



Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial – Área de Cognição e Motricidade

Aplicação de um Programa de Intervenção em
Competências Linguísticas a uma Criança com
Perturbação de Linguagem Secundária

Marta Raquel Peres dos Santos

Coimbra, 2017

Marta Raquel Peres dos Santos

**Aplicação de um Programa de Intervenção em Competências
Linguísticas a uma Criança com Perturbação de Linguagem
Secundária**

Dissertação de Mestrado em Educação Especial – Área de Cognição e Motricidade,
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor João Vaz

Arguente: Prof. Doutora Maria de Fátima Maia

Orientador: Prof. Doutora Anabela Ramalho

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora, Professora Anabela Ramalho, pelas aprendizagens que proporcionou ao longo da realização deste projeto;

Agradeço à minha coorientadora, Terapeuta Marisa Lousada, por toda a disponibilidade, pelo incentivo, empenho e dedicação ao longo da realização deste trabalho;

Agradeço à Direção do Agrupamento de Escolas, à Direção do Centro Escolar, às Professoras envolvidas neste trabalho, aos Pais e à própria Aluna que contribuíram para que este projeto fosse possível de concretizar;

Agradeço aos meus pais e à Inês por todo o incentivo, pela força e pela coragem que me deram para seguir em frente e por sempre acreditarem em mim e nas minhas capacidades;

Agradeço ao resto da minha família pelo apoio que me tem dado ao longo dos anos e pelo orgulho que tem em mim;

Agradeço às minhas amigas e aos meus amigos do coração por estarem presentes na minha vida;

Agradeço ao meu Daniel, por todo o amor, porque há sentimentos que são impossíveis de se passar para o papel.

Aplicação de um Programa de Intervenção em Competências Linguísticas a uma Criança com Perturbação de Linguagem Secundária

Resumo

O Programa de Intervenção em Competências Linguísticas (Lousada, Ramalho, Marques e Machado, 2016) foi recentemente desenvolvido e validado para crianças falantes do Português Europeu. Foi também testada a sua eficácia junto de crianças com perturbação de linguagem primária. No entanto, ainda não existem estudos realizados com este programa em crianças com perturbação de linguagem secundária. Assim, o objetivo principal deste trabalho é analisar os efeitos do Programa de Intervenção de Competências Linguísticas numa criança de 8 anos com perturbação de linguagem secundária a perturbação do desenvolvimento intelectual. Foi realizado um estudo de caso, com avaliação pré-intervenção, intervenção com vinte sessões de terapia da fala e avaliação pós-intervenção. Previamente à recolha de dados foi solicitado o preenchimento do consentimento livre e esclarecido. Após a aplicação do programa de intervenção verificaram-se melhorias linguísticas, ao nível da semântica e da morfossintaxe. Pode concluir-se que a aplicação do Programa de Intervenção Terapêutica promoveu a melhoria das capacidades linguísticas de uma criança com perturbação de linguagem secundária a perturbação do desenvolvimento intelectual.

Palavras-chave

Programa de Intervenção, Linguagem, Perturbação de Linguagem Secundária, Semântica, Morfossintaxe

Implementation of The Language Intervention Programme in a child with Secondary Language Impairment

Abstract

The Language Intervention Programme (Lousada, Ramalho, Marques e Machado, 2016) was recently developed for children speaking European Portuguese. Language Intervention Programme has been found to be effective in treating children with primary language impairment. However, there are no studies conducted with this programme in children with secondary language impairment. Therefore, the main objective of this study is to analyse the effects of the Language Intervention Programme in a 8 year old child with language impairment secondary to intellectual disability. The intervention consisted in 20 individual sessions and the child was assessed in two moments pre-treatment and post-treatment. Informed consent was collected prior to data collection. An improvement was observed post-treatment in semantic and morpho-syntactic domains. The results obtained in this study suggest that the intervention program promotes an improvement on language skills in a child with language impairment secondary to intellectual disability.

Keywords

Intervention Programme, Language, Secondary Language Impairment, Semantic, Morpho-syntax.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| Motivações do Estudo..... | 3 |
| Estrutura da Dissertação | 4 |
| PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO..... | 7 |
| CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA..... | 9 |
| As Necessidades Educativas Especiais | 11 |
| A Terapia da Fala e a Equipa Multidisciplinar | 12 |
| A Linguagem | 15 |
| Perturbação de Linguagem..... | 18 |
| Avaliação e Intervenção Terapêutica na Perturbação de Linguagem | 21 |
| PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO..... | 25 |
| CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA | 27 |
| Formulação do Problema | 29 |
| Definição de Objetivos..... | 30 |
| Caracterização da Amostra | 30 |
| Caracterização do Contexto | 34 |
| Medidas Educativas | 34 |
| Instrumentos e Técnicas para a Recolha de Dados | 34 |
| Procedimentos..... | 36 |
| CAPÍTULO 3 – IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO..... | 39 |
| Programa de Intervenção em Competências Linguísticas..... | 41 |
| Estratégias de Intervenção | 41 |
| Validação de Conteúdo do Programa de Intervenção | 42 |
| Estudo de Eficácia do Programa de Intervenção..... | 43 |
| Planificação das Sessões | 44 |
| Materiais Utilizados Nas Sessões | 46 |
| Registo das Sessões de Intervenção | 52 |
| CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS | 53 |
| GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA LINGUAGEM - ESCOLAR..... | 55 |
| Questionário realizado à Aluna..... | 60 |
| Questionário realizado às Professoras da Aluna (Titular e de Educação Especial) | 61 |
| CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 65 |

| | |
|----------------------------|----|
| Conclusões | 67 |
| Limitações do Estudo | 69 |
| Trabalho Futuro..... | 70 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 71 |
| ANEXOS..... | 81 |

Abreviaturas

TF – Terapeuta da Fala

NEE – Necessidades Educativas Especiais

EE – Educação Especial

PEI – Plano Educativo Individual

ASHA – *American Speech-Language-Hearing Association*

PLP – Perturbação de Linguagem Primária

DSM – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

PLS – Perturbação de Linguagem Secundária

DID – Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

GOL_E – Grelha de Observação da Linguagem Escolar

PDI – Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

QI – Quociente de Inteligência

Anexos

| | |
|---|----|
| Anexo 1 Níveis de Gravidade de Acordo com o DSM-5..... | 83 |
| Anexo 2 Autorização da Direção do Agrupamento | 86 |
| Anexo 3 Autorização do Professor Coordenador do Centro Escolar..... | 87 |
| Anexo 4 Autorização da Direção da Professora Titular..... | 88 |
| Anexo 5 Autorização do Encarregado de Educação | 89 |
| Anexo 6 Declaração de Confidencialidade | 90 |
| Anexo 7 Deferimento de pedido | 91 |
| Anexo 8 Registo das Sessões Terapêuticas..... | 92 |

Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 Grelha de Planificação das Sessões..... | 45 |
| Tabela 2 Resultados obtidos no Subteste de Estrutura Semântica..... | 56 |
| Tabela 3 Resultados obtidos no Subteste de Estrutura Morfossintática | 57 |
| Tabela 4 Resultados obtidos no subteste de Estrutura Fonológica | 58 |

Gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 Resultados obtidos na prova GOL_E..... | 55 |
| Gráfico 2 Resultados obtidos no Subteste de Estrutura Semântica..... | 56 |
| Gráfico 3 Resultados obtidos no subteste de Estrutura Morfossintática..... | 57 |
| Gráfico 4 Resultados obtidos no subteste de Estrutura Fonológica..... | 58 |

Ilustrações

| | |
|--|----|
| Ilustração 1 Identificação e Nomeação Direta de Imagens..... | 46 |
| Ilustração 2 Identificação e Nomeação Indireta de Imagens | 47 |
| Ilustração 3 Evocação de Categorias Semânticas e Respetivos Elementos | 47 |
| Ilustração 4 Opostos com utilização de imagens | 48 |
| Ilustração 5 Opostos com recurso à escrita | 48 |
| Ilustração 6 Derivação de Palavras | 49 |
| Ilustração 7 Relações Semânticas | 49 |
| Ilustração 8 Flexão Nominal em Género | 50 |
| Ilustração 9 Flexão Nominal em Número | 50 |
| Ilustração 10 Flexão Nominal em Número com recurso à escrita | 51 |
| Ilustração 11 Compreensão - Frases Simples, Complexas, Voz Passiva e Interrogativa | 51 |

INTRODUÇÃO

Motivações do Estudo

A linguagem pode ser definida como a capacidade que o ser humano possui para expressar as suas ideias, pensamentos, sentimentos e opiniões e está diretamente relacionada com os fenómenos comunicativos. Na comunicação incluem-se todos os processos comunicativos, sejam verbais, tais como as palavras, sejam não-verbais, tais como os movimentos faciais e corporais, gestos, olhar, apresentação e entoação vocal (Castro, 2013).

A maioria das crianças adquire a linguagem naturalmente durante os primeiros anos de vida. Contudo, quando o desenvolvimento não se processa como esperado, podem surgir alterações de linguagem. As perturbações da linguagem são das perturbações mais comuns na infância afetando cerca de 6% das crianças (Law, Boyle, Harris, Harkness, & Nye, 2000).

Algumas dificuldades de aprendizagem estão intimamente relacionadas com a história prévia de perturbações da linguagem oral. As perturbações de linguagem referem-se a alterações ao nível da expressão e compreensão verbal e/ou escrita. Deste modo, é essencial a identificação e intervenção precoce das alterações do desenvolvimento da linguagem no sentido de evitar posteriores consequências educacionais e sociais desfavoráveis (Landry, Smith, & Swank, 2002).

