

AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR E ESCOLAR EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL

Sandra Isabel Miranda⁹

Anabela Cruz-Santos¹⁰

<https://doi.org/10.58086/8cyw-8j72>

Resumo

O desenvolvimento adequado da linguagem é central para que a criança desenvolva aprendizagens académicas e sociais. Objetivo: Avaliação da linguagem em 35 crianças em acolhimento residencial em quatro instituições sociais através da Grelha de Observação da Linguagem. De natureza quantitativa. Do total das estruturas da GOL-E (2ª Edição) três crianças encontram-se no percentil 50 e/ou acima deste. A maioria das crianças encontra-se em percentis inferiores aos esperáveis para a sua faixa etária. Os resultados obtidos evidenciam que as crianças avaliadas revelaram um desempenho inferior ao nível das competências linguísticas quando comparadas com os resultados normativos esperáveis para a sua idade. Verificou-se a existência de crianças que apresentam perturbações da linguagem sem estarem formalmente identificadas no sistema educativo.

Palavras-chave: acolhimento residencial; alunos em risco educacional; avaliação; dificuldades de linguagem

Introdução

A linguagem é um importante fator para o desenvolvimento e para a aprendizagem. A sua aquisição acontece, em primeiro lugar no seio familiar, sendo a família a primeira instância socializadora

⁹ Instituto de Educação – Universidade do Minho, Portugal. Orcid: 0000-0003-3336-4268

¹⁰ Centro de Investigação em Estudos da Criança- CIEC-Instituto de Educação – Universidade do Minho, Portugal. Orcid: 0000-0002-9985-8466

Endereço para correspondência: Sandra Miranda, Rua Dr. Flávio Gonçalves, 189, 2ªESQ, 4490-614, Póvoa de Varzim, Portugal. E-mail: isabelmanhente@gmail.com

da criança, seguida pela escola. Nesta última, as crianças aprenderão a ler, a escrever e a fazer uso de uma linguagem diferente da que utilizamos no nosso quotidiano. No entanto, é premente elencar que nesta aquisição (linguística) nem todas as crianças partem em condições equitativas (Charlot, 2000). Nos estratos sociais mais desfavorecidos, o meio não proporciona tantas e tão variadas experiências linguísticas, o que não possibilita o mesmo conhecimento das palavras. Esta circunstância faz com que a criança que não possui «instrumentos de descodificação» não consiga consolidar os conhecimentos na altura correta, acarretando no futuro dificuldades de aprendizagem (Silva, 2014).

Os discentes com estas dificuldades (de aprendizagem) encontram-se atualmente inseridos no grupo de alunos com necessidades educativas especiais, cujas características os situam numa situação de “risco” quanto à sua realização académica e social. Derivado de um conjunto de fatores que os colocam numa situação de alto risco educacional, estes discentes possuem uma maior probabilidade de vir a experimentar problemas de comportamento e de aprendizagem (Correia, 2013). Além disso, podem vivenciar o sistema de ensino de forma mais conflituosa e até excludente, desenvolvendo outras comorbidades desencadeadas pela baixa autoestima, resultado do insucesso social e escolar e somadas às mais diversas formas de violência e preconceito (Gomes, 2012 citado em Silva & Santos, 2019, p.48).

É importante ressaltar que o sucesso escolar continua a ser a maior problemática na vida destas crianças. O capital social dos mesmos é consideravelmente parco e o fato de pertencerem a meios onde, no geral, imperam as baixas habilitações escolares, condiciona as suas ambições em relação à vontade e à necessidade de integrar a escola em todas as suas abrangências (Lemos, 2012).

A escola, conotada como “um mundo de cultura escrita” onde as competências linguísticas estão relacionadas com o sucesso ou o insucesso escolar, está também alicerçada sob uma perspetiva meritocrática e massificadora. Desta forma, esta não está «vocacionada» para se adaptar às características das crianças em acolhimento residencial (Castro, 1997, p.57 citado em Lemos, 2012).

Alude a literatura para a importância da linguagem como fator para o desenvolvimento e para a aprendizagem. Este desenvolvimento implica a apreensão de regras específicas do sistema relacionadas com a forma (estrutura da linguagem), o conteúdo (significado da linguagem) e o uso (aplicação da linguagem em contexto). Relativamente à forma, esta engloba três componentes: a fonologia, a morfologia e a sintaxe. Ao conteúdo refere-se a semântica e, ao uso, a pragmática. Cada uma dessas cinco componentes é uma parte do sistema linguístico e rege-se por um conjunto de regras específicas da linguagem de forma a existir comunicação eficaz (Owens, 2016 citado em Cruz-Santos, 2019).

De acordo com a filosofia da inclusão, a escola deve procurar incluir todos os alunos, conhecer as suas características e identificar as suas necessidades. Desta forma, poderá utilizar estratégias e recursos precisos para conduzir os discentes ao sucesso educativo. Sucesso esse, que não tem de ser igual para todos (Vieira-Rodrigues & Sanches-Ferreira, 2017; Martins et al., 2018 citado em Cruz-Santos, 2019). Para isso, é fator importante e crucial a avaliação adequada da linguagem. Assim, poderemos colmatar as lacunas que possam existir, proporcionar o esbatimento das assimetrias e colaborar para o sucesso escolar.

