

Orientação

AGRADECIMENTOS

Este projeto resulta da colaboração de algumas pessoas sem as quais este caminho seria com certeza muito mais difícil de trilhar. Este espaço é portanto, dedicado àqueles que, de alguma forma, contribuíram para que esta dissertação se tornasse uma realidade.

Aos meus pais, um enorme e sentido obrigada por acreditarem incondicionalmente em mim e por sempre me incentivarem e apoiarem perante os desafios, a fazer mais e melhor.

À Professora Doutora Manuela Sanches Ferreira, por me orientar pelos caminhos por vezes pouco claros da investigação sempre com entusiasmo, otimismo e conhecimentos extraordinários.

A todo o corpo docente do Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição por fomentarem o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

A todos os educadores de infância que participaram deste estudo, o meu sincero “obrigada”. Sem a vossa colaboração este estudo nunca teria sido possível.

Por fim, mas não menos importante, um obrigada à minha companheira de caminhada e amiga Sofia Fernandes, com a qual partilhei medos, angústias e anseios. Obrigada pela amizade e companheirismo demonstrados.

Bem hajam e muito obrigada!

RESUMO

Objetivo: A detecção precoce das alterações linguísticas na infância permite a tomada de decisões que poderá evitar o agravamento de uma dificuldade ligeira em algo mais severo. O educador pode intervir nas dificuldades da linguagem, através do uso e do incentivo da linguagem por meio da facilitação de interações com pessoas e objetos significativos para a criança (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). É desta premissa que surge este trabalho de investigação que procura analisar a opinião dos educadores de infância quanto à relevância das alterações linguísticas no desenvolvimento da criança e nas oportunidades de interação no contexto de jardim-de-infância.

Método: A análise da perspetiva dos educadores compreendeu uma pesquisa por inquérito, recorrendo a um questionário de vinhetas com as alterações da linguagem e da fala mais prevalentes na infância, este procuraria a obtenção de indícios concernentes à importância das alterações linguísticas no desenvolvimento e na participação nas atividades em contexto de jardim-de-infância. Recorrendo à amostragem de conveniência, foram inquiridos 72 educadores de infância (do ensino público, privado e de instituições particulares de solidariedade social (IPSS)) a exercer funções em todo o território nacional.

Resultados/Discussão: As alterações da fluência (vinheta 3) e o atraso do desenvolvimento da linguagem (vinheta 4) parecem interferir ou influenciar mais a capacidade de interação e socialização da criança no ambiente escolar segundo a opinião dos educadores de infância pesquisados. Aferimos que para que haja um correto desenvolvimento das competências linguísticas e sociais é fulcral que exista um ambiente facilitador além do respeito pela individualidade de cada ser humano e um trabalho contíguo e sincronizado entre pais, professores e técnicos tendo em vista o supremo interesse pela evolução e desenvolvimento (cognitivo, académico, linguístico, afetivo e social) de cada criança.

Palavras-chave: Alterações linguísticas; Interação em jardim-de-infância; Educadores de Infância; Terapeutas da Fala.

ABSTRACT

Objective: Early detection of language difficulties in childhood allows taking decision that will prevent the worsening of a slight difficulty. The educator can intervene in the difficulties of language, through the use and encouragement of language by facilitating interactions with people and significant objects for the child (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). It is from this premise that arises this research work, which analyzes the views of early childhood educators about the importance of linguistic difficulties in the child's development and about the interaction opportunities in the kindergarten context.

Method: The analysis made from the perspective of educators comprised a survey research, using a vignette questionnaire with the changes in the most prevalent language in childhood, its objective is to obtain evidence concerning the importance of language changes in the development and in the participation in activities in kindergarten context. Using the convenience sampling, 72 kindergarten teachers were interviewed (public, private education and private institutions of social solidarity (IPSS)) working throughout the national territory.

Results / Discussion: The fluency changes (vignette 3) and the delay of language development (vignette 4) seem to interfere with or influence over the ability of interaction and socialization of children in the school environment in the opinion of the kindergarten teachers surveyed. We can come to the conclusion that to assure a correct development of language and social skills. It is crucial that there is an enabling environment and the respect for the individuality of each human being and a contiguous and synchronized work between parents, teachers and technicians with a view to the best interests for the evolution and development (cognitive, academic, linguistic, emotional and social) of each child.

Key words: linguistic difficulties; Interaction in kindergarten; kindergarten teachers; Speech Therapists.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iv
Índice de Tabelas	viii
Índice de Figuras	x
Lista de Abreviaturas	xi
Introdução	1
1. Capítulo I - Enquadramento Teórico Conceptual	5
1.1. Os Distúrbios da linguagem e da fala mais prevalentes em contexto de jardim-de-infância	5
1.2. O papel da escola e do educador na prevenção de patologias da linguagem e da fala na infância	10
1.3. A identificação das dificuldades da linguagem e da fala pelos educadores de infância	16
2. Capítulo II – Estudo Empírico	22
2.1. Introdução	22
2.2. Método	23
2.2.1. Desenho do Estudo	23
2.2.2. Participantes	24
2.2.3. Instrumentos de recolha de dados	27
2.2.4. Procedimentos	31
3. Resultados	32

4. Discussão dos Resultados	45
Considerações Finais	57
Bibliografia	59
Apêndices	69
Apêndice A - Versão completa do questionário usado no estudo	70
Anexos	79
Anexo 1 - Autorização da direção geral de educação (DGE) – Monitorização de inquéritos em meio escolar	80

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos educadores de infância por região do país	25
Tabela 2 - Distribuição da amostra no que respeita às alterações que levariam a referenciar/encaminhar uma criança para avaliação em terapia da fala	33
Tabela 3 - Distribuição da amostra em relação à idade de referência para avaliação especializada em TF	34
Tabela 4 - Distribuição da amostra de acordo com a relevância das alterações da linguagem nas crianças atribuída por cada participante	34
Tabela 5 - Distribuição da amostra face às implicações das principais alterações linguísticas na interação e participação no JI	36
Tabela 6 - Distribuição da amostra em função da seleção dos comportamentos que advêm das alterações da linguagem	37
Tabela 7 - Distribuição da amostra em relação à existência de crianças com alterações da linguagem na sala de aula dos professores inquiridos	38
Tabela 8 - Distribuição da amostra segundo as estratégias de promoção de linguagem usadas	38
Tabela 9 - Distribuição da amostra de acordo com as implicações futuras das alterações da linguagem nas crianças com alterações linguísticas	39
Tabela 10 - Distribuição da opinião dos educadores acerca da necessidade de acessoria do TF nas situações descritas pelas vinhetas	40
Tabela 11 - Teste do qui-quadrado quando testada a independência entre a seleção de vinhetas e a formação especializada em linguagem/patologias da linguagem	41
Tabela 12 - Teste do qui-quadrado quando testada a independência entre as implicações das alterações da linguagem e a formação especializada em linguagem/patologias da linguagem pelos educadores de infância	41

Tabela 13 - Teste do qui-quadrado quando testada a independência entre as estratégias implementadas pelos educadores e a formação especializada em linguagem/patologias da linguagem	42
Tabela 14 - Teste do qui-quadrado quando testada a independência entre a seleção de vinhetas e o tempo de serviço de docência dos educadores	43
Tabela 15 - Teste do qui-quadrado quando testada a independência entre as implicações das alterações da linguagem e o tempo de serviço dos docentes de educação infantil.....	44
Tabela 16 - Estratégias de promoção da linguagem e tempo de serviço dos educadores	44

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição da amostra pelos escalões etários	25
Figura 2 - Habilitações Académicas da Amostra	26
Figura 3 - Tempo de serviço dos educadores de infância inquiridos.....	27
Figura 4 - Parte I do instrumento de recolha de dados usado no estudo	28
Figura 5 - Questionário de vinhetas apresentado aos educadores de infância que participaram do estudo.....	31

LISTA DE ABREVIATURAS

JI – Jardim de Infância

TF – Terapia da Fala / Terapeuta da Fala

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

INTRODUÇÃO

Quando falamos de desenvolvimento humano, estamos necessariamente a considerar uma multiplicidade de influências, fatores e causas que estão relacionados entre si. O desenvolvimento do ser humano resulta de uma simbiose entre os aspectos biológicos e as diversas interações que o sujeito vai travando ao longo da sua vida com o ambiente e com os diversos atores sociais (Valsiner, 2007).

A competência da comunicação, que se preconiza como a capacidade do indivíduo em receber, produzir e transmitir mensagens (com conteúdo informativo) de forma estruturada é um dos maiores traços diferenciadores do ser humano, e resulta de uma intrincada integração dos vários sistemas biológicos que compõem cada um de nós a par de especificidades psicológicas e sociais que nos diferenciam (Andrade, 1997). Goulart e Chiari (2007), alertam para as implicações que as dificuldades nas competências da linguagem podem gerar na auto-imagem, auto-estima e nas aprendizagens (formais e informais) da criança, causando prejuízos nas suas relações com os sujeitos e com o meio que a cerca.

As aptidões sociais, diretamente relacionadas com as habilidades comunicativas são entendidas como o conjunto de condutas comportamentais socialmente aceites que são exibidos pelos indivíduos em interação com o meio e os seus constituintes (Carrilo & Olivares, citado por Major, 2011). Durante o seu crescimento, a criança vai aprimorando, transformando e adaptando as suas competências sociais de acordo com as suas vivências, experiências e necessidades (Hops, 1983). É no contexto de jardim-de-infância (JI) que as crianças se deparam com novos desafios e aprendem a aceitar normas de interação social, regras e hábitos, onde por conseguinte desenvolvem o seu próprio perfil comunicativo e social. Quando competentes socialmente, as crianças de hoje e adultos de amanhã serão mais capazes de responder adequadamente ao que lhes é exigido pelo quotidiano, tornando-os mais hábeis a

contribuírem para o seu bem-estar assim como o daqueles que os envolvem (Brás & Reis, 2012).

O educador de infância é a peça chave que deve mediar a aprendizagem de competências sociais e conseqüentemente linguísticas entre as crianças e o meio. Ele 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 concepções, dos sentimentos e das emoções pelas crianças (Brás & Reis, 2012).

Lino (2006, citado por Brás & Reis, 2012) defende que as aprendizagens realizadas nos primeiros anos de vida pelas crianças devem ser reforçadas através de processos interativos que sucedem por excelência nestes espaços. Os educadores devem pois, procurar oferecer aos seus alunos um modelo de conduta social coerente, adaptado às normas e princípios da comunidade envolvente e servindo de modelo para o tipo de relação que as próprias crianças estabelecerão entre si. Através destas relações que se vão instituindo entre as crianças, os adultos e o contexto, o educador tem a possibilidade de identificar possíveis limitações que os seus educandos possam estar a vivenciar assim como possíveis barreiras que estejam a limitar a sua participação e interação. Estas informações serão determinantes para o educador aferir se o desenvolvimento biopsicossocial de determinada criança está a seguir o seu curso natural ou se por outro lado será necessário traçar planos de ação pedagógica que envolvam o encaminhamento e a avaliação em valências específicas a fim de se iniciar atempadamente uma intervenção especializada e dirigida que atenda às necessidades da criança tendo em vista a superação das suas dificuldades e o seu desenvolvimento ótimo (Silva, Veríssimo & Santos, 2004; Vale, 2009). Neste âmbito o terapeuta da fala (TF) “assume particular relevância dada a estreita relação das competências comunicativas e linguísticas, com a aprendizagem e a interação social” (American Speech and Hearing Association (ASHA), s/d). Este profissional pode fornecer estratégias e ferramentas pedagógicas que permitam ao educador de infância trabalhar de modo mais holístico e adaptado não apenas com a criança em

desvantagem linguística mas com todo o grupo de trabalho, assumindo assim uma postura mais inclusiva.

Quando estamos perante crianças com necessidades adicionais de suporte (NAS), é ainda mais importante que o educador se comporte como mediador entre esta criança e o restante grupo. Promovendo condutas de aproximação e interação entre ambos de modo a que todos se sintam integrados e sejam participantes ativos dentro do mesmo grupo (Souza & Batista, 2008).

A escola é então o lugar de todas as oportunidades em termos aprendizagem e desenvolvimento das competências de socialização e da linguagem, que serão aspetos essenciais na construção subjetiva do individuo. Cremos que os suportes ao desenvolvimento da criança são instituídos pelas interações estabelecidas neste contexto e que envolvem negociações, desacordos sociocognitivos, controvérsias, questionamentos, discussões e aspetos meta-comunicativos (Martins-Filho, 2008).

Ao longo do nosso trabalho teremos a oportunidade de perceber quais as alterações linguísticas mais prevalentes em contexto de jardim-de-infância e de que modo estas podem, ou não afetar o desenvolvimento da interação e da socialização das crianças que frequentam o jardim-de-infância. Veremos igualmente quais as consequências que poderão advir destas alterações, assim como quais as estratégias educativas implementadas pelos educadores de infância portugueses.

O estudo encontra-se dividido em duas partes essenciais: a primeira, constituída pelo capítulo I e a segunda integrada pelo capítulo II. No capítulo I dedicamo-nos ao enquadramento teórico-conceptual do estudo onde é apresentada uma revisão da literatura focada nos distúrbios da linguagem e da fala mais prevalentes em contexto de jardim-de-infância seguindo-se a exposição sobre o papel da escola e do educador na prevenção de patologias da linguagem e da fala e ainda um último subsubcapítulo onde dedicamos atenção à identificação das dificuldades da linguagem e da fala pelos educadores de infância. Já o capítulo II contém informação relativa ao objetivo e às questões do nosso estudo, e uma outra parte mais abrangente onde damos conta sobre o método de estudo usado e onde dentro deste nos

debruçamos sobre o desenho do estudo, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos usados na condução deste trabalho de investigação. Seguem-se os resultados e a discussão dos mesmos, culminando com as considerações finais onde são apresentados de forma sucinta os principais factos apurados, assim como algumas limitações do estudo e recomendações para o desenvolvimento de futuras investigações neste âmbito.

1.CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL

1.1.OS DISTÚRBIOS DA LINGUAGEM E DA FALA MAIS PREVALENTES EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

“O desenvolvimento adequado da linguagem é um dos fatores fundamentais para que o desenvolvimento infantil ocorra de forma harmónica em todas as esferas, seja do ponto de vista social, relacional ou na aprendizagem formal” (Mousinho et al., 2008, p. 297).

São várias as teorias acerca do modo como as crianças aprendem e adquirem a fala. Assim, de acordo com a teoria comportamentalista, a linguagem é um conjunto de automatismos verbais desenvolvidos através das interações sociais de tipo estímulo-resposta que a criança vai vivenciando ao longo da sua vida. A aquisição da linguagem materializa-se pois no processo de imitação. Assim, uma criança criada por pais portugueses aprende português, já que apreende a língua ao ver e ouvir os adultos em interação à sua volta. Para além de uma relação adequada e efetiva da criança com o ambiente e com os seus agentes sociais com os quais interage e participa, outros pré-requisitos são exigidos para que as competências linguísticas sejam adquiridas no tempo e na forma adequadas. Assim, as habilidades da linguagem e da fala dependem também da integridade neuromuscular, do sistema sensorial, e das condições emocionais da criança (Vitto & Feres, 2005; Gândara & Befi-Lopes, 2010; Cachapuz & Halpen, 2006). Quando alguma contrariedade surge em qualquer uma destas áreas, a criança poderá estar em risco de vivenciar dificuldades ao nível linguístico que poderão comprometer o seu desenvolvimento educacional e social quando não percebidas e trabalhadas atempadamente pela família e pelos agentes educativos/técnicos.

Sabemos que quando iniciam a fala algumas crianças articulam corretamente enquanto outras possuem um discurso pouco perceptível, pois, como referem

Mousinho e colaboradores (2008) por vezes surgem neste percurso transtornos que condicionam o desenvolvimento linguístico da criança. “... Embora seja possível encontrar todas as patologias nas salas de aula, também é certo que existem distúrbios mais frequentes ou mais significativos para a escola” (Rio & Bosch, 2002 p.325). É sobre as alterações linguísticas mais frequentes no jardim-de-infância bem como os sinais de alerta evidenciados pelas crianças, que nos iremos debruçar em seguida. Abordaremos pois, as alterações que podem surgir no percurso de desenvolvimento linguístico da criança dos três até aos seis anos de idade, altura que coincide com a entrada para o primeiro ciclo.

A ASHA (2004) qualifica as desordens da comunicação como as dificuldades na capacidade para receber e/ou processar um sistema simbólico, observáveis ao nível da audição, linguagem e dos processos da fala. Estas podem ter várias etiologias, variar em grau de severidade; serem de origem desenvolvimental ou adquirida; ocorrerem de uma condição de incapacidade primária (patologias de manifestação primária ou idiopatias) ou secundária (patologias de manifestação secundária, decorrentes de uma patologia maior) e, ainda, sucederem de forma isolada ou combinada. Em concordância com a mesma associação, são considerados transtornos da comunicação as alterações da fala (articulação, voz e fluência), da linguagem (forma, conteúdo e função comunicativa) e da audição (sensibilidade, função, processamento e fisiologia).

Os distúrbios da comunicação integram algumas das alterações infantis mais prevalentes, manifestando-se como atraso ou desenvolvimento atípico envolvendo componentes funcionais da audição, fala e/ou linguagem em diversos níveis de severidade (Somefun et al., 2006). A este respeito, Vitto e Feres (2005), referem que as perturbações no desenvolvimento da linguagem e da fala afetam 5 a 10% de todas as crianças. Estimam ainda que 1% das crianças inicia o primeiro ciclo com uma lacuna de linguagem marcante.

