



Análise do Desempenho do Vocabulário Expressivo em
Crianças dos 5 aos 10 Anos de Idade: Um Estudo
Exploratório no Concelho de Fafe

Ivone Patrícia Ramos Carvalho Cunha

UMinho | 2011

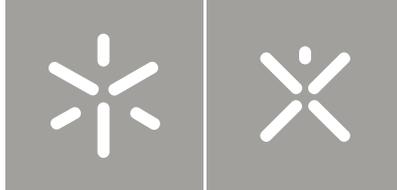


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ivone Patrícia Ramos Carvalho Cunha

Análise do Desempenho do Vocabulário
Expressivo em Crianças dos 5 aos 10 Anos
de Idade: Um Estudo Exploratório no Concelho
de Fafe

Outubro de 2011



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ivone Patrícia Ramos Carvalho Cunha

Análise do Desempenho do Vocabulário
Expressivo em Crianças dos 5 aos 10 Anos
de Idade: Um Estudo Exploratório no Concelho
de Fafe

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial
Área de Especialização em Dificuldades de
Aprendizagem Específicas

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Anabela Cruz Santos

AGRADECIMENTOS

Este trabalho resulta de várias horas de esforço, dedicação, mas também do apoio de inúmeras pessoas que direta ou indiretamente estiveram envolvidas.

Em primeiro lugar quero agradecer à Professora Doutora Anabela Cruz Santos, minha orientadora, pela dedicação com que me acompanhou e auxiliou nas decisões a tomar desde o início com a escolha da temática.

Ao Diretor do Agrupamento de Escolas Prof. Carlos Teixeira, Dr. José Pedro Ribeiro e ao Dr. Vítor Leite, pelo seu apoio, colaboração e compreensão. Às coordenadoras das escolas envolvidas, Maria do Céu Ramada Oliveira e Maria Luísa Silva Matos, agradeço a forma acolhedora com que me receberam e me facilitaram o acesso a toda a informação quanto necessitava.

Agradeço às crianças, encarregados de educação, professores e demais funcionários das escolas onde realizei a pesquisa, pela atenção e colaboração que me prestaram de forma tão disposta ao longo dos meses em que trabalhámos em conjunto.

Às minhas grandes amigas pelas conversas, desabafos e partilhas que fizemos nesta jornada pessoal e profissional que já dura há longos anos. Sofia e Orlanda muito obrigada.

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe, pelos valores que me inculuiu e pelo apoio que me tem prestado ao longo de toda a minha vida. Agradeço também por se terem sentado junto a mim enquanto trabalhava, para não me sentir afastada das tardes em família.

Aos meus bens mais preciosos, João e Duarte, pela capacidade que tiveram de conseguirem ultrapassar tantas barreiras sem a minha ajuda. Obrigada pelo abraço e beijo que me deram quando estava mais abatida.

Ao Paulo, meu companheiro, amigo e marido, pela atenção, conforto e compreensão ao longo deste percurso.

A todos quantos me apoiaram,
MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Face à grande prevalência de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na rede escolar pública que apresentam perturbações da comunicação torna-se imprescindível o aumento do conhecimento acerca do seu desempenho, nomeadamente ao nível do vocabulário. Com este estudo pretendemos contribuir com a adaptação e tradução de um teste formal de vocabulário expressivo, Expressive One-Word Picture Vocabulary Test (Brownell, 2000), aumentando o conhecimento, nesta área do desenvolvimento da linguagem, acerca do desempenho das crianças em idade pré-escolar e escolar. A aplicação do teste após traduzido e adaptado para português europeu, ocorreu em duas escolas do Concelho de Fafe (contextos rural e urbano) a 182 crianças entre os 5 e os 10 anos a frequentar o ensino pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico da rede escolar pública. Através dos resultados deste estudo concluímos que: 1) A idade cronológica influencia o desempenho das crianças ao nível do vocabulário expressivo; 2) O ano de escolaridade influencia o desempenho das crianças ao nível do vocabulário expressivo; 3) O género influencia o desempenho das crianças ao nível do vocabulário expressivo; 4) O contexto educacional não influencia o desempenho das crianças ao nível do vocabulário expressivo; 5) As habilitações literárias do pai e da mãe influenciam o desempenho das crianças ao nível do vocabulário expressivo; e 6) A análise efetuada neste estudo mostra que o ano de escolaridade assume ser o único preditor do desempenho das crianças ao nível do vocabulário expressivo ($r^2=.88$) e o coeficiente de determinação múltipla ajustado R^2 é de .57, o que significa que 57% do desempenho ao nível do vocabulário expressivo no teste EOWPVT-Pt pode ser previsto pela combinação de todas as variáveis independentes.

A idade ($r=.65$) e ano de escolaridade ($r=.70$) estão correlacionados com o desempenho das crianças ao nível do vocabulário expressivo, de modo que à medida que a idade e os anos de escolaridade aumentam, o desempenho das crianças ao nível do vocabulário expressivo também aumenta. O teste EOWPVT-Pt apresenta bons níveis de consistência interna (Field, 2005) apresentando um valor de .944 obtido através do *alpha de Cronbach*.

ABSTRACT

In view of the high prevalence of children with Special Educational Needs in the public school with communication disorders, it is essential to increase knowledge about their performance, specifically in terms of vocabulary development. The aim of this study was to adapt and translate a test of expressive vocabulary, Expressive One-Word Picture Vocabulary Test (Brownell, 2000), and analyze children's performance. Assessment occurred in two schools in the Municipality of Fafe (rural and urban contexts) with 182 children, aged 5-10, in public preschool and elementary schools. The results of this study showed that: 1) Age influences children's expressive vocabulary performance; 2) School year influences children's expressive vocabulary performance; 3) Gender influences children's expressive vocabulary performance; 4) Educational context does not influence children's expressive vocabulary performance; 5) Parent's education influences children's expressive vocabulary performance; 6) Analysis showed that school year is the only predictor of children's expressive vocabulary performance ($r^2=.88$), and the adjusted coefficient correlation $R^2=.57$, which represents 57% of the performance considering the combination of all independent variables.

Age ($r=.65$) and school year ($r=.70$) are correlated with children's expressive vocabulary performance. Children's expressive vocabulary performance increased with age and school year. EOWPVT-Pt test revealed good internal consistency reliability according to Field (2005) with a value of .944 obtained by Cronbach's alpha.

ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Lista de Quadros	viii
Lista de Figuras	ix
Lista de Anexos	x
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
2.1. Alunos com Necessidades Especiais	4
2.2. Conceitos de Comunicação, Linguagem e Fala.....	7
2.3. Componentes da Linguagem	9
2.3.1. Forma	10
2.3.2. Uso	12
2.3.3. Conteúdo	12
2.3.3.1.Semântico – Lexical	13
2.4. Desenvolvimento da Linguagem desde a Infância até à Idade Adulta.....	15
2.4.1. Pragmática.....	16
2.4.2. Fonologia	17
2.4.3. Morfologia e Sintaxe.....	18
2.4.4. Semântica	20
2.5. Problemas da Comunicação.....	22
2.6. Avaliação	24
2.6.1. Avaliação da Linguagem	25
2.6.2. Avaliação da Semântica/ Vocabulário	30
2.7. Bases Neurológicas para o Desenvolvimento do Vocabulário.....	33

CAPÍTULO III – METODOLOGIA	42
3.1. Formulação do Problema	42
3.2. Objetivos do Estudo e Hipóteses de Investigação	42
3.3. Desenho da Investigação	44
3.3.1. Identificação das Variáveis em Estudo	44
3.3.2. Caracterização da Amostra	45
3.4. Instrumento de Recolha de Dados	51
3.4.1. Projeto-piloto	52
3.4.2. EOWPVT-Pt	54
3.5. Procedimentos de Recolha de Dados.....	56
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	57
4.1. Análise Descritiva.....	57
4.2. Análise Inferencial.....	65
4.3. Correlações e Regressão Linear.....	68
4.4. Percentis.....	70
4.5. Qualidades Psicométricas do Teste	71
4.5.1. Fidelidade.....	71
4.5.2. Fidelidade Interavaliador	78
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	80
5.1. Conclusões	81
5.2. Recomendações e Limitações do Estudo.....	87
Referências Bibliográficas.....	89
Anexos.....	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Desenvolvimento dos aspetos pragmáticos	16
Quadro 2. Etapas fonológicas de Ingram.....	17
Quadro 3. Etapas do desenvolvimento morfossintático	18
Quadro 4. Padrões evolutivos da compreensão semântica	20
Quadro 5. Evolução da produção dos diferentes significados.....	21
Quadro 6. Classificação das variáveis em estudo	45
Quadro 7. Distribuição percentual das habilitações literárias do pai e da mãe em função do contexto educacional.....	49
Quadro 8. Caracterização geral da amostra por frequência e percentagem.....	49
Quadro 9. Condições que devem ser consideradas durante uma avaliação.....	53
Quadro 10. Distribuição dos resultados (média, desvio padrão, valores máximo e mínimo) do desempenho do vocabulário expressivo no teste EOWPVT-Pt, pelas variáveis independentes (género, ano de escolaridade, contexto educacional).....	58
Quadro 11. Média, desvio padrão e correlação entre as variáveis independentes e o desempenho do vocabulário expressivo no teste EOWPVT-Pt.....	68
Quadro 12. Modelo de regressão linear múltipla para as variáveis independentes, predizendo o desempenho do vocabulário expressivo no teste EOWPVT-Pt	70
Quadro 13. Dados normativos (percentis, médias, desvios padrão e valores máximos e mínimos) do desempenho do vocabulário expressivo no teste EOWPVT-Pt, em função da idade cronológica.....	71
Quadro 14. Análise dos itens do teste EOWPVT-Pt	72
Quadro 15. Análise dos itens em função do total no teste EOWPVT-Pt	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Principais regiões do cérebro envolvidas no processamento da linguagem	35
Figura 2.	Relação entre as estruturas cerebrais e as funções da linguagem	38
Figura 3.	Localização geográfica do concelho de Fafe.....	46
Figura 4.	Distribuição das 36 freguesias do concelho de Fafe.....	46
Figura 5.	Número de crianças por idades em função do contexto educacional	47
Figura 6.	Percentagem de crianças por género.....	48
Figura 7.	Número de crianças por ano de escolaridade e em função do género	48
Figura 8.	Distribuição da média de desempenho do vocabulário expressivo em função da idade cronológica	60
Figura 9.	Distribuição da média de desempenho do vocabulário expressivo em função do género.....	61
Figura 10.	Média de desempenho do vocabulário expressivo em função do ano de escolaridade e por contexto educacional (rural, urbano)	63
Figura 11.	Média de desempenho do vocabulário expressivo em função das habilitações literárias do pai e da mãe	65

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Ficha de identificação do aluno	98
Anexo B. Pedido de autorização ao presidente do agrupamento	99
Anexo C. Pedido de autorização aos encarregados de educação para participação no estudo	100

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Atualmente, observamos nas escolas um número cada vez maior de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) significativas. Através da publicação do Decreto-Lei 3/ 2008, de 7 de janeiro, o estado português pressupõe a inclusão destas crianças nas escolas públicas e nas classes regulares como uma premissa da educação. Correia (2004, 2006) realça o facto de que ao falarmos de inclusão não podemos descurar o objetivo que lhe deu origem, ou seja, o atendimento de qualidade a crianças com NEE, que, “por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional” (Correia, 2008b, p.45). Neste sentido deve-se encarar a inclusão como “inserção do aluno com NEE na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com o apoio adequado às suas características e necessidades” (Correia, 2003, p. 16). Seguindo os estudos realizados por investigadores e instituições nacionais e internacionais, Correia (2007, 2008b) estima que a prevalência de alunos com NEE em idade escolar esteja entre os 10 a 12%. Neste grupo constituído por problemáticas tão diversificadas, os problemas de comunicação assumem um lugar de destaque, sendo a 2ª categoria com maior prevalência (cerca de 22%), logo seguida das Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) que representam 48% do grupo (Correia, 2007, 2008b). A nível nacional, Santos (2008) constatou que 18% das crianças a beneficiar de serviços de educação especial no ano lectivo 2004/ 2005, estariam incluídas no domínio da Comunicação, Linguagem e Fala. No entanto ressalva que este número poderá estar enviesado quer pela inexistência de critérios rigorosos para a inclusão em cada um dos domínios, quer pela escassez de instrumentos de avaliação da linguagem estandardizados para uma identificação precoce. Face à elevada prevalência de crianças com perturbações da linguagem no contexto educacional, que no entanto, se encontram fora das condições de elegibilidade de acordo com a legislação em vigor no nosso país (Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro), torna-se pertinente identificar o mais

precocemente possível, as crianças com dificuldades e em risco de evidenciarem problemas da linguagem no seu percurso académico. A este nível, o vocabulário assume um papel de grande destaque, nomeadamente ao nível da compreensão leitora, mas também na aprendizagem de outras áreas académicas, tais como expressão escrita, matemática, história, ciências, ... (Spear-Swerling, 2006). Os estudos realizados têm demonstrado uma ligação estreita do vocabulário não só com as competências cognitivas, mas também com a aprendizagem académica (Brownell, 2000). Terman (citado por Brownell, 2000), já em 1916, identificou o vocabulário como um dos melhores preditores das capacidades cognitivas. Ainda hoje, em variados testes (de inteligência, de linguagem, ...), as provas de vocabulário ocupam um lugar de destaque. Segundo Correia (2008b) as características, capacidades e necessidades de aprendizagem de cada criança poderão requerer modalidades de atendimento bastante diversificadas, que apenas serão eficazes se se tiver em conta uma avaliação compreensiva completa e realizada por profissionais especializados. Neste aspeto, a avaliação do vocabulário torna-se é bastante utilizada por duas razões principais: primeiro porque permite-nos recolher informação acerca de uma capacidade com grande influência no sucesso académico da criança em várias áreas e segundo, porque geralmente é rápida e fácil de aplicar, fornecendo resultados objetivos, válidos e fidedignos (Brownell, 2000). No entanto, em Portugal, verifica-se uma escassez de instrumentos de avaliação standardizados na área da linguagem e em específico na componente semântica – vocabulário. Considera-se a investigação nesta área de grande pertinência, nomeadamente através da tradução e adaptação de instrumentos disponíveis em outras línguas e com níveis de fidelidade e sensibilidade bastante robustos.

Com este estudo pretendemos, então, contribuir para a investigação nesta área: 1) traduzir e adaptar o teste Expressive One-Word Picture Vocabulary Test (EOWPVT) (Brownell, 2000), para o português europeu na faixa etária entre os 5 e os 10 anos; 2) analisar o desempenho linguístico ao nível do vocabulário expressivo nas crianças em idade pré-escolar e escolar da rede escolar pública, nessa mesma faixa etária. Deste modo aumentaremos o nosso conhecimento acerca do desenvolvimento linguístico, especificamente do desempenho ao nível do vocabulário expressivo. Através do desenvolvimento típico obteremos resultados com referência à norma que possibilitarão aos profissionais da área a identificação precoce de possíveis atrasos ou desvios da linguagem, tão prevalentes nas crianças com NEE, permitindo, posteriormente uma maior eficácia na intervenção.

Para a realização deste estudo exploratório foram selecionadas 182 crianças em idade pré-escolar e escolar (5 e os 10 anos de idade) da rede escolar pública (ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico). Os dados foram recolhidos em duas escolas situadas em contexto rural e urbano do concelho de Fafe, na região do Norte de Portugal (distrito de Braga). O teste utilizado para este estudo, EOWPVT (Brownell, 2000), foi traduzido e adaptado para o português europeu seguindo os procedimentos de tradução metodologicamente apropriados. A aplicação do teste foi realizada com as devidas autorizações dos encarregados de educação e do presidente do agrupamento selecionado para o estudo, respeitando as regras de confidencialidade.

Tratando-se de um estudo exploratório com uma amostra limitada geograficamente ao concelho de Fafe, é importante salvaguardar que os resultados obtidos se encontram limitados a este grupo de crianças. Deste modo, a generalização dos dados obtidos e das conclusões que daí se retiraram não devem ser generalizadas para a população portuguesa.

Nos capítulos que se seguem será realizado um enquadramento teórico no sentido de clarificar alguns conceitos. Simultaneamente, pretendemos aprofundar, com base em investigações recentes, a componente semântica, com especial destaque para o vocabulário, assim como as bases neurológicas envolvidas no processamento da linguagem. Ao fundamentarmos o processo de avaliação e especificamente a avaliação da linguagem e da semântica, procuramos também contribuir para um maior conhecimento acerca da elaboração de instrumentos de avaliação. Nos capítulos seguintes é referida a apresentação dos dados recolhidos e a discussão e conclusões obtidas neste estudo.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Alunos com Necessidades Especiais

Atualmente fala-se muito em «inclusão», «escola inclusiva», «escola para todos». Estes conceitos surgem a partir da premissa de que a criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) aprende melhor quando incluída numa classe regular junta de seus pares sem NEE. Correia (2003) salienta no entanto, que para tal as crianças devem receber os serviços educativos adequados às suas características e necessidades. Deste modo, a Escola Contemporânea deverá ter em atenção a criança como um todo, tendo em atenção não só o nível académico, mas também o socioemocional e pessoal. Na Escola Contemporânea encontram-se, em simultâneo, alunos com e sem Necessidades Especiais (NE).

Correia (2008b) define Necessidades Especiais como “um conjunto de factores, de risco ou de ordem intelectual, emocional e física, que podem afectar a capacidade de um aluno em atingir o seu potencial máximo no que concerne a aprendizagem” (p.43). Dentro das necessidades especiais podemos incluir três grupos, os alunos em risco educacional, as crianças com sobredotação e os alunos com NEE. No primeiro grupo incluem-se as crianças cujas características as colocam em risco de experimentar problemas de aprendizagem. Para o insucesso escolar podem contribuir um conjunto de vários fatores, desde o álcool, drogas, gravidez na adolescência, negligência, abuso, ambientes socioeconómicos e socioemocionais desfavoráveis, ... De acordo com Correia (2008b), apesar de estes fatores não desencadarem diretamente problemas de aprendizagem, a não prestação de um atendimento adequado poderá conduzir a problemas académicos e sociais. As crianças sobredotadas são aquelas que atingem um alto rendimento devido a um conjunto de aptidões excepcionais, reconhecidas por profissionais qualificados. Renzulli (citado por Correia, 2008b) refere como aptidões excepcionais uma capacidade intelectual significativamente acima da média, níveis elevados de criatividade e uma grande motivação para a execução das tarefas. Por último, os alunos com NEE “são aqueles que, por exibirem determinadas condições

específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional.” (Correia, 2008b, p.45). Por condições específicas deverá ser considerado um conjunto amplo e variado de problemáticas: físicas, sensoriais, intelectuais, emocionais, comportamentais, dificuldades de aprendizagem específicas, problemas de comunicação, ... (Correia, 2003, 2008b). O mesmo autor refere ainda que estas condições deverão ser, o mais precoce e eficazmente, identificadas através de uma avaliação compreensiva realizada com recurso a serviços de apoio especializado (do foro educacional, terapêutico, psicológico, social e clínico). De modo a que a equipa multidisciplinar seja capaz de elaborar uma programação educacional individualizada que responda às necessidades da criança, a avaliação deverá ser exaustiva (Correia, 2003).

Tendo por base dados adiantados por alguns autores nacionais e estrangeiros e vários estudos efetuados por instituições educacionais ligadas às NEE, Correia (2007, 2008b) apresenta uma estimativa de prevalência das várias problemáticas. De entre elas podemos referir como sendo as de maior prevalência as Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) e os problemas de comunicação. O mesmo autor refere ainda que as DAE correspondem a cerca de metade das NEE (48%), sendo de imediato seguidas pelos problemas de comunicação com 22%. No seguimento da investigação realizada internacionalmente, Correia (2008a) propõe a seguinte definição de DAE:

“As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como o indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.” (p.47).

Desde que o termo DAE foi introduzido por Kirk em 1962, os problemas da linguagem foram sempre considerados nas características de identificação desta problemática, ou mesmo como cerne das DAE (Brown III, Aylward, & Keogh, 1996). Na definição portuguesa de DAE, também Correia realça as dificuldades linguísticas sentidas por estas crianças tanto ao nível da compreensão como da expressão oral ou escrita. Analisando um pouco o desenvolvimento da investigação no campo das DAE, verificámos que a referência a estas dificuldades é uma constante nas definições desenvolvidas por vários investigadores (e.g. Kirk, Bateman), entidades (e.g. National Advisory Committee on Handicapped Children, National Joint Committee on Learning Disabilities) ou associações (e.g. The Learning Disabilities Association of Canada, Association for Children with Learning Disabilities) ligadas a este campo (Correia, 2008a; Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss, & Martinez, 2005). Lyon (citado por Hallahan, et al., 2005) refere que crianças com dificuldades na aquisição e desenvolvimento de determinadas competências da linguagem mais tarde evidenciarão problemas de aprendizagem da leitura e da escrita. Brown III, et al. (1996) realçam algumas investigações que concluíram que embora algumas perturbações da linguagem possam desaparecer com a idade, têm tendência a reaparecer sobre formas diferentes ao longo do percurso escolar da criança. Hallahan, et al. (2005) referem que crianças com DAE, embora possam apresentar problemas na expressão e na compreensão, as dificuldades de expressão são mais frequentes, nomeadamente ao nível da nomeação. Neste seguimento de ideias, o vocabulário detém um papel bastante importante na aprendizagem de um modo geral, mas de um modo mais significativo, nas crianças com DAE. Spear-Swerling (2006) salienta que o vocabulário desempenha, por exemplo, um papel fundamental na compreensão da leitura, uma vez que se as crianças não estiverem familiarizadas com os significados das palavras, mesmo descodificando-as, a compreensão do texto estará comprometida. Para além da leitura em si, as limitações ao nível do vocabulário repercutem-se no desempenho noutras áreas académicas, nomeadamente, expressão escrita, matemática, estudos sociais, ciências, ... (Spear-Swerling, 2006). Relativamente a este assunto, a investigação tem apresentado algumas conclusões, nomeadamente na diferença significativa (em quantidade e tipo de palavras) que se observa desde cedo no vocabulário das crianças com DAE em comparação com os padrões normais, diferença que tende a aumentar ao longo do tempo (Hallahan, et al., 2005). No entanto, segundo Spear-Swerling (2006), o conhecimento em termos de vocabulário pode variar significativamente dentro do grupo das DAE. A autora refere

que em algumas crianças o vocabulário pode ser uma área forte, enquanto noutras, por exemplo as que apresentam dificuldades de linguagem mais generalizadas, este seja uma área fraca.

Para além dos problemas de linguagem que as crianças com DAE normalmente evidenciam, crianças com outras perturbações do desenvolvimento também poderão evidenciar problemas de linguagem, sendo esta a segunda categoria com maior prevalência no grupo das NEE. Os problemas da comunicação incluem problemas relacionados com a fala (perturbações da articulação, voz ou fluência) ou com a linguagem enquanto capacidade de compreender e/ ou expressar-se através de um sistema de símbolos (oral, escrito ou qualquer outro) (Santos, 2002, 2010). No sentido de melhor compreendermos esta terminologia, de seguida serão clarificados alguns conceitos que muitas vezes acabam por ser usados erradamente de forma indiscriminada.

2.2. Conceitos de Comunicação, Linguagem e Fala

Os termos comunicação, linguagem e fala são muitas vezes utilizados de forma indiferenciada confundindo-se entre si. Apesar de a maior parte das crianças adquirir linguagem informalmente, algumas, as com perturbações da linguagem, apresentam bastantes dificuldades na sua aquisição (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2008). Estas crianças necessitam consequentemente da intervenção de serviços e profissionais especializados que para intervirem eficazmente e em equipa, necessitam de utilizar a mesma terminologia. Deste modo é pertinente clarificar alguns conceitos.

Os termos comunicação, linguagem e fala são alguns dos conceitos que normalmente causam maior confusão, levando a que os diversos profissionais os usem sem os diferenciarem ou até mesmo como sinónimos.

2.2.1. Comunicação

De acordo com Sim-Sim (1998) a principal função da linguagem é a comunicação, sendo no entanto importante realçar que as duas não são sinónimos. Apesar de a comunicação humana ser definida por inúmeros autores, nesta variedade de

definições existe um ponto comum, a sua complexidade. Owens (citado por Bernstein & Tiegerman-Farber, 2008) define comunicação como o processo através do qual as pessoas trocam informação e transmitem ideias. Esta mensagem está associada ao uso de um ou mais tipos diferentes de símbolos (American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], 2004). Para Canongia (2005), a comunicação é “o mecanismo pelo qual as relações humanas existem e se desenvolvem” (p.16) podendo processar-se a nível não verbal ou verbal. A autora refere ainda que a comunicação consiste em todos os meios através dos quais duas pessoas se influenciam reciprocamente. É através da comunicação que os seres humanos se transformam em seres sociais e assim permanecem. A comunicação é, assim, um processo ativo que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2008; Sim-Sim, 1998). Neste processo é importante que os intervenientes estejam cientes das necessidades de ajustes na comunicação para que esta seja transmitida e compreendida de forma eficiente (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2008). Para clarificar, ou reforçar a mensagem, para além da fala e da linguagem, usamos outros mecanismos, nomeadamente os paralinguísticos (entoação, pausas, hesitações, velocidade e ritmo das produções) e os não-linguísticos (gestos, postura corporal, expressões faciais (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2008; Sim-Sim, 1998).