Método

A pesquisa foi aprovada pelo Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade do Minho e de acordo com as questões éticas e regulamentais. Os tutores legais que assentiram com a participação, após a explicação dos objetivos e métodos em linguagem acessível, assinaram a declaração de consentimento. Trata-se de um estudo de natureza quantitativa realizado em quatro instituições de acolhimento residencial, entre os meses de dezembro de 2019 e outubro de 2020.

Participantes

Este estudo exploratório é constituído por trinta e cinco participantes na faixa etária dos seis aos doze anos de idade, de ambos os géneros que habitavam casas de acolhimento e que se encontravam a frequentar desde o ensino pré-escolar até ao terceiro ciclo do ensino básico (7ºano). Foi-lhes aplicada a Grelha de Observação da Linguagem (GOL-E, 2ª Edição), de Sua-Kay e Santos (2014).

Instrumento

Foi utilizada a Grelha de Observação da Linguagem (GOL-E), 2ª Edição de Sua Kay e Santos (2014) que está dividida em três estruturas linguísticas – semântica, morfossintaxe e fonologia, sendo que cada estrutura é composta por várias provas. Na estrutura semântica, constituída por três provas, avaliamos a definição de palavras onde se pretende que a criança consiga analisar um conceito. Na segunda prova, nomeação de classes, pretende-se avaliar o domínio do vocabulário relativamente a termos superordenados. Na terceira e última prova denominada de opostos, é analisada a capacidade de estabelecer relações de significado entre as palavras que partilham a maioria dos traços semânticos à exceção de um.

Já na segunda estrutura linguística, morfossintaxe são utilizadas quatro provas. A primeira, reconhecimento de frases agramaticais, incide sobre a capacidade para fazer juízos gramaticais, ou seja, para avaliar a gramaticalidade de uma frase. A segunda prova, coordenação e subordinação de frases, pretende avaliar a capacidade de construção de frases complexas (coordenações e/ou subordinações) a partir de frases simples. Na terceira prova, ordem das palavras na frase, é avaliada a capacidade de ordenar palavras na frase, usando uma estrutura canônica básica; manteve-se o número de palavras por frase reduzido, de forma a não implicar demasiado o fator memória nesta prova. Já na quarta e última prova desta estrutura, derivação de palavras, é avaliado o uso de regras morfológicas para criar palavras derivadas.

Na terceira e última estrutura, a fonológica, a avaliação incide sobre quatro provas: as duas primeiras, discriminação de palavras e discriminação de pseudo-palavras, são provas de discriminação auditiva (sendo pseudo palavras as que não têm significado, mas respeitam as regras fonotáticas de constituição das palavras na língua portuguesa). A identificação de rimas e a segmentação silábica são as outras duas provas incluídas nesta estrutura pela sua importância para a aprendizagem na leitura e da escrita, embora impliquem capacidades, normalmente, já adquiridas antes da idade escolar. Antes de dar início à aplicação da GOL-E, 2ª Edição foi sempre referenciado através de um exemplo aquilo que era pretendido, sendo que as ordens não devem ser repetidas.

Numa única sessão analisada individualmente foram registadas todas as respostas em formato áudio e posteriormente transcritas e cotadas de acordo com os critérios estipulados pelas autoras da GOL-E.

Cada uma das respostas pertencentes às diversas provas da GOL-E tem uma cotação. Na maior parte delas, a cotação possível é de 0 - ou resposta errada - ou de 1 valor - resposta correta. As provas de definição de palavras (estrutura semântica) e de reconhecimento de frases agramaticais (estrutura morfossintática) permitem três tipos de cotação - 0, 1 e 2 valores – como a seguir se explica:

Na prova I – definição de palavras é atribuída a cotação de 0 valores para uma resposta errada, 1 valor para a resposta que indique apenas a função ou descrição e 2 valores para a resposta que indique um termo superordenado (classe do item) com informação particular de conceitos. No tocante à prova II – reconhecimento de frases agramaticais, são atribuídos 0 valores quando não se identifica o erro nem se corrige a frase, 1 valor quando se identifica que está errada, mas não a corrige e 2 valores quando se identifica o erro e se procede à correção da frase.

Procedimentos

O procedimento de recolha de dados foi iniciado pela recolha das autorizações junto dos diretores técnicos / responsáveis de cada casa de acolhimento residencial. Depois de assinadas as respetivas declarações, iniciou-se a recolha de dados. A recolha dos dados foi efetuada nas instituições sociais onde as crianças habitam, numa sala individualizada. Com uma duração máxima de 30 minutos, a linguagem das crianças foi analisada individualmente e numa única sessão. Antes de dar início à aplicação da GOL-E, foi sempre referenciado através de um exemplo aquilo que era pretendido. Todas as respostas foram registadas em formato áudio e posteriormente transcritas e cotadas de acordo com os critérios estipulados pelas autoras da GOL-E.