Em 1999, Aneja referiu alguns sinais manifestados pelas crianças como sendo de alerta para eventuais distúrbios da linguagem, nomeadamente: nenhuma palavra emitida até os dezoito meses; a não junção de duas palavras e a ausência de

comportamentos imitativos e simbólicos aos dois anos; a não formação de frases e/ou o discurso impercetível no terceiro ano de vida. Oller e Colaboradores (1999) referem ainda que o balbuciar quando não produzido por volta dos 10 meses de idade, pode antedizer desordens da fala. Já Castro e Gomes (2000) admitem que constituem sinais de alarme para alterações da comunicação os seguintes comportamentos: aos dezoito meses a criança não compreende ordens simples; aos dois anos de idade completos a criança não é capaz de pronunciar nenhuma palavra; com três anos de idade a criança ainda não se mostra competente na formulação de frases com três palavras de extensão; aos quatro anos a criança não produz frases com estrutura gramatical correta tendo por referência a sua língua materna ou ainda quando uma criança com cinco anos possui uma fala onde abundam e persistem as omissões ou alterações das consoantes, particularmente das sibilantes (/s/, /z/, /x/, /v/, /f/ e /j/) e das líquidas (/l/ e /lh/). Prates e Martins (2011), vão ao encontro destas perspetivas acrescentando que é possível detetar precocemente alguns sinais indicativos de que o desenvolvimento comunicativo e/ou linguístico de determinada criança se encontra comprometido através da ausência de contacto ocular, da não reação a sons ambiente como o telefone ou a campainha; da não responsividade quando chamada pelo nome; da necessidade de ter o volume da televisão demasiado alto, da ausência de fala ou de uma fala pouco perceptível; dos défices no vocabulário assim como das dificuldades na interação social ou ainda de problemas do foro comportamental.

Os distúrbios da comunicação na infância mais prevalentes são aqueles que se relacionam com a linguagem e com a produção de fala. Sendo que é a partir dos três anos e até aos oito que os distúrbios idiopáticos da comunicação são mais prevalentes. Destacando-se a fase crítica como aquela que se inicia aos quatro anos e se estende até aos seis (Andrade, 1997). As perturbações articulatórias e/ ou fonológicas são as que mais se destacam na faixa etária alvo deste estudo (3-6 anos). Seguem-se as alterações no desenvolvimento da linguagem nas crianças com idade inferior a três anos. O transtorno fonológico está em maior evidência na faixa etária dos quatro aos oito anos e as alterações na linguagem escrita a partir dos nove anos (McKinnon,

McLeod & Reilly, 2007; Somefun & Colaboradores, 2006; Andrade, 1997; ASHA, 2004; Befi-Lopes, 1991).

As alterações desenvolvimentais da fala e da linguagem de causa idiopática em crianças são aqueles que ocorrem de forma isolada, isto é sem que lhe esteja associada alguma condição de saúde prévia (deficiência mental, paralisia cerebral, deficiências auditivas e/ou outras) (Andrade, 1997). Para esta autora as alterações da articulação e/ ou da fonologia estariam fundamentalmente relacionadas com os comprometimentos nos sons da língua e nas regras de combinação desses sons entre si. Podendo assim originar uma produção oral irregular de um ou mais fonemas, por alterações essencialmente de quatro ordens: omissão, substituição, distorção e/ou adição de fonemas. Já as alterações na fluência teriam a sua gênese no comprometimentos no fluxo da fala, conduzindo a variações de velocidade e de ritmo - hesitações, prolongamentos, repetições (fonémicas e/ou silábicas e/ou frásicas), pausas, bloqueios, posições articulatórias fixas, inclusão de sons ou partículas, modificações de velocidade, tensões faciais e/ou corporais - manifestadas de forma isolada ou conjunta. E finalmente, as desordens na aquisição e desenvolvimento da linguagem oral estariam relacionados com os comprometimentos na aquisição, compreensão e uso dos modelos de linguagem oral quer ao nível da receção quanto da emissão. Pode existir uma envolvimento de todos os componentes linguísticos (semântica, fonologia, morfossintaxe e pragmática) ou haver afeção de dois ou mais componentes do sistema linguístico.

Mais de uma década depois, Prates e Martins (2011) seguem a mesma linha da autora supracitada, referindo que os principais distúrbios da fala e da linguagem na infância são: os transtornos fonológicos, a gaguez desenvolvimental, a alteração no desenvolvimento da linguagem oral e a alteração no desenvolvimento da linguagem escrita. Esta última ficará à margem do nosso estudo por não se enquadrar na população alvo que estamos a estudar (Crianças a frequentar o pré-escolar, portanto dos três aos seis anos de idade).

A gaguez desenvolvimental, por sua vez tem o seu início entre o segundo e o terceiro anos de vida. Caracteriza-se essencialmente por ruturas na produção oral, assim como estão presentes as repetições de sons e sílabas, bloqueios e prolongamentos. Não raras as vezes são acompanhados por movimentos faciais e/ou corporais associados. Por último surgem-nos as alterações no desenvolvimento da linguagem oral, que aparecem sem outras condições associadas e que se pode caracterizar por um atraso ou distúrbio no desenvolvimento da linguagem. As alterações linguísticas observadas nestes casos podem ocorrer na expressão e/ ou na receção da linguagem. As crianças com este tipo de alterações possuem um vocabulário bastante limitado, assim como manifestam dificuldades na combinação de vocábulos para formar frases. A sintaxe é pouco estruturada, devido às alterações gramaticais. Podem existir ainda dificuldades de compreensão, assim como fala ininteligível, dificuldades com conceitos abstratos e figurativos, assim como podem ser observadas contrariedades no uso adequado da linguagem. Neste último grupo excluem-se todas as crianças a quem tenham sido associados problemas auditivos, impedimentos no desenvolvimento cognitivo e no desenvolvimento motor da fala, distúrbios socio-emocionais e alterações de ordem neurológica (Prates & Martins, 2011).

É importante salientar que as autoras supramencionadas enfatizam a relevância do histórico familiar de patologias da linguagem e/ou da fala como um fator determinante para a presença ou não dos distúrbios em cima descritos. “... Ao pensarmos em aprendizagem, todos os níveis linguísticos estão envolvidos, e negligenciar um deles seria perder a oportunidade de ver o sujeito da linguagem” (Mousinho et al., 2008, p.304). É neste sentido que se prevê determinante que a criança possua um ambiente rico em experiências e interações com o mundo e com o outro para que possa experienciar uma aquisição e desenvolvimento linguístico atempados e adequados. Uma vez que alterações surgidas e não detetadas e trabalhadas nesta faixa etária poderão acometer outras aprendizagens determinantes para a criança, como são a entrada para o ensino formal e a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, prevê-

se que o jardim-de-infância assim como os seus agentes educativos (educadores e auxiliares), e o ambiente de oportunidades à participação e interação que lá são propiciados à criança sejam determinantes neste processo, pelo que a seguir nos focaremos sobre esta temática.

1.2.O PAPEL DA ESCOLA E DO EDUCADOR NA PREVENÇÃO DE PATOLOGIAS DA LINGUAGEM E DA FALA NA INFÂNCIA

A interação entre as características próprias da criança e as especificidades do meio no qual ela participa no seu quotidiano serão determinantes para o seu desenvolvimento global (linguístico, cognitivo, emocional e social). As condições orgânicas e afetivas atuam diretamente no plano individual, enquanto os aspetos sociofamiliares e as oportunidades de aprendizagem integram o plano ambiental. O progresso humano resulta disso mesmo - de uma interferência, interação e relação de múltiplos fatores e causas interrelacionados entre si que se vão sucedendo ao longo do processo de maturação da criança. As interações que o sujeito vai travando ao longo do tempo com os seus pares, com os adultos e com os objetos nos mais variados ambientes e contextos históricos e culturais ao longo da vida juntamente com as suas características pessoais intrínsecas, irão contribuir posteriormente para o seu conhecimento acerca do mundo e das pessoas. (Bronfenbrenner, 1996; Valsiner, 2007; Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011; Pinto & Maciel, 2011).

Assim, nas aptidões linguísticas, como nas outras áreas do desenvolvimento humano, as crianças dependem das oportunidades oferecidas pelo ambiente para desenvolverem plenamente a sua herança genética (Rezende, Beteli & Santos, 2005). Se à criança não forem oferecidos e proporcionados ambientes linguisticamente significativos, dificilmente ela será capaz de a adquirir e desenvolver esta competência. O caso das crianças selvagens ilustra bem esta situação; Ao não interagirem com

outros seres humanos, estes indivíduos não desenvolveram essa competência, apesar de estarem tal como todos os outros seres humanos geneticamente preparados para tal. É neste sentido que afirmamos que quanto mais rico e diversificado for o ambiente em que a criança se encontra inserida, maior será o estímulo que vivenciará e por conseguinte estará também mais apta a experimentar um desenvolvimento adequado a todos os níveis (Estrela, 2015). Neste sentido, a identificação atempada das alterações linguísticas no decurso do desenvolvimento evita posteriores efeitos educacionais e sociais adversos (Shrimmer, Fontoura & Nunes, 2004).

A qualidade dos contextos de educação de infância é determinante e determinada como vimos pelas interações que aqui ocorrem. Os melhores meios são aqueles que permitem que a criança seja ativamente participante durante as interações. (Freitas-Luís, Andrade & Santos, 2015). Quando são mais reiteradas e longas, as interações promovem uma vinculação mais segura. Sabemos, segundo diversos autores, que quando as crianças se sentem seguras, têm maior possibilidade de explorar o meio e, desse modo, ampliar as suas oportunidades de aprendizagem (Kruif, McWilliam & Ridley, 2001 citado por Grande & Pinto, 2009). Assim e para que as crianças se possam desenvolver e aprender é necessário segundo a perspetiva de Freitas-Luís, Andrade e Santos (2015), que os educadores de infância possuam competências para descodificar os interesses e as necessidades das crianças com que trabalham e, sobretudo, que confiem nas suas capacidades mantendo sempre o entusiasmo o empenho e a disponibilidade para elas. O profissional da educação deverá ainda, e sempre que possível, fomentar a autonomia e instigar os seus alunos a uma participação ativa, promovendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito pré-escolar, através do contacto e da manipulação de materiais apelativos e ricos que possam entre outros diligenciar a comunicação e a linguagem (Roncato & Lacerda, 2005; Estrela, 2015). Assim a capacidade das crianças de argumentarem, discordarem, ou de narrarem é tanto maior quanto melhores e mais enriquecedores forem os contextos e quanto mais instigadores de aprendizagem e participação forem os agentes responsáveis por esses espaços. Em outras palavras, os educadores devem

desenvolver “habilidades para escutar, não só falar; para aprender, não só ensinar; para prestar atenção ao que os sujeitos produzem, aprendem, como interagem, não só no que desejam os adultos, mas no desejo e na ação das crianças”. (Tomazzeti, 2004, p.107, citado por Martins-Filho, 2008).

Em 1987, Bredekamp (citado por Freitas-Luís, Andrade & Santos, 2015), referia que para que houvesse uma adequação desenvolvimental retirada da interação adulto-criança, os primeiros (educadores, auxiliares, etc.) deveriam adotar alguns comportamentos, nomeadamente: ser capazes de proporcionar às crianças respostas adaptadas, rápidas e diretas que satisfizessem as necessidades e as aspirações de cada uma; dar a cada aluno diversas e diferenciadas oportunidades de comunicação; auxiliar a criança a completar as tarefas propostas, provendo-lhe o suporte, o encorajamento verbal e dirigindo-lhe a atenção sempre e quando necessária; o educador deve ainda ser conhecedor e saber aplicar técnicas capazes de reduzir o stress das crianças em situações de frustração, aceitando e confortando a criança sempre que tal sucedesse tendo sempre em vista o desenvolvimento adequado da sua auto-estima; é ainda parte das competências do educador promover o desenvolvimento do autocontrole da criança e ampliar as oportunidades desta adquirir proficiências, por meio da organização de aula apropriada. Os educadores que propiciam aos seus alunos interações mais emotivas e responsivas, são capazes de desenvolver com estes uma relação mais segura. O que por si só beneficia a sensação de segurança das crianças que ensinam. Diversos estudos levados a cabo nesta área são unânimes em afirmar que as crianças que tem educadores menos diretivos, severos ou desligados, são mais sociáveis, possuem uma linguagem mais proficiente, são mais competentes na realização de tarefas cognitivas e desenvolvem interações mais positivas (Phillips, McCartney & Scarr, 1990; Howes & Stewart, 1987 citado por Freitas-Luís, Andrade & Santos, 2015).

Assim, afirmamos que é na relação e interação com outros sujeitos que as crianças se vão dando conta que todos os seres humanos são diferentes. Também, a elaboração da visão do mundo construída pela criança é concretizada com a colaboração dos

recursos gerados na sua relação social com os pares e com os adultos, em situações sociais que vão se intercedendo. Contudo, “o processo de socialização não consiste só numa constante adaptação das crianças ao universo social, mas também elas exercem um papel atuante na dinâmica da constituição deste universo” (Martins-Filho, 2005, p.16).

Deste modo e no que à interação entre pares diz respeito, Guralnick (1997 citado por Souza & Batista, 2008), refere esta se constitui um elemento vital da vida social da criança, no sentido em que promove o desenvolvimento de competências sociais, evitando o isolamento social da criança. A troca e a partilha de experiências e saberes entre crianças da mesma idade vem sendo considerado como um elemento determinante no processo de construção, evolução e modificação do indivíduo, da cultura e da sociedade. Uma vez que a criança é vista como um ser humano complexo, apto para originar nos seus pares aptidões e competências (Carvalho & Beraldo, 1989; Carvalho & Pedrosa, 2002; Góes, 1997; Pedrosa & Carvalho, 1995), o que significa que os mais pequenos não são apenas meros dissipadores e reprodutores da cultura do universo adulto. (Martins-Filho, 2008). Ao ingressar no jardim-de-infância a criança passa a ter mais e maiores possibilidades de interagir com os pares, o que proporciona oportunidades de aprendizagem de habilidades específicas, além de contribuir expressivamente para o adequado desenvolvimento interpessoal e de influenciar na elaboração do autoconceito da criança (Casares & Cabalo, n/d citado por De Salvo, Mazarotto & Lohr, 2005).

Sabemos que a competência em linguagem e comunicação facultam ferramentas fundamentais para a aprendizagem, a interação e a regulação do comportamento e das emoções desde a infância. Quando a criança tem dificuldade para se expressar 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 as coloca à margem dos seus pares e lhes diminui as oportunidades para aprender e interagir com o mundo que as rodeia (Cantwell & Baker, 1991; Beitchman et al., 2001; Stattin & Klackenber-Larsson, 1993). A fala de

crianças com desvio fonológico (Uma das alterações mais prevalentes em idade pré-escolar) pode ocasionar um inventário fonético restrito, além de um sistema fonológico simplificado que poderá levar a uma fala pouco perceptível ocasionando problemas no ato de comunicar-se, conduzindo pois a um prejuízo ao nível da interação social (Yavas et. al., 1991; Stern, 1992 citado por Carlino, Prette & Abramides, 2009).

O educador tem um papel determinante na aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças. Assim este profissional deverá possuir um amplo conhecimento linguístico para ser capaz, por um lado, de refletir sobre o percurso de desenvolvimento das crianças, identificando eventuais fragilidades e, por outro, ter a competência para conceber materiais e/ou promover atividades em contexto que visem a identificação dessas dificuldades. Deverão ainda ser capazes de fomentar nas crianças o gosto pela “brincadeira com a língua”, no sentido de promover e desenvolver comportamentos linguísticos adequados. A literatura infantil, as lengalengas, as rimas e os jogos são alguns dos exemplos de atividades que encontramos na literatura como sendo promotores de conhecimento linguístico (Duarte, 2001; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Nesta secção da fundamentação teórica focar-nos-emos no papel do ambiente, especificamente do contexto de aprendizagem que é o jardim-de-infância e do educador, bem como na sua importância para o desenvolvimento pleno e sustentável da criança.

Ao ingressar na escola, a criança transpõe o limiar da família e passa a conviver com os seus pares com os quais, descobre novos valores e vivencia novas e significativas experiências. Para muitas delas, o convívio social proporcionado pela escola oferece possibilidades que o seio familiar, muitas vezes, não propicia (Maranhão, Pinto & Pedruzzi, 2009). É portanto fulcral que as instituições de educação infantil ofereçam aos seus alunos as melhores condições possíveis favoráveis ao desenvolvimento em todos os domínios. Estes devem ser ambientes ricos em recursos ao nível da estimulação e desenvolvimento de linguagem, sobretudo no período pré-escolar, fase na qual a criança começa a desenvolver saberes e competências essenciais para o bom

desempenho não apenas escolar, mas também social e emocional (Lima & Bhering, 2006; Maranhão, Pinto & Pedruzzi, 2009).

Vimos que a linguagem é um instrumento essencial ao ser humano. É a partir desta e da sua compreensão que as pessoas irão atuar e desenvolver, no futuro, os seus pensamentos acerca do mundo. Sem uma boa e precoce apreensão da linguagem, as crianças poderão ter dificuldades e até mesmo vivenciar situações de insucesso escolar no seu percurso ao longo da vida (Silva, Costa & Ponte, 2009). Cabe pois ao educador de infância, numa primeira instância, a responsabilidade de promover oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito pré-escolar, através do contacto e da manipulação de materiais apelativos e ricos que possam entre outros diligenciar a comunicação e a linguagem (Roncato & Lacerda, 2005; Estrela, 2015). Sim-Sim (2008) acrescenta ainda que cabe ao educador assumir a linguagem como aptidão e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social e através desta perspetiva orientar e planear o ensino das crianças que tem a cargo. Na perspetiva de Estrela (2015), o educador deverá possuir um amplo conhecimento linguístico para ser capaz, por um lado, de refletir sobre o percurso de desenvolvimento das crianças, identificando eventuais fragilidades e, por outro, ter a competência para conceber materiais e/ou promover atividades em contexto que visem a identificação dessas dificuldades. As práticas informadas do educador irão simultaneamente melhorar o exercício das suas funções e da sua reflexão linguística o que irá consequentemente contribuir para um melhor desenvolvimento da linguagem das crianças que ensina. Nas palavras de Duarte (2001), quanto mais proficiente em língua portuguesa for o educador, mais apto estará para desenvolver estratégias diferenciadas que conduzam a um comportamento linguístico mais diversificado e complexo.