2.2.2. *Linguagem*

Embora o termo linguagem se use de uma forma indiscriminada em diversas situações, tais como linguagem informática, linguagem artística, ..., a nível linguístico ela pode ser definida como um “...sistema organizado de símbolos linguísticos, usados pelo ser humano para comunicar a um nível mais abstrato [...] É um conjunto complexo de processos – resultado de uma certa atividade psíquica profundamente determinada pela vida social...” (Canongia, 2005, p.3). Este código linguístico que é partilhado socialmente, permite ao utilizador representar um objeto, um acontecimento ou uma relação através de um símbolo ou conjunto de símbolos (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2008). De acordo com Sim-Sim (1998) a aquisição e o desenvolvimento da linguagem dependem da apreensão de regras específicas do sistema. Estas regras estão relacionadas quer com a capacidade de entendimento da linguagem (compreensão), quer com a capacidade de formulação da linguagem (expressão) (Bernstein & Tiegerman-

Farber, 2008). Ao mesmo tempo encontram-se relacionadas com a forma (fonologia, morfologia, sintaxe), conteúdo (semântica) e uso (pragmática) (ASHA, 2004; Sim-Sim, 1998). O conhecimento implícito dessas regras é designado por competência linguística e permite aos indivíduos a utilização eficaz da linguagem.

2.2.3. Fala

A fala é apenas um dos modos que se pode usar na comunicação, podendo ser definida como “...o processo mecânico de comunicação verbal e compreende o uso da voz, da articulação, do ritmo, da entoação e da intensidade.” (Canongia, 2005, p.3). De acordo com Santos (2002), esta envolve o processo sensório-motor através do qual a criança reproduz os símbolos codificados que estão armazenados no seu sistema nervoso central, requerendo um controlo neuromotor para criar sons padronizados. Apesar de usarmos de forma preferencial a fala para comunicar, esta não é o único meio disponível. Também podemos usar a escrita, o desenho, a língua gestual e muitos outros. Os sons são produzidos através de um conjunto rápido e coordenado de atividades do pescoço, da laringe (que controla as cordas vocais), da garganta e da boca (onde ocorrem os movimentos da língua, lábios e as interações com a cavidade bucal) (Santos, 2002).

2.3. Componentes da Linguagem

No sentido de melhor compreendermos a linguagem, para identificarmos o desempenho de cada criança, torna-se importante conhecermos muito bem as suas diferentes componentes. Assim, numa primeira fase, podemos dividir linguagem em duas modalidades: compreensão ou receção e expressão ou produção. Segundo Hallahan, et al. (2005), a compreensão refere-se ao comportamento auditivo, uma vez que a maior parte das pessoas recebe a linguagem através da audição. Sim-Sim (1998) refere também que esta envolve a receção e decifração de uma cadeia de sons (gráficos ou gestos) e a respetiva interpretação de acordo com as regras do sistema linguístico. É constituída, então, por várias fases: ouvir os sons, identificar como os sons se ligam, reconhecer e compreender esses grupos (palavras, frases, ...) e finalmente compreender

a mensagem. Por outro lado, a expressão refere-se à produção da linguagem, à estruturação da mensagem de acordo com as regras de um determinado sistema linguístico (Hallahan, et al., 2005; Sim-Sim, 1998). Hallahan, et al. (2005) salientam que quando as pessoas se exprimem, não usam apenas a capacidade de produzir sons (gestos ou gráficos), mas também a de os agrupar numa determinada ordem para criar palavras, organizar as palavras formando frases, ...

Sim-Sim (1998) e ASHA (2004) referem que o desenvolvimento da linguagem implica a apreensão de regras específicas do sistema relacionadas com a forma (estrutura da linguagem), o conteúdo (significado da linguagem) e o uso (aplicação da linguagem em contexto). Relativamente à forma, esta engloba três componentes, a fonologia, a morfologia e a sintaxe. Ao conteúdo refere-se a semântica e ao uso a pragmática. Cada uma destas cinco componentes é uma parte do sistema linguístico, e regem-se por um conjunto de regras específicas da linguagem de forma a existir uma comunicação eficaz (Santos, 2002). Apesar de podermos apresentar cada uma das componentes separadamente, elas estão inter-relacionadas na função linguística.

2.3.1. Forma

A forma inclui os elementos linguísticos que ligam os sons e os símbolos com significado. Com ela estão relacionadas as regras que orientam os sons e as suas combinações (fonologia), as regras que orientam a organização interna das palavras (morfologia) e as que especificam como as palavras devem ser organizadas de forma a criar diferentes tipos de frases (sintaxe) (ASHA, 2004; Bernstein & Tiegerman-Farber, 2008).

A fonologia está relacionada com o estudo dos sons que constituem uma língua e respetivas combinações (Hallahan, et al., 2005; Sim-Sim, 1998). Cada língua possui os seus sons específicos, a que chamamos fonemas, que são característicos dessa língua. Por sua vez os fonemas são organizados de forma específica em unidades linguísticas – palavras (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2008). O fonema é a unidade linguística mais pequena que sinaliza uma diferença de significado. Os fonemas podem ser classificados através das suas propriedades acústicas (padrão de ondas sonoras), propriedades articulatórias (ponto de articulação) e propriedades de produção (modo de articulação) (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2008). O uso de fonemas obedece a dois tipos de

regras: o modo como os sons são utilizados em diferentes posições das palavras e quais os sons que podem ser combinados (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2008). As regras fonológicas podem também estar relacionadas com a sílaba acentuada da palavra e, deste modo, a sílaba pode também ser considerada como uma unidade sonora com existência universal (Mateus, citado por Santos, 2002). Hallahan, et al. (2005) referem que as competências fonológicas ocupam um papel bastante importante na aquisição de outras competências de ordem superior, como por exemplo a leitura/ escrita.

Acosta, Moreno, Ramos, Quintana, e Espino (2006), referem a morfologia como uma das componentes relacionadas com a organização estrutural da linguagem, estando intimamente ligada à sintaxe. A morfologia está relacionada com a formação e estrutura interna das palavras (Hallahan, et al., 2005; Sim-Sim, 1998). Segundo Hallahan, et al. (2005) é um sistema de regras usadas para a construção de palavras a partir de unidades básicas de sentido (morfemas). As palavras podem ser formadas por um ou mais morfemas. Os morfemas que são passíveis de permanecer isolados, são chamados morfemas livres. Os morfemas de ligação só podem surgir quando associados a morfemas livres, por sufixação ou prefixação (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2008). Os morfemas de ligação podem ser divididos em dois tipos: flexionais e derivacionais. Os primeiros modificam as palavras para marcar tempo género ou número e os segundos originam novas palavras.

A sintaxe está relacionada com o domínio das regras e padrões que definem a organização e combinação das palavras de forma a formarem frases com significado (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2008; Hallahan, et al., 2005; Sim-Sim, 1998). Segundo Bernstein e Tiegerman-Farber (2008), a sintaxe associada à morfologia constitui um dos fundamentos da linguística comumente denominado de gramática. Do mesmo modo que a morfologia trata das formas das palavras, a sintaxe estuda as funções. O conhecimento implícito das regras que a regem permite a utilização de diferentes estruturas sintáticas para um mesmo significado, assim como compreender partes da mensagem, mesmo sem conhecer todas as palavras que a constituem (Hallahan, et al., 2005). O domínio do sistema sintático permite a formação de um número infinito de frases a partir de um número finito de palavras e simultaneamente reconhecer quais estão gramaticamente corretas (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2008).

2.3.2. *Uso*

Esta dimensão da linguagem está relacionada com as regras que regem o uso da linguagem em contextos sociais (ASHA, 2004; Bernstein & Tiegerman-Farber, 2008).

Com o uso estão relacionados os aspetos pragmáticos da linguagem, ou seja, com a adequação da linguagem aos contextos de comunicação – sociais, situacionais e comunicativos (Acosta, et al., 2006; Sim-Sim, 1998). As regras que regem a pragmática podem ser divididas em dois grupos: funções comunicativas (habilidades comunicativas e motivos da comunicação) e conversação (habilidades conversacionais, compromisso conversacional, fluência do discurso e adequação referencial) (Acosta, et al., 2006; Bernstein & Tiegerman-Farber, 2008). Hallahan, et al. (2005) referem que as pessoas modificam a forma como falam dependendo do seu interlocutor, dos motivos inerentes à comunicação e de muitos outros fatores. As adequações da linguagem a estas diferentes circunstâncias estão inerentes à competência pragmática. Bernstein e Tiegerman-Farber (2008) salientam três fatores principais nas adequações do discurso. O primeiro está relacionado com as funções ou intenções comunicativas. O segundo está bastante dependente do conhecimento que temos acerca do interlocutor e do contexto que permitirá selecionar o tipo de discurso que iremos utilizar. Por último surgem as regras de conversação que permitem a organização da conversa de forma coerente: como iniciar e manter a conversa, como tomar a vez e responder de forma adequada, ...

2.3.3. *Conteúdo*

O conteúdo está relacionado com o uso da linguagem de forma a transmitir significado (ASHA, 2004, Bernstein & Tiegerman-Farber, 2008).

A semântica está relacionada com o significado das palavras e a interpretação das suas combinações (Acosta, et al., 2006; Sim-Sim, 1998). Esta implica o conhecimento dos significados associados a determinadas cadeias de sons e saber combinar estas unidades noutras, mais vastas, também elas portadoras de significado (Oliveira citado por Santos, 2002). Apesar da definição de frase dizer respeito à componente da sintaxe, quando abordamos a frase do ponto de vista semântico, falamos na análise do seu significado (Santos, 2002).

De seguida daremos agora um maior enfoque aos conceitos relacionados com a semântica.

2.3.3.1. *Semântica - Lexical*

Segundo Sim-Sim (1998), a semântica é uma das componentes da linguagem mais influenciada pelo ambiente sociocultural. Até aos seis anos de idade a criança apresenta uma rápida aquisição lexical e conceptual. Por outro lado, Sim-Sim (1998) refere uma relação próxima entre o desenvolvimento da fonologia e o aumento de vocabulário. Este facto é também constatado em estudos internacionais que analisaram o desempenho em prova de vocabulário de crianças com desvio fonológico e com desenvolvimento fonológico normal (Brancalioni, Marini, Cavalheiro, & Keske-Soares, 2011), o vocabulário expressivo de crianças com diferentes níveis de gravidade de desvio fonológico (Athayde, Carvalho, & Mota, 2009) e as alterações no vocabulário expressivo de crianças com desvio fonológico (Mota, Kaminski, Nepomuceno, & Athayde, 2009). Isto é, quando aprendemos uma palavra, associamos-lhe uma determinada sequência de sons com um determinado significado que expressa um conceito. Quando associamos essa cadeia de sons ao conceito, surge a palavra. Segundo outros autores (Hage & Pereira, 2006; Brancalioni, et al., 2011), aprender palavras e usá-las adequadamente está relacionado com a fonologia mas também com a morfologia e a sintaxe. Uma frase tem um determinado sentido consoante a organização dos seus elementos, os morfemas são utilizados adequadamente se lhe tivermos atribuído um significado e a evocação de uma palavra depende das competências fonológicas de cada pessoa, nomeadamente da memória. Farrell (2008) considera que, quando se analisa a semântica na linguagem, utilizamos vários termos para obter a unidade de significado, ou seja, podem-se utilizar uma ou várias palavras para exprimir um mesmo significado. Para Aitchison (citado por Farrell, 2008), a criança necessita realizar três tarefas diferentes para adquirir o significado: atribuição de um rótulo – uma sequência de sons pode ser usada como um nome de uma coisa; agrupamento – vários referentes podem ser agrupados sob um mesmo rótulo; e interligação de conceitos – modo como as palavras se relacionam umas com as outras.

Na semântica podem ser observados variados tipos de significado desde os mais concretos e limitados até aos mais amplos, abstratos ou complexos (Acosta, et al., 2006;

Hage & Pereira, 2006). Para Lund e Duchan (1993) as palavras podem ser agrupadas em três tipos de significado: significado lexical (*lexical meaning*), significado relacional abstrato (*abstract relational meaning*) e significado não literal (*nonliteral meaning*). O significado lexical refere-se às palavras que são utilizadas para designar uma categoria de objetos, ações, seres ou características (nomes, verbos e adjetivos). Acosta, et al. (2006) referem que estas palavras permitem o estabelecimento de categorias, ou seja, o agrupamento de referentes distintos com características ou traços comuns. Os critérios utilizados para a definição desses traços podem variar de pessoa para pessoa. As características do significado lexical são diferentes entre crianças e adultos, sendo que nas primeiras, a série de traços de cada referente conhecido é ainda muito limitada. Segundo Lund e Duchan (1993) os adultos podem recorrer-se de dois tipos de categorização: significado como padrões (*meaning as prototypes*) e significado como traços semânticos (*meaning as semantic features*). Na primeira categorização é salientada a ideia de que uma determinada categoria pode ser definida com base no seu padrão e os outros referentes podem ser ou não incluídos nessa mesma categoria com base na sua semelhança com o padrão. Neste tipo de categorização são tidas em conta as características de perceção e funcionais partilhadas por todos ou alguns dos membros dessa categoria ou campo semântico. O segundo tipo de categorização envolve a definição da palavra com base num composto de vários traços distintivos. Neste tipo de categorização existem atributos essenciais a cada um dos referentes. Para as crianças, os significados alteram-se à medida que elas vão obtendo mais experiências com as palavras, daí o sistema semântico não ser estável. Para além dos tipos de categorização referidos anteriormente, Lund e Dunchan (1993) referem que as crianças podem apresentar sobregeneralização do significado (*overextension of meaning*), subgeneralização do significado (*underextension of meaning*), referentes diferentes (*different referent*) e dificuldade na rechamada da palavra. A sobregeneralização do significado ocorre quando as crianças aplicam palavras a uma categoria mais ampla de referentes que os adultos, o que resulta da criação de uma categoria com base em traços semânticos bastante limitados. Em oposição à sobregeneralização, na subgeneralização do significado ocorre o uso de uma palavra para apenas um subtipo dos referentes em relação à categoria dos adultos. Neste tipo de categorização, as crianças atribuem um padrão a uma categoria, mas baseado numa experiência bastante limitada. A categorização por referentes diferentes ocorre quando as crianças, ao ouvirem uma palavra pela primeira vez, a passam a usar num referente diferente. Por último, as

crianças na categorização por dificuldade na rechamada da palavra, apesar de conhecerem o significado de uma palavra, não possuem a sua forma fonológica adulta para a poder utilizar. Nestas situações elas podem inventar uma palavra ou utilizar um conjunto de outras palavras para a descrever.

As palavras com significado relacional abstrato não possuem referentes identificáveis e expressam relações de significado entre objetos, ações e seres (preposições e conjunções). Por outro lado podem adquirir significado dependendo do contexto ou situação linguística em que são usadas, dependendo do interlocutor, do local, do tempo, ..., como é o caso dos pronomes e advérbios.

Por último Lund e Dunchan (1993) definem significado figurativo como o uso das palavras não de acordo com os seus referentes usuais, mas com alguma característica desses mesmos referentes, nomeadamente metáforas, provérbios, anedotas e adivinhas.

Brancalioni, et al. (2011) e Hage e Pereira (2006) referem que as palavras com significado lexical e os advérbios apresentam uma maior produção no desenvolvimento inicial do vocabulário independentemente da língua.

A composição do vocabulário na infância e os processos de substituição que ocorrem no desenvolvimento lexical têm um papel bastante importante na avaliação linguística de crianças com perturbações de linguagem, devido à forte correlação que existe entre estas e as dificuldades de aprendizagem específicas (Hage & Pereira, 2006). Deste modo torna-se pertinente consolidar algumas noções relativamente à aquisição e desenvolvimento da linguagem e às definições e classificações relacionadas com os problemas da comunicação.

2.4. Desenvolvimento da Linguagem desde a Infância até à Idade Adulta

Iremos em seguida apresentar uma síntese relativamente ao desenvolvimento e uso da linguagem desde a infância até à idade adulta. As investigações têm demonstrado que apesar de a criança ter de ouvir uma palavra antes de a produzir, não tem necessariamente de a compreender (McCormick, Loeb, & Schiefelbusch, 1997). Deste modo, podemos constatar que a aquisição e desenvolvimento da linguagem não são lineares, mas que as diversas modalidades, dimensões e componentes da linguagem se

influenciam mutuamente ao longo do seu desenvolvimento. Contudo, existem alguns marcos no desenvolvimento que devem ser tidos em conta.

2.4.1. Pragmática

Relativamente ao desenvolvimento da pragmática, vários estudos têm demonstrado que a evolução das funções linguísticas é na sua globalidade universal e dividem-na em duas grandes etapas: etapa pré-linguística, na qual são estabelecidas as bases das funções comunicativas e que se apoia essencialmente nos gestos, e etapa linguística, quando surgem as primeiras palavras (Acosta, et al., 2006). É, no entanto, na idade escolar que esta componente da linguagem evidencia uma maior aprendizagem. Esta, inclusivamente é considerada como a área com evolução mais evidente (Vaughn & Bos, 2009).

Em forma de síntese apresentamos no Quadro 1, uma sequência de desenvolvimento dos aspetos pragmáticos.

Quadro 1

Desenvolvimento dos aspetos pragmáticos (Acosta, et al., 2006)(p.46-47)

0-6 anos	<ul style="list-style-type: none"> - pré-atos de fala (olhar, chorar, sorrir, apontar, ...) - tomar turnos - iniciar discurso/ conversação - funções comunicativas instrumental, reguladora, interativa, pessoal, heurística, imaginativa, representativa, ritual
6-12 anos	<ul style="list-style-type: none"> - perspectiva orientada para si mesma, não considerando o ouvinte, embora seja consciente das suas características - aumenta a sofisticação na sua habilidade comunicativa para persuadir - aumenta a sua habilidade para assumir a perspectiva dos demais em intercâmbios conversacionais - desenvolve habilidades conversacionais (tomar o turno, iniciar-manter –mudar de assunto, ...)

Quadro 1 (Continuação)

adultos	– elabora, com sofisticação, todas as funções comunicativas
	– atende às características do interlocutor (idade, papel, sentimentos, personalidade, ...)
	– demonstra habilidade para usar a linguagem apropriadamente, seguindo as máximas de quantidade, qualidade, relevância e clareza
	– possui total competência comunicativa: conhecimento de quem pode dizer o quê, de que modo, quando e onde, com qual significado e a quem

2.4.2. Fonologia

A maioria das teorias relacionadas com o desenvolvimento da fonologia admite a continuidade entre o período de balbúcio e o da fala com significado (Acosta, et al., 2006). Assim, a aquisição começa logo com os primeiros sons a seguir ao nascimento, numa etapa pré-linguística, e continua gradualmente até à idade dos 4 anos, momento em que a maioria dos sons já surgem discriminados em palavras simples (Acosta, et al., 2006). Para além da aquisição dos sons individualmente, a criança necessita de aprender as regras que regem a combinação e posição desses sons. Esta aprendizagem, segundo Bernstein e Tiegerman-Farber (2008) inicia-se em idade pré-escolar e continua ao longo dos primeiros anos do ensino básico.

Ingram (citado por Acosta, et al., 2006) propõe uma série de etapas fonológicas que podemos consultar no Quadro 2.

Quadro 2

Etapas fonológicas de Ingram (citado por Acosta, et al., 2006)(p.64)

1. Vocalização pré-linguística e perceção (0-1 ano).
2. Fonologia das primeiras 50 palavras (1-1a6m).
3. Fonologia de morfemas simples. Expansão do repertório de sons da fala. Processos fonológicos que determinam produções incorretas. Estas predominam até aos 4 anos, idade em que a maioria das palavras simples são corretas.

Quadro 2 (Continuação)

4. Culminação do repertório fonético. Aquisição de sons problemáticos ao nível produtivo aos 7 anos. Produções corretas de palavras simples. Começo do uso de palavras mais longas.
5. Desenvolvimento morfofonemático. Aprendizagem de uma estrutura derivacional mais elaborada. Aquisição das regras morfofonemáticas da linguagem (7-12 anos).
6. Soletração. Habilidade para soletrar (12-16 anos).

2.4.3. Morfologia e Sintaxe

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

Del Río e Vilaseca (citado por Acosta, et al., 2006) apresentam uma categorização dividida em 4 etapas: pré-linguagem, primeiro desenvolvimento sintático, expansão gramatical e últimas aquisições, conforme podemos observar no Quadro 3.

Quadro 3

Etapas do desenvolvimento morfossintático (adaptado de Del Río e Vilaseca, citado por Acosta, et al., 2006)(p.77-79)

Pré-linguagem	– (0-6m) Vocalizações não linguísticas biologicamente condicionadas.
	– (6-9m) As vocalizações começam a adquirir características da linguagem tais como entoação, ritmo, tom, ...
	– (9-10m) Pré-conversaão
	– (11-12m) Compreende algumas palavras familiares. e as suas produções são mais precisas e controladas.
Primeiro desenvolvimento sintático	– (12-18m) Surgem as primeiras palavras funcionais.
	– (18-24m) Surgem os enunciados de 2 elementos. Começam a surgir as primeiras flexões. Surgem as primeiras negativas e interrogativas.

Quadro 3 (Continuação)

	<p>– (24-30m) A este período denomina-se «fala telegráfica» com sequências de 3 elementos, mas sem palavras-função (artigos, preposições, ...).</p>
expansão gramatical	<p>– (30-36m) A estrutura das frases torna-se mais complexa, chegando a ser constituída por 4 elementos. Surgem as primeiras frases coordenadas. Aumenta a frequência das flexões em género e número. Também aparecem alguns pronomes e os advérbios de lugar.</p> <p>– (36-42m) Uso de estruturas complexas com mais do que uma oração ligadas pela conjunção «e». Surgem as frases subordinadas e as primeiras relativas. Apesar de as crianças já terem aprendido os recursos essenciais da língua, do ponto de vista do adulto o seu discurso ainda apresenta muitos «erros».</p> <p>– (42-54m) Observa-se uma eliminação progressiva dos erros morfológicos e sintáticos. Começam a surgir estruturas na voz passiva. As principais flexões verbais em tempo já estão presentes no discurso da criança. Há um maior domínio das preposições de tempo e espaço.</p>
últimas aquisições	<p>– (>54m) A criança aprende estruturas sintáticas mais complexas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ aumento na produção de pronomes possessivos; ○ utilização correta de advérbios e preposições; ○ uso correto de verbos irregulares; ○ Surge o conceito mais-que-perfeito; ○ mudança da ordem habitual dos elementos na frase, de forma a dar maior enfoque; ○ ...

2.4.4. Semântica

Segundo Acosta, et al. (2006), ao contrário das outras componentes da linguagem, na semântica torna-se difícil definir padrões evolutivos dos primeiros anos. Isto acontece porque a evolução está dependente de inúmeras variáveis. Embora nos primeiros seja possível e até mais simples analisar o desenvolvimento semântico separando a compreensão e a expressão, a partir dos 5 anos, uma vez que a linguagem se torna muito mais complexa, esta separação não é tão fácil.

Monfort e Juárez (citado por Acosta, et al., 2006) indicam uma série de padrões evolutivos no desenvolvimento da linguagem (ver Quadro 4).

Quadro 4

Padrões evolutivos da compreensão semântica (adaptado de Monfort e Juárez, citado por Acosta, et al., 2006)(p.97)

12m	-a criança compreende mais ou menos 3 palavras diferentes.
12-18/20m	-registo mais lento. -a quantidade anterior aumenta até 20 palavras.
24m	-aumento rápido. -a criança compreende cerca de 250 palavras diferentes.
36m	-crescimento de vocabulário de grande importância -maior uso da linguagem conduz a um aumento diário de palavras novas.
4 anos	-o crescimento de palavras acentua-se. -a criança incorpora novos traços semânticos à primeiras palavras.
5 anos	-a média de palavras oscila entre as 2000 e as 2200.
6 anos	-compreende em média 3000 palavras.

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

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

Embora não haja um número extenso de estudos que investiguem o tipo de vocabulário que as crianças produzem, Acosta, et al. (2006) apresentam, com base na investigação, alguns marcadores evolutivos ao nível dos diferentes significados (ver Quadro 5).

Quadro 5

Evolução da produção dos diferentes significados (adaptado de Acosta, et al., 2006)(p.99)

24m	surgem as preposições “a”, “de” e “para”;
30-36m	preposições de lugar “em”, “sobre”; advérbios de lugar “debaixo” e “atrás”;
36-42m	preposições “a”, “sobre” e “em baixo” para expressar lugar; preposição “com” para expressar acompanhamento;
48m	preposição “com” para expressar instrumento;
4a6m	advérbios de tempo “hoje”, “ontem” e “amanhã”;
5a6m	preposição “ante”;
	advérbios de tempo “depois” e “enquanto”;
6 anos	contrastos espaciais: à frente/ atrás, em cima/ em baixo, direita/ esquerda, ...;
	usa adjetivos, nomes e pronomes de forma correta;
6-7 anos	pronomes possessivos;
	uso sistemático de pronomes pessoais e possessivos;
6-8 anos	evocação de sinónimos e antónimos e classifica-os por traços semânticos;
	assimilação de termos de parentesco;

Quadro 5 (Continuação)

7-10 anos	simplificação do discurso, assegurando a economia do discurso ao nível do conhecimento lexical, pela eliminação de toda e qualquer informação que possa ser tida como redundante através da gestão de sinónimos existentes, das relações morfológicas entre palavras (e.g. palavras derivadas) e da extensão do poder denominativo de cada unidade lexical (e.g. metáforas).
-----------	--

2.5. Problemas da Comunicação

Nos problemas da comunicação incluem-se quer os problemas de fala, quer os de linguagem. No primeiro grupo, incluem-se as perturbações ligadas à voz, à articulação dos sons da fala e à fluência, ou seja, todos os problemas relacionados com a transmissão e uso do sistema simbólico oral. Nos problemas da linguagem estão, por sua vez, incluídos as perturbações ou desenvolvimentos atípicos numa ou várias modalidades (compreensão e expressão), dimensões (forma, conteúdo e uso) ou componentes da linguagem (morfologia, fonologia, sintaxe, semântica e pragmática) (Santos 2002, 2010).

