

Cláudia Sofia Lopes Batista

“Perturbações da Linguagem e Dificuldades de Aprendizagem: Perceções dos docentes de Ensino regular”



Viseu, julho de 2017

Cláudia Sofia Lopes Batista

“Perturbações da Linguagem e Dificuldades de Aprendizagem: Perceções dos docentes de Ensino regular”

Trabalho de Projeto Final em Educação Especial

Curso de Mestrado em Educação Especial –
Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Ana Oliveira

Viseu, julho de 2017



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Cláudia Sofia Lopes Batista, n.º11256 do curso de Mestrado em Educação Especial – domínio cognitivo motor declara, sob compromisso de honra, que o Trabalho de Projeto Final em Educação Especial é inédito e foi especialmente concebido para o efeito.

Viseu, 14 de novembro de 2016

O(A) aluno(a), _____

*“Patience and perseverance have a magical effect before
which difficulties disappear and obstacles vanish.”*

John Quincy Adams

Agradecimentos

À Doutora Ana Maria Oliveira, que me orientou com todo o seu profissionalismo e generosidade, contribuindo para a concretização deste trabalho.

À coordenação deste Mestrado que criou meios para a realização de novas aprendizagens.

Ao Agrupamento de Escolas e a todos os docentes que colaboraram e tornaram realidade este projeto.

A todos os colegas que colaboraram direta e indiretamente na realização deste trabalho.

À minha amiga e companheira nesta aventura, Aida, pela amizade, paciência e apoio incondicional.

A todas as crianças que, durante a minha experiência profissional, alegam os meus dias e me tornam numa melhor pessoa e profissional.

E por último, a minha base, à minha família que sempre me incentivou na procura do saber, em especial à minha mãe, minha companheira de e para toda a vida.

Resumo

As Perturbações da Linguagem (PL) têm tendência a serem pouco valorizadas ou a serem diagnosticadas tardiamente, o que representa um risco aumentado de posteriores dificuldades na leitura e escrita, socialização e comportamento. Quando o processo de aprendizagem do aluno não ocorre conforme o esperado, tanto para a sua faixa etária como para o seu nível de ensino, passa a pertencer ao grupo heterogéneo das Dificuldades de Aprendizagem (DA) que são a problemática com maior taxa de prevalência (48%) dentro do grande grupo das Necessidades Educativas Especiais (NEE), segundo bibliografia da especialidade.

Os professores do ensino regular são dos primeiros profissionais que entram em contacto com crianças com PL e/ou DA, sendo chamados a opinar e a orientar estes alunos. Consequentemente, é fundamental que estes profissionais tenham as adequadas noções acerca das dificuldades que os alunos com PL e/ou DA enfrentam, para que possam descobrir respostas adequadas e eficazes, em conjunto com uma equipa multidisciplinar, sempre que necessário.

Assim, este projeto de investigação tem como objetivo principal identificar e analisar as conceções dos docentes do ensino regular (1.º, 2.º e 3.º ciclos) face às PL e DA, através da aplicação de um questionário a trinta docentes de um Agrupamento de Escolas.

Os resultados demonstram que a maioria dos docentes apresenta noções adequadas face à PL e DA e concordam que estas perturbações estão relacionadas.

Palavras-chave: linguagem, aprendizagem, perturbações da linguagem, dificuldades de aprendizagem, ensino regular.

Abstract

Language Disorders tend to be poorly valued or diagnosed late, which represents an increased risk of later difficulties in reading and writing, socialization and behavior. When the student's learning process does not occur as expected, both for their age group and for their level of education, it belongs to the heterogeneous group of Learning Disabilities that have the higher prevalence rate (48%) within the large group of Special Educational Needs.

Regular teachers are the first professionals to come into contact with children with Language Disorders and/or Learning Disabilities, and are called upon to advice and guide these students. Consequently, it is essential for these professionals to have adequate notions about the Language Disorders and/or Learning Disabilities students face, so they can discover appropriate and effective responses, together with a multidisciplinary team, whenever necessary.

Thus, this research project has as main objective to identify and analyze the conceptions of teachers of regular education (1st, 2nd and 3rd cycles) in relation to the Language Disorders and Learning Disabilities, through the application of a questionnaire to thirty teachers.

The results show that most teachers present adequate notions regarding Language Disorders and Learning Disabilities, and agree that these disorders are related.

KEY-WORDS: language, learning, language disorders, learning disabilities, regular school.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
ÍNDICE DE TABELAS	vi
ÍNDICE DE QUADROS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	viii
INTRODUÇÃO.....	4
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
1. Comunicação, Linguagem e Fala.....	7
1.1. Comunicação	7
1.2. Linguagem.....	7
1.2.1. Linguagem Oral	9
1.2.2. Linguagem Escrita.....	11
1.3. Fala.....	15
2. Perturbações da Comunicação	17
2.1. Perturbações da Linguagem	18
2.1.1. Diagnóstico.....	21
2.1.2. Manifestações clínicas	22
2.1.3. Etiologia	23
2.1.4. Comorbilidades.....	24
2.1.5. Evolução e Prognóstico.....	25
3. Dificuldades de Aprendizagem	26
3.1. Conceito.....	27
3.2. Etiologia	29
3.3. Manifestações.....	29
PARTE II – METODOLOGIA.....	31
1. Metodologia de Investigação	32
1.1. Problemática	32
1.2. Objetivos.....	32
1.3. Hipóteses.....	33
1.4. Instrumentos.....	33

2.	Procedimentos de Investigação.....	34
2.1.	Operacionais	34
2.2.	Estatísticos	34
2.3.	Amostra: dimensão e critérios de seleção.....	35
PARTE III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS		37
1.	Apresentação dos Resultados	38
1.1.	Caracterização geral da amostra.....	38
1.1.1.	Dados Pessoais.....	38
1.1.2.	Dados profissionais.....	38
2.	Análise descritiva da dependente em estudo: avaliação das conceções dos professores face à PL e DA (Hipótese 1).....	40
3.	Análise Inferencial.....	41
3.1.	Hipótese 2: Faixa etária e conceções	41
3.2.	Hipótese 3: nível de ensino que leciona e conceções.....	43
3.3.	Hipótese 4: tempo de serviço e conceções.....	43
4.	Discussão dos Resultados	45
4.1.	Hipótese 1: Os professores de ensino regular consideram que as PL e DA estão relacionadas	45
4.2.	Hipóteses 2, 3 4.....	48
CONCLUSÃO		50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		51
ANEXOS.....		60
	ANEXO A: Inquérito por Questionário	61
	ANEXO B: Pedido de autorização à Direção do Agrupamento de Escolas	65
	ANEXO C: Consentimento informado	67

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	38
Tabela 2	39
Tabela 3	39
Tabela 4	40
Tabela 5	41
Tabela 6	42
Tabela 7	43
Tabela 8	44

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	10
Quadro 2.....	11
Quadro 3.....	14
Quadro 4.....	19
Quadro 5.....	20

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. O grande grupo das NEE. (Cruz, 1999 cit por Coelho, 2016).....</i>	26
<i>Figura 2. “Framework representing diferente sources of variability that influence academic outcomes, the primary manifestations of disability, in children with Learning Disabilities” (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2007).</i>	29

INTRODUÇÃO

Na nossa sociedade, a partir dos seis anos, a escola é o meio natural da criança. É aqui que se projeta o seu futuro, tanto em termos de personalidade como em termos de cidadania.

Quando o aluno entra na escola e o processo de aprendizagem não ocorre conforme o esperado, tanto para a sua faixa etária como para o seu nível de ensino, passa a pertencer ao grupo heterogéneo das Dificuldades de Aprendizagem (DA) que, segundo Coelho (2016), são a problemática com maior taxa de prevalência (48%) dentro do grande grupo das Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Para Fonseca (cit. por Almeida, Enes, Monção, Rebelo & Sequeira, 2008), o campo das Dificuldades de Aprendizagem (DA) tem estado particularmente vinculado ao processo contínuo da linguagem, desde o primeiro sistema simbólico, inerente à linguagem falada que se desenvolve em primeiro lugar ao nível da maturação neuro-evolutiva, até ao segundo sistema simbólico que surge da linguagem escrita aprendido, por norma, posteriormente.

As Perturbações da Linguagem (PL) estão frequentemente relacionadas com as dificuldades de acesso à estrutura formal da língua e traduzem-se na realização da fonética, fonologia e morfossintaxe da língua-alvo. Têm tendência a serem pouco valorizadas ou diagnosticadas tardiamente, o que representa um risco aumentado de posteriores dificuldades na leitura e escrita, socialização e comportamento. Este tipo de dificuldades pode assim lentificar os processos de aprendizagem em geral e da linguagem, tanto oral como escrita. É precisamente aquando do emergir das capacidades metalinguísticas e do processo de aprendizagem da linguagem escrita nas suas duas componentes fundamentais, leitura (recetiva) e escrita (expressiva), que podem surgir dificuldades (Lima & Cunha, 2017).

Os professores do ensino regular são dos primeiros profissionais que entram em contato com crianças com PL e/ou DA, sendo chamados a opinar e a orientar estes alunos. A formação destes docentes, tanto na leitura como na escrita, bem como nos seus processos linguísticos, deve ser uma meta a alcançar pelo sistema de ensino, tendo em consideração os dados obtidos por diferentes investigações já efetuadas para que possam descobrir respostas adequadas e eficazes, em conjunto com uma equipa multidisciplinar, sempre que necessário. (Fonseca cit. por Almeida et al, 2008).

No campo das DA há ainda muito por investigar, sendo evidente a divergência excessiva em termos de teoria no que concerne às DA e PL.

É neste sentido que surge o presente estudo e que se encontra dividido em três partes: a primeira referente à revisão de literatura acerca das Perturbações da Linguagem e Dificuldades de Aprendizagem; a segunda parte diz respeito à metodologia utilizada e a terceira parte é composta pela análise e discussão dos resultados obtidos. No final é ainda feito um balanço acerca do projeto realizado em forma de conclusão.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Comunicação, Linguagem e Fala

Embora na atualidade os termos comunicação, linguagem e fala sejam bastante familiares, tal não significa que o conhecimento sobre os mesmos, bem como a forma como são utilizados, ocorra da forma mais correta, já que são usualmente entendidos como sinónimos. O objetivo deste capítulo é distinguir cada um dos deles, sendo reforçado por Bernstein (2002) ao afirmar que comunicação, linguagem e fala são termos diferentes e que manifestam diferentes aspetos do desenvolvimento.

1.1. Comunicação

“A comunicação é a chave da aprendizagem”

(Downting, 1999)

Segundo Sim-Sim (1998), entende-se por comunicação o processo ativo de troca de informação que envolve a codificação, a transmissão e a decodificação de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes. Neste sentido a comunicação, é um complexo processo de troca de informação, que influencia o comportamento dos outros (Bloom, 1990). Para além disso este processo encontra-se relacionado com todas as áreas de desenvolvimento, implicando uma combinação complexa de competências cognitivas, motoras sensoriais e sociais (Franco, Reis, & Gil, 2003),

Na maioria das vezes os processos de comunicação são uma combinação de mensagens verbais e não-verbais, no entanto para que a comunicação tenha sucesso é necessário que os interlocutores dominem um código comum e utilizem o canal de comunicação apropriado à situação. Para clarificar, reforçar ou distorcer a mensagem, o sistema comunicativo serve-se de mecanismos ou chaves de suporte que podem ser extralinguísticos (gestos, postura corporal e expressões faciais) ou paralinguísticos (entoação, pausas, hesitações, velocidade e ritmo das produções) (Sim-Sim, 1998).

Segundo Rigolet (2006), devido ao fato do sistema linguístico ser considerado o mais complexo dos códigos, a comunicação verbal (linguagem oral e escrita) constitui a forma mais elaborada de comunicação.

1.2. Linguagem

Atualmente as definições de linguagem são tantas quantas as ciências que a estudam. Segundo a American Speech-Language-Hearing Association (A.S.H.A., 1993), a linguagem é “um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados,

usado em modalidades diversas para o homem comunicar e pensar”. (cit. por Sim-Sim, 1998, p. 22), servindo assim de veículo para a comunicação que, por sua vez, resulta num mais num processo do que num produto (Schirmer, Fontoura, & Nunes, 2004).

A linguagem constrói-se de forma gradual, dependendo de aspetos como o grau de maturação, o contexto sociocultural e a qualidade das estimulações verbais provenientes das relações interpessoais (Lima, 2000). É o meio de preferência para comunicar, fazendo com que nos identifiquemos com a sociedade em que estamos inseridos através da partilha de um sistema linguístico. Esta partilha é de tal forma poderosa que nos agrupa no mesmo grupo de falantes, onde quer que estejamos, proporcionando, entre outros aspetos, facilidades nas aprendizagens individuais e sociais (Sim-Sim, 1998).

Devido à sua complexidade, são vários os fatores que podem interferir no desenvolvimento e aquisição da linguagem, tais como: desenvolvimento cognitivo, afetivo, neuro-psicológico e orgânico, não esquecendo a componente ambiental ou contextual (Acosta, Moreno, Ramos, Quintana, & Espino, 2003).

Para autores como Pinto (2005) e Sim-Sim (2002), é crucial a distinção entre os termos aquisição e desenvolvimento. No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, as autoras referem ser possível identificar uma linha sequencial de crescimento e identificar períodos cruciais. Também Rigolet (2006) afirma que o desenvolvimento linguístico é progressivo e que se manifesta em subníveis (englobando as vertentes da compreensão e da expressão), referindo ainda que estes subníveis são desenvolvidos de forma dinâmica, progressiva e sistémica.

Já o processo de aquisição de linguagem refere-se ao processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino (Rigolet, 2006, Sim-Sim, 1998). É ainda um processo universal que assenta na programação genética, desenrolando-se de uma forma rápida e sequenciada. É com base neste aspeto que é possível passar “à holófrase, da estrutura sintática formatada em enunciados de duas palavras (...) até à mestria linguística de um falante adulto, por altura da puberdade (Sim-Sim, 2002, p.200). Amorim (2011) reforça que as diversas etapas da aquisição da linguagem estão bem estabelecidas e funcionam como marcos do desenvolvimento.

Quando se fala especificamente da linguagem verbal, fala-se do uso convencional de palavras faladas, ou escritas, tendo por objetivo a comunicação

interpessoal (Zorzi, 2002), sendo o modo de comunicação e representação mais utilizado (Bautista, 1997).

Ir-se-á de seguida abordar as modalidades oral e escrita, já que cada uma delas possui características, símbolos e regras próprias.

1.2.1. *Linguagem Oral*

Segundo Thibault (2010, p.5), a “função oral é fundadora do ser”. É um sistema de comunicação que se adquire de forma inata e que, em situações normais, não necessita de ensino formal, permitindo ao homem refletir sobre o que é, o que sente e o que diz (Lima, 2015).

A linguagem oral exige uma estrutura, um significado, um propósito e uma intencionalidade, aspetos que no desenvolvimento da linguagem implicam a aquisição de conhecimento acerca da estrutura da língua, do código através do qual a mensagem é expressa, e da função desta (Franco et al 2003).

