



Universidad de Granada

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

**ESTUDO SOBRE OS SISTEMAS DE APOIO, PROPORCIONADO AO ALUNO
COM PERTURBAÇÕES DA LINGUAGEM VERBAL NA DIRECÇÃO
REGIONAL DO ALENTEJO**

Autor: Maria Aurélia Monteiro dos Santos Roupa

Directores: Dr. Juan Antonio López Núñez

Dr^a. Pilar Cáceres Reche

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: María Aurélia Monteiro dos Santos Roupa
D.L.: GR 2181-2012
ISBN: 978-84-9028-057-7

Agradecimentos

Finalizada uma etapa particularmente importante da minha vida, não poderia deixar de expressar o mais profundo agradecimento a todos aqueles que me apoiaram nesta caminhada e contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos Professores do Doutorado:

Pela competência científica que sempre evidenciaram bem como pelo incansável apoio moral, orientação e permanente disponibilidade, que me permitiram encontrar informações e soluções que em muito contribuíram para a execução desta tese.

Aos meus orientadores Professor Doutor Tomas Sola Martínez, Dr. Juan Antonio López Núñez e Pilar Cáceres Reche:

O meu profundo agradecimento pela competência com que orientaram a minha tese, pelo tempo que generosamente me dedicaram, pelos desafios cada vez mais complexos que me foram colocando durante a realização deste trabalho e, ainda, pelo estímulo e exigência crescente que me impuseram à medida que me aproximava da sua conclusão.

Aos Directores Executivos e Professores dos Agrupamentos:

Que prescindiram de algum do seu precioso tempo para responder às tarefas solicitadas, possibilitando dessa forma o desenvolvimento desta tese, o meu muito obrigada.

À minha colega Beatriz Neves:

Pelas oportunas manifestações de companheirismo e de encorajamento, o meu profundo agradecimento.

À minha família:

Que foi e sei que continuará a ser o meu “porto seguro”, demonstrando-me sempre uma enorme compreensão e carinho, apoiando-me incondicionalmente e motivando-me a dar o melhor de mim, mesmo nos momentos de maior cansaço ou desalento.

Índice Geral

Índice Geral	i
Índice de Figuras.....	vii
Índice de Tabelas.....	ix
Índice de Abreviaturas	xiii
ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal).....	xiii
Resumen de Tesis Doctoral	xvii
Introducción	xix
Introdução	xliii
PRIMEIRA PARTE – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	47
Capítulo 1 - Aquisição da Linguagem	49
1.1 Introdução	49
1.2 Componentes da Linguagem.....	53
1.3 Desenvolvimento da Linguagem	60
1.4 A Linguagem como Instrumento de Socialização e de Comunicação	63
1.5. Teorias da Aquisição da Linguagem Verbal.....	65
1.5.1. Teorias de Aquisição Segundo a Proposta Empirista	66
1.5.2. Teorias de Aquisição Segundo a Proposta Racionalista	68
1.6. Etapas de Desenvolvimento da Linguagem Verbal	79
1.7. Factores que influenciam o Desenvolvimento da Linguagem Verbal	88
1.8. Fisiologia da Linguagem	92
1.8.1. Centros Cerebrais da Linguagem.....	93
1.8.2. Órgãos Respiratórios	96
1.8.3. Órgãos de Fonação	97
1.8.4. Órgãos Articulatorios	98
Capítulo 2 – Alterações da Linguagem	101
2.1. As Dislalias: Conceito e Classificação.....	101

2.2. Conceito de Dislalia.....	101
2.3. Classificação de Dislalias	103
2.3.1. Dislalia Evolutiva	105
2.3.2. Dislalia Funcional.....	105
2.3.3. Dislalia Auditiva.....	115
2.3.4. Dislalia Orgânica.....	117
2.4 Outras Alterações da Linguagem	118
Capítulo 3 – Avaliação e Intervenção nas Perturbações da Linguagem Verbal.....	131
3.1. Avaliação e Intervenção	131
3.2. Programas de Intervenção na Linguagem Verbal	138
3.3. Classificação dos Programas de Intervenção	138
3.3.1. Fonéticos	139
3.3.2. Morfossintáticos.....	140
3.3.3. Semânticos	140
3.3.4. Pragmáticos.....	141
3.3.5. O Programa de Fraser e Blockely	141
3.3.6. O Programa Linguístico	141
3.3.7. Programas de Articulação e Fonológicos	142
3.3.8. Outro Tipo de Classificação de Programas.....	146
3.4. Estratégias de Intervenção na Linguagem Verbal.....	153
3.4.1. Estratégias de Intervenção Funcional	154
3.4.2. Formas de Intervenção a Nível de Voz.....	154
3.4.3. Intervenção nos Casos de Fluência Verbal.....	155
3.4.4. Intervenção nos Casos de Atraso de Desenvolvimento da Linguagem	158
3.4.5. Reeducação de Dislalias	160
3.4.5.1. Plano de Tratamento	162
3.4.5.2. Correção de Substituições.....	163

3.4.6. Correção de Dislalias Orgânicas.....	163
Capítulo 4 – As Competências Linguísticas e o Currículo	165
4.1. Definição de Currículo e Desenvolvimento Curricular	165
4.2. Competências.....	185
4.2.1. Competências Gerais.....	187
4.2.2. Competências Específicas da Língua Portuguesa.....	189
4.3. Adaptações Curriculares.....	193
4.4. Adaptações Individualizadas do Currículo (ACI).....	197
4.4.1. Conteúdos Curriculares	199
4.4.2. Materiais	201
4.4.3 - Estratégias de Ensino e Aprendizagem	203
4.4.4. Actividades de Ensino-Aprendizagem	205
4.4. 5.Avaliação dos Produtos do Aluno.....	205
SEGUNDA PARTE - DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	209
Capítulo V – Desenho e Metodologia da Investigação.....	211
5.1. Antecedentes	211
5.1.1. Desenho da Investigação.....	214
5.1.2. Primeira Fase: Clarificação da Área Problemática.....	215
5.1.2.1. Problema de Investigação	215
5.1.2.2. Definição dos Objectivos de Estudo	216
5.1.2.2.1. Objectivo Geral.....	217
5.1.2.2.2. Objectivos Específicos	217
5.2. Segunda Fase: Metodologia de Investigação	218
5.2.1. Selecção de Método.....	218
5.2.2. Desenho e Eleição da Amostra do Estudo.....	220
5.2.2.1. Situação Geográfica.....	222
5.2.3. Selecção ou Construção dos Instrumentos de Recolha de Dados	223

5.2.3.1. O Questionário como Meio de Recolha de Informação.....	223
5.2.3.2. Validação, Autorização e Fiabilidade dos Questionários	229
5.2.3.2.1. Fiabilidade e Viabilidade das Escalas no Apoio aos Alunos com Alterações de Linguagem Verbal e Adequação do Currículo do Professor.....	235
5.2.3.3. População da Amostra Aceitante.....	240
5.3. Entrevistas.....	241
5.3.1. Guião da Entrevista Estruturada	244
5.3.2. Técnicas Qualitativas da Entrevista.....	245
5.4. O Grupo de Discussão	249
5.4.1. Desenho do Grupo de Discussão	250
5.4.2. Composição do Grupo de Discussão	251
5.4.3. O Tópico-Guia.....	253
5.4.3.1. Primeiros passos para a Análise do Grupo de Discussão	255
5.5. Terceira Fase: Trabalho de Campo.....	256
5.5.1. Procedimentos	256
5.6. Quarta Fase: Análise de Dados, Conclusões e Propostas de Melhoria.....	261
5.6.1. Análise de Dados	261
5.6.2. Redacção das Conclusões e Propostas de Melhoria	261
5.7. Limitações de Estudo	261
5.8. Estruturação da Investigação e Cronograma	261
5.8.1. Cronograma da Investigação	263
Capítulo 6 – Resultados.....	265
6.1. Análise e Discussão dos Resultados	265
6.2. Análise Descritiva dos Dados	266
6.2.1. Perfil Demográfico e Profissional do Professor e Tipologia do Agrupamento.....	266
6.2.2. Perfil dos Professores em Relação aos Alunos com Alterações de Linguagem Verbal	271
6.2.3. Identificação e Sinalização dos Alunos com Alterações de Linguagem Verbal.....	274

6.2.4. Análise do Currículo do Professor	277
6.2.5. Apoio a Alunos com Alterações de Linguagem Verbal.....	280
6.3. Influência da Escola do Professor nas Alterações de Linguagem Verbal	287
6.3.1. O Agrupamento de Escola Versus Perfil do Professor e Tipologia do Agrupamento	287
6.3.2. O Agrupamento de Escola Versus Identificação e Sinalização de Alunos com Alterações de Linguagem Verbal.....	295
6.3.3 O Agrupamento de Escola Versus Currículo do Professor	298
6.3.4. O Agrupamento de Escola Versus Apoio aos Alunos com Alterações de Linguagem Verbal	302
6.4. Análise do Currículo do Professor e Apoio aos Alunos com Alterações de Linguagem Verbal	305
6.4.1. Análise Descritiva das Pontuações do Grau de Apoio aos Alunos e Adequação do Currículo do Professor.....	306
6.4.2. Correlação entre o Grau de Apoio e a Adequação do Currículo do Professor.....	307
6.4.3. Diferenças entre o Grau de Apoio e as Variáveis dos Blocos I, II e III do Questionário	309
6.4.4. Diferenças entre a Adequação do Currículo do Professor e as Variáveis dos Blocos I, II e III do Questionário	311
6.5. Apresentação e Análise dos Resultados Qualitativos obtidos por Entrevistas	313
6.5.1. Entrevistas Pessoais.....	313
6.5.2. Grupo de Discussão	323
6.5.3. Processo Triangular	325
Capítulo 7 – Conclusões e Propostas de Melhoria	331
7.1. Conclusões Gerais e Específicas	331
7.1.1. Conclusões Gerais	331
7.1.2. Conclusões Específicas	332
7.2. Propostas de Melhoria e Futuras Linhas de Investigação	337
7.2.1. Propostas de Melhoria	337
7.2.2. Futuras Linhas de Investigação	338

Referências Bibliográficas	341
Referências Normativas	357
ANEXO I– CARTA DE APRESENTAÇÃO	361
ANEXO II - Questionário Provisório	363
ANEXO III - Questionário Definitivo	379
ANEXO IV- Transcrição das Entrevistas ais Directores Executivos	395
ANEXO V – Transcrição dos Comentários do Grupo de Discussão	409
ANEXO VI – Cruzamento do agrupamento escolar com as variáveis qualitativas relativas ao apoio aos alunos com associações significantes.....	413

Índice de Figuras

Figura nº 1 - Fases de entrevista.....	246
Figura nº 2 – Histogramas para os anos de experiência do professor (a), o número de turmas da escola em 2009/2010 (b) e o número de alunos a que leccionou em 2009/2010 (c).....	268
Figura nº 3 – Perfis de médias por idade para os anos de experiência do professor (a), o número de turmas da escola (b) e o número de alunos a que leccionou em 2009/2010 (c)	269
Figura nº 4 – Distribuição do concelho da escola onde exerce funções.....	270
Figura nº 5 – Distribuição do número de alunos que teve com esta problemática (a) e do número de alunos actuais diagnosticados com esta perturbação (b)	273
Figura nº 6 – Distribuição da influência ambiente familiar (a) e do ambiente escolar (b) nas alterações de linguagem verbal	276
Figura nº 7 - Distribuição do grau conhecimento das adaptações curriculares individuais	278
Figura nº 8 – Avaliação do apoio típico pelo docente (a) e do agrupamento (b)	281
Figura nº 9 – Distribuição do número de alunos com apoio externo à escola (a) e do tempo semanal em terapia da fala (b).....	283
Figura nº 10 – Distribuição do nº psicólogos (a) e nº terapeutas da fala (b) do agrupamento...	285
Figura nº 11 – Perfis de médias para anos experiência (a), número turmas da escola em 2009/2010 (b) e número de alunos do professor em 2009/2010 (c).....	292
Figura nº 12 – Histogramas para o grau de apoio (a) e adequação do currículo do professor (b)	307

Índice de Tabelas

<i>Tabela nº 1 – As componentes da linguagem verbal e os sub-sistemas/domínios linguísticos adaptado de Franco e outros (2003:19).....</i>	<i>57</i>
<i>Tabela nº 2 – Domínios da linguagem verbal, adaptado de Franco e outros (2003:21).....</i>	<i>59</i>
<i>Tabela nº 3 – Etapas de desenvolvimento da linguagem verbal, adaptado de Lima</i>	<i>87</i>
<i>Tabela nº 4 - Classificação de dislalias, adaptado de Grande Vicente (2003:41)</i>	<i>104</i>
<i>Tabela nº 5 – Alterações da linguagem verbal adaptado de Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (1993:86)</i>	<i>119</i>
<i>Tabela nº 6 – Objectivos do processo de avaliação Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (1993:94)</i>	<i>133</i>
<i>Tabela nº 7 - Conteúdos da avaliação, adaptado de Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (1993:98)</i>	<i>136</i>
<i>Tabela nº 8 - Objectivos de intervenção adaptados de Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (1993:103).....</i>	<i>137</i>
<i>Tabela nº 9 – As estratégias de intervenção formal, adaptado de Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (1993:105-106).....</i>	<i>153</i>
<i>Tabela nº 10 - Métodos de intervenção na disfemia adaptado de Grande Vicente</i>	<i>158</i>
<i>Tabela nº 11 – Práticas e transformações no currículo adaptado de Sacristán e Gómez.....</i>	<i>170</i>
<i>Tabela nº 12 – Gestão curricular e sistema educativo, adaptado de Roldão (1999: 35)</i>	<i>182</i>
<i>Tabela nº 13 - Mudanças básicas para uma programação de aula aberta à diferença, adaptado de González Manjón e outros (1993:65).....</i>	<i>197</i>
<i>Tabela nº 14 - Cronograma da investigação de acordo com os objectivos.....</i>	<i>218</i>
<i>Tabela nº 15 - Processo de investigação por questionário, adaptado de Buendia (1997).....</i>	<i>225</i>
<i>Tabela nº 16 – Componentes na “Técnica de Juízo de Peritos”</i>	<i>230</i>
<i>Tabela nº 17 – Plano de melhoria do “juízo de peritos”.....</i>	<i>235</i>
<i>Tabela nº 18 – Consistência interna do grau de apoio e adequação do currículo do professor aos alunos com perturbações de linguagem verbal.....</i>	<i>236</i>
<i>Tabela nº 19 – Impacto dos itens do currículo do docente na consistência interna da escala</i>	<i>237</i>
<i>Tabela 20 – Impacto dos itens do apoio aos alunos na consistência interna da escala.....</i>	<i>237</i>
<i>Tabela nº 21 – Valores próprios, variância explicada e coeficientes de cada item por componente, após a rotação pelo método varimax, para o currículo do docente.....</i>	<i>238</i>
<i>Tabela nº 22 - Valores próprios, variância explicada e coeficiente de cada item por componente, após a rotação pelo método Varimax, para apoio aos alunos.....</i>	<i>239</i>

<i>Tabela nº 23 – A amostra aceitante</i>	<i>240</i>
<i>Tabela nº 24 - Principais vantagens e inconvenientes das Entrevistas, adaptado de Rosa e Arnoldi (2008:87-88)</i>	<i>243</i>
<i>Tabela nº 25 - Guião de Entrevista Directores Executivos do Agrupamento</i>	<i>245</i>
<i>Tabela nº 26 - Critérios para validar uma entrevista, adaptada de Rosa e Arnoldi (2008:83-84)</i>	<i>248</i>
<i>Tabela nº 27 - Composição do Grupo de Discussão</i>	<i>252</i>
<i>Tabela nº 28 - Planificação das sessões do grupo de discussão</i>	<i>254</i>
<i>Tabela nº 29 - Cronograma da investigação</i>	<i>263</i>
<i>Tabela nº 30 – Distribuição do género, idade e habilitações académicas.....</i>	<i>266</i>
<i>Tabela nº 31 – Estatísticas descritivas para anos experiência, número de turmas da escola e número de alunos em 2009/2010</i>	<i>267</i>
<i>Tabela nº 32 – Distribuição dos anos de escolaridade que os professores leccionam.....</i>	<i>270</i>
<i>Tabela nº 33 – Caracterização da formação em alterações de linguagem verbal, competência para trabalhar com estas crianças e apoio especializado.....</i>	<i>272</i>
<i>Tabela nº 34 – Estratégias que desenvolve com alunos</i>	<i>273</i>
<i>Tabela nº 35 – Distribuição do responsável pelo encaminhamento, causas das alterações de linguagem verbal e tipos alterações de linguagem verbal</i>	<i>274</i>
<i>Tabela nº 36 – Distribuição do número de alunos com alterações de linguagem verbal por tipologia de alteração e género.....</i>	<i>275</i>
<i>Tabela nº 37 – Distribuição influência familiar e escolar mais negativa</i>	<i>276</i>
<i>Tabela nº 38 – Distribuição das técnicas utilizadas pelos professores relativamente à adequação do seu currículo a alunos com alterações de linguagem verbal.....</i>	<i>278</i>
<i>Tabela nº 39 – Distribuição das adaptações curriculares que utiliza para este tipo de crianças</i>	<i>279</i>
<i>Tabela nº 40 – Distribuição adequação de recursos/materiais da escola e do tempo semanal disponibilizado pelo professor em actividades específicas para estes alunos</i>	<i>279</i>
<i>Tabela nº 41 – Distribuição do apoio do professor recebido pelos alunos no horário lectivo e apoio que o agrupamento escolar oferece.....</i>	<i>281</i>
<i>Tabela nº 42 – Distribuição dos apoios externos à escola</i>	<i>282</i>
<i>Tabela nº 43 – Distribuição do tempo disponível para reuniões e actividades de planeamento/organização</i>	<i>283</i>
<i>Tabela nº 44 – Avaliação da colaboração entre a escola e as instituições externas / pais</i>	<i>284</i>

<i>Tabela nº 45 – Distribuição do tipo de apoio especializado disponibilizado pela escola.....</i>	<i>285</i>
<i>Tabela nº 46 – Distribuição da formação disponibilizada pela escola, frequência de aconselhamento e sua satisfação, eficácia do sistema de apoio e recursos financeiros.....</i>	<i>286</i>
<i>Tabela nº 47 – Valores do teste da independência do qui-quadrado para o cruzamento do agrupamento escolar com as variáveis qualitativas do Bloco I e II do questionário</i>	<i>288</i>
<i>Tabela nº 48 – Tabela de contingência para o agrupamento escolar versus idade.....</i>	<i>288</i>
<i>Tabela nº 49 – Tabela de contingência para o agrupamento escolar versus número de alunos que o professor teve com esta problemática.....</i>	<i>289</i>
<i>Tabela nº 50 – Tabela de contingência para o agrupamento escolar versus número de actuais do professor diagnosticados com esta perturbação</i>	<i>290</i>
<i>Tabela nº 51 – Tabela de contingência para o agrupamento escolar versus número de vezes que o professor já teve apoio de um docente especializado.....</i>	<i>290</i>
<i>Tabela nº 52 – Estatísticas descritivas e valores da ANOVA para anos experiência, número turmas da escola e número de alunos por agrupamento.....</i>	<i>291</i>
<i>Tabela nº 53 – Teste de Scheffé para anos experiência, número turmas da escola e número de alunos por agrupamento</i>	<i>291</i>
<i>Tabela nº 54 – Teste de Levene para os anos experiência, número turmas da escola e número de alunos por agrupamento</i>	<i>293</i>
<i>Tabela nº 55 – Teste de normalidade de Shapiro-Wilk para os anos experiência, número turmas da escola e número de alunos por agrupamento.....</i>	<i>294</i>
<i>Tabela nº 56 – Estatísticas e valores do teste de Kruskal Wallis para anos experiência, número turmas da escola e número de alunos por agrupamento.....</i>	<i>294</i>
<i>Tabela nº 57 – Valores do teste da independência do qui-quadrado para o cruzamento do agrupamento escolar com as variáveis qualitativas do Bloco III do questionário</i>	<i>296</i>
<i>Tabela nº 58 – Cruzamento do agrupamento escolar com as variáveis qualitativas do Bloco III do questionário</i>	<i>297</i>
<i>Tabela nº 59 – Tabela de contingência para o agrupamento escolar versus influência do ambiente familiar.....</i>	<i>298</i>
<i>Tabela nº 60 – Valores do teste da independência do qui-quadrado para o cruzamento do agrupamento escolar com as variáveis qualitativas do Bloco IV.....</i>	<i>299</i>
<i>Tabela nº 61 – Cruzamento do agrupamento escolar com as variáveis qualitativas relativas à análise do currículo do professor com associações significantes.....</i>	<i>300</i>

<i>Tabela nº 62 – Cruzamento do agrupamento escolar com as variáveis qualitativas relativas à análise do currículo do professor com associações não significantes.....</i>	<i>301</i>
<i>Tabela nº 63 – Valores do teste da independência do qui-quadrado para o cruzamento do agrupamento escolar com as variáveis qualitativas relativas ao apoio aos alunos.....</i>	<i>302</i>
<i>Tabela nº 64 – Cruzamento do agrupamento escolar com as variáveis qualitativas relativas ao apoio aos alunos com associações significantes.....</i>	<i>304</i>
<i>Tabela nº 65 – Estatísticas descritivas para o grau de apoio e a adequação do currículo do professor .</i>	<i>307</i>
<i>Tabela nº 66 – Estatísticas descritivas e valores da ANOVA para o grau de apoio e a adequação do currículo do professor.....</i>	<i>309</i>
<i>Tabela nº 67 – Estatísticas descritivas e valores da ANOVA para o grau de apoio versus o agrupamento de escolas do professor.....</i>	<i>310</i>
<i>Tabela nº 68 – Teste de Levene e teste t para duas médias em amostras independentes para o grau de apoio versus competência e formação.....</i>	<i>311</i>
<i>Tabela nº 69 – Estatísticas descritivas e valores da ANOVA para a adequação do currículo versus o agrupamento de escolas do professor.....</i>	<i>312</i>
<i>Tabela nº 70 – Teste de Levene e teste t para duas médias em amostras independentes para a adequação do currículo versus competência e formação.....</i>	<i>313</i>
<i>Tabela nº 71 – Resultados das entrevistas para o Planeamento das Actividades do Agrupamento.....</i>	<i>314</i>
<i>Tabela nº 72 – Resultados das entrevistas para os recursos materiais disponíveis no agrupamento e escolas para alunos com alterações de linguagem verbal.....</i>	<i>316</i>
<i>Tabela nº 73 – Resultados das entrevistas para a organização escolar dos agrupamentos.....</i>	<i>317</i>
<i>Tabela nº 74 – Resultados das entrevistas para a rede de apoios aos alunos com alterações de linguagem verbal.....</i>	<i>320</i>
<i>Tabela nº 75 - Professor do grupo de discussão.....</i>	<i>324</i>
<i>Tabela nº 76 - Análise da triangulação.....</i>	<i>328</i>

Índice de Abreviaturas

- ACI (Adaptações Individualizadas do Currículo)
- ASHA (American Speech-Language-Hearing Association)
- 1º CEB (1º Ciclo de Ensino Básico)
- DAL (Dispositivo para Aquisição da Linguagem)
- DEA (Diploma de Estudos de Avançados)
- DEB (Direcção do Ensino Básico)
- DESP. (Despacho)
- DES. CONJ. (Despacho Conjunto)
- DGEB (Direcção Geral de Ensino Básico)
- DGIDC (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular)
- DREALE (Direcção Regional do Alentejo)
- E-R (Estímulo – Resposta)
- Ibid (Ibidem)
- ISEP (Institut Superior d`estudis Psicològics)
- ITPA (Test Illinis de Aptitudes Psicolinguísticas)
- NEE (Necessidades Educativas Especiais)
- NSE (Nova Sociologia da Educação)
- Op.Cit. (Obra Citada)
- Remedial Logic (lógica reeducativa)
- s.d. (Sem Data)
- SNC (Sistema Nervoso Central)
- SPSS (Software Aplicativo de Computador)
- ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal)

Resumen de Tesis Doctoral

Introducción

Al largo de mi recorrido educativo y tras reflexionar sobre la discrepancia de contextos educativos en que vivimos, así como las respuestas dadas a los alumnos con cambios del lenguaje verbal, comprendemos que esto constituye uno de los numerosos problemas que enfrentan las escuelas y los profesores. En muchos casos estas dificultades suelen tener consecuencias, en el aprendizaje de los alumnos, acabando por ser responsables por el fracaso escolar del mismo.

En la ausencia de otras perturbaciones visibles, más fáciles de caracterizar y encaminar, el alumno con este tipo de dificultades, muchas veces es visto como un caso problemático, lo que hace con que los profesores tengan dificultades para encontrar una solución efectiva. Sin embargo, el tiempo que los estudiantes pasan en la escuela, así como las tareas que son requeridas, favorecen el desarrollo de competencias a nivel de comunicación y lenguaje, que son reflejadas no sólo en la capacidad del uso del lenguaje verbal, pero principalmente en su aprendizaje global.

El papel de la educación es preponderante, tanto en la identificación y la caracterización de estos problemas, como en la justificación de los procesos educativos como consecuencia de las necesidades, con la formación o la colocación de profesionales en este ámbito.

El objetivo general de esta investigación es conocer la respuesta de los profesores del primer ciclo de educación básica dan, a los alumnos con cambios del lenguaje verbal, en el contexto de la escuela.

Realizaremos este estudio en las escuelas de la Dirección Regional de Educación del Alentejo (DREALE).

Este estudio tiene como objetivos específicos: conocer el perfil, así como la formación inicial y continua de profesores del primer ciclo de educación básica teniendo en cuenta la diferencia; identificar y caracterizar el perfil de los niños con cambios en el lenguaje verbal; analizar con los profesores, si el currículo aplicado los alumnos con cambios del lenguaje verbal es apropiado y comprobar los sistemas de apoyo proporcionados los alumnos con cambios del lenguaje verbal, en este nivel de enseñanza.

Los requisitos, que buscarán la justificación teórica son los siguientes: reflexionar sobre el aprendizaje del lenguaje verbal; analizar los cambios del lenguaje verbal; conocer los programas de intervención en las perturbaciones del lenguaje verbal y descubrir los conceptos de currículo y de adaptaciones curriculares.

En cuanto a la organización, el marco teórico de la obra está dividido en cuatro capítulos.

En el primer capítulo, dedicado al aprendizaje del lenguaje, un tema tan complejo y global, focalizamos nuestra atención en la adquisición, desarrollo y componentes. Su papel es fundamental en el desarrollo social, afectivo e intelectual de todos los individuos, pero no siempre su adquisición procede normalmente, porque hay ciertas limitaciones, en particular a nivel de los centros cerebrales, respiración y órganos de fonación que si no superadas, afectan a las vidas de los niños, en particular en relación con los demás, dañando su inclusión social y su proceso de comunicación.

Diferentes cambios del lenguaje verbal, podrán surgir, en los seres humanos, en el segundo capítulo, vamos a centralizarnos en las dislalias, que es una de las anomalías, que aparece con más frecuencia en la escuela y cuyo tratamiento se puede encontrar en las competencias del cuerpo docente. Discutiremos el concepto y la clasificación de esta patología.

Otros cambios del lenguaje pueden aparecer en los niños, no obstante, estos están fuera del ámbito de acción educativa, correspondiente a la neurología.

El tercer capítulo tenemos la evaluación, que es esencial para la aplicación de una intervención con las estrategias de diferenciación, teniendo en cuenta la individualidad del niño y la elección de programas apropiados. Realizaremos una reflexión sobre los distintos programas de intervención de lenguaje verbal, así como algunas estrategias intervención en lenguaje verbal, posibles de implementar de acuerdo con el diagnóstico.

No obstante, para que tengamos un conocimiento más amplio y, para que podamos intervenir correctamente en estos trastornos, haremos, en el capítulo siguiente, un enfoque de las habilidades lingüísticas definidas para el final del primer ciclo de educación básica, así como discutir la noción de currículo, problemática como hecho y

como práctica, analizando las adaptaciones curriculares necesarias de acuerdo con las dificultades expresadas por los estudiantes.

El quinto capítulo, es decir, en la segunda parte de este trabajo vamos desarrollar el diseño de la investigación, que comprende las siguientes etapas: aclaración del problema, la metodología de la investigación y el trabajo de campo.

El sexto capítulo presenta el análisis y discusión de los resultados obtenidos para la muestra estudiada en la parte empírica de este trabajo, de la que derivan conclusiones y líneas de investigación futura resultantes de las implicaciones y recomendaciones extraídas de los datos.

El séptimo capítulo presentará las conclusiones de este trabajo teniendo en cuenta el objetivo general y objetivos específicos presentados anteriormente. Con base en las principales conclusiones, derivan un conjunto de medidas y recomendaciones para la mejoría y son propuestas algunas líneas de investigación futura sobre los problemas de la educación de los alumnos con cambios en el lenguaje verbal.

Capítulo I - Adquisición de la Lenguaje

En este capítulo, presentamos la adquisición del lenguaje, un tema tan complejo y amplio con énfasis en su aprendizaje y componentes de desarrollo. Su papel es crucial en el desarrollo social, afectivo e intelectual del ser humano, sin embargo, su desarrollo ni siempre se procesa naturalmente y pueden existir algunas dificultades, sobre todo a nivel de centros cerebrales, órganos respiratorios y de la fonación que si no superados, influirán en la vida del niño, especialmente en su relación con otras personas, afectando a su inclusión social y su comunicación.

Actualmente el conocimiento exacto del cómo y del por qué el niño adquiere el lenguaje, de forma general, se considera como cierto que tiene que ver con tres factores: la maduración física, desarrollo cognitivo y socialización. Sin embargo, la contribución particular de cada factor a este proceso, todavía es ampliamente debatido. Así como las teorías de que, aunque todos hayan dado su contribución al conocimiento actual de la lenguaje y sus problemas, sin embargo ninguno obtiene la adhesión general de todos los lingüistas.

Desde la década de 1950, han aparecido varias teorías sobre la adquisición del lenguaje. Hay teóricos, argumentando que los bebés aprenden de forma innata, otros dicen que aprenden por imitación, o debido a contextos sociales donde están incluidos.

Hay varias teorías que explican la adquisición y desarrollo del lenguaje. Cada teoría, mira el desarrollo del lenguaje a través de un punto de vista específico, que no es necesariamente negativo. A pesar de confinadas a uno de los aspectos, todos juntos proporcionan una explicación más rica, diversa y globalizada, que ayuda a comprender la compleja cuestión de desarrollo del lenguaje.

Capítulo II - Cambios de la Lenguaje

En este capítulo mostramos uno de los cambios del lenguaje verbal, la dislalia, que surge a menudo en la escuela y cuyo tratamiento se encuentra dentro de la competencia del profesor.

Pueden aparecer otros cambios en el lenguaje del niño, pero, estos están fuera del ámbito de acción educativa, correspondiente a la neurología.

En relación a la dislalia, etimológicamente la palabra dislalia viene del griego y se compone de dos morfemas: *dis* y *lalein*.

Dis significa alteración, desvío o dificultad y *lalein* corresponde al verbo hablar, por lo que esta designación es tan amplia como las dificultades de la producción de palabras.

De acuerdo los diferentes errores que se atribuyen a la dislalia, se utiliza una terminología, derivada del nombre griego del fonema afectado, con la terminación "tismo" o "cismo".

Hay varios conceptos y clasificaciones de dislalia y varían de acuerdo con los autores. Sin embargo, podemos decir que todos ellos convergen en el concepto, señalando que la dislalia es una de las anomalías del lenguaje. Dentro de los cambios del lenguaje, esta es una de las más favorables.

Cada vez que surge un problema en el lenguaje del niño, este debe tener un tratamiento adecuado de principio, sino puede que se desarrollen consecuencias en su personalidad, así como en su capacidad de comunicación y su adaptación social.

Capítulo III - Evaluación e Intervención en Trastornos del Lenguaje Verbal

En este capítulo presentamos la evaluación, la iniciación del procedimiento para la intervención adecuada en los trastornos del lenguaje verbal del ser humano. Teniendo en cuenta las características del individuo serán elegidas las estrategias y programas apropiados para delinear el plan de acción de acuerdo con el diagnóstico.

Todo el proceso de evaluación deberá centrarse en preguntas, ya que son interactivas, que establecerán los objetivos, contenidos y estrategias para la evaluación. Conocer el propósito de la evaluación, permite establecer cuáles son los objetivos que deben lograrse en el curso de los procesos de evaluación.

Los diferentes aspectos que deben ser evaluados a través de los principales procesos de lenguaje y comunicación son aspectos anatómicos y funcionales (audición y aparato fonador); dimensiones del lenguaje (forma, contenido y uso del lenguaje); procesos lingüísticos (comprensión y producción lingüística) y desarrollo cognitivo.

Los problemas de lenguaje en los niños, tienen en los últimos años, causado interés en varios campos, como en la literatura, para aumentar las líneas de intervención, que podrían desarrollar el lenguaje, para compensar a los niños con cambios lingüísticos.

En 1975, en los EEUU, han sido presentadas varias obras para compilar toda la información disponible, o sea, más de 200 programas de intervención, seguidos en 1978 de la Gran Bretaña.

Gran parte de esta literatura aborda muchas y variadas descripciones de programas lingüísticos y estrategias de intervención. La mayoría parece dirigida a los procesos de la comunicación verbal, más específicamente el desarrollo del lenguaje expresivo, articulación, sintaxis y vocabulario hablado.

Los autores usan diferentes criterios para agrupar todo esta acumulación de programas en determinadas tipologías. Sin embargo, lo que pasa a ser de suma

importancia es que, independientemente del plan seleccionado, el niño adquiera el desarrollo lingüístico adecuado para su grupo de edad.

Capítulo IV - Las Competencias lingüísticas y el Currículo

En este capítulo discutimos las metas lingüísticas definidas para el término del primer ciclo de educación básica, así como la noción de currículo y analizamos las adaptaciones curriculares necesarias de acuerdo con los problemas revelados por los profesores.

Fue en el siglo XIX que se desarrolló la capacidad de elaborar instrumentos educativos más consistentes. Surge, por lo tanto, el currículo como un instrumento de enseñanza, sin embargo maniobrado por la escuela, cuyo personaje era una comunidad elitista, que utiliza una sola plantilla de currículum.

En Portugal, en la segunda mitad del siglo XX, se admitió que la reforma curricular se tornó impracticable puesto que los problemas se mantenían, tanto en las escuelas, tanto en procedimientos curriculares de profesores y alumnos.

En el siglo XXI surge un nuevo modelo de currículo, que contempla la inclusión de diversos conocimientos, más allá del material académico, cubriendo una propuesta curricular que incluye contenidos de varios campos, en particular la división de conocimiento centrado en las dificultades de la vida cotidiana, llevando el alumno a producir su propio conocimiento en sus diferentes habilidades, tanto a nivel intelectual, como de actitudes y sociales.

El currículo abarca la definición de las competencias por ciclo, teniendo como objetivo demostrar la importancia de la trayectoria del alumno, para la monitorización de los aprendizajes realizados. También se desea dar un paso importante en el sentido de una real articulación entre los diferentes ciclos de la enseñanza básica.

Las adaptaciones curriculares surgen en la escuela como una solución educativa alternativa al currículo predefinido y pueden, o no, culminar en un programa individual.

Los profesores deben utilizar un conjunto de materiales y técnicas que permitan tornar las intervenciones eficaces de forma a responder a las necesidades individuales de los alumnos, especialmente los alumnos con trastornos del lenguaje verbal.

En resumen, todo el proceso tiene que ser evaluado, comenzando con el análisis de los conceptos, hacer una reflexión sobre el proceso educativo, sobre los problemas de los alumnos y los resultados obtenidos, donde el aula es el centro de aprendizaje.

LA SEGUNDA PARTE: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo V- Diseñar Motivos Metodológicos y Investigación

En este capítulo desarrollamos el diseño de la investigación, que comprende las siguientes etapas: clarificación del problema, metodología de la investigación y trabajo de campo

Justificación

En esta etapa del estudio define cuatro etapas:

Primera fase: clarificación del área problemática

1. Planificación del problema
2. Formulación de los objetivos

Segunda fase: metodología de investigación

4. Selección del método
5. Diseño y elección de la muestra de estudio
6. Selección o construcción de instrumentos de recolección de datos

Tercera etapa: trabajo de campo

7. Técnicas de análisis de datos

Cuarta etapa: análisis de los datos, las conclusiones y propuestas de mejoría.

8. Análisis de datos

9. Redacción de conclusiones y propuestas de mejoría

5.1.2. Primera Fase: Clarificación del Área Problemática

5.1.2.1. Problema de investigación

Como refiere Almeida y Freire (1997: 38) "El primer paso en una investigación surge cuando se busca una respuesta a una pregunta, cuestión o problema".

Una busca abarcar un problema, sea rigurosamente explicado o no por el investigador. La investigación que elige una metodología de aspecto cuantitativo, la formulación del problema está en la forma de una pregunta, es decir, utilizando la forma interrogativa, o en forma de un objetivo, a través de una afirmación.

Siempre que en la investigación sea adoptada una metodología cualitativa, menos estructurada y pre determinada, el problema puede ser formulado en una forma más amplia. Este tipo de estudios son inexistentes o inadecuados porque a veces no hay una base teórica que dirija el estudio, siendo el investigador a desempeñar el papel de orientador.

Para Moltó (2002), es deseable que la definición del problema sea la más específica posible conteniendo los aspectos esenciales del estudio, es decir, hacer la referencia al que se estudia (objeto de la investigación), con quien se va a llevar a cabo la investigación (sujeto) y cómo estudiar el problema (variables). La misma autora refiere que los objetivos de la investigación pueden ser exploratorios (descriptivos) o analíticos (explicativos o predictivos). Los objetivos exploratorios o descriptivos nos aproximan a cuestiones poco conocidas e implican: identificar y describir las características ignoradas hasta ahora; cuantificar la frecuencia de algún fenómeno educativo y seleccionar problemas o áreas de interés para la investigación.

El problema de la investigación de acuerdo con los autores Arnoldi y Rosa (2008) "Por lo que se necesita un problema de búsqueda y, un procedimiento que genere una información relevante como respuesta, demostrando con seguridad, que esa información viene del procedimiento empleado y que las respuestas posibles más las mejores, en esas circunstancias, incluyéndose la referencia teórica como respaldo."

Para estos autores el problema, debe existir y es el foco de la cuestión para dirigir el trabajo de recopilación de información y, más tarde, organizarlas.

En resumen, toda la investigación tiene un problema, aunque pueda variar su formulación cuanto a su naturaleza.

El problema de investigación es examinar la respuesta, dada por los profesores que enseñan al primer ciclo de educación básica en Portugal, a los alumnos con cambios del lenguaje verbal, en 3 Agrupaciones de Escuelas de DREALE.

En este estudio queremos conocer el perfil, el tipo de formación para profesores de 1º Ciclo de la Enseñanza Básica, así como identificar, señalar, determinar las causas, tipos y los cambios más frecuentes en los alumnos con estas alteraciones. Ambicionamos también verificar si el currículo aplicado los estudiantes con estos trastornos les da la respuesta adecuada e investigar los sistemas de apoyo, a nivel institucional proporcionado a estos niños.

5.1.2.2. Definición de los Objetivos del Estudio

Podemos entender los objetivos como un elemento importante en un proyecto de investigación lo cual posibilita fijar metas, que pretenden ser alcanzadas a través del proceso de investigación.

Como en los apuntamientos de la disciplina de metodologías cualitativas y cuantitativas para la investigación (2008): los objetivos en materia de hipótesis tienen un carácter más descriptivo; concretizar los objetivos y las hipótesis tras la primera revisión de la bibliografía; las hipótesis y objetivos deben aparecer después de la revisión de las fuentes, de la planificación del problema, antes de la separación de la metodología; relatar las hipótesis y los objetivos en forma expositiva y afirmativa. Evitar preguntas y la doble negación; relatar una hipótesis o un objetivo general y varios específicos; no relatar la hipótesis de la investigación en forma de una hipótesis nula y las hipótesis deben establecer diferencias o relaciones.

- Los objetivos deberían establecer descripciones;
- Definir los términos que aparezcan en las hipótesis y en los objetivos;
- Garantizar que cada hipótesis y propósito sean demostrados empíricamente.

Después de la investigación realizada anteriormente, pretendemos en esta investigación formular los objetivos, basados en las características apropiadas para el estudio descriptivo y evolutivo.

5.1.2.2.1. Objetivo General

Según Quivy y Campenhoudt (1998), el problema a ser tratado es colocado a través de la cuestión de salida, siendo posteriormente el trabajo desenvuelto en torno a ese tema.

Con respecto a la temática y al problema en estudio, es imprescindible definir el objetivo general, funcionando esto como el asunto central de la investigación que será desarrollado y que describiré:

- Conocer/comprender cuál es la respuesta dada por los profesores de la enseñanza básica a los alumnos con cambios del lenguaje verbal, en el contexto de la escuela?

5.1.2.2.2 . Objetivos Específicos

Los objetivos específicos están estrechamente relacionados con el objetivo general y permítenos extender el alcance de la comprensión del tema de estudio y centrarse en las diversas perspectivas de las cuestiones abordadas.

Los objetivos específicos concretizan las tareas a llevar a cabo por el investigador y tienen más que ver con los estudios descriptivos.

Así que definimos los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el perfil, así como la formación inicial y continua de los profesores del primer ciclo de la Enseñanza Básica, colocados en tres grupos, para atender los alumnos con cambios del lenguaje verbal;

- Identificar y caracterizar el perfil de los niños con cambios del lenguaje verbal en el primer Ciclo de Encino Básico, colocados en los 3 Agrupamientos;

- Analizar con los Profesores de 1º Primer Ciclo de la Enseñanza Básica, colocados en los 3 Agrupamientos, si el currículo aplicado a los alumnos con cambios del lenguaje verbal es apropiado;

- Verificar los sistemas de apoyo proporcionados a los alumnos con cambios del lenguaje verbal, colocados en los 3 Agrupamientos.

5.2. Segunda Fase: Metodología de Investigación

5.2.1. Selección de Método

Luna (1988: 71) compara la búsqueda a "una actividad de investigación capaz de ofrecer y por lo tanto producir un conocimiento nuevo acerca de un área o un fenómeno, organizándolo en relación con lo ya conocido."

Para el autor antes referenciado, toda la investigación, independientemente del problema en cuestión, del referencial teórico o de la metodología teórica, tiene subyacente tres trámites básicos:

- La presencia de un cuestionamiento o hipótesis acerca de un determinado tema, que deberán ser resueltas a través de los resultados obtenidos con el desarrollo de la investigación, culminando con el objetivo inicial propuesto;

- La explicación y elaboración de una serie de procedimientos, métodos o técnicas para responder a preguntas;

- La simbiosis de una interrelación entre Entrevistador <-> Entrevistado para que haya un vínculo y el grado de confianza entre los intervinientes, resultando en datos fiables para la pesquisa.

Para Buendía y otros (1998) la pesquisa puede ser considerada un método de investigación, capaz de responder a los problemas tanto en términos descriptivos como en la relación de las variables. Después de trazado un diseño de la investigación, será efectuada la recopilación de información sistemática, la cual garantizará la exactitud de la información obtenida.

Según Cea (1992) en ciencias sociales es frecuente, existir un método de recopilación de la información verbal a través de una parte representativa de la población, que responde a las preguntas en un cuestionario previamente definido y codificado.

Cook y Reichardt (1986) y Hernández (1995) opinan que deberá haber una inclusión de la planificación cuantitativa y cualitativa en la investigación educativa, porque se complementan.

Los mismos autores afirman que al utilizar una metodología cuantitativa y cualitativa en investigación, podemos tener varias ventajas:

- Posibilidad de alcanzar varios objetivos en la misma investigación;
- Diversidad en las aprensiones y puntos de vista, que no serían fácilmente atingidos, si sólo se utilizara una de las metodologías mencionadas;
- Posibilidad de reorganizar nuevas ideas y ver resultados.

Según los apuntamientos de la disciplina de metodologías cualitativas y cuantitativas para la investigación (2008), la metodología cuantitativa tiene las siguientes características:

- Indica las etapas que el investigador debe seguir. Es amplia y ofrece un gran número de oportunidades cuantitativas existentes para la realización de un estudio;
- Distingue, cuales los elementos necesarios en el planeamiento del trabajo de investigación por encuesta, así como la población, la muestra, la elaboración y la validación del cuestionario, ...;
- Relaciona y enumera los principales métodos para realizar el trabajo de campo, señalando la forma de recopilar y almacenar la información adquirida por medios informáticos;
- Señala como deberían si aplica las herramientas informáticas con el fin de obtener una interpretación cuantitativa de datos, describiendo las técnicas de Estadística Descriptiva y Estadística Inferencial más ventajosas.

Según Buendía y otros (1998), Cea (1992) y Hernández (1995) hay ventajas en la utilización del cuestionario:

- Si queremos información detallada de una población total, la muestra utilizada en la búsqueda puede utilizarse con diferentes métodos, proporcionando resultados con mayor representatividad de la población total;
- Los gastos efectuados a nivel financiero o temporal son inferiores a los utilizados con otros métodos de obtención de información;
- Las observaciones directas son ventajosas, si no es posible, el acceso a la población de objeto de estudio;

- Es bastante indicada para entender las opiniones, creencias y actitudes, aunque en algunos casos que el demandado no responda sinceramente, proporcionando al inquisidor los datos que el investigador considera conveniente, pudiendo tener intereses subjetivos. El mismo cuestionario puede tener cuestiones de diferente naturaleza.

5.2.2. Diseño y Elección de la Muestra de Estudio

Según Peña (2008) y dentro de este tema el problema consiste en determinar la población y objeto de estudio y seleccionar dentro de la población, la muestra sobre la cual se utilizará el cuestionario, para generalizar los datos de la población total.

Como referencia Rodríguez (2007: 243-245) en su tesis doctoral "Los problemas alumnado de lectoescitores del cuarto de primaria de la comarca de los Vélez", los investigadores en la mayoría de los casos no pueden recopilar datos de todos los sujetos, que importaban al estudio, por lo que hay que recoger una muestra. "

Podremos distinguir las siguientes fases o elementos de la muestra del estudio: el universo; la población; la muestra invitada; la muestra aceptante y la muestra productora de datos.

En este caso sería la línea:

El universo: todos los profesores que enseñan el Primer Ciclo de Enseñanza Básica, en Portugal.

La población: todos los profesores que enseñan el Primer Ciclo de Enseñanza Básica, en la Dirección Regional del Alentejo: Agrupamiento de Escuelas nº1 de Elvas; Agrupamiento de Escuelas nº 2 Mário Beirão y Agrupamiento de escuelas de Grândola.

La muestra invitada: los profesores que enseñan Primer Ciclo de Enseñanza Básica colocados en los siguientes Agrupamientos: Agrupamiento de Escuelas nº1 de Elvas; Agrupamiento de Escuelas nº 2 Mário Beirão; Agrupamiento de Escuelas de Grândola y Agrupamiento de Escuelas de Alvito.

La muestra aceptante: profesores que enseñan Primer Ciclo de Enseñanza Básica colocados, en los siguientes Agrupamientos: Agrupamiento de Escuelas nº 1 de Elvas; Agrupamiento de Escuelas nº 2 Mário Beirão y Agrupamiento de Escuelas de Grândola.

La muestra productora de datos: profesores que enseñan el Primer Ciclo de Enseñanza Básica, que se encontraban en la escuela, en el día de la recogida de datos, colocados en las siguientes instituciones: Agrupamientos de Escuelas nº 1 de Elvas; Agrupamientos de Escuelas nº 2 Mário Beirão y Agrupamientos de Escuelas de Grândola.

Los agrupamientos de escuelas seleccionadas para la muestra aceptante pertenecen a la misma Dirección Regional, a condados con diferentes características, tanto a nivel físico, geográfico y demográfico. Las experiencias de los profesores con este tipo de alumnos con cambios de lenguaje verbal deben reflejar resultados divergentes, sin embargo, el sistema de apoyos proporcionados por la Dirección Regional do Alentejo, debe ser convergente.

La Agrupación de las Escuelas nº1 de Elvas abarca geográficamente diversas escuelas, basadas en la ciudad. Circunscribe un número de profesores y alumnos menor que los otros dos Agrupamientos de la muestra aceptante, así como debe tener un menor número de alumnos con cambios en el lenguaje oral.

La opción del Agrupamiento de Escuelas nº 2 Mário Beirão de Beja es debido al hecho de abarcar escuelas de ciudad y algunos pueblos de los alrededores. Un gran porcentaje de la comunidad escolar tiene características urbanas y el resto rural. Este municipio tiene muchos profesores y alumnos y puede ser significativo el número de alumnos con los cambios del lenguaje verbal.

La opción de Agrupación de Escuelas de Grândola es debido a la amplitud del condado y la extensión educativa de su territorio para ser considerado por el DREALE, uno de los mayores en la dimensión geográfica y en número de alumnos. Este Agrupamiento incluye las escuelas de la sede y bastantes pueblos vecinos, con un elevado número de profesores enseñando al Primer Ciclo. Podemos decir que la cantidad profesores y alumnos es mayores que en los otros dos Agrupamientos seleccionados, así como deberá ser proporcional el número de alumnos con el número de cambios del lenguaje verbal.

5.2.3. Selección el Construcción de los Instrumentos de Recogida de Datos

En este estudio la opción metodológica elegida será mixta. Utilizaremos la metodología cuantitativa, realizando un cuestionario a los Profesores de Primer Ciclo de 3 Agrupamientos de las Escuelas de DREALE y la metodología cualitativa con entrevistas y formación de grupos de discusión a los Directores Ejecutivos de los respectivos Agrupamientos de escuelas.

Capítulo VI - Resultados

En este capítulo presentamos el análisis y la discusión de los resultados obtenidos para la muestra estudiada en la parte empírica de este trabajo, a partir de las cuales derivan conclusiones y futura líneas de investigación, resultantes de las implicaciones y recomendaciones extraídas de los datos.

La análisis y discusión de los resultados está estructurada en dos partes: una más amplia de naturaleza cuantitativa, donde son presentadas a través de técnicas estadísticas los resultados obtenidos con el cuestionario y otro de carácter cualitativo que analiza la información recopilada de las entrevistas efectuadas a los responsables de los agrupamientos de las escuelas estudiadas y los resultados obtenidos en el grupo de discusión que fue efectuado en el ámbito del trabajo de campo de esta tesis.

Teniendo en cuenta los resultados que fueron presentados en este capítulo y su discusión, a continuación, haremos un análisis comparativo de ellos teniendo en cuenta los tres enfoques utilizados para recopilar los datos, es decir, el cuestionario, las entrevistas personales y el grupo de discusión.

Capítulo VII - Conclusiones y Propuestas de Mejoría

En este capítulo se presentan las conclusiones de este trabajo teniendo en cuenta el objetivo general y objetivos específicos definidos y presentados previamente. Con base en las principales conclusiones, derivan de un conjunto de acciones y recomendaciones para la mejoría y son propuestas algunas líneas de investigación futura sobre los problemas de la educación de los alumnos con cambios del lenguaje verbal.

7.1. Conclusiones General y Específicos

7.1.1. Conclusiones Generales

Este trabajo tiene como objetivo general conocer y comprender cuál es la respuesta dada por profesores de Enseñanza Básica, a los alumnos con cambios del lenguaje verbal, en el contexto de la escuela. Los resultados obtenidos en los Agrupamientos de las Escuelas estudiados, sugieren algunas conclusiones generales, que serán transversales a los otros Agrupamientos y al sistema educativo nacional. Así, uno puede observar que: los recursos disponibles en las escuelas y las agrupaciones son insuficientes; son los profesores de la enseñanza regular que esencialmente señalizan los estudiantes con cambios en el lenguaje verbal; los profesores procuran adaptar los currículos para estos alumnos y a la medida de lo posible adoptar algunas estrategias para minimizar el problema; el apoyo de la escuela y la agrupamiento es muy incipiente e insuficiente, tanto a nivel de recursos humanos especializados (psicólogos y fonoaudiólogos) como de los recursos físicos y financieros; y hay poca formación en este ámbito, por lo que la mayoría de los profesores no tiene conocimientos especializados para lidiar con estos alumnos y con este problema.

De esta manera los Agrupamientos/escuelas remiten para cada docente la responsabilidad de planificar estrategias y actividades a desarrollar para hacer frente a este problema. No son tan comunes las políticas y directrices, lo que significa que cada profesor aplica lo que juzga ser mejor y creando así diferencias entre clases, escuelas y agrupamientos. Consecuentemente no existe una planificación adecuada de la escuela o agrupamiento para desarrollar los currículos ajustados a estos alumnos.

Por lo tanto son los profesores que se quedan con la carga de tratar de estos alumnos, preguntando se, si sus propias metodologías será las apropiadas. Esta falta de confianza revelada por los profesores cuanto al apoyo que prestan a estos estudiantes, está asociado con la falta de formación específica en este ámbito. Los profesores mostraran se interesados en la adquisición de habilidades, pero consideran que la formación sobre los cambios del lenguaje verbal son casi inexistentes.

En la misma línea, la orientación y apoyo especializado proporcionado por técnicos, psicólogos, fonoaudiólogos, es insuficiente y reducida, observando se una falta de personal en las escuelas y agrupamientos.

En resumen, los resultados sugieren que se trata de un problema que se aborda en las escuelas y agrupaciones de una forma un poco embrionaria, con pocos apoyos a

todos los niveles, con la necesidad de una mayor participación de los varios agentes educativos en el sentido de adoptar las medidas que podrían mejorar la situación. Como un área prioritaria de intervención se considera, que la capacitación en esta área, sería una buena medida para minimizar muchos de los problemas que las escuelas enfrentan a este nivel.

7.1.2. Conclusiones Específicos

En cuanto al primer objetivo y en que fue destinado específicamente conocer el perfil, la formación inicial y continua de los profesores de lo Primer Ciclo de la Enseñanza Básica, colocados en 3 Agrupamientos, para atender a los alumnos con cambios en el lenguaje verbal, se concluyó que los profesores son en su mayoría mujeres, graduados, con más de 36 años de edad, más de 10 años de experiencia profesional y con clases de 18 a 20 alumnos o 24 a 25 alumnos. Hay una baja capacitación de profesores para hacer frente a los estudiantes que muestran perturbación del lenguaje verbal y que el fenómeno es frecuente en los estudiantes de la región y que una gran mayoría de los profesores no adopta estrategias adecuadas para lidiar con estos estudiantes.

Los profesores del Agrupamiento de Beja tienden a ser mayores que en Elvas. Por esta razón, los profesores de Elvas exhiben menores años de experiencia en la enseñanza, que los de Beja y Grândola. Los profesores del Agrupamiento de Beja son aquellos que tuvieron menos estudiantes con este problema, en oposición a los de Elvas, en que los profesores declaran haber enseñado la mayoría de los alumnos con cambios del lenguaje verbal.

El segundo objetivo fue identificar y caracterizar el perfil del niño, con cambios del lenguaje verbal, en el Primer Ciclo de Enseñanza Básica de los 3 Agrupamientos estudiados. Los resultados permiten concluir, que es el profesor de la enseñanza regular el principal medio de señalización de disturbios y de reenvío de los alumnos para la ayuda de expertos, que las causas de los cambios son funcionales y del dominio fonético, que estos cambios son existen en mayor número en niños del sexo masculino y que también hay más alumnos con cambios fonéticos en comparación con el número de alumnos con los cambios semánticos, pragmáticos y morfosintácticos. En la opinión de los profesores, el entorno familiar y escolar son responsables por la aparición de los cambios en el lenguaje verbal, sin embargo estos dan un papel más significativo al

entorno familiar. Consideran aún la posibilidad de que la influencia familiar más negativa es la falta de estimulación por parte de los padres y que las influencias escolares más negativas son apoyo insuficiente de la escuela y su falta de preparación para lidiar con estos alumnos.

Se comprueba todavía, que el Agrupamiento de la escuela donde el profesor lleva su actividad está asociado con algunas de las variables relacionadas con la tipología del agrupamiento, en particular el número de alumnos que ya han tenido este problema, los años de experiencia, el número de clases escolares y el número de alumnos del profesor en 2009/2010. Por lo tanto, hay diferencias entre los tres Agrupamientos de escuelas estudiadas, lo que muestra que el problema es heterogéneo en la dimensión territorial, concluyendo que su incidencia, causas y consecuencias varían con la zona del territorio considerado.

El número medio de clases por escuela en Beja, es significativamente menor que el de Elvas y Grândola, señalando también que esta variable muestra una variabilidad en Grândola mucho mayor a la obtenida por los otros dos Agrupamientos. El número de alumnos del profesor en 2009/2010 es en promedio mayor en Beja y menor en Grândola y Elvas. Para estas dos variables se obtiene un comportamiento opuesto, es decir, en Beja como hay menos clases, se asignan a la profesora más alumnos que en Grândola y Elvas, mostrando los dos últimos agrupamientos un comportamiento similar en relación a estas dos variables.

Aunque no haya diferencias significativas, parece existir una tendencia para que los profesores de la muestra de Elvas hayan recurrido menos al apoyo especializado y para el número de alumnos actualmente diagnosticado en Elvas superar los de Beja y Grândola, lo que puede sugerir que el problema del lenguaje oral presenta mayor incidencia en Elvas.

Así, para la mayoría de las preguntas, colocadas a los profesores, relativas la señalización y la identificación de alumnos con los cambios del lenguaje verbal, existen diferencias significativas por agrupamiento. Sin embargo, en los siguientes casos fueron detectadas asociaciones con el agrupamiento, en particular: las clases de los profesores de Elvas contienen un mayor número de niñas con cambios en el lenguaje verbal que en Grândola y Beja; el ambiente escolar es visto, por profesores de Elvas, como más

influyente en los estudiantes con esta problemática y menos influyente por los de Beja y Grândola.

El tercer objetivo, pretendía estudiar la medida hasta que punto es adecuado el currículo aplicado a los alumnos con cambios en el lenguaje verbal por los profesores de Primer Ciclo de Enseñanza Básica, colocados en 3 Agrupamientos. Se concluye que los profesores intentan adecuarlo a los alumnos con cambios de lenguaje verbal y suelen utilizar varias de las estrategias presentadas. A pesar de la referencia a la utilización de estas estrategias, los profesores reconocen su falta de conocimiento sobre las adaptaciones individuales que deben hacer a los alumnos y la insuficiencia del tiempo semanal que ofrecen este tipo de niños. Reconocen también que la adecuación de los recursos y materiales de los alumnos de la escuela con estos disturbios también no es suficiente.

Se observa también que los profesores del Agrupamiento de Elvas indican un mayor uso de estrategias para lidiar con estos alumnos, que presentan cambios del lenguaje verbal. Por el contrario, los profesores del Agrupamiento de Beja son los que muestran menos interés en el uso de estas estrategias, presentando los de Grândola con un comportamiento en relación a los otros dos Agrupamientos de escuelas. Se concluye que los profesores de Elvas son aquellos que demuestran una preocupación mayor en ajustar su currículum vitae a esos niños, en oposición a los de Beja donde es menor el grado de adecuación.

Los profesores, que tienen formación específica presentan una mayor propensión a adaptar sus currículos a los niños con este problema, utilizando así estrategias de enseñanza-aprendizaje que permiten a los alumnos superar con éxito sus dificultades de lenguaje verbal, aumentar su autoestima y motivación para aprender. Estos resultados reflejan una vez más la importancia de la formación de los profesores, una vez que poseyendo conocimientos específicos sobre metodologías pedagógicas adecuadas para lidiar con esos niños, contribuirán para una mejoría de las habilidades de los estudiantes y del sistema de enseñanza.

Considerando ahora el cuarto objetivo, relativo a los sistemas de apoyo proporcionados a los alumnos con los cambios del lenguaje verbal de estos 3 Agrupamientos, los resultados obtenidos indican que existe una percepción negativa

sobre el apoyo, fornecido por las escuelas o Agrupamientos, a los alumnos con los cambios del lenguaje verbal. Estos no existen o, cuando están presentes, son considerados insuficientes e ineficaces, no existiendo personal especializado suficiente en estas escuelas para lidiar con estos niños, incluidos psicólogos y fonoaudiólogos. También se considera que el apoyo de alumnos por entidades externas es poco frecuente, utilizado por un número reducido de alumnos en sesiones de corta duración y que la cooperación entre la escuela o Agrupamiento con entidades externas es deficiente. Relativamente al apoyo que los profesores reciben de la escuela o del agrupamiento también se evalúa negativamente, siendo considerado que la formación es insuficiente o inexistente. Hay poca confianza en el asesoramiento dado por la escuela y los profesores se sienten insatisfechos con el mismo. Aún se comprueba que los recursos financieros no existen o son insuficientes, lo que sugiere un reducido investimento en el sistema educativo en esta problemática.

Los profesores de Grândola presentan en la evaluación del conjunto de todos los indicadores utilizados para medir el grado de apoyo, una posición más optimista sobre este asunto que los profesores de los otros dos Agrupamientos, aunque la evaluación general siga siendo negativa.

Todavía hay varias asociaciones significativas entre el agrupamiento y las cuestiones relativas a la evaluación de la percepción de apoyo, que se proporciona a los alumnos con cambios del lenguaje verbal. Las diferencias encontradas permiten verificar, que no existe un estándar de variación semejante de variable a variable, en las asociaciones con el agrupamiento de las escuelas del docente. En relación al tipo de apoyo prestado, tiempo para la planificación/ejecución de actividades y tiempo para reuniones/ contacto con los padres, la evaluación de los profesores del Agrupamiento de Elvas es mejor que la evaluación de los profesores de Beja y Elvas. El tiempo semanal en sesiones de terapia del lenguaje presenta una mejor evaluación en los profesores del agrupamiento de Grândola, apuntando una mayor duración de las sesiones para sus alumnos. Sobre la colaboración entre la escuela y las entidades externas o con los padres/cuidadores, los profesores de Elvas creen que esto es peor, en comparación con los profesores de los otros dos agrupamientos. Los profesores de Elvas son los que buscan más asesoramiento junto de la escuela/agrupamiento, sin embargo son los más insatisfechos con este tipo de apoyo, junto con los de Beja. Los profesores del

agrupamiento de Beja son los que creen que el sistema de apoyo general existente para estos alumnos es menos eficaz.

Todavía hay una tendencia para los profesores con mejor evaluación en el apoyo al alumno, presentaren una mayor adecuación del currículo a los alumnos con este problema. Así, el grado de apoyo aumenta a medida que mejora la evaluación de los indicadores relativos a la enseñanza del currículo del profesor. En resumen, los profesores con mayor preocupación para adaptar su programa de estudios a estudiantes con cambios de lenguaje verbal, son también los que manifiestan que estos alumnos tienen en general más apoyo.

Los resultados sugieren que los agrupamientos no están conscientes de la incidencia de esta problemática, no teniendo políticas definidas o sistemas de registro, y de seguimiento y vigilancia de los casos. Es reconocida por los agrupamientos alguna preocupación con los alumnos, que presentan cambios del lenguaje verbal, afirmando también que los alumnos con estos problemas parecen aumentar año tras año. Sin embargo, el apoyo de los agrupamientos a los alumnos, profesores y familias, parece ser aún muy incipiente, reforzado por la ausencia de planificación y asignación de recursos a este problema. Así, no se conoce realmente el alcance del problema, porque no hay ningún estudio sistemático de los estudiantes con cambios de lenguaje verbal y sus disfunciones, lo que demuestra la poca sensibilidad del sistema educativo a niveles nacionales, regionales y locales, para este tipo de patología.

7.2. Propuestas de Mejora y Futuras Líneas de Investigación

7.2.1. Propuestas de Mejoría

Los resultados que presentados y respectivas conclusiones sugieren la implementación de un conjunto de recomendaciones para mitigar el problema. Esto, como ha sido detectado en este estudio, parece ser frecuente y todavía mal apoyado por el sistema de educación. Por lo tanto, las principales estrategias a desarrollar, pasan por: desarrollar e implementar formación especializada en este ámbito a los profesores de la enseñanza regular; el aumento del número de especialistas en las escuelas o agrupamientos con la colocación de más terapeutas y psicólogos, optimizando el proceso de contratación; mejorar la continuidad de los técnicos en el agrupamiento, para que puedan acompañar durante más tiempo los alumnos que ya conocen; desarrollar acciones de sensibilización

para toda la comunidad educativa sobre este problema; apostar en el desarrollo de centros de recursos y materiales e informáticos universales; a este nivel, y utilizando el potencial de las nuevas tecnologías de la información, podría ser desarrollado un portal Web con recursos vinculados a esta problemática, que podría ser utilizado profesores y alumnos, bastando para eso que tuvieran un ordenador con acceso web; y aumentar la participación de los Consejos de Directivos de las escuelas y Agrupamientos en la planificación de procesos y definición de políticas a nivel de este problema.

La necesidad de haber una formación de profesores es muy importante y debe ser acompañada de actividades de comunicación debidamente programadas, que permitan motivar y atraer profesores. Con esta estrategia se mejora la percepción de los docentes sobre el sistema de apoyo y se genera una dinámica que permite desarrollar y perfeccionar el sistema de apoyo al alumno con los cambios del lenguaje verbal.

Si en cuenta que son más jóvenes los profesores de Elvas y que pretenden recurrir a menos apoyo especializado, entonces la mayor incidencia del problema en esta agrupación debería llevar a investimentos prioritarios en la preparación y capacitación de estos profesores, así como a otros recursos, que la escuela pueda disponer a los profesores, para luchar contra los cambios del lenguaje verbal señalados.

7.2.2. Futuras Líneas de Investigación

Considerando algunas de las limitaciones en este estudio, una línea de investigación futura sería la aplicación de esta metodología a otras zonas del país. Por consiguiente, sería posible comparar la incidencia de esta problemática entre diferentes regiones y comprobar si la persistencia del problema es idéntica a la observada en este estudio. Esta línea de investigación es aún más relevante si tenemos en cuenta que el estudio muestra que hay varias diferencias entre los 3 agrupamientos estudiados, por eso cuando varía la región es esperado que varíen los comportamientos. En esta línea de pensamiento puede ser particularmente útil la comparación entre las zonas costeras más desarrolladas (por ejemplo, los grandes centros urbanos) y zonas interiores y rurales del país.

Otra línea de investigación puede pasar por una extensión del estudio a los alumnos de 2 ° y 3 ° ciclo de enseñanza básico y pudiendo ser hechos estudios comparativos teniendo en cuenta su edad. En este caso, puede ser muy interesante la

realización de estudios longitudinales, seleccionando un grupo de niños y hacer su seguimiento en el tiempo. Para esta situación, en un grupo de niños con problemas, se podrían probar ciertas estrategias y comparar con un grupo de control, en el cual no tiene lugar ningún tratamiento.

También puede ser interesante llevar a cabo un nuevo estudio sobre las causas conducentes a este problema en la región estudiada y en otras regiones del país. Podría también ser hecho un estudio con un conjunto de niños con esta patología, entrevistando a expertos, profesores y respectivas familias.

También se podría desarrollar un estudio en el que se entrevistara a niños y padres para saber lo que piensan del sistema educativo a este nivel y su satisfacción con el mismo. En este sentido podría hacerse una comparación entre las opiniones de los padres y de los niños con y sin problemas del lenguaje verbal.

Finalmente sería relevante el desarrollo de un estudio longitudinal que permitiera medir la incidencia del problema con el tiempo. En este caso podrían definirse un conjunto de varios indicadores, que se serían aplicados anualmente en un conjunto de escuelas, midiendo la evolución de los mismos con el tiempo.

Introdução

Ao longo do meu percurso educacional e reflectindo sobre a discrepância de contextos educacionais que vivenciamos, bem como das respostas dadas aos alunos com alterações de linguagem verbal, verificamos que estes constituem uma das numerosas problemáticas que se colocam à escola e aos professores. Em muitos casos essas dificuldades têm consequências, nas aprendizagens escolares dos educandos, sendo responsáveis pelo insucesso escolar dos mesmos.

A ausência de outras perturbações visíveis, mais fáceis de caracterizar e encaminhar, o aluno com este tipo de dificuldades, é frequentemente, encarado como um caso problemático, para o qual os docentes têm dificuldades em encontrarem uma solução eficiente. No entanto, o tempo que os estudantes passam na escola, assim como as tarefas que a eles são exigidas, privilegiam o desenvolvimento de competências, ao nível da comunicação e da linguagem, tendo reflexos não só na capacidade de uso da linguagem verbal, mas principalmente, na sua aprendizagem global.

O papel da educação é preponderante, quer na identificação e caracterização destes problemas, como na justificação dos processos educativos adequados às necessidades daí decorrentes, com a formação ou colocação de profissionais, nesta área.

Esta investigação tem como objectivo geral conhecer qual é a resposta dada, pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, aos alunos com alterações de linguagem verbal, no contexto escolar,

Realizaremos este estudo nas escolas da Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREALE).

Este estudo tem como objectivos específicos:

- conhecer o perfil, assim como a formação inicial e a formação contínua dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico para atender à diferença;
- identificar e caracterizar o perfil da criança com alterações de linguagem verbal;

- analisar com os docentes, se o currículo aplicado aos alunos com alterações de linguagem verbal é o adequado e verificar os sistemas de apoio proporcionados aos educandos com alterações de linguagem verbal, neste grau de ensino.

Os requisitos, que pesquisaremos para a fundamentação teórica serão os descritos:

- Reflectir sobre a aprendizagem da linguagem verbal;
- Analisar as alterações da linguagem verbal;
- Conhecer os programas de intervenção nas perturbações da linguagem verbal;
- Descobrir o conceito de currículo e de adaptações curriculares.

Quanto à organização, do enquadramento teórico o trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, dedicado à aprendizagem da linguagem, um tema tão complexo e abrangente focalizámos a nossa atenção na sua aquisição, componentes e desenvolvimento. O seu papel é primordial no desenvolvimento social, afectivo e intelectual de todo o indivíduo, mas nem sempre a sua aquisição se processa normalmente, pois existem certos condicionalismos, nomeadamente ao nível dos centros cerebrais, órgãos respiratórios e de fonação, que se não forem ultrapassados, afectarão a vida das crianças, nomeadamente no relacionamento com as outras, prejudicando a sua inclusão social, e o seu processo de comunicação.

Diferentes alterações da linguagem verbal, poderão surgir, no ser humano, no segundo capítulo, iremos, centralizarmo-nos nas dislalias, visto ser uma das anomalias, que aparece com maior frequência na escola e cujo tratamento poder-se-á encontrar no âmbito das competências do corpo docente. Abordaremos o conceito e classificação desta patologia.

Outras alterações da linguagem poderão aparecer na criança, no entanto, estas encontram-se fora do âmbito da acção educacional, correspondendo à neurologia.

No terceiro capítulo temos a avaliação, que é essencial para a implementação de uma intervenção com a diferenciação de estratégias, tendo em conta a individualidade da criança e a escolha de programas adequados. Realizaremos uma reflexão sobre os

vários programas de intervenção da linguagem verbal, assim como algumas estratégias de intervenção na linguagem verbal, possíveis de implementar de acordo com o diagnóstico.

No entanto, para que tenhamos um conhecimento mais aprofundado e, para que possamos intervir adequadamente nestas perturbações, faremos, no capítulo subsequente, uma abordagem às competências linguísticas definidas para o terminus do 1º Ciclo do ensino básico, assim como abordaremos a noção de currículo, problematizado como facto e como prática, analisando as adaptações curriculares necessárias face às dificuldades manifestadas pelos discentes.

No quinto capítulo, ou seja na segunda parte deste trabalho desenvolveremos o desenho da investigação, o qual contempla as seguintes fases: clarificação do problema, metodologia da investigação e trabalho de campo.

O sexto capítulo apresenta a análise e discussão dos resultados obtidos para a amostra estudada na parte empírica deste trabalho, a partir das quais derivam as conclusões e futuras linhas de investigação, resultantes das implicações e recomendações extraídas dos dados.

No sétimo capítulo apresentaremos as conclusões deste trabalho considerando o objectivo geral e os objectivos específicos definidos e apresentados anteriormente. Com base nas principais conclusões apresentadas derivam um conjunto de acções e recomendações de melhoria e propõem-se algumas linhas de investigação futura sobre a problemática da educação de alunos com alterações de linguagem verbal.

Por último, apresentaremos as referências bibliográficas, onde faremos alusão aos autores referidos no trabalho, bem como às referências normativas e respectivos anexos.

**PRIMEIRA PARTE – FUNDAMENTAÇÃO
TEÓRICA**

Capítulo 1- Aquisição da Linguagem

Neste capítulo, expõe-se a aprendizagem da linguagem, uma temática tão complexa e ampla dando-se ênfase à sua aquisição, componentes e desenvolvimento. O seu contributo é essencial no desenvolvimento social, afectivo e intelectual do indivíduo, no entanto, a sua aquisição nem sempre se processa normalmente, pois existem determinados condicionalismos, nomeadamente ao nível dos centros cerebrais, órgãos respiratórios e de fonação, que se não forem superados, influenciarão a vida das crianças, designadamente no relacionamento com as outras, afectando a sua inclusão social, e o seu processamento ao nível da comunicação.

1.1 Introdução

Para Correia (1940:152-153) linguagem é qualquer e todo o sistema de signos, servindo de meio de comunicação de ideias ou sentimentos através de signos convencionados, sonoros, gráficos, gestuais etc., podendo ser percebida pelos diversos órgãos dos sentidos, levando a distinguirem-se várias espécies ou tipos: linguagem visual, corporal, gestual, etc., ou, ainda, outras mais complexas, constituídas, ao mesmo tempo, de elementos diversos. Os elementos constitutivos da linguagem são, gestos, sinais, sons, símbolos ou palavras, usados para representar conceitos de comunicação, ideias, significados e pensamentos. Embora os animais também se comuniquem, a linguagem verbal pertence apenas ao Homem.

Podemos entender por linguagem, a faculdade, que pertence aos humanos, que serve para a representação, expressão e comunicação de pensamentos ou ideias mediante um sistema de símbolos.

É referido por Santos (1991:56) o ambiente humano é essencialmente linguagem, mas a linguagem não é só o que se diz, mas também o que se comunica imperceptivelmente. A linguagem forma um conjunto envolvente prévio ao nascimento da criança e constitui portanto, o pano de fundo em que a criança se vai criar.

A linguagem mais utilizada é a verbal que, pode ser reforçada com gestos e mímicas. A linguagem verbal é inseparável da comunicação e cumpre diversas funções.

Podemos definir linguagem como uma representação interna da realidade, construída através de um meio de comunicação socialmente perceptível.

Conforme Rigolet (1998:125) comunicar supõe a aquisição de um saber e de um material linguístico e a sua compreensão. A criança aprende a falar em função do seu desenvolvimento intelectual e afectivo. A palavra é uma imagem do objecto. Na medida em que a criança pode abstrair os objectos e as acções, pode também falar, isto é, representá-los, por meio de palavras, que são os seus símbolos.

Não se devem confundir os conceitos de linguagem e de língua. A linguagem diz respeito à capacidade ou faculdade de exercitar a comunicação, latente ou em acção ou exercício, já a língua refere-se a um conjunto de palavras e expressões usadas por um povo, por uma nação, munido de regras próprias (gramática). Podemos também dizer, que a linguagem é a função cerebral, permitida a qualquer ser humano para adquirir e utilizar uma língua.

A aquisição da língua é o processo através do qual os seres humanos adquirem a capacidade perceber, produzir, usar palavras para compreender e se comunicar. Esta capacidade envolve diversas competências incluindo sintaxe, fonética e um extenso vocabulário.

As crianças fazem uma melhor aprendizagem da primeira língua, ou língua nativa, do que da segunda. Contrariamente ao que acontece com a primeira língua a criança e o ser humano em geral, adquire a segunda língua adicionalmente, necessitando de aulas formais para a sua interiorização.

De acordo com Pinker (1994:1) a aquisição de uma primeira língua é algo que toda criança faz com sucesso, em questão de poucos anos e sem a necessidade de aulas formais.

Já a aprendizagem da segunda língua, é mencionado por Pimsleur (1966: 182) que o "talento" para a aprendizagem de línguas estrangeiras é constituído por três componentes, sendo a primeira a inteligência verbal, pelo qual se entende tanto a familiaridade com as palavras e a capacidade de raciocinar analiticamente sobre materiais verbais, a segunda componente é a motivação para aprender a língua e a terceira componente é chamada de "habilidade auditiva".

Os autores Rondal e Séron (1991), tomando como referência as funções (instrumental, reguladora, interactiva, pessoal, heurística, imaginativa ou criativa ou informativa), que Halliday (1982) tinha estabelecido como básicas da linguagem, reorganizaram-nas em duas macro-funções essenciais: função ideocorrepresentativa em representação da realidade, criatividade, análise de informação, conceptualização e a função interpessoal, conotativa, que faz o intercâmbio de informação e a regulação de condutas.

Nas funções da linguagem temos a considerar os elementos da comunicação, como sendo os seguintes: o emissor que emite e codifica a mensagem; o receptor que recebe e descodifica a mensagem; a mensagem que é o conteúdo transmitido pelo emissor; o código que significa o conjunto de signos usado na transmissão e recepção da mensagem; o contexto que relaciona a emissor e receptor e por fim o canal, ou seja o meio pelo qual circula a mensagem.

A linguagem é uma actividade essencial do conhecimento do mundo, isto sob o ponto de vista da aquisição e é o espaço em que a criança se constitui como sujeito e em que os objectos do mundo físico, os papéis das palavras e as categorias linguísticas não existem inicialmente, mas se instauram através da experiência ao longo do desenvolvimento infantil.

Segundo Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (1993), a aquisição e o desenvolvimento da linguagem implica: aprender a combinar fonemas, palavras e frases em sequências compreensíveis para os outros; conhecer e compartilhar os significados elaborados socioculturalmente por uma determinada comunidade linguística; saber utilizar correctamente as regras gramaticais, que estruturam as relações forma-função na linguagem.

Os Apontamentos do ISEP (2003:3) referem, que a linguagem é adquirida através de um árduo processo ao longo da infância, assim, o seu desenvolvimento está ligado à maturação das actividades nervosas superiores.

Numa fase de pré-linguagem a criança treina toda a sua motricidade fono articulatória para futuramente perceber a organização fonética que está implícita no acto de aprendizagem da língua materna. Assim, a criança deverá ultrapassar aspectos neurofisiológicos como a sucção, a respiração, a mastigação e deglutição.

Desde o seu nascimento a criança emite sons quando tem fome chora, poder-se-ia dizer, que estes estão simplesmente relacionados com a sobrevivência, no entanto a criança ao chorar, sabe que como consequência vai ter comida, logo este choro é já um acto de comunicação.

A aquisição da Linguagem segue todo o processo de desenvolvimento neurofisiológico estando intrinsecamente ligada à cognição, ao relacionamento afectivo e emocional e à motricidade.

No percurso da aquisição da linguagem, a criança aprende a reconhecer os sons da sua língua, para que tal seja possível deve primeiro distinguir os sons humanos dos outros sons. Depois, deve ser capaz de detectar diferenças entre os sons humanos e só então estará preparada para poder identificar os sons que são importantes na língua que está a aprender e assim combiná-los.

Os Apontamentos do ISEP (2003:4) menciona as primeiras vocalizações passam de inarticuladas a articuladas, os primeiros fonemas a serem produzidos são as vogais. Seguem-se as consoantes bilabiais, [p] [b] [m] e as consoantes ápico alveolares, [t] [d] [n], pois as crianças conseguem visualizar com bastante facilidade a sua articulação. Posteriormente surgem as fricativas [f] [v] [s] [z], a consoante ápico alveolar lateral [l] e as consoantes pós dorso velares [k] [g] [R]. Em seguida, surgem as consoantes pré dorso, pré palatais e a consoante ápico alveolar vibrante [r]. Finalmente, surgem os grupos consonânticos bl, pl, fl, cl, gl, br, pr, tr, dr, fr, vr, cr, gr.

Os fonemas e os grafemas estão directamente ligados à pronúncia, existindo vários tipos: graves, agudos, consonânticos, vocálicos, labiais, nasais,... Em sequência dos fonemas e grafemas, surgem as sílabas como unidades mais elementares das palavras; podem ser formadas por simples vogal ou ditongo associado a vogal ou consoante. Surgem posteriormente os elementos mais complexos – palavras.

A palavra é mencionada por Luria (1987:27), como sendo o elemento fundamental da linguagem, a qual designa coisas, individualiza as características desses objectos e os objectos reúnem-se em determinadas categorias, designando também acções e relações entre as coisas, ou seja, a palavra codifica a nossa experiência.

As palavras ordenadas constituem a frase. A frase, por sua vez, obedece a regras gramaticais próprias de cada língua, transmitindo o ordenamento lógico e correcto das palavras, dando-nos, assim, a mensagem perceptível própria da linguagem.

Nas Orientações Curriculares (1997:66-67) é referido, que a aquisição de um maior domínio da linguagem verbal é um objectivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar condições para que as crianças aprendam. Entre elas, salienta-se a capacidade de criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime constitui um modelo para a interacção e aprendizagem das crianças. É no clima de comunicação criado pelo professor, que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio de expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de apresentação. O quotidiano da educação pré-escolar permitirá, por exemplo, que as crianças vão utilizando adequadamente, frases simples de tipos: afirmativo, negativo, exclamativo, interrogativo com as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar.

1.2 Componentes da Linguagem

Para Lima (2000), no âmbito da linguística, consideram-se diversas dimensões da linguagem, que organizam diferentes componentes da linguagem que são: a fonética, a fonologia, o léxico, a morfologia, a morfossintaxe, a semântica, a sintaxe e a pragmática.

Conforme Rebelo (1993), as unidades mais elementares da linguagem são os fonemas (representação oral dos sons) e os grafemas (representação dos mesmos). Cada língua possui, um número fixo de fonemas: estes porém, não devem ser confundidos com as letras, porque podem ser representados graficamente por uma ou mais letras.

A dimensão da linguagem, que se ocupa dos fonemas e grafemas é a fonética.

De acordo com Lima (2000:35) também temos a fonologia consistindo no estudo dos ruídos da linguagem no que se refere á sua função, tem por objectivo determinar, numa determinada língua, as distinções fonéticas que têm um valor diferencial, assim como estabelecer para essa língua a sistematização dos fonemas e dos erros prosódicos.

Podemos dizer, que a Fonologia é o ramo da Linguística, que estuda os sistemas sonoros das línguas do ponto de vista da sua função no sistema de comunicação linguística.

Da grande quantidade de sons que o aparelho vocal humano consegue produzir, e que é estudado pela fonética, apenas uma pequena parte é usada distintamente em cada língua, aspecto que é desenvolvido pela fonologia. A fonologia obriga a um exercício de abstracção a partir do nível sonoro das línguas, exercício cujo objectivo consiste na procura de generalizações significativas através da análise de fonemas, segmentos, traços distintivos ou quaisquer outras unidades fonológicas de acordo com a teoria usada.

Segundo Lima (2000:29) esta dimensão vinculada à organização e sequenciação dos elementos sonoros da língua, envolve estruturas centrais de recepção e processamento da informação acústico-verbal e requer competências cognitivas básicas.

É referido por Rondal e outros (1982), que as crianças em geral aos 5-6 anos controlam o sistema fonológico da língua materna em todos os seus aspectos, podendo produzir e reproduzir à vontade, de maneira isolada, os diferentes sons característicos da língua.

Para Crystal (1981) a criança utiliza sons aparentemente correctos não implica ser capaz de distinguir um som de outro na linguagem, que fala. Existem determinados contrastes consonânticos, que originam dificuldades até aos sete anos, ou até mais tarde.

O léxico é o conjunto das unidades elementares dotadas de sentido na língua de uma comunidade ou de um indivíduo, unidades estas vulgarmente designadas de palavras. A unidade de análise é o morfema.

Ao estudo das palavras segundo a sua classe (nome, adjectivo, verbo, advérbio) e as formas das palavras segundo as flexões devidas ao género, número e conjugação, dá-se o nome de morfologia. A unidade de análise é o morfema.

A Morfologia tem duas unidades formais: a palavra e o morfema e uma das questões centrais no estudo desta componente é decidir, se a abordagem será pela perspectiva do morfema ou se a partir da palavra, da formação e da classificação das palavras. A peculiaridade da morfologia é estudar as palavras olhando para elas

isoladamente e não dentro da sua participação na frase ou período. A Gramática Tradicional fez opção pela abordagem a partir da perspectiva da palavra, mas alguns linguistas sugerem a abordagem a partir dos morfemas é a mais sensata., dadas as dificuldades encontradas para delimitar o conceito da palavra.

Conforme Lima (2000:36) a morfossintaxe entende-se por um conjunto de regras de combinação dos fonemas para constituir palavras ou frases, flexões, conjugações e declinações.

É referido por Crystal (1981), que existe a ideia de que quando a criança começa a frequentar a escola já está completo o conhecimento da gramática do seu idioma e a tarefa do professor é proporcionar à criança a oportunidade de usar a gramática de que dispõe e estender o seu uso a contextos até aí desconhecidos para ele. Existem numerosas componentes da gramática, que a criança ainda não aprendeu e o processo para completar esse conhecimento manter-se-á até próximo da puberdade.

A frase, por sua vez, obedece a regras gramaticais próprias de cada língua, transmitindo o ordenamento lógico e correcto das palavras, dando-nos, assim, a mensagem perceptível própria da linguagem, isto é a sintaxe que estuda a estrutura da frase, a sua combinação para formar palavras e exprimir conceitos. De acordo com Rebelo (1993), este é um princípio básico da linguagem que só pode ser interpretado correctamente dentro de um contexto global.

A Sintaxe é o ramo da linguística, que estuda os processos degenerativos ou combinatórios das frases das línguas naturais, tendo em vista a sua estrutura interna e funcionamento.

O desenvolvimento sintáctico é o percurso que a criança faz para identificar e extrair regras de organização frásica. Processa-se através da sofisticação de estratégias de detecção de regularidades na informação linguística.

É referido por Serrano Fuentes (1989), que a nível sintáctico, o desenvolvimento processa-se pela concordância entre o sujeito e o verbo; desenvolvimento da subordinação, compreensão da voz passiva; concordância de tempos entre a oração principal e a subordinada; completa o desenvolvimento das circunstâncias com a

compreensão das temporais; compreensão e uso de partículas, subordinativas, conectores adverbiais e cláusulas de comentários.

A composição de frases constitui os textos; estes são interpretados na semântica, Rebelo (1993) refere, que esta, estuda o significado das palavras nas suas variações e nas relações existentes entre os símbolos e o que representam, captando assim, o significado das frases na sua função do texto e contextos globais.

O psicólogo Serrano Fuentes (1989) menciona, que a influência do desenvolvimento individual se manifesta na fluidez das palavras e no progresso do pensamento lógico-abstracto, que aparece com o aumento de vocábulos de conteúdo abstracto, tanto no vocabulário activo, como no passivo e num aumento da compreensão das conexões semânticas superiores.

Segundo Francescato (1971) atribui a crescente complexidade destas conexões, que é o fundamento do desenvolvimento do vocabulário e das capacidades de abstracção e conceptualização da criança.

É referido por Dale (1980), que com a idade aumenta a capacidade de utilizar informação semântica. A partir dos sete anos, as crianças reconstróem maiores cadeias verbais com significado, que cadeias anómalas.

Por último surge a pragmática, que é referido por Lima (2000:36)) dizendo respeito às características de uso da linguagem na interacção (intenção de comunicar, motivação do falante, reacção do interlocutor, adaptação da mensagem em função do contexto). A função pragmática da linguagem é a que esta exerce na interacção social.

Exposta ao meio, a criança não se limita a proceder a imitações do input linguístico, ela analisa-o, determinando regras e generalizando-as. É mencionado por Sim-Sim (1989:5) este processo de generalizar, complexizando, origina o domínio de estratégias linguísticas que possibilitam as trocas comunicativas de como dizer, o que dizer e a quem dizer de acordo com as regras do grupo social de pertença.

As competências referentes a este domínio prático da linguagem, ou seja, a capacidade de manipular intencionalmente a linguagem de forma a atingir os propósitos inerentes a cada situação designa-se por pragmática que mais não é do que a linguagem em acção.

A pragmática é o ramo da linguística que visa a captar a discrepância entre o significado proposicional recuperável pela semântica composicional de um enunciado e o significado visado por um falante numa dada enunciação. Estuda os significados linguísticos determinados não exclusivamente pela semântica proposicional ou frásica, mas dedutível de condições dependentes do contexto extra-linguístico: discursivo e situacional.

A vertente pragmática que, pela sua natureza dinâmica, sintetiza os contributos de todas as restantes componentes, pretende abordar a forma como o indivíduo gere os recursos linguísticos de que dispõe, ou seja a forma como utiliza a linguagem para comunicar.