Para o exercício da intervenção, o Terapeuta da Fala (TF) utiliza materiais didáticos (imagens, livros, jogos,...), fichas de trabalho/formativas e materiais de desgaste (luvas, espátulas,...) (Batista, 2011) tendo por base um programa de intervenção. A nível internacional existem programas de intervenção que o TF pode utilizar na sua prática clínica com crianças com perturbação de linguagem secundária (PLS) (Law et al., 2012). Contudo os materiais específicos para o Português Europeu são escassos (Batista, 2011) e, no contexto deste trabalho, não foram encontrados estudos para o Português Europeu sobre a eficácia de programas de intervenção de linguagem para crianças com perturbação de linguagem secundária. Verificou-se a existência de materiais validados para o domínio da fonologia (Coutinho, 2012; Lousada, 2012; Pedro, 2013), porém não são conhecidos programas de intervenção validados para os domínios da semântica e/ou morfossintaxe. Assim, os terapeutas da

fala têm a necessidade de traduzir e adaptar os programas de intervenção disponíveis noutras línguas ou de criar os seus próprios materiais de intervenção.

Neste trabalho será aplicado um Programa de Intervenção em Competências Linguísticas (Lousada, Ramalho, & Marques, 2016) a uma aluna com perturbação de linguagem secundária a uma perturbação do desenvolvimento intelectual, com o objetivo de verificar se o Programa tem um efeito positivo no desenvolvimento linguístico desta criança. Este programa foi desenvolvido pelas terapeutas da fala Marisa Lousada, Margarida Ramalho e Carolina Marques e destina-se a crianças em idade pré-escolar ou no início da idade escolar com perturbação de linguagem, nos domínios da semântica e/ou da morfossintaxe.

Estrutura da Dissertação

O presente trabalho inicia-se com uma breve introdução onde são descritas as motivações que levaram à realização do mesmo, bem como a sua organização.

O conteúdo desta dissertação encontra-se dividido em duas partes principais: o enquadramento teórico e o enquadramento empírico.

Na primeira parte *Enquadramento teórico* inclui-se o primeiro capítulo – Revisão da Literatura, onde é referido o quadro teórico que sustenta o estudo de caso desenvolvido, definindo e clarificando conceitos essenciais, nomeadamente ao nível das Necessidades Educativas Especiais (NEE), da importância da equipa multidisciplinar e da integração do terapeuta da fala na mesma, da perturbação de linguagem e da intervenção terapêutica.

A segunda parte *Enquadramento empírico* inicia-se pelo capítulo dois – Metodologia, que integra a formulação do problema que deu origem ao estudo, a definição de objetivos e questões de investigação-ação, a descrição da amostra, do contexto, dos instrumentos, das técnicas e dos procedimentos utilizados. No capítulo três – Implementação do Programa de Intervenção, é realizada uma descrição detalhada do Programa de Intervenção em Competências Linguísticas utilizado neste projeto de intervenção. Neste capítulo é também apresentada a planificação e os respetivos registos das sessões efetuadas. No capítulo quatro – Apresentação e Análise dos Resultados, são apresentados e analisados os resultados da aplicação

deste programa, verificando ou não a comprovação das hipóteses inicialmente definidas e os resultados dos questionários efetuados à aluna e às suas professoras - professora titular de turma e professora de Educação Especial (EE). No capítulo 5 – Considerações Finais, descreve-se uma síntese do estudo de caso desenvolvido, salientando as limitações do estudo e sugerindo trabalhos de investigação que possam dar continuidade ao tema em estudo.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – REVISÃO DA LITERATURA

As Necessidades Educativas Especiais

O conceito de NEE surgiu, em diversos países, no sentido de contrariar a exclusão de crianças com deficiência, levando a que todas tivessem acesso à educação. Sanches (2001) mencionou a importância da implementação de um sistema que pudesse dar resposta a cada caso e que fosse baseado em critérios educativos e pedagógicos, com a finalidade de promover o desenvolvimento e educação do aluno, utilizando todo o seu potencial para que ele possa viver como cidadão válido, autónomo e ajustado (Sanches, 2001). Esta inclusão teve como finalidade proporcionar a todos um acesso melhor à aprendizagem, através da criação e adaptação de estruturas físicas e recursos, da elaboração de programas curriculares que permitem dar uma resposta adequada a cada indivíduo, garantindo o direito à educação para todos (Gaspar, 2008).

Nas últimas duas décadas, a legislação e as políticas de um conjunto de países, seguidoras dos princípios da Declaração de Salamanca e das iniciativas das Nações Unidas, resultaram na inclusão de um número cada vez mais alargado de alunos com NEE nas escolas de ensino regular e num declínio do número destes alunos em escolas/turmas de educação especial (Leyser & Greenberger, 2008).

Em Portugal, não existia legislação sobre EE até aos anos 60 do séc. XX, pois só a partir desse momento é que foram tomadas algumas medidas. No entanto, apenas com o Decreto-Lei 319/91 é que a EE foi consolidada em contexto escolar. Em 2001, através do Decreto-Lei 6/2001 reforçou-se, uma vez mais, a vontade de minimizar as dificuldades dos alunos com deficiência, através da adaptação do ensino a cada aluno com NEE. O conceito de EE manteve-se até surgir o Decreto-Lei 3/2008 que, além de ter ajustado algumas das lacunas do decreto anterior, também foi relevante para os terapeutas da fala, uma vez que permitiu que estes profissionais, entre outros, realizassem a sua intervenção terapêutica nas escolas, o que não acontecia até à data (Alves, 2012).

Recentemente, numa perspetiva puramente educativa, as questões relacionadas com as NEE têm-se centrado, essencialmente, na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em centros escolares e têm sido utilizados os

termos “inclusão” e “integração” para fazer referência à inserção destes alunos com NEE nas escolas de ensino regular (Jaén & Ramalho, 2015).

De acordo com Duk e Murillo (2011), a educação inclusiva tem como objetivos garantir o sucesso, a participação e a aprendizagem a todos os alunos, independentemente das suas diferenças pessoais, sociais e culturais (Duk & Murillo, 2011).

Segundo Jaén e Ramalho (2015), a inclusão educativa implica a inclusão de estudantes com NEE nas escolas de ensino regular, aceitando-se que a educação inclusiva consiste em oferecer uma educação de qualidade para todos (Jaén & Ramalho, 2015).

Em 2011, decorreu na cidade de Madrid, a Conferência Internacional sobre Educação Inclusiva onde foram identificados os benefícios deste modelo de educação. Trata-se de um modelo que beneficia todos os alunos com NEE porque ficam preparados para a vida e o trabalho em sociedade; impulsiona mudanças políticas e sociais, que trazem visão, conhecimentos, competências para pôr em prática uma educação inclusiva de qualidade; origina sistemas de recolha e análise de informação que permitirão uma monitorização de políticas inclusivas e de boas práticas, para identificar os fatores que geram exclusão e os que favorecem a inclusão; promove o avanço das escolas para uma educação de livre acesso para todos; facilita a transição entre os diferentes níveis de ensino e destes para o trabalho; estimula a formação inicial e contínua de professores, em todos os níveis de ensino para atender às diversas necessidades dos alunos e exercerem adequadamente as suas funções no âmbito da educação inclusiva (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2011).

A Terapia da Fala e a Equipa Multidisciplinar

Atualmente, em Portugal, a profissão de terapeuta da fala encontra-se regulamentada e definida pelo Decreto-Lei nº 564/99 de 21 de Dezembro que estabelece o estatuto legal da carreira de técnico de diagnóstico e terapêutica, dentro da qual se inclui o TF. Este profissional é um Técnico de Diagnóstico e Terapêutica

responsável pelo “desenvolvimento de atividades no âmbito da prevenção, avaliação e tratamento das perturbações na comunicação humana, englobando, não só, todas as funções associadas à compreensão e expressão da linguagem oral e escrita, mas também outras formas de comunicação não-verbal” (“Decreto-Lei 564/99,” 1999). Além disso, o TF tem como função a avaliação e intervenção em alterações da deglutição e desempenha um papel importante na área da investigação científica (Associação Portuguesa de Terapeutas da Fala, 2016).

O TF tem como principais funções atuar no âmbito da prevenção, rastreio, consultadoria, avaliação e diagnóstico, tratamento, intervenção, gestão, aconselhamento e seguimento de utentes com perturbações de comunicação e deglutição; estabelecer técnicas e estratégias de comunicação aumentativa incluindo a construção, seleção e orientação da escolha dos sistemas e materiais a usar; utilizar instrumentação para observar, recolher dados e medir parâmetros de comunicação, deglutição ou outras funções relacionadas, de acordo com os princípios da prática baseada na evidência; colaborar na seleção e adaptação de próteses/materiais adaptativos para a comunicação, para a deglutição e outras funções relacionadas; formar e aconselhar indivíduos, famílias, colegas, educadores e outros, relativamente à aceitação, à adaptação e à tomada de decisão sobre questões relacionadas com a comunicação, com a deglutição ou outras funções com elas relacionadas; defender os direitos dos indivíduos pela consciencialização da comunidade, pela formação e programas de treino que promovam e facilitem o acesso à participação plena dos indivíduos na comunicação, incluindo a eliminação das barreiras sociais; colaborar com profissionais de saúde, de educação ou outros, de acordo com as necessidades de cada utente; saber lidar com comportamentos e com contextos que afetam a comunicação, a deglutição ou outras funções relacionadas; prestar serviços para modificar ou otimizar a performance comunicativa; reconhecer a necessidade de fornecer e adequar os serviços de diagnóstico e de tratamento a pessoas de culturas diferentes e ajustar todos os serviços prestados de forma apropriada (Batista, 2011).