A terminologia relacionada com a classificação das perturbações é bastante controversa, não existindo consenso entre os diversos autores que as têm descrito ao longo dos anos. Esta heterogeneidade, segundo Rodriguez e Santana (2005), é um reflexo das diversas questões e explicações das várias áreas que estudam a linguagem e as suas perturbações, nomeadamente:

- Qual a área que está comprometida, fala ou linguagem?
- Trata-se de um atraso ou de um desvio nos padrões normativos do desenvolvimento?
- Qual a severidade do problema?
- Qual a causa do problema?

De acordo com Baird (2008), existe uma extensa variabilidade na aquisição da fala e da linguagem que pode ser considerada normal. Para tal, torna-se, então, preponderante a obtenção de dados normativos para melhor determinarmos a

necessidade e tipo de uma intervenção mais especializada. De uma forma global podemos agrupar a classificação das perturbações da linguagem e fala em duas grandes abordagens (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2008; Baird, 2008): através das suas causas/ etiologia ou através da descrição das áreas comprometidas.

Se seguirmos a segunda abordagem podemos encontrar, de acordo com Bloom e Lahey (citado por Bernstein & Tiegerman-Farber, 2008) cinco tipos de perturbações da linguagem:

- Crianças com alterações na forma (compreensão e expressão da fonologia, morfologia e sintaxe);
- Crianças com dificuldades ao nível da componente semântica, isto é, na concetualização e formulação de ideias acerca de objetos, acontecimentos e relações;
- Crianças com dificuldades no uso da linguagem, ou seja na pragmática;
- Crianças com dificuldades na interligação das diferentes dimensões da linguagem: forma, uso e conteúdo;
- Crianças que apresentam um desenvolvimento similar mas mais lento do que o das crianças mais novas que elas, será considerado um atraso no desenvolvimento.

Para Santos (2002), a classificação das perturbações da comunicação deve ser encarada, não apenas com o intuito de chegar ao um diagnóstico, mas conduzir à seleção e elaboração de um programa que seja adequado às capacidades e necessidades de cada criança. Para tal, é importante considerar termos ou conceitos que permitam aos diversos profissionais e familiares, ou seja, a todos os intervenientes no processo, comunicarem de uma forma clara e objetiva entre si, selecionando eficazmente a informação pertinente para a tomada de decisões educativas (Correia, 2008b).

Concluindo este ponto de exposição, podemos apresentar a definição de perturbações da comunicação da ASHA (1993):

“As perturbações da comunicação consistem em dificuldades na capacidade de receber, enviar, processar e compreender conceitos ou sistemas de símbolos verbais, não-verbais e gráficos. As perturbações da comunicação podem ocorrer ao nível da audição, linguagem e/ ou fala. Podem ser resultantes do desenvolvimento ou serem adquiridas. As crianças podem apresentar apenas uma ou uma combinação de várias perturbações na comunicação. As

perturbações da comunicação podem ser um problema primário ou secundário a outras problemáticas.” (p.1)

2.6. Avaliação

Segundo Brassard e Boehm (2007), a avaliação é um processo complexo que deverá ter como principal objetivo o conhecimento da criança como um todo. Shipley e McAfee (2004) referem que nesse processo deverá ser recolhida informação válida e significativa que posteriormente deverá ser integrada e interpretada de forma a podermos tomar uma decisão fundamentada. Esta deverá incluir vários procedimentos, de entre os quais: observação, testes standardizados, questionários, entrevistas, análise de produtos,... Através da avaliação deveremos procurar conhecer o desenvolvimento atual da criança (as suas capacidades e dificuldades), mas também estabelecer comparações ao longo do tempo que permitam descrever o padrão temporal do desenvolvimento da criança. Para ser significativa e útil, a avaliação deverá obedecer a cinco princípios (Shipley & McAfee, 2004): ser exaustiva (deverá ter tanta informação relevante quanto possível), utilizar uma variedade de modalidades de avaliação (entrevistas, testes formais e informais e observação), ser válida (avaliar o que realmente se pretende), ser fidedigna (deve refletir com precisão habilidades e dificuldades comunicativas da criança; avaliações repetidas da mesma criança devem conduzir a resultados similares) e ser ajustada a cada criança (materiais apropriados à idade, género, níveis de competência, ...).

Existem vários métodos de avaliação que podem ser aplicados, desde os mais formais aos mais informais, e cada um deles possui vantagens e desvantagens. Muitas vezes considera-se adequado implementar uma combinação de diferentes métodos formais e informais.

Correia (2008b) salienta que os profissionais estão cada vez mais habilitados, estando aptos para efetuarem avaliações apoiadas em técnicas informais. Estas técnicas são extremamente importantes, uma vez que nos permitem conhecer o verdadeiro desempenho da criança nos diferentes contextos em que se encontra inserida. Por outro lado, os testes formais também nos fornecem informações essenciais, nomeadamente no estabelecimento do diagnóstico e na comparação da criança face a um grupo normativo,

auxiliando desta forma no estabelecimento de objetivos e no controlo do desenvolvimento através de uma avaliação contínua. Andrade, Befi-Lopes, Fernandes, e Wertzner (2004) referem que a identificação dos problemas da criança é um processo bastante complexo, que poderá tornar-se mais preciso e mais eficaz se for baseado em princípios científicos. Os instrumentos formais têm um papel fundamental tanto na avaliação compreensiva, na intervenção, como na investigação e possibilitam a identificação dos problemas mais frequentes e dos seus fatores de risco. Desta forma, permite uma planificação mais adequada, assim como, a avaliação dos programas educativos implementados (Giusti & Befi-Lopes, 2008).

2.6.1. Avaliação da Linguagem

A avaliação das competências da linguagem e da comunicação de uma criança deve ser obtida através de várias fontes possíveis, sendo as duas maiores fontes de informação os adultos que contactam diretamente com a criança (pais, professores, outros profissionais, ...) e a própria observação do desempenho da criança (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2008).

Alguns métodos usuais na obtenção de informações junto das famílias acerca do passado e comportamentos presentes da criança, são a realização de questionários, entrevistas, inventários, listas de verificação, entre outros, que serão realizados pela e com a família. Estes deverão focar o historial acerca do desenvolvimento da linguagem da criança assim como as suas competências atuais e deverão ser preenchidos antes da observação do desempenho da criança por parte do avaliador. Um segundo método de recolha de informação é a realização de uma entrevista, que pode ser desenvolvida em diferentes contextos (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2008). A obtenção de informação adicional de outros profissionais pode ser realizada através de relatórios escritos ou através de entrevistas realizadas presencialmente ou por telefone (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2008).

A observação do desempenho da criança servirá de base para o tipo de intervenção que a criança poderá ou não necessitar. Assim sendo, é crucial que os dados obtidos sejam representativos das competências e dificuldades linguísticas da criança (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2008). Posteriormente os métodos de avaliação utilizados deverão ser criteriosamente analisados e escolhidos. Muitas vezes um teste é

aplicado apenas porque se encontra disponível, levando a que no final a informação recolhida possa não ser a necessária ou suficiente. De acordo com Miller (citado por Acosta, et al., 2006, por McCormick, et al., 1997; Ruiz & Ortega, 1995), face à complexidade do processo de avaliação da linguagem, torna-se então pertinente o estabelecimento de uma planificação de avaliação, na qual conste três pontos essenciais: objetivos (para quê avaliar?), conteúdos (o que avaliar?) e procedimentos e estratégias (como avaliar?). A resposta a uma das questões condiciona a resposta das outras, uma vez que se influenciam mutuamente (Ruiz & Ortega, 1995).

McCormick, et al. (1997) referem que existem tantos motivos para a avaliação da linguagem, quantas as crianças que a procuram. No entanto, Miller (citado por Acosta, et al., 2006; McCormick, et al., 1997; Ruiz & Ortega, 1995) propõe uma organização do processo de avaliação em três grandes grupos:

- Identificar possíveis problemas, isto é, verificar a existência ou não de problemas que necessitem de uma avaliação mais aprofundada ou de encaminhamento para outros profissionais e/ ou serviços.
- Estabelecer uma linha de base, determinando o nível de desenvolvimento da criança e subsequentemente especificar a extensão do atraso e/ ou a natureza da perturbação. Para Acosta, et al. (2006) o estabelecimento desta linha de base é de extrema importância na elaboração do programa de intervenção.
- Reavaliar a eficácia de um programa de intervenção.

Na avaliação é fundamental existir um conhecimento acerca das bases anatómicas e funcionais, as dimensões e os processos de linguagem (Acosta, et al., 2006). As dimensões (forma, conteúdo e uso) e componentes da linguagem (fonologia, sintaxe, morfologia, semântica e pragmática) assim como as modalidades da linguagem (compreensão e expressão) foram já abordados anteriormente. As bases anatómicas e funcionais referem-se à audição e fonação (respiração, motricidade oral e voz). Paralelamente, e uma vez que é evidente a estreita relação que existe entre a linguagem e o desenvolvimento cognitivo (Acosta, et al., 2006), é importante obter dados acerca do funcionamento intelectual da criança, de forma a compreender a aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Para a avaliação da linguagem, e tal como já foi referido anteriormente, podemos dispor de vários métodos, desde os mais formais aos informais. É importante salientar que cada método possui vantagens e desvantagens e nenhum fornece toda a informação necessária para a elaboração de um programa de intervenção. McCormick,

et al. (1997) salientam algumas recomendações a ter durante a avaliação, nomeadamente:

- as crianças reagem de forma diferente de acordo com os interlocutores;
- usam a linguagem de forma diferente de acordo com a finalidade;
- deverá ter em atenção o facto de a linguagem ser um sistema integrado e bastante complexo.

Miller (citado por Acosta, et al., 2006; McCormick, et al., 1997) divide os procedimentos de avaliação da linguagem em quatro grandes grupos: métodos estandardizados, escalas de desenvolvimento, métodos não estandardizados e observação de comportamentos. Dentro destes, os mais formais e estruturados são os métodos estandardizados e a observação de comportamentos o mais informal e menos estandardizado. Um teste define-se como estandardizado quando, através dele se obtém informação válida e fidedigna. Dentro dos testes estandardizados podemos incluir os testes por referência à norma e alguns testes por referência ao critério. Os testes por referência à norma permitem a comparação do desempenho, através da análise de medidas estatísticas (média, desvio padrão, percentis, ...), de uma criança em relação a um grupo (grupo normativo) e são sempre estandardizados (Shiple & McAfee, 2004). Segundo Shiple e McAfee (2004) algumas das vantagens deste tipo de testes podem resumir-se ao facto de serem objetivos, a sua aplicação normalmente ser eficiente, ... Por outro lado, algumas das suas desvantagens residem no facto de não poderem ser modificados e adaptados a cada criança, avaliarem competências isoladas e não a criança como um todo, ... (Shiple & McAfee, 2004). A utilização deste tipo de testes pode ser bastante útil mas é necessário escolher o teste ou testes a utilizar de forma criteriosa. Ao contrário dos testes por referência à norma, os de referência ao critério não procuram comparar o desempenho da criança com o grupo normativo, mas sim identificar o que a criança consegue ou não fazer perante um critério previamente definido. Estes testes podem ser ou não estandardizados para a população.

Linder (citado por McCormick, et al., 1997) define algumas diretrizes para a utilização de métodos formais e informais de avaliação:

- os dados normativos permitem a comparação entre a criança e os seus pares (grupo normativo);
- os dados recolhidos de testes por referência ao critério fornecem informação acerca do desempenho da criança;

- a avaliação formal orienta-nos para uma avaliação mais aprofundada numa determinada área;
- o plano da avaliação deverá ser flexível o suficiente de forma a podermos incluir ou retirar avaliações adicionais;
- a avaliação informal deve ser usada para complementar os dados normativos e de acordo com as necessidades de cada criança;
- considerar a possibilidade de enviesamento na utilização de testes estandardizados e complementar com avaliação que maximize a desempenho da criança.

Os métodos informais são bastante diversificados e podem incluir desde observação, avaliação baseada no currículo, análise de amostras de produtos, análise de tarefas, inventários, testes centrados em critérios, ensino diagnóstico, listas de verificação (*checklists*) e escalas ordinais ou gradativas e entrevistas e questionários (Correia, 2008b). A grande diferença deste tipo de avaliação em relação aos métodos formais reside no contexto da própria avaliação. Algumas vantagens deste tipo de avaliação residem no facto de ser uma abordagem semelhante ao contexto natural, é individualizada e adaptada a cada caso e bastante flexível. No entanto, também possui algumas desvantagens, tais como falta de objetividade, os procedimentos não são estandardizados, requerem bastante experiência profissional e planificação (Shiple & McAfee, 2004).

Um dos métodos informais referidos por Miller (citado por Acosta, et al., 2006; McCormick, et al., 1997); Ruiz & Ortega, 1995) na avaliação da linguagem são as escalas de desenvolvimento. Estas são baseadas no conceito de que a fala e a linguagem surgem em níveis previsíveis e são usadas para comparar crianças com perturbações com os seus pares sem perturbações. Existem dois tipos de escalas de desenvolvimento: obtenção indireta (e.g. entrevistas, inventários) de marcos de desenvolvimento e observação direta de comportamentos da criança (McCormick, et al., 1997; Ruiz & Ortega, 1995).

Os testes não estandardizados são geralmente procedimentos construídos pelo próprio avaliador. Estes testes são utilizados para obter informação adicional acerca do desempenho em algum aspeto específico da linguagem da criança (Linder citado por McCormick, et al., 1997). Para a avaliação da linguagem, Miller (citado por Acosta, et al., 2006; McCormick, et al., 1997; Ruiz & Ortega, 1995) refere quatro processos:

- Produção verbal espontânea, para recolher amostras representativas da produção da linguagem da criança. Acosta, et al. (2006) referem que esta é a forma que oferece uma descrição mais exata do desenvolvimento da linguagem da criança. Neste tipo de avaliação, algumas variáveis, tais como as pessoas, os lugares e os materiais deverão ser consideradas: pessoas (adulto/ criança, criança/ criança), lugares (atividades na escola e em casa) e materiais (livros, desenhos, jogos).
- Produção verbal provocada, para obter amostras que não ocorrem frequentemente em contexto natural (por exemplo, o uso de frases negativas ou interrogativas e de locuções ou flexões verbais) ou quando não se dispõe de tempo suficiente para utilizar o método anterior. O avaliador faz perguntas ou dá instruções de modo a provocar respostas específicas.
- Avaliação da compreensão. Miller (citado por Acosta, et al., 2006) propõe algumas sugestões a considerar durante a avaliação da compreensão da criança, nomeadamente definir uma resposta adequada e inequívoca, concretizar o tipo de tarefas apresentadas e especificar *a priori* os estímulos linguísticos.
- Imitação provocada, para obter pistas acerca da memória e do conhecimento de regras. Este tipo de avaliação revela bastante acerca da compreensão e expressão da linguagem da criança, pondo em evidência a atenção em estímulos auditivos, a discriminação auditiva e a memória a curto prazo (Acosta, et al., 2006).

A observação dos comportamentos da criança, conforme referido anteriormente, é o método mais informal de avaliação (Ruiz & Ortega, 1995). Neste tipo de avaliação, o avaliador pode simplesmente fazer anotações informais acerca dos comportamentos e produções da criança ou, de um modo mais cuidado, registar sistematicamente uma linha de base e posteriormente monitorizar esses mesmos comportamentos.

Desta forma, perante a avaliação da semântica, é importante ter presente os aspetos que serão avaliados e conseqüentemente as estratégias e procedimentos mais adequados para o efeito (Acosta, et al., 2006). É importante também realçar que, embora cada uma das componentes da linguagem seja passível de ser avaliada em separado, nunca se deve perder a visão holística da mesma, na medida em que todas estão relacionadas e interagem para o desenvolvimento da criança (Acosta, et al., 2006).

2.6.2. Avaliação da Semântica/ Vocabulário

Spear-Swerling (2006) salienta que a avaliação do vocabulário é essencial na identificação de crianças em risco de apresentarem problemas de leitura, quer ao nível expressivo, quer ao nível compreensivo. Embora a relação entre o vocabulário compreensivo e a compreensão da leitura seja bastante evidente, o vocabulário expressivo parece ser um preditor mais forte no início da aprendizagem da leitura (Spear-Swerling, 2006). Deste modo torna-se importante a avaliação das duas modalidades, compreensão e expressão.

De uma forma geral, Paul (2001) refere que o vocabulário compreensivo de uma criança é mais desenvolvido do que o expressivo. No entanto, não podemos deduzir o facto de que se uma criança produz uma palavra, ela conhece realmente o seu significado, conforme foi referido anteriormente nos tipos de categorização de significado de Lund e Duchan (1993) utilizados pelas crianças.

Apesar da evolução que nos últimos tempos tem ocorrido na área da avaliação da linguagem, constata-se que a semântica tem recebido menos atenção por parte da investigação do que, por exemplo, a morfosintaxe e a fonologia, o que se repercute numa limitação ao avanço científico (Acosta, et al., 2006). Assim a avaliação da semântica torna-se difícil, não só devido à sua complexidade, mas também à escassez de testes standardizados (Shiple & McAfee, 2004). No decorrer da pesquisa da literatura, não encontramos qualquer estudo centrado unicamente na avaliação do vocabulário em crianças em idade escolar, em Portugal. No entanto, algumas provas incluem uma avaliação global da semântica, nomeadamente, TALC – Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (prova destinada a crianças entre os dois anos e meio e os seis anos) (Sua-Kay & Tavares, 2006), ALO – Avaliação da Linguagem Oral (prova destinada à faixa etária entre os quatro anos e os 10 anos) (Sim-Sim, 2004), PALPA-P – Provas de Avaliação do Processamento da Linguagem e Afasia em Português (prova realizada para faixas etárias superiores a cinco anos) (Vasconcelos & Schoner, 2006). A nível internacional, para além do EOWPVT (Brownell, 2000), existem, por sua vez, alguns testes específicos para a avaliação do vocabulário, que aparecem citados em artigos da especialidade: Receptive One-Word Picture Vocabulary Test (ROWPVT), de Brownell (2000); Prova de Vocabulário do ABFW, de Befi-Lopes (2004); Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT), de Dunn (2007); Boehm Test of Basic Concepts – Preschool, ano de Boehm (2000); Assessing Semantic Skills Through Everyday

Themes, de Barrett, Zachman e Huisingh (1988); Expressive Vocabulary Test, de Williams (2007); Test of Relational Concepts, de Edmonston (1999); Vocabulary Comprehension Scale, de Bangs (1975) (citados por Acosta, et al., 2006; Ruiz & Ortega, 1995; Paul, 2001). Giusti e Befi-Lopes (2008), referem que a falta de instrumentos formais reflete-se na identificação dos problemas e na intervenção, podendo comprometer a eficácia e a eficiência das práticas educativas. Uma forma de ultrapassar esta limitação consiste na tradução e adaptação de instrumentos já disponíveis noutros países, publicados e amplamente referenciados. Este procedimento permite também a realização de estudos transculturais, nomeadamente no aprofundamento do conhecimento a nível das perturbações da linguagem e das suas especificidades nas diversas línguas e culturas (Giusti & Befi-Lopes, 2008). Os testes estandardizados do vocabulário avaliam a capacidade que a criança tem de reconhecer ou produzir o nome de determinadas imagens comparativamente com o grupo normativo. Mas por vezes interessa-nos também obter informação acerca do conhecimento da criança numa determinada categoria de palavras (Paul, 2001). Neste campo os procedimentos de avaliação informal acabam por ser mais úteis. No entanto, ao contrário da fonologia, morfologia, sintaxe ou pragmática, quando avaliamos a semântica não nos podemos basear apenas num simples exemplo de produção espontânea uma vez que este não fornece informação suficiente acerca do conhecimento semântico da criança (Acosta, et al., 2006; Lund & Duchan, 1993). Assim, se optarmos por uma análise de discurso espontâneo, Acosta et al. (2006) e Lund e Duchan (1993) referem que é necessário obtermos vários exemplos para a produção de uma palavra. Os mesmos autores referem que se vamos avaliar o significado lexical ou mesmo o significado relacional, temos de estar conscientes de que o contexto e o tópico de conversa influenciam significativamente nas palavras que são usadas. Desta forma, torna-se extensa a obtenção de uma amostra de discurso que seja representativa e que foque os diferentes tipos de significado. Ao avaliar o significado lexical através de amostras de discurso Acosta, et al. (2006) e Lund e Duchan (1993) realçam que o avaliador deve registar as palavras ou expressões que a criança produz e que sejam diferentes das que o adulto usaria, procurando sobregeneralizações, subgeneralizações ou referentes diferentes. Também é importante procurar evidências de falhas na rechamada da palavras e de ausência ou restrição de alguma categoria semântica. Neste método de avaliação torna-se difícil detetar a ausência de advérbios, nomes e conjunções (Acosta, et al., 2006, Lund & Duchan, 1993). Na avaliação do significado

relacional abstrato, o avaliador deve também procurar as palavras e frases que diferem dos modelos adultos, anotando qual desses significados relacionais representa posse, localização, causalidade, relações temporais, ... Uma outra vertente é procurar qual dos deíticos apresentam erros e quais os que se apresentam corretos. A avaliação do significado figurativo através de amostras de discurso é bastante mais complexa, uma vez que as sobre ou subgeneralizações podem ser erradamente interpretadas como metáforas, por exemplo (Acosta, et al., 2006). Por outro lado, podemos utilizar métodos de avaliação mais estruturados, de forma a induzir situações que provoquem determinadas produções semânticas e observação de comportamentos de compreensão semântica. Entre as tarefas que permitem avaliar a compreensão, Acosta, et al. (2006) sugerem:

- identificação de objetos ou pessoas;
- resposta a ordens simples e complexas;
- manipulação de objetos;
- seguimento de orientações;
- julgamento;
- reconhecimento com base numa descrição;
- exercícios metalinguísticos;
- outros.

Para a avaliação da expressão Acosta, et al. (2006) sugerem também algumas tarefas:

- definições;
- referentes alternativos;
- jogos de variações, cartas ou barreiras;
- referência compartilhada;
- adivinhas;
- descrição de imagens;
- recontagem de histórias;
- jogos de simulação;
- jogo de papéis;
- termos deíticos;
- explicação de anedotas ou adivinhas;
- explicação de metáforas, provérbios;

– outros.

É também importante referir que não é apropriado fazer a avaliação de todos os aspetos da componente semântica para todas as crianças, devendo sim, analisar o que será pertinente ou não incluir no plano de avaliação (Lund & Duchan, 1993). Um dos aspetos que se deve ter em conta quando se avalia a semântica é a variedade, i. e., quanto mais desenvolvida for a criança, maior a diversidade de palavras e tipo de palavras que esta deve apresentar (Shipley & McAfee, 2004).

2.7. Bases Neurológicas para o Desenvolvimento do Vocabulário

Malloy-Diniz, Fuentes, Mattos, e Abreu (2010) referem que uma base importante dos instrumentos de avaliação da linguagem são os dados neurobiológicos, obtidos através de investigações recentes, que apenas se tornaram possíveis de se realizar com a evolução de técnicas de neuroimagem.

Se falar de comunicação pressupõe a existência de duas entidades, uma com capacidade de produzir um sinal e a outra de o descodificar, a nível celular, também poderemos falar, por exemplo da comunicação que existe entre as células nervosas através das suas sinapses (Caldas, 2000). A comunicação e a fala são duas das funções mais complexas do cérebro humano, que por sua vez estão relacionadas com a personalidade, a cognição, a imaginação, a linguagem, a emoção e outros sistemas sensoriais e motores necessários para a articulação e compreensão (Love & Webb, 2001). Na década de 90, a evolução ao nível da neurociência e em específico da investigação dos sistemas neurológicos da linguagem, associada a estudos de linguística, da cognição e de profissionais da linguagem, potenciou o conhecimento acerca dos mecanismos cerebrais que estão na base da linguagem (Love & Webb, 2001).

Antes de falarmos propriamente das bases neurológicas relacionadas com o vocabulário é importante abordar o processamento da linguagem de um modo geral. Vários neurologistas propuseram inúmeros modelos de mecanismos de linguagem centrais. Caldas (2000) refere que a linguagem resulta de processos biológicos que ocorrem principalmente no hemisfério esquerdo daí, durante muito tempo, este ter sido considerado como o hemisfério dominante e o direito o não dominante. Deste modo, e apesar de existirem algumas exceções à regra de dominância cerebral, nesta breve

descrição será apenas considerado o que é mais frequente. Os principais componentes neurológicos da linguagem estão situados na região perisilviana (ver Figura 1), a qual contém as áreas de Broca e Wernicke, os giros supramarginal e angular, assim como outras áreas de associação que ligam aos centros de linguagem (Love e Webb, 2001). A área de Broca está localizada no lobo frontal e serve os aspetos expressivos da linguagem. Os aspetos da compreensão são processados na área de Wernicke que se encontra no lobo parietal. As fibras que ligam estas duas áreas estão integradas no fascículo articulado e permitem a passagem de informação da área de Wernicke para a área de Broca. Estudos realizados no último quarto do século XX têm vindo a demonstrar que para além das áreas de Broca e Wernicke existem outras que apresentam um papel importante no processamento da linguagem (Malloy-Diniz, et al., 2010). Por exemplo, o giro angular que está localizado no lobo parietal, tem um papel muito importante na evocação de palavras assim como na leitura e na escrita (Démonet, Thierry, & Cardebat, 2005). Para além do córtex cerebral, as regiões subcorticais intervêm significativamente no mecanismo da linguagem.

Segundo Caldas (2000), o processamento da informação inicia-se nos sensores auditivos e através da via auditiva esta é encaminhada para o córtex cerebral, nomeadamente para o córtex auditivo primário, localizado na parte superior do lobo temporal de ambos os hemisférios. Por sua vez o córtex auditivo está ligado ao córtex de associação no qual a informação é trabalhada, nomeadamente onde o som é reconhecido como linguagem. Tal como foi referido anteriormente, apesar de várias operações relacionadas com o processamento da linguagem ocorrerem no lado direito, a maior parte da informação será processada no hemisfério esquerdo (Dehane-Lambertz, Hertz-Pannier, Dubois, & Dehaene, 2008). A orientação de cada informação para o hemisfério responsável é feita através do corpo caloso. A área de Wernicke corresponde ao córtex de associação do hemisfério esquerdo e está preparada e organizada apenas para a informação verbal (Hoff & Shatz, 2007). Neste sistema complexo são interpretadas sequências de sons da linguagem dividindo-as em segmentos a que se atribui um significado (Dehane-Lambertz, et al., 2008). A palavra é reconhecida como tal, sendo codificada de forma a chamar toda a informação que lhe está relacionada, envolvendo mecanismos de memória de trabalho (Hoff & Shatz, 2007).