Podemos afirmar que o sistema linguístico é composto por várias componentes: fonético, fonológica, léxico, morfologia, morfossintaxe, sintáctica, semântica, pragmática e metalinguística, podendo a última ser referenciada a qualquer das outras. Esta função tem como objectivo o uso da linguagem com o fim de a explorar e analisar. Esta actividade é implícita no desenvolvimento da linguagem na criança. O conhecimento metalinguístico implica, para além de uma reflexão sobre a língua, que a criança seja capaz de manipular conscientemente unidades como fonemas, palavras e frases.

Embora todas as vertentes se desenvolvam paralelas e simultaneamente, a perspectiva parcelar das mesmas, visa tornar funcional todo e qualquer tipo de abordagem ao desenvolvimento linguístico.

Apresentamos no quadro seguinte as componentes da linguagem oral e os sub-sistemas/domínios linguísticos enquadrados na componente respectiva:

As Componentes da Linguagem Verbal e os Sub-Sistemas/Domínios Linguísticos	
COMPONENTES DA LINGUAGEM	SUB –
Forma	Fonologia
Conteúdo	Semântica
Uso	Pragmática

Tabela nº 1 – As componentes da linguagem verbal e os sub-sistemas/domínios linguísticos adaptado de Franco e outros (2003:19)

No desenvolvimento linguístico existem indicadores que, de alguma forma, nos permitem observar/avaliar os desempenhos linguísticos, para linguísticos e não linguísticos, que estão presentes nos processos de compreensão (capacidade receptiva) e produção (capacidade expressiva) de linguagem verbal, os quais estão descritos no quadro seguinte:

Domínios da Linguagem Verbal		
Domínios da linguagem verbal		Indicadores
Aspectos supra-segmentais Pragmático		Falar com expressividade Tipo de voz: baixa, alta, monocórdica Falar com ritmo acelerado: lento, normal Acentuar correctamente as palavras Utilizar diferentes tipos de entoação
		Estabelecer contacto visual Utilizar a linguagem para comunicar Abordar assuntos Adequar o discurso ao interlocutor a ao contexto Identificar pistas para tomar a vez Utilizar diferentes expressões linguísticas de acordo com o contexto
Fonológico	Receptivo	Discriminar os sons da fala e suas combinações
	Expressivo	Articular os sons da fala isoladamente e em combinações
Semântico (lexical ; conceptual)	Receptivo	Cumprir ordens Identificar representações de objectos, pessoas, acções em imagens

		<p>Identificar um entre vários objectos, pessoas, acções</p> <p>Ouvir uma história/texto e:</p> <ul style="list-style-type: none"> • predizer acontecimentos • localizar acções • relacionar as personagens com acções • definir a ideia principal • responder a perguntas com carácter inferencial • perceber relações causais, temporais, condicionais
	Expressivo	<p>Mencionar acontecimentos</p> <p>Atribuir rótulos lexicais a: nomes, qualidades, acções</p> <p>Explicar o significado de: nomes, qualidades, acções</p> <p>Descrever gravuras</p> <p>Contar histórias a partir de...</p> <p>Recontar histórias</p> <p>Substituir palavras por equivalentes ou opostas</p>
Morfossintáctico	Receptivo	Cumprir ordens
	Expressivo	<p>Utilizar frases estruturalmente correctas</p> <p>Utilizar frases com enunciados simples,</p> <p>Utilizar frases com enunciados complexos</p>

Tabela nº2 – Domínios da Linguagem Verbal, adaptado de Franco e outros (2003:21)

Assim observamos os desempenhos linguísticos, para linguísticos e não linguísticos, que estão presentes na linguagem verbal.

1.3 Desenvolvimento da Linguagem

A complexidade do desenvolvimento da linguagem está dependente de vários aspectos que se interligam e por isso vamos ter em relação os aspectos psicofisiológicos, a dimensão de socialização e sua importância na aquisição do pensamento.

Relativamente à linguagem como processo psicofisiológico, podemos afirmar que qualquer criança ao nascer vem programada biologicamente para o uso da linguagem. A sua opinião é um processo gradual, estando condicionada não só pela maturação neurológica e integridade de certos circuitos específicos, bem como pelo desenvolvimento intelectual, afectivo e social da criança. Para Fonseca (1994:20) “O cérebro dirige e integra (...) toda a actividade que ocorre no corpo e na mente”

A linguagem depende de determinadas áreas cerebrais. Como refere Blackstone (1990), sempre que ouvimos uma mensagem, os órgãos auditivos possibilitam que a linguagem receptiva (input) seja interpretada na área de Wernicke, localizada no lóbulo temporal esquerdo. Quando se ouve uma frase, os impulsos são levados pelos circuitos auditivos para a área de Wernicke, onde são decodificados. Sempre que há necessidade de uma resposta, os sinais são transportados através do “fascículo arcuato” para a zona da Broca. Esta possibilita uma resposta (output) onde as palavras e frases são produzidas e expedidas pela linha motora, que confirma os músculos da fala.

Por sua vez Fonseca (1984) define as áreas atrás citadas como: área temporal de Wernicke, responsável pelas funções acústicas (recepção); área parietal ou Girus Angular, responsável pelas funções quinestésicas; área promotora ou área de Broca, responsável pelas funções cinéticas (expressão).

Ainda o mesmo autor menciona, que uma lesão na área de Wernicke, a área receptora de estímulos (compreensão), não altera a fala, mas afecta a compreensão: a área de Girus Angular funciona como uma conexão entre as regiões auditivas e visuais, ou seja, centro de conversão do estímulo visual em formas ou unidades auditivas; a área de Broca controla o movimento dos músculos dos lábios, do maxilar, da língua e das cordas vocais, incorporando programas que coordenam os músculos da fala. A lesão

desta área causa problemas de articulação e verbalização, contudo, a compreensão mantém-se intacta.

Para que a linguagem articulada seja possível são necessários os órgãos do aparelho fonador, que falaremos mais à frente.

Podemos dizer, que a linguagem implica um complexo processo inter-relacional como refere Fonseca (1994:21) “órgãos interoceptivos (órgãos internos), proprioceptivos (táctilo-quinestésicos, vestibulares) e dos tele-receptores (visão e audição).

É referido por Luria (1987), que as relações entre o cérebro e a linguagem são inseparáveis e inequívocas, por isso não se devem ignorar, especialmente quando se pretende lidar com problemas de aquisição normal ou atípica da linguagem.

Conforme Krashen (1981:70-71) refere, que uma conclusão clara de que pode ser extraída da literatura é que há pouca dúvida de que as crianças apresentam dominância do hemisfério esquerdo para grande parte da função da linguagem bem antes da puberdade. Também não há relação necessária entre dominância cerebral e a capacidade de aquisição de segunda língua, como mencionado, as explicações alternativas têm sido propostas para o adulto-criança, as diferenças de desempenho segundo idioma, as explicações que provavelmente não são relacionadas com a dominância cerebral.

Grande parte da controvérsia sobre a questão da neurologia da aquisição da linguagem está preocupada, com o desenvolvimento de dominância cerebral na infância e a sua relação com a aquisição da primeira língua como na aprendizagem da segunda.

Lenneberg (1967) expôs a hipótese de que o desenvolvimento de dominância cerebral estava completo por volta da puberdade, para ele o cérebro do bebé não tem lateralidade, em caso de dano no hemisfério esquerdo, ou em caso de remoção do hemisfério esquerdo ("hemisferectomia"), o hemisfério direito é capaz de assumir a função da linguagem. Ele apresentou evidências que sugerem, que essa capacidade de linguagem para a função de "transferência" de hemisférios dura até à puberdade, uma conclusão que parece ser consistente com os relatórios de uma melhor recuperação da afasia adquirida em crianças menores de 10 anos de idade ou mais.

Após a puberdade, o hemisfério direito não parece ser capaz de assumir a função da linguagem em caso de lesão ou a remoção do hemisfério esquerdo e Lenneberg põe a hipótese de que isso se deve ao facto de que a lateralidade da linguagem no hemisfério esquerdo estar concluída.

O linguista e neurólogo Lenneberg (1967:176) levantou também a hipótese de que o fim do desenvolvimento de dominância cerebral coincidiu com o encerramento de um "período crítico" para a aquisição da linguagem, observando, que "sotaques estrangeiros" não podem ser superados com facilidade após a puberdade e que "a aquisição automática" (de segunda língua) parece desaparecer após essa idade.

Os centros cerebrais serão mais pormenorizadamente no sub-capítulo referente.

A importância da linguagem no processo de desenvolvimento das estruturas mentais e na construção da inteligência foi muito salientada por Piaget e Inhelder (1973) ao considerar a interiorização da palavra como génese do pensamento. Estes autores afirmam que, é graças á linguagem que a criança pode tentar reconstruir as suas acções passadas, contando a alguém o que fez, como antecipar as acções futuras dizendo o que vai fazer. Desta forma fá-lo na ausência das acções físicas, e portanto através de representações mentais.

De acordo com Collado (1973:91), a inteligência da criança vai-se transformando, passando de puramente sensorio-motora e prática, para as primeiras capacidades interiores de representação mental, sendo este modo especial de captação da realidade, na qual o homem tem exclusividade.

Segundo Piaget e Inhelder (1973), a criança no estágio sensorio-motor está ainda muito ligada ao espaço próximo, isto é, aos limites do campo perceptivo e a sua inteligência, está ainda ligada ao prático, à acção. A criança precisa de sofrer uma transformação cognitiva qualitativa, para compreender a função semiótica que consiste numa diferenciação dos significantes e dos significados.

É referido por Mussen e outros (1984:194) a maioria dos psicólogos do desenvolvimento concordam, que os avanços cognitivos são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem e que o conhecimento da linguagem pelas crianças,

pode contribuir para o entendimento de conceitos que não se baseiam nas propriedades físicas dos objectos.

Para Vygotsky (1993) a aquisição da linguagem pela criança modifica suas funções mentais superiores: ela dá uma forma definida ao pensamento, possibilita o aparecimento da imaginação, o uso da memória e o planeamento da acção. Neste sentido, a linguagem sistematiza a experiência directa dos sujeitos e, por isso, uma função central no desenvolvimento cognitivo, reorganizando os processos que nele estão em progressão.

É mencionado por Mello (s.d.:6), que há uma relação muito estreita entre o pensamento e a linguagem, uma interdependência relativa entre eles, de tal forma que muitos pensamentos e muitos conceitos seriam irrealizáveis sem o auxílio da linguagem que, quando exteriorizada, é a simbolização do pensamento; quando interiorizada é o elemento básico de sua organização.

A autora atrás citada, ainda refere que a aquisição da linguagem, assim como o desenvolvimento de capacidades comunicativas em geral, deve merecer a máxima atenção uma vez que são indicadores preciosos de um processo evolutivo que pode estar correndo bem ou não.

Em síntese, a linguagem envolve muitos aspectos do desenvolvimento do ser humano. Está ligada à necessidade de nos exprimirmos e comunicarmos, ao aparecimento da função semiótica, à génese do pensamento e ao desenvolvimento das funções intelectuais. O desenvolvimento da linguagem envolve uma parte física – o aparelho auditivo, o aparelho fonador, um ambiente afectivo e estimulantes e o envolvimento cultural e comporta uma forte interligação, com o desenvolvimento do pensamento.

1.4 A Linguagem como Instrumento de Socialização e de Comunicação

A linguagem relacionada, como instrumento de socialização e de comunicação, permite o intercâmbio entre os indivíduos e facilita o desenvolvimento global da criança, Piaget (1993) as conversas das crianças, se poderiam dividir e classificar em dois grupos distintos: linguagem egocêntrica e linguagem socializada.

Na linguagem egocêntrica, a criança fala de si própria, pelo simples prazer de associar qualquer um à sua acção imediata, não contando, nem tendo por objectivo colocar-se no ponto de vista do outro. A criança não sente necessidade de agir sobre o interlocutor, a este só lhe é pedido um interesse aparente. Este tipo de linguagem pode ser dividida em três categorias: a repetição (ecolalia); o monólogo e o monólogo colectivo. Este monólogo colectivo antecede a linguagem socializada, que para Piaget (...) surge por volta dos sete anos de idade.

A linguagem socializada, conforme o autor (op.cit.) pode-se subdividir em cinco etapas, que são: a informação adaptada; a crítica e zombaria; as ordens, súplicas e ameaças; as perguntas e as respostas. De seguida iremos descrevê-las resumidamente.

Nesta fase da informação adaptada a criança troca realmente pensamentos com os outros, quer informando o interlocutor de qualquer coisa que possa interessar-lhe e influir a sua conduta, quer por troca verdadeira, discussão, ou mesmo colaborando em busca de um objectivo comum. A crítica e zombaria trata-se da acção de uma criança sobre outra, a acção é fonte de discussões de disputas e/ ou rivalidades. As ordens, súplicas e ameaças baseia-se na acção de uma criança sobre a outra. No estádio das perguntas a criança questiona e exige resposta. Por último temos a etapa das respostas, ou seja, são as respostas dadas às perguntas propriamente ditas e às ordens a que a criança apela.

Sendo possível concluir como Vygotsky (1993:17) que "...a função primordial da fala, é a comunicação conforme o contacto social". Acresce que este autor prefere definir a linguagem da criança como "comunicativa" em vez de linguagem socializada, incluindo nessa dimensão "comunicativa" as dimensões egocêntrica e socializada de Piaget.

A linguagem, sendo um instrumento de comunicação, permite o intercâmbio com os outros, é um meio que permite aquisições culturais, na medida em que a construção da fala, a criança procura estabelecer comunicação com os outros – pede, ordena e faz esquemas comunicativos, o que de um modo geral possibilita e facilita o contacto com o ambiente social Vygotsky (1993).

Luria (1987), refere que assim, a linguagem assume papel primordial não só no desenvolvimento social, mas também no modo como se aprende a realidade.

1.5. Teorias da Aquisição da Linguagem Verbal

É referido por Pinker (1994:1), que a aquisição da linguagem é um dos temas centrais da ciência cognitiva. A teoria da cognição tentou explicá-la e é um tema controverso, porque a língua é o principal veículo pelo qual conhecemos os pensamentos das pessoas sobre outras, e os dois devem estar intimamente relacionados.

A questão está relacionada com a linguagem é exclusiva dos humanos, porque os animais emitem sons, mas nenhum parece ter o sistema de regras combinatórias da linguagem humana, em que os símbolos são permutados em um conjunto ilimitado de combinações, cada uma com um significado determinado.

Desde os anos cinquenta do século passado, que têm surgido várias teorias relativamente à aquisição da linguagem. Há teóricos, defendendo que os bebés aprendem de forma inata, outros dizem que aprendem por imitação, ou ainda, devido aos contextos sociais, onde estão inseridos.

Ainda hoje o conhecimento exacto de como e porquê a criança adquire linguagem, de forma geral, é tido como certo, de que tem a ver com três factores: maturação física, desenvolvimento cognitivo e socialização. No entanto, o contributo particular de cada factor para esse processo, ainda é bastante discutido. Assim como as teorias que, apesar de, todas terem dado o seu contributo para o conhecimento actual da linguagem e os seus problemas, ainda nenhuma obteve a adesão geral de todos os linguistas.

De acordo com Pinker (1994:5) a aquisição da linguagem começa muito cedo na vida humana, e começa, logicamente, com a aquisição de padrões sonoros de uma língua. As principais realizações linguísticas durante o primeiro ano de vida são o controlo da musculatura da fala e da sensibilidade às distinções fonéticas usadas na língua dos pais.

Pouco antes de seu primeiro aniversário, os bebés começam a entender as palavras, e eles começam a produzi-las. As palavras são geralmente produzidas de forma isolada, nesta fase, uma palavra pode durar de dois meses a um ano. As primeiras palavras das crianças são semelhantes em todo o planeta. Cerca de metade das palavras são direccionadas aos objectos.

Ao longo do nosso estudo, encontramos várias teorias que explicam a aquisição e desenvolvimento da linguagem. Achámos por bem apresentá-las de um modo simplificado, visto que todas elas são importantes e se complementam. De facto, cada teoria, olha o desenvolvimento da linguagem mediante um ponto de vista específico, o que não é de todo negativo. Apesar de se restringirem a um aspecto, todas em conjunto fornecem uma explicação mais rica, variada e globalizante, que ajudou a compreender o complexo tema do desenvolvimento da linguagem.

1.5.1. Teorias de Aquisição Segundo a Proposta Empirista

O pensamento empirista foi a base para as duas primeiras teorias em aquisição. A mente não era considerada fundamental para justificar o processo de aquisição importava somente que o conhecimento humano era produzido a partir de suas experiências com o mundo através de estímulos e respostas. Nessa perspectiva, nasce a teoria Behaviorista pressupondo que a criança desenvolve seu mundo ou conhecimento linguístico através de estímulo-resposta (E-R) imitação e reforço.

A teoria behaviorista dissemina em duas vertentes: clássica e radical, a primeira tem nomes como Watson e Pavlov os precursores dessa concepção os quais defendem a ideia de que o sujeito deveria ser visto por meio do seu comportamento, mas seus argumentos eram pautados sob a observação à posteriori.

O comportamentalismo (ou behaviorismo) tem raízes nos trabalhos pioneiros de John Watson (1878-1958) e o do russo Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936), o estabelecimento dos seus princípios e a teoria foi responsabilidade do psicólogo Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), que é o representante mais importante da corrente comportamental. Ele lançou o conceito de "condicionamento operante" a partir das suas experiências com ratos em laboratório, utilizando o equipamento que ficou conhecido como Caixa de Skinner (1953). Por esse conceito explicou que, quando um comportamento é seguido da apresentação de um reforço positivo (recompensa) ou negativo (supressão de algo desagradável), a frequência deste comportamento aumenta.

Skinner refere, que as crianças adquirem a língua puramente em interação com o ambiente. Os teóricos defensores desta teoria introduziram o conceito de contextualismo funcional na aprendizagem da língua, que enfatiza a importância de

predizer e de influenciar eventos psicológicos, tais como pensamentos, sentimentos e comportamentos, focalizando em variáveis manipuláveis em seu contexto.

Comparando a criança antes e depois da aquisição da linguagem, leva-nos a aceitar a conclusão de Watson, que a linguagem é a fonte do pensamento.

Mas não é só a linguagem a responsável pelas alterações da inteligência, o jogo simbólico, a imitação diferida e a imagem (imitação interiorizada), que aparecem mais ou menos ao mesmo tempo que a linguagem, mas independente dela, têm também um papel importante no pensamento das crianças, como fonte de representações individuais e de esquematizações representativas.

A linguagem não é mais do que uma forma particular da função simbólica, assim sendo possível concluir, que o pensamento precede a linguagem, e que esta se limita a transformá-lo profundamente, ajudando-o a atingir as suas formas de equilíbrio por uma esquematização mais avançada e uma abstracção mais móvel.

O teórico Skinner contesta dizendo que, para toda acção existe uma reacção e que esta depende do desejo interno, ele afirma isso por meio da análise do comportamento conhecido como “condicionamento operante”, o qual se pauta estímulo – resposta, na repetição e na memorização uma de suas sugestões é a punição como forma de moldar o comportamento.

É conhecido como a resposta relacional derivada, um processo de aprendizagem que à data pareça ocorrer somente nos seres humanos que possuem uma capacidade para a língua e os estudos empíricos que suportam as predições de que as crianças aprendem a língua através de um sistema de reforços inerentes.

O Behaviorismo não levou em conta a criatividade que a criança possui, por exemplo, quando ela profere certas construções que não foram ensinadas previamente a ela. A criatividade, portanto, seria alvo de vários estudos posteriores.

No que respeita a esta teoria, como é referida por Mussen (1984), já não é o aspecto biológico, mas a importância da aprendizagem e influência do meio que marcam o desenvolvimento da linguagem. Esta teoria dá importância ao reforço e à imitação como sendo responsáveis pelo desenvolvimento da linguagem, e como mencionamos autores (op.cit.), a imitação e o reforço desempenham um papel na

produção da linguagem, mas não podem ser encarados como os únicos meios de adquiri-la.

Outra teoria com base na proposta empirista é o conexionismo ou associacionismo. Essa teoria entende o indivíduo no seu aspecto biológico, assim toda a aprendizagem depende das conexões neurais ao qual realiza, por ser um método baseado na memória prioriza a repetição. Podemos considerar, que teoria admite que o cérebro e suas estruturas neuronais são responsáveis pelo aprendizado imediato no mesmo instante que ocorre a experiência, baseando-se na interação entre o organismo e o ambiente, porém, não explica com coerência a rapidez com que a criança aprende uma língua.

1.5.2. Teorias de Aquisição Segundo a Proposta Racionalista

Diferentemente dos empiristas, os racionalistas atribuem à mente a responsabilidade pela aquisição da linguagem. Pressupõem que todo ser humano nasce com uma capacidade inata ao processo de aquisição.

A teoria inatista, que tem os seus notáveis representantes em Noam Chomsky e David McNeill, destaca a forte componente genética na aquisição da linguagem defendida por Sprintall & Sprintall (1993:59) que as "...as crianças adquirem a linguagem como resultado de um mecanismo inato".

A hipótese inatista da aquisição da linguagem é uma teoria, segundo qual o ser humano nasce com uma capacidade inata no cérebro para adquirir linguagem, da mesma forma como adquire o andar. Isto quer dizer que existem universais linguísticos e cognitivos inerentes a todos os indivíduos e cabe ao meio estimular esse potencial, já existente. Todo o indivíduo nasce com o conhecimento de uma gramática geral, universal, o qual será activado pelo meio, isto é, o indivíduo reconhecerá, pelos estímulos do meio, regras específicas de entre as gerais que já possui. A esta capacidade, Chomsky chamou dispositivo para aquisição da linguagem (DAL).

O DAL é referido por Sim-Sim (1998) o qual contempla quer um conjunto de componentes básicas ou princípios gerais geneticamente inscritos nos seres humanos, quer por sedimentos que permitem descobrir como os princípios gerais se aplicam à língua específica da comunidade onde a criança está inserida.

Segundo Costa & Santos (2003) refere, que Chomsky aponta alguns argumentos fortes em defesa da sua teoria, sendo eles, o facto de os bebés terem a capacidade de produzir palavras ou frases que nunca ouviram antes. Se a aquisição fosse um processo meramente imitativo a criança não produziria essas mesmas frases. Assim como o facto de as crianças serem sistemáticas nos seus erros, se a criança estivesse apenas a imitar ela não deveria ser sistemática, nem manter-se assim durante um certo período do desenvolvimento.

Pinker (1994:10) menciona, que Chomsky chamou a atenção para dois factos fundamentais sobre a linguagem. Em primeiro lugar, praticamente todas as frases que uma pessoa pronuncia ou entende são uma combinação de marca nova de palavras, aparecendo pela primeira vez na história do universo. Por isso, uma língua não pode ser um repertório de respostas, o cérebro deve conter uma receita ou programa que possa construir um conjunto ilimitado de frases a partir de uma lista finita de palavras. Esse programa pode ser chamado uma gramática mental.

O autor (op.cit.) menciona um segundo facto fundamental é que as crianças desenvolvem essas gramáticas complexas rapidamente e sem instrução formal e crescer até dar interpretações consistentes a construções novas frase que nunca antes encontrados. Por isso, argumentou ele, as crianças devem estar equipadas inatamente com um plano comum às gramáticas de todas as línguas, uma Gramática Universal, que lhes diz como destilar a padrões sintácticos fora do discurso de seus pais.

Chomsky (1965) sugere que a desordenada super-regras (princípios) são universais e inatas, e que quando as crianças aprendem um medidor especial lan, eles não têm de aprender uma longa lista de regras, porque elas nasceram sabendo da super-regras.

Para Bee (1984), numa visão globalizante podemos considerar que esta teoria salienta o lado biológico, inato, natural, essencial da linguagem e despreza o meio, a influência que a criança pode receber ao longo da sua vida, assim como, o interacção desta com o meio que a rodeia.

Conforme Pinker (1994:11) ao realizar uma análise técnica das frases as pessoas aceitam como parte da sua língua materna, Chomsky e outros linguistas desenvolveram teorias das gramáticas mentais subjacentes conhecimento das pessoas sobre línguas em

particular e da Gramática Universal subjacentes as gramáticas particulares. Logo no início, o trabalho de Chomsky incentivou outros cientistas, entre eles: Eric Lenneberg, George Miller, Roger Brown, Morris Halle, e Alvin Liberman, para abrir novas áreas inteiras do estudo da linguagem, do desenvolvimento infantil e percepção da fala em neurologia e genética.

O autor (op.cit) diz, que as pessoas não pensam em Inglês ou Chinês ou o Apache, elas pensam em uma linguagem do pensamento. Esta linguagem do pensamento provavelmente parece um pouco como todas estas línguas; presumivelmente tem símbolos para conceitos e arranjos de símbolos que correspondem a quem fez o quê a quem.

No entanto, outro facto que vai favorecer a hipótese inatista é de que as crianças nos seus erros já revelam conhecimentos gramaticais, por exemplo, a criança tem tendência a analisar um verbo como fazer, tratando-o como se fosse um verbo regular, e isto nunca lhe foi ensinado. Este facto é referido por Costa & Santos (2003) só demonstra que "...os bebés sabem mais gramática do que se poderia pensar, apesar de este conhecimento ser inconsciente."

De acordo com Chomsky (1965), o ser humano é dotado de uma forma específica de processar os dados da realidade e a principal manifestação, neste sentido, é a capacidade de síntese dos processos linguísticos. Esta capacidade, para ser desenvolvida, precisa que a "matéria-prima" linguística seja fornecida pelo ambiente. Assim, temos que a disponibilidade linguística é um estado de estrutura linguística latente (interna, subjacente ao indivíduo), e o aparecimento da linguagem é o processo pelo qual esta estrutura se manifesta de forma concreta.

Cada indivíduo é uma réplica do outro, em termos do seu potencial linguístico, e a exposição ao ambiente linguístico é necessária para activar a estrutura latente a fim de que o indivíduo, que se apresente como uma unidade autónoma com a mesma constituição das unidades que o rodeiam, possa sintetizar ou recriar todo o mecanismo linguístico a partir dos dados aos quais fica exposto.

Segundo Chomsky (1965) afirma ainda que muitos dos princípios inatos que determinam a natureza do pensamento e da experiência podem ser activados inconscientemente. Para ele, e para os que defendem os fundamentos biológicos da

linguagem, é importante observar, também, que há um período crítico, isto é, um período favorável para a aquisição da linguagem (no sentido de língua). Depois desse período, torna-se mais difícil e o autor atrás referido defende ainda a universalidade e a sequencialidade a favor da sua hipótese inatista. Todas as crianças passam por fases semelhantes de aquisição da linguagem, independentemente da língua que estão a aprender, no entanto, isto não significa que todas as crianças passem exactamente pelas mesmas fases.

O processo de aquisição de linguagem, uma vez que a criança já possui capacidades inatas para analisar a estrutura da língua, é um processo rápido e simples. Os recém-nascidos respondem à linguagem de formas sofisticadas, e distinguem nos primeiros meses sons muito parecidos, o que não seria possível sem uma capacidade inata. Podemos referir o facto de existir uma fase crítica para a aquisição da linguagem. Este argumento de que existe um período, que ocorre nos primeiros anos de vida, essencial para que a criança possa vir a falar, vem favorecer também a hipótese inatista.

Os inatistas, ao observarem uma criança aproximadamente de 3-4 anos vivendo em um meio que todos falam uma determinada língua viram que as mesmas eram capazes de produzirem sons dessa mesma língua com rapidez e precisão levando esses estudiosos a concluírem que a partir dessa idade a criança já está com sua gramática quase completa.

Os inatistas, ao contrário dos behavioristas, referem que a aquisição da linguagem não se dá por repetição e sim por outro meio a pré-disposição em adquirir uma língua é transmitido geneticamente, a criança já nasceria com uma certa competência em adquiri-la. No entanto esse conhecimento considerado inato só é activado através do contacto com outras pessoas que falem a mesma língua a qual a criança está exposta. Através desse contacto intenso, as crianças são trabalhadas gerando a gramática de sua língua, tudo isso por meio de um dispositivo de aquisição da linguagem. É a partir desses pressupostos que Noam Chomsky propõe a Gramática Universal baseada na intuição do falante.

A teoria inatista entretanto, deixa de lado o papel do conhecimento na aprendizagem da língua da criança cabendo as outras teorias nesse estudo, como as teorias cognitivistas e interacionistas. Essas teorias convergem e divergem entre si,

ambas construtivistas, as duas partes do mesmo pressuposto de que as crianças constroem a linguagem, porém, diferem de como elas controem essa linguagem.

Concluindo pode-se dizer que para Noam Chomsky, os bebés já nascem predispostos para aprender a falar, e todos os argumentos referenciados anteriormente, só demonstram que o bebé não começa do nada como é mencionado por Costa & Santos (2003). Cada criança possui já à nascença um conjunto de regras que uma língua pode ter, não necessita de as aprender. A sua tarefa acaba por ser a de observar a forma como é utilizada a língua que é falada no meio em que ela está inserida.

As teorias cognitivistas, defendem que a aquisição da língua se prende com a evolução psicológica das crianças. Para estes teóricos, aprender a falar está necessariamente relacionado, ou seja, depende da aprendizagem ou maturação de outros processos cognitivos.

No entanto, tem-se vindo a provar que o desenvolvimento linguístico é independente do desenvolvimento de outras capacidades cognitivas. Provas disso são a existência de patologias que afectam apenas capacidades linguísticas sem afectar outras capacidades cognitivas.

A teoria cognitiva, defendida por muitos investigadores, dos quais de destaca Jean Piaget, opinam que o desenvolvimento da linguagem provém de capacidades cognitivas. Como refere Mussen e outros (1984) a linguagem está dependente do desenvolvimento da inteligência, do pensamento, ou seja, o desenvolvimento cognitivo dirige a aquisição da linguagem.

O cognitivismo é uma teoria do desenvolvimento da inteligência foi desenvolvida pelo biólogo, psicólogo e filósofo suíço Jean Piaget (1896-1980), e consiste em parte numa combinação das teorias filosóficas existentes à época, o apriorismo e o empirismo. Baseado em experiências com crianças a partir do nascimento até a adolescência, Piaget postulou que o conhecimento não é totalmente inerente ao próprio sujeito, como postula o apriorismo, nem provém totalmente das observações do meio que o cerca, como postula o empirismo.

Os defensores desta teoria enfatizam que as crianças têm um papel activo no seu próprio desenvolvimento, numa tentativa de compreender o meio que as envolve. Elas

ouvem, criam, testam hipóteses, de forma a que exista uma constante interacção entre o meio e elas. Desta forma e ao longo do seu desenvolvimento, as suas capacidades cognitivas vão evoluindo qualitativamente, permitindo-lhes a aquisição e o aperfeiçoamento da linguagem. Assim sendo, a aquisição de conhecimentos depende tanto das estruturas cognitivas do sujeito como da relação dele, sujeito, com o objecto.

É referido por Piaget (1986), os indivíduos nascem apenas com uma potencialidade: a capacidade para aprender. Assim, todo o conhecimento e todo o desenvolvimento da criança dependem da exposição ao meio e aos estímulos vindos deste. Piaget afirma que “...a base do conhecimento é a transferência de estruturas”. E a assimilação, um conhecimento, um estímulo do meio, será encarado como uma estrutura que será assimilada pelo indivíduo através da sua capacidade de aprender.

Na concepção piagetiana, a aprendizagem só ocorre mediante a consolidação das estruturas de pensamento, portanto a aprendizagem sempre se dá após a consolidação do esquema que a suporta, da mesma forma a passagem de um estágio a outro estaria dependente da consolidação e superação do anterior. Na perspectiva de Piaget, para que ocorra a construção de um novo conhecimento, é preciso que se estabeleça um desequilíbrio nas estruturas mentais, isto é, os conceitos já assimilados necessitam passar por um processo de desorganização para que possam novamente, a partir do contacto com novos conceitos se reorganizarem, estabelecendo um novo conhecimento. Este mecanismo pode ser denominado de equilibração das estruturas mentais, ou seja, a transformação de um conhecimento prévio em um novo.

O processo atrás referido desenvolve-se da seguinte forma: cada estrutura (conhecimento, estímulo do meio), ao ser assimilada pelo indivíduo “encontra”, naturalmente, estruturas que já foram assimiladas, os processos mentais são os responsáveis pela reorganização das estruturas adquiridas de acordo com as que já existem atingindo-se, assim, um estado de “acomodação” entre as estruturas antigas e as novas aquisições. Como este processo é cíclico, contínuo e permanente na vida do indivíduo, ele tenta alcançar o equilíbrio sempre que existam novas informações recebidas.

O processo de assimilação, acomodação é o que provoca o desenvolvimento cognitivo e linguístico do indivíduo. Uma língua é referido por Piaget (1986), seria adquirida por assimilação dos modelos fornecidos pelo meio.

Para o autor (op.cit.) a aquisição da linguagem, postula que esta aparece no indivíduo apenas a partir de um estágio do desenvolvimento cognitivo, ou seja, a linguagem, além de não se apresentar como uma capacidade inata, precisa de “esperar” que uma etapa cognitiva se desenvolva, para que o indivíduo possa começar a manifestar processos de "assimilação" ligados à aquisição da língua.

Piaget (1986) refere que a fala egocêntrica deriva da socialização insuficiente da fala. A evolução tem, como consequência, a substituição da fala egocêntrica pela fala social.

Podemos considerar como momentos da aquisição das operações lógicas (7-11anos) - o problema das relações neste período pode ser colocado da seguinte forma: será que a linguagem é a única fonte de classificações, das seriações, ou pelo contrário, serão estas independentes da linguagem?

Piaget (1986) diz-nos então que a linguagem dá às estruturas do pensamento (operações concretas), uma mobilidade que as faz serem diferentes das estruturas sensório-motoras.

Outro momento a considerar será o das operações formais ou interposicionais (12-15 anos): estas operações de lógica das proposições serão produto da própria linguagem num nível em que o raciocínio se torna hipotético-dedutivo, no qual apenas o pensamento verbal parece fornecer as condições necessárias?

Seria difícil sustentar esta ideia de que este sistema de operações é um produto de desenvolvimento da linguagem; é sim o acabamento das operações combinatórias, que permite ao indivíduo completar as suas classificações verbais e fazer-lhes corresponder este sistema de ligações gerais que constituem as operações proposicionais.

Podemos dizer, que a linguagem não é só por si suficiente para explicar o pensamento, pois as estruturas que o caracterizam têm as suas origens na acção e em mecanismos sensório-motores mais profundos do que o acto linguístico.

Entre a linguagem e o pensamento existe um círculo genético, em que um dos dois termos se apoia no outro, mas em que ambos dependem da própria inteligência, que é anterior à linguagem e independente dela

A teoria sócio-interacionismo propõe, que o conhecimento seja construído com a interação do homem com o meio, portanto ao socializar-se o homem predispõe-se à aprendizagem e o teórico representativo desta teoria é Vygostky.

Os estudos de Vygotsky (1896-1934) postulam uma dialéctica das interacções com o outro e com o meio, como desencadeador do desenvolvimento sócio-cognitivo. Para Vygotsky e seus colaboradores, o desenvolvimento é impulsionado pela linguagem. Eles acreditam que a estrutura dos estágios descrita por Piaget seja correcta, porém diferem na concepção de sua dinâmica evolutiva. Enquanto Piaget defende que a estruturação do organismo precede o desenvolvimento, para Vygotsky é o próprio processo de aprendizagem que gera e promove o desenvolvimento das estruturas mentais superiores.

Conforme a fonte atrás referida, um ponto central da teoria de Vygotsky é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que afirma que a aprendizagem acontece no intervalo entre o conhecimento real e o conhecimento potencial. Em outras palavras, a ZDP é a distância existente entre o que o sujeito já sabe e aquilo que ele tem potencialidade de aprender. Seria neste campo que a educação actuaria, estimulando a aquisição do potencial, partindo do conhecimento da ZDP do aprendiz, para assim intervir. O conhecimento potencial, ao ser alcançado, passa a ser o conhecimento real e a ZDP redefinida a partir do que seria o novo potencial.

Nessa concepção, as interacções têm um papel crucial e determinante. Para definir o conhecimento real, Vygotsky sugere que se avalie o que o sujeito é capaz de fazer sozinho, e o potencial aquilo que ele consegue fazer com ajuda de outro sujeito. Assim, determina-se a ZDP e o nível de riqueza e diversidade das interacções determinará o potencial atingido. Quanto mais ricas as interacções, maior e mais sofisticado será o desenvolvimento.

O interacionalismo de Vygostky (1993) baseia-se nas trocas comunicativas entre a criança e o adulto, o desenvolvimento da linguagem e o pensamento tem origem social através dessa interacção.

De acordo com Vygotsky (1993), a linguagem (língua) e pensamento (processos cognitivos) são fenómenos de desenvolvimento independentes nos primeiros meses de vida e manifestam-se com autonomia (uma das provas é a de que o balbucio se manifesta independente de estímulos do meio).

Segundo o autor atrás referido, ele afirma que o balbucio e o choro da criança, mesmo nas suas primeiras palavras, são claramente estágios do desenvolvimento da fala que não têm nenhuma relação com a evolução do pensamento.

Por outro lado, Vygotsky (1993) afirma que os processos cognitivos, por sua vez, se desenvolvem, inicialmente, independentes da linguagem (língua). Estas ideias de Vygotsky foram contrariadas, mais tarde, por outros estudiosos. Aquele autor afirma, no entanto, que num determinado momento, cerca dos 2 anos de idade, as curvas de evolução do pensamento e da linguagem encontram-se e passam a exercer uma relação mútua de dependência, ou seja, uma interdependência.

A união das duas linhas de desenvolvimento, o linguístico e o cognitivo, provoca o início de uma nova forma de comportamento no desenvolvimento da criança. Neste momento, a língua começa a servir ao intelecto e os pensamentos começam a verbalizar-se. Este fenómeno é indicado por dois sintomas específicos: a criança sente uma curiosidade activa e repentina pelas palavras, perguntando constantemente pelo nome das coisas. Ela amplia, substancialmente, o vocabulário, de forma rápida e com variações. Assim, o pensamento e a língua, que até então não estavam interligados, estabelecem uma primeira ligação que se firma e desenvolve. Esses primeiros contactos entre a língua e pensamento, passam a interferir no complexo universo cognitivo da criança de modo a determinar, a certa altura, que a linguagem pode servir de impulso para o pensamento.

Vygotsky (1993:33), propôs o percurso genético do desenvolvimento do pensamento conceitual em três estágios:

1. A criança forma conjuntos sincréticos, agrupando objectos com base em compartimentos vagos, subjectivos e baseados em factores perceptuais como a proximidade espacial, por exemplo. Esses compartimentos são instáveis e não relacionados aos atributos relevantes dos objectos.

2. É o do pensamento por complexos: em que um complexo, as ligações entre seus componentes são concretas e factuais, e não abstractas e lógicas.
3. É onde ocorre a formação dos conceitos propriamente ditos, a criança agrupa objectos com base num único atributo, sendo capaz de abstrair características isoladas da totalidade da experiência concreta.

Para Vigotsky (1993) não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e reflectida em uma palavra. Experiências realizadas por Vygotsky mostram, que crianças em idade pré-escolar explicam os nomes dos objectos com atributos. Assim, um animal chama-se “vaca” porque tem chifres e “bezerro” porque seus chifres são pequenos, “cão” porque é pequeno e não tem chifres. Quando se pergunta a uma criança se seria possível trocar os nomes dos objectos, como, por exemplo, chamar “vaca” à “tinta” e vice-versa, ela responde que não porque a vaca dá leite e a tinta serve para escrever. Assim, para a criança, o nome está ligado a atributos e uma troca de nomes corresponde, também, à troca de atributos.

É nesta fase que a criança atravessa os complexos associativo, de colecções, em cadeia e difuso. Os objectos isolados associam-se não apenas devido às impressões subjectivas, mas também devido às relações que, de facto, existem entre esses objectos. Principalmente no início desse estágio, para a criança, os objectos agrupam-se em “famílias” separadas, mas mutuamente relacionadas.

No complexo associativo, por exemplo, a criança baseia-se em qualquer relação entre o objecto visual e outros atributos. Na etapa do complexo por colecções, os objectos são agrupados com base em alguma característica que os torna diferentes e, conseqüentemente, complementares. Essa forma de pensamento combina-se, muitas vezes, com a forma associativa propriamente dita. Essa etapa tem raízes na experiência prática da criança, a partir de um determinado momento de desenvolvimento cognitivo, a criança depara-se com um novo tipo de sistema de informações. A ausência de um sistema é uma diferença psicológica importante, que distingue os conceitos espontâneos, apreendidos até então, dos conceitos científicos ou formais. Esses conceitos apresentam um sistema para apreensão e estabelecem relações de generalidade.

O último estágio da formação de conceitos, o conceito propriamente dito, é alcançado na adolescência. Nesta fase, as funções mentais elementares participam numa combinação específica. O desenvolvimento dos conceitos ou dos significados das palavras pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais, como a atenção deliberada, a memória lógica, a abstracção, a capacidade para comparar e diferenciar.

Conforme Vigotsky (1993) todas as actividades cognitivas básicas do individuo ocorrem de acordo com a história social e acabam se construindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade. Neste processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem papel crucial na determinação de como o sujeito vai aprender a pensar, uma vez que formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança através de palavras.

Qualquer que seja a posição científica em torno da aquisição da linguagem, verificamos que a língua tem um papel central na vida humana, o que nos leva a estudar não apenas o aspecto linguístico e cognitivo do seu desenvolvimento, mas também a ter em consideração os aspectos anatomo-funcionais do indivíduo.

É referido por Vygotsky (1993), quando o indivíduo começa a dominar a língua, apresentando duas funções de uso dessa língua, que são paralelas e não se confundem: a função social e a função cognitiva. Embora seja um processo subconsciente, ao adquirir uma língua, o indivíduo descobre que a língua que começa a dominar serve para ele mesmo e para o seu contacto social com o mundo, de modo diferente. A fala egocêntrica, por exemplo, serve como espécie de aperfeiçoamento para um amadurecimento que vai culminar na fala interior e, em todo o percurso, ocorre o desenvolvimento paralelo da fala socializada.

Luria (1986) com base nas experiências realizadas por Vigotsky observa que em diferentes etapas o significado da palavra encobre diferentes formas de generalização e diferentes processos psicológicos e, assim, evolui.

Enfatiza também o Luria (1987:47) a importância diagnóstica da formação dos conceitos, estabelecendo "...o nível que a criança pode atingir, estando numa fase inferior do desenvolvimento intelectual, e as peculiaridades do processo de formação dos conceitos que caracterizam determinados estados patológicos da actividade cerebral".

O autor (op.cit.) observa, que a referência exacta da palavra, por mais simples que pareça à primeira vista, é o produto de um longo desenvolvimento. De facto, ao acompanharmos o desenvolvimento da criança, torna-se fácil constatar que as palavras amadurecem em significado, paralelamente ao amadurecimento da criança. Linguagem e cognição crescem juntas, interligadas. A linguagem serve de substrato para melhor compreensão do mundo e a melhor compreensão do mundo traz novos instrumentos de apoio para o desenvolvimento linguístico.

Piaget e Vigostky estavam mais interessados em explicar a relação linguagem e pensamento do que a aquisição da linguagem. Como vimos, suas teorias surgiram para explicar as questões referentes ao processo do conhecimento adquirido na aprendizagem da língua, que Chomsky havia minimizado em seus estudos.

O estudo sobre aquisição tanto contribuiu para as pesquisas linguísticas quanto para o estudo da cognição humana. Para se estudar a aquisição da linguagem é preciso estudar as suas teorias, pois foram elas que se iniciaram estudos sobre o assunto, cada uma tenta melhorar explicar expondo suas ideias pressupostos como as crianças adquirem a linguagem e é nelas, portanto, que podemos nos fundamentar se quisermos seguir em diante no mundo linguístico infantil e descobrir que muito se tem para estudar sobre o assunto.

É referido por Pinker (1994:39), o tema da aquisição da linguagem implica a questões mais profundas sobre a nossa compreensão da mente humana, e o seu tema, o discurso das crianças, é infinitamente fascinante. As línguas são complexas combinações de princípios. As crianças também não foram projectados para o benefício dos psicólogos: a sua percepção cognitiva, social e habilidades motoras são todas em desenvolvimento, ao mesmo tempo como sistemas linguísticos estão amadurecendo e os seus conhecimentos de uma língua particular está aumentando, e nenhum dos seus comportamentos reflecte um desses componentes isoladamente.

1.6. Etapas de Desenvolvimento da Linguagem Verbal

É mencionado por Pinker (1994), que a aquisição da linguagem começa muito cedo na vida humana, e começa, logicamente, com a aquisição de padrões sonoros de uma língua.

Na perspectiva de Lima (2000:43-44), a capacidade manifestada pela criança, nos primórdios do seu desenvolvimento linguístico, de se disponibilizar para a comunicação, representa o primeiro contributo para o incremento de competências múltiplas, as quais, pela prática se consolidam e reestruturam progressivamente para assim dar resposta a qualquer contexto interactivo.

De acordo com Rebelo (1993), ninguém consegue adquirir de uma só vez, e/ou num período determinado da sua existência, pois ela desenvolve-se durante toda a vida do indivíduo.

Os estudos e as teorias que pretendam explicar o processo da aquisição e desenvolvimento da linguagem, são por vezes antagónicos, como já vimos.

Qualquer que seja a explicação, para o autor (op.cit.) o ser humano, dado o seu carácter socializante, utiliza a linguagem como meio privilegiado para estabelecer as relações interpessoais necessárias à sua vivência, o facto é que a linguagem se adquire de um modo gradual, existindo períodos críticos para a aquisição da mesma.

Segundo Bouton (1977), na criança normal, a aquisição da linguagem desenvolve-se segundo um plano com uma irregularidade impressionante – é esta criança que importa conhecer para compreendermos a ontogénese da linguagem. Assim o autor (op.cit.) apresenta três etapas essenciais na evolução desta aquisição, cujos limites intermédios não são fixos, mas cuja sucessão se impõe do ponto vista cronológico:

1. Período de pré-linguagem (até aos 12 meses ou 13 meses, por vezes até aos 18 meses);
2. Período da primeira linguagem (a partir de 1 ano/1 ano e meio até aos 2 anos e meio/3anos);
3. Período da linguagem (a partir dos 3 anos).

O período de pré-linguagem, ou de pré-elocução, compreende o desenvolvimento linguístico do primeiro ano de vida. A criança manifesta uma emissão de sons não identificáveis, o balbucio. Como resultado das suas experiências sociais, a criança selecciona os sons que as outras pessoas vão fazendo, processando um acréscimo de sons ao seu repertório. Esta predisposição para a linguagem é reforçada

por Fontana (1991: 84) dizendo que as crianças possuem um dispositivo de aquisição da linguagem inato, que lhes permite desenvolver a linguagem da mesma maneira que elas manifestam outras habilidades de desenvolvimento

É mencionado por Rebelo (1993:25), que é nesta fase em que o bebê se desenvolve anatomicamente, neurológica, cognitiva e socialmente, produzindo formas linguísticas próprias, não convencionais para o grupo a que pertence.

Salientamos, contudo, que para o autor (op.cit.), paralelamente à produção de sons, há neste período um desenvolvimento prosódico, isto é a linguagem do bebê apresenta variações de intensidade, tonalidade, velocidade, ritmo e pausas nos sons emite, existindo, porém, nesta fase também estádios.

O período da primeira linguagem segue na consequência de uma certa maturidade perceptiva e de produção de sons, por parte da criança, que se manifesta na linguagem que emprega, desde sons isolados a sequências dos mesmos, desde a utilização de vogais alongadas à combinação destas com consoantes.

Este período parte de um vocabulário reduzido de frases de uma só palavra, de forma fonológica muito simples, à frase de palavras múltiplas com grau relativamente complexo de inteligibilidade. A sua aptidão fonológica aumenta, devido à sua aptidão para produzir sons próprios dos adultos e para combiná-los com estruturas fonológicas mais complexas.

Dos dois aos três anos, a criança desenvolve o seu vocabulário, pois à medida que o seu desenvolvimento intelectual e o do mundo evoluem a sua linguagem evidencia grandes progressos. Inicialmente, utiliza uma sintaxe informal que gradualmente se vai basear numa sintaxe formal semelhante à do adulto.

Também é neste período que as crianças já têm um certo desenvolvimento morfológico, revelando alguma consciência de como se formam as palavras e se faz a correspondência de género, número e tempos, extraindo da linguagem falada regras para a formação de palavras.

O desenvolvimento e uso de dimensões temporais ocorre também neste período, embora que mais lenta e tardiamente que os outros desenvolvimentos de estruturas linguísticas.

Neste período, a criança com um desenvolvimento normal compreende e utiliza todas as formas de expressão próprias da sua língua materna, mostrando possuir diversos níveis linguísticos: o fonético, o morfológico, o sintáctico e o semântico. A evolução destes factores dependerá necessariamente do desenvolvimento da criança e do seu envolvimento.

No período da linguagem, a criança após os três anos, evolui ao nível cognitivo, social e linguístico; deste modo, adquire um discurso mais sofisticado e funcional, conjugando e descobrindo competências múltiplas em função dos diversos contextos.

Nesta fase, a criança substitui a linguagem infantil e o vocabulário que lhe é específico, por construções cada vez mais semelhantes à linguagem do adulto. Esta evolução é suportada por um progresso cognitivo geral sobretudo por uma orientação nova do próprio uso da linguagem.

Conforme Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (1993:83), a linguagem verbal comum a todos os seres humanos deve ser entendida como um processo integrado, sendo a variabilidade individual evidente, dependendo de inúmeros factores; porém, será por volta dos cinco a sete anos que esta se assuma como um facto habitual e normal de informação como acontece no adulto.

Argumentando os autores op. cit (1993:84), a aquisição e desenvolvimento da linguagem implica três aspectos. O primeiro aprender a combinar fonemas, palavras e frases em sequências compreensíveis aos outros. O segundo conhecer e partilhar os significados elaborados socioculturalmente por uma determinada comunidade linguística. O terceiro saber utilizar correctamente as regras gramaticais que estruturam as relações forma-função da linguagem.

A complexa actividade da linguagem pode ser alterada por diversas razões, daí a necessidade da codificação dos componentes do sistema linguístico.

De seguida iremos apresentar o quadro de Etapas de Desenvolvimento da Linguagem Verbal, que nos dá um conhecimento descritivo e referencial dos padrões do domínio linguístico-comunicativo, que configurem estádios reconhecíveis com típicos de um desenvolvimento normal.

Etapas do Desenvolvimento da Linguagem Verbal		
Estádios	Idade (meses)	Aspectos gerais e morfossintáticos
Pré-linguagem	0-6	<ul style="list-style-type: none"> Vocalizações não Linguísticas biologicamente condicionadas. Pouca influência da Língua materna em aspectos produtivos
	6-9	<ul style="list-style-type: none"> As vocalizações começam a adquirir algumas características da linguagem propriamente dita: entoação, ritmo, tonalidade,...
	11-12	<ul style="list-style-type: none"> Compreende algumas palavras familiares (mamã, papá, bebê). As vocalizações são mais precisas e melhor controladas em relação à altura tonal e à intensidade. Agrupação de sons e sílabas repetidas à vontade.
Primeiro desenvolvimento morfossintático	12-18	<ul style="list-style-type: none"> Surgem as primeiras palavras funcionais. Dá-se aqui, muitas vezes, uma sobre-extensão semântica. (Chama cão a todos os animais). Crescimento quantitativo ao nível da compreensão e produção de palavras.
	18-24	<ul style="list-style-type: none"> Aparecimento de frases com dois elementos. Existe um período de

		<p>transição, onde as sequências de uma palavra aparecem reunidas, mas sem a coerência prosódica de uma oração. Faz-se uma pausa entre as palavras. (papá/aqui ...).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Começam a aparecer as primeiras flexões, como por (ex: plural). • As orações negativas começam a aparecer, quer como o não isolado, quer colocando-o no início ou fim das orações. • Começam a aparecer as primeiras interrogativas, das quais “o quê” e “onde” são mais precoces.
	24-30	<ul style="list-style-type: none"> • Começam a aparecer sequências de três elementos, com a estrutura principal de nome - verbo-nome. • Chama-se a este período, o da “fala telegráfica”, porque a discurso não contém as palavras – função principais (artigos, proposições, flexões de género, número, pessoa e tempo verbal), que só aparecem no final deste período.
Expansão gramatical propriamente dita	30-36	<ul style="list-style-type: none"> • A estrutura da frase começa a ser complexa, chegando-se à combinação de quatro elementos. Começam a aparecer as primeiras frases coordenadas.

		<ul style="list-style-type: none">• Aumenta a frequência do uso das principais flexões (género, número, plural), enquanto aparecem novas formas rudimentares dos verbos auxiliares ser e estar. Aparecimento e uso sistemático de pronomes da 1ª, 2ª e 3ª pessoa (eu, tu, ele, ela) e artigos determinados (o, a).• Frases muito diversas.• Aparecem os advérbios de lugar, que se combinam em orações de modo coerente
	36-42	<ul style="list-style-type: none">• A criança aprende a estrutura das orações complexas com mais de uma oração, recorrendo de forma muito frequente à conjunção “e”.• Aparecem as subordinadas “mas” e “porque” e as estruturas comparativas “mais que”.• Uso rudimentar dos relativos “que”.• Integração da partícula negativa na estrutura da frase.<ul style="list-style-type: none">• Aumenta a complexidade das frases interrogativas.• Começam a aparecer as perifrásticas de futuro, como por ex: vou saltar.

		<ul style="list-style-type: none">• A criança aprendeu os recursos essenciais da sua língua, ainda que o leque de orações continue a ter uma série de “erros” do ponto de vista do adulto e uma série de estruturas, que ainda precisam de aprendizagem. A criança pode “brincar” com a linguagem e mostrar-se criativa com ela.
	42-54	<ul style="list-style-type: none">• As diversas estruturas gramaticais vão-se complementando através do sistema de pronomes (me, te, se), pronomes possessivos, verbos auxiliares...• Eliminação progressiva dos erros sintácticos e morfológicos.• Começam a aparecer estruturas de voz passiva e formas mais complexas de introduzir frases nominais, ainda que estas estruturas só se consolidem por volta dos 9 ou 10 anos.• Uso correcto das principais flexões verbais: infinitivo, presente, pretérito perfeito, futuro e passado. Contudo, as crianças exprimem as características do aspecto, mais que a forma correcta do verbo.• As diferentes modalidades do

		<p>discurso (afirmação, interrogação, negação) são cada vez mais complexas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As preposições do tempo são usadas com frequência (agora, depois, hoje, amanhã), existindo confusões com as proposições temporais e espaciais.
Últimas aquisições	54 meses em diante	<ul style="list-style-type: none"> • A criança aprende estruturas sintácticas mais complexas (passivas, condicionais e circunstanciais de tempo). Vai também aperfeiçoando as estruturas com as quais estava familiarizado. • Diversas estruturas da frase vão sendo aperfeiçoadas e generalizadas (passiva e conexões adverbiais), não chegamos a uma complexa aquisição antes dos 8/9 anos. • As crianças começam a apreciar os diferentes efeitos de uma língua ao usá-la (adivinhas, anedotas...) e a julgar a correcta utilização da sua própria língua. • Início de actividades metalinguísticas.

Tabela nº 3 – Etapas de Desenvolvimento da linguagem verbal, adaptado de Lima

(2000:95-96-97-98-99)

Podemos pois considerar que a linguagem em paralelo com o desenvolvimento global da criança, passa de uma concentração em si mesma e de uma ligação à actividade sensório motora, para uma certa capacidade de abstracção e linguagem interior, que permite organizar e controlar as acções. E partindo da ideia de que toda a

aprendizagem tem como suporte a afectividade, importa que todos, como refere Santos (1991: 59) “...deixem as crianças falar, liguem todos os ensinamentos pela palavra, cultivem o sentido de humor as ensinem conversar! Assim elas aprenderão melhor, serão mais aptas e mais felizes”

1.7. Factores que influenciam o Desenvolvimento da Linguagem Verbal

De acordo com Lima (2000:160), considera quatro grupos de factores etiológicos, que são neurobiológicos; socio-culturais e do meio socio-linguístico; afectivo e relacionais; cognitivos e motores.

Em relação aos factores neurobiológicos a autora atrás citada (2000:168) refere podemos aqui aceitar, não apenas um terreno geneticamente frágil, quando os antecedentes ou colaterais frequentemente apresentam ou apresentaram alterações da linguagem, mas também de casos com antecedentes pessoais que implicam uma patologia cerebral.

Os défices referidos são importantes na elaboração da linguagem, que apresentam um certo número de alterações associadas e de antecedentes patológicos que evocam a ideia de uma afecção ou de um disfuncionamento cerebral, como crianças instáveis, com alterações perceptivo-motoras e com um atraso motor generalizado.

Há um aspecto particular acrescido a este nível e referido por Lima (2000:144) e diz respeito à insuficiência língua-especulativa, que é uma incapacidade congénita, traduzida por uma falta de competências ou aptidões necessárias à aquisição de linguagem. Estes aspectos estão relacionados com o modo de organização global e de relação pensamento-linguagem e é justificado pelo modo de adaptação precoce da criança ao mundo falante.

Alguns autores dão uma importância causal de um factor genético à hereditariedade, como Kirk & Gallagher (1996), pois quando examinam crianças com atrasos de linguagem, encontram muitas vezes histórias de vários irmãos e progenitores dessas crianças, que tiveram problemas semelhantes.

No que diz respeito aos factores socio-culturais e do meio socio-linguístico pode-se considerar, segundo Lima (2000:161), o nível socio-cultural da família. As crianças de meios socio-culturais favorecidos podem apresentar um avanço linguístico notável em relação a crianças da mesma idade e de meios pouco favorecidos.

É referido por Sim-Sim (1989), que entre os vários factores relacionados com a qualidade linguística do input poderemos apontar: a linguagem ouvida pela criança, os padrões de interacção entre a criança e o adulto e as características do ambiente não linguístico em que a criança está inserida. O mesmo é dizer que as crianças de diferentes meios sociais, porque expostas a realidades diferentes, apresentam diferenças linguísticas.

Os factores afectivos e relacionais ocupam um lugar preponderante na génese das alterações da linguagem. Atitude de mãe (demasiado protectora, recusadora ou ambivalente) faz com que a criança tenha uma atitude de infantilismo, que freia a curiosidade intelectual e o desejo de aprender.

A atitude sobreprotectora da mãe é uma das atitudes parentais, que mais contribui para o estabelecimento do atraso da linguagem na criança. A dinâmica desta situação é a seguinte: a mãe emite mensagens á criança, que tende infantilizá-la, e esta atitude tende a produzir nas crianças respostas mais infantis, que as próprias de sua idade.

Nunca podemos esquecer o papel da família no desenvolvimento da linguagem da criança. Durante os primeiros meses de vida, o ambiente social que rodeia a criança, restringe-se quase exclusivamente à família. As suas primeiras vivências são no seio familiar, rodeadas pelos pais, irmãos e pelos avós. Todos eles assumem um papel importante, na medida em que facultam um primeiro contacto da criança com a linguagem.

Para Lima (2000:180), a linguagem aparece numa etapa precisa das aquisições de crianças, mas insere-se numas estruturas gerais, que devem ser consideradas no seu conjunto e não de forma dissociada. As alterações de afectividade e as alterações de linguagem podem traduzir uma mesma desordem de equilíbrio interior.

Conforme Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (1993) referem que, a linguagem pode estancar ou retroceder numa criança em coincidência com um facto concreto (nascimento de um irmão, doença, hospitalização, separações, abandono familiar, morte de um membro da família...).

As alterações atrás referidas são, em geral, transitórias. Procedem de um desequilíbrio entre as necessidades internas de carícias, de protecção da criança e a realidade exterior, que esta enfrenta.

No que diz respeito aos factores cognitivos e motores, Lima (2000:170) considera que as crianças sobre a influência destes factores, não têm perturbações no seu desenvolvimento intelectual, ainda que as provas verbais apresentem frequentemente resultados inferiores aos obtidos em provas não verbais ou manipulativas. Este problema pode ser explicado pela falta de capacidade para relacionar as entradas léxicais.

A autora (op.cit.) refere, que há a considerar o plano de memória, porque é possível haver uma predisposição genética para um mau funcionamento. A criança fará erros fonológicos por causa de um défice na memória a curto prazo: os padrões correctos percebidos auditivamente não podem ser elevados a categorias de representação simbólica abstracta, não são armazenados na memória a longo prazo, perdendo-se ao mesmo tempo, a informação retida na memória sensorial, e assim fica sem vestígios do padrão correcto.

Estas crianças apresentam sinais, que nos dão uma ideia da incapacidade para seleccionar os aspectos mais relevantes da realidade, ou seja um problema de atenção, com por ex: um excesso de movimentos improdutos.

A mesma autora ainda refere nos factores motores, a inabilidade motora concomitante e não causal, que ela entende, por uma exercitação incorrecta dos órgãos fonoarticulatórios responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem: a facilitação fonológica teria como consequência uma imaturidade fonológica.

Sintetizando, há vários factores, que influenciam o desenvolvimento da linguagem o que todos os adultos implicados no processo de aprendizagem das crianças devem estar sempre atentos e, como nos diz Rigolet (1998), devem ser fomentadores de

iniciativas, devendo ser responsáveis pelo fornecimento do melhor modelo linguístico possível. Nunca devem subestimar as crianças, sabendo provocar nelas espírito crítico, responsabilidades de grupo e autoconfiança nas suas competências pessoais e sociais, porque este tipo de educador sabe propor e não impor, sabe sugerir soluções e não resolver em vez do aprendiz, sabe demonstrar e não fazer cópias, fazer reflectir e não fornecer resposta.

1.8. Fisiologia da Linguagem

Os autores Damásio e Damásio (2004:1) referem que o cérebro elabora a linguagem mediante a interacção de três conjuntos de estruturas neuronais. O primeiro é composto de numerosos sistemas neuronais dos dois hemisférios, representa interacções não linguísticas entre o corpo e seu meio, percebido por diversos sistemas sensoriais e motores e também decompõe essas representações de nível superior, pelas quais gere os resultados dessa classificação. Assim podemos ordenar intelectualmente objectos, eventos e relações. Os níveis sucessivos de categorias e representações simbólicas produzidos pelo cérebro gerem a nossa capacidade de abstracção e de metáfora.

De acordo com os autores (op.cit.) existe um segundo conjunto, que é menor de estruturas neuronais, geralmente situadas no hemisfério esquerdo, representa os fonemas, suas combinações e as regras sintácticas de ordenação destas palavras em frases. Quando pelo cérebro, esses sistemas reúnem palavras em frases destinadas a ser ditas ou escritas, se demandados em reacção a um estímulo linguístico externo (uma palavra ouvida ou um texto lido), asseguram os processamentos iniciais das palavras e frases percebidas.

Em relação ao terceiro conjunto, que está no hemisfério esquerdo e coordena os dois primeiros. Produz palavras a partir de um conceito ou conceitos a partir de palavras. Alguns trabalhos psicolinguísticos já haviam indagado a existência dessas estruturas mediadoras.

Ainda se tem de considerar, o conjunto de órgãos que intervêm na emissão do som articulado, a que se dá o nome de aparelho fonoarticulatório.

Atendendo à sua funcionalidade, estes podem ser agrupados em três diferentes órgãos: respiratórios; de fonação e articulatórios.

A linguagem verbal encontra-se afectada, quando existe um mau funcionamento de algum ou vários destes órgãos. Uma vez que estes órgãos se encontram interrelacionados na função da linguagem, quando existe alteração num deles, esta vai repercutir nos outros.

1.8.1. Centros Cerebrais da Linguagem

Segundo Pinker (1994) os seres humanos evoluíram de circuitos do cérebro, principalmente no hemisfério esquerdo em torno da fissura silviana, que parece ter sido projectado para a linguagem, embora exactamente como suas instalações internas, dá origem a regras da linguagem por vezes desconhecidas.

O cérebro é composto por dois hemisférios. O hemisfério dominante em 98% dos humanos é o hemisfério esquerdo, é responsável pelo pensamento lógico e competência comunicativa. Enquanto o hemisfério direito, é responsável pelo pensamento simbólico e criatividade, embora pesquisas recentes estejam contradizendo isso, comprovando que existem partes do hemisfério esquerdo destinados a criatividade e vice-versa. Nos esquerditos as funções estão invertidas. O hemisfério esquerdo diz-se dominante, pois nele localiza-se duas áreas especializadas: a Área de Broca, o córtex responsável pela motricidade da fala, e a Área de Wernicke, o córtex responsável pela compreensão verbal.

Os autores Damásio e Damásio (2004:2) referem, que os Centros Cerebrais da Linguagem, no hemisfério esquerdo estão organizados de forma a possuírem estruturas, que constroem as palavras e as frases, assim como estruturas, permitindo assegurar a interligação entre os elementos do léxico e a gramática, sendo responsável pelo maior desempenho linguístico em adultos.

Krashen (1981:65) refere que estudos sugerem, que o cérebro esquerdo também está envolvido em certas funções não-linguísticas, especificamente os relacionados com a percepção do tempo: por exemplo, o hemisfério esquerdo é superior ao direito ao julgar a ordem temporal, ou decidir qual de dois estímulos é apresentado em primeiro lugar.

O autor atrás referido, diz que por sua vez as estruturas neuronais representam os conceitos e encontram-se divididas entre o hemisfério direito e esquerdo, em

numerosas regiões sensoriais e motora do cérebro ", o hemisfério direito, parece ser responsável pelas relações espaciais, chamada " percepção "gestalt e "parte para o todo" juízos.

Para Damásio e Damásio (2004:2) quando existem lesões nas regiões anteriores e médias dos dois lóbulos temporais deterioram o sistema conceitual do cérebro. As lesões do hemisfério esquerdo, próximo à cissura de Sylvius perturbam mais a formação de palavras e frases. Essa área é a mais estudada pelos especialistas em linguagem, desde que Paul Broca e Carl Wernicke descobriram, há mais de 150 anos, que as estruturas da linguagem aí se localizam.

Alguns neurologistas mapearam os sistemas neuronais da linguagem ao localizarem as lesões de pacientes afásicos e outros analisaram estes sistemas estimulando o córtex cerebral de pacientes epiléticos que passavam por uma cirurgia, registando depois suas respostas electrofisiológicas.

É mencionado nos Apontamentos do ISEP (2003), que as diferentes partes do córtex cerebral são divididas em quatro áreas chamadas de lobos cerebrais, tendo cada uma função diferenciada e especializada. Os lobos cerebrais são designados pelos nomes dos ossos cranianos nas suas proximidades e que os recobrem. O lobo frontal fica localizado na região da testa; o lobo occipital, na região da nuca; o lobo parietal, na parte superior central da cabeça; e os lobos temporais, nas regiões laterais da cabeça por cima das orelhas.

A mesma fonte refere, que o lobo frontal inclui o córtex motor e pré-motor e o córtex pré-frontal está envolvido no planeamento de acções e movimento, assim como no pensamento abstracto. A parte da frente do lobo frontal, o córtex pré-frontal tem que ver com estratégia: decidir que sequências de movimento activar e em que ordem e avaliar o seu resultado. As suas funções parecem incluir o pensamento abstracto e criativo, a fluência do pensamento e da linguagem, respostas afectivas e capacidade para ligações emocionais, julgamento social, vontade e determinação para acção e atenção selectiva.

Os lobos occipitais estão localizados na parte inferior do cérebro. Coberta pelo córtex cerebral, esta área é também designada por córtex visual, porque processa os estímulos visuais. É constituída por várias subáreas que processam os dados visuais

recebidos do exterior depois de terem passado pelo tálamo: há zonas especializadas em processar a visão da cor, do movimento, da profundidade, da distância, etc. Depois de percebidas por esta área - área visual primária- estes dados passam para a área visual secundária. É aqui que a informação recebida é comparada com os dados anteriores. A área visual comunica com outras áreas do cérebro que dão significado ao que vemos tendo em conta a nossa experiência passada. Por isso é que o mesmo objecto não é percebido da mesma forma por diferentes sujeitos e também muitas vezes o cérebro é orientado para discriminar estímulos. Uma lesão nesta área provoca agnosia, que consiste na impossibilidade de reconhecer objectos, palavras e, em alguns casos, os rostos de pessoas.

Os lobos temporais estão localizados na zona por cima das orelhas tendo como principal função processar os estímulos auditivos. Os sons produzem-se quando a área auditiva primária é estimulada. É uma área de associação - área auditiva secundária - que recebe os dados e que, em interacção com outras zonas do cérebro, lhes atribui um significado permitindo ao Homem reconhecer o que ouve.

Os lobos parietais, localizados na parte superior do cérebro, são constituídos por duas subdivisões - a anterior e a posterior. A zona anterior designa-se por córtex somatossensorial e tem por função possibilitar a recepção de sensações, como o tacto, a dor, a temperatura do corpo. Nesta área primária, que é responsável por receber os estímulos que têm origem no ambiente, estão representadas todas as áreas do corpo. São as zonas mais sensíveis que ocupam mais espaço nesta área, porque têm mais dados para interpretar. Os lábios, a língua e a garganta recebem um grande número de estímulos, precisando, por isso, de uma maior área. A área posterior dos lobos parietais é uma área secundária que analisa, interpreta e integra as informações recebidas pela área anterior ou primária.

É na zona onde convergem os lobos: occipital, temporal e parietal que se localiza a área de Wernicke, que desempenha um papel muito importante na produção de discurso. É esta área que nos permite compreender o que os outros dizem e que nos faculta a possibilidade de organizarmos as palavras sintacticamente correctas.

Conforme Damásio e Damásio (2004), o corpo caloso localiza-se no fundo da fissura inter-hemisférica, ou fissura sagital, é a estrutura responsável pela conexão entre

os dois hemisférios cerebrais. Essa estrutura, composta por fibras nervosas de cor branca (freixes de axónios envolvidos em mielina), é responsável pela troca de informações entre as diversas áreas do córtex cerebral.

O córtex motor é responsável pelo controle e coordenação da motricidade voluntária. Traumas nesta área causam fraqueza muscular ou até mesmo paralisia. O córtex motor do hemisfério esquerdo controla o lado direito do corpo, e o córtex motor do hemisfério direito controla o lado esquerdo do corpo. Cada córtex motor contém um mapa da superfície do corpo, como por ex. perto da orelha, está a zona que controla os músculos da garganta e da língua.

O córtex pré-motor é responsável pela aprendizagem motora e pelos movimentos de precisão. É na parte em frente da área do córtex motor correspondente à boca, que reside a Área de Broca, tendo a ver com a linguagem. A área pré-motora fica mais activa do que o resto do cérebro quando se imagina um movimento, sem o executar. Se executa, a área motora fica também activa. A área pré-motora parece a área em que grande medida controla o sequenciamento de acções em ambos os lados do corpo.

Cabe ao córtex do cerebelo, fazer a coordenação geral da motricidade, manutenção do equilíbrio e postura corporal. O cerebelo representa cerca de 10% do peso total do encéfalo e contém mais neurónios do que os dois hemisférios juntos.

O cérebro e as funções cerebrais têm sido estudados cientificamente por diversos ramos do saber, sendo um projecto pluri-disciplinar. Nasceu assim a neurociência com o objectivo de estudar o funcionamento do Sistema Nervoso, nomeadamente do Sistema Nervoso Central.

1.8.2.Órgãos Respiratórios

Os órgãos respiratórios são os pulmões, os brônquios e a traqueia, tendo o primeiro um papel fundamental.

A respiração tem uma dupla função: levar o oxigénio ao sangue, expulsando o dióxido de carbono; proporcionar a quantidade de ar suficiente para a realização do acto fonatório.

Os movimentos pulmonares que se sucedem de forma regular e rítmica são dois: a entrada de ar – inspiração; e a saída do ar – expiração; podendo produzir-se nesta última ao som articulado.

É referido por Madeira e Liaño Gómez (2003:17-18), que a renovação do ar ao nível dos pulmões efectua-se devido à existência destes movimentos respiratórios. A inspiração e a expiração tornam-se possíveis devido à mobilidade da caixa torácica e à elasticidade do tecido pulmonar. Assim sendo, a inspiração é o resultado da contracção dos músculos intercostais que elevam as costelas e da contracção do diafragma que se desloca para baixo e comprime o conteúdo abdominal. A expiração realiza-se como consequência do relaxamento destes músculos.

De acordo com Troncoso (2010:1) o sistema respiratório é constituído por via aérea superior e via aérea inferior. Sendo a via aérea superior constituída composta pela cavidade nasal, a cavidade oral, a faringe e a laringe. As componentes da via aérea superior realizam funções respiratórias, de mastigação, deglutição, articulação, ressonância e fonação. A via aérea inferior está composta por traqueia, os brônquios e os pulmões, sendo a sua função é especificamente respiratória.

Na via aérea superior realizam-se os movimentos vibratórios, que produzem som e ocorrem na laringe, vão sofrendo novos entraves ou limitações quando duas câmaras contíguas à laringe: cavidade nasal e oral, oferecem uma nova limitação à passagem de ar. A este novo processo de tratamento vocal, e último na cadeia física de produção, corresponde à articulação.

As vias normais pelas quais se produz a passagem de ar são: fossas nasais, faringe, laringe, traqueia, brônquios e pulmões.

Quando a saída da corrente de ar é utilizada para articular os fonemas, o caminho é o seguinte: pulmões, brônquios, traqueia, laringe, parte da faringe, boca, seguindo para as fossas nasais somente na articulação dos fonemas m, n. A respiração adapta-se à fala. O ritmo de inspiração – expiração durante a fala é totalmente diferente da inspiração normal.

1.8.3.Órgãos de Fonação

Para que a linguagem articulada seja possível e a consequente produção precisa e perfeita dos sons, o homem utiliza a cavidade bucal, a laringe, os pulmões, ou seja, o aparelho fonador. Este entra em acção através das funções motoras. Quando queremos articular os sons da nossa fala, temos que fazer uso de certos órgãos que já facilitam funções como respirar, gritar e sugar.

Para que se verifique o fenómeno da fonação são necessários: uma fonte de energia, o ar a pressão que se expelle na expiração; um órgão vibratório, as cordas vocais; uma caixa de ressonância, fossas nasais, cavidade bucal e faringe; um sistema de articulação do som, os lábios, língua, dentes, um sistema nervoso regulador e sincronizador de todo o conjunto.

Podemos considerar três diferentes cavidades do aparelho fonador. A cavidade infra-glótica que vai desde as cordas vocais até um plano que passa pela borda inferior da cartilagem cricóide. A cavidade glótica constituída pelas cordas vocais, que limitam entre si o espaço denominado glote e a cavidade supra-glótica que vai das cordas vocais até ao orifício superior da laringe. Apresenta nas paredes laterais duas pregas mucosas, denominadas bandas ventriculares, cordas vocais falsas ou cordas vocais superiores.

1.8.4.Órgãos Articulatorios

A posição que os órgãos de articulação adoptam no momento de produzir o som chama-se a articulação. É na cavidade bucal que residem as zonas básicas da articulação.

A boca é uma cavidade que vai estar limitada em várias zonas: anteriormente pelos lábios; posteriormente pela faringe oral; lateralmente pelas faces; em baixo pela mandíbula inferior e em cima pelo véu palatino.

Segundo Madeira e Liaño Gómez (2003:19) a cavidade bucal relaciona-se directamente com a cavidade faríngea funcionando como ressoadores. Dependendo da forma destas duas cavidades existirá a produção de diferentes sons, estas podem actuar um pouco independentemente uma da outra embora relacionadas, ou então funcionarem como um todo, como um só ressoador.

Na boca existem duas categorias de órgãos: os órgãos activos ou móveis e os órgãos passivos ou imóveis. Nos primeiros podemos incluir a língua e palato mole

(parte posterior do véu palatino). A língua é um órgão que intervêm na produção de todas as vogais e num grande número de consoantes: linguodentais, alveolares, palatais e velares. A língua é um órgão musculoso, coberto por uma mucosa na qual se encontram os receptores gustativos em posição de repouso cobre por completo o solo da boca. Esta é constituída pelo ápice, pelo dorso e pela raiz, que forma um ângulo quase recto com o dorso orientada para trás e termina na epiglótis. Dos órgãos passivos ou imóveis destacamos os dentes, alvéolos e palato duro (parte anterior do véu palatino). Os dentes são uns órgãos duros, que têm a sua origem na borda alveolar do maxilar. Sobre a borda livre da apófise alveolar do osso maxilar encontram-se os alvéolos dentários para alojar as raízes dos dentes superiores. O palato duro é formado por umas partes horizontais do osso maxilar e do palato, formando assim o órgão passivo do grupo das articulações palatais.

A articulação na modificação de voz, utilizando a capacidade de movimento dos órgãos da fala (língua, lábios, palato) de modo a obter os padrões de expressão verbal que se traduzem, ora por palavras mais ou menos isoladas, ora integradas ou articuladas com outras, constituindo o *continuum*.

Com a evolução do homem e especificamente da cavidade bucal, este deixou de fazer grunhidos e arfamentos e evoluiu para uma linguagem articulada, simbólica que lhe permite comunicar. Começou a produzir sons, que implicam três condições necessárias: a corrente de ar; um obstáculo encontrado por essa corrente de ar e uma caixa de ressonância. O ar vindo dos pulmões encontra o seu primeiro obstáculo ao atravessar a glote, ou seja, encontra as cordas vocais. Estas entrarão em vibração e produzirão o som musical característico das articulações sonoras. Quando as cordas vocais se encontram relaxadas o ar escapa-se sem vibrações laríngeas, produzindo sons surdos.

Os Apontamentos do ISEP (2003:120) referem, que também há a considerar os sons orais e nasais consoante a caixa de ressonância. Os orais são sons articulados através da cavidade bucal, que pode variar profundamente de forma e de volume mas é através dela que os sons se articulam, sobretudo graças ao movimento dos seus órgãos no que se destaca a língua. Os sons nasais são sons produzidos pela passagem, de uma grande parte do ar nas fossas nasais, originando um som com características roufenhas.

Para que a linguagem interiorizada, base do pensamento, se traduza em palavras que o expressam, é necessário que três distintos mas colaborantes sistemas conjuguem as suas expressões ou funções para darem lugar à realização ou produção de um conjunto de sonoridades, as quais regem o comportamento verbal interactivo entre os membros da sociedade.

Em resumo, a linguagem implica um complexo processo inter-relacional como refere Fonseca (1994: 21) “órgãos interoceptivos (órgãos internos), propioceptivos (táctilo-quinestésicos, vestibulares) e dos tele-receptores (visão e audição)”.

Por conseguinte é referido por Fonseca (1984: 179) “...as relações entre o cérebro e a linguagem são inseparáveis e inequívocas, por isso não devem ignorar, especialmente quando se pretende lidar com problemas de aquisição normal ou atípica da linguagem”.

Capítulo2 – Alterações da Linguagem

Neste capítulo apresentamos uma das alterações da linguagem verbal, a dislalia, que surge com maior frequência na idade escolar, mas cujo tratamento poder-se-á encontrar no âmbito das competências do corpo docente. Abordamos o conceito e classificação desta patologia.

Outras alterações da linguagem poderão aparecer na criança, no entanto, estas encontram-se fora do âmbito da acção educacional, correspondendo à neurologia.

2.1. As Dislalias: Conceito e Classificação

Em relação à dislalia, etimologicamente a palavra dislalia provem do grego e está formada por dois morfemas: dis e lalein.

Dis significa alteração, desvio ou dificuldade e lalein corresponde ao verbo falar, portanto na base desta designação estão dificuldades tão amplas quanto as da produção das palavras.

A interpretação atribuída ao termo dislalia compreendia um vasto leque de situações e correspondia a alterações na articulação dos fonemas, quer por omissão, quer por substituição, ou ainda por adulteração total ou parcial da forma ou modelo verbal que representava ou correspondia a determinada palavra (distorção).

Como em relação ao conceito há várias definições, também a sua classificação é muito ampla.

2.2. Conceito de Dislalia

Pode-se compreender por conceito de dislalia como é referido por Nieto (s.d.:3), que se trata de um transtorno de articulação dos fonemas, pode ser ausência ou alteração de alguns sons concretos ou a substituição de uns por outros. Pode afectar um fonema ou vários, quer seja consoante ou vogal, e supõe uma clara alteração da conduta de articulação.

A definição de dislalia para Bruno (2002), é um pouco mais restritiva quanto à sua etiologia, que passo a descrever: presenças de erros na articulação dos sons da fala em pessoas, que não apresentam patologia comprometida com SNC, mas sim com os órgãos fonoarticulatórios.

Ainda daremos outra definição diferente destas duas, porque já se refere à permanência das dislalias após os quatro anos. O autor Perelló (1990) refere que dislalia é considerada uma perturbação na articulação dos fonemas por alterações funcionais dos órgãos periféricos da fala e que a criança dislalia grava na sua mente a relação entre a coisa e a palavra tal como a pronuncia, portanto esta relação é tão íntima e firme que se torna difícil romper. A sua persistência a partir dos quatro anos deve considerar-se patológica e indica a suspeita de um *deficit* de audição, inteligência ou de coordenação motora.

A designação dislalia está, precisamente relacionada com uma outra que semanticamente conduz ao mesmo referente – a articulação. Este termo, referido por Correia e outros (1940:430) tem uma vasta gama de sentidos mas, na vertente pedagógica, inclina-se para aspectos de carácter linguístico afirmando tratar-se de “...pronúncia distinta e clara das palavras da linguagem falada”.

Conforme Pascual (1988) a dislalia pode afectar qualquer consoante ou vogal, podendo a alteração estar presente num ou em vários fonemas, em número indeterminado, assim como afectar apenas a associação de consoantes quando estas aparecem unidas numa única sílaba, omitindo, neste caso, uma delas.

É referido por Grande Vicente (2003:39) que quando são abundantes os fonemas afectados, a fala dos sujeitos pode chegar a ser ininteligível, pondo em perigo a função comunicativa da linguagem.

No Espacio Logopédico (s.d.:1) é referido, que nas dislalias pode haver dificuldades de percepção e organização espaço-temporal e também uma insuficiente diferenciação acústica, sem chegar a um diagnóstico de hipoacusia.

Estas alterações de articulação são as anomalias mais frequentes na idade escolar, que apresentam um prognóstico muito favorável, sempre e quando recebem a atenção que merecem.

A dificuldade articulatória pode afectar qualquer vogal ou consoante e referir-se a um só ou a vários fonemas em número indeterminado, sendo sua maior incidência naqueles sons, que requerem uma maior habilidade na sua produção por exigir movimentos mais precisos.

Parece-me agora oportuno relacionar estes conceitos através de uma perspectiva funcional, possibilitando assim dar resposta às exigências do meio social, onde o falante se encontra inserida

A dislalia é uma das anomalias da linguagem, que surge frequentemente nos centros escolares, no Pré-escolar e primeiro ciclo do Ensino Básico. Dentro das alterações da linguagem está entre as mais favoráveis. Sempre que surge algum problema linguístico na criança, esta deverá ter um tratamento precoce adequado, caso contrário, poderão advir consequências na sua personalidade, assim como na sua capacidade comunicativa e na sua adaptação social.

Pode-se falar de dislalia aproximadamente a partir dos 4 anos de idade, momento em que a maioria das crianças apresentam uma correcta articulação dos fonemas.

Há factores, que contribuem para a predisposição da dislalia, como é referido no Espaço Logopédico, como por exemplo a falta de carinho, excesso de estimulação por parte dos pais, famílias conflituosas,....

A denominação da dislalia surge consoante o fonema afectado.

2.3. Classificação de Dislalias

De acordo com Nieto (s.d:7-8) há diversas classificações das dislalias. A mesma opinião tem Issler (1983) que as divide em dois grupos. O das dislalias fonológicas, cujas características dependem dos processos de discriminação auditiva e afectam os mecanismos de conceptualização dos sons e as relações entre significantes e significados. O das dislalias fonéticas, cujas causas fisiológicas se devem à realização articulatória com rasgos característicos de “insensibilização orgânica” e de incoordenação motriz. O ritmo vocálico altera-se pela inconsistência da prática fonatória e da imprecisão de produzir sons contratados.

De seguida apresentamos um quadro, que demonstra essa realidade:

Classificação das Dislalias
<ul style="list-style-type: none"> • Dislalia evolutiva. • Dislalia funcional. • Dislalia orgânica (disglosias) <p>(Gallardo Ruiz e Gallego Ortega, 1993, 1995; Gallego Ortega, 1998; Garcia Fernández, 1986; Pascual, 1988)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Dislalias orgânicas: <ul style="list-style-type: none"> - Disglosias. - Disartrias. - Dislalia audiógena. • Dislalias funcionais. • Dislalias evolutivas. <p>(Carrió, Marti y Marti, 1991; Pascual, 1995; Valverde, Garcia e Pérez, 1992)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Dislalias fonológicas. • Dislalias fonéticas <p>(Bruno e Sánchez, 1988; Crystal, 1980; Issler, 1983)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Dislalia funcional. • Dislalia orgânica: <ul style="list-style-type: none"> - Dislalia orgânica e disglosia. - Dislalia audiógena: <ul style="list-style-type: none"> Bilinguismo. Surdez postlocutiva. Hipoacusia prelocutiva. <p>(Del Barrio, 1985; Perelló, 1990)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Dislalias neurológicas: <ul style="list-style-type: none"> - Dislalias afásicas e anártricas. - Dislalias audiógenas. - Dislalias disártricas. • Dislalias psicógenas: <ul style="list-style-type: none"> - Dislalias alálicas. - Por neuroses e psicoses. • Dislalias instrumentais: <ul style="list-style-type: none"> - Dislalias orgânicas. - Dislalias funcionais.

Tabela nº 4 - Classificação de Dislalias, adaptado de Grande Vicente (2003:41)

Nós iremos seguir a classificação de dislalias, de Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (1993:87-88), que as classificam em quatro grupos diferenciados: dislalia evolutiva; dislalia funcional; dislalia auditiva e dislalia orgânica.

2.3.1. Dislalia Evolutiva

Denomina-se dislalia evolutiva, aquela fase do desenvolvimento da linguagem infantil, em que a criança não é capaz de repetir por imitação as palavras que escuta, nem de formar estereótipos acústicos – articulatórios correctos. Sendo esta a causa dela repetir as palavras de forma incorrecta sob o ponto de vista fonético. Os sintomas que surgem são, portanto as dislalias, originando uma articulação defeituosa.

Dentro de uma evolução normal da criança, estas dificuldades são superadas e caso persistam para além dos quatro ou cinco anos, poder-se-á considerar patologia.

Na dislalia evolutiva o conjunto dos órgãos que intervêm na articulação, precisam de suficiente maturação neuromotora para pronunciar correctamente os diferentes fonemas. É conveniente falar-se de forma clara e adulta, não imitando os defeitos, por forma a impedir a evolução de uma pronunicação defeituosa.

Costuma desaparecer com o tempo, podendo ser feita uma intervenção preventiva, com a realização de exercícios respiratórios, exercícios dos lábios e língua e ainda exercícios de sopro.

2.3.2. Dislalia Funcional

É referido por Grande Vicente (2003:39), que a dislalia funcional é um transtorno na articulação da fala, que se caracteriza pela dificuldade que apresenta um sujeito para pronunciar adequadamente os fonemas da sua língua, seja por ausência de alguns sons ou pela inserção, distorção, ou substituição de uns fonemas por outros. Deve-se fundamentalmente a um mau uso dos órgãos articulatórios, sem que exista qualquer causa orgânica. O aluno com dislalia funcional não utiliza correctamente os ditos órgãos, quando tem que pronunciar um fonema.

Segundo González (2006:1), a dislalia funcional pode dar-se em qualquer fonema, pelo que é mais frequente na substituição, omissão ou deformação dos

seguintes: /r/, /k/, /l/, /s/, /z/ e /ch/. A criança dislalica, em muitos casos, sabe que articula mal, quer corrigir-se e trata de imitar-nos, mas os seus órgãos não obedecem com a facilidade que deseja e não encontram o movimento concreto, que deve ser realizado para pronunciar um som correcto.

Podemos encontrar crianças que ao nível fonético, alteram o ponto de articulação, porque encontram maior facilidade na produção de um ou outro fonema com grande proximidade articulatória. Um exemplo bem concreto é o de crianças que frequentemente substituem o /r/ pelo /l/ em produções lexicais do tipo cara – cala ou sopa por fopa.

Outras ocorrências podem acontecer, a criança ao sentir-se “envolvida” num sistema onde os fonemas se co-articulam (a articulação de uns interfere na articulação dos demais), e sempre que o modelo fonológico não esteja devidamente estabilizado, facilmente se deixa influenciar por esse contexto ou agregado sonoro, tornando-se muito sensível à distorção ou desvio do padrão linguístico.