Diversos autores, entre eles, Duarte (2001), Sim-Sim e colaboradores (2008) e Estrela (2015) defendem que as crianças devem ser instigadas pelos educadores no contexto escolar, a brincar com a língua no sentido de promover e desenvolver comportamentos linguísticos adequados. A literatura infantil, as lengalengas, as rimas

e os jogos são alguns dos exemplos de atividades que encontramos na literatura como sendo promotores de conhecimento linguístico.

A capacidade de desenvolvimento de linguagem das crianças é pois marcada pelas oportunidades de trocas comunicativas, sendo o educador o principal agente promotor e potenciador dessas tarefas no contexto escolar. Uma vez que a capacidade de argumentação, de posicionamento no discurso só emerge se forem dadas às crianças oportunidades para o fazerem durante a troca discursiva. Assim, uma oferta educativa rica e adequada é aquela que foca a sua atenção nas vozes, no bem-estar e na livre iniciativa das crianças, como participantes ativas e autónomas, considerando os seus interesses e necessidades.

1.3.A IDENTIFICAÇÃO DAS DIFICULDADES DA LINGUAGEM E DA FALA PELOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

A aquisição da linguagem e da fala é realizada pela grande maioria das crianças com relativa facilidade, existem no entanto algumas que experienciam contrariedades nesta trajetória que podem em grande medida comprometer o seu desenvolvimento e aprendizagem, assim como propiciar alterações ao nível do comportamento (Rice, 2000).

Diversos autores sugerem a necessidade de uma identificação atempada das crianças cujo nível linguístico as coloca em risco de virem posteriormente a desenvolver e a vivenciar dificuldades de leitura e de escrita em fases posteriores do seu percurso académico. (Catts et al., 2001; Heath & Hogben, 2004). Sabe-se que a grande maioria das características partilhadas por estas crianças são evidentes antes do ingresso no primeiro ciclo (Catts, 1997). Neste sentido, os educadores, em particular os do pré-escolar devem estar sensíveis e atentos para sinais frequentemente associados a dificuldades persistentes da linguagem e encaminhá-los

assim que possível para um terapeuta da fala, de modo a que futuras potenciais dificuldades possam ser detetadas e trabalhadas atempadamente (Catts et al.,2001).

Limissuri e Befi-Lopes (2009), admitem que os educadores/professores são profissionais de extrema importância para o desenvolvimento da comunicação humana, permanecendo sensíveis para as variações de desenvolvimento existentes dentro da própria normalidade estando portanto aptos, através da sua experiência profissional, a identificar quando uma criança é muito diferente das outras linguisticamente falando e quando essa desigualdade poderá interferir na sua competência para aprender. Nesta mesma linha, Araújo, Rocha e Manso (2010), acrescentam que os educadores/professores por serem os profissionais que contactam mais diretamente com um maior número de crianças podem servir como importantes agentes na prevenção e conscientização da comunidade em geral para possíveis alterações comunicativas e ou linguísticas. Williams (2006) afirma no entanto que as percepções dos educadores/professores serão diretamente influenciados pelo conhecimento que estes profissionais têm acerca da linguagem e das problemáticas a ela associadas. Para que fossem capazes de detetar e intervir adequadamente sobre os desvios da linguagem, comunicação e da fala, seria benéfico que os educadores/professores conhecessem primeiramente o modo como as crianças tipicamente adquirem e desenvolvem a linguagem ao longo dos primeiros anos de vida. Posteriormente seria expectável que os estes profissionais fossem capazes de identificar fonemas, grafemas, sílabas, morfemas estruturas frásicas e unidades básicas do discurso. No entanto estudos afirmam que o conhecimento destes profissionais acerca destes conceitos é bastante precário (Bos et al.,2001; Moats, 1994; Moats & Foorman, 2003; Spencer, Schuele, Guillot, & Lee, 2008), o que compromete em grande medida a identificação de dificuldades linguísticas e o posterior encaminhamento dos alunos para o apoio especializado provido pelo terapeuta da fala.

Alguns autores identificam 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 a criança com dificuldades comunicativas. (Fillmore & Snow, 2000; Kavale & Reese, 1991; Moats, 1994; Moats & Lyon, 1996). Uma perspetiva tão redutora a este nível poderá resultar numa dificuldade para reconhecer os indícios de possíveis atrasos ou distúrbios na linguagem das crianças. Neste sentido, crianças pequenas cujo seu desenvolvimento linguístico não se está a desenvolver tipicamente poderão não receber o suporte ou a intervenção adequadas neste âmbito. Deste modo é importante que os educadores tenham formação especializada em linguagem e no seu desenvolvimento típico e atípico para que possam estar preparados para responder às necessidades dos seus alunos e prevenir dificuldades futuras que possam comprometer o seu desenvolvimento global (Shaughnessy & Sanger, 2005; Moats 2009).

Estudos de Botting e colaboradores (1997) referem que terapeutas da fala e educadores estão em acordo quanto às dificuldades linguísticas mais e menos complexas. Assim as perturbações semântico-pragmáticas são vistas como as alterações mais intrincadas enquanto as alterações que se referem à articulação e à sintaxe parecem ser menos complexas para ambos os profissionais alvos do estudo. Já Limissuri e Befi-Lopes (2009) salientam que existe uma tendência para estes profissionais tolerarem as falhas na articulação dos sons da língua, quando realizadas por crianças de três anos, mesmo que essas já devam ter cumprido e superado determinadas etapas de aquisição. Ao contrário, para as mais velhas, principalmente as de cinco anos, o modo como a palavra é produzida é mais valorizada do que a quantidade de palavras que consegue articular.

Entre os subsistemas da linguagem, a fonologia e o léxico são aqueles que podem ser observados por qualquer pessoa do convívio da criança logo no início do desenvolvimento. No entanto, sabe-se que há diferentes maneiras de se considerar a linguagem infantil e o que parece ser uma alteração para um, pode ser considerado normal para outro... (Limissuri & Befi-Lopes, 2009, p.433).

De facto parece-nos mais compreensível uma falha no léxico passar despercebida do que uma ao nível dos sons da fala. Já que o desempenho da criança numa prova de nomeação pode ser muito distinta do seu desempenho em situações de discurso espontâneo. Isto é, a criança pode ficar inibida numa situação de avaliação formal ou estar ainda numa fase precoce de associação do substantivo ao objeto e ser apenas capaz de a nomear em situações muito específicas e contextualizadas (Cooper, Moodley & Reynell, 1979). Outra explicação possível prende-se com o facto de as educadoras julgarem que pelo facto de a criança compreender o significado ela domine também o seu significante. Sabemos no entanto que a compreensão e a produção de determinada palavra são duas etapas distintas do desenvolvimento linguístico que ocorrem em tempos também eles diferentes.

Shaughnessy e Sanger (2005) na sua pesquisa realizada a educadores de infância sobre os seus conhecimentos relativos ao desenvolvimento da linguagem e das competências de literacia em idade pré escolar descobriram que não existe consenso entre a classe acerca desta temática. No entanto os educadores foram consensuais ao afirmar que as crianças desenvolvem a linguagem por imitação, tanto dos seus pares como dos adultos que frequentam os contextos em que participam; Ao estarem envolvidas em trocas comunicativas no contexto de jardim-de-infância as crianças aumentam as suas competências comunicativas e as regras básicas de conversação; Crianças com um desenvolvimento típico da linguagem compreendem mais palavras do que aquelas que usam durante as conversações diárias; Para além disso, apreendem e utilizam mais plurais, pronomes possessivos e realizam mais flexão verbal no passado, para além de reconhecerem a rima e as palavras com o mesmo som inicial. Quando seguem o desenvolvimento linguístico padrão as crianças tendem a responder adequadamente à maioria das questões que lhe são colocadas e são capazes de descodificar letras ainda que não as compreendam. Estes profissionais afirmam ainda que as crianças com dificuldades na componente fonológica da linguagem e/ou com um desenvolvimento linguístico atípico estão mais suscetíveis a desenvolver dificuldades na aquisição da leitura. Por conseguinte, crianças que não

dominam as competências de leitura durante os primeiros anos do ensino formal estão em risco de vivenciar dificuldades na leitura durante toda a sua vida. Neste sentido para estes profissionais seria pertinente que as crianças com dificuldades na leitura fossem avaliadas em contexto de terapia da fala. Do mesmo modo a manipulação de material impresso e outro material promotor de literacia ajuda a criança a desenvolver os conceitos e as competências necessárias para iniciar o processo de aprendizagem da leitura. E por último, é importante para os educadores (sobretudo para os que trabalham com as idades mais precoces) obter formação específica em desenvolvimento da linguagem. Por outro lado, as respostas dadas pelos educadores demonstraram alguma incerteza e discordância em sete itens referentes ao desenvolvimento linguagem e à alfabetização, nomeadamente: Nem todos os inquiridos concordam que a linguagem não se desenvolve como previsto em aproximadamente 5% a 8% das crianças; crianças cuja linguagem não se está a desenvolver como previsto são elegíveis para frequentar a terapia da fala, assim como crianças cujas produções escritas não são gramaticalmente corretas devem ser avaliados na mesma valência. Para além disso não são unânimes em considerar que as crianças que conversam facilmente com os outros terão maior facilidade em compreender os trabalhos realizados nas aulas assim como serão mais hábeis em perceber indicações ou ainda que as crianças devem receber instrução formal em todas as habilidades e conceitos de alfabetização para ler e escrever.

Não existe pois consenso entre os profissionais da educação sobre quais as patologias da linguagem e em que altura do desenvolvimento é ou não esperado que determinada criança cometa este ou aquele erro articulatorio. Ou por outro lado se em determinada idade deveria enunciar vinte ou trinta objetos e articular corretamente este ou aquele fonema/som. Sabemos que para além da complexidade que o desenvolvimento linguístico contempla, nenhum ser humano, ainda que dentro da mesma faixa etária é igual ao outro. Por vezes existem variações entre as crianças que podem ser consideradas normais (Eisensohn, 1986). Por outro lado, o entendimento que as crianças têm sobre a língua ou sobre a linguagem não é algo

diretamente observável (Lahey, 1990). Estes factos tornam ainda mais árdua a tarefa das educadoras de infância detetarem precocemente as dificuldades da comunicação, linguagem e/ou da fala nas crianças.

Assim, parece fundamental promover o trabalho cooperativo nos jardins-de-infância e nas escolas, já que este é o contexto de aprendizagem mais direto da criança e como vimos um dos mais determinantes para a sua constituição e formação enquanto um ser social (Silva & Peixoto, 2008). A colaboração entre professores e terapeutas da fala é portanto determinante para a criação de salas de aula facilitadoras e promotoras da comunicação (ASHA, 2010). Já que a perícia do terapeuta da fala no desenvolvimento da linguagem quando conjugada quando combinada com a os saberes da alfabetização e da pedagogia do professor podem conduzir a um ensino especializado e diferenciado da linguagem oral e escrita que em muito pode beneficiar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno (Wilson et al; 2015) Por outro lado ficou bem patente que é necessário dotar os profissionais da educação de ferramentas que lhes permitam conhecer e detetar o típico e o atípico da sua língua materna dando-lhe assim mais e melhores ferramentas para a sua prática diária com as crianças.

2.CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

2.1. INTRODUÇÃO

Sabendo que é por meio das interações e da socialização entre os vários atores sociais que o ser humano adquire e desenvolve a linguagem, o jardim-de-infância e particularmente os educadores assumem, como vimos, uma natural relevância neste processo. Este é um dos contextos de excelência para a aquisição e aprimoramento destas competências.

O educador de infância é, além de promotor e potenciador de linguagem, uma peça chave na deteção precoce das dificuldades da linguagem e da fala uma vez que através do contacto diário com a criança obtém sobre esta conhecimentos e um entendimento sobre as suas individualidades que poucos detém. Assim, a deteção precoce das alterações comunicativas na infância permite a tomada de decisões que evitarão o agravamento de uma dificuldade ligeira (Sim-Sim, 1997). O educador é o profissional que mais tempo está com a criança e por isso é importante conhecer e analisar a sua opinião quanto à relevância das alterações linguísticas no desenvolvimento da criança e nas oportunidades de interação no contexto de jardim-de-infância.

Assim, pretendemos conhecer a opinião dos educadores quanto:

- Às alterações da linguagem que consideram mais interferir com o desenvolvimento da criança e com as oportunidades de interação em contexto de jardim-de-infância;
- Às implicações que podem decorrer das alterações da linguagem no desenvolvimento global e nas oportunidades de interação da criança em situação de jardim-de-infância;
- Às alterações linguísticas que os fazem referenciar uma criança para uma avaliação especializada em terapia da fala.

- À idade que consideram ser importante referenciar as crianças com suspeitas de alterações da/na linguagem para uma avaliação por um profissional da linguagem qualificado (TF);
- Aos comportamentos que as crianças com alterações da linguagem poderão evidenciar a médio prazo quando não despistadas e intervencionadas atempadamente;
- Às estratégias que mais usam quando têm na sua sala uma criança que revela alterações ao nível das competências de linguagem;
- Às situações em que seria (ou não) útil o educador de infância contar com a acessoria de um profissional especializado em alterações da linguagem, nomeadamente um terapeuta da fala.

2.2.MÉTODO

2.2.1.Desenho do Estudo

Enquadrado numa estratégia de pesquisa quantitativa, a recolha da opinião dos educadores compreendeu uma pesquisa por inquérito, procurando obter indícios concernentes à importância das alterações linguísticas no desenvolvimento e na participação nas atividades em contexto de jardim-de-infância.

Assim, esta investigação enquadra-se nos estudos de tipo transversal ou de corte transversal em que é aferida a situação de uma determinada população num delimitado momento. A concretização deste tipo de estudos possibilita que se estabeleçam fatores de associação em maior ou menos grau que podem estar relacionados a uma condição ou situação prévia (Rouquayrol & Almeida, 2006 citado por Aragão, 2011).

A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas) e estatística inferencial. O nível de significância para aceitar ou rejeitar a hipótese nula foi fixado em $\alpha \leq ,05$. No entanto, as diferenças significativas para um nível de significância (α) $\leq 0,10$ também foram devidamente comentadas. Para testar as hipóteses utilizou-se o teste do Qui-quadrado de independência e o teste de Fisher. O pressuposto do Qui-quadrado de que não deve haver mais do que 20,0% das células com frequências esperadas inferiores a 5 foi analisado. Nas situações em que este pressuposto não estava satisfeito usou-se o teste do Qui-quadrado por simulação de Monte Carlo. As diferenças foram analisadas com o apoio dos resíduos ajustados estandardizados.

A análise estatística foi efetuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 22.0 para Windows.

2.2.2.Participantes

Recorrendo à amostragem de conveniência, foram inquiridos os educadores do jardim-de-infância a exercer funções em todo o território nacional. A amostra contém docentes do ensino público, privado bem como das instituições particulares de solidariedade social (IPSS).

Colaboraram no estudo 72 educadores de infância, a maioria do género feminino (89.0%, $n = 64$), enquanto o género masculino se encontrava representado por apenas 11.0% ($n = 8$). Cerca de 38.0% ($n=27$) dos inquiridos exercem a sua atividade no ensino público, 34.7% ($n=25$) em IPSS e apenas 27.8% ($n=20$) lecionam no ensino privado.

Como se pode observar na tabela 1, quase metade dos educadores de infância indagados trabalhavam na região norte do país (45.8%, $n=33$) Segue-se a região sul com o segundo maior número de respondentes (26.4%, $n=19$), seguido do centro (23.6%, $n=17$) e, finalmente, as regiões insulares da Madeira e dos Açores, onde as respostas obtidas foram inferiores a cinco pontos percentuais (4.2%, $n=3$).

Tabela 1 - Distribuição dos educadores de infância por região do país

Zona do País	Freq.	%
Norte	33	45.8
Centro	17	23.6
Sul	19	26.4
Regiões Autónomas	3	4.2
Total	72	100.0

A figura 1 mostra que as idades dos participantes variam entre 24 anos e 63 anos, onde predominam os escalões etários mais jovens (“até 30 anos” e “31-35 anos”, ambas com uma percentagem de 23.6%, n=17). As faixas etárias compreendidas entre os 41 e os 55 anos de idade alcançaram uma representação de apenas 11,1% (n=8). O último escalão em que estão compreendidos os participantes com idades entre os 56 e os 60 anos foi o menos representado, onde se encaixam apenas 4.2% (n=3) dos inquiridos. A média de idades dos educadores de infância participantes no nosso estudo situa-se em 39.2 anos (DP = 10.2 anos).