Como as áreas de atuação do TF são abrangentes, existem vários contextos onde este profissional pode desenvolver a sua atividade, variando entre o setor da saúde e da educação. Em contexto escolar, o TF atua em conjunto com outros profissionais, como os educadores, professores, psicólogos e, neste âmbito, o

trabalho do TF pode desenvolver-se desde a prevenção até à intervenção propriamente dita (Alves, 2012).

Sob um paradigma inclusivo que prevê a igualdade de oportunidades, preconiza-se o trabalho em equipa, onde todos os intervenientes, na sua especificidade, se complementam de forma a desenvolver uma perspetiva holística do aluno e a delinear e implementar abordagens e metas comuns. O aluno fará parte desta equipa, sempre que possível, envolvendo-se na definição de objetivos e de estratégias (Alves, 2012).

As crianças e jovens com NEE de carácter prolongado no domínio da comunicação, linguagem e fala apresentam, na sua grande maioria, dificuldades que implicam a intervenção de um TF, numa estreita colaboração com o professor de EE (Ministério da Educação, n.d.).

O TF assume particular relevância tendo em consideração a estreita relação entre as competências comunicativas e linguísticas, a aprendizagem e a interação social (American Speech-Language-Hearing Association, 2012). O TF contribui para a definição e implementação de programas educativos, tendo em conta as potencialidades, expectativas e necessidades do aluno bem como as características dos ambientes, que facilitam ou comprometem o seu desempenho ao nível da comunicação, linguagem, entre outros (CRPG - Centro de Reabilitação Profissional de Gaia, 2015).

A equipa multidisciplinar é responsável pela identificação, elegibilidade e colocação da criança com NEE no ensino regular. Para isso, deve ter uma pluralidade de formação que permite uma avaliação mais abrangente pela informação que fornece e, conseqüentemente, um maior rigor no processo de tomada de decisões. É, também, a equipa multidisciplinar que avalia a referenciação pedagógica de alunos que evidenciem dificuldades no ensino regular ou que necessitem de serviços de EE. Compete à equipa multidisciplinar, da qual a TF faz parte, em conjunto com os encarregados de educação, a identificação e avaliação das necessidades educativas especiais dos alunos e os apoios especializados necessários (Ministério da Educação, 2011). O processo de avaliação culmina com a realização do Relatório Técnico Pedagógico que deve conter os resultados da avaliação e a descrição do Perfil de Funcionalidade do aluno por referência à Classificação Internacional de

Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – versão Crianças e Jovens (CIF-CJ) (Ministério da Educação, 2011). Este relatório será a base para a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI), documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação (Inspeção-Geral da Educação, 2011).

Assim, é possível criar princípios orientadores que facilitem o processo de ensino/aprendizagem, favorecendo a igualdade de oportunidades dos alunos (Costa, 2011).

A Linguagem

A linguagem e as competências comunicativas fornecem ferramentas essenciais para a aprendizagem, para a prática de relações sociais e comportamento, bem como da regulação emocional, logo a partir da infância (Cohen, 2005).

A linguagem constitui um instrumento social utilizado em interações que visam a comunicação, geralmente definida como um sistema convencional de símbolos que são combinados de modo sistemático para armazenar e trocar informações (Schirmer, Fontoura, & Nunes, 2004). A aquisição da linguagem oral é um processo natural que ocorre sem qualquer aprendizagem formal (Dias & Andrade, 2015). É adquirida através de um processo de interação que inclui a manipulação, combinação e integração de formas linguísticas e de regras que lhe são intrínsecas, possibilitando o desenvolvimento de capacidades de perceção da linguagem (linguagem compreensiva) e capacidades de formulação e produção de linguagem (linguagem expressiva). Este processo é determinado pela interação entre fatores ambientais, psicossociais, cognitivos e biológicos (Rodrigues, 2009). Envolve o desenvolvimento de quatro sistemas interdependentes: o pragmático (refere-se ao uso comunicativo da linguagem num contexto social); o fonológico (envolve a perceção e a produção de sons para formar palavras); o semântico (o respeito pelas palavras e seu significado), e o gramatical (regras sintáticas e morfológicas para combinar as palavras em frases compreensivas) (Duarte & Batalha, 2011).

A linguagem é uma função cortical superior e o seu desenvolvimento depende, por um lado, de uma estrutura anatómica e funcional geneticamente determinada e,

por outro, de estímulos verbais que nos rodeiam (National Institute on Deafness and other Communication Disorders, 2014).

Cada criança possui um ritmo próprio e idiossincrático de evolução a todos os níveis, no qual a linguagem não constitui exceção. Torna-se importante ressaltar que as crianças não possuem todas o mesmo ritmo de desenvolvimento linguístico (Rodrigues, 2009).

Os primeiros três anos de vida, quando o cérebro está em desenvolvimento e maturação, constituem o período crítico para a aquisição das capacidades linguísticas. Estas capacidades desenvolvem-se melhor num ambiente rico em sons, com uma exposição constante à fala e linguagem do meio envolvente. Assim, este período é crucial para o desenvolvimento da fala e da linguagem em crianças. Se, durante este período, a criança não estiver em contacto com a sua língua, será mais difícil adquiri-la no futuro (National Institute on Deafness and other Communication Disorders, 2014).

Semântica

As competências semânticas começam a ser desenvolvidas assim que a criança inicia a produção de palavras e, entre os dois e os três anos, muitas crianças já apresentam um discurso fluente e uma boa compreensão. No entanto, o desenvolvimento da semântica continua durante toda a infância (Botting & Adams, 2005).

A semântica refere-se ao conteúdo da linguagem e caracteriza o estudo do significado das palavras e das suas respetivas combinações. A criança aprende a linguagem primeiramente no que concerne aos seus aspetos pragmáticos e só posteriormente aprende e compreende os seus aspetos morfológicos e sintáticos (Rodrigues, 2009).

O domínio semântico engloba a aquisição e a utilização de palavras, o léxico, as relações entre elas e os seus significados. Este domínio abrange também a capacidade de classificar palavras com base em atributos comuns, a concetualização (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009).

Segundo Préneron (2006), as crianças que têm alterações ao nível da semântica, caracterizam-se por fazerem perguntas frequentemente, mas sem se interessarem pela resposta ou prestarem atenção, mostrando também dificuldades em perceber uma ironia, uma brincadeira ou uma metáfora (Préneron, 2006).

Crianças com dificuldades neste domínio podem necessitar de mais tempo para compreender o significado das palavras e frases. Apesar do processo de aquisição de palavras ser semelhante ao das crianças com desenvolvimento típico, as crianças com perturbação de linguagem podem necessitar de mais estímulos auditivos, isto é, de ouvir as palavras mais vezes até conseguirem utilizá-las de forma adequada no seu dia-a-dia (Paul & Norbury, 2012). Crianças com perturbação ao nível da semântica apresentam usualmente dificuldades nas palavras abstratas como 'curioso' ou 'valente' e palavras que se relacionam com sentimentos e emoções, tais como 'constrangido' ou 'ansioso' (Bowen, 2011).

Morfossintaxe

A morfossintaxe refere-se à organização estrutural da linguagem, incluindo, por sua vez, os conceitos de morfologia (que estuda a estrutura interna das palavras) e de sintaxe (que estuda as funções, isto é, o processo que combina as frases de uma língua, tendo em vista especificar a sua estrutura interna e o seu funcionamento). O domínio morfológico refere-se às regras de formação e estrutura interna das palavras em que os morfemas são as unidades mínimas com significado, podendo uma palavra ser constituída por um ou por vários morfemas (radicais, prefixos, sufixos ou sufixos flexionais) (Santos & Costa, 2003). O domínio sintático engloba as regras de organização das palavras em frases, bem como a diversidade dos tipos de frase. Permite produzir uma infinidade de frases a partir de um grupo finito de palavras, bem como reconhecer a gramaticalidade ou agramaticalidade nos enunciados (Reis, Franco, & Gil, 2003). Tanto a morfologia como a sintaxe têm sido abordadas ao longo dos tempos de forma independente. Contudo, e apesar das diferenças referidas,

a linguística moderna tende cada vez mais a considerá-las e a estudá-las conjuntamente, sob a denominação de morfossintaxe (Lima & Bessa, 2007).

Crianças com perturbação de linguagem têm dificuldades em diversos domínios linguísticos, contudo, a gramática é particularmente afetada. Estas crianças produzem frases curtas e simples, com erros gramaticais e têm dificuldades em compreender frases mais longas e/ou mais complexas. Quando as dificuldades de linguagem estão presentes no momento de entrada no primeiro ciclo, tendem a persistir (Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase, & Kaplan, 1998), especialmente se as dificuldades de linguagem se verificaram tanto ao nível da expressão como da compreensão (Ebbels, 2014).

Perturbação de Linguagem

A maioria das crianças adquire a linguagem durante a infância, de forma natural e espontânea. Quando estas competências não progridem de forma normal, estas crianças incorrem um risco maior de desenvolver problemas psicossociais comparativamente a crianças sem perturbações da linguagem (Beitchman & Brownlie, 2005).

As perturbações de fala e linguagem são dos problemas de desenvolvimento mais comuns durante a infância, afetando aproximadamente 6% das crianças (Law et al., 2000), apesar da prevalência poder variar entre 1% e 15%, dependendo dos critérios utilizados para considerar a perturbação, da idade da criança e do local onde o estudo é desenvolvido (Boyle, Gillham, & Smith, 1996).