Esta é a base dos problemas fonológicos da criança. A realização física e isolada do fonema está presente, articulando-o de forma precisa, quer motriz quer perceptivamente. No entanto, quando este fonema se encontra em contexto, pode sofrer desvios que, de forma mais ou menos sistemática, podem conduzir a substituições, omissões, ou outro tipo de processos.

Desde o início do seu desenvolvimento, a criança manifesta tendência para substituir fonemas, com uma forte incidência dentro das mesmas categorias. Disto podem ser exemplo tanto erros fonéticos, como fonológicos, entre eles: sopa, xopa; casa, caxa; quero, quello; carro, calo; casa, tasa.

Como podemos verificar aqui são vários tipos de desvios sob a forma de substituições. Nos dois primeiros exemplos (sopa, casa), ocorreram dentro do ponto e dentro do modo de articulação. No primeiro caso (ponto de articulação), encontramos sopa xopa. Uma fricativa anterior /s/ foi transformada em posterior /x/. Ocorreu assim um desvio denominado posteriorização, em fricativas.

No segundo caso (modo de articulação) o exemplo casa – caxa ilustra o desvozeamento, isto é, foi transformada uma consoante fricativa sonora /z/ numa fricativa surda /x/ dentro do próprio modo de articulação.

No terceiro exemplo do qual constam consoantes líquidas (quero – queho) ocorreu (relativamente ao modo de articulação) a substituição de um fonema vibrante /r/ por um lateral /l/. Contudo, relativamente ao ponto de articulação, este manteve-se pois ambos os fonemas são alveolares.

No quarto exemplo (carro/calor) estamos novamente, perante consoantes líquidas. Aqui ocorreu um erro, quer por ponto (R é velar e lh é palatal), quer por modo de articulação (R é vibrante e lh é lateral).

No quinto exemplo (casa –tasa), ocorreu um desvio por ponto de articulação. Assim, a consoante oclusiva posterior /k/ foi substituída pela oclusiva anterior /t/. Este tipo de erro é denominado anteriorização de oclusiva.

Caso queiramos apenas considerar o ponto de articulação (espaço físico, onde se organiza o fonema), encontraremos também exemplos sugestivos: rato – gato; quero – queho; dedo – lelo.

No primeiro caso rato/gato), é substituída uma consoante com articulação velar por outra igualmente velar:/R/ por /g/. No segundo caso (quero/queho), o ponto de articulação, ainda que muito próximo, não é o mesmo pois o /r/ é alveolar e o /d/, dental. No terceiro caso (dedo/lelo), foi uma consoante oclusiva /d/ substituída por uma líquida /l/.

As substituições mais frequentes ocorrem, no entanto, dentro das próprias categorias (quer quanto ao ponto, quer quanto ao modo de articulação).

A análise dos erros por classificações genéricas, tais como substituições, omissões e outras, ainda que actualmente presente, admitem outra “bisturização” no tipo de processos que ocorrem. Isto deve-se ao facto de se considerar hoje particularmente relevante a forma da sílaba e não o fonema em si. Será, pois o formato silábico que determina a aquisição fonológica.

Para Ingram (1978), a genérica classificação de dislalia, particularmente a clássica dislalia funcional, com respectivos padrões conceptuais, que juntava uma vasta série de processos desviantes, é hoje reconhecida à luz dos processos fonológicos, os quais nos oferecem uma nova perspectiva relativamente aos processos de simplificação utilizados pela criança para se apropriar dos modelos – padrão da sua língua.

As estratégias utilizadas, tanto ocorrem em etapas de desenvolvimento durante as quais a criança vai “vencendo metas a cronológicas e conceptuais”, como noutras situações, em que os erros preservam para além dos limites temporais previstos para um desempenho linguístico normativo, entendido como o mais frequente para determinada faixa etária.

Sendo inúmeras as estratégias de simplificação para integrar os mesmos, elas podem ser analisadas à luz dos constituintes silábicos. Os erros podem acontecer em sílabas com quatro tipos de formatos: Consoante (C) – Vogal (V) (exemplo: sapato– papato); papato; CCV (exemplo: prato – pato); CVC (exemplo: porta – potra) e CCVC (exemplo: presta – peta)

Os erros de tipo fonológico, dependem da produção dos distintos sons, variavelmente dependentes do contexto. Para a denominação dos distintos erros que se dão na dislalia, já referidos anteriormente, utiliza-se uma terminologia, derivada do nome grego do fonema afectado, com a terminação “tismo” ou “cismo”.

Conforme a Logopedia Escolar das Astúrias (2008:1) podem-se classificar de dezoito modos diferentes:

- Rotacismo: a não articulação do fonema /r/.
- Pronuncia: pronúncia de /s/ por /z/.
- Pronuncia: pronúncia de /z/ por /s/.
- Sigmatismo: a não do fonema /s/.
- Jotacismo: a não articulação do fonema /x/.
- Mitacismo: a não do fonema /m/.
- Lambdacismo: a não articulação do fonema /l/.
- Numação: a não articulação do fonema /n/.

- Nunação: a não do fonema /ñ/.
- Kapacismo: a não articulação do fonema /k/.
- Gamacismo: a não articulação do fonema /g/
- Ficismo: a não articulação do fonema /f/
- Chutismo: a não articulação do fonema /ch/.
- Piscismo: a não articulação do fonema /p/
- Tetacismo: a não articulação do fonema /t/
- Yeismo: a não articulação do fonema /l/
- Chionismo: substituição de /rr/ por /l/
- Checheo: substituição de /s/ por /ch/.

Etiologia

A etiologia da dislalia funcional é muito variada, podendo existir uma série de causas que determinam a articulação defeituosa, sendo necessário fazer-se um estudo individual para que se determine quais são as causas possíveis, para ser aplicado o tratamento adequado.

A dislalia funcional nunca é produzida por uma lesão do sistema nervoso central, a qual ocasionaria outra série de transtornos, mas motivada por imaturidade do sujeito, impedindo um funcionamento adequado dos órgãos que intervêm na articulação da linguagem, devido a seis aspectos diferentes:

1. Escassa habilidade motora – O desenvolvimento da linguagem está ligado ao desenvolvimento das funções do movimento, ou seja a motricidade fina entra em jogo directamente na articulação da linguagem. Existe, portanto, uma relação directa entre o grau de atraso motor e o grau de atraso da linguagem nos defeitos da pronúncia.

Quando estas causas aparecem podem originar uma dislalia produzida, não porque a criança não oiça, mas por uma falta de compreensão auditiva, criando uma falha na exacta imitação dos fonemas ouvidos.

A educação auditiva e rítmica será, portanto, um meio para conseguir falar com perfeição.

Neste ponto podemos considerar: mobilidade deficiente da língua e défice na orientação do acto motor da língua.

Este problema vai desaparecendo ao mesmo tempo que se desenvolve a motricidade fina e a criança vai adquirindo a agilidade e coordenação de movimentos que precisa para falar correctamente.

2. Dificuldades na percepção espacial e temporal – em muitos casos a dificuldade articulatória está associada a perturbações da percepção e da organização espacio-temporal, tornando-se difícil atingir um desenvolvimento da linguagem sem uma evolução correcta da percepção.

Uma criança vê um movimento, no entanto não o percebe tal como ele é, não sendo capaz de diferenciar uma articulação de outra, pois a criança percebe de uma forma semelhante mas sem perceber as “nuances” que as distinguem por falta de desenvolvimento da capacidade perceptiva, em sentido lato.

3. Factores psicológicos – os factores psicológicos têm um papel bastante importante como geradores dos transtornos da linguagem, encontrando-se, em muitos casos, associados a qualquer das outras causas descritas.

Qualquer transtorno afectivo pode incidir sobre a linguagem da criança, impedindo uma normal evolução no seu desenvolvimento.

Uma falta de carinho, uma inadequação familiar, a chegada de um irmão, a atitude ansiosa dos pais, experiências traumatizantes no seio familiar, falta de um dos progenitores, podem provocar um transtorno no desenvolvimento da personalidade da criança, reflectindo – se na expressão da sua linguagem, já que existe uma interacção entre a linguagem e o desenvolvimento da personalidade.

Uma perturbação psicoafectiva da primeira infância retarda e perturba a normal evolução da linguagem.

4. Factores ambientais – o ambiente é um factor de grande importância na evolução da criança, que em conjunção com os elementos ou capacidades pessoais, irão determinar o seu desenvolvimento e maturidade.

Entre outros factores a super protecção materna impede a devida maturidade da criança.

O bilinguismo existente no meio em que a criança se desenvolve, pode criar desorientações na etapa de fixação da sua linguagem.

5. Factores hereditários – um factor hereditário pode estar na origem de um transtorno articulatorio, sendo estes os casos menos frequentes.

Este problema, quando existe, pode ter a sua proveniência na imitação dos erros cometidos pelos familiares, não havendo deformações articulatorias.

6. Deficiência intelectual – Uma manifestação muito frequente na deficiência intelectual é a alteração da linguagem com dificuldades na sua articulação.

Nestes casos não se pode falar somente de dislalia funcional, estes são problemas mais complexos, a dislalia é um sintoma adicionado, e como tal, pode ser igualmente tratado, mas a reeducação está limitada e condicionada pela capacidade intelectual do sujeito.

De acordo com Nieto (s.d:6-7) ainda se podem considerar como factores etiológicos, mais dois aspectos: hábitos de deglutição atípicos e défice na discriminação auditiva.

A mesma autora ainda refere os aspectos colaterais, que favorecem a aparição e/ou o mantimento de dislalia, sendo os dois seguintes: predisposição genética e incidência psicossocial. Na predisposição genética existe uma predisposição neurológica, transmissível na patologia da fala, em casos de inteligência e percepção auditiva normais. Por vezes, na incidência psicossocial a patologia está relacionada com a carência da estimulação cultural onde a criança se desenvolve e as possíveis psicopatologias deste.

Sintomatologia

Os sintomas que aparecem na dislalia funcional, são as omissões, substituições ou deformação dos fonemas, como já foi descrito.

A expressão é fluida, aparecendo muitos fonemas afectados.

A criança que padece deste transtorno aparece com frequência distraída, desinteressada, tímida ou agressiva e com escasso rendimento escolar.

Em muitas ocasiões o sujeito crê que fala bem, sem se dar conta dos próprios erros, sendo incapaz de superá-los, originando situações traumatizantes que dificultam a sua reabilitação.

Exploração e Prognóstico

O primeiro passo de toda a exploração é a detecção na escola diária da criança, onde podemos perceber claramente quais são os fonemas que pronuncia, ou que não pronuncia e os que pronuncia alteradamente.

Segundo Nieto (s.d:11) o primeiro passo é o determinar, se a má articulação se deve a uma dislalia. Isto pode comprovar-se sem a fazer repetir a palavra muito devagar. Se não a articula bem, então há um problema distinto de uma dislalia.

Para a autora atrás citada, após a determinação da existência da dislalia, há que averiguar os três aspectos seguintes:

1. Os fonemas mal pronunciados ou não pronunciados;
2. Se o fonema alterado é substituído por outro, é omitido ou parece distorcido;
3. Se a articulação incorrecta depende da posição do fonema na palavra (inicial, média ou final).

Com uma inteligência suficiente, boa audição, idade adequada, é sempre possível a cura completa, trabalhando durante vários meses. As recaídas são excepcionais.

A linguagem de um menino dislalico encontra-se muito afectada ao estender-se a dificuldade a muitos fonemas ininteligíveis, pelas contínuas desfigurações verbais,

como ocorre nas dislalias múltiplas. Na Logopedia Escolar das Astúrias (2008:3) podemos encontrar, numa criança dislalica, os cinco seguintes aspectos:

- **Substituição**

Erro da articulação em que um som é dobrado por outro. O aluno é incapaz de articular correctamente o som c, em seu lugar, emite outro que resulte mais fácil.

Também pode dar-se este erro de substituição pela dificuldade na percepção ou discriminação. A criança não percebe o fonema de forma correcta, mas sim tal como emite ao ser substituído por outro.

- **Distorção**

Falamos de som distorcido quando a forma é incorrecta ou deformada, podendo aproximar-se da articulação correspondente. É devido, quando não é substituído, não emite o som correctamente.

As distorções podem ser muito pessoais, sendo muito difícil a transcrição para a linguagem escrita: uma imperfeita posição dos órgãos da articulação, ou a forma imprudente da saída do ar.

- A distorção junto com a substituição são os erros mais frequentes.

- **Omissão**

A criança omite o fonema, que não sabe pronunciar. Nalgumas ocasiões a omissão afecta só a consoante, por exemplo, diz “apato” em lugar de “sapato”. Pode só apresentar a omissão da sílaba completa, que contém a dita consoante, por exemplo, diz “ida” em vez de “saída”. Nos grupos consonânticos em que tem de articular as consoantes seguidas, como “bra”, “cla”, etc., é muito frequente a omissão da consoante líquida, quando existe dificuldade para a articulação.

- **Adição**

Consiste em intercalar, junto ao som que não pode articular, outro que não corresponde à palavra.

- **Inversão**

Consiste em cambiar a ordem dos sons.

Mais detalhadamente Bosch (1984) descreve os dezanove distintos processos de simplificação intervenientes na fala infantil:

• **Processos de substituição**

1. Frontalização: substituição de uma velar, /x/ o /g/, por uma consoante anterior;
2. Posteriorização: substituição de consoantes anteriores por velares;
3. Perca de sonoridade – geralmente afecta os grupos de consoante nasal oclusiva sonora;
4. Fricatização de oclusivas – em geral não é alterado o lugar de articulação;
5. Consonantização de semivogais: /i/ y /u/ em ditongos se convertem em consoantes;
6. Oclusivação de fricativas: implica a perca da característica de fricção;
7. Perca da africção: a africada perde a oclusão inicial e se converte em fricativa;
8. Protusão da língua na pronuncia (quando pode afectar as outras consoantes, que não sejam /s/);
9. Substituição de fricativas interdentais não estridentes, por fricativas anteriores estridentes: /f/ e /s/ por /z/ e /d/;
10. Aspiração de /s/ ante uma oclusiva;
11. Palatização de fricativas;
12. Sonorização de fricativas surdas;
13. Semiconsonantização de líquidas: qualquer consoante de grupo das líquidas pode ser substituída por /j/ ou /w/;
14. Ausência de lateralização: /d/ ou /r/ por /l/;
15. Lateralização de líquidas vibrantes;
16. Ausência de vibrante simples;

17. Ausência de vibrante múltipla;
18. Posteriorização de vibrantes: a vibração é uvular e é mais frequente em substituição de uma vibrante múltipla;
19. Conversão em líquida da linguodental sonora /d/.

Em relação aos processos assimilatórios podemos considerar: assimilações velares, alveolares, labiais, nasais, palatais, interdentais, dentais e desnasalização de uma nasal acerca de uma consoante não nasal.

Processos relativos à estrutura silábica podemos encontrar sete, que são os seguintes:

1. Omissão de consoantes finais;
2. Omissão de consoantes iniciais;
3. Omissão de sílabas átonas iniciais;
4. Redução de ditongos a um só elemento;
5. Simplificação dos grupos consonânticos;
6. Alteração ou inversão da sequência da produção dos sons;
7. Assimilação dos sons diferenciados, que dá como resultado um som novo.

2.3.3. Dislalia Auditiva

A correcta articulação da linguagem depende, entre outras variáveis, da capacidade auditiva do sujeito. A criança que não ouve bem, que não percebe em seu redor as sonoridades de forma adequada, dificilmente pode chegar a articular correctamente sua língua e confundirá fonemas que pareçam semelhantes, por não poder ter uma correcta discriminação auditiva.

É referido por Grande Vicente (2003:43), que as condutas de atenção e escuta são necessárias para uma boa discriminação auditiva, e esta é imprescindível por sua vez para uma adequada discriminação fonética, condição indispensável para o desenvolvimento da linguagem infantil.

Um elemento fundamental na elaboração da linguagem é a percepção auditiva, sendo necessário para conseguir uma correcta articulação. A criança quando não ouve nada, não falará nada espontaneamente, e quem ouve incorrectamente, falará com defeitos. Estas alterações da articulação produzidas por uma audição defeituosa, se denominam dislalias auditivas.

Como refere Perelló(1990:349) “A hipoacusia, em maior ou menor grau impede a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, dificulta a aprendizagem de conhecimentos escolares, transtorna a afectividade e altera o comportamento social”.

A criança que apresenta uma dislalia auditiva, motivada por um deficit auditivo, tem especial dificuldade para reconhecer e reproduzir sons que sejam semelhantes, por lhe faltar a capacidade de diferenciação auditiva.

Para Nieto (s.d:31) a fala da criança hipoacusica caracteriza-se pela predominância dos harmónicos graves no aspecto das vogais e uma redução da melodia da palavra. As variações da intensidade estão bastante conservadas. É devido à fala ser mais lenta do que a da criança normal, tanto é assim que, o número de palavras faladas por minuto está em proporção inversa ao com o grau da surdez.

Geralmente nestes casos, o sujeito com dislalia, apresenta alterações da voz e do ritmo, o que modificará o normal funcionamento da fala.

As causas da hipoacusia são múltiplas, desde surdez hereditária até aos simples catarros tubáricos. O sintoma mais evidente, é o atraso da aquisição da linguagem e quando esta se adquire, apresenta dislalias.

A causa auditiva da dislalia detecta-se com exactidão com um exame audiométrico, que nos indica a intensidade da perda. Segundo os resultados poderá ser necessária a aplicação de uma prótese auditiva, que permita a amplificação do som e que na maioria dos casos será benéfico para a criança, tanto para o desenvolvimento da sua linguagem como para a sua vida quotidiana.

Junto à ajuda do amplificador, a terapia da fala terá um papel importante na realização das actividades que impliquem exercícios de discriminação auditiva, de aperfeiçoamento da linguagem, um registo adequado da voz, uma correcção de fonemas mal emitidos e aquisição dos não existentes, de desenvolvimento da leitura labial que

ajuda a compreensão da linguagem e melhorar a voz e o ritmo. O prognóstico depende do grau de surdez, da capacidade intelectual da criança e da sua aceitação no meio familiar.

No entanto, as alterações que a criança hipoacusica apresenta, dependerão do grau de incapacidade que tenha e da capacidade para compensá-la.

2.3.4. Dislalia Orgânica

Denomina-se dislalia orgânica aquele transtorno da articulação que é motivado por alterações orgânicas.

Na dislalia orgânica referem-se as dificuldades provenientes de uma deficiente articulação, na base da qual se encontram alterações orgânicas, tanto de origem central (disartrias), como periférica (disglosias). Já nos referimos às disartrias e às disglosias no capítulo anterior.

Alguns autores englobam, dentro da dislalia orgânica, a dislalia auditiva, por haver alteração ou deficit sensorial e como tal pode considerar-se de origem orgânica. Não obstante considerámos que este tipo apresenta uma maior semelhança com a dislalia funcional e como tal, uma maior possibilidade de reabilitação e tratamento semelhante.

Conforme Nieto (s.d.: 24-25), os tipos de dislalias orgânicas, que com mais frequência se podem apresentar são as anomalias dentais em que a articulação dos fonemas se pode ver alterada pela forma, presença e situação determinada dos dentes. Estas malformações podem ter origem hereditária, hormonal, e podem dever-se a problemas de alimentação.

A autora atrás referida (s.d.: 25) diz, que é bastante frequente encontrar as anomalias dentais entre deficientes mentais. Em certos casos podem produzir-se por um uso abusivo da chupeta ou sucção do polegar. Também estão ligadas a alguns tipos anormais de deglutição como a deglutição com a língua adiantada própria das paralisias cerebrais, acompanhando-se sempre estes casos de uma excessiva situação e uma posição habitual da língua entre os lábios.

O freio da língua é um tipo de malformação cuja existência dele obedece ao tamanho da língua ao nascer, que varia muito de uma criança para outra. Se a língua é muito curta, o freio chega até à ponta da língua, impedindo a esta parte da sua mobilidade e, logicamente, impossibilitando a articulação de fonemas, que requerem uma elevação da língua até pontos próximos do palato. O freio da língua altera a articulação de /rr/ e /l/.

A distorção junto com a substituição são os erros mais frequentes.

2.4 Outras Alterações da Linguagem

Além das dislalias, que já referimos o seu conceito e a sua classificação, podemos entender por alterações de linguagem verbal, qualquer deficiência sistemática que interfira ou dificulte a capacidade de comunicação verbal de um sujeito com as pessoas à sua volta.

A complexa actividade da linguagem pode ver-se alterada por diversas razões (articulações defeituosas, disfunção na mensagem, nível cognitivo insuficiente, bloqueio ou desvio accidental do desenvolvimento da linguagem, deficiência sensorial,...), dado o conjunto de órgãos, que intervêm na sua articulação. Há crianças e adultos, que só têm perturbações na linguagem verbal e não têm outras disfunções no seu desenvolvimento geral.

De acordo com Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (1993:86) existem variáveis exógenas e endógenas, que podem contribuir para o aparecimento de perturbações ao nível da linguagem verbal, tais como: as alterações da voz; as alterações de articulação; as alterações de fluência verbal e as alterações da linguagem.

De seguida realizamos um quadro, que engloba todas as alterações de linguagem verbal.

Alterações da Linguagem Verbal		
Alterações da voz	Disfonias Afonias	
Alterações da articulação	Dislalias	Evolutiva Auditiva Orgânica Funcional
	Disglorias	Labiais Mandibulares Dentais Linguais Palatais
	Disartrias Afasias	Flácida - Sensorial Espástica - Motora Atáxica - Mista Hipocinética Hipercinética
Alterações de fluência verbal	Disfemia / Gaguez	Tónica Clónica Mista
Alterações da linguagem	Mutismo	Neurótico Psicótico
	Atraso no desenvolvimento da Linguagem	Motora Mista

Tabela nº5 – Alterações da linguagem verbal adaptado de Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (1993:86)

Vamos, sucintamente, referir os aspectos mais relevantes de cada uma das alterações, apresentando a sua ligação com a linguagem verbal das crianças, bem como verificar a etiologia associada.

As alterações da voz estão directamente relacionadas com o seu uso inadequado na emissão, tanto por excesso (hipertonía) como por défice (hipotonía). Em relação às suas causas, estas podem estar ligadas a doenças (bronquites crónicas, asma, adenóides, laringites), podendo ser de origem traumática (acidentes, sustos,...), de origem ambiental (elevação da voz em situações de muito ruído e barulho,...), de origem funcional (os pólipos e os nódulos) ou até de origem orgânica (malformações laríngeas, inflamações, entre outras).

Segundo Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (1993:87) as alterações referidas podem-se dividir em disfonias e afonias. As disfonias são alterações que podem afectar qualquer uma das suas características (timbre, altura, intensidade), devido a uma perturbação orgânica ou a uma incorrecta utilização da voz. As afonias caracterizam-se por uma ausência total da voz, embora temporária.

Os mesmos autores referem uma variante da disфонia devido a ser frequente, que é a rinofonia (alteração de ressonância) que pode ser aberta, devido a um insuficiente encerramento do véu do palato com escape nasal, ou fechada, em consequência de uma obstrução nasal. A rinofonia aberta costuma dar lugar às rinolalias abertas (nasalizam-se os fonemas orais surdos e os sonoros são produzidos com excesso de ressonância nasal).

Em relação às alterações de articulação destacam-se três problemas específicos: as disglosias, as disartrias e as dislalias, em relação a estas últimas já as analisamos.

As disglosias são perturbações dos fonemas (substituições, omissões, distorções, e acrescentamentos), devido a lesões físicas ou malformações dos órgãos periféricos da fala.

Para Tressera (1995), as causas das disglosias podem ser malformações congénitas craniofaciais, as perturbações de crescimento, os traumatismos, as paralisias periféricas, as paralisias devido a lesões na estrutura orofacial ou intervenções cirúrgicas.

As suas causas estão nas malformações congénitas, paralisias periféricas, traumatismos, transtornos de crescimento, etc.

Conforme o autor atrás referido, consoante o órgão afectado assim podemos classificar as disglosias em: disglosias labiais (lábio leporino, paralisia facial, macrostomia, nevralgia do trigémio...); disglosias mandibulares (ressecção dos maxilares, atresia mandibular, hereditariedade...); disglosias dentais (próteses, ortodôncia...), disglosias linguais (glossectomia, macroglossia, paralisia de língua), disglosias palatais (fenda palatina, palato em ogiva, perfurações palatinas ...).

As anomalias nasais manifestam-se na alteração da articulação das consoantes nasais e são chamadas rinolalias cerradas. Podem dever-se a qualquer fenómeno, que obstrua as fossas nasais e dificulte a respiração nasal e oscila entre o simples catarro, passando por adenóides muito desenvolvidas, desvio do tabique nasal, até alterações mais profundas e de mais difícil prognóstico, podendo em alguns casos apresentar-se como disфонia.

Tal como refere Quiros (1969: 368) as mais comuns malformações anatómicas, são o lábio leporino, acompanhado ou não de fissura do palato. Nesses casos a sua correcção passa pela cirurgia plástica da reparação do defeito, na medida do possível e a seguir a exercitação fonética corrige funcionalmente os fonemas incorrectos.

A fissura palatina é uma malformação congénita pela qual as duas metades do palato não se unem, havendo uma abertura entre elas. A fissura pode abarcar o veio do palato, o palato duro, os alvéolos superiores, sendo o lábio leporino o mais frequente.

Esta deformação repercute inicialmente na deglutição: as crianças que expulsam pelo nariz o conteúdo do biberão e mais tarde vai repercutir-se intensamente na fala e a etiologia do problema não é bem clara. A norma em todo o fissurado é que não fala bem, apresentando-se sempre uma série de alterações da fala.

E ainda temos as disartrias, que são perturbações da articulação e da palavra devido a lesões do sistema nervoso central, que afectam a articulação de todos os fonemas em cuja emissão intervém a zona lesionada.

As disartrias podem ser de origem muito variada dentro do transtorno neurológico, dando-se igualmente desde o nascimento ou como consequência de doença

ou acidente posterior que desencadeiam a lesão cerebral. Geralmente são graves e as suas possibilidades de reabilitação estão relacionadas com a severidade de lesão produzida.

De acordo com Lima (2000:177), além da dificuldade ou impossibilidade para articular um fonema, o paciente apresenta ainda dificuldades para mobilizar os seus órgãos da área peri-oral, como para actividades de mastigação, deglutição, sucção ou até sopro.

Pode-se considerar a disartria como uma dificuldade para a coordenação dos músculos relacionados com a praxis linguística, nomeadamente os que interferem com a sincronia neuromotora dos sistemas respiratório e fono-articulatório.

Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (1993:88-89), referem que, em relação às funções das lesões SNC, podemos distinguir as seguintes cinco formas de disartria: disartria flácida localizada no neurónio motor inferior provocando uma série de dificuldades com afecção da língua, hipernasalização...; disartria espática localizada no neurónio motor superior e as principais manifestações são a espasticidade, alterações emocionais, lentidão da fala ...; disartria atáxica localizada no cerebelo e as suas principais manifestações são os movimentos imprecisos, alterações de marcha, fonemas prolongados ...; disartria hipocinética localizada no sistema extra piramidal, manifestando-se por movimentos lentos, limitados e rígidos ...; disartria hipercinética localizada no sistema extrapiramidal, apresentando movimentos involuntários e evidentes alterações linguísticas a nível da fonação, ressonância ou articulação.

No que diz respeito às alterações de fluência verbal temos a considerar a disfemia (gaguez).

Segundo Dindiville (1992), a disfemia é um transtorno da expressão verbal, que afecta principalmente o ritmo da palavra. É um transtorno funcional, sem anomalia dos órgãos de fonação. Está sempre relacionado com a presença do interlocutor.

A disfemia é um transtorno de comunicação verbal e os entorpecimentos, que provoca, originando dificuldades psicológicas, às vezes importantes, que podem constituir um impedimento social muito sério.

Os sintomas mais evidentes da disfemia são a repetição de sílabas, os prolongamentos de sons e os bloqueios dos movimentos da fala, sobretudo na primeira sílaba, no momento em que o fluxo suave de movimentos da fala precisa ser iniciado.

É mencionado na Wikipedia, ou seja enciclopédia livre, (s.d.: 1), que cerca de 5% das crianças entre dois e quatro anos de idade apresentam episódios de disfemia, sendo geralmente episódios transitórios que duram poucos meses, ocorrendo em consequência de uma combinação de vários factores durante o desenvolvimento da fala. Um destes factores é a maturação lenta das redes neurais de processamento da linguagem, que resulta numa habilidade ainda pequena para articular palavras e encadeá-las em frases nesta idade.

A mesma fonte ainda refere, que o rápido fluxo de pensamentos, em contraste com a relativa imaturidade do sistema fonoarticulatório, contribui para que a criança apresente alguma dificuldade para produzir um ritmo regular e suave em sua fala. Esta disfluência pode aumentar quando a criança está ansiosa, cansada ou doente e quando está tentando dominar muitas palavras novas.

Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (1993: 89) mencionam, que as manifestações disfemicas podem ser agrupadas em três categorias: aspectos linguísticos (abuso de sinónimos, discurso incoerente, desorganização entre o pensamento e a linguagem...); aspectos comportamentais (retraimento, ansiedade, evitar conversas, bloqueios...); aspectos corporais e respiratórios (tiques, espasmos, alteração respiratória, rigidez facial...).

A autora Grande Vicente (2003:221) refere que conforme o grau de severidade podemos distinguir sete níveis, que são:

1. Não gaguez;
2. Ligeiro: gaguez em 2% das palavras, tensão imperceptível, poucos bloqueios e não maiores de um segundo de duração, sem movimentos associados;
3. Suave; gaguez em 2-5%; tensão perceptível, vários bloqueios menores de um segundo, sem movimentos associados;

4. Moderadamente severo: gaguez em 5-8%, alguma tensão, bloqueios regulares de um segundo, algumas interjeições ou mímicas, alguns movimentos associados;
5. Moderadamente severo: gaguez de 8-12%, tensão perceptível, bloqueios de dois segundos, poucas interjeições e mímica, poucos movimentos associados;
6. Severo: gaguez entre 12-25%, tensão notável, bloqueios de 3-4 segundos, interjeições e mímica, bastantes movimentos associados;
7. Grave: gaguez mais de 25% das palavras, muita tensão, bloqueios mais largos de 4 segundos, bastantes interjeições e mímica, muitos movimentos associados.

A disfemia que persiste após os cinco anos de idade está associada a alterações anatómicas e funcionais do cérebro, conforme vêm demonstrando as pesquisas mais modernas de neuroimagem. A avaliação e o tratamento precoces são decisivos para que a criança consiga compensar cedo essas eventuais deficiências, antes do aparecimento de complicações secundárias.

Tipos

É referido por Grande Vicente (2003:223), que podemos classificar a disfemia, em relação aos quatro tipos da seguinte forma: Segundo os factores psicológicos (Gaguez Primária e Gaguez Secundária); Segundo a causa da gaguez (Teorias Orgânicas ou Teorias de Neuroses e Teorias de Ansiedade); Segundo o momento da aparição (Gaguez Inicial ou Gaguez Episódico e Gaguez); Segundo as características da fala (,Disfemia Clónica ou Disfemia Tónica e Disfemia Mista).

Para Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (1993: 89), numa perspectiva relacionada com as características da fala podemos diferenciar três tipos de disfemia (gaguez): gaguez clónica (com repetições silábicas e ligeiros espasmos repetitivos); gaguez tónica (com bloqueios iniciais e fortes espasmos); gaguez mista (que apresenta a sintomatologia das duas anteriores.

O fonoaudiólogo é o clínico responsável pelo atendimento primário de pessoas com disfemia. No entanto, nem todo fonoaudiólogo está devidamente capacitado para

tal tarefa e em muitos casos, apenas a terapia fonoaudiológica é insuficiente para atender de forma adequada todas as necessidades do paciente com disfemia, tornando necessária a adoção de medidas adicionais de suporte, como assistência médica e farmacológica, sobretudo no adulto.

Transtornos Associados

A disfemia pode ter transtornos associados, como nos casos menores, que se trata de simples movimentos da cabeça ou da cara, e incluindo braços e pés, que acompanham os espasmos tónicos da fala.

É referido por Grande Vicente (2003:215), quando a disfemia está fortemente constituída podem chegar a ser muito importantes movimentos anormais da língua e dos maxilares, das sobrancelhas, das pálpebras e dos globos oculares, tremores dos lábios, do tronco, dos braços e das pernas.

A autora (op.cit) ainda menciona, que também se observa, a existência de transtornos vasomotores e dificuldades respiratórias, estas às vezes espectaculares. Os bloqueios respiratórios são em geral impulsionados de tensão durante a expiração, que se podem manifestar, em ataque de som durante a frase, por uma inspiração forçada, que interrompe a fluidez normal e dá à disfemia um aspecto particular de dramático. Às vezes o simples esforço de atenção a uma pergunta, provoca um tempo de paragem respiratória, antes da resposta.

Etiologia da Disfemia

Em relação à etiologia Grande Vicente (2003:224-225) refere cinco aspectos:

1. Factores genéticos, que participam de forma diversa, segundo os casos e que, portanto não é possível pronunciarem em relação ao que é herdado, à parte de uma certa predisposição, habilidade ou dificuldade, em relação à sequência simbólica. É imprescindível considerar os factores ambientais;
2. Factores orgânicos, os estudos electromiográficos têm permitido precisar as diferenças fisiológicas entre a fala fluida e a disfémica. Os estudos electroencefalográficos, mostram de forma consistente menor supressão do ritmo alfa do hemisfério direito. Incluindo um estudo de Boberg, que os

disfémicos recuperados modificam os padrões de inibição de ritmo alfa, passando ao hemisfério esquerdo;

3. Âmbito de percepção referidos na dificuldade de modificar o controle auditivo ou proprioceptivo na autorização da fala;
4. Em relação à produção da fala, avançou se no conhecimento dos aspectos temporais e articulatórios falados em disfémicos, pela diversidade encontrada. Permite concluir que existem padrões atípicos, maior lentidão, incordenação e execuções objectivamente mais completos;
5. Os estudos interactivos ou comunicativos supõem que existem famílias ou situações em cuja aquisição a fluidez é altamente difícil.

Relacionadas ainda com as perturbações de linguagem estão as alterações da linguagem que podem ser devidas ao mutismo, a um atraso no desenvolvimento da linguagem ou a uma afasia.

Os autores Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (1993:90) definem “o mutismo” como sendo uma perturbação, que consiste no total desaparecimento da linguagem, de forma repentina ou progressiva. Pode-se seguir a um forte choque emocional, ser do tipo histérico, provocado por doença laríngea ou aparecer apenas em “certos dias”

A fonte atrás referida considera dois tipos de mutismo: mutismo neurótico (trata-se da maioria dos casos, de um mutismo parcial ou electivo associado frequentemente a outras manifestações); mutismo psicológico (quando a criança tem entre 3 e 6 anos e o seu quadro clínico assemelha-se ao de uma criança autista, pode ser provocado por um incidente febril ou por um afastamento do meio a que está habituado).

Há crianças, que apresentam um atraso de desenvolvimento da linguagem e em geral é determinado comparando-se o funcionamento destas com as crianças da mesma idade com desenvolvimento “normal”.

É referido por Capovilla (1997), que o atraso de linguagem é o problema de desenvolvimento mais comum em crianças na idade pré-escolar e pode-se correlacionar com distúrbios posteriores de aprendizagem.

Conforme Oliveira (s.d:1) a linguagem envolve um grande quadro, que se pode definir por: desenvolvimento lexical, que é um contínuo na vida do sujeito; o desenvolvimento fonológico adquirido na infância, que vai acontecendo por etapas: os primeiros sons são guturais, depois os bilabiais, velares,... A aquisição completa da fonologia dá-se na maior parte das vezes por volta dos 5 a 6 anos. A morfossintaxe começa por volta dos 18 meses com uma gramática rudimentar e vai aprimorando ao longo dos anos, até que seu uso se torna automático, por volta dos 5 anos de idade.

É referido pela autora (op.cit.), que o desempenho comunicativo ocorre com a integração de todas essas áreas e variações da normalidade, atrás mencionadas, uma vez que os aspectos individuais e do ambiente linguístico são considerados na análise dos dados da avaliação.

De acordo com Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (1993:90-91), o atraso no desenvolvimento da linguagem é um termo genérico utilizado para englobar os atrasos na aquisição e/ou desenvolvimento da linguagem, sem que existam sintomas de défices intelectuais, sensoriais ou motores. Trata-se de crianças cujo processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem não se realiza segundo as etapas consideradas “normais” que é costume estabelecer para determinar os marcos do desenvolvimento linguístico infantil.

Os autores (op.cit.) consideram um conjunto de características, que podemos assinalar nas crianças com atraso de desenvolvimento da linguagem: aparecimento das primeiras palavras depois dos dois anos de idade; a associação de palavras não aparece até por volta dos três anos de idade; vocabulário reduzido ainda aos quatro anos; desinteresse em comunicar; compreensão da linguagem superior à expressão; importante desenvolvimento do gesto como meio de comunicação.

Há autores, que acrescentam outras características às crianças com atraso de desenvolvimento da linguagem. Rigolet (2000:194-195) ainda refere: dificuldades de ordem diversa em organizar-se (as estruturas espacio-temporais parecem afectadas); algumas perturbações do comportamento (instabilidade ou labilidade emocional); um ligeiro disfuncionamento motor (mais lentidão na motricidade global); falta de destreza manual (uma certa inabilidade em abotoar-se e vestir-se); uma certa “imaturidade” afectiva e emocional (forma de brincar não condizente com a I.C., uma maneira ás

vezes rudimentar de exprimir graficamente pelo desenho, na escolha de companheiros de jogo mais novos, um comportamento geral do tipo “abebezado”).

Segundo Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (1993:91) classificam, segundo diversos graus de severidade, os atrasos da linguagem: os que apresentam dificuldades de articulação associadas a uma alteração na construção de frases e/ou tensões de índole afectivo/emocional; quando as dificuldades de articulação estão associadas a um desenvolvimento verbal lento, com défices de vocabulário de memória auditiva; quando as perturbações articulatórias estão associadas a défices na expressão e compreensão verbal.

A etiologia que desencadeia esta alteração linguística é muito variada e podem ser variações relativas ao ambiente familiar (superprotecção familiar, abandono familiar,...); variáveis socio-culturais (falta de estruturação linguística, baixo nível socio-cultural); outras variáveis (factores hereditários...).

Outra alteração de linguagem a considerar é a afasia, descrita nos Apontamentos do ISEP (2003), como sendo uma deterioração da função da linguagem, depois de ter sido adquirida de maneira normal e sem deficit intelectual correlativo. É caracterizada por dificuldade em nomear pessoas e objecto. Podendo evoluir para um comprometimento grave da linguagem escrita e falada e da repetição da linguagem.

É mencionado pela mesma fonte, que as causas principais das afasias são os seis factores seguintes: tumores; acidente Vascular Cerebral (ou derrame); doenças degenerativas (como a esclerose múltipla ou as demências); acidentes com traumatismo cranioencefálico; tensão metabólica e epilepsia.

Em relação às crianças, Viana (s.d.:1) refere, que ainda se pode considerar dois tipos de estudos da linguagem em afasia infantil: afasia infantil e disfasia infantil.

Na afasia infantil a criança sofre uma lesão (acidente, lesão cerebral súbita). Nalguns aspectos é possível dizer que a afasia infantil é idêntica à dos adultos.

Para o autor (op.cit.) a afasia infantil divide-se em duas: a afasia adquirida, quando a criança já dominava uma determinada competência linguística e devido a um factor externo perde essa capacidade e a afasia desenvolvimental. Neste caso a criança

ainda não adquiriu uma capacidade linguística, mas por um motivo externo perde a capacidade de desenvolver essa competência.

A grande diferença entre a afasia infantil e no adulto é que nesta não existem afasias desenvolvimentais tais como há em crianças.

Há vários tipos de afasia. Elas podem ocasionar lesões em aspectos muito específicos da linguagem: no nível fonético, sintáctico, semântico ou pragmático.

Para Ribeiro (s.d.:1), as afasias podem ser decorrentes de lesões corticais ou subcorticais e são classificadas como não fluentes ou fluentes. As afasias não fluentes seriam as motoras, enquanto as fluentes seriam as sensoriais. A sintomatologia das afasias manifestada pelos pacientes é bastante heterogénea, sendo desta forma importante valorizar o aspecto único, pois há influência de muitas variáveis como: localização, extensão da lesão; variações interpessoais (idade e aspectos sócio-culturais).

Podemos classificar as afasias, em relação as áreas afectadas, sendo a afasia sensorial ou receptiva e a afasia motora ou expressiva. A afasia sensorial ou receptiva é uma lesão na zona de Wernicke, que faz com que o paciente não compreenda o significado das palavras, mas possa falar, embora com dificuldade.

As afasias sensoriais caracterizam-se por uma perturbação do entendimento, pela alteração da palavra espontânea, muitas vezes incompreensível pela presença de jargonofasia.

Em relação às afasias motoras, que se caracterizam por uma perturbação da expressão oral e escrita e por um dano de compreensão que, contudo, melhora rapidamente. A afasia motora ou expressiva resulta de uma lesão situada na zona de Broca. O paciente compreende o significado das palavras, mas não pode expressar-se.

A afasia mista está ligada a uma lesão mais extensa que afecta tanto as áreas motoras como as áreas receptoras da linguagem.

São muitas as variáveis, que vão interferir no prognóstico das afasias sendo elas: etiologia, idade, sistema geral, factores psicológicos, sócio-culturais e extensão da lesão.

Há várias definições de Disfasia desenvolvimental , mas nós optamos pela da ASHA (American Speech-Language-Hearing Association, 1980), como sendo um transtorno da linguagem e anormal aquisição, compreensão ou expressão da linguagem falada ou escrita. O problema pode implicar todas ou algumas componentes fonológica, morfológica, semântica, sintáctica ou pragmática do sistema linguístico. Os indivíduos com transtornos da linguagem tem frequentemente problemas de processamento da linguagem ou de abstracção de informação significativa para armazenamento e recuperação pela memória a curto e longo prazo.

Outro tipo de disfasia, é quando as crianças têm problemas ao nível da linguagem sem saberem exactamente qual a causa, e na ausência do problema de desenvolvimento ou lesões cerebrais que possam explicar a situação. Por vezes estas crianças são excelentes noutros domínios, mas sem compreender porque a nível da linguagem não se desenvolvem normalmente as competências.

Capítulo 3 – Avaliação e Intervenção nas Perturbações da Linguagem Verbal

Neste capítulo apresentamos a avaliação, que é fundamental para a implementação de uma intervenção com a diferenciação de estratégias, tendo em conta as características individuais da criança e a escolha de programas adequados. Realizaremos uma reflexão sobre os vários programas de intervenção da linguagem verbal, assim como algumas estratégias de intervenção na linguagem verbal, possíveis de implementar de acordo com o diagnóstico.

3.1. Avaliação e Intervenção

Ruder (1986) considera a intervenção na linguagem como um processo sistemático, que implica a interacção de vários componentes que actuam de maneira inter-relacionada. Entre estes sobressai, pela sua importância, o que denominamos de componentes do processo. Schiefelbusch e outros (1973) as componentes do processo seriam as quatro seguintes:

1. Avaliação inicial: tem como objectivo a valorização das dificuldades linguísticas para orientar o processo de intervenção, uma vez que se tenham identificado as necessidades da linguagem da criança;
2. Desenvolvimento do programa: está condicionado pela avaliação inicial, assim como pelo enfoque, que adopta o especialista ante a linguagem, o qual, repercute, por sua vez, sobre a componente da avaliação inicial, e que afectará o conteúdo avaliativo e o instrumento utilizado na avaliação;
3. Continuidade do programa: há referência ao treino e mantimento das condutas identificadas pelas componentes anteriores;
4. Evolução do programa: esta componente poderá dar lugar a câmbios e modificações, tanto no conteúdo do programa como na sequência e procedimentos realizados durante o treino. E servirá para constatar os efeitos do programa; validar sua eficácia e modificar o conteúdo do programa; sequência da intervenção e procedimentos prestados.

A avaliação verbal tem uma relação de intenção com a intervenção, uma vez que ambas se complementam. Intervenção sem avaliação é uma actividade inútil; são construções mentais activas.

Conforme Correia (1997:73) a avaliação é uma componente essencial do processo educativo. E, uma das aptidões indispensáveis do professor é a de ser capaz de avaliar a criança em termos comportamentais e de realização, de interpretar os dados recolhidos por si e por outros, convertendo-os em actividades diárias que vão de encontro às necessidades dessa mesma criança.

De acordo com Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (1993:93), a avaliação da linguagem reparte-se por várias etapas sequenciais e específicas: detecção do problema; avaliação inicial dos comportamentos problemáticos e recomendações para a intervenção.

Os autores (op. cit.) referem, que para avaliar a linguagem é preciso estabelecer o nível de eficiência na fala, linguagem e comunicação, em função das ligações com todas as suas variáveis, é especificar em que medida está perturbada em si mesma ou indica a existência de alterações noutras áreas, que possam ser consideradas como etiológicas ou concomitantes com o problema linguístico.

Segundo Lowenthal (1984) enfatiza, que a avaliação é uma das principais ferramentas do terapeuta da fala, pois ela pode acelerar o processo terapêutico. Refere ainda que uma avaliação bem realizada leva a um diagnóstico bem determinado, à identificação da etiologia e de condições agravantes, fornecendo uma base para a intervenção.

Mota (2001) diz, que para avaliar as alterações de linguagem. É necessário que o terapeuta tenha conhecimento dos padrões normais de pronúncia de sua comunidade linguística, assim como conheça os padrões normais de desenvolvimento da linguagem.

Ao avaliar o comportamento linguístico das crianças devemos considerar várias questões: Que pretendemos ao avaliar a criança?; Que é que vamos avaliar?; Como vamos avaliar?.

Passamos a descrever os objectivos do processo de avaliação, no quadro subsequente:

Objectivos do Processo de Avaliação	
Detectar possíveis problemas	Estabelecer os objectivos desta primeira avaliação Decidir quais os procedimentos mais adequados Delinear os critérios de interpretação Determinar a posterior avaliação
Estabelecer o nível de comportamento linguístico	Determinar o nível de desenvolvimento linguístico Estabelecer a diferença entre atraso e perturbação Especificar o comportamento em que se vai intervir
Medir as mudanças de comportamento verificadas durante o programa de intervenção	Comprovar a natureza da mudança, para modificar os conteúdos e/ou estratégias de intervenção
Avaliar a criança num duplo contexto	Escolar Natural (família)

Tabela nº6 – Objectivos do processo de avaliação Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (1993:94)

Todo o processo de avaliação deverá incidir sobre estas perguntas, uma vez que são interactivas, permitirão estabelecer os objectivos, os conteúdos e as estratégias, para a nossa avaliação. Saber a finalidade da avaliação, permite-nos estabelecer quais são os objectivos que devem ser atingidos no decorrer deste processo.

Os diferentes aspectos que devem ser avaliados através dos principais processos de linguagem e comunicação são aspectos anatómicos e funcionais (audição e aparelho fonador); dimensões da linguagem (forma, conteúdo e utilização da linguagem); processos linguísticos (compreensão e produção linguística) e desenvolvimento cognitivo.

Antes da avaliação dos comportamentos verbais o terapeuta da fala ou logopeda deve realizar uma ficha de anamnese, entrevistando a família do paciente.

Para Rigolet (2000:175-176) a anamnese tem que ocupar, numa terapia, vários papéis; 1º o de diagnóstico; 2º o prognóstico em função do diagnóstico; 3º um primeiro

contacto triangular: família, paciente, terapeuta, contacto este que deve assegurar várias funções para além da obtenção de dados que nos levarão ao diagnóstico/prognóstico.

Na realização da anamnese deve-se estabelecer uma rede de comunicação entre os intervenientes, em que se clarifique os papéis de cada um e por outro, uma certa posição de “distanciamento” que investe o terapeuta de certos poderes.

Conforme a autora (op.cit.), o prognóstico deve incluir, além de pistas claras e positivas de tratamento, também deve ser uma tomada de decisões como por exemplo: se a criança necessita de ir a um médico especialista ou não; se necessita de ir ao psicólogo e realizar um exame psicológico...

Após o terapeuta da fala ou logopeda realizarem a anamnese, irão avaliar o comportamento verbal do paciente.

Para avaliarmos qualquer comportamento verbal, podemos recorrer, a quatro processos básicos: testes estandardizados, escalas de desenvolvimento; testes não estandardizados; e observação de comportamentos.

De uma forma sucinta, podemos definir vantagens e características específicas de cada um destes processos de avaliação da linguagem verbal.

Como refere Miller 1986, o teste estandardizado a um teste que, aplicado a um grande número de indivíduos de populações diferentes, demonstra a sua fiabilidade, resultou válido e possui dados normativos, que permitem obter comparações conforme as pontuações da escala e as equivalências etárias na avaliação individual da criança.

Os testes estandardizados medem um ou vários aspectos do comportamento verbal, mas não existe nenhum teste, mas não existe nenhum teste que nos permita avaliar todos os comportamentos simultaneamente.

De acordo com Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (1993:97), as escalas de desenvolvimento determinam o nível de desenvolvimento comparando o comportamento linguístico da criança com os comportamentos apresentados na escala. A informação pode obter-se por observação directa, através dos pais ou mediante a realização de uma série de tarefas.

Os testes não estandardizados permitem uma maior flexibilidade na sua aplicação e podem-se modificar conforme as características concretas de cada criança. Podem incidir em diferentes domínios: produção verbal espontânea, produção verbal provocada, compreensão e imitação provocada.

Segundo Miller (1986), na observação de comportamentos verbais além dos processos antes expostos, vai-se dar preferência a técnicas específicas: observação sistemática, registos psicológicos, relatórios específicos, entrevistas estruturadas... Investigam-se as causas e as consequências do comportamento verbal. Os objectivos da avaliação do comportamento verbal é conhecer os comportamentos linguísticos alterados ou atrasados e as variáveis com ele relacionadas.

A observação dos comportamentos é um método, que pode ser utilizado em contextos naturais, não estruturados. Não requer material sofisticado, pode parecer um processo de pouca importância, mas, a escuta e observação atenta do comportamento verbal, embora menos utilizado, é um instrumento eficaz.

O processo de observação de comportamentos é útil para avaliar o nível da linguagem da criança, nalguns aspectos, de acordo com o quadro nº 6, como por exemplo: na avaliação da voz, podemos observar o seu aspecto motor (esforço laríngeo), a respiração (tipo, capacidade...), a fonação (inflexão, timbre...); na avaliação da articulação, ajudará a determinar a existência ou não de malformações orgânicas e de lesões do sistema nervoso central, e também ajudará na avaliação da linguagem espontânea.

Na avaliação da gaguez; permite observar as manifestações linguísticas (erros semânticos, bloqueios,...), manifestações corporais e respiratórios (alterações respiratórias, rigidez facial...) e manifestações comportamentais (inibições, fuga à comunicação...)

Ao falarmos de intervenção da linguagem verbal não pudemos deixar de falar de avaliação, pois esta é a primeira componente de todo o processo de intervenção, uma vez que, ao avaliarmos os comportamentos linguísticos de uma criança, procuraremos tomar decisões e chegar a algumas conclusões que nos possam orientar para a elaboração de um plano de acção, que possa vir a ser eficaz na modificação desses comportamentos.

Conteúdos de Avaliação			
Bases anatômicas e funcionais	Audição		
	Aparelho fonador	Respiração Capacidade motora Voz	
Dimensões da linguagem	Forma de linguagem	Fonologia	Capacidade articulatória Aquisição do sistema fonológico
		Sintaxe	Modos de conexão Análise de formas e estruturas Ordem de organização dos enunciados
	Conteúdo da linguagem	Significado da frase Relações significativas entre as suas componentes Léxico	
	Utilização da linguagem	Funções da comunicação Competência de conversação Influência do contexto	
Processos linguísticos	Compreensão (descodificação linguística)	Capacidade auditiva Eliminação de elementos não verbais	
	Produção (codificação linguística)	Linguagem espontânea (que faz a criança?) Construções específicas (o que é capaz de fazer?)	
		Desenvolvimento cognitivo	Períodos de desenvolvimento de Piaget Nível geral de inteligência

Tabela nº7 - Conteúdos da avaliação, adaptado de Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (1993:98)

Para Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (1993:103), o processo de intervenção tem componentes básicas (objectivos, conteúdos, modelos e estratégias) que serão determinadas por três questões a saber:

1. Que razão nos leva a intervir na linguagem da criança, ou seja, quais são os nossos objectivos? A este propósito os mesmos autores referem quatro áreas de intervenção: modificação da linguagem perturbada; estimulação do desenvolvimento linguístico em crianças com NEE (Necessidades Educativas Especiais), prevenção de possíveis alterações linguísticas, estimulação do desenvolvimento da linguagem na população normalizada;
2. Onde intervir? Uma questão que implica as mesmas áreas e aspectos que foram considerados para a avaliação;
3. Como intervir, ou seja, quais serão os modelos e estratégias a utilizar?

O quadro que segue descreve os objectivos da intervenção.

Objectivos da Intervenção	
Modificação da Linguagem perturbada	<ul style="list-style-type: none"> Definir os comportamentos onde intervir. Estabelecer o plano de intervenção. Especificar os processos para a generalização. Avaliar o plano de intervenção.
Modificação da Linguagem perturbada	<ul style="list-style-type: none"> Definir os comportamentos onde intervir. Estabelecer o plano de intervenção. Especificar os processos para a generalização. Avaliar o plano de intervenção.
Estimulação do desenvolvimento em crianças com n.e.e.	<ul style="list-style-type: none"> Determinar o nível de desenvolvimento. Iniciar a intervenção pelo nível mínimo alcançado. Estabelecer um plano de intervenção adequado e adaptado a cada caso. Especificar os processos para a generalização. Avaliar o plano de intervenção.
Prevenção de possíveis alterações linguísticas	<ul style="list-style-type: none"> Estabelecer as bases do funcionamento linguístico para um contexto concreto. Elaborar um plano de intervenção baseado nos factores de risco. Desenvolver um programa de prevenção no Ensino Pré-Escolar e primeiros anos de Ensino Básico.
Estimulação do desenvolvimento da linguagem na população normalizada	<ul style="list-style-type: none"> Cooperar com os professores da área da linguagem. Elaborar um programa de estimulação linguística. Aplicar o programa nas aulas. Avaliar o programa de estimulação.

Tabela nº 8- Objectivos de intervenção adaptados de Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (1993:103)

A intervenção na linguagem verbal, Ruder (1986), aponta diversos modelos e estratégias de intervenção, com base em diferentes teorias da linguagem, pois tornar-se-á impossível solucionar os diferentes problemas e as diferenças individuais, com base num único modelo ou programa.

Os problemas de linguagem na criança têm, nos últimos anos, suscitado interesse em vários domínios, nomeadamente, na literatura, de forma a incrementar linhas de intervenção, que poderiam desenvolver a linguagem, de forma a compensar a criança com alterações linguísticas.

3.2. Programas de Intervenção na Linguagem Verbal

Foram realizados vários trabalhos de forma a compilar toda a informação disponível. Assim, por exemplo, Fristoe (1975), apresenta mais de 200 programas de intervenção, implementados nos Estados Unidos, seguindo-se Tebbs (1978), na Grã-Bretanha.

Grande parte desta literatura, aborda muitas e variadas descrições de programas linguísticos e estratégias de intervenção. A maior parte parece dirigida aos processos da comunicação verbal, mais concretamente ao desenvolvimento da linguagem expressiva, à articulação, à sintaxe e ao vocabulário falado.

Os diversos autores utilizam diferentes critérios, para agrupar todo este cúmulo de programas, em determinadas tipologias categorizadas.

3.3. Classificação dos Programas de Intervenção

De acordo com Juárez e Monfort (1989), a primeira classificação dos programas consistiu em agrupá-los em “sintomatológicos” versus “globais ou generativos”.

Estes métodos são considerados excessivamente reducionistas, perigosos e corre-se o risco de garantir os sintomas, em vez de superá-los, permitindo que a criança e os seus familiares, fixem a sua atenção nos mesmos, criando-lhes muitas vezes angústia. Os segundos incidem nas causas que provocam os sintomas (podemos considerá-los “ecológicos”). Estes programas reflectem-se nos processos e desenvolvem na criança estratégias que ajudam, a superar, por si mesmo e de maneira mais estável, os seus problemas linguísticos. A dúvida destes métodos começa precisamente na

dificuldade em determinar as causas dos problemas de linguagem, sobretudo quando derivam de situações de “mal nutrição” social ou cultural.

Estas limitações proporcionam que a maioria das intervenções sejam de carácter sintomatológico, apesar de alguns profissionais tentarem controlar os seus efeitos nocivos.

Cooper e outros (1982), agrupam os tipos de programas, aceitando o risco de simplificar em excesso, em três grandes categorias.

3.3.1.Fonéticos

Estes programas, baseiam-se no pressuposto de que os sons são a base a partir da qual se desenvolvem as palavras e as orações. Neste tipo de desígnios, os exercícios orientam-se, especificamente, na discriminação auditiva, adicionando-se a estes: os exercícios articulatorios e as práticas de imitação, dos sons da fala, segundo pautas de complexidade crescente, concluindo a sua aplicação, na conversação.

Estes programas respondem à filosofia “clássica” da intervenção logopédica. Os trabalhos pendentes de Castro (1990), incluem alguns programas, dentro das estratégias de intervenção da linguagem.

O autor Pascual (2008), afirma que, para planificar as intervenções das dificuldades articulatorias funcionais, tomando como base as características fonológicas ou fonéticas dos fonemas, a implantar ou corrigir, podemos recorrer a este modelo e utilizar dois tipos de estratégias: indirecta e directa, que são referidas por Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (1993) e Pascual (2008, 1995).

Este protótipo tem por objectivo a reeducação dos fonemas mal articulados, segundo as características fonológicas e fonéticas dos ditos fonemas. Dentro deste modelo pode – se proceder de duas formas:

Intervenção indirecta, que tem como objectivo melhorar as funções que incidem na expressão oral da linguagem. A série de tarefas que afectam as bases funcionais da linguagem pode ser agrupadas em torno dos seguintes três núcleos: tarefas de discriminação auditiva; tarefas de mobilidade bucofacial e tarefas de respiração e sopro.

As tarefas de percepção e discriminação auditiva, estão especialmente indicadas quando as dificuldades articulatórias, são do tipo fonológico, se bem que a enorme relação entre ambos os tipos de transtornos (fonológicos-fonéticos), na prática permitem que as intervenções logopédicas saiam beneficiadas.

Intervenção directa, compreende o conjunto de actividades articulatórias. Utilizaremos esta estratégia intervindo directamente sobre o fonema, para conseguir a produção correcta do mesmo. Às vezes basta explicar à criança a posição correcta dos órgãos articulatórios, a saída do ar pelo aparelho fonador e a tensão necessária nos lábios e língua para que, em poucas sessões, se produza o fonema correcto.

Partiremos das características fonológicas e dos fonemas a intervir e centremo-nos na intervenção, nos dois aspectos concretos: a posição labial e abertura bucal correcta e a posição lingual correcta.

A intervenção, deste modelo, aconselha, em princípio, a um tratamento indirecto, orientado a melhorar as funções auditivas e motoras que incidem na articulação fonemática (respiração, discriminação auditiva e motricidade bucofacial), para depois, realizar um tratamento directo dirigido, de forma a assinalar e a adquirir posições, bem como os movimentos adequados dos órgãos articulatórios, que devem ser executados, para produzir correctamente cada fonema ou grupos de fonemas.

3.3.2. Morfossintácticos

Estes métodos têm interpretações múltiplas. As suas formas podem variar, desde as práticas e exercícios específicos dirigidos a explicitar pautas oracionais básicas, sendo as mesmas aplicadas progressivamente, para que sejam imitadas pela criança, face ao desenvolvimento de conceitos, à verbalização estruturada de experiências e acontecimentos da sua vida diária.

3.3.3. Semânticos

Este tipo de métodos centra a sua atenção, no enriquecimento das experiências da criança, desenvolvendo a sua compreensão, ao nível dos acontecimentos, a partir dos quais, se supõe que a linguagem se desenvolva. Desenvolvem as habilidades perceptivas, elaborando vocabulário e conceitos. Trata-se de um método muito menos

estruturado do que qualquer dos anteriormente referenciados. Um exemplo, deste tipo de programas seria o “Environmental Language Intervention Strategy”, “de McDonald e Blott (1974).

A maioria destes programas foram idealizados nos Estados Unidos e tentam cobrir as necessidades das crianças socialmente desfavorecidas.

Um resumo destes programas pode ser encontrados em Von Raffler – Engel e Hutcheson (1975). Uma informação similar, mas na Grã-Bretanha encontra em Lavatelli (1972).

A estas categorias podemos acrescentar a última a ser produzida, no âmbito da intervenção da linguagem

Segundo Cooper e outros (1982) existem, mais três programas que, não se encaixam nas categorias previamente estabelecidas:

3.3.4. Pragmáticos

Surgem os autores Searle (1961), Dale (1980), entre outros.

A diferença existente entre os três tipos de programas anteriores incide nos aspectos estruturais e formais da linguagem.

Dentro deste grupo incluiríamos programas como os de Guess (1976), o programa “Learning to Talk” de Bochner e outros (1988).

3.3.5. O Programa de Fraser e Blockely

Fraser e Blockley (1973) desenvolvem um plano cujo objectivo parece ser o de desenvolver na criança a apreciação das relações espacio-temporais, assim como a sua capacidade para categorizar e formar conceitos simples.

Os autores consideram que os transtornos linguísticos, não podem ser trabalhados sobre as dificuldades que os afectam. Deve concentrar-se no desenvolvimento específico das habilidades não verbais.

3.3.6. O Programa Linguístico

Kirk e Kirk (1972), desenham este programa, que se baseia no modelo del Test Illinis de Aptitudes Psicolinguísticas (ITPA).

Um programa eminentemente diferente é realizado em Heston Adrian research Centre, na Universidade de Manchester. Neste caso, foi criada uma série de seminários para pais e crianças diminuídas mentais.

O interesse era dotar, pais e professores especializados, de competências, para as utilizarem em situações de aprendizagem da vida diária, de acordo com as necessidades individuais da criança. Não obstante, a sua orientação tinha mais em linha de conta as dificuldades de aprendizagem em geral, do que as dificuldades especificamente linguísticas.

Contudo, Juárez e Monfort (1989) criticam a forma de classificar os métodos de Cooper e outros (1982), por considerá-la demasiado superficial, por não informarem sobre os processos que seguem os programas assinalados, preocupando-se, unicamente, com os seus conteúdos.

3.3.7. Programas de Articulação e Fonológicos

Foram vários os autores que, ao longo dos séculos, se debruçaram sobre programas de articulação e fonológicos. Apesar de divergentes todos eles têm um objectivo comum, levar a criança a atingir o seu desenvolvimento normal.

Madeira e Liaño Gómez (2003:41-42), opinam que os programas de articulação enfatizam a parte motora, enquanto os fonológicos se dedicam à linguagem.

Os primeiros fazem uma abordagem sensorial/motora e auditiva/perceptiva quer na avaliação quer na intervenção das dificuldades da fala na infância, destacando – se entre eles os que passamos a assinalar.

Para Van Riper e outros (1978) o programa “Speed Correction – Principles and methods”, embora trabalhe a produção, fundamenta – se sobretudo, no trabalho sobre a percepção com sons e sílabas.

Já Irwin e outros (1975) baseiam o seu método nos princípios da psicologia condutiva dando grande ênfase ao reforço e à generalização dos objectivos do tratamento a outra palavra, ao qual denominaram de “ Paired – stimuli Program”.

Mcdonald & Blott (1974) criou o “Sensory – motor approach”. Segundo estes autores o programa tem por base a sílaba que é a unidade básica de análise na produção de objectivos de tratamento em vários contextos da sílaba, incrementando os níveis de complexidade dos contextos fonéticos;

“Systematic mutiple – phnem e approach” é um programa de Mccabe e Bradley (1975) baseado nos princípios do condutismo, é bastante similar ao de Van Riper, embora seja trabalhado um fonema por sessão.

“Motoric automatizacion program” de Hoffman Schuckers e Daniloff (1989). Este é já o clássico treino que utiliza as técnicas em frente ao espelho ou de cara voltada para o profissional, no qual se automatizam os movimentos articulatórios. Também tem uma parte de treino auditivo.

Os segundos programas, os fonológicos abrangem duas perspectivas:

Perspectiva dos traços distintivos:

Para Blache (1989), na perspectiva dos traços distintivos, os sons são ensinados como unidades que contrastam dentro das palavras, através do uso de actividades da terapia de contraste (pares mínimos e pares máximos).

Perspectiva dos processos fonológicos:

Programa de ciclos, de Hodson e Paden (1991), este programa foi criado essencialmente para crianças com a fala extremamente inteligível. Esta técnica parte da divisão da intervenção fonológica em “ciclos”. Os ciclos são períodos de tempo, durante os quais, todos os padrões fonológicos, que necessitam de intervenção são trabalhados de forma sucessiva. O primeiro ciclo instaura uma base fonológica, que permite à criança experimentar padrões – meta, em palavras cuidadosamente seleccionadas. Neste primeiro ciclo, a série inicial de sons a conseguir são as metas de intervenção. No primeiro ciclo incluem-se todos os sons, trabalhando apenas um som por semana. Uma vez tratados todos os sons procede-se a uma nova avaliação, através da qual se verifica os sons que não foram conseguidos, que serão incluídos no novo ciclo;

O programa facilitador da fonologia, de Edwards e outros (1985), combina aspectos de diferentes perspectivas como articulatórios, traços distintivos e processos fonológicos. Procura tornar consciente que a ausência ou a presença de um traço distintivo estabelece uma diferença no significado;

A terapia metafonológica, parte da ideia de que uma dificuldade fonológica é devida a uma desordem, no desenvolvimento, durante o processo de aprendizagem da linguagem, mais do que um problema, na produção articulatória. Nesta terapia existem várias fases. O principal objectivo da primeira fase é que a criança desenvolva a consciência fonológica, ou seja, a consciência das propriedades dos sons e as inter relações, num contexto ou situação motivadora de forma lúdica, e na qual seja facilitada a participação das crianças. Nesta fase distingue-se a reeducação dos processos que afectam os sons da fala e a reeducação dos processos de simplificação da estrutura da sílaba.

Uma questão fundamental, nesta primeira fase, é a de que as crianças sejam capazes de segmentar as palavras, as sílabas e os fonemas das palavras.

Na segunda fase existem três objectivos: primeiro transferir o conhecimento fonológico, adquirido durante a fase 1, a uma situação mais comunicativa. Segundo, construir uma consciência comunicativa (a criança pode reconhecer, quando o seu output, é distintivo em relação com o significado) e em terceiro desenvolver a consciência fonológica que faça com que a criança possa alterar ou reparar o output, ou seja, expressar o significado.

Na intervenção metafonológica existem duas fases distintas:

1ª Fase: tem por objectivo o desenvolvimento do conhecimento metafonológico. Pretende-se que a criança tome consciência de que os sons têm propriedades que podem ser manipuladas, e de que estão organizadas num sistema de contrastes, podendo expressar significados graças a esses contrastes. Nesta fase a distinção entre os processos de substituição que afectam os sons da fala e os processos de simplificação que afectam a estrutura da sílaba.

O ensino/aprendizagem dos processos de substituição dos sons está dividido em quatro distintos níveis:

1. Ao nível do conceito joga-se com o vocabulário que vai ser utilizado para falar das diferentes classes de sons. Baseia-se na ideia de contraste: aberto/fechado, anterior/posterior, etc... Não utilizando ainda sons;
2. Ao nível do som joga-se com os sons que não representam os sons da fala, mas que possam ser classificados como anteriores/posteriores, ruídos/sussurro, através de jogos com instrumentos musicais, brinquedos, ou vocalizações como “leão rugindo”, “carro”, “murmúrio das pessoas”;
3. Ao nível do fonema trabalham-se as classes de sons da fala, contrastando-as com outros, podendo recorrer a ajudas como cartas, lotos;
4. Ao nível das palavras trabalham-se os pares mínimos e máximos.

O ensino/aprendizagem dos processos de simplificação que afectam a estrutura da sílaba divide-se nos seguintes três níveis:

1. Ao nível do conceito, o trabalho é o mesmo que para os processos de substituição, no entanto, agora incluem-se alguns dos traços do nível do som e as propriedades que definem os distintos tipos de estrutura silábica. Exemplo processo de simplificação dos grupos consonânticos, as estruturas CV, VC, CCV, poderiam ser contrastadas, usando imagens;
2. Ao nível de sílabas, normalmente a criança tem apenas um papel de ouvinte, e podem-se utilizar cartas com referentes que possam mostrar ou dar um feedback visual acerca da previsão da opção do ouvinte. As cartas com o referente podem ter uma representação pictórica do contraste que seja familiar para a criança;
3. Ao nível da palavra, a criança desempenha um papel de ouvinte utilizando de novo pares mínimos para estabelecer o seu juízo. A criança tem que ser eficiente no reconhecimento das diferenças entre palavras, mas também tem que ser capaz de desintegrar, separar, a palavra da fala encadeada para identificar as unidades que compõe. O processo de segmentação é uma tarefa básica para crianças. A aquisição do sistema fonológico da criança com o problema sintagmático de segmentação de uma sequência e finaliza com o problema paradigmático de distinguir os elementos que foram segmentados;

4. As actividades a realizar podem-se classificar dependendo do nível linguístico que se quer trabalhar e dos requisitos cognitivos exigidos à criança. Assim, o nível linguístico mais fácil e de menor exigência cognitiva é a rima, seguido do nível silábico e por último o nível fonológico.

2ª Fase: A intervenção tem como objectivo, a transferência do conhecimento fonológico, adquirido durante a fase 1, a uma situação mais comunicativa, ou seja, a construção de uma consciência comunicativa, e o desenvolvimento da consciência fonológica.

As actividades a desenvolver estarão relacionadas com os pares mínimos. Tanto o técnico como a criança jogam tentando reconhecer o significado de duas palavras que diferem um só traço.

Para os processos que afectam a estrutura da sílaba, deve-se ensinar o número de sílabas na estrutura da palavra, a ordem sequencial das mesmas, a duração dos diferentes tipos de sílabas e a ordem dos fonemas na sílaba.

Conforme Cervera – Mérida (2003), a terapia miofuncional ou miofisiológica não é uma terapia da fala. Foi desenhada para normalizar as funções orais não verbais (respiração, mastigação e deglutição). Basicamente, aplica-se a pacientes odontológico ou com problemas de deglutição, para contribuir a normalizar as suas funções orais.

Esta terapia é aplicada em todo o mundo pelos terapeutas da fala, com a supervisão de especialistas médicos competentes nas alterações de base.

Os terapeutas da fala incluem as técnicas de miofisiologia nos tratamentos da fala das crianças com alterações orais. É um aspecto puramente periférico, mas pode ter uma certa relação com os processos de intervenção, nas habilidades fonéticas e fonológicas onde existam transtornos do processamento da fala e transtornos das funções orais não verbais, como podem ser os disártricos e disglósicos.

3.3.8. Outro Tipo de Classificação de Programas

Guess e outros (1978), distinguem dois tipos de programas: os desenhados com uma lógica reeducativa (Remedial Logic) e os realizados com uma lógica evolutiva (Development Logic). Estes últimos supõem que a única maneira eficaz de ensinar a

linguagem a uma criança, com qualquer atraso de linguagem, é seguindo a mesma sequência com que as crianças normais aprendem. Neste tipo de raciocínio questiona-se a estrutura complexa da linguagem, onde todas as partes estão inter-relacionadas, dependentes umas das outras, para o seu funcionamento, produzindo uma sequência de aquisições pela qual todas as crianças deverão passar. Não havendo uma forma alternativa de aprender a linguagem, tal como é referido pelos teóricos que se debruçam sobre esta temática.

De acordo com Rondal e Seron (1982), fazem algumas críticas a este enfoque.

Estes programas baseiam-se nas regras universais, que se supõem presentes em todas as crianças, no mesmo estágio de desenvolvimento e esquecem-se das suas características individuais. Estas manifestam-se nas crianças normais, tendo ainda maior impacto se entrarmos no domínio patológico.

Os partidários da lógica reeducativa afirmam que quando as crianças aprendem a linguagem tardiamente, se mostram pouco hábeis na aquisição e desenvolvimento adequado de experiências linguísticas, não possuindo as mesmas habilidades que uma criança normal, quando estão a aprender a falar.

Estes autores referem que, não é necessário ensinar todos os elementos da linguagem, porque isso requer demasiado esforço e tempo. Tendo em conta as características “generativas” da linguagem, ela pode auto-generar, isto é, alguns novos elementos podem ser produzidos pela criança à margem do adulto. Por isso alguns autores incluídos no “Remedial Logic”, incluem no desenho das estratégias de intervenção, a aprendizagem das regras generativas a partir de exemplos concretos, por exemplo, Waryas e Stremel – Campbell (1978).

O êxito no passado, dos programas condutivos, permitiam ensinar às crianças elementos arbitrários e isolados da linguagem.

Não obstante, os estudos sobre a estabilidade e sobretudo a generalização destas aprendizagens, passaram posteriormente a delinear estes programas.

A psicologia da aprendizagem, possui o seu próprio modelo de intervenção, nas alterações articatórias, estas são condutas observáveis e podem ser reabilitadas, utilizando os princípios da modificação de conduta.

O ensino de condutas de articulação e de qualquer conduta complexa, deve basear-se nos seguintes princípios fundamentais: analisar e decompor a conduta, nas suas partes constituintes, para que se possam ensinar separadamente e detectar qual é o componente essencial, o que diferencia e define a conduta e ensiná-lo em primeiro lugar, seguindo-se os componentes acessórios, conforme Galindo (1983).

A partir desta perspectiva, os autores, apelam a dois procedimentos sucessivos, para trabalhar a articulação de um fonema:

Molda-se a posição adequada dos órgãos que intervêm na produção do fonema.

Segundo Galindo (1983) um programa de articulação deve incluir três aspectos:

Objectivo, ou seja, a correcta articulação do fonema ou fonemas, que o sujeito não pode reproduzir de forma adequada, na sua linguagem espontânea; a definição da conduta, cuja articulação correcta de um ou vários fonemas e os requisitos prévios, isto é ter a cobertura dos objectivos dos pré-requisitos básicos (atenção, imitação e seguimento de instruções orais), mutismo e imitação vocálica. O aparelho fonador e o ouvido devem funcionar com normalidade.

O Modelo Condutista utiliza os procedimentos metodológicos do fonético, acrescentando o registo e a utilização dos reforços.

O Modelo Fonético usa normalmente um registo de sessões de intervenção e usa os reforços (às vezes sem ter consciência disso) do modelo condutista. Por sua vez, este requer um prévio conhecimento da teoria da aprendizagem e das técnicas de modificação de conduta.

Brinker e Bricker (1980), denominam os métodos condutistas, de, “os intervencionistas operantes da linguagem”, afirmando que os mesmos podem ficar ligados à lógica reeducativa. Segundo estes autores existem pelo menos dois grupos: o primeiro, representado por Brinker e Bricker (1974), Miller (1986), do qual se pode extrair conteúdos dos seus programas e muita informação sobre a natureza do desenvolvimento da linguagem.

O segundo, constituído pelos “intervencionistas operantes radicais” Guess e outros (1978), aplica o condicionalismo operante, nas áreas deficitárias da linguagem, com uma visão mais reeducativa do que evolutiva.

Uma posição intermédia entre ambas, são as tendências de Brinker e Bricker (1980), que iniciam a estrutura do programa, com o conhecimento da comunicação na criança normal, desde os primeiros sons até às orações complexas. O programa de Robson (1982) “Language Development Through Structured Teaching”, adoptam uma posição similar.

Molda-se o som desenhado, apresentando constantemente o estímulo ecóico e reforçando as sucessivas aproximações.

Uma versão da anterior classificação, oferece-nos Rondal e Seron (1991), que distinguem entre o enfoque pontual ou empírico, caracterizada pela ausência da referência a um método teórico do desenvolvimento psicolinguístico e pela constituição de situações pontuais de reeducação, destinadas à intervenção sobre aspectos específicos.

O enfoque evolutivo, propõe-se utilizar como referência, os teóricos do desenvolvimento da linguagem da criança normal, tendo em conta as suas bases cognitivas.

Os autores Juárez e Monfort (1989), entendem, que esta distinção não implica necessariamente tratar-se de posições controversas, podendo inclusivamente examinar em que medida se complementam, tendo em conta a eficácia da lógica reeducativa na prática diária, por um lado, e por outro, a lógica evolutiva, com as suas limitações, em relação aos dados empíricos ligados à prática pontual.

A partir do interesse assumido na linguística contemporânea, em relação aos aspectos pragmáticos da comunicação, da análise do desenvolvimento das funções comunicativas na linguagem das crianças e tendo em conta os estudos realizados para analisar os sistemas utilizados pelos adultos, fomentou-se o desenvolvimento da linguagem oral das crianças: baby – talk; motherese. Conforme Bronfenbrenner (1979), foram desenvolvidos uma série de programas, que partem da ideia de uma actuação global, com uma visão ecológica, os quais utilizam métodos mais activos, que requerem

uma maior participação, por parte das crianças e uma planificação/intervenção na família. McDonald e Blott (1974), Juárez e Monfort (1989), denominaram a estes métodos “interactivos”.

Para Fey (1986), distingue entre as intervenções orientadas, em função do reeducador ou terapeuta (Trainer – Oriented Approaches), caracterizadas por uma importante programação de conteúdos, situações e sistemas de aprendizagem, as intervenções centradas nas crianças (Child – Oriented Approaches), baseadas fundamentalmente na estimulação natural e as mistas (Hybrid Approaches), que tentam combinar as vantagens de ambos os sistemas.

O primeiro grupo, abrange desde os métodos condutistas, até aos métodos menos dirigidos, como o “Interactive Language Development Teaching” de Lee e outros (1975), e o “Environment Language Intervention” de McDonald e Blott (1974), passando pelos baseados na teoria da aprendizagem social Leonard (1975).

Todos têm como objectivo comum o de ensaiar determinadas condutas, quer seja a nível da forma linguística, ou do controle de parâmetros da intervenção.

O segundo grupo de programas centra-se na família da criança, analisando as suas características, em função da problemática da mesma, trata-se de introduzir modificações que se considerem oportunas, para que a intervenção família – criança, seja eficaz e mais ajustada ao seu caso familiar.

Neste grupo, poderíamos incluir os trabalhos de Rondal (1980) e de Lowenthal (1984).

Constable (1983) forma um terceiro conjunto, no qual os programas seleccionam objectos específicos, determinando o material e as situações para que possam ser utilizados de forma espontânea.

Os autores Juárez e Monfort (1989) afirmam que a classificação de Fey (1986) é, desde o ponto de vista do educador, o mais prático, assemelhando-se à dicotomia entre os métodos formais e funcionais, proposta por Monfort (1984). O que diferencia os dois tipos de programas não é o conteúdo, mas sim a aprendizagem e qual a sua repercussão, na criança e no adulto.

Na actividade de tipo formal, o educador fixa-se no modelo linguístico, definindo os objectivos pretendidos, para todos os exercícios que irá realizar, por forma à criança adquirir os conteúdos.

O esquema básico que se segue, passa por etapas de discriminação, compreensão, imitação, expressão controlada e generalização da linguagem espontânea. Nas primeiras quatro etapas, não se utilizam esquemas comunicativos reais, no entanto, no último aspecto, a ajuda da família é importante, podendo inclusivamente serem-lhe atribuídas responsabilidades, para que os esquemas comunicativos “artificiais”, sejam integrados e compreendidos de forma a serem utilizados na sua linguagem espontânea. Poderíamos incluir aqui o programa de “Loose Training”, de Champbell e Stremel – Campbell (1982).

Na actividade do tipo funcional, o educador não fixa os conteúdos linguísticos explícitos, dedica-se à preparação das sessões, à selecção do material e à organização de situações realmente comunicativas, onde são produzidas as interacções, ainda que controladas.

Os Modelos Linguísticos surgem então de uma “negociação recíproca de sentido”, como afirma Wells (1979), determinada pela actividade da criança, em manipular o material ou tentar solucionar os problemas comunicativos planeados pelo técnico. Não se coloca o problema de generalização, a aprendizagem realiza-se dentro de esquemas comunicativos funcionais. A família encarrega-se apenas de disponibilizar o material para que a criança o possa utilizar, no seu habitat natural. Como exemplo, destes programas, poderíamos citar, Conant e outros (1982) e Warren e Kaiser (1986).

A maior parte do tempo intervêm na intervenção logopédica os dois modelos. Certos conteúdos seleccionados, através de actividades funcionais, requerem a continuação do tratamento formal, para o aperfeiçoamento dos aspectos específicos, contrariamente ao que acontece em algumas patologias, pois as únicas estratégias alcançadas têm como princípios os métodos formais, deixando no entanto, bem claro, que um desenvolvimento da linguagem realmente operativo, deve passar progressivamente, por actividades mais funcionais.

A distinção formal – funcional, não é igual à sintomatologia global, apesar de ambas poderem abordar directamente os sintomas, no entanto, as suas perspectivas são

diferentes. O mesmo ocorre com o diferencial entre o empírico – evolutivo, um programa formal pode basear-se nas etapas do desenvolvimento normal (como no método associativista de McGinnis desenvolvido por Dubard (1974), ou em princípios psicolinguísticos teóricos, ensinando as regras generativas, a partir de exemplos escolhidos é o caso de Gray e Ryan (1973).

Em síntese e para finalizar, como referem Juárez e Monfort (1989) não é realmente possível, aplicar um programa de intervenção quando se pretende incidir apenas na linguagem deficitária, porque se planeia, se reflecte apenas nos aspectos parciais do mesmo.

É bastante importante realizar esforços, para que se faça uma revisão, se classifiquem programas de intervenção na linguagem.

Ruder (1986:260) exemplifica muito bem o que é comentado aqui, pois por um lado diz “...um programa de intervenção na linguagem, positivo e eficaz, é uma combinação de interacções suaves e fáceis, entre o especialista e a criança, que dão como resultado um perfeccionismo constante que distingue a conduta linguística da criança”.

Contudo, a maior parte dos exemplos, citados por este autor (que apresenta uma revisão exaustiva do tema de programação), consistem em actividades muito formais, constituindo um bom exemplo da dificuldade em reflectir, por escrito, nas reflexões interpessoais que estão relacionadas com as intervenções deste tipo.

Como foi comprovado, as classificações dos programas variam substancialmente, em função dos critérios que são utilizados para as realizar.

Se o critério previsto se refere a conteúdos, encontramos com os grupos propostos por Cooper e outros (1982).

Quando as categorias se referem à comparação, ou não, com as pautas de desenvolvimento evolutivo da linguagem “normal” nas crianças, estão de acordo com Guess e outros (1978) e por Rondal e Seron (1982).

Se o nosso interesse ao estabelecer as classificações se centra em comprovar, ou não, a problemática apresentada pelas crianças e as suas manifestações externas, estamos a falar do esquema “clássico” reconhecido por Juárez e Monfort (1989).

E, por último, se o critério de análise consiste em observar o “formato” da intervenção, a direcção em que esta se dirige e sobre quem está centrada, nos encontraríamos com uma classificação similar à proposta de Fey.

3.4. Estratégias de Intervenção na Linguagem Verbal

Para os autores Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (1993:104-105) a decisão das estratégias a utilizar é determinada pelo tipo de perturbações e pelo modelo escolhido.

Nas estratégias de intervenção podemos considerar: estratégias baseadas em testes standardizados; estratégias baseadas em escalas de desenvolvimento e em testes não normalizados (estratégias de intervenção formal e estratégias de intervenção funcional) e estratégias de intervenção comportamental.

As Estratégias de Intervenção Formal	
Exercícios de Produção Verbal	Exercícios de Compreensão Verbal
<ul style="list-style-type: none"> • Respiração e sopro • Exercitação motora da língua, lábios e palato mole • Exercitação das qualidades da voz • Vocalização • Articulação • Exercitação dos aspectos prosódicos. Uso de pseudo-palavras e lengalengas 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção e discriminação auditivas • Resposta motora a ordens verbais • Assimilar objectos ou um desenho por entre vários • Assinalar o desenho que melhor expressa o significado de uma frase dada • Reconstruir uma frase com objectos ou desenhos • Indicar a frase que melhor expressa o significado de um desenho dado
Desenvolvimento Sintáctico	Desenvolvimento Semântico
<ul style="list-style-type: none"> • Imitação • Imitação segundo um modelo • Incrementação • Substituição de elementos • Expansão • Contractação • Associação • Transformação • Pergunta - resposta 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário produtivo (léxico) • Associação de campos semânticos • Nomear definir e interpretar respectivamente objectos, acções e histórias

Tabela nº 9 – As estratégias de intervenção formal, adaptado de Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (1993:105-106)

Os autores (op.cit.), adaptamos o quadro anterior, onde fazemos referência mais pormenorizada às estratégias de intervenção formal para: exercícios de produção verbal, exercícios de compreensão verbal, desenvolvimento sintáctico e desenvolvimento semântico.

Ainda podemos considerar algumas propostas de intervenção para tratamento das diferentes perturbações da linguagem verbal como: formas de intervenção a nível da voz, formas de intervenção para trabalhar a articulação e intervenção nos casos de gaguez.

3.4.1. Estratégias de Intervenção Funcional

As estratégias de intervenção funcional propõem uma série de estratégias para conseguir que a criança use as diferentes funções linguísticas. Trata-se de criar uma situação ambiental em que se estabeleça a comunicação entre a criança e o terapeuta: colocar um ecrã opaco entre ambos, usar material duplo e ir pedindo diferentes objectos, fotografias ou desenhos, incitando a criança a fazer o mesmo por imitação.

Ainda podemos considerar algumas propostas de intervenção para tratamento das diferentes perturbações da linguagem verbal como: formas de intervenção a nível da voz, formas de intervenção para trabalhar a articulação e intervenção nos casos de gaguez.

3.4.2. Formas de Intervenção a Nível de Voz

Conforme Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (1993:107) tem de haver uma intervenção cooperativa, que implique a escola, a família e o terapeuta.

Na intervenção familiar há uma série de recomendações no intuito de modificar o ambiente em que se desenvolvem os maus hábitos vocais, que se pode considerar quatro pontos: evitar situações de barulhos e gritos; em casa falar devagar, claro e sem gritar, não falar de longe; usar os aparelhos de áudio com uma intensidade normal e evitar bebidas frias.

Intervenção escolar

De acordo com os mesmos autores na escola deve procurar-se, que a criança perca o hábito de gritar, se o tiver. Por isso é recomendável ter em atenção quatro aspectos: usar adequadamente a voz; conseguir que se trabalhe na sala com um nível mínimo de barulho; não gritar para pedir silêncio e demonstrar às crianças que é possível falar em voz alta sem gritar.

Intervenção terapêutica

A intervenção terapêutica deverá incidir nos seguintes três aspectos: relaxação; respiração e fonação.

3.4.3. Intervenção nos Casos de Fluência Verbal

A intervenção dos casos de gaguez devido à multiplicidade de factores, que podem provocar a gaguez tornam aconselhável basear o seu tratamento em diferentes métodos e procedimentos didácticos.

De seguida apresentamos um quadro com objectivos e intervenção da disfemia, segundo os diversos métodos:

Tipos	Objectivos	Intervenção
Método Gutzmann		<ul style="list-style-type: none"> • Repetição de frases; • Linguagem livre. Actividades: <ul style="list-style-type: none"> • De respiração e sopro; • De fonação. Voz; • De articulação; • De leitura.
Método Ryan		<ul style="list-style-type: none"> • Aumento gradual da pronunciação em longitude e complexidade, mediante a articulação de palavras

<p>Método Seeman</p> <p>Método Scheehan</p> <p>Método Stein</p> <p>Método Voluntário</p>		<p>monossílabas, bissílabas...até concluir com frases.</p> <p>• Intervenção: Psicoterápica, pedagógica e farmacológica.</p> <p>• Procedimento didáctico em 4 etapas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aceitação do afecto; 2. Monotorização: tomar consciência do defeito; 3. Busca calculada de situações em que o sujeito é propenso a gaguejar; 4. Aceitação da sua possível fala disfémica. <p>Intervenção:</p> <p>• Bio-psicológica- recreativa: balbucio de sílabas, articulação...</p> <p>Procedimento:</p> <p>• Imitação voluntária da tartamudez e dos possíveis movimentos associados diante um espelho.</p>
<p>Diversivos</p>	<p>Distrair a atenção do paciente sobre a sua</p>	

Método Hilarante	maneira de falar e diminuir a logofobia.	<p>Procedimento didáctico:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Inicia-se com exercícios de relaxação, seguidos de exercícios respiratórios e expiração sonora;2. Na continuação realiza-se exercícios de riso com a boca fechada;3. Rir a distintas velocidades e falar com diversas intensidades de voz;4. Risos e frases alternativas;5. Emissão de frases com atitude mental de riso.
Método Liebmann		<p>Intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none">• Resiste a qualquer tipo de movimento associado supérfluo e impede de falar com rapidez;• Se inicia directamente com frase curtas e leitura articulando as vogais de

Método Monorrítmico		forma prolongada; <ul style="list-style-type: none"> • Proíbe-se a auto observação sobre os mecanismos da fala; • Se fala e se lê simultaneamente com o disfemico, desvanecendo progressivamente nossa voz até deixar só a do sujeito. Intervenção: <ul style="list-style-type: none"> • O sujeito fala chegando a um ritmo; • A fala silabeante e com ritmo lento possibilita uma melhor fala.
Método Musical		Intervenção: <ul style="list-style-type: none"> • Consiste em utilizar a música, o canto, com fins psicoterapêuticos.

