerada do som que a criança omite?</p> <p>É realizada moldagem quando a criança substitui algum som é usado a dizendo corretamente o som?</p>				
<p>Entre os 5 anos e meio e 6 anos é capaz de produzir corretamente /r/ (fraco), em várias posições na palavra (colocar um X se já produzis os sons):</p>	<p>É realizada uma articulação exagerada do som que a criança omite?</p> <p>É realizada moldagem quando a criança substitui algum som é usado a dizendo corretamente o som?</p>				
<p>É capaz de produzir, no final das palavras- e.g: (“cantar”, “dançar”, “correr”,...)</p>	<p>É realizada uma articulação exagerada do som que a criança omite?</p> <p>É realizada moldagem quando a criança substitui algum som é usado a dizendo corretamente o som?</p>				
<p>Entre os 5 anos e meio e 6 anos é capaz de produzir corretamente /r/ (fraco), em várias posições na palavra (colocar um X se já produzis os sons):</p> <p>Em grupo consonântico- E.g: (“prato”, “crocodilo”, “dragão”, “fruta”,...)</p>	<p>É realizada uma articulação exagerada do som que a criança omite?</p> <p>É realizada moldagem quando a criança substitui algum som é usado a dizendo corretamente o som?</p>				
<p>É capaz de apresentar memória auditiva é apropriada à idade da criança? A criança imita padrões de batidas:</p> <p>Reconhece quando os padrões são iguais?</p>	<p>São realizadas batidas, ditas sílabas, palavras para a criança repetir?</p>				
<p>É capaz de lembrar-se da sequência de som e sílabas nas palavras?</p>	<p>É realizado com a criança divisão silábica das palavras?</p>				

# M

## MESTRADO

Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

**Planear ambientes facilitadores da comunicação: Uma proposta de guião para avaliação e discussão interprofissional sobre a comunicação no contexto pré-escolar (GADI-COM)**

Mariana Brito Dias