Para a abordagem quantitativa e o tratamento dos dados estatísticos obtidos será utilizado o IBM SPSS Statistics 26.0. O SPSS (*Statistical Package for the Social Science*). Os resultados serão obtidos através da utilização de métodos de estatística descritiva e avaliados mediante o método de estatística inferencial. A estatística inferencial permitirá avaliar as diferenças da pontuação da GOL-E (2ª Edição) nas variáveis idade, tipo de acolhimento residencial, género, nível de ensino (Educação Pré-escolar e Ensino Básico) e distrito. Similarmente a informação relativa a cada estrutura linguística – semântica, morfossintática e fonológica – será avaliada tendo em consideração a faixa etária da criança.

Resultados

Os dados obtidos foram inseridos e analisados pelo *Statistical Package for the Social Sciences* 26.0 (SPSS) recorrendo à estatística descritiva e estatística inferencial. Os mesmos demonstram que dos trinta e cinco participantes, apenas três se encontram no Percentil 50 ou acima deste. No que concerne à estrutura semântica (tabela 1, tabela 5, tabela 9, tabela 13, tabela 17), constatou-se que doze crianças atingiram o Percentil 5, nove crianças o Percentil 10 cinco crianças o Percentil 25, cinco crianças o Percentil 50, três crianças o Percentil 75 e uma criança o Percentil 90. Já no que respeita à estrutura morfossintática (tabela 2 tabela 6, tabela 10, tabela 14, tabela 18), onze crianças obtiveram o Percentil 5, quinze crianças o Percentil 10, três crianças o Percentil 50 e uma criança o Percentil 75. Na estrutura fonológica (tabela 3, tabela 7, tabela 11, tabela 15, tabela 19), vinte crianças alcançaram o Percentil 50, cinco crianças o Percentil 25, quatro crianças o Percentil 75, duas crianças o Percentil 5 e duas crianças o Percentil 90. Analisando o instrumento GOL-E na sua globalidade (tabela 4, tabela 8, tabela 12, tabela 16, tabela 20), assevera-se que doze crianças se encontram no Percentil 5, doze

crianças no Percentil 25, oito crianças no Percentil 10; uma criança no Percentil 50, uma criança no Percentil 75 e uma criança no Percentil 90. Estes três últimos participantes são os únicos que se encontram no percentil esperado para a sua faixa etária. Com a aplicação do instrumento, foi também possível verificar que a idade e o nível de escolaridade têm influência nos resultados da avaliação da linguagem nas crianças avaliadas, nomeadamente nos Totais da I estrutura – semântica (tabela 21, tabela 25), da II estrutura – morfológica (tabela 22, tabela 26), da III estrutura – fonológica (tabela 23, tabela 27) e no total das estruturas da GOL-E (tabela 24, tabela 28). Se considerarmos que os valores máximos de avaliação da GOL-E se situam nas idades compreendidas entre os 9-10 anos, observamos que estas onze crianças com faixa etária 11-12 se situavam bastante abaixo do pretendido. Um dos participantes, com 11 anos, alcançou o Percentil 10 e três participantes obtiveram o Percentil 25. Das crianças com 12 anos, uma atingiu o Percentil 90, uma o Percentil 75, quatro o Percentil 25 e uma o Percentil 5. Tendo em consideração os valores normativos da GOL-E, o facto de uma criança com doze anos ter atingido o Percentil 5, é considerado extremamente preocupante.

Tabela 1

Análise Descritiva – Variável Idade na I Estrutura - Semântica

I – Estrutura Semântica (Total)	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
6	6	12,17	6,524	2,664
7	3	13,00	6,083	3,512
8	4	18,50	3,109	1,555
9	6	26,67	4,719	1,926
10	5	30,20	3,834	1,715
11	4	29,50	2,646	1,323
12	7	29,71	5,219	1,973
Total	35	23,51	8,695	1,470
I – Estrutura Semântica (Percentil)				
6	6	18,33	27,869	11,377
7	3	8,33	2,887	1,667
8	4	6,25	2,500	1,250
9	6	20,83	22,675	9,257
10	5	34,00	28,151	12,590
11	4	27,50	16,583	8,292
12	7	39,29	33,470	12,650
Total	35	24,00	25,228	4,264

Tabela 2*Análise Descritiva – Variável Idade na II Estrutura - Morfológica*

II – Estrutura Morfológica (Total)	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
6	6	8,83	4,622	1,887
7	3	16,33	6,506	3,756
8	4	28,25	7,932	3,966
9	6	29,67	8,066	3,293
10	5	28,60	2,966	1,327
11	4	31,25	6,500	3,250
12	7	36,71	5,823	2,201
Total	35	26,23	11,070	1,871
II – Estrutura Morfológica (Percentil)				
6	6	9,17	2,041	,833
7	3	8,33	2,887	1,667
8	4	22,50	20,207	10,104
9	6	10,00	7,746	3,162
10	5	7,00	2,739	1,225
11	4	22,50	20,207	10,104
12	7	28,57	25,448	9,619
Total	35	15,86	16,471	2,784