Tabela nº 10- Métodos de intervenção na disfemia adaptado de Grande Vicente

(2003:237-238-239)

3.4.4. Intervenção nos Casos de Atraso de Desenvolvimento da Linguagem

Segundo Gallardo Ruiz e Gallego Ortega (1993:108) nos casos mais graves (mutismo) haverá diferentes estratégias, intervindo sobre as oito bases funcionais da linguagem: actividades de atenção auditiva; actividades de discriminação auditiva; actividades de memória auditiva; actividades respiratórias; actividades de sopro; actividades de imitação de ruídos, gritos e sons; actividades de imitação vocálica e actividades de imitação dinâmica.

Intervenção nos Casos de Disfalias

Na intervenção das crianças disfásicas, tem que haver um acompanhamento de um psicólogo e de um logopeda em simultâneo. A intervenção logopédica centrar-se-á na recepção e produção.

É referido por Belinchon y Cadenas (2003:161), que os problemas práticos podem acompanhar as disfasias e deve-se exercitar durante um tempo os movimentos, que não são imediatamente utilizáveis para a fala, passando gradualmente, a movimentos mais precisos; evitaremos sincinesias, a hipertonicidade e trabalharemos os contrastes de tensão-relaxação. A motricidade buço-linguo-facial será estimulada com exercícios, que se adaptam ao nível de desenvolvimento. Estas praxias introduzem-se de forma rítmica, de maneira a que possa, por exemplo sincronizar o movimento de meter e tirar a língua com o som da sílaba.

As autoras atrás referidas, aconselham que também deveremos utilizar educação rítmica estruturada em actividades globalizantes em unir a discriminação auditiva e a coordenação gestual. Teríamos de realizar as seguintes actividades em relação a dois aspectos: a associação do som ao movimento (que inclui andar a um ritmo regular com acentuações igualmente periódicas; movimentos de braços associados a variações de altura; acompanhamento com o corpo dos câmbios de um som, que de início é intenso, se debilita e volta a aumentar a intensidade;acompanhamento com a marcha também destes câmbios de movimento e reproduções de estruturas rítmicas) e a discriminação da ordem dos sons se trabalhará com sequências rítmicas.

A outra faceta do tratamento será de estimular a construção de um sistema articulatório e fónico. Têm de se trabalhar os três contrastes significativos dos rasgos fonéticos:fricção /occlusão; nasalidade/oralidade e sonoridade/não sonoridade.

Estes contrastes se associarão às pautas motrizes, que se vão instaurando, sendo as três seguintes:a partir do sopro poderemos obter a fricção;as vibrações laríngeas com os lábios cerrados poderão facilitar as nasais e os fonemas sonoros que podem ser sentidos por contacto táctil com as vibrações laríngeas em situações de relaxação.

Este trabalho pretenderá preparar para a emissão e a recepção da mensagem das crianças com discriminação auditiva alterada, que segundo alguns dados persiste depois do tratamento.

Nem sempre as crianças, que necessitam de tratamento têm os requisitos de tarefa mínimos requeridos para trabalho logopédico, podem não ter instauradas as pautas de imitação que às vezes o trabalho logopédico requer, podem ter uma atenção limitada e o seu jogo também pode ser peculiar.

Em relação ao tratamento das afasias não nos vamos debruçar, mas só falar de aspectos gerais, porque somos docentes e o que nos interessa é a reabilitação de problemas de linguagem relacionados com a nossa área profissional, por isso só vamos falar de aspectos gerais. O tratamento de um afásico deve ter um carácter interdisciplinar e para um conhecimento profundo da afasia, é necessário o estudo de várias disciplinas, como: linguística, neuropsicologia, neurologia, psicologia,... O importante é entender o porquê das alterações para a partir daí escolher estratégias de intervenção.

Para Ribeiro (s.d.:2) o importante na reabilitação é oferecer ao afásico uma linguagem funcional, pois o mais importante é que ele consiga se comunicar mesmo que seja através de meios alternativos.

A autora (op.cit.) refere algumas orientações quanto ao falar, ouvir e entender o sujeito afásico, que são as nove seguintes: falar um de cada vez, quando se tem mais do que um interlocutor; falar de maneira objectiva, sem ser artificial e se necessário fazer uso de gestos e expressão facial; se necessário, repetir quantas vezes o paciente necessitar a solicitação verbal; às vezes o uso da escrita beneficia a compreensão; não falar alto e sim manter uma articulação clara e pausada; ter disponibilidade para ouvir o paciente e tentar mediar com recursos alternativos; quando não entender, transmitir-lhe que não o entendeu; nunca tentar adivinhar o que ele diz; devolver-lhe sempre o que você entendeu, e caso não seja correcto manter a estabilidade psicomotora, ter muita disponibilidade e favorecer sempre a comunicação com o mesmo, nem que seja de forma alternativa (escrita, programas específicos,...).

3.4.5.Reeducação de Dislalias

A idade mais favorável para a recuperação das alterações articulatórias está ao redor dos 5anos.

No caso das crianças, a reeducação deve chegar a cabo antes que o menino aborde a aprendizagem da leitura e da escrita.

O objectivo geral na reeducação não consiste em corrigir fonemas, mas sim em ensinar fonemas novos.

Os materiais para levar a cabo a reabilitação são: uma habitação tranquila e bem iluminada, um espelho e qualquer instrumento que controle o movimento da língua.

Conforme Nieto (s.d.:12), uma vez implantado um fonema há de consolidá-lo. Este é o aspecto mais difícil do tratamento. Nesta etapa as pessoas, que convivem em redor têm a chave para a generalização do fonema aprendido, e que podem ajudar a que se articule bem em distintas situações. No caso das crianças, seus pais com o mínimo de treino, devem ser agentes directos na reabilitação das dislalias de seus filhos, nos seguintes três treinos: os prévios (uma vez detectado o problema, há que iniciar o tratamento); os de discriminação auditiva e os de controlo motor.

O treino em discriminação auditiva realiza-se quando há dificuldade em distinguir o fonema alterado mais próximo da ordem da articulação.

É referido por Nieto (s.d.:13) nos meninos, que já sabem escrever, uma discriminação auditiva insuficiente, detecta-se, porque cometem o mesmo erro quando escrevem no ditado palavras, que contenham o dito fonema. Quando os meninos não sabem escrever, a discriminação auditiva insuficiente, pode-se detectar indicando ao menino com golpes na mesa, quando haja uma sílaba determinada, ao apresentar-se o menino consiga distingui-la. Durante o treino olharemos o menino e exageremos as posições da boca ao articular lista de sílabas parecidas, entre as que há fonemas, que o menino não sabe articular.

Se não há detecção de discriminação auditiva há que seguir um tratamento, até que o menino consiga articular bem.

Em relação ao treino de controlo motor, há que realizá-lo quando há dificuldades no controlo dos músculos, na articulação do fonema alterado.

Existem uma série de exercícios nestes tratamentos para chegar a agilizar o controlo motor. Entre outros podem-se referir os seguintes: abrir e fechar a boca;

morder o lábio superior e o lábio inferior; movimentos circulares da língua em redor dos lábios,...

3.4.5.1.Plano de Tratamento

Como refere Nieto (s.d.:14) em alguns casos e após terem-se realizado os treinos prévios, o fonema em questão começa a articular-se bem. Isto produz-se, quando a razão da pronúncia alterada era uma impossibilidade matriz ou discriminativa. Pelo que na maioria dos casos, isto não sucede e há que seguir sete passos bem definidos.

1. A criança observará atentamente a posição articulatória do educador. Se é necessário e se dispõe de material no momento e observará também em fotografias da zona bucal tomadas durante a emissão do fonema.
2. Dar-se-á à criança uma explicação do que se a fazer.
3. O menino e o educador adoptarão ambos a posição diante do espelho, podendo deste modo a criança constatar, se a sua posição é correcta.
4. Após atingir a posição adequada, a emissão do som, e uma série de aproximações sucessiva, irá conseguir-se a articulação do fonema.
5. Uma vez chegada à articulação, repetir-se-ão uma série de palavras, que contenham o dito fonema em posição inicial, média ou final, diante ou detrás da consoante consecução pertencente do fonema.
6. De seguida, a terapeuta da fala trabalha com uma série de objectos ou desenhos, cuja palavra para denominá-los contenha também o fonema.
7. O fonema encontrar-se-á em palavras, obtidas através de perguntas e conversação com a criança, de modo a que as palavras ditas tenham o fonema pretendido.

Quando se chega a este ponto, é necessária uma estreita colaboração com os pais para que a criança adopte a mesma conduta articulatória fora das sessões de terapia, na sua vida normal.

Este método só é eficaz nos casos em que o fonema é omitido ou distorcido, porque quando o fonema é substituído por outro terá que se recorrer a uma série de estratégias diferentes.

A razão de uma criança substituir um fonema por outro, pode ser devido ao seu esquema fonético estar alterado. Sempre, que uma criança ao falar substitui um fonema por outro, há uma razão para que um fonema se substitua por um determinado e não por outro, não há substituições aleatórias e sim que se produzem por alguma razão determinada.

3.4.5.2. Correção de Substituições

Para se conseguir a correção de fonemas por substituição, é conveniente que o educador siga uma norma prática: sentar-se diante de um espelho com a maior concentração possível, articular os fonemas isoladamente ou formando sílabas, anotar os movimentos e posições exactas dos órgãos articulatórios ao emitir o fonema. Uma vez, que o educador tenha consciência dessas posições e será muito mais fácil implementá-las na criança dislalica.

O caminho tradicional do tratamento das substituições tem sido de captar as vibrações laríngeas por contacto. Existem outros caminhos de tratamentos baseados nos restantes factores a que obedece o rasgo da sonoridade. Pode-se conseguir o fonema correcto através de factores de intensidade e duração da voz principalmente.

Através destes exercícios mais ou menos lentos ou laboriosos, consegue-se a articulação correcta do fonema. Uma vez conseguida a articulação do fonema convém seguir os passos de um plano de tratamento.

O tratamento destes casos realiza-se em duas fases diferentes. A primeira denominada de agilização de movimentos de língua, seguindo todo o treino de controlo motor prescrito pelo terapeuta da fala. A segunda de consecução de movimentos vibratórios da língua: é o aspecto mais difícil e é mais decisivo em todo o tratamento. Consiste em provocar vibrações em zonas progressivamente mais próximas da língua, basta chegar a produzir movimentos vibratórios linguais.

Estes exercícios de correção são específicos para cada fonema e para cada criança. Todos os exercícios devem estar contemplados num plano de tratamento, que deve ter uma sequência e dependerá de cada caso a sua recuperação.

3.4.6. Correção de Dislalias Orgânicas

Em geral, os métodos de correcção destas dislalias orgânicas são similares aos vistos com respeito às dislalias funcionais, tendo em conta algumas considerações, que são as três seguintes:

1. Às vezes existe uma excessiva dificuldade ou impossibilidade do sujeito para realizar o movimento ou adoptar a posição articulatória adequada;
2. Se se trata de uma malformação susceptível de intervenção cirúrgica, será necessário um período de treino pós-cirúrgico para que o sujeito, se adapte ao normal funcionamento do órgão intervencionado.
3. Em todo o caso será necessário apreciar a sua mobilidade dos órgãos, e é normal poder sê-lo. Em caso, negativo, a única coisa no tratamento será buscar compensações.

Após a cirurgia no freio da língua, o tratamento consiste no treino do controlo motor principalmente, sendo em alguns casos muito lentos e em ocasiões muito aborrecido. Trata-se de conseguir que uma língua, que tenha pouca mobilidade, adquira as posições cambiantes necessárias para falar correctamente.

No caso dos fissurados que foram sujeitos a intervenção cirúrgica, no período pós-cirúrgico, o tratamento da linguagem vai ser essencial em todos os casos e aqui vai se necessário um treino precoce, iniciando-o no momento em que a criança seja capaz de prestar um mínimo de atenção e algum tipo de colaboração.

O tratamento é dividido em duas etapas: o prelinguístico e o linguístico propriamente dito.

Em relação ao tratamento prelinguístico, nesta etapa tenta-se melhorar a função dos órgãos afectados, para que sejam possíveis as correcções;

Na segunda etapa, ou seja do tratamento linguístico trata-se de corrigir os erros concretos e as alterações da fala.

Capítulo4 – As Competências Linguísticas e o Currículo

Neste capítulo faremos uma abordagem às competências linguísticas definidas para o terminus do 1º Ciclo do ensino básico, assim como abordaremos a noção de currículo, problematizado como facto e como prática, analisando as adaptações curriculares necessárias face às dificuldades manifestadas pelos discentes.

4.1. Definição de Currículo e Desenvolvimento Curricular

De acordo com Roldão (1999:15) associam-se ao termo currículo sempre dois significados: aquilo que passa – a passagem de alguma coisa a alguém – e aquilo por onde se passa – o percurso, e a unidade que o constrói e que ele constrói no sujeito, de modo a que a passagem num sentido quase filosófico efectivamente ocorra.

Currículo é um conceito que carrega inúmeras interpretações. Podemos aferir que o currículo escolar é o aglomerado de aprendizagens que são necessárias socialmente, naquele contexto e tempo, onde a escola se encarregará de organizá-lo e garanti-lo.

O autor Coll (1996) define currículo como sendo um elo entre a declaração de princípios gerais e a sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planeamento e a acção, entre o que é prescrito e o que realmente acontece nas salas de aula.

Já Young (2000:47) diz, que o currículo escolar é apresentado como um conjunto de portas de entrada para o mundo adulto, ainda que as relações entre as definições escolares e não – escolares do saber e da capacidade sejam na melhor das hipóteses ténues.

Este currículo é predominantemente, organizado por disciplina, que identifica como currículo académico, também pressuposto nos currículos profissionalizantes. Para o autor, este o currículo como "facto", que distingue do currículo como "práticas". Este primeiro expressa muitos dos pressupostos predominantes dos profissionais da Educação e oculta as relações sociais entre professores, alunos e responsáveis pela criação de políticas do currículo.

No "currículo como prática" acontece o inverso, o conhecimento é produzido, valoriza a prática dos professores e apresenta o papel activo de educadores e educandos no processo de aprendizagem. O conceito de "...currículo como prática, dá aos professores uma ideia falsa de seu poder, de sua autonomia e de sua independência em relação aos contextos mais amplos de que seu trabalho parte" (Id, Ibid: 49).

Deste modo, não lhes permite visualizar o seu próprio fracasso ou possibilidade de mudança.

Segundo Ferraço (2004: 90) nas invenções dos currículos há, entre os sujeitos, processos auto-organizativos espontâneos, impossíveis de serem desconsiderados ou subestimados. Nas nossas vivências escolares pudemos compreender que também são, sobretudo em meio a essas relações, que se auto-organizam, que os saberes fazeres curriculares são inventados pelos sujeitos.

Vale aqui destacar que esses currículos inventados pelos sujeitos produzem diferentes saberes, que introduzem os princípios de colectividade e cooperação entre eles, ou seja, apontam para acções colectivas, que são discutidas de modo a se buscar saídas para os problemas enfrentados. A força no interior da escola está no colectivo, apesar de apresentar muitas vezes marcas do individualismo.

É referido por Pacheco (2001: 45), que o currículo constrói-se na diversidade e convergência de discursos, ou de argumentos, que contribuem para a clarificação de opções quanto à tomada de decisão.

Nos diferentes contextos, as identidades curriculares estarão ligadas a valores, que reforçam a dimensão humana. Um currículo não se constrói do nada, mas na selecção cultural, tendo como base as condições psicopedagógicas de uma cultura que se projecta na instituição escolar Sacristán (1988). Reflecte assim, a função cultural da escola, apesar de que a cultura não existe como lugar específico na sociedade. Ela não é produto das relações, mas uma forma significativa delas carregadas de sensibilidade, valores, sentimentos, emoções ou vivências.

O cenário escolar caracteriza-se como um lugar que, na sociedade, possui o pacto com o conhecimento e com o saber

Os conhecimentos adquiridos pelos alunos no dia-a-dia são construídos de forma diferente diante das interferências da escola. Assim, o conhecimento local insere-se na escola pelas posturas, discursos, práticas e crenças dos professores e alunos, que reanalisam os conteúdos e negociam as normas escolares, ou seja, opina Schlindwein e outros (2003: 256) “...o currículo que vai delineando adquire um habitus que reflecte as representações daqueles que o integram: alunos, professores, administradores, pais, comunidade”.

Compreender as relações entre cultura e currículo torna a escola incontestável enquanto espaço sócio-cultural.

Para Gómez (1994: 14) o conceito de cultura, apesar da força recuperada como recurso explicativo das interações humanas, não pode ser entendido sem se identificar as estreitas relações que mantém com o marco político, económico e social no qual é gerado e com o qual interage.

As interações humanas de um grupo social, fortificam-se criando uma funcionalidade capaz de se desenvolver), a cultura. Portanto, segundo (id. Ibid, 17): “...é o resultado da construção social, nas contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo”, onde nos podemos expressar através de sentimentos, costumes, rituais, atitudes, tudo o que nos envolve individualmente ou colectivamente. E diante da expressão cultural no colectivo da comunidade, nos identificamos também com a escola, pois acaba sendo um lugar de cruzamento de culturas, capaz de reflectir nas definições que formam o currículo, seja oculto ou explícito.

O currículo oculto caracteriza-se por duas condições: o que não se pretende e o que é obtido por meio da experiência natural, não directamente planejada pelos professores nas suas aulas, tal como refere McCutcheon (1988). Logo, entender a questão do currículo oculto remete-nos a falar não somente de cultura como conteúdo do currículo, mas em termos antropológicos. O currículo oculto ocupa um espaço escolar apontando para uma realidade mais complexa de entender. Esse conceito surge pela primeira vez com Jackson (1969), para denunciar a existência na escola e na sala de aula de um outro currículo, que não o oficial.

Formosinho e Machado (2000:27) admitem, que o currículo oculto é fruto do próprio contexto escolar, do contacto entre alunos e da própria organização social da escola. O currículo oculto corresponde a tudo aquilo que o aluno aprendeu na escola sem ter sido objecto específico do ensino. Este está mais relacionado a ideologias, preconceitos, discriminação e estereótipos presentes nos currículos escolares e não explicitados por eles. Desta forma, o currículo oculto constitui-se das aprendizagens que abrangem diferentes tipos, como valores, atitudes e outros.

O próprio conceito de currículo oculto, ou invisível, comporta duas diferentes concepções. A primeira, se refere a um implícito natural, algo de que não precisamos falar ou explicar, pois está inscrito na lógica das situações.

Conforme Perrenoud (1995) aponta alguns exemplos como: aprende-se a viver em público, tendo às vezes que falar ou calar, misturar ou isolar, expressar seu desejo ou renunciar. Aprende-se a estabelecer uma relação entre o espaço privado e o público e outros.

A segunda concepção de currículo oculto é a que Forquin (1996), chamou de implícito abordados mais conceitos relativos ao currículo, como: currículo formal X currículo real perverso, produto de um trabalho permanente de ocultação, de dissimulação ou de mistificação que o sociólogo entende que deve denunciar.

No currículo explícito os objectivos direccionam aos conhecimentos, disciplinas e actividades, para Perrenoud (1995: 51) o currículo formal é uma imagem da cultura transmitida, com o recorte, a codificação e a formalização correspondentes a esta intenção didáctica. Esse tipo de currículo é encontrado no sistema educacional através de leis, directrizes curriculares e parâmetros. Já o currículo real, é o que acontece e retrata no âmbito das escolas, mais especificamente no interior da sala de aula, o currículo real é um conjunto de experiências, de tarefas, de atitudes que geram ou que se supõe que gerem aprendizagens.

Há uma amplitude no conceito de currículo. Ele pode significar coisas distintas, segundo o enfoque que o desenvolva, como referem Sacristán e Gómez (2000). Pela reunião de vários sentidos se define o contexto de currículo, uma vez que oferece perspectivas diferentes sobre a realidade do ensino. O currículo que se referencia aos conteúdos do projecto pedagógico, ou do ensino, deve relacionar-se com a amplitude

do acto de ensinar. A ênfase dada aos conteúdos varia segundo os grupos sociais, já que a escolarização ultrapassa a preparação intelectual e académica, reveladas na crença dos pais, professores, alunos, comunidade académica e outros.

Assim, o currículo deve ser construído por uma diversidade de conteúdos, não só intelectuais, considerando de acordo com os autores anteriormente citados (2000: 129) toda a mecânica de elaboração do currículo introduz elementos que moldam a cultura escolar. O modo como se formula esse texto condiciona, ou seja, é um processo no qual intervêm agentes diversos. Não existe, então, uma correspondência total entre o que é o saber externo que potencialmente pode ser transmitido e a elaboração que se faz dos saberes contidos no currículo. Dir-se-ia que o texto, que é o currículo, não responde às intenções de ser reprodutor do que entendemos por cultura fora da escola, mas que é uma cultura própria, que tem certas finalidades intrinsecamente escolares e que presta, naturalmente, um peculiar serviço à socialização e à reprodução.

Neste sentido, o currículo deve representar o contexto social, económico, político e cultural, num verdadeiro âmbito de interacções.

Contudo, a cultura, contida nos currículos elaborados ou construídos para a escola, sofre alterações quando desenvolvida num meio escolar concreto. Isso ocorre pela falta de correspondência entre a cultura exterior, responsável na elaboração do currículo explícito, e o distanciamento entre os que ministram aulas na prática reais.

Os processos, agentes e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo. Podemos visualizar o que resulta dessas interacções mediante o quadro nº9.

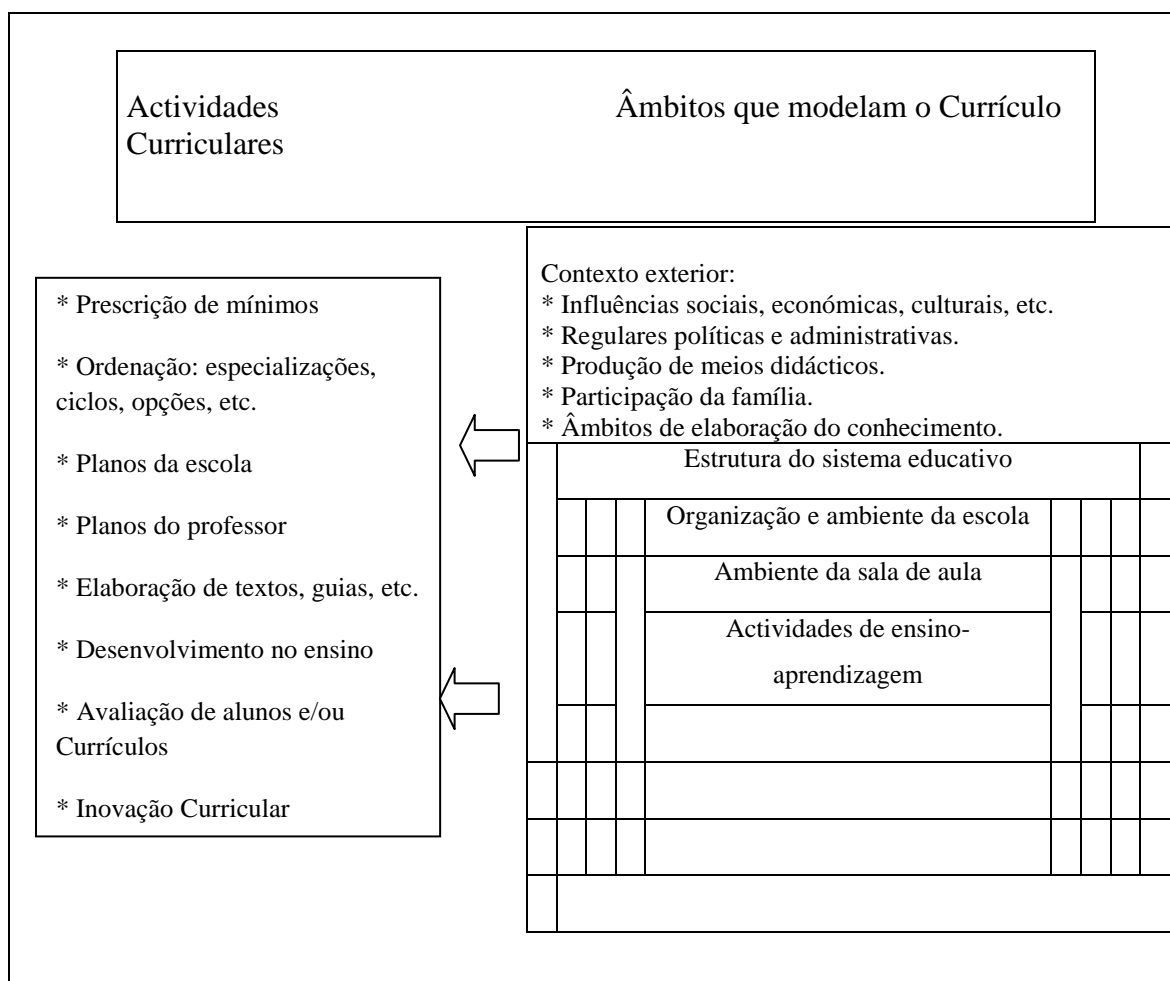


Tabela nº11 – Práticas e transformações no currículo adaptado de Sacristán e Gómez (2000: 130)

Deste modo, vale ressaltar a intenção de estabelecer relação entre os contextos que constroem o currículo real, retratada em actividades relacionadas com o currículo na prática. Deste modo, vale ressaltar a intenção de estabelecer relação entre os contextos que constroem o currículo real, retratada em actividades relacionadas com o currículo na prática de ensino.

O contexto didáctico, que abrange o currículo e se desenvolve através de actividades de ensino-aprendizagem, deve ser trabalhado pelo professor, não de forma isolada do mundo “exterior” do aluno e da escola, mas numa interconexão entre as aprendizagens, seja na educação formal, seja na educação não – formal ou informal.

Para Young (2000:55) se o currículo escolar deve tornar-se uma experiência de liberdade para uma parte muito maior de cada turma de estudantes, exigindo um

envolvimento muito maior da parte de muitas pessoas que hoje não têm vínculo directo com a escola, mesmo pais e empregadores, e muitas actividades feitas por professores e alunos que não se limitam à escola nem, em termos convencionais, são definidas como educacionais.

Isso exige que o professor tenha uma visão da necessidade de não se prender somente à educação escolar, mas transpô-la ao mundo não-escolar que os alunos experimentam, minimizando assim o distanciamento entre esses dois mundos. Conforme Freire (1991: 83) "É a escola que propõe a construção do conhecimento colectivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo".

O currículo, no contexto didáctico, deve empreender uma educação voltada para a realidade.

De acordo com Pacheco (2006:151) o conhecimento escolar divide-se, cada vez mais, num dualismo que privilegia, por um lado, a estrutura das disciplinas como a trave-mestra da aprendizagem dos alunos e, por outro, secundariza os saberes ligados aos sentidos político, social e moral da acção humana.

É justamente no interior da escola que se insere o compromisso de se oferecer o conhecimento e o saber. A estrutura da escola, com as suas relações e dinâmicas internas, a estrutura organizacional, as actividades científicas e culturais realizadas, a dinâmica do espaço físico, a distribuição do tempo, a distribuição dos actores que compõem o quadro administrativo/pedagógico/alunos/comunidade que determinam o "contexto organizativo" para Sacristán (1988), sustenta o projecto concreto, estreitando as fronteiras com a sociedade em geral. Permitirá aos alunos excluídos espaço para não silenciarem, criando novas perspectivas de articulação entre o mundo real, a escola e a sociedade.

Segundo Apple e Beane (2000: 52) opinam que "...convém recordar quem somos «nós». As escolas democráticas necessitam de se apoiar numa definição plural e abrangente, num compromisso de construir uma que a escola oferece à comunidade académica".

No contexto social, a escola deve alcançar caminhos rumo à escola democrática, procurando reconstruir no seu interior centros de práticas democráticas na comunidade que é da escola e da sociedade, na qual a escola existe.

Não faz sentido a escola não ser democrática, torná-la-ia subversiva, educaria os alunos hostis à vida democrática, pois não existe democracia sem democratização da escola, porque as expressões Educação e Democracia são indissociáveis. A ideia da democratização da educação impulsiona-nos para lutarmos pela mudança da escola, visando à democratização do país.

Para Pacheco (2005: 149) que afirma em relação à escola pública, que esta não pode ser reduzida a uma simples ideia, mas a um recurso, tornando possível a democratização, as suas funções inserem-se no domínio de imperativos morais, assim discriminados por Fullan, a partir dos trabalhos de Goodson: facilitar a enculturação crítica; providenciar o acesso ao conhecimento; construir uma efectiva relação entre professor e aluno.

A escola tem sido um dos caminhos para a elaboração dos saberes sociais, um espaço de formação e informação, favorecendo a inserção do aluno em questões sociais marcantes num maior universo cultural.

Na escola, os conhecimentos transmitidos e recriados são significativos quando são produtos de uma construção dinâmica, que integra o saber escolar e os demais saberes, como os políticos, sociais, culturais e psicológicos.

Com a globalização e as evoluções científicas e tecnológicas não se pode esquecer de abordar na escola questões relativas a discussões ético-valorativas da sociedade, aumentando a diversidade de abordagens na tarefa da educação, levando os alunos a participarem da cultura, das relações sociais e políticas.

Os autores Formosinho e Machado (2000: 119) afirmam, que neste sentido, a escola abre-se para o exterior da sua fronteira legal e física, deixa de se circunscrever apenas à relação pedagógica professor-aluno e configura-se por uma fronteira social, determinada pelo sistema de interação, estruturando a sua organização social, no qual os actores são todos os interessados e intervenientes no processo educativo.

Isso significa que a escola impõe e expõe a cultura na sociedade em que se situa. Neste sentido, Veiga-Neto (2004: 53) opinam que "...o currículo se transformou no eixo em torno do qual gravita a vida escolar e, por extensão, gravita até mesmo boa parte da vida social".

A amplitude do conceito de currículo, que pode ser pensado para fora dos muros da escola, articula-se entre a escola e a cultura.

O currículo não é exclusivamente um instrumento a ser transmitido pelos professores e engolido pelos alunos, mas o terreno em que activamente se cria e se produz cultura. O currículo é visto como um veículo de transmissão de uma cultura que antes era incontestada e unitária, e actualmente podemos dizer ser um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação. O currículo pode ser trabalhado, embutido numa cultura oficial, porém, o resultado desse trabalho nunca será pretendido, porque envolve contexto cultural.

O Desenvolvimento Curricular

A opção em apresentar estudos curriculares pós 1990, deu-se quando a pesquisa tomou como estudo os normativos referentes à formação do professor, a legislação Pós-Lei nº 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo Português, alterada pela Lei nº 115/97 de 19 de Setembro, que sofreu a segunda alteração pela Lei nº 49/2005.

O objectivo desse estudo é compreender qual a orientação curricular pós 1990, já que muitas foram as influências das teorias do Primeiro Mundo.

O currículo como espaço de conhecimento especializado é relativamente recente, principalmente em relação à área científica no âmbito da Educação. Em meados do século XIX, afloraram os problemas no campo educacional, dando, assim, início às importantes evoluções no fenómeno educativo.

Foi no século XIX que aumentou a capacidade de construir instrumentos educacionais mais sólidos. Surge daí o currículo como um instrumento de escolarização, porém manipulado pela escola, cujo perfil era o de uma sociedade elitista, que trabalhava apenas com um tipo de currículo.

Conforme Morgado (2000), o campo curricular emergiu como área de conhecimento educativo para dar resposta à sociedade do maquinismo e à pressão que a sociedade industrial exerceu sobre a escola.

Praticamente, após a Primeira Guerra Mundial surgiram aspectos decisivos para a elaboração do currículo enquanto área de conhecimento. Contudo, os trabalhos de Bobbitt (1989), marcaram a área de estudos curriculares, posicionando o currículo como campo autónomo no domínio da educação. Nesse contexto, Franklin Bobbitt é considerado um marco na emergência do campo curricular. Para ele, elaborar currículos envolvia a identificação de conhecimentos, habilidades, atitudes e hábitos necessários ao desenvolvimento da personalidade adulta.

Bobbitt afirmava que ao elaborar o currículo o principal foco deveria ser a clareza dos objectivos educacionais e os meios a serem trabalhados para atingi-los, pois ele transportava para o campo da Educação padrões e formas de trabalho utilizados na área empresarial, com vistas à eficiência em função da ampliação de ganhos financeiros.

Outros grandes colaboradores para o desenvolvimento curricular foram os trabalhos de Ralph Tyler (1949) e Taba (1962), que apontavam a necessidade da ligação entre a teoria e a prática curricular no interior das escolas.

Essas novas ideias eram vinculadas ao movimento denominado Progressivismo, cujo maior expoente foi John Dewey (1994), que desde o começo do século produzia trabalhos sobre a Educação, nos quais defendia a importância da elaboração curricular baseada nos interesses das crianças. Dewey acreditava que o currículo deveria se constituir de experiências significativas para os estudantes, levando-os à oportunidade de aprender a aprender. Almejava uma escola activa, com um espaço democrático, guiada pelo conceito "learning by doing", onde o aluno se formasse como cidadão.

Dewey diferenciava-se das ideias defendidas por Bobbitt, no que se referia à escola, não enquanto ligada aos interesses empresariais, mas um espaço que proporcionasse o desenvolvimento infantil.

Já Ralph Tyler (1949) no seu livro "Basic principles of curriculum and instruction" consolidou a tradição tecnicista da área, prescrevia a forma como os currículos deveriam ser elaborados. Na sua obra, constam quatro pontos que, para ele,

são essenciais na elaboração do currículo: seleccionar os objectivos educacionais, identificar experiências de aprendizagem, organizar essas experiências e avalia-las. Diante disso, vários manuais foram editados por diferentes autores, porém, baseados nos ideais de Tyler.

A partir daí, Morgado (2000: 20) afirma que a investigação, no domínio curricular, vai ser determinante nas reformas dos sistemas educativos. Primeiro nos Estados Unidos e, posteriormente, no continente europeu – particularmente no que se refere aos aspectos inovadores, estabelecendo, ao mesmo tempo, relações de interdependência com outros factores como o apoio político e administrativo, os meios económicos disponíveis e também com a formação de professores.

Desta forma, as influências das teorias do Primeiro Mundo tiveram como consequência um maior desenvolvimento de pesquisas elevando a qualidade na área curricular. Mesmo assim, essa contribuição teórica não foi suficiente para contribuir com uma escola de qualidade, pois a questão do fracasso escolar ainda continuava em evidência. Moreira e Macedo (2000: 102) " Oscilam-se, assim, entre a valorização de uma produção teórica de cunho mais académico e a preocupação com a prática, com a escola".

Dois grandes movimentos marcam o campo do currículo na década de 1970, demonstrando insatisfação na sua forma de orientação. Esses movimentos foram influenciados pelas novas tendências infiltradas na área das Ciências Sociais, em que princípio da Etnometodologia, o Interacionismo Simbólico e a Psicanálise, dentre outras, começam a ter grande influência.

Um desses movimentos, conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE), emergiu na Inglaterra, porém foi redefinido seu campo como Sociologia da Educação, tendo como principal foco o estudo do currículo e da Pedagogia como processos sociais Young (2000).

Não diferente do que aconteceu em Inglaterra, nos Estados Unidos, um grupo de educadores, descontentes com as tendências curriculares propuseram um programa. O destaque como diz Santos (2002:167) foi para "...dois grupos desse movimento: um deles associado ao Marxismo e ao Neomarxismo, do qual participaram Henry Giroux

e Michael Apple. Esse grupo foi precursor do que se convencionou chamar de Sociologia do Currículo.

É referido pelos atrás citados, que os autores pertencentes a esse grupo voltaram seus estudos principalmente para as relações entre currículo e cultura. O que procuram mostrar nos seus trabalhos é como o currículo trabalha em favor dos interesses dos grupos dominantes, reproduzindo dessa forma as desigualdades sociais.

De acordo com os mesmos autores a partir de 1980, novas áreas de estudo e de pesquisas se configuraram no campo do currículo, influenciadas por diferentes ideias no âmbito das Ciências Sociais. Contudo, a área curricular foi marcada pela influência do pensamento pós-moderno, ou pós-estruturalista, presente também na década passada e identificada nos trabalhos dos autores Cherryholmes (1993), Giroux (1993), McLaren (1993) e Popkewitz (1994), dentre outros.

Os autores enfatizam que na escola os alunos não aprendem apenas conceitos sobre o mundo natural e social; adquirem também consciência, disposições e sensibilidade que comandam suas formas de relações e de comportamentos sociais e estruturam sua personalidade Santos (2002).

Sabemos que num mundo globalizado, recebemos influências de outros países, o que devemos atentar é para não aplicá-las "nua e crua" na nossa realidade, pois um processo complexo envolve pesquisas de diferentes ideias e teorias. De acordo com Santos (2002: 103) "O que se vê muito mais hoje é uma grande diversidade, sendo trazida para construções mais autónomas". Não podemos deixar de adequar essas teorias à nossa realidade, o que muitas vezes não ocorre, dada a visão pouco crítica das teorias estrangeiras.

Em Portugal, sobretudo na 2^a metade do século XX, reconheceu-se que a reforma curricular conforme Pacheco (2001: 168) tornara-se impossível, na medida em que os problemas diagnosticados se mantiveram nas estruturas escolares e nas práticas curriculares de professores e alunos.

Através dos Decretos – Leis, números 6 e 7 de 2001, os Departamentos da Educação Básica e do Ensino Secundário trabalham a revisão curricular. Sendo o

currículo de natureza política, algumas medidas visavam à flexibilização e descentralização de políticas educativas.

De acordo com Pacheco (Ibid: 169), em Portugal, a tradicional centralização política e administrativa e o correspondente controlo político-administrativo da escola configuram num centralismo educativo comandado por um aparelho administrativo central (o Ministério da Educação), que todos atacam (e que a ninguém parece agradar), mas que resiste obstinadamente mesmo aos propósitos reformistas dos seus responsáveis políticos.

Nesta visão, o currículo necessita ser construído gradativamente, sem abafar a tradição histórica e social, renovando-se progressivamente.

Os currículos são produzidos por linguagem não transparente, pois não se encontra reflectida numa verdade evidente ou ideologicamente obscura e turva. Segundo Corazza (2001: 10) vale entender que "...as palavras que um currículo utiliza para nomear as coisas, factos, realidades, sujeitos, são produtos de seu sistema de significação, que disputa com outros sistemas". Esses não se apresentam como prontos, não possuem significação plena em si, mas apresentam ramificações de linguagem com outros aparatos discursivos que confrontam e definem o que é válido e real para ser transmitido.

Neste sentido, a "autonomia curricular", defendida por Morgado (2004), vem confirmar a importância dos professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, seja na adaptação do currículo proposto a nível nacional ou a inclusão de temáticas que julguem importante para a formação dos alunos. O currículo ganha, portanto, maior extensão, uma vez envolvido em diferentes práticas discursivas e tecnologias.

Assim, para o autor atrás referido (2004:119) o projecto curricular e autonomia da escola são conceitos relacionados, de cuja concretização dependem as principais mudanças que se torna necessário imprimir no domínio educativo, nomeadamente na construção de uma nova cultura educativa em que a escola é vista como um bem comum, só possível de edificar na base de uma autonomia colectiva, consubstanciada a partir do contributo individual e autónomo de cada professor.

Sob essa perspectiva, o currículo apresenta-se como um conhecimento mutável, não existe um campo de neutralidade. Nele está embutida a prática cultural, a relação social, e não pode ser elaborado fora das relações de poder. Sob o ponto de vista da linguagem, essas relações encontram-se interligadas à produção de significações que privilegiam determinados aspectos em detrimento de outros, em posicionamentos específicos de poder, formando o currículo e produzindo identidade e diferenças. Por conseguinte, o currículo é colocado como um espaço onde poderá examinar as diferenças representadas e seus significados.

Portanto, o currículo direcciona a actividade escolar dentro da realidade da escola, um projecto planejado administrativamente no âmbito cultural, social e político.

Cabe ao professor, assumir não somente o papel de mediador do conhecimento, mas também de gestor, participando de decisões. Assim, novas situações surgirão que se reflectem no contexto do seu trabalho, como a questão curricular.

Não estamos aqui jogando mais uma função entre tantas nas costas do professor, alertando-o para uma nova cultura profissional. Ele não tem contribuído para a criação de programas e materiais curriculares, o que reforça a ausência de poder de decisão e criação do professor no seu próprio objecto de trabalho. Neste sentido, ele torna-se indivíduo desligado, distante dos seus colegas e do seu trabalho.

Conforme Roldão (1999: 20) o professor não deve ser um profissional limitado a utilizar materiais curriculares que outros produzem, a executor não interveniente de planos curriculares rígidos que pode transformar para chegar ao produto que qualquer professor ambiciona: a construção de aprendizagens significativas por todos os seus alunos.

Neste sentido, o professor deve conhecer quais são os saberes relevantes dos seus alunos e as opções curriculares pertinentes à escola, direccionando o ensino para as estratégias adequadas através de investigação e soluções pedagógicas.

Vivenciamos a crise da escola, pois o contexto em que ela actua tem mudado radicalmente, porém, a escola não dá conta de estruturar um novo padrão de funcionamento. Surge, assim, a necessidade também de mudanças estruturais nos sistemas, no sentido de uma maior autonomia dos níveis de decisão dos membros da

escola, principalmente na função docente, impulsionada a sofrer mudanças da autonomia aos projectos próprios e ao currículo.

Com toda essa possibilidade de mudança, torna-se de acordo com a autora atrás referida (1999: 19) particularmente visível no plano curricular: uma prática de escolas e professores baseada nas directrizes, concepções e decisões emanadas quase exclusivamente do órgão central, e apoiada em auxiliares curriculares concebidos por outros - os manuais -, lançados pela indústria editorial e consumidos de forma mais ou menos passiva.

Ao professor, cabe a responsabilidade de utilizar as estratégias e tomar as decisões relativas ao currículo, avaliando-o, ajustando-o e/ou elaborando materiais curriculares. Para se chegar a esta complexidade educativa, devemos preparar o docente, assegurando-lhe uma formação concisa, que ofereça um suporte teórico e prático, e o incite a tomar decisões assertivas, nas intervenções relativas ao seu trabalho e especialmente em relação ao currículo. Capaz de levar esse docente à progressão e à mobilidade, à não-aceitação de regras definidas e um currículo encaixotado, mas ter o poder de decidir como se desenvolverá o seu trabalho, tendo clareza para analisar, avaliar e agir diante da reflexividade.

Esses currículos que recebemos na escola, são provenientes dos programas nacionais, onde qualquer docente por menor que seja sua experiência na área educacional, percebe que não estão oferecendo respostas às necessidades sociais, actuais e futuras. Isso confirma a importância de prepará-lo para enfrentar, aderir e provocar mudanças no plano educacional.

Vivemos num mundo de mudanças, as quais atingem o interior da escola. Segundo Roldão (1999: 25) "Esta mudança é caracterizada pela pressão social sobre a escola no sentido de, mais uma vez, ajustar/reconstruir o seu currículo e o modo de gerir, na tentativa, historicamente sempre repetida, de ajustar a adequação da oferta às necessidades".

O professor não deve ter uma ideia simplista, de querer inventar o currículo ao sabor da vontade e idiosincrasia, deve aprimorá-lo, visando a natureza histórico-social, a realidade vivenciada, trabalhando profissionalmente para uma determinada comunidade, com seus pares e principalmente com os seus alunos. Assim, o currículo

não seria visto como "um figurino estável de disciplinas" (Id. Ibid.), mas analisado de forma crítica, face às necessidades actuais, definindo a natureza da instituição escolar. Trabalhar um currículo, onde ocorreu um processo de selecção, não invalida a questão cultural, haja vista que o currículo consiste na escolha das diferentes manifestações culturais, consideradas significativas à Educação.

O professor, que na sua formação foi trabalhado com o currículo denominado tradicional, ou organizado por disciplinas, com ênfase, sobretudo na área cognitiva que aprendeu através da não relação do que era ensinado na sala de aula, a sobreposição de disciplinas, e que a transmissão dessas era tida como essencial, sem perceber a importância da compreensão e construção dos processos de conhecimentos, terá que esquecer esse modelo de currículo e aprendizagem e reaprender as novas propostas curriculares, chamadas de inovadoras, alternativas ou críticas.

O novo modelo de currículo visa a necessidade da inclusão de outros conhecimentos, além dos tradicionais conteúdos académicos: as artes, a cultura corporal, as novas áreas do conhecimento e de saberes práticos. Visa também uma proposta curricular integrada dos conteúdos de diferentes campos, eliminando, assim, a fragmentação do conhecimento. Este deve também estar centrado em problemas da vida quotidiana, levando o aluno a construir o conhecimento em suas diferentes habilidades, sejam intelectuais, atitudinais, formas de condutas e valores.

Desta forma, podemos afirmar que o eixo do trabalho docente estará voltado para a construção de conhecimento pelo aluno.

Santos (2002: 157) diz, que os currículos integrados não estabelecem uma fronteira nítida entre as disciplinas, ou seja, aqueles que buscam trabalhar de forma interdisciplinar, são estimulados e defendidos em quatro aspectos, porque:

- Permitem o trabalho com conteúdos culturais relevantes, englobando a discussão de questões que não poderiam ser trabalhadas no limite de uma única disciplina;
- Privilegiam o ensino, com base em questões reais e práticas, que estimulam o interesse e a curiosidade dos alunos e a formulação de respostas criativas e inovadoras;

- A sua forma de organização tem similaridade com a maneira como enfrentamos/solucionamos problemas reais de ordem pessoal e profissional;
- Favorecem o trabalho colectivo entre os professores, eliminando as hierarquias entre as disciplinas e facilitando a troca de experiências entre os docentes.

Esse modelo de currículo eliminará a organização das disciplinas em justaposição e fragmentação dos saberes escolares. Será capaz de instigar o aluno para o gosto da pesquisa, desenvolvendo nele o espírito crítico e a oportunidade de ser criativo, além de oferecer espaço para trabalhar com os problemas da vida quotidiana, sensibilizando-o a estabelecer uma relação significativa com suas experiências concretas.

Muitas são as preocupações e críticas desse modelo, um deles é que os conteúdos acabam sendo trabalhados de forma superficial, havendo pouco espaço para o aprofundamento das ideias e, sobretudo, para a organização e a sistematização dos conhecimentos.

O papel do professor no trabalho com a integração dos conteúdos curriculares, exige que o docente saiba mediar e intervir na participação e interesse do aluno, de forma a não fugir e/ou distorcer o rumo do conteúdo, garantindo assim que os objectivos iniciais sejam alcançados.

O papel do professor no trabalho com a integração dos conteúdos curriculares, exige que o docente saiba mediar e intervir na participação e interesse do aluno, de forma a não fugir e/ou distorcer o rumo do conteúdo, garantindo assim que os objectivos iniciais sejam alcançados.

É referido por Roldão (1999: 33), que o problema da escola é hoje o de responder satisfatoriamente a todos, garantindo-lhes um bom apetrechamento educativo, sendo que esses todos são cada vez mais diferentes. Assim a autora apresenta o quadro nº 10, onde procura sistematizar o essencial da evolução da gestão curricular e dos sistemas educativos.

Gestão Curricular e Sistema Educativo			
Sistema educativo centrado nas escolas	<p>Binómio curricular: currículo nacional (core curriculum) + currículo(projecto de cada escola curricular, integrando e ampliando, de forma própria, o currículo nacional).</p> <p>Alargamento do currículo a maior número e tipos de aprendizagens.</p> <p>Avaliação por referência a:</p> <p>a) Avaliações nacionais externas;</p> <p>b) Avaliação pela e na escola, face aos seus objectivos.</p>	<p>Estrutura de funcionamento autónoma em graus variáveis).</p> <p>Organização funcional (em modalidades várias).</p> <p>Campos de contas perante a comunidade e a administração.</p>	<p>Actividade regulada pelos objectivos e metas curriculares da escola.</p> <p>Campos de iniciativa e decisão próprios – gestão curricular, no plano individual e colectivo.</p> <p>Práticas colaborativas entre pares.</p>

Tabela nº 12 – Gestão curricular e sistema educativo, adaptado de Roldão (1999: 35)

Diante do quadro anterior, podemos afirmar que o sistema educativo centrado nas escolas faz sentido, uma vez que hoje a sociedade tem a cada dia se tornando mais heterogénea, seja do ponto de vista ético, cultural, social e outros. A sociedade tem apresentado padrões que directamente influenciam a escola e até o sistema nacional.

Desta forma, vão aproximando as semelhanças nos currículos educacionais de vários países. Para Amaral (2003: 151) isto faz-se segundo padrões de influência ou domínios estabelecidos pelos sistemas hegemónicos, que se tornam uma espécie de modelo para todos os países. Decorre disto, os padrões curriculares tradicionais, que

privilegiam o sistema nacional, ficam cada vez mais desprestigiados, devido ao seu carácter nacionalista e etnocêntrico.

O autor Forquin (1996) atribui esse fenómeno como "cultura da escola", com as suas características de vida próprias, os seus ritmos e os seus ritos, a sua linguagem, o seu imaginário, os seus modos de mérito ou sanção, o seu regime de produção e de gestão. É justamente isso que faz a identificação em qualquer país, do que seja uma escola. A estruturação escolar reflecte directamente na sua organização interna e no currículo, daí surge a preocupação: não podemos trabalhar como se todas as escolas fossem idênticas, principalmente no que se refere ao plano organizativo e curricular, as situações nas quais elas estão envolvidas é totalmente diferente.

Conforme Roldão (1999), esse facto agrava a ineficiência do ensino escolar e faz crescer o chamado insucesso escolar, associado ao insucesso dos alunos.

De acordo com Silva (2006: 13) "...os teóricos de currículo, na sua maioria, estão lotados em Universidades e nas suas teorias, muitas vezes, descoladas do movimento que se passa na realidade das escolas". Numerosos e variados são os obstáculos encontrados em direcção à criação de conceituais e operacionais, capazes de transformar e/ou inovar o currículo da escola.

Segundo Pacheco (2002: 96) a escola existe com a finalidade não só de consolidar a aquisição de um conhecimento comum, que valoriza os valores de uma tradição social e cultural na qual os alunos devem ser ensinados pelos professores, bem como de impor um conjunto de valores que podem ser sintetizados pelo conceito de capital social, podendo ser definido simplesmente como um conjunto de valores informais ou normas partilhadas pelos membros de um grupo e permitindo a cooperação entre essas pessoas.

Neste sentido, a escola não deve ser vista como local onde se transfere o conhecimento, mas onde se perpassa os valores, a cultura e onde acontecem as relações. Deve trabalhar com um currículo ajustado e construído para oferecer aos alunos um ensino capaz de adequar as necessidades dos mesmos, seja na diferenciação das aprendizagens ou nas situações de diversidade, isso contando com uma flexibilização curricular. Assim, Freire (1991: 123) alvitra que "...a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a

escola. Abarca da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas prática concreta".

O currículo pensado por Freire (1991) é a expressão da política educacional que retrata ou que tem como resultado o diálogo entre os diferentes campos do conhecimento e interesses de grupos e que se inserem na escola e na sala de aula. Pensar em currículo é pensar na uma escola democrática.

A escola, como espaço de conhecimento, exige não só planificação, pelo que há saberes fundamentais que devem ser aprendido, na lógica de um ocorre o curriculum, mas também a vocação de professores, pois professores e alunos participam directamente no mesmo. Como facto e como prática, o currículo obedece a lógica diferente, ainda que toda a proposta curricular só faz sentido se orientada para a integração social e cultural das leis, tornando – os responsáveis pelas aprendizagens e que Freire explica bem através do conceito de autonomia da escola.

Para Pacheco (2007: 91), a ideia de um projecto curricular de Agrupamento coloca-se perante a questão da adaptação do currículo pelos professores tendo em atenção a prescrição existente e o contexto escolar em que se desenvolve, representando a articulação das decisões da administração central com as decisões dos professores tomadas no contexto de escola e funcionando como um elo de ligação intermédio entre o currículo-base e o projecto educativo da escola, e a planificação de actividades que cada professor prepara.

Geralmente nos Agrupamentos de escolas existem equipas de Orientação Psicopedagógica, que tem como objectivo fundamental a melhoria da qualidade do ensino e do sistema educativo. O papel fundamental destes serviços consiste em dinamizar pedagogicamente a vida escolar e possibilitar a prática de acordo com a teoria facilitando a atitude positiva dos docentes ante o câmbio de investigação e de inovação.

Tendo por base o conceito de currículo e tendo em vista os alunos, haverá experiências que eles já adquiriram e haverá experiências que a escola pretenderá transmitir-lhes, tendo em conta as suas características e necessidades e as do meio envolvente.

Deste modo é referido por Correia (2005;13) que a escola terá de se afastar de modelos de ensino-aprendizagem centrados no currículo, passando a dar relevância a modelos centrados no aluno em que a construção do ensino tenha por base as suas necessidades singulares. O currículo torna-se, deste modo, um meio pelo qual um fim é atingido, o sucesso escolar do aluno. E para se alcançar este fim, ter-se-á não só que considerar as matérias lectivas e não lectivas, mas também, em muitas situações, as adequações curriculares pertinentes às características dos alunos.

4.2. Competências

Ao falarmos em competências é referido por Roldão (2003:20) como saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – (em situação) e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer situação.

Os documentos curriculares, Currículo Nacional do Ensino Básico e Competências Essenciais (DEB, 2001): sustentados pelos Decretos-Lei nº115-A/1998, de 4 de Maio, e nº6/2001, de 18 de Janeiro, os quais atribuem grande parte do poder de decisão curricular às escolas e aos professores, afiguram-se, assim, como uma oportunidade para o desenvolvimento de competências nos alunos e pressupõem que os professores se apropriem do conceito de competência e das alterações de práticas que lhe são inerentes.

O Currículo Nacional é organizado em função de competências a desenvolver nos e com os alunos, apresentando um conjunto de dez competências gerais, havendo sugestões e formas de as operacionalizar. É definido para cada ciclo do ensino básico, as competências específicas de cada área disciplinar. Desde então, este documento curricular oficial passou a assumir-se como referência nacional, face à qual se deveriam orientar os projectos curriculares das escolas, gerindo e ajustando os programas de acordo com esses referentes.

No Currículo Nacional do Ensino Básico (2007:11) adopta-se uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes que viabilizam a

utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares do aluno.

As competências específicas são referidas por Costa e outros (2008:61) como sendo definidas por área disciplinar ou disciplina, estão formuladas por ciclo, de modo a evidenciar as etapas que integram o percurso do aluno pela educação básica, a privilegiar o balanço sistemático das aprendizagens realizadas e estabelecendo uma efectiva articulação entre os três ciclos em que o ensino básico está organizado.

O Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, define os princípios orientadores da organização e gestão curriculares do ensino básico e consagra a implementação de um currículo orientado para o desenvolvimento de competências tendo por referência a integração e mobilização do conjunto de saberes numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, que envolve ambientes formais e não formais e requer um trabalho colaborativo entre os professores e entre estes e a escola.

A formulação de competências por ciclo pretende evidenciar a importância de certas fases do percurso do aluno, enquanto momentos privilegiados para um balanço sistemático das aprendizagens realizadas. Também se procura dar um passo significativo no sentido de uma efectiva articulação entre os vários ciclos do ensino básico.

As competências formuladas, por ciclo não devem, por isso, ser entendidas como objectivos acabados e fechados em cada etapa, mas sim como referências nacionais para o trabalho dos professores, apoiando a escolha de oportunidades e experiências educativas, que se proporcionam a todos os alunos, no seu desenvolvimento gradual ao longo do ensino básico.

Os programas escolares seriam adequados e geridos à luz do currículo nacional do ensino básico, tendo por referência as competências gerais e o conjunto de competências específicas de cada área disciplinar que se pretendem desenvolver nos e com os outros.

Conforme Costa e outros (2008:61-62) até ao momento, essa adequação ainda não se verificou, gerando nas escolas e nos professores um acréscimo de dificuldades na

apropriação desta perspectiva curricular e das dinâmicas de trabalho que lhe estão subjacentes.

Na actualidade os programas e a problemática dos conteúdos e objectivos versus competências essenciais têm gerado discussões no seio dos professores, as quais, se traduzem, por vezes, em tomadas de posição diametralmente opostas.

As competências não excluem, mas exigem, a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe convocar esse conhecimento face às diferentes situações e contextos. Portanto podemos considerar a competência como sendo um conceito sistémico, uma organização inteligente e activa de conhecimentos adquiridos, apropriados por um sujeito, e postos em confronto activo com situações e problemas.

4.2.1. Competências Gerais

O conjunto de valores e princípios subjacentes à Lei de Bases do Sistema Educativo, estão enunciadas neste documento as competências gerais, que são dez e deverão ser promovidas ao longo da educação básica, face às exigências da sociedade actual, correspondem ao perfil de saída do ensino básico considerado indispensável a todos os alunos, enquanto cidadãos de uma sociedade, que se assume como do conhecimento.

De acordo com Costa e outros (2008:61) assim, de modo a que todas as áreas curriculares convirjam numa perspectiva integradora para o desenvolvimento das mesmas, estão especificadas, para cada uma delas, formas de operacionalização transversal que deverão ser interpretadas e concretizadas em diferentes tipos de acções e por todos os professores.

A clarificação das competências a alcançar no final da educação básica toma como referentes os pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo, sustentando-se num conjunto de valores e de princípios, que estão referidos no documento do Currículo Nacional do Ensino Básico (2007:17), que a seguir se enunciam em oito pontos: a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas presenças e opções; a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; o

desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo; o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo; a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural e a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com outros.

Nos princípios e valores são concebidos as competências gerais referidas no Currículo Nacional do Ensino Básico, que são referidas nesse documento (2007:17), o aluno deverá ser capaz de realizar dez competências gerais:

1. Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
2. Usar adequadamente linguagens de diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar,
3. Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
4. Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
5. Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
6. Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
7. Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
8. Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
9. Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
10. Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

O desenvolvimento destas competências pressupõe que todas as áreas curriculares actuem em convergência.

Cada uma das competências gerais e a sua operacionalização deverá ter um carácter transversal. Compete às diferentes áreas curriculares e seus docentes explicitar de que modo essa operacionalização transversal se concretiza e se desenvolve em cada campo específico do saber e por cada contexto de aprendizagem do aluno.

Para cada competência geral há um conjunto de acções relativas à prática docente que se reconhecem essenciais para o adequado desenvolvimento dessa competência nas diferentes áreas e dimensões do currículo da educação básica.

4.2.2. Competências Específicas da Língua Portuguesa

No espaço nacional, o Português é a língua oficial, a língua de escolarização, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar e a língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no País. O domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.

No Currículo Nacional do Ensino Básico (2007:33), a meta do currículo da Língua Portuguesa na educação básica é desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita, os seguintes cinco aspectos: compreender e produzir discursos orais formais e públicos; interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais; ser um leitor fluente e crítico; usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos e por último explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita.

No documento atrás referido é referido, que a disciplina de Língua Portuguesa desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências gerais de transversalidade. Assim, tais competências são operacionalizadas do seguinte na disciplina de Língua Portuguesa, em dez aspectos:

1. Descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que

constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade;

2. Ser rigoroso na recolha e observação de dados linguísticos e objectivo na procura de regularidades linguísticas e na formulação das generalizações adequadas para as captar;
3. Assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade;
4. Reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades linguísticas do Português e as línguas faladas por minorias linguísticas;
5. Transferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras;
6. Dominar metodologias de estudo (tais como sublinhar, tirar notas e resumo);
7. Transformar informação oral e escrita em conhecimento;
8. Usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas;
9. Expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa;
10. Comunicar de forma correcta e adequada em contexto diversos e com objectivos diversificados.

Na disciplina de Língua Portuguesa é necessário garantir a cada aluno, em cada ciclo de escolaridade, o desenvolvimento de competências específicas no domínio do modo oral (compreensão e expressão oral), do modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua.

No Currículo Nacional do Ensino Básico (2007:34) entende-se por compreensão oral “ ... a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do Português”. Esta competência envolve a recepção e a decifração da mensagem por acesso a conhecimento organizado na memória, o que implica prestar atenção ao discurso e seleccionar o essencial da mensagem.

As metas de desenvolvimento das competências específicas na compreensão oral, definidas para o 1º ciclo são as seguintes exemplificadas em três aspectos: o alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão; a capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão e a familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedades do Português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objectivos comunicativos.

Segundo a fonte atrás referida entende-se por expressão verbal a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do Português. Esta competência implica o recrutamento de saberes linguísticos e sociais e supõe uma atitude cooperativa na interacção e o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação.

As metas de desenvolvimento das competências específicas na expressão oral, definidas para o 1º ciclo são as três seguintes: o alargamento da expressão oral em Português padrão; a capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequado ao contexto e ao objectivo comunicativo e o conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintácticas de complexidade crescente.

No currículo Nacional do Ensino Básico (2007:34) entende-se por “... a leitura e o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo”. Esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento.

As metas de desenvolvimento das competências específicas na leitura, definidas para o 1º ciclo são as três, que se apresentam de seguida: a aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito; a capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto e por fim o conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito.

No Currículo Nacional do Ensino Básico (2007:34) entende-se por expressão escrita o produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de

um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado. Esta competência implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correcção e na reformulação do texto.

As metas de desenvolvimento das competências específicas na expressão escrita, definidas para o 1º ciclo são as três seguintes: domínio das técnicas instrumentais da escrita; capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos e conhecimento de técnicas básicas de organização textual.

A fonte atrás citada, refere-se a conhecimento explícito como o conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua. Esta competência implica o desenvolvimento de processos metacognitivos, quase sempre dependentes da instrução formal, e permite aos falantes o controlo das regras que usam e a selecção das estratégias mais adequadas à compreensão e expressão em cada situação de comunicação.

As metas de desenvolvimento das competências específicas no conhecimento explícito, definidas para o 1º ciclo são as três apresentadas de seguida: desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais; capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita e conhecimento de paradigmas flexionais e de regras gramaticais básicas.

É referido no Currículo Nacional do Ensino Básico (2007:34) referem, relativamente às competências de modo oral, os objectivos no desenvolvimento destas competências ao longo da escolaridade básica são os quatro, que apresentamos de seguida: alargar a compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão, e dominar progressivamente a compreensão em géneros formais e públicos do oral, essenciais para entrada na vida profissional e para o prosseguimento de estudos; assim como alargar a expressão oral em Português padrão e dominar progressivamente a produção de géneros formais e públicos do oral, essenciais para entrada na vida profissional e para o prosseguimento de estudos.

Relativamente às competências do modo escrito, os objectivos são os referidos de seguida: criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na selecção de estratégias adequadas à finalidade em vista e apropriar-se das

técnicas fundamentais da escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade e correcção no seu uso multifuncional.

Conforme o Currículo Nacional do Ensino Básico (2007:38), para que os objectivos do Currículo de Língua Portuguesa possam ser atingidos é fundamental, que todos os alunos participem, ao longo da educação básica, em situações educativas como as dez, que a seguir se enunciam: audição orientada de registos diversificados de extensão e grau de formalidade crescentes; audição orientada de registos de diferentes variedades do Português; actividades de planeamento e de produção de diversos tipos de discurso oral, com grau crescente de formalidade; actividades que propiciem a participação eficaz e adequada em diversas situações de interacção; actividades de leitura silenciosa e em voz alta de diferentes tipos de textos; actividades de consulta de material escrito com o objectivo de localizar informação e de transformá-la em conhecimento; actividades de escrita usando materiais e suportes variados, com recurso a instrumentos que assegurem a correcção do produto escrito; actividades de elaboração de vários tipos de textos compositivos; actividades de identificação e descoberta de unidades, regras e processos da língua e actividades de reflexão sobre a qualidade linguística e a adequação das produções orais e escritas com vista à autonomia na autocorreção.

4.3. Adaptações Curriculares

É mencionado por González Manjón e outros (1993: 61) que as Adaptações Curriculares são, antes de mais, um procedimento de ajuste paulatino da resposta educativa, que poderá dar, ou não, conforme o caso num programa individual.

De acordo com Costa e Aloi (s.d.1), as adaptações de acesso ao currículo consistem no conjunto ou provisão de recursos técnicos e materiais, adequações no ambiente, introdução de sistemas alternativos de comunicação que venham facilitar aos alunos com necessidades educacionais especiais possam desenvolver satisfatoriamente o currículo regular. Essas adaptações devem prever os três seguintes aspectos: priorização de objectivos, conteúdos e critérios de avaliação que levam em conta a proposta educacional e a natureza das necessidades educacionais apresentadas pelos alunos; mudança na temporalidade dos objectivos, conteúdos e critérios de avaliação e

introdução de conteúdos, objectivos e critérios de avaliação que possibilitam acrescentar elementos na acção educativa.

Um princípio de flexibilidade, não é obrigatório que todas as crianças atinjam o mesmo grau de abstracção ou de conhecimento num tempo determinado. Cada um aprenderá ao seu ritmo a ultrapassar as suas necessidades.

Segundo Correia e outros (2008:109-110) referem que as adaptações curriculares devem ser realizadas a três níveis. No primeiro nível, a escola deve realizar as necessárias modificações e transformações curriculares, com base numa análise séria e detalhada das suas características e condições, tendo em consideração os alunos. Esta contextualização pode consubstanciar-se num projecto curricular de escola, componente do seu projecto educativo, cujas actividades se centrem nas realidades e nas necessidades locais. No segundo nível realiza-se as modificações e transformações curriculares ao nível de turma e deveria ocorrer em duas fases: a primeira a nível de Conselho de Professores de Turma e numa segunda, cada professor integraria as decisões do seu grupo disciplinar com as do Conselho de Turma. No terceiro nível deve-se realizar os ajustamentos e as adaptações curriculares, considerando cada aluno individualmente, em termos de necessidades flexíveis e adaptados às necessidades dos alunos e às características e recursos locais.

O currículo escolar aberto e flexível precisa de ser concretizado no contexto de cada sala de aula, em forma de programação para o grupo-classe e, caso seja necessário para um aluno concreto, mediante uma adaptação curricular individualizada.

As adaptações curriculares requerem do professor uma atenção especial muito orientada para os conteúdos a leccionar e para a forma como eles devem ser apresentados, tendo em conta a sua compreensão e memorização. Quando se pretende efectuar adaptações curriculares devemos iniciar o processo pela avaliação dos produtos do aluno.

As adaptações curriculares na programação de classes trazem mudanças básicas na programação de aula aberta à diferença.

Mudanças básicas para uma Programação de Aula Aberta à Diferença		
Elementos curriculares	Tradicionalmente	Modificações
1. Objectivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dirigidos para o puramente cognitivo. 2. Pensados para um aluno médio. 3. Identificados com os conteúdos académicos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diversificá-los, definindo os mínimos, e outros individualizados para cada aluno. 2. Incluir todas as áreas de desenvolvimento pessoal e social.
2. Conteúdos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eixo básico do ensino em todos os seus níveis. 2. Dirigidos para os factos, conceitos, princípios e teorias. 3. Criados basicamente para a formulação de objectivos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considerá-los como instrumentos para o desenvolvimento de capacidades. 2. Incluir todas as áreas de desenvolvimento pessoal e social. 3. Diversificá-los, incluindo procedimentos, atitudes, valores,... 4. Dar-lhes prioridade, atendendo à sua funcionalidade e na medida em que favorecem a capacidade de auto-aprendizagem dos alunos.
3. Metodologia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Essencialmente transmissora, baseada na acção do professor. 2. Para o aluno, centrada numa aprendizagem mecânica e numa actividade de reprodução. 3. Homogénea nos métodos e 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preferir métodos e actividades interactivas. 2. Dar preferência a enfoques construtivos de aprendizagem significativa. 3. Respeitar as condições de aprendizagem significativa. 4. O prof. actuará mais como

	<p>estratégias docentes.</p> <p>4. Unidireccional no esquema comunicativo do professor para os alunos.</p> <p>5. Com respeito aos alunos com perturbações, não participam nas actividades regulares que são macro-grupais, fechadas quanto aos níveis de entrada e execução apoiadas em materiais únicos.</p>	<p>facilitador da aprendizagem do que como instrutor : facilita a actividade directa dos alunos; tem em conta os níveis e conhecimentos prévios dos alunos ao propor as actividades: tenta motivá-los atendendo aos seus interesses e necessidades.</p> <p>5. Em relação aos alunos com perturbações, FAVORECE A SUA ACTIVIDADE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • estruturando o seu trabalho e aumentando as indicações • reduzindo a dificuldade • proporcionando-lhes recursos didácticos cada vez mais adaptados • incrementando a comunicação para detectar as dificuldades e decidir sobre as ajudas necessárias • controlando o seu trabalho continuamente <p>FAVORECE A SUA PARTICIPAÇÃO dando grande peso a actividades em pequeno grupo.</p> <p>FAVORECE A NORMALIZAÇÃO: programando espaços para actividades diferenciadas</p>
--	---	--

		dentro da sala, para todos os alunos.
4. Avaliação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Normativa, mais enfocada para classificação e etiquetagem. 2. Recai só sobre os alunos. 3. Apenas tem em conta os produtos da aprendizagem. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incluir na avaliação o próprio contexto de ensino, sua planificação e desenvolvimento. 2. Atender mais aos processos de aprendizagem do que aos produtos. 3. Seguir continuamente todo o processo de E/A 4. Ampliar os processos, técnicas e estratégias de avaliação. 5. Adaptar os instrumentos de avaliação em função dos alunos com perturbações.

Tabela nº13 - Mudanças básicas para uma programação de aula aberta à diferença, adaptado de González Manjón e outros (1993:65)

4.4. Adaptações Individualizadas do Currículo (ACI)

As adaptações curriculares são para González Manjón e outros (1993:61) “...antes de mais, um procedimento de ajuste paulatino da resposta educativa, que poderá desembocar, ou não, conforme o caso, num programa individual.”

Há três aspectos importantes fundamentais nos quais a estratégia de adaptação do currículo difere das práticas perante as quais é proposta como alternativa, segundo os autores atrás citados:

1. Uma deslocação significativa na responsabilidade da tomada de decisões, que já não recairá nos especialistas externos à escola, mas sim de ajustar a ajuda pedagógica ao aluno mediante a adequação paulatina do currículo

normal, que são as próprias equipas de docentes, os agentes directos da decisão;

2. Produz-se um aprofunda reorientação dos processos conducentes à identificação e avaliação das perturbações, pois deixa-se de pôr a tónica numa avaliação quantitativa e interessada sobretudo em determinar os possíveis défices, para a colocar noutra de carácter mais qualitativo e dinâmico, onde o essencial é obter e julgar uma informação relevante para a tomada de decisões curriculares, o que requer a identificação funcional das perturbações da criança e ajudas pedagógicas de todo o tipo, capazes de satisfazê-las adequadamente;
3. Varia de forma sensível o modo como se leva a cabo a elaboração da proposta curricular resultante das modificações anteriores, não só no que corresponde à organização do trabalho e especialmente à referência básica da proposta (o currículo regular) e aos critérios de actuação.

A elaboração de uma ACI é a consequência final de um processo de tomada de decisões em que se procurou encontrar soluções a níveis menos específicos, mais normalizados.

Quando finalmente a equipa de docentes, se decide por esta opção como sendo a mais adequada, deveria-se ter em vista um conjunto mais ou menos reduzido de critérios gerais, que orientarão a elaboração da ACI.

Segundo González Manjón e outros (1993: 75-76) deve-se considerar quatro critérios. O primeiro seria a ACI deve começar por uma determinação precisa do nível de competência curricular do aluno, ou seja aquilo que o aluno é capaz de fazer (objectivos) em relação aos diferentes conteúdos curriculares do respectivo nível escolar. O processo de avaliação inicial deve estabelecer com o maior grau de pormenor, quais são as condicionantes do actual nível de aprendizagem e desenvolvimento, indicando o tipo de ajuda pedagógica mais adequada no seu caso. Portanto trata-se de explicitar as principais condicionantes das suas formas e estilo próprio de aprendizagem. No terceiro as modificações propostas por uma ACI deveriam em todo o caso responder a uma estratégia de meios-fins, devendo optar-se sempre por medidas de adequação que manifestam maior potencial normalizador. O quarto seria

uma consequência imediata destas modificações é de que a criação de adaptações individualizadas requer sempre uma análise a médio e longo prazo capaz de dar sentido às medidas temporais imediatas na perspectiva de um projecto educativo para o aluno, que deverá estar em consonância com o projecto educativo global da Escola.

4.4.1. Conteúdos Curriculares

Os conteúdos curriculares estão relacionados com o currículo, sendo um conjunto de aprendizagens, que se pretende transmitir aos alunos.

Para Correia e outros (2008:123) é importante, que os conteúdos sejam contextualizados tendo em conta não só os objectivos curriculares, mas também os estilos e ritmos de aprendizagem e os interesses dos alunos.

O autor Vidal (1993:128), traça estas considerações, a respeito dos conteúdos os seis seguintes aspectos:

1. Não adoptar os conteúdos de maneira global não criticam assim contextualizá-los em função das características e necessidades do meio social do centro e dos alunos;
2. Estabelecer a sequencialização e ordenação, que se considerem apropriados tanto inter áreas como em cada uma destas em função dos objectivos dos que há referência, as características do meio e das necessidades especiais dos alunos do centro;
3. Organizá-los entre si e com respeito aos objectivos gerais de etapa e gerais de área;
4. Estabelecer uma sequencialização adaptada dos diferentes ritmos de aprendizagens dos alunos e tendo em conta que a aquisição dos conteúdos mais relevantes pode ser um processo cíclico. Não se aprendem de uma vez nem para sempre;
5. Distribuir e organizar os conteúdos referidos aos ciclos e não só a etapa respeitando as relações hierárquicas entre eles e procurando dar seguimento dos mesmos para facilitar as aprendizagens;

6. Incorporar aqueles conteúdos, que resultem pertinentes para todos os alunos tendo em conta as necessidades educativas especiais existentes no centro e que uma verdadeira integração do aluno com deficiências importantes requer frequentemente e desenvolvimento de certas habilidades, destrezas e atitudes, não só nos alunos, mas sim no contexto das pessoas do contexto próximo.

É importante referir, que não é necessária uma introdução ou eliminação de objectivos, pois nos novos desenhos curriculares os conteúdos têm um carácter marcadamente instrumental e podem modificar-se justamente para garantir o melhor resultado dos mesmos

Conforme Sola Martínez e outros (2006:154-155), os objectivos há-de ter em conta a necessária gradação para garantir as aprendizagens daqueles alunos com necessidades especiais. Estes conteúdos atingem-se a partir das unidades temáticas desenvolvidas nas programações de ciclo e aula e tendo como referente o contexto escolar, os interesses, motivações e capacidades dos alunos.

É referido por Correia e outros (2008:107), que quase todos os conteúdos curriculares se podem adaptar à aprendizagem em cooperação. No 1º Ciclo do Ensino Básico, a aprendizagem em cooperação pode ser utilizada, por exemplo nas actividades de leitura, de escrita ou de matemática.

A selecção dos conteúdos curriculares a serem tratados pelo grupo de cooperação deve ser realizada tendo como base o tipo de informação que o professor já deu anteriormente, de modo que os alunos já tenham conhecimentos, que lhes permitam tratar informação nova ou consolidar a já adquirida.

O tipo de abordagens pela aprendizagem em cooperação tem aumentado significativamente com o tempo, como é referido por Smith e outros (2001) e podem-se considerar as seis seguintes: tutoria de pares, aprendizagem em cooperação que envolve dois alunos e em que são revistos determinados conteúdos ou efectuadas determinadas actividades conducentes à elaboração de testes; tutoria de pares generalizada, abordagem que prevê a divisão da turma em dois grupos com o fim de competirem entre si. Os alunos trabalham aos pares, acumulando pontos para a sua equipa quando respondem correctamente e a questões colocadas; projectos de grupo, abordagem que

permite aos alunos com menos aptidões e conhecimentos adquiridos completarem uma tarefa específica; completamento de tarefas, abordagem que considera cada aluno, devendo-se tratar individualmente uma componente de uma tarefa no sentido de o grupo atingir o objectivo final; equipas de realização académica, abordagem que implica a formação de grupos para rever conteúdos de determinada matéria e por último monitorizar a eficácia da aprendizagem em cooperação, o professor tem de decidir as abordagens a utilizar na preparação de materiais e no ensino de aptidões de cooperação. Se os alunos já estão a trabalhar em grupos de cooperação, o papel do professor é relacionado com a manutenção e a gestão desses grupos.

4.4.2. Materiais

Quanto maior for o número e a natureza dos materiais, mais diversificadas podem ser as actividades, facilitando as aprendizagens dos alunos.

Os materiais impressos (de texto) são aqueles que utilizam a leitura como o principal meio para a obtenção de informação. Estes materiais são muito utilizados nas salas de aula e incluem manuais, fichas de trabalho, literatura diversa e outros materiais de reprodução. Polloway e outros (2001), a utilização destes materiais pode pressupor alterações que se resumem a, pelo menos dois tipos: a substituição dos materiais de texto por outro tipo de material alternativo e a utilização de técnicas de desenvolvimento de conteúdos que incluam estratégias para aumentar a compreensão e reter a informação por períodos de tempo mais longos.

Quanto à primeira abordagem, a substituição de um tipo de material por outro para aprendizagem dos conteúdos pode ser muito útil para alguns alunos com perturbações, tornando-os mais consentâneos com os seus ritmos e estilos de aprendizagem. A segunda abordagem apoia-se na utilização do material existente, em particular quando o aluno com perturbações se encontra inserido numa classe regular.

De acordo com Polloway e outros (2001) para que os alunos compreendam mais facilmente o que lêem, existem várias formas de tratar os conteúdos curriculares existentes. Ainda de acordo com o mesmo autor há vários autores, nomeadamente Mercer e Mercer (1993) Lewis e Doorlag (1999) apresentam dez sugestões com o objectivo de melhorar a compreensão do material de texto: explicar ao aluno os

objectivos da leitura que lhe foi solicitada; ler previamente o texto (esta actividade tão importante, e muitas vezes omitida, prepara o aluno para alguns aspectos específicos que irá encontrar no texto, ou seja, ajuda-o a perceber melhor o novo vocabulário introduzido e os conceitos que lhe poderiam causar problemas); ensinar o aluno a utilizar alguns aspectos do formato do texto, nomeadamente os cabeçalhos, os negritos, os sublinhados, as ajudas visuais, as notas introdutórias e o sumário do texto, de forma a melhorar os seus desempenhos; envolver antecipadamente o aluno na tarefa da leitura para o ajudar na compreensão do que vai ser lido posteriormente na sala de aula; utilizar um guião de estudo (o objectivo deste tipo de ajuda é conduzir o aluno através da leitura, levando-o a responder a questões ou afirmações relacionadas com as passagens do texto); utilizar organizadores gráficos (estas técnicas usam formatos visuais ou outras estruturas que ajudam o aluno a organizar a informação para uma melhor compreensão do conteúdo); modificar as fichas de leitura para o nível de leitura do aluno ou diminuir o ritmo de leitura dos conteúdos; sublinhar os textos antecipadamente para que o aluno saiba quais os seus pontos importantes; ensinar estratégias de monitorização que possam ajudar o aluno a perceber e a questionar o que está a ler e adaptar as actividades referidas nos textos, reorganizando-as ou considerando outras, de forma a minimizar os problemas do aluno.

A compreensão imediata do que foi lido deve ser comparada com a retenção da informação a curto e/ou longo prazo. Alguns alunos, durante a leitura, conseguem ler as palavras do texto e compreender as questões que ele levanta. No entanto, podem não conseguir resultados desejáveis em futuras avaliações, por apresentarem problemas de memória de longo prazo. Tendo em conta esta situação muitas vezes é necessário que consideremos um conjunto de adaptações que ajudem o aluno a reter aquilo que leu.

Os materiais de texto não são os únicos que devem ser adaptados. Existe outro tipo de materiais curriculares, os não impressos, que também podem criar problemas aos alunos com perturbações. Neste caso, os educadores e os professores devem assegurar-se de que os alunos conseguem manusear e utilizar os materiais com que tenham de lidar. Frequentemente, no caso dos alunos com perturbações, eles terão de realizar adaptações curriculares que facilitem a sua utilização.

No caso da utilização de jogos específicos, os educadores e professores devem certificar-se das competências dos seus alunos no sentido de verificarem se eles

conseguem atingir os objectivos propostos, tendo em conta os níveis de dificuldade que estes jogos exigem. Tais procedimentos são cruciais quando os educadores e os professores pretendem que os seus alunos joguem com os seus pares (em cooperação) sem a sua supervisão e envolvimento constantes.

4.4.3 - Estratégias de Ensino e Aprendizagem

De acordo com Correia e outros (2008: 125) as práticas de ensino eficazes são muito importantes para fomentar as aprendizagens dos alunos com perturbações, mas para que se tornem eficazes, poderá ser necessário ajustar e adaptar alguns elementos no sentido de otimizar os ambientes de aprendizagem.

As aprendizagens estão directamente relacionadas com o ensino haverá, com certeza, a necessidade de se efectuarem adaptações nas estratégias de ensino, tendo sempre em conta os estádios da aprendizagem: aquisição, proficiência, manutenção e generalização. Só assim, através de uma planificação cuidada e de uma intervenção adequada, se poderá dar respostas eficazes às necessidades dos alunos com perturbações.

As estratégias de ensino, quando adequadas às necessidades dos alunos, conduzem ao sucesso educativo. Assumindo que se pretende que todos os alunos venham a atingir os objectivos propostos pelos conteúdos curriculares, o desafio que se coloca actualmente passa pela adaptação de estratégias e métodos de ensino para os alunos com perturbações no sentido de lhes facilitar a aprendizagem.

Assim sendo, os educadores e professores devem recorrer a um conjunto de técnicas que permitam tornar as intervenções eficazes de forma a responderem às necessidades individuais dos alunos, particularmente dos alunos com perturbações de linguagem verbal.

O processo de aprendizagem, em muitas ocasiões, exige do aluno uma atenção muito especial traduzida numa escuta cuidadosa. Assim, os alunos que apresentem dificuldades na atenção selectiva (focagem imediata) ou atenção permanente (mantida por um determinado período de tempo) necessitam de estratégias que os ajudem a assimilar a informação.

Wallace e outros (1989) apresentam doze sugestões que devem ser tomadas em conta: os aspectos relevantes dos conteúdos devem ser salientados através de repetições, ênfase vocal e indicação de pistas; a informação deve ter significado, ser lógica e bem organizada; as informações devem ser dadas através de pequenas unidades; o aluno deve poder participar de várias formas: na clarificação ou resposta a algo, ao dar feedback; as apresentações orais devem ser acompanhadas por ajudas visuais que enfatizem a importância de determinados aspectos; o aluno deve saber que tem a oportunidade de reflectir acerca da informação recebida antes de formular uma resposta; utilizar ajudas verbais, pictogramas ou gráficos antes de iniciar a aula, para que os alunos com NEE possam compreender as informações relevantes; ajudar os alunos a memorizar ou tomar notas dos conteúdos que estão a ser apresentados, de acordo com a sua importância; rever as regras da sala de aula (estar sentado sossegadamente, não se levantar e movimentar à volta da sala, estar atento) antes de iniciar as actividades; envolver os alunos num conjunto diverso de actividades que lhes permita adquirir competências necessárias às actividades fora do contexto escolar; utilizar ajudas verbais (do tipo “que mais”) que possam auxiliar o aluno a responder e ensinar os alunos a utilizar técnicas de auto-regulação enquanto ouvem as apresentações do professor.

De acordo com Correia e outros (2008) existem ainda um conjunto de outras estratégias e técnicas que podem ser implementadas de forma a desenvolver a escuta activa, como mencionavam os autores Deschenes e outros (1994) e Lewis e Doorlag (1999), sugerindo aos professores, que considerem as nove técnicas seguintes:

1. Promover o ensino directo;
2. Estabelecer objectivos que caracterizem as expectativas do educador ou professor;
3. Planificar as tarefas orais relacionadas com outras áreas curriculares;
4. Colocar questões que requerem mais do que uma simples chamada de factos;
5. Utilizar modelos que enfatizem a aprendizagem em cooperação;
6. Estimular a automonitorização dos comportamentos nos alunos;
7. Envolver os alunos nas tarefas, ajudando-os na tomada de notas e na elaboração de resumos;

8. Organizar bem os conteúdos, repetindo os seus aspectos mais importantes;
9. Dar informação em pequenas quantidades.

4.4.4. Actividades de Ensino-Aprendizagem

Segundo Costa e Aloí (s.d.4-5) propõem vinte e duas actividades de Ensino-Aprendizagem para alunos com problemas linguísticos: leitura da história em ordem directa; exploração dos elementos contidos em cada cena: ambiente, personagens, acções, sequência dos factos; sentimentos, encadeamento dos acontecimentos (“o que veio antes?” o que acontecerá depois?”); ordem indirecta da história (do final para o começo); nomes e acções (cartas coloridas); identificação das personagens com seus nomes; reelaboração da história; comparação de figuras com seus nomes; ordenação dos acontecimentos da história; leitura silenciosa pelos alunos; analogia dos personagens com factos e características; comentário e pesquisa sobre a procedência de alguns vocábulos; tonicidade das palavras (percussão corporal) rimas; associação de ideias (“como o vento...”, “como as nuvens...” “como o mar...”; antónimos e sinónimos: jogo de dados; mímicas e pantomimas; reelaboração da história: acrescentando personagens, factos, invertendo os acontecimentos, mudando o local; exploração do local da história: ilha, praia, outros acidentes geográficos; onomatopeias: chuva, vento, avião,...; produção dos sons; adivinhas; trava-línguas e provérbios.

4.4.5. Avaliação dos Produtos do Aluno

Para Correia e outros (2008: 130) a componente da avaliação do Modelo de Adaptações Curriculares diz respeito à avaliação dos produtos do aluno, dos conhecimentos e das competências adquiridos, tendo por base os vários aspectos associados à forma como a avaliação é realizada.

Conforme Esteban (2001) a avaliação é vista pela perspectiva do «exame» nos ajuda a identificar a presença ou não de um dado conhecimento, mas não nos diz do processo, não nos diz do saber utilizado, nem do raciocínio que conduziu o sujeito a uma determinada resposta.

Poderíamos considerar a avaliação como um processo permanente e contínuo, fazendo parte da dinâmica e da prática educativa, possibilitando conhecer a qualidade

dos resultados encontrados, o que permite levá-la em conta para a reorientação imediata da aprendizagem, bem como para o encadeamento de passos subsequentes a ela pois, uma vez feita a avaliação, é preciso que a mesma tenha consequências.

A avaliação compreendida como um processo permanente e contínuo é referida por Ventura (2002) faz parte da dinâmica maior, a da prática educativa e a da convivência social e possibilita conhecer a qualidade dos resultados encontrados o que permite levá-la em conta para a reorientação imediata da aprendizagem, bem como para o encadeamento de passos subsequentes a ela, pois uma vez feita a avaliação é preciso que a mesma tenha consequências.

Devemos conhecer o desempenho presente para estimular o desempenho futuro, para podermos usar os resultados da avaliação no sentido de estimular o aluno a aprender e se desenvolver.

A autora atrás citada ainda refere, que a avaliação deve ser entendida como um processo permanente de análise das variáveis, interferindo no processo de ensino-aprendizagem que procura compreender o momento observado dentro do processo de desenvolvimento, como se dá a relação com os objectos e situações de aprendizagem e sua interferência no desenvolvimento de construções cognitivas, afectivas e atitudinais.

Deverá criar-se várias opções de avaliação, consentânea com os princípios da inclusão que relevam para primeiro plano as diferenças que existem entre os alunos, contrariando uma certa tendência de muitos professores em uniformizar a avaliação, elaborando fichas de avaliação muito semelhantes. Esta premissa tanto mais importante quanto maior for o número de alunos em risco educacional ou com perturbações, no caso destes alunos, encontrar formas alternativas de avaliação torna-se imperativo.