A linguagem oral é assim baseada numa complexa organização de sons, palavras e frases com significado. A produção oral de mensagens e a compreensão do que é dito, sendo processos separados, assentam ambas no conhecimento de estruturas da língua e das respetivas regras de uso em contexto (Franco et al, 2003; Sim-Sim, 1998; Zorzi, 2002). Segundo Sim-Sim (1998), a compreensão envolve a receção e decifração de uma cadeia de sons e a respetiva interpretação de acordo com as regras de um determinado sistemas linguístico. A primeira etapa da compreensão é, no caso, da linguagem oral, a perceção da fala, que é o processo de transformação dos sons na fala, a segunda etapa é a segmentação da cadeia sonora, na base das unidades com significado, com vista à decifração da mensagem.

Já a produção, segundo a autora, diz respeito à estruturação da mensagem, formatada de acordo com as regras de um determinado sistema e materializada na articulação de cadeias fónicas, no caso da linguagem oral.

Todo o complexo processo de aquisição acima descrito é determinado pela interação entre fatores ambientais, psicossociais, cognitivos e biológicos. Esta aquisição, por sua vez, implica ainda a assimilação de regras específicas do sistema no que diz respeito às suas componentes: forma, conteúdo e uso da língua (Acosta, Moreno, Ramos, Quintana & Espino, 2006; Bernstein & Tiegerman, 1993; Lima, 2015; Sim-Sim, 1998; Zorzi, 2002):

Quadro 1
Componentes da linguagem e domínios linguísticos

Componentes da Linguagem	Domínios Linguísticos
Forma	<u>Fonologia</u> : regras adquiridas que dizem respeito aos sons e respectivas combinações (Sim-Sim, 1998). No canal recetor a fonologia diz respeito à forma como se ouve e discrimina os sons da fala, já o canal expressivo refere-se à produção dos fonemas (Ferreira, Befi-Lopes, Limongi, 2004)
	<u>Morfologia</u> : formação e estrutura interna das palavras (Sim-Sim, 1998), ou seja, princípios gramaticais referentes à composição das palavras e as relações que desta forma são expressadas (Zorzi, 2002).
	<u>Sintaxe</u> : organização das palavras em frase (Sim-Sim, 1998), ou seja, a forma através da qual as palavras são encadeadas para formarem palavras com significado (tratado)
Conteúdo	<u>Semântica</u> : regras referentes ao conteúdo que servem o significado das palavras e a interpretação das combinações de palavras (Sim-Sim, 1998).
Uso	<u>Pragmática</u> : funcionamento da linguagem em contextos sociais e comunicativos, ou seja, o conjunto de regras que explicam ou regulam o uso intencional da linguagem (Acosta et al, 2006). De uma forma mais simples, a pragmática diz respeito ao uso ou ao funcionamento da linguagem no dia-a-dia do individuo, visando a adequação ao contexto de comunicação (Ferreira et al, 2004, Sim-Sim, 1998).

As componentes acima descritas configuram uma estrutura, pelo que a interdependência, transação e interação entre elas forma um todo que dificilmente é compartimentável (Bautista, 1997; Bernstein & Tiegerman, 2002), pois os domínios linguísticos acima descritos, inerentes ao desenvolvimento da linguagem oral, apresentam características muito próprias, embora interrelacionadas (Sim-Sim, 1998).

A linguagem oral, como já referido, apresenta vários domínios relativamente à forma, conteúdo e uso da linguagem em duas dimensões específicas: a compreensão e a expressão, não sendo possível avaliar a linguagem sem os considerar a todos (Lima, 2015):

Quadro 2

Domínios da linguagem oral nas dimensões da compreensão e expressão (Adaptado de Franco et al, 2003)

Domínios da linguagem oral		Indicadores
Fonológico	Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminar sons da fala e suas combinações
	Expressão	<ul style="list-style-type: none"> • Articular sons da fala isoladamente e em combinações.
Semântico	Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprir ordens. • Identificar representações de objetos, pessoas, ações em imagens. • Ouvir uma história/texto e: <ul style="list-style-type: none"> - prever acontecimentos - localizar ações, - definir a ideia principal, - responder a perguntas de caráter inferencial, - perceber relações causais, temporais, condicionais.
	Expressão	<ul style="list-style-type: none"> • Mencionar acontecimentos. • Atribuir rótulos lexicais a: nomes, qualidades, ações. • Explicar o significado de: nomes, qualidades, ações. • Descrever imagens. • Recontar histórias. • Substituir palavras por equivalentes ou opostas.
Morfossintático	Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprir ordens.
	Expressão	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar frases estruturalmente corretas. • Utilizar frases com enunciados simples, expandidos e complexos. • Utilizar diferentes tipos de frases. • Utilizar frases com formas diferentes. • Integrar palavras de função, de conteúdo. • Usar expressões com verbos concretizáveis e não concretizáveis. • Fazer concordâncias.
Pragmático		<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer contato visual. • Utilizar linguagem para comunicar • Abordar assuntos. • Adequar o discurso ao interlocutor e ao contexto • Identificar pistas e tomar a vez. • Utilizar diferentes expressões linguísticas de acordo com o contexto.

1.2.2. Linguagem Escrita

Segundo Franco et al. (2003, p.22), a “escrita é um sistema simbólico que surge na sequência do desenvolvimento da linguagem oral, pelo que se considera um segundo sistema simbólico que se subdivide num subnível recetivo (leitura) e num subnível expressivo (escrita) ”.

A aquisição e domínio da linguagem escrita, ao contrário do que acontece com a linguagem oral, não se desenvolve de forma espontânea. O seu processo de aprendizagem exige tempo, treino e esforço tanto por parte do aluno como do professor (Carvalho, 2011; Sim-Sim, 1998; Sim-Sim; Duarte & Ferraz, 1997). O domínio da vertente escrita da língua engloba “a competência de extração de significado de material escrito (leitura) e o domínio do sistema de tradução da linguagem oral em símbolos e estruturas gráficas (expressão escrita)” (Sim-Sim, et al. 1997, p. 35). Segundo Franco et al (2003), apesar de estas competências serem distintas, acabam por se relacionar de forma permanente com as competências da linguagem oral tanto ao nível da compreensão (atribuição de significado a cadeias fónicas) como da expressão (produção de cadeias fónicas dotadas de significado). Relaciona-se ainda com a consciencialização e sistematização do uso da língua, denominado por Sim-Sim (1998) conhecimento explícito.

Ao iniciar a aprendizagem formal da linguagem escrita, a criança encontra um sistema complexo em que o traço representa a própria língua falada. O sucesso desta aprendizagem está relacionado com os conhecimentos precoces acerca da escrita e do sistema alfabético que as crianças, antes da entrada para a escola e do início de uma aprendizagem formal já possuem, visto serem membros de uma sociedade alfabetizada (Almeida, Enes, Monção, Rebelo & Sequeira, 2008).

No que diz respeito à produção escrita, esta deverá ter em conta o conteúdo e a forma. A criança deverá ser ensinada a identificar diferentes finalidades da escrita a que correspondem estilos e formas diversificadas. Para além do conhecimento das semelhanças existentes entre o oral e o escrito, é necessário clarificar as grandes diferenças entre o discurso oral e a escrita (Sim-Sim, 1998).

Segundo a autora o registo escrito exige um domínio de regras que abarcam a organização e a estruturação textual, a ortografia e a caligrafia. É, portanto, fundamental ter em consideração a produção de palavras (codificação) e a produção de frases (composição).

O princípio alfabético é construído na base de que as palavras podem ser segmentadas num número limitado de fonemas e que cada som pode representar-se visualmente mediante um símbolo. Este aspeto faz com que se estabeleçam, em cada língua, regras de correspondência entre fonemas e grafemas, sendo que os grafemas são as representações gráficas dos sons e podem corresponder a uma ou mais letras; e as letras são os diferentes caracteres que constituem o alfabeto (Bautista, 1997).

No que diz respeito à escrita de frases, composição de textos, estas devem seguir as regras e estrutura gramatical respeitante à língua em que se escreve, não deixando de lado variáveis importantes como o assunto, o interlocutor, a situação e a os objetivos a atingir (Franco et al, 2003).

Relativamente à leitura, Carvalho (2011) considera-a uma atividade complexa que não deve ser definida de uma forma simples, pois envolve a coordenação tanto de competências gerais (atenção, memória) como de competências específicas, relativamente ao tratamento da informação escrita. No entanto, a leitura é, sem dúvida, um instrumento de aquisição de saber (Carvalho, 2010), um “processo interativo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o segundo” (Sim-Sim, 2002, p.205).

Para Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), a leitura tem como principais objetivos a obtenção do significado bem como a apropriação da informação transmitida pela escrita. Para além disso, deve ter como meta primordial a fluência, que as autoras definem como a “rapidez de decifração, precisão e eficiência na extração do significado do material lido” (p. 28). Esta capacidade requer um treino sistematizado para que o processo de tradução letra-som e reconhecimento imediato das palavras, se torne automático e facilite a rapidez de acesso à compreensão do texto (Sim-Sim, 1998, Sim-Sim & Ferraz, 1997).

Tendo em conta a importância que o processo de leitura apresenta, são vários os investigadores que se têm debruçado acerca do seu desenvolvimento, originando diversas teorias. No entanto, não serão aqui aprofundadas já que o nosso objeto de estudo não se prende com as especificidades do desenvolvimento da leitura.

No entanto, através de uma revisão bibliográfica, foi possível encontrar aspetos comuns às diversas teorias apresentadas, destacando-se os aspetos lexicais, ortográficos e fonológicos. O processo lexical envolve uma ligação direta entre a palavra escrita e a representação da palavra no léxico ortográfico do leitor. Já o processo fonológico envolve a correspondência entre grafema e fonema (Ferreira, Befi-Lopes & Limongi, 2004).

Quadro 3
 Domínios da linguagem escrita (Franco et al, 2003)

	Cate- gorias	Sub-Categorias	Indicadores
LINGUAGEM ESCRITA	LEITURA (Linguagem Recetiva)	Processo visual	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer grafemas e sílabas.
		Descodificação do material escrito	<ul style="list-style-type: none"> Processo Fonológico/ Ortográfico Associar grafema/fonema Reconhecer as convenções ortográficas
		De palavras	<ul style="list-style-type: none"> Aceder ao significado de palavras lidas.
		De textos	<ul style="list-style-type: none"> Liberal Identificar personagens no material lido. Localizar no espaço e tempo as ações. Relacionar factos e ações com as personagens. Extrair informação principal do material lido. Sequenciar as ações/informações.
			<ul style="list-style-type: none"> Inferencial Relacionar informação que extrai do material lido com informações que já detém. Analisar criticamente o material lido. Retirar a “moral” da história lida. Extrair duplos sentidos no material lido. Ler diferentes tipos de texto.
		ESCRITA	Produção de palavras
Produção de frases	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar palavras de conteúdo; de função. Construir frases com estrutura simples, expandida, complexa. Fazer concordância. 		
Produção de textos	<ul style="list-style-type: none"> Escrever textos com diferentes intenções comunicativas. Produzir texto com sequencia logica de ideias. Aplicar marcas do texto escrito. Aplicar sinais de pontuação. Escrever diferentes tipos de texto. 		

1.3. Fala

A fala é um ato motor através do qual a linguagem se manifesta. Quando comparada com outras formas de comunicação (gestual ou escrita), a comunicação através da fala é, sem dúvida, a mais rápida e a mais eficaz (Ferreira et al., 2004).

Segundo Martins (2005), a produção da fala passa pela produção da voz, sendo que esta depende dos órgãos e do sistema de respiração. O ar que respiramos permite produzir a voz que pode variar em função da pressão e do volume do ar expirado. As potencialidades dos órgãos envolvidos na respiração permitem na fase da expiração uma pressão maior, tornando-se audível, produzindo ondas sonoras que, modeladas pela laringe e as cavidades superiores orais e nasais, dão as características da voz. Sendo o percurso do ar o mesmo da respiração é utilizada a pressão de saída de ar para a produção da voz.

A fala é um “modo verbal-oral de transmitir mensagens e envolve uma precisa coordenação de movimentos neuromusculares orais, a fim de produzir sons e unidades linguísticas (fonemas, palavras, frases), realizada através do processo de articulação de sons” (Bernstein & Tiegerman, 2002; Sim-Sim, 1998). A articulação verbal é definida por Martins (2005), como a passagem de ar vindo dos pulmões e da laringe, tendo que atravessar as cavidades supraglotais com uma configuração própria que assumem as funções de filtro e atuam como cavidades de ressonância.

A fala é assim o mais refinado dos comportamentos sequenciais e neuromotores complexos que o ser humano é capaz de produzir (Ferreira et al, 2004), pois põe em funcionamento cerca de uma centena de músculos e um sistema nervoso complexo que deve controlar e sincronizar esses músculos (Bautista, 1997). Como já referido o volume do fluxo e a pressão do ar, para além da ressonância, são também fundamentais na produção da fala. Identicamente os lábios, a língua, as bochechas, o palato mole, os dentes, a mandíbula, a faringe, a laringe e os músculos da respiração estão envolvidos na produção da fala (Ferreira et al, 2004). Portanto, para a correta produção da fala, além de um desenvolvimento cognitivo e fonológico adequado, é imprescindível a integridade do sistema neurológico, bem como de todas as estruturas envolvidas na produção deste ato motor comandado pelo sistema nervoso e periférico.

Segundo Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), a aquisição da linguagem e a evolução da linguagem oral, expressada através da fala, passa pelo conhecimento dos sons da língua materna e da forma como os mesmos se organizam. Neste sentido, para estudar e trabalhar com a fala, além de se ter conhecimento de como é a sua

produção, é extremamente importante distinguir as ciências que a estudam, a fonética e a fonologia, o que são e para que servem (Ferreira et al, 2004).

A fonética é a ciência da face material dos sons da fala humana, tanto do ponto de vista físico como da produção e percepção (Ferreira et al, 2004; Franco et al, 2004). Tem assim como objetivo estudar, analisar e classificar os sons da fala, bem como as suas características articulatórias, acústicas e perceptivas. A fonética pode ainda ser dividida em fonética acústica e fonética articulatória. A primeira pretende analisar as propriedades físicas das ondas sonoras produzidas pelos órgãos fonoarticulatórios, enquanto que a fonética articulatória estuda a forma como os sons são articulados, bem como o local onde são realizados (Acosta et al, 2006; Ferreira et al, 2004).

A fonologia, por sua vez, estuda os sons sob o ponto de vista funcional, como elementos que integram um determinado sistema linguístico. No entanto, devem corresponder a parâmetros fonéticos de forma a serem validados pela fala. O nível da fonologia é abstrato no sentido em que descreve e explica o funcionamento das unidades significativas da fala, enquanto que a fonética descreve a realização concreta sonora da fala. As relações entre o nível fonológico e fonético não são, por isso, diretas mas medidas por regras que permitem passar do nível fonológico ao nível fonético. (Ferreira et al, 2004; Martins, 2005). O desenvolvimento fonológico contempla assim a aquisição da mestria da produção dos sons e sequências de sons específicas da língua da comunidade em que a criança está inserida. Para além da articulação verbal, outro aspeto contemplado no domínio dos sons da fala é a discriminação auditiva. Segundo Sim-Sim (1998), a discriminação auditiva é a capacidade de ouvir e reconhecer os diferentes sons da linguagem, no que respeita aos aspetos segmentais e prosódicos. Este processo inicia-se muito precocemente e atinge a mestria adulta muito cedo na vida da criança. Uma deficiente discriminação pode originar erros de produção.