Tabela 3*Análise Descritiva – Variável Idade na III Estrutura - Fonológica*

III – Estrutura Fonológica (Total)	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
6	6	24,17	5,742	2,344
7	3	33,33	1,155	,667
8	4	37,25	2,500	1,250
9	6	37,33	3,141	1,282
10	5	39,00	,707	,316
11	4	39,50	,577	,289
12	7	38,57	,976	,369
Total	35	35,46	6,070	1,026
III – Estrutura Fonológica (Percentil)				
6	6	25,00	20,494	8,367
7	3	41,67	28,868	16,667
8	4	53,75	26,887	13,444
9	6	42,50	18,371	7,500
10	5	55,00	11,180	5,000
11	4	66,25	19,738	9,869
12	7	50,00	14,434	5,455
Total	35	46,71	21,487	3,632

Tabela 4*Análise Descritiva – Variável Idade nas Estruturas da Grelha de Observação da Linguagem (GOL-E)*

Total GOL-E	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
6	6	45,17	10,980	4,483
7	3	62,67	10,970	6,333
8	4	84,00	9,695	4,848
9	6	93,67	12,596	5,142
10	5	97,80	6,535	2,922
11	4	99,00	7,257	3,629
12	7	105,00	10,985	4,152
Total	35	85,06	23,543	3,980
Total – Percentil GOL-E				
6	6	10,00	7,746	3,162
7	3	6,67	2,887	1,667
8	4	12,50	8,660	4,330
9	6	16,67	18,074	7,379
10	5	14,00	10,247	4,583
11	4	21,25	7,500	3,750
12	7	38,57	31,187	11,788
Total	35	18,71	19,226	3,250

Tabela 5*Análise Descritiva – Variável Tipo de Institucionalização na I Estrutura - Semântica*

I – Estrutura Semântica (Total)	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
CAT	15	22,53	9,724	2,511
LIJ	20	24,25	8,019	1,793
Total	35	23,51	8,695	1,470
I – Estrutura Semântica (Percentil)				
CAT	15	28,33	30,918	7,983
LIJ	20	20,75	20,214	4,520
Total	35	24,00	25,228	4,264

Tabela 6*Análise Descritiva – Variável Tipo de Institucionalização na II Estrutura - Morfológica*

II – Estrutura Morfológica (Total)	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
CAT	15	24,80	14,269	3,684
LIJ	20	27,30	8,151	1,823
Total	35	26,23	11,070	1,871
II – Estrutura Morfológica (Percentil)				
CAT	15	23,33	22,174	5,725
LIJ	20	10,25	6,781	1,516
Total	35	15,86	16,471	2,784

Tabela 7*Análise Descritiva – Variável Tipo de Institucionalização na III Estrutura - Fonológica*

III – Estrutura Fonológica (Total)	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
CAT	15	33,80	7,514	1,940
LIJ	20	36,70	4,532	1,013
Total	35	35,46	6,070	1,026
III – Estrutura Fonológica (Percentil)				
CAT	15	42,67	18,310	4,727
LIJ	20	49,75	23,591	5,275
Total	35	46,71	21,487	3,632

Tabela 8

Análise Descritiva – Variável Tipo de Institucionalização nas Estruturas da Grelha de Observação da Linguagem (GOL-E)

Total GOL-E		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
	CAT	15	81,13	28,668	7,402
	LIJ	20	88,00	19,106	4,272
	Total	35	85,06	23,543	3,980
Total – Percentil GOL-E)					
	CAT	15	25,33	26,286	6,787
	LIJ	20	13,75	9,580	2,142
	Total	35	18,71	19,226	3,250

Tabela 9

Análise Descritiva – Variável Género na I Estrutura - Semântica

I – Estrutura Semântica (Total)		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
	Masculino	17	22,65	9,617	2,333
	Feminino	18	24,33	7,919	1,866
	Total	35	23,51	8,695	1,470
I – Estrutura Semântica (Percentil)					
	Masculino	17	25,59	27,493	6,668
	Feminino	18	22,50	23,593	5,561
	Total	35	24,00	25,228	4,264

Tabela 10*Análise Descritiva – Variável Género na II Estrutura - Morfológica*

II– Estrutura Morfológica (Total)	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
Masculino	17	24,65	11,837	2,871
Feminino	18	27,72	10,408	2,453
Total	35	26,23	11,070	1,871
II – Estrutura Morfológica (Percentil)				
Masculino	17	13,24	16,578	4,021
Feminino	18	18,33	16,450	3,877
Total	35	15,86	16,471	2,784