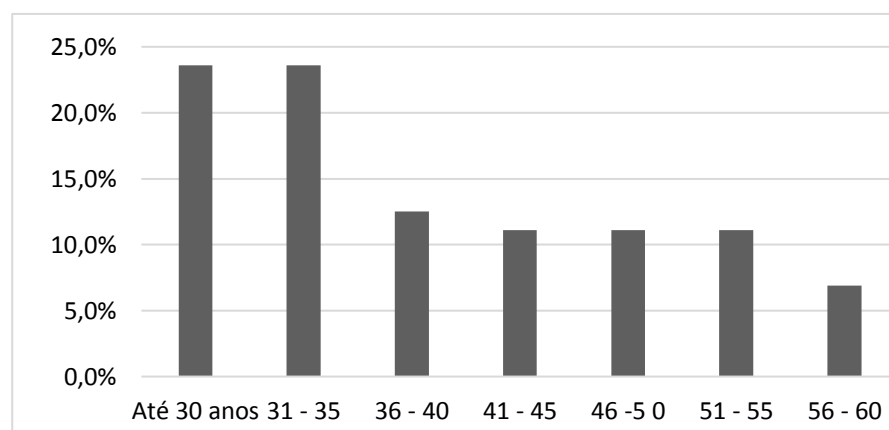


Figura 1 - Distribuição da amostra pelos escalões etários

No que às habilitações académicas concerne, concluiu-se (figura 2), que a maioria dos participantes do estudo eram detentores de licenciatura (38.9%, n=28), Seguiam-se depois os sujeitos com mestrado (34.7%, n=25) e os com formação pós graduada (19.4%, n=14). Apenas 20.8% (n=15) indicaram que possuíam formação específica em linguagem e/ou nas alterações com ela relacionadas.

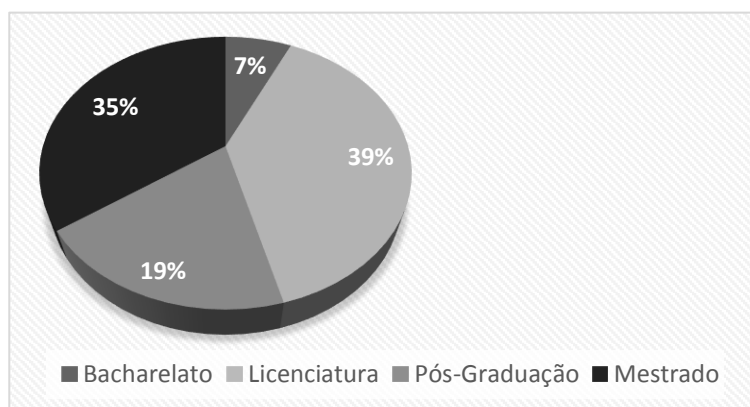


Figura 2 - Habilitações Académicas da Amostra

Relativamente ao tempo de serviço, a maioria dos educadores de infância inquiridos tinha entre 6 a 10 anos de serviço (26.4%,n=26). Seguem-se depois os educadores com tempo de docência superior a 20 anos (23.6%,n=24). No escalão intermédio ficaram os inquiridos com uma prática profissional até 5 anos (20.8%, n=21). Já os educadores com experiência profissional entre os “11-15 anos” e os “16 - 20 anos” foram os menos representados neste estudo com uma percentagem de 13.9% (n=14) e 15.3% (n=15) respetivamente, tal como é possível verificar através da visualização da figura 3.

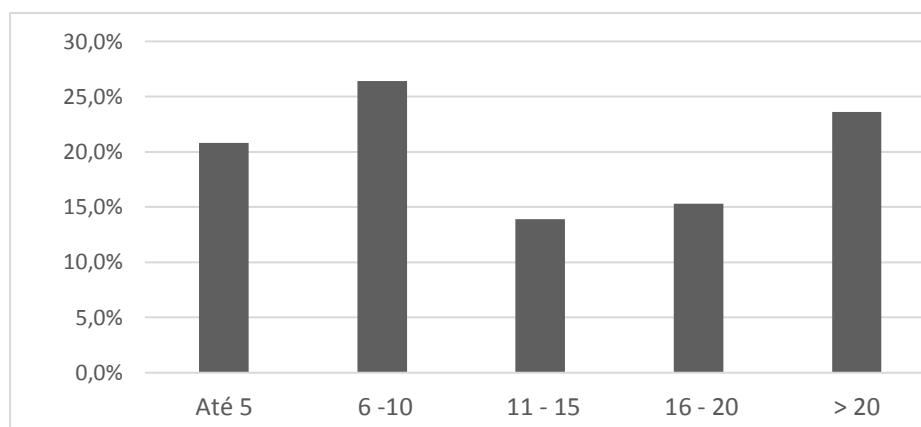


Figura 3 - Tempo de serviço dos educadores de infância inquiridos

2.2.3. Instrumentos de Recolha de Dados

No sentido de examinar as perspetivas dos educadores de infância quanto à relevância das alterações linguísticas no desenvolvimento da criança e nas oportunidades de interação no contexto de jardim-de-infância, foi construído um questionário (vd. Apêndice A).

Após a construção do instrumento foi feita uma pilotagem (pré-teste) a quatro educadoras de infância, no sentido de aferir e/ou identificar questões passíveis de modificações quanto à sua forma e/ou conteúdo.

O questionário foi organizado em duas partes: uma onde se pretendem recolher dados sociodemográficos e uma outra relativa à opinião dos educadores de infância acerca das problemáticas relacionadas com a linguagem.

Antes do questionário propriamente dito, é apresentado ao participante uma nota prévia onde é descrita a finalidade do estudo que está ser realizado assim como o seu objetivo e questões de estudo subjacentes.

Na primeira parte relativa à caracterização individual dos participantes, foram solicitadas informações relativas à idade, género, formação académica, tempo de

serviço na docência pré-escolar, região do país (Norte, Centro, Sul e Regiões Autónomas) e contexto (escola pública, privada ou IPSS) em que cada educador exerce as suas funções profissionais.

Foram ainda incluídas duas questões mais gerais - uma sobre a formação específica em linguagem/alterações da linguagem e outra sobre a existência (ou não) de alunos com necessidades adicionais de suporte (NAS) no grupo de trabalho de cada educador inquirido. A figura 4 que se encontra a seguir ilustra a primeira parte do questionário disponibilizado aos educadores de infância para a recolha de dados.

Parte I – Dados Sociodemográficos

- Assinale com (X) os itens que correspondem aos seus dados pessoais. No campo destinado à idade preencha por favor, colocando apenas dígitos.

Idade	Género	Masculino	
		Feminino	
1. Tem formação específica em linguagem e/ou nas alterações com ela relacionadas?		Sim	
		Não	
2. Formação Académica		Bacharelato	
		Licenciatura	
		Pós-graduação	
		Mestrado	
		Doutoramento	
3. Contexto de Ensino Pré-escolar em que exerce a sua atividade profissional		Público	
		Privado	
		IPSS	
4. Tempo de Serviço (até à data de preenchimento do questionário)		0-5 Anos	
		5-10 Anos	
		11-15 Anos	
		16-20 Anos	
		+ 20 Anos	
5. Tem ou teve algum aluno com alterações na linguagem na sua turma?		Sim	
		Não	

Figura 4 - Parte I do instrumento de recolha de dados usado no estudo

A segunda parte, figura 5, inicia-se com a apresentação de quatro vinhetas onde estão ilustrados quatro casos de alterações linguísticas distinguidas na literatura como sendo os mais prevalentes em contexto pré-escolar (eg; McKinnon, McLeod & Reilly, 2007; Somefun & Colaboradores, 2006; Andrade, 1997; ASHA, 2004; Befi-Lopes, 1991; Prates e Martins, 2011).

A primeira vinheta descreve um caso de uma criança com características compatíveis com um quadro de alterações articulatórias. Na segunda vinheta é apresentado o caso de uma criança com especificidades compatíveis com um quadro de alteração fonológica. A terceira situação reportada descreve uma condição condizente com uma problemática de disfluência/gaguez. Por último, a vinheta número quatro apresenta as características compatíveis com uma criança que evidencia um quadro de atraso no desenvolvimento da linguagem.

Seguem-se nove questões de escolha múltipla onde se prevê que o educador responda de acordo com os seus conhecimentos e experiência profissional, baseando-se sempre que possível nas vinhetas e nos casos por elas apresentados.

Nas questões de um a três, o inquirido deve assinalar a ou as opções com as quais está mais de acordo. Na questão cinco, é pedido que o participante pontue a cada uma das vinhetas apresentadas mediante uma escala do tipo *Lickert* de cinco pontos.

Sendo o número um o mais “relevante” e o cinco o que menos influencia/interfere com o desenvolvimento da criança e as oportunidades de participação nas atividades realizadas no jardim-de-infância no quotidiano. Na questão seis, é solicitado ao participante que responda apenas a uma questão com “sim” ou “não”. Por outro lado nas questões cinco, sete, oito e nove para além das hipóteses de resposta dadas, o colaborador tem a oportunidade de indicar através da opção “outro (s)” outro ou outras hipóteses que lhe parecem adequadas face à questão colocada e tendo por base a sua prática pessoal e profissional.

Parte II – Questionário de Vinhetas

- Atente, por favor, nos casos descritos a baixo e responda às questões que se seguem tendo por base as informações contidas nas vinhetas e a sua formação e experiência profissional.

1 - Criança com características compatíveis com um quadro de alterações articulatórias

A criança manifesta dificuldades (fisiológicas) para articular corretamente os sons da sua língua. Em todos os contextos e/ou situações da vida diária, a criança produz um ou mais sons de forma incorreta. São frequentes os erros de omissão ou de substituição de sons. Erros estes que persistem para além da idade esperada.

Ex: "No meu livro tem uma zebra e uma buxa" (omissão do fonema /r/);
"O tarro é ajul" (o carro é azul) (substituição dos sons /k/ por /t/ e /z/ por /j/).

2 - Criança com especificidades compatíveis com um quadro de alteração fonológica

A criança com dificuldades neste domínio evidencia dificuldades na organização mental e alterações na produção dos sons bem como no uso inadequado das regras fonológicas da língua, e não, necessariamente, na produção dos sons. Possui um discurso onde abundam as omissões, as trocas, as reduplicações, as substituições e as inversões de sons ou sílabas em determinadas posições da palavra que comprometem em grande medida a inteligibilidade discursiva. Ocorrem no discurso espontâneo, embora a criança consiga articular isoladamente o fonema/som.

Ex: "A Suana susou-se no sardim" (A Joana sujou-se no jardim), (substituição do som /j/ pelo som /s/).
A criança em causa consegue no entanto articular corretamente o som /j/ de forma isolada.

3 - Criança com características compatíveis com um quadro de alterações da Fluência Verbal (Gaguez/Disfluência)

Crianças cujas alterações estão relacionadas com o ritmo e velocidade empregue na fala. Possuem um discurso caracterizado por bloqueios, repetições e/ou prolongamentos dos sons da fala.

Ex: " É o pa-pa-pato" (repetição de sílabas) ou "ssssaia" (prolongamento do som /s/).

4 - Criança com características compatíveis com um quadro de atraso no desenvolvimento da linguagem

O atraso de linguagem caracteriza-se pela ausência ou atraso no surgimento e desenvolvimento da linguagem oral, na idade em que tal seria espectável. Possuem um vocabulário ativo e passivo deficitário além de dificuldades na organização do pensamento e na formulação de questões e/ou opiniões; dificuldades na compreensão; constrangimentos para relatar factos e/ou acontecimentos; recorrendo em alguns casos/ situações ao gesto para apoiar a fala, já que normalmente esta se mostra pouco perceptível ou inteligível.

Ex: Todos os animais passam a ser cão ou gato (vocabulário ativo pouco desenvolvido e diversificado);

A fala infantilizada predomina até fases mais tardias, como por exemplo dizer “miau” e “popó” quando já seria desejável que dissesse gato e carro.

Apontam para algo de modo a obterem o que desejam e satisfazerem as suas necessidades (apontar para a bolacha por exemplo).

Figura 5 - Questionário de vinhetas apresentado aos educadores de infância que participaram do estudo

2.2.4.Procedimentos

No sentido de concretizar a investigação, foi encaminhado um pedido de consentimento para aplicação dos questionários aos educadores de infância, à Direção Geral de Educação (DGE), através do portal eletrónico destinado à Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-edu.pt>) (vd. Anexo 1). O pedido foi devidamente acompanhado do método do estudo e respetivo instrumento de inquirição. Após resposta positiva e respetiva aprovação da DGE (vd., Anexo X), procedeu-se ao envio dos questionários em formato digital mediado pelo *Qualtrics* (<https://www.qualtrics.com/>) a educadores de infância de todo o território nacional. Os dados foram reunidos entre 17 de Abril e 17 de Agosto de 2016 – tendo-se alcançado um total de 72 respostas. Após a recolha, os dados obtidos foram processados recorrendo ao programa informático de estatística: Statistical Package for

Social Sciences (SPSS) – versão 22.0 para windows. A estatística descritiva e inferencial foi usada com o objetivo de organizar e analisar as respostas obtidas, tendo em vista a obtenção de medidas descritivas nas respostas dadas, assim como analisando prováveis correlações entre determinados padrões de resposta e algumas variáveis contextuais.

3.RESULTADOS

Em conformidade com os objetivos deste estudo, os resultados obtidos através dos questionários realizados aos educadores de infância portugueses inquiridos serão apresentados em seguida.

Dos educadores de infância inquiridos 68 (94.4%) indicam que têm ou já tiveram alunos com alterações da linguagem na sua turma.

Como se pode verificar na tabela 2, das alterações apresentadas nas vinhetas constantes do questionário, todas elas, seriam alvo do encaminhamento para o terapeuta da fala pela maioria dos inquiridos. Especificando, as vinhetas 3 (87.5%, n=63) e 4 (86.1%, n=62), que se referem, respetivamente, aos quadros relacionados com alterações da fluência e com as situações de atraso no desenvolvimento da linguagem foram as que obtiveram um índice mais elevado de possível referência por parte dos educadores que compõem o nosso estudo. No entanto as vinhetas 1 e 2 que respeitam às alterações articulatórias e fonológicas respetivamente também foram amplamente indicadas pelos participantes (81.9%, n=59 e 73.6%, n=53) como motivos de referência para uma avaliação especializada em TF. As alterações da fonologia talvez por serem as menos perceptíveis pela comunidade em geral foram as menos apontadas como sendo sinais importantes no despiste das alterações da linguagem e conseqüentemente menos indicadas para realização de uma despistagem.

Tabela 2 - Distribuição da amostra no que respeita às alterações que levariam a referenciar/encaminhar uma criança para avaliação em terapia da fala

	Não		Sim	
	Freq.	%	Freq.	%
Vinheta 1	13	18.1	59	81.9
Vinheta 2	19	26.4	53	73.6
Vinheta 3	9	12.5	63	87.5
Vinheta 4	10	13.9	62	86.1

Quando inquiridos sobre a partir de que idade pensam ser importante referenciar ou encaminhar uma criança com alterações da linguagem para uma avaliação especializada em TF (tabela 3), a maioria dos participantes indica os 3 anos (44.4 %, n=32) ou os 4 anos (27.8%, n=20) como sendo as idades mais apropriadas. Apenas 13.9% (n=10) dos inquiridos valoriza a intervenção precoce ao considerar os dois anos de idade como a altura mais oportuna para uma avaliação e intervenção especializada ao nível da linguagem. Por outro lado, alguns dos educadores respondentes (12.5%, n=9) consideram os 5 anos como a altura mais propícia para encaminhar as crianças para uma apreciação em TF. Tal facto pode dever-se à proximidade com o ingresso no primeiro ciclo, onde é espectável que a criança seja capaz de compreender e produzir enunciados na sua língua materna para iniciar a aquisição formal das competências de leitura e escrita.

Além disso e ainda que seja uma percentagem muito reduzida (1.4%, n=1), existem profissionais de educação que não consideram ser parte da sua responsabilidade referenciar e/ou encaminhar uma criança com suspeita de alterações linguísticas para a consulta de TF.

Tabela 3 - Distribuição da amostra em relação à idade de referenciação para avaliação especializada em TF

Idade	Frequência	Percentagem
2 Anos	10	13.9
3 Anos	32	44.4
4 Anos	20	27.8
5 Anos	9	12.5
O educador não deve referenciar crianças para a TF	1	1.4
Total	72	100.0

Todos os educadores de infância quando perguntados sobre a relevância das alterações da linguagem na interação e na participação das crianças na vida escolar as classificaram como “Muito Relevantes” (n=53, 73.6%) ou “Relevantes” (26.4%,n=19), facto que pode ser confirmado através da visualização da tabela 4. Tal situação revela que as lacunas na comunicação nestas idades podem de acordo com estes profissionais acometer riscos ao nível da interação das crianças e prejudicar a sua vida social no seio escolar.

Tabela 4 - Distribuição da amostra de acordo com a relevância das alterações da linguagem nas crianças atribuída por cada participante

	Frequência	Percentagem
Muito Relevantes	53	73.6
Relevantes	19	26.4
Total	72	100.0

Quando inquiridos sobre cada uma das alterações descritas nas vinhetas e as respetivas implicações na interação e participação das crianças no contexto de JI, podemos observar através da tabela 5 que mais de 60% dos participantes classifica as alterações articulatorias (vinheta1) como “muito relevantes” (29.2%, n= 21) e “relevantes” (30.6%, n=22). Apenas 2.8% (n= 2) dos inquiridos acredita que as

dificuldades na fala são “irrelevantes” nas oportunidades de interação e participação das crianças no contexto escolar. As alterações fonológicas representadas na segunda vinheta do nosso questionário foram classificadas por um terço (33.3%, n=24 dos educadores como sendo relevantes no desenvolvimento da interação e socialização das crianças a frequentar o JI. Outro terço dos inquiridos, por outro lado considera-os como “pouco relevantes” (15.3%, n=11 e “irrelevantes” (13.9%, n=10). Sendo esta de resto a vinheta em que as opiniões dos educadores mais se dividem. Já no que se refere às implicações das alterações da fluência na interação e participação no JI quase 80% dos inquiridos as classifica entre “muito relevantes” (34.7%,n=25 e “relevantes” (44.4%, n=32) sendo deste modo a alteração que juntamente com o atraso do desenvolvimento da linguagem (vinheta 4) parece motivar mais encaminhamentos para a terapia da fala por parte dos profissionais da educação infantil. Esta última aliás recebeu a mesma importância por parte dos educadores que a classificaram como “muito relevante” (44.4%, n=32) e “relevante” (34.7%, n=25). Nenhum dos educadores inquiridos classificou as alterações da fluência (vinheta 3) como irrelevantes do mesmo modo uma percentagem muito diminuta dos inquiridos (2.8%, n=2) o fez para o atraso do desenvolvimento da linguagem (vinheta 4).