Segundo a *American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA), a perturbação de linguagem é definida como uma perturbação na compreensão e/ou na utilização da linguagem oral, escrita e/ou outro sistema simbólico. A perturbação de linguagem envolve a forma (fonologia, morfologia e sintaxe), o conteúdo (semântica) e/ou a função da linguagem na comunicação (pragmática) em qualquer combinação (ASHA, 1993).

Num dos seus estudos, Cohen verificou que crianças com perturbação de linguagem tinham dificuldade em participar nas conversas de pares e de grupo,

acabando por ser excluídas, ficando sem oportunidade de aprender e trabalhar as competências sociais de que necessitavam para manter a interação. A identificação e tratamento tardio dos problemas de linguagem pode originar consequências graves no desenvolvimento das crianças (Cohen, 2005).

A perturbação de linguagem pode ter um impacto significativo no desenvolvimento académico, social e emocional da criança (Catts, Fey, Zhang, & Tomblin, 2001). Estas alterações podem resultar de lesão neurológica, perda auditiva, défice cognitivo, perturbação do espectro do autismo, entre outras causas, sendo que, neste caso, se considera uma perturbação de linguagem secundária. Contudo, em algumas situações, não pode ser determinada uma etiologia específica para a perturbação de linguagem (ASHA, 1993) e, nestas situações, considera-se uma perturbação de linguagem primária (PLP).

As crianças são diagnosticadas com PLP quando apresentam uma limitação nas suas competências linguísticas sem uma causa conhecida, como as anteriormente referidas (Shulman & Singleton, 2010).

Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

De acordo com o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – 5* (DSM-5), a Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) é uma alteração neurodesenvolvimental, com início durante o período de desenvolvimento, desde o nascimento até aos dezoito anos, e que inclui um défice cognitivo associado a um défice no funcionamento/comportamento adaptativo. Os défices no comportamento adaptativo, relacionados com o défice cognitivo, afetam, em um ou mais ambientes, um ou mais dos três domínios seguintes: o domínio social, o domínio conceptual e o domínio do funcionamento prático. Para se realizar um diagnóstico de PDI, três critérios têm de estar presentes:

- Défices nas funções intelectuais

A perturbação é caracterizada por défices na generalidade das capacidades cognitivas/funções intelectuais, tais como: raciocínio, resolução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, julgamento, aprendizagens académicas e aprendizagens realizadas com base na experiência. A deficiência no funcionamento intelectual requer um défice cognitivo de, aproximadamente, 2 ou mais desvios-padrão no quociente de inteligência (QI), situando-se abaixo da média da população para uma pessoa da mesma idade e grupo cultural. Normalmente, este desvio corresponde a um QI de aproximadamente 70 ou menos e é medido através de testes individualizados, padronizados, culturalmente adequados e com validade psicométrica (American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 2013).

- Défices no funcionamento/comportamento adaptativo

Os défices na generalidade das capacidades cognitivas prejudicam o funcionamento do sujeito quando comparado com uma pessoa da mesma idade e grupo cultural, limitando e restringindo a sua participação e desempenho em um ou mais aspetos de atividades da vida diária, tais como: a comunicação, participação social, funcionamento escolar ou laboral, e na independência pessoal em casa ou em ambientes comunitários. Estas limitações têm, como consequência, a necessidade de um maior ou menor apoio na escola, no trabalho ou na vida diária. Assim, para além de uma deficiência intelectual, também é requerido um défice significativo no funcionamento/comportamento adaptativo. Por norma, o comportamento adaptativo é medido através da aplicação de testes individualizados, padronizados, culturalmente adequados e com validade psicométrica (American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 2013).

- Início durante o período de desenvolvimento (American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 2013).

Deve ser especificado o nível de gravidade atual, variando entre:

1. Ligeiro
2. Moderado
3. Grave
4. Profundo

Relativamente aos especificadores, a caracterização da Perturbação do Desenvolvimento Intelectual deixou de se basear no nível de QI. Os diferentes níveis de gravidade são definidos de acordo com o funcionamento/comportamento adaptativo, o qual determina o nível de apoios necessários. A descrição de acordo com os níveis de gravidade encontra-se descrita no Anexo 1.

Avaliação e Intervenção Terapêutica na Perturbação de Linguagem

A realização de uma boa avaliação e a definição de um diagnóstico de perturbação da linguagem implica investigar a existência de critérios que possam ou não excluir esse diagnóstico. É essencial recolher todos os dados relativos à história clínica, fazer uma boa investigação etiopatogénica e complementar essas informações com uma avaliação psicológica. Para se chegar a um diagnóstico de perturbação da linguagem é necessário que o TF realize uma avaliação detalhada de diferentes áreas. Dentro da linguagem deve ser avaliada a semântica, a morfossintaxe, a fonologia e a pragmática. As avaliações devem ser realizadas com instrumentos padronizados para o português europeu (Rosado, 2016).

Evidências clínicas têm comprovado que as crianças com perturbação de linguagem beneficiam com a intervenção em terapia da fala. Mais de 200 estudos reportam a eficácia da intervenção terapêutica para a maioria dos participantes. Além disso, estudos têm demonstrado a vantagem de iniciar a intervenção o mais precocemente possível. A intervenção terapêutica ao nível da linguagem foi descrita no sentido de melhorar as capacidades de comunicação funcional, contribuindo para uma melhor qualidade de vida, social, académica, bem como de oportunidades ao nível da formação profissional (Goldstein & Prelock, 2016).

Os princípios básicos da intervenção baseiam-se numa avaliação detalhada da linguagem, na orientação familiar e escolar e na terapia propriamente dita, onde é aconselhável envolver a família e a escola, quando necessário (Schirmer et al., 2004).

Quando é realizado um diagnóstico precoce, as perturbações da linguagem tendem a evoluir favoravelmente ao longo da intervenção em terapia da fala. Nos casos em que se verificam comorbilidades, a intervenção terapêutica deve ser feita em equipa multidisciplinar. Para uma correta intervenção, o TF deve ter em consideração as características linguísticas de cada criança e as áreas que estão afetadas de acordo com a avaliação realizada (Rosado, 2016).

Leitura e Escrita

A leitura e a escrita são duas atividades complexas que são altamente necessárias para se ter acesso aos saberes organizados que fazem parte de uma cultura. A leitura e a escrita têm um carácter marcadamente social e interativo, uma vez que as trocas comunicativas e os respetivos significados fazem sentido num meio social específico (Gameiro, 2012).

No mundo atual, os processos de leitura e escrita constituem uma ferramenta indispensável na vida do ser humano. A interligação entre a linguagem oral e a escrita é bem estabelecida, uma vez que a linguagem oral fornece uma base para a aprendizagem da leitura e escrita. A linguagem oral e a escrita mantêm uma relação recíproca, completando-se mutuamente, dando origem à linguagem e à competência de alfabetização, desde a infância até à idade adulta (American Speech-Language-Hearing Association, 2001). As crianças com alterações de linguagem oral apresentam, frequentemente, dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita e as crianças com problemas de leitura e escrita apresentam com frequência dificuldades na linguagem oral (ASHA, 2001).

A construção conceptual da leitura não se adquire espontaneamente (Valente, 2009), tem que ser ensinada, indo este ensino para além da aprendizagem (Pocinho, 2007). Ela é elaborada de forma progressiva e gradual, mas não linear, ocorrendo de modo pessoal, provocando mudanças cognitivas importantes no leitor. Como o

processo da leitura envolve o funcionamento de diversas áreas do cérebro, no caso específico de crianças com alterações a nível cerebral, esse processo de aprendizagem da leitura fica condicionado (Xavier, 2011).

As competências de leitura e de escrita constituem a base de todo o processo educativo, sendo fulcral que qualquer criança as adquira no início da sua aprendizagem, caso contrário todo o processo estará comprometido à partida. Deste modo, urge a necessidade de aplicar o maior número de estratégias que fomentem uma correta e atempada aquisição destas competências. Por isso, considerou-se pertinente incluir atividades de leitura e escrita ao longo da aplicação do programa de intervenção terapêutico.

PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Este capítulo apresenta o método utilizado na realização da investigação-ação, incluindo informações sobre a formulação do problema, as questões de investigação, os objetivos do trabalho, a caracterização da amostra e do contexto, os instrumentos e técnicas de recolha de dados e os procedimentos seguidos.

Este trabalho constitui um estudo de caso de uma aluna do género feminino, com 8 anos de idade, com uma perturbação de linguagem secundária a perturbação do desenvolvimento intelectual. O estudo de caso rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos (Latorre, 2003).

Insere-se numa metodologia de investigação-ação, sendo necessárias quatro fases para a realização deste estudo, tais como, identificar o problema; construir o plano de ação; elaborar uma proposta prática do plano e observar os resultados; e refletir, interpretar e concluir os resultados obtidos (Coutinho et al., 2009).

Este tipo de estudo baseia-se em apenas um único indivíduo, o que permite um maior aprofundamento sobre a questão em estudo. Contudo, não se deve ignorar que os resultados se referem à aluna em questão, não sendo possível extrapolar os mesmos para a população.

Formulação do Problema

O primeiro passo a desenvolver numa investigação-ação é dado quando se procura uma resposta a uma pergunta, dificuldade ou problema (Feire, 2008). Assim, a presente investigação-ação surgiu da necessidade da autora do estudo encontrar respostas a uma problemática encontrada, nomeadamente:

Como promover competências linguísticas numa aluna com perturbação de linguagem secundária a perturbação do desenvolvimento intelectual?