Tabela 11*Análise Descritiva – Variável Género na III Estrutura - Fonológica*

II– Estrutura Fonológica (Total)	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
Masculino	17	33,88	7,373	1,788
Feminino	18	36,94	4,207	,992
Total	35	35,46	6,070	1,026
II – Estrutura Fonológica (Percentil)				
Masculino	17	42,65	20,624	5,002
Feminino	18	50,56	22,155	5,222
Total	35	46,71	21,487	3,632

Tabela 12*Análise Descritiva – Variável Género nas Estruturas da Grelha de Observação da Linguagem (GOL-E)*

Total GOL-E	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
Masculino	17	81,18	26,397	6,402
Feminino	18	88,72	20,579	4,851
Total	35	85,06	23,543	3,980
Total – Percentil GOL-E				
Masculino	17	18,24	20,535	4,980
Feminino	18	19,17	18,491	4,358
Total	35	18,71	19,226	3,250

Tabela 13*Análise Descritiva – Variável Escolaridade na I Estrutura - Semântica*

I – Estrutura Semântica (Total)	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
Pré-escolar	3	8,67	2,082	1,202
1º Ano	3	15,67	8,083	4,667
2º Ano	3	16,33	6,351	3,667
3º Ano	7	19,57	5,855	2,213
4º Ano	6	28,83	4,355	1,778
5º Ano	3	30,67	4,041	2,333
6º Ano	7	30,00	4,123	1,558
7º Ano	3	29,67	6,110	3,528
Total	35	23,51	8,695	1,470

I – Estrutura Semântica (Percentil)	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
Pré-escolar	3	8,33	2,887	1,667
1º Ano	3	28,33	40,415	23,333
2º Ano	3	8,33	2,887	1,667
3º Ano	7	6,43	2,440	,922
4º Ano	6	29,17	22,895	9,347
5º Ano	3	36,67	34,034	19,650
6º Ano	7	35,00	27,538	10,408
7º Ano	3	43,33	35,473	20,480
Total	35	24,00	25,228	4,264

Tabela 14*Análise Descritiva – Variável Escolaridade na II Estrutura - Morfológica*

II – Estrutura Morfológica (Total)	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
Pré-escolar	3	5,67	3,215	1,856
1º Ano	3	12,00	3,606	2,082
2º Ano	3	19,67	3,512	2,028
3º Ano	7	25,71	8,460	3,198
4º Ano	6	30,67	7,891	3,221
5º Ano	3	30,67	1,155	,667
6º Ano	7	34,29	5,851	2,212
7º Ano	3	36,67	9,504	5,487
Total	35	26,23	11,070	1,871

II – Estrutura Morfológica (Percentil)	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
Pré-escolar	3	8,33	2,887	1,667
1º Ano	3	10,00	,000	,000
2º Ano	3	8,33	2,887	1,667
3º Ano	7	15,00	17,078	6,455
4º Ano	6	11,67	6,831	2,789
5º Ano	3	5,00	,000	,000
6º Ano	7	25,71	17,895	6,764
7º Ano	3	35,00	36,056	20,817
Total	35	15,86	16,471	2,784

Tabela 15*Análise Descritiva – Variável Escolaridade na III Estrutura - Fonológica*

III – Estrutura Fonológica (Total)		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
	Pré-escolar	3	22,33	6,658	3,844
	1º Ano	3	26,00	5,292	3,055
	2º Ano	3	34,67	3,055	1,764
	3º Ano	7	36,14	3,237	1,223
	4º Ano	6	38,33	,753	,307
	5º Ano	3	39,33	,577	,333
	6º Ano	7	38,86	,690	,261
	7º Ano	3	38,67	1,528	,882
	Total	35	35,46	6,070	1,026
III – Estrutura Fonológica (Percentil)					
	Pré-escolar	3	26,67	22,546	13,017
	1º Ano	3	23,33	23,094	13,333
	2º Ano	3	33,33	14,434	8,333
	3º Ano	7	49,29	28,494	10,770
	4º Ano	6	54,17	10,206	4,167
	5º Ano	3	58,33	14,434	8,333
	6º Ano	7	55,71	15,119	5,714
	7º Ano	3	50,00	25,000	14,434
	Total	35	46,71	21,487	3,632

Tabela 16*Análise Descritiva – Variável Escolaridade nas Estruturas da Grelha de Observação da Linguagem (GOL-E)*

Total GOL-E		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
	Pré- escolar	3	36,67	5,508	3,180
	1º Ano	3	53,67	7,371	4,256
	2º Ano	3	70,67	10,214	5,897
	3º Ano	7	81,43	13,986	5,286
	4º Ano	6	98,33	10,443	4,264
	5º Ano	3	100,67	2,887	1,667
	6º Ano	7	102,43	8,018	3,030
	7º Ano	3	105,00	16,703	9,644
	Total	35	85,06	23,543	3,980
Total – Percentil GOL-E					
	Pré- escolar	3	8,33	2,887	1,667
	1º Ano	3	11,67	11,547	6,667
	2º Ano	3	6,67	2,887	1,667
	3º Ano	7	9,29	7,319	2,766
	4º Ano	6	20,00	17,321	7,071
	5º Ano	3	15,00	8,660	5,000
	6º Ano	7	32,14	18,898	7,143
	7º Ano	3	40,00	44,441	25,658
	Total	35	18,71	19,226	3,250