É importante salientar que as alterações à avaliação só devem ser efectuadas quando forem realmente necessárias, devendo o grau de alteração ser directamente proporcional aos problemas do aluno. As alterações à avaliação devem envolver um novo paradigma na relação professor-aluno, vista como uma relação de apoio e parceria.

É necessário, que os professores possam construir colectivamente novas formas de trabalho docente, partindo para uma avaliação formativa, capaz de colocar à

disposição do professor e da equipa escolar dar informações mais precisas, mais qualitativas, sobre o processo de aprendizagem dos alunos.

É referido por Correia (2008:130), quando os professores pretenderem alterar as fichas de avaliação, os professores podem fazê-lo, tendo em atenção os cinco seguintes aspectos:

1. Transformando-as em formatos mais pequenos;
2. Modificando os critérios de sucesso para a sua realização;
3. Dando mais tempo para a realização da ficha;
4. Reduzindo as dificuldades dos conteúdos da ficha,
5. Modificando as formas de resposta do aluno.

Na avaliação dos alunos com NEE podem-se considerar quatro fases, como é referido por González Manjón e outros (1993: 77-81), que são as seguintes:

1. Avaliação inicial, que é entendida como sendo uma avaliação formativa levada a cabo para fundamentar a tomada de decisões, sendo o primeiro referente o nível actual de competência curricular do aluno, complementando com a síntese de uma avaliação psicopedagógica (ou multidisciplinar), onde o essencial é recolher dados capazes de explicar, nem que seja como hipótese, as causas pessoais, escolares, familiares,... responsáveis pelo nível de competência curricular do aluno, assim como qualquer outro tipo de informação relevante para a compreensão da situação e planificação da resposta educativa mais adequada;
2. Proposta curricular, como a avaliação inicial dá-nos apenas o ponto de partida para a elaboração de um plano de acção, de uma proposta curricular. A proposta é elaborada a partir da planificação curricular normal da Escola, no qual são introduzidas as modificações oportunas nos elementos básicos. O aluno trabalha os mesmos objectivos e conteúdos que os seus colegas mas noutra lugar, separado deles, seja porque precisa de uma abordagem individualizada ou em pequeno grupo. O aluno trabalha objectivos e conteúdos comuns ou não aos do seu grupo/classe, em situações de apoio individualizado a cargo do respectivo especialista;

3. Medidas de promoção do aluno são um elemento fundamental em qualquer Adaptação Curricular Individual, sendo a explicitação das medidas, que se adoptam com a intenção de trabalhar activamente para a promoção do aluno até situações cada vez mais normalizadas tanto curricularmente como a nível dos prazos estabelecidos.

Conforme Correia e outros (2008:69), ainda considera, anteriormente outra fase na avaliação, como sendo:

4. A avaliação preliminar, que surge antes do aluno ser encaminhado para os serviços de educação especial, quando o professor verifica, que ele está a ter algum problema e após ter implementado algumas estratégias.

Nesta fase para se especificar o problema do aluno e/ou ambientes onde ele interage, para determinar a realidade dos seus problemas, deve-se começar por examinar todo o processo do aluno (registos escolares, produtos do aluno), bem como efectuar observações aos ambientes onde ele se move e entrevistas a todos aqueles envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do aluno, se necessário. O objectivo da recolha de informação acerca do aluno nas áreas (académicas e socioemocional) deve ser de facilitar a identificação e análise do problema, que possibilite uma proposta para resolução desse problema.

Após a recolha de informação irá ser realizado um programa, onde se considere os ajustamentos, as adaptações curriculares e/ou as modificações ambientais julgadas necessárias para a consecução dos objectivos, que o currículo escolar propõe.

A avaliação amplia-se pela valorização de indícios, que revelem o desenvolvimento dos alunos, sob qualquer ângulo, nos conhecimentos, nas formas de se expressar, nas formas de pensar, de se relacionar, de realizar actividades diversas e nas iniciativas.

Em síntese, com a avaliação pretende-se rever alguns conceitos e permite uma reflexão de todas as variáveis do processo educativo e da especificidade apresentada por alguns alunos, o que reforça a importância de se entender a avaliação sob o ponto de vista da qualidade dos resultados alcançados, onde a sala de aula torna-se o centro estimulador da aprendizagem. Em relação ao professor é referido por Antunes (2000) “... tenha oportunidade de reconhecer, reinterpretar e dar um novo sentido à aula.”

**SEGUNDA PARTE - DESENHO DA
INVESTIGAÇÃO**

Capítulo V – Desenho e Metodologia da Investigação

Neste capítulo desenvolvemos o desenho da investigação, o qual contempla as seguintes fases: clarificação do problema, metodologia da investigação e trabalho de campo.

Justificação

Neste projecto de investigação apresentaremos o perfil e o apoio dado pelos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, em relação aos alunos com alterações de linguagem verbal, no mesmo grau de ensino. Traçaremos o perfil destes educandos, assim como faremos uma pesquisa sobre o currículo que está lhes a ser aplicado, verificando se os sistemas de apoio, proporcionado a estes alunos, é o adequado.

Realizaremos esta investigação em 3 Agrupamentos de escolas pertencentes à Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREALE).

Esta pesquisa tem por finalidade retratar a organização do sistema educativo português através da resposta dada, pelos professores que leccionam o Ensino Básico, aos alunos com este tipo de alterações.

Ao atingirmos este ponto da investigação iremos delinear os vários passos a desenvolver. Efectuamos uma revisão bibliográfica sobre este tema de pesquisa educativa, baseado na observação, na experimentação, seguindo-se uma série de etapas.

5.1. Antecedentes

Neste item faremos alusão aos trabalhos mais recentemente publicados ou consultados para que reestruturemos a tese doutoral, sobre a temática tratada:

•RIGOLET, S. (2000): *Os Três P, Precoce, Progressivo, Positivo Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto. Porto Editora.

Consultamos este livro, do qual foi retirado um extracto, para reflectirmos sobre a aquisição da linguagem verbal, com a finalidade de inserirmos mudanças ao I capítulo da tese doutoral, como passaremos a descrever.

• BLOOM e LAHER (1978) in Franco e outros (2003): *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York. Mac Gaw Hill.

Refere que no desenvolvimento linguístico existem indicadores que, de alguma forma, nos permitem observar/avaliar os desempenhos linguísticos, que estão presentes nos processos de compreensão (capacidade receptiva) e produção (capacidade expressiva) de linguagem verbal.

•PASCUAL, P. (2008): *La dislalia*.CEPE. Madrid.

Consultamos este livro, do qual extraímos alguns excertos sobre a dislalia, uma vez que as alterações de articulação são mais fáceis de resolver pelo docente, por não se tratar de um problema neurológico. Esta escolha tem como finalidade introduzirmos modificações ao II capítulo.

• DUBARD, E. (1974): *Teaching aphasia and other language disorders children*. Jackson Mississippi. University Press.,refere algumas desordens que precisam da intervenção de outros técnicos para a sua realibitação, não se cingindo apenas aos professores.

•RUIZ, J. G. & ORTEGA, J. G. (1993): *Perturbações da Linguagem Verbal*. In BAUTISTA JIMÉNEZ, R. coord. (1997): *Necessidade Educativas Especiais*. Lisboa, Dinalivro.

Consultamos este livro, lemos e analisamos retirando alguns excertos, para reflectirmos sobre as perturbações da linguagem verbal, com a finalidade de introduzirmos modificações ao III capítulo da tese doutoral, como passaremos a descrever.

Sabemos que a classificação aplicada às perturbações da linguagem verbal, tem sofrido modificações, ao longo dos tempos. No entanto existe uma sintonia, quando se fala de alterações quando uma criança não atinge, por alguma razão, o normal desenvolvimento ou não se organiza de acordo com as etapas previsíveis, na sequência conhecida e seguida por todos.

•CORREIA, L. M. e outros (2005): *Algumas Estratégias a utilizar em salas de aula inclusivas*. In CORREIA, L. M. (org.) (2005): *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto. Porto Editora.

Consultamos este livro com o objectivo de analisarmos avaliação e a sua correlação com a intervenção, uma vez que ambas se complementam.

•RUDER, K. F. (1986): *Planificación y programación para la intervención en el lenguaje*. In SCHIEFELBUSH, R. I. (Eds): *Bases de la intervención en el lenguaje*. Alhambra. Madrid, refere que os problemas de linguagem na criança, têm nos últimos anos, suscitado interesse em vários domínios, nomeadamente, na literatura, de forma a incrementar linhas de intervenção/programas, que poderiam desenvolver a linguagem, de forma a compensar a criança com alterações linguísticas.

•FERRAÇO, C. (2004): *Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos*. In. Moreira, A. e outros, *Orgs. Currículo. Pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A.

Consultamos este livro para que pudéssemos reflectir sobre a intenção dos currículos inventados pelos sujeitos e quais as consequências que os mesmos têm naqueles que o integram: alunos, professores, administradores, pais e comunidade. A partir deste manual introduzimos modificações no Consultamos este livro capítulo da tese, como passaremos a descrever.

•SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. P. (2000): *Compreender e Transformar o Ensino*. 4. ed. Trad.. Ernani F. da Foseca Rosa. Porto Alegre: Artmed.

O contexto didáctico, que abrange o currículo e se desenvolve através de actividades de ensino-aprendizagem, deve ser trabalhado pelo professor, não de forma isolada do mundo “exterior” do aluno e da escola, mas numa interconexão entre as aprendizagens, seja na educação formal, seja na educação não – formal ou informal.

•CORREIA, L. M. e outros (2008): *Intervenção com alunos com necessidades educativas especiais*. In CORREIA, L. M. (2008): *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto. Porto Editora.

As adaptações curriculares consistem em modificações ou suplementos ao currículo com o fim de maximizar o potencial do aluno. Elas podem, assim, alterar, os tópicos e conteúdos a leccionar, assim como as sequências curriculares, a trabalhar, com o objectivo de facilitar os alunos com perturbações de linguagem verbal.

• COSTA, C. M. e Aloí, L. (s.d.) – <http://cc.bingj.com/cache.aspx?=&adaptacoes+curriculares&d=4570914684799835&...>(consultado em 17/10/2010)

•MIRANDA, L. e outros (2008):*Intervenção com alunos com perturbações de linguagem verbal*. Porto Editora.

As adaptações curriculares devem ser pertinentes e significantes de forma a motivar os alunos à sua aprendizagem, tendo em conta o estilo, ritmo de aprendizagem, quantidade e natureza dos materiais, bem como a escolha das actividades de ensino-aprendizagem ir ao encontro dos interesses dos estudantes.

5.1.1. Desenho da Investigação

Neste estágio do estudo iremos definir quatro fases:

Primeira Fase: Clarificação da Área Problemática

1. Planeamento do problema
2. Formulação dos objectivos

Segunda Fase: Metodologia da Investigação

4. Selecção do método
5. Desenho e eleição da amostra de estudo
6. Selecção ou construção dos instrumentos de recolha de dados

Terceira fase: Trabalho de campo

7. Técnicas de análise de dados

Quarta fase: Análise de dados, conclusões e propostas de melhoria.

8. Análise de dados

9. Redacção das conclusões e propostas de melhoria

5.1.2. Primeira Fase: Clarificação da Área Problemática

5.1.2.1. Problema de Investigação

Como refere Almeida e Freire (1997:38) “O primeiro passo numa investigação surge quando se procura uma resposta a uma pergunta, dificuldade ou problema”.

Uma pesquisa abranger um problema, seja ele rigorosamente explicado ou não pelo investigador. A investigação que elege uma metodologia de aspecto quantitativo, a formulação do problema faz-se sob a forma de uma pergunta, ou seja, utilizando a forma interrogativa, ou sob a forma de um objectivo, através da uma afirmação.

Sempre que na investigação seja adoptada uma metodologia qualitativa, menos estruturada e pré determinada, o problema pode ser formulado de uma forma mais abrangente. Este tipo de estudos são inexistentes ou inadequados, porque por vezes não têm uma base teórica que dirija o estudo, sendo o investigador a desempenhar o papel de orientador.

Para Moltó (2002), é desejável que a definição do problema seja o mais específica possível contendo os aspectos essenciais do estudo, ou seja, fazer referência ao que se estuda (objecto de investigação), com quem se vai levar a cabo a investigação (sujeito) e como se estuda o problema (variáveis). A mesma autora refere, que os objectivos de investigação podem ser exploratórios (descritivos) ou analíticos (explicativos ou preditivos). Os objectivos exploratórios ou descritivos aproximam-nos a problemáticas pouco conhecidas e implicam: identificar e/ou descrever características ignoradas até ao momento; quantificar a frequência de algum fenómeno educativo e seleccionar problemas ou áreas de interesse para a investigação.

O problema da investigação segundo as autoras Rosa e Arnoldi, (2008:12) “Portanto é necessário que haja um problema de pesquisa e, um procedimento que gere uma informação relevante como resposta, demonstrando-se com fidedignidade, que essa informação é decorrente do procedimento empregado e que as respostas possíveis mas também as melhores, nessas circunstâncias, incluindo-se aí o referencial teórico como respaldo.”

Para estas autoras o problema, precisa existir e é o foco da questão para dirigir o trabalho de colheita de informações e, posteriormente, organizá-las.

Em resumo, toda a pesquisa possui uma questão, embora a sua formulação possa variar quanto à natureza.

O problema de investigação é examinar a resposta, dada pelos professores que leccionam o 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, aos alunos com alterações de linguagem verbal, nos 3 Agrupamentos de Escolas da DREALE.

Neste estudo pretendemos conhecer o perfil, tipo de formação dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, assim como identificar, sinalizar, determinar as causas, tipos e alterações mais frequentes nos alunos com estas alterações. Ambicionamos também verificar se o currículo aplicado aos educandos com estes transtornos lhes dá a resposta adequada e investigar os sistemas de apoio, a nível institucional proporcionado a estas crianças.

5.1.2.2. Definição dos Objectivos de Estudo

Podemos entender os objectivos como um elemento importante num projecto de investigação, o qual possibilita fixar metas, que pretendem ser alcançadas através do processo de investigação.

Conforme os Apontamentos da disciplina de Metodologias Qualitativas e Quantitativas de Investigação (2008) os objectivos em relação às hipóteses têm um carácter mais descritivo. As hipóteses devem estabelecer diferenças ou relações e não relatar a hipótese de investigação em forma de hipótese nula. As hipóteses e objectivos devem aparecer depois da revisão das fontes, do planeamento do problema, antes da separação da metodologia e apresentados de forma expositiva e afirmativa. Os objectivos devem estabelecer descrições. Deveremos definir os termos que aparecem nas hipóteses e nos objectivos, assim como procurar que cada hipótese e objectivo sejam comprovados empiricamente.

O trabalho deverá conter uma hipótese ou um objectivo geral e vários específicos.

Depois da pesquisa efectuada anteriormente, pretendemos nesta investigação formular os objectivos, tendo como base as características adequadas para o estudo descritivo e evolutivo.

5.1.2.2.1. Objectivo Geral

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), o problema a ser tratado é colocado através da pergunta de partida, sendo posteriormente o trabalho desenvolvido em torno desse tema.

No que concerne à temática e ao problema em estudo, torna-se imperativo definir o objectivo geral, funcionando este como questão central da investigação que irá ser desenvolvido e que passo a descrever:

- Conhecer/ compreender qual é a resposta dada, pelos professores do ensino básico, aos alunos com alterações de linguagem verbal, no contexto escolar?

5.1.2.2.2. Objectivos Específicos

Os objectivos específicos estão intimamente relacionados com o objectivo geral e permite-nos alargar o âmbito de compreensão do objecto de estudo e focar as várias perspectivas da problemática abordada.

Os objectivos específicos concretizam as tarefas a realizar pelo investigador e relaciona-se mais com os estudos descritivos.

Assim definiremos os seguintes objectivos específicos:

- Conhecer o perfil, assim como a formação inicial e a formação contínua dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, colocados nos 3 Agrupamentos, para atender os alunos com alterações de linguagem verbal;
- Identificar e caracterizar o perfil da criança com alterações de linguagem verbal no 1º Ciclo do Ensino Básico, colocados nos 3 Agrupamentos;
- Analisar com os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, colocados nos 3 Agrupamentos, se o currículo aplicado aos alunos com alterações de linguagem verbal é o adequado;

- Verificar os sistemas de apoio proporcionados aos alunos com alterações de linguagem verbal, colocados nos 3 Agrupamentos.

A nossa investigação pode ter o seguinte cronograma

Objectivo Geral			
• Conhecer/ compreender qual é a resposta dada, pelos professores do ensino básico, aos alunos com alterações de linguagem verbal, no contexto escolar?			
Objectivos Específicos			
• Conhecer o perfil, assim como a formação inicial e a formação contínua dos Professores do 1º Ciclo do ensino básico, colocados nos 3 Agrupamentos, para atender os alunos com alterações de linguagem verbal.	• Identificar e caracterizar o perfil da criança com alterações de linguagem verbal, no 1º Ciclo do Ensino Básico, colocados nos 3 Agrupamentos.	• Analisar com os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, colocados nos 3 Agrupamentos, se o currículo aplicado aos alunos com alterações de linguagem verbal é o adequado.	• Verificar os sistemas de apoio proporcionados aos educandos com alterações de linguagem verbal, nos 3 Agrupamentos.

Tabela nº14 -Cronograma da investigação de acordo com os objectivos

5.2. Segunda Fase: Metodologia de Investigação

5.2.1. Seleção de Método

Luna (1988:71) compara a pesquisa a “uma actividade de investigação capaz de oferecer e, portanto, produzir um conhecimento novo a respeito de uma área ou de um fenómeno, sistematizando-o em relação ao que já sabe.”

Para o autor atrás referenciado, toda a investigação, independentemente do problema em questão, do referencial teórico ou da metodologia aplicada, tem subjacentes três formalidades básicas.

1. A presença de um questionamento ou hipóteses sobre um determinado tema, que deverão ser resolvidas através dos resultados obtidos com o desenvolvimento da pesquisa, culmina com o objectivo inicial proposto;
2. A explicação e a elaboração de uma série de procedimentos, métodos, ou técnicas que permitam responder às perguntas;
3. A simbiose de uma inter-relação entre Entrevistador <--> Entrevistado para que exista um vínculo e o grau de confiabilidade entre os intervenientes, resultando dados fidedignos na pesquisa.

Para Buendía e outros (1998) a pesquisa pode ser considerada um método de investigação, capaz responder a problemas, quer em termos descritivos quer na relação das variáveis. Após traçado um desenho de investigação, será efectuada a recolha da informação sistemática, a qual assegurará o rigor de toda a informação obtida.

Segundo Cea (1992) nas Ciências Sociais é frequente, existir um método de recolha de informação verbal através de uma parte representativa da população, a qual responde às perguntas de um questionário antecipadamente definido e codificado.

Cook y Reichardt (1986) e Hernández (1995) opinam que deverá haver uma inclusão dos planeamentos quantitativos e qualitativos na investigação educativa, porque se complementam.

Os mesmos autores afirmam que quando na investigação utilizamos uma metodologia quantitativa e qualitativa, podemos ter várias vantagens: possibilidade de atingir objectivos múltiplos na mesma investigação; diversidade nas apreensões e pontos de vista, que não seriam facilmente atingidos, caso se utilizasse apenas uma das metodologias atrás citadas e possibilidade de reorganizar novas ideias e constatar resultados.

Segundo os Apontamentos da disciplina de Metodologias Qualitativas e Quantitativas de Investigação (2008), a metodologia quantitativa tem as seguintes características: indica as etapas que o investigador deverá seguir. É ampla e oferece um grande número de oportunidades quantitativas existentes para a realização de um estudo; distingue, quais os elementos necessários no planeamento do trabalho de pesquisa, por inquérito, bem como a população, a amostra, a elaboração e a validação

do questionário,...; relaciona e enumera os principais métodos para realizar o trabalho de campo, apontando a forma como se deve recolher e armazenar a informação adquirida informaticamente e aponta como devem se aplicar as ferramentas informáticas com a finalidade de se obter uma interpretação quantitativa dos dados, descrevendo técnicas de Estatística Descritiva e de Estatística Inferencial mais vantajosas.

Segundo Buendia e outros (1998), Cea (1992) e Hernández (1995) existem vantagens na utilização do questionário: se pretendermos relatar particularidades de uma população total, a amostra usada na pesquisa poderá ser utilizada com diferentes métodos, proporcionando resultados com maior representatividade da população total; os gastos efectuados quer a nível financeiro quer a nível temporal são inferiores, do que utilizado com outros métodos para obtenção de informação; as observações directas são vantajosas, se não for possível, aceder à população do objecto do estudo e é bastante indicada para entender opiniões, crenças e atitudes, ainda que nalguns casos o pesquisado não responda sinceramente, fornecendo ao pesquisador os dados que acha convenientes, podendo haver interesses subjectivos. O mesmo questionário pode ter questões de natureza diversa.

5.2.2. Desenho e Eleição da Amostra do Estudo

De acordo com Pena (2008) e dentro desta temática o problema consiste em determinar a população e objecto de estudo e seleccionar dentro da população a amostra sobre a qual se utilizará o questionário, para generalizar os dados da população total.

Tal como referencia Rodríguez (2007:243-245) na sua tese doutoral “Los problemas lectoescritores del alumnado de cuarto de primaria de la comarca de los Velez”, “Os investigadores na maioria dos casos não podem recolher dados de todos os sujeitos, que interessava para o estudo, por isso tem de se recolher uma amostra”.

Poderemos distinguir as seguintes fases ou elementos para a amostra do estudo: o universo; a população; a amostra invitada; a amostra aceitante e a amostra produtora de dados.

Neste caso a consonância seria:

- O universo: todos os professores que leccionam o 1º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal.
- A população: todos os professores que leccionam o 1º Ciclo do Ensino Básico, colocados na Direcção Regional do Alentejo (Agrupamento de Escolas nº1 de Elvas; Agrupamento de Escolas nº2 Mário Beirão e Agrupamento de Escolas de Grândola).
- A amostra invitada: os professores que leccionam o 1º Ciclo do Ensino Básico colocados, nos seguintes Agrupamentos (Agrupamento de Escolas nº1 de Elvas; Agrupamento de Escolas nº2 Mário Beirão; Agrupamento de Escolas de Grândola e Agrupamento de Escolas de Alvito).
- A amostra aceitante: professores que leccionam o 1º Ciclo do Ensino Básico colocados, nos seguintes Agrupamentos (Agrupamento de Escolas nº1 de Elvas; Agrupamento de Escolas nº2 Mário Beirão e Agrupamento de Escolas de Grândola).
- A amostra produtora de dados: professores que leccionam o 1º Ciclo do Ensino Básico, que se encontravam na escola, no dia da recolha de dados, colocados nas seguintes instituições: Agrupamento de Escolas nº1 de Elvas; Agrupamento de Escolas nº2 Mário Beirão e Agrupamento de Escolas de Grândola.

Os Agrupamentos de Escolas seleccionados para a amostra aceitante pertencem à mesma Direcção Regional, a concelhos com características diferentes, quer a nível geográfico, físico e demográfico. As experiências dos docentes com este tipo de alunos com alterações de linguagem verbal devem reflectir resultados divergentes, no entanto, o sistema de apoios proporcionados pela Direcção Regional do Alentejo, deverá ser convergente.

O Agrupamento de Escolas nº1 de Elvas abrange geograficamente vários estabelecimentos de ensino, sedeados na cidade. Circunscreve um número de professores e alunos menor, do que os outros dois Agrupamentos da amostra aceitante, assim como deve ter um menor número de alunos com alterações de linguagem verbal.

A opção do Agrupamento de Escolas nº 2 Mário Beirão de Beja deve-se ao facto de abranger escolas da cidade e de algumas aldeias circundantes. Uma grande

percentagem da comunidade escolar tem características urbanas e a restante rural. Este concelho tem bastantes docentes e alunos, podendo ser significativo o número de alunos com alterações de linguagem verbal.

A opção do Agrupamento de Escolas de Grândola deve-se ao facto da sua abrangência concelhia e a extensão do seu território educativo ser considerada pela DREALE, uma das maiores, em dimensão geográfica e em número de alunos. Este Agrupamento abrange escolas da sede e bastantes aldeias limítrofes, existindo um elevado número de professores a leccionar o 1º ciclo. Podemos afirmar que a quantidade de docentes e educandos é maior do que nos outros dois Agrupamentos seleccionados, assim como deverá ser proporcional ao número de alunos com alterações de linguagem verbal.

5.2.2.1. Situação Geográfica

Os três Agrupamentos de escolas seleccionados pertencem à mesma região de Portugal, o Alentejo, mas a três concelhos distintos.

O concelho de Elvas, em conjunto com Beja e Grândola é privilegiado em termos de património natural e cultural.

Com uma localização excepcional entre Portugal e Espanha, Elvas foi considerada pelo Governo Português, como Zona de Localização Prioritária e reconhecida pelas elevadas potencialidades do concelho, nomeadamente as condições de acessibilidade rodoviária e ferroviárias, o que provocou grandes alterações no âmbito económico, social e territorial.

A situação geográfica de Beja faz da cidade um dos primordiais centros urbanos do Alentejo. A construção da Barragem de Alqueva e da rede de pequenas barragens contíguas está contribuir para o surgimento de novas culturas agrícolas e para o desenvolvimento do turismo.

A agricultura é a actividade predominante, sendo a cultura de sequeiro a mais utilizada, no entanto, os serviços são o sector que mais tem desabrochado na zona.

Grândola possui um enorme potencial de desenvolvimento o qual, está relacionado com a amplitude da sua costa e a sua beleza natural. Daí que, os

investimentos previstos e em execução possibilitam o crescimento significativo ao nível do emprego e conseqüentemente a fixação da população. Actualmente, 66% da população activa está ocupada em actividades do sector terciário.

5.2.3. Selecção ou Construção dos Instrumentos de Recolha de Dados

5.2.3.1. O Questionário como Meio de Recolha de Informação

Neste estudo a opção metodológica escolhida será a mista. Utilizaremos a metodologia quantitativa, realizando um questionários aos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico de 3 Agrupamentos de Escolas da DREALE e a metodologia qualitativa com a passagem de entrevistas e formação de grupos de discussão aos Directores Executivos dos respectivos Agrupamentos de Escolas.

Mucchielli (1978:11) refere que o questionário é um instrumento, ao qual pode ser associado duas ideias "...a ideia de que esta busca é metódica, portanto deve satisfazer certas exigências de rigor, permitindo chegar a resultados quantificáveis, isto é, traduzíveis em números,...e, de outro lado, a ideia de que, esta pesquisa se aplica a uma realidade toda particular: a vida psicológica de um grupo social, seus comportamentos, seus gostos, suas opiniões, suas necessidades, suas expectativas,... seus motivos de trabalhar,...suas mudanças e as influências às quais ele é sensível."

Elaboraremos um questionário provisório, com 57 perguntas, de modo que não seja extenso e fatigante. O questionário irá ser dividido em cinco blocos, correspondendo aos objectivos específicos definidos.

I Bloco – Variáveis pessoais, profissionais e tipologia de Agrupamento. Neste primeiro bloco pretendemos conhecer o perfil pessoal e profissional dos docentes, colocados nos 3 Agrupamentos, assim como o contexto educacional.

II Bloco – O perfil dos professores em relação aos alunos com alterações de linguagem verbal. Neste bloco pretendemos conhecer o perfil, assim como a formação inicial e a formação contínua dos professores do 1º Ciclo, a leccionarem nos 3 Agrupamentos, para atender os alunos com alterações da linguagem verbal;

III Bloco – Identificação e caracterização dos alunos com perturbações de linguagem verbal. Com este bloco pretendemos conhecer o perfil dos alunos com alterações da linguagem verbal, nos 3 Agrupamentos, para atendermos à diversidade;

IV Bloco – Análise do currículo com os professores. Em relação a este bloco pretendemos analisar com os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, colocados nos 3 Agrupamentos, se o currículo aplicado aos alunos com alterações da linguagem verbal é o adequado;

V Bloco – Apoio a alunos com alterações de linguagem verbal. Neste bloco pretendemos analisar com os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, colocados nos 3 Agrupamentos, se os sistemas de apoio proporcionados aos alunos com alterações de linguagem verbal, são suficientes face às necessidades.

A maior parte das perguntas serão fechadas e um conjunto de questões com estas características constitui o que se chama “um questionário pré-codificado”, segundo Mucchielli (1978) por oposição ao questionário “pós-codificado”, que é um conjunto de questões abertas.

Para o autor atrás citado as vantagens dos questionários de questões fechadas são as seguintes: permitem localizar e classificar o cliente numa das categorias objectivas; permitem classificar rapidamente uma resposta numa das categorias de análise previstas. Facilitação da tabulação posterior do questionário; permitem uma resposta fácil, não exigindo mais do que o esforço de assinalar uma casa e permanecer anónimo; e servem frequentemente de questões introdutórias, mesmo as que não têm nenhuma importância para os objectivos e sirvam para chamar a atenção do cliente.

A maior desvantagem das questões fechadas é que elas são ineficazes e contraindicadas nos casos em que se procura obter alguma coisa a mais que características objectivas ou informações facilmente reveláveis, permitindo discriminar os entrevistados.

Neste estudo iremos utilizar para além das questões fechadas, também questões abertas, de modo que consigamos obter informações mais concretas dos professores inquiridos, em relação a alguns pontos chave da investigação.

Opina Buendia (1997), que para realizarmos um estudo quantitativo existem várias fases para trabalharmos uma pesquisa, sendo elas, nomeadamente: um estudo teórico, donde a partir do problema de investigação e os objectivos do estudo se define o que se quer estudar, qual vai ser a população e a amostra do objecto de estudo, assim como o desenvolvimento do questionário; um trabalho de campo, onde os indivíduos da amostra respondem às perguntas do questionário, guardando a informação obtida e um estudo estatístico – teórico, onde mediante aplicações informáticas, estudamos os dados recolhidos, analisamos e tiram-se conclusões. Nesta parte, as apreciações qualitativas estão presentes.

Antes da distribuição dos questionários pelos Agrupamentos solicitamos, por questões legais, a sua validação, junto da Direcção – Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), sendo a Sra. Directora de Serviços de Inovação Educativa, Dr^a Isabel Oliveira, a representante da entidade oficial creditada para validar e autorizar a distribuição dos mesmos.

Ultrapassada esta etapa escreveremos uma carta (anexo I) ao dirigente máximo de cada Agrupamento, Sr. Director Executivo, autoridade credenciada para autorizar a distribuição dos documentos aos docentes do 1º ciclo do Ensino Básico.

Processo de Pesquisa por Inquérito		
	Argumentação teórica	
	Organização teórica na área de pesquisa	
	Definir objectivos	
	Recolher de informação	
Determinar dimensões	Esclarecer particularidades da amostra	Esclarecer particularidades contextuais
Notar questões	Notar questões	Escolha do método de inquérito
	Planificar tipo de inquérito	
Constituição dos investigados	Inquérito piloto	Eleição da carta de apresentação
	Particularidades técnicas	
	Alterações do questionário	
	Questionário Principal	
	Compilação e ordenação da informação	
	Tabulação e síntese	
	Redigir conclusões	
	Inclusão na parte teórica	

Tabela nº15 - Processo de investigação por questionário, adaptado de Buendia (1997)

No quadro anterior resumimos o inquérito utilizado nesta investigação

A recolha de informação obtida, através do questionário, pode ser feita mediante pesquisa pessoal, telefónica ou por correio.

Segundo Hernández (1995), a pesquisa pessoal ou entrevista “cara a cara” é a mais utilizada. Baseia-se na entrevista pessoal e individual do pesquisador ao pesquisado, colocando oralmente as questões e registando as respostas obtidas. É um sistema considerado como mais fiável e estável.

Os autores anteriormente referenciados opinam, que a pesquisa telefónica é muito utilizada, como veículo de comunicação entre o pesquisador e o pesquisado. Isto deve-se ao facto de ser mais económica, do que a entrevista cara a cara e mais eficaz do que a entrevista por correio.

Ainda segundo os mesmos autores se escolhermos a pesquisa por correio, enviando o questionário ao pesquisado, através do correio ordinário, este lê as perguntas e assinala as suas respostas. É de referir, que a informação, por correio ordinário é o método, que oferece o menor inconveniente, em relação à informação recolhida pessoalmente ou por via telefónica, mas a participação é maior.

Como alternativa e de acordo com as novas tecnologias temos o correio electrónico, sendo o questionário respondido pelo pesquisado, chegando as respostas imediatamente ao investigador, via Internet.

Existem algumas vantagens deste tipo de questionário, ao nível da: rapidez, porque o entrevistador recebe as respostas instantaneamente após serem dadas; facilidade na ordenação e tabulação das respostas podendo ser registadas mecanicamente por aplicações informáticas de tratamento estatístico.

No entanto temos os seguintes inconvenientes: a falta de colaboração com o entrevistado é inferior relativamente às entrevistas telefónicas ou pessoais; a amostra limita-se a quem tem competências ao nível das novas tecnologias de informação e comunicação.

A colheita de informação ainda não se encontra definida, estando esta dependente das autorizações dadas pelos Directores Executivos dos Agrupamentos de Escolas, assim como das condições exigidas.

Segundo os Apontamentos da disciplina de Metodologias Qualitativas e Quantitativas de Investigação (2008), faremos a aplicação de um planeamento teórico-conceptual, utilizando quatro passos:

1. Escolher a população objecto do estudo e a amostra. A população deve estar bem definida, sem que existam ambiguidades. A amostra, deve ser uma representação da população total;
2. Construir um questionário provisório tendo em conta os objectivos da investigação, população;
3. Validar o questionário. É primordial que o questionário seja de qualidade, em virtude de ser uma ferramenta fundamental da recolha da informação. A validação baseia-se em passaro questionário provisório a uma série pessoas, que seja conceituado para a investigação, solicitando sugestões de alterações para a melhoria do questionário;
4. Construir um questionário definitivo, tendo em conta as modificações sugeridas. Sendo este, utilizado no estudo final.

Concluído o planeamento teórico-conceptual, passaremos ao trabalho de campo, tendo já sido definida a população objecto do estudo, a amostra invitada e o questionário definitivo e de qualidade.

Tendo realizado as fases descritas vamos realizar o nosso trabalho de campo e tendo autorização dos agrupamentos, entregaremos os questionários aos docentes e estabelecendo com eles o modo de recolha de informação, que pode ser: pessoalmente, telefonicamente, correio normal ou electrónico.

5. Encaminhar os questionários para os indivíduos da amostra, estabelecendo o modo de recolha da informação (pessoalmente, telefonicamente, por correio normal, ou electrónico, ...);

6. Armazenar a informação dos inquéritos para subsequente tratamento informático. A utilização do SPSS é bastante importante, porque nos permite um estudo posterior, além de nos confirmar os questionários não respondidos, por forma a incentivar a sua participação;
7. Devemos devolver os inquéritos aos indivíduos, que não responderam, para incentivarmos a sua participação, isto porque temos que ter uma amostra aceitante, a qual nos assegura os mínimos de representatividade.

Questionário Provisório

De acordo com as linhas metodológicas transcritas anteriormente, a preparação do questionário, aplicado aos indivíduos passa pela organização do mesmo, tendo em conta as seguintes etapas: elaboração de um questionário provisório; revisão do inquérito provisório, realizada por uma série de avaliadores, que indicam alterações, com vista à melhoria do instrumento. É a denominada validação mediante juízos de peritos, por último e de acordo com as sugestões dos avaliadores passamos ao questionário definitivo.

Iniciámos por elaborar um questionário com 56 perguntas (anexo II), pretendendo efectuar perguntas importantes ao estudo e composto por cinco blocos correspondentes aos quatro objectivos específicos:

- Um primeiro bloco onde se analisa as variáveis pessoais, profissionais e tipologia de Agrupamento;
- Um segundo bloco onde se observa o perfil dos professores em relação aos alunos com alterações de linguagem verbal;
- No terceiro bloco pretendemos identificar e caracterizar os alunos com alterações de linguagem verbal;
- No quarto bloco analisaremos com os professores a forma como aplicam o currículo aos alunos com alterações de linguagem;
- O quinto bloco tem com finalidade conhecer o apoio, dado aos alunos com este tipo de transtornos.

Com este questionário pretendemos realizar um estudo de investigação sobre “Os sistemas de apoio, proporcionado ao alunos com perturbações de linguagem verbal”, com a finalidade concluir a tese doutoral. Ambicionamos analisar qual a resposta dada, pelos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, face aos alunos com este tipo de alterações, em três Agrupamentos de Escolas da Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREALE).

5.2.3.2. Validação, Autorização e Fiabilidade dos Questionários

Concluído o processo, a título individual, da validação e autorização da Sra. Dr^a Isabel Oliveira, Directora de Serviços de Inovação Educativa (DGIDC) do questionário provisório, entregaremos a mesma, assim como a carta de apresentação e o questionário provisório aos Directores das Direcções Executivos dos Agrupamentos, por forma a autorizarem a distribuição dos questionários nos respectivos Agrupamentos.

Posteriormente os documentos serão apresentados, para aprovação, em reunião de Conselho Pedagógico dos Agrupamentos, bem como a autorização da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), entidade do Ministério da Educação, que autoriza a aplicação dos instrumentos de inquirição, em Portugal, tendo sido autorizada a distribuição dos questionários nos três Agrupamentos da nossa amostra aceite.

Numa 1ª fase distribuiremos o questionário provisório, para que seja validado pelos docentes mais experientes.

Para a realização da validação do questionário provisório, contaremos com a colaboração da Sra. Dr^a Isabel Oliveira, Directora de Serviços de Inovação Educativa (DGIDC) e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, do ensino regular, pelas suas características, como profissionais com uma vasta experiência.

Na tabela que se segue recolheremos os participantes do estudo:

Na tabela seguinte apresentam-se os participantes no estudo de validação deste instrumento provisório:

Componentes na “Técnica de Juízo de Peritos”	
Membro	Organismo
Dra. Isabel Oliveira	Directora de Serviços de Inovação Educativa da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
Dr. Paulo Jorge Fonseca	Assessor Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
Prof. Paula Ferro	Professora Especializada em Administração e Gestão Escolar. Directora Executiva, Presidente do Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas do Concelho de Alvito.
Prof. Joaquina Ferreira	Professora Titular, Coordenadora de Departamento Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico, representante de Departamento Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico no Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas do Concelho de Alvito.
Prof. Estela Guerreiro	Professora Especializada em Educação Especial, Coordenadora de Departamento dos Serviços Técnico Pedagógicos do 1º Ciclo do Ensino Básico, representante dos Serviços Técnico Pedagógicos do 1º Ciclo do Ensino Básico no Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas do Concelho de Alvito.
Dra. Beatriz Neves	Professora Especializada em Educação Especial e Logopedia, no Agrupamento de Escolas do Entrocamento.

Tabela nº 16 – Componentes na “Técnica de Juízo de Peritos”

A revisão do questionário pelos peritos, proporcionou uma série de melhorias, de carácter formal, bem como de conteúdo, apresentada na tabela que se segue:

Bloco I		
Variáveis pessoais, profissionais e tipologia de Agrupamento		
Revisto por:	Melhorias Formais	Melhorias de Conteúdos
Dra. Isabel Oliveira e Dr. Paulo Jorge Fonseca	<ul style="list-style-type: none"> • Indicações gerais. • Pergunta 1: Substituir no enunciado “Género” por “Sexo”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não se incluem.

Prof. Paula Ferro	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta 2: Substituir no enunciado “Idade” por “Etária”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não se incluem.
Prof. Joaquina Ferreira	<ul style="list-style-type: none"> • Não se incluem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta 8: Substituir “Quantos alunos tem o grupo com que trabalha” por “Quantos alunos tem no presente ano lectivo?”
Prof. Estela Guerreiro	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta 2: Substituir – na escolha “1. Abaixo” por “Inferior”, na “2. De” por “entre” e na “4. Acima” por “Mais”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta 2: Substituir os intervalos das variáveis – na opção “3. De 35 a 40 anos” por “Entre 36 a 40 anos”.
Prof. Beatriz Neves	<ul style="list-style-type: none"> • Não se incluem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incluir 1 nova pergunta, a seguir ao número 7, sobre o número de turmas que existem no estabelecimento de ensino. • Incluir 1 pergunta, após à anterior, sobre o ano de escolaridade que o inquirido lecciona.
Bloco II		
O perfil dos professores em relação aos alunos com alterações de linguagem verbal		
Revisto por:	Melhorias Formais	Melhorias de Conteúdos
Dra. Isabel Oliveira e Dr. Paulo Jorge Fonseca	<ul style="list-style-type: none"> • Indicações gerais. • Pergunta 13: Substituir no enunciado “Actividades” 	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta 13: Alterar a opção “1. Reabilitação” e a “3. Administrativas”.
Prof. Paula Ferro	<ul style="list-style-type: none"> • Não se incluem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não se incluem.
Prof. Joaquina Ferreira	<ul style="list-style-type: none"> • Não se incluem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incluir 1 nova pergunta, a seguir à número 13, de forma a quantificar as vezes que o inquirido, ao longo da carreira profissional, foi apoiado por um especialista na área da linguagem.

Prof. Estela Guerreiro	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta 12: Substituir na alternativa “2. de” por “Entre”. • Pergunta 13: Substituir no enunciado “Actividades” por “Estratégias”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta 11: Substituir a opção “1. Zero a três alunos” por “Inferior a 2 alunos”, a “2. Três a seis alunos” por “Entre 2 a 4 alunos”, a “3. Seis a nove alunos” por “Entre 5 a 7 alunos” e a “4. Mais de nove alunos” por “Mais de 7 alunos”. • Pergunta 12: Substituir a escolha “1. De 0 a 2 alunos” por “Inferior a 2 alunos”, a “3. De 4 a 6 alunos” por “Entre 5 a 7 alunos” e a 4. Mais de 6 alunos” por “Mais de 7 alunos”.
Prof. Beatriz Neves	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta 9: Trocar a ordem das alternativas: “4. É especializada em Educação Especial na área da linguagem” pela “3. Tem Pós-Graduação na área”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta 9: Substituir na preferência “3. Tem Pós-Graduação na área” por ““Outra. Qual?”. • Pergunta 13: Trocar na opção “1. Reabilitação” por “Nenhuma específica” na “3. Administrativas” por “Intervenção individualizada”.
Bloco III		
Identificação e sinalização dos alunos com alterações de linguagem verbal		
Revisto por:	Melhorias Formais	Melhorias de Conteúdos
Dra. Isabel Oliveira e Dr. Paulo Jorge Fonseca	<ul style="list-style-type: none"> • Indicações gerais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta 15: Alterar a opção “1. Domínio insuficiente da língua oficial” e “2. Problemas gerais de aprendizagem”.
Prof. Paula Ferro	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta 14: Substituir no enunciado “Leitura” por “Oralidade”. • Pergunta 24: Rectificar opção “3. Pouco apoio em casa à linguagem verbal” por “pouca estimulação em 	<ul style="list-style-type: none"> • Não se incluem.

	casa”	
Prof. Joaquina Ferreira	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta 16: Substituir no enunciado “Verifica” por “Existentes”. • Pergunta 26: Eliminar na opção “2. na reabilitação”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta 23-25: Modificar a alternativa “1. Nenhuma influência” por “Nenhuma”, a “2. Pouca influência” por “Pouco significativa”, a “3. Bastante influência” por “Significativa” e “4. Muita influência” por “Muito significativa”.
Prof. Estela Guerreiro	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta 17-18-19-20-21-22: Alterar de acordo com a pergunta 12. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta 14: Substituir a alternativa “4. Médico Família” por “Outro. Qual?” • Perguntas 17-18-19-20-21-22: Substituir variáveis de acordo com as da pergunta 12.
Prof. Beatriz Neves	<ul style="list-style-type: none"> • Não se incluem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta 15: Substituir a escolha “1. Domínio insuficiente da língua oficial” por “Causas orgânicas”, a “3. Causas neurobiológicas/genéticas” pela “2. Causas funcionais”, a “4. problemas gerais de aprendizagem” por “Outras. Quais?” • Pergunta 26: Substituir opção “3. Reabilitação sem qualidade” por “Outra. Qual?”
Bloco IV		
Análise do currículo		
Revisto por:	Melhorias Formais	Melhorias de Conteúdos
Dra. Isabel Oliveira e Dr. Paulo Jorge Fonseca	<ul style="list-style-type: none"> • Indicações gerais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta 28-37: Eliminar. • Pergunta 31: Reformular.

Prof. Paula Ferro	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta 29: Adicionar ao enunciado “Classifique”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntas 27-30-33-34-35-36: Substituir opção “2. Algumas vezes” por Raramente” e na “3. Quando é necessário” por “Frequentemente”. • Pergunta 29: Substituir opção “3. Suficiente” por “Médio”.
Prof. Joaquina Ferreira	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta 34: Adicionar ao enunciado” e/ou”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta 31: Reformular enunciado “Quais das seguintes adaptações curriculares para este tipo de crianças, estão disponíveis na escola onde ensina” por “Selecione as adaptações curriculares que utiliza para este tipo de crianças”.
Prof. Estela Guerreiro	<ul style="list-style-type: none"> • Não se incluem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta 32: Alterar escolha “1.Nada” por “ Insuficiente”, a “2. Pouco significativa” por “Suficiente”, a “3. Significativa” por “ Boa” e a 4. Muito significativa” por “Muito boa”.
Prof. Beatriz Neves	<ul style="list-style-type: none"> • Não se incluem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta 38: Modificar variáveis “1. Nenhum tempo” por “Insuficiente”, “2. De 0 a ½ hora” por “ Suficiente”, “3.De ½ hora a 1 hora” por “ Bom” e 4. Mais de 1 hora” por “Muito bom”.
Bloco V		
Apoio a alunos com alterações de linguagem verbal		
Revisto por:	Melhorias Formais	Melhorias de Conteúdos
Dra. Isabel Oliveira e Dr.Paulo Jorge Fonseca	<ul style="list-style-type: none"> • Indicações gerais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta 39: Reformular (as hipóteses não esgotam as estratégias). • Pergunta 40: Alterar. • Pergunta 41: Alterar hipóteses.

		• Pergunta 48: .Eliminar
Prof. Paula Ferro	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta 50: Substituir “Baixa” por “Média”. • Pergunta 51: Substituir “Excelente” por “ Muito boa”. • Pergunta 53: Substituir “Excelente” por “Bom”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta 47: Alterar a variável “1. Nenhum” por” Inferior a 15 minutos” , a “2. De 0 a ½ hora” por “ Entre 15 a 30 minutos”, 2 “3. De ½ hora a 1 hora” por “ Entre 31 a 60 minutos” e a “4. Mais de 1 hora a 1hora e ½ hora” por “ mais de 60 minutos”.

Tabela nº17 – Plano de melhoria do “juízo de peritos”

Questionário Definitivo

Traçaremos o plano de melhoria, tendo em conta as opiniões dos peritos.

Concluída a revisão do questionário provisório realizaremos o questionário definitivo, manteremos o número de blocos e perguntas dos inquéritos.

O questionário definitivo está organizado na tabela que remeteremos para o (anexo III).

Na 2ª fase distribuiremos o instrumento de inquirição definitivo a todos os docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, colocados nos 3 Agrupamentos, com ou sem turma, incluindo os colocados nos Apoios Sócio-Educativos.

Decidiremos com os Directores Executivos, que as respostas serão recolhidas, por correio normal, o que nos permitirá confirmar quais os docentes que não responderam ao inquérito, incentivando –os a fazê – lo, pessoalmente ou telefonicamente.

5.2.3.2.1. Fiabilidade e Viabilidade das Escalas no Apoio aos Alunos com Alterações de Linguagem Verbal e Adequação do Currículo do Professor

Para analisar a consistência interna de cada um dos construtos utilizou-se os valores do alfa de Cronbach, bem como uma análise de componentes principais para estudar a estrutura de correlações existentes entre os indicadores de cada conceito.

Os valores do alfa de Cronbach (ver Tabela 18) obtidos para os dois construtos são superiores a 0,8 o que indica que a consistência interna é muito boa e, portanto, das respostas fornecidas pelos inquiridos.

Construto	Nº itens	α de Cronbach
Grau de apoio	16	0,909
Adequação do currículo	9	0,885

Tabela nº18 – Consistência interna do grau de apoio e adequação do currículo do professor aos alunos com perturbações de linguagem verbal

A afirmação do parágrafo anterior é confirmada pela análise das Tabelas 19 e 20, nas quais se apresentam as correlações entre cada item das respectivas escalas/construtos e a pontuação global, bem como os α de Cronbach parciais. As correlações são de um modo geral todas significativas e superiores a 0,5, enquanto para a maioria dos itens a sua remoção do cálculo da pontuação total implicaria uma redução nos valores do α de Cronbach, diminuindo a consistência interna da escala. No entanto, para a adequação do currículo o indicador adequação de recursos/materiais da escola apresenta uma correlação fraca (0,196), pelo que a sua remoção da escala faria aumentar o alfa de Cronbach para 0,901.

De igual modo, para este construto, a correlação com o item tempo semanal em actividades específicas é relativamente baixa (0,348), pelo que a sua exclusão provocaria um ligeiro aumento no alfa de Cronbach da escala global. Como os efeitos destes dois itens são pequenos, os mesmos foram incluídos nas análises seguintes e no cálculo das pontuações globais das escalas.

	Correlação entre a escala global e o item	Alfa de Cronbach se o Item é retirado
Currículo do docente tem em atenção estes alunos	0,678	0,868
Grau conhecimento das adaptações curriculares individuais	0,529	0,881
Realiza adaptações curriculares	0,787	0,858
Adequação de recursos/materiais da escola	0,196	0,901
Utilização de actividades de ensino/aprendizagem	0,801	0,857
Reelabora e/ou recria histórias	0,741	0,863
Realiza actividades de reprodução adivinhas, rimas, quadras...	0,803	0,858
Utiliza estratégias apropriadas à compreensão verbal	0,802	0,858
Tempo semanal em actividades específicas	0,348	0,893

Tabela nº19 – Impacto dos itens do currículo do docente na consistência interna da escala

	Correlação entre a escala global e o item	Alfa de Cronbach se o Item é retirado
Caracterização do apoio típico pelo docente	0,532	0,905
Eficácia do apoio típico da escola	0,679	0,901
Nº alunos com apoio externo à escola	0,574	0,907
Tempo semanal em terapia da fala	0,510	0,909
Tempo disponibilizado pelos técnicos em aconselhamento	0,681	0,904
Tempo disponível na planificação/implementação de actividades	0,613	0,903
Tempo disponível para reuniões/contactos com pais	0,703	0,900
Colaboração entre escola e instituições externas	0,642	0,902
Colaboração entre escola e pais	0,534	0,906
Recursos financeiros da escola	0,570	0,904
Nº de psicólogos da escola ou agrupamento	0,676	0,904
Nº terapeutas da fala a dar apoio na escola ou agrupamento	0,623	0,905
Escola/agrupamento proporciona programas formação/supervisão	0,617	0,903
Frequência aconselhamento	0,648	0,902
Satisfação com o aconselhamento	0,663	0,901
Eficácia do sistema de apoio	0,660	0,901

Tabela20 – Impacto dos itens do apoio aos alunos na consistência interna da escala

Atendendo a que a consistência interna dos dois construtos em análise é muito boa, efectuou-se uma análise de componentes principais, para estudar a estrutura de

correlações entre os itens das respectivas escalas, obtendo-se os resultados apresentados nas Tabelas 21 e 22.

Para a adequação do currículo do professor obtém-se duas componentes com valores próprios superiores a 1, explicando essas duas componentes 67,0% da variação total do conjunto de dados. A análise dos coeficientes de cada componente permite verificar que a primeira componente agrega essencialmente a avaliação que os professores fazem do tipo de estratégias utilizadas para lidar com os alunos com alterações de linguagem verbal, enquanto a segunda componente junta os indicadores relativos às adaptações curriculares, aos recursos da escola e ao tempo do professor disponível para actividades específicas com estes alunos. De notar que os valores dos coeficientes são de um modo geral bons (valores superiores a 0,6), o que indica que existem correlações fortes entre os itens e cada componente, o que reforça a boa validade interna dos dados recolhidos.

Item/indicador	Coeficientes por componente	
	1	2
Reelabora e/ou recria histórias	0,905	
Realiza actividades de reprodução adivinhas, rimas, quadras...	0,901	
Utilização de actividades de ensino/aprendizagem	0,887	
Utiliza estratégias apropriadas à compreensão verbal	0,857	
Grau conhecimento das adaptações curriculares individuais	0,453	0,451
Realiza adaptações curriculares		0,729
Adequação de recursos/materiais da escola		0,723
Currículo do docente tem em atenção estes alunos		0,692
Tempo semanal em actividades específicas		0,394
Valor próprio	3,951	2,078
Varição explicada pela componente	43,9%	23,1%

Tabela nº 21 – Valores próprios, variância explicada e coeficientes de cada item por componente, após a rotação pelo método varimax, para o currículo do docente

Relativamente ao grau de apoio a estes alunos (Tabela 22) obtém-se três componentes com valores próprios superiores a 1, explicando essas componentes 65,7% da variação total do conjunto de dados. A análise dos coeficientes de cada componente não permite identificar o significado de cada uma delas, uma vez que o agrupamento dos itens não é claro. No entanto, o valor elevado de variação que é explicado pelas três componentes e o facto dos valores dos coeficientes serem de um modo geral bons (valores superiores a 0,6), mostra uma estrutura de correlações fortes, o que reforça indica uma boa validade interna dos dados recolhidos para o apoio aos alunos com alterações de linguagem verbal.

Atendendo a que a consistência interna dos dados é boa calculou-se para cada sujeito a pontuação global, somando as respostas que cada um indicou aos itens respectivos.

Item/indicador	Coeficientes por componente		
	1	2	3
Tempo disponibilizado pelos técnicos em aconselhamento	0,832		
Nº de psicólogos da escola ou agrupamento	0,829		
Nº terapeutas da fala a dar apoio na escola ou agrupamento	0,829		
Tempo disponível na planificação/implementação de actividades	0,761		
Caracterização do apoio típico pelo docente	0,750		
Nº alunos com apoio externo à escola	0,673		
Escola/agrupamento proporciona programas formação/supervisão		0,808	
Eficácia do sistema de apoio		0,735	
Satisfação com o aconselhamento		0,706	
Recursos financeiros da escola		0,505	
Tempo semanal em terapia da fala			0,816
Frequência aconselhamento			0,696
Tempo disponível para reuniões/contactos com pais			0,627
Eficácia do apoio típico da escola			0,610
Colaboração entre escola e pais			0,531
Colaboração entre escola e instituições externas			0,485
Valor próprio	4,603	2,989	2,917
Variação explicada pela componente	28,8%	18,7%	18,2%

Tabela nº 22- Valores próprios, variância explicada e coeficiente de cada item por componente, após a rotação pelo método Varimax, para apoio aos alunos

Quanto maior a pontuação maior é a percepção de adequação do currículo do professor aos alunos com problemas de linguagem verbal e melhor é o apoio prestado a estes alunos. Assim, apresentam-se no capítulo VI, item 3.2., a análise descritiva das pontuações e o cruzamento destas pontuações com as variáveis dos blocos I, II e III do questionário; analisa-se, ainda, a correlação existente entre as pontuações do grau de apoio e da adequação do currículo.

5.2.3.3. População da Amostra Aceitante

Pretenderemos determinar a população objecto de estudo, bem como escolher entre a mesma a população da amostra, na qual se irá aplicar o questionário definitivo, de forma a uniformizar os dados da população total.

Iniciaremos o processo com a determinação de uma maneira clara e concisa da população, que irá ser objecto de estudo, isto é, o conjunto de todos os indivíduos, que se ambiciona estudar o problema.

Posteriormente seleccionaremos a amostra aceitante do estudo, isto porque se passássemos os inquiridos à população total, tornar-se-ia bastante dispendioso, ao nível de recursos materiais, humanos e económicos. Como consequência destes vários factores, a utilização de uma amostra reduzida.

Neste estudo, a amostra aceitante é distribuída de acordo com o quadro que se segue:

Amostra Aceitante	
Agrupamentos	Nº de Professores
Agrupamento de Escolas nº1 de Elvas	35
Agrupamento de Escolas nº2 Mário Beirão–Beja	36
Agrupamento de Escolas de Grândola	47
TOTAL: 3	118

Tabela nº23– A amostra aceitante

5.3. Entrevistas

Neste estudo faremos as entrevistas aos Directores Executivos dos Agrupamentos, as quais incidirão em aspectos gerais do Agrupamento, de acordo com a temática da investigação. Recolheremos pessoalmente as entrevistas e caso nos seja permitido gravaremos-las, para uma análise mais detalhada.

Conforme Valles (2000:190) “...constituem Entrevistas e Investigação as Entrevistas apresentadas na forma de conversação social ordinária e as entrevistas profissionais correntes.”

Para Rincón e outros (1995:37), as entrevistas permitem: recolher informação simultânea de múltiplos fenómenos e desde perspectivas diferentes; analisar e interpretar a informação ao longo de todo o processo de investigação; promover uma relação interactiva do investigador com os investigados e aprofundar a natureza qualitativa da informação.

Nas entrevistas, de acordo com Rosa e Arnoldi (2008: 99) “ Cabe ao pesquisador a responsabilidade de atender aos requisitos apontados, tais como a explicitação de uma pergunta-problema, a elaboração e a clara descrição de um conjunto de passos que obtenham informações necessárias para respondê-la, a indicação de confiabilidade nas respostas obtidas, a análise dos dados com fidedignidade e consequentemente a validação dos resultados.”

Para as autoras atrás referidas, o cerne da questão está simplesmente no pesquisador e no conhecimento que possui dos procedimentos, das técnicas, dos enquadramentos teóricos e do próprio tema em análise.

Quando a implementação é posta em prática na entrevista, o autor Patton (1987), oferece uma série de orientações para organizar a entrevista em três fases, que se podem considerar referentes: a fase inicial, a fase intermédia e a fase avançada.

Numa fase inicial, ao se utilizar a entrevista é mais adequado formular perguntas, que não prestem controvérsia, centrando-se em comportamentos, actividades e experiências do presente. Numa fase intermédia deveremos centrar em interpretações, opiniões e sentimentos em torno dos comportamentos e acções previamente

descritos. Na fase avançada, uma vez que a entrevista alcança uma maior maturidade pode ser adequado formular questões sobre conhecimentos e habilidades.

As entrevistas, que realizaremos serão estruturadas e programadas, em virtude de todas as perguntas serem comparadas, pois quando ocorrem variações e/ou exceção, estas possam ser atribuídas às respostas e não ao instrumento.

Realizaremos um roteiro de Entrevista Estruturada impondo o estabelecimento de questões formalmente elaboradas, que seguem uma sequência padronizada, com uma linguagem sistematizada e de preferência fechada.

Para Valles (2000) as entrevistas estruturadas podem ser: estruturadas não estruturadas; entrevistas semi-estruturadas; estruturadas e programadas e entrevistas livres. Nas estruturadas não estruturadas, o entrevistador segue o entrevistado, faz perguntas ocasionais para ajustar o foco da questão ou para clarificar aspectos importantes. O pesquisador tem geralmente um guia com os tópicos a desenvolver na entrevista, não seguindo uma ordem para as questões a apresentar. Nas entrevistas semi-estruturadas, o entrevistador segue um guia, o qual contém sugestões de perguntas e dicas a serem usados pelo pesquisador para garantir que todos os tópicos de interesse serão abordados. Nas entrevistas estruturadas, o entrevistador quer ter certeza, que ele faz as mesmas perguntas para cada informante. As perguntas estão claramente definidas.

A distinção entre os tipos de entrevistas está relacionada com os tipos de perguntas, que o entrevistador pode fazer, nomeadamente: questões abertas, as quais geralmente requerem uma explicação para uma opinião ou para uma alternativa; questões fechadas que possuem um número pré-determinado de respostas, a partir das quais o informante tem de fazer a sua escolha e as entrevistas livres.

Há ainda autores, que referem outro tipo de entrevistas como Valles (2000) que se refere às entrevistas livres.

Nas entrevistas livres, segundo Valles (2000:20) “Não há sequer uma lista de perguntas abertas para serem feitas a todos os entrevistados.”

A análise das entrevistas livres deve ser muito especial e particular, pois frequentemente fica limitada a uma “classificação mental”, que deve ser feita pelo entrevistador, das informações emitidas pelo informante.

Para levar a efeito as entrevistas é necessário escolher um tipo de estruturação dos roteiros que permite identificar diferenças nos valores atribuídos à objectividade e à subjectividade.

Conforme Rosa e Arnoldi (2008) em relação a outras técnicas de questionários, formulários, leitura de documentos e observação participativa, as entrevistas apresentam algumas vantagens e limite que de seguida apresentaremos:

Principais Vantagens e Inconvenientes das Entrevistas	
Vantagens	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> • Permitem a obtenção de grande riqueza informativa – intensiva, holística e contextualizada – por serem dotadas de um estilo especialmente aberto, já que se utilizam os questionamentos semi-estruturados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Factor tempo – tem sido o inconveniente mais citado dessa técnica, pois esta consome mais tempo do entrevistado, tanto em sua realização como no tratamento.
<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionam ao entrevistador uma oportunidade de esclarecimentos junto aos segmentos momentâneos de perguntas e respostas, possibilitando a inclusão de roteiros não-previstos, sendo esse um marco de interacção mais directa, personalizada, flexível e espontânea do que a Entrevista estruturada. 	<ul style="list-style-type: none"> • A informação – concretiza-se somente a partir da relação entrevistador – entrevistado, dependendo da situação de Entrevista tanto quanto das características da actuação do entrevistador e do entrevistado. Qualquer deslize afecta a validação dos dados obtidos, tais como: a falta ou excesso de questionamentos, ...;
<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionam ao entrevistador uma oportunidade de esclarecimentos junto aos segmentos momentâneos de perguntas e respostas, possibilitando a inclusão de roteiros não-previstos, sendo esse um marco de interacção mais directa, personalizada, flexível e espontânea do que a Entrevista estruturada. 	<ul style="list-style-type: none"> • A confiança – para que tudo se concretize com a devida validação, é necessário que haja espontaneidade e confiança.
<ul style="list-style-type: none"> • Cumprem um papel estratégico na previsão de erros, por serem uma técnica flexível, dirigida e económica que prevê, antecipadamente, os enfoques, as hipóteses e outras orientações úteis para as reais circunstâncias da investigação, de acordo com a demanda do entrevistado, propiciando tempo para a preparação de outros instrumentos técnicos necessários para a realização, a contento, da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> • A observação – frente às técnicas qualitativas de observação, a Entrevista tem como limitação a falta de observação directa e participante dos grupos, que, muitas vezes, contribuem com análise e verificações. • A sinergia – não produz o tipo de informação que a investigação em grupo fornece, em que se destacam os efeitos da sinergia próprios da situação de grupo.

Tabela nº 24 -Principais vantagens e inconvenientes das Entrevistas, adaptado de Rosa e Arnoldi (2008:87-88)

Após realizadas as entrevistas, estas serão reproduzidas em formato digital, para posteriormente serem examinadas.

5.3.1. Guião da Entrevista Estruturada

Este instrumento de inquirição foi submetido à Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, tendo sido aprovado por ser considerado elaborado com rigor metodológico e conceptual que de seguida apresentaremos o “Guião de Entrevista Estruturada” efectuada ao Director Executivo dos 3 agrupamentos seleccionados.

Guião de Entrevista Estruturada efectuada ao Director Executivo do Agrupamento

A. Instruções

- Valorizar a importância de responder com total sinceridade, com base no sigilo e anonimato das respostas dadas, obedecendo exactamente os fins da investigação.
- Agradecer a preciosa colaboração prestada, de forma a contribuir para os resultados do nosso estudo de investigação.

B.1. Documentos de Agrupamento

1- Na construção do Projecto Educativo do Agrupamento, teve em atenção os alunos com alterações de linguagem verbal? Em caso afirmativo, de que forma?

2- Na construção do Projecto Curricular de Agrupamento, , teve em atenção os alunos com alterações de linguagem verbal? Em caso afirmativo, de que forma?

3- No Projecto Curricular de Agrupamento, são contempladas actividades para este tipo de alunos, após o horário lectivo? Em caso afirmativo, de que forma?

4 - Acha que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, contemplam nos seus projectos curriculares de turma os alunos com estas perturbações? Em caso afirmativo, de que forma?

5 - No Projecto Curricular de Agrupamento, atendeu à formação sobre problemas de linguagem verbal para os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico? Em caso afirmativo, de que forma?

B.2. Recursos Materiais

6 - As escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento estão bem apetrechadas, com materiais que dêem resposta aos alunos com estes problemas? No caso de não estarem, como resolvem a situação?

7 - Os alunos com alterações de linguagem verbal, têm material informático suficiente para dar resposta às suas necessidades? No caso de não terem, como resolvem a situação?

8 – O seu Agrupamento de Escolas está equipado com uma biblioteca escolar, que dá resposta aos alunos com estas alterações? No caso de não estarem, como resolvem a situação?

B.3. Organização Escolar

9 - Quais são os graus de ensino abrangidos por este Agrupamento?

10 – Qual o número total de alunos que existe no Agrupamento?

11 - Quantos alunos tem o 1º Ciclo do Ensino Básico, neste Agrupamento?

12 – Quanta turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico existem no seu Agrupamento?

13 - Quantos professores do 1º ciclo do Ensino Básico, estão colocados com turma? E sem turma?

14- Quantos alunos com alterações de linguagem verbal, na totalidade, estão referenciados no 1º Ciclo do Ensino Básico no Agrupamento?

B.4. Rede de Apoios proporcionado aos Alunos com Alterações de Linguagem Verbal

15 - Quantos professores estão a apoiar os alunos com alterações de linguagem verbal, nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico? E durante quantas horas semanais?

16 - Quantos terapeutas da fala dão apoio nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, no seu Agrupamento?

17 - Quantas horas semanais tem, em média, cada terapeuta da fala, para dar apoio aos alunos com estes problemas? Considera esse tempo suficiente?

18 - Quantos psicólogos dão apoio nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico?

19 - Quantas horas semanais tem, em média, cada psicólogo para dar apoio a estes alunos? Considera esse tempo suficiente?

20- Na área da DREALE existe algum sistema de apoio externo para os alunos com alterações de linguagem verbal? Em caso afirmativo, qual?

21- Este Agrupamento tem parcerias? No caso de ter, com quem? E como?

22 – Este Agrupamento disponibiliza recursos financeiros, para as salas de aulas que têm alunos com este tipo de perturbações? Em caso afirmativo, de que modo?

23 – Este Agrupamento apoia as famílias dos alunos com alterações de linguagem verbal, a obterem subsídios para terapias da fala? Em caso afirmativo, de que modo?

24- Também apoiam as famílias dos alunos com estes problemas, a obterem subsídios para material informático, como computadores, software,...? No caso afirmativo, de que modo?

25 – Acha que, neste Agrupamento, os alunos do 1º Ciclo com alterações de linguagem verbal, têm os apoios que necessitam?

26 – Como Director Executivo do Agrupamento, o que poderia ainda fazer pelos alunos com esta problemática?

Tabela nº 25 - Guião de Entrevista Directores Executivos do Agrupamento

5.3.2. Técnicas Qualitativas da Entrevista

É imprescindível a planificação da entrevista, a qual constitui a base de um processo que permite ao entrevistador tomar consciência das diversas fases de entrevista, as quais apresentaremos na seguinte figura:

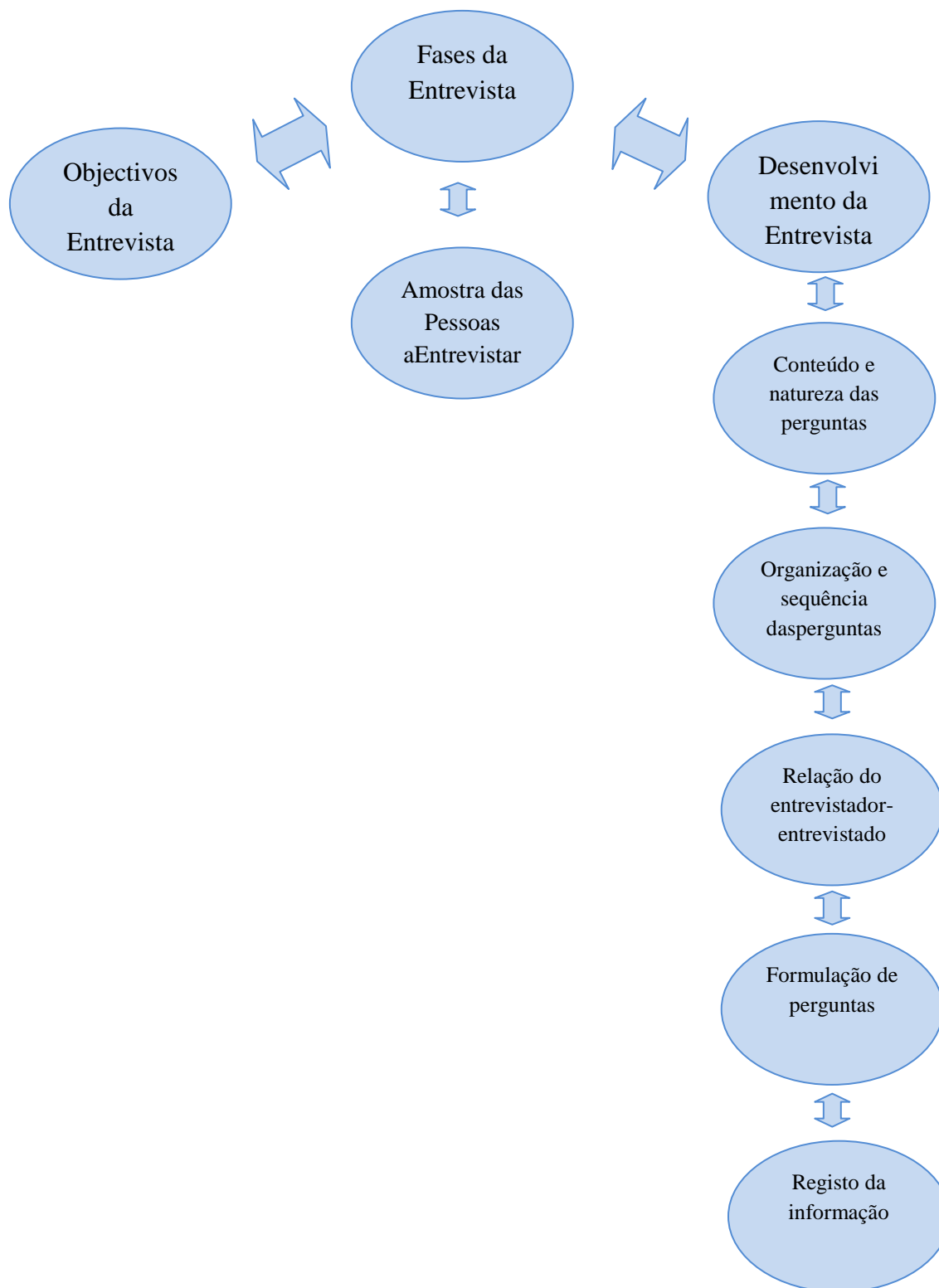


Figura nº 1 - Fases de Entrevista

A validação das Entrevistas cabe ao entrevistador, conforme Rosa e Arnoldi (2008:100) “Ao pesquisador/entrevistador, portanto, cabe o mérito de validação da Entrevista ou o desmérito de toda a invalidação. O trabalho é complexo e árduo. Não convém que passem a aplicar a técnica de Entrevistas pesquisadores que não estejam plenamente habilitados, preparados física, psicológica, e, principalmente teoricamente.”

Conforme as autoras atrás referenciadas, o pesquisador/entrevistador deve possuir como requisitos básicos, também: domínio completo da literatura pertinente e das diferentes formas de analisar os dados, recurso esse que procura um conhecimento pleno da área, porque existe uma dificuldade imediata centralizada na não-existência de procedimentos apropriados devidamente descritos na literatura; e a manutenção da neutralidade que, muitas vezes, é destruída pelo envolvimento do entrevistador, mesmo sem que perceba, causando grandes desvios nos resultados e nas interpretações finais.

O entrevistador pleno de todos esses predicados, com certeza, será um virtuoso validador de resultados científicos. Entretanto, aquele que faltar com qualquer uma dessas características não se deverá aventurar na aplicação de técnicas de recolha de dados por meio de Entrevista, pois certamente tornar-se-á incapaz na consecução de resultados.

Segundo Valles (2000:215) “A maioria das Entrevistas requer do entrevistador uma formação e conhecimentos especiais sobre a pessoa a ser entrevistada e o tema da Entrevista, principalmente para ser capaz de recorrer a informações relevantes, no momento exacto.”

Conforme Rosa e Arnoldi (2008:84) “O entrevistador é, a pessoa responsável por toda a orientação e condução da Entrevista, cabendo a ele toda a preparação como elaboração de protocolos, guias, questionamentos, coordenação, aplicação, registos e análise dos resultados da Entrevista, sendo o responsável, também, pela integridade e bem-estar dos sujeitos seleccionados para as arguições”.

Serão realizadas 3 entrevistas, aos Directores Executivos dos 3 Agrupamentos seleccionados.

Recolhidos os dados quantitativos das questões realizadas, seleccionaremos a técnica qualitativa, entrevista.

De seguida mencionaremos os critérios para validação de uma entrevista:

Crítérios para Validação
1-Saber como e quando, o momento exacto de transmitir ao entrevistado todas as informações necessárias;
2 - Possibilitar ao entrevistado que faça todos os questionamentos que forem necessários, deixando-o visivelmente à vontade;
3-Excluir a possibilidade de engano injustificado e influência indevida;
4-Jamais utilizar como recurso a intimidação;
5- Ter facilidade de compactuar-se com estranhos;
6- Ser desvolto, amigo e confiável;
7- Manter respeito ao entrevistado sempre;
8- Solicitar o consentimento depois que o possível participante da Entrevista tiver conhecimento dos factos relevantes e das consequências da sua participação e tiver tido tempo e oportunidades para considerar se deseja participar ou não;
9- Ter pleno conhecimento científico da aplicação das técnicas de Entrevista;
10- Ser profundo conhecedor do tema em questão, procurando aprimorar-se antes da aplicação da Entrevista, preocupando-se com a sua competência ante o projecto proposto;
11-Prever procedimentos que assegurem a confiabilidade e a privacidade, a protecção da imagem e a não-utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio económico-financeiro;
12-Ser sabedor de que deverá desenvolver a Entrevista, preferencialmente, com indivíduos dotados de autonomia plena;
13 - Respeitar sempre os valores culturais, sociais e morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e os costumes, quando a Entrevista envolver, principalmente, comunidades;
14- Garantir o retorno dos benefícios obtidos por meio de Entrevista às pessoas ou às comunidades participantes. O protocolo deve conter, sempre que possível, disposição para comunicar tais benefícios, devendo ser elaborado em duas vias, sendo que uma deverá ficar com o entrevistado e outra com o entrevistador;
15 - Explicitar e justificar, quando necessário, que o mérito da Entrevista depende da não-restrição de informações por parte do entrevistador;
16 - Esclarecer que os dados obtidos por meio da Entrevista não poderão ser usados para outros fins que não os previstos no protocolo e/ou consentimento;
17 - Devolver aos entrevistados, no final da pesquisa, os resultados.

Tabela nº 26 - Critérios para validar uma entrevista, adaptada de Rosa e Arnoldi (2008:83-84)

Os sistemas de análise de dados surgem após as entrevistas e os seus registos, que segundo Biasoli-Alves (1998:146-147) podem ser caracterizados em três classes gerais:

1. Sistema de análise quantitativo-descritivo

Este sistema de análise quantitativo-descritivo é importante para ser trabalhado no início, sendo essencial para a análise dos dados de uma Entrevista Estruturada, na qual pesquisador analisa as respostas ou os comportamentos, tal como foram ostentados pelos sujeitos. As informações obtidas através dês te tipo de análise são objectivas.

Poderemos caracterizá-la por trabalhar directamente com as respostas obtidas dos sujeitos, constituindo a verificação da frequência simples de ocorrência, a cada alternativa, nas questões fechadas, seguida de cálculo de percentagem. Por fim deve-se realizar a construção de tabelas, gráficos e perfis, para posterior descrição e discussão dos resultados.

2. Sistema de análise quantitativo-interpretativo

A fase posterior é denominada de análise quantitativo-interpretativo, ou seja, quando o entrevistador ambiciona retirar mais informações do entrevistado. Desta fase fazem parte os tratamentos de dados, através de cálculos percentuais, elaboração de tabelas e gráficos, dependendo estes da necessidade do estudo.

3. Sistema de análise qualitativo

Para as autoras Rosa e Arnoldi (2008:65-66) “surge numa etapa em que há uma busca de uma apreensão profunda de significados nas falas, nos comportamentos, nos sentimentos, nas expressões, interligados ao contexto em que se inserem e delimitados pela abordagem conceitual do entrevistador, por intermédio da fala, do relato oral, uma sistematização baseada na qualidade”.

A principal característica deste sistema é ser multidisciplinar, não se limitando às manifestações naturais do entrevistado, mas nas diversas formas de captar as experiências vivenciadas.

5.4. O Grupo de Discussão

A partir da segunda metade do século XX, os grupo de discussão começaram a ser utilizados pelos discentes da Escola de Frankfurt, na pesquisa social empírica. No entanto, só por volta de 1970 é que esta conduta obteve um tratamento empírico-

metodológico, passando a ser caracterizado como um método e não como uma técnica de pesquisa de conceitos.

Pozo e outros (2004:103) definem o grupo de discussão da seguinte maneira “A técnica do grupo de discussão consiste em reunir a um número reduzido de pessoas (geralmente entre seis e doze), com o fim de que mantenham uma discussão cuidadosamente desenhada, planificada e guiada de maneira não directiva por um moderador ou perito.”

Conforme Mangold (1960: 49) “... a opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interacções colectivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produto da interacção mútua... Dessa forma as opiniões de grupo cristalizam-se como totalidade das posições verbais e não-verbais.”

A posição do moderador é bastante importante, não desempenhando este um papel directivo deverá, no entanto, dirigir a entrevista, garantindo a participação individual dos diversos intervenientes, obtendo como produto final a interacção colectiva e a recolha de parecer do grupo de discussão.

As posições dos diferentes indivíduos do grupo reproduzem as vivências ou experiências individuais ou colectivas do grupo social ao qual o elemento pertence.

5.4.1. Desenho do Grupo de Discussão

Neste estudo o grupo de discussão surge como elo de ligação para a recolha de conhecimento do tipo qualitativo, como forma de juntar a informação recolhida com os dados qualitativos provenientes da entrevista e os dados quantitativos dos questionários.

Realizaremos reuniões de grupo de discussão, tendo em linha de conta cinco aspectos:

- Composição do grupo de discussão. Formaremos um grupo de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, com uma larga experiência profissional e conhecedores dos apoios proporcionados à criança com alterações de linguagem verbal.

- Espaço físico, realizaremos as sessões de grupo, num espaço educativo, cedido por um dos agrupamentos.

- Registo dos textos, não foram autorizadas gravações.

- Duração do grupo de discussão, a duração temporal da discussão foi ilimitada.

- Dinâmica do grupo de discussão. Estabeleceremos quatro sessões, sendo as linhas de conversação abertas, para que todos os participantes intervenham. No final de cada sessão e no início da sessão seguinte serão lidas as reflexões ou opiniões e intervenções dos participantes, para que haja uma melhor fluidez da informação, permitindo que as opiniões sejam devidamente qualificadas.

5.4.2. Composição do Grupo de Discussão

Participantes na “Técnica Grupo de Discussão”		
Membros	Relação	Motivo da Escolha
Prof. Teresa Rocha	Professora Especializada em Administração e Gestão Escolar, em comissão de serviço como adjunta da Direcção Executiva e Coordenadora do 1º ciclo no Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas nº2 Mário Beirão., de Beja.	Professora com uma vasta experiência profissional, especializada na área de administração e gestão escolar, que atende à diversidade educacional. Actualmente com responsabilidade, em definir o regime de funcionamento do agrupamento, distribuir o serviço docente e não docente, face às necessidades dos alunos, elaborar o projecto educativo e projecto curricular de agrupamento, contemplando os alunos com problemas de linguagem.
Prof. Raquel Lopes	Professora, em comissão de serviço como adjunta da	Professora, com bastantes anos de experiência

	Direcção Executiva do Agrupamento de Escolas nº1 de Elvas	profissional, que atende à diversidade educacional. Actualmente a desempenhar funções como adjunta da Direcção Executiva, responsável pela gestão pedagógica de todos os intervenientes no desenvolvimento dos projectos do agrupamento face aos alunos com alterações de linguagem.
Prof. Ana Teresa	Professora com 4º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas de Grândola.	Professora experiente, que atende à diversidade educacional, tendo ao longo dos anos, nos grupos que lecciona, alunos com problemas de linguagem.
Prof. Jorge Godinho	Professor com 4º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas de Grândola.	Professor, com larga experiência profissional, que atende à diversidade educacional. Ao longo dos anos tem tido diversos alunos com problemas de linguagem.
Prof. Pedro Ferreira	Professor Especializado em Educação Especial, Coordenador de Departamento dos Serviços Técnico Pedagógicos do 1º Ciclo do Ensino Básico, representante do Ensino Especial no Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas de Grândola.	Professor especializado com muitos anos de experiência profissional, no âmbito do ensino especial, preparado para atender à diversidade educacional. Ao longo do seu percurso tem tido bastantes alunos com problemas de linguagem.

Tabela nº 27 - Composição do Grupo de Discussão

5.4.3. O Tópico-Guia

Num grupo de discussão o tópico-guia não é um roteiro a seguir meticulosamente, nem mesmo apresentado aos intervenientes para não dar a impressão de se tratar de um questionário com questões previamente estruturada. No entanto, não descuidamos os critérios para que possamos conduzir os grupos de discussão.

Para Bohnsack e Weller (2006:33) existem alguns princípios que o pesquisador deverá utilizar para conduzir as entrevistas, os quais iremos ter em consideração: estabelecer um contacto recíproco com os entrevistados e proporcionar uma base de confiança mútua; dirigir a pergunta ao grupo como um todo e não a um integrante específico; iniciar a discussão com uma pergunta vaga, que estimule a participação e interação entre os integrantes; permitir que a organização ou ordenação das falas fique a encargo do grupo; formular perguntas que gerem narrativas e não a mera descrição de factos; fazer com que a discussão seja dirigida pelo grupo e que seus integrantes escolham a forma e os temas do debate e por fim intervir somente quando solicitado ou se perceber que é necessário lançar outra pergunta para manter a interação do grupo.

Durante a sessão, quando o grupo manifesta sinais de ter esgotado a discussão sobre a temática, o entrevistador deverá iniciar uma nova sessão de perguntas, para investigar ou clarificar dúvidas acerca de alguns aspectos discutidos. Concluída essa fase, o entrevistador poderá fazer perguntas específicas ao grupo, sobre temas ainda não abordados e que considere relevantes para a pesquisa. Para finalizar a sessão poder-se-ão utilizar questões discordantes ou provocativas. Este procedimento é aconselhado apenas para pessoas mais experientes, como é o caso, neste estudo, pois poderá produzir situações contraditórias e até provocar algum incómodo entre os vários elementos do grupo.

No decurso da entrevista a observação é um dos outros procedimentos que se poderá adoptar para esclarecer algumas dúvidas.

Nesta investigação organizaremos 4 sessões, com diferentes “linhas de conversação” sobre os seguintes temas:

1ª Sessão	
Participantes	
Linhas de Conversação	Temáticas Tratadas
Mensagem de boas vindas e apresentação dos interlocutores.	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciaremos esta linha de conversação com uma mensagem de boas vindas a todos os intervenientes. • Esclareceremos os docentes dos objectivos do estudo e das 4 sessões.
Definição de normas gerais para o bom funcionamento do grupo.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboraremos uma listagem de regras de funcionamento, para uma melhor dinâmica do trabalho.
2ª Sessão	
Perfil e formação dos docentes	
Linhas de Conversação	Temáticas Tratadas
Caracterização pessoal e profissional dos interlocutores.	<ul style="list-style-type: none"> • Falaremos das características individuais, pessoais e profissionais, dos intervenientes do grupo, para uma melhor contextualização da realidade.
Perfil dos professores do 1º CEB, em relação aos alunos com alterações da linguagem verbal.	<ul style="list-style-type: none"> • Falaremos da experiência profissional de cada um dos docentes em relação aos alunos com alterações da linguagem verbal. • Analisaremos individualmente como se processa a identificação e sinalização dos alunos com este tipo de alterações, no seu contexto educacional.
3ª Sessão	
Análise do Currículo	
Linhas de Conversação	Temáticas Tratadas
Análise com os professores sobre a aplicação do currículo.	<ul style="list-style-type: none"> • Analisaremos com os docentes a aplicação do currículo aos alunos com alterações de linguagem verbal.
Adaptações curriculares.	<ul style="list-style-type: none"> • Reflectiremos com os professores como são aplicadas as adaptações curriculares.
4ª Sessão	
Sistemas de apoio a alunos com alterações de linguagem verbal	
Linhas de Conversação	Temáticas Tratadas
Reflexão sobre o sistema de apoio proporcionado a alunos com alterações de linguagem verbal.	<ul style="list-style-type: none"> • Analisaremos com os docentes sobre o sistema de apoio a alunos com alterações de linguagem verbal.
Satisfação dos professores intervenientes no grupo de discussão.	<ul style="list-style-type: none"> • Analisaremos com os professores o seu grau de satisfação em relação ao grupo de discussão.

Tabela nº 28 - Planificação das sessões do grupo de discussão

Na 1ª sessão elaboraremos algumas normas para o bom funcionamento do grupo de discussão. Essas regras serão as seguintes: podermos intervir nos temas de conversação, rebater qualquer questão previamente colocada e comentarmos

ocorrências; os temas das sessões terem diferentes linhas de discussão, não deveremos seguir uma linha rígida; podermos participar várias vezes, ao longo da sessão e podermos expressar as ideias nomeadamente no que concerne ao funcionamento das sessões.

5.4.3.1. Primeiros passos para a Análise do Grupo de Discussão

Para analisar o grupo de discussão, o pesquisador deverá elaborar um relatório onde contemple informações relativas ao local da entrevista, aos entrevistados e ao conteúdo do encontro. Após organizarmos a recolha destes dados passaremos à fase de interpretação, designada por “interpretação formulada”.

Segundo Weller e outros (2002:378-379) esta fase contempla cinco sub-etapas:

- “• Divisão da entrevista por temas e subtemas ou passagens e subpassagens, indicando, por exemplo, se um tema foi iniciado pelo grupo ou se partiu de uma pergunta do entrevistador;
- Selecção das passagens centrais, também denominadas metáforas de foco;
- Selecção das passagens relevantes para a pesquisa;
- Transcrição da passagem inicial, das passagens de foco e daquelas relevantes para a pesquisa;
- Reconstrução da estrutura temática da passagem a ser analisada, que também poderá ser dividida em temas e subtemas.”

Segundo os mesmos autores e com base nos passos referenciados, o método documentário de interpretação e a reprodução completa de um dado grupo de discussão é dispensável. Recorrendo ainda a este método para análise da entrevista, temos a seguinte etapas: passagem inicial, reflexão das passagens de foco e discussão dos assuntos relacionados com a temática abordada. Este sistema é composto por duas fases: interpretação formulada e interpretação reflectida. No decurso da primeira procura-se perceber o sentido das discussões e do vocabulário coloquial, isto é, o investigador volta a descrever o conteúdo da entrevista para uma linguagem entendível por indivíduos que não pertençam ao mesmo extracto social do inquirido. Nesta fase de análise, o entrevistado não faz comparações nem utiliza a informação que tem acerca do

pesquisado. Posteriormente temos a interpretação reflectida a qual envolve uma observação posterior, onde o investigador descreve as suas explicações, recorrendo aos dados adquiridos sobre o entrevistado.

Na interpretação formulada é feita uma análise sobre a estrutura do texto, enquanto na reflectida procura-se examinar o conteúdo como “quadro de referência”, o qual direcciona a discussão, os actos do sujeito ou grupo e o interesse que se encontra subjacente às acções. Uma interpretação só poderá ser considerada coerente, se for comparada com outros casos empíricos, ou seja, através de um conjunto de operações, para que seja possível ao investigador caracterizar o diálogo, o comportamento ou o assunto, como típico de um grupo social e não do grupo inquirido.