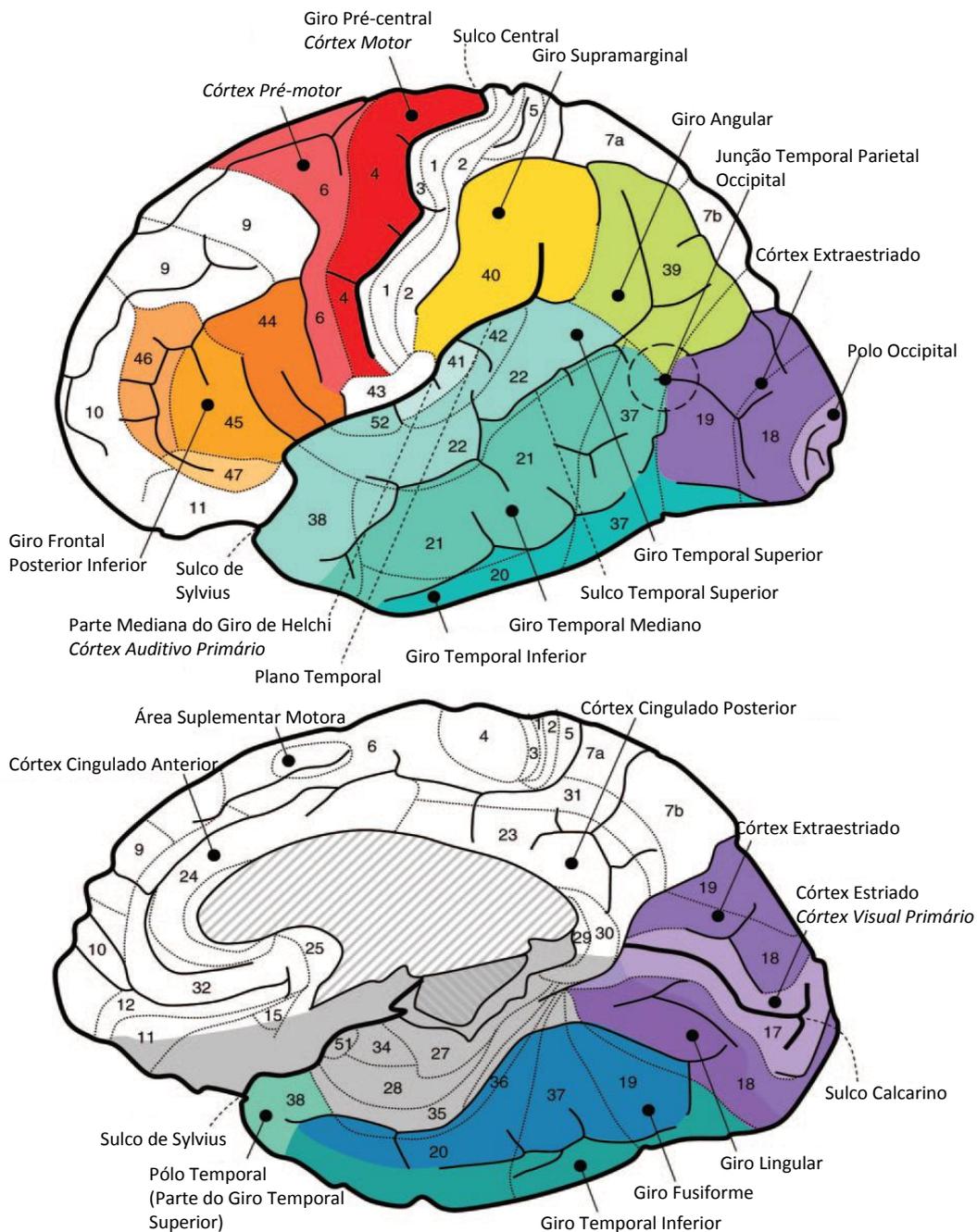


Figura 1. Principais regiões do cérebro envolvidas no processamento da linguagem. Em cima: Vista lateral do hemisfério esquerdo do cérebro humano. Em baixo: Vista sagital mediana do hemisfério direito, ligeiramente inclinada de forma a evidenciar a superfície basal do lobo temporal (a sombreado). As principais estruturas envolvidas no processamento da linguagem estão coloridas e legendadas (traduzido de Démonet, et al., 2005).

Caldas (2000) refere que, neste processo, à medida que a informação vai entrando, é arquivada de uma forma sequencial, com marcação de tempo e ordem, permitindo deste modo identificar e evocar sempre que tal se justifique. O reconhecimento da palavra como tal só é possível com o emparelhamento entre o produto de descodificação e a memória prévia semântica, i.e., a expressão de memória a longo prazo que “nos permite reconhecer os objetos do mundo que nos rodeia” (Caldas, 2000, p.137). Com a ativação da memória semântica também é ativado o campo semântico, ou seja, o conjunto de todos os elementos da experiência prévia do indivíduo que estão relacionados com a palavra que foi ouvida e compreendida. Deste modo, segundo Hoff e Shatz (2007), a aprendizagem e a memória são propriedades intrínsecas das mesmas redes neuronais e não funções e estruturas cerebrais distintas. A formação do campo semântico é um processo ativo e constante, na medida em que novas experiências acrescentarão e aperfeiçoarão os conceitos aprendidos e incluídos nos campos semânticos (Caldas, 2000). Tal como o processo de compreensão, também a produção está associada a um sistema neurológico bastante complexo. Quando uma pessoa pretende produzir uma palavra, o seu conceito é inicialmente evocado dentro de um determinado contexto semântico, pressupondo, assim, a evocação de uma memória semântica que o simbolize (Levelt, 1999).

Tal como na compreensão existe um aparelho que descodifica os elementos de significação, na produção existe um que, com base na memória semântica desse conceito, codifica a sequência de atos motores que estão inerentes à produção da palavra (Caldas, 2000). Os elementos que foram isolados à entrada são equiparáveis aos que vão agora servir de base para programar o ato motor, ou seja, aos movimentos articulatorios necessários para que a palavra seja expressa (Caldas, 2000; Hoff & Shatz, 2007). Também nesta operação estão envolvidas regiões do hemisfério esquerdo, mas do sistema motor. É na porção inferior da circunvolução frontal ascendente associada à porção inferior da circunvolução parietal ascendente que se originam movimentos e se recebe informação de sensibilidade dos músculos articulatorios (Caldas, 2000; Démonet, et al. 2005). A área de Broca está localizada à frente dessas regiões e está relacionada com os processos de organização da sequência dos fonemas na produção do discurso. Na profundidade do sulco de Sylvius encontra-se o córtex da ínsula que participa significativamente no processo articulatorio (Caldas, 2000). Mas, como é que neste processo damos o nome a um objeto? De acordo com Caldas (2000), a primeira fase é a do reconhecimento visual do objeto por observação direta do objeto real ou

indireta, através da sua imagem/ figura. Nesta operação perceptiva estão envolvidas propriedades abstratas relacionadas com a forma, cor e outros atributos próprios do objeto. Na operação seguinte é realizado o acesso ao conceito lexical, onde ativando todas as ligações semânticas possíveis, é selecionada a palavra mais conveniente naquele contexto comunicativo. A terceira operação é a seleção do lema, isto é, a representação da palavra em termos gramaticais (se é substantivo ou verbo, masculino ou feminino, ...), permitindo a sua articulação com outras palavras num discurso contínuo (Caldas, 2000; Levelt, 1999; Maess, Friederici, Damian, Meyer, & Levelt, 2002). Na quarta operação o lema selecionado estende a sua ativação para o morfema (constituição fonológica da palavra). Em seguida é realizada a codificação fonética e a evocação dos movimentos e posturas necessárias ao processo de articulação oral (Caldas, 2000; Levelt, 1999). Quando a palavra é produzida, é realizada uma verificação através de mecanismos de compreensão implícitos e explícitos. A repetição de palavras envolve um processo ligeiramente diferente, se a palavra for conhecida do indivíduo, o processo é semelhante ao da nomeação, e denominamos via semântica para a repetição. Se as palavras não forem do conhecimento do indivíduo ou se forem não-palavras, i. e., palavras que obedecem às regras fonológicas de determinada língua mas não constituem significado, a repetição é feita sem o acesso ao campo semântico e aí denominamos repetição por via fonológica (Caldas, 2000; Santos, 2010).

Apesar de alguns estudos referirem o processamento da linguagem com base no modelo apresentado anteriormente, o desenvolvimento das técnicas de neuroimagem abriu novas portas à investigação permitindo agora correlacionar diretamente as operações mentais com índices de atividade cerebral. Na Figura 2 podemos observar as regiões do cérebro que são normalmente ativadas em estudos de neuroimagem relacionadas com a linguagem. Os principais *inputs* de processamento da linguagem são o visual e o auditivo (Démonet, et al., 2005). Relativamente ao processamento do *input* auditivo, vários estudos tinham como enfoque uma área única e homogénea do hemisfério esquerdo. Contudo, Binder et al. (citado por Démonet, et al., 2005), demonstraram que embora haja uma clara assimetria entre os dois hemisférios (o esquerdo maior que o direito), os dois estão implicados no processamento. Outros estudos (citados por Démonet, et al., 2005) mostraram também que determinadas regiões, nomeadamente o córtex auditivo posterior e o córtex parietal inferior do hemisfério direito, são ativadas através da deteção da localização sonora e do movimento do som. Relativamente à compreensão da linguagem, os estudos têm

demonstrado que a área de Wernicke é bastante heterogénea e está relacionada desde o processamento fonológico, o acesso a representações lexicais, a monitorização da própria voz, até à evocação de palavras através da memória semântica (Démonet, et al., 2005).

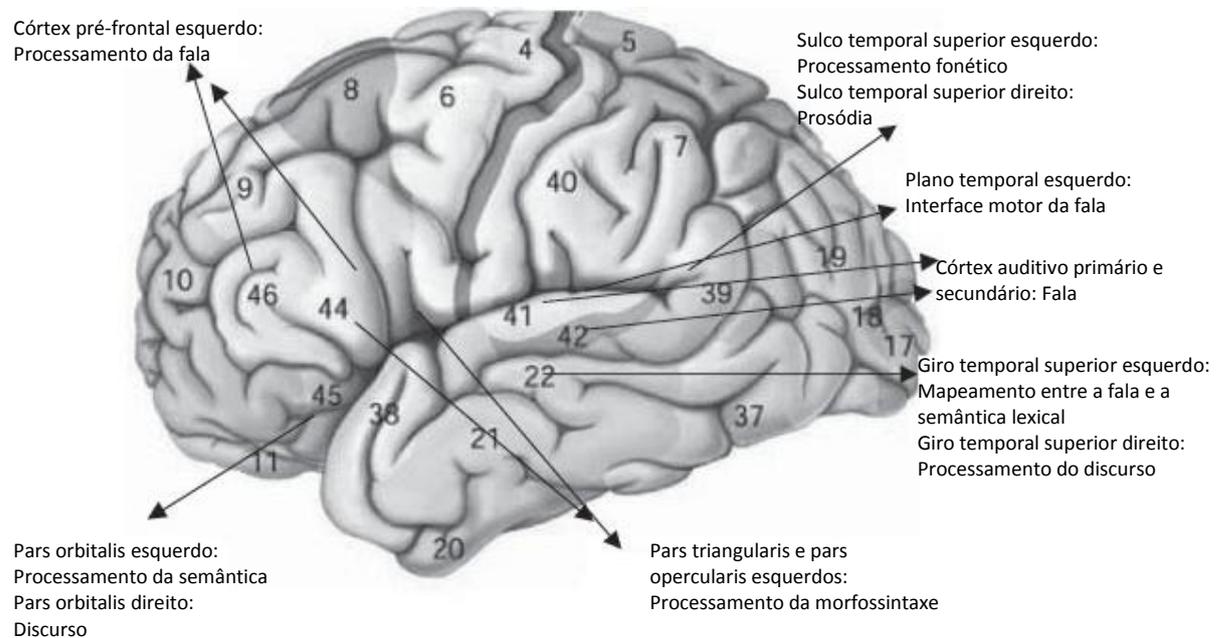


Figura 2. Relação entre as estruturas cerebrais e as funções da linguagem. Áreas cerebrais normalmente ativadas durante (1) processamento fonético e fonológico relacionado especificamente com a perceção da fala, (2) processamento morfo-sintáctico, e (3) processamento semântico e do discurso (traduzido de Hoff & Shatz, 2007).

A investigação ao nível da memória semântica e dos processos semânticos tem sido a base da neurociência cognitiva nos estudos da linguagem, uma vez que a sua função essencial é transmitir significado entre indivíduos (Démonet, et al., 2005). Numa primeira abordagem a investigação tem focado a compreensão, relacionando-a com um sistema neuronal bastante complexo que envolve o córtex temporal inferior, o córtex temporal médio e posterior (incluindo o giro angular) e áreas de associação frontais (Démonet, et al., 2005) localizado no hemisfério esquerdo. Segundo os mesmos autores, os estudos têm demonstrado um papel praticamente nulo do hemisfério direito no processamento da compreensão da semântica. A investigação tem, no entanto apresentado dados diferentes quando se refere a conhecimento matemático, no qual os dois hemisférios têm um papel bastante idêntico (Dehaene, Spelke, Pineda, Stanescu, &

Tsivkin citados por Démonet, et al., 2005). Relativamente à categorização de conceitos, a área tempero-basal da linguagem (“*basal temporal language area*”) assume um papel de destaque. Os últimos estudos realizados (Démonet, et al., 2005) apresentam esta área como bastante heterogénea, composta por subpartes diferentes, moldadas de forma muito específica, mas estreitamente relacionadas. Démonet, et al. (2005) referem que esta região pode então ser vista como um interface estreito entre o processamento cognitivo e o linguístico. Apesar desta complexidade, o peso dos processos perceptivos parece ser maior na região posterior (próximo do córtex estriado), em comparação com a parte anterior, mais relacionada com os processos da linguagem, nomeadamente a evocação lexical. A categorização de palavras vai além da classificação dos objetos. Por exemplo, a categorização gramatical das palavras pode também conduzir à divisão em subpartes nas estruturas neuronais relacionadas com a linguagem (Démonet, et al., 2005). Estudos têm revelado que o córtex frontal esquerdo está mais relacionado com o processamento dos verbos contrariamente aos substantivos, que ocorrem no córtex temporal. Uma interpretação para este facto reside no processamento duplo dos verbos. Enquanto pela componente semântica estes seriam processados na região temporal, pela componente sintática é processado no córtex frontal (Perani et al., 1999). No entanto, o processamento da categorização gramatical das palavras (nomeadamente verbos e nomes) tem sido alvo de bastantes divergências. Por exemplo, as investigações de Tyler, Russell, Fadili, e Moss (2001), não suportaram a ideia de que verbos e nomes têm diferentes áreas cerebrais de processamento. Pelo contrário, os autores referem que os significados dos nomes e dos verbos são representados por uma rede cortical indiferenciada que não está dividida por categoria ou domínio. Embora, o mesmo não signifique que determinadas regiões corticais estejam envolvidas de forma diferente no processamento de determinados subgrupos de conceitos, nomeadamente se analisarmos os papéis dos nomes e dos verbos na componente sintática (Tyler, et al., 2001). As investigações de Shapiro, Moo, e Caramazza (2006) focaram não a compreensão, mas a produção de palavras de uma determinada categoria gramatical (nomes e verbos), tendo observado a existência de quatro regiões cujos padrões de ativação estavam diretamente correlacionados com essas categorias. Três dessas regiões apresentavam maior atividade quando da produção de verbos: córtex pré-frontal esquerdo, lobo parietal superior esquerdo e giro temporal superior esquerdo. Apenas uma área, giro fusiforme anterior esquerdo, apresentava maior atividade para os nomes do que para os verbos (Shapiro, et al., 2006). No entanto, relativamente à produção (vocabulário expressivo) Démonet, et

al. (2005) salientam que as experiências são mais difíceis de se realizar pela dificuldade em separar as diferentes componentes usadas na produção, nomeadamente a fonológica. Contudo, Price e Friston (citados por Démonet, et al., 2005) num estudo que realizaram no qual envolvia quatro tarefas distintas de nomeação, verificaram a existência, para além das estruturas relacionadas com o processamento visual, de duas estruturas principais: a área tempero-basal da linguagem e um grande aglomerado que envolve o córtex insular anterior esquerdo e o córtex opercular frontal. O cerebelo direito, que geralmente não é referenciado como uma área clássica da linguagem, em estudos de neuroimagem aparece relacionado com níveis de articulação da fala, mesmo que a ativação do cerebelo esteja associada mais com componentes cognitivos centrais, tais como a procura de informação lexical (Démonet, et al., 2005).

Apesar da evolução que teve nos últimos anos, o estudo das bases neurológicas da linguagem ainda é muito recente e conseqüentemente ainda necessita de muita investigação, nomeadamente ao nível do neurodesenvolvimento. Vários estudos citados por Hoff e Shatz (2007) revelam que a maturação do córtex premotor e da área de Broca é bastante lenta, não a atingindo antes dos 11 anos de idade. Contudo, por volta dos três anos, já possui maturidade suficiente para a aprendizagem morfossintática. No que concerne à semântica, diversos estudos referidos por Hoff e Shatz (2007) mostram como os dados do desenvolvimento neurológico podem ser utilizados de forma a construir as bases neurodesenvolvimentais da representação semântica. Estes dados são, por exemplo, consistentes com o facto de que as estruturas envolvidas na aprendizagem de uma determinada informação (quer no adulto quer na criança) são as mesmas envolvidas na memorização dessa informação. Por sua vez o aumento da exposição a uma determinada palavra conduz a um aumento do conhecimento e a uma menor ativação das estruturas cerebrais do hemisfério direito, quando a palavra é apresentada fora do discurso. As redes que são ativadas neste tipo de situações provavelmente favorecem o hemisfério esquerdo como uma consequência indireta da preferência do processamento fonético nesse mesmo hemisfério. Especificamente, quantos mais circuitos existirem no sulco temporal superior esquerdo para o processamento fonético, maior o número de conexões poderão posteriormente serem realizadas entre as representações semânticas e as formas fonéticas. Dehaene-Lambertz e Gigla (citados por Hoff & Shatz, 2007) encontraram evidências de uma maior ativação do hemisfério esquerdo em relação ao direito na discriminação em crianças. De acordo com Hoff e Shatz (2007), estes resultados levam a pressupor que a lateralização da linguagem no

hemisfério esquerdo pode ser influenciada pelo desenvolvimento do processamento auditivo. Podemos então concluir que a relação encontrada nos adultos entre as funções e as estruturas já está presente em crianças em idade pré-escolar.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

3.1. Formulação do Problema

Como temos vindo a referir, existe uma elevada prevalência de crianças com NEE na rede escolar pública, nas quais os problemas de linguagem e em especial do vocabulário assumem um especial enfoque, na medida em que podem conduzir a problemas académicos. Para uma identificação precoce e consequentemente uma intervenção eficaz, torna-se necessário um maior conhecimento dos padrões normativos do desenvolvimento típico da linguagem e especificamente do vocabulário. No entanto, em Portugal deparamo-nos com uma escassez de testes estandardizados para avaliar isoladamente cada uma das componentes da linguagem. Uma forma de ultrapassar este constrangimento é a tradução e adaptação de testes internacionais com níveis robustos de fidelidade e sensibilidade.

Com este estudo pretende-se contribuir com a adaptação e tradução de um teste formal de vocabulário expressivo, aumentando o conhecimento acerca do desempenho normativo das crianças em idade pré-escolar e escolar (5 aos 10 anos) da rede pública nesta área do desenvolvimento da linguagem. Este conhecimento permitirá uma avaliação compreensiva e consequentemente uma intervenção mais eficaz ao nível das perturbações e atrasos da linguagem.

3.2. Objetivos do Estudo e Hipóteses de Investigação

Os principais objetivos na realização deste estudo exploratório são:

- Traduzir e adaptar o teste EOWPVT (Brownell, 2000), para o Português Europeu na faixa etária entre os 5 e os 10 anos;
- Analisar o desempenho (linguístico) ao nível do vocabulário expressivo nas crianças em idade pré-escolar e escolar, dos 5 aos 10 anos.

Almeida e Freire (2008) definem hipótese como sendo a explicação ou solução mais plausível para um problema. Neste estudo, as hipóteses traçadas são do tipo indutivo. Isto é, surgem da observação de um comportamento (Almeida & Freire, 2008). Teremos as seguintes hipóteses neste estudo:

H0: Não existem diferenças significativas no desempenho (linguístico) ao nível do vocabulário expressivo no teste EOWPVT (Brownell, 2000) entre as crianças de diferentes faixas etárias (5 aos 10 anos).

H1: Existem diferenças significativas no desempenho (linguístico) ao nível do vocabulário expressivo no teste EOWPVT (Brownell, 2000) entre as crianças de diferentes faixas etárias (5 aos 10 anos).

H0: Não existem diferenças significativas no desempenho (linguístico) ao nível do vocabulário expressivo no teste EOWPVT (Brownell, 2000) entre as crianças do género masculino e as do género feminino.

H1: Existem diferenças significativas no desempenho (linguístico) ao nível do vocabulário expressivo no teste EOWPVT (Brownell, 2000) entre as crianças do género masculino e as do género feminino.

H0: Não existem diferenças significativas no desempenho (linguístico) ao nível do vocabulário expressivo no teste EOWPVT (Brownell, 2000) entre as crianças de diferentes anos de escolaridade (pré-escolar, 1º ciclo do ensino básico).

H1: Existem diferenças significativas no desempenho (linguístico) ao nível do vocabulário expressivo no teste EOWPVT (Brownell, 2000) entre as crianças de diferentes anos de escolaridade (pré-escolar, 1º ciclo do ensino básico).

H0: Não existem diferenças significativas no desempenho (linguístico) ao nível do vocabulário expressivo no teste EOWPVT (Brownell, 2000) entre as crianças de diferentes contextos educacionais (rural e urbano).

H1: Existem diferenças significativas no desempenho (linguístico) ao nível do vocabulário expressivo no teste EOWPVT (Brownell, 2000) entre as crianças de diferentes contextos educacionais (rural e urbano).

H0: Não existem diferenças significativas entre o desempenho (linguístico) ao nível do vocabulário expressivo no teste EOWPVT (Brownell, 2000) e as habilitações literárias do pai e da mãe.

H1: Existem diferenças significativas entre o desempenho (linguístico) ao nível do vocabulário expressivo no teste EOWPVT (Brownell, 2000) e as habilitações literárias do pai e da mãe.

3.3. Desenho da Investigação

Face aos objetivos traçados pretendemos realizar um estudo exploratório, desenvolvendo e aprofundando o conhecimento sobre o EOWPVT (Brownell, 2000), analisar e implementar as adaptações necessárias para a sua utilização no nosso país e conhecer o desempenho de um grupo de crianças do concelho de Fafe.

A natureza da investigação centra-se, então, no paradigma quantitativo, na medida em que se baseia em técnicas de recolha, apresentação e análise de dados que permitem a sua quantificação e o seu tratamento através de métodos estatísticos, comparando o desempenho de diferentes grupos de crianças no EOWPVT (Brownell, 2000).

3.3.1. Identificação das Variáveis em Estudo

Marôco (2010) define variável como sendo “algo” que o investigador tem de medir, controlar ou manipular durante a investigação. Quando se formula as hipóteses já se está a identificar as variáveis e a definir a relação existente entre elas (Almeida & Freire, 2008).

No desenho da investigação incluem-se variáveis independentes, como a idade, género, ano de escolaridade, contexto educacional (rural, urbano)¹ e habilitações literárias do pai e da mãe. A variável dependente será o desempenho dos alunos na prova em estudo (ver Quadro 6).

¹ Em Portugal, o contexto educacional é baseado na localização geográfica das escolas de acordo com a classificação territorial governamental (www.dren.min_educ.pt).

Quadro 6

Classificação das variáveis em estudo (Almeida & Freire, 2008)

Designação	Estatuto no estudo	Mensurabilidade
Desempenho no teste EOWPVT-Pt	Dependente	Intervalar
Género	Independente	Nominal
Idade	Independente	Proporcional
Ano de escolaridade	Independente	Proporcional
Contexto educacional	Independente	Nominal
Habilitações literárias pai/ mãe	Independente	Ordinal

3.3.2. Caracterização da Amostra

Segundo Marôco (2010), quando se realizam estudos, pretende-se desenvolver teorias e explicações que sejam generalizáveis para toda a população. No entanto, na prática, é quase sempre impossível abrangermos todos os indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno, isto é, toda a população (Almeida & Freire, 2008). Mas, para que os dados obtidos sejam significativos, é preponderante que a amostra selecionada seja representativa da população. Segundo Almeida e Freire (2008), o recurso a amostras na realização dos mais variados estudos é prática recorrente por diversos motivos: económicos, humanos, estatísticos. Neste seguimento de ideias, o processo de amostragem é de especial importância.

Neste estudo recorreu-se a uma amostragem não probabilística, de conveniência. Um dos inconvenientes deste tipo de amostragem é a possibilidade de não representar a população. Assim sendo, de seguida será feita uma descrição pormenorizada da população e da amostra selecionada, de forma a melhor conhecermos as condições e características que conduziram aos resultados deste estudo. Na seleção da amostra procurou-se, de igual modo, recolher um conjunto de contextos que oferecessem informações ricas e diversificadas que contribuíssem para o estudo.

O estudo foi desenvolvido no concelho de Fafe. Fafe é um concelho do distrito de Braga, composto por 36 freguesias (ver Figura 3 e Figura 4), com uma área de 219.09 km² e habitado por 53 600 habitantes, numa distribuição por género de 25 828 masculinos e 27 772 femininos. Ainda relativamente à população residente, verifica-se a presença de 8 547 jovens no grupo etário 0-14 anos (INE, 2009). Em termos geográficos, o concelho de Fafe é limitado a norte pelos municípios de Póvoa de Lanhoso e Vieira do Minho, a leste por Cabeceiras de Basto e Celorico de Basto, a sul por Felgueiras e a oeste por Guimarães (Fafe, 2011). A economia do concelho assenta na agricultura, na indústria têxtil e de confeções, grande empregadora de mão-de-obra, no comércio e na construção civil. As indústrias do calçado e da transformação do mármore, a serralharia e a criação de gado fazem também parte da estrutura produtiva do concelho (Cidade de Fafe, 2007).



Figura 3. Localização geográfica do concelho de Fafe (a preto) (Freguesias de Fafe, n.d.).



Figura 4. Distribuição das 36 freguesias do concelho de Fafe (Freguesias de Fafe, n.d.).

Segundo dados da Câmara Municipal de Fafe (Câmara Municipal de Fafe, 2009), em termos educativos, o concelho de Fafe é composto ao nível do ensino público por cinco agrupamentos de escolas (Prof. Carlos Teixeira, Silvares, Arões, Montelongo e Pe. Joaquim Flores) e uma escola secundária. No ensino particular, o concelho dispõe de uma escola profissional, um instituto de estudos superiores e um colégio (até ao 7º ano de escolaridade).

O agrupamento X foi selecionado por ser o agrupamento com maior número de alunos e que simultaneamente abrange contextos educativos rurais e urbanos (segundo dados da Câmara Municipal de Fafe para o ano letivo 2010/ 2011). Um outro critério para a seleção da nossa amostra foi a seleção de escolas com jardim de infância integrado. Assim, no nosso estudo foram incluídas duas escolas. A primeira está inserida na freguesia de Quinchães, contexto rural, situada a cerca de 4 km da sede do concelho, com 10,45 km² de área e 2 344 habitantes (INE, 2002). A segunda está inserida na freguesia de Fafe, contexto urbano, sede do concelho de Fafe, com 7,50 km² de área e 15 323 habitantes (INE, 2002).

A amostra deste estudo é constituída por todas as crianças a frequentar, à data do estudo, os estabelecimentos de ensino referidos anteriormente. Da amostra foram excluídas crianças com menos de 5 anos de idade e crianças com necessidades educativas especiais. Assim, o estudo inclui 182 crianças com idades compreendidas entre os 5 os 10 anos (ver Figura 5), sendo 87 do género feminino e 95 do género masculino (ver Figura 6).

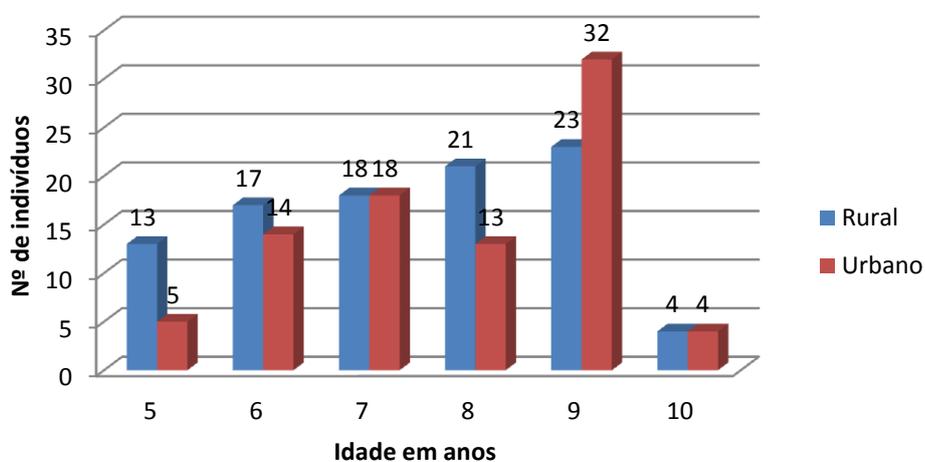


Figura 5. Número de crianças por idade em função do contexto educacional.

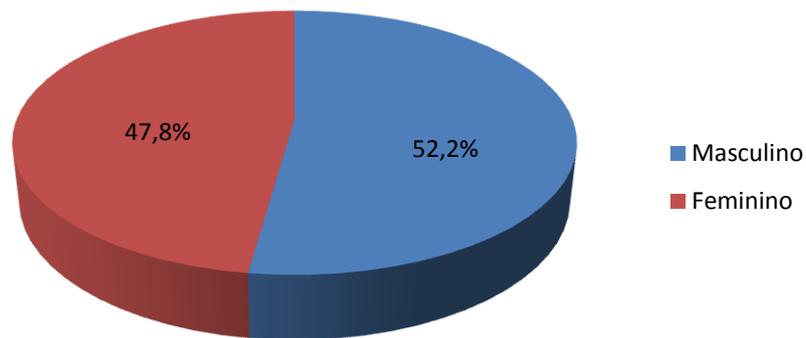


Figura 6. Percentagem de crianças por gênero.

Relativamente ao ano de escolaridade que as crianças frequentavam, foram analisados os dados desde o pré-escolar até ao 4º ano de escolaridade, inclusive. No pré-escolar foram apenas selecionadas as crianças que frequentavam o pré-escolar pelo último ano (ver Figura 7).

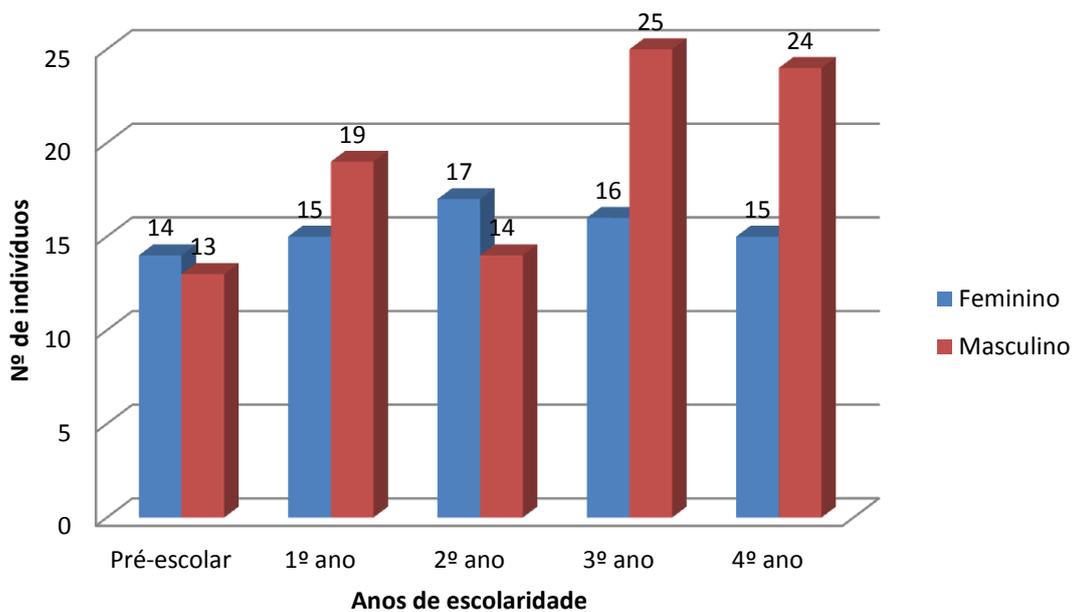


Figura 7. Número de crianças por ano de escolaridade e em função do gênero.

Outra variável em estudo considera as habilitações literárias de cada um dos pais. Pode-se constatar que a grande maioria apresenta apenas o ensino básico (mãe = 74.7%; pai = 85.7%) (ver Quadro 7).

Quadro 7

Distribuição percentual das habilitações literárias do pai e da mãe em função do contexto educacional

Habilitações Literárias	Mãe		Pai	
	Rural N=96	Urbano N=86	Rural N=96	Urbano N=86
EB1º ciclo	16.7%	7.0%	17.7%	9.3%
EB2º ciclo	38.5%	33.7%	56.3%	39.5%
EB3º ciclo	25.0%	27.9%	15.6%	32.6%
Ensino secundário	14.6%	14.0%	9.4%	10.5%
Ensino pós-secundário	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Bacharelato/ Licenciatura	3.1%	17.4%	1.0%	8.1%
Curso pós-graduação/ Mestrado	2.1%	0.0%	0.0%	0.0%
Doutoramento	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%

O subgrupo de crianças com perturbações da linguagem é constituído por 16 crianças, correspondendo a 8.8% da amostra total de alunos que frequentam os dois estabelecimentos de ensino. Destes, seis são do género feminino e dez do género masculino, estando quatro a frequentar o pré-escolar, três a frequentar o 1º ano, outros três o 2º ano, cinco o 3º ano e apenas uma criança frequenta o 4º ano de escolaridade.

No Quadro 8, é apresentada de uma forma resumida uma descrição da amostra de acordo com as variáveis independentes em estudo.

Quadro 8

Caracterização geral da amostra por frequência e percentagem

Variáveis independentes	Frequência (N)	Percentagem (%)
Género		
Feminino	87	47.8
Masculino	95	52.2

Quadro 8 (Continuação)

Variáveis independentes	Frequência (N)	Porcentagem (%)
Idade		
5 anos	18	9.9
6 anos	31	17.0
7 anos	36	19.8
8 anos	34	18.7
9 anos	55	30.2
10 anos	8	4.4
Contexto educacional		
Rural	96	52.7
Urbano	86	47.3
Ano de escolaridade		
Pré-escolar	27	14.8
1º ano	34	18.7
2º ano	31	17.0
3º ano	41	22.5
4º ano	49	26.9
Habilitações literárias: mãe		
EB1º ciclo	22	12.1
EB2º ciclo	66	36.3
EB3º ciclo	48	26.4
Ensino secundário	26	14.3
Ensino pós-secundário	0	0.0
Bacharelato/ Licenciatura	18	9.9
Curso pós-graduação/ Mestrado	2	1.1
Doutoramento	0	0.0

Quadro 8 (Continuação)

Variáveis independentes	Frequência (N)	Percentagem (%)
Habilitações literárias: pai		
EB1º ciclo	25	13.7
EB2º ciclo	88	48.4
EB3º ciclo	43	23.6
Ensino secundário	18	9.9
Ensino pós-secundário	0	0.0
Bacharelato/ Licenciatura	8	4.4
Curso pós-graduação/ Mestrado	0	0.0
Doutoramento	0	0.0

3.4. Instrumento de Recolha de Dados

Embora estivesse sempre garantida a confidencialidade dos dados dos participantes, foi aplicada uma ficha de identificação do aluno (Anexo A), com o objetivo de recolha de dados sociodemográficos e educacionais, a cada participante no estudo (género, data de nascimento, estabelecimento de ensino, ano de escolaridade, habilitações literárias do pai e da mãe).

A escolha do instrumento para recolha de dados relativos ao desempenho linguístico das crianças foi feita com base nos objetivos deste estudo (vocabulário expressivo). O EOWPVT (Brownell, 2000) é um teste standardizado, com medidas bastante consistentes e com um alto nível de homogeneidade, oferecendo um elevado grau de confiança nos resultados do teste. Por outro lado, é um instrumento com fortes indícios de validade na avaliação do vocabulário expressivo (Brownell, 2000). Este instrumento teve autorização do autor para a referida tradução e adaptação, que foi entregue à orientadora desta dissertação de mestrado, no âmbito de um projeto de investigação internacional.

EOWPVT (Brownell, 2000) é um teste originário dos Estados Unidos da América, composto por 170 imagens organizadas por grau de dificuldade num caderno em espiral. Este teste está preparado para avaliar o vocabulário de crianças com o Inglês

como língua materna, entre os 2 anos e 0 meses e os 18 anos e 11 meses, apesar de este estudo apenas contemplar a avaliação de crianças entre os 5 e os 10 anos de idade cronológica. Durante a aplicação do teste, é solicitado às crianças/ jovens que nomeiem imagens de objetos, ações e categorias semânticas. Devido à sua organização por grau de complexidade crescente, este teste permite determinar uma linha de base e um teto, para cada criança em função do seu desempenho. Assim, não exige a aplicação de todos os itens do teste, tornando-se uma ferramenta bastante rápida (10 a 15 minutos).

Segundo Giusti e Befi-Lopes (2008), a tradução e adaptação de instrumentos de avaliação carece de procedimentos bastante cuidados e criteriosos. O primeiro passo neste processo é a tradução. Neste estudo, o teste foi traduzido até ao item 150 do inglês para o português europeu por um nativo da língua portuguesa, sendo de seguida feita a retrotradução por um investigador da área das perturbações da linguagem, para a língua nativa. Posteriormente, foi reunido um painel de três especialistas da área do desenvolvimento da linguagem e das perturbações da linguagem, que fizeram uma análise da tradução e adaptação para o português europeu. Sendo o EOWPVT (Brownell, 2000) um teste de vocabulário de palavras isoladas, tentou-se sempre que possível o recurso a uma única palavra. Contudo, nem sempre tal foi possível, como por exemplo: “*wheelbarrow*” traduzido como “carrinho de mão”.

3.4.1. Projeto-piloto

Segundo Viana e Madruga (2008), uma das etapas após a tradução e a adaptação consiste na realização de um projeto-piloto. Este, para além de possibilitar ajustes e deteção de incoerências nas provas/ testes, aumenta a validade dos testes (Widenfelt, Treffers, Beurs, Siebelink, & Koudijs, 2005).

Almeida e Freire (2008) referem que existem várias considerações a tomar numa avaliação, na medida em que podem afetar os resultados obtidos e as conclusões que daí se podem retirar. Estas condições podem ser agrupadas em condições físicas, materiais e ao próprio sujeito (ver Quadro 9).

Quadro 9

Condições que devem ser consideradas durante a avaliação (Almeida & Freire, 2008) (p.170)

Condições físicas do espaço	<ul style="list-style-type: none"> – luminosidade e outras condições atmosféricas – sonoridade e interrupções – ergonomia do equipamento e mobiliário
Condições do material e aplicação	<ul style="list-style-type: none"> – qualidade do material e sua impressão – qualidade do equipamento – instruções claras e precisas – tempo de desempenho (tempo limite) – qualidade do avaliador/ aplicador
Condições dos sujeitos	<ul style="list-style-type: none"> – esclarecimento e consentimento informado – ansiedade bloqueante <i>versus</i> desafiante – relação com demais sujeitos e avaliador – bem-estar físico e psicológico – cansaço e fadiga fisiológica – expectativas face aos objetivos e resultados esperados

Neste estudo foi desenvolvido um projeto-piloto da prova que foi aplicada a 8 crianças sendo: 4 do género feminino e 4 do género masculino; 4 do contexto educacional rural e 4 do contexto urbano; 1 de 5 anos, 2 de 6 anos, 1 de 7 anos, 3 de 8 anos e 1 de 9 anos. Este projeto-piloto foi realizado com o intuito de analisar as condições de aplicabilidade, medir o tempo de aplicação da prova (utilizando para tal um cronómetro de forma a obtermos o tempo médio da prova), analisar a constituição dos itens da prova, verificar a reação das crianças aos itens da prova e verificar a compreensão das instruções da prova. Para além destes aspetos foram também observadas a atenção dos participantes e a sua adesão à prova. Relativamente à constituição da prova e ao vocabulário utilizado, foi solicitado aos participantes que comentassem e opinassem sobre a clareza da mesma.

A partir da análise dos resultados do projeto-piloto foi possível constatar a necessidade do aumento da prova a aplicar até ao item 150. Alguns itens também necessitaram de alguns ajustes, nomeadamente ao nível da inclusão de mais vocábulos alternativos (e.g. no item 51 foi adicionada a palavra “hastes” às já incluídas “chifre(s)/

cornos)”. Tanto as instruções como a apresentação da prova foram bem aceites por todas as crianças. O tipo de imagens utilizado foi do agrado das crianças das diferentes faixas etárias assim como os termos utilizados.

3.4.2. EOWPVT – Pt

A versão final traduzida para português europeu do EOWPVT (Brownell, 2000), utilizada neste estudo (dos 5 aos 10 anos de idade cronológica), é constituída por 150 imagens/ vocábulos, apresentados na mesma ordem que a versão original: A)cão, B)dedo, C)comer, D)brinquedo(s), 1)barco, 2)árvore, 3)maçã, 4)olhos, 5)gato/ gatinho, 6)telefone, 7)pássaro, 8)tesoura(s), 9)autocarro, 10)baloço, 11)bicicleta, 12)sofá, 13)avião, 14)livro, 15)pato, 16)comboio, 17)folha, 18)relógio, 19)camião/ carrinha, 20)computador, 21)milho, 22)pintar, 23)papagaio, 24)carrinho, 25)galinha, 26)chávena, 27)cesto, 28)orelha, 29)roda, 30)nuvem(ns), 31)tigre, 32)fumo, 33)sereia, 34)animais, 35)parede, 36)pinguim, 37)insetos, 38)estrela-do-mar, 39)roupa(s)/ vestuário, 40)pneu, 41)ponte, 42)mala(s)/ bagagem, 43)skate, 44)pegadas, 45)fruta(s), 46)esqueleto, 47)luz(es)/ iluminação, 48)aquário, 49)texugo/ guaxinim, 50)comida/ alimentos, 51)chifre(s)/ corno(s)/ hastes, 52)coser/ costurar, 53)bebidas, 54)lareira, 55)dentista, 56)mobília/ móveis, 57)cato, 58)estátuas, 59)binóculos, 60)chave-inglesa, 61)instrumentos (musicais), 62)ananás, 63)banco, 64)que voa/ voador/ aéreo, 65)telescópio, 66)cabra/ bode, 67)correio/ cartas, 68)avestruz, 69)retângulo, 70)leopardo/ jaguar/ chita, 71)bússola, 72)escudo, 73)(materiais para) escrever/ que escrevem/ desenhar, 74)lagosta, 75)termómetro, 76)América/ Estados Unidos/ Estados Unidos da América/ mapa/ país, 77)sela, 78)trompete, 79)carrinho de mão, 80)percentagem/ por cento, 81)eólica/ ventoinha/ aerogerador/ moinho (de vento), 82)pata, 83)xadrez, 84)pinça(s), 85)relógios/ (orientadores/ orientação) de tempo, 86)estádio, 87)toco/ cepo/ tronco, 88)(materiais, ferramentas de) corte/ cortantes/ cortar, 89)pirâmides, 90)para-quedismo/ saltar de para-quedas, 91)(ferramentas de) medição/ medir/ medidor, 92)répteis, 93)aipo/ salsa/ coentros, 94)(meios de) transporte(s), 95)molas, 96)banjo, 97)gráfico, 98)bumerangue, 99)estufa, 100)pontão/ doca/ molhe, 101)casco, 102)água, 103)direção(ões)/ orientação(ões), 104)microscópio, 105)rede, 106)África/ país/ mapa, 107)sentimentos/ emoções/ expressões/ reações, 108)temperos/ especiarias, 109)funil, 110)bateria, 111)pergaminho, 112)clarinete, 113)balança,

114)escavadora/ caterpillar/ bulldozer, 115)eletrodomésticos, 116)hexágono, 117)coluna/ pilar, 118)carreto, 119)estetoscópio, 120)ampulheta, 121)saltar (em barreiras), 122)monumentos, 123)bigorna, 124)lontra, 125)caiaque, 126)grampo, 127)roedores, 128)comunicação/ informação, 129)símbolos/ sinais, 130)boina, 131)esfinge, 132)fungos, 133)tripé, 134)(instrumentos) percussão, 135)transferidor, 136)estribo, 137)hieróglifos, 138)claves, 139)paralelogramo, 140)rodo, 141)termóstato, 142)proveta/ (copo) medidor, 143)aves (de capoeira/ domésticas), 144)judo, 145)observatório, 146)receita, 147)dente, 148)metrónomo, 149)ábaco, 150)silhueta.

A criança deveria estar sentada o mais confortável possível junto do examinador. O examinador deveria ter o cuidado de manter a folha de registo fora do seu alcance. A aplicação do teste era sempre iniciada por uma explicação do teste à criança: “Vou mostrar-te algumas imagens e quero que me digas o nome de cada uma delas ou de cada grupo de imagens.”. De imediato, o examinador apresentava quatro exemplos. Nesta fase, o examinador dava toda a ajuda que considerasse necessária para a criança compreender o teste. Ao contrário do teste original, na versão portuguesa não era determinado o nível de base da criança. O teste era passado integralmente a todas as crianças independentemente da sua faixa etária ou desempenho.

O tempo de aplicação da prova poderia ser ajustado ao ritmo de cada criança garantindo, no entanto, que esta não perdesse o seu enfoque na prova. Reforços positivos deveriam ser providenciados ao longo do teste de forma a garantir a motivação da criança para a execução do mesmo.

Ao longo da prova, foi prevista a utilização de algumas instruções a serem fornecidas antes de cada item. Na maioria dos vocábulos a instrução dada era: “O que é isto?”; no entanto, noutros casos mais específicos, outras instruções poderiam ser fornecidas: “O que são?” ou “Como se chama este grupo?”. Estas instruções estavam incluídas nas folhas de registo do teste. Nenhuma outra instrução deveria ser dada, no sentido de evitar o enviesamento das respostas obtidas. Em algumas situações era permitido ao examinador fornecer ajudas após uma primeira resposta incorreta. Estas ajudas eram prestadas no sentido de clarificar a intenção do teste num determinado item e não para ajudar a criança a evocar o conceito, e estavam previamente estabelecidas. Mesmo nestas situações, apenas era aceitável uma ajuda por item. A folha de registo continha todas as respostas aceitáveis; qualquer outra resposta deveria ser cotada como incorreta.

Durante o teste, as crianças eram orientadas para responder com recurso a uma palavra isolada. Contudo, em alguns itens e principalmente crianças mais novas, sentiam a necessidade de recorrer a pequenas frases ou expressões. No entanto, se a palavra alvo fosse mencionada, a resposta deveria ser cotada como correta.

Quando a criança espontaneamente corrigia uma resposta dada, esta última é que deveria ser tida em conta, mesmo que a primeira fosse a correta.

As desinências nominais ou verbais mais comuns estavam registadas na folha de registo e deveriam ser consideradas como opcionais, corretas. Qualquer outra desinência expressa pela criança, que não estivesse registada, deveria ser cotada como correta, desde que a palavra alvo estivesse contida na resposta.

Alterações na articulação verbal oral não seriam cotadas como respostas incorretas em crianças com padrões articulatórios incorretos. Situações de produções com alterações articulatórias pontuais eram cotadas como incorretas.

3.5. Procedimentos de Recolha de Dados

Para a execução deste estudo foram seguidas várias etapas. Inicialmente contactámos a Câmara Municipal de Fafe no sentido de obter listas atualizadas de todos os agrupamentos do concelho de Fafe para o ano letivo 2010/ 2011. As listas foram então analisadas e posteriormente selecionados o agrupamento e as escolas a incluir no estudo. O passo seguinte foi contactar o presidente do agrupamento selecionado, de acordo com o previamente explanado, para apresentação do nosso estudo e entregar em mão o documento (Anexo B) a solicitar consentimento para a realização do mesmo. Após discussão em concelho pedagógico e dado o parecer favorável, foi redigido um pedido de autorização aos encarregados de educação (Anexo C), clarificando o tipo/ objetivo de estudo, os períodos de avaliação e a garantia de confidencialidade dos dados pessoais obtidos. Os pedidos de autorização foram posteriormente entregues em mão a cada professor titular de turma das escolas em estudo. A entrega e receção dos pedidos de autorização dos encarregados de educação foram efetuadas através do professor titular de turma, tendo a totalidade dos encarregados de educação dado autorização à participação dos seus educandos no estudo. Finalmente, o professor titular de turma preencheu os questionários relativos a cada participante do estudo. A recolha destes dados foi realizada por apenas um examinador, o autor do estudo.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os dados recolhidos foram analisados com recurso ao *software* Predictive Analytics SoftWare Statistics (PASW) (ex-SPSS) v.18, numa abordagem descritiva (médias, desvio padrão, máximos e mínimos) e inferencial (teste t, análise de variância e regressão linear) entre grupos.

4.1. Análise Descritiva

Almeida e Freire (2008) referem que o último passo numa investigação consiste na análise dos dados obtidos no estudo que conduzirão a conclusões junto de um indivíduo ou, neste caso, grupo. Ainda segundo os mesmos autores, num primeiro momento, a análise descritiva consiste na descrição e sistematização dos resultados ou da informação recolhida. Os primeiros resultados a apresentar descreverão as características mais importantes da amostra. No entanto, para além desta descrição torna-se importante, segundo Almeida e Freire (2008), apresentar uma distribuição dos resultados nas variáveis consideradas.

No Quadro 10 estão sintetizados os valores obtidos no desempenho das crianças em função do ano de escolaridade, do género e do contexto educacional. Para tal foram determinadas medidas de tendência central (média), medidas de tendência não central (valores mínimo e máximo) e medidas de dispersão (desvio padrão).

Quadro 10

Distribuição dos resultados (média, desvio padrão, valores máximo e mínimo) do desempenho do vocabulário expressivo no teste EOWPVT-Pt, pelas variáveis independentes (género, ano de escolaridade, contexto educacional)

Ano de Escolaridade	Género	Contexto Educacional	Média	Desvio Padrão	Valor Máximo	Valor Mínimo	N	
Pré-escolar	Feminino	Rural	43.38	11.46	60	28	8	
		Urbano	47.67	11.15	62	34	6	
		Total	45.21	11.11	62	28	14	
	Masculino	Rural	55.00	7.20	65	41	11	
		Urbano	61.50	6.36	66	57	2	
		Total	56.00	7.25	66	41	13	
	Total	Rural	50.11	10.71	65	28	19	
		Urbano	51.13	11.64	66	34	8	
		Total	50.41	10.78	66	28	27	
	1º ano	Feminino	Rural	64.33	13.51	82	39	9
			Urbano	58.17	3.13	63	54	6
			Total	61.87	10.84	82	39	15
Masculino		Rural	59.57	8.34	69	42	7	
		Urbano	62.00	13.21	83	42	12	
		Total	61.11	11.46	83	42	19	
Total		Rural	62.25	11.45	82	39	16	
		Urbano	60.72	10.92	83	42	18	
		Total	61.44	11.03	83	39	34	
2º ano		Feminino	Rural	62.73	9.61	80	48	11
			Urbano	59.50	8.26	69	48	6
			Total	61.59	9.04	80	48	17
	Masculino	Rural	67.67	12.03	80	53	6	
		Urbano	68.00	17.38	100	55	8	
		Total	67.86	14.77	100	53	14	
	Total	Rural	64.47	10.44	80	48	17	
		Urbano	64.36	14.42	100	48	14	
		Total	64.42	12.17	100	48	31	

Quadro 10 (Continuação)

Ano de Escolaridade	Gênero	Contexto Educacional	Média	Desvio Padrão	Valor Máximo	Valor Mínimo	N	
3º ano	Feminino	Rural	70.29	11.76	92	57	7	
		Urbano	78.44	10.53	96	65	9	
		Total	74.88	11.48	96	57	16	
	Masculino	Rural	78.50	15.99	116	54	16	
		Urbano	74.22	10.12	92	61	9	
		Total	76.96	14.08	116	54	25	
	Total	Rural	76.00	15.06	116	54	23	
		Urbano	76.33	10.25	96	61	18	
		Total	76.15	13.02	116	54	41	
	4º ano	Feminino	Rural	80.00	8.32	91	66	8
			Urbano	81.41	11.39	95	61	17
			Total	80.96	10.35	95	61	25
Masculino		Rural	87.77	10.63	108	72	13	
		Urbano	86.64	14.79	110	64	11	
		Total	87.25	12.43	110	64	24	
Total		Rural	84.81	10.34	108	66	21	
		Urbano	83.46	12.83	110	61	28	
		Total	84.04	11.73	110	61	49	
Total		Feminino	Rural	63.91	15.71	92	28	43
			Urbano	70.05	16.23	96	34	44
			Total	67.01	16.18	96	28	87
	Masculino	Rural	72.17	17.06	116	41	53	
		Urbano	72.19	16.40	110	42	42	
		Total	72.18	16.69	116	41	95	
	Total	Rural	68.47	16.89	116	28	96	
		Urbano	71.09	16.25	110	34	86	
		Total	69.71	16.60	116	28	182	

4.1.1. Idade Cronológica

Os resultados obtidos no teste EOWPVT-Pt relativamente às estatísticas descritivas (i.e., mediana, quartis e valores máximos e mínimos) em função da idade cronológica encontram-se apresentados na Figura 8. O gráfico das idades apresentado mostra que existem três *outliers* nos 7 e 8 anos, e sugere uma distribuição simétrica, uma vez que a mediana está perto do meio da caixa. No entanto, estes *outliers* não foram analisados com base na média aparada, uma vez que não interferem na distribuição da amostra.

Relativamente ao desempenho obtido no teste EOWPVT-Pt observa-se um aumento progressivo e proporcional à idade, com exceção da faixa etária dos 10 anos ($M=77.63$; $DP=10.57$; $Min=64$; $Max=91$) em que o valor máximo e a média são inferiores à faixa etária dos 9 anos ($M=82.07$; $DP=12.82$; $Min=54$; $Max=110$). De ressaltar que o N para a idade de 10 anos é de apenas 8 crianças. A faixa etária dos 5 anos foi a que apresentou médias mais baixas ($M=50.44$; $DP=10.49$; $Min=28$; $Max=66$), seguindo-se as médias encontradas para os 6 anos ($M=58$; $DP=12.89$; $Min=33$; $Max=83$), para os 7 anos ($M=63.22$; $DP=11.34$; $Min=42$; $Max=100$) e para os 8 anos ($M=75.59$; $DP=13.85$; $Min=55$; $Max=116$).

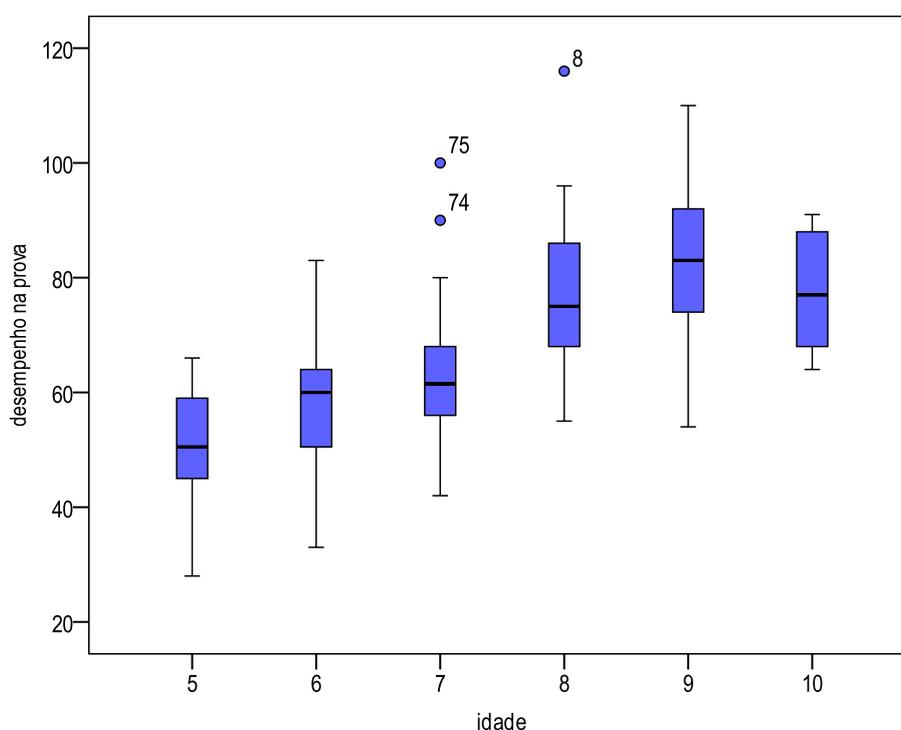


Figura 8. Distribuição da média de desempenho do vocabulário expressivo em função da idade cronológica.

Excetuando-se a faixa etária dos 10 anos, a análise global da distribuição de médias sugere uma tendência para um melhor desempenho no vocabulário expressivo com a evolução da idade. Tal análise sugere a possibilidade de se encontrarem diferenças significativas ao nível do desempenho do vocabulário expressivo entre as crianças de diferentes faixas etárias (5 aos 10 anos).

4.1.2. Género

Os resultados obtidos no teste EOWPVT-Pt relativamente às estatísticas descritivas (i.e., mediana, quartis e valores máximos e mínimos) em função do género encontram-se apresentados na Figura 9. O gráfico do género apresentado sugere uma distribuição simétrica, uma vez que a mediana está perto do meio da caixa.

Relativamente ao desempenho obtido no teste EOWPVT-Pt, observam-se estatísticas descritivas (i.e., médias e valores máximos e mínimos) com valores superiores para as crianças do género masculino ($M=72.18$; $DP=16.69$; $Min=41$; $Max=116$) em relação ao género feminino ($M=67.01$; $DP=16.18$; $Min=28$; $Max=96$).

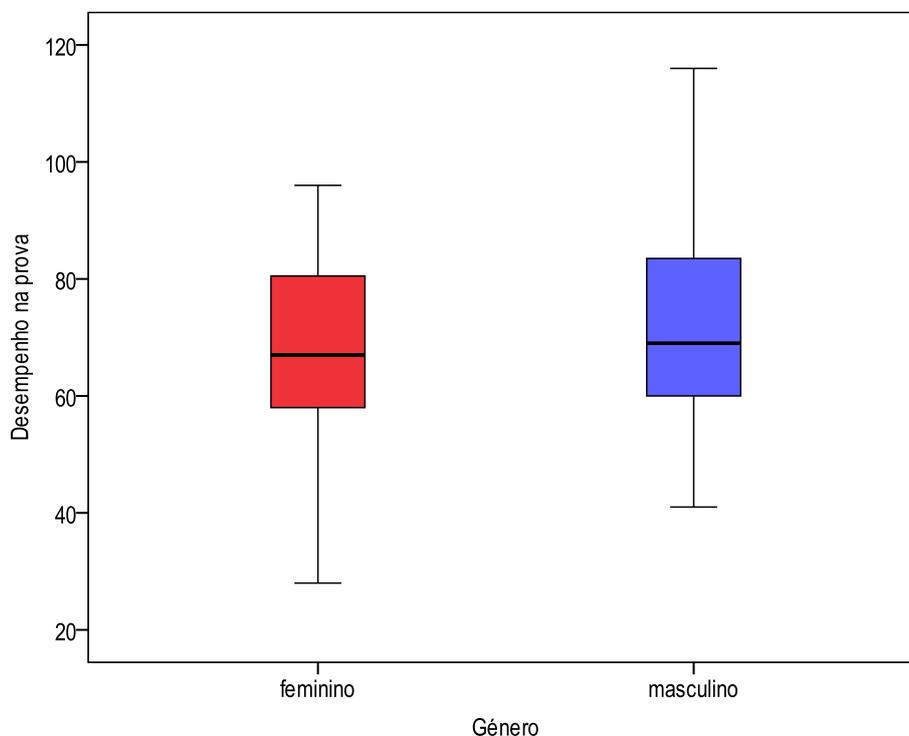


Figura 9. Distribuição da média de desempenho do vocabulário expressivo em função do género.

Na análise dos resultados observa-se uma superioridade nas médias encontradas nas crianças do género masculino em relação às do género feminino. Esta observação sugere a possibilidade de se encontrarem diferenças significativas no desempenho ao nível do vocabulário expressivo entre as crianças do género masculino e do género feminino.

4.1.3. Ano de Escolaridade

Os resultados obtidos no teste EOWPVT-Pt relativamente às estatísticas descritivas (i.e., média) em função do ano de escolaridade encontram-se apresentados na Figura 10. O gráfico mostra um aumento progressivo no desempenho no vocabulário expressivo no teste EOWPVT-Pt em relação ao ano de escolaridade.

Para os alunos do pré-escolar verifica-se uma menor média observada ($M=50.41$; $DP=10.78$; $Min=28$; $Max=66$) ao passo que a maior média corresponde aos alunos do 4º ano de escolaridade ($M=84.04$; $DP=11.73$; $Min=61$; $Max=110$). Aos restantes anos de escolaridade corresponderam as médias intermédias: 1º ano de escolaridade ($M=61.44$; $DP=11.03$; $Min=39$; $Max=83$), 2º ano de escolaridade ($M=64.42$; $DP=12.17$; $Min=48$; $Max=100$) e 3º ano de escolaridade ($M=76.15$; $DP=13.02$; $Min=54$; $Max=116$).

A análise global da distribuição das médias indica uma tendência para a melhoria do desempenho com a evolução dos anos de escolaridade. Esta observação sugere a possibilidade de se encontrarem diferenças significativas no desempenho ao nível do vocabulário expressivo entre as crianças de diferentes anos de escolaridade.

4.1.4. Contexto Educacional

Os resultados obtidos no teste EOWPVT-Pt, relativamente às estatísticas descritivas (i.e., média) em função do contexto educacional encontram-se apresentados na Figura 10. No gráfico do contexto educacional para cada ano de escolaridade não se observam grandes diferenças entre os diferentes contextos. Para o pré-escolar as médias do urbano ($M=51.13$; $DP=11.64$; $Min=34$; $Max=66$) são ligeiramente superiores às do rural ($M=50.11$; $DP=10.71$; $Min=28$; $Max=65$). Para o 1º e 4º ano as diferenças já são inversas, o rural ($M=62.25$; $DP=11.45$; $Min=39$; $Max=82$; $M=84.81$; $DP=10.34$;

$Min=66$; $Max=108$) é superior ao urbano ($M=60.72$; $DP=10.92$; $Min=42$; $Max=83$; $M=83.46$; $DP=12.83$; $Min=61$; $Max=110$). Já relativamente ao 2º e 3º ano de escolaridade os contextos rural ($M=64.47$; $DP=10.44$; $Min=48$; $Max=80$; $M=76.00$; $DP=15.06$; $Min=54$; $Max=116$) e urbano ($M=64.36$; $DP=14.42$; $Min=48$; $Max=100$; $M=76.33$; $DP=10.25$; $Min=61$; $Max=96$) apresentam médias idênticas.

Numa análise global, observa-se, no entanto, uma média de desempenho maior no contexto urbano ($M=71.09$; $DP=16.25$; $Min=34$; $Max=110$) em relação ao rural ($M=68.47$; $DP=16.89$; $Min=28$; $Max=116$). Esta observação sugere a possibilidade de se encontrarem diferenças significativas no desempenho ao nível do vocabulário expressivo entre as crianças de diferentes contextos educacionais (rural e urbano).

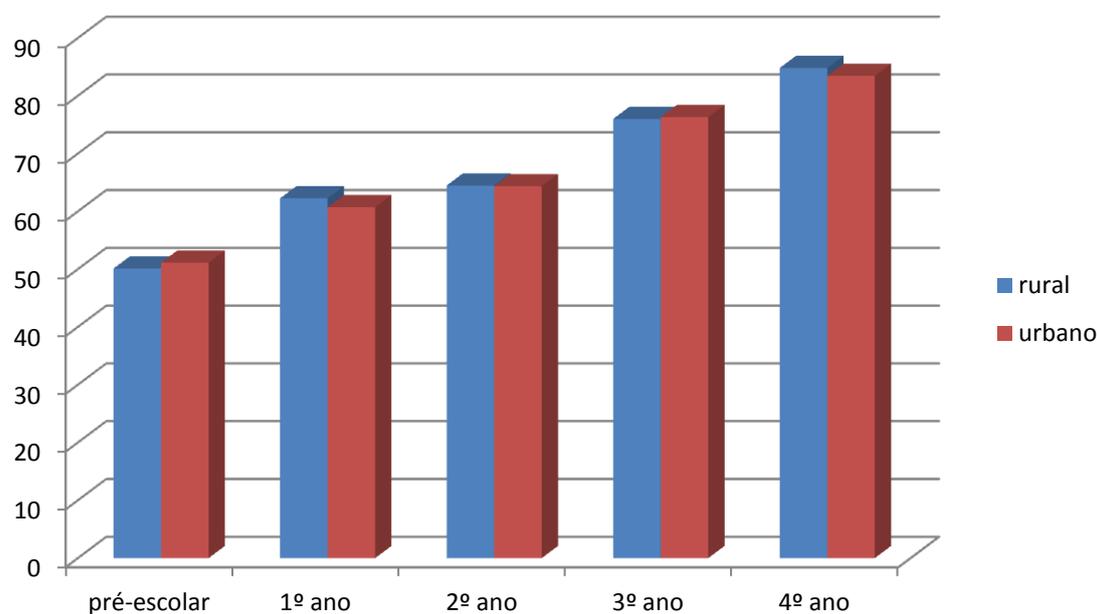


Figura 10. Média de desempenho do vocabulário expressivo em função do ano de escolaridade e por contexto educacional (rural, urbano).

4.1.5. Habilitações Literárias do Pai e da Mãe

Os resultados obtidos no teste EOWPVT-Pt relativamente às estatísticas descritivas (i.e., média) em função das habilitações literárias do pai e da mãe encontram-se apresentados na Figura 11. O gráfico mostra globalmente um aumento

progressivo no desempenho no vocabulário expressivo no teste EOWPVT-Pt com o aumento das habilitações literárias de cada um dos progenitores.

Relativamente à mãe, o desempenho ao nível do vocabulário expressivo das crianças aumenta progressivamente com as habilitações literárias. Excetua-se o 2º ciclo de ensino básico ($M=71.48$; $DP=16.28$; $Min=38$; $Max=105$) que apresenta uma média de desempenho superior ao 3º ciclo de ensino básico ($M=68.25$; $DP=13.95$; $Min=38$; $Max=108$). De ressaltar que o 2º ciclo de ensino básico é o fator com maior frequência nas habilitações literárias da mãe ($N=66$). Para o 1º ciclo de ensino básico verifica-se a menor média observada ($M=58.68$; $DP=17.43$; $Min=28$; $Max=94$) e a maior média nos cursos de pós-graduação/ mestrado ($M=86.50$; $DP=41.72$; $Min=57$; $Max=116$) para um $N=2$. Para o ensino secundário ($M=71.85$; $DP=17.24$; $Min=34$; $Max=110$) e bacharelato/ licenciatura ($M=75.61$; $DP=14.65$; $Min=58$; $Max=100$) observaram-se médias intermédias. Não se registaram quaisquer valores para o ensino pós-secundário e doutoramento.

Relativamente ao pai, o desempenho ao nível do vocabulário expressivo das crianças também aumenta progressivamente com as habilitações literárias. A maior média observada verifica-se ao nível do bacharelato/ licenciatura ($M=74.50$; $DP=14.93$; $Min=58$; $Max=97$) e a menor média verifica-se ao nível do 1º ciclo de ensino básico ($M=60.32$; $DP=15.72$; $Min=33$; $Max=94$). A esta última segue-se o 2º ciclo de ensino básico ($M=70.51$; $DP=15.94$; $Min=28$; $Max=108$), o 3º ciclo de ensino básico ($M=71.26$; $DP=18.39$; $Min=38$; $Max=116$) e o ensino secundário ($M=73.00$; $DP=14.05$; $Min=48$; $Max=100$). Não se registaram quaisquer valores para o ensino pós-secundário, curso de pós-graduação/ mestrado e doutoramento.

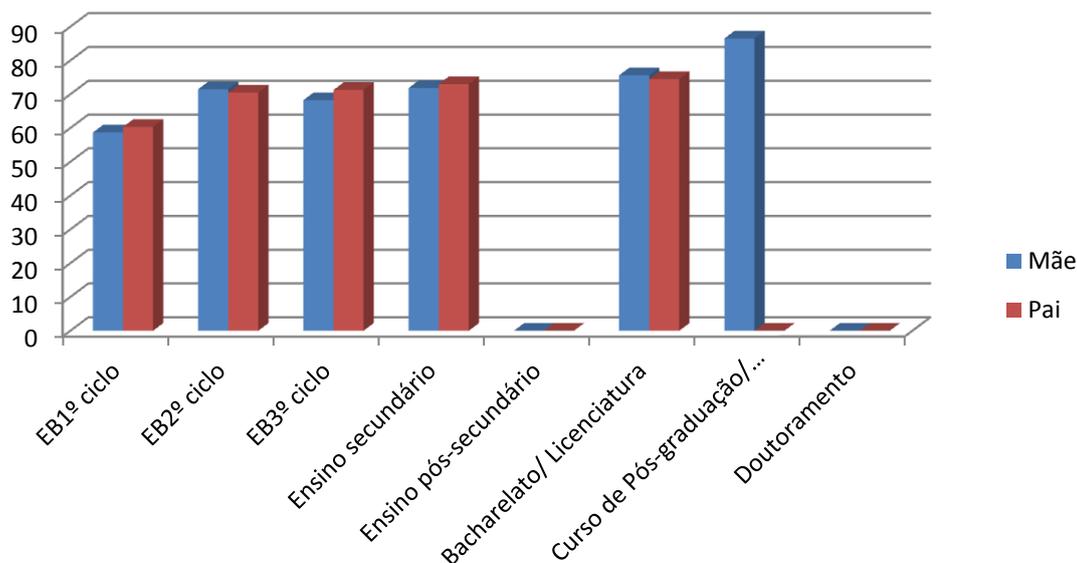


Figura 11. Média de desempenho do vocabulário expressivo em função das habilitações literárias do pai e da mãe.

À exceção dos resultados para o 3º ciclo de ensino básico nas habilitações da mãe, a análise global da distribuição das médias indica uma tendência para o seu aumento com o aumento das habilitações literárias de ambos os progenitores. Esta observação sugere a possibilidade de se encontrarem diferenças significativas entre o desempenho ao nível do vocabulário expressivo e as habilitações literárias do pai e da mãe.

4.2. Análise Inferencial

A análise inferencial corresponde ao segundo momento da análise de dados. Esta está mais direcionada para a testagem de hipóteses, analisando relações entre variáveis ou diferenças entre grupos (Almeida & Freire, 2008). Neste estudo em questão optou-se por testes paramétricos para dois grupos (Teste *t*) e três ou mais grupos (Análise de Variância – ANOVA – e comparações *a posteriori* – *post hoc*, Tukey HSD).

Os testes paramétricos *t* são usados para testar hipóteses sobre médias de uma variável de nível quantitativo numa variável dicotómica (Pestana & Gageiro, 2008). Neste estudo em questão, o tipo de teste usado é o de duas amostras independentes (género e contexto educacional), no qual a comparação das médias é feita entre grupos

de sujeitos na mesma variável. A distribuição t pode ter duas expressões diferentes consoante as variâncias possam ou não ser assumidas como iguais. Este primeiro pressuposto é analisado diretamente ao nível da significância do teste de Levene (Pestana & Gageiro, 2008). Relativamente à distribuição, os mesmos autores referem que, quando o N é superior a 30 para as duas amostras, estas aproximam-se da distribuição normal, conduzindo ambas às mesmas conclusões.

Segundo Pestana e Gageiro (2008) o One-Way Anova analisa o efeito de uma variável independente sobre uma dependente, verificando se as médias em cada um dos níveis são iguais ou diferentes. Quando a variável independente possui mais que duas categorias dever-se-á recorrer a testes *Post-hoc*, à análise da tendência ou às comparações planeadas para determinar quais as médias que se influenciam entre si. Estes testes permitem determinar em que pares de médias se encontram as diferenças significativas.

4.2.1. Género

As médias entre o género masculino e o género feminino sugerem uma diferença no desempenho ao nível do vocabulário expressivo relativamente ao género. No sentido de verificar se essa diferença se deve ao acaso, procedeu-se a realização de um teste t .

Foram observadas diferenças estatisticamente significativas relativamente ao género no desempenho ao nível do vocabulário expressivo do teste EOWPVT-Pt, $t(180)=2.118, p=.036$

4.2.2. Contexto Educacional

As médias entre os contextos rural e urbano sugerem uma diferença no desempenho ao nível do vocabulário expressivo relativamente ao contexto educacional. No sentido de verificar se essa diferença se deve ao acaso, procedeu-se a realização de um teste t .

Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas nos contextos rural e urbano no desempenho ao nível do vocabulário expressivo no teste EOWPVT-Pt, $t(180)=1.065, p=.288$.

4.2.3. Ano de Escolaridade

Conforme exposto na análise descritiva, as médias entre os anos de escolaridade sugerem uma diferença no desempenho ao nível do vocabulário expressivo relativamente ao ano de escolaridade que a criança frequenta. No sentido de verificar se essa diferença se deve ao acaso, procedeu-se a realização de um *One-Way Anova*.

Foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os cinco anos de escolaridade no desempenho ao nível do vocabulário expressivo no teste EOWPVT-Pt, $F(4,177)=44.52, p=.000$.

O teste *Post-hoc Tukey HSD* indica que existem diferenças significativas ($p<.05$) entre as médias dos diferentes anos de escolaridade, excetuando-se entre o 1º e o 2º anos. Uma vez que o N para cada categoria é diferente, optou-se pela utilização de um teste *Tukey HSD* ajustado.

4.2.4. Idade

Conforme exposto na análise descritiva, as médias entre as idades sugerem uma diferença no desempenho ao nível do vocabulário expressivo entre as crianças das diferentes faixas etárias (5 aos 10 anos). No sentido de verificar se essa diferença se deve ao acaso, procedeu-se a realização de um *One-Way Anova*.

Foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre as diferentes faixas etárias no desempenho ao nível do vocabulário expressivo no teste EOWPVT-Pt, $F(5,176)=28.999, p=.000$.

O teste *Post-hoc Tukey HSD* indica que existem diferenças significativas ($p<.05$) entre as seguintes faixas etárias: 5 anos e 7, 8, 9 e 10 anos; 6 anos e 8, 9 e 10 anos; 7 anos e 8, 9 e 10 anos. Uma vez que o N para cada categoria é diferente, optou-se pela utilização de um teste *Tukey HSD* ajustado.

4.2.5. Habilitações Literárias do Pai e da Mãe

Conforme exposto na análise descritiva, as médias entre as habilitações literárias do pai e da mãe sugerem uma diferença no desempenho ao nível do vocabulário

expressivo em função das habilitações literárias do pai e da mãe. No sentido de verificar se essa diferença se deve ao acaso, procedeu-se a realização de um *One-Way Anova*.

Foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre as diferentes habilitações literárias da mãe, $F(5,176)=3.317, p=.007$ e do pai, $F(4,177)=2.574, p=.039$ no desempenho ao nível do vocabulário expressivo no teste EOWPVT-Pt.

4.3. Correlações e Regressão Linear

As correlações são uma medida estatística que nos permitem analisar as relações entre as variáveis. O coeficiente correlação pode variar entre -1.0 e +1.0 e quanto mais próximo estiver da unidade maior é a associação linear entre as variáveis. Um valor de 0 significa que as variáveis não estão correlacionadas. As correlações podem ser positivas ou negativas, conforme as oscilações dos resultados ocorram no mesmo sentido ou em sentido inverso (Almeida e Freire, 2008; Morgan, Leech, Gloeckner, & Barrett, 2004)

No sentido de verificar as correlações existentes entre as diversas variáveis independentes estudadas com o desempenho ao nível do vocabulário expressivo, procedeu-se à determinação do coeficiente de correlação do r de *Pearson* (ver Quadro 11). Apesar de todas as variáveis, com exceção do contexto educacional terem apresentado dados significativos, apenas o ano de escolaridade ($r=.70, p=.000$) e a idade ($r=.65, p=.000$) apresentaram correlações elevadas com o desempenho ao nível do vocabulário expressivo. De acordo com Almeida e Freire (2008), uma correlação é considerada como elevada a partir de um valor superior a .40. Esta análise correlacional permite-nos verificar que o desempenho ao nível do vocabulário expressivo aumenta com a idade, assim como também com o aumento de anos de escolaridade das crianças.