Tabela 17*Análise Descritiva – Variável Distrito na I Estrutura - Semântica*

I – Estrutura Semântica (Total)		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
	Porto	9	24,22	9,692	3,231
	Braga	17	23,35	8,396	2,036
	Viana do Castelo	9	23,11	9,253	3,084
	Total	35	23,51	8,695	1,470
I – Estrutura Semântica (Percentil)					
	Porto	9	25,00	23,848	7,949
	Braga	17	20,00	21,937	5,321
	Viana do Castelo	9	30,56	33,019	11,006
	Total	35	24,00	25,228	4,264

Tabela 18

Análise Descritiva – Variável Distrito na II Estrutura - Morfológica

II – Estrutura Morfológica (Total)		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
	Porto	9	29,89	14,383	4,794
	Braga	17	26,12	8,207	1,991
	Viana do Castelo	9	22,78	12,276	4,092
	Total	35	26,23	11,070	1,871
II – Estrutura Morfológica (Percentil)					
	Porto	9	18,89	22,469	7,490
	Braga	17	9,71	6,243	1,514
	Viana do Castelo	9	24,44	19,913	6,638
	Total	35	15,86	16,471	2,784

Tabela 19

Análise Descritiva – Variável Distrito na III Estrutura - Fonológica

III – Estrutura Fonológica (Total)		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
	Porto	9	36,11	5,036	1,679
	Braga	17	36,29	4,806	1,166
	Viana do Castelo	9	33,22	8,800	2,933
	Total	35	35,46	6,070	1,026
III – Estrutura Fonológica (Percentil)					
	Porto	9	51,67	20,767	6,922
	Braga	17	47,35	23,526	5,706
	Viana do Castelo	9	40,56	18,782	6,261
	Total	35	46,71	21,487	3,632

Tabela 20*Análise Descritiva – Variável Distrito nas Estruturas da Grelha de Observação da Linguagem (GOL-E)*

Total GOL-E	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
Porto	9	89,67	27,834	9,278
Braga	17	85,76	19,945	4,837
Viana do Castelo	9	79,11	26,844	8,948
Total	35	85,06	23,543	3,980
Total – Percentil GOL-E				
Porto	9	26,11	27,701	9,234
Braga	17	12,65	9,539	2,314
Viana do Castelo	9	22,78	21,522	7,174
Total	35	18,71	19,226	3,250

Tabela 21*Análise Inferencial – ANOVA Variável Idade na I Estrutura - Semântica*

I – Estrutura Semântica (Total)	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	1900,348	6	316,725	13,228	<,001
Nos Grupos	670,395	28	29,943		
Total	2570,743	34			

Tabela 22*Análise Inferencial – ANOVA Variável Idade na II Estrutura - Morfológica*

II – Estrutura Morfológica (Total)	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	3095,210	6	515,868	13,487	<,001
Nos Grupos	1070,962	28	38,249		
Total	4166,171	34			

Tabela 23*Análise Inferencial – ANOVA Variável Idade na III Estrutura - Fonológica*

III – Estrutura Fonológica (Total)		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
	Entre Grupos	1008,388	6	168,065	19,263	<,001
	Nos Grupos	244,298	28	8,725		
	Total	1252,686	34			

Tabela 24*Análise Inferencial – ANOVA Variável Idade nas Estruturas da Grelha de Observação da Linguagem (GOL-E)*

Total GOL-E		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
	Entre Grupos	15874,252	6	2645,709	24,929	<,001
	Nos Grupos	2971,633	28	106,130		
	Total	18845,886	34			

Tabela 25*Análise Inferencial – ANOVA Variável Nível de Ensino na I Estrutura - Semântica*

I – Estrutura Semântica (Total)		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
	Entre Grupos	1840,862	7	262,980	9,728	<,001
	Nos Grupos	729,881	27	27,033		
	Total	2570,743	34			

Tabela 26*Análise Inferencial – ANOVA Variável Nível de Ensino na II Estrutura - Morfológica*

II – Estrutura Morfológica (Total)		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
	Entre Grupos	2965,314	7	423,616	9,525	<,001
	Nos Grupos	1200,857	27	44,476		
	Total	4166,171	34			

Tabela 27*Análise Inferencial – ANOVA Variável Nível de Ensino na III Estrutura - Fonológica*

III – Estrutura Fonológica (Total)		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
	Entre Grupos	1015,471	7	145,067	16,512	<,001
	Nos Grupos	237,214	27	8,786		
	Total	1252,686	34			

Tabela 28*Análise Inferencial – ANOVA Variável Nível de Ensino nas Estruturas da Grelha de Observação da Linguagem (GOL-E)*

Total GOL-E		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
	Entre Grupos	15788,457	7	2255,494	19,918	<,001
	Nos Grupos	3057,429	27	113,238		
	Total	18845,886	34			

Discussão

Estes resultados evidenciam que estas crianças estão expostas à aprendizagem de conteúdos académicos sem uma base linguística consolidada e bem apreendida. Podemos observar que os participantes com idades entre os 11 e os 12 anos revelam graves perturbações da linguagem pois, ao serem avaliadas pela GOL-E, e tendo em consideração que a avaliação desta só é efetuada até aos 10 anos, estas crianças mostraram resultados inferiores ao que seria pretendido para as idades compreendidas entre os 9-10 anos (valores máximos de avaliação na GOL-E).