Ao longo do processo de aquisição de linguagem, a criança vai, progressivamente, objetivar as palavras, direcionar a sua atenção para a sua estrutura, compreender os seus segmentos e manipula-los de várias maneiras. Esta capacidade de percepção dirigida aos segmentos da palavra denomina-se consciência fonológica. Segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.48), esta é a “capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. Mais especificamente refere-se à capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras”.

A consciência fonológica assume especial importância pois está diretamente relacionada com a aprendizagem da leitura e da escrita (Acosta et al, 2006; Coelho, 2016; Duarte, 2008; Ferreira et al 2004; Freitas, Alves & Costa, 2007; Lima, 2008; Lima, 2011; Sim-Sim, 1998).

2. Perturbações da Comunicação

Existem diversas classificações descritas na literatura, embora nenhuma delas seja usada universalmente. No DSM-5 (2014) as perturbações da comunicação incluem défices na linguagem, fala e comunicação, sendo que as avaliações destas capacidades têm de ter em conta o contexto cultural e linguístico do indivíduo, particularmente para indivíduos que crescem em ambientes bilíngues.

Segundo Caldeira, Gonçalves e Pereira (2004), as perturbações da comunicação são os problemas mais comuns do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. As autoras referem que alterações do desenvolvimento da linguagem estão presente em 10 a 15% das crianças “devido a um atraso na maturação de processos neurológicos centrais necessários à produção do código da linguagem, progredindo nas etapas de aquisição das competências linguísticas a um ritmo mais lento, mas com um nível de desenvolvimento não-verbal normal” (Caldeira et al. 2004, p.19). Segundo Nogueira, Fernandes, Porfírio e Borges (2000), esta situação tem maior prevalência no género masculino, sendo que na maioria das vezes está presente um historial familiar de atraso da linguagem.

No entanto, estas perturbações são pouco valorizadas ou diagnosticadas tardiamente, “o que representa um risco aumentado de posteriores dificuldades na leitura e escrita, socialização e comportamento” Caldeira et al, 2004).

Segundo o DSM-5 (2014), a categoria diagnóstica das perturbações da comunicação inclui as seguintes perturbações: perturbações da linguagem, perturbação do som da fala, perturbação da fluência com início na infância (gaguez), perturbação da comunicação social (pragmática), perturbações da comunicação com outra especificação e perturbações da comunicação não especificadas.

Tendo em conta os objetivos do estudo delineados neste projeto, apenas serão abordadas as perturbações da linguagem.

2.1. Perturbações da Linguagem

Como já foi referido anteriormente, a linguagem oral é um sistema de comunicação que se adquire de forma inata e que, em situações normais não necessita de ensino formal. A “evolução da linguagem e da fala é considerada um indicador útil para o desenvolvimento global e cognitivo da criança que pode ser relacionado com o desempenho escolar futuro, daí a importância da identificação precoce das crianças em risco” (Amorim, 2011, p.174).

Quando a linguagem não evolui adequadamente, podem ocorrer perturbações ao nível da forma (fonologia, morfologia e sintaxe), do conteúdo (semântica) e do seu uso (pragmática), tanto ao nível da compreensão como da expressão da linguagem oral ou escrita (A.S.H.A., 2008). Definições mais recentes, como as do DSM-5 (2014) e Lima (2015), referem que a PL pode afetar tanto a compreensão como a expressão, sendo que a criança apresenta dificuldades em usar os sistemas de comunicação na partilha de ideias e sentimentos. A PL pode surgir de forma isolada, sendo o diagnóstico principal, ou em comorbilidade com outras patologias, fazendo parte de um quadro clínico mais global, pelo que a definição do diagnóstico é de extrema importância para a decisão dos métodos e estratégias de intervenção a aplicar, bem como da equipa técnica que os irá por em prática (Lima, 2015).

Através da revisão de literatura realizada é possível afirmar que crianças que apresentam PL têm maior probabilidade de vir a ter dificuldades a outros níveis, nomeadamente em comunicar com os outros, alterações no comportamento e dificuldades na aprendizagem escolar (Acosta et al 2006; Bautista, 1997; Caldeira et al, 2004; Coelho, 2016; Ferreira et al, 2004; Lima, 2015; Sim-Sim, 1998).

Tendo em conta o papel fundamental que o desenvolvimento da linguagem desempenha na aquisição da leitura e escrita, alterações ao nível da linguagem podem contribuir para problemas de aprendizagem. Segundo Law, Garret e Nye (2004), com base em vários estudos, afirmam que cerca de 6% a 8% das crianças em idade pré-escolar, que apresentem dificuldades ao nível da linguagem, irão manifestar dificuldades de aprendizagens no primeiro ciclo. Nelson, Walker e Panoscha (2006) reforçam ainda que estas dificuldades podem acompanhar as crianças até à idade adulta.

Em resultado dos estudos encontrados ao longo da investigação realizada para este projeto, é possível inferir que as PL apresentam uma prevalência considerável. Em estudos estrangeiros, Stanton-Shapman (2002), com base na revisão de literatura,

verificou que a prevalência de PL varia entre 0,6% e 36%, sendo que estes valores influenciam significativamente as dificuldades de literacia também encontradas.

No quadro 4 é apresentado um resumo dos dados relativos a alguns estudos realizados em outros países, no que diz respeito à prevalência das PL.

Quadro 4
Estudos realizados no estrangeiro referentes à prevalência da PL

Data	Autores	País	População Alvo	Amostra	PL
1993	Rescorda, Hadick-Wiley e Escarce (cit. por Nelson, Walker Panoscha, 2006)	---	2:00 a 4:5	---	2,3% a 19%
2000	Law <i>et al.</i>	---	2:00 a 14:00 anos	---	2,02% a 3,01%
2007	Simms	USA	5:00 a 6:00 anos	7218	7,4%
2007	Johnson	Canadá	18 a 39 meses	---	13,5% (18-23 meses) 15% (24-29 meses) 18% (30-39 meses)
2008	ASHA	---	Pré-escolar	---	7% (PEDL); 2 a 19% (Dificuldade de linguagem)
2008	Jessup <i>et al.</i>	Austrália	5:04 a 6:10 anos	308	18,2%
2009	Royal College of Speech and Language Therapists(RCSLT)	Reino Unido	---	---	14,6%
2010	Macleod e Harrison	Austrália	4:00 a 5:00 anos	4983	13% (entre 1 a 2DP) 7% (- 2DP)
2011	McLaughlin	---	2:00 a 7:00	---	2,3% a 19%
2011	Aremu <i>et al.</i>	Norte da Nigéria	0:00 a 64:00 anos (61% da amostra tinha entre 0-5 anos)	146	57% (maior prevalência nos menores de 5 anos)

Ao analisar o quadro acima, é possível constatar que a prevalência das PL varia entre 2,02% e 57%, no entanto, esta disparidade de valores encontradas não nos permite tirar conclusões concretas pois os estudos foram realizados em contextos sociais, culturais e educacionais bastante distintos. Outro fator que pode estar

relacionado com esta disparidade é o facto da metodologia utilizada pelos autores ser diferente.

No que diz respeito a estudos realizados em Portugal, verifica-se que as PL são uma área de crescente interesse, no entanto, são ainda poucos os estudos realizados a este nível. Assim, das investigações encontradas consideraram-se mais pertinentes as apresentadas no Quadro 4 pois são os estudos mais semelhantes no que diz respeito à metodologia e faixa etária (Costa, 2011; Coutinho, 2012; Guerreiro 2013). Apesar do estudo de Silva e Peixoto (2008) utilizar uma metodologia diferente, bem como a amostra abranger idades diferentes dos estudos anteriores, considerou-se igualmente relevante já que este projeto abrange docentes desde o 1.º até ao 3.º ciclos de ensinos.

É de salientar que neste quadro, além das PL, são referidas as perturbações da fala (PF) e a associação entre as duas (PL+PF), pois foram consideradas pelos respetivos autores. Verifica-se assim que as PL e PF apresentam uma prevalência significativa que varia entre 27,3% e 50%, sendo que no caso das PL a prevalência situa-se entre 12,2% e 14,9%.

Quadro 5
Estudos realizados em Portugal referentes à prevalência da PL e PF

Data	Autores	População Alvo	Amostra	PL	PF	PL+PF
2008	Silva e Peixoto	5:00 a 11:00 anos	748	12,2% (F=91)	34,1% (F=254)	27,3% (F=361)
2011	Costa	2:00 a 5:11 anos	130	—	—	48,46%
2012	Coutinho	3:00 a 5:11 anos	147	14,9%	—	—
2013	Guerreiro	3:00 a 5:11	12	F=5	F=1	50%

Para além dos estudos nacionais mencionados, salienta-se ainda o levantamento realizado em 1996 pelo Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (SNRIPD), cit. por Coutinho (2012), do número de incapacidades entre indivíduos dos zero aos quinze anos obtendo, entre outros, os seguintes resultados: dos três aos cinco anos, em cada mil crianças, 6,66 apresentavam problemas de fala e 3,20 problemas de comunicação; 154 443 indivíduos entre zero e quinze anos apresentavam alterações da fala e outros problemas de comunicação.

Estes resultados permitem verificar que uma taxa significativa de alunos manifesta alterações ao nível da fala, linguagem ou comunicação em idade escolar, perturbações que segundo Amorim (2011) e Prates e Martins (2011) constituem o problema mais frequentes no desenvolvimento infantil, com prevalências que variam entre 2% a 19%. Para grande parte destas crianças, apesar de não apresentarem outras alterações significativas no desenvolvimento, o impacto das perturbações de linguagem ao longo da idade escolar representa um risco significativo de posteriores dificuldades na leitura e escrita, socialização e comportamento (Amorim, 2011; Caldeira, Gonçalves & Pereira, 2004).

2.1.1. *Diagnóstico*

Como já foi mencionado, segundo o DSM-5 (2014) a PL faz parte de uma entidade mais abrangente que são as Perturbações da Comunicação. As características de diagnóstico da PL são: dificuldades na aquisição e uso da linguagem devido a défices na compreensão ou produção do vocabulário, estruturação frásica e discurso. Estes défices de linguagem são evidentes na comunicação falada e comunicação escrita.

Sendo que a linguagem diz respeito à forma, função e uso de sistema de sinais convencionais de símbolos (escrita, imagens, etc.), neste sentido a PL diz respeito ao atraso na aquisição e desenvolvimento da linguagem (Lima, 2015).

Segundo os critérios do DSM-5 (2014):

- A. Dificuldades persistentes na aquisição e uso da linguagem ao longo das diversas modalidades de expressão (falada, escrita, gestual ou outra). A PL deve-se a dificuldades na compreensão ou produção que incluem o seguinte:
 - 1 – Vocabulário reduzido;
 - 2 – Estrutura da frase limitada/curta (capacidade para juntar palavras para formar frases gramaticalmente e morfológicamente corretas);
 - 3 – Perturbação do discurso (capacidade para usar o vocabulário e juntar frases para explicar ou descrever um tópico ou conjuntos de eventos ou ter uma conversação).
- B. As competências linguísticas estão substancialmente e quantitativamente abaixo do esperado para a idade, resultando em limitações funcionais na eficácia da comunicação, participação social, sucesso escolar, ou desempenho

ocupacional. Estas limitações podem ocorrer de forma individual ou combinada;

- C. Os sintomas surgem numa fase precoce do desenvolvimento;
- D. As dificuldades não podem ser atribuídas a outras perturbações como défices auditivos, ou outros défices sensoriais, perturbações motoras ou outra condição médica e neurológica e não são melhor explicadas pela presença de um atraso global do desenvolvimento psicomotor ou perturbação do desenvolvimento intelectual.

A aprendizagem e uso da linguagem estão dependentes tanto das capacidades recetivas como expressivas. Neste contexto, a capacidade expressiva refere-se à produção de sinais vocais, gestuais ou verbais, enquanto que a capacidade recetiva diz respeito ao processo de receber e compreender mensagens linguísticas (Sim-Sim, 1998; Ferreira et al, 2004). Por estas razões, ao avaliar a linguagem deve sempre ter-se em consideração a avaliação tanto da modalidade expressiva como da recetiva, pois estas podem diferir de gravidade. Por exemplo, a linguagem expressiva de uma criança pode estar gravemente comprometida, enquanto que a linguagem compreensiva pode não estar minimamente afetada (DSM-5,2014). O diagnóstico da PL, para além dos testes estandardizados, deve ser feito com base na informação da história clínica do individuo e observação clínica direta em diferentes contextos (escola, casa) (Acosta, et al, 2006; Lima, 2015; Rebelo & Vital, 2006).

2.1.2. Manifestações clínicas

A PL manifesta-se precocemente no desenvolvimento da criança e está diretamente relacionada com o atraso na aquisição das primeiras palavras, podendo traduzir-se num défice de compreensão, da expressão ou das duas áreas em simultâneo, pelo que é muito importante a avaliação das alterações existentes (DSM-5, 2014; Lima, 2015; Pedrosa & Temudo, 2004; Schirmer, Fontoura & Nunes, 2004). Estas alterações são, por vezes, desvalorizadas, uma vez que as crianças recorrem ao contexto da comunicação para retirar o significado da mensagem linguística que foi recebida (Lima, 2015; Pedrosa & Temudo, 2004; Schirmer et al, 2004). Estas dificuldades na compreensão traduzem-se por dificuldades em receber o significado integral da informação ouvida e, conseqüentemente, em cumprir ordens e dar respostas adequadas ao ser interlocutor (Lima, 2015). As frases são mais curtas e menos complexas, e com erros gramaticais, podendo existir ainda problemas em

encontrar palavras, definições verbais empobrecidas ou compreensão pobre de sinónimos e de significados múltiplos (DSM-5, 2014).

Os problemas com a memorização de novas palavras e frases manifestam-se por dificuldades em seguir instruções de tamanho crescente, dificuldades em repetir sequências de informação verbal e dificuldades em recordar sequências sonoras novas, uma habilidade que pode ser importante para a aprendizagem de novas palavras. As dificuldades com o discurso manifestam-se por uma capacidade reduzida em fornecer informação adequada acerca de eventos-chave e em narrar uma história coerente (DSM-5, 2014).

2.1.3. Etiologia

A etiologia das PL ainda está por esclarecer na sua totalidade, contudo alguns estudos vão fornecendo algumas respostas embora nem sempre conclusivas. A sua base é neurobiológica e contém essencialmente fatores genéticos, no entanto não se podem descurar os fatores ambientais, uma vez que não se pode prever a resposta individual à intervenção do ambiente (Lima, 2015).