Após encontrar a problemática referida, considerou-se fundamental refletir acerca da natureza da questão a analisar, de forma a encontrar um programa de intervenção adequado, selecionando uma metodologia de trabalho ajustada à aluna em estudo.

Tendo como ponto de partida a questão acima referida, as questões de investigação que se aplicam a este estudo são as seguintes:

1. O Programa de Intervenção em Competências Linguísticas tem efeito no desenvolvimento semântico de uma criança com perturbação de linguagem secundária a perturbação do desenvolvimento intelectual?
2. O Programa de Intervenção em Competências Linguísticas tem um efeito no desenvolvimento morfosintático de uma criança com perturbação de linguagem secundária a perturbação do desenvolvimento intelectual?

Definição de Objetivos

Este projeto de intervenção teve como objetivo geral analisar os efeitos da aplicação do Programa de Intervenção em Competências Linguísticas numa criança de 8 anos com perturbação de linguagem secundária.

Por sua vez, os objetivos específicos estipulados para este projeto são verificar se existem melhorias linguísticas ao nível das competências semânticas e das competências morfosintáticas após a aplicação do programa de intervenção.

Caracterização da Amostra

A amostra deste projeto de investigação é constituída por uma criança do sexo feminino, de nacionalidade portuguesa, com 8 anos. A criança apresenta uma perturbação de linguagem secundária a perturbação do desenvolvimento intelectual e frequenta o terceiro ano de escolaridade com medidas educativas.

Para caracterizar a aluna selecionada para o presente estudo foram analisados registos documentais, foi realizada uma anamnese à mãe e uma avaliação em Terapia da Fala à criança.

Caracterização da Aluna

A L. (aluna em estudo) está inserida numa turma de 3º ano, mas com um currículo adaptado equivalente ao do 1º ano de escolaridade.

A aluna está referenciada desde o final do 1º período do ano letivo 2014/2015, tendo sido realizada uma avaliação psicológica a 9 de abril de 2014. Dessa avaliação concluiu-se que a aluna apresenta um desenvolvimento cognitivo situado no nível inferior, revelando dificuldades de aprendizagem globais e a nível de fala. Também evidenciou dificuldades na manutenção da atenção/concentração e no domínio afetivo-emocional manifestou indicadores de baixa autoestima e baixa autoconfiança.

De acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, 2004 (CIF) (Organização Mundial da Saúde & Direção Geral da Saúde, 2004), é possível traçar o seguinte perfil:

- **Funções do Corpo:**

b117.0 Funções intelectuais: os resultados na Escala de Inteligência (WISC-III), indicam um QI de Escala Completa situado no nível inferior; um QI verbal Médio inferior e um QI realização Inferior. No âmbito dos Índices Fatoriais apresentou os seguintes resultados: Compreensão verbal – nível Médio; Organização perceptiva – nível Médio Inferior; Velocidade de Pensamento – Nível Inferior.

Apresenta limitações moderadas a nível de:

b140.2 Funções da atenção (funções de manutenção da atenção, de mudança da atenção, de divisão da atenção, de concentração e distração).

b144.2 Funções da memória (funções mentais específicas de registo e armazenamento de informações e sua recuperação quando necessário).

b1470.2 Controle psicomotor (funções mentais que regulam a velocidade do comportamento ou o tempo de resposta que envolve componentes motores e

psicológicos, como por exemplo, em alterações de controle que produzem excitação psicomotora).

b1471.2 Qualidade das funções psicomotoras (funções mentais que geram comportamentos não verbais numa sequência apropriada à natureza dos seus subcomponentes, como por exemplo a coordenação mão-olho).

b16710.2 Expressão da linguagem oral (funções mentais necessárias para produzir mensagens orais com significado).

b172.2 Funções do cálculo (funções mentais específicas relacionadas com a determinação, aproximação e manipulação de símbolos e processos matemáticos).

Apresenta limitações graves a nível de:

b16701.3 Receção de linguagem escrita (funções mentais para descodificação de mensagens escritas para obter o seu significado).

b16711.3 Expressão da linguagem escrita (funções mentais necessárias para produzir mensagens escritas com significado).

b1672.3 Funções da linguagem (funções mentais da linguagem que organizam o significado semântico e simbólico, a estrutura gramatical e as ideias para produção de mensagens em forma de linguagem oral e escrita).

- **Atividade e Participação:**

A L. apresenta dificuldades ao nível da linguagem. Em relação à componente da semântica, verificou-se a existência de défices no vocabulário, sendo este bastante reduzido para a sua faixa etária. No domínio da morfossintaxe verificou-se que as frases são pouco coesas e sem concordância verbal **Adquirir linguagem adicional (d134.3)**.

Na Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar (BAPAE) foram avaliadas competências de compreensão verbal, relações espaciais, conceitos quantitativos e aptidão perceptiva. O seu desempenho situa-se num nível muito

inferior ao esperado para o seu nível etário **Adquirir conceitos (d137.3; Adquirir competências d155.2).**

A leitura encontra-se ainda numa fase inicial **Aprender a ler (d140.3).** PRP (percentil 10).

Escreve palavras simples, ainda numa fase de iniciação da escrita **Aprender a escrever (d145.3).**

A nível de raciocínio lógico matemático, apresentou muitas dificuldades na resolução de situações problemáticas e nas operações **Resolver problemas (d175.3), Aprender a calcular (d150.3).**

- **Fatores Ambientais:**

A L. vive num agregado familiar composto por 10 elementos: a criança, os pais, os tios, os primos e a avó.

A mãe mostra-se preocupada com a filha e acompanha-a a todas as consultas. Mantém um contacto assíduo com a professora e reconhece as dificuldades de aprendizagem que a aluna apresenta. Os restantes elementos da família não colaboram tanto no seu percurso educativo. **e310 Família Próxima.**

A L. é aceite pelos seus pares. Por vezes, incluem-na nas suas brincadeiras, mostrando-se disponíveis para a ajudar nas tarefas e atividades. **e325 Conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade.**

A professora é interessada e preocupada com a aprendizagem da aluna envolvendo-a, sempre que possível, nas atividades do grande grupo, dando-lhe apoio e orientação nas mesmas. Preocupa-se com o bem-estar físico e emocional da aluna no sentido de melhorar a sua autoestima e autoconceito, bem como a sua motivação através do reforço positivo. A aluna deve estar sentada na primeira fila da sala de aula, próximo da professora, para melhor controlar o seu ritmo de trabalho e os seus comportamentos, de modo a promover o seu envolvimento nas atividades escolares. **e330 Pessoas em posição de autoridade.**

Caracterização do Contexto

O Centro Escolar que a aluna frequenta pertence a um Agrupamento de Escolas da zona centro do país. É constituído por onze turmas do Ensino Primário e a aluna está integrada numa turma do 3º ano de escolaridade, com mais vinte alunos, e beneficia de medidas educativas adequadas.

Medidas Educativas

A aluna beneficiou das seguintes medidas de regime educativo especial, conforme o nº 2 do artigo 16º, Capítulo IV, do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro) com um Programa Educativo Individual (PEI) (artigo 8º, do Capítulo III, do mesmo normativo).

- **alínea a)** Apoio pedagógico personalizado prestado pela professora de educação especial;

- **alínea d)** Adequações no processo de avaliação: alteração no tipo de prova escrita; provas escritas mais simples, leitura do texto dividida em pequenas partes, leitura das questões que fazem parte da ficha de avaliação e mais tempo na realização das mesmas.

Instrumentos e Técnicas para a Recolha de Dados

Segundo Coutinho et al. (2009), uma investigação realizada segundo a metodologia de investigação-ação, tal como para qualquer ato de investigação, baseia-se em formas de recolha da informação que a própria investigação vai proporcionando e o professor/investigador tem de ir recolhendo informação sobre a sua própria ação ou intervenção, no sentido de analisar com mais distanciamento os efeitos da sua prática (Latorre, 2003).

Uma das características dos estudos de caso é a possibilidade de obter informação a partir de múltiplas fontes de dados (Meirinhos & Osório, 2010). Para

tal, existe um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados que Latorre (2003) divide em três categorias: a) Técnicas baseadas na observação: centradas na perspectiva do investigador, b) Técnicas baseadas na conversação: centradas na perspectiva dos participantes; c) Análise de documentos: implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos (Coutinho et al., 2009).

Neste trabalho foram utilizadas diversas técnicas de recolha de dados:

- Análise documental: incidiu sobre os documentos escritos e impressos, através de fontes primárias: a ficha biográfica da aluna, o relatório técnico-pedagógico, o relatório circunstanciado, as adequações curriculares individuais de cada área e restantes relatórios de avaliação dos apoios especializados prestados.
- Anamnese realizada à mãe da aluna, em formato de entrevista, com o objetivo de recolher dados sobre a criança em estudo. Utilizou-se a técnica da entrevista estruturada pois as questões foram diretas e previamente formuladas.
- Questionários realizados à aluna em estudo e às Professoras - Professora Titular de Turma e Professora de EE.
- GOL_E (Grelha de Avaliação de Linguagem Escolar): este instrumento é constituído por provas de estrutura semântica (definição de palavras, nomeação de classes e opostos); estrutura morfossintática (reconhecimento de frases agramaticais, coordenação e subordinação de frases, ordem de palavras na frase e derivação de palavras); e estrutura fonológica (discriminação de pares de palavras, discriminação de pares de pseudo-palavras, identificação de palavras que rimam e segmentação silábica) (Kay & Santos, 2014).

Procedimentos

O procedimento da investigação-ação é descrito por vários autores como um ciclo em espiral, sendo que “o termo ciclo é utilizado no sentido de um conjunto ordenado de fases que, uma vez completadas, podem ser retomadas para servirem de estrutura à planificação, à realização e à validação de um segundo projeto e assim sucessivamente” (Lessard-Hebert, 1996). Neste âmbito, esse ciclo em espiral compreende seis grandes fases: 1- Exploração e análise da experiência; 2- Enunciado de um problema de investigação; 3- Planificação de um projeto; 4- Realização do projeto; 5- Apresentação e análise dos resultados; 6- Interpretação – Conclusão – Tomada de decisão. Por sua vez, as fases acima referidas englobam três níveis de operações distintas: 1º- Operações de pré-intervenção, que correspondem à pré-observação, a escolha do problema, a planificação do projeto e a delineação de um calendário de operações; 2º- Operações de intervenção, que dizem respeito à intervenção no terreno, ao ensaio do projeto, à observação e ao registo da intervenção; 3º- Operações de avaliação, que englobam a avaliação dos resultados da intervenção, a apresentação dos resultados, as limitações do projeto, as conclusões e as hipóteses que potenciem novas atuações (Castro, 2012).

Este projeto de intervenção decorreu durante o ano letivo 2015/2016.

No 1º período foram realizados e aprovados os pedidos de autorização para a implementação deste projeto por parte da Direção do Agrupamento (Anexo 2), do Professor Coordenador do Centro Escolar (Anexo 3), da Professora Titular de Turma (Anexo 4) e do Encarregado de Educação (Anexo 5). Antes da aplicação do Programa de Intervenção foi enviado o pedido de autorização às autoras do Programa juntamente com a Declaração de Confidencialidade (Anexo 6 e Anexo 7).

No 2º período foram recolhidos os dados da aluna, foram conhecidas e analisadas as suas características e do próprio meio escolar onde se insere. Ainda neste período foi realizada a avaliação pré-intervenção, com a aplicação da GOL_E. A intervenção propriamente dita, com a aplicação do Programa de Intervenção, decorreu ao longo de todo o 3º período.

Foram planificadas 20 sessões de intervenção com a aluna, com início no mês de abril e término no mês de junho. No final da intervenção procedeu-se à aplicação

do mesmo instrumento (avaliação pós-intervenção), no sentido de verificar se existiam diferenças relativamente às competências trabalhadas durante a intervenção entre os dois momentos de avaliação. A frequência das sessões foi bissemanal, com a duração aproximada de 45 minutos.

As sessões tiveram lugar em duas salas, consoante o dia em que estavam desocupadas, sendo estas, a sala de reuniões e uma sala de aulas. Assim, houve a oportunidade de realizar um trabalho individualizado, de acordo com os objetivos pretendidos e sem distratores que pudessem interferir com a qualidade da intervenção. As sessões efetuadas seguiram, de forma geral, a planificação sugerida no próprio programa de intervenção utilizado, embora com duas alterações: apesar de, no estudo de eficácia do programa de intervenção, terem sido realizadas 8 sessões de intervenção (com crianças com PLP), neste estudo foram realizadas 20 sessões com a aluna trabalhando, em média, cada competência durante duas sessões tendo em consideração a condição de base da criança; uma vez que a aluna se encontrava numa fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, considerou-se que seria importante incluir a leitura e a escrita nas atividades promovendo o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Estas duas alterações foram discutidas previamente com as autoras do Programa, tendo sido consideradas adequadas à especificidade do caso em questão.

CAPÍTULO 3 – IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO

Este capítulo apresenta informações referentes à implementação do plano de intervenção, com a apresentação do programa utilizado, o Programa de Intervenção em Competências Linguísticas, incluindo informações relativas à validação de conteúdo do mesmo, ao estudo de eficácia já efetuado, às estratégias e materiais utilizados. É apresentada uma grelha de planificação das sessões e os respetivos registos de sessão efetuados ao longo da implementação do trabalho de intervenção.

Programa de Intervenção em Competências Linguísticas

O Programa de intervenção tem como objetivo geral promover o desenvolvimento das competências semânticas e morfossintáticas (Lousada, Ramalho, Marques, & Machado, 2015).

Este programa destina-se a crianças em idade pré-escolar ou no início da idade escolar com perturbação de linguagem, nos domínios da semântica e/ou da morfossintaxe (Lousada, Ramalho, Marques, & Machado, 2015).

-Atividades no âmbito da semântica: identificação e nomeação de imagens de uso comum, cores, formas geométricas, roupas; relações semânticas; noções de opostos; noções espaciais; evocação de categorias semânticas; deteção/justificação de absurdos e julgamento semântico (Lousada et al., 2015).

-Atividades no âmbito da morfossintaxe: compreensão de frases simples, complexas e na voz passiva; compreensão da interrogativa; flexão nominal em género e em número e derivação de palavras (Lousada et al., 2015).

Estratégias de Intervenção

O TF pode recorrer a diversas estratégias que promovem a aquisição de competências por parte da criança durante a sua intervenção. Os cuidadores também podem recorrer a estas estratégias, integrando-as nas rotinas familiares, de forma a dar continuidade ao trabalho desenvolvido nas sessões terapêuticas. De seguida são

apresentadas algumas estratégias que se podem utilizar nas atividades anteriormente descritas (Ebbels, 2008; Smith-Lock, Leitaó, Lambert, & Nickels, 2013).

Imitação (imitation):

Ao utilizar esta estratégia, o adulto apresenta um estímulo não-verbal (por exemplo, uma imagem) e a estrutura alvo; depois, a criança deve imitar o comportamento linguístico do adulto e o adulto reforça positivamente as respostas corretas. A ideia é que o adulto vá reduzindo gradualmente a quantidade de ajudas fornecidas até que a criança seja capaz de produzir o alvo em resposta ao estímulo não-verbal (Lousada et al., 2015).

Modelação/estimulação dirigida com ou sem produção induzida (modeling/focused stimulation with or without evoked production):

Nesta estratégia de modelação/estimulação dirigida, a criança não precisa de dar uma resposta. Necessita apenas de ouvir atentamente exemplos representativos da estrutura alvo. A criança pode posteriormente produzir um novo enunciado utilizando a mesma regra, recebendo *feedback* por parte do adulto (Lousada et al., 2015).

Reformulação (recasting):

Esta estratégia consiste na manipulação das atividades que sejam do interesse da criança de forma a aumentar a probabilidade desta utilizar determinada estrutura alvo. Se a criança der uma resposta incorreta o adulto imediatamente segue o seu enunciado com uma versão modificada que inclui a estrutura alvo (Lousada et al., 2015).

Validação de Conteúdo do Programa de Intervenção

Participaram no estudo 5 peritos que tinham qualificações específicas na área, com um mínimo de 4 anos de experiência clínica e ausência de participação prévia

noutras fases desse projeto. Os peritos preencheram um questionário que incluía questões de caracterização socioprofissional e questões sobre o programa desenvolvido. A análise das respostas dos peritos permitiu verificar se as atividades deveriam ser mantidas ou modificadas (Lousada et al., 2015).

Cada perito recebeu um questionário com uma sequência de questões específicas relacionadas com o Programa de Língua Intervenção (por exemplo, clareza e adequação das instruções e imagens, ou estratégias utilizadas). Os dados foram analisados usando o índice de conteúdo de validade, que mostrou boa concordância ($> 0,8$) entre os avaliadores. Os especialistas também fizeram sugestões valiosas durante a discussão, o que beneficiou a melhoria da primeira versão do Programa de Intervenção (Lousada et al., 2016).

Estudo de Eficácia do Programa de Intervenção

Foi realizado um estudo que avalia a eficácia do Programa de Intervenção com um grupo experimental de 7 crianças em idade pré-escolar com perturbação de linguagem primária e com um grupo de controlo de 7 crianças com a mesma perturbação. As sete crianças pertencentes ao grupo experimental tiveram intervenção terapêutica individualmente com o Programa de Intervenção, enquanto as restantes sete crianças, pertencentes ao grupo de controlo, se encontravam em lista de espera para terapia de fala. As crianças de ambos os grupos foram selecionadas tendo em consideração o género, a idade cronológica e o período de tempo (5 semanas) entre a primeira e a última avaliação de linguagem (Lousada et al., 2016).

Foi realizada uma avaliação inicial e uma avaliação final a todas as crianças de ambos os grupos por um terapeuta da fala, através da aplicação de um teste de linguagem estandardizado, o Teste de Linguagem-ALPE (Lousada et al., 2016).

Iniciou-se depois a intervenção apenas para o grupo experimental, com 8 sessões, durante 4 semanas com uma duração de 45 minutos. Ao fim desse tempo, foi realizada uma segunda avaliação para comparar os resultados do grupo experimental, que já tinha sido alvo de intervenção, com o grupo controlo que ainda se encontrava em lista de espera para terapia da fala. As crianças foram avaliadas por uma TF

externa ao estudo, e que não tinha conhecimento dos objetivos do mesmo, utilizando o mesmo instrumento de avaliação (Lousada et al., 2016).

Passadas 5 semanas de linha de base, o grupo de controlo iniciou a intervenção com a mesma terapeuta da fala, com a mesma frequência e duração de sessões (Lousada et al., 2016).

Por fim foi realizada uma terceira avaliação, a avaliação final para o grupo controlo, após 4 semanas de intervenção, pela mesma terapeuta que realizou a avaliação final ao grupo de experimental e utilizado o mesmo instrumento (Lousada et al., 2016).