5.5. Terceira Fase: Trabalho de Campo

5.5.1. Procedimentos

Nesta investigação faremos o tratamento de dados utilizando a aplicação informática SPSS (versão 18.0) a qual nos permite obter um estudo estatístico. A explicação dos resultados, é de extrema importância estando subjacente os seguintes dados qualitativos: estudo da fiabilidade e validade do questionário, onde é utilizado o coeficiente alpha de Cronbach e a análise factorial de elementos principais; estudo descritivo dos dados, o qual nos permite uma revisão geral das variáveis, que interferem no estudo, por meio de tabelas de frequência, gráficos, e cálculo de indicadores numéricos (média, mediana, desvio padrão, assimetria e curtose) e estudo inferencial dos dados, onde é usual envolver uma análise de variáveis categóricas e generalizar as conclusões para a população.

Segundo Pardo y Ruiz (2005) a fiabilidade de uma escala, permite verificar a competência de avaliar de forma sólida e sistemática a característica, que se deseja calcular.

Segundo os autores referenciados poderemos verificar os seguintes aspectos: estabilidade interna, através da recolha das analogias existentes entre os componentes da escala e estabilidade temporal, que refere a capacidade do instrumento para arrastar as mesmas medições, quando se aplica mais de uma vez aos mesmos sujeitos.

A verificação da fiabilidade das escalas utilizadas nos blocos IV (Análise do Currículo do Docente) e V (Apoio aos alunos com alterações de linguagem verbal) foi estudada com o modelo Cronbach (1951), que mediante um coeficiente denominado alfa de Cronbach, compreendido entre zero e a unidade, assume que o questionário é fiável, quando a variabilidade das respostas é atribuída às diferenças entre os sujeitos.

Conforme Pardo y Ruiz (2005), um coeficiente alfa entre de 0,8 e 0,9 pode ser considerado de Bom, sendo que abaixo de 0,8 os dados obtidos para escalas utilizadas são considerados menos fiáveis. A classificação de excelente é para valores superiores a 0,9.

Relativamente à análise factorial de componentes principais, segundo Padua (1987), esta consiste em detectar a existência de certos padrões subjacentes nos dados, de maneira que estes podem ser agrupados num conjunto menor de factores ou componentes. A cada uma destas dimensões de variabilidade comum denomina-se, de factor. Para o autor atrás citado há quatro fases, que se podem diferenciar na realização de uma análise factorial: preparação, factorização, rotação e interpretação.

A aplicação informática, que é adaptada a estas 4 fases, como indicam Pardo y Ruiz (2005), emprega a seguinte nomenclatura: cálculo de uma matriz de variabilidade conjunta, extracção, rotação e estimação de pontuações. Nesta tese, utilizou-se a seguinte metodologia: extracção, utilizando o método das “componentes principais”, em que os factores obtidos são os auto-vectores da matriz de correlações novamente escaladas e rotação, segundo o critério de Varimax, que permite uma simplificação dos factores. Conforme Ferrán (1996), este tipo de rotação trata de minimizar o número de variáveis com saturações altas, é um factor a enunciar, para obter uma solução mais fácil de interpretar.

Na análise inferencial um dos testes utilizados foi o teste da independência do qui-quadrado, com o qual se pretende verificar se existe uma associação entre duas variáveis qualitativas. Esta associação existe sempre que o valor de prova do teste (p-value) é inferior a 0,05 (ou 5%); nestes casos é necessário analisar a respectiva tabela de contingência para identificar as associações entre as variáveis. Será conveniente, que 20% dos grupos presentes nas tabelas de contingência, não apresentem frequências inferiores a cinco indivíduos, pois os resultados, não serão muito fiáveis. No caso de se violar este pressuposto poderá ser conveniente recodificar a variável e criar um número

menor de categorias/grupos. De referir, no entanto, que nesta tese não se adoptou esta estratégia, uma vez que mesmo reduzindo o número de categorias das variáveis as frequências observadas são reduzidas.

Na análise inferencial utilizaram-se ainda os seguintes testes:

- Teste t para comparar duas médias em amostras independentes. Estes testes são utilizados quando se pretende verificar se existe uma diferença entre as médias de dois grupos, sendo a diferença significativa se o valor de prova for inferior a 5%. Este teste apresenta o pressuposto de normalidade, ou seja, a variável quantitativa deve apresentar uma distribuição normal nos dois grupos em comparação.
- ANOVA com um factor. A análise de variância com um factor (One-Way ANOVA) é semelhante a um teste t para duas médias, sendo utilizada quando se pretende verificar se existem diferenças entre as médias de uma variável quantitativa de três ou mais grupos. A análise de variância indica se existem diferenças entre as médias, no entanto não identifica quais as médias que são diferentes. Para se poder determinar quais as médias que são diferentes são necessário utilizar testes de comparação das médias duas a duas, usualmente designados por testes Post-hoc (ou à posteriori). Os testes mais vulgarmente utilizados são os testes de Tukey e de Scheffé.

Para decidir sobre a rejeição, ou não rejeição, da hipótese nula, utilizando uma ANOVA, compara-se a variabilidade da variável dependente entre os tratamentos (ou grupos) com a sua variabilidade dentro dos tratamentos. Considerando que a variância da variável (σ^2) é igual nos vários tratamentos e que a hipótese nula é verdadeira, então ambas as medidas de variabilidade são estimativas da variância da variável e devem apresentar o mesmo valor. Pelo contrário, se estas duas estimativas σ^2 de forem diferentes então os resultados indicam que existe diferenças entre as médias.

O cálculo das duas estimativas de σ^2 pode ser efectuada dividindo as variações entre grupos e dentro dos grupos pelos respectivos graus de liberdade, obtendo-se o erro quadrático médio entre grupos e dentro dos grupos. Para verificar se as estimativas da variância populacional são iguais divide-se o erro quadrático médio entre grupos pelo erro quadrático médio dentro dos grupos, obtendo-se uma estatística que segue uma

distribuição F. Utilizando esta distribuição pode calcular-se o valor de prova para se decidir pela rejeição ou não da hipótese nula.

Resumindo a lógica da ANOVA é baseada no cálculo de duas estimativas da variância populacional. Uma estimativa é baseada na variabilidade entre as médias dos diferentes grupos e a outra é baseada na variabilidades dos valores da variável em cada grupo. Por comparação destas duas estimativas de σ^2 , pode determinar-se se as médias populacionais são iguais ou não, utilizando uma distribuição F.

A análise de variância pressupõe duas condições para ser aplicada:

1. Em cada população (tratamento) a variável dependente quantitativa tem distribuição normal.
2. A variância da variável dependente (σ^2) é a mesma para todas as populações (tratamentos).

Para verificar estes dois pressupostos iniciais utilizou-se os testes de normalidade e o teste de Levene (ou homogeneidade de variâncias).

Teste de normalidade. Os testes t e a ANOVA pressupõem, como se referiu, que a variável quantitativa em análise apresenta uma distribuição normal. Como se referiu nos Capítulos VI e VII a violação deste pressuposto para amostras de elevada dimensão não invalida a aplicação do teste, ou seja, nestas condições o teste é suficientemente robusto para poder ser utilizado. No entanto, para amostras de pequena dimensão ($n < 30$) a violação do pressuposto torna-o menos robusto, observando-se uma redução da potência do teste, o que significa que a sensibilidade do teste para detectar diferenças quando estas existem é menor.

Deste modo, é conveniente verificar se a variável apresenta uma distribuição normal, podendo para isso utilizar-se testes estatísticos não paramétricos. O teste mais comum é o teste K-S (ou de Kolmogorov-Smirnoff), que é vulgarmente utilizado para amostras com dimensão superior a 50 ($n > 50$) e com o qual se pretendem testar as seguintes hipóteses:

H_0 : A distribuição da variável é normal.

H_1 : A distribuição da variável não é normal.

O SPSS além destes teste disponibiliza também o teste de Shaphiro-Wilk, que deve ser utilizado quando $n \leq 50$. A rejeição da normalidade da distribuição da variável é usualmente aceite quando o valor de prova dos testes é inferior a 1%.

Como se referiu os testes de hipóteses paramétricos para comparações de médias apresentam vários pressupostos que, quando não são verificados, reduzem a potência dos testes, em particular para amostras de pequena dimensão. Nestas situações existem testes não paramétricos que podem ser utilizados como alternativa aos testes paramétricos, que testam a distribuição de valores da variável, verificando se existem diferenças entre as distribuições de cada grupo em análise. Assim, utilizaram-se nesta tese os seguintes testes: o teste de Mann-Whitney que pode ser utilizado para substituir o teste t para comparação de médias em amostras independentes e o teste de Kruskal Wallis que pode ser utilizado para substituir a ANOVA com um factor fixo (One Way ANOVA).

Na análise factorial efectua-se uma análise dos resultados obtidos, indicando o factor comum das variáveis relacionadas.

Na investigação utilizaremos a estatística descritiva, bem como a análise de variáveis categóricas e ainda a análise factorial.

No que concerne ao estudo das entrevistas utilizaremos o sistema de análise quantitativo-descritiva, que é referido por Bisoli-Alves (1998) “Trabalhar com este sistema pode ser considerado o momento inicial e essencial da análise dos dados de uma Entrevista Estruturada, em que o pesquisador explora as respostas ou os comportamentos, tal qual foram apresentados pelos sujeitos.”

De acordo com o autor referenciado, a análise quantitativo-descritiva tem por base analisar as respostas dadas pelos inquiridos, através da verificação da frequência simples das ocorrências e nas questões fechadas é utilizado o cálculo de percentagem. Em certos casos, de acordo com o tamanho da amostra poderá ser aplicada a estatística e consequentemente o teste adequado.

Para finalizar a investigação deveremos construir tabelas de acordo com os dados obtidos nos inquéritos, respectivos gráficos, assim como perfis, para discutir os resultados e explicá-los.

5.6. Quarta Fase: Análise de Dados, Conclusões e Propostas de Melhoria

5.6.1. Análise de Dados

Faremos a recolha e análise dos dados adquiridos através dos inquéritos passados aos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, assim como das entrevistas efectuadas aos Directores Executivos dos Agrupamentos.

5.6.2. Redacção das Conclusões e Propostas de Melhoria

Chegados a esta etapa, escreveremos as conclusões do nosso estudo, bem como as de propostas de melhoria.

5.7. Limitações de Estudo

Uma das restrições de estudo, que nos podem surgir é o facto dos Professores do 1º ciclo não responderem aos inquéritos, ou só responderem a determinadas perguntas. No entanto, existe outro problema, que nos pode aparecer, ou seja, a fiabilidade dos inquéritos, consoante o coeficiente alfa de Cronbach.

5.8. Estruturação da Investigação e Cronograma

Neste item apresentaremos um cronograma com as doze fases da investigação:

1ª Fase – Trabalho teórico e planificação do trabalho (entre 1 de Setembro de 2008 a 24 de Setembro de 2009). Neste período trabalharemos a fundamentação teórica do respectivo estudo, bem como a metodologia, a ser utilizada. Esta fase de investigação tutelada concluiu-se com a prova pública, para a Suficiência Investigadora e DEA.

2ª Fase – Pesquisa mais aprofundada sobre os métodos científicos utilizados na investigação, bem como realização de um levantamento sobre a área geográfica referente aos Agrupamentos de Escolasseleccionados para a amostra aceitante (entre Outubro de 2009 a Dezembro de 2009).

3ª Fase - Preparação dos questionários provisórios (Janeiro de 2010). Nesta fase de averiguação produziremos referidos instrumentos de avaliação.

4ª Fase - Validação do material de inquirição (questionário provisório e entrevista) pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Entre 16 de Março de 2010 a 16 de Abril de 2010.

5ª Fase- Autorização dos Directores Executivos dos Agrupamentos de Escolas, para a distribuição dos questionários provisórios, aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (entre 7 de Junho de 2010 a 10 de Maio de 2010).

6ª Fase- Distribuição dos inquéritos provisórios aos avaliadores para validação deste instrumento (após 7 de Junho de 2010). Durante este período da pesquisa solicitou-se a profissionais educacionais experientes, que opinassem sobre o questionário provisório.

7ª Fase - Recolha do inquérito provisório e preparação do questionário definitivo (mês de Junho de 2010). Nesta fase do trabalho recolheremos os questionários provisórios e elaboraremos o definitivo, tendo em conta as opiniões dos docentes, de forma a melhorar e enriquecer os mesmos.

8ª Fase-Passagem dos questionários definitivos (final do mês de Junho de 2010). Durante este período da investigação distribuiremos os questionários definitivos, pelos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, com ou sem turma e do Apoio Educativo, a desempenharem funções nos Agrupamentos de Escolas da amostra aceitante.

9ª Fase- Recolha dos inquéritos definitivos (mês de Julho de 2010 - 1ª quinzena). Nesta fase da pesquisa recolheremos o material de inquirição definitivo.

10ª Fase -Cumprimento das entrevistas aos Directores Executivos dos Agrupamentos de Escolas da amostra aceitante (mês de Julho de 2010 - 2ª quinzena). Nesta fase do trabalho efectuaremos entrevistas aos Directores das Direcções Executivos dos Agrupamentos de Escolas.

11ª Fase - Formação de um grupo de discussão (mês de Setembro de 2010).

12ª Fase -Reflexão/Análise e preparação das conclusões (entre Outubro de 2010 a Junho de 2011)

5.8.1.Cronograma da Investigação

Cronograma da Investigação	
Datas	Fases
Entre Setembro de 1 de Setembro de 2008 a 24 de Setembro de 2009	1ª Fase – Trabalho teórico e planificação do trabalho.
Entre Outubro de 2009 a Dezembro de 2009	2ª Fase – Pesquisa mais aprofundada sobre os métodos científicos utilizados na investigação, bem como a realização de um levantamento sobre a área geográfica referente aos Agrupamentos de Escolas da amostra aceitante.
Janeiro de 2010	3ª Fase – Preparação dos questionários provisórios.
Entre 16 de Março de 2010 a 16 de Abril de 2010	4ª Fase – Validação do material de inquirição,(questionário provisório e entrevista) pela DGIDC.
Entre 7 de Junho de 2010 a 10 de Maio de 2010	5ª Fase – Autorização dos Directores Executivos dos Agrupamentos de Escolas, para a distribuição dos questionários provisórios.
Após 7 de Junho de 2010	6ª Fase – Distribuição dos inquéritos provisórios aos avaliadores para validação deste instrumento.
Mês de Junho de 2010	7ª Fase – Recolha do inquérito provisório e preparação do questionário definitivo.
Final do mês de Junho de 2010	8ª Fase – Passagem dos questionários definitivos.
Mês de Julho de 2010 (1ª quinzena)	9ª Fase – Recolha dos inquéritos definitivos.
Mês de Julho de 2010 (2ª quinzena)	10ª Fase – Cumprimento das entrevistas aos Directores Executivos dos Agrupamentos de Escolas da amostra aceitante
Mês de Setembro de 2010	11ª Fase – Formação de um grupo de discussão.
Entre Outubro de 2010 a Junho de 2011	12ª Fase – Reflexão/Análise e preparação das conclusões.

Tabelanº 29 - Cronograma da investigação

Capítulo 6– Resultados

Neste capítulo apresentamos a análise e discussão dos resultados obtidos para a amostra estudada na parte empírica deste trabalho, a partir das quais derivam as conclusões e futuras linhas de investigação, resultantes das implicações e recomendações extraídas dos dados.

6.1. Análise e Discussão dos Resultados

A análise e discussão dos resultados está estruturada em duas partes: uma mais extensa de natureza quantitativa, onde se apresentam mediante técnicas estatísticas os resultados obtidos com o questionário e outra de natureza qualitativa em que se analisa a informação recolhida das entrevistas em profundidade efectuadas aos responsáveis dos agrupamentos de escolas estudados e os resultados obtidos no grupo de discussão que foi efectuado no âmbito do trabalho de campo desta tese.

Tendo em conta os resultados que se acabaram de apresentar neste Capítulo e a respectiva discussão, faz-se de seguida uma análise comparativa dos mesmos considerando as três abordagens utilizadas para recolher os dados, ou seja, o questionário, as entrevistas pessoais e o grupo de discussão.

Na parte quantitativa começa-se por fazer uma análise univariada dos dados, caracterizando com técnicas descritivas as variáveis e indicadores medidos. De seguida cruzam-se as diferentes variáveis com o Agrupamento de Escolas dos professores, utilizando-se o teste do qui-quadrado e a análise de variância a um factor fixo (ANOVA), para detectar e analisar as diferenças entre os agrupamentos. Continua-se a análise, utilizando o alfa de Cronbach e a análise de componentes principais, para estudar a consistência interna dos indicadores dos blocos IV e V do questionário relativos, respectivamente, à adequação do currículo do docente e do grau de apoio a estas crianças. Finalmente cruza-se, utilizando técnicas inferenciais, os dois conceitos anteriores com as restantes variáveis do questionário. De notar que para algumas variáveis não foi possível efectuar quaisquer cruzamentos, porque as respostas dos professores aos questionários foram quase exclusivamente em uma categoria, como por exemplo, género e habilitações (quase todos os sujeitos eram mulheres e licenciadas).

6.2. Análise Descritiva dos Dados

6.2.1. Perfil Demográfico e Profissional do Professor e Tipologia do Agrupamento

Neste ponto apresentam-se os resultados obtidos relativamente à caracterização do perfil demográfico e pessoal do professor que foi inquirido neste estudo e da tipologia de agrupamento onde exercem a sua actividade.

Na tabela 30 começa-se por caracterizar o género do professor, a idade e as habilitações académicas. Como se pode concluir da análise desta Tabela, o docente caracteriza-se por ser na sua maioria do sexo feminino, representando as mulheres 94% da amostra. Quanto à idade, os professores têm maioritariamente mais de 36 anos (82,8% da amostra), sendo que as idades compreendidas entre os 36 e 40 anos representam 46,6% dos sujeitos e a faixa etária com mais de 40 anos 36,2%. Apenas 17,2% têm idades inferiores a 36 anos. A nível de habilitações literárias pode-se verificar, tal como seria de esperar, que a grande maioria dos docentes têm grau de Licenciatura (94% do total dos inquiridos). Verifica-se ainda que, apenas 3% dos inquiridos, têm o grau de Bacharelato, sendo que os restantes 3% são docentes Pós – graduados ou com Mestrado.

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Género	Masculino	7	6,0%
	Feminino	109	94,0%
	Total	116	100,0%
Idade	Inferior 30 anos	10	8,6%
	30 a 35 anos	10	8,6%
	36 a 40 anos	54	46,6%
	Mais 40 anos	42	36,2%
	Total	116	100,0%
Habilitações literárias	Bacharelato	3	2,6%
	Licenciatura	109	94,0%
	Pós-graduação	2	1,7%
	Mestrado	1	0,9%
	Não respondeu	1	0,9%
Total	116	100,0%	

Tabela nº 30 – Distribuição do género, idade e habilitações académicas

Na Tabela 31 e na Figura 2 caracterizam-se os anos de experiência do professor, o número de turmas da escola onde exerceu a sua actividade em 2009/2010 e o número de alunos a que leccionou em 2009/2010.

Os resultados indicam que 70% dos docentes têm mais 10 anos de experiência, obtendo-se uma média de 17,5 anos, um valor mínimo de 1 ano e um máximo de 33 anos. O desvio padrão é de 9,65, o que implica uma elevada variabilidade, como se pode verificar pela análise do histograma da Figura 2(a) e pelo coeficiente de curtose (-1,166). Assim, estes dados indicam que a maioria dos professores apresenta uma experiência elevada, tendo um conhecimento prático relevante do comportamento dos alunos do 1º Ciclo do ensino básico.

		Anos Experiência	Nº turmas Escola	Nº alunos em 2009/2010
Nº casos	Válidos	112	113	114
	Não respondem	4	3	2
Média		17,5	8,1	17,6
Mediana		16,5	4,0	18,5
Desvio padrão		9,65	8,17	4,89
Mínimo		1	1	5
Máximo		32	32	25
Coeficiente Assimetria		-0,045	1,719	-0,262
Coeficiente Curtose		-1,166	2,732	-0,869

Tabela nº 31 – Estatísticas descritivas para anos experiência, número de turmas da escola e número de alunos em 2009/2010

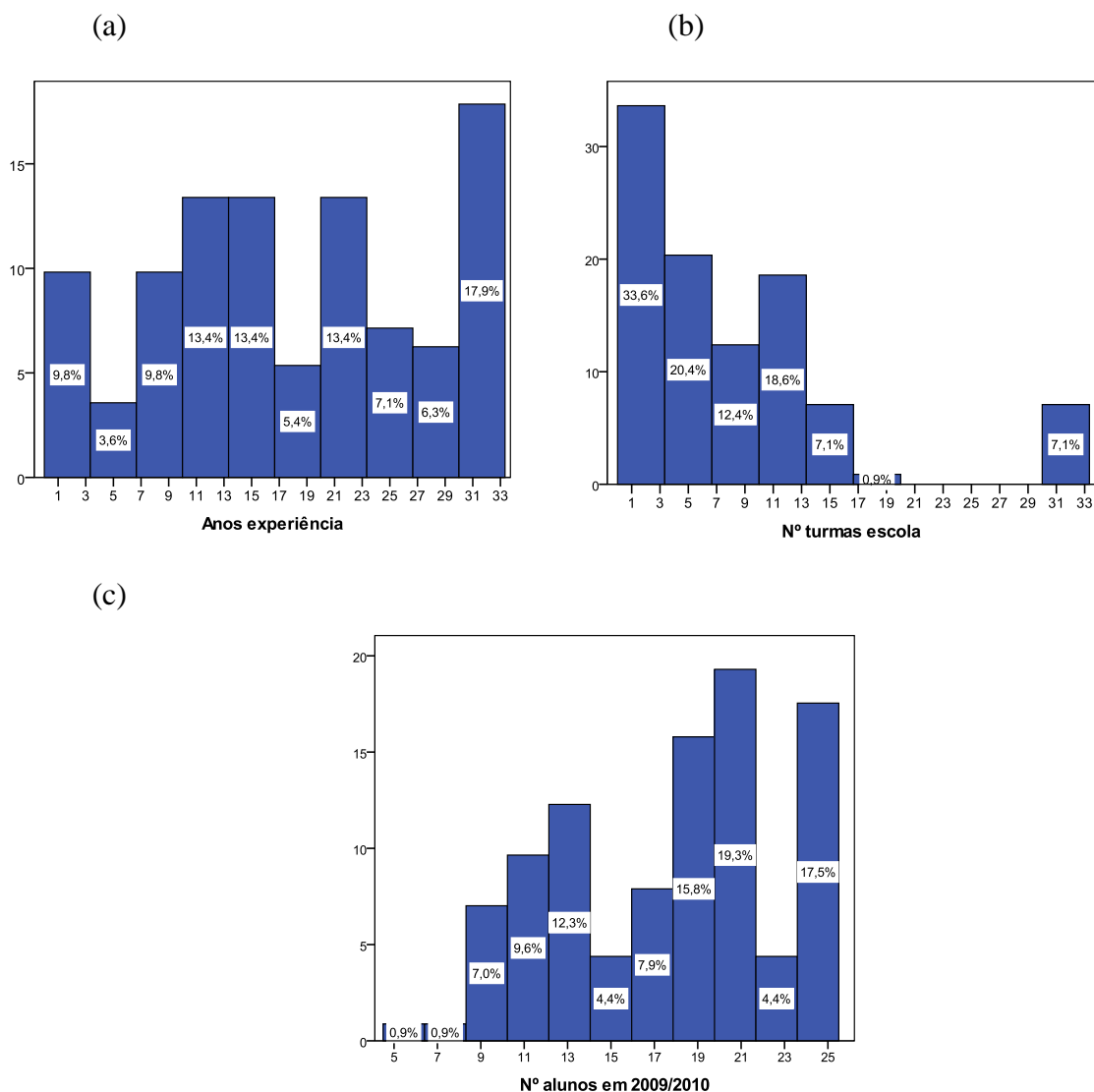


Figura nº 2 – Histogramas para os anos de experiência do professor (a), o número de turmas da escola em 2009/2010 (b) e o número de alunos a que leccionou em 2009/2010 (c)

Relativamente ao número de turmas da escola em 2009/2010 observa-se uma assimetria acentuada à direita, concentrando-se o número de turmas para valores abaixo de 13 (84% dos professores afirma que o número de turmas da escola é inferior a este valor). Observa-se uma média de 8,1 turmas com valores que variam entre 1 turma e 32 turmas. De notar que 7,1% dos professores declara que a sua escola tem 32 turmas. Estes resultados indicam que os professores exercem a sua actividade em escolas da Região com dimensão muito variável quanto ao número de turmas, embora a maior parte delas seja de menor dimensão, apresentando poucas turmas.

Quanto ao número de alunos do professor em 2009/2010, obtém-se uma média 17,6 alunos, variando os valores entre 5 e 25 alunos. As turmas mais frequentes situam-

se na zona de 19 a 21 alunos e 24 a 25 alunos. O número de alunos apresenta por isso também alguma variação, embora esta seja menor que nas duas variáveis anteriores.

Na Figura 3 apresentam-se os perfis de médias, por faixa etária, para as 3 variáveis anteriores. Como seria de esperar, à medida que aumenta a idade dos professores aumenta também o número de anos de experiência, o que reforça a consistência dos dados obtidos. Relativamente às outras duas variáveis não existe uma tendência de variação tão notória com a idade, embora os resultados pareçam indicar uma tendência de aumento do número médio de alunos do professor em 2009/2010 com a idade.

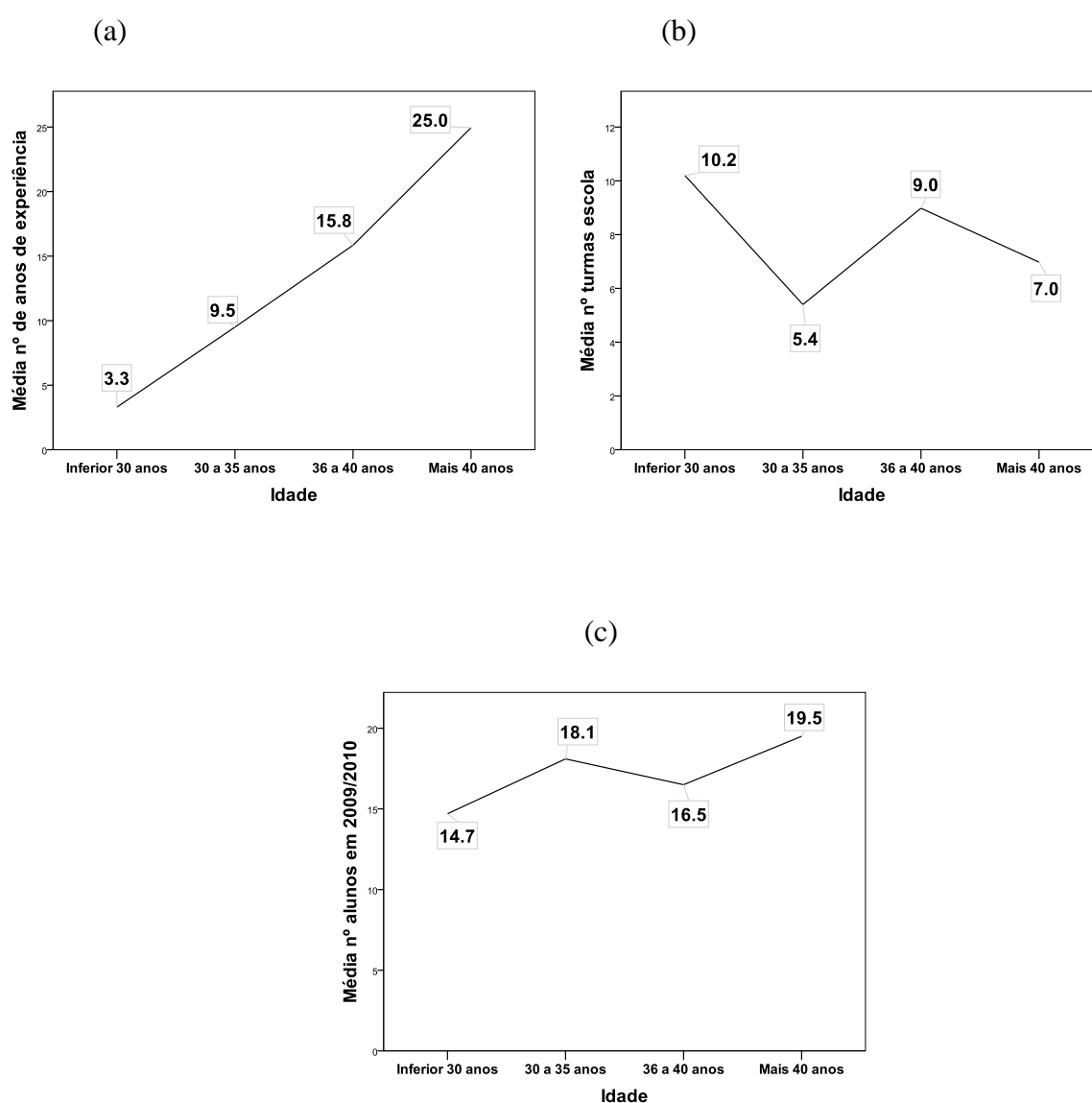


Figura nº 3 – Perfis de médias por idade para os anos de experiência do professor (a), o número de turmas da escola (b) e o número de alunos a que leccionou em 2009/2010 (c)

Da análise da Figura 4, pode-se verificar que os Professores inquiridos apresentam uma distribuição semelhante pelos três Concelhos onde leccionam, obtendo-se uma ligeira preponderância para Grândola com 38,8% dos inquiridos, seguida de Elvas e Beja, respectivamente, com 31,0% e 30,2% dos sujeitos.

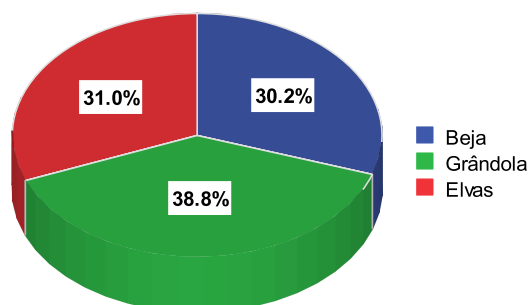


Figura nº 4 – Distribuição do Concelho da escola onde exerce funções

Relativamente aos anos de escolaridade que os professores leccionam (ver Tabela 32), verifica-se que 56% dos professores lecciona apenas um dos anos do 1º Ciclo, 14,7% leccionam a dois dos anos, 1,7% a três anos e 18,1% aos quatros anos. Os dados indicam assim uma grande variabilidade de opções, evidenciando a elevada polivalência que os professores do 1º Ciclo do ensino básico têm de apresentar e a necessidade da sua adaptabilidade a diferentes contextos e tipos de alunos.

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Anos que lecciona	1º ano	22	19,0%
	2º ano	16	13,8%
	3º ano	10	8,6%
	4º ano	17	14,7%
	1º e 2º anos	5	4,3%
	2º e 3º anos	6	5,2%
	3º e 4º anos	6	5,2%
	2º, 3º e 4º anos	2	1,7%
	1º, 2º, 3º e 4º anos	21	18,1%
	Não tem grupo	11	9,4%
Total		116	100,0%

Tabela nº 32 – Distribuição dos anos de escolaridade que os professores leccionam

Analisando os dados recolhidos, pode-se concluir que o docente do 1º Ciclo dos Agrupamentos de Escolas estudados é maioritariamente do sexo feminino, licenciado, com mais 36 anos de idade, mais de 10 anos de experiência profissional e com turmas com cerca de 18 a 20 alunos ou 24 a 25 alunos.

6.2.2. Perfil dos Professores em Relação aos Alunos com Alterações de Linguagem Verbal

Neste ponto apresenta-se a caracterização do perfil dos professores relativamente aos alunos com alterações de linguagem verbal. Esta análise permite identificar a sua preparação e capacidade para lidar com os vários casos de alteração de linguagem verbal que se lhes possam apresentar.

A Tabela 33 apresenta o tipo de formação específica que os professores do 1º Ciclo declaram ter para fazer face a alunos com problemas de alterações de linguagem verbal. Pode-se verificar que 87,9% dos inquiridos não tem qualquer tipo de formação para lidar com estes casos, 9,5% frequentaram acções de formação e apenas 2,6% apresentam formação especializada.

Os resultados indicam, por isso uma má preparação dos docentes para lidar com este tipo de problemática. Quando questionados sobre a sua competência para trabalhar com este tipo de crianças, 96,6% dos inquiridos respondeu como sendo Má ou Insuficiente, revelando assim a sua falta de confiança para lidar com estas situações.

Relativamente ao número de vezes que os professores foram apoiados por um docente especializado nessa área, verifica-se que 62,1% nunca tiveram qualquer tipo de apoio e que 35,3% dizem ter sido apoiados entre 1 e 3 vezes.

Pode-se então referir que os professores do 1º Ciclo não se sentem preparados, na sua maioria para lidar com este tipo de perturbações e que não possuem apoio especializado capaz de suprir as suas lacunas nesta área.

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Formação em alterações linguagem verbal	Nenhuma	102	87,9%
	Frequência de Acções de Formação	11	9,5%
	Especialização em educação especial nesta área	2	1,7%
	Psicologia da linguagem	1	0,9%
	Total	116	100,0%
Competência para trabalhar com estas crianças	Má	56	48,3%
	Insuficiente	56	48,3%
	Suficiente	2	1,7%
	Boa	2	1,7%
	Total	116	100,0%
Nº vezes que teve apoio de um docente especializado	Nenhuma vez	72	62,1%
	1 a 3 vezes	41	35,3%
	4 a 6 vezes	1	0,9%
	Mais de 6 vezes	1	0,9%
	Não respondeu	1	0,9%
	Total	116	100,0%

Tabela nº 33 – Caracterização da formação em alterações de linguagem verbal, competência para trabalhar com estas crianças e apoio especializado

Quanto ao número de casos de alunos com perturbações de linguagem verbal que o professor encontrou ao longo da sua vida profissional (Figura 5.a), 87% revelou ter tido 2 ou mais casos, observando-se que 37,9% contabilizaram 5 a 7 casos e 21,6% apontou mais de 7 casos. Sobre o número de alunos diagnosticados com esta perturbação, que o professor tinha no momento do inquérito (Figura 5.b), 75% dos professores indicaram ter mais de 2 alunos com este diagnóstico, sendo que a maioria (52,6%) declarou ter entre 2 a 4 alunos. Estes resultados sugerem que esta perturbação é frequente nos agrupamentos e região estudados, pelo que deveriam existir professores com formação adequada para lidar com estas situações. No entanto, como já referiu, os resultados anteriores indicam que a preparação dos professores é insuficiente, o que sugere a necessidade de incrementar a mesma.

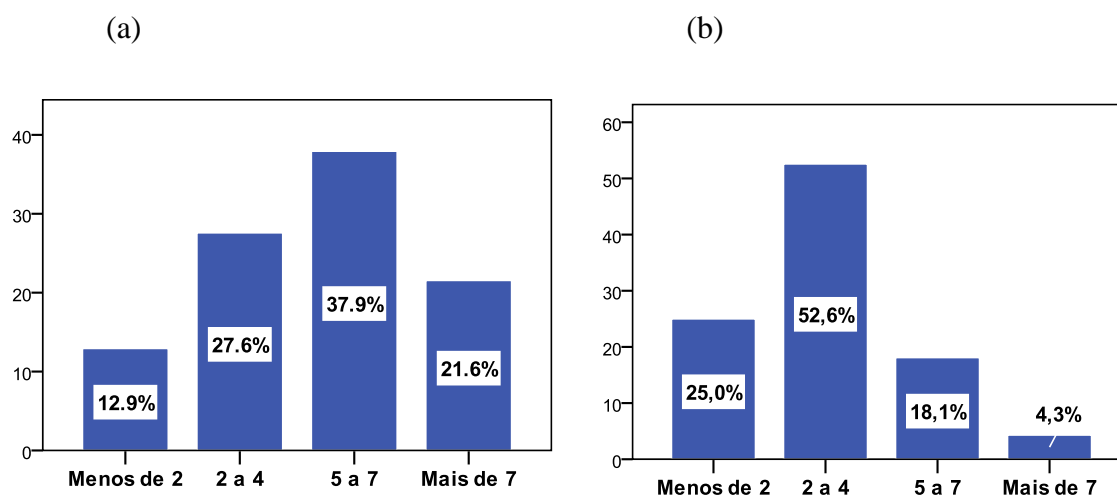


Figura nº 5 – Distribuição do número de alunos que teve com esta problemática (a) e do número de alunos actuais diagnosticados com esta perturbação (b)

Na tabela 34 apresentam-se as estratégias utilizadas pelos professores quando se deparam com estes casos, salientando-se que 32,8% dos professores não utiliza uma estratégia específica e que a estratégia mais utilizada consiste em reuniões com os pais e técnicos (54,3%). Verifica-se ainda que apenas 32,8%, ou seja cerca de 1/3, realizam intervenções individualizadas.

Categoria	Nº respostas	Percentagem Respostas	Percentagem Casosa
Nenhuma específica	38	23,0%	32,8%
Avaliação e diagnóstico	26	15,8%	22,4%
Intervenção individualizada	38	23,0%	32,8%
Reuniões com pais e técnicos	63	38,2%	54,3%
Total	165	100,0%	142,2%

a) Base de cálculo: 116 respondentes

Tabela nº 34 – Estratégias que desenvolve com alunos

Em conclusão, pode afirmar-se que os resultados obtidos para este bloco de questões, indicam uma baixa formação dos professores para lidar com os alunos que apresentam perturbações de linguagem verbal, que o fenómeno é frequente em alunos da Região e que uma grande maioria dos professores não adopta estratégias adequadas para lidar com estes alunos. De referir ainda que 8 dos professores inquiridos declarou nunca ter tido nenhum aluno com este tipo de perturbação, pelo que não responderam às restantes questões do questionário, já que estas se destinam apenas a docentes que já tiveram ou têm casos com esta perturbação.

6.2.3. Identificação e Sinalização dos Alunos com Alterações de Linguagem Verbal

Neste bloco de perguntas pretende-se identificar quem inicia o encaminhamento para um especialista, bem como que tipos de perturbações de linguagem verbal encontram os professores e quais os factores que mais influenciam estas perturbações.

A Tabela 35 indica quem é o responsável pelo encaminhamento das crianças com alterações da linguagem verbal para um especialista. Verifica-se que na totalidade dos casos o professor do ensino regular intervém no encaminhamento inicial para um especialista; regista-se a existência de apenas um caso em que foi o próprio encarregado de educação o responsável pelo encaminhamento a um especialista. Estes dados mostram a importância que o professor tem no rastreio deste tipo de problemática. Relativamente às causas que levam a alterações da linguagem verbal, os professores indicam quase exclusivamente que são derivadas de causas funcionais (99,1%). Quanto aos tipos de alteração de linguagem verbal existentes nas turmas leccionadas pelos professores, o mais identificado é o domínio fonético sinalizado em 100% dos casos; como os professores também registam outros tipos de alteração, isso significa que alguns alunos apresentam mais do que uma tipologia de alteração.

Variável	Categoria	Nº Respostas	Percentagem Respostas	Percentagem Casos
Responsável pelo início do encaminhamento	Docente ensino regular	109	96,5%	100,0%
	Docente educação especial	3	2,7%	2,8%
	Encarregado educação	1	0,9%	0,9%
	Total	113	100,0%	103,7%
Causas de alterações de linguagem verbal	Orgânicas	1	0,9%	0,9%
	Funcionais	106	94,6%	99,1%
	Problemas gerais de linguagem	2	1,8%	1,9%
	Dislexia	1	0,9%	0,9%
	Articulação	2	1,8%	1,9%
	Total	112	100,0%	104,7%
Tipos de alterações de linguagem verbal	Domínio pragmático	2	1,7%	1,9%
	Domínio fonético	107	93,0%	100,0%
	Domínio semântico	3	2,6%	2,8%
	Domínio morfossintático	3	2,6%	2,8%
	Total	115	100,0%	107,5%

Tabela nº 35 – Distribuição do responsável pelo encaminhamento, causas das alterações de linguagem verbal e tipos alterações de linguagem verbal

A Tabela que se segue apresenta a distribuição do número de alunos por tipologia de alteração de linguagem verbal e por género. Assim, as alterações nos domínios pragmático, semântico e morfosintático, são observados quase exclusivamente em menos de 2 casos por professor, verificando-se que a sinalização varia entre 96,3% e 99,1%. No entanto, para o domínio fonético o comportamento é diferente, verificando-se que o número de alunos com este tipo de alteração é maior, já que 42,9% dos professores indicaram ter entre 2 a 4 alunos e 27,6% entre 5 a 7 alunos.

Quando ao género o comportamento também é diferente, verificando-se que 45,4% dos professores indicam que têm de 2 a 4 rapazes com alterações de linguagem verbal e 25,9% sinaliza 5 a 7 rapazes. No grupo das raparigas, a grande maioria dos professores (86,1%) indicam que no seu têm menos de 2 raparigas. Estes resultados reflectem uma tendência completamente contrária ao verificado nos rapazes, indicando que as incidências das perturbações de linguagem verbal são menos acentuadas nas raparigas.

Variável	Frequência Relativa				Total
	Menos 2 alunos	2 a 4 alunos	5 a 7 alunos	Mais 7 alunos	
Nº alunos com alterações domínio semântico	96,3%	2,8%	0%	0,9%	100%
Nº alunos com alterações domínio pragmático	97,2%	2,8%	0%	0%	100%
Nº alunos com alterações domínio morfosintático	99,1%	00%	0%	0,9%	100%
Nº alunos com alterações domínio fonético	22,9%	42,9%	27,6%	6,6%	100%
Nº rapazes com alterações linguagem verbal	23,1%	45,4%	25,9%	5,6%	100%
Nº raparigas com alterações linguagem verbal	86,1%	8,3%	3,7%	1,9%	100%

Tabela nº 36 – Distribuição do número de alunos com alterações de linguagem verbal por tipologia de alteração e género

Quando questionados sobre a influência familiar neste tipo de problemas (Ver Figura 6.a), 54,6% dos professores responderam que era muito significativa e 34,3% que era significativa. Sobre a influência do ambiente escolar nas perturbações de linguagem verbal, apenas 19,4% dos professores assinala como sendo Muito significativa, enquanto 72,2% dos professores indicaram ser significativa. Os resultados indicam, por isso, que os professores atribuem uma maior responsabilidade ao ambiente

familiar nas alterações de linguagem verbal, não escamoteando, no entanto, o papel que a escola também tem nestes casos, já que maioritariamente também consideram significativa a influência do ambiente escolar.

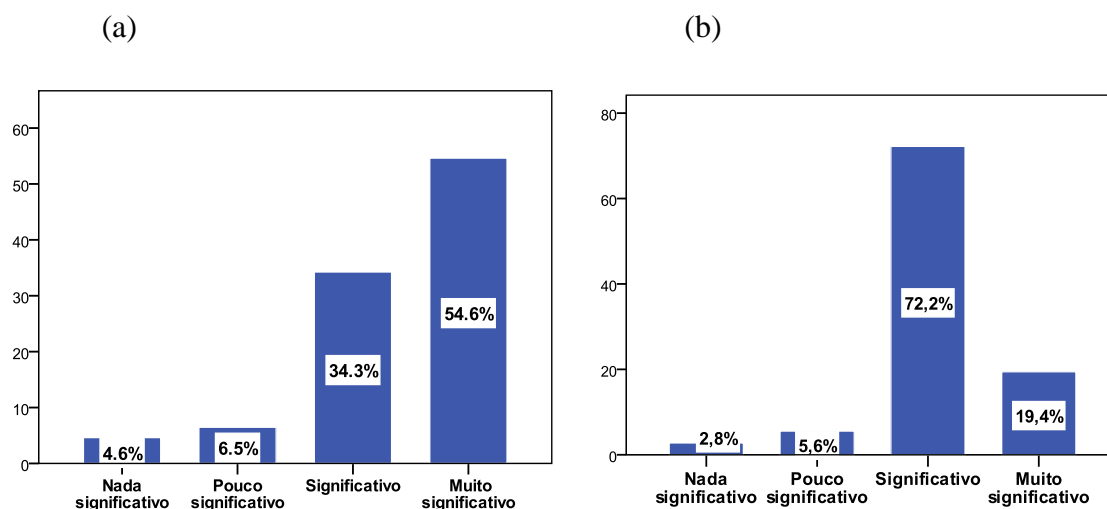


Figura nº 6 – Distribuição da influência ambiente familiar (a) e do ambiente escolar (b) nas alterações de linguagem verbal

A influência familiar mais negativa diagnosticada pelos professores (Tabela 37) é a pouca estimulação em casa referida para 94,4% dos casos. Quanto às influências escolares mais negativas, pode-se verificar que 99,1% dos professores pensa que a escola não dá apoio suficiente aos alunos e 86,0% indica a falta de formação dos docentes para lidar com os alunos que sofrem desta perturbação. Estes últimos resultados são também consistentes com os apresentados anteriormente na Tabela 4, na qual a grande maioria dos professores já havia sinalizado a sua falta de formação em alterações de linguagem verbal.

Variável	Categoria	Nº Respostas	% Respostas	% Casos
Influência familiar mais negativa	Nenhuma	4	3,7%	3,7%
	Língua materna diferente	2	1,9%	1,9%
	Pouca estimulação em casa	101	93,5%	94,4%
	Gíria	1	0,9%	0,9%
	Total	108	100,0%	100,9%
Influência escolar mais negativa	Nenhuma	1	0,5%	0,9%
	Apoio insuficiente	106	53,3%	99,1%
	Falta de formação dos docentes	92	46,2%	86,0%
	Total	199	100,0%	186,0%

Tabela nº 37 – Distribuição influência familiar e escolar mais negativa

Concluindo pode dizer-se que é o professor do ensino regular o principal meio de sinalização das perturbações e de encaminhamento dos alunos para ajuda especializada, que as causas das alterações são funcionais e do domínio fonético, que estas atingem em maior número os rapazes e que existem também mais alunos com alterações fonéticas em comparação com o número de alunos com alterações semânticas, pragmáticas e morfossintácticas. Na opinião dos professores o ambiente familiar e escolar são responsáveis pelo aparecimento das alterações de linguagem verbal, no entanto estes atribuem um papel mais significativo ao ambiente familiar. Consideram, ainda, que a influência familiar mais negativa é a falta de estimulação por parte dos pais e que as influências escolares mais negativas são o apoio insuficiente da escola e a sua falta de preparação para lidar com estes alunos.

6.2.4. Análise do Currículo do Professor

Neste bloco de perguntas do inquérito pretendia-se verificar se os professores adequam o seu currículo às necessidades dos alunos com alterações de linguagem verbal e quais as técnicas que utilizam quando efectuem essas modificações.

Na Tabela 38 apresentam-se os resultados obtidos relativamente à incidência de utilização das adaptações curriculares e respectivas técnicas. Verifica-se que, para todos os indicadores questionados, a categoria mais votada é frequentemente com valores que variam entre 60,7% e 52,8%, seguida da categoria raramente com percentagens entre 28,7% e 42,6%. As categorias nunca e sempre apresentam valores percentuais residuais. O indicador com maior percentagem de votação na categoria frequentemente (60,7%) foi “O seu projecto curricular tem em atenção estes alunos” e o que apresentou menor valor (52,8%) foi “Reelabora e/ou recria histórias acrescentando personagens, factos, locais...”.

Pode-se afirmar que os professores apresentam a preocupação de efectuar adaptações curriculares, utilizando frequentemente as diferentes técnicas referidas, sem que seja notória a preponderância de uma delas, embora se verifique que os ajustamentos em relação aos objectivos, conteúdos, estratégias e avaliação sejam as mais utilizadas, seguida da utilização de actividades de ensino como histórias e contos e a utilização de estratégias apropriadas à compreensão verbal.

Variável	Frequência Relativa				Total
	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre	
O seu projecto curricular tem em atenção estes alunos	2,8%	28,0%	60,7%	8,4%	100,0%
Realiza adaptações curriculares em relação aos objectivos, conteúdos, estratégias e avaliação destes alunos	2,8%	35,2%	57,4%	4,6%	100,0%
Utiliza de actividades de ensino como histórias e contos	3,7%	38,0%	54,6%	3,7%	100,0%
Utiliza estratégias apropriadas à compreensão verbal	1,9%	40,7%	54,6%	2,8%	100,0%
Realiza actividades de reprodução adivinhas, rimas, trava línguas, provérbios, quadras...	1,9%	42,6%	53,7%	1,9%	100,0%
Reelabora e/ou recria histórias acrescentando personagens, factos, locais...	2,8%	40,7%	52,8%	3,7%	100,0%

Tabela nº 38 – Distribuição das técnicas utilizadas pelos professores relativamente à adequação do seu currículo a alunos com alterações de linguagem verbal

Os professores sentem que não tem conhecimento das adaptações curriculares individuais para os alunos que apresentam esta perturbação (Figura 7), avaliando o seu conhecimento como baixo em 53,7% dos casos. Pode-se também aferir que 41,7% dos professores avalia o seu conhecimento como médio ou elevado.

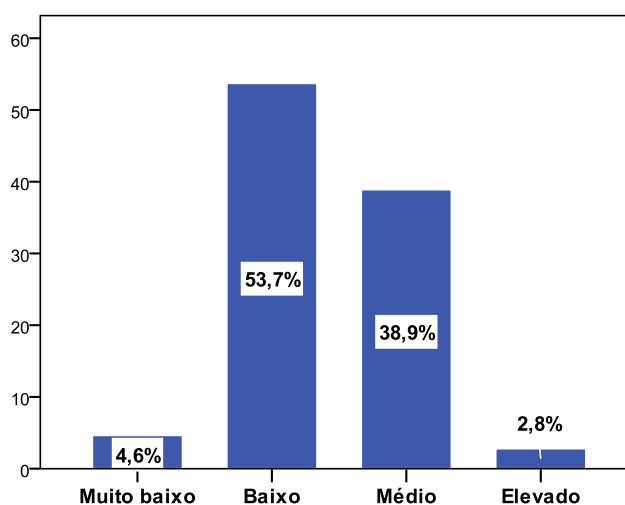


Figura nº 7 - Distribuição do grau de conhecimento das adaptações curriculares individuais

Quando questionados sobre as adaptações curriculares que utilizam nestes casos (Tabela 39), 77,8% dos professores indica que recorre a meios técnicos de apoio (computador e corrector ortográfico); as instruções, os exercícios e as questões de exame lidas em voz alta são outras adaptações que 29,6% dos professores utilizam.

Categoria	Nº Respostas	Percentagem Respostas	Percentagem Casos
Exercícios mais curtos e mais tempo para testes	11	8,6%	10,2%
Instruções e questões de exames são lidas em voz alta	32	25,0%	29,6%
Recurso a meios técnicos de apoio	84	65,6%	77,8%
Nenhuma	1	0,8%	0,9%
Total	128	100,0%	118,5%

Tabela nº 39 – Distribuição das adaptações curriculares que utiliza para este tipo de crianças

Relativamente à adequação de recursos/materiais como computadores e software, entre outros, existentes na escola para este tipo de alunos (Tabela 40), verifica-se que os professores a avaliaram como insuficiente (84,3%), sendo que apenas 4,3% a graduaram como boa. Os professores consideram, por isso, que a escola não adequa os recursos e materiais de que dispõe a alunos com alterações de linguagem verbal.

Sobre o tempo dispensado semanalmente para actividades específicas, apenas com os alunos com esta patologia, os professores indicaram que o tempo era insuficiente (78,7%).

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Adequação de recursos/materiais da escola	Insuficiente	91	84,3%
	Suficiente	12	11,1%
	Boa	5	4,6%
	Muito Boa	0	0%
	Total	108	100,0%
Tempo semanal do professor em actividades específicas para estes alunos	Insuficiente	85	78,7%
	Suficiente	20	18,5%
	Bom	2	1,9%
	Muito bom	1	0,9%
	Total	108	100,0%

Tabela nº 40 – Distribuição adequação de recursos/materiais da escola e do tempo semanal disponibilizado pelo professor em actividades específicas para estes alunos

A análise dos resultados apresentados relativamente ao currículo praticado pelos professores, permite concluir que estes procuram adequar o mesmo aos alunos com alterações de linguagem verbal e que para o fazer utilizam frequentemente: a) adaptações curriculares em relação aos objectivos, conteúdos, estratégias e avaliação; b) actividades de ensino como histórias e contos; c) estratégias apropriadas à compreensão verbal; d) actividades de reprodução como adivinhas, rimas, trava línguas, provérbios e quadras; e) reelaboração e/ou recriação de histórias acrescentando personagens, factos e locais. Apesar da referência à utilização destas estratégias, os professores reconhecem a sua falta de conhecimento relativamente às adaptações individuais que devem fazer para estes alunos e a insuficiência do tempo semanal que disponibilizam a este tipo de crianças. Reconhecem, ainda, que a adequação dos recursos/materiais da escola a alunos com estas perturbações também não é suficiente.

6.2.5. Apoio a Alunos com Alterações de Linguagem Verbal

Caracteriza-se de seguida a percepção dos professores sobre o tipo de apoios específicos que os alunos com perturbações de linguagem verbal recebem da escola/agrupamento, bem como de entidades externas ao sistema.

Relativamente ao tipo de apoio que o professor proporciona ao aluno durante o horário lectivo (Tabela 41), 47,7% refere que aplica o acompanhamento individualizado suplementar, enquanto 25,2% promove uma adequação na duração da realização dos exercícios. É de salientar que 33,6% dos professores indicam que não realizam qualquer acompanhamento a estes alunos durante o horário lectivo. Quando questionados sobre as formas de apoio mais típicas que, o agrupamento onde leccionam, oferece aos alunos após o horário lectivo, 74,1% indicaram que não haviam nenhum apoio e 18,5% que havia apoio individualizado a estes alunos; apenas 7,4% referem sessões em grupo e 0,9% apoio ao estudo ou terapia da fala.

Variável	Categoria	Nº Respostas	Percentagem Respostas	Percentagem Casos
Apoios típicos que o docente proporciona aos alunos	Nenhum	36	31,6%	33,6%
	Individualizado suplementar	51	44,7%	47,7%
	Adequação na duração dos exercícios	27	23,7%	25,2%
	Total	114	100,0%	106,5%
Apoio típico que o agrupamento escolar oferece aos alunos	Nenhum	80	72,7%	74,1%
	Sessões em grupo	8	7,3%	7,4%
	Apoio individualizado	20	18,2%	18,5%
	Apoio ao estudo	1	0,9%	0,9%
	Terapia da Fala	1	0,9%	0,9%
	Total	110	100,0%	101,9%

Tabela nº 41 – Distribuição do apoio do professor recebido pelos alunos no horário lectivo e apoio que o agrupamento escolar oferece

Na Figura 8 apresenta-se a avaliação que os professores fazem sobre os apoios específicos indicados na Tabela anterior. Assim, os professores caracterizam o seu apoio aos alunos durante o horário lectivo como sendo insuficiente (79,6%) e apenas 18,5% como sendo suficiente. Quanto à eficácia das formas de apoio patrocinadas pelo agrupamento, 53,7% consideram que é nenhum e 38% que são insuficientes.

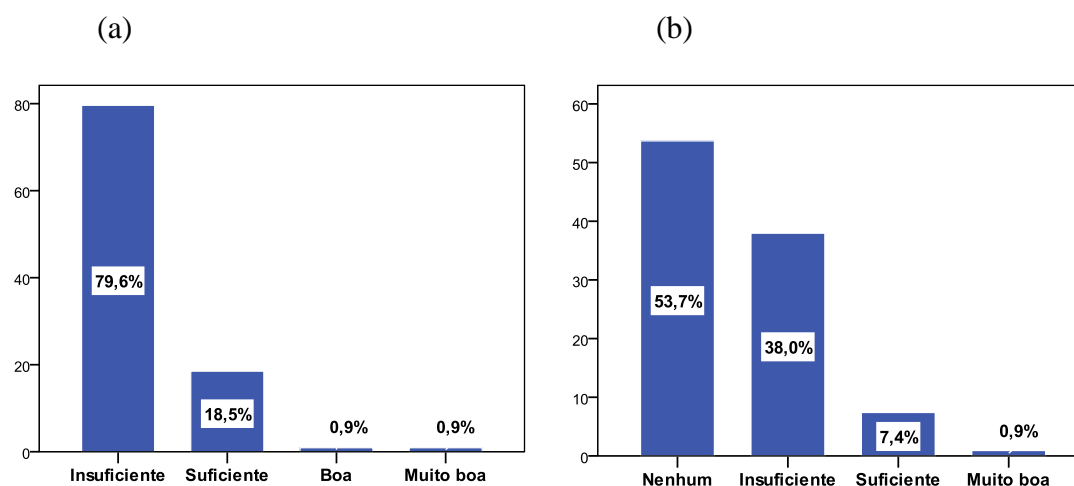


Figura nº 8 – Avaliação do apoio típico pelo docente (a) e do agrupamento (b)

Relativamente a apoios externos ao ambiente escolar, para crianças com este tipo de alterações, obtiveram-se os resultados da Tabela 42. Assim, verifica-se que 70,4% dos professores respondeu que não existia qualquer apoio externo na área abrangida pela Direcção Regional de Educação; já 18,5% referiu que existiam técnicos do sistema educacional e apenas 13% responderam que existiam técnicos particulares pagos pelos pais ou técnicos particulares pagos pela Segurança Social. O tipo de apoio mais frequente fora do sistema escolar para os alunos com estas perturbações é, segundo 15,9% dos professores, a reabilitação específica da linguagem; deve-se salientar, no entanto, que a maioria dos professores (79,4%) consideram que não existe nenhum tipo de apoio externo para as crianças que apresentam este problema.

Variável	Categoria	Nº Respostas	Percentagem Respostas	Percentagem Casos
Apoio externo a estes alunos na área abrangida pela Direcção Regional de Educação	Nenhum	76	61,3%	70,4%
	Técnicos do sistema educacional	20	16,1%	18,5%
	Técnicos particulares pagos pelos pais	14	11,3%	13,0%
	Técnicos particulares pagos pela Segurança Social	14	11,3%	13,0%
	Total	124	100,0%	114,8%
Tipo apoio fora do sistema escolar que recebem estes alunos	Nenhum	85	77,3%	79,4%
	Aulas adicionais	6	5,5%	5,6%
	Reabilitação específica da linguagem	17	15,5%	15,9%
	Total	2	1,8%	1,9%

Tabela nº 42 – Distribuição dos apoios externos à escola

Sobre o número de alunos com alterações de linguagem verbal, pertencentes aos seu grupo, que recebiam apoio fora do sistema escolar (Figura 9.a), 96,3% dos professores respondeu que eram menos de 2 alunos. Relativamente ao tempo que estes dispõem por semana em terapia da fala (Figura 9.b), 71,3% dos professores indicaram menos de 15 minutos, 12,0% entre 15 e 30 minutos e 15,7% entre 31 e 60 minutos. Estes resultados, segundo a percepção dos professores, indicam que o apoio externo também é pouco significativo, atinge uma franja pequena de alunos, para os quais o tempo semanal dedicado à terapia da fala é reduzido.

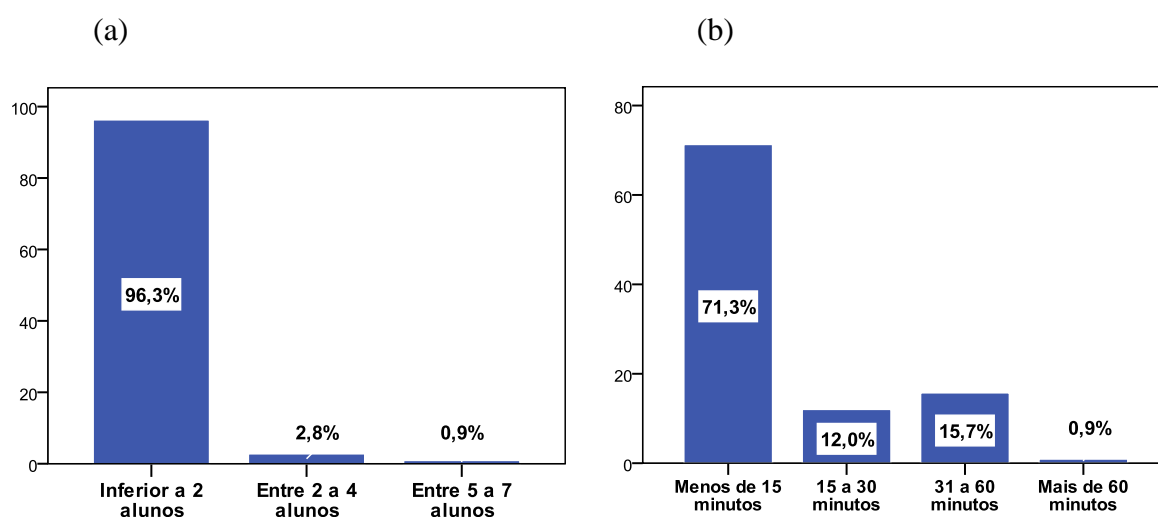


Figura nº 9 – Distribuição do número de alunos com apoio externo à escola (a) e do tempo semanal em terapia da fala (b)

Segundo a Tabela 43, verifica-se que 96,3% dos inquiridos consideram insuficiente o tempo que, os técnicos de terapias de linguagem que acompanham estes alunos, disponibilizam para aconselhar os professores. Verifica-se, também, que 82,4% acha insuficiente o tempo semanal que dispõe para a planificação e implementação de actividades diferenciadas, relacionadas com estes alunos; apenas 16,7% consideram dispensar o tempo suficiente. Quanto ao tempo disponível dos professores, para reunir e contactar com os pais das crianças com alterações de linguagem verbal, este foi considerado novamente insuficiente por 74,1% dos professores, enquanto 24,1% considerou que o tempo era suficiente.

Variável	Frequência Relativa				Total
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	
Tempo disponibilizado pelos técnicos em aconselhamento aos professores	96,3%	2,8%	0%	0,9%	100,0%
Tempo disponível na planificação/implementação de actividades	82,4%	16,7%	0%	0,9%	100,0%
Tempo disponível para reuniões/contactos com pais	74,1%	24,1%	0,9%	0,9%	100,0%

Tabela nº 43 – Distribuição do tempo disponível para reuniões e actividades de planeamento/organização

A qualidade da colaboração entre as escolas e instituições externas/especialistas de apoio a este tipo de crianças (Tabela 44), é considerada por 59,3% dos professores como sendo baixa; já 29,6% dos professores considera-a muito baixa e apenas 10,2% dos professores consideram que a qualidade desta cooperação é média. Quando questionados sobre a colaboração entre a escola e os pais/encarregados de educação destas crianças, 63,9% dos professores consideram a mesma razoável, enquanto 23,1% responde que não existe nenhuma colaboração; apenas 12% dos professores afirmam que esta é boa.

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Colaboração entre escola e instituições externas	Muito baixa	32	29,6%
	Baixa	64	59,3%
	Média	11	10,2%
	Elevada	1	0,9%
	Total	108	100,0%
Colaboração entre escola e pais	Nenhuma	25	23,1%
	Razoável	69	63,9%
	Boa	13	12,0%
	Muito boa	1	0,9%
	Total	108	100,0%

Tabela nº 44 – Avaliação da colaboração entre a escola e as instituições externas / pais

Os resultados apresentados na Figura 10, mostram a percepção dos professores sobre o número de técnicos existentes na escola ou agrupamento, para dar apoio a alunos com esta problemática. Os professores consideram quase exclusivamente que o número psicólogos e o número de terapeutas existentes na sua escola ou agrupamento são insuficientes (96,3% referem a insuficiência de psicólogos e 97,2% a de terapeutas da fala).

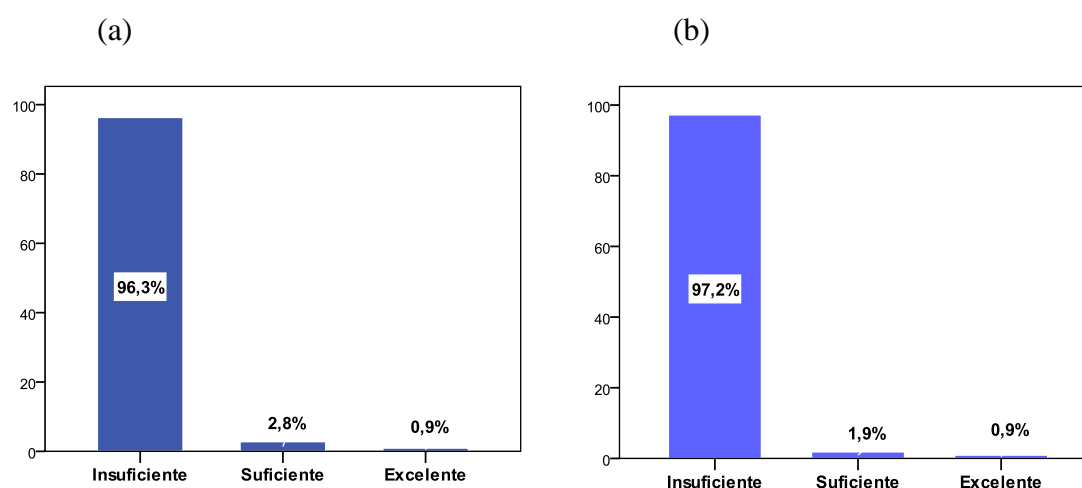


Figura nº 10 – Distribuição do nº psicólogos (a) e nº terapeutas da fala (b) do agrupamento

Quando questionados sobre a existência de alguém especializado na escola, a quem o professor pudesse pedir aconselhamento sobre esta temática (Tabela 45), 74,5% dos professores respondeu que não existia ninguém, enquanto 20,9% afirmou ter um psicólogo educacional.

Variável	Categoria	Nº Respostas	Percentagem Respostas	Percentagem Casos
Existe alguém especializado na escola	Não existe	82	74,5%	75,9%
	Psicólogo educacional	23	20,9%	21,3%
	Professor especializado	3	2,7%	2,8%
	Terapeuta da Fala	2	1,8%	1,9%
	Total	114	100,0%	101,9%

Tabela nº 45 – Distribuição do tipo de apoio especializado disponibilizado pela escola

A análise da Tabela 46, que se apresenta de seguida, permite verificar que 49,1% dos professores considera que a escola ou agrupamento não proporciona programas de formação e supervisão sobre como ensinar estas crianças, enquanto 48,1% dos professores consideram que são insuficientes. Esta percepção tão negativa deste tipo de apoio da escola ou agrupamento, reflecte-se na procura de aconselhamento, uma vez que 50,9% dos professores indica que raramente o procuram, enquanto 20,4% nunca procura apoio algum; de notar que 26,9% dos professores afirma procurar frequentemente estes apoios. A maioria dos professores considera-se nada satisfeito (30,6%) ou pouco satisfeito (54,6%) com o aconselhamento em geral; apenas 13,9% consideram-se satisfeitos com o aconselhamento. Sobre a eficácia do sistema de apoio

proporcionado aos discentes, 68,5% dos professores indicaram com sendo pouco eficaz, enquanto 29,6% considera ineficaz. De igual modo os recursos financeiros disponíveis nas escolas para apoio a estas crianças não existem para 55,6% dos professores, sendo que 41,7% afirmam ser insuficientes.

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Escola/agrupamento proporciona programas formação/supervisão	Nenhum	53	49,1%
	Insuficiente	52	48,1%
	Suficiente	2	1,9%
	Bom	1	0,9%
	Total	108	100,0%
Frequência com que procura aconselhamento	Nunca	22	20,4%
	Raramente	55	50,9%
	Frequentemente	29	26,9%
	Sempre	2	1,9%
	Total	108	100,0%
Satisfação com o aconselhamento	Nada satisfeito	33	30,6%
	Pouco satisfeito	59	54,6%
	Satisfeito	15	13,9%
	Muito satisfeito	1	0,9%
	Total	108	100,0%
Eficácia geral do sistema de apoio aos alunos	Ineficaz	32	29,6%
	Pouco eficaz	74	68,5%
	Eficaz	1	0,9%
	Muito eficaz	1	0,9%
	Total	108	100,0%
Recursos financeiros da escola para apoios a estes alunos	Nenhuns	60	55,6%
	Insuficientes	45	41,7%
	Suficientes	2	1,9%
	Bons	1	0,9%
	Total	108	100,0%

Tabela nº 46 – Distribuição da formação disponibilizada pela escola, frequência de aconselhamento e sua satisfação, eficácia do sistema de apoio e recursos financeiros

Em resumo pode-se concluir que os professores têm uma percepção negativa sobre os apoios fornecidos, pela escola ou agrupamento, aos alunos com alterações de linguagem verbal. Estes não existem ou quando estão presentes são considerados insuficientes e ineficazes, não existindo pessoal especializado nas escolas para lidar com estas crianças, nomeadamente psicólogos e terapeutas da fala. Consideram também

que o apoio aos alunos por entidades externas é pouco frequente, utilizado por um número reduzido de alunos em sessões de curta duração e que a cooperação entre a escola/agrupamento com entidades externas é deficiente. Relativamente ao apoio que os professores recebem da escola ou agrupamento estes também o avaliam negativamente, considerando que a formação é inexistente ou insuficiente, revelando-se pouco confiantes no aconselhamento e insatisfeitos com o mesmo. Consideram ainda que os recursos financeiros disponíveis não existem ou são insuficientes, o que sugere um reduzido investimento do sistema educativo nesta problemática.

6.3. Influência da Escola do Professor nas Alterações de Linguagem Verbal

Cruzou-se o agrupamento de escolas com as restantes variáveis do inquérito, de modo a verificar se o comportamento das escolas é uniforme, em relação às alterações de linguagem verbal. Para isso utilizou-se o teste da independência do qui-quadrado quando as variáveis eram qualitativas, o que se verifica para a maior parte das situações. Para as variáveis quantitativas utilizou-se a ANOVA a um factor e o teste de Kruskal Wallis.

As diferenças são estatisticamente significantes sempre que o valor de prova dos testes (p-value) é menor ou igual a 0,05 (ou 5%). Quando o valor de prova é maior que 0,05 as diferenças observadas apenas são válidas para a amostra analisada não podendo ser generalizadas.

6.3.1. O Agrupamento de Escola Versus Perfil do Professor e Tipologia do Agrupamento

Os resultados seguintes referem-se ao cruzamento com as variáveis do Bloco I e II do questionário. Na Tabela 47, apresentam-se os valores do teste da independência do qui-quadrado e, respectiva, significância para os cruzamentos efectuados. A análise dos resultados obtidos permite verificar que existe uma associação significativa para 2 variáveis (p-value $\leq 0,05$), sendo elas a idade e o número de alunos que o professor teve com esta problemática. Deste modo para estas variáveis existe uma associação com o agrupamento escolar, pelo que se analisarão de seguida as respectivas tabelas de

contingência para identificar o tipo de dependência. Para as restantes variáveis as diferenças detectadas na amostra não são estatisticamente significantes.

Variável	Valor qui-quadrado	Graus Liberdade	p-value
Idade	20,27	6	0,002
Género	0,483	2	0,786
Habilitações	5,400	6	0,494
Formação em alteração de linguagem verbal	4,765	6	0,574
Competência para trabalhar com estas crianças	6,584	6	0,361
Nº de alunos que teve com esta problemática	14,62	6	0,023
Nº de alunos actualmente diagnosticados	8,483	6	0,206
Nº vezes que teve apoio especializado	9,471	6	0,149

Tabela nº 47 – Valores do teste da independência do qui-quadrado para o cruzamento do agrupamento escolar com as variáveis qualitativas do Bloco I e II do questionário

As Tabelas de contingência seguintes (48 e 49) traduzem os resultados obtidos para os cruzamentos do agrupamento escolar com a idade e número de alunos que o professor teve com esta problemática.

Pode-se concluir da análise da Tabela 48 que no Agrupamento de Escolas de Beja se encontram os professores com mais idade, sendo que 50% dos mesmos tem mais de 40 anos e que 38,2% dos professores deste agrupamento têm 36 a 40 anos. O Agrupamento de escolas de Grândola apresenta professores predominantemente com idades entre os 36 e os 40 anos (64,4%) e 26,7% com idades superiores aos 40 anos. Já o Agrupamento de Escolas de Elvas apresenta uma maior distribuição na faixa etária dos professores; apesar de 35,1% dos mesmos terem idade superior aos 40 anos, verificamos que 16,2% dos mesmos têm idade inferior a 30 anos e 16,2% tem idade entre os 30 a 35 anos. Deste modo, os professores em Beja são tendencialmente mais idosos e em Elvas mais jovens.

Idade	Nº de Casos			Frequência Relativa em Coluna		
	Beja	Grândola	Elvas	Beja	Grândola	Elvas
Menos de 30 anos	0	4	6	0,0%	8,9%	16,2%
30 a 35 anos	4	0	6	11,8%	0,0%	16,2%
36 a 40 anos	13	29	12	38,2%	64,4%	32,4%
Mais de 40 anos	17	12	13	50,0%	26,7%	35,1%
Total	34	45	37	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela nº 48 – Tabela de contingência para o agrupamento escolar versus idade

A Tabela 49 associa o agrupamento de escolas com o número de alunos que os professores tiveram com alterações da linguagem verbal. Verifica-se que no Agrupamento de Escolas de Beja 38,2% dos professores tiveram entre 5 a 7 alunos com esta problemática ao longo da sua carreira e 29,4% tiveram entre 4 a 6 alunos com esta problemática; contudo 20,6% dos professores indicou que apenas teve menos de 2 casos. No Agrupamento de Escolas de Grândola 51,1% dos professores tiveram entre 5 a 7 alunos com esta problemática ao longo da sua vida enquanto docentes. Apenas 11,1% dos professores identificaram menos de 2 alunos casos ao longo do seu percurso enquanto professores. No caso do Agrupamento de Escolas de Elvas podemos verificar que 37,8% dos professores identificaram mais de 7 casos, enquanto apenas 8,1% apenas identificou menos de 2 casos. Os resultados sugerem que os professores do agrupamento de Beja são os que tiveram ao longo da sua carreira menos alunos com esta problemática e que os de Elvas são os que mais tiveram mais alunos com alterações de linguagem verbal, apresentando os docentes de Grândola um comportamento intermédio entre estas duas situações.

Nº alunos	Nº de Casos			Frequência Relativa em Coluna		
	Beja	Grândola	Elvas	Beja	Grândola	Elvas
Menos 2 alunos	7	5	3	20,6%	11,1%	8,1%
2 a 4 alunos	10	10	12	29,4%	22,2%	32,4%
5 a 7 alunos	13	23	8	38,2%	51,1%	21,6%
Mais de 7 alunos	4	7	14	11,8%	15,6%	37,8%
Total	34	45	37	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela nº 49 – Tabela de contingência para o agrupamento escolar versus número de alunos que o professor teve com esta problemática

Apesar de não serem significantes as diferenças, apresentam-se também as de seguida as tabelas de contingência para o cruzamento do agrupamento com o número de alunos actuais do professor diagnosticados com esta perturbação e número de vezes que o professor já teve apoio de um docente especializado.

Os resultados da Tabela 50 indicam uma tendência na amostra para o nº de alunos actuais diagnosticados em Elvas ser superior aos de Beja e Grândola, podendo sugerir que esta problemática apresenta maior incidência em Elvas.

Nº alunos actuais diagnosticados	Nº de Casos			Frequência Relativa em Coluna		
	Beja	Grândola	Elvas	Beja	Grândola	Elvas
Menos 2 alunos	10	13	6	29,4%	28,9%	16,2%
2 a 4 alunos	19	24	18	55,9%	53,3%	48,6%
5 a 7 alunos	3	8	10	8,8%	17,8%	27,0%
Mais de 7 alunos	2	0	3	5,9%	0,0%	8,1%
Total	34	45	37	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela nº 50 – Tabela de contingência para o agrupamento escolar versus número de actuais do professor diagnosticados com esta perturbação

Os resultados da Tabela 51 indicam que os professores da amostra de Elvas são os que declaram ter recorrido menos a apoio especializado, referindo 75,7% que nunca recorreram a este apoio; os de Beja e Grândola revelam um comportamento semelhante entre si declarando, respectivamente, 45,5% e 40,0% ter ajuda entre 1 a 3 vezes.

Nº vezes	Nº de Casos			Frequência Relativa em Coluna		
	Beja	Grândola	Elvas	Beja	Grândola	Elvas
Nenhuma vez	17	27	28	51,5%	60,0%	75,7%
1 a 3 vezes	15	18	8	45,5%	40,0%	21,6%
4 a 6 vezes	0	0	1	0,0%	0,0%	2,7%
Mais de 6 vezes	1	0	0	3,0%	0,0%	0,0%
Total	33	45	37	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela nº51 – Tabela de contingência para o agrupamento escolar versus número de vezes que o professor já teve apoio de um docente especializado

Como já se referiu para testar as diferenças entre o agrupamento e as variáveis quantitativas utilizou-se a ANOVA a um factor, apresentando-se de seguida os resultados obtidos para os anos de experiência do docente, o número de turmas da escola onde exerce a sua actividade em 2009/2010 e número de alunos a que lecciona em 2009/2010. Os resultados obtidos, apresentados na Tabela 52, permitem verificar que existem diferenças significativas entre as médias de cada agrupamento para as três variáveis estudadas (todos os p-value $\leq 0,05$).

Variável	Agrupamento	n	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Teste ANOVA	
							F	p-value
Anos experiência	Beja	34	19,97	9,818	1	32	4,772	0,010
	Grândola	43	18,77	9,149	1	32		
	Elvas	35	13,51	9,095	1	31		
Nº turmas escola	Beja	33	4,91	2,720	1	8	4,531	0,013
	Grândola	45	10,38	11,781	1	32		
	Elvas	35	8,06	4,087	2	12		
Nº alunos em 2009/2010	Beja	34	20,38	4,236	10	25	9,483	0,000
	Grândola	45	16,00	4,945	5	25		
	Elvas	35	16,91	4,348	10	24		

Tabela nº 52 – Estatísticas descritivas e valores da ANOVA para anos experiência, número turmas da escola e número de alunos por agrupamento

Uma vez que existem diferenças entre as médias, utilizou-se o teste de Scheffé para as comparar duas a duas e verificar quais são diferentes, tendo-se detectado também diferenças significantes que se apresentam de seguida (ver Tabela 53 e Figura 11).

Para os anos de experiência, o teste de Scheffé indica que em Elvas o valor médio (13,51 anos) é bastante inferior ao de Beja (19,97 anos) e Grândola (18,77 anos), sendo estes últimos mais semelhantes entre si. Deste modo, os professores de Elvas apresentam menor experiência na actividade docente que os de Beja e Grândola. Este facto estará associado à idade dos docentes, pois como se referiu em Elvas os professores são mais jovens, apresentado menos experiência.

Variável	Grupo	Δ de Médias	Erro Padrão	p-value
Anos experiência	Beja - Grândola	1,20	2,144	0,854
	Beja - Elvas	6,46	2,249	0,019
	Grândola - Elvas	5,26	2,126	0,050
Nº turmas escola	Beja - Grândola	-5,47	1,817	0,013
	Beja - Elvas	-3,15	1,923	0,266
	Grândola - Elvas	2,32	1,786	0,433
Nº alunos em 2009/2010	Beja - Grândola	4,38	1,037	0,000
	Beja - Elvas	3,47	1,099	0,008
	Grândola - Elvas	-0,91	1,028	0,674

Tabela nº 53 – Teste de Scheffé para anos experiência, número turmas da escola e número de alunos por agrupamento

Relativamente ao número de turma da escola onde exerce em 2009/2010, verifica-se que em Beja o número médio de turmas por escola (4,91) é bastante inferior ao de Elvas (8,6) e Grândola (10,38). Quanto ao número de alunos do professor em 2009/2010, observa-se que em Beja o número médio de alunos do é maior (20,38), sendo muito menor em Grândola (16,00) e Elvas (16,91). Para estas duas variáveis obtém-se, por isso, um comportamento oposto, ou seja, em Beja como existem menos turmas são atribuídos ao professor mais alunos que em Grândola e Elvas. Nestes dois últimos agrupamentos o comportamento em relação a estas duas variáveis será semelhante já que os testes indicam que as diferenças não são significantes.

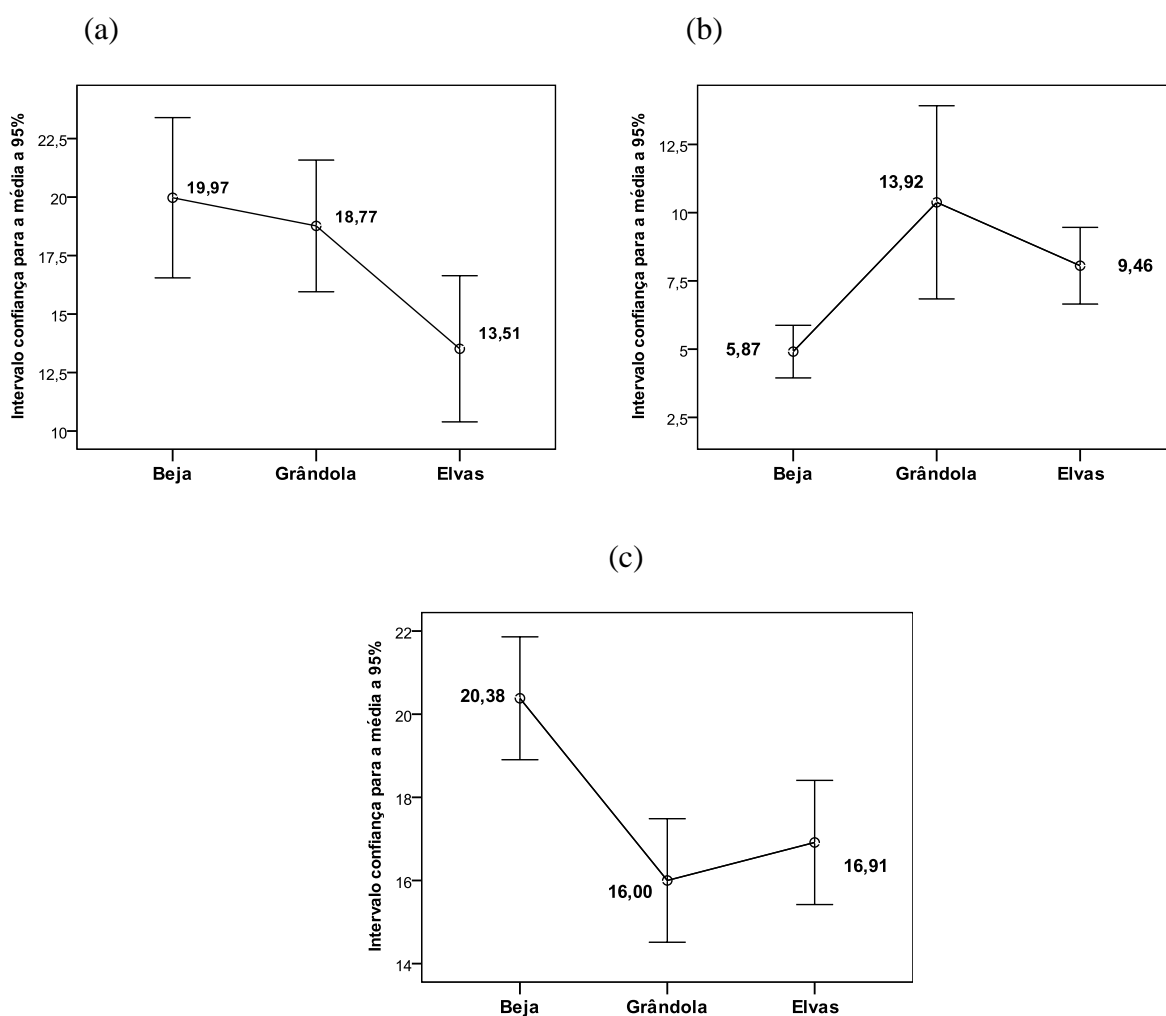


Figura nº 11 – Perfis de médias para anos experiência (a), número turmas da escola em 2009/2010 (b) e número de alunos do professor em 2009/2010 (c)

Como a ANOVA apresenta como pressupostos a homogeneidade de variâncias e a normalidade das distribuições de cada grupo, apresentam-se de seguida os testes

efectuados para verificar estes pressupostos. De notar que a não verificação destes pressupostos limita a generalização dos resultados, em especial se os grupos que se comparam tiverem menos de 30 sujeitos. Na Tabela 54 apresentam-se os resultados do teste de Levene para a igualdade de variâncias, concluindo-se que as variâncias dos anos de experiência e do número de alunos do professor em 2009/2010 para os três agrupamentos, são homogéneas ($p\text{-value} > 0,05$). Quanto ao número de turmas por escola, e segundo o teste de Levene ($p\text{-value} = 0,000$), pode-se verificar que as variâncias dos grupos são heterogéneas. De facto, da análise dos valores apresentados para os desvios padrões na Tabela 52, apresentada anteriormente, verifica-se que o desvio padrão do número de turmas para Grândola (11,781) é muito superior ao de Beja (2,720) e ao de Elvas (4,087). Assim, no agrupamento de Grândola o número de turmas por escola é muito mais variável que nos outros dois agrupamentos. Da mesma tabela, pode-se também verificar que para os anos de experiência e número de alunos os desvios padrão são semelhantes entre os três agrupamentos, pelo que a variabilidade de grupo para grupo é semelhante, não sendo as diferenças significantes nestes casos, como indica o teste de Levene.

Variável	Estatística de Levene	Graus		<i>p-value</i>
		Liberdade Numerador	Liberdade Denominador	
Anos experiência	0,285	2	109	0,752
Nº turmas escola	48,506	2	110	0,000
Nº alunos em 2009/2010	0,709	2	111	0,494

Tabela nº 54 – Teste de Levene para os anos experiência, número turmas da escola e número de alunos por agrupamento

Relativamente aos testes de normalidade utilizou-se o teste de Shapiro-Wilk, obtendo-se os resultados da Tabela 55. Verifica-se que na maior parte dos casos, em especial para os agrupamentos do número de turmas, as distribuições não são normais ($p\text{-value} \leq 0,01$), o que indica que nestas situações não se pode considerar que os valores da variável seguem uma distribuição normal, violando-se o pressuposto da normalidade.

Variável	Agrupamento	Estatística	Graus Liberdade	<i>p-value</i>
Anos experiência	Beja	0,904	31	0,009
	Grândola	0,941	43	0,028
	Elvas	0,945	35	0,078
Nº turmas escola	Beja	0,806	31	0,000
	Grândola	0,757	43	0,000
	Elvas	0,760	35	0,000
Nº alunos em 2009/2010	Beja	0,888	31	0,004
	Grândola	0,970	43	0,313
	Elvas	0,908	35	0,006

Tabela nº 55 – Teste de normalidade de Shapiro-Wilk para os anos experiência, número turmas da escola e número de alunos por agrupamento

Assim, para validar as diferenças anteriores utilizou-se o teste não paramétrico de Kruskal Wallis, que sendo menos potente que a ANOVA não apresenta pressupostos para a sua aplicação. Na Tabela 56 apresentam-se os resultados obtidos, concluindo-se que as diferenças detectadas anteriormente são significantes (os três valores de *p-value* são menores ou iguais a 0,05). No entanto, para o número de turmas da escola verificase que o valor de prova é exactamente 5%, o que indica que para esta variável as diferenças não serão tão acentuadas, fruto da não normalidade e não homogeneidade dos dados.

Variável	Agrupamento	Média Posições	Qui-quadrado	Graus Liberdade	<i>p-value</i>
Anos experiência	Beja	64,60	8,623	2	0,013
	Grândola	60,79			
	Elvas	43,36			
Nº turmas escola	Beja	48,73	5,987	2	0,050
	Grândola	54,92			
	Elvas	67,47			
Nº alunos em 2009/2010	Beja	75,59	15,241	2	0,000
	Grândola	47,22			
	Elvas	53,14			

Tabela nº 56 – Estatísticas e valores do teste de Kruskal Wallis para anos experiência, número turmas da escola e número de alunos por agrupamento

Em resumo os resultados indicam que o agrupamento da escola onde o professor exerce a sua actividade está associado a algumas das variáveis relacionadas com o perfil do professor e a tipologia do agrupamento, nomeadamente a idade, o número de alunos que já teve com esta problemática, os anos de experiência, o número de turmas da escola e o número de alunos do professor em 2009/2010.

Deste modo, os professores do agrupamento de Beja são tendencialmente mais idosos e em Elvas mais jovens. Por este motivo, os professores de Elvas apresentam menores anos de experiência na actividade docente que os de Beja e Grândola. Os docentes do agrupamento de Beja são os que tiveram menos alunos com esta problemática, ao contrário de Elvas em que os professores declaram ter leccionado a mais alunos com alterações de linguagem verbal.

O número médio de turmas por escola em Beja, é bastante inferior ao de Elvas e Grândola, verificando-se também que esta variável apresenta uma variabilidade em Grândola muito superior à obtida para os outros dois agrupamentos. O número de alunos do professor em 2009/2010 é em média maior em Beja e menor em Grândola e Elvas. Para estas duas variáveis obtém-se, por isso, um comportamento oposto, ou seja, em Beja como existem menos turmas são atribuídos ao professor mais alunos que em Grândola e Elvas, apresentando estes dois últimos agrupamentos um comportamento semelhante em relação a estas duas variáveis.

Embora não sejam significantes as diferenças, parece existir uma tendência para os professores da amostra de Elvas terem recorrido menos a apoio especializado e para o número de alunos actuais diagnosticados em Elvas ser superior aos de Beja e Grândola, podendo sugerir que a problemática das alterações de linguagem oral apresenta maior incidência em Elvas. Se considerarmos que os professores de Elvas são mais jovens e que declaram recorrer a menos apoio especializado, então a maior incidência do problema neste agrupamento deveria levar a investimentos prioritários na preparação e formação destes professores, bem como em outros recursos, que a escola possa disponibilizar aos docentes, para combater as alterações de linguagem verbal sinalizadas.

6.3.2. O Agrupamento de Escola Versus Identificação e Sinalização de Alunos com Alterações de Linguagem Verbal

Neste ponto apresentam-se os resultados do cruzamento do agrupamento de escolas do professor com as variáveis relativas à identificação e sinalização de alunos com alterações de linguagem verbal. Para isso, construíram-se as respectivas tabelas de contingência, tendo-se utilizado o teste da independência do qui-quadrado, para identificar as associações significantes entre as variáveis. Na Tabela 57 apresentam-se os resultados obtidos para este teste, verificando-se que no cruzamento com o agrupamento escolar existem três variáveis que apresentam diferenças estatisticamente significantes ($p\text{-value} < 0,05$), nomeadamente: o número de alunos com alterações no domínio pragmático, o número de raparigas com alterações de linguagem verbal e a influência do ambiente escolar. Na Tabela 58 apresentam-se as tabelas de contingência obtidas para o cruzamento com estas três variáveis.

Variável	Valor qui-quadrado	Graus Liberdade	<i>p-value</i>
Nº de alunos com alterações no domínio pragmático	6,436	2	0,040
Nº de alunos com alterações no domínio fonético	11,216	6	0,082
Nº de alunos com alterações no domínio semântico	3,732	4	0,443
Nº de alunos com alterações no domínio morfossintático	2,105	2	0,349
Nº Rapazes com alterações de linguagem verbal	10,684	6	0,099
Nº Raparigas com alterações de linguagem verbal	21,917	6	0,001
Influencia do ambiente escolar	17,657	6	0,007
Influencia do ambiente familiar	11,056	6	0,087

Tabela nº 57 – Valores do teste da independência do qui-quadrado para o cruzamento do agrupamento escolar com as variáveis qualitativas do Bloco III do questionário

A análise dos resultados da Tabela 58, permite verificar que os professores do Agrupamento de Escolas de Grândola indicaram na totalidade (100%) ter menos de 2 raparigas com esta problemática, enquanto em Beja 90,3% dos professores indicou ter menos de 2 alunas com esta problemática; para o Agrupamento de Escolas de Elvas observa-se uma maior diversidade de respostas por parte dos professores, com 66,7% dos casos com menos de 2 alunas, 16,7% entre 2 e 4 alunas e 16,7% com 5 ou mais alunas nas suas turmas. Estes valores permitem concluir que, o número de raparigas com alterações de linguagem verbal da turma do professor, é maior em Elvas e menor em Grândola e Beja, apresentando estes dois últimos agrupamentos incidências

semelhantes; ou seja, nas turmas dos professores de Elvas existe maior número de raparigas com alterações de linguagem verbal que em Beja e Grândola.

Relativamente à influência do ambiente escolar, os professores do Agrupamento de Elvas atribuem-lhe um papel menos significativo na incidência das perturbações de linguagem verbal, que os professores de Beja e Grândola. Estes últimos tendem a considerar significativa ou muito significativa a influência do ambiente escolar, enquanto os de Elvas consideram-na significativa ou pouco significativa.

Quanto ao número de alunos com alterações de linguagem verbal o teste do qui-quadrado indica a existência de uma associação entre as variáveis, no entanto as repostas estão concentradas quase exclusivamente na categoria menos de 2 alunos (apenas 3 professores de Beja indicaram de 2 a 4 alunos), o que não permite tirar conclusões.

Variável	Categorias	Nº de Casos			Frequência Relativa em Coluna		
		Beja	Grândola	Elvas	Beja	Grândola	Elvas
Número de raparigas com alterações de linguagem verbal	Menos de 2	29	41	23	90,6%	100,0%	65,7%
	2 a 4 alunos	3	0	6	9,4%	0,0%	17,1%
	5 a 7 alunos	0	0	4	0,0%	0,0%	11,4%
	Mais de 7 alunos	0	0	2	0,0%	0,0%	5,7%
Influência do ambiente escolar	Nada Significativa	0	2	1	0,0%	4,9%	2,9%
	Pouco Significativa	2	0	4	6,3%	0,0%	11,4%
	Significativa	20	28	30	62,5%	68,3%	85,7%
	Muito Significativa	10	11	0	31,3%	26,8%	0,0%
Número de alunos com alterações no domínio pragmático	Menos de 2 alunos	32	41	32	100,0%	100,0%	91,4%
	2 a 4 alunos	0	0	3	0,0%	0,0%	8,6%

Tabela nº 58 – Cruzamento do agrupamento escolar com as variáveis qualitativas do Bloco III do questionário

Apesar de não ser significativa a associação com a influência do ambiente escolar os resultados obtidos (ver Tabela 59), indicam na amostra estudada uma

tendência semelhante à referida para a influência escolar, na qual os professores de Beja acham que o ambiente familiar não tem um papel tão significativo na ocorrência desta problemática, achando os professores de Beja e Grândola que é significativo ou muito significativo.

Categorias	Nº de Casos			Frequência Relativa em Coluna		
	Beja	Grândola	Elvas	Beja	Grândola	Elvas
Nada Significativo	1	0	4	3,1%	0,0%	11,4%
Pouco Significativo	0	3	4	0,0%	7,3%	11,4%
Significativo	10	17	10	31,3%	41,5%	28,6%
Muito Significativo	21	21	17	65,6%	51,2%	48,6%
Total	32	41	35	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela nº 59 – Tabela de contingência para o agrupamento escolar versus influência do ambiente familiar

Em resumo, para a grande maioria das questões, colocadas aos professores, relativas à identificação e sinalização de alunos com alterações de linguagem verbal, não se observam diferenças significantes por agrupamento. No entanto, para os seguintes casos foram detectadas associações com o agrupamento, nomeadamente: as turmas dos professores de Elvas contêm maior número de raparigas com alterações de linguagem verbal do que em Grândola e Beja; o ambiente escolar é visto, pelos professores de Elvas, com sendo mais influente nos alunos com esta problemática e menos influente pelos de Beja e Grândola.

6.3.3 O Agrupamento de Escola Versus Currículo do Professor

Considerando o cruzamento do agrupamento de escolas com as variáveis relativas à análise do currículo do docente, obtém-se para o teste da independência do qui-quadrado os resultados da Tabela 60. Detectam-se associações significantes entre o agrupamento e as variáveis: currículo do docente tem em atenção estes alunos, realiza adaptações curriculares, adequação de recursos/ materiais da escola, realiza actividades de reprodução (adivinhas, rimas, quadras...) e tempo semanal em actividades específicas.

Variável	Valor qui-quadrado	Graus Liberdade	<i>p-value</i>
Currículo do docente tem em atenção estes alunos	29,132	6	0,000
Grau de conhecimento das adaptações curriculares	12,181	6	0,058
Realiza adaptações curriculares	22,714	6	0,001
Adequação de recursos/ materiais da escola	18,393	4	0,001
Utilização de actividades de ensino/ aprendizagem	10,875	6	0,092
Reelabora ou recria histórias	9,064	6	0,170
Realiza actividades de reprodução (adivinhas, ...)	13,808	6	0,032
Utiliza estratégias apropriadas à compreensão verbal	11,561	6	0,073
Tempo semanal em actividades específicas	33,723	6	0,000

Tabelanº 60 – Valores do teste da independência do qui-quadrado para o cruzamento do agrupamento escolar com as variáveis qualitativas do Bloco IV

Quando se cruza o agrupamento com a pergunta se o currículo do docente tem em atenção os alunos com alterações de linguagem verbal (Tabela 61), verifica-se que 85,3% dos professores de Elvas indicam frequentemente, enquanto em Grândola 61,0% escolhem a mesma opção e em Beja 31,3%; neste último agrupamento 53,1% marca a categoria raramente.

Estes valores indicam que em Elvas os docentes apresentam maior preocupação em adaptar o currículo a alunos com esta problemática, seguido dos professores de Grândola, sendo os de Beja aqueles que revelam menor disponibilidade para ajustar o currículo.

Para o cruzamento do agrupamento com os indicadores realiza adaptações curriculares e realiza actividades de reprodução (adivinhas, rimas, quadras...), observa-se um comportamento idêntico ao anterior, com os professores de Elvas a afirmarem que recorrem mais frequentemente a este tipo de estratégias que os professores de Grândola e de Beja, revelando os resultados que os professores deste último grupo são os que menos as utilizam.

Variável	Categorias	Nº de Casos			Frequência Relativa em Coluna		
		Beja	Grândola	Elvas	Beja	Grândola	Elvas
Currículo do docente tem em atenção estes alunos	Nunca	3	0	0	9,4%	0,0%	0,0%
	Raramente	17	10	3	53,1%	24,4%	8,8%
	Frequentemente	11	25	29	34,4%	61,0%	85,3%
	Sempre	1	6	2	3,1%	14,6%	5,9%
Realiza adaptações curriculares	Nunca	3	0	0	9,4%	0,0%	0,0%
	Raramente	18	15	5	56,3%	36,6%	14,3%
	Frequentemente	10	24	28	31,3%	58,5%	80,0%
	Sempre	1	2	2	3,1%	4,9%	5,7%
Realiza actividades de reprodução (adivinhas, rimas, quadras...)	Nunca	2	0	0	6,3%	0,0%	0,0%
	Raramente	17	20	9	53,1%	48,8%	25,7%
	Frequentemente	12	20	26	37,5%	48,8%	74,3%
	Sempre	1	1	0	3,1%	2,4%	0,0%
Tempo semanal em actividades específicas	Insuficiente	32	36	17	100,0%	87,8%	48,6%
	Suficiente	0	4	16	0,0%	9,8%	45,7%
	Bom	0	0	2	0,0%	0,0%	5,7%
	Muito Bom	0	1	0	0,0%	2,4%	0,0%
Adequação de recursos/materiais da escola	Insuficiente	30	39	22	93,8%	95,1%	62,9%
	Suficiente	2	1	9	6,2%	2,4%	25,7%
	Boa	0	1	4	0,0%	2,4%	11,4%

Tabela nº 61 – Cruzamento do agrupamento escolar com as variáveis qualitativas relativas à análise do currículo do professor com associações significantes

Relativamente ao tempo semanal que o professor dedica em actividades específicas para os alunos com esta perturbação (ver Tabela anterior), os professores de Beja (100%) e Grândola (95,1%) classificam-no com insuficiente, enquanto em Elvas apenas 48,6% aponta esta categoria e 45,7% dizem ser suficiente. Deste modo, conclui-se que, os professores de Elvas, apresentam uma tendência para dedicar mais tempo a actividades específicas para os alunos com perturbações de linguagem verbal, em

relação aos professores de Beja e Grândola. Os professores destes dois últimos agrupamentos consideram ainda que a adequação de recursos/materiais da escola a estes alunos é insuficiente, sendo esta imagem menos negativa junto dos professores de Elvas, já que 25,7% consideram-na suficiente e 11,4% boa. Os resultados sugerem que no Agrupamento de Elvas existirão algumas escolas com maior grau de adequação dos recursos/materiais para responder a alunos com alterações de linguagem verbal.

Apesar de não serem significantes a associação do agrupamento com as restantes variáveis relativas à análise do currículo, apresentam-se na Tabela 62 os resultados obtidos para os cruzamentos efectuados.

Variável	Categorias	Nº de Casos			Frequência Relativa em Coluna		
		Beja	Grândola	Elvas	Beja	Grândola	Elvas
Grau conhecimento das adaptações curriculares individuais	Muito baixo	3	0	2	9,4%	0,0%	5,7%
	Baixo	17	28	13	53,1%	68,3%	37,1%
	Médio	12	11	19	37,5%	26,8%	54,3%
	Elevado	0	2	1	0,0%	4,9%	2,9%
Utilização de actividades de ensino/aprendizagem	Nunca	3	1	0	9,4%	2,4%	0,0%
	Raramente	16	15	10	50,0%	36,6%	28,6%
	Frequentemente	11	24	24	34,4%	58,5%	68,6%
	Sempre	2	1	1	6,3%	2,4%	2,9%
Reelabora e/ou recria histórias	Nunca	2	0	1	6,3%	0,0%	2,9%
	Raramente	17	17	10	53,1%	41,5%	28,6%
	Frequentemente	11	23	23	34,4%	56,1%	65,7%
	Sempre	2	1	1	6,3%	2,4%	2,9%
Utiliza estratégias apropriadas à compreensão verbal	Nunca	2	0	0	6,3%	0,0%	0,0%
	Raramente	17	18	9	53,1%	43,9%	25,7%
	Frequentemente	12	22	25	37,5%	53,7%	71,4%
	Sempre	1	1	1	3,1%	2,4%	2,9%

Tabela nº 62 – Cruzamento do agrupamento escolar com as variáveis qualitativas relativas à análise do currículo do professor com associações não significantes

Verifica-se que na amostra estudada os indicadores apresentam uma tendência de variação semelhante à encontrada nas associações significantes, com os professores do Agrupamento de Elvas a apontarem uma utilização mais frequente de estratégias para lidar com os alunos que apresentam alterações de linguagem verbal. Pelo contrário os professores do Agrupamento de Évora são aqueles que revelam menor preocupação na utilização destas estratégias, apresentando os de Grândola um comportamento intermédio em relação aos outros dois agrupamentos de escolas.

6.3.4. O Agrupamento de Escola Versus Apoio aos Alunos com Alterações de Linguagem Verbal

Variável	Valor qui-quadrado	° Liberdade	<i>p-value</i>
Tipo de apoio prestado	41,896	6	0,000
Eficácia do apoio oferecido ao aluno pelo agrupamento	7,790	6	0,254
Numero de alunos com apoio externo à escola	3,279	4	0,512
Tempo semanal para terapia da fala	19,880 ^a	6	0,003
Tempo disponibilizado pelos técnicos em aconselhamento	4,194	4	0,380
Tempo para planificação/implementação de actividades	33,271	4	0,000
Tempo para reuniões/ contacto com os pais	18,069	6	0,006
Colaboração entre escola e instituições externas	13,662	6	0,034
Colaboração entre escola e pais/encarregados de educação	15,934	6	0,014
Avaliação dos recursos financeiros para apoio na escola	5,846	6	0,441
Número de psicólogos existentes na escola	4,194	4	0,380
Número de terapeutas da fala existentes na escola	2,877	4	0,579
O agrupamento proporciona aos professores programas/ supervisão sobre como ensinar estas crianças	12,135	6	0,059
Frequência com que procura apoio para estas crianças	19,526	6	0,003
Satisfação quanto ao aconselhamento	13,893	6	0,031
Eficácia do sistema de apoio proporcionado aos discentes	22,738 ^a	6	0,001

Tabela nº 63 – Valores do teste da independência do qui-quadrado para o cruzamento do agrupamento escolar com as variáveis qualitativas relativas ao apoio aos alunos

Variável	Categorias	Nº de casos			Frequência relativa em coluna		
		Beja	Grândola	Elvas	Beja	Grândola	Elvas
Tipo de apoio prestado	Insuficiente	30	40	16	93,8%	97,6%	45,7%
	Suficiente	2	0	18	6,3%	0,0%	51,4%
	Boa	0	0	1	0,0%	0,0%	2,9%
	Muito boa	0	1	0	0,0%	2,4%	0,0%
Tempo para planificação/ implementação de actividades	Insuficiente	30	40	19	93,8%	97,6%	54,3%
	Suficiente	2	0	16	6,3%	0,0%	45,7%
	Boa	0	0	0	0,0%	0,0%	0,0%
	Muito boa	0	1	0	0,0%	2,4%	0,0%
Tempo para reuniões/ contacto com os pais	Insuficiente	29	33	18	90,6%	80,5%	51,4%
	Suficiente	3	7	16	9,4%	17,1%	45,7%
	Boa	0	0	1	0,0%	0,0%	2,9%
	Muito boa	0	1	0	0,0%	2,4%	0,0%
Tempo semanal para terapia da fala	Menos de 15 minutos	28	22	27	87,5%	53,7%	77,1%
	15 a 30 minutos	1	5	7	3,1%	12,2%	20,0%
	31 a 60 minutos	3	13	1	9,4%	31,7%	2,9%
	Mais de 60 minutos	0	1	0	0,0%	2,4%	0,0%
Colaboração entre escola e instituições externas	Muito baixa	8	7	17	25,0%	17,1%	48,6%
	Baixa	21	30	13	65,6%	73,2%	37,1%
	Média	3	3	5	9,4%	7,3%	14,3%
	Elevada	0	1	0	0,0%	2,4%	0,0%
Colaboração entre escola e pais	Nenhuma	9	3	13	28,1%	7,3%	37,1%
	Razoável	22	28	19	68,8%	68,3%	54,3%
	Boa	1	9	3	3,1%	22,0%	8,6%
	Muito boa	0	1	0	0,0%	2,4%	0,0%
Frequência aconselhamento	Nunca	11	3	8	34,4%	7,3%	22,9%
	Raramente	19	23	13	59,4%	56,1%	37,1%
	Frequentemente	2	13	14	6,3%	31,7%	40,0%
	Sempre	0	2	0	0,0%	4,9%	0,0%
Satisfação com o aconselhamento	Nada satisfeito	16	5	12	50,0%	12,2%	34,3%
	Pouco satisfeito	12	28	19	37,5%	68,3%	54,3%
	Satisfeito	4	7	4	12,5%	17,1%	11,4%
	Muito satisfeito	0	1	0	0,0%	2,4%	0,0%
Eficácia do sistema de apoio proporcionado aos discentes	Ineficaz	19	6	7	59,4%	14,6%	20,0%
	Pouco eficaz	13	34	27	40,6%	82,9%	77,1%
	Eficaz	0	0	1	0,0%	0,0%	2,9%
	Muito eficaz	0	1	0	0,0%	2,4%	0,0%

Tabela nº 64 – Cruzamento do agrupamento escolar com as variáveis qualitativas relativas ao apoio aos alunos com associações significantes

Na Tabela 63 pode-se verificar quais as variáveis que apresentam diferenças estatisticamente significantes, quando se cruza o Agrupamento com as variáveis do último bloco de perguntas do questionário, e com as quais se pretendia que os professores avaliassem o apoio dado a alunos com alterações de linguagem verbal. Encontraram-se associações significantes para as variáveis: tempo semanal para terapia da fala, tempo do professor disponível para planificação/implementação de actividades, tempo do professor disponível para reuniões/contacto com os pais, colaboração entre escola e pais/encarregados de educação, frequência com que o professor procura apoio na sua escola/agrupamento para estas crianças, satisfação do professor quanto ao aconselhamento e grau de eficácia do sistema de apoio proporcionado aos discentes.

Analisando as tabelas de contingência obtidas para estas associações significantes (ver Tabela 64) verifica-se:

- Uma variação semelhante com o agrupamento para as variáveis tipo de apoio prestado, tempo para planificação implementação de actividades e tempo para reuniões/contacto com os pais; nestes casos a quase totalidade dos professores dos Beja e Grândola votam em insuficiente, enquanto em Elvas 45,7% optam pela opção suficiente, revelando os professores deste último agrupamento uma avaliação mais positiva destes 3 indicadores em relação aos outros dois agrupamentos.
- Para o tempo semanal que os alunos têm de terapia da fala, os professores de Beja são os que avaliam mais negativamente este indicador, seguido dos de Elvas; pelo contrário, os de Grândola referem, em maior percentagem, que as sessões de terapia da fala são mais longas.
- Relativamente à colaboração entre a escola e instituições externas, os professores de Beja e Grândola avaliam-na como baixa, enquanto os professores de Elvas entendem que esta é muito baixa; os professores deste último agrupamento apresentam, por isso, uma avaliação mais negativa deste aspecto; para a colaboração entre a escola e os pais/encarregados de educação obtém-se uma opinião semelhante à que se acabou de referir, com os professores de Elvas a indicarem uma menor colaboração entre a escola e os pais destes alunos.

- Quanto à procura de aconselhamento na escola/agrupamento, os professores que menos recorrem ao mesmo são os de Beja, seguindo-se os de Grândola, manifestando os professores de Elvas uma maior propensão para procurarem este aconselhamento; os professores de Beja são também os que estão menos satisfeitos com este aconselhamento, ao contrário dos de Grândola que revelam melhor satisfação neste aspecto.
- Quando questionados sobre a eficácia global do sistema de apoio da escola/agrupamento aos discentes com esta problemática, os professores de Beja consideram que esta é ineficaz (59,4%), enquanto os professores de Grândola e Elvas acham-na pouco eficaz; ou seja, os professores de Beja manifestam uma avaliação mais negativa da eficácia global do sistema de apoio.

Concluindo, os resultados obtidos indicam várias associações significantes, entre o agrupamento e as questões relativas à avaliação da percepção do apoio, que é fornecido aos alunos com alterações de linguagem verbal. As diferenças encontradas permitem verificar, que não existe um padrão de variação semelhante de variável para variável, nas associações com o agrupamento de escolas do docente. Quanto ao tipo de apoio prestado, tempo para planificação/ implementação de actividades e tempo para reuniões/contacto com os pais, a avaliação dos professores de Elvas é melhor que a avaliação dos professores de Beja e Grândola. Já o tempo semanal em sessões de terapia da fala apresenta melhor avaliação nos professores do agrupamento de Grândola, que apontam uma duração maior das sessões para os seus alunos. Sobre a colaboração entre a escola e entidades externas ou com os pais/encarregados de educação, os professores de Elvas acham que esta é pior, quando comparados com os professores dos outros dois agrupamentos. Os professores de Elvas são aqueles que procuram mais aconselhamento junto da escola/agrupamento, no entanto são os mais insatisfeitos com este tipo de apoio, juntamente com os de Beja. Os professores do agrupamento de Beja são os que consideram que o sistema de apoio em geral existente para estes alunos é menos eficaz.

6.4. Análise do Currículo do Professor e Apoio aos Alunos com Alterações de Linguagem Verbal

Neste ponto apresentam-se os resultados obtidos relativos à análise do currículo do professor e à percepção do apoio que é prestado aos alunos com alterações de

linguagem verbal, relacionando-se estes dois conceitos entre si, bem como com as variáveis dos blocos I, II e III do questionário.

Começa-se por fazer uma análise da consistência interna de cada um dos construtos (apoio e currículo), utilizando os dados recolhidos para os indicadores relativos a cada conceito e que foram incluídos na parte IV e V do questionário utilizado neste estudo.

Para cada conceito, somou-se as pontuações dos indicadores respectivos. Obteve-se assim, um valor global para cada sujeito, considerando-se estas pontuações como novas variáveis, designadas por grau de apoio a alunos com alterações de linguagem verbal e adequação do currículo do professor a estes alunos. Utilizou-se, por isso, uma metodologia semelhante à utilizada para o desenvolvimento de escalas psicométricas, as quais permitem quantificar conceitos subjectivos. No caso deste estudo quanto maior a pontuação, melhor será a percepção do professor relativo ao apoio a este tipo de alunos e mais adequado será o currículo do professor para lidar com alterações de linguagem verbal.

6.4.1. Análise Descritiva das Pontuações do Grau de Apoio aos Alunos e Adequação do Currículo do Professor

As pontuações para o grau de apoio são obtidas somando as respostas aos 16 indicadores apresentados na Tabela 22. Considerando que cada item é avaliado numa escala de 1 a 4, a pontuação total varia entre 16 e 64, correspondendo a cada um deles, respectivamente, o grau de apoio mais baixo e o mais alto. O ponto médio da escala é 40, o que significa que, uma pontuação média abaixo deste valor, implica uma avaliação global negativa do apoio prestado aos alunos com alterações de linguagem verbal. Quanto ao currículo do professor as pontuações são obtidas somando as respostas dos 9 itens referidos na Tabela 21; os valores variam entre 9 (baixa adequação do currículo) e 36 (elevada adequação do currículo) e têm como ponto médio 22,5.

Na Tabela 65 apresentam-se as estatísticas obtidas para estes dois construtos e os respectivos histogramas (Figura 12). A análise dos resultados obtidos permite verificar que a média do grau de apoio (23,4) é muito inferior ao ponto médio da escala (40), o que indica no global uma avaliação bastante negativa do apoio prestado aos

alunos com alterações de linguagem verbal. Para a adequação do currículo do professor a média obtida (20,5) também é inferior ao respectivo ponto médio, indicando uma avaliação ligeiramente negativa. A análise dos respectivos histogramas permite verificar esta conclusão, uma vez que para o grau de apoio apenas um professor o classifica com um valor superior ao ponto médio da escala (Figura 12.a), enquanto para a adequação do currículo, 45% dos professores classificam-no do lado positivo da escala (Figura 12.b).

	Grau de Apoio	Adequação do Currículo
Média	23,4	20,5
Mediana	23,0	21,0
Desvio padrão	5,80	3,84
Mínimo	16	9
Máximo	63	33

Tabela nº 65 – Estatísticas descritivas para o grau de apoio e a adequação do currículo do professor

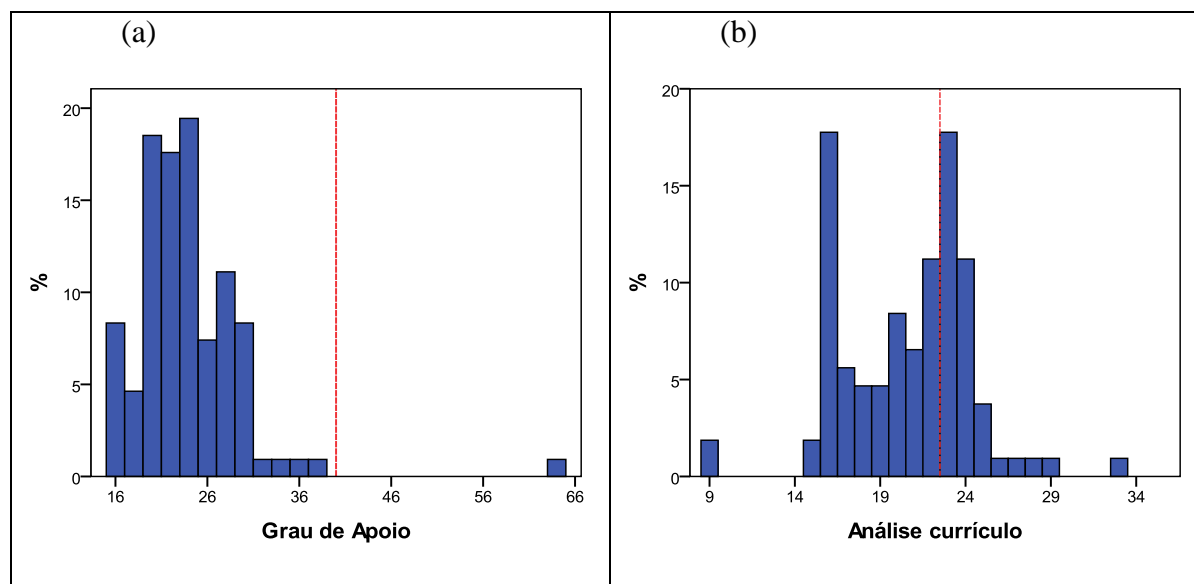


Figura nº 12 – Histogramas para o grau de apoio (a) e adequação do currículo do professor (b)

6.4.2. Correlação entre o Grau de Apoio e a Adequação do Currículo do Professor

Para analisar o grau de correlação entre as duas escalas calculou-se o coeficiente de correlação linear de Pearson, tendo-se obtido o valor de 0,624, o que indica uma

correlação moderada a forte e positiva entre as duas variáveis. A análise do diagrama de dispersão permite verificar a existência desta correlação, observando-se uma tendência para os professores com melhor avaliação no apoio aos alunos, apresentarem uma maior adequação do currículo aos alunos com esta problemática.

Esta conclusão é validada, pela análise dos resultados da Tabela seguinte, que apresenta a análise variância (ANOVA) do grau de apoio em função dos indicadores individuais relativos à análise do currículo (bloco IV do questionário). Verifica-se que para todos os indicadores, à exceção da adequação de recursos/ materiais da escola, existem diferenças significantes entre as médias do grau de apoio ($p\text{-value} < 0,05$). Comparando as médias do grau de apoio dentro de um determinado indicador, verifica-se que estas aumentam à medida que melhora a avaliação do indicador relativo ao currículo do docente. Por exemplo, para o indicador o curriculum do docente tem em atenção estes alunos, observa-se que, quando a avaliação passa da categoria Nunca para a categoria Sempre, a média do grau de apoio aumenta, passando de 17,33 para 30,33. Em resumo, os professores com maior preocupação em adequar o seu currículo aos alunos com alterações de linguagem verbal, são também aqueles que manifestam que estes alunos têm no geral mais apoio.

Variável	Categorias	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Teste ANOVA	
							F	p-value
Currículo do docente tem em atenção estes alunos	Nunca	3	17,33	2,31	16	20	8,921	0,000
	Raramente	30	20,97	3,77	16	33		
	Frequentemente	65	23,89	4,21	16	37		
	Sempre	9	30,33	12,64	20	63		
Grau de conhecimento das adaptações curriculares individuais	Muito baixo	5	19,40	3,29	16	23	18,060	0,000
	Baixo	58	21,91	3,74	16	37		
	Médio	42	24,59	4,48	16	35		
	Elevado	3	41,33	18,77	30	63		
Realiza adaptações curriculares	Muito baixo	3	17,33	2,31	16	20	11,137	0,000
	Baixo	38	21,37	3,66	16	33		
	Médio	62	24,03	4,34	16	37		

	Elevado	5	34,20	16,35	23	63		
Adequação de recursos/materiais da escola	Insuficiente	91	23,08	5,82	16	63		
	Suficiente	12	26,17	5,65	19	37	1,632	0,200
	Boa	5	22,20	4,87	17	29		
Utilização de actividades de ensino/aprendizagem	Nunca	4	18,50	3,00	16	22		
	Raramente	41	21,05	3,26	16	29		
	Frequentemente	59	24,20	4,00	16	35	23,739	0,000
	Sempre	4	40,00	15,87	27	63		
Reelabora ou recria histórias	Nunca	3	19,00	5,20	16	25		
	Raramente	44	21,45	3,47	16	28		
	Frequentemente	57	23,93	4,07	16	35	20,628	0,000
	Sempre	4	40,00	15,87	27	63		
Realiza actividades de reprodução de adivinhas, rimas, quadras, ...	Nunca	2	16,00	0,00	16	16		
	Raramente	46	21,56	3,86	16	35		
	Frequentemente	58	24,33	4,26	16	37	18,384	0,000
	Sempre	2	45,00	25,46	27	63		
Tempo semanal em actividades específicas	Insuficiente	85	22,06	3,99	16	37		
	Suficiente	20	26,15	3,57	21	35	14,347	0,000
	Boa	2	32,00	1,41	31	33		

Tabela nº 66 – Estatísticas descritivas e valores da ANOVA para o grau de apoio e a adequação do currículo do professor

6.4.3. Diferenças entre o Grau de Apoio e as Variáveis dos Blocos I, II e III do Questionário

Para identificar as diferenças entre o grau de apoio e as variáveis dos blocos I, II e III utilizou-se a ANOVA, quando estas variáveis tinham três ou mais categorias, o teste t para comparar duas médias em amostras independentes, para variáveis com duas categorias, e a correlação de Pearson para dados exclusivamente quantitativos.

Os resultados obtidos para a ANOVA, permitem verificar que só existem diferenças significantes entre as médias do grau de apoio para o agrupamento (Tabela 67); para as outras variáveis, como a idade, o número de alunos que teve com esta problemática, o número de alunos actuais diagnosticados, o número alunos com alteração no domínio fonético, o número de rapazes com alteração na linguagem verbal, a influência do ambiente familiar e a influência do ambiente escolar, não existem diferenças significantes (Anexo VI).

Relativamente ao agrupamento verifica-se que, segundo a opinião dos professores, a média do apoio prestados aos alunos com alterações de linguagem verbal é maior em Grândola (25,02) e menor em Beja (21,03), apresentando um valor intermédio entre estes em Elvas (23,60), sendo estas diferenças confirmadas pelo teste de Scheffé e pelo teste de Kruskal Wallis. Deste modo, os professores de Grândola apresentam na avaliação do conjunto de todos os indicadores utilizados para medir o grau de apoio, uma posição mais optimista sobre este assunto que os professores dos outros dois agrupamentos, apesar de a avaliação global continuar a ser negativa, já que a média obtida é inferior ao ponto médio da escala do grau de apoio.

As variâncias são em todas as situações homogéneas (ver Anexos), validando um dos pressupostos da ANOVA; no entanto, para vários casos as distribuições não são normais, razão pela qual se efectuou o testes de Kruskal Wallis, tendo-se chegado às conclusões já referidas.

Variável	Categorias	n	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	Teste ANOVA	
							F	p-value
	Beja	32	21,03	4,54	16	37		
Agrupamento	Grândola	41	25,02	6,87	16	63	4,585	0,012
	Elvas	35	23,60	4,80	16	35		

Tabela nº 67 – Estatísticas descritivas e valores da ANOVA para o grau de apoio versus o agrupamento de escolas do professor

Para as variáveis com respostas em apenas duas categorias (ver Tabela seguinte), os resultados do teste de homogeneidade de variâncias (teste de Levene) e do teste t para comparar as duas médias, permite verificar que existem diferenças significantes no grau de apoio com o nível de competência dos professores para

trabalhar com este tipo de crianças e a formação que revelam nesta problemática. Verifica-se que os professores que consideram que a sua competência é má, apresentam um valor médio para o grau de apoio de 21,96, enquanto os que se consideram a competência insuficiente têm média de 23,75; ou seja, apesar de no global a competência dos professores ser deficiente, aqueles que a consideram menos negativamente, também apresentam uma percepção menos negativa do sistema de apoio. De igual modo, os professores que revelam ter alguma formação para lidar com os alunos com esta problemática, apresentam uma média para o grau de apoio (32,40) bastante superior à dos professores que declaram não ter formação específica em alterações de linguagem verbal (22,24). Este resultado mostra a necessidade de disseminar acções de formação, através de actividades de comunicação devidamente programadas, que permitam motivar e captar os professores para a frequência das mesmas. Com esta estratégia melhora-se a percepção dos professores sobre o sistema de apoio e gera-se uma dinâmica que permite desenvolver e aperfeiçoar o sistema de apoio aos alunos com alterações de linguagem verbal.

Variável	Categoria	n	Média	Desvio Padrão	Teste Levene		Teste t	
					F	p-value	T	p-value
Competência para trabalhar com estas crianças	Má	51	21,96	3,59	4,14	0,045	-2,162	0,033
	Insuficiente	53	23,75	4,80				
Formação em alteração da linguagem verbal	Nenhuma	95	22,24	3,84	13,67	0,000	-2,814	0,020
	Frequência acções de formação	10	32,40	11,35				

Tabela nº 68 – Teste de Levene e teste t para duas médias em amostras independentes para o grau de apoio versus competência e formação

6.4.4. Diferenças entre a Adequação do Currículo do Professor e as Variáveis dos Blocos I, II e III do Questionário

Relativamente à escala da adequação do currículo do professor para lidar com este tipo de crianças, utilizou-se a estratégia de análise de dados apresentados no tópico 3.4 para o grau de apoio.

Verifica-se, tal como para o grau de apoio, que apenas existe diferenças entre as médias da adequação do currículo com o agrupamento de escolas do professor. Analisando os resultados obtidos para a ANOVA nesta situação (ver Tabela 69), verifica-se que a média para a adequação do currículo é maior em Elvas (22,5) e menor em Beja (18,47), com um valor intermédio para Grândola (20,54). Estas diferenças são ainda validadas pelos testes de Scheffé e Kruskal Wallis. Conclui-se assim que os professores de Elvas são aqueles que manifestam uma preocupação maior em ajustar o seu currículo a este tipo de crianças, ao contrário dos de Elvas em que o grau de adequação é menor. Esta conclusão está de acordo com a apresentada anteriormente no ponto 2.3 desta tese, quando se cruzou o agrupamento com os vários indicadores da escala que mede a adequação do currículo dos docentes.

Variável	Categorias	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	Teste ANOVA	
							F	p-value
Agrupamento de Escolas	Beja	32	18,47	4,35	9	28	10,777	0,000
	Grândola	41	20,54	3,57	15	33		
	Elvas	34	22,50	2,44	17	29		

Tabela nº 69 – Estatísticas descritivas e valores da ANOVA para a adequação do currículo versus o agrupamento de escolas do professor

Obtém-se ainda uma diferença entre os professores que frequentaram acções de formação e aqueles que não o fizeram (Tabela 70). Assim, verifica-se que a média da adequação do currículo é maior nos professores com formação (24,20) quando comparados com os professores que revelam não ter formação nesta área (19,95). Os resultados são assim semelhantes aos obtidos para o grau de apoio, revelando os professores que apresentam formação específica uma maior propensão para adequarem o seu currículo a crianças com esta problemática, utilizando assim estratégias de ensino aprendizagem que permitam aos alunos superar com sucesso as suas dificuldades de linguagem verbal, aumentando a sua auto-estima e motivação para aprender. Estes resultados traduzem mais uma vez a importância da formação dos professores, uma vez que possuindo conhecimentos específicos sobre as metodologias pedagógicas apropriadas para lidar com este tipo de crianças, contribuirão para uma melhoria das competências dos alunos e do próprio sistema escolar.

Variável	Categoria	n	Média	Desvio Padrão	Teste Levene		Teste t	
					F	p-value	t	p-value
Formação em alteração da linguagem verbal	Nenhuma	94	19,95	3,45	0,464	0,497	-3,220	0,009
	Frequência acções de formação	10	24,20	4,02				

Tabela nº 70 – Teste de Levene e teste t para duas médias em amostras independentes para a adequação do currículo versus competência e formação

6.5. Apresentação e Análise dos Resultados Qualitativos obtidos por Entrevistas

6.5.1. Entrevistas Pessoais

A análise das informações recolhidas nas entrevistas com os três Directores dos Agrupamentos que se estudaram neste trabalho (Beja, Grândola e Elvas), foi sumariada em 4 tabelas, divididas de acordo com os temas do guião elaborado para as entrevistas e respectivas categorias. Assim, nas Tabelas 71 a 74, que se apresentam de seguida, resumem-se as opiniões manifestadas por cada um dos três entrevistados.

Relativamente à questão de o Planeamento das Actividades do Agrupamento, Tabela 71, ter em atenção os alunos com alterações de linguagem verbal, a resposta dos três Directores de Agrupamento é unânime, reconhecendo que esta problemática não é contemplada nos instrumentos de planeamento do agrupamento e da escola, nomeadamente no projecto educativo e no projecto curricular; de igual modo os agrupamentos não planeiam e disponibilizam acções de formação, em alterações de linguagem verbal, para os seus professores. No entanto, os três Directores consideram que os professores contemplam no seu projecto curricular estes alunos, fazendo o encaminhamento para técnicos especialistas e adoptando estratégias de ensino/aprendizagem diferenciadas para os mesmos.

Comparando estes resultados com os obtidos nas entrevistas aos professores verifica-se que as opiniões são semelhantes, já que: i) os professores também indicam que os recursos disponíveis são insuficientes; ii) são essencialmente eles que sinalizam

os alunos com alterações de linguagem; iii) apresentam alguma preocupação em efectuar análises curriculares para estes alunos; iv) reconhecem ter pouco apoio da escola; v) e não recebem acções de formação organizadas pelo agrupamento/escola. Deste modo, os resultados obtidos sugerem que os agrupamentos/escolas remetem para cada docente a responsabilidade de planear as estratégias e actividades a desenvolver para lidar com esta problemática. Não existem assim orientações e políticas comuns, o que leva a que cada docente aplique o que julga melhor, podendo assim criar-se diferenças entre as turmas, escolas e agrupamentos.

Planeamento das Actividades do Agrupamento			
Categoria	Entrevista ao Director do Agrupamento		
	Grândola	Beja	Elvas
Projecto Educativo do Agrupamento, teve em atenção estes alunos	Não	Não, apenas foi dada atenção aos alunos NEE do Agrupamento, mas de forma generalizada.	Não
Projecto Curricular do Agrupamento, teve em atenção estes alunos	Não	Não	Não
No Projecto Curricular de Agrupamento são contempladas para estes alunos, após o horário lectivo	Não	Não	Não
Acha, que os professores contemplam nos seus projectos curriculares de turma estes alunos	Sim, assinalando as dificuldades dos alunos com estes problemas, fazendo o respectivo encaminhamento para os técnicos especializados e utilizando estratégias diferenciadas	Sim. Sinalizando-os no próprio documento e desenvolvendo os mecanismos necessários ao seu encaminhamento/acompanhamento por parte das terapeutas da fala	Sim, utilizando uma pedagogia e actividades diferenciadas
No Projecto Curricular de Agrupamento atendeu-se à formação sobre esta problemática para os professores regulares	Não	Não	Não

Tabela nº 71 – Resultados das entrevistas para o Planeamento das Actividades do Agrupamento

Sobre os recursos específicos disponíveis no agrupamento e escolas para alunos com alterações de linguagem verbal (Tabela 72), verifica-se novamente que os três

Directores apresentam uma opinião semelhante, referindo que ao nível de materiais, programas informáticos e biblioteca escolar, os Agrupamentos não estão devidamente equipados para responder a alunos com esta problemática. Consideram ainda que nos meios rurais dos Agrupamento será mais difícil solucionar este problema devido à elevada dispersão e reduzida dimensão das escolas.

Comparando esta opinião com a dos professores que responderam aos questionários, verificam-se posições semelhantes, já que os professores também consideraram na sua grande maioria que os recursos disponíveis para estes alunos são insuficientes.

Recursos Materiais			
Categoria	Entrevista ao Director do Agrupamento		
	Grândola	Beja	Elvas
As escolas do Agrupamento estão bem apetrechadas com materiais, que dêem resposta a estes alunos	Não, mas com a reconstrução do parque escolar talvez consigamos ultrapassar estas carências, no entanto nas escolas rurais o um problema será mais difícil de resolução	Não, mas a curto prazo talvez se consigam solucionar estes problemas nas escolas que se irão agrupar no Centro Escolar, onde estará também presente o Centro de Recursos TIC direccionado para alunos NEE. Nas escolas rurais é um problema com difícil solução.	Não, mas iremos adquirir mais software, quando tivermos cabimentação orçamental.
Os alunos com perturbações específicas de linguagem verbal têm equipamento informático, que lhes dê resposta às suas necessidades	O equipamento informático existente nas escolas é reduzido e de difícil manutenção, pela dispersidade das escolas. Este	Alguns alunos já têm, no entanto, um grande número continua a não ter. A distância física é um entrave, assim como o fraco	Não, mas iremos adquirindo mais software, quando tivermos cabimentação orçamental.

	problema será resolvido com um maior investimento a este nível.	equipamento informático que existe nas escolas rurais, o que faz com que algum software, embora pudesse ser requisitado, não seja possível de ser aplicado nessas escolas.	
As Escolas e Jardins-de-infância do Agrupamento estão equipadas com uma biblioteca escolar que dêem resposta a estes alunos	Não. Pensamos que poderia passar por equipar as referidas bibliotecas com software adequado a essa problemática.	Não. Pensamos que poderia passar por equipar as referidas bibliotecas com software adequado a essa problemática.	Não, mas iremos adquirindo mais software, quando tivermos cabimentação orçamental.

Tabela nº72– Resultados das entrevistas para os recursos materiais disponíveis no agrupamento e escolas para alunos com alterações de linguagem verbal

Na tabela seguinte comparam-se, segundo cada um dos Directores de Agrupamento, aspectos relativos à organização escolar. Os três agrupamentos têm alunos desde o Pré-escolar até ao 3º ciclo do Ensino Básico, verificando-se que o Agrupamento com maior dimensão, quanto a número de alunos, de turmas e de professores, é o de Grândola, seguido do de Beja e terminando no de Elvas.

Relativamente ao número de alunos com alterações de linguagem verbal, os três Directores manifestam a existência dos mesmos nos respectivos agrupamentos, mas nenhum indica qual o número de alunos com esta problemática, referindo que a percentagem de alunos é reduzida. Esta opinião não é totalmente consistente com a opinião dos professores, já que como se viu no ponto 1.3 deste Capítulo, 70% destes consideram que nas suas turmas existem entre 2 a 7 alunos com alterações no domínio fonético. No entanto, a opinião dos professores e Directores é mais coincidente quanto às alterações no domínio semântico, pragmático e morfossintáctico, uma vez que para estas situações a percentagem de docentes que indica um número reduzido de alunos

com estas disfunções situa-se entre 96% e 99%. Os resultados sugerem por isso que os Agrupamentos não conhecem a incidência desta problemática, não tendo definidas políticas ou sistemas de registo e acompanhamento e monitorização dos casos.

Organização Escolar			
Categoria	Entrevista ao Director do Agrupamento		
	Grândola	Beja	Elvas
Graus de ensino do Agrupamento	Pré-Escolar; 1º Ciclo; 2º Ciclo;3º Ciclo	Pré-Escolar; 1º Ciclo; 2º Ciclo;3º Ciclo	Pré-Escolar; 1º Ciclo; 2º Ciclo;3º Ciclo
Nº total alunos do agrupamento	1408	1300	919
Nº alunos no 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento	585	551	321
Nº de turmas do 1º ciclo do Ensino Básico do Agrupamento	43	34	31
Nº total de professores do Agrupamento	Com turma: 43 Sem turma: 4	Com turma: 34 Sem turma: 2	Com turma: 31 Sem turma: 4
Nº total de alunos com problemas específicos de linguagem verbal, referenciados no 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento	Alguns, estando este número a ser actualizado.	Face ao número de alunos existente, no agrupamento, temos uma percentagem baixa de alunos com estas características.	Temos um número reduzido de alunos com estas alterações.

Tabela nº 73 – Resultados das entrevistas para a organização escolar dos agrupamentos

Quantos aos apoios para alunos com perturbações de linguagem verbal resumem-se na Tabela 74 as opiniões dos três Directores dos Agrupamentos. Verifica-se que os Directores consideram que o apoio é insuficiente, mas que o Agrupamento tem procurado fazer um esforço para responder a este tipo de problemática. Esta conclusão é particularmente relevante para o Agrupamento de Beja, referindo o Director

que no ano lectivo de 2009/2010 já existe algum apoio, ao contrário dos anos lectivos anteriores em que não era proporcionado qualquer apoio a estes alunos. Destacam-se as seguintes afirmações:

“Se estabelecermos uma comparação com os apoios existentes, anteriormente, a este nível no nosso Agrupamento concluímos que, actualmente conseguimos dar resposta a muitos casos. No entanto, achamos que deveríamos ter mais alguns recursos nesta área, de modo a que os alunos pudessem beneficiar duma terapêutica mais continuada e eficaz”.

“Não, no entanto, estamos a desenvolver esforços para aumentar o número de apoios pedagógicos a estes alunos, sendo este processo um pouco moroso”.

“O tempo e recursos não são, de todo, suficientes para o número de casos existentes, atendendo ainda ao facto de, ano após ano, se ir notando um acréscimo considerável no número de alunos com essas dificuldades”.

Comparando os três Agrupamentos o que declara ter em 2009/2010 maior número de especialistas a dar apoio a estes alunos é o de Beja, apresentado Elvas e Grândola os mesmos dados. No entanto, segundo a opinião dos professores apresentada anteriormente, o Agrupamento com menor percepção de apoio é o de Beja. Esta aparente divergência estará associada ao facto desta alocação de recursos ao Agrupamento de Beja, apenas ter acontecido em 2009/2010, não existindo em anos lectivos anteriores apoios directo de especialistas pertencentes a este Agrupamento.

Relativamente a estratégias a desenvolver pelo Agrupamento para dar apoio a estes alunos, os três Directores são unânimes e consideram que estas deveriam passar pela. i) colocação de mais terapeutas da fala, reconhecendo que o processo de recrutamento é difícil e, por vezes, moroso e tardio; ii) continuidade dos técnicos no Agrupamento (o que, por norma, é muito difícil de acontecer), de modo a que estes possam acompanhar durante mais tempo os alunos que já conhecem; e iii) formação dos professores nesta área.

Rede de Apoios aos Alunos com Perturbações de Linguagem Verbal			
Categoria	Entrevista ao Director do Agrupamento		
	Grândola	Beja	Elvas
Nº professores a apoiar os alunos com perturbações de linguagem verbal, nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico; Nº horas semanais de apoio	Nenhum professor apoia especificamente estes alunos	Nenhum professor presta apoio específico a alunos com estas características	Nenhum professor apoia especificamente estes alunos
Nº terapeutas da fala dão apoio nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico	1 terapeuta da fala do agrupamento	2 terapeutas da fala do agrupamento e 1 terapeuta da fala do Centro de Paralisia Cerebral de Beja	1 terapeuta da fala do agrupamento
Nº horas semanais tem em média, cada terapeuta da fala, para dar apoio aos alunos com perturbações de linguagem verbal	17h30m semanais. Este tipo de apoio não é suficiente para o número de alunos com esta problemática, pela dispersão das escolas do 1º ciclo que fazem parte do nosso agrupamento, bem como da quantidade de novos casos que surgem anualmente	Duas terapeutas com 35h semanais e a terapeuta do Centro de Paralisia dá um apoio de 10h. Neste momento, os apoios são suficientes, considerando que, até ao ano lectivo anterior não houve qualquer apoio/recurso nesta área no nosso Agrupamento	1 terapeuta da fala com 17h30m semanais, sendo este tempo insuficiente
Nº psicólogos que dão apoio nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico	1 educacional	1 clínico e 2 educacionais	1 educacional
Nº horas semanais que tem em média cada psicólogo para dar apoio a estes alunos	35h por semana Não é o tempo ideal, pelas razões	Psicólogo clínico tem 17h30 semanais; 1 psicólogo	1 psicólogo educacional com 35h, mas como o

	anteriormente mencionadas	educacional com 17h30 e o outro psicólogo educacional com 35h. O tempo e recursos não são, de todo, suficientes para o número de casos existentes, atendendo ainda ao facto de, ano após ano, se ir notando um acréscimo considerável no número de alunos com essas dificuldades	nosso agrupamento é TEIP, este é insuficiente, face às dificuldades apresentadas pelos alunos e respectivas famílias
Na área da DREALE existe algum sistema de apoio externo para os alunos com perturbações de linguagem verbal	Não temos conhecimento	Não temos conhecimento	Penso que não

Tabela nº 74– Resultados das entrevistas para a rede de apoios aos alunos com alterações de linguagem verbal

Rede de Apoios aos Alunos com Perturbações Específicas de Linguagem Verbal			
Categoria	Entrevista ao Director do Agrupamento		
	Grândola	Beja	Elvas
O Agrupamento tem parcerias	Sim, com os Centros de Saúde	Sim. Houve necessidade de estabelecer um protocolo/parceria com o Centro de Paralisia Cerebral de Beja, no sentido de	Sim, mas neste momento estamos em fase de reorganização e iremos estabelecer mais parcerias

		podermos, de alguma forma, beneficiar de alguns apoios na área da Psicologia e das Terapias, uma vez que este Centro dispõe de técnicos destas áreas	
O Agrupamento disponibiliza recursos financeiros para as salas de aulas, que têm alunos com perturbações de linguagem verbal	Não	Não	Não
O Agrupamento apoia as famílias dos alunos com perturbações de linguagem verbal a obterem subsídios para terapias da fala	Não	Não	Não
O Agrupamento apoia as famílias dos alunos com perturbações de linguagem oral a obterem subsídios para material informático, como computadores, software,...	Não	Não	Não
Acha, que neste Agrupamento os alunos do 1º Ciclo com perturbações de linguagem verbal têm os apoios, que necessitam	No presente ano lectivo prestamos apoio a muitos alunos, podemos mesmo afirmar que em relação aos anos anteriores, damos uma melhor resposta, no entanto, aquém do ideal	Se estabelecermos uma comparação com os apoios existentes, anteriormente, a este nível no nosso Agrupamento concluímos que, actualmente conseguimos dar resposta a muitos casos. No entanto,	Não, no entanto, estamos a desenvolver esforços para aumentar o número de apoios pedagógicos a estes alunos, sendo este processo um pouco moroso.

		achamos que deveríamos ter mais alguns recursos nesta área, de modo a que os alunos pudessem beneficiar duma terapêutica mais continuada e eficaz.	
--	--	--	--

Tabela nº 74 (continuação) - Resultados das entrevistas para a rede de apoios aos alunos com alterações de linguagem verbal

Rede de Apoios aos Alunos com Perturbações Específicas de Linguagem Verbal			
Categoria	Entrevista ao Director do Agrupamento		
	Grândola	Beja	Elvas
Como Director Executivo do Agrupamento, o que poderia ainda fazer pelos alunos com perturbações de linguagem verbal	Colocação de mais especialistas. Continuidade terapêutica. Formação dos professores nesta área.	Colocação de mais terapeutas da fala (o processo de recrutamento é difícil e, por vezes, moroso e tardio). Continuidade dos técnicos no Agrupamento o que, por norma, é muito difícil de acontecer. Formação dos professores nesta área.	Recrutamento de mais professores especializados. Técnicos darem continuidade às terapias. Formação dos professores nesta área.

Tabela nº 74 (continuação) - Resultados das entrevistas para a rede de apoios aos alunos com alterações de linguagem verbal

Concluindo, a opinião dos Directores dos três Agrupamentos sugere alguma preocupação com os alunos que apresentam alterações de linguagem verbal, reconhecendo que o número de alunos com esta problemática parece aumentar de ano para ano. No entanto, o apoio prestado pelos Agrupamentos aos alunos, professores e

famílias, parece ser ainda muito incipiente, reforçado pela ausência de planeamento e de alocação de recursos, por parte do Agrupamento a esta problemática. De igual modo, os resultados indicam que não se conhece verdadeiramente a dimensão da problemática, não existindo nenhum levantamento sistemático dos alunos com alterações de linguagem verbal e respectivas disfunções, o que demonstra a pouca sensibilidade do sistema educativo nacional, regional e local, para este tipo de patologia.

6.5.2. Grupo de Discussão

Neste ponto apresentam-se os resultados obtidos no grupo de discussão que foi efectuado no âmbito do trabalho de campo desta tese. A análise dos dados qualitativos obtidos na discussão foi efectuada agrupando a informação recolhida num conjunto de várias categorias, que se apresentam na Tabela 75.

Os resultados obtidos indicam que os intervenientes no grupo de discussão apresentam uma opinião idêntica e semelhante às obtidas com os inquiridos aos professores e com as entrevistas pessoais aos Directores dos Agrupamentos estudados.

Categoria	Professor do grupo de discussão				
	Raquel Lopes	Pedro Ferreira	Jorge Godinho	Teresa Rocha	Ana Teresa
A escola e os professores contemplam nos seus projectos curriculares estes alunos		Não existe planificação adequada	Faço, mas questiono o método	Sim eu planeio	Sim apoio, mas é insuficiente
São disponibilizados recursos e infra-estruturas aos professores	Não existem	Não	Não	Insuficientes	
A sinalização e identificação destes alunos é efectuada pelo professor do ensino especial	Não		Não, por mim		
Formação nesta área	Não	Muito limitada		Não tenho e não existe oferta	Insuficiente e não existe

					oferta
Nº psicólogos que dão apoio a este tipo de alunos	Bastante reduzida	Falta técnicos	Não		Insuficiente
Nº terapeutas da fala dão apoio a este tipo de alunos	Insuficiente	Falta técnicos	Não		Insuficiente
Sistemas de apoio proporcionados aos docentes	Pouco Eficaz	Insuficiente		Pouco eficaz, embrionário	Pouco eficaz

Tabela nº 75 - Professor do grupo de discussão

Os professores do grupo de discussão acham que não existe planificação adequada por parte da escola, para desenvolver currículos ajustados a estes alunos, embora os professores reconheçam que adaptam o seu currículo, caso a caso, e que procuram apoiar estes alunos. Questionam, no entanto, se as metodologias utilizadas são adequadas e consideram-nas insuficientes. Esta falta de confiança revelada pelos professores relativamente ao apoio que prestam a estes alunos, está associada à falta de formação específica nesta área, que não possuem. Ainda sobre a formação os professores mostraram-se interessados em poder adquirir competências, mas consideram que a formação nas alterações de linguagem verbal é quase inexistente. Mais uma vez, estes resultados estão alinhados com os resultados apresentados anteriormente, sendo notória a necessidade das escolas apostarem no desenvolvimento de acções de formação que permitam aos professores desenvolver aptidões para lidar com esta problemática.

Do grupo de discussão realça-se ainda a falta de recursos humanos e materiais das escolas nesta área das alterações de linguagem verbal, considerando-se que são insuficientes ou que não existem. Para demonstrar a dificuldade de implementação de soluções para resolver esta situação, um dos professores afirma:

“No entanto, nas escolas rurais estes problemas são mais difíceis de solucionar, porque a dispersão dos edifícios escolares e o centro de recursos é um obstáculo, além do fraco equipamento informático existente nas instituições.”

Na mesma linha de orientação os professores acham que o apoio especializado prestado por técnicos, psicólogos e terapeutas da fala, é insuficiente e reduzido, notando-se uma falta deste pessoal nas escolas e agrupamentos. Por todas estas razões a opinião do grupo é unânime, relativamente aos apoios prestados pelas escolas, que é classificado como insuficiente.

Para suportar as afirmações dos parágrafos anteriores transcrevem-se de seguida dois comentários dos professores do grupo de discussão:

“Para concluir a nossa “discussão” poderia dizer que certos problemas seriam minimizados se fosse dado aos professores formação nas áreas por eles eleitas, bem como se colocassem um número superior de técnicos (Psicólogos e Terapeutas) para que dessem uma resposta adequada aos alunos, com estas problemáticas.”

“Faço um apelo aos nossos dirigentes, no sentido de ser dada autonomia financeira a todos os agrupamentos. Desta forma seria possível às instituições promoverem formação adequada aos docentes e não docentes, de acordo com as suas necessidades e procederem à colocação de mais especialistas para superarem as lacunas existentes, bem como permitir-lhes uma continuidade terapêutica tão importante para a criança com alterações de linguagem verbal.”

Concluindo os professores do grupo de discussão reconhecem que esta é uma problemática que é tratada nas escolas e agrupamentos de uma forma ainda embrionária, com poucos apoios a todos os níveis, sendo necessária uma maior intervenção dos vários agentes educativos, no sentido de se tomarem medidas que possam melhorar a situação. Como área prioritária de intervenção os formadores consideram que, a sua formação nesta área, seria uma boa medida para minimizar muitos dos problemas com que se deparam a este nível.

6.5.3. Processo Triangular

Tendo em conta os resultados que se acabaram de apresentar neste Capítulo e a respectiva discussão, faz-se de seguida uma análise comparativa dos mesmos considerando as três abordagens utilizadas para recolher os dados, ou seja, o questionário, as entrevistas pessoais e o grupo de discussão.

Na Tabela 76 apresenta-se uma súmula dos resultados obtidos em cada abordagem e considerando os objectivos definidos para este estudo.

Âmbito	Questionários	Entrevistas	Grupo de Discussão
Perfil e formação dos professores	<p>1. Mulheres, licenciadas, com mais 36 anos de idade, mais de 10 anos de experiência profissional e com turmas com cerca de 18 a 20 alunos ou 24 a 25 alunos.</p> <p>2. Não se sentem preparados, na sua maioria para lidar com este tipo de perturbações e não possuem apoio especializado.</p> <p>3. Problema é frequente em alunos da Região e uma grande maioria dos professores não adopta estratégias adequadas para lidar com estes alunos.</p>		
Perfil da criança	<p>1. Ensino regular é o principal meio de sinalização das perturbações e de encaminhamento</p> <p>2. As causas das alterações são funcionais e do domínio fonético, atingindo em maior número os rapazes</p> <p>3. Existem mais alunos com alterações fonéticas do que semânticas, pragmáticas e</p>	<p>1. Existem alunos nos respectivos agrupamentos, mas não se sabe qual o número de alunos com esta problemática.</p> <p>2. Problemática menos frequente ao nível de alterações no domínio semântico.</p>	

	<p>morfossintáticas</p> <p>4. O ambiente familiar e escolar são responsáveis pelo aparecimento das alterações de linguagem verbal, no entanto estes atribuem um papel mais significativo ao ambiente familiar.</p> <p>5. Influência familiar mais negativa é a falta de estimulação por parte dos pais</p> <p>6. As influências escolares mais negativas são o apoio insuficiente da escola e a sua falta de preparação para lidar com estes alunos.</p>		
Currículo aplicado	<p>1. Professores procuram adequar o Currículo e utilizam frequentemente: a) adaptações curriculares em relação aos objectivos, conteúdos, estratégias e avaliação; b) actividades de ensino como histórias e contos; c) estratégias apropriadas à compreensão oral; d) actividades de reprodução como adivinhas, rimas, trava línguas, provérbios e quadras; d) reelaboração e/ou recriação de histórias acrescentando personagens,</p>	<p>1. Professores contemplam no seu projecto curricular estes alunos.</p> <p>2. Professores fazem o encaminhamento para técnicos especialistas.</p> <p>3. Professores adoptam estratégias de ensino/aprendizagem diferenciadas para os mesmos.</p>	<p>1. Não existe planificação adequada.</p> <p>2. Faço, mas questiono o método.</p> <p>3. Sim apoio, mas é insuficiente.</p> <p>4. A sinalização e identificação destes alunos são efectuadas pelo professor do ensino regular e não pelo especialista.</p>

	factos e locais.		
Sistemas de apoio	<p>1. Professores têm uma percepção negativa sobre os apoios fornecidos, pela escola ou agrupamento; estes não existem ou quando estão presentes são considerados insuficientes e ineficazes, não existindo pessoal especializado nas escolas para lidar com estas crianças, nomeadamente psicólogos e terapeutas da fala.</p> <p>2. Apoio aos alunos por entidades externas é pouco frequente, utilizado por um número reduzido de alunos em sessões de curta duração e que a cooperação entre a escola/agrupamento com entidades externas é deficiente.</p> <p>3. Consideram que a formação é inexistente ou insuficiente, revelando-se pouco confiantes no aconselhamento e insatisfeitos com o mesmo.</p> <p>4. Recursos financeiros disponíveis não existem ou são insuficientes.</p>	<p>1. Problemática não é contemplada nos instrumentos de planeamento do agrupamento e da escola, nomeadamente no projecto educativo e no projecto curricular.</p> <p>2. Agrupamentos não planeiam e disponibilizam acções de formação, em alterações de linguagem verbal, para os seus professores.</p> <p>3. Ao nível de materiais, programas informáticos e biblioteca escolar, os Agrupamentos não estão devidamente equipados.</p> <p>4. Nos meios rurais dos Agrupamento será mais difícil solucionar este problema devido à elevada dispersão e reduzida dimensão das escolas.</p> <p>5. O apoio é insuficiente, mas o Agrupamento tem procurado fazer um esforço para responder a este tipo de problemática.</p>	<p>1. Recursos e infra-estruturas disponibilizados aos professores não existem ou são insuficientes</p> <p>2. Formação nesta área não existe ou é muito limitada.</p> <p>3. Nº psicólogos e nº terapeutas da fala que dão que dão apoio são insuficientes.</p> <p>4. Sistemas de apoio proporcionados aos docentes são pouco eficazes e insuficientes.</p>

Tabela nº 76 - Análise da triangulação

A análise da triangulação dos dados da Tabela anterior, permite verificar que os resultados quantitativos, obtidos a partir dos questionários administrados aos professores, são na sua maioria consistentes e coincidentes com as opiniões dadas nas entrevistas pelos Directores dos Agrupamentos e pelos especialistas que participaram nos Grupos de Discussão. Considera-se maioritariamente que:

- o fenómeno é frequente em alunos da Região;
- existe uma baixa formação dos professores para lidar com os alunos que apresentam perturbações de linguagem verbal;
- os professores e escolas não adoptam estratégias adequadas para lidar com estes alunos;
- os professores do ensino regular são o principal meio de sinalização das perturbações e de encaminhamento dos alunos para ajuda especializada;
- os professores apresentam a preocupação de efectuar adaptações curriculares, utilizando frequentemente as diferentes técnicas referidas, sem que seja notória a preponderância de uma delas, embora se verifique que os ajustamentos em relação aos objectivos, conteúdos, estratégias e avaliação sejam as mais utilizadas, seguida da utilização de actividades de ensino como histórias e contos e a utilização de estratégias apropriadas à compreensão verbal;
- as causas das alterações são funcionais e do domínio fonético, atingindo em maior número os rapazes, bem como as alterações fonéticas em comparação com as alterações semânticas, pragmáticas e morfossintácticas;
- o ambiente familiar e escolar são responsáveis pelo aparecimento das alterações de linguagem verbal, no entanto estes atribuem um papel mais significativo ao ambiente familiar;
- a influência familiar mais negativa é a falta de estimulação por parte dos pais e as influências escolares mais negativas são o apoio insuficiente da escola e a sua falta de preparação para lidar com estes alunos.

Capítulo 7 – Conclusões e Propostas de Melhoria

Neste Capítulo apresentam-se as conclusões deste trabalho considerando o objectivo geral e os objectivos específicos definidos e apresentados anteriormente. Com base nas principais conclusões apresentadas derivam um conjunto de acções e recomendações de melhoria e propõem-se algumas linhas de investigação futura sobre a problemática da educação de alunos com alterações de linguagem verbal.

7.1. Conclusões Gerais e Específicas

7.1.1. Conclusões Gerais

Este trabalho tem como objectivo geral conhecer e compreender qual é a resposta dada, pelos professores do ensino básico, aos alunos com alterações de linguagem verbal, no contexto escolar. Os resultados obtidos nos Agrupamentos escolares estudados, sugerem algumas conclusões gerais, que serão transversais a outros Agrupamentos e ao sistema de ensino Nacional. Assim, pode-se destacar que:

- os recursos disponíveis nas escolas e agrupamentos são insuficientes;
- são os professores do ensino regular que essencialmente sinalizam os alunos com alterações de linguagem verbal;
- os professores procuram adaptar os currícula a estes alunos e na medida do possível adoptar algumas estratégias para minimizar o problema;
- o apoio da escola e agrupamento é muito incipiente e insuficiente, quer ao nível dos recursos humanos especializados (psicólogos e terapeutas da fala) e dos recursos físicos e financeiros;
- existe pouca formação nesta área, não tendo por isso a maior parte dos professores conhecimentos especializados para lidar com estes alunos e com esta problemática em particular.

Deste modo os agrupamentos/escolas remetem para cada docente a responsabilidade de planear as estratégias e actividades a desenvolver para lidar com esta problemática. Não existem assim orientações e políticas comuns, o que leva a que cada docente aplique o que julga melhor, podendo assim criar-se diferenças entre as

turmas, escolas e agrupamentos. Como consequência não existe planificação adequada por parte da escola ou agrupamento para desenvolver currículos ajustados a estes alunos.

São assim os professores que ficam com o ónus de lidar com estes alunos, questionando-se os próprios se as metodologias utilizadas são adequadas. Esta falta de confiança revelada pelos professores relativamente ao apoio que prestam a estes alunos, está associada também à falta de formação específica nesta área. Os professores mostraram-se interessados em poder adquirir competências, mas consideram que a formação nas alterações de linguagem verbal são quase inexistentes.

Na mesma linha de orientação o apoio especializado prestado por técnicos, psicólogos e terapeutas da fala, é insuficiente e reduzido, notando-se uma falta deste pessoal nas escolas e agrupamentos.

Em resumo, os resultados sugerem que esta é uma problemática que é tratada nas escolas e agrupamentos de uma forma ainda embrionária, com poucos apoios a todos os níveis, sendo necessária uma maior intervenção dos vários agentes educativos, no sentido de se tomarem medidas que possam melhorar a situação. Como área prioritária de intervenção considera-se que, a formação nesta área, seria uma boa medida para minimizar muitos dos problemas com as escolas que se deparam a este nível.

7.1.2. Conclusões Específicas

Relativamente ao primeiro objectivo e no qual se pretendia especificamente, conhecer o perfil, a formação inicial e a formação contínua dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, colocados nos 3 Agrupamentos, para atender os alunos com alterações de linguagem verbal, conclui-se que:

- os docentes são maioritariamente do sexo feminino, licenciados, com mais 36 anos de idade, mais de 10 anos de experiência profissional e com turmas com cerca de 18 a 20 alunos ou 24 a 25 alunos.
- existe baixa formação dos professores para lidar com os alunos que apresentam perturbações de linguagem verbal e que o fenómeno é frequente em alunos da

Região e que uma grande maioria dos professores não adopta estratégias adequadas para lidar com estes alunos.

Os professores do agrupamento de Beja são tendencialmente mais idosos e em Elvas mais jovens. Por este motivo, os professores de Elvas apresentam menores anos de experiência na actividade docente que os de Beja e Grândola. Os docentes do agrupamento de Beja são os que tiveram menos alunos com esta problemática, ao contrário de Elvas em que os professores declaram ter leccionado a mais alunos com alterações de linguagem verbal.

No segundo objectivo pretendia-se identificar e caracterizar o perfil da criança, com alterações de linguagem verbal, no 1º Ciclo do Ensino Básico dos 3 Agrupamentos estudados. Os resultados permitem concluir que é o professor do ensino regular o principal meio de sinalização das perturbações e de encaminhamento dos alunos para ajuda especializada, que as causas das alterações são funcionais e do domínio fonético, que estas atingem em maior número os rapazes e que existem também mais alunos com alterações fonéticas em comparação com o número de alunos com alterações semânticas, pragmáticas e morfossintácticas. Na opinião dos professores o ambiente familiar e escolar são responsáveis pelo aparecimento das alterações de linguagem verbal, no entanto estes atribuem um papel mais significativo ao ambiente familiar. Consideram, ainda, que a influência familiar mais negativa é a falta de estimulação por parte dos pais e que as influências escolares mais negativas são o apoio insuficiente da escola e a sua falta de preparação para lidar com estes alunos.

Verifica-se ainda que o agrupamento da escola onde o professor exerce a sua actividade está associado a algumas das variáveis relacionadas com a tipologia do agrupamento, nomeadamente o número de alunos que já teve com esta problemática, os anos de experiência, o número de turmas da escola e o número de alunos do professor em 2009/2010. Existem, por isso, diferenças entre os três Agrupamentos de Escolas estudados, mostrando que o problema é heterogéneo na dimensão territorial, concluindo-se que a sua incidência, causas e consequências variam com a zona do território que se considera.

O número médio de turmas por escola em Beja, é bastante inferior ao de Elvas e Grândola, verificando-se também que esta variável apresenta uma variabilidade em

Grândola muito superior à obtida para os outros dois agrupamentos. O número de alunos do professor em 2009/2010 é em média maior em Beja e menor em Grândola e Elvas. Para estas duas variáveis obtém-se, por isso, um comportamento oposto, ou seja, em Beja como existem menos turmas, são atribuídos ao professor mais alunos que em Grândola e Elvas, apresentando estes dois últimos agrupamentos um comportamento semelhante em relação a estas duas variáveis.

Embora não sejam significantes as diferenças, parece existir uma tendência para os professores da amostra de Elvas terem recorrido menos a apoio especializado e para o número de alunos actuais diagnosticados em Elvas ser superior aos de Beja e Grândola, podendo sugerir que a problemática das alterações de linguagem verbal apresenta maior incidência em Elvas.

Assim, para a grande maioria das questões, colocadas aos professores, relativas à identificação e sinalização de alunos com alterações de linguagem verbal, não se observam diferenças significantes por agrupamento. No entanto, para os seguintes casos foram detectadas associações com o agrupamento, nomeadamente: as turmas dos professores de Elvas contêm maior número de raparigas com alterações de linguagem verbal do que em Grândola e Beja; o ambiente escolar é visto, pelos professores de Elvas, com sendo mais influente nos alunos com esta problemática e menos influente pelos de Beja e Grândola.

Quanto ao terceiro objectivo, este pretendia estudar até que ponto é adequado o currículo aplicado aos alunos com alterações de linguagem verbal pelos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, colocados nos 3 Agrupamentos. Conclui-se que os professores procuram adequar o mesmo aos alunos com alterações de linguagem verbal e que para o fazer utilizam frequentemente várias das estratégias apresentadas. Apesar da referência à utilização destas estratégias, os professores reconhecem a sua falta de conhecimento relativamente às adaptações individuais que devem fazer para estes alunos e a insuficiência do tempo semanal que disponibilizam a este tipo de crianças. Reconhecem, ainda, que a adequação dos recursos/materiais da escola a alunos com estas perturbações também não é suficiente.

Observa-se também que os professores do Agrupamento de Elvas apontam uma utilização mais frequente de estratégias para lidar com os alunos que apresentam

alterações de linguagem verbal. Pelo contrário os professores do Agrupamento de Beja são aqueles que revelam menor preocupação na utilização destas estratégias, apresentando os de Grândola um comportamento intermédio em relação aos outros dois agrupamentos de escolas. Conclui-se assim, que os professores de Elvas são aqueles que manifestam uma preocupação maior em ajustar o seu currículo a este tipo de crianças, ao contrário dos de Beja em que o grau de adequação é menor.

Os professores que apresentam formação específica apresentam uma maior propensão para adequarem o seu currículo a crianças com esta problemática, utilizando assim estratégias de ensino aprendizagem que permitem aos alunos superar com sucesso as suas dificuldades de linguagem verbal, aumentando a sua auto-estima e motivação para aprender. Estes resultados traduzem mais uma vez a importância da formação dos professores, uma vez que possuindo conhecimentos específicos sobre as metodologias pedagógicas apropriadas para lidar com este tipo de crianças, contribuirão para uma melhoria das competências dos alunos e do próprio sistema escolar.

Considerando agora o quarto objectivo, relativo aos sistemas de apoio proporcionados aos alunos com alterações de linguagem verbal destes 3 Agrupamentos, os resultados obtidos indicam que existe uma percepção negativa sobre os apoios fornecidos, pela escola ou agrupamento, aos alunos com alterações de linguagem verbal. Estes não existem ou quando estão presentes são considerados insuficientes e ineficazes, não existindo pessoal especializado suficiente nestas escolas para lidar com estas crianças, nomeadamente psicólogos e terapeutas da fala. Considera-se também que o apoio aos alunos por entidades externas é pouco frequente, utilizado por um número reduzido de alunos em sessões de curta duração e que a cooperação entre a escola/agrupamento com entidades externas é deficiente. Relativamente ao apoio que os professores recebem da escola ou agrupamento este também é avaliado negativamente, considerando-se que a formação é inexistente ou insuficiente. Existe pouca confiança no aconselhamento dado pela escola e os professores sentem-se insatisfeitos com o mesmo. Verifica-se ainda que os recursos financeiros disponíveis não existem ou são insuficientes, o que sugere um reduzido investimento do sistema educativo nesta problemática.

Os professores de Grândola apresentam na avaliação do conjunto de todos os indicadores utilizados para medir o grau de apoio, uma posição mais optimista sobre

este assunto que os professores dos outros dois agrupamentos, apesar de a avaliação global continuar a ser negativa.

Existem ainda várias associações significantes, entre o agrupamento e as questões relativas à avaliação da percepção do apoio, que é fornecido aos alunos com alterações de linguagem verbal. As diferenças encontradas permitem verificar, que não existe um padrão de variação semelhante de variável para variável, nas associações com o agrupamento de escolas do docente. Quanto ao tipo de apoio prestado, tempo para planificação/ implementação de actividades e tempo para reuniões/contacto com os pais, a avaliação dos professores de Elvas é melhor que a avaliação dos professores de Beja e Elvas. Já o tempo semanal em sessões de terapia da fala apresenta melhor avaliação nos professores do agrupamento de Grândola, que apontam uma duração maior das sessões para os seus alunos. Sobre a colaboração entre a escola e entidades externas ou com os pais/encarregados de educação, os professores de Elvas acham que esta é pior, quando comparados com os professores dos outros dois agrupamentos. Os professores de Elvas são aqueles que procuram mais aconselhamento junto da escola/agrupamento, no entanto são os mais insatisfeitos com este tipo de apoio, juntamente com os de Beja. Os professores do agrupamento de Beja são os que consideram que o sistema de apoio em geral existente para estes alunos é menos eficaz.

Observa-se ainda uma tendência para os professores com melhor avaliação no apoio aos alunos, apresentarem uma maior adequação do currículo aos alunos com esta problemática. Assim, o grau de apoio aumenta à medida que melhora a avaliação dos indicadores relativos ao currículo do docente. Em resumo, os professores com maior preocupação em adequar o seu currículo aos alunos com alterações de linguagem verbal, são também aqueles que manifestam que estes alunos têm no geral mais apoio.

Os resultados sugerem ainda que os Agrupamentos não conhecem a incidência desta problemática, não tendo definidas políticas ou sistemas de registo e acompanhamento e monitorização dos casos. É reconhecido pelos Agrupamentos alguma preocupação com os alunos que apresentam alterações de linguagem verbal, afirmando-se também que os alunos com esta problemática parecem aumentar de ano para ano. No entanto, o apoio prestado pelos Agrupamentos aos alunos, professores e famílias, parece ser ainda muito incipiente, reforçado pela ausência de planeamento e de alocação de recursos a esta problemática. Assim, não se conhece verdadeiramente a

dimensão da problemática, não existindo nenhum levantamento sistemático dos alunos com alterações de linguagem verbal e respectivas disfunções, o que demonstra a pouca sensibilidade do sistema educativo nacional, regional e local, para este tipo de patologia.

7.2. Propostas de Melhoria e Futuras Linhas de Investigação

7.2.1. Propostas de Melhoria

Os resultados que se acabaram de apresentar e respectivas conclusões sugerem a implementação de um conjunto de recomendações que mitiguem o problema. Este, como se detectou neste estudo, parece ser frequente e ainda pouco apoiado pelo sistema educativo. Assim, as principais estratégias a desenvolver, passam por:

- desenvolver e implementar acções de formação especializadas nesta área para os professores do ensino regular.
- aumento do número de especialistas nas escolas/agrupamentos com a colocação de mais terapeutas da fala e de psicólogos, agilizando-se o processo de recrutamento.
- melhorar a continuidade dos técnicos no Agrupamento, de modo a que estes possam acompanhar durante mais tempo os alunos que já conhecem.
- desenvolver acções de sensibilização de toda a comunidade educativa para esta problemática.
- apostar no desenvolvimento de centros de recursos materiais e informáticos universais; a este nível e utilizando as potencialidades das novas tecnologias de informação, poderia desenvolver-se um portal na Internet com recursos ligados a esta problemática, que professores e alunos poderiam utilizar, desde que tivessem um computador com acesso à web.
- aumentar o envolvimento dos Conselhos Directivos das Escolas e Agrupamentos nos processos de planeamento e definição de políticas ao nível desta problemática

A necessidade de disseminar acções de formação para os professores é muito importante, e deve ser acompanhada de actividades de comunicação devidamente programadas, que permitam motivar e captar os professores para a frequência das

mesmas. Com esta estratégia melhora-se a percepção dos professores sobre o sistema de apoio e gera-se uma dinâmica que permite desenvolver e aperfeiçoar o sistema de apoio aos alunos com alterações de linguagem verbal.

Se considerarmos que os professores de Elvas são mais jovens e que declaram recorrer a menos apoio especializado, então a maior incidência do problema neste agrupamento deveria levar a investimentos prioritários na preparação e formação destes professores, bem como em outros recursos, que a escola possa disponibilizar aos docentes, para combater as alterações de linguagem verbal sinalizadas.

7.2.2. Futuras Linhas de Investigação

Considerando algumas das limitações deste estudo, uma linha de investigação futura passa pela aplicação desta metodologia a outras zonas do País. Deste modo, seria possível comparar a incidência desta problemática entre diferentes Regiões e verificar se a persistência do problema é idêntica à que se observou neste estudo. Esta linha de investigação é ainda mais relevante se tivermos em conta que o estudo mostra que existem várias diferenças entre os 3 Agrupamentos estudados, pelo que quando se varia a Região é de esperar também diferentes comportamentos. Nesta linha de pensamento poderá ser particularmente útil a comparação entre zonas mais desenvolvidas do litoral (como por exemplo os Grandes Centros Urbanos) e zonas mais interiores e rurais do País.

Outra linha de investigação poderá passar por uma extensão do estudo a alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico, podendo fazer-se estudos comparativos tendo em atenção a idade da criança. Neste caso, poderá ser muito interessante a realização de estudos longitudinais, seleccionando um painel de crianças e fazendo o seu acompanhamento ao longo do tempo. Para esta situação, num grupo de crianças com a problemática, pode-se testar determinado tipo de estratégias e comparar com um grupo de controlo, no qual não se efectua qualquer tratamento.

Poderá ainda ser interessante a realização de um estudo mais aprofundado das causas que levam a esta problemática na Região estudada e em outras Regiões do País. Poderia fazer-se um estudo com um conjunto de crianças com esta patologia, entrevistando especialistas, professores e a família.

Poderia também desenvolver-se um estudo em que se entrevistasse as crianças e os pais para conhecer o que pensam do sistema educativo a este nível e a sua satisfação com o mesmo. Neste âmbito poderia fazer-se uma comparação entre a opinião de pais e crianças com e sem problemas de linguagem verbal.

Finalmente seria relevante o desenvolvimento de um estudo longitudinal que permitisse medir a incidência do problema ao longo do tempo. Neste caso poderiam definir-se um conjunto de vários indicadores, que seriam aplicados anualmente num painel de escolas, medindo-se a evolução dos mesmos com o tempo.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, L. e FREIRE, T. (1997): *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Apport. Coimbra.
- AMARAL, A. L.(2003): *Parâmetros e Diretrizes Curriculares e Implicações Práticas*. In SALGADO, M. U. e MIRANDA, G. V.: *Formação Superior de Professores*. Belo Horizonte: SEE- MG, 2003, módulo 3, v.3, 143-174. Belo Horizonte.
- ANDRADE, P. e outros (2007): *Como a linguística explica a linguagem da criança*.http://www.psicologia.com.pt/artigos/imprimir_1.php?codigo=TL0074(consultado em 09-08-2010).
- ANTUNES, C. (2000): *A Teoria das Inteligências Libertadoras*. Vozes. Petrópolis.
- APPLE, M. W. e BEANE, J. A.(2000): *Em defesa das escolas democráticas*. In: Orgs. Escolas, Democráticas. Porto Editora. Porto.
- APONTAMENTOS DO INSTITUT SUPERIOR D`ESTUDIS PSICOLÒGICS – ISEP (2003): Master em Logopedia. Barcelona.
- ASHA (American Speech Language Hearing Association)(1980): A public school hearing aid maintenance program. Volta Review
- AZEVEDO, A. e outros (2007): *Estudo sobre a aquisição da linguagem em crianças*. – <http://www.ilch.uminho.pt/portaldealunos/Estudos/EP/AH/TCH/P2> (consultado em 09-08-2010).
- BAUTISTA, JIMÉNEZ, R. coord. (2008): *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro. Lisboa.
- BEE, H. (1984): *A criança em Desenvolvimento*. Harba. São Paulo.
- BELIONCHON, M. y CADENAS, C. (2003): *Disfasia: Descripción y Tratamiento*. En APONTAMENTOS DO INSTITUT SUPERIOR D`ESTUDIS PSICOLÒGICS – ISEP (2003): Master em Logopedia. Barcelona
- BERNSTEIN e TIEGERMAN (1993): *Language and communication disorders in children*. Edition Hardcover.
- BIASOLI-ALVES, Z. M. (1998): *A pesquisa em Psicologia – análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico*. In *Diálogos Metodológicos sobre a prática de pesquisa*. Legis Summa. Ribeirão Preto.
- BLACHE, L. (1989): *First Language Attrition*. Library Materials. Amsterdam.

BLACKSTONE, S. (1990): *Crianças com Deficiência. Uma Introdução Médica*. Edições Santos Melten. São Paulo.

BLODGETT,(1975):*Developing executive leaders The Business Administrator*.Harvard University Press.

BLOOM e LAHER (1978) in Franco e outros (2003): *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. Mac Gaw Hill. New York.

BOBITT (1989): *Adapting the schools to individual differences*. Edited by Guy Montrose Whipple. London.

BOCHNER, S. e outros (1988):*Learning to Talk. A programme for helping language-delayed children acquire early communication skills*. North Ryde. Special Education Centre. Macquarie University. Australia.

BOHNSACK, R. e WELLER, W. (2006): *O método documentário e sua utilização na análise de grupos de discussão*.Educação em Foco. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF. Número especial.

BOSCH, L. (1984): *El desarrollo fonológico infantil. Uma prueba para su evaluación*. In M. Siguán. ED. Estudios sobre Psicología del Language Infantil. Madrid:Piramide. Madrid.

BOUTON, C. P.(1977): *Odesenvolvimento da linguagem*.Moraes Editores. Lisboa.

BRINCKER, W. & BRICKER, D. (1974): An early language training strategy. In R Schiefelbusch e L Lloyd. Eds. *Language perspectives, acquisition, retardation, intervention*. Baltimore.University Park Press.

BRINCKER, W., R. e BRICKER D. (1980): Teaching a first language: building complex structures from simple components. In J.Hogg e P.Mittler. Eds. *Advances in mental handicap research*. Vol 1. Chichester. John Wiley.

BRONFENBRENER,U. (1979): *Two worlds of childhood*.USA and USSR. Russell Sage. New York.

BRUNO, T. (2002): *Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente*. Plano Editora. Brasília.

BUENDIA, L y outros (1998): *Métodos de investigación en Psicopedagogia*. McGraw-Hill. Madrid.

- BUENDIA, L y outros (1999): *Métodos de análisis de la Investigación Educativa*. Sevilla. Alfar. (Cap.10).
- CAMPBELL,R. e STREMEL-CAMPBELL, K. (1982): *Programming loose training as a strategy to facilitate language generalization*. Journal of Applied Behavior Analysis, 15, 295-301.
- CAPOVILLA, F. e outros (1997): *Desenvolvimento linguístico na criança dos dois anos aos seis anos: Tradução e standardização do Peabody Picture Vocabulary Test de Dunn & Dunn, e da Language Development Survey de Rescorta*. Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação, v.1 n.1, 353-380.
- CASTRO (1990): *Psicanálise e linguagem*. Ática. redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1150/115013470009.pdf. São Paulo.
- CEA, M. A. (1992): *La encuesta psicosocial*. In Clemente M. Psicología Social. Métodos y técnicas de investigación. Eudema. Madrid.
- CERVERA- MÉRIDA, J. F., YGUAL – FERNÁNDEZ (2003): *Intervención logopédica en los transtornos fonológicos desde el paradigma psicolingüístico del procesamiento del habla*. Rev Neurol. 36 Supl.1: 39-53.
- CHOMSKY, N.(1965): *Aspects of the theory of Syntax*. The MIT Press Cambridge. Massachusetts.Cambridge.
- COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Morata. Madrid.
- COLL, C. (1996): *Psicologia e Currículo*. Ática. Tyler. Ralph. S. Paulo.
- COLLADO, J.(1973): *Fundamentos da Linguística Geral*.Edições 70. Lisboa.
- CONANT, S. e outros (1982):*A language training curriculum for severely language-delayed preschool and primary-grade children*.Mass. Research Institute for Educational Problems. Cambridge.
- CONSTABLE,C. M. (1983):*Creating communicative context*. InH. Winitz (ed.) *Treating language disorders*. University Park Press. Baltimore.
- CONTI- RAMSDEN, G. (1990): *Maternal recasts and other contingent replies to language – impaired children*. Journal of Speech and Hering Disorders, vol. 55, 262-274.
- COOPER, J. e outros (1982): *Método para favorecer el desarrollo del lenguaje*. Médica y Técnica, S.A. Barcelona.

- CORDERO, I. N. (s.d.): c.prtrujillo. junta extremadura.net/n.e.e./ dislia /Dislalia.%20General.pdf.,consultado em 02-08-2010.
- CORRAZA, S. (2001): *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Vozes. Petrópolis.
- CORREIA, A. M. e Outros (1940): *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*. Editorial Enciclopédia, Lda. Lisboa.
- CORREIA, L. M. (1997): *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora. Porto.
- CORREIA, L. M. e outros (2005): *Algumas Estratégias a utilizar em salas de aula inclusivas*. In CORREIA, L. M. (org.) (2010): *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto Editora. Porto.
- CORREIA, L. M. e outros (2008): *Intervenção com alunos com necessidades educativas especiais*. In CORREIA, L. M. (2008): *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto. Porto Editora.
- COSTA, J. & SANTOS, A. L. (2003): *A Falar como os Bebés. O Desenvolvimento Linguístico das Crianças*. Caminho.Lisboa.
- COSTA, N. e outros (2008): *Políticas e práticas curriculares no ensino básico em Portugal em tempos de mudança*. In LOPES, A. e LEITE, C. (2008): *Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil*. Porto. Coleção Ciências.
- COSTA, C. M. e Aloí, L. (s.d.) – <http://cc.bingj.com/cache.aspx?=&adaptacoes+curriculares&d=4570914684799835&...>(consultado em 17/10/2009)
- CRYSTAL, D. (1981): *Language infantil. Aprendizagem y lingüística*. Médica y Técnica. Barcelona.
- CRUZ, V. (1999): *Dificuldades de aprendizagem: Fundamentos*. Porto Editora. Porto.
- DALE, P.S. (1980): *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*. Trillas. México.
- DAMÁSIO, A. e DAMÁSIO, H. (2004): *O cérebro e a Linguagem*. Revista: Viver Mente & Cérebro Scientific American. Ano XIII Nº 143 – Dezembro.
- DEMO, P. (1991): *Pesquisa: Princípio científico educativo*. Cortez. São Paulo.
- DEMO, P. (2005): *Universidade, aprendizagem e avaliação*. Horizontes reconstrutivos. 2.ed. Mediação. Porto Alegre.

DESCHENES, C. e outros (1994) *Adapting curriculum and instruction in inclusive classrooms: a teacher's desk reference*. Bloomington: ISDD-CSCI Publication.

DEWEY, J. (1994): *Experience and education*. Patti L.Cox.Tim Tate. United States.

DINDIVILLE, C. (1992): *La tartamudez sintomatologia y tratamiento*. Masson.

DUBARD, E. (1974): *Teaching aphasia and other language disorders children*. Jackson Mississippi. University Press.

EDWARDS, M.L. e outros (1985): *The acquisition of liquids:working papers in linguistics*. University Ohio States. Columbus.

ESPACIO LOGOPÉDICO. : *Dislalias* [http://www. espaciologopedico. com/articulos /articulos2.php?Id_articulo=38](http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=38) consultado em 02-08-2010.

ESTEBAN, M. T.(2001): *A avaliação no cotidiano escolar*. 2.ed. DP&. Rio de Janeiro.

FEY, M. (1986): *Language intervention with young children*. College Hills Press. San Diego.

FERNANDES, D.(1990): *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Texto Editores. Lisboa.

FERRAÇO, C. (2004): *Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos*. In. Moreira, A. e outros, Orgs. Currículo. Pensar, sentir e diferir. DP&A. Rio de Janeiro.

FERRAÇO, C. (2009): *Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos*. In. Moreira, A. e outros, Orgs. Currículo. Pensar, sentir e diferir. DP&A. Rio de Janeiro.

FERRÁN, M. (1996): *Programación y análisis estadístico*. Editorial MCGraw-Hill.

FONSECA, V. (1984): *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Editorial Notícias. Lisboa.

FONSECA, V. (1989): *Educação Especial Programa de Estimulação Precoce*. Editorial Notícias. Lisboa.

FONSECA, V. (1994): *Perturbações do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. Editorial Notícias, 20-30.

FONSECA, V. (1995): *Educação Especial – Programa de Estimulação Precoce*. Editorial Notícias. Lisboa.

- FONSECA, V. (1997): *Educação Especial – Programa de Estimulação Precoce*. Editorial Notícias. Lisboa.
- FONTANA, D. (1991): *Psicologia para Professores*. Editora Manole. São Paulo.
- FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2000): *Autonomia, Projecto e Liderança*. In:
- FORQUIN, J.C. (1996): *As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa*. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre.
- FRASER, G. e BLOCKLEY (1973): *The language disordered child*. Windsor. The NFER Publishing Co.
- FREIRE, P. (1991): *A educação na cidade*. Cortez. São Paulo.
- FRANCESCATO, G. (1971): *El lenguaje infantil*. Península. Barcelona.
- FRANCO, M. G. et al (2003): *Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala*. Coleção Apoios Educativos n.9. Editor.Ministério da Educação.
- FRISTOE, M. (1975): *Language intervention systems for the retarded*. Alabama. Decatur. Lurleen B Wallace Developmental Center.
- GALINDO, E. (1983): *Modificación de conducta en la educación especial*. Trillas.México.
- GALLARDO, J. R. e GALLEGRO, J. L. (1993): *Manual de Logopedia escolar: Un enfoque práctico*. Ajibe. Archidona. Málaga.
- GARCIA, S. (1995): *Bases Psicopedagógicas de la Education Especial*. Marfil, Coleccion Ciencias de la Education. Espanha.
- GARRIDO, J. (1993): *Sistemas educativos de hoy*. 3.ed. Madri: Editorial Dykinson. Madrid.
- GLEITMAN, H. (1993): *Psicologia*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- GÓMEZ, A. P. (1994): *La cultura escolar en la sociedade posmoderna*. Cuadernos de pedagogia, 225.
- GONZALEZ, J.(2006): *La dislalia. Marco conceptual, evaluación e intervención en el centro educativo*. http://www.espaciologopedico.com/articulos /articulos2.php ?Id_articulos=1137.
- GONZÁLEZ, MANJÓN, D. e outros (1993): *Adaptações curriculares*. In BAUTISTA JIMÉNEZ, R. (org.) (1997) *Necessidades Educativas Especiais* Dinalivro. Lisboa.
- GRAY, B. e RYAN, B. (1973): *A language program for the nonlanguage child*. Research Press. Champaign (Illinois). Illinois.
- GUESS, D. e outros (1976): *Functional speech and language training for the severely*

handicapped. Lawrence. H & H Enterprises. Kansas.

Guess, D. e outros (1978): *Children with limited language*. In R.L. Schiefelbusch (ed.) *Language Intervention Strategies*. University Park Press. Baltimore.

HALLIDAY (1982): *Exploraciones sobre las funciones del language*. Médica y Técnica. Barcelona.

HERNÁNDEZ, P. F. (1995): *Bases metodológicas de la investigación educativa.1. Fundamentos*. Murcia: DM. Murcia. Murcia.

HILL, M. M. e HILL, A. (2008): *Investigação por questionário*. Edições Sílabo. Lisboa.

IRWIN e outros (1975): *Articulatory and phonologic disorder*. 3rd ed. Lippincott Williams & Wilkins. Baltimore.

ISSLER, S. e outros (1983): *Education and social charge*. Continuum International Publishing Group. London.

INGRAM, D. (1978): *Language acquisition*. Cambridge University Press. Cambridge.

JACKSON, R. (1969): *Preliminaries to Speech Analysis*. Massachussets. MIT Press. Cambridge.

JIMÉNEZ, R. B. (1997): *Educação Especial e Reforma Educativa*. In JIMÉNEZ, R.B. (org.) (1997): *Necessidades Educativas Especiais* Lisboa. Dinalivro. Cambridge.

JUÁREZ, A. y MONFORT, M. (1989): *Estimulación del lenguaje oral*. Aula XXI. Santillana. Madrid.

KIRK, S. A. e KIRK, W. D. (1972): *Psycholinguistic learning disabilities. Diagnosis and remediation*. Urbana. University of Illinois Press. Illinois.

KIRK, S e GALLAGHER, J. (1996): *Educação da Criança Excepcional*. Martins Fontes. São Paulo.

LAVATELLI, C. S. (1972): *Language training in Early Childhood Education*. Urbana. University of Illinois Press. Illinois.

LEE, L. e outros (1975): *Interactive language development teaching*. Urbana. University of Illinois Press. Illinois.

LEONARD, L. (1975): *The role of nonlinguistic stimuli and semantic relations in children's acquisition of grammatical utterances*". Journal of Experimental Child Psychology. 19, 346-357.

- LEWIS, R. DOORLAG, D.(1999): *Teaching special students in general classrooms*. Merrill. New Jersey.
- LURIA, A. (1987): *Pensamento e Linguagem*. Porto Artes Médicas. Porto Alegre.
- HEBERT, M. L. e outros (1990): *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget. Lisboa.
- LENNEBERG, E. H. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley. New York.
- LIMA, R. (2000): *Linguagem Infantil, da Normalidade á Patologia*. Edições APPACDM Distrital de Braga. Braga.
- LIMA, e PACHECO (2001): *Educação Inclusiva*. Orgs.. Veredas. SEE. Belo Horizonte.
- LOGOPEDIA ESCOLAR DAS ASTÚRIAS (2008): *Dislalias*. Texto disponível em: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/lea/index.php?page=dislalias> (consultado em 17-05-2009).
- LOWENTHAL, B. (1984): *Classroom classics. Natural language stimulation for language delayed children*. Illinois Council for the Exceptional Children. ICEC Quarterly, Vol. 33, 2, 13-15.
- LUCIANO, C. (1996): *Aquisição e desenvolvimento da linguagem na infância*.EDIPUCRS. Porto Alegre.
- LUNA, S.V. (1988): *O falso conflito entre tendências metodológicas. Temas em debate*. PUC, UNICAMP, nº66, ago. (Caderno de Pesquisa). São Paulo.
- LURIA, A. (1987): *Pensamento e Linguagem*. Artes Médicas. Porto Alegre.
- MADEIRA, B. e LIAÑO GÓMEZ, I. (2003): *Trastornos del Habla*. In APONTAMENTOS DO INSTITUT SUPERIOR D`ESTUDIS PSICOLÒGICS – ISEP: Master em Logopedia. Barcelona.
- MANGOLD, W.(1960): *Gegenstand und methode des gruppendifkussionsverfahrens*. Frankfurt am Main. MAHONEY, G. (1988): *Maternal Communication Style with Mental Retarded Children*. American Journal on Mental Retardation, 92 (4), 352-359.
- MAHONEY, G. e WOODS (1990): *Maternal directive behavior rating scale. Topics in Early childhood Special Education*, 6(2), 44-56.
- MANJÓN, D. e outros (1993): *Adaptações curriculares*. In BAUTISTA JIMÉNEZ, R. (org.) (1997) *Necessidades Educativas Especiais* Lisboa. Dinalivro. Lisboa.

- MARTINET, A. (1991): *Elementos de Linguística*. Sá Costa. Lisboa.
- MARTÍNEZ, T. S. y outros (2006): *Perspectivas didácticas y organizativas de la educacion especial*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- MATEUS, M. H. e outros (2005): *Fonética e Fonologia do Português*. Universidade Aberta. 45-91. Lisboa.
- McCABE, R. e BRADLEY, D. (1975). *Systematic multiple phonemic approach to articulation therapy*. Acta Symbolica 6, 1-18.
- McCUTCHEON, G. (1988): Curriculum & Work of teachers? New York State University of New York Press p. 191-203. New York.
- MCDONALD, J. & BLOTT, J.P. (1974): *Environmental language intervention: The rationales for a diagnostic and training strategy through rules, context, and generalization*. Journal of Speech and Hearing Disorders. 39, 244-256.
- MELLO, E. (s.d.): *A Aquisição da Palavra e a Função Reguladora da Linguagem – Aportes Psicopedagógicos* – <http://www.profala.com/arteeducesp111.htm> - consultado em 07-08-2010.
- MERCER, e MERCER (1993): *Teaching students with learning problems*. Macmillan Publishing Company. New York.
- MILLER, J. (1986): *Evaluación de la conducta lingüística de los niños*. In Schiefelbush, R.L.(eds), *Bases de la intervención en el lenguaje*. Alhambra. Madrid.
- MILLER, J. (1989): *The developmental asynchrony of language development*. Alhambra. Madrid.
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (2007): *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Departamento da Educação Básica. Lisboa.
- MIRANDA, L. e outros (2008): *Intervenção com alunos com perturbações de linguagem verbal*. Porto Editora. Porto.
- MONFORT, M. e JUÁREZ, A. (1987). *El niño que habla*. CEPE. Madrid.
- MOLTÓ, M. C. (2002): *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Editorial EOS. Madrid.

- MONFORT, M. e JUÁREZ, A. (1990): *Registro fonológico inducido*. CEPE. Madrid.
- MOREIRA, A. e outros (1995): *Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução*. Orgs. Currículo, Cultura e Sociedade. 2.ed. São Paulo: Cortez. São Paulo.
- MOREIRA, A. e MACEDO, E. (2000): *Currículo, políticas educacionais e globalização*. In. PACHECO, J. Org.. *Políticas de Integração Curricular*. Editora Porto. Cap 3 -990126.Colecção Currículo, Políticas e Práticas. Porto.
- MOREIRA, A. e outros (2000): Orgs. *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro DP&A. Rio de Janeiro.
- MORGADO, J. (2000): *A (des) construção da autonomia curricular*. Porto: Edições. Porto.
- MORGADO, J. (2004): *Educar no século XXI: que papel para o (a) professor (a)?* In: MOTA, H.B. (2001): *Terapia fonoaudiológica para os desvios fonológicos*. Revinter. Rio de Janeiro.
- MUCCHIELLI, R. (1987): *O Questionário na Pesquisa Psicossocial*. Martins Fontes Editora Lda. São Paulo.
- MUSSEN, P. e outros (1984): *O Desenvolvimento Psicológico da Criança*. Guanabara. Rio de Janeiro.
- NADEL, (Ed.) *The Psychobiology of Down Syndrome*, 167-198. Cambridge: The Mit Press. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. (1994): *Conferência Mundial Sobre NEE: Acesso e Qualidade e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. Salamanca.
- NAHOUM, C. (1961): *La entrevista psicológica*. Kapelusz. Buenos Aires.
- ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (1997): MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Departamento da Educação Básica e Núcleo da Educação Pré-Escolar. Lisboa.
- PACHECO, J. (2001): *Currículo: Teoria e Práxis*. 2.ed. Porto: Porto Editora. Colecção Ciências da Educação, nº 22. Porto.
- PACHECO, J. (2002): *Políticas Curriculares*. Editora Porto. Porto.
- PACHECO, J. (2004): *Estudos Curriculares: Para a compreensão crítica da educação*. Porto Editora. Porto.
- PACHECO, J. (2005): *Escritos Curriculares*. Cortez. São Paulo.
- PACHECO, J. (2006): *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de*

dissertações e teses. Porto Editora. Porto.

PACHECO, J. A. (2007): *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora. Porto.

PÁDUA, E. M.(1987): *Introdução à Metodologia da Ciência*.2ª Edição. Editora Atlas S.A. São Paulo.

PARDO, A. y RUIZ, M. A. (2005): *Análise de dados com SPSS. B Base*. McGraw-Hill. Madrid.

PASCUAL, P. (2008): *La dislalia*.CEPE. Madrid.

PATTON, M. Q. (1987): *Qualitative evaluation methods* . Beverly Hills: Sage Publications. Beverly.

PENA, M. (2008). APONTAMENTOS DA DISCIPLINA DE METODOLOGIAS QUALITATIVAS E QUANTITATIVAS DE INVESTIGAÇÃO (2008): Curso de Doutorado em Ciências da Educação. Granada.

PERELLÓ, J y otros (1973): *Trastornos del habla* – Ed Científico-Médica. Barcelona.

PERELLÓ, J. (1990): *Transtornos del habla* – Masson, Barcelona.

PERRENOUD, P. (1993): *Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação - perspectivas sociológicas*. Publicações Dom Quixote. Lisboa.

PERRENOUD, P. (1995): *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto Editora. Porto.

PIAGET, J. (1993): *A Linguagem e o Pensamento da Criança*.Martins Fontes. São Paulo.

PIAGET, J. INDEHLER, B. (1973): *A Psicologia da Criança*. Difusão Europeia do Livro.São Paulo.

PINKER, S. e BLOOM, P. (1990): *Natural Language and Natural Selection*. Behavioral and Brain Sciences, vol. 13, 704-84.

PINKER, S. (1994): *The Language Instinct*. New York:Morrow. New York.

PRAVILLES, C. (s.d.): www.cpravilles.com/materiales/lea/doc/teoria-dislalias - revisada pdf., consultado em 02-08-2010.

POLLOWAY e outros (2001): *Strategies for teaching learners with special needs*(7 ed.). Columbus, OH. Merrill.

POZO, C. e outros (2004): *Teoría, modelos y métodos en evaluación de programas*. Grupo Editorial Universitario. Granada.

QUIROS, J.B. y otros (1969): *Los grandes problemas del lenguaje infantil* – São Paulo, Ed. Centro Médico de Investigaciones Foniátricas y Audiológicas.

QUIVY e CAMPENHOUDT (1998): *Manual de Investigación em Ciências Sociais*, Limusa – Noriega Editores, México.

RALPH, W. TYLER (1949): *Basic principles of curriculum and instruction*. Syllabus for education. Chicago.

REBELO, J. (1993): *Dificuldades de Leitura e de Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Edições Asa. Rio Tinto.

REYNELL, J. (1985): *Reynell Developmental Language Scales* – Manual. NFER Publishing Company, Lda. Oxford.

RIGOLET, S. (1998): *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto Editora. Porto.

RIGOLET, S. (2000): *Os Três P, Precoce, Progressivo, Positivo Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto Editora. Porto.

RINCÓN, D. A. (1995): *Técnicas y análisis de datos*. La Muralla. Madrid.

ROBSON, (1982): in *Mental illness in primary care settings*. Tavistock publications Lda. London.

RODRÍGUEZ, (2007): “*Los problemas lectoescritores del alumnado de cuarto de primaria de la comarca de los Velez*”, 243-245.

ROLDÃO, M. C. (1999): *Currículo como projecto o papel das escolas e dos professores*. In: MARQUES R. e ROLDÃO, M. C. orgs. *Reorganização e gestão curricular no Ensino Básico*. Reflexão Participada. Porto Editora. Cap. I, p. 11- 22. Colecção CIDInE, nº 8. Porto.

ROLDÃO, M. C. (1999): *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Colibri Artes Gráficas. Reflexão Partilhada, 6. Lisboa.

ROLDÃO, M. C. (2003): *Gestão do Currículo e Avaliação das Competências – As Questões dos Professores*. Editorial Presença. Lisboa.

RONDAL, J. e SERON, X. (1991): *The interactive point of view in language development, disorders, and intervention*. Psychology Belgian, XX, 2, 185-204. Belgian.

RONDAL, J. e SERON, X. (1982) : *Troubles du langage*. Bruselas. Mandarga. [Vers.

Castell.: *Trastornos del lenguaje*. Barcelona. Paidós] Barcelona.

ROSA, M. V. e ARNOLDI, M. (2008): *A Entrevista na pesquisa qualitativa*. Autêntica. Belo Horizonte.

RUDER, K. F. (2009): *Planificación y programación para la intervención en el lenguaje*. In SCHIEFELBUSH, R. I. (Eds): *Bases de la intervención en el lenguaje*. Alhambra. Madrid.

RUIZ, J. G. & ORTEGA, J. G. (1993): *Perturbações da Linguagem Verbal*. In BAUTISTA JIMÉNEZ, R. coord. (1997): *Necessidade Educativas Especiais*. Dinalivro. Lisboa.

SACRISTÁN, J. G. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid.

SACRISTÁN, (2003): *Poderes instáveis em Educação*. (Trad.). Maria da Graça Horn. Artmed. Porto Alegre.

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. P. (2010): *Compreender e Transformar o Ensino*. 4. ed. Trad.. Ernani F. da Foseca Rosa. Porto Alegre: Artmed. Porto Alegre.

SANTOS, L. (2002): *Processo de Construção do Currículo* In. Salgado, M. U. e MIRANDA, G. (Orgs.) Coleção Veredas - *Formação Superior de Professores. Guia de estudo*. Belo Horizonte. Mazza Edições. Módulo 3 v. 2. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Minas Gerais.

SCHIEFELBUSCH e outros (1973): *Language intervencion with the retarded: devoloping strategies*, 3 rd.printing. Baltimore.University Park.London.

SCHLINDWEIN, et al (2003): *Currículo e Formação de professores*. Revista de Estudos Curriculares. Associação Portuguesa de Estudos Curriculares. Ano 1, n.2. Braga.

SEARLE, J. (1961). *A Filosofia da Linguagem*. Reimpresso em W. Quine. From a logical Point of View. Cambridge.

SEEMAN, Julius (1971): *On Supervising Student Research*. American Psychologist. USA.

SILVA, M. A. (2006): *Currículo para além da Pós-modernidade*. GT.Currículo/n.12-ANPEd. Caxambu.

SIM-SIM, I. (1989): *Comunicar para Crescer, Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*, Universidade do Minho. Minho.

- SIM-SIM, I. (1998): *O desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Moderna. Lisboa.
- SOUZA, C. (s.d.): *Entrevistas. Departamento de Informática*. Universidade Federal do Pará. www.ufpa.br/cdesouza/teaching/topes/3-interviews.pdf. (consultado em 27/03/2010).
- SPRINTHALL, N. & SPRINTALL, R; (1993): *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentalista*. Msgraw-Hill. Lisboa.
- TABA, H. (1962): in Curriculum development: theory and practice. Peter lang publishing.Inc.New York.
- TEBBS, T. (1978): *Ways and Means. A resource book of Aids, Methods, Materials and Systems for use with the language retarded child*. Basingstoke. Globe education.
- TRESSERA, (1995): In Apontamentos do ISEP (2003). Barcelona.
- TRONCOSO, D.A. (2010): *Síndrome do Respirador Bucal –* http://espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=2106.
- VALLES, M. S. (2000): *Técnicas cualitativas de investigacion social*. Madrid: sintesis. Capítulo 9. Madrid.
- VAN RIPER, C. & Irwin, J.V. (1978): *Voice and articulation*. London: Pitman Medical Publishing Company. London.
- VEIGA, e NETO (2004): *Cultura e currículo: um passo adiante*. In. Moreira, A. Orgs. Currículo. Pensar, sentir e deferir. Rio de Janeiro. DP&A. Rio de Janeiro.
- VENTURA, C. S. (2002): *Avaliação: novos paradigmas*. Vozes. Petrópolis.
- VIDAL, J. G.(1993): *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. EOS. Madrid.
- VYGOTSHY, L. (1993): *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.
- VON RAFFLER-ENGEL, W. e HUTCHESON, R. (1975): *Language intervention programmes in the United States 1960-1974*. Van Gorcum & Co. Amsterdam.
- WALLACE, G. e outros(1989): *Language arts:Teaching exceptional children*. TX: PRO-ED. Austin.
- WARYAS, C. & STREMEL-CAMPBELL, K. (1978): "Gramatical training for the language-delayed child". In R.L. Schiefelbusch (ed) *Language intervention strategies*. University Park Press. Baltimore.
- WARREN, S. e KAISER, A. (1986):"*Generalization of treatment effects by young*

language-delayed children: a longitudinal analysis". Journal of Speech and Hearing Disorders, Vol. 51, August, 239-251.

WARREN, S; JODER, P. (1997): *Emerging model of communication and language intervencion. Mental Retardation and Development Disabilities Research Reviews*, 3; 358-362.

WEISS, M. L. e outros (1994): *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica*. 2. ed. Artes Médicas. Porto Alegre.

WELLER, W. e outros (2002): *Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo*. Sociedade e Estado, v. XVII, n.º 2, 375-396, Jul./Dez..

WELLS, G. (1979): "*Variation in child language*". In P. Fletcher e M. Garman (eds.) *Language acquisition*. University Press. Cambridge.

YONG, M. (2000): *O Currículo do Futuro. Da "nova sociologia da Educação" a uma teoria crítica do aprendizado*. trad. Ferreira, Roberto Leal. SP. Papirus. Coleção magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas.

ZALONA, P. e outros (1993): *Comunicação Linguística*. Nova Presença, Lda. Rio de Mouro.

ZORZI, J; (1993): *Aquisição da Linguagem Infantil – Desenvolvimento – alterações – Terapia*. Pancast. Lisboa.

Referências Normativas

CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO: COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS (2007). Lisboa. Editora Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

DECRETO-LEI Nº 6/2001, de 18 de Janeiro. *Aprova a reorganização curricular do ensino básico* (estabelece a progressiva revogação do disposto no Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, em tudo o que se refere ao ensino básico) (alterado pelo Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de Outubro).

DECRETO-LEI Nº 7/2001. Lisboa. Diário da República. Ministério da Educação.

LEI de BASES do SISTEMA EDUCATIVO Nº46/1986, de 14 de Outubro. Lisboa. Diário da República. Ministério da Educação.

LEI Nº115/97, de 19 de Setembro. *Altera a Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa. Diário da República. Ministério da Educação.

LEI de BASES do SISTEMA EDUCATIVO Nº49/2005, de 30 de Agosto. Lisboa. Diário da República. Ministério da Educação.

ANEXOS

ANEXO I– CARTA DE APRESENTAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Ex.mo Sr. Director Executivo do Agrupamento...

Maria Aurélia Monteiro dos Santos Roupa, apresento-me, como aluna do 3º ano do Curso de Doutoramento de Ciências de Educação, da Universidade de Granada, coadjuvado com o Instituto de Ciências Educativas (ISCE) de Portugal.

Solicito a Vª Exª, Director Executivo do Agrupamento..., a sua preciosa colaboração, de forma a efectuar uma investigação sobre a temática “Estudo sobre os sistemas de apoio, proporcionado ao aluno com perturbações da linguagem verbal, na Direcção Regional do Alentejo”, para a realização da tese doutoral.

Para concretização deste trabalho, pretendo obter informações, distribuindo questionários, aos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico desse Agrupamento de Escolas.

Este estudo tem como objectivo final, reflectir com os docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, qual a resposta dada, por estes profissionais, face aos alunos com alterações da linguagem verbal, no contexto escolar. Realizarei esta pesquisa, em 3 Agrupamentos da Direcção Regional do Alentejo (DREALE).

Pretendo ainda conhecer o perfil, assim como a formação inicial e a formação contínua dos discentes, identificar e caracterizar o perfil do aluno com problemas de linguagem, analisar com os docentes, se o currículo aplicado a estes alunos é o adequado, verificando se os sistemas de apoio proporcionados e este tipo de aos estudantes são suficientes face às necessidades.

Garanto, que as informações recolhidas serão apenas utilizadas na caracterização e objecto do estudo, sendo os dados confidenciais e examinados como tal.

Face ao exposto, solicito permissão para entregar o material de inquirição aos docentes dos grupos anteriormente citados. O preenchimento destes inquéritos é fundamental para a prossecução deste estudo.

Agradeço desde já a vossa receptividade.

Com os melhores cumprimentos.

Maria Aurélia Roupa

(aureliaroupa@gmail.com)

ANEXO II - Questionário Provisório

Leia atentamente o questionário antes de o preencher, que demora cerca de 10 minutos e marque a(s) resposta(s) que lhe parece(em) mais apropriadas.

RESPONDA, POR FAVOR, A TODAS AS QUESTÕES. AS RESPOSTASSERÃO TRATADAS ANONIMAMENTE, SENDO TODOS OS DADOS SIGILOSOS E TRABALHADOS COMO TAL.

Agradeço a sua participação neste estudo e para alguma informação adicional contactar:

Maria Aurélia Roupa

(aureliaroupa@gmail.com)

Neste questionário, o termo “perturbações da linguagem verbal”, refere-se a uma alterações no processo de aquisição, a nível da compreensão ou expressão da linguagem verbal. A alteração poderá envolver a componente fonológica, morfológica, semântica, sintáctica ou a componente pragmática.

Questionário Provisório – Bloco I

Variáveis pessoais, profissionais e tipologia de Agrupamento

P1.Sexo:

- 1.-Masculino
- 2.-Feminino

P2. Em que faixa de idade você se encontra actualmente?

- 1.- Abaixo dos 30 anos
- 2.- De 30 a 35 anos
- 3.- De 35 a 40 anos
- 4.- Acima de 40 anos

P3. Indique os anos de experiência como docente.....

P4. Que habilitações literárias tem?

- 1.- Bacharelato
- 2.- Licenciatura
- 3.- Pós - graduação
- 4.- Mestrado
- 5. - Doutoramento

P5. Indique o distrito da escola onde exerce funções:

- 1.- Beja
- 2.- Setúbal
- 3.- Portalegre

P6. Indique o concelho da escola onde exerce funções:

1.-

P7. Indique o Agrupamento onde exerce funções:

1.-

P8. Quantos alunos tem o grupo com que trabalha?

- 1.- Menos de 15 alunos
- 2.- De 15 a 20 alunos
- 3.- De 20 a 25 alunos
- 4.- Mais de 25 alunos

Questionário Provisório – Bloco II

O perfil dos professores em relação aos alunos com perturbações da linguagem verbal

P9. Qual a sua formação na área das perturbações da linguagem verbal?

- 1.- Nenhuma
- 2.- Tem frequência de Acções de Formação
- 3.- Tem Pós-Graduação na área
- 4. - É especializada em Educação Especial na área da linguagem.

P10. Avalie a sua competência para trabalhar com este tipo de crianças:

- 1.- Nenhuma
- 2.- Insuficiente
- 3.- Suficiente
- 4.- Boa

P11.- Quantos alunos com esta problemática teve ao longo do seu percurso profissional?

- 1. - Zero a três alunos
- 2. - Três a seis alunos
- 3. - Seis a nove alunos
- 4. - Mais de nove alunos

P12. Actualmente, quantos alunos têm diagnosticado com perturbações, no seu grupo?

- 1.- De 0 a 2 alunos
- 2.- De 2 a 4 alunos
- 3.- De 4 a 6 alunos
- 4.- Mais de 6 alunos

P13. - Quais são as actividades, que realiza/realizou com este tipo de alunos?

- 1.- Reabilitação
- 2.- Avaliação e diagnóstico
- 3.-Administrativas
- 4.- Reuniões/contactos com os pais e técnicos envolvidos no processo do aluno

SE NUNCA TEVE ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DA LINGUAGEM VERBAL, O SEU QUESTIONÁRIO TERMINA AQUI.

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

Questionário Provisório – Bloco III

Identificação e sinalização dos alunos com perturbações da linguagem verbal

P14. Se as crianças que têm perturbações da linguagem verbal, são enviados a um especialista, para diagnóstico formal dos problemas de leitura, quem inicia geralmente o processo?

- 1.- Docente do ensino regular
- 2.- Docente de educação especial
- 3.- Psicólogo Educacional
- 4.- Médico Família

P15. Quais as causas das perturbações da linguagem verbal, no seu grupo?

- 1.- Domínio insuficiente da língua oficial
- 2.- Problema gerais de linguagem
- 3.- Causas neurobiológicas / genéticas
- 4.- Problemas gerais de aprendizagem

P16. Quais os tipos de perturbações da linguagem verbal, verifica na sua turma?

- 1.- Alterações domínio pragmático (das regras do uso da linguagem)
- 2.- Alterações domínio fonético/fonológico (estrutura e combinações dos sons da

língua)

3.- Alterações domínio semântico (regras de realização semântica)

4.- Alterações domínio morfossintático (regras morfológicas e sintáticas)

P17. Quantos alunos tem com alterações no domínio pragmático (das regras do uso da linguagem) no seu grupo?

1.- De 0 a 2 alunos

2.- De 2 a 4 alunos

3.- De 4 a 6 alunos

4.- Mais de 6 alunos

P18. Quantos alunos tem com alterações no domínio fonético/fonológico (estrutura e combinações dos sons da língua) no seu grupo?

1.- De 0 a 2 alunos

2.- De 2 a 4 alunos

3.- De 4 a 6 alunos

4.- Mais de 6 alunos

P19. Quantos alunos tem com alterações no domínio semântico (regras de realização semântica) no seu grupo?

1.- De 0 a 2 alunos

2.- De 2 a 4 alunos

3.- De 4 a 6 alunos

4.- Mais de 6 alunos

P20. Quantos alunos tem com alterações no domínio morfossintático (regras morfológicas e sintáticas) no seu grupo?

1.- De 0 a 2 alunos

2.- De 2 a 4 alunos

3.- De 4 a 6 alunos

4.- Mais de 6 alunos

P21. - Quantos rapazes tem com perturbações da linguagem verbal, no seu grupo?

1.- De 0 a 2 alunos

2.- De 2 a 4 alunos

3.- De 4 a 6 alunos

4.- Mais de 6 alunos

P22. Quantas raparigas tem com perturbações da linguagem verbal, no seu grupo?

1.- De 0 a 2 alunos

2.- De 2 a 4 alunos

3.- De 4 a 6 alunos

4.- Mais de 6 alunos

P23. Qual a influência do ambiente familiar neste tipo de problemas, nos seus alunos?

1.- Nenhuma influência

2.- Pouca influência

3.- Bastante influência

4.- Muita influência

P24. Qual é a influência familiar negativa mais típica no desenvolvimento das competências nos alunos com este tipo de problemática?

1.- Nenhuma influência

2.- Língua materna diferente da utilizada na escola

3.- Pouco apoio em casa à linguagem verbal

4.- Nenhuma das anteriores

P25. Qual é a influência do ambiente escolar nas perturbações da linguagem verbal, nos seus alunos?

1.- Nenhuma influência

2.- Pouca influência

3.- Bastante influência

4.- Muita influência

P26. Qual é a influência escolar negativa mais típica no desenvolvimento de competências nas crianças com estas alterações?

1.- Nenhuma influência

2.- Apoio insuficiente na reabilitação

3.- Reabilitação sem qualidade

4.- Falta de formação dos docentes

Questionário Provisório – Bloco IV

Análise do currículo

P27. No seu projecto curricular de turma tem em atenção os alunos com estas problemáticas?

1. – Nunca

2. - Algumas vezes

3. - Quando é necessário

4. - Sempre

P28. Qual a abordagem que melhor caracteriza o método de iniciação à leitura que utiliza?

- 1.- Nenhum
- 2.- Método global
- 3.- Método fonético
- 4.-Outro. Qual?

P29. O seu conhecimento sobre as adaptações curriculares individuais para os alunos com perturbações da linguagem verbal é:

- 1.- Muito baixo
- 2.- Baixo
- 3.- Suficiente
- 4.- Elevado

P30. Realiza adaptações curriculares em relação aos objectivos, conteúdos, estratégias/materiais e avaliação para os alunos com estas problemáticas?

- 1. - Nunca
- 2. - Algumas vezes
- 3. -Quando é necessário
- 4. - Sempre

P31. Quais das seguintes adaptações curriculares para este tipo de crianças, estão disponíveis na escola onde ensina?

- 1.- Exercícios mais curtos e mais tempo para exames
- 2.- As instruções, exercícios e questões de exames são lidas em voz alta
- 3.- Recurso a meios técnicos de apoio (computador, corrector ortográfico)
- 4.- Outro. Qual?

P32. O que acha sobre a adequação dos recursos/materiais como (computadores, software,...) da sua escola para estes alunos:

- 1. - Nada
- 2. - Pouco significativa
- 3. - Significativa
- 4. - Muito significativa

P33. Utiliza actividades de ensino/aprendizagem, como trabalhar histórias/contos, de modo que os alunos com perturbações de linguagem verbal, enriqueçam o seu vocabulário?

- 1. - Nunca
- 2. - Algumas vezes
- 3. - Quando é necessário
- 4. - Sempre

P34. Reelabora histórias com os seus alunos acrescentando personagens, factos, invertendo os acontecimentos, locais,...?

- 1. - Nunca
- 2. - Algumas vezes
- 3. - Quando é necessário
- 4. - Sempre

P35. Realiza actividades, em que os seus alunos, reproduzam adivinhas, provérbios, trava-línguas, rimas, quadras,...?

- 1. - Nunca
- 2. - Algumas vezes
- 3. - Quando é necessário
- 4. - Sempre

P36. Acha, que utiliza estratégias apropriadas à compreensão verbal para este

tipo de alunos?

- 1. - Nunca
- 2. - Algumas vezes
- 3. - Quando é necessário
- 4. - Sempre

P37. Qual das seguintes alternativas melhor descreve a sua prática de apoio a estas crianças?

- 1.- Exercícios de treino bucofaciais e outros do género
- 2.- Treino da compreensão verbal
- 3.- Treino da consciência fonológica recorrendo a meios verbais (linguagem verbal).
- 4.- Outro. Qual?

P38. Avalie o tempo que dispõe semanalmente em actividades específicas, só para alunos com perturbações da linguagem verbal:

- 1.- Nenhum tempo
- 2.- De 0 a ½ hora
- 3.- De ½ hora a 1 hora
- 4.- Mais de 1 hora

Questionário Provisório – Bloco V

Apoio a alunos com perturbações específicas da linguagem verbal

P39. Enquanto docente, qual o apoio mais típico que proporciona a estas crianças do seu grupo, durante o horário lectivo:

- 1.- Nenhum acompanhamento
- 2.- Acompanhamento individualizado

3.- Realizam os mesmos exercícios, mas é-lhes dado mais tempo.

4.- Realizam os mesmos exercícios, mas com um nível de dificuldade inferior

P40. Considera a ajuda atrás referida suficiente para apoiar uma criança com perturbações da linguagem verbal, no seu grupo:

1.- Insuficiente

2.- Suficiente

3.- Boa

4.- Muito boa

P41. Indique a forma mais típica de apoio que a escola onde trabalha oferece aos alunos (para além do apoio durante o horário lectivo).

1.- Nenhuma

2.- Aulas adicionais de promoção de competências de linguagem

3.- Agrupar crianças com problemas severos de leitura em turmas especiais para problemas de aprendizagem

4.- Outro. Qual?

P42. Avalie o grau de eficácia do apoio oferecido pela sua escola a este tipo de crianças:

1.- Nenhum

2.- Razoável

3.- Bom

4.- Excelente

P43. Existe algum sistema de apoio externo a crianças com este tipo de alterações, na área abrangida pela Direcção Regional de Educação à qual a sua escola pertence?

- 1.- Nenhum
- 2.- Apoio dado sobretudo pelos técnicos do sistema educacional
- 3.- Apoio dado pelos técnicos particulares e pagos pelos encarregados de educação
- 4.- Apoio dado pelos técnicos particulares e pagos pela segurança social

P44. Qual é o número de alunos com problemas da linguagem verbal, no seu grupo, que recebem apoio fora do sistema escolar?

- 1.- De 0 a 2 alunos
- 2.- De 2 a 4 alunos
- 3.- De 4 a 6 alunos
- 4.- Mais de 6 alunos

P45. Que tipos de apoio, fora do sistema escolar, recebem os alunos com estes problemas?

- 1.- Nenhum
- 2.- Aulas adicionais de promoção de competências de linguagem (excluindo apoio nos trabalhos de casa)
- 3.- Reabilitação específica da linguagem
- 4.- Outro tipo de apoio para estas crianças

P46. No caso dos alunos com perturbações da linguagem verbal, terem terapias de fala, que tempo tem semanalmente:

- 1.- De 0 a ½ hora
- 2.- De ½ hora a 1 hora
- 3.- Mais de 1 hora a 1 hora e ½ hora
- 4.- Mais de 1 hora e ½ hora

P47. No caso dos alunos com perturbações de linguagem verbal, terem terapias de

linguagem, avalie o tempo disponibilizado semanalmente pelos técnicos, em aconselhamento aos professores desses alunos:

- 1.- Nenhum
- 2.- De 0 a ½ hora
- 3.- De ½ hora a 1 hora
- 4.- Mais de 1 hora a 1 hora e ½ hora

P48. Avalie o tempo que dispõe semanalmente, em actividades administrativa, relacionadas com o apoio dado a estes alunos:

- 1.- Nenhum tempo
- 2.- De 0 a ½ hora
- 3.- ½ hora a 1 hora
- 4.- Mais de 1 hora

P49. Avalie o tempo que dispõe semanalmente em reuniões / contacto com os pais das crianças com perturbações da linguagem verbal:

- 1.- Nenhum tempo
- 2.- De 0 a ½ hora
- 3.- ½ hora a 1 hora
- 4.- Mais de 1 hora

P50. Avalie a qualidade da colaboração entre a(s) escola(s) e instituições externas / especialistas de apoio a este tipo de crianças (serviços escolares de apoio psicológico ou educacional, centros psiquiátricos de apoio a crianças e adolescentes, etc.):

- 1.- Muito baixa
- 2.- Baixa

3.- Suficiente

4.- Elevada

P51. Avalie a colaboração entre a(s) escola(s) e os pais / encarregados de educação destas crianças:

1.- Nenhum

2.- Razoável

3.- Boa

4.- Excelente

P52. Avalie se os recursos financeiros para apoio a crianças com perturbações da linguagem verbal na(s) escola(s), onde trabalha são:

1.- nenhuns

2.- Insuficientes

3.- Suficientes

4.- Bons

P53. Há alguém especializado na sua escola, a quem possa pedir aconselhamento sobre esta temática?

1.- Ninguém

2.- Psicólogo educacional

3.- Professor de ensino especial especializado em problemas de linguagem

4.- Terapeuta da fala

P54. Os serviços de apoio da sua escola ou do seu agrupamento proporcionam aos professores programas de formação / supervisão sobre como ensinar estas crianças:

1.- Nenhum

2.- Insuficiente

3.- Suficiente

4.- Excelente

P55. Com que frequência procura aconselhamento para o apoio a estas crianças:

1.- Nunca

2.- Às vezes

3.- Frequentemente

4.- Muitas vezes

P56. - Está satisfeito com esse aconselhamento (impressão geral):

1.- Insatisfeito

2.- Pouco Satisfeito

3.- Satisfeito

4.- Muito satisfeito

P57. Qual é a sua opinião no geral sobre o grau de eficácia do sistema de apoio proporcionado aos discentes:

1.- Ineficaz

2.- Pouco eficaz

3.- Eficaz

4.- Muito eficaz

TERMINOU O QUESTIONÁRIO.

AGRADECEMOS A SUA COLABORAÇÃO!

ANEXO III - Questionário Definitivo

Leia atentamente o questionário antes de o preencher, que demora cerca de 10 minutos e marque a(s) resposta(s) que lhe parece(em) mais apropriadas.

RESPONDA, POR FAVOR, A TODAS AS QUESTÕES. AS RESPOSTASSERÃO TRATADAS ANONIMAMENTE, SENDO TODOS OS DADOS SIGILOSOS E TRABALHADOS COMO TAL.

Agradeço a sua participação neste estudo e para algum informação adicional contactar:

Maria Aurélia Roupa

(aureliaroupa@gmail.com)

Neste questionário, o termo “perturbações da linguagem verbal”, refere-se a uma alterações no processo de aquisição, a nível da compreensão ou expressão da linguagem verbal. A alteração poderá envolver a componente fonológica, morfológica, semântica, sintáctica ou a componente pragmática.

Questionário – Bloco I

Variáveis pessoais, profissionais e tipologia de Agrupamento

P1.Género:

- 1.- Masculino
- 2.- Feminino

P2. Em que faixa etária se encontra actualmente?

- 1.- Inferior a 30 anos
- 2.- Entre 30 a 35 anos
- 3.- Entre 36 a 40 anos
- 4.- Mais de 40 anos

P3. Indique os anos de experiência como docente.....

P4. Que habilitações literárias tem?

- 1.- Bacharelato
- 2.- Licenciatura
- 3.- Pós - graduação
- 4.- Mestrado
- 5.- Doutoramento

P5. Indique o distrito da escola onde exerce funções:

- 1.- Beja
- 2.- Setúbal
- 3.- Portalegre

P6. Indique o concelho da escola onde exerce funções:

1.-

P7. Indique o Agrupamento onde exerce funções:

- 1.- Agrupamento de Escolas nº 2 Mário Beirão de Beja
- 2.- **Agrupamento Vertical de Escolas de Grândola**
- 3.- Agrupamento de Escolas nº1 de Elvas

P8. Quantas turmas tem o seu estabelecimento de ensino?

1.-.....

P9. Indique o(s) ano(s) de escolaridade que lecciona:

- 1.- 1º ano
- 2.- 2º ano
- 3.- 3º ano

4.- 4º ano

5.- Não tem grupo

P10. Quantos alunos tem no presente ano lectivo?

1.-.....

Questionário – Bloco II

O perfil dos professores em relação aos alunos com perturbações da linguagem verbal

P11. Qual a sua formação na área das perturbações da linguagem verbal?

1.- Nenhuma

2.- Frequência de Acções de Formação

3.- Especialização em Educação Especial, nesta área

4.- Outra. Qual?

P12. Avalie a sua competência para trabalhar com este tipo de crianças:

1.- Nenhuma

2.- Insuficiente

3.- Suficiente

4.- Boa

P13. Quantos alunos com esta problemática teve ao longo do seu percurso profissional?

1.- Inferior a 2 alunos

2.- Entre 2 a 4 alunos

3.- Entre 5 a 7 alunos

4.- Mais de 7 alunos

P14. Actualmente, quantos alunos tem diagnosticados com esta perturbação, no seu grupo?

- 1.- Inferior a 2 alunos
- 2.- Entre 2 a 4 alunos
- 3.- Entre 5 a 7 alunos
- 4.- Mais de 7 alunos

P15. Quais são as estratégias, que desenvolve com este tipo de alunos?

- 1.- Nenhuma específica
- 2.- Avaliação e diagnóstico
- 3.- Intervenção individualizada
- 4.- Reuniões/contactos com os pais e técnicos envolvidos no processo do aluno

P16. Quantas vezes foi apoiado por um docente especializado nesta área, ao longo da sua carreira profissional?

- 1.- Nenhuma vez
- 2.- Entre 1 a 3 vezes
- 3.-Entre 4 a 6 vezes
- 4.- Mais de seis vezes

SE NUNCA TEVE ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DA LINGUAGEM VERBAL, O SEU QUESTIONÁRIO TERMINA AQUI.

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

Questionário – Bloco III

Identificação e sinalização dos alunos com perturbações da linguagem verbal

P17. Se as crianças que têm perturbações da linguagem verbal, são enviados a um especialista, para diagnóstico formal dos problemas de leitura, quem inicia

geralmente o processo?

- 1.- Docente do ensino regular
- 2.- Docente de educação especial
- 3.- Psicólogo Educacional
- 4.- Outro. Qual?

P18. Quais as causas das perturbações da linguagem verbal, no seu grupo?

- 1.- Causas orgânicas
- 2.- Causas funcionais
- 3.- Problemas gerais de linguagem
- 4.- Outras. Quais?

P19. Quais os tipos de perturbações da linguagem verbal, existentes na sua turma?

- 1.- Alterações domínio pragmático (das regras do uso da linguagem)
- 2.- Alterações domínio fonético/fonológico (estrutura e combinações dos sons da língua)
- 3.- Alterações domínio semântico (regras de realização semântica)
- 4.- Alterações domínio morfossintático (regras morfológicas e sintáticas)

P20. Quantos alunos tem com alterações no domínio pragmático (das regras do uso da linguagem) no seu grupo?

- 1.- Inferior a 2 alunos
- 2.- Entre 2 a 4 alunos
- 3.- Entre 5 a 7 alunos
- 4.- Mais de 7 alunos

P21. Quantos alunos tem com alterações no domínio fonético/fonológico (estrutura

e combinações dos sons da língua) no seu grupo?

- 1.- Inferior a 2 alunos
- 2.- Entre 2 a 4 alunos
- 3.- Entre 5 a 7 alunos
- 4.- Mais de 7 alunos

P22. Quantos alunos tem com alterações no domínio semântico (regras de realização semântica) no seu grupo?

- 1.- Inferior a 2 alunos
- 2.- Entre 2 a 4 alunos
- 3.- Entre 5 a 7 alunos
- 4.- Mais de 7 alunos

P23. Quantos alunos tem com alterações no domínio morfossintático (regras morfológicas e sintáticas) no seu grupo?

- 1.- Inferior a 2 alunos
- 2.- Entre 2 a 4 alunos
- 3.- Entre 5 a 7 alunos
- 4.- Mais de 7 alunos

P24. Quantos rapazes tem com perturbações da linguagem verbal, no seu grupo?

- 1.- Inferior a 2 alunos
- 2.- Entre 2 a 4 alunos
- 3.- Entre 5 a 7 alunos
- 4.- Mais de 7 alunos

P25. Quantas raparigas tem com perturbações da linguagem verbal, no seu

grupo?

- 1.- Inferior a 2 alunos
- 2.- Entre 2 a 4 alunos
- 3.- Entre 5 a 7 alunos
- 4.- Mais de 7 alunos

P26. Qual a influência do ambiente familiar neste tipo de problemas, nos seus alunos?

- 1.- Nenhuma
- 2.- Pouco significativa
- 3.- Significativa
- 4.- Muito significativa

P27. Qual a influência familiar negativa mais típica no desenvolvimento das competências nos alunos com este tipo de problemática?

- 1.- Nenhuma influência
- 2.- Língua materna diferente da utilizada na escola
- 3.- Pouca estimulação em casa
- 4.- Outra. Qual?

P28. Qual a influência do ambiente escolar nas perturbações da linguagem verbal, nos seus alunos?

- 1.- Nenhuma
- 2.- Pouco significativa
- 3.- Significativa
- 4.- Muito significativa

P29. Qual a influência escolar negativa mais típica no desenvolvimento de

competências nas crianças com estas alterações?

- 1.- Nenhuma influência
- 2.- Apoio insuficiente
- 3.- Falta de formação dos docentes
- 4.- Outra. Qual?

Questionário – Bloco IV

Análise do currículo

P30. No seu projecto curricular de turma tem em atenção os alunos com estas problemáticas?

- 1.- Nunca
- 2.- Raramente
- 3.- Frequentemente
- 4.- Sempre

P31. Classifique o seu conhecimento sobre as adaptações curriculares individuais para os alunos com perturbações da linguagem verbal:

- 1.- Muito baixo
- 2.- Baixo
- 3.- Médio
- 4.- Elevado

P32. Realiza adaptações curriculares em relação aos objectivos, conteúdos, estratégias/materiais e avaliação para os alunos com estas problemáticas?

- 1.- Nunca
- 2.- Raramente

3.- Frequentemente

4.- Sempre

P33. Selecciona as adaptações curriculares que utiliza para este tipo de crianças?

1.- Exercícios mais curtos e mais tempo para exames

2.- As instruções, exercícios e questões de exames são lidas em voz alta

3.- Recurso a meios técnicos de apoio (computador, corrector ortográfico)

4.- Outra. Qual?

P34. O que acha sobre a adequação dos recursos/materiais como (computadores, software,...)da sua escola para estes alunos:

1.- Insuficiente

2.- Suficiente

3.- Boa

4.- Muito boa

P35. Utiliza actividades de ensino/aprendizagem, como trabalhar histórias/contos, de modo que os alunos com perturbações da linguagem verbal, enriqueçam o seu vocabulário?

1.- Nunca

2.- Raramente

3.- Frequentemente

4.- Sempre

P36. Reelabora e/ou recria histórias com os seus alunos acrescentando personagens, factos, invertendo os acontecimentos, locais,...?

1.- Nunca

2.- Raramente

3.- Frequentemente

4.- Sempre

P37. Realiza actividades em que estes alunos reproduzam adivinhas, provérbios, trava-línguas, rimas, quadras,...?

1.- Nunca

2.- Raramente

3.- Frequentemente

4.- Sempre

P38. Acha que utiliza estratégias apropriadas à compreensão verbal, para este tipo de alunos?

1.- Nunca

2.- Raramente

3.- Frequentemente

4.- Sempre

P39. Avalie o tempo que disponibiliza semanalmente em actividades específicas, só para alunos com perturbações da linguagem verbal:

1.- Insuficiente

2.- Suficiente

3.- Bom

4.- Muito Bom

Questionário – Bloco V

Apoio a alunos com perturbações da linguagem verbal

P40. Enquanto docente, qual o apoio mais típico que proporciona a estes alunos,

durante o horário lectivo:

- 1.- Nenhum acompanhamento
- 2.- Acompanhamento individualizado suplementar
- 3.- Adequação na duração dos exercícios
- 4.- Outro. Qual?

P41. Caracteriza a ajuda atrás referida como:

- 1.- Insuficiente
- 2.- Suficiente
- 3.- Boa
- 4.- Muito boa

P42. Indique a forma mais típica de apoio que o agrupamento oferece aos alunos (para além do apoio durante o horário lectivo):

- 1.- Nenhuma
- 2.- Sessões em grupo para a promoção de competências de linguagem
- 3.- Apoio individualizado às crianças com estes problemas
- 4.- Outra. Qual?

P43. Avalie o grau de eficácia do apoio oferecido pelo seu agrupamento a este tipo de crianças:

- 1.- Nenhum
- 2.- Insuficiente
- 3.- Suficiente
- 4.- Muito bom

P44. Existe algum sistema de apoio externo a crianças com este tipo de alterações, na área abrangida pela Direcção Regional de Educação à qual a sua escola

pertence?

- 1.- Nenhum
- 2.- Apoio dado sobretudo pelos técnicos do sistema educacional
- 3.- Apoio dado pelos técnicos particulares e pagos pelos encarregados de educação
- 4.- Apoio dado pelos técnicos particulares e pagos pela segurança social

P45. Qual é o número de alunos com perturbações da linguagem verbal, no seu grupo, que recebe apoio fora do sistema escolar?

- 1.- Inferior a 2 alunos
- 2.- Entre 2 a 4 alunos
- 3.- Entre 5 a 7 alunos
- 4.- Mais de 7 alunos

P46. Que tipo de apoio, fora do sistema escolar, recebem os alunos com estes problemas?

- 1.- Nenhum
- 2.- Aulas adicionais de promoção de competências de linguagem (excluindo apoio nos trabalhos de casa)
- 3.- Reabilitação específica da linguagem
- 4.- Outro tipo de apoio para estas crianças

P47. No caso dos alunos com perturbações da linguagem verbal, qual o tempo de que dispõem semanalmente, em sessões de terapia de fala:

- 1.- Inferior a 15 minutos
- 2.- Entre 15 a 30 minutos
- 3.- Entre 31 a 60 minutos
- 4.- Mais de 60 minutos

P48. No caso dos alunos com perturbações da linguagem verbal, terem terapias de linguagem, avalie o tempo disponibilizado semanalmente pelos técnicos, em aconselhamento aos professores desses alunos:

- 1.- Insuficiente
- 2.- Suficiente
- 3.- Bom
- 4.- Muito Bom

P49. Avalie o tempo de que dispõe, semanalmente, na planificação/implementação de actividades diferenciadas, relacionadas com o apoio dado a estes alunos:

- 1.- Insuficiente
- 2.- Suficiente
- 3.- Bom
- 4.- Muito Bom

P50. Avalie o tempo de que dispõe, semanalmente, em reuniões / contacto com os pais das crianças com perturbações da linguagem verbal:

- 1.- Insuficiente
- 2.- Suficiente
- 3.- Bom
- 4.- Muito Bom

P51. Avalie a qualidade da colaboração entre a(s) escola(s) e instituições externas / especialistas de apoio a este tipo de crianças (serviços escolares de apoio psicológico ou educacional, centros psiquiátricos de apoio a crianças e adolescentes, etc.):

- 1.- Muito baixa
- 2.- Baixa

3.- Média

4.- Elevada

P52. Avalie a colaboração entre a(s) escola(s) e os pais / encarregados de educação destas crianças:

1.- Nenhuma

2.- Razoável

3.- Boa

4.- Muito boa

P53. Avalie os recursos financeiros para apoio a crianças com perturbações da linguagem verbal na(s) escola(s), onde trabalha:

1.- nenhuns

2.- Insuficientes

3.- Suficientes

4.- Bons

P54. Há alguém especializado na sua escola, a quem possa pedir aconselhamento sobre esta temática?

1.- Ninguém

2.- Psicólogo educacional

3.- Professor de ensino especial especializado em problemas de linguagem

4.- Outro. Qual?

P55. Considera o número de psicólogos existentes a dar apoio na sua escola ou agrupamento:

1.- Insuficiente

2.- Suficiente

3 - Bom

4- Excelente

P56. Considera o número de terapeutas da fala a dar apoio na sua escola ou agrupamento:

1.- Insuficiente

2.- Suficiente

3 - Bom

4- Excelente

P57. Os serviços de apoio da sua escola ou do seu agrupamento proporcionam aos professores programas de formação / supervisão sobre como ensinar estas crianças:

1.- Nenhum

2.- Insuficiente

3.- Suficiente

4.- Bom

P58. Com que frequência procura aconselhamento para o apoio a estas crianças:

1.- Nunca

2.- Raramente

3.- Frequentemente

4.- Sempre

P59. Está satisfeito com esse aconselhamento (impressão geral):

1.- Nada satisfeito

2.- Pouco Satisfeito

3.- Satisfeito

4.- Muito satisfeito

P60. – Qual é a sua opinião no geral sobre o grau de eficácia do sistema de apoio proporcionado aos discentes:

1.- Ineficaz

2.- Pouco eficaz

3.- Eficaz

4.- Muito eficaz

TERMINOU O QUESTIONÁRIO.

AGRADECEMOS A SUA COLABORAÇÃO!

ANEXO IV- Transcrição das Entrevistas ais Directores Executivos

Entrevista ao Director da Direcção Executiva do Agrupamento de Escolas de Grândola

B.1.Documentos de Agrupamento

1- 1- Na construção do Projecto Educativo do Agrupamento, teve em atenção os alunos com alterações de linguagem verbal? Em caso afirmativo, de que forma?

Não.

2- Na construção do Projecto Curricular de Agrupamento, teve em atenção os alunos com alterações de linguagem verbal? Em caso afirmativo, de que forma?

Não.

3- No Projecto Curricular de Agrupamento, são contempladas actividades para este tipo de alunos, após o horário lectivo? Em caso afirmativo, de que forma?

Não.

4 - Acha que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, contemplam nos seus projectos curriculares de turma os alunos com estas perturbações? Em caso afirmativo, de que forma?

Sim, assinalando as dificuldades dos alunos com estes problemas, fazendo o respectivo encaminhamento para os técnicos especializados e utilizando estratégias diferenciadas.

5 - No Projecto Curricular de Agrupamento, atendeu à formação sobre problemas de linguagem verbal para os professores do ensino regular, do 1º Ciclo do Ensino Básico? Em caso afirmativo, de que forma?

Não.

B.2. Recursos Materiais

6 - As escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento estão bem apetrechadas, com materiais que dêem resposta aos alunos com estes problemas? No caso de não estarem, como resolvem a situação?

Não, mas com a reconstrução do parque escolar talvez consigamos ultrapassar estas carências, no entanto nas escolas rurais o um problema será mais difícil de resolução.

7 - Os alunos com alterações de linguagem verbal, têm material informático suficiente para dar resposta às suas necessidades? No caso de não terem, como resolvem a situação?

O equipamento informático existente nas escolas é reduzido e de difícil manutenção, pela dispersidade das escolas. Este problema será resolvido com um maior investimento a este nível.

8 – O seu Agrupamento de Escolas está equipado com uma biblioteca escolar, que dá resposta aos alunos com estas alterações? No caso de não estarem, como resolvem a situação?

Não. Pensamos que poderia passar por equipar as referidas bibliotecas com software adequado a essa problemática.

B.3. Organização Escolar

9 - Quais são os graus de ensino abrangidos por este Agrupamento?

Pré-Escolar; 1º Ciclo; 2º Ciclo; 3º Ciclo.

10 – Qual o número total de alunos que existe no Agrupamento?

1408.

11 - Quantos alunos tem o 1º Ciclo do Ensino Básico, neste Agrupamento?

585.

12 – Quantas turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico existem no seu Agrupamento?

43.

13 - Quantos professores do 1º ciclo do ensino regular, estão colocados com turma? E sem turma?

Professores com turma:43

Professores sem turma: 4

14- Quantos alunos com alterações de linguagem verbal, na totalidade, estão referenciados no 1º Ciclo do Ensino Básico no Agrupamento?

Alguns, estando este número a ser actualizado.

B.4. Rede de Apoios proporcionado aos Alunos com Alterações de Linguagem Verbal

15 - Quantos professores estão a apoiar os alunos com alterações de linguagem verbal, nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico? E durante quantas horas semanais?

Nenhum professor apoia especificamente estes alunos.

16 - Quantos terapeutas da fala dão apoio nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, no seu agrupamento?

1 terapeuta da fala do agrupamento.

17 - Quantas horas semanais tem, em média, cada terapeuta da fala, para dar apoio aos alunos com estes problemas? Considera esse tempo suficiente?

Temos 1 terapeuta da fala com 17h30m semanais. Este tipo de apoio não é suficiente para o número de alunos com esta problemática, pela dispersão das escolas do 1º ciclo que fazem parte do nosso agrupamento, bem como da quantidade de novos casos que surgem anualmente.

18 - Quantos psicólogos dão apoio nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico?

1 educacional.

19 - Quantas horas semanais tem, em média, cada psicólogo para dar apoio a estes alunos? Considera esse tempo suficiente?

1 psicólogo educacional com 35h. Não é o tempo ideal, pelas razões anteriormente

mencionadas.

20- Na área da DREALE existe algum sistema de apoio externo para os alunos com alterações de linguagem verbal? Em caso afirmativo, qual?

Não temos conhecimento.

21- Este Agrupamento tem parcerias? No caso de ter, com quem? E como?

Sim, com os Centros de Saúde.

22 – Este Agrupamento disponibiliza recursos financeiros, para as salas de aulas que têm alunos com este tipo de perturbações? Em caso afirmativo, de que modo?

Não.

23 – Este Agrupamento apoia as famílias dos alunos com alterações de linguagem verbal, a obterem subsídios para terapias da fala? Em caso afirmativo, de que modo?

Não.

24- Também apoiam as famílias dos alunos com estes problemas, a obterem subsídios para material informático, como computadores, software,...? No caso afirmativo, de que modo?

Não.

25 – Acha que, neste Agrupamento, os alunos do 1º Ciclo com alterações de linguagem verbal, têm os apoios que necessitam?

No presente ano lectivo prestamos apoio a muitos alunos, podemos mesmo afirmar que em relação aos anos anteriores, damos uma melhor resposta, no entanto, aquém do ideal.

26 – Como elemento da Direcção Executiva do Agrupamento, o que poderia ainda fazer pelos alunos com esta problemática?

Na minha opinião seria benéfico, para estes alunos:

- a colocação de mais especialistas;

- a continuidade terapêutica;
- a formação dos professores nesta área.

Entrevista ao Director da Direcção Executiva do Agrupamento de Escolas de Beja

B.1.Documentos de Agrupamento

1- Na construção do Projecto Educativo do Agrupamento, teve em atenção os alunos com alterações de linguagem verbal? Em caso afirmativo, de que forma?

Não, apenas foi dada atenção aos alunos NEE do Agrupamento, mas de forma generalizada.

2- Na construção do Projecto Curricular de Agrupamento, teve em atenção os alunos com alterações de linguagem verbal? Em caso afirmativo, de que forma?

Não.

3- No Projecto Curricular de Agrupamento, são contempladas actividades para este tipo de alunos, após o horário lectivo? Em caso afirmativo, de que forma?

Não.

4 - Acha que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, contemplam nos seus projectos curriculares de turma os alunos com estas perturbações? Em caso afirmativo, de que forma?

Sim. Sinalizando-os no próprio documento e desenvolvendo os mecanismos necessários ao seu encaminhamento/acompanhamento por parte das terapeutas da fala.

5 - No Projecto Curricular de Agrupamento, atendeu à formação sobre problemas de linguagem verbal para os professores, do 1º Ciclo do Ensino Básico? Em caso afirmativo, de que forma?

Não.

B.2. Recursos Materiais

6 - As escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento estão bem apetrechadas, com materiais que dêem resposta aos alunos com estes problemas? No caso de não estarem, como resolvem a situação?

Não, mas a curto prazo talvez se consigam solucionar estes problemas nas escolas que se irão agrupar no Centro Escolar, onde estará também presente o Centro de Recursos TIC direccionado para alunos NEE. Nas escolas rurais é um problema com difícil solução.

7 - Os alunos com alterações de linguagem verbal, têm material informático suficiente para dar resposta às suas necessidades? No caso de não terem, como resolvem a situação?

Alguns alunos já têm, no entanto, um grande número continua a não ter. A distância física é um entrave, assim como o fraco equipamento informático que existe nas escolas rurais, o que faz com que algum software, embora pudesse ser requisitado, não seja possível de ser aplicado nessas escolas.

8 – O seu Agrupamento de Escolas está equipado com uma biblioteca escolar, que dá resposta aos alunos com estas alterações? No caso de não estarem, como resolvem a situação?

Não. Pensamos que poderia passar por equipar as referidas bibliotecas com software adequado a essa problemática.

B.3. Organização Escolar

9 - Quais são os graus de ensino abrangidos por este Agrupamento?

Pré-Escolar; 1º Ciclo; 2º Ciclo; 3º Ciclo.

10 – Qual o número total de alunos que existe no Agrupamento?

1300.

11 - Quantos alunos tem o 1º Ciclo do Ensino Básico, neste Agrupamento?

551.

12 – Quantas turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico existem no seu Agrupamento?

34.

13 - Quantos professores do 1º ciclo do ensino regular, estão colocados com turma? E sem turma?

Professores com turma: 34

Professores sem turma: 2

14- Quantos alunos com alterações de linguagem verbal, na totalidade, estão referenciados no 1º Ciclo do Ensino Básico no Agrupamento?

Face ao número de alunos existente, no agrupamento, temos uma percentagem baixa de alunos com estas características.

B.4. Rede de Apoios proporcionado aos Alunos com Alterações de Linguagem Verbal

15 - Quantos professores estão a apoiar os alunos com alterações de linguagem verbal, nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico? E durante quantas horas semanais?

Nenhum professor presta apoio específico a alunos com estas características, uma vez que todos estão a beneficiar de sessões de terapia da fala por parte de terapeutas da fala colocados no agrupamento.

16 - Quantos terapeutas da fala dão apoio nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, no seu agrupamento?

2 terapeutas da fala do agrupamento e 1 terapeuta da fala do Centro de Paralisia Cerebral de Beja (com base num protocolo).

17 - Quantas horas semanais tem, em média, cada terapeuta da fala, para dar apoio aos alunos com estes problemas? Considera esse tempo suficiente?

Temos duas terapeutas com 35h semanais e a terapeuta do Centro de Paralisia dá um apoio de 10h. Neste momento, consideramos os apoios suficientes, considerando que, até ao ano lectivo anterior não houve qualquer apoio/recurso

nesta área no nosso Agrupamento.

18 - Quantos psicólogos dão apoio nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico?

3 psicólogos: um clínico e 2 educacionais.

19 - Quantas horas semanais tem, em média, cada psicólogo para dar apoio a estes alunos? Considera esse tempo suficiente?

O psicólogo clínico tem 17h30 semanais; 1 psicólogo educacional com 17h30 e o outro psicólogo educacional com 35h. O tempo e recursos não são, de todo, suficientes para o número de casos existentes, atendendo ainda ao facto de, ano após ano, se ir notando um acréscimo considerável no número de alunos com essas dificuldades.

20- Na área da DREALE existe algum sistema de apoio externo para os alunos com alterações de linguagem verbal? Em caso afirmativo, qual?

Se existe algum apoio por parte da DREALE, nós não temos conhecimento.

21- Este Agrupamento tem parcerias? No caso de ter, com quem? E como?

Sim. Houve necessidade de estabelecer um protocolo/parceria com o Centro de Paralisia Cerebral de Beja, no sentido de podermos, de alguma forma, beneficiar de alguns apoios na área da Psicologia e das Terapias, uma vez que este Centro dispõe dum número bastante considerável de técnicos destas áreas.

22 – Este Agrupamento disponibiliza recursos financeiros, para as salas de aulas que têm alunos com este tipo de perturbações? Em caso afirmativo, de que modo?

Disponibilizamos os mesmos apoios financeiros para todas as salas de aula, independentemente de terem, ou não, alunos com esta problemática.

23 – Este Agrupamento apoia as famílias dos alunos com alterações de linguagem verbal, a obterem subsídios para terapias da fala? Em caso afirmativo, de que modo?

Não.

24- Também apoiam as famílias dos alunos com estes problemas, a obterem subsídios para material informático, como computadores, software,...? No caso afirmativo, de

que modo?

Não.

25 – Acha que, neste Agrupamento, os alunos do 1º Ciclo com alterações de linguagem verbal, têm os apoios que necessitam?

Se estabelecermos uma comparação com os apoios existentes, anteriormente, a este nível no nosso Agrupamento concluímos que, actualmente conseguimos dar resposta a muitos casos. No entanto, achamos que deveríamos ter mais alguns recursos nesta área, de modo a que os alunos pudessem beneficiar duma terapêutica mais continuada e eficaz.

26 – Como elemento da Direcção Executiva do Agrupamento, o que poderia ainda fazer pelos alunos com esta problemática?

Parece-nos que seria essencial que se conseguisse manter no nosso Agrupamento a colocação de terapeutas da fala. O processo de recrutamento é difícil e, por vezes, moroso e tardio. Por outro lado, seria de considerar a continuidade dos técnicos no Agrupamento o que, por norma, é muito difícil de acontecer. A formação dos professores nesta área, também seria uma das hipóteses.

Entrevista ao Director da Direcção Executiva do Agrupamento de Escolas de Elvas

B.1.Documentos de Agrupamento

1- Na construção do Projecto Educativo do Agrupamento, teve em atenção os alunos com alterações de linguagem verbal? Em caso afirmativo, de que forma?

Não.

2- Na construção do Projecto Curricular de Agrupamento, teve em atenção os alunos com alterações de linguagem verbal? Em caso afirmativo, de que forma?

Não.

3- No Projecto Curricular de Agrupamento, são contempladas actividades para este tipo

de alunos, após o horário lectivo? Em caso afirmativo, de que forma?

Não.

4 - Acha que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, contemplam nos seus projectos curriculares de turma os alunos com estas perturbações? Em caso afirmativo, de que forma?

Sim, utilizando uma pedagogia e actividades diferenciadas.

5 - No Projecto Curricular de Agrupamento, atendeu à formação sobre problemas de linguagem verbal para os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico? Em caso afirmativo, de que modo?

Não.

B.2. Recursos Materiais

6 - As escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento estão bem apetrechadas, com materiais que dêem resposta aos alunos com estes problemas? No caso de não estarem, como resolvem a situação?

Não, mas iremos adquirir mais software, quando tivermos cabimentação orçamental.

7 - Os alunos com alterações de linguagem verbal, têm material informático suficiente para dar resposta às suas necessidades? No caso de não terem, como resolvem a situação?

Não, mas iremos adquirindo mais software, quando tivermos cabimentação orçamental.

8 - O seu Agrupamento de Escolas está equipado com uma biblioteca escolar, que dá resposta aos alunos com estas alterações? No caso de não estarem, como resolvem a situação?

Não, mas iremos adquirindo mais software, quando tivermos cabimentação

orçamental.

B.3. Organização Escolar

9 - Quais são os graus de ensino abrangidos por este Agrupamento?

Pré-Escolar; 1º Ciclo; 2º Ciclo; 3º Ciclo.

10 – Qual o número total de alunos que existe no Agrupamento?

919.

11 - Quantos alunos tem o 1º Ciclo do Ensino Básico, neste Agrupamento?

321.

12 – Quantas turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico existem no seu Agrupamento?

31.

13 - Quantos professores do 1º ciclo do ensino regular, estão colocados com turma? E sem turma?

Professores com turma:31

Professores sem turma: 4

14- Quantos alunos com alterações de linguagem verbal, na totalidade, estão referenciados no 1º Ciclo do Ensino Básico no Agrupamento?

Temos um número reduzido de alunos com estas alterações.

B.4. Rede de Apoios proporcionado aos Alunos com Alterações de Linguagem Verbal

15 - Quantos professores estão a apoiar os alunos com alterações de linguagem verbal, nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico? E durante quantas horas semanais?

Nenhum professor apoia especificamente estes alunos.

16 - Quantos terapeutas da fala dão apoio nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, no seu agrupamento?

1 terapeuta da fala do agrupamento.

17 - Quantas horas semanais tem, em média, cada terapeuta da fala, para dar apoio aos alunos com estes problemas? Considera esse tempo suficiente?

Temos 1 terapeuta da fala com 17h30m semanais, sendo este tempo insuficiente.

18 - Quantos psicólogos dão apoio nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico?

1 educacional.

19 - Quantas horas semanais tem, em média, cada psicólogo para dar apoio a estes alunos? Considera esse tempo suficiente?

Temos 1 psicólogo educacional com 35h, mas como o nosso agrupamento é TEIP, deverá calcular que é insuficiente, face às dificuldades apresentadas pelos alunos e respectivas famílias.

20- Na área da DREALE existe algum sistema de apoio externo para os alunos com alterações de linguagem verbal? Em caso afirmativo, qual?

Penso que não.

21- Este Agrupamento tem parcerias? No caso de ter, com quem? E como?

Sim, neste momento estamos em fase de reorganização.

22 – Este Agrupamento disponibiliza recursos financeiros, para as salas de aulas que têm alunos com este tipo de perturbações? Em caso afirmativo, de que modo?

Não.

23 – Este Agrupamento apoia as famílias dos alunos com alterações de linguagem verbal, a obterem subsídios para terapias da fala? Em caso afirmativo, de que modo?

Não.

24- Também apoiam as famílias dos alunos com estes problemas, a obterem subsídios para material informático, como computadores, software,...? No caso afirmativo, de que modo?

Não.

25 – Acha que, neste Agrupamento, os alunos do 1º Ciclo com alterações de linguagem verbal, têm os apoios que necessitam?

Não, no entanto, estamos a desenvolver esforços para aumentar o número de apoios pedagógicos a estes alunos, sendo este processo um pouco moroso.

26 – Como elemento da Direcção Executiva do Agrupamento, o que poderia ainda fazer pelos alunos com esta problemática?

O ideal seria: o recrutamento de mais professores especializados; os técnicos darem continuidade às terapias; a formação dos professores nesta área.

ANEXO V – Transcrição dos Comentários do Grupo de Discussão

Professora Raquel Lopes

P.17- Os professores titulares identificam e sinalizam os alunos com alterações de linguagem verbal, enviando-os aos técnicos especializados, para que estes façam o diagnóstico formal dos problemas. **Questiono: O início do processo não é feito pelo professor do Ensino Especial?** É óbvio que não! Os docentes do ensino regular têm que dar resposta a todas as problemáticas, porque os apoios prestados pelos colegas dos apoios é muito reduzido.

P.31 – O conhecimento sobre as adaptações curriculares individuais para alunos com estas características é médio/baixo. **Questiono: Já fez alguma formação nesta área?** Onosso centro de formação não tem promovido qualquer tipo de formação sobre esta temática. E a oferta formativa exterior também tem sido muito reduzida.

P.55 – A quantidade de Psicólogos é bastante reduzido, face ao número de alunos com necessidades de apoio.

P.56 – O número de terapeutas da fala a dar apoio ao Agrupamento é insuficiente, apesar do Sr. director estar a desenvolver esforços para colmatar esta dificuldade, mas como todos sabemos é um processo demorado. No entanto, verificou-se no presente ano lectivo, a colocação de um maior número de técnicos especializados, sem que seja possível dar uma resposta adequada a todos os alunos com estas características.

P.60 – Os sistemas de apoio proporcionados aos docentes é pouco eficaz, o que por sua vez se repercute aos alunos. Não existem infra-estruturas que possam dar resposta às necessidades dos alunos/professores.

Para concluir a nossa “discussão” poderia dizer que certos problemas seriam minimizados se fosse dado aos professores formação nas áreas por eles eleitas, bem como se colocassem um número superior de técnicos (Psicólogos e Terapeutas) para que dessem uma resposta adequada aos alunos, com estas problemáticas.

Professora Pedro Ferreira

P.29 – A maior parte das vezes, a falta de formação dos docentes é segundo a minha perspectiva a influência escolar negativa mais típica no desenvolvimento das crianças com estas alterações. **Questiono: Qual é oferta formativa dada aos docentes, nesta área?** Posso garantir que a oferta formativa nesta área é muito limitada, para não dizer mesmo inexistente.

P.44 – O sistema de apoio externo proporcionado a este tipo de crianças, ainda não são suficientes, apesar de já existem alguns, mas há muita falta de técnicos nas escolas públicas.

P.54 – Os agrupamentos têm poucos técnicos especializados para trabalhar com as crianças, assim como para apoiar os docentes. Quando os há a organização não é feita adequadamente, pois não existe espaço temporal para planificar, reunir, monitorizar as actividades e estratégias a trabalhar com os diversos intervenientes no processo ensino/aprendizagem.

Podemos terminar esta breve “conversa” fazendo um apelo aos nossos dirigentes, no sentido de ser dada autonomia financeira a todos os agrupamentos. Desta forma seria possível às instituições promoverem formação adequada aos docentes e não docentes, de acordo com as suas necessidades e procederem à colocação de mais especialistas para superarem as lacunas existentes, bem como permitir-lhes uma continuidade terapêutica tão importante para a criança com alterações de linguagem verbal.

Professor Jorge Godinho

P.30 – Sim, assinalo no PCT os alunos com estes problemas.

P.32 – Realizo, no entanto, nem sempre o professor tem conhecimentos para definir a metodologia mais adequada para trabalhar individualmente com estas crianças, e realiza as adaptações curriculares ajustadas às crianças com perturbações da linguagem verbal, porque cada caso é um caso.

P.34 – As escolas não estão apetrechadas, nem com recursos humanos, nem com materiais para dar apoio a estes alunos.

P.39 – O tempo disponibilizado semanalmente para actividades diferenciadas com

estes alunos não é de forma alguma o suficiente. **Questiono: Porquê?** Necessitava de contemplar na agenda o tempo para reunir, planificar e avaliar com os técnicos especializados que trabalham com este tipo de crianças.

Para finalizar posso dizer que o tempo que o professor passa na escola é muito superior ao horário estipulado no Estatuto da Carreira Docente, sendo esta sobrecarga horária canalizada para burocracias. Deveríamos utilizar este tempo para formação a pares, permitindo desta forma dar uma resposta mais adequada às necessidades sentidas no dia-a-dia.

Professora Teresa Rocha

P. 11 – Reconheço que a minha formação nesta área é reduzida, pela pouca oferta de formação.

P. 32 – Os discentes contemplam nos seus Projectos Curriculares de Turma, todas as problemáticas existentes na turma, referenciando as adaptações curriculares, os objectivos, os conteúdos, as estratégias a serem trabalhadas, assim como os materiais e avaliação deste tipo de alunos, concebendo o mesmo tipo de oportunidades a todos os educandos, respeitando a sua individualidade e ritmos de aprendizagem promovendo o seu sucesso educativo.

P. 34 – Os recursos existentes, computadores e software ainda não são suficientes face às necessidades, no entanto, com a alteração do parque escolar, talvez consigamos solucionar alguns problemas. No entanto, nas escolas rurais estes problemas são mais difíceis de solucionar, porque a dispersão dos edifícios escolares e o centro de recursos é um obstáculo, além do fraco equipamento informático existente nas instituições.

Para concluir posso dizer que o grau de eficácia do sistema de apoio proporcionado aos discentes e alunos nas escolas, com perturbações de linguagem verbal, ainda se encontra numa fase embrionária de desenvolvimento.

P. 43 – O apoio proporcionado pela nossa instituição a este tipo de alunos tem vindo a crescer.

Podemos mesmo dizer que se tem verificado uma resposta positiva, no último ano

lectivo, face a este tipo de problemas, no nosso agrupamento.

Professora Ana Teresa

P. 11 – A formação de base dos professores é insuficiente, em relação aos alunos com estas problemáticas, não havendo acções de formação para que possam ser colmatadas estas lacunas.

P.40 – Proporciono a estes alunos um tipo de apoio individualizado, apesar de sentir dificuldades nesta área, sendo o mesmo desenvolvido dentro da sala de aula.

Questiono: Considera esse apoio suficiente? Claro que não! Mas a carga horária atribuída aos docentes não nos permite fazer um acompanhamento suplementar.

Questiono: E nas aulas de Apoio ao Estudo? Nessas aulas é quase impossível para não dizer mesmo utópico, porque esse tipo de aulas é para todos os alunos, encontrando-se apenas um professor a assegurar esse tempo, o que dificulta o trabalho individualizado aos alunos com mais dificuldades.

P.48 – O tempo disponibilizado pelos terapeutas e psicólogos, para as sessões de terapia, é insuficiente. E o tempo de planificação/avaliação com os docentes é inexistente.

Termino fazendo um apelo à reflexão dos nossos dirigentes para este tipo de investigações, porque elas são o retrato da nossa escola, vivida por quem está no terreno e sente as dificuldades sem ter soluções a curto, médio e quiçá longo prazo.

ANEXO VI – Cruzamento do agrupamento escolar com as variáveis qualitativas relativas ao apoio aos alunos com associações significantes

Variável	Categorias	Nº de casos			Frequência relativa em coluna		
		Beja	Grândola	Elvas	Beja	Grândola	Elvas
Eficácia do apoio oferecido ao aluno pelo agrupamento	Nenhum	23	18	17	71,9%	43,9%	48,6%
	Insuficiente	7	19	15	21,9%	46,3%	42,9%
	Suficiente	2	3	3	6,3%	7,3%	8,6%
	Muito boa	0	1	0	0,0%	2,4%	0,0%
Numero de alunos com apoio externo à escola	Menos de 2 alunos	32	38	34	100,0%	92,7%	97,1%
	Entre 2 a 4 alunos	0	2	1	0,0%	4,9%	2,9%
	Entre 5 a 7 alunos	0	1	0	0,0%	2,4%	0,0%
Tempo disponibilizado pelos técnicos em aconselhamento	Insuficiente	30	40	34	93,8%	97,6%	97,1%
	Suficiente	2	0	1	6,3%	0,0%	2,9%
	Muito boa	0	1	0	0,0%	2,4%	0,0%
Recursos financeiros da escola	Nenhuns	21	19	20	65,6%	46,3%	57,1%
	Insuficientes	10	21	14	31,3%	51,2%	40,0%
	Suficientes	1	0	1	3,1%	0,0%	2,9%
	Bons	0	1	0	0,0%	2,4%	0,0%
Nº de psicólogos da escola ou agrupamento	Insuficiente	30	40	34	93,8%	97,6%	97,1%
	Suficiente	2	0	1	6,3%	0,0%	2,9%
	Excelente	0	1	0	0,0%	2,4%	0,0%
Nº terapeutas da fala a dar apoio na escola ou agrupamento	Insuficiente	31	40	34	96,9%	97,6%	97,1%
	Suficiente	1	0	1	3,1%	0,0%	2,9%
	Excelente	0	1	0	0,0%	2,4%	0,0%
Escola/ agrupamento proporciona programas formação/ supervisão	Nenhum	21	13	19	65,6%	31,7%	54,3%
	Insuficiente	10	27	15	31,3%	65,9%	42,9%
	Suficiente	1	0	1	3,1%	0,0%	2,9%
	Bom	0	1	0	0,0%	2,4%	0,0%

Estatísticas descritivas e valores da ANOVA para o grau de apoio versus variáveis dos blocos I, II e III do questionário

Variável	Categorias	n	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	Teste ANOVA	
							F	p-value
Idade	Inferior 30 anos	5	24,80	5,26	16	29	0,149	0,930
	30 a 35 anos	10	22,70	5,03	16	30		
	36 a 40 anos	53	23,45	6,54	16	63		
	Mais 40 anos	40	23,28	5,12	16	37		
Nº de alunos que teve com esta problemática	Menos de 2	7	21,71	4,86	16	28	0,712	0,547
	2 a 4	32	23,47	4,71	16	37		
	5 a 7	44	24,16	7,42	16	63		
	Mais de 7	25	22,36	3,70	16	30		
Nº de alunos actuais diagnosticados	Menos de 2	21	24,71	5,44	16	37	0,873	0,458
	2 a 4	61	23,08	4,27	16	35		
	5 a 7	21	23,62	9,47	16	63		
	Mais de 7	5	20,40	2,70	16	23		
Nº de alunos com alteração no domínio fonético	Menos de 2	24	24,46	4,67	16	33	0,547	0,651
	2 a 4	45	23,64	4,65	16	37		
	5 a 7	29	23,00	8,37	16	63		
	Mais de 7	7	21,57	2,82	16	24		
Nº de rapazes com alteração na linguagem oral	Menos de 2	25	24,96	4,52	16	33	0,962	0,413
	2 a 4	49	23,04	4,68	16	37		
	5 a 7	28	23,00	8,42	16	63		
	Mais de 7	6	21,33	3,08	16	24		
Influência ambiente familiar	Nada significativo	5	23,80	3,90	20	30	1,368	0,257
	Pouco significativo	7	26,57	4,65	19	33		
	Significativo	37	24,11	7,86	16	63		
	Muito significativo	59	22,51	4,26	16	37		
Influência ambiente escolar	Nada significativo	3	22,00	4,36	19	27	0,194	0,900
	Pouco significativo	6	24,50	3,56	20	30		
	Significativo	78	23,22	6,47	16	63		
	Muito significativo	21	23,86	3,60	16	29		

Estatísticas descritivas e valores da ANOVA para a adequação do currículo versus variáveis dos blocos I, II e III do questionário

Variável	Categorias	n	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	Teste ANOVA	
							F	p-value
Idade	Inferior 30 anos	5	21,80	1,30	20	23	0,742	0,529
	30 a 35 anos	9	21,11	3,22	17	25		
	36 a 40 anos	53	20,83	3,78	9	33		
	Mais 40 anos	40	19,88	4,22	9	29		
Nº de alunos que teve com esta problemática	Menos de 2	7	16,86	4,45	9	23	2,447	0,068
	2 a 4	32	21,00	3,98	16	29		
	5 a 7	44	20,75	3,55	15	33		
	Mais de 7	24	20,63	3,65	9	25		
Nº de alunos diagnosticados actualmente com esta perturbação	Menos de 2	21	20,29	4,92	9	29	0,428	0,734
	2 a 4	61	20,69	3,23	15	27		
	5 a 7	20	20,80	3,87	16	33		
	Mais de 7	5	18,80	6,06	9	24		
Nº de alunos com alterações no domínio fonético	Menos de 2	24	21,21	4,62	9	29	0,495	0,687
	2 a 4	45	20,58	3,37	15	26		
	5 a 7	28	20,21	3,69	16	33		
	Mais de 7	7	19,43	5,06	9	23		
Nº de rapazes com alteração de linguagem verbal	Menos de 2	25	21,28	4,50	9	29	0,457	0,713
	2 a 4	48	20,38	3,34	15	26		
	5 a 7	28	20,36	3,67	16	33		
	Mais de 7	6	19,67	5,79	9	24		
Influência do ambiente familiar	Nada significativo	5	22,20	3,03	17	25	1,935	0,129
	Pouco significativo	7	23,14	1,35	21	25		
	Significativo	37	20,76	4,42	15	33		
	Muito significativo	58	19,95	3,57	9	26		
Influência do ambiente escolar	Nada significativo	3	20,00	2,65	18	23	0,345	0,793
	Pouco significativo	6	20,00	3,03	16	24		
	Significativo	77	20,78	3,86	9	33		
	Muito significativo	21	19,90	4,21	9	25		

Teste de Levene para a homogeneidade de variâncias para o grau de apoio versus variáveis dos blocos I, II e III do questionário

Variável	Estatística de Levene	Graus liberdade numerador	Graus liberdade denominador	<i>p-value</i>
Agrupamento	0,079	2	105	0,924
Idade	0,067	3	104	0,977
Nº de alunos que teve com esta problemática	0,836	3	104	0,477
Nº de alunos actuais diagnosticados	0,624	3	104	0,601
Nº de alunos com alteração no domínio fonético	0,432	3	101	0,730
Nº de rapazes com alteração na linguagem verbal	0,216	3	104	0,885
Influência ambiente familiar	0,951	3	104	0,419
Influência ambiente escolar	0,797	3	104	0,498

Teste de Levene para a homogeneidade de variâncias para a adequação do currículo versus variáveis dos blocos I, II e III do questionário

Variável	Estatística de Levene	Graus liberdade numerador	Graus liberdade denominador	<i>p-value</i>
Agrupamento de Escolas	4,784	2	104	0,010
Idade	1,933	3	103	0,129
Nº de alunos que teve com esta problemática	0,559	3	103	0,643
Nº de alunos diagnosticados	2,470	3	103	0,066
Nº de alunos com alterações no domínio fonético	0,823	3	100	0,484
Nº de rapazes com alteração de linguagem verbal	1,246	3	103	0,297
Influência ambiente familiar	3,037	3	103	0,032
Influência ambiente escolar	0,904	3	103	0,442