Das onze crianças com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos a quem foi aplicada a GOL-E só uma atingiu o Percentil 90 e outra o Percentil 75. As restantes foram-se distribuindo pelos percentis 10 e 25.

É importante ainda evidenciar que uma criança com 12 anos obteve o Percentil 5. Esta obtenção de resultados é extremamente grave. Para a faixa etária máxima de avaliação da GOL-E, isto é, dos 9-10

anos, as crianças devem atingir o Percentil 50. Como estas crianças tem uma idade superior, a obtenção de percentis tão baixos, mostra-se como extremamente grave. Seria exetável que os resultados obtidos tivessem pontuações mais elevadas.

Com este estudo, podemos perceber que existe uma falha na identificação precoce e que estas crianças não recebem apoio nas áreas essenciais para a aprendizagem da leitura e escrita. Esta situação origina a que os docentes lidem com os alunos sem qualquer tipo de identificação sendo que as crianças com perturbações da fala ou da linguagem constituem um dos grupos que estão maioritariamente incluídos na sala de aula regular (Charlot, 2000).

Cruz-Santos (2002) realça a importância do papel dos profissionais, que devem ser capazes de identificar este tipo de problemáticas e estar familiarizados com as causas comuns dos problemas de comunicação. Assim, seria possível detetar a seriedade dos problemas deste grupo de alunos em risco educacional que possuem um conjunto de necessidades educativas especiais e que devem merecer a maior atenção por parte do docente. Caso assim não seja, o discente pode vir mais tarde a ter insucesso escolar (Correia, 2013). É por isso fundamental, estar atento a este grupo de discentes em risco educacional que constitui cerca de 10 a 20% da população estudantil (Dowdy et al., 2015; Correia, 1997 citado em Correia, 2017) e que na maioria dos casos, por razões ambientais e culturais experimenta insucesso escolar deve ser alvo de preocupação e de intervenções específicas por parte da escola de forma a identificar precocemente as suas dificuldades.

Segundo Correia (2017), caso estas dificuldades não se alterem ou não sejam atendidas através de uma intervenção adequada, constituirão um risco sério para os discentes em termos académicos e sociais. Se a escola simplesmente ignorar os problemas específicos de cada um destes discentes, não está a respeitar os seus direitos, nem o princípio da igualdade de oportunidades que é o alicerce de uma educação de qualidade (Correia, 2013).

Após identificação das dificuldades estes alunos poderão aceder aos meios disponibilizados pela escola para potencializarem as suas aprendizagens, através da mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, que devem ser acionadas de acordo com as necessidades e características dos alunos, delineadas no DL nº 54/2018 de 6 de julho que tem como “finalidade garantir o acesso ao currículo” por todos os alunos e no Manual de Apoio à Prática à Educação Inclusiva (Pereira et al., 2018).

São necessários mais estudos relativamente ao desenvolvimento da linguagem e repercussões sentidas pelas crianças em situação de risco educacional, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação de forma periódica e precoce a fim de avaliar e identificar as crianças com dificuldades. Quanto mais

prematuramente atuarmos, mais cedo conseguiremos detetar possíveis perturbações da linguagem e auxiliar os alunos no seu caminho para o êxito escolar e não para o insucesso. Uma avaliação e intervenção realizadas numa fase primária dará ao aluno um maior e melhor acompanhamento.

É necessário que as instituições sociais onde habitam estas crianças e que as escolas desenvolvam um trabalho de parceria, em rede, com o estabelecimento de comunicação entre os diversos técnicos a fim de avaliar estes alunos e de lhes proporcionar o melhor acompanhamento possível para que não fiquem para trás, condenados ao insucesso escolar e possam atingir o seu potencial máximo. A instituição pode também recorrer a outros meios disponíveis na sociedade civil como trabalho voluntário com técnicos especializados e / ou pareceria com entidades municipais para que estas crianças possuam o melhor e mais adequado acompanhamento.

É necessário também rever a formação de professores, de forma que na licenciatura tenham acesso a literatura sobre psicologia, sociologia e necessidades educativas especiais. Só com conhecimento, os docentes poderão perceber os vários discentes e os fenómenos sociais/perturbações. Ao conhecer e estudar o desenvolvimento típico da linguagem, o professor conseguirá avaliar as competências linguísticas para intervir adequadamente no processo educativo dos alunos, e assim colmatar e remediar, de forma eficaz, as suas necessidades individuais (Cruz-Santos et al., 2019).