Tabela 5 - Distribuição da amostra face às implicações das principais alterações linguísticas na interação e participação no JI

		Frequência	Percentagem (%)
Alterações Articulatórias (Vinheta1)	Muito Relevantes	21	29.2%
	Relevantes	22	30.6%
	Moderadamente Relevantes	13	18.1%
	Pouco Relevantes	14	19.4%
	Irrelevantes/Nada Relevantes	2	2.8%
		72	100.0%
	Total		
Alterações Fonológicas (Vinheta 2)	Muito Relevantes	12	16.7%
	Relevantes	24	33.3%
	Moderadamente Relevantes	15	20.8%
	Pouco Relevantes	11	15.3%
	Irrelevantes/Nada Relevantes	10	13.9%
		72	100.0%
	Total		
Alterações da Fluência (Vinheta 3)	Muito Relevantes	25	34.7%
	Relevantes	32	44.4%
	Moderadamente Relevantes	9	12.5%
	Pouco Relevantes	6	8.3%
	Irrelevantes/Nada Relevantes	0	0
		72	100.0%
	Total		
Atraso do Desenvolvimento da Linguagem (Vinheta 4)	Muito Relevantes	32	44.4%
	Relevantes	25	34.7%
	Moderadamente Relevantes	4	5.6%
	Pouco Relevantes	9	12.5%
	Irrelevantes/Nada Relevantes	2	2.8%
		72	100.0%
	Total		

Em suma, são as alterações da fluência (vinheta 3) e o atraso do desenvolvimento da linguagem (vinheta 4) que parecem mais interferir ou influenciar a capacidade de interação e socialização da criança no ambiente escolar segundo a opinião dos

educadores de infância. Tais conclusões podem ser apreciadas na tabela 5 que sintetiza os resultados obtidos através dos questionários preenchidos pelos educadores participantes deste estudo.

Relativamente aos comportamentos disruptivos que podem advir da dificuldade em comunicar e conseqüentemente em relacionar-se e ser aceite no seu grupo, todos os comportamentos constantes do questionário foram indicados como passíveis de suceder pelos educadores de infância. De destacar, no entanto o isolamento social (90.3%, n=65) e os comportamentos agressivos consigo próprio ou com os outros (84.3%, n=43) como os comportamentos que obtiveram maiores índices percentuais. Alguns educadores consideraram no entanto que a ocorrência de comportamentos menos próprios não está relacionada com as dificuldades da linguagem. Destes profissionais, 56.7% (n=38) afirmam que não ocorrem “birras” decorrentes das dificuldades de interação e socialização provocadas pelas alterações na linguagem. A tabela 6 ilustra a situação anteriormente descrita.

Tabela 6 - Distribuição da amostra em função da seleção dos comportamentos que advêm das alterações da linguagem

	Não		Sim	
	Freq.	%	Freq.	%
Isolamento	7	9.7%	65	90.3%
Birras	38	56.7%	29	43.3%
C. agressivos	8	15.7%	43	84.3%
Outros	29	55.8%	23	44.2%

Quase todos os educadores de infância (93.1%, n=67) pesquisados afirmam que já tiveram nas suas salas crianças com as mesmas ou com características semelhantes às que lhe foram apresentadas nas vinhetas (tabela 7).

Tabela 7 - Distribuição da amostra em relação à existência de crianças com alterações da linguagem na sala de aula dos professores inquiridos

	Frequência	Porcentagem
Sim	67	93.1
Não	5	6.9
Total	72	100.0

Relativamente às estratégias que são usadas pelos educadores no sentido de ajudar a (s) criança (s) com dificuldades de linguagem a sentir-se incluídas no grupo e a ter as mesmas oportunidades de interação com os pares e de participação nas atividades realizadas, os educadores inquiridos indicam a utilização de literatura infantil (88.1%, n=59), as músicas (88.1%, n=59) e a aprendizagem cooperativa (76.1%, n=51) como as mais usadas nestas situações. Seguem-se a modelagem (70.1%, n=47) e o feedback corretivo (65.7%, n=44) A dramatização é a estratégia que os educadores admitem usar menos (53.7%, n=36) Apesar de como vimos umas estratégias serem mais usadas do que outras, os educadores inquiridos admitiram na sua maioria fazer uso das estratégias listadas no nosso questionário na sua prática docente quando deparados com situações de défices linguísticos. Esta situação está em evidência na tabela 8.

Tabela 8 - Distribuição da amostra segundo as estratégias de promoção de linguagem usadas

	Não		Sim	
	Freq.	%	Freq.	%
Modelagem	20	29.9	47	70.1
Feedback Corretivo	23	34.3	44	65.7
Aprendizagem Cooperativa	16	23.9	51	76.1
Literatura	8	11.9	59	88.1
Músicas	8	11.9	59	88.1
Dramatização	31	46.3	36	53.7

Os educadores identificaram como implicações futuras para a criança com alterações de linguagem, quando não referenciada e devidamente acompanhada por um especialista da área da linguagem, as dificuldades no relacionamento interpessoal e social (93.1%, n=67), as alterações comportamentais (75.0%, n=54) e os transtornos emocionais (70.8%, n=51) como sendo as mais preponderantes, tal como se pode verificar na tabela 9. As dificuldades na aquisição da leitura e da escrita obtiveram igualmente uma percentagem significativa, sendo vista por 66.7% (n=48) dos educadores como um fator de risco de alterações linguísticas. Podemos assim inferir que os educadores inquiridos consideram todas as implicações por nós listadas no questionário como passíveis de acontecer em crianças que experienciam alterações da linguagem no JI.

Tabela 9 - Distribuição da amostra de acordo com as implicações futuras das alterações da linguagem nas crianças com alterações linguísticas

	Não		Sim	
	Freq.	%	Freq.	%
Dificuldades no relacionamento interpessoal e social	5	6.9	67	93.1
Dificuldades na aquisição Leitura e escrita	24	33.3	48	66.7
Alterações comportamentais	18	25.0	54	75.0
Alterações emocionais	21	29.2	51	70.8

Quando inquiridos sobre em qual ou quais das situações descritas nas vinhetas pensam que seria mais necessário ter a acessoria de um terapeuta da fala, no sentido de lhe fornecer estratégias de intervenção que facilitasse a participação e a interação da criança em desvantagem linguística com o grupo no contexto de jardim-de-infância, os educadores identificaram mais a vinheta 3 (97.2%, n=70) – situação condizente com as alterações de fluência da fala. No entanto as restantes situações representadas nas vinhetas também são, segundo os educadores de infância,

passíveis de acessoria técnica de um terapeuta da fala, tal como é possível perceber através da análise da tabela 10.

Tabela 10 - Distribuição da opinião dos educadores acerca da necessidade de acessoria do TF nas situações descritas pelas vinhetas

	Não		Sim	
	Freq.	%	Freq.	%
Vinheta 1	6	8.3%	66	91.7%
Vinheta 2	7	9.7%	65	90.3%
Vinheta 3	2	2.8%	70	97.2%
Vinheta 4	6	8.3%	66	91.7%

Procuramos cruzar algumas das informações estatísticas obtidas com o intuito de conceber algumas inferências sobre o estudo que foi levado a cabo, nomeadamente:

Se a formação dos educadores de infância em linguagem/patologias da linguagem influencia a identificação do tipo de alterações que os levariam a referenciar/encaminhar uma criança para a avaliação especializada em TF. Concluiu-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre educadores com formação em linguagem/patologias da linguagem e educadores sem esse tipo de especialização, uma vez que em nenhum dos casos obtivemos um valor de significância inferior a 0.05 (tabela 11). Ou seja, educadores com e sem formação especializada em linguagem/alterações da linguagem elegem e encaminham as mesmas alterações para a avaliação especializada em terapia da fala.

Tabela 11 - Teste do qui-quadrado quando testada a independência entre a seleção de vinhetas e a formação especializada em linguagem/patologias da linguagem

	Formação em linguagem /patologias da linguagem				Sig.
	Sim		Não		
	N	%	N	%	
Vinheta 1	13	86.7%	46	80.7%	.723
Vinheta 2	11	73.3%	42	73.7%	1.000
Vinheta 3	14	93.3%	49	86.0%	.674
Vinheta 4	14	93.3%	48	84.2%	.676

Por outro lado buscamos perceber se a formação dos educadores em linguagem/patologias da linguagem influencia a identificação das implicações que decorrem das alterações de linguagem. Também aqui não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre educadores com formação em linguagem/patologias da linguagem e educadores sem esse tipo de formação, já que uma vez mais os valores de prova obtidos são superiores a 0.05, tal como podemos ver na tabela 12.

Tabela 12 - Teste do qui-quadrado quando testada a independência entre as implicações das alterações da linguagem e a formação especializada em linguagem/patologias da linguagem pelos educadores de infância

	Formação em linguagem /patologias da linguagem				Sig.
	Sim		Não		
	N	%	N	%	
Isolamento Social	13	86.7	52	91.2	.630
Birras	7	50.0	22	41.5	.763

Comportamentos agressivos	11	91.7	32	82.1	.662
---------------------------	----	------	----	------	-------------

Do mesmo modo indagamos perceber se a formação dos educadores em linguagem/patologias da linguagem influencia as estratégias que usam para inclusão de crianças com alterações da linguagem no grupo. À semelhança do que sucedeu anteriormente não encontramos desigualdades estatisticamente significativas entre educadores com formação em linguagem/patologias da linguagem e educadores sem esse tipo de formação que nos permitissem afirmar tal premissa, como é facilmente perceptível pela observação dos valores de significância presentes na tabela 13 apresentada abaixo.

Tabela 13 - Teste do qui-quadrado quando testada a independência entre as estratégias implementadas pelos educadores e a formação especializada em linguagem/patologias da linguagem

	Formação em linguagem /patologias da linguagem				Sig.
	Sim		Não		
	N	%	N	%	
Modelagem	11	78.6	36	67.9	.528
Feedback Corretivo	9	64.3	35	66.0	1.000
Aprendizagem Cooperativa	9	64.3	42	79.2	.295
Literatura Infantil	13	92.9	46	86.8	1.000
Músicas Infantis	12	85.7	47	88.7	.669
Dramatização	8	57.1	28	52.8	1.000

Quisemos ainda aferir se o tempo de serviço dos profissionais de educação de infância questionados influencia o reconhecimento do tipo de alterações que os motivariam a referenciar/encaminhar uma criança para a avaliação especializada em TF. Neste caso encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas (tabela 14):

Vinheta 3, $\chi^2 (2) = 4.760, p = .087$, os educadores com tempo de serviço superior a 10 anos escolhem significativamente mais esta vinheta do que os educadores com menos tempo de serviço (94.7% vs 73.3% e 84.2%). O mesmo sucede na vinheta 4, $\chi^2 (2) = 5.527, p = .076$. Os educadores com tempo de serviço superior a 10 anos elegem significativamente mais esta vinheta do que os professores de educação infantil com menos tempo de serviço (94.7% vs 73.3% e 78.9%). Assim, podemos afirmar que docentes com mais anos de experiência profissional encaminham mais para a avaliação especializada em terapia da fala crianças que manifestem alterações na fluência e crianças cujo desenvolvimento linguístico se encontra atrasado em relação aos pares de acordo com a sua perceção.

Tabela 14 - Teste do qui-quadrado quando testada a independência entre a seleção de vinhetas e o tempo de serviço de docência dos educadores

	0-5 Anos		6-10 Anos		> 10 Anos		Sig.
	N	%	N	%	N	%	
Vinheta 1	14	93.3	14	73.7	31	81.6	.359
Vinheta 2	12	80.0	13	68.4	28	73.7	.749
Vinheta 3	11	73.3	16	84.2	36	94.7	.087*
Vinheta 4	11	73.3	15	78.9	36	94.7	.076*

$p \leq .10$

Tentamos ainda compreender se o tempo de serviço dos educadores de infância influencia o reconhecimento dos envoltivos que resultam das alterações de linguagem nas crianças que frequentam o JI. Neste quesito, não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os educadores participantes do nosso estudo em função do tempo em que exercem a sua atividade profissional (tabela 15).

Tabela 15 - Teste do qui-quadrado quando testada a independência entre as implicações das alterações da linguagem e o tempo de serviço dos docentes de educação infantil

	0 - 5 Anos		6 - 10 Anos		> 10 Anos		Sig.
	N	%	N	%	N	%	
Isolamento Social	14	93.3	16	84.2	35	92.1	.674
Birras	6	42.9	9	50.0	14	50.0	.784
Comportamentos agressivos	9	75.0	13	92.9	21	84.0	.469

Por último, refletimos sobre se o tempo de serviço dos educadores influencia o uso das estratégias que estes empregam para inclusão da criança com défices na linguagem no seu grupo de trabalho. Reparamos que existem de facto diferenças estatisticamente significativas (tabela 16):

Dramatização, $\chi^2 (2) = 5.252, p = .072$: Os profissionais da educação infantil com tempo de docência superior a 10 anos empregam significativamente mais esta estratégia do que os educadores com menos tempo de serviço (64.9%, n=24) vs 27.3% (n=3) e 47.4% (n=9)). Por outras palavras, enquanto os educadores com mais tempo de serviço preferem dinamizar mais atividades de dramatização, os docentes de formação mais recente fazem mais uso da literatura e das músicas infantis no sentido de promover e aprimorar as competências da linguagem nas crianças e de as aproximar e incluir no seu grupo.

Tabela 16 - Estratégias de promoção da linguagem e tempo de serviço dos educadores

	0-5 Anos		6-10 Anos		> 10 Anos		Sig.
	N	%	N	%	N	%	
Modelagem	8	72.7	12	63.2	27	73.0	.734
Feedback	6	54.5	13	68.4	25	67.6	.695
Aprendizagem	7	63.6	14	73.7	30	81.1	.471

Literatura Infantil	9	81.8	16	84.1	34	91.9	.551
Músicas Infantis	10	90.9	16	84.2	33	89.2	.876
Dramatização	3	27.3	9	47.4	24	64.9	.072*

$p \leq .10$

4.DISSCUSSÃO DOS RESULTADOS

O ambiente escolar é, como já dissemos anteriormente um local por excelência para a aprendizagem e para o desenvolvimento das competências linguísticas, no sentido em que faculta às crianças um dos ambientes mais ricos no que respeita à quantidade e diversidade de atos e trocas comunicativas, sendo um espaço ideal também para a atuação do terapeuta da fala, que quando desenvolve uma relação de parceria com o educador de infância baseada numa relação de permuta e partilha de saberes, está a beneficiar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em situação de desvantagem linguística através da implementação de estratégias facilitadoras e promotoras de linguagem (Scaloski, Alavarsi & Guerra, 2000 citado por Silva, Labanca, Melo & Costa-Guarisco, 2014). Ora, os resultados que obtivemos nos nossos questionários vão de encontro a isso mesmo – os educadores de infância inquiridos, revelaram que já tiveram nas suas salas crianças com as mesmas ou com características semelhantes às que lhe foram apresentadas nas vinhetas e que ilustram situações de alterações articulatórias, fonológicas, de fluência da fala e de atrasos no desenvolvimento das competências da linguagem. Referiram ainda que todas as alterações linguísticas apresentadas através das vinhetas motivariam um encaminhamento para uma avaliação especializada em terapia da fala e que quando deparados com qualquer uma dessas situações de desvantagem linguística seria útil contar com a acessoria de um terapeuta da fala no sentido de lhe fornecer estratégias de intervenção que facilitassem a participação e a interação da criança com o grupo no contexto de jardim-de-infância. Olhando de forma detalhada para os resultados

obtidos, apenas 15 participantes do nosso estudo (20.8%), afirmaram ter formação específica em linguagem e/ou nas alterações com ela relacionadas. Williams (2006) refere em relação a esta questão que as percepções dos educadores/professores serão diretamente influenciados pelo conhecimento que têm acerca da linguagem e das problemáticas a ela associadas. É portanto essencial que os educadores de infância usufruam de formação especializada em linguagem e no seu desenvolvimento para que possam estar preparados para responder às necessidades dos seus alunos e prevenir dificuldades futuras que possam comprometer o seu desenvolvimento global (Shaughnessy & Sanger, 2005; Moats 2009). Quando o educador recebe e adquire informações acerca do desenvolvimento normal da linguagem, está mais apto a propor e implementar estratégias e atividades facilitadoras que auxiliam e potenciam a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Podendo igualmente estar mais habilitado a reconhecer as alterações linguísticas e a auxiliar na orientação e no encaminhamento destas crianças aos profissionais especializados quando necessário for (Simões & Assencio – Ferreira, 2002; Santos, Frinche e Guerra, 2011 citado por Silva, Labanca, Melo & Costa – Guarisco, 2014). Alguns autores identificam 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 a criança com dificuldades comunicativas. (Fillmore & Snow, 2000; Kavale & Reese, 1991; Moats, 1994; Moats & Lyon, 1996). A precariedade nos conhecimentos sobre linguagem e desenvolvimento da linguagem por parte dos educadores de infância, resulta como vimos na dificuldade em detetar atempada e precocemente crianças a experienciar alterações linguísticas, talvez por esta falta de conhecimentos seja difícil reunir consensos entre os profissionais da educação (e não só) sobre quais as alterações da linguagem consideram que mais interferem com o desenvolvimento da criança e com as oportunidades de interação em contexto de jardim-de-infância. Foi o que quisemos comprovar.