Os resultados mostraram diferenças significativas da primeira para a segunda avaliação apenas no grupo experimental, bem como diferenças significativas no grupo controlo da primeira para a terceira avaliação. Estes resultados provam que as melhorias nas capacidades linguísticas se deveram à aplicação do programa de intervenção e não à própria maturação, comprovando assim, a eficácia do programa (Lousada et al., 2016).

Planificação das Sessões

Este trabalho iniciou-se com um primeiro encontro com a aluna, sendo designada a fase de Observação, no início do 2º Período. Posteriormente foi realizada uma avaliação pré-intervenção, com uma sessão, a intervenção com a duração de vinte sessões e a avaliação pós-intervenção, com uma sessão, tal como explicita a Tabela 1.

Tabela 1
Grelha de Planificação das Sessões

| | Nº da sessão | Data | Conteúdos |
|--------------------------|--------------|------------|--|
| Observação | 1 | 28/01/2016 | Observação da aluna em sala de aula; Diálogo com a aluna no sentido de estabelecer uma relação empática; Análise dos registos da aluna; Breve diálogo com a Professora Titular e com a Professora de EE |
| Avaliação Inicial | 2 | 18/03/2016 | Aplicação da GOL_E |
| | 3 | 06/04/2016 | Identificação e Nomeação Direta de Imagens |
| | 4 | 08/04/2016 | Identificação e Nomeação Indireta de Imagens |
| | 5 | 13/04/2016 | Evocação de Categorias Semânticas e Respetivos Elementos |
| | 6 | 15/04/2016 | Opostos |
| | 7 | 20/04/2016 | Opostos |
| | 8 | 22/04/2016 | Derivação de Palavras |
| | 9 | 27/04/2016 | Derivação de Palavras |
| | 10 | 29/04/2016 | Relações Semânticas |
| | 11 | 04/05/2016 | Flexão Nominal em Género |
| Intervenção | 12 | 06/05/2016 | Flexão Nominal em Género |
| | 13 | 10/05/2016 | Flexão Nominal em Número |
| | 14 | 11/05/2016 | Flexão Nominal em Número |
| | 15 | 18/05/2016 | Noções Espaciais |
| | 16 | 20/05/2016 | Compreensão - Frases Simples, Complexas, Voz Passiva e Interrogativa |
| | 17 | 25/05/2016 | Compreensão - Frases Simples, Complexas, Voz Passiva e Interrogativa |
| | 18 | 27/05/2016 | Julgamento Semântico |
| | 19 | 01/06/2016 | Julgamento Semântico |
| | 20 | 03/06/2016 | Absurdos Semânticos |
| | 21 | 08/06/2016 | Absurdos Semânticos |
| | 22 | 08/06/2016 | Revisão de Conteúdos |
| Avaliação Final | 23 | 09/06/2016 | Aplicação da GOL_E |

Materiais Utilizados Nas Sessões

O programa de intervenção inclui um total de 106 imagens que foram desenvolvidas com a colaboração de uma ilustradora especializada em trabalhos infantis, de modo a maximizar a sua atratividade e aumentar o interesse das crianças nas atividades (Marques, 2015), como se pode verificar nas ilustrações abaixo. Durante as atividades a autora deste projeto recorreu também à escrita como se pode observar em algumas ilustrações (Ilustrações 1 - 11).

Ilustração 1
Identificação e Nomeação Direta de Imagens



Ilustração 2 Identificação e Nomeação Indireta de Imagens



Ilustração 3 Evocação de Categorias Semânticas e Respetivos Elementos



Ilustração 4
Opostos com utilização de imagens



Ilustração 5
Opostos com recurso à escrita

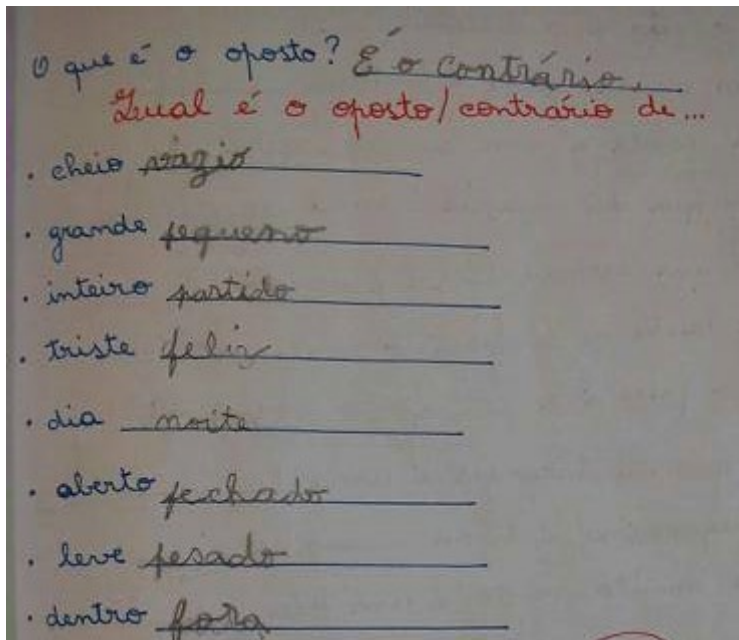


Ilustração 6 Derivação de Palavras

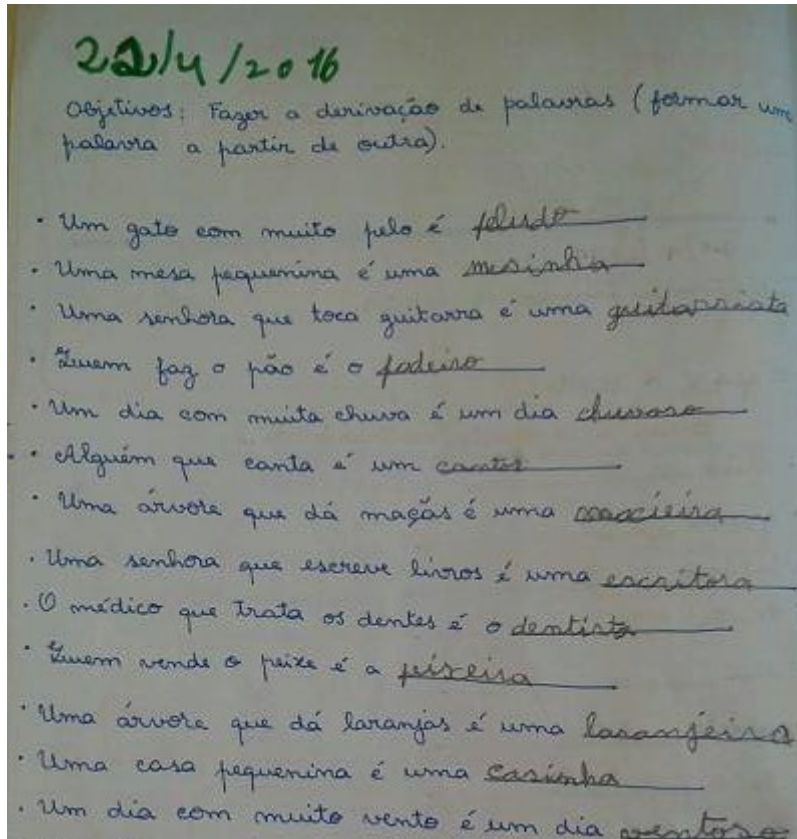


Ilustração 7 Relações Semânticas



Ilustração 8
Flexão Nominal em Género

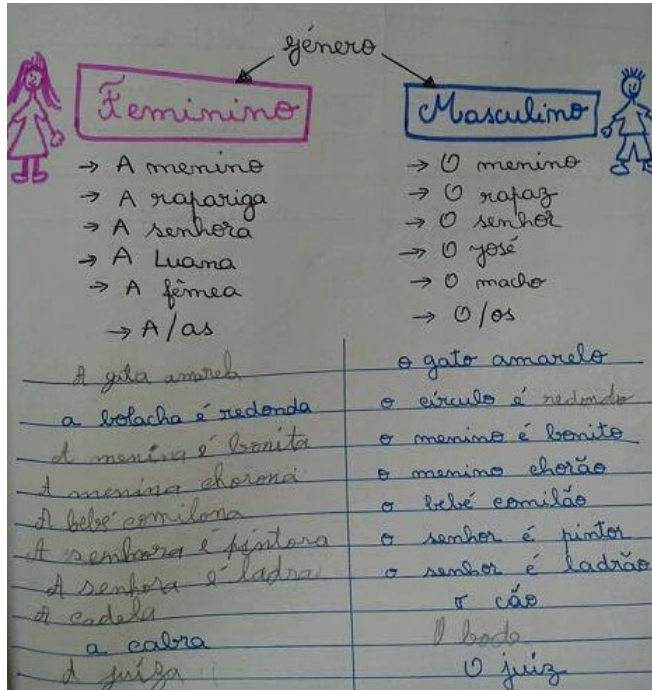


Ilustração 9
Flexão Nominal em Número



Ilustração 10
Flexão Nominal em Número com recurso à escrita

| SINGULAR (só um) | | PLURAL (dois ou mais) | |
|--|---------------------|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • eu (1 pessoa) • tu (1 pessoa) • ele/ela (1 pessoa) | | <ul style="list-style-type: none"> • nós (eu e tu - 2) • vós (2 ou +) • eles/elas (2 ou +) | |
| ① SINGULAR | PLURAL (2 ou +) | | |
| menino | meninos | | |
| lápis | lápiz | | |
| leão | leões | | |
| caracol | caracóis | | |
| cão | cães | | |
| regua | reguas | | |
| anel | anéis | | |
| árvore | árvores | | |
| hospital | hospitais | | |
| óculos | óculos | | |
| camisola azul | camisolas azuis | | |
| mão | mãos | | |
| pinel vermelho | pinéis vermelhos | | |
| jornal de notícias | jornais de notícias | | |
| hã | hãos | | |

Ilustração 11
Compreensão - Frases Simples, Complexas, Voz Passiva e Interrogativa



Registo das Sessões de Intervenção

É sugerido no Programa de Intervenção em Competências Linguísticas que, no final de cada sessão, o TF preencha um registo de sessão terapêutica, onde o profissional tem a oportunidade de anotar os objetivos trabalhados, estratégias utilizadas, bem como sugestões de atividades a realizar em casa com os cuidadores (Lousada et al., 2015). Ao longo da implementação do programa de intervenção foi realizada uma grelha, onde a autora foi registando os objetivos, as estratégias e as sugestões de trabalho para a aluna realizar com a Professora ou em casa com os pais/ encarregados de educação, como se pode observar no Anexo 8.

Também é referido no programa que, no início de cada sessão, é importante consolidar os objetivos alvo da sessão anterior, avaliando o progresso da criança (Lousada et al., 2015). No início de cada sessão, a autora do trabalho de projeto questionou a aluna acerca dos tópicos abordados na sessão anterior, permitindo um melhor acompanhamento dos conteúdos abordados.

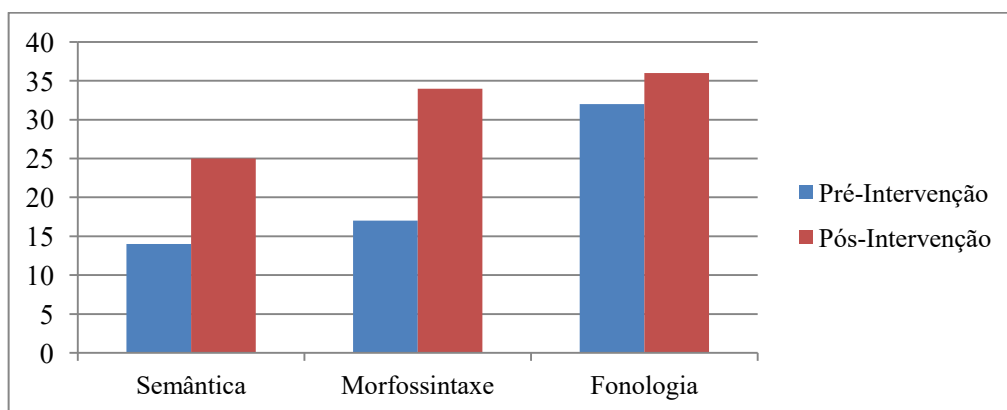
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo pretende-se expor os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste, o que permitiu estabelecer uma linha de base para a intervenção e avaliação dos resultados, respetivamente. Foi aplicada a GOL_E antes e depois da intervenção, possibilitando a obtenção e análise dos resultados da intervenção terapêutica.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA LINGUAGEM - ESCOLAR

Os resultados obtidos na prova GOL_E revelam uma melhoria acentuada nas áreas da semântica e da morfossintaxe. Estes resultados sugerem que o Programa de Intervenção utilizado teve um efeito positivo no desenvolvimento linguístico da aluna, especificamente ao nível da semântica e da morfossintaxe. Na área da fonologia verificou-se apenas uma ligeira melhoria. Este resultado deve-se ao facto de este domínio linguístico não ter sido alvo de intervenção, fator que reforça o potencial do Programa de Intervenção utilizado.

Gráfico 1
Resultados obtidos na prova GOL_E



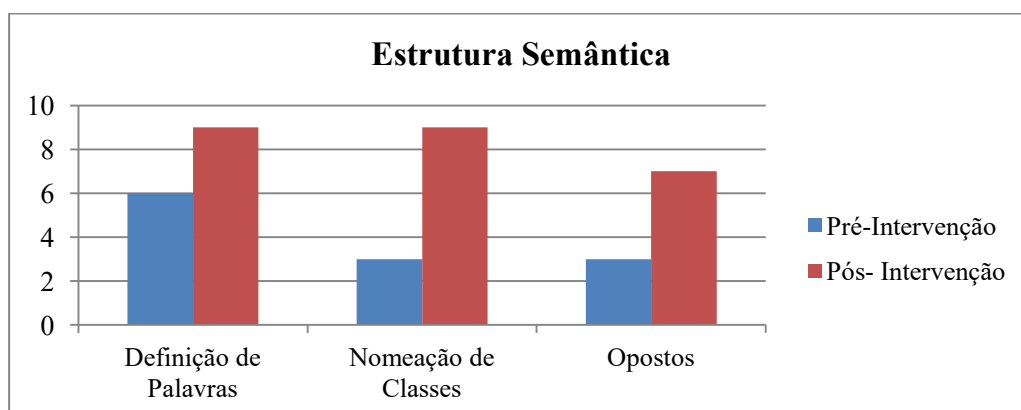
Estrutura Semântica

No subteste de estrutura semântica, composto por três provas (definição de palavras, nomeação de classes e opostos), foi notória uma grande evolução, essencialmente nas duas últimas provas. De um resultado total de 14 pontos obtidos na avaliação pré-intervenção, a aluna conseguiu um total de 25 pontos na avaliação pós-intervenção. A cotação máxima neste subteste é 40 pontos (Tabela 2 e Gráfico 2).

Tabela 2
Resultados obtidos no Subteste de Estrutura Semântica

| ITEM | Pré-Intervenção | Pós-Intervenção | Cotação total possível |
|---------------------------|-----------------|-----------------|------------------------|
| 1 - Definição de palavras | 6 | 9 | 20 |
| 2 - Nomeação de classes | 3 | 9 | 10 |
| 3 - Opostos | 3 | 7 | 10 |
| TOTAL | 12 | 25 | 40 |

Gráfico 2
Resultados obtidos no Subteste de Estrutura Semântica



Estrutura Morfossintática

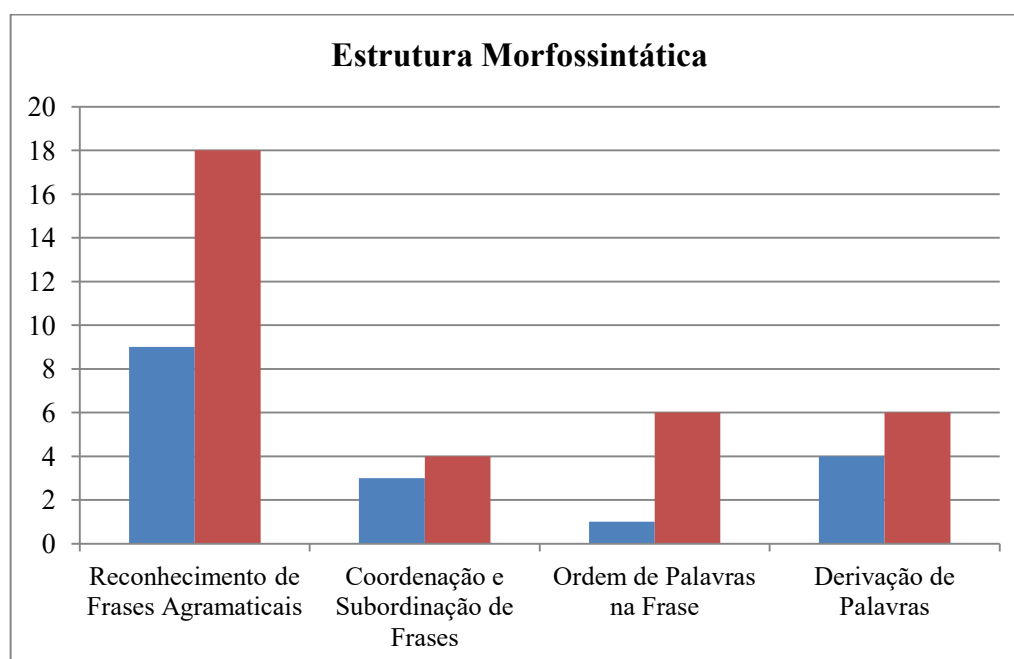
No subteste de estrutura morfossintática, composto por quatro provas (reconhecimentos de fases agramaticais, coordenação e subordinação de frases, ordem de palavras na frase e derivação de palavras), a aluna obteve uma melhoria acentuada, em todas as provas. De um resultado total de 17 pontos obtidos na avaliação pré-intervenção, a aluna conseguiu um total de 34 pontos na avaliação pós-intervenção. A cotação máxima neste subteste é 50 pontos (Tabela 3 e Gráfico 3).

Tabela 3

Resultados obtidos no Subteste de Estrutura Morfossintática

| ITEM | Pré-Intervenção | Pós-Intervenção | Cotação total possível |
|---|-----------------|-----------------|------------------------|
| 1 - Reconhecimentos de fases agramaticais | 9 | 18 | 20 |
| 2 - Coordenação e subordinação de frases | 3 | 4 | 10 |
| 3 - Ordem de palavras na frase | 1 | 6 | 10 |
| 4 - Derivação de palavras | 4 | 6 | 10 |
| TOTAL | 17 | 34 | 50 |

Gráfico 3

Resultados obtidos no subteste de Estrutura Morfossintática