Alguns autores como Tallal (1991) referem as dificuldades no processamento auditivo central como sendo uma causa para a PL. Embora sem deficiência auditiva, as dificuldades revelam-se na capacidade de processar, integrar, reter e recuperar estímulos auditivos. Contudo, esta dificuldade não se encontra em todas as crianças com PL.

O facto de se encontrar frequentemente vários elementos da família com PL tem levado os geneticistas a procurar justificação para isso. Assim, a identificação de um gene *FOXP2* responsável por uma forma familiar de PL deu suporte a uma base genética do desenvolvimento da linguagem (Fischer, Vargha-Khadem, Watkins, Monaco & Pembry, 1998). Entretanto, outros genes têm sido encontrados, como é o caso do *SRPX2*, que foi associado a crises epiléticas rolândicas, dispraxia de desenvolvimento, entre outros (Lima, 2015; Schirmer et al., 2004).

Alguns neurologistas, na procura de causas neurológicas para esta perturbação, uma vez que as características linguísticas das crianças com PL são muitas vezes semelhantes às características linguísticas dos indivíduos com afasia (Schirmer et al., 2004), têm estudado a neuroanatomia destas crianças, encontrando resultados muito variáveis (Lima, 2015).

No entanto, em outros estudos foram encontrados achados que podem ser considerados marcadores imagiológicos funcionais, visto que os resultados apontam

para que as crianças com PL apresentem uma significativa falta de lateralização à esquerda em todas as regiões da linguagem (Guibert et al, 2011).

É ainda possível encontrar alguns achados relativamente a algumas perturbações neurofisiológicas, sendo que alguns estudos descrevem associações entre PL e a epilepsia (Schirmer et al., 2004) e outros descrevem um aumento da frequência de alterações do EEG quando comparado com crianças com desenvolvimento normal da linguagem (Lima, 2015).

2.1.4. Comorbilidades

Segundo vários autores (Amorim, 2011; DSM-5, 2014; Lima, 2015; Schirmer et al., 2004), o atraso do desenvolvimento da linguagem é um dos principais motivos de referência a consultas de especialidade). Os mesmos referem ainda que a a PL está fortemente associada a outras perturbações do neurodesenvolvimento, nomeadamente em termos da Perturbação da Aprendizagem (PA) (literacia e numerância), Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI), Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), Perturbação de Défice de Atenção e Hiperatividade (PDAH) e Perturbação da Coordenação Motora (PCM). Pode ainda ocorrer associado à Perturbação dos Sons da Fala.

A PL da linguagem pode ocorrer em comorbilidade com a PDI caso o seu desempenho se dissocie significativamente do nível intelectual existente. Existem, alias, casos em que o perfil intelectual não é homogeneamente abaixo do esperado para a idade, observando-se um atraso mais significativo da linguagem, o que significa que, em termos de intervenção, deverá ser acutelada esta informação, sendo necessário uma intervenção mais intensiva na área da Terapia da Fala.

Com a revisão do DSM-5, o atraso na aquisição da linguagem deixou de ser um critério de diagnóstico na PEA, no entanto, comorbilidade da PL com esta perturbação é muito comum e deve ser especificada aquando o diagnóstico de PEA. Este aspeto assume especial importância pois é essencial delinear o perfil funcional do desenvolvimento linguístico, para que a intervenção na PEA seja a mais acertada possível, já que há crianças que permanecem sem oralidade ao longo da vida sendo, necessitando de recorrer a sistemas de comunicação aumentativa (Rogers & Dawson, 2014).

Na PDAH é frequente a ocorrência de PL. Segundo Pardilhão, Marques e Marques (2009), cerca de 25%-35% das crianças com PDAH apresentam PL. Outros estudos, citados por Lima (2015) indicam que as alterações de linguagem podem

ocorrer nas primeiras etapas de desenvolvimento, enquanto que outros estudos referem que estas crianças apresentam uma tendência para um atraso posterior, provavelmente pelo facto de nas etapas mais avançadas haver uma maior influência das dificuldades de atenção e memória características destas crianças e que se refletem nas aquisições.

A comorbilidade da PL com as Perturbações da Aprendizagem é também muito frequente, sobretudo com a Perturbação da Leitura e Escrita pelos aspetos comuns às duas patologias, nomeadamente a Perturbação da Consciência Fonológica. A dificuldade na repetição de não-palavras, comum a estas crianças, pode refletir uma dificuldade acrescida da leitura.

2.1.5. Evolução e Prognóstico

A PL surge durante o período de desenvolvimento inicial (DSM-5, 2014; Lima, 2015) no entanto, durante os primeiros anos de vida (até aos quatro anos), existe uma maior instabilidade na definição do diagnóstico e na evolução do mesmo ao longo dos anos. Até aos três anos existe uma variabilidade considerável no desenvolvimento linguístico típico, pelo que ligeiros atrasos maturativos nem sempre evoluem para uma PL, e com a intervenção adequada podem ser ultrapassados (Lima, 2015).

A partir dos quatro anos de idade, o diagnóstico torna-se mais estável e é possível fazer um bom prognóstico da sua evolução. A PL diagnosticada aos quatro anos permanece, na maioria das vezes, ao longo da vida, contudo o seu perfil funcional pode modificar-se ao longo deste tempo.

O prognóstico nas PL é bastante variável, no entanto é consensual entre diversos autores quando referem que crianças com PL compreensiva têm um prognóstico pior quando comparadas com as PL expressivas (Amorim, 2011; DSM-V, 2014; Lima, 2015), isto porque as crianças com PL apresentam uma maior resistência à intervenção e manifestam dificuldades mais tarde na compreensão da leitura e dificuldades de aprendizagem.

De um modo geral, quando diagnosticadas precocemente as PL (sem comorbilidade) tendem a evoluir favoravelmente se tiverem uma intervenção precoce atempada na área da terapia da fala. Quando as comorbilidades ocorrem, este trabalho de intervenção terapêutica deverá ser reforçado por uma equipa multidisciplinar e com uma intervenção mais intensiva.

3. Dificuldades de Aprendizagem

“Learning disabilities are not a prescription for failure. With the right kinds of instruction, guidance and support, there are no limits to what individuals with LD can achieve.” Horowitz (2014)

Segundo Sim-Sim (1998, p.28) a aprendizagem é o “processo por meio do qual, e através da experiência ou da prática, de forma mais ou menos consciente, se instalam modificações no desempenho do sujeito”. Schirmer et al (2004) acrescentam que é através desta tomada de consciência que o aluno constrói o seu conhecimento, baseado na sua história individual e tendo como base todas as condições prévias para aprender, para além da exposição ao conteúdo necessário às suas aprendizagens.

Para além disto, o processo de aprendizagem de áreas específicas, como é o caso da linguagem escrita (tanto na vertente da escrita como da leitura), está associado a um conjunto de fatores. Estes fatores são, como já explanado anteriormente, o domínio da linguagem bem com a capacidade de simbolização, desde que as condições internas e externas ao seu desenvolvimento estejam asseguradas (Schirmer et al, 2004).

Quando o processo de aprendizagem do aluno não ocorre conforme o esperado, tanto para a sua faixa etária como para o seu nível de ensino, passa a pertencer ao grupo heterogéneo das Dificuldades de Aprendizagem (DA) que, segundo Coelho (2016), são a problemática com maior taxa de prevalência (48%) dentro do grande grupo das Necessidades Educativas Especiais (NEE).

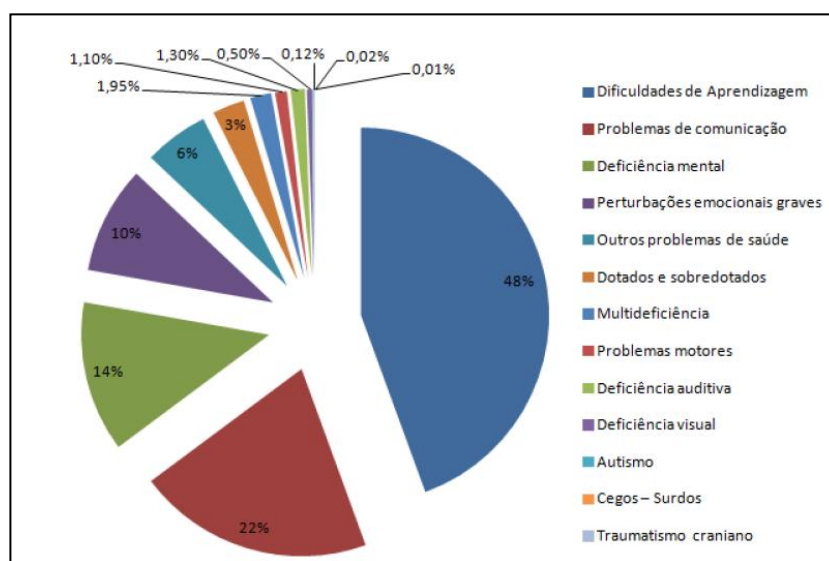


Figura 1. O grande grupo das NEE. (Cruz, 1999 cit por Coelho, 2016)

3.1. Conceito

Segundo Correia (2004), o conceito de DA emergiu da necessidade de compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente sem problemas, apresentava um constante insucesso escolar, especialmente nas áreas da leitura, escrita, ou cálculo. No entanto, através de aprofundada revisão bibliográfica realizada para este estudo, é possível constatar que a definição de DA está longe de ser consensual.

O termo “*learning disabilities*” surge em 1962, numa tentativa de definição de DA proposta por Samuel Kirk que, apesar de ter sido a primeira, parece ainda ser consensual pois centra as DA nos processos implicados na linguagem e no rendimento académico, devido a uma disfunção cerebral ou alteração emocional ou comportamental, independentemente da idade (Coelho, 2016; Ribeiro & Baptista, 2006).

Segundo Correia e Martins (1999), outra definição que constituiu um marco histórico foi a proposta por Barbara Bateman (1965), por considerar três fatores importantes na caracterização das DA: discrepância (a criança com DA possui um potencial acima da sua realização escolar); irrelevância da disfunção do sistema nervoso central (não era vital a criança evidenciar uma possível lesão cerebral para a determinação dos problemas educacionais); e exclusão (as DA não eram justificadas por deficiência mental, perturbação emocional, deficiência visual ou auditiva, ou a privação educacional ou cultural).

Segundo as autoras, as duas definições acima referidas tornaram-se na base fundamental para as definições de DA que se seguiram, destacando duas delas pela importância que atualmente lhes é atribuída. A primeira é a que consta da *Public Law 94-142*, atualmente denominada *Individuals with Disabilities Education (IDEA)*. A segunda é a elaborada em 1976 pelo *National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD)*.

Tendo em conta as definições acima mencionadas, as DA surgem assim associadas a obstáculos nos processos psicológicos inerentes à compreensão e uso da linguagem (relacionados com disfunções do sistema nervoso central), excluindo-se as problemáticas sensoriais, motoras ou mentais e/ou perturbações emocionais e fatores culturais e económicos (Coelho, 2016; Lima, 2015).

No entanto, para Coelho (2016), a expressão DA agrupa todos os problemas de aprendizagem, quer sejam intrínsecos ao indivíduo ou relacionados com fatores externos, por exemplo uma metodologia de ensino desadequada.

Especificamente no sistema de educação em Portugal não existe ainda uma definição oficial para as DA, sendo notória a confusão e incoerência quanto à sua delimitação (Correia & Martins, 2007). No entanto, é possível constatar que nos últimos anos tem vindo a aumentar tanto a investigação como a literatura referente a este tema (Correia & Martins, 2007; Gonçalves & Costa, 2011).

A Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (APPDAE) avança com a ideia de que as “*DA são diagnosticadas quando os resultados da criança em testes de leitura, expressão e/ou matemática estão substancialmente abaixo do esperado para a sua idade, escolarização e nível de inteligência*”¹. Lopes (2010) refere também que atualmente o conceito de DA é atribuído a “*um grupo de indivíduos que apresenta uma discrepância significativa entre aquilo que é esperado em função da idade e aquilo que efetivamente realiza em termos académicos*” (p.41).

No entanto, independentemente da definição adotada é possível constar um conjunto de características comuns (Atherton & Crickmore, 2011; Coelho, 2016; Correia & Martins, 2007; Lima, 2015):

- As DA correspondem a um grupo heterogéneo;
- A natureza das desordens é intrínseca ao indivíduo;
- As DA não são resultado de deficiência sensorial, motora, mental;
- As DA podem estar associadas a problemas comportamentais e/ou de interação social.

Lopes (2010) reforça importância do esclarecimento do conceito de DA, pois os alunos que revelam insucesso escolar sucessivo têm sido designados de diversas formas (dificuldades de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem específicas, distúrbio específico do desenvolvimento, problemas de aprendizagem, etc.) o que por si só pode condicionar negativamente a resposta adequada do Sistema Educativo Português. De facto, segundo Correia (2008), a área das DA é aquela que tem experienciado maior controvérsia, sendo a mais confusa de todas as que se inserem no espectro das NEE.

É por isso urgente que todos os docentes (das várias disciplinas do ensino regular e da educação especial), assim como todos os outros intervenientes no processo educativo do aluno, estejam preparados para realizar uma intervenção adequada às necessidades das crianças com DA (Coelho, 2016).

¹Obtido de http://www.appdae.net/o_que_sao_dif_apren.htm

3.2. Etiologia

Tal como na exploração do conceito também a pesquisa acerca da origem das DA se revela uma tarefa árdua dado existir uma vasta discordância entre autores (Correia & Martins, 1999; Fonseca, 1999; Hallahan, Kauffman & Loyd, 1999). No entanto parece algo consensual que, apesar da etiologia destas dificuldades permanecer por esclarecer, a sua origem é neurobiológica, multifatorial, envolvendo fatores genéticos e ambientais (Atherton & Crickmore, 2011; Correia & Martins, 1999; Lima, 2015; Pacheco, 2010; Turkington & Harris, 2006;).

Segundo Lima (2015) e Fletcher, Lyon, Fuchs e Barnes (2007), aquando da avaliação de uma criança que não aprenda de forma adequada, é necessário ter em conta que a aprendizagem está dependente de outras variáveis (Figura 2), tais como: orgânicas; relacionadas com o ensino e com a escola; afectivo-emocionais; socioeconómicas ou culturais; neurodesenvolvimentais.