Sabemos que as alterações da linguagem que mais se pronunciam na infância são as que se relacionam com a linguagem e com a produção de fala. Sendo as

perturbações articulatórias e/ ou fonológicas as que mais se destacam na faixa etária alvo deste estudo (3-6 anos), seguidas das alterações no desenvolvimento da linguagem nas crianças com idade inferior a três anos e as alterações fonológicas que estão em maior evidência em fases mais tardias e que coincidem com o ingresso no primeiro ciclo do ensino básico (4-8 anos). (McKinnon, McLeod, Reilly, 2007; Somefun & Colaboradores, 2006; Andrade, 1997; ASHA, 2004; Befi-Lopes, 1991). No nosso estudo, as alterações fonológicas (vinheta 2) não reuniram consensos por parte dos educadores, já que as opiniões se dividiram quanto à sua relevância e importância a longo prazo na vida educacional e social das crianças. No entanto e como vimos esta é uma das alterações mais significativas e impactantes ao nível da aquisição de competências futuras de literacia. Esta caracterização essencialmente pela utilização inadequada dos sons da língua, podendo envolver erros na produção, na perceção e/ou na organização dos mesmos (Payão, 2008; Wertzner, Pagan, Gálea & Papp, 2007). A fala de crianças com desvio fonológico pode originar um inventário fonético limitado, além de um sistema fonológico simplificado que poderá conduzir a um padrão de fala ininteligível motivando dificuldades no ato comunicativo e originando consequentemente complicações no estabelecimento de vínculos sociais (Yavas, Harnandorene & Lamprech, 2001; Shrinberg & Kwiatkowski, 1982; Barreto & Ortiz, 2008; Donicht, Pagliarin, Mota & Keske-Soares, 2009). Tal situação pode afetar circunstâncias interpessoais em geral, comprometendo os modos de organização de futuras relações sociais (Souza, Marques & Scott, 2010).

Em diversos estudos levados a cabo por diferentes e experientes profissionais da área das ciências da linguagem e da educação entre eles Limissuri e Befi-Lopes (2009), afirmaram que os profissionais da educação infantil tendem a tolerar ou desvalorizar as dificuldades na articulação dos sons da língua, sobretudo para crianças mais novas e a valorizar mais por outro lado a forma como o enunciado é produzido do que o conteúdo ou a qualidade das produções orais em crianças mais velhas. Estes estudos vêm portanto de encontro aos resultados por nós obtidos, onde concluímos que os educadores tendem a desvalorizar ou por outro lado a considerar as alterações

articulatórias e fonológicas menos relevantes do que as alterações da fluência e o atraso do desenvolvimento da linguagem nas oportunidades de interação da criança no contexto da educação infantil. Estas últimas que foram de resto amplamente indicadas como as que sob o ponto de vista dos inquiridos parecem interferir ou influenciar mais a ou na capacidade de interação e socialização da criança no ambiente escolar. Os docentes com mais anos de experiência profissional referiram inclusive que encaminham mais para a avaliação especializada em terapia da fala crianças que manifestam alterações na fluência e crianças cujo desenvolvimento linguístico se encontra atrasado em relação aos pares. Não conseguimos encontrar na literatura perspectivas explicativas ou corroborativas desta perspectiva, no entanto acreditamos que o atraso de linguagem pode originar contrariedades académicas significativas na vida das crianças tal como nos é explicado por Cachapuz & Halpern (2006) e que talvez por isso seja merecedora de mais atenção por parte destes profissionais.

Relativamente à perturbação na fluência e não havendo teorias explicativas na literatura atualmente, que esclareçam o porque destas alterações obterem mais a cautela dos educadores de infância cremos que à semelhança do que acontece em outras alterações da linguagem, a presença destas alterações condicionam a vontade da criança interagir e participar ativamente com os seus pares por razões emocionais (medo, insegurança, vergonha etc). Healey, Trautman e Susca (2004) assim como Andrade (2006), referem precisamente isto já que acreditam que existe por parte dos interlocutores reações negativas perante a criança com disfluência, das quais se podem destacar o completar palavras ou quebra do contacto ocular que podem por si só prejudicar a comunicação, além de conduzir a uma baixa auto estima e alimentar um ceticismo na inabilidade articulatória, proporcionando, em alguns casos, o subterfúgio a situações comunicativas.

A disfluência (quando desenvolvimental) pode desaparecer sem intervenção especializada, no entanto, pode também perseverar até idade adulta e é nestes casos que uma deteção e intervenção precoce irão conduzir a resultados mais rápidos e eficazes (Adams, 1990; Yairi & Ambrose, 2005; Murphy, Yaruss & Quesal, 2006). Neste

caso como em outras condições de dificuldade linguística o terapeuta da fala é uma peça chave uma vez que pode orientar e fornecer estratégias terapêuticas a pais, educadores e demais atores sociais que auxiliem a interação e comunicação assertivas com crianças com esta problemática (Oliveira, Yasunaga, Sebastião & Nascimento, 2010). Concluímos pois através desta perspectiva que a preocupação exibida por parte dos nossos inquiridos relativamente a esta problemática é devidamente fundamentada e de grande valia, já que os encaminhamentos que fizerem podem ajudar a detetar e a intervir precocemente estas e nestas problemáticas de modo a minimizar os danos emocionais, sociais e académicos a médio e a longo prazo.

Cabe-nos contudo salientar que todos os educadores que participaram do nosso estudo consideraram que as alterações da linguagem contidas nas vinhetas do inquérito impactam em grande medida as oportunidades de interação no contexto de jardim-de-infância, já que a maioria as considerou como “muito relevantes” ou “relevantes”. Assim e apesar de todos os seres humanos vivenciarem as mesmas etapas do desenvolvimento linguístico ao longo do seu processo de maturação, todos possuem especificidades e/ou condicionantes que podem comprometer e ou atrasar a aquisição de determinada competência numa idade em que esta seria espectável (Eisenson, 1986; Lahey, 1990), situações para as quais podemos concluir que os nossos inquiridos estão sensíveis e alerta.

Outra questão que não reuniu consensos no nosso estudo e que se relaciona em grande medida com a falta de conhecimentos em linguagem por parte dos educadores, foi sobre qual seria a idade ideal para uma referência e consequente avaliação de uma criança com suspeita de alterações linguísticas em terapia da fala. A este respeito, Arribas, Rosera, García e Jacas (1992), dizem-nos que uma intervenção especializada, atempada e direcionada às especificidades de cada criança são imprescindíveis para que se obtenham os resultados esperados no período cronológico apropriado. Para tal é fundamental proporcionar a cada criança a estimulação adequada, através do desenvolvimento de atividades educativas e enriquecedoras quer na escola quer no ambiente familiar. Para além disso é fulcral ocasionar ambientes afetivamente

positivos que beneficiem a comunicação e o diálogo entre todos os agentes comunicativos (i.e. pares, familiares, educadores, auxiliares...).

Assim, as opiniões dos educadores dividiram-se quanto à idade mais apropriada para encaminhar uma criança para avaliação em TF. A maioria no entanto indicou os 3 anos ou os 4 anos como sendo a altura mais propícia. Apesar de pequena, uma percentagem dos educadores (13.9%) demonstrou estar atento a possíveis desvios na evolução normativa da linguagem numa idade mais precoce (2 anos). A este respeito Leach, Scarborough e Rescorla, (2003) e Pereira e Pinto (2001), através dos seus estudos efetuados mostram a importância de identificar o mais precocemente possível as dificuldades de aprendizagem.

Contudo, alguns inquiridos consideram os 5 anos como a altura mais oportuna para encaminhar as crianças para uma apreciação em TF. Os mesmos autores supracitados referem a este nível que uma emergência tardia da linguagem, a falta de estimulação nos diálogos e em comunicações diversas podem ser prejudiciais para o desenvolvimento da linguagem. cremos igualmente e como nos referem Catts et al., (2001) e Heath e Hogben (2004), que a não identificação de contrariedades linguísticas coloca em risco as crianças de virem posteriormente a desenvolver e a vivenciar dificuldades de leitura e de escrita em fases posteriores do seu percurso académico. No entanto e apesar de não haver consenso quanto à altura mais indicada para encaminhar um aluno com alterações na linguagem à avaliação em terapia da fala, pareceu-nos que todos acreditam ser importante encaminhar as crianças com este tipo de alterações para um rastreio das competências linguísticas com o terapeuta da fala. Já que eles tal como nós acreditam que o período do ensino pré-escolar é marcante, no sentido em que culmina com uma etapa do desenvolvimento intuitiva e de grande expansão e crescimento linguístico para as crianças (Sprinthall & Sprinthall, 1993 citado por Silva, Costa & Ponte, 2009).

Assim, para que as crianças de hoje possam ser amanhã adultos com mais e melhores competências comunicativas e linguísticas é na perspectiva de Cruz (1999), Seron e Rondal (1991), imprescindível identificar o mais precocemente possível as

crianças que possam ter dificuldades de aprendizagem, nomeadamente, dificuldades ao nível da leitura e escrita. Para que deste modo possam ser reeducadas antes que desenvolvam sucessivos fracassos, quer ao nível escolar, quer ao nível social. Uma vez mais surge a necessidade de implementar uma intervenção precoce para que estas crianças se sintam motivadas e sejam capazes desenvolver novas competências linguísticas colmatando as suas dificuldades de modo a evitar experienciar situações de insucesso escolar no seu percurso ao longo da vida (Silva, Costa & Ponte, 2009).

A análise detalhada dos resultados ajudou-nos igualmente a perceber que as dificuldades no relacionamento interpessoal e social, as alterações comportamentais, os transtornos emocionais e as dificuldades na aquisição da leitura e da escrita foram apontadas pelos educadores de infância do nosso estudo como sendo as implicações decorrentes das alterações da linguagem mais preponderantes quando o despiste e a intervenção multidisciplinar adequadas não são implementadas em tempo útil. Estes achados, vem de encontro às perspetivas de diversos autores como Amorim (2010) que nos refere que as crianças que experienciam alterações linguísticas no momento de iniciação do ensino básico estão em maior risco de vivenciar complicações na aquisição da literacia e da aprendizagem ao longo do seu percurso escolar. O mesmo autor refere ainda que as alterações da linguagem podem afetar o indivíduo em vários níveis: cognitivo, social e emocional, podendo gerar transtornos comportamentais e sociais que comprometem a participação e interação do indivíduo enquanto ser social. Wertzner citado por Limongi (2003) acrescenta que o apropriado desenvolvimento da linguagem oral é de extrema relevância para o início do processo de alfabetização, cooperando para que ocorra uma boa comunicação escrita. O léxico e a fonologia apropriados proporcionam um bom desempenho social da linguagem através de uma produção eficiente e de uma dicção correta.

Relativamente aos comportamentos disruptivos que podem advir da dificuldade em comunicar e conseqüentemente em relacionar-se e ser aceite no seu grupo, todos os comportamentos constantes do questionário foram indicados como passíveis de suceder pelos educadores de infância. De destacar, no entanto o isolamento social e

os comportamentos agressivos consigo próprio ou com os outros como as condutas que obtiveram maiores índices percentuais. A este respeito, Rice (2000) advoga que quando alguma criança experiencia dificuldades no percurso da aquisição e desenvolvimento da linguagem surgem por vezes consequências que para além de acometer o seu sucesso escolar podem de igual modo propiciar alterações ao nível do seu comportamento.

É através da interação com o outro no contexto natural que adquirimos a linguagem. É necessário para tal, que sejam criadas condições favoráveis ao desenvolvimento da mesma. Deste modo e para que esta aquisição se dê devemos ter em conta dois princípios essenciais, nomeadamente: o da constituição de interações significativas para os envolvidos e o da atenção às particularidades de cada criança. Para desenvolver a linguagem, é essencial estar com a criança, falar com ela, transpondo-a para as suas vivências quotidianas e usufruindo das situações de rotina para interagir (Castro & Gomes, 2000).

O jardim-de-infância é pois e como tivemos já oportunidade de o referir, um ambiente de excelência para o desenvolvimento infantil. Cabe às instituições e conseqüentemente aos educadores criar condições que propiciem à criança uma aprendizagem contínua, em que os conhecimentos adquiridos nos primeiros anos de vida possam ser explorados, confrontados e aprofundados (Delvan, Ramos & Dias, 2002). O ambiente escolar deve sob o ponto de vista de Lima e Bhering (2006), ser rico em recursos, em estimulação ao desenvolvimento de linguagem, sobretudo no período do pré-escolar, altura em que criança começa a adquirir e a desenvolver saberes e aptidões relevantes para o bom desempenho escolar, social e emocional.

Assim e ressaltada a importância da instituição de ensino na aquisição e desenvolvimento das competências da linguagem nas crianças em formação, debruçemo-nos agora sobre as estratégias implementadas pelos educadores de infância do nosso estudo quando tem na sua sala crianças com alterações linguísticas.

Martins-Filho (2008) defende que as crianças devem vivenciar uma infância feliz, repleta de atividades lúdicas, de oportunidades e de expressões, onde abundem

os cantos, os movimentos e a criatividade, ou seja, uma infância onde todas as crianças estejam em absoluto convívio coletivo e onde se possam desenvolver e aprender em contexto. Cabe pois ao meio e aos agentes sociais e sobretudo aos educativos, fornecer às crianças um ambiente tão rico quanto possível em vivências e experiências. Falaremos agora das estratégias promotoras de comunicação e interação que podem ser implementadas por todos em todos os contextos e através dos quais estamos a promover o desenvolvimento e crescimento.

Apesar de umas estratégias serem mais usadas do que outras, os educadores inquiridos no nosso estudo admitiram fazer uso das estratégias listadas no nosso questionário na sua prática docente quando deparados com situações de défices linguísticos. Os educadores assinalaram as estratégias de literatura infantil, as músicas e a aprendizagem cooperativa como as mais usadas nestas situações. Colaço e colaboradores (2007) acreditam e defendem que situações didáticas promovidas em contexto escolar favorecem o intercâmbio entre as crianças e destas com o educador/professor. São vários os autores que advogam que as crianças devem ser instigadas pelos educadores no contexto escolar, a brincar com a língua no sentido de promover e desenvolver comportamentos linguísticos adequados. A literatura infantil, as lengalengas, as rimas e os jogos são alguns dos exemplos de atividades que encontramos na literatura como sendo promotores de conhecimento linguístico (Duarte, 2001; Sim-Sim et al; 2008).

Castro e Gomes (2000) defendem uma intervenção pedagógica por parte dos educadores. Esta é uma medida educativa que pode e deve ser enquadrada no funcionamento letivo normal e que visa sobretudo, incentivar o uso e o aprimoramento da linguagem. Este tipo de intervenção em contexto deve centrar-se em objetos, pessoas e eventos que façam parte do seu contexto natural e normal da criança. Estes momentos de partilha centrados no contexto natural da criança são potenciadores das competências comunicativas não apenas devido ao tipo de materiais a que recorre ou ao tipo de atividades que se desenvolve mas sobretudo pela partilha e troca de experiências e saberes. São atividades que favorecem a

aprendizagem cooperativa que como vimos é uma das estratégias mais implementadas pelos indivíduos do nosso grupo de estudo. É ainda benéfico, intercalar estes momentos com a leitura de forma a desenvolver e/ou a melhorar a expressão verbal de cada aluno. Sim-Sim, Silva e Nunes referenciam que a este respeito que :

Adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, sem capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re) constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, isto é, apropria-se da língua materna. Ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente aprender acerca do mundo” (Sim-sim, Silva & Nunes, 2008, p.11).

A este respeito Nagy e Herman (1988), citado por Fontes e Cardoso-Martins (2004), afirmam que a leitura de histórias é uma ocasião potencialmente rica para o desenvolvimento do vocabulário, em virtude do facto de as histórias incluírem pistas contextuais que auxiliam a interpretar o sentido de palavras desconhecidas. Por outro lado, a participação ativa da criança na construção do significado é igualmente um aspeto determinante na leitura de histórias.

Capellini e colaboradores (2000) referem ainda que a estimulação através de canto, do diálogo, das brincadeiras e da leitura, propicia a aquisição de habilidades que favorecem o desenvolvimento linguístico. Para que comece a ocorrer um processo de comunicação, a criança deverá se sentir motivada. Deverá existir o que se chama de intenção comunicativa (através da fala serão conseguidos objetos de interesse da criança). Este aspeto surge através do contato diário com as pessoas e da estimulação que essa interação propicia. Os mesmos autores ressaltam ainda a importância da família e do contexto familiar como alavanca importante para o desenvolvimento da linguagem ao afirmar que a leitura de histórias infantis pelos pais para os filhos desde terna idade reforça a aprendizagem e o desenvolvimento destas competências. Declara ainda que a estimulação de jogos de rimas (que ajudam na consciência

fonológica), jogos com letras e desenhos, para a criança já ir se familiarizando com a escrita, leitura de rótulos e publicidade auxiliam a criança a desenvolver estas competências assim como as estimula e instiga na procura e descoberta de novos saberes.

De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), é determinante que o educador tenha atenção ao modo como fala e se exprime, tendo a consciência de que é um modelo para a criança. A este propósito, Test, Cunningham e Lee (2010) referem que o educador deve na sua prática adotar condutas que por si só estimulam o desenvolvimento da linguagem nas crianças, tais como: ser sensível às palavras e às ações das crianças; Dar às crianças tempo para responder às perguntas; Ouvir com atenção as suas respostas; Responder às crianças fazendo-as pensar no que foi dito. Portanto nas palavras de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) “Saber escutar é uma tarefa ativa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem” (Sim-sim, Silva e Nunes, 2008, p.37).