Após a identificação das dificuldades, estes discentes poderão aceder aos meios disponibilizados pela escola para potencializarem as suas aprendizagens, através da mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, que devem ser acionadas de acordo com as necessidades e características dos alunos, delineadas no DL nº 54/2018 de 6 de julho e no Manual de Apoio à Prática à Educação Inclusiva (Pereira et al., 2018).

É necessário implementar estratégias mais eficientes com as crianças que apresentam perturbações da linguagem. De uma perspetiva desenvolvimental, estudos têm indicado que as dificuldades de linguagem parecem persistir durante a vida adulta (Plante et al., 2002; Richardson et al., 2006, citado em Cruz-Santos, 2019).

Conclusão / Considerações finais

Na sociedade contemporânea, sabe-se que as dificuldades na linguagem podem ter impacto negativo na aprendizagem da leitura e escrita. Se não forem alvo de intervenção, estas podem vir prejudicar o desempenho escolar das crianças e jovens. Para que isso não suceda, é de extrema importância que as alterações deste foro sejam detetadas tão precocemente quanto possível. A implementação de um

rastreio inicial em cada ano letivo serviria o objetivo de despistar alunos com possíveis dificuldades nestas áreas. A identificação e intervenção precoce das perturbações da linguagem permitiria identificar os sinais de alerta e implementar formas de suporte e estratégias de programas de promoção das áreas. Assim, como forma de atuação preventiva implementar-se-iam instrumentos de avaliação. Rompendo com paradigmas impostos há décadas, podemos responder melhor às necessidades de cada criança contribuindo eficazmente para o seu sucesso. Como elenca Correia (2013) não existe nenhuma criança que não queira aprender. E é com esta máxima em mente que se deve nortear a escola do século XXI, tendo como referência a implementação de uma educação inclusiva.

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

Referências Bibliográficas

- Bernstein, D. K. (2009). *Language and communication disorders in children* (6ª ed.). Pearson/Allyn and Bacon Publishers.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber - Elementos para uma teoria*. Artmed.
- Cruz-Santos, A. (2002). Problemas de comunicação em alunos com necessidades especiais: Um contributo para a sua compreensão. *Inclusão*, (3), 21–38.
- Cruz-Santos, A. (2019). Perturbações da linguagem: Uma revisão do conceito. In M.L. Correia (Org.), *Educação Inclusiva & Necessidades educativas Especiais*. Vol. 2 (pp. 61-87). Flora Editora.
- Cruz-Santos, A., Costa, S. S. d. S., Fernandes, R. M. S., & Sapage, S. P. (2019). Perspectivas e práticas de apoio educativo aos alunos com transtornos da linguagem em Portugal. *CoDAS*, 31(5). <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192018074>
- Dowdy, C. A., Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Doughty, T. T. (2015). Teaching students with special needs in inclusive settings, loose-leaf version. Pearson.
- Decreto-Lei nº54/2018. (2018). Diário da República: I Série, nº129/2018. <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>
- Lemos, M. S. (2012). A escola dos alunos institucionalizados: Comportamentos e atitudes [Master's thesis]. uBibliorum. <http://hdl.handle.net/10400.6/2790>
- Correia, L. (2010). *Educação especial e inclusão quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto Editora.

Correia, L. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2a ed.). Porto Editora.

Correia, L. (2017). *Fundamentos da educação especial: Guia prático para educadores e professores*. Flora Editora.

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2018). Para uma educação inclusiva -- Manual de apoio à prática. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Santos, I., & Silva, J. (2019, dezembro). Transtornos de Aprendizagem Específicos no Ambiente Escolar: Uma Revisão Integrativa. *Psicologia, Educação e Cultura*, XXIII (2), 46-62. <http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2019/PEC2019N2/mobile.index.html#p=1>

Silva, S. S. C. D. d. (2014). Aquisição da linguagem em função do contexto: Uma análise contrastiva: creche e família [Master's thesis]. RepositóriUM – Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/29251>

Sua Kay, E., & Santos, M. E. (2014). GOL-E – Grelha de Observação da Linguagem – Nível Escolar – Revista (2a ed.). Oficina Didáctica.

LANGUAGE ASSESSMENT IN PRESCHOOL AND SCHOOL-AGED CHILDREN IN RESIDENTIAL CARE

Abstract

The adequate development of language is essential for children to develop academic and social learning. Language assessment in 35 children in residential care in four social institutions using the *Grelha de Observação da Linguagem* (GOL-E). Method: Quantitative in nature. Of the total frames of the GOL-E (2nd Edition) three children are in the 50th percentile and/or above it. Most children were in percentiles below the expected percentiles for their age group. The results show that the assessed children showed a lower performance in language skills when compared to the expected normative results for their age. It was verified the existence of children with language disorders without being formally identified in the educational system.

Keywords: residential care; students at educational risk; assessment; language difficulties