Quadro 11

Média, desvio padrão e correlação entre as variáveis independentes e o desempenho do vocabulário expressivo no teste EOWPVT-Pt (N=182)

Variável	<i>M</i>	<i>DP</i>	1	2	3	4	5	6
Desempenho no teste	69.71	16.60	.70**	.65**	.16*	.20**	.17*	.08
1.Ano de escolaridade	2.28	1.42	--	.95**	.01	-.04	-.09	.12*

Quadro 11 (Continuação)

Variável	<i>M</i>	<i>DP</i>	1	2	3	4	5	6
2.Idade	7.55	1.52		--	.05	-.05	-.10	.13*
3.Género	1.52	.50			--	.04	.01	-.06
4.Habilitações literárias da mãe	2.88	1.43				--	.67**	.20**
5.Habilitações literárias do pai	2.47	1.12					--	.25**
6.Contexto educacional	1.47	.50						--

* $p < .05$; ** $p < .01$

A regressão linear é um modelo estatístico usado com o intuito de prever o comportamento de uma variável dependente a partir de uma ou várias variáveis independentes (Pestana & Gageiro, 2008; Morgan, et al., 2004). De acordo com os autores atrás referenciados existem dois tipos de modelos que apenas diferem na quantidade de variáveis independentes utilizadas. Se apenas existir uma variável independente o modelo denomina-se de Regressão Linear Simples, se existirem duas ou mais variáveis independentes o modelo designa-se por Regressão Linear Múltipla. Morgan, et al. (2004) referem ainda a existência de vários métodos para analisar os dados na regressão linear. Neste estudo em questão optou-se pela regressão simultânea, isto é, partiu-se do princípio de que todas as variáveis independentes são importantes.

No sentido de investigar quais as variáveis independentes (ano de escolaridade, idade, género, contexto educacional e habilitações literárias do pai e da mãe) que melhor predizem o desempenho ao nível do vocabulário expressivo no teste EOWPVT-Pt, procedeu-se à análise dos resultados com base no modelo de regressão linear múltipla.

Quando todas estas variáveis independentes estão combinadas no sentido de prever o desempenho ao nível do vocabulário expressivo no teste EOWPVT-Pt, obtemos um $F(6,175)=40,67, p < .001$.

No Quadro 12 podemos observar os coeficientes, sendo de realçar que o ano de escolaridade prediz significativamente ($r^2=.88, p=.000$) o desempenho ao nível do vocabulário expressivo no teste EOWPVT-Pt, quando as seis variáveis estão incluídas.

Quadro 12

Modelo de regressão linear múltipla para as variáveis independentes, predizendo o desempenho do vocabulário expressivo no teste EOWPVT-Pt (N=182)

Variável	Coeficiente não estandardizado		Coeficiente estandardizado
	<i>B</i>	<i>ESB</i>	β
(Constante)	46.49	10.38	
Ano de escolaridade	10.34	1.86	.88**
Idade	-1.92	1.85	-.17
Género	4.75	1.64	.14**
Habilitações literárias da mãe	1.46	.77	.13
Habilitações literárias do pai	2.37	1.00	.16
Contexto educacional	-2.14	1.70	-.07*

Nota: $R^2 = .57$; $F(6,175) = 40,67$, $p < .001$.

* $p < .05$; ** $p < .01$

O coeficiente de determinação é de .76 e o coeficiente de determinação múltipla ajustado R^2 é de .57, o que significa que 57% do desempenho ao nível do vocabulário expressivo no teste EOWPVT-Pt pode ser previsto pela combinação de todas as variáveis independentes.

4.4. Percentis

Na análise percentílica optámos por analisar o desempenho das classes: [5;0 – 6;0[, [6;0 – 7;0[, [7;0 – 8;0[, [8;0 – 9;0[e [9;0 – 10; 0[, devido à robustez estatística do número de participantes por faixa etária. Seguidamente iremos apresentar, no Quadro 13, os resultados obtidos relativamente ao desempenho ao nível do vocabulário expressivo no teste EOWPVT-Pt em função da idade cronológica. Conforme se pode observar, as normas estão representadas por médias, desvios-padrão, valores máximo e mínimo e 7 níveis de Percentis (5, 10, 25, 50, 75, 90 e 95). Do ponto de vista normativo

podemos observar no presente estudo um incremento sistemático e progressivo dos resultados médios obtidos ao longo da idade.

Quadro 13

Dados normativos (percentis, médias, desvios padrão e valores máximos e mínimos) do desempenho do vocabulário expressivo no teste EOWPVT-Pt, em função da idade cronológica.

Percentis	Idade				
	5	6	7	8	9
95	--	82.40	91.50	101.00	105.60
90	62.40	79.40	76.50	93.00	97.80
75	59.75	64.00	68.00	86.00	92.00
50	50.50	60.00	61.50	75.00	83.00
25	44.00	48.00	56.00	67.00	73.00
10	33.40	38.20	50.10	57.50	65.00
5	28.00	36.00	47.10	55.75	59.60
<i>N</i>	18	31	36	34	55
<i>M</i>	50.44	58.00	63.22	75.59	82.07
<i>DP</i>	10.49	12.89	11.34	13.85	12.82
<i>Valor Min.</i>	28	33	42	55	54
<i>Valor Máx.</i>	66	83	100	116	110

4.5. Qualidades Psicométricas do Teste

4.5.1. Fidelidade

A fidelidade de um teste dá-nos o grau de confiança que podemos ter na informação que recolhemos (Almeida & Freire, 2008). Uma das significações mais habituais reside no facto de os itens da prova serem homogéneos (consistência interna).

No sentido de verificar se os 150 itens do teste EOWPVT-Pt formam uma prova consistente, procedeu-se à aplicação do *alpha de Cronbach*. O *alpha de Cronbach*

obtido foi de .944, o que segundo Field (2005), indica que os itens do teste apresentam uma consistência interna muito boa. O Quadro 14 apresenta uma análise descritiva de cada item da prova (média e desvio padrão). Os resultados demonstraram que treze itens do teste apresentavam zero de variância, tendo sido excluídas da análise (item 2, item 8, item 10, item 18, item 22, item 30, item 126, item 136, item 137, item 141, item 144, item 148, item 150).

Quadro 14

Análise dos itens do teste EOWPVT-Pt

Item	<i>M</i>	<i>DP</i>
item 1	.97	.16
item 3	.99	.07
item 4	.99	.07
item 5	.99	.11
item 6	.93	.25
item 7	.85	.36
item 9	.49	.50
item 11	.99	.07
item 12	.95	.22
item 13	.99	.11
item 14	.99	.11
item 15	.97	.18
item 16	.91	.28
item 17	.99	.11
item 19	.84	.37
item 20	.97	.16
item 21	.84	.37
item 23	.85	.36
item 24	.77	.42
item 25	.80	.40
item 26	.74	.44
item 27	.91	.29
item 28	.75	.43
item 29	.90	.31
item 31	.68	.47
item 32	.94	.24
item 33	.93	.26
item 34	.95	.22
item 35	.93	.26
item 36	.83	.38
item 37	.51	.50
item 38	.64	.48
item 39	.97	.18
item 40	.52	.50

Quadro 14 (Continuação)

Item	<i>M</i>	<i>DP</i>
item 41	.71	.46
item 42	.90	.30
item 43	.95	.22
item 44	.82	.39
item 45	.97	.18
item 46	.75	.44
item 47	.53	.50
item 48	.86	.35
item 49	.08	.28
item 50	.91	.29
item 51	.80	.40
item 52	.89	.31
item 53	.69	.47
item 54	.46	.50
item 55	.69	.47
item 56	.34	.47
item 57	.47	.50
item 58	.55	.50
item 59	.76	.43
item 60	.05	.23
item 61	.82	.38
item 62	.85	.36
item 63	.75	.44
item 64	.62	.49
item 65	.31	.46
item 66	.52	.50
item 67	.60	.49
item 68	.41	.49
item 69	.62	.49
item 70	.35	.48
item 71	.38	.49
item 72	.30	.46
item 73	.23	.42
item 74	.07	.26
item 75	.45	.50
item 76	.62	.49
item 77	.05	.23
item 78	.55	.50
item 79	.52	.50
item 80	.21	.41
item 81	.52	.50
item 82	.75	.44
item 83	.57	.50
item 84	.54	.50
item 85	.77	.42
item 86	.47	.50
item 87	.57	.50
item 88	.37	.49

Quadro 14 (Continuação)

Item	<i>M</i>	<i>DP</i>
item 89	.58	.50
item 90	.10	.30
item 91	.21	.41
item 92	.16	.37
item 93	.03	.18
item 94	.41	.49
item 95	.39	.49
item 96	.03	.16
item 97	.03	.16
item 98	.08	.28
item 99	.16	.37
item 100	.02	.13
item 101	.11	.31
item 102	.15	.36
item 103	.08	.28
item 104	.17	.38
item 105	.08	.27
item 106	.61	.49
item 107	.09	.29
item 108	.01	.07
item 109	.35	.48
item 110	.09	.28
item 111	.05	.23
item 112	.09	.28
item 113	.49	.50
item 114	.14	.35
item 115	.10	.30
item 116	.25	.43
item 117	.09	.28
item 118	.01	.07
item 119	.01	.07
item 120	.02	.13
item 121	.68	.47
item 122	.06	.24
item 123	.01	.07
item 124	.01	.11
item 125	.01	.07
item 127	.03	.16
item 128	.12	.32
item 129	.23	.42
item 130	.22	.42
item 131	.02	.13
item 132	.01	.07
item 133	.01	.07
item 134	.02	.15
item 135	.08	.28
item 138	.24	.43
item 139	.05	.22

Quadro 14 (Continuação)

Item	<i>M</i>	<i>DP</i>
item 140	.01	.07
item 142	.06	.24
item 143	.12	.33
item 145	.02	.13
item 146	.03	.16
item 147	.14	.35
item 149	.17	.38

No Quadro 15 são apresentadas as relações entre cada item e o desempenho ao nível do vocabulário expressivo no teste EOWPVT-Pt. Neste quadro são de realçar duas informações importantes, a correlação corrigida entre o item e a prova e o *alpha de Cronbach* se o item for eliminado. Apesar de verificarmos uma fraca correlação em alguns dos itens, podemos observar que a eliminação de cada um desses itens não influencia o valor de *alpha*, optando-se assim por os manter na prova.

Quadro 15

Análise dos itens em função do total no teste EOWPVT-Pt

Item	Média da prova se o item for eliminado	Variância da prova se o item for eliminado	Correlação corrigida entre o item e a prova	<i>Alpha de Cronbach</i> se o item for eliminado
item 1	62.74	275.25	.05	.944
item 3	62.71	275.38	.06	.944
item 4	62.71	275.52	.01	.944
item 5	62.72	275.96	-.11	.944
item 6	62.77	274.41	.13	.944
item 7	62.86	273.69	.14	.944
item 9	63.21	270.83	.27	.943
item 11	62.71	275.37	.07	.944
item 12	62.76	273.91	.22	.943
item 13	62.72	275.77	-.06	.944
item 14	62.72	274.98	.16	.943
item 15	62.74	275.57	-.00	.944
item 16	62.80	272.93	.27	.943
item 17	62.72	275.10	.12	.944
item 19	62.87	272.56	.23	.943
item 20	62.74	274.89	.11	.944
item 21	62.87	271.44	.32	.943
item 23	62.86	271.89	.30	.943
item 24	62.94	273.26	.15	.944

Quadro 15 (Continuação)

Item	Média da prova se o item for eliminado	Variância da prova se o item for eliminado	Correlação corrigida entre o item e a prova	<i>Alpha de Cronbach</i> se o item for eliminado
item 25	62.91	275.29	.00	.944
item 26	62.97	270.88	.31	.943
item 27	62.80	273.49	.20	.943
item 28	62.96	276.19	-.05	.944
item 29	62.81	275.88	-.04	.944
item 31	63.03	270.61	.30	.943
item 32	62.77	273.95	.19	.943
item 33	62.78	272.11	.39	.943
item 34	62.76	274.53	.13	.944
item 35	62.78	272.59	.34	.943
item 36	62.88	270.12	.42	.943
item 37	63.20	267.36	.48	.943
item 38	63.07	268.01	.46	.943
item 39	62.74	274.81	.12	.944
item 40	63.19	269.57	.34	.943
item 41	63.00	267.62	.51	.942
item 42	62.81	273.52	.19	.943
item 43	62.76	272.79	.37	.943
item 44	62.89	271.73	.28	.943
item 45	62.74	273.69	.30	.943
item 46	62.96	268.60	.47	.943
item 47	63.18	268.80	.39	.943
item 48	62.85	269.95	.48	.943
item 49	63.63	271.35	.45	.943
item 50	62.80	271.87	.37	.943
item 51	62.91	271.46	.29	.943
item 52	62.82	271.79	.35	.943
item 53	63.02	269.64	.37	.943
item 54	63.25	268.59	.41	.943
item 55	63.02	267.82	.49	.943
item 56	63.37	268.87	.41	.943
item 57	63.24	265.65	.59	.942
item 58	63.16	271.15	.25	.943
item 59	62.95	269.93	.38	.943
item 60	63.65	274.15	.17	.943
item 61	62.88	270.00	.43	.943
item 62	62.86	272.70	.23	.943
item 63	62.96	270.60	.33	.943
item 64	63.09	268.69	.41	.943
item 65	63.40	271.12	.27	.943
item 66	63.19	269.11	.37	.943
item 67	63.11	271.03	.26	.943
item 68	63.30	267.04	.51	.942
item 69	63.09	268.57	.42	.943

Quadro 15 (Continuação)

Item	Média da prova se o item for eliminado	Variância da prova se o item for eliminado	Correlação corrigida entre o item e a prova	<i>Alpha de Cronbach</i> se o item for eliminado
item 70	63.36	270.57	.30	.943
item 71	63.33	264.23	.70	.942
item 72	63.41	267.90	.49	.943
item 73	63.48	270.82	.33	.943
item 74	63.64	271.54	.46	.943
item 75	63.26	269.86	.33	.943
item 76	63.09	269.60	.35	.943
item 77	63.65	274.39	.14	.943
item 78	63.16	267.32	.48	.943
item 79	63.19	266.69	.52	.942
item 80	63.50	268.84	.48	.943
item 81	63.19	271.19	.24	.943
item 82	62.96	269.37	.41	.943
item 83	63.14	266.14	.56	.942
item 84	63.16	268.17	.43	.943
item 85	62.93	274.58	.05	.944
item 86	63.24	265.45	.60	.942
item 87	63.14	268.66	.40	.943
item 88	63.34	269.98	.33	.943
item 89	63.13	264.95	.64	.942
item 90	63.61	270.99	.45	.943
item 91	63.49	270.99	.32	.943
item 92	63.55	269.35	.50	.943
item 93	63.68	274.40	.18	.943
item 94	63.30	266.05	.57	.942
item 95	63.32	268.40	.43	.943
item 96	63.68	273.92	.29	.943
item 97	63.68	273.94	.29	.943
item 98	63.63	271.58	.42	.943
item 99	63.55	269.57	.48	.943
item 100	63.69	274.98	.13	.943
item 101	63.60	270.94	.43	.943
item 102	63.56	270.91	.38	.943
item 103	63.63	272.40	.33	.943
item 104	63.54	269.89	.44	.943
item 105	63.63	273.16	.26	.943
item 106	63.10	270.42	.30	.943
item 107	63.62	270.96	.46	.943
item 108	63.70	275.13	.16	.943
item 109	63.36	269.21	.38	.943
item 110	63.62	274.30	.12	.944
item 111	63.65	272.49	.39	.943
item 112	63.62	271.92	.37	.943
item 113	63.21	264.73	.64	.942

Quadro 15 (Continuação)

Item	Média da prova se o item for eliminado	Variância da prova se o item for eliminado	Correlação corrigida entre o item e a prova	Alpha de Cronbach se o item for eliminado
item 114	63.57	272.47	.26	.943
item 115	63.61	272.05	.34	.943
item 116	63.46	268.85	.45	.943
item 117	63.62	272.02	.36	.943
item 118	63.70	275.40	.06	.944
item 119	63.70	275.43	.04	.944
item 120	63.69	274.88	.15	.943
item 121	63.03	269.47	.38	.943
item 122	63.65	272.88	.33	.943
item 123	63.70	275.13	.16	.943
item 124	63.70	274.84	.20	.943
item 125	63.70	275.42	.05	.944
item 127	63.68	274.28	.22	.943
item 128	63.59	270.96	.42	.943
item 129	63.48	267.88	.54	.942
item 130	63.49	269.15	.45	.943
item 131	63.69	274.19	.31	.943
item 132	63.70	275.23	.12	.944
item 133	63.70	275.35	.07	.944
item 134	63.69	275.57	-.00	.944
item 135	63.63	272.75	.29	.943
item 138	63.47	270.89	.31	.943
item 139	63.66	274.61	.12	.944
item 140	63.70	275.56	-.00	.944
item 142	63.65	273.33	.27	.943
item 143	63.59	271.24	.39	.943
item 145	63.69	274.80	.17	.943
item 146	63.68	274.42	.20	.943
item 147	63.57	271.61	.33	.943
item 149	63.54	273.37	.16	.944

4.5.2. Fidelidade interavaliador

No sentido de verificar a fidelidade do processo de inserção dos dados recolhidos no ficheiro de análise do programa PASW, utilizado para a análise de dados, foram selecionados aleatoriamente 10% (n=19) das fichas de registo do teste EOWPVT-Pt, correspondentes aos seguintes códigos: 1, 12, 16, 17, 27, 30, 83, 91, 105, 107, 110,

118, 129, 152, 154, 164, 167, 169 e 172. Esta análise foi realizada por um especialista da área, tendo-se verificado uma fidelidade interavaliador de 100%.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

No seguimento do que temos vindo a referir, na rede escolar pública observa-se uma elevada prevalência de crianças com NEE, nas quais os problemas de comunicação e linguagem assumem especial destaque, podendo mais tarde conduzir a problemas nas aquisições académicas, onde o vocabulário assume um papel importante. Esta importância deve-se ao facto de a aprendizagem estar dependente do domínio do conhecimento ao nível do significado, mas também porque o aumento do vocabulário é influenciado reciprocamente pelo desempenho académico (Dunmore, citado por Sousa, 2011). No sentido de promover uma melhor intervenção nestas crianças torna-se imprescindível conhecer os padrões de desenvolvimento normal, para melhor identificar e posteriormente planear a nossa intervenção. Atualmente, em Portugal, verifica-se uma escassez de instrumentos standardizados para a avaliação da linguagem de uma forma geral, e do vocabulário em específico. Com este estudo pretendemos, então, contribuir não só com a tradução e a adaptação de um teste formal de vocabulário expressivo, mas também aumentar o conhecimento acerca do desempenho nesta área do desenvolvimento da linguagem, das crianças em idades pré-escolar e escolar (5 aos 10 anos) na rede escolar pública.

Neste estudo procurámos em primeiro lugar traduzir e adaptar o teste EOWPVT (Brownell, 2000) para português europeu, analisando posteriormente as suas qualidades psicométricas comparativamente com a versão original e outras traduções e adaptações. Em seguida foi realizada uma análise do desempenho das crianças ao nível do vocabulário expressivo com idade cronológica entre os 5 e os 10 anos, e por último procedeu-se à análise e correlação das diversas variáveis independentes com o desempenho ao nível do vocabulário expressivo.

No decorrer da investigação fomos confrontados com algumas diferenças nos resultados observados em relação ao esperado, desde a tradução e adaptação do teste até à aplicação do mesmo com a análise subsequente. Contudo, também podemos observar outros resultados que foram de encontro às nossas expectativas e aos resultados de estudos prévios.

Uma identificação precoce, e consequentemente uma intervenção atempada, pode reduzir a severidade das perturbações da linguagem e/ ou fala e contribuir para uma aprendizagem mais eficaz (Gibbard, et al. e Schwartz & Nippold citados por Harrison e McLeod, 2010). Deste modo torna-se pertinente identificar as variáveis que sejam melhores indicadores para o desenvolvimento da linguagem e, neste estudo em específico, para um melhor desempenho ao nível do vocabulário expressivo. Assim, foram analisadas as variáveis idade, ano de escolaridade, género, contexto educacional e habilitações literárias do pai e da mãe. Podemos constatar que as variáveis idade e ano de escolaridade apresentam correlações elevadas (Almeida & Freire, 2008) (idade: $r=.70$; ano de escolaridade: $r=.65$) com o desempenho ao nível do vocabulário expressivo. Ou seja, o desempenho das crianças ao nível do vocabulário expressivo aumenta com a idade e com os anos de escolaridade. As restantes variáveis, apesar de apresentarem correlações positivas, não são elevadas e como tal não as considerámos na análise global relativamente ao desempenho no teste EOWPVT-Pt (Quadro 11). Esta correlação do desempenho ao nível do vocabulário expressivo com a idade e ano de escolaridade já era esperada, uma vez que é amplamente referenciado pela literatura. Através do coeficiente de determinação na análise de todas as variáveis independentes podemos concluir que o ano de escolaridade contudo é o único preditor ($r^2=.88$) do desempenho ao nível do vocabulário expressivo, quando as seis variáveis estão incluídas. Por sua vez, o coeficiente de determinação múltipla ajustado ($r^2=.57$), significa que 57% do desempenho ao nível do vocabulário expressivo no teste EOWPVT-Pt pode ser previsto pela combinação de todas as variáveis independentes.

5.1. Conclusões

5.1.1. A Idade Cronológica Influencia o Desempenho das Crianças ao Nível do Vocabulário Expressivo

Relativamente ao desempenho obtido no teste EOWPVT-Pt observa-se um aumento progressivo e proporcional à idade. Este crescimento é verificado através das medidas estatísticas. É, no entanto, importante ressaltar a faixa etária dos 10 anos que evidenciou valores inferiores a crianças mais novas (Figura 8 e Quadro 13). Estas

diferenças poderão estar relacionadas com o facto de o número de crianças deste grupo ser bastante inferior ao das outras faixas etárias. A análise inferencial veio a confirmar essas diferenças entre as faixas etárias, como sendo significativas.

Em todas as faixas etárias existe uma evidência de um desenvolvimento da linguagem esperado, uma vez que a literatura já apontava neste sentido. Numa investigação realizada por Hage e Pereira (2006), onde as autoras procuraram obter um perfil de desenvolvimento típico do vocabulário expressivo em crianças entre os 3 e os 6 anos de idade cronológica, foi possível observar uma evolução progressiva do vocabulário com a idade, embora, tal como no nosso estudo, as diferenças entre os 5 e os 6 anos não tenham sido estatisticamente significativas. O aumento progressivo com a idade é apoiado por inúmeras investigações citadas por vários autores, tais como Befi-Lopes, Gândara, e Felisbino (2006) e Brancalioni, et al. (2011).

Se compararmos os resultados obtidos com este estudo com os referidos por Brownell (2000) para a população americana, podemos verificar um desfasamento entre as duas línguas de pelo menos um ano de idade, sendo os dados obtidos para a língua inglesa superiores aos da língua portuguesa. Relativamente ao desenvolvimento da linguagem, Hadley (citado por Giusti e Befi-Lopes, 2008) referiu que as diferenças entre as línguas (inglês e português) tornam-se mais marcadas a partir dos 4 anos e 11 meses, possivelmente devido à gramática específica de cada uma. Já num estudo realizado no Brasil, em muito semelhante ao nosso, específico para o vocabulário, Giusti e Befi-Lopes (2008), em crianças entre os 2 anos e os 7 anos e 11 meses obtiveram resultados inferiores para o Português Brasileiro em relação ao Inglês Americano.

5.1.2. O Ano de Escolaridade Influencia o Desempenho das Crianças ao Nível do Vocabulário Expressivo

A análise global do desempenho ao nível do vocabulário com a aplicação do teste EOWPVT-Pt, indica-nos uma tendência para uma progressão positiva com os anos de escolaridade (Figura 10), confirmada através da estatística inferencial. Estes resultados são confirmados pela investigação, estando fortemente relacionados com as capacidades de leitura das crianças. Capovilla e Prudêncio (2006) realizaram um estudo que procurou obter dados normativos para um teste de vocabulário, tendo confirmado a

existência de um crescimento significativo no vocabulário de alunos de diferentes anos de escolaridade (do 1º ao 4º ano).

Esta tendência para o aumento do desempenho com o ano de escolaridade poderá advir, segundo Sternberg (citado por Sousa, 2011) da forte correlação entre o vocabulário e os níveis de leitura e de inteligência. Dunmore (citado por Sousa, 2011) refere também que esta relação entre a leitura e o vocabulário é forte e cíclica, influenciando-se mutuamente. Ao nível da aquisição lexical, vários investigadores (entre eles, Miller & Gildea; Nagy & Herman citados por Nippold, 1998 e Nagy & Herman, citados por Sousa, 2011) indicam que as crianças em idade escolar adquirem entre 3000 e 5000 novas palavras por ano. Deste modo a leitura está estreitamente relacionada com o enriquecimento lexical, não só em idade escolar, mas ao longo da vida, uma vez que as capacidades de leitura e escrita requerem o conhecimento e uso de uma grande variedade de palavras.