Este tipo de estratégia é aliás de grande utilidade quando estamos perante crianças com alterações na velocidade e ritmo da fala (disfluência). Diversos autores (Yairi & Ambrose, 1995; Oliveira, Curriel, Ferreira, Silva & Paziam, 2002; Zebrowski & Kelly (2002); Savelkoul, Zebrowski, Feldstein & Cole-Harding, 2007) referem que a diminuição da velocidade da fala durante a conversação com a criança facilitam a sua própria aquisição da fluência. Uma vez que quando o ritmo da fala do interlocutor é acelerado exige que a criança aumente a demanda do sistema de compreensão de fala, que, por sua vez, precisa compreender o que foi dito, que aumentará consequentemente a demanda do sistema linguístico responsável pela elaboração e produção da resposta que terá que ser dada ao interlocutor (Oliveira, Yasunaga, Sebastião & Nascimento, 2010).

Test, Cunningham e Lee (2010) indicam que a utilização de fantoches é outro recurso que favorece o desenvolvimento da linguagem oral e que pode ser usado como promotor de linguagem, uma vez que estes “facilitam a expressão e a comunicação através de “um outro” servindo também de suporte para a criação de pequenos

diálogos, histórias, etc.”, tal como acrescentam as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (Ministério da educação, 1997, p. 60). Vemos assim que a dramatização é um recurso importante no sentido de promoção linguística. Apesar de esta ter sido uma estratégia pouco comentada pela generalidade dos nossos inquiridos verificamos através da estatística inferencial que os educadores com mais tempo de serviço preferem dinamizar mais atividades de dramatização enquanto os docentes de formação mais recente fazem mais uso da literatura e das músicas infantis. Não encontramos, no entanto na literatura estudos que vão de encontro ou que por outro lado corroborem este nosso achado, pelo que seria útil haver mais investigação nesta área a fim de encontrar relações de causa-efeito que possam explicá-los.

Sintetizando, a linguagem é estimada como a primeira forma de socialização da criança (Borges & Salomão, 2003), e é como tal de extrema relevância para o seu desenvolvimento pessoal, académico e social. Neste sentido, quanto mais elaborado for o repertório aptidões sociais de uma criança mais assertivo será o seu percurso escolar (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo, 2000; DiPerna & Elliott, 1999; Malecki & Elliott, 2002). O meio em que se desenvolve interage e participa assume aqui um papel substancial, pois é nele e através dele que a criança vai se desenvolver de forma gradual. Num meio estimulante e facilitador, a sofisticação da linguagem da criança desenvolver-se-á de forma inata respeitando o ritmo e as especificidades individuais de cada um (Marchão, 1999). É neste ambiente promotor de competências linguísticas e de respeito pela individualidade de cada ser humano que se espera que pais, professores e técnicos continuem a trabalhar tendo em vista o supremo interesse pela evolução e desenvolvimento (cognitivo, académico, linguístico, afetivo e social) de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluído o nosso estudo que procurava analisar a opinião dos educadores face à importância das alterações linguísticas no desenvolvimento e nas oportunidades de interação das crianças a frequentar o jardim-de-infância, foram diversas as conclusões a que chegamos assim como também as limitações e obstáculos que fomos encontrando durante este processo investigativo.

Percebemos que os educadores inquiridos têm ou já tiveram nas suas salas crianças com as mesmas ou com características semelhantes às que lhe foram apresentadas nas vinhetas do nosso questionário e que são condizentes com situações de alterações articulatórias, fonológicas, de fluência da fala e de atrasos no desenvolvimento das competências da linguagem. Os participantes referiram igualmente que todas as alterações linguísticas apresentadas motivariam do seu ponto de vista um encaminhamento para uma avaliação especializada em terapia da fala e que quando deparados com qualquer uma dessas situações de desvantagem linguística seria útil contar com a acessoria de um terapeuta da fala. Do mesmo modo todos consideraram que as alterações da linguagem mencionadas impactam em grande medida as oportunidades de interação no contexto de jardim-de-infância assim como no desenvolvimento da criança nos domínios educacionais, sociais, cognitivos e emocionais. A idade ou altura mais apropriada para encaminhar uma criança para a avaliação em terapia da fala foi um dos domínios do nosso estudo em que os consensos foram escassos, contudo, pareceu-nos que todos os educadores acreditam ser importante encaminhar as crianças com este tipo de alterações para um rastreio das competências linguísticas com o terapeuta da fala. Relativamente aos comportamentos disruptivos que daqui podem advir, foi claro que todas as condutas constantes do questionário foram indicadas como passíveis de suceder da perspetiva dos educadores de infância. No que às estratégias de intervenção nesta problemática diz respeito, notamos que umas estratégias são mais usadas do que outras por estes profissionais, no entanto os educadores inquiridos no nosso estudo admitiram fazer

uso das estratégias listadas no nosso questionário na sua prática docente quando deparados com situações de défices linguísticos.

Entendemos que os educadores possuem algumas dificuldades para distinguir as diferentes alterações da linguagem e da fala assim como as respetivas implicações e a respetiva intervenção a realizar para minimizar os seus efeitos. Parece-nos pois pertinente que seja dada prioridade à formação em desenvolvimento da linguagem típica e atípica no currículo inicial destes profissionais que são por excelência os promotores e potenciadores de linguagem e interação das crianças em desenvolvimento. Do mesmo modo mostra-se fundamental que sejam integrados nos jardins-de-infância terapeutas da fala que os possam assessorar na promoção e na reabilitação da linguagem através da implementação de estratégias de intervenção conjuntas no contexto natural e diário da criança.

No que às limitações a que estivemos sujeitos neste processo investigativo concerne, salientamos o facto de a nossa amostra ter significado limitado para o universo de sujeitos existentes no nosso país. No entanto cremos que os resultados obtidos merecem investigações futuras, que contemplem amostras de maior dimensão, passíveis de serem representativas e de se poder proceder à generalização de dados. Do nosso ponto de vista seria ainda útil generalizar este questionário a outros sujeitos e grupos de profissionais (pais, psicólogos, médicos...) a fim de se obterem mais e diferentes perspetivas desta problemática, tentando posteriormente chegar a abordagens mais holísticas que beneficiassem a criança e o seu desenvolvimento integral. Outra das limitações desta investigação, que lhe é alheia, prende-se com a falta de estudos cruzassem o tempo de experiência na docência com o encaminhamento de crianças com alterações no ritmo da fala e em crianças cujo desenvolvimento linguístico se encontra atrasado. Ou ainda a utilização da estratégia de dramatização como atividade promotora de linguagem pelos docentes com mais anos de serviço. Tal facto, não permitiu uma discussão mais aprofundada dos nossos resultados, deixando, por isso, campo aberto para novas e futuras investigações neste âmbito.

BIBLIOGRAFIA

- Adams, M. (1990). The demands and capacities model I: theoretical elaborations. *J Fluency Disord*, 15:135-141.
- American Speech and Hearing Association. (2004). *Communication facts: incidence and prevalence of communication disorders and hearing loss in children*. Rockville: MD: ASHA.
- American Speech and Hearing Association. (2010). *Roles and responsibilities of speech-language pathologists in schools*. Obtido em 13 de Março de 2016, de ASHA: [HTTP://WWW.ASHA.ORG/SLP/SCHOOLS/PROF-CONSULT/GUIDELINES/](http://www.asha.org/slp/schools/prof-consult/guidelines/)
- American Speech Language and Hearing Association. (s/d). The Role of the SLP in schools – a presentation for teachers, administrators, parents and the community. Obtido em 13 de Março de 2016, de <http://www.asha.org>
- Amorim, R. (2010). Avaliação da criança com alteração da linguagem. *Revista do hospital de crianças maria pia - NASCER E CRESCER*, vol XX.
- Andrade, C. (1997). Prevalência das desordens idiopáticas da fala e da linguagem em crianças de um a onze anos de idade. *Rev Saúde Pública*, 31(5):495-501.
- Andrade, C. R. (2006). *Gagueira infantil: risco, diagnóstico e programas terapêuticos*. Barueri: Pró-Fono.
- Aneja, S. (1999). Evaluation of a child with communication disorder. *Indian Pediatr*, 36:891-900.
- Aragão, J. (2011). Introdução aos estudos quantitativos utilizados em pesquisas científicas. *Revista Práxis*, 3(6).
- Araújo, A. S., Rocha, J., & Manso, M. C. (2010). A perspectiva do Terapeuta da Fala e do Educador de Infância. *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde*, 7:342-352.
- Arribas, T. L., Rosera, M. A., García, F., & Jacas, M. C. (1992). *La Educación Infantil 0-6 años: Expresión y Comunicación*. Barcelona: Paidotribo.
- Barreto, S. S., & Ortiz, K. Z. (Abr-Jun de 2008). Influência da velocidade articulatória e da intensidade na inteligibilidade de fala. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, pp. 20(2):87-92.

- Befi-Lopes, D. M. (1991). *Estudo das características do atendimento fonoaudiológico realizado em centros de saúde da Cidade de São Paulo*. Dissertação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Beitchman, J. H., Wilson, B., Johnson, C. J., Atkinson, L., Young, A., & Adalf, E. (2001). Fourteen-year followup of speech/language-impaired and control children: Psychiatric outcome. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 75-82.
- Borges, L. C., & Salomão, N. (2003). Aquisição da linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2):327-336.
- Bos, C., Mather, N., Dickson, S., Podhajski, B., & Chard, D. (2001). Perceptions and Knowledge of preservice and inservice educators about early reading instructions. *Annals of Dyslexia*, 51, 97-120. doi:10.1007/s11881-001-0007-0
- Botting, N., Conti-Ramsden, G., & Crutchley, A. (1997). Concordance between teacher/therapist opinion and formal language assessment scores in children with language impairment. *European Journal of Disorders of Communication*, 32:317-327.
- Brás, T., & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3:135-147.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cachapuz, R. F., & Halpern, R. (2006). A influência das variáveis ambientais no desenvolvimento da linguagem em uma amostra de crianças. *Revista da AMRIGS*, 50(4): 292-301.
- Cantwell, D. P., & Baker, L. (1991). Association Between Attention Deficit-Hyperactivity Disorder and Learning Disorders . *J Learn Disabil*, 24, 88-95. doi:10.1177/002221949102400205
- Capellini, A. S., Poleti, F. S., Arruda, P. D., Pieroni, R., & Mirud, R. Y. (2000). Formação de interlocutores para a construção da linguagem escrita: manual de orientação a pais e professores de crianças com dificuldades escolares. *Temas sobre desenvolvimento*, 9(50):33-39.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbrado, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychol Sci*, 11(4):302-306.

- Carlino, F. C., Del Prette, A., & Abramides, D. V. (Jan-Fev de 2009). Avaliação do grau de inteligibilidade de fala de crianças com desvio fonológico: Implicações nas habilidades sociais. *Revista CEFAC*, pp. 15(1):10-16.
- Carvalho, A., & BERALDO, K. (1989). Interação criança-criança: o resurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, 71:55-61.
- Carvalho, A., & Pedrosa, M. I. (2002). Cultura no grupo do brinquedo. *Estudos de Psicologia*, 7(1):181-188.
- Casares, M. I., & Cabalo, V. E. (2000). A timidez infantil. Em E. F. Silveiras, *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil* (Vol. II). São Paulo: Papyrus.
- Castro, S., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da língua materna*. Universidade Aberta.
- Catts, H. W. (1997). The early identification of language-based reading disabilities. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 28:86-89.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 32:38-50.
- Colaço, V. F., Pereira, E., Neto, F. E., Chaves, H. V., & Sá, T. S. (2007). Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. *Estudos de Psicologia*, 12(1): 47-56.
- Cooper, J., Moodley, M., & Reynell, J. K. (1979). The developmental language program: Results from a five year study. *British Journal of Disorders of Communication*, 14 (2):57-69.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos. Coleção Educação Especial*. Porto: Porto Editora.
- Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Delvan, J., Ramos, M. C., & Dias, M. B. (2002). A Psicologia escolar/educacional na Educação Infantil: o relato de uma experiência com pais e educadoras. *Revista Psicologia – Teoria e Prática*, 4(1):50-60.
- DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (1999). The development and validation of the academic competence evaluation Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17: 207-225.

- Donicht, G., Pagliarin, K. C., Mota, H. B., & Keske-Soares, M. A. (jul-set de 2009). A inteligibilidade do desvio fonológico julgada por três grupos de julgadores. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, pp. 21(3): 213-218.
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o "aprender a aprender": Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados.
- Educação, M. d. (19997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Eisenson, J. (1986). Language and speech disorders in children behavioural and cognitive psychotherapy. 16(3).
- Fillmore, L. W., & Snow, C. E. (2000). *What Teachers Need to Know About Language*. Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- Fontes, M. J., & Cardoso-Martins, C. (2004). Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-económico baixo. *Psicol. Reflex. Crit*, 17, n1, 83-94. Obtido em 22 de Agosto de 2016, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000100011>
- Freitas-Luís, J., Andrade, S., & Santos, P. C. (2015). LUIS, JOANA DE FREITAS; ANDRADEA atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 20, n 61, 521-541. Obtido em 29 de Abril de 2016, de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206112>
- Gândara, J. P., & Befi-Lopes, D. M. (2010). Tendências da aquisição lexical em crianças em desenvolvimento normal e crianças com alterações específicas no desenvolvimento da linguagem. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 15, 297-304. doi:10.1590/S1516-80342010000200024
- Góes, M. C., & Smolka, A. L. (1997). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Goulart, B., & Chiari, B. (2007). Prevalência de desordens de fala em escolares e fatores associados. *Rev Saúde Pública*, 41(5):726-31.

- Grande, C., & Pinto, A. I. (2009). Estilos interactivos de educadoras do ensino especial em contexto de educação de infância. *Psic: Teoria e Pesquisa*, 547-559. Obtido em 20 de Julho de 2016, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722009000400010>
- Healey, E. C., Trautman, L. S., & Susca, M. (2004). Clinical applications of a multidimensional approach for the assessment and treatment of stuttering. *Contemp Issues Commun Sci Disord*, 31:40-48.
- Heath, S. M., & Hogben, J. H. (2004). Cost-effective prediction of reading difficulties. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47:751-765.
- Hops, H. (1983). Children's social competence and skill: current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14:3-18.
- Kavale, K. A., & Reese, H. (1991). Teacher beliefs and perceptions about learning disabilities: A survey of Iowa practitioners. *Learning Disability Quarterly*, 14:141-60.
- Lahey, M. (1990). Who shall be called language disordered? Some reflections and one perspective. *Journal Speech Hear Disorders*, 55(4):612-20.
- Leach, J. M., Scarborough, H. S., & Rescorla, L. (2003). Late-Emerging Reading Disabilities. *Journal of Educational Psychology by the American Psychological Association*, 95, n 2, 211–224. doi:DOI: 10.1037/0022-0663.95.2.211
- Lima, A., & Bhering, E. (2006). Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, 26(129): 573-596.
- Limissuri, R. C., & Befi-Lopes, D. M. (2009). Fonologia e vocabulário na percepção de educadoras sobre comunicação de pré-escolares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90(1):443-448.
- Limongi, S. C. (2003). *Fonoaudiologia: informação para a formação. Linguagem: desenvolvimento normal, alterações e distúrbios*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.
- Lino, D. (2006). A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais: Relato de uma experiência de formação da equipa educativa. Em L. K. J. Formosinho, *Educação pré-escolar construção social da moralidade* (pp. 76-103). Porto: Texto Editora.

- Major, S. (2011). *Avaliação de aptidões sociais e problemas de comportamento em idade pré-escolar: Retrato das crianças portuguesas*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Malecki, C. K., & Stephen, N. (2002). Childrens social behaviours as predictors of academic achivement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23. Obtido em 3 de Abril de 2016, de <http://dx.doi.org/10.1521/scpq.17.1.1.19902>
- Maranhão, C. S., Pinto, S. M., & Pedruzzi, C. M. (jan-mar de 2009). Fonoaudiologia e Educação Infantil: Uma parceria necessária. *Revista CEFAC*, 11, n1, 59-66. doi:10.1590 / S1516-184620080050000
- Marchão, A. J. (1999). (O ensino) Aprendizagem da língua materna na educação de infância: a vivência curricular na creche. *Revista Aprender*, 22(1): 31-77.
- Martins, V. O., Rodrigues, A., & Andrade, R. V. (2008). Perfil epidemiológico dos distúrbios da comunicação humana atendidos em um ambulatório de Atenção Primária à Saúde. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 159-166. Obtido em 20 de Janeiro de 2016, de <http://www.sbfa.org.br/portal/suplementorsbfa>
- Martins-Filho, A. J. (Janeiro de 2005). Crianças como atores sociais nos processos educacionais: por uma reconfiguração da concepção de infância. *Abeducatio: a revista da educação*, pp. 12-16.
- Martins-Filho, A. J. (2008). Práticas de socialização entre adultos e crianças e estas entre si, no interior da creche. *Pro-Posições*, 19, n1, 55.
- McKinnon, D. H., McLeod, S., & Reilly, S. (2007). The prevalence of stuttering, voice and speech-sound disorders in primary school students in Australia. *Lang Speech Hear Serv Sch*, 38: 5-15.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moats, L. C. (1994). Louisa Cook Moats (1994). The Missing Foundation in Teacher Education: Knowledge of the Structure of Spoken and Written Language., Vol. *Annals of Dyslexia*, 44:81-102.
- Moats, L. C. (2009). Still Wanted: Teachers with knowledge of language. *Journal Learn Disabilities*, 42, n5, 387-391. doi:10.1177/0022219409338735

- Moats, L. C., & Foorman, A. B. (2003). Measuring teachers' content knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, 53, n1, 23-45. doi:10.1007/s11881-003-0003-7
- Moats, L. C., & Lyon, G. R. (1996). Wanted: Teachers with knowledge of language. *Topics in Learning Disorders*, 16(2):73-86.
- Mousinho, R. (2008). Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. *Rev. psicopedag*, vol 25, n 78, 297-306.
- Mousinho, R., Schmid, E., Pereira, J., Lyra, L., Mendes, L., & Nóbrega, V. (2008). Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. *Revista Psicopedagogia*, pp. 297-306.
- Murphy, W. P., Yaruss, J. S., & Quesal, R. W. (2007). Murphy Enhancing treatment for schoolage children who stutter - Reducing negative reactions through desensitization and cognitive restructuring. *J Fluency Disord*, 32(2):121-138.
- Oliveira, C. M., Araújo, F. G., & Vocurca, M. C. (2000). Atitudes verbais e não-verbais de pais de crianças com queixa de gagueira. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*, 5(7):3-10.
- Oliveira, C. M., Curriel, D. T., Ferreira, A. C., Silva, G. A., & Paziam, L. (2002). Achados fonoaudiológicos da história clínica de crianças com queixa de gagueira. *Fono Atual*, 5(21):30-35.
- Oliveira, C., Yassunaga, C., Sebastião, L., & Nascimento, E. (2010). Orientação familiar e seus efeitos na gagueira infantil. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*, 15(1):115-124.
- Oller, D. K., Eilers, R. E., Neal, A. R., & Schwartz, H. K. (1999). Precursors to speech in infancy: the prediction of speech and language disorders. *J Commun Disord*, 32:223-245.
- Payão, L. (2008). Desvios fonológicos em crianças da Educação Infantil: uma análise a partir da hierarquia dos traços distintivos. Em D. Moura, *Os desafios da língua: pesquisas em língua falada e escrita* (pp. 341-343). Maceió: Edufal.
- Pedrosa, M. I., & Carvalho, A. (1995). A interação Social e a construção da brincadeira. *Cadernos de Pesquisa*, 93:60-65.
- Pereira, B., & Pinto, A. P. (2001). *A escola e a criança em risco. Intervir para prevenir*. Lisboa: ASA.