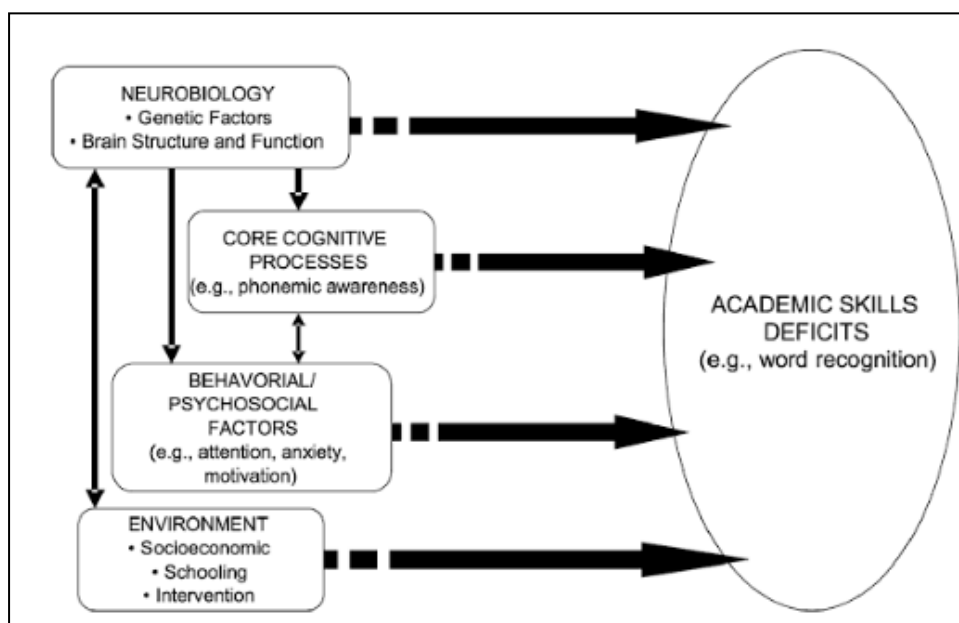


Figura 2. “Framework representing different sources of variability that influence academic outcomes, the primary manifestations of disability, in children with Learning Disabilities” (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2007).

3.3. Manifestações

São fatores de risco para as DA história familiar das mesmas, a existência prévia de uma PL ou a presença de dificuldades ao nível da consciência fonológica (como por exemplo: dificuldades nas rimas, omissão ou inversão de sons nas

palavras, a inexistência de funcionalidade na leitura e escrita, dificuldades na noção de letra, número, palavra, linha, frase, parágrafo).

Em idade escolar, são sinais de alerta para possível existência de DA (Coelho, 2016; Correia e Martins, 1999; Lima, 2015; Turkington & Harris, 2006):

- Aversão pela escola ou ansiedade escolar;
- Necessidade de mais tempo para realização das tarefas;
- Alterações do comportamento;
- Faltas e castigos frequentes, eventuais suspensões, expulsões, retenções e abandonos;
- Dificuldades de socialização;
- Necessidade de apoio de terceiros para fazer os trabalhos;
- Queixas dos pais e professores relativas a dificuldades de leitura e escrita;
- Necessidade de recorrer à soletração a partir do 2º ano de escolaridade;
- Caligrafia imperfeita;
- Comprometimento da vida social para estudar;
- Dificuldade em encontrar palavras, discurso pouco fluente e com interrupções
- Problemas de concentração e memória.

Correia e Martins (1999) acrescentam ainda que o aluno só deverá ser considerado com DA, se:

- O seu funcionamento intelectual estiver na média ou acima dela;
- Se existir uma discrepância entre o potencial estimado e a sua realização escolar atual;
- Se o seu insucesso escolar for devido a problemas numa ou mais das seguintes áreas: linguagem, leitura, escrita, matemática, raciocínio.

Assim, dada a variedade de causas e manifestações, a identificação das DA deve ser realizada o mais precocemente possível, através de uma avaliação rigorosa e multidisciplinar. Esta equipa deve assim incluir para além dos docentes intervenientes e encarregados de educação, todos os elementos que se considerem necessários tais como o professor de EE, psicólogo, terapeuta da fala (Atherton & Crickmore, 2011; Correia e Martins, 1999; Lima, 2015).

PARTE II – METODOLOGIA

1. Metodologia de Investigação

1.1. Problemática

Os professores do ensino regular, nomeadamente no 1.º ciclo, são dos primeiros profissionais que entram em contacto com crianças com PL e/ou DA, sendo chamados a opinar e a orientar estes alunos, já que são dos profissionais mais próximos no que diz respeito ao acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. (Andrade & Marcondes, 2003; Prates & Martins, 2011). Portanto, hoje em dia é muito provável que a maioria dos docentes de diferentes níveis de ensino tenha já tido contacto com estes alunos nas suas salas de aula.

Consequentemente, é fundamental que estes profissionais tenham as adequadas noções acerca das dificuldades que os alunos com PL e/ou DA enfrentam, para que possam descobrir respostas adequadas e eficazes, em conjunto com uma equipa multidisciplinar, sempre que necessário.

Tendo em conta estas considerações formularam-se os objetivos e as hipóteses que se passam a apresentar, tendo como base a revisão de literatura realizada para a primeira parte deste trabalho.

1.2. Objetivos

Este projeto de investigação tem como objetivo principal identificar e analisar as conceções dos docentes do ensino regular (1.º, 2.º e 3.º ciclos) face às PL e DA. Pretende-se verificar de que forma as variáveis de índole pessoal, profissional e de prática letiva interferem nessas mesmas conceções.

Para além do objetivo geral do estudo, delinearam-se ainda os seguintes objetivos específicos:

- apurar se os professores de ensino regular consideram que as PL e DA podem estar relacionadas;
- perceber se a idade influencia as perceções dos docentes face às PL e DA;
- averiguar se o ciclo de ensino em que os docentes lecionam interfere nas suas conceções de PL e DA;
- saber se o tempo de serviço intervém nas conceções dos docentes face às PL e DA.

1.3. Hipóteses

Tendo em conta os objetivos traçados e a revisão de literatura realizada, formularam-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: Os professores de ensino regular consideram que as PL e DA estão relacionadas.

Hipótese 2: Os docentes com idade superior a 46 anos têm concepções menos favoráveis face às PL e DA.

Hipótese 3: Não existem diferenças significativas entre as concepções dos docentes, que lecionam diferentes níveis de ensino, face às PL e DA.

Hipótese 4: Os professores que lecionam há mais de 36 anos têm concepções menos favoráveis face às PL e DA.

Assim, pretende-se comparar os valores da variável dependente – concepções dos docentes face às PL e DA – tendo em conta as variáveis dependentes em estudo:

- idade;
- nível de ensino que leciona;
- tempo de serviço.

1.4. Instrumentos

O instrumento de recolha de dados utilizado nesta investigação foi o questionário.

Foi assim elaborado um inquérito por questionário aplicado a docentes do ensino regular, do 1.º, 2.º e 3.º ciclos. A primeira parte corresponde à caracterização sociodemográfica professores inquiridos (6 questões) e a segunda destina-se a medir as concepções dos professores face às PL e DA (15 questões). Todas as questões são de resposta fechada, tendo-se utilizado na segunda parte a Escala tipo Likert (de 5 níveis). O questionário (Anexo A) foi elaborado no programa *Word*.

2. Procedimentos de Investigação

2.1. Operacionais

Depois de elaborado o questionário foi elaborado o pedido de autorização à Direção do Agrupamento de Escolas (Anexo B), via correio eletrónico. Após a devida autorização passou-se à entrega dos consentimentos informados (Anexo C), bem como dos questionários, aos docentes do Agrupamento de Escolas, que correspondiam aos critérios de inclusão na amostra. Foi explicado oralmente a cada um dos professores o propósito do questionário, bem como assegurado que a participação era absolutamente voluntária e anónima, podendo a qualquer momento sem prejuízo, interromper a participação. Informou-se ainda que os dados recolhidos seriam unicamente utilizados no âmbito deste estudo e poderiam ser consultados pelos professores, após tratamento dos mesmos, caso se manifestasse essa vontade.

2.2. Estatísticos

Efetuada a recolha de dados e tratando-se de um estudo quantitativo, seguiu-se o tratamento estatístico dos mesmos. Para o tratamento, análise e interpretação estatística dos dados recolhidos, recorreu-se ao programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 22.0 para *Windows*. As tabelas obtidas foram transferidos para o programa *Word* 2010, onde foi efetuada a sua formatação e arranjo gráfico.

Para a análise dos dados obtidos, numa primeira fase recorreu-se à estatística descritiva a qual assenta num estudo de características não uniformes das unidades observadas ou experimentadas. É utilizada para descrever os dados através de estatísticas, pelo que no presente estudo se recorreu às frequências absolutas (n) e relativas (%), medidas de tendência central e dispersão, como é o caso da média (M), e desvio padrão (DP) (Pestana & Gageiro, 2008).

No que concerne à estatística inferencial, esta permite realizar comparações entre dados através da associação de diversas variáveis. Poderá ser realizada com recurso às técnicas paramétricas, no entanto é fundamental ter em consideração a verificação em simultâneo dos seguintes critérios: amostra superior a 30 indivíduos; valores de uma variável medidos numa escala de intervalo ou de razão; distribuição normal e variâncias populacionais homogéneas, caso se esteja a comparar duas ou mais populações (Maroco, 2007). Tendo em conta o paradigma que esteve na base desta investigação, optou-se por utilizar as estatísticas não paramétricas dado que os

requisitos não se encontravam cumpridos, designadamente a normalidade e, em alguns casos, também a homogeneidade.

Assim sendo, os testes utilizados foram o *Mann-Whitney Test U* e o *Kruskal-Wallis*. No que diz respeito ao primeiro teste referido, o mesmo é uma alternativa aos testes *t* para amostras independentes, tendo como principal característica revelar as diferenças significativas existentes entre duas amostras independentes representadas normalmente por uma variável nominal com relação a uma variável ordinal. Este teste permite verificar, para além da significância, a média dos valores ordinais dos casos em cada amostra, com relação à variável analisada (Maroco, 2007).

Segundo o mesmo autor, o teste *Kruskal-Wallis* é um teste não paramétrico que tem por objetivo comparar o valor global de várias amostras independentes, quando os dados são ordinais ou quando, sendo métricos, não se verificam as condições em que é permitido aplicar a análise da variância paramétrica. Aplica-se nas condições em que se aplicaria o teste U de *Mann-Whitney*, apenas não sendo possível porque se trata de comparar mais de dois grupos.

Para a aceitação ou rejeição de efeitos simples sobre a escala, foi ponderado um nível de significância de 0,05, ou seja: $p \geq 0,05$ = não significativo; $p < 0,05$ = significativo.

2.3. Amostra: dimensão e critérios de seleção

Em qualquer ciência, o recurso da pesquisa a amostras de situações ou de indivíduos é prática habitual, uma vez que é economicamente inviável, estaticamente desnecessária e humanamente impossível considerar na investigação todos os indivíduos (Almeida & Freire, 2010).

Assim, segundo Paiva (2008), o objetivo de qualquer investigação é encontrar dados que se considerem relevantes para o problema em análise, fornecendo os elementos necessários para a compreensão das questões em estudo. Para prosseguir este objetivo é necessário selecionar uma população alvo, que neste estudo definiu-se como sendo os professores do ensino básico e secundário do país.

Desta forma, selecionou-se uma amostra da população em estudo que se considerou ser representativa da população, porém sem perda das suas características, pois como referem Almeida e Freire (2010) não é o tamanho da amostra que determina se ela é boa ou má, o que é verdadeiramente importante, é a sua representatividade, ou seja o grau de similaridade com a população em estudo.

Neste estudo, utilizou-se o método de amostragem não probabilística, por conveniência de tipo bola de neve (ou seja, neste caso, estabeleceu-se contacto inicial com alguns sujeitos previamente identificados como membros do grupo que se pretende estudar e pediu-se a estes que participassem no estudo através do preenchimento do questionário). Dos vários tipos de amostras não probabilísticas (voluntárias, acidentais e por quotas), selecionaram-se as voluntárias, uma vez que os professores, que responderam ao inquérito, o fizeram voluntariamente. Assim, segundo este método, seleciona-se a amostra em função da disponibilidade e acessibilidade dos elementos da população (Almeida & Freire, 2010).

Como já foi referido no ponto anterior, após elaboração do questionário, o mesmo foi distribuído pelos professores do Agrupamento de Escolas. Entregaram-se um total de 30 inquéritos, tendo-se obtido a totalidade devidamente preenchida, ou seja, responderam ao inquérito 100% dos professores abordados.

PARTE III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Apresentação dos Resultados

1.1. Caracterização geral da amostra

A população ou universo é o público-alvo a ser avaliado. A amostra é parte da população a ser investigada, da qual se obtém dados representativos. A presente amostra é considerada não probabilística e de conveniência, tendo sido recolhida a partir da totalidade da população. Desta forma, esta amostra é constituída por 30 docentes.

Nas linhas que se seguem proceder-se-á à caracterização da amostra, tendo em conta os dados pessoais, os dados profissionais, assim como os dados relativos às concepções dos professores relativamente às PL e DA.

1.1.1. *Dados Pessoais*

Na Tabela 1 são apresentados os resultados da caracterização pessoal dos sujeitos da amostra.

Observa-se, segundo a análise dos dados, que a maioria dos inquiridos é do sexo feminino (n=19; 63.3%). Os restantes 11 sujeitos (36.7%) são do sexo masculino. No que diz respeito à faixa etária dos indivíduos estão entre os 36 e 46 anos (n=15; 50.0%) e superior aos 46 anos (n=15; 50%).

Tabela 1
Distribuição da amostra em função dos dados pessoais

Variáveis	n	%
Sexo		
Masculino	11	36.7
Feminino	19	63.3
Faixa Etária		
36-46 anos	15	50.0
> 46 anos	15	50.0

1.1.2. *Dados profissionais*

A Tabela 2 indica os resultados relativos aos dados profissionais dos professores inquiridos. Verifica-se que 12 sujeitos lecionam no ensino básico (40.0 %) 10 sujeitos lecionam no 2º (33.3 %) ciclo e 8 lecionam no 3º ciclo (26.7 %).

No que diz respeito à situação profissional, 11 professores encontram-se no quadro de agrupamento (36.7%), 13 estão no quadro de zona pedagógica (43,3%) e 6 são contratados (20.0%).

Tabela 2
Distribuição da amostra em função no nível de ensino que leciona e situação profissional

Variáveis	n	%
Nível de ensino que leciona		
1º Ciclo	12	40.0
2º Ciclo	10	33.3
3º Ciclo	8	26.7
Situação profissional		
Quadro de agrupamento	11	36.7
Quadro de zona pedagógica	13	43.3
Contratado	6	20.0

Analisando os dados patentes na Tabela 3, relativos ao tempo de serviço, a maioria leciona entre os 21 e os 36 anos (n=19; 63.3%) e os restantes entre os 6 e os 20 anos (n=11; 36.7%).

Tabela 3
Distribuição da amostra em função do tempo de serviço

Variáveis	n	%
Tempo de serviço		
6-20 anos	11	36.7
21-36 anos	19	63.3

Na tabela 4 consideram-se os dados relativos à formação académica, sendo que a maioria da amostra possui licenciatura (n=21; 70.0%), a seguir mestrado (n=8; 26.7%) e apenas um professor possuiu bacharelato (3,3%).

Tabela 4
Distribuição da amostra em função das habilitações

Variáveis	n	%
Habilitações		
Bacharelato	1	3.3
Licenciatura	21	70.0
Mestrado	8	26.7
Doutoramento	0	0.00
Outro	0	0.00

2. Análise descritiva da dependente em estudo: avaliação das concepções dos professores face à PL e DA (Hipótese 1)

No desenvolvimento que se segue ir-se-á caracterizar a amostra considerando os resultados obtidos no inquérito utilizado no estudo, acerca das concepções dos professores do ensino regular face às PL e DA.

Da leitura e análise dos resultados, verifica-se que a maioria dos professores indicou discordar totalmente com o facto de que o currículo regular fornece aos alunos com PL, estratégias adequadas às suas necessidades (56.7%).

Por outro lado verifica-se que a maioria discorda com o facto dos docentes do ensino regular possuírem competências adequadas para trabalhar com alunos que apresentem PL (73.3%); de as PL da linguagem serem altamente hereditárias (56.7%); de os desafios relacionados com as DA se circunscreverem ao ambiente escolar (56.7%) e de que a PL diagnosticada aos 4 anos persiste na idade adulta (53.3%).

A maioria não concorda nem discorda com o facto de as crianças com défices de linguagem receptiva terem um pior prognóstico do que aquelas que apresentam défices predominantemente expressivos (40.0%).

Pode ainda verificar-se que a maioria dos inquiridos concorda com o facto de a PL emergir durante o período de desenvolvimento inicial (70.0%); de os alunos com DA terem direito a programas educativos individualizados mediante as suas características e necessidades (60.0%) e com o facto de as DA estarem associadas a obstáculos nos processos de compreensão e uso da linguagem (53.3%).

Finalmente, a maioria concorda totalmente que os alunos com PL beneficiem da intervenção de uma equipa multidisciplinar (50.0%) e que as PL têm consequências nas aprendizagens académicas (46.7%).

Tabela 5
Conceções dos professores face às PL e DA

Atitudes	Conceções dos professores face às PL e DA						
	%					M	DP
DT	D	NCND	C	CT			
Item 1	0	0	6.7	70.0	23.3	4.17	.53
Item 2	0	53.3	36.7	6.7	3.3	2.60	.77
Item 3	13.3	56.7	16.7	10.0	3.3	2.33	.95
Item 4	0	0	40.0	50.0	40.0	3.70	.65
Item 5	0	33.3	26.7	36.7	3.3	3.10	.92
Item 6	0	6.7	13.3	46.7	33.3	4.07	.86
Item 7	0	13.3	10.0	30.0	46.7	4.10	1.06
Item 8	43.3	46.7	0	0	10.0	1.87	1.16
Item 9	56.7	30.0	6.7	6.7	0	1.63	.89
Item 10	10.0	73.3	10.0	6.7	0	2.13	.68
Item 11	0	10.0	0	40.0	50.0	4.30	.91
Item 12	0	30.0	13.3	33.3	23.3	3.50	1.16
Item 13	16.7	56.7	10.0	16.7	0	2.27	.94
Item 14	10.0	3.3	23.3	53.3	10.0	3.50	1.07
Item 15	0	0	0	60.0	40.0	4.40	.49

3. Análise Inferencial

Este ponto de trabalho tem como objetivo analisar as conceções dos professores relativamente às PL e DA, tendo em conta as comparações dos grupos resultantes das diferentes características dos indivíduos que constituem a presente amostra.

3.1. Hipótese 2: Faixa etária e conceções

Para se analisar as variáveis em estudo, alusivas à hipótese 2 e objetivo 2 em estudo, recorreu-se ao teste *Mann-Whitney U*, visto que este é o teste mais adequado aquando da comparação do valor global de várias amostras independentes, sempre os

dados são ordinais, ou sendo métricos, não se encontram nas condições em que é permitido aplicar a análise da variância paramétrica.

Relativamente aos resultados, verifica-se não existirem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em estudo (faixa etária) quando se tem em consideração o valor total da escala de atitudes dos professores. Todavia, numa análise por itens, verifica-se a existência de duas diferenças estatisticamente significativas em função da faixa etária, que se encontra no item 7, isto é, em média, os professores com a idade compreendida entre os 34-46 anos ($M=4.60 \pm .737$), quando comparados com os professores com mais de 46 anos ($M=3.60 \pm 1.12$), são os que mais concordam com o facto de as PL terem consequências nas aprendizagens académicas (Mann-Whitney U 50,500; $p=.006$) (Tabela 6); e no item 10 que, em média, os professores com a idade compreendida entre os 34-46 anos ($M=2.40 \pm .82$), quando comparados com os professores com mais de 46 anos ($M=1.87 \pm .35$), são os que mais concordam com o facto de os docentes de ensino regular possuírem competências adequadas para trabalhar com alunos que apresentem PL (Mann-Whitney U 72,500; $p=.033$). (Tabela 6).

Tabela 6

Comparação de médias, desvio padrão e teste estatístico *Mann-Whitney U* das concepções dos professores face às PL e DA, em função da faixa etária

Atitudes	34-46 anos (n=15)		> 46 anos (n=15)		Mann-Whitney U	p
	M	DP	M	DP		
Item 1	4.07	.59	4.27	.458	94,000	,339
Item 2	2.80	.941	2.40	,507	88,500	,266
Item 3	2,33	1,175	2,33	,724	109,000	,872
Item 4	3,60	,632	3,80	,676	94,500	,407
Item 5	3,40	,910	2,80	,862	72,500	,080
Item 6	4,20	1,014	3,93	,704	82,500	,180
Item 7	4,60	,737	3,60	1,121	50,500	,006*
Item 8	1,93	1,335	1,80	1,014	110,000	,909
Item 9	1,60	1,056	1,67	,724	95,000	,415
Item 10	2,40	,828	1,87	,352	72,500	,033*
Item 11	4,33	1,047	4,27	,799	96,000	,447
Item 12	3,67	1,113	3,33	1,234	95,000	,450
Item 13	2,33	1,113	2,20	,775	112,000	,982
Item 14	3,33	1,047	3,67	1,113	91,500	,340
Item 15	4,40	,507	4,40	,507	112,500	1,000

* $p < .05$

3.2. Hipótese 3: nível de ensino que leciona e concepções

Aquando da análise das variáveis em estudo respeitantes à hipótese 3 e objetivo 3, utilizou-se o teste não paramétrico Kruskal-Wallis, visto ser o mais adequado na comparação do valor global de várias amostras independentes, quando os dados são ordinais ou quando, sendo métricos, não se encontram nas condições em que é permitido aplicar a análise da variância paramétrica.

No que diz respeito aos resultados, verifica-se não existirem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em estudo (nível de ensino que leciona) quando se tem em consideração o valor total da escala de atitudes dos professores, à exceção do item 7, isto é, em média, os professores que lecionam no 1º ciclo ($M=3.50 \pm 1.243$), quando comparados com os professores que lecionam no 2º ciclo ($M=4.80 \pm .422$) e no 3º ciclo ($M=4.13 \pm .835$), são os que menos certezas aparentam ter em relação às consequências das PL nas aprendizagens académicas ($X^2_{KW}(2)=8.162$; $p=.017$) (Tabela 7).

Tabela 7

Comparação de médias, desvio padrão e teste estatístico *Kruskal-Wallis* das concepções dos professores face às PL e DA, em função do nível de ensino que lecionam

Atitudes	1º ciclo (n=12)		2º ciclo (n=10)		3º Ciclo (n=8)		<i>Kruskal</i> <i>-Wallis</i>	<i>p</i>
	M	DP	M	DP	M	DP		
Item1	4,17	,389	4,10	,738	4,25	,463	,239	,887
Item 2	2,42	,669	2,80	,919	2,63	,744	1,366	,505
Item 3	2,33	,888	2,20	1,229	2,50	,756	1,062	,588
Item 4	3,58	,669	3,60	,699	4,00	,535	2,693	,260
Item 5	2,83	,937	3,30	1,059	3,25	,707	1,572	,456
Item 6	4,08	,900	3,90	1,101	4,25	,463	,216	,898
Item 7	3,50	1,243	4,80	,422	4,13	,835	8,162	,017*
Item 8	1,83	1,115	2,00	1,633	1,75	,463	,645	,724
Item 9	1,75	1,055	1,20	,422	2,00	,926	4,809	,090
Item 10	2,00	,426	2,50	,972	1,88	,354	3,635	,162
Item 11	4,25	,866	4,30	1,252	4,38	,518	,908	,635
Item 12	3,83	1,267	3,60	,843	2,88	1,246	3,286	,193
Item 13	1,246	,888	2,10	1,101	2,38	,916	,987	,610
Item 14	3,58	1,240	3,20	1,229	3,75	,463	,762	,683
Item 15	4,33	,492	4,50	,527	4,38	,518	,638	,727

* $p < .05$

3.3. Hipótese 4: tempo de serviço e concepções

Para se analisar as variáveis em estudo, alusivas à hipótese 4 e objetivo 4 em estudo, recorreu-se novamente ao teste *Mann-Whitney U*, ser o teste mais adequado aquando da comparação do valor global de várias amostras independentes, sempre os

dados são ordinais, ou sendo métricos, não se encontram nas condições em que é permitido aplicar a análise da variância paramétrica.

Relativamente aos resultados, verifica-se não existirem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em estudo (tempo de serviço) quando se tem em consideração o valor total da escala de atitudes dos professores. Todavia, numa análise por itens, nota-se a existência de duas diferenças estatisticamente significativas em função do tempo de serviço, que se encontra no item 2, isto é, em média, os professores com tempo de serviço compreendido entre os 6-20 anos ($M=3.09 \pm .944$), quando comparados com os professores com tempo de serviço entre os 21-36 anos ($M=2.32 \pm .478$), são os que mais concordam com o facto de a perturbação da linguagem diagnosticada aos 4 anos persistir na idade adulta (Mann-Whitney U 52.500; $p=.012$) (Tabela 8); e no item 7 que, os professores com tempo de serviço compreendido entre os 6-20 anos ($M=4.91 \pm .302$), quando comparados com os professores com tempo de serviço entre os 21-36 anos ($M=3.63 \pm 1.065$), são os que mais concordam com o facto de as perturbações da linguagem terem consequências nas aprendizagens académicas (Mann-Whitney U 28,000; $p=.000$). (Tabela 8).

Tabela 8

Comparação de médias, desvio padrão e teste estatístico *Mann-Whitney U* das conceções dos professores face às PL e DA, em função do tempo de serviço

Atitudes	6-20 anos (n=11)		21-36 anos (n=19)		Mann-Whitney U	p
	M	DP	M	DP		
Item 1	4,00	,632	4,26	,452	82,000	,228
Item 2	3,09	,944	2,32	,478	52,500	,012*
Item 3	2,45	1,214	2,26	,806	99,000	,793
Item 4	3,45	,522	3,84	,688	73,000	,132
Item 5	3,36	1,027	2,95	,848	79,500	,256
Item 6	4,36	,924	3,89	,809	66,500	,078
Item 7	4,91	,302	3,63	1,065	28,000	,000*
Item 8	2,09	1,514	1,74	,933	100,000	,830
Item 9	1,64	1,206	1,63	,684	87,000	,397
Item 10	2,36	,924	2,00	,471	85,500	,293
Item 11	4,27	1,191	4,32	,749	91,000	,519
Item 12	3,91	,944	3,26	1,240	73,500	,165
Item 13	2,55	1,214	2,11	,737	87,000	,402
Item 14	3,27	1,191	3,63	1,012	90,500	,510
Item 15	4,45	,522	4,37	,496	95,500	,648

* $p < .05$

4. Discussão dos Resultados

Após a apresentação dos dados recolhidos sob a forma de inquérito, da sua análise descritiva e análise inferencial, passar-se-á à sua discussão. Este ponto não pretende ser mais do que uma pequena reflexão sobre algumas referências teóricas pesquisadas para este estudo, comparando-as com os resultados alcançados através da investigação de carácter quantitativo.

Pese embora este estudo seja de natureza não experimental, não deixa de ser possível obter dados importantes para reflexão. É, por isso, importante lembrar que através desta investigação se pretende identificar e analisar as concepções dos docentes do ensino regular (1º, 2º e 3º ciclos) face às PL e DA, pretendendo-se ainda verificar de que forma variáveis como idade, nível de ensino lecionado e tempo de serviço, interferem com essas mesmas concepções.

Antes de se proceder à discussão dos resultados, e tendo em conta a motivação do estudo e a metodologia seguida, importa salientar que os resultados obtidos dizem apenas respeito à presente amostra, não sendo desejo do investigador generalizar a outros contextos. No entanto, assume-se que o estudo contém informação que pode ser considerada pertinente para a reflexão sobre a temática em estudo.

Deste modo, tendo por base os dados apresentados inicia-se a discussão dos resultados com uma breve descrição das características pessoais e profissionais mais relevantes para este ponto, da amostra em estudo. Esta é constituída por 30 docentes de um Agrupamento de Escolas. Na sua maioria os sujeitos são do género feminino e têm idades compreendidas entre os 36 e os 46 anos (50%), e superior aos 46 anos (50%). Relativamente aos dados profissionais dos docentes inquiridos verifica-se que a maioria leciona na educação básica, distribuídos pelo 1.ºCEB (40.0 %), 2.ºCEB (33.3 %) e 3.ºCEB (26.7 %). Já em relação aos anos que os professores se encontram na docência, a grande maioria leciona entre os 21 e os 36 anos, e os restantes entre os 6 e os 20 anos.

A análise e interpretação dos resultados permitem compreender e interpretar as concepções dos docentes do ensino regular (1º, 2º e 3º ciclos) face às PL e DA, testados em função da idade, nível de ensino lecionado e tempo de serviço.

4.1. Hipótese 1: Os professores de ensino regular consideram que as PL e DA estão relacionadas

Tendo por base a análise dos resultados obtidos verifica-se que a maioria dos professores indicou discordar totalmente com o facto de o currículo regular fornecer

aos alunos com PL, estratégias adequadas às suas necessidades, assim como a maioria discorda do facto dos docentes do ensino regular possuírem competências adequadas para trabalhar com alunos que apresentem PL.

Estes resultados vão de encontro ao referido por Franco, Reis e Gil (2003) quando mencionam que a resposta adequada aos alunos com PL constitui um grande desafio ao profissional de educação, para os quais este não encontra uma solução eficiente. Fator agravante assenta na taxa significativa de alunos que manifestam alterações ao nível da fala, linguagem ou comunicação em idade escolar, perturbações que segundo Amorim, 2011 e Prates e Martins, 2011, constituem o problema mais frequentes no desenvolvimento infantil, com prevalências que variam entre 2 a 19%. Para grande parte destas crianças, apesar de não apresentarem outras alterações significativas no desenvolvimento, o impacto das perturbações de linguagem ao longo da idade escolar representa um risco significativo de posteriores dificuldades na leitura e escrita, socialização e comportamento (Amorim, 2011; Caldeira, Gonçalves & Pereira, 2004). Assim, é fundamental que estes profissionais tenham as adequadas noções acerca das dificuldades que os alunos com PL e/ou DA enfrentam, para que possam descobrir respostas adequadas e eficazes, em conjunto com uma equipa multidisciplinar, sempre que necessário (Andrade & Marcondes, 2003; Prates & Martins, 2011). Nesta linha de pensamento a maioria dos inquiridos concorda totalmente que alunos com PL devem beneficiar da intervenção de uma equipa multidisciplinar.

Por outro lado verifica-se que a maioria dos inquiridos discorda do facto de as PL da linguagem serem altamente hereditárias o que vai de encontro aos resultados de estudos que têm vindo a ser desenvolvidos. Segundo Fischer et al (1998), o facto de se encontrar frequentemente vários elementos da família com PL tem levado os geneticistas a procurar justificação para isso. Assim, a identificação de um gene *FOXP2* responsável por uma forma familiar de PL deu suporte a uma base genética do desenvolvimento da linguagem. Mais uma vez se reforça a necessidade de os docentes possuírem as adequadas noções acerca das dificuldades que os alunos com PL, tal como mencionado acima.

Relativamente aos desafios relacionados com as DA se circunscreverem ao ambiente escolar, a maioria dos inquiridos discorda, o que vai de encontro ao que diversos autores referem aquando das manifestações das DA, como por exemplo alterações de comportamento, dificuldades de socialização, comprometimento da vida social (Coelho, 2016; Correia e Martins, 1999; Lima, 2015; Turkington & Harris, 2006).

A maioria dos inquiridos discorda ainda que a PL diagnosticada aos 4 anos persiste na idade adulta. Neste caso constata-se falta de conhecimento mais aprofundado acerca destas perturbações, pois segundo Lima (2015), a PL diagnosticada aos quatro anos permanece, na maioria das vezes, ao longo da vida, contudo o seu perfil funcional pode modificar-se ao longo deste tempo.

A maioria não concorda nem discorda com o facto de as crianças com défices de linguagem receptiva terem um pior prognóstico do que aquelas que apresentam défices predominantemente expressivos (40.0%). O prognóstico nas PL é bastante variável, no entanto é consensual entre diversos autores quando referem que crianças com PL compreensiva têm um prognóstico pior quando comparadas com as PL expressivas (Amorim, 2011; DSM-V, 2014; Lima, 2015), isto porque as crianças com PL apresentam uma maior resistência à intervenção e manifestam dificuldades mais tarde na compreensão da leitura e dificuldades de aprendizagem. A resposta a este item pode estar mais uma vez relacionada com a lacuna de conhecimento mais específico acerca desta temática.

Através da análise dos resultados pode ainda verificar-se que a maioria dos inquiridos concorda que a PL emerge durante o período de desenvolvimento inicial. De facto, no DSM-5 (2014) e segundo Lima (2015) a PL surge durante este período de desenvolvimento no entanto, durante os primeiros anos de vida (até aos quatro anos), existe uma maior instabilidade na definição do diagnóstico e na evolução do mesmo ao longo dos anos. Até aos três anos existe uma variabilidade considerável no desenvolvimento linguístico típico, pelo que ligeiros atrasos maturativos nem sempre evoluem para uma PL.

A maioria concorda ainda que os alunos com DA têm direito a programas educativos individualizados mediante as suas características e necessidades, assim como as DA estarem associadas a obstáculos nos processos de compreensão e uso da linguagem. Estes resultados estão em consonância com diversos autores (Atherton & Crickmore, 2011; Correia e Martins, 1999; Lima, 2015), pois os mesmos referem que entre os diversos fatores de risco para as DA a existência prévia de uma PL (compreensiva e/ou expressiva) é um deles. Acrescentam ainda que a identificação das DA deve ser realizada o mais precocemente possível, através de uma avaliação rigorosa e multidisciplinar. Esta intervenção deve objetivar para cada indivíduo com DA respostas adequadas e individualizadas às suas necessidades específicas, através do envolvimento dos vários profissionais e da organização dos recursos necessários (Atherton & Crickmore, 2011; Coelho, 2016).

Finalmente, a maioria concorda totalmente que os alunos com PL beneficiem da intervenção de uma equipa multidisciplinar e que as PL têm consequências nas aprendizagens académicas. Segundo vários autores (Amorim, 2011; DSM-5, 2014; Lima, 2015; Schirmer et al., 2004), a PL está fortemente associada a outras perturbações do neurodesenvolvimento, nomeadamente em termos da Perturbação da Aprendizagem (PA) (literacia e numerância). A comorbilidade da PL com as PA é muito frequente, sobretudo com a Perturbação da Leitura e Escrita pelos aspetos comuns às duas patologias, nomeadamente a Perturbação da Consciência Fonológica (Lima, 2015). Através deste resultado corrobora-se a hipótese 1: os professores de ensino regular consideram que as PL e DA estão relacionadas.

4.2. Hipóteses 2, 3 4

São vários os estudos que abordam as conceções dos docentes, nomeadamente acerca das DA. Desses estudos destacam-se, segundo Gonçalves e Crenitte (2014) os de Oliveira e Natal (2011), Capellini e Rodrigues (2009), Freschi (2008), Stefanini e Cruz (2006) e os de Lara, Tanamachi e Junior (2006). De uma forma geral, estas pesquisas apontam para necessidade dos docentes aperfeiçoarem as suas conceções acerca das DA de forma a otimizar o processo ensino-aprendizagem.

O estudo de Capellini e Rodrigues (2009) concluiu ainda que a formação inicial de professores é deficitária no que diz respeito às DA. Sendo assim, é importante que o professor conheça de uma forma mais detalhada as DA e, ainda, que reflita sobre as medidas educacionais a tomar (Stefanini & Cruz, 2006).

No que diz respeito às noções da relação entre as PL e DA, Turkington e Harris, 2006, referem que os problemas relacionados com a linguagem são, muitas vezes, indicadores de DA e, embora as PL não sejam consideradas, por si só, como DA, a verdade é que estão muitas vezes relacionadas.

Tendo em conta a escassez de literatura que relacione as conceções dos docentes do ensino regular (1.º, 2.º e 3.º ciclos) face às PL e DA, testados em função da idade, nível de ensino lecionado e tempo de serviço, não nos é possível inferir acerca da correlação dos mesmos. No entanto, verificou-se que no item 7 os professores com a idade compreendida entre os 34-46 anos, quando comparados com os professores com mais de 46 anos, são os que mais concordam com o facto de as PL terem consequências nas aprendizagens académicas. Já no item 10, em média, os professores com a idade compreendida entre os 34-46 anos quando comparados com

os professores com mais de 46 anos são os que mais concordam com o facto de os docentes de ensino regular possuírem competências adequadas para trabalhar com alunos que apresentem PL.

Verificou-se existirem diferenças estatisticamente significativas no item 7, isto é, em média, os professores que lecionam no 1.º ciclo quando comparados com os professores que lecionam no 2.º ciclo e no 3.º são os que menos certas aparentam ter em relação às consequências das PL nas aprendizagens académicas.

Já no item 2, em média, os professores com tempo de serviço compreendido entre os 6-20 anos, quando comparados com os professores com tempo de serviço entre os 21-36 anos, são os que mais concordam com o facto de a perturbação da linguagem diagnosticada aos 4 anos persistir na idade adulta. No item 7, os professores com tempo de serviço compreendido entre os 6-20 anos, quando comparados com os professores com tempo de serviço entre os 21-36 anos, são os que mais concordam com o facto de as PL terem consequências nas aprendizagens académicas.

CONCLUSÃO

Cada aluno representa um ser diferente e, por mais semelhante que pareça à primeira vista, é detentor das suas particularidades. O mesmo acontece com os alunos com PL e DA que acarretam consigo uma história que lhes confere uma particularidade que pode condicionar todo o seu processo de aprendizagem.

Confirma-se através desta pesquisa, e com a confrontação com toda a bibliografia consultada, que as variáveis PL e DA estão continuamente relacionadas, e que a primeira condiciona fortemente a segunda.

Aos professores cabe a tarefa, por vezes muito difícil, de ajudar alunos a colmatar estas dificuldades que comprometem não só as suas aprendizagens escolares mas a sua vida em geral, dificultando a sua inclusão em grupos sociais e criando-lhes estigmas e frustrações.

Através do que foi exposto na segunda parte deste projeto, compreendeu-se a forma como foi realizada a parte metodológica, quais as fases por que passou até à recolha dos questionários, salientando os objetivos que regem o mesmo, a problemática que lhe deu origem e serviu como motor para o desenvolvimento deste tema tão presente no quotidiano de todos os docentes.

Confirma-se, através da análise de dados, e confronto com a respetiva revisão bibliográfica, a relevância que os inquiridos dão às PL e DA bem como as limitações que sentem ao trabalhar com os alunos com estas problemáticas. É assim evidente a necessidade de promover o conhecimento aprofundado nesta área, já que algumas destas dificuldades podem atenuar-se significativamente se forem detetadas atempadamente e se forem disponibilizados os recursos adequados para trabalhar, especificamente, cada uma delas. Rebelo (1993) reforça esta ideia ao afirmar que a criança com DA verá facilitado o acesso às aprendizagens académicas se forem utilizados métodos diferenciados de aprendizagem.

Assim, este tema assume uma importância, tanto a nível individual como social, sendo alvo de atenção e preocupação por parte dos diferentes profissionais que trabalham na área da educação.

É imprescindível não esquecer que a linguagem escrita e a leitura são uma aquisição fundamental para aprendizagens posteriores, pois segundo Bautista (1997, p.112) “na escola, a fase inicial do aprender a ler e escrever deve transformar-se rapidamente no ler e escrever para aprender”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A., & Espino, O. (2003). *Avaliação da linguagem: teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil*. São Paulo: Santos Editora.
- Almeida, J., Enes, V., Monção, A., Rebelo, A., & Sequeira, T. (2008). *O Salta Letras 1*. Lisboa: Papa-Letras
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- American Psychiatry Association (2002). *DSM- IV-TR - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* (4ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- American Psychiatry Association (2014). *DSM 5. Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais* (5ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- American-Speech-Hearing-Association (2008). *Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists in Early Intervention: Guidelines*. Retirado de <http://www.asha.org/policy/PS2008-00291/>
- AmericanSpeech-Language-Hearing Association. (1993). *Definitions of Communication Disorders and Variations*. Relevant Paper. Retirado de www.asha.org/policy
- Amorim, R. (2011). Avaliação da criança com alteração da linguagem. *Revista do Hospital de Crianças Maria Pia – Nascer e Crescer*, XX (3),174-176. Obtido em <http://repositorio.chporto.pt/handle/10400.16/1281?locale=en>
- Andrade C., & Marcondes E. (2003). *Fonoaudiologia em Pediatria*. São Paulo: Sarvier.
- Aremu, S. K., Afolabi, O. A., Alabi, B. S., & Elemunkan, I. O. (2011). Epidemiological Profile of Speech and Language Disorder in North Central Nigeria. *International Journal of Biomedical Science*, 7(4), 268-272. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/236910015_Epidemiological_Profile_of_Speech_and_Language_Disorder_in_North_Central_Nigeria
- Atherton, H., & Crickmore, D. (2011). *Learning Disabilities*, 6th Edition. Churchill Livingstone.

- Atherton, H., & Crickmore, D. (2011). *Learning Disabilities: Towards Inclusion*. UK: Elsevier Ltd.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: DINALIVRO.
- Bernstein, D. (2002). The nature of language and its disorders. In D. Bernstein & E. Tiegerman. *Language and Communication Disorders in Children* (pp. 2-26). Boston: Allyn and Bacon.
- Bernstein, D., & Tiegerman, E. (1993). *Language and Communication Disorders in Children*. USA: Macmillan Publishing Company.
- Bloon, Y. (1990). *Objects Symbols: A communication option*. Austrália: The Royal New South Wales Institute for Deaf and Blind Children.
- Caldeira, T., Gonçalves, & C., Pereira, S. (2004). Atraso da linguagem – casuística da Consulta de Desenvolvimento. *Revista do Hospital Pediátrico de Coimbra – Saúde Infantil*, 26 (3), 21-24. Obtido de http://saudeinfantil.asic.pt/download.php?article_id=31
- Capellini, V., & Rodrigues, O. (2009) Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Educação*, 32 (3), 355-364.
- Carvalho, A. (2011). *Aprendizagem da leitura – Processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Viseu: Psicossoma.
- Coelho, D. (2016). *Dificuldades de aprendizagem específicas: Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. Porto: Areal Editores.
- Correia, L. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 2 (XXII), 369-376.
- Correia, L. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L., & Martins, A. (1999). *Dificuldades de aprendizagem – O que são? Como entendê-las?*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L., & Martins, A. (2007). Specific learning disabilities and the Portuguese educational system. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(3), 189-195.

- Costa, S. (2011). *Rastreo de perturbações de comunicação num agrupamento de escolas*. Dissertação de Mestrado, Secção Autónoma de Ciências da Saúde da Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Coutinho, A. (2012). *As perturbações da Aquisição e do Desenvolvimento da Linguagem: Um estudo preliminar da prevalência, dos fatores associados e das necessidades de encaminhamento para Terapia da Fala em crianças de idade pré-escolar do concelho de Oeiras*. Dissertação de Mestrado, Escola Nacional de Saúde Pública da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ferreira, L., Befi-Lopes, D., & Limongi, S. (2004). *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca.
- Fischer, S., Vargha-Khadem, F., Watkins, K., Monaco, A., & Pembry, M. (1998) Localisation of a gene implicated in a severe speech and language disorder. *Nature Genetics*, 18 (3), 168-170. Obtido de https://www.academia.edu/1138338/Localisation_of_a_gene_implicated_in_a_severe_speech_and_language_disorder
- Fletcher, J., Lyon, G., Fuchs, L., & Barnes, M. (2007). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. New York: The Guilford Press.
- Fonseca, V. (1999). *Alunos com NEE nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Franco, M., Reis, M., & Gil, T. (2003). *Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala: Perturbações Específicas de Linguagem em conteúdo escolar – Fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação
- Freitas, M., Alves, A. C. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Freschi, M. (2008). As percepções docentes sobre a dimensão metodológica no processo ensino-aprendizagem, *Práxis Educativa*, 3 (2).

- Gonçalves T., & Crenitte P. (2014). Concepções de professoras de ensino fundamental sobre os transtornos de aprendizagem. *Revista CEFAC*, 16 (3), 817-829. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v16n3/1982-0216-rcefac-16-3-0817.pdf>
- Gonçalves, M., & Costa, J. (2011). *Qualidade total no contexto educacional português: contributos para a formação de psicólogos e de outros agentes educativos*. Comunicação Apresentada na II International Congress Interfaces of Psychology: Quality of Life, Living with Quality, Universidade de Évora, Portugal. Obtido de <http://www.lispsi.pt/Public/EvoraPaperDGoncalvesNov2011.pdf>
- Guerreiro, E. (2013). *A linguagem e a Fala da Criança em Idade Pré-escolar: Principais características, estudo de prevalência das suas perturbações e necessidades de encaminhamento para a Terapia da Fala*. Monografia de Licenciatura, Universidade Atlântica, Oeiras, Portugal.
- Guibert, C., Maumet, C., Jannin, P., Ferre, J., Tréguier, C., Barillot, C., Rumeur, E., Allaire, C., & Biraben, A. (2011). Abnormal functional lateralization and activity of language brain areas in typical specific language impairment (developmental dysphasia). *Brain*, (134), 3044-3058. Obtido de <http://brain.oxfordjournals.org/content/brain/134/10/3044.full.pdf>
- Hallahan, D.; Kauffman, J.; & Loyd, J. (1999). *Introduction to Learning Disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Jessup, B., Ward, E., Cahill, L. & Keating, D. Prevalence of speech and/or language impairment in preparatory students in northern Tasmania. *Informa Health Care*, 10 (5), 364-377. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/242359409_Prevalence_of_speech_and_language_impairment_Prevalence_of_speech_and_language_impairment_in_4983_four_in_4983_four-to-five-to-five-year-year-old_Australian_children
- Johnson, J. (2007). *Prevalence of Speech and Language Disorders in Children*. Retirado de <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=24>
- Kelly D., Sally J. (1999). Disorders of Speech and Language. *Levine, Carey e Crocker. Developmental – Behavioral Pediatrics*, 3 (63), 621-32.

- LARA, F., TANAMACHI. E., & JUNIOR, J. (2006). Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem no trabalho do professor. *Psicologia em Estudo*, 11 (3), 473-482.
- Law, J., Garret, Z., & Nye, C. (2004). The Efficacy of Treatment for Children With Developmental Speech and Language Delay/Disorder: A Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(4), 924-43. Obtido de <http://www.cckm.ca/CPSLPR/pdf/Law2004.pdf>
- Lima, C. (2015). *Perturbações do Neurodesenvolvimento: Manual de orientações diagnósticas e estratégias de intervenção*. Lisboa: Lidel.
- Lima, R. (2000). *A Linguagem Infantil – Da Normalidade à Patologia*. Braga: Edições APPA-CDM, Distrital de Braga.
- Lima, R. (2008). *Avaliação da Fonologia Infantil Através de uma Prova de Nomeação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Lima, R. (2011). *Fonologia Infantil. Aquisição, avaliação e intervenção*. Coimbra: Almedina.
- Lima, R., & Cunha, C. (2017). *Linguagem Escrita: Atividades de conhecimento fonológico*. Lisboa: LIDEL
- Lopes, J. (2010). *Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem: a sofisticada arquitetura de um equívoco*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Martins, M. (2005). *Ouvir Falar: Introdução à Fonética do Português*. Lisboa: Caminho.
- McLaughlin, M. (2011). Speech and Language Delay in Children. *American Academy of Family Physicians*, 83(10), 1183-1188. Retirado de: <http://www.aafp.org/afp/2011/0515/p1183.html>.
- McLeod, S., & Harrison, L. (2010). Epidemiology of Speech and Language Impairment in a Nationally Representative Sample of 4- to 5-Year-Old Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(5), 121-1229. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/24378791_Epidemiology_of_Speech

[and Language Impairment in a Nationally Representative Sample of 4- to 5-Year-Old Children](#)

- Muszcat M., & Melo C. (2009). *Neurodesenvolvimento e linguagem*. In: Barbosa T., Rodrigues C., Mello C., Capellini S., Mousinho R., & Alves L. Temas em dislexia. São Paulo: Artes Médicas. 1-15.
- Nelson, H., Walker, P., & Panoscha, R. (2006). Screening for Speech and Language Delay in Preschool Children: Systematic evidence review for the us preventive services task force. *Pediatrics*, 117(2), 298-319. Obtido de <http://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/117/6/2336.full.pdf>
- Nogueira, S., Fernandes, B., Porfírio, H., & Borges, L. (2000). A criança com atraso da linguagem. *Saúde Infantil*, 22 (1), 5-16. Obtido de <https://pt.scribd.com/document/52402949/A-aquisicao-da-linguagem>
- Oliveira, J., & Natal, R. (2011). A linguagem escrita na perspectiva de educadores: subsídios para propostas de assessoria fonoaudiológica escolar. *Revista CEFAC*. Obtido de www.scielo.br
- Pacheco, A. (2010). *Pensando as dificuldades de aprendizagem a partir de um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.
- Pardilhão, C., Marques, M., & Marques, C. (2009). Perturbações do comportamento e perturbação de hiperactividade com défice de atenção: diagnóstico e intervenção nos Cuidados de Saúde Primários. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 25 (5), 592-599. Obtido de http://repositorio.chlc.min-saude.pt/bitstream/10400.17/1583/1/Rev%20Port%20Clin%20Geral%202009_2_5_592.pdf
- Pedrosa, C., & Temudo, T. (2004). Perturbações da Fala e da Linguagem. *Revista do Hospital de Crianças Maria Pia – Nascer e Crescer*, XIII (4), 337-341. Obtido em <http://www.hmariapia.min-saude.pt/revista/vol1304n/Perturba%C3%A7%C3%B5es%20da%20fala.pdf>
- Pereira, J. (2016). *A comunicação aumentativa e alternativa enquanto fator de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.

- Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS*. (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinto, M. (2005). O oral e a escrita: um espaço de linguagem aberto à interação de ritmos. *Revista da Faculdade de Letras — Línguas e Literaturas*, XXII (2), 337-372. Obtido de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8229.pdf>
- Prates, L., & Martins, V. (2011). Distúrbios da fala e da linguagem na infância. *Revista Médica de Minas Gerais*, 21 (4), 54-60. Obtido de http://docplayer.com.br/storage/27/10967165/1478390247/7tQKd0NP1_eYVrzL7ysi2w/10967165.pdf
- Rebello, A., & Vital, A. (2006). Desenvolvimento da linguagem e sinais de alerta: construção e validação de um folheto informativo. *Re(habilitar) - Revista da ESSA*, (2), 69-98.
- Rebello, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Coleção Horizontes da Didáctica. Porto: Edições Asa
- Ribeiro, A., & Baptista, A. (2006). *Dislexia: Compreensão, Avaliação e Estratégias Educativas*. Coimbra: Editora Quarteto.
- Rigolet, S. (2006). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem: linhas de orientação para crianças até 6 anos*. Porto: PORTO EDITORA. 2006.
- Rodrigues M. (2008). *Dislexia: Distúrbio de aprendizagem da leitura e escrita no Ensino Fundamental*. Monografia de conclusão de curso. Instituto Superior de Educação de Montes Claros, Montes Claros, Brasil.
- Rogers, S., & Dawson, G. (2014). *Intervenção Precoce em Crianças com Autismo*. Lisboa: LIDEL.
- Romski, M., Sevcik, R., Adamson, L., Cheslock, M., Smith, A., Barker, R., & Bakeman, R. (2010). *Randomized comparison of augmented and nonaugmented language interventions for toddlers with developmental delays and their parents*. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*. 53(2), 350–64. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/42833686_Randomized_Comparison_of_Augmented_and_Nonaugmented_Language_Interventions_for_Toddlers_With_Developmental_Delays_and_Their_Parents

- Royal College of Speech and Language Therapists (RCSLT) (2009). *Resource Manual for Commissioning and planning services for SLCN: Speech and Language Impairment*. Obtido de http://www.rcslt.org/speech_and_language_therapy/intro/sli
- Santos, A. (2002). Problemas de comunicação em alunos com necessidades especiais: um contributo para a sua compreensão. *Inclusão*, 3, 21-38. Obtido em <http://ipodine.pt/problemas-de-comunicacao-em-alunos-com-necessidades-especiais-um-contributo-para-sua-compreensao/>
- Schirmer, C., Fontoura, D., & Nunes, M. (2004). Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria - Sociedade Brasileira de Pediatria*, 80 (2), 95-103. Obtido em http://www.appda-norte.org.pt/docs/autismo/disturbios_da_aquisicao_de_linguagem_e_da_aprendizagem.pdf
- Silva, C., & Peixoto, V. (2008). Rastreio e Prevalência das Perturbações da Comunicação num Agrupamento de Escolas. *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde*, 5, 272-282. Obtido de <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/969/2/272-282.pdf>
- Simms, M. (2007) Language Disorders in Children: Classification and Clinical Syndromes. *Pediatric Clinics of North America*, 54, 437-467. Obtido de https://www.researchgate.net/publication/6292363_Language_Disorders_in_Children_Classification_and_Clinical_Syndromes
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2002). *Desenvolver a linguagem, aprender a língua*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Colibri Artes Gráficas.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Stanton-chapman, T. (2002) Identification of early risk factors for language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 23, 390-405. Obtido de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422202001415>
- Stefanini, M., & Cruz, S. *Dificuldades de Aprendizagem e suas causas: o olhar do professor de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental*. Porto Alegre: Educação. Obtido de www.revistaseletronicas.pucrs.br
- Tallal, P. (1991). Language disabilities in children: perceptual correlates. *Internacional Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 3, 1-13.
- Thibault, C. (2010). *Terapia da Fala e Oralidade: A esfera oro-facial da criança*. Loures: LUSODIDACTA, Lda.
- Turkington, C., & Harris, J. (2006). *The encyclopedia of learning disabilities*. New York: Facts n File, Inc.
- Van Agt, H., van der Stege, H., Ridder-Sluite, H., Verhoeven, L., & Koning, H. (2007). A Cluster-randomized Trial of Screening for Language Delay in Toddlers: Effects on School Performance and Language Development at Age 8. *Pediatrics*, 120 (6), 1317-1325. Obtido de https://www.academia.edu/23136719/A_Cluster-Randomized_Trial_of_Screening_for_Language_Delay_in_Toddlers_Effects_on_School_Performance_and_Language_Development_at_Age_8
- Zorzi, J. (2002). *A Intervenção fonoaudiológica nas alterações de linguagem infantil* (2ªed.). Rio de Janeiro: Revinter.

ANEXOS

ANEXO A: Inquérito por Questionário



Instituto Superior Politécnico

Escola Superior de Educação

Mestrado em Educação Especial, Especialização Domínio Cognitivo e Motor

Inquérito por Questionário

Este questionário insere-se no âmbito do projeto final do curso de Mestrado em Educação Especial, domínio cognitivo-motor da Escola Superior de Educação de Viseu, subordinado ao tema "Perturbações da Linguagem e Dificuldades de Aprendizagem: Perceções dos docentes de Ensino regular". Este questionário destina-se a recolher dados para fundamentar a pesquisa do referido estudo.

O seu contributo é fundamental para a realização deste estudo, pelo que se agradece desde já a sua valiosa colaboração. Não há respostas certas ou erradas, o que importa é a sua opinião sincera.

Os dados fornecidos são anónimos e confidenciais nos termos da Lei nº 67/98, de 26 de Outubro e destinam-se apenas a fins académicos. Pedimos que após ter terminado o preenchimento do seu questionário, o introduza dentro do envelope anexo e depois de devidamente fechado e colado o entregue ao responsável pelo estudo.

1ª PARTE: CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

Por favor complete esta folha de identificação, assinalando com uma cruz (X) a sua resposta.

1. Idade _____ (anos)

2. Sexo

Masculino

Feminino

3. Tempo de serviço letivo na docência: _____ (anos)

4. Habilitação Acadêmica

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra Qual?

5. Situação Profissional

Quadro de Agrupamento

Quadro de zona Pedagógica

Contratado

2ª PARTE: CONCEÇÕES DOS PROFESSORES

Pedimos que não se esqueça de classificar **TODAS AS AFIRMAÇÕES**.

Para cada afirmação assinale o nível de concordância com o qual se identifica:

1 – Discordo totalmente 2 – Discordo 3 – Não concordo nem discordo 4 – Concordo 5 – Concordo totalmente

Conceções	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1- A perturbação da linguagem emerge durante o período de desenvolvimento inicial.					
2- A perturbação da linguagem diagnosticada aos 4 anos persiste na idade adulta.					
3- As perturbações da linguagem são altamente hereditárias.					
4- As crianças com défices na linguagem recetiva têm um pior prognóstico do que aquelas que apresentam défices predominantemente expressivos.					
5- A perturbação da linguagem está fortemente associada a outras perturbações de neurodesenvolvimento.					
6- Os alunos com perturbações da linguagem constituem um desafio aos docentes.					
7- As perturbações da linguagem					

têm consequências nas aprendizagens académicas.					
8- As dificuldades dos alunos com perturbações da linguagem podem ser resolvidas em sala de aula, sem necessidade de apoio especializado como Terapia da Fala.					
9 – O currículo regular fornece aos alunos com dificuldades de linguagem, estratégias adequadas às suas necessidades.					
10 – Os docentes do ensino regular possuem competências adequadas para trabalhar com alunos que apresentem perturbações da linguagem.					
11- Os alunos com perturbações da linguagem devem beneficiar da intervenção de uma equipa multidisciplinar.					
12- As dificuldades de aprendizagem são a problemática com maior taxa de prevalência no grupo das Necessidades Educativas Especiais.					
13- Os desafios relacionados com as dificuldades de aprendizagem circunscrevem-se ao ambiente escolar.					
14- As dificuldades de aprendizagem estão associadas a obstáculos nos processos de compreensão e uso da linguagem.					
15 - Os alunos com dificuldades de aprendizagens têm direito a programas educativos individualizados, mediante as suas características e necessidades.					

Muito obrigada pela sua colaboração

Cláudia Batista

ANEXO B: Pedido de autorização à Direção do Agrupamento de Escolas

Exmo. Senhor Diretor do
Agrupamento de Escolas

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de questionários

Cláudia Sofia Lopes Batista, aluna do Mestrado em Educação Especial, domínio cognitivo-motor da Escola Superior de Educação de Viseu, encontra-se neste momento a realizar o projeto final subordinado ao tema “Perturbações da Linguagem e Dificuldades de Aprendizagem: Perceções dos docentes do Ensino regular”. Assim, vem por este meio requerer a V. Ex.^a autorização para aplicar questionários aos docentes do 1º, 2º e 3º ciclos do Agrupamento de Escolas. Este questionário destina-se a recolher dados para fundamentar a pesquisa do referido estudo.

Com os melhores cumprimentos,

Viseu, ____ de _____ de 2016

Cláudia Sofia Lopes Batista

ANEXO C: Consentimento informado



Consentimento Informado

Por favor, leia com atenção a informação seguinte. Se não entender algum aspeto deste documento ou achar que algo está incorreto, por favor peça mais informações. Se concordar com tudo o que lhe foi exposto, queira assinar este documento.

Este trabalho incide na problemática das “Perturbações da Linguagem e Dificuldades de Aprendizagem: Perceções dos docentes de Ensino regular”, sendo desenvolvido no âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial: domínio cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu, para o projeto final, orientado pela Professora Doutora Ana Oliveira. A investigação irá focar-se em docentes do 1º, 2º e 3º ciclos.

Sublinha-se que foi solicitado, por ofício, ao Diretor do Agrupamento de Escolas a devida autorização para a aplicação dos questionários. Trata-se de um questionário, que tomará aproximadamente dez minutos do seu tempo.

A sua participação é absolutamente voluntária e anónima, podendo a qualquer momento sem prejuízo, interromper a sua participação. Os dados recolhidos serão unicamente utilizados no âmbito deste estudo e poderão ser consultados, após tratamento dos mesmos, por si, sempre que manifeste essa vontade.

Agradecendo desde já a sua disponibilidade e participação.

Cláudia Batista _____

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para este fim e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Assinatura: _____ Data: ___/___/_____