5.1.3. O Género Influencia o Desempenho das Crianças ao Nível do Vocabulário Expressivo

Após análise descritiva dos resultados obtidos com a aplicação do teste EOWPVT-Pt podemos observar uma superioridade nas médias encontradas nas crianças do género masculino em relação às do género feminino (Figura 9). Esta observação foi corroborada pela análise inferencial que confirmou a influência do género no desempenho ao nível do vocabulário expressivo.

Relativamente a este assunto, a literatura não apresenta consenso. Uns investigadores dizem que não existem diferenças entre o género, outros referem que as crianças apresentam diferenças de desempenho em função do género. Entre os estudos que têm demonstrado que não existe uma diferença significativa no desempenho da linguagem e/ ou do vocabulário em função do género podemos referir os de Befi-Lopes e Cáceres (2009, 2010), de Befi-Lopes, Cáceres e Araújo (2007) realizados com crianças em idade pré-escolar.

Vários outros investigadores referem que as crianças do género feminino apresentam melhor desempenho ao nível do vocabulário do que as do género masculino. Para esta informação contribuíram estudos transversais, nomeadamente o de Fenson et al. e Reznick e Goldfield (citados por Bauer, Goldfield, & Reznick, 2002) e estudos

longitudinais. Huttenlocher, et al. (citados por Bauer, et al., 2002) referem inclusivamente que o ritmo de aquisição do vocabulário é mais rápido nas crianças do género feminino. Contudo estes e outros estudos, como o de Bauer, et al. (2002) foram realizados em crianças com menos de 30 meses, faixa etária que se encontra fora da utilizada no nosso estudo (5 aos 10 anos). Mais recentemente, num estudo realizado por Burman, Bitan, e Booth (2008) verificou-se que esta diferença tem tendência a desaparecer com a idade.

Relativamente ao impacto do género no desempenho do vocabulário, a investigação tem-nos fornecido dados que diferem ligeiramente de estudo para estudo. Contudo, não encontramos nenhum que, tal como no nosso, tenha evidenciado melhores resultados nos rapazes do que nas raparigas. Deste modo pensamos que poderão existir outras variáveis envolvidas que tenham induzido os dados obtidos.

5.1.4. O Contexto Educacional Não Influencia o Desempenho das Crianças ao Nível do Vocabulário Expressivo

Costa (2008) refere que o contexto demográfico não deve ser negligenciado, como fator que influencia o desenvolvimento da linguagem de uma criança, devido à diversidade de aspetos que os diferentes contextos podem acarretar. Relativamente ao nosso estudo e após análise descritiva dos resultados obtidos com a aplicação do teste EOWPVT-Pt, podemos constatar um melhor desempenho no vocabulário expressivo em crianças a frequentar um contexto educacional urbano (Figura 10). No entanto, a análise inferencial veio demonstrar que estas diferenças não eram significativas.

Relativamente a este assunto, os dados fornecidos pela literatura são escassos. De acordo com Costa (2008), os contextos social e economicamente mais desfavorecidos poderão ter aliadas situações de pobreza que interfiram com o desenvolvimento linguístico. No estudo realizado pela autora (Costa, 2008) foi possível constatar uma maior prevalência de perturbações da linguagem em contexto rural. Contudo, estes resultados não poderão ser generalizados ao ponto de afirmarmos que o desempenho das crianças ao nível da linguagem seja melhor em contexto urbano no que em contexto rural, uma vez que existem variados fatores que podem condicionar o diagnóstico de perturbações da linguagem. A investigação realizada por Sim-Sim (2004) abrangendo o território de Portugal Continental vai de encontro aos resultados

encontrados no nosso estudo. Analisando o desempenho de 170 crianças, entre os 3 anos e 10 meses e os 9 anos e 11 meses, num conjunto de 6 subtestes que incluíam os domínios lexical, sintático e fonológico da linguagem, concluiu que, apesar de se ter observado um desempenho melhor ao nível da nomeação no contexto urbano, do ponto de vista estatístico, essa diferença não era significativa. Bouck (2004) salienta que mais do que definir o tipo de contexto educacional, é importante descrever quais as características que marcam quer a escola, quer a comunidade. O autor refere como fatores importantes a ter em conta, o nível de pobreza dos alunos, famílias e comunidade, as experiências educacionais proporcionadas pela escola, o acesso a novas tecnologias de informação, os modelos sociais e familiares e, de grande importância, as habilitações literárias dos pais.

5.1.5. As Habilitações Literárias do Pai e da Mãe Influenciam o Desempenho das Crianças ao Nível do Vocabulário Expressivo

No que refere às variáveis habilitações literárias de cada um dos progenitores, verificámos um aumento progressivo no desempenho no vocabulário expressivo com o aumento das habilitações literárias de cada um dos progenitores (Figura 11), sendo estas diferenças estatisticamente significativas. Embora alguma investigação, tal como a referida por Sheng e McGregor (2010), tenha demonstrado a ausência de diferenças significativas tendo por base a escolaridade da mãe, a maior parte dos estudos realizados tem evidenciado o contrário.

Brancalioni, et al. (2011), citando estudos realizados por Nash e Donaldson e por Gershkoff-Stowe e Hahn, referem a existência de uma correlação positiva entre a produção verbal das crianças e o estímulo linguístico que elas recebem. Deste modo, através das experiências que as crianças vão adquirindo e do contacto com o contexto, principalmente pela interação com os adultos próximos, elas aperfeiçoam o seu conhecimento lexical (Brancalioni, et al., 2011). Neste seguimento de ideias, consideramos as habilitações dos pais como uma variável a ter em conta na análise do desempenho das crianças ao nível do vocabulário expressivo.

Vários investigadores chegam mesmo a considerar as habilitações literárias de ambos os progenitores como os melhores indicadores do desenvolvimento da linguagem na criança (Bloom, 2001; Bouck, 2004). Bloom (2001) salienta mesmo que o “...único

preditor da boa taxa da aprendizagem de vocabulário das crianças é o tamanho do vocabulário dos seus pais...”(p.1098). Isto leva-nos a refletir que, se partirmos do pressuposto do que foi referido anteriormente, ou seja, que as crianças vão adquirindo mais vocabulário pelo contacto com a leitura ao longo dos anos de escolaridade, um progenitor que apresenta habilitações literárias mais altas, também estudou mais anos, logo adquiriu mais vocabulário. Costa (2008), na investigação que realizou acerca das perturbações da linguagem, constatou a existência de diferenças altamente significativas em termos das habilitações académicas quer para o pai, quer para a mãe. No seu estudo, e apesar das limitações que estão inerentes à generalização dos resultados, Costa (2008) observou que as habilitações do pai e da mãe são menos elevadas nas crianças com perturbações da linguagem (de compreensão e/ ou de produção). Também Tomblin (1996), na investigação que realizou com crianças com Perturbações Específicas da Linguagem (PEL), pôde constatar que os progenitores destas crianças tendem a abandonar a escola mais cedo (logo, com habilitações literárias bastante mais baixas) que os do grupo controlo (sem PEL).

Num outro estudo realizado com o intuito de determinar quais os fatores de risco mais envolvidos nas perturbações da fala e da linguagem, Harrison e McLeod (2010), realizaram uma investigação na qual inicialmente recolheram e sintetizaram os resultados obtidos em 22 estudos internacionais. Nesta sistematização de informação, um dos fatores de risco abordados foram as habilitações literárias do pai e da mãe. Dos 14 estudos que avaliaram o impacto dessa variável na aquisição da fala e linguagem das crianças, 10 identificaram os baixos níveis de escolaridade como um fator de risco. Na investigação realizada pelos autores, estes também puderam constatar que as habilitações literárias dos pais eram variáveis que influenciavam significativamente o desempenho linguístico das crianças, principalmente ao nível do vocabulário.

5.1.6.O Teste EOWPVT-Pt Apresenta Bons Índices de Validade Interna

De um modo genérico, e tal como vimos no capítulo da apresentação dos resultados, a análise da validade interna do teste EOWPVT-Pt revelou muito bons níveis (Pestana & Gageiro, 2008) de consistência interna ($\alpha=.944$) (Quadro 15). Tais índices são comparáveis com a prova original (Brownell, 2000), na qual obtiveram um valor $\alpha=.96$ na aplicação do teste a crianças e jovens entre os 2 anos e os 18 anos de idade.

Outras traduções deste teste, nomeadamente a realizada para a língua grega (Dionysios et al., 2010) para crianças em idade escolar entre os 6 anos e os 11 anos e 11 meses, obteve igualmente bons níveis de consistência interna ($\alpha=.834$). Deste modo, podemos concluir que o teste EOWPVT-Pt é constituído por itens que nos fornecem uma medida fiável e consistente.

5.2. Recomendações e Limitações do Estudo

Este trabalho surgiu com o intuito de prestar um contributo no campo da avaliação da semântica, possibilitando que este e outros instrumentos mundialmente usados na avaliação do vocabulário de crianças possam ser integrados em estudos portugueses. A área escolar revela uma significativa carência no nosso país no que respeita à avaliação da linguagem, pelo que se torna imprescindível, de acordo com o que foi defendido neste trabalho, ser alvo de mais estudos.

Tratando-se de um estudo exploratório com uma amostra de conveniência limitada geograficamente ao concelho de Fafe, é importante salvaguardar que os resultados obtidos se encontram circunscritos a este grupo de crianças. Deste modo, a generalização dos dados obtidos e das conclusões que daí se retiraram não devem ser generalizadas para a população portuguesa.

No decorrer da elaboração deste trabalho, com o aprofundar nos nossos conhecimentos, foram despertando várias curiosidades científicas e novos objetivos de estudo. Assim, procuraremos de seguida apresentar algumas sugestões e recomendações para estudos futuros:

- Na obtenção do perfil do desenvolvimento típico ao nível do vocabulário expressivo em crianças em idade escolar, para além da quantidade e tipo de vocabulário que estas utilizam, é importante também conhecer que tipos de desvios naturais ocorrem ao longo do desenvolvimento lexical (Hage & Pereira, 2006). Neste seguimento de ideias, em investigações futuras seria pertinente verificar quais os desvios semânticos mais frequentes em cada faixa etária e para cada tipo de palavras, de forma a aumentar o nosso conhecimento acerca do desempenho das crianças com perturbações da linguagem, nomeadamente na identificação e diferenciação de atrasos ou desvios da linguagem.

- Estudos complementares com um maior número de crianças em diferentes zonas geográficas do país contribuirão para a generalização dos resultados e a obtenção de dados normativos para a população portuguesa, contribuindo para a aferição do teste.
- Realizar estudos futuros, a nível nacional, no sentido de poder determinar a correlação das diversas variáveis independentes com o desempenho ao nível do vocabulário expressivo, uma vez que não foram elevadas no nosso estudo;
- Seria interessante considerar o impacto de outras variáveis, nomeadamente os hábitos de leitura em casa, o desempenho académico das crianças, ..., no desempenho ao nível do vocabulário expressivo tentando, deste modo, justificar alguns dos resultados que encontramos, nomeadamente em relação ao género.
- A realização de estudos longitudinais que investiguem a velocidade de aquisição lexical, quer em crianças com desenvolvimento típico da linguagem, quer em crianças com perturbações da linguagem, seria relevante, nomeadamente para podermos implementar estratégias de intervenção mais eficazes para o desenvolvimento lexical das crianças, com ou sem perturbações do desenvolvimento e da aprendizagem.

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, V., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A., & Espino, O. (2006). *Avaliação da linguagem: Teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil*. São Paulo: Livraria Santos Editora.

Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia de investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilibrios Edições.

American Speech-Language-Hearing Association (1993). *Definitions of Communication Disorders and Variations*, retirado agosto, 12, 2011, de <http://www.asha.org/docs/html/RP1993-00208.html>.

American Speech-Language-Hearing Association (2004). *Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to augmentative and alternative communication: Technical report*, retirado setembro, 11, 2010, de <http://www.asha.org/docs/html/TR2004-00262.html>.

Andrade, C., Befi-Lopes, D., Fernandes, F., & Wertzner, H. (2004). *ABFW – Teste de linguagem infantil nas áreas da linguagem, vocabulário, fluência e pragmática* (2ª ed.). Barueri: Pró-Fono Departamento Editorial.

Athayde, M., Carvalho, Q., & Mota, H. (2009). Vocabulário expressivo de crianças com diferentes níveis de gravidade de desvio fonológico. *Revista CEFAC*, 11 (2), 161-168.

Bauer, D., Goldfield, B., & Reznick, J. (2002). Alternative approaches to analyzing individual differences in the rate of early vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, 23, 313-335.

Befi-Lopes, D., & Cáceres, A. (2009). Verificação da morfologia verbal em pré-escolares falantes do Português Brasileiro. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 14 (3), 470-475.

- Befi-Lopes, D., & Cáceres, A. (2010). Análise da diversidade de verbos enunciados na fala espontânea de pré-escolares brasileiros. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 22 (1), 3-6.
- Befi-Lopes, D., Cáceres, A., & Araújo, K. (2007). Aquisição de verbos em pré-escolares falantes do português brasileiro. *Revista CEFAC*, 9 (4), 444-452.
- Befi-Lopes, D., Gândara, J., & Felisbino, F. (2006). Categorização semântica e aquisição lexical: Desempenho de crianças com alteração do desenvolvimento da linguagem. *Revista CEFAC*, 8 (2), 155-161.
- Bernstein, D., & Tiegerman-Farber, E. (2008). *Language and communication disorders in children* (6ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bloom, P. (2001). Précis of how children learn the meanings of words. *Behavioral and brain sciences*, 24, 1095-1103.
- Bouck, E. (2004). How size and setting impact education in rural schools. *The Rural Educator*, 25 (3), 38-42.
- Brancalioni, A., Marini, C., Cavalheiro, L., & Keske-Soares, M. (2011). Desempenho em prova de vocabulário de crianças com desvio fonológico e com desenvolvimento fonológico normal. *Revista CEFAC*, 13 (3), 428-436.
- Brassard, M., & Boehm, A. (2007). *Preschool assessment: Principles and practices*. New York: Guilford Press.
- Brown III, F., Aylward, E., & Keogh, B. (1996). *Diagnosis and management of learning disabilities: An interdisciplinary/ lifespan approach* (3ª ed.). San Diego: Singular Publishing Group.
- Brownell, R. (2000). *Expressive one-word picture vocabulary test*. Novato: Academic Therapy Publications.
- Burman, D., Bitan, T., & Booth, J. (2008). Sex differences in neural processing of language among children. *Neuropsychologia*, 46 (5), 1349-1362.
- Caldas, A. (2000). *A herança de Franz Joseph Gall: O cérebro ao serviço do comportamento humano*. Amadora: McGraw-Hill.

Câmara Municipal de Fafe (2009). *Educação*, retirado maio, 27, 2011 de http://www.cm-fafe.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=256&Itemid=479.

Canongia, M. (2005). *Manual de terapia da palavra* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Revinter.

Capovilla, F., & Prudêncio, E. (2006). Teste de vocabulário auditivo por figuras: normatização e validação preliminares. *Avaliação Psicológica*, 5 (2), 189-203.

Cidade de Fafe (2007), *Cidade de Fafe*, retirado junho, 9, 2011 de <http://www.fafeonline.com/cidade-de-fafe>.

Correia, L. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia (org.), *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.

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

Correia, L. M. (2006). A escola contemporânea, a inclusão e as necessidades educativas especiais. *Diversidades – Paradigmas da Diferença: Agir!*, 4 (13), 4-13.

Correia, L. (2007). A Igualdade de oportunidades e as necessidades educativas especiais. *Diversidades – Nas Teias da Inclusão*, 5 (17), 4-11.

Correia, L. (2008a). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2008b). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.

Costa, M. (2008). *Perturbações da linguagem na criança: Caracterização e retrato-tipo*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). Retirado de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1046/1/2009001359.pdf>.

Dehaene-Lambertz, G., Hertz-Pannier, L., Dubois, J., & Dehaene, S. (2008). How does early brain organization promote language acquisition in humans?. *European Review*, 16 (4), 399-411.

Decreto-Lei nº 3/ 2008 de 7 de janeiro. *Diário da República nº 4 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Démonet, J., Thiery, G., & Cardebat, D. (2005). Renewal of the neurophysiology of language: Functional neuroimaging. *Physiol Rev*, 85, 49-95.

Dionysios, T., Bergadi, A., Gkrekou, X., Karagianni, E., Kantakou, F., Kentiaglou, K., Paroutiadou, I., Papageorgiou, K., Tafiadi, M., & Zafeiropoulou, G. (2010). The expressive and the receptive one Word Picture vocabulary test (EOWPVT & ROWPVT): A combine pilot study in Greek school aged children & data for expressive and receptive language for this population. *Annals of General Psychiatry*, 9 (Suppl 1): S193.

Fafe (2011). *Wikipédia, a enciclopédia livre*, retirado junho, 12, 2011 de <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Fafe&oldid=25595892>.

Farrell, M. (2008). *Dificuldades de comunicação e autismo: Guia do professor*. Porto Alegre: Artmed.

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.

Freguesias de Fafe (n.d.). *Mapa*, retirado junho, 09, 2011 de http://freguesias.fafe.com/mapa_pt.html - 09-06-2011.

- Giusti, E., & Befi-Lopes, D. (2008). Tradução e adaptação transcultural de instrumentos estrangeiros para o Português Brasileiro (PB). *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 20 (3), 207-210.
- Hage, S., & Pereira, M. (2006). Desempenho de crianças com desenvolvimento típico de linguagem em prova de vocabulário expressivo. *Revista CEFAC*, 8 (4), 419-428.
- Hallahan, D.P., Lloyd, J.W., Kauffman, J.M., Weiss, M.P., & Martinez, E.A. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching* (3ªed.). Boston: Pearson Education.
- Harrison, L., & McLeod, S. (2010). Risk and protective fatores associated with speech and language impairment in a nationally representative sample of 4- to 5-year-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 508-529.
- Hoff, E., & Shatz, M. (2007). *Blackwell handbook of language development*. Malden: Blackwell Publishing.
- INE (2002). *Censos - Resultados definitivos. Região Norte – 2001*, retirado maio, 27, 2011 de http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=377623&PUBLICACOESmodo=2.
- INE (2009). *Estimativas Provisórias de População Residente - Portugal, NUTS II, NUTS III e Municípios – 2008*, retirado maio, 27, 2011, de http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=59820448&PUBLICACOESmodo=2.
- Levelt, W. (1999). Models of word production. *Trends in Cognitive Sciences*, 3 (6), 223-232.
- Love, R., & Webb, W. (2001). *Neurology for the speech-language pathologist* (4ª ed.). Woburn: Butterworth-Heinemann.

- Lund, N., & Duchan, J. (1993). *Assessing children's language in naturalistic contexts* (3ª ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Malloy-Diniz, L., Fuentes, D., Mattos, P., & Abreu, N. (2010). *Avaliação neuropsicológica*. São Paulo: Artmed.
- Marôco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Pero Pinheiro: ReportNumber.
- McCormick, L., Loeb, D., & Schiefelbusch, R. (1997). *Supporting children with communication difficulties in inclusive settings: School-based language intervention*. Boston: Allyn & Bacon.
- Maess, B., Friederici, A., Damian, M., Meyer, A., & Levelt, W. (2002). Semantic category interference in overt picture naming: Sharpening current density localization by PCA. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14 (3), 455-462.
- Morgan, G., Leech, N., Gloeckner, G., & Barrett, K. (2004). *SPSS foi introductory statistics: Use and interpretation* (2ª ed.). New Jersey: Laerence Erlbaum Associates.
- Mota, H., Kaminski, T., Nepomuceno, M., & Athayde, M. (2009). Alterações no vocabulário expressivo de crianças com desvio fonológico. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 14 (1), 41-47.
- Nippold, M. (1998). *Later language development: The school-age and adolescent years* (2ª ed.). Texas: Shoal Creek Boulevard.
- Paul, R. (2001). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment & intervention* (2ª ed.). Missouri: Mosby.
- Perani, D., Cappa, S., Schnur, T., Tettamanti, M., Collina, S., Rosa, M., & Fazio, F. (1999). The neural correlates of verb and noun processing: A PET study. *Brain*, 122, 2337-2344.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (5ª ed.). Lisboa: Sílabo.

Ruiz, J., & Ortega, J. (1995). *Manual de logopedia escolar: Un enfoque práctico* (2ª ed.). Archidona: Ediciones Aljibe.

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

Santos, A. (2008). *Cognitive-linguistic processing markers for the identification of european portuguese-speaking school-age children with specific language impairment*, Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.

Santos, A. (2010). *Documentos Policopiados da Unidade Curricular de Problemas Específicos Centrados na Comunicação do Aluno com DAE*. Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga.

Shapiro, K., Moo, L., & Caramazza, A. (2006). Cortical signatures of noun and verb production. *PNAS*, *103* (5), 1644-1649.

Sheng, L., & McGregor, K. (2010). Lexical-semantic organization in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *53*, 146-159.

Shipley, K., & McAfee, J. (2004). *Assessment in speech-language pathology: A resource manual* (3ª ed.). New York: Delmar Learning.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2004). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas* (3ª ed.). Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.

Sousa, L. (2011). *Aquisição lexical através da leitura*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Santa Cruz do Sul). Retirado de <http://btd.unisc.br/Dissertacoes/LucileneSousa.pdf>.

Spear-Swerling, L. (2006). *Vocabulary assessment and instruction*. retirado agosto, 23, 2011 de http://www.ldonline.org/spearswerling/Vocabulary_Assessment_and_Instruction?theme=print.

Sua-Kay, E., & Tavares, M. (2006). *TALC: Teste de avaliação da linguagem na criança*. Lisboa: Oficina Didática.

Tomblin, J. (1996). Genetic and environmental contributions to the risk for specific language impairment. In M. Rice (ed.), *Toward a genetics of language* (pp. 191-209). New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Tyler, L., Russell, R., Fadili, J., & Moss, H. (2001). The neural representation of nouns and verbs: PET studies. *Brain*, 124, 1619-1634.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*, retirado novembro, 22, 2009, de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf.

Vaughn, S., & Bos, C. (2009). *Strategies for Teaching students with learning and behavior problems* (7ª ed.). New Jersey: Pearson.

Vasconcelos, M., & Schoner, C. (2006). *Provas de avaliação do processamento da linguagem e afasia em Português: PALPA-P*. Lisboa: CEGOC.

Viana, H., & Madruga, V. (2008). Diretrizes para adaptação cultural de escalas psicométricas. *Revista Digital: Buenos Aires*, 12 (116). retirado março, 05, 2010 de <http://www.efdeportes.com/efd116/adaptacao-cultural-de-escalas-psicometricas.htm>.

Widenfelt, B., Treffers, P., Beurs, E., Siebelink, B., & Koudijs, E. (2005). Translation and cross-cultural adaptation of assessment instruments used in psychological research with children and families. *Clinical child and family psychology review*, 8 (2), 135-147.

ANEXOS

ANEXO A
Ficha de identificação do aluno

Código: _____

Nome: _____

Género: _____ Data de nascimento: _____

Estabelecimento de ensino: _____

Ano de escolaridade: _____

Habilitações Literárias:

Mãe:

- EB1º ciclo
- EB2º ciclo
- EB3º ciclo
- Ensino secundário
- Ensino pós-secundário
- Bacharelato/ Licenciatura
- Curso pós-graduação/
Mestrado
- Doutoramento

Pai:

- EB1º ciclo
- EB2º ciclo
- EB3º ciclo
- Ensino secundário
- Ensino pós-secundário
- Bacharelato/ Licenciatura
- Curso pós-graduação/
Mestrado
- Doutoramento

ANEXO B

Pedido de autorização ao presidente do agrupamento



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO MINHO

BRAGA, 26 DE NOVEMBRO DE 2010

EXMO(A). SENHOR (A) PRESIDENTE DE:
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS X

No âmbito do Mestrado em Educação Especial, especialização de Dificuldades de Aprendizagem Específicas, ministrado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, a aluna Ivone Patrícia Ramos Carvalho Cunha está a desenvolver a respetiva dissertação com o título “Análise do Desempenho do Vocabulário Expressivo em Crianças dos 5 aos 10 Anos de Idade: Um Estudo Exploratório no Concelho de Fafe”. Por este motivo, vem solicitar a V. Ex.^a autorização para a realização de referido estudo nos estabelecimentos de jardim de infância e do 1º ciclo do ensino básico do vosso agrupamento.

Aguardando de V. Ex.^a a melhor consideração sobre o assunto, subscrevo-me.

Atenciosamente.

ANEXO C

Pedido de autorização aos encarregados de educação para participação no estudo



Agrupamento de Escolas
X



Instituto de Educação
Universidade do Minho

Ex.mo Encarregado de Educação,

No âmbito do Mestrado em Educação Especial – especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas, ministrado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, a aluna Ivone Cunha, está a desenvolver um projeto de investigação para a sua dissertação, o qual envolverá recolha de dados junto dos alunos do JI e EB1 de Y e JI e EB1 de Z.

Assegurando-se que a Direção do Agrupamento de Escolas X apresentou um parecer favorável à realização deste estudo, vimos por este meio solicitar a colaboração do seu educando através da sua participação numa prova de vocabulário, com o objetivo de conhecer o nível das crianças do concelho de Fafe nesta área. Os alunos serão convidados a realizar a prova num tempo não letivo durante o 2º período, assegurando-se o cumprimento escrupuloso dos indispensáveis procedimentos éticos e deontológicos, nomeadamente, a garantia de confidencialidade no tratamento e na divulgação dos dados obtidos.

Com base no exposto, solicitamos-lhe que, na qualidade de encarregado de educação, nos envie o destacável devidamente preenchido e assinado com a sua autorização.

Aguardando a melhor consideração sobre o assunto, subscrevemo-nos.

Atenciosamente,

Ivone C. Cunha

Direção Pedagógica

Eu, _____, encarregado de educação do aluno _____ autorizo a sua participação no projeto de investigação desenvolvido pela aluna Ivone Cunha no âmbito do Mestrado em Educação Especial – especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas, ministrado no Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Fafe, ____/____/____

O encarregado de educação