- Pinto, V. F., & Maciel, D. M. (Jan-Mar de 2011). Interações criança-criança e a coconstrução da linguagem: uma análise qualitativa. *Revista Diálogo Educacional*, XI, pp. 225-245.
- Prates, L., & Martins, V. (2011). Distúrbios da fala e da linguagem na infância. *Revista Médica de Minas Gerais*, 21(4 Supl 1):54-60.
- Rezende, M. A., Beteli, V. C., & Santos, J. (2005). Avaliação de habilidades de linguagem e pessoal-social pelo Teste de Denver II em instituições de educação infantil. *Acta Paulista de Enfermagem*, (pp. 56-63). São Paulo.
- Rice, M. (2000). *Gramatical Symptoms of specific language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome*. Eds. Dorothy Bishop e Lawrence Leonarde. Hove: Psychology press .
- Roncato, C. C., & Lacerda, C. (2005). Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da educação infantil. *Distúrbios da comunicação*, 17(2):215-223.
- Salvo, C., Mazzarotto, I., & Lohr, S. S. (2005). Promoção de habilidades sociais em pré-escolares. *Rev Bras Cresc Desenv Humano*, (1):46-55.
- Savelkoul, E. M., Zebrowski, P. M., Feldstein, S., & Cole-Harding, S. (2007). Coordinated interpersonal timing in the conversations of children who stutter and their mother and fathers. *J Fluency Disord*, 32:1-32.
- Schirmer, C. R., Fontoura, D. R., & Nunes, M. L. (2004). Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *J Pediatria*, 80(2-supl):95-103.
- Seron, X., & Rondal, J. A. (1991). *Trastornos del lenguaje. Afasias, Retrasos del lenguaje, dislexias*. Barcelona: Paidós, Neurologia y Conducta.
- Shaughnessy, A., & Sanger, D. (2005). Kindergarten Teachers' Perceptions of Language and Literacy Development. *Speech—Language Pathologists, and Language Interventions Communication Disorders Quarterly Winter*, 26, 67-84. Obtido de 10.1177/15257401050260020601
- Shrinberg, L. D., & Kwiatkowski, J. (1982). Phonological disorders I: A diagnostic classification system. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 47:226-241.
- Silva, C. D., Costa, E. C., & Ponte, F. (2009). Desenvolver a linguagem e compreensão da mesma em crianças de nível sócio-económico baixo e médio elevado no pré-escolar. *Actas do X Congresso Internacional Galego - Português de Psicopedagogia*. Braga.

- Silva, C., & Peixoto, V. (2008). Rastreio e Prevalência das perturbações da comunicação num agrupamento de escolas. *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde*, 274-282. Obtido em 17 de Setembro de 2016, de <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/969/2/272-282.pdf>
- Silva, L. K., Labanca, L., Melo, E. M., & Costa-Guarisco, L. P. (2014). Identificação dos distúrbios da linguagem na escola. *Revista CEFAC*, 16, n 6, 1972-1979. Obtido em 23 de Fevereiro de 2016, de <http://dx.doi.org/10.1590/1982>
- Silva, R., Veríssimo, M., & Santos, A. (2004). Adaptação psicossocial da criança ao pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1 (XXII): 109-118.
- Simões, J. M., & Assencio-Ferreira, V. J. (2002). Avaliação de aspectos da intervenção fonoaudiológica junto a um sistema educacional. *Rev CEFAC*, 4(2):97-104.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância: Textos para apoio educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Somefun, O. A., Lesi, F., Danfulani, M. A., & Olusanya, B. O. (2006). Communication disorders in Nigerian children. *Int J Pediatr Otoehinolaryngol*, 70:697-702.
- Souza, C. M., & Batista, C. G. (2008). Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento. *Psicol. Reflex. Crit*, 21, n 3, 383-391. Obtido em 15 de Maio de 2016, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722008000300006>
- Souza, P. R., Marques, J. M., & Scott, L. C. (Jul-Set de 2010). Validação de itens para uma escala de avaliação da inteligibilidade de fala . *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, pp. 22(3): 325-32.
- Spencer, E. J., Schuele, C. M., Guillot, K. M., & Lee, M. W. (outubro de 2008). Phonemic awareness skill of speech-language pathologists and other educators. *Lang Speech Hear Service Serch*, 39, n 4, pp. 512-520. doi:10.1044/0161-1461(2008/07-0080)
- Sprinthall, R. C., & Sprinthall, N. A. (1993). *Psicologia Educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw Hill.
- Stattin, H., & Klackenber-Larsson, I. (Agosto de 1993). Early language and intelligence development and their relationship to future criminal behaviour. *Journal of Abnormal Psychology*, 102(3), 369-378. Obtido em 10 de Março de 2016, de <http://dx.doi.org/10.1037/0021-843X.102.3.36>

- Test, J. E., Cunningham, D. D., & Lee, A. C. (2010). Talking With Young Children: How Teachers Encourage Learning. *Dimensions of childhood*, 38(3):3-14.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra*, (2):129-146.
- Valsiner, J. (2007). Approaches to culture: semiotic bases for cultural psychology. Em J. Valsiner, *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology* (p. 19). New Dehli: Sage.
- Vitto, M., & Feres, M. C. (2005). Distúrbios da comunicação oral em crianças. *Medicina*, 38 (3/4), 229-234. Obtido em 11 de Maio de 2016, de <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v38i3/4p229-234>
- Wertzner, H. F., Pagan, L. O., Gálea, D., & Papp, A. (2007). Características fonológicas de crianças com transtornos fonológicos com e sem histórico de otite média. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*, 12(1): 41-47.
- Williams, D. F. (2006). *Stuttering recovery: Personal and empirical perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Yairi, E., & Ambrose, N. G. (2005). *Early childhood stuttering: for clinicians by clinicians*. Austin: Pro-Ed.
- Yaruss, J. S., & Quesal, R. W. (2006). Overall Assessment of the Speaker's Experience of Stuttering (OASES): Documenting multiple outcomes in stuttering treatment. *Journal of Fluency Disorders*, 31 (2), 90-115.
- Yavas, M., Hernandorene, C. M., & Lamprech, R. R. (2001). *Avaliação fonológica da criança: reeducação e terapia*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zebrowski, P. M., & Kelly, E. M. (2002). *Manual of stuttering intervention*. New York: Thomson Learning.

APÊNDICES

APÊNDICE A

VERSÃO COMPLETA DO QUESTIONÁRIO USADO NO ESTUDO

“A OPINIÃO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA QUANTO À IMPORTÂNCIA DAS ALTERAÇÕES DA LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO E NAS OPORTUNIDADES DE INTERAÇÃO NO JARDIM-DE-INFÂNCIA.”

O presente estudo está a ser desenvolvido no âmbito da elaboração do Projeto do curso de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP), orientado pela Prof. Doutora Manuela Sanches Ferreira.

Este questionário tem como objetivo analisar a opinião dos educadores de infância quanto à importância das alterações linguísticas no desenvolvimento e na participação nas atividades em contexto de jardim-de-infância.

O seu preenchimento leva cerca 8 minutos e é constituído por 2 partes: a primeira parte, onde são colocadas questões relacionadas com os dados pessoais de cada inquirido e a segunda corresponde ao questionário e onde pedíamos que respondessem de acordo com a experiência e a formação profissional.

Se tiver alguma questão/ dúvida relativa ao questionário e à sua participação, por favor, contacte-nos através do telefone [REDACTED] por correio eletrónico [REDACTED]. Pedimos-lhe que não se esqueça de responder a TODAS as questões. A sua participação é confidencial e anónima por isso solicita-se que não coloque a sua identificação em nenhum local deste questionário. Agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração sem a qual este estudo se tornaria inviável.

Grata pela sua cooperação.

Joana Pinto da Silva

Parte I – Dados Sociodemográficos

- Assinale com (X) os itens que correspondem aos seus dados pessoais. No campo destinado à idade preencha por favor, colocando apenas dígitos.

Idade	Género	Masculino	
		Feminino	

1. Tem formação específica em linguagem e/ou nas alterações com ela relacionadas?	Sim	
	Não	

2. Formação Académica	Bacharelato	
	Licenciatura	
	Pós-graduação	
	Mestrado	
	Doutoramento	

3. Contexto de Ensino Pré-escolar em que exerce a sua atividade profissional	Público	
	Privado	
	IPSS	

4. Região do país onde exerce a sua atividade como educador de infância	Norte	
	Centro	
	Sul	
	Regiões Autónomas (Madeira e Açores)	

5. Tempo de Serviço (até à data de preenchimento do questionário)	0-5 Anos	
	5-10 Anos	
	11-15 Anos	
	16-20 Anos	
	+ 20 Anos	

	Sim	
--	-----	--

6. Tem ou teve algum aluno com alterações na linguagem na sua turma?	Não	
---	-----	--

Parte II – Questionário de Vinhetas

- Atente, por favor, nos casos descritos a baixo e responda às questões que se seguem tendo por base as informações contidas nas vinhetas e a sua formação e experiência profissional.

1 - Criança com características compatíveis com um quadro de alterações articulatórias

A criança manifesta dificuldades (fisiológicas) para articular corretamente os sons da sua língua.

Em todos os contextos e/ou situações da vida diária, a criança produz um ou mais sons de forma incorreta. São frequentes os erros de omissão ou de substituição de sons. Erros estes que persistem para além da idade esperada.

Ex: “No meu livro tem uma zebra e uma buxa” (omissão do fonema /r/);
 “O tarro é ajul” (o carro é azul) (substituição dos sons /k/ por /t/ e /z/ por /j/).

2 - Criança com especificidades compatíveis com um quadro de alteração fonológica

A criança com dificuldades neste domínio evidencia dificuldades na organização mental e alterações na produção dos sons bem como no uso inadequado das regras fonológicas da língua, e não, necessariamente, na produção dos sons. Possui um discurso onde abundam as omissões, as trocas, as reduplicações, as substituições e as inversões de sons ou sílabas em determinadas posições da palavra que comprometem em grande medida a inteligibilidade discursiva. Ocorrem no discurso espontâneo, embora a criança consiga articular isoladamente o fonema/som.

Ex: “A Suana susou-se no sardim” (A Joana sujou-se no jardim), (substituição do som /j/ pelo som /s/). A criança em causa consegue no entanto articular corretamente o som /j/ de forma isolada.

3 - Criança com características compatíveis com um quadro de alterações da Fluência Verbal (Gaguez/Disfluência)

Crianças cujas alterações estão relacionadas com o ritmo e velocidade empregue na fala. Possuem um discurso caracterizado por bloqueios, repetições e/ou prolongamentos dos sons da fala.

Ex: “ É o pa-pa-pato” (repetição de sílabas) ou “ssssaia” (prolongamento do som /s/).

4 - Criança com características compatíveis com um quadro de atraso no desenvolvimento da linguagem

O atraso de linguagem caracteriza-se pela ausência ou atraso no surgimento e desenvolvimento da linguagem oral, na idade em que tal seria espectável. Possuem um vocabulário ativo e passivo deficitário além de dificuldades na organização do pensamento e na formulação de questões e/ou opiniões; dificuldades na compreensão; constrangimentos para relatar factos e/ou acontecimentos; recorrendo em alguns casos/ situações ao gesto para apoiar a fala, já que normalmente esta se mostra pouco perceptível ou inteligível.

Ex: Todos os animais passam a ser cão ou gato (vocabulário ativo pouco desenvolvido e diversificado);

A fala infantilizada predomina até fases mais tardias, como por exemplo dizer “miau” e “popó” quando já seria desejável que dissesse gato e carro.

Apontam para algo de modo a obterem o que desejam e satisfazerem as suas necessidades (apontar para a bolacha por exemplo).

1. Que alterações o levariam a referenciar/encaminhar uma criança para a avaliação especializada em Terapia da Fala?

Vinheta 1 (____)

Vinheta 2 (____)

Vinheta 3 (____)

Vinheta 4 (____)

Em todas as situações (____)

Em nenhuma das situações (____)

2. A partir de que idade pensa ser importante referenciar/encaminhar uma criança com alterações da linguagem para uma avaliação especializada em Terapia da Fala?

2 Anos (____)

3 Anos (____)

4 Anos (____)

5 Anos (____)

6 Anos (____)

O educador não deve encaminhar/referenciar nenhuma criança para a terapia da fala (____)

3. Qual a relevância que atribui às questões relacionadas com as alterações da linguagem em crianças a frequentar o jardim-de-infância?

Muito relevante (____)

Relevante (____)

Pouco Relevante (____)

Nada relevante/irrelevante (____)

4. Classifique, por favor de **1 a 5**, (atribuindo a cada vinheta um dígito: sendo o número um considerado o mais relevante e o que mais interfere com a interação

e participação da criança e o número 5 o que menos influência e/ou interferências exerce no desenvolvimento e participação infantis) os casos de alterações da linguagem apresentados em cada uma das vinhetas quanto à sua importância e interferência no desenvolvimento da criança e nas oportunidades de participação nas atividades realizadas no jardim-de-infância.

Vinheta 1 (____)

Vinheta 2 (____)

Vinheta 3 (____)

Vinheta 4 (____)

5. Tendo por base a sua resposta anterior, indique por favor uma ou mais implicações que no seu entender decorrerão dessa alteração.

Isolamento Social (____)

Birras (____)

Comportamentos agressivos (consigo próprio ou com o outro) (____)

Outro (s) _____

6. Tendo por base a resposta dada à terceira questão, responda por favor: já teve na sua sala alguma criança com as mesmas ou com características semelhantes às que lhe foram apresentadas nas vinhetas?

Sim (____)

Não (____)

7. Se respondeu afirmativamente indique por favor, qual ou quais as estratégias que usou para que a criança pudesse sentir-se incluída no grupo e tivesse as mesmas oportunidades de participação e interação que os restantes pares? Se por outro lado nunca teve na sua sala nenhuma criança com alterações de linguagem, responda assinalando a/as estratégias que entende serem

adequadas para a intervenção com estes casos. (Pode assinalar todas as opções que entender).

Modelagem (____)

Feedback corretivo (____)

Aprendizagem cooperativa (____)

Literatura infantil (Rimas, lengalengas, poemas etc..) (____)

Músicas (____)

Dramatização (____)

Todas (____)

Nenhuma (____)

Outro (s) _____

8. No seu entender quais são as implicações futuras para a criança com alterações de linguagem quando não referenciada e devidamente acompanhada por um especialista da área da linguagem? (Pode assinalar todas as opções que entender)

Dificuldades no relacionamento interpessoal e social (____)

Dificuldades na aquisição da leitura e da escrita (____)

Alterações comportamentais (____)

Alterações emocionais (____)

Não existem implicações decorrentes destas alterações (____)

Não Sei/ Não Respondo (____)

Outro (s) _____

9. Em qual ou quais das situações descritas nas vinhetas pensa que seria mais necessário ter a acessoria de um terapeuta da fala, no sentido de lhe fornecer estratégias de intervenção que facilitasse a participação e a interação da criança com o grupo no contexto de jardim-de-infância?

Em todas as situações (____)

Em nenhuma das situações (____)

Na situação da vinheta 1 (____)

Na situação da vinheta 2 (____)

Na situação da vinheta 3 (____)

Na situação da vinheta 4 (____)

Outra (s) _____

Verifique por favor se respondeu a todas as questões.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Joana Pinto da Silva

ANEXOS

ANEXO 1

AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO (DGE) – MONITORIZAÇÃO DE INQUÉRITOS EM MEIO ESCOLAR

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0542000001

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0542000001, com a designação *"A opinião dos educadores de infância quanto à importância das alterações da linguagem no desenvolvimento e nas oportunidades de interação no jardim-de-infância."*, registado em 09-03-2016, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Joana Cristina Pinto da Silva

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vítor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- b) Deve considerar-se o disposto matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, (não identificar ou tornar identificável) sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do

titular dos dados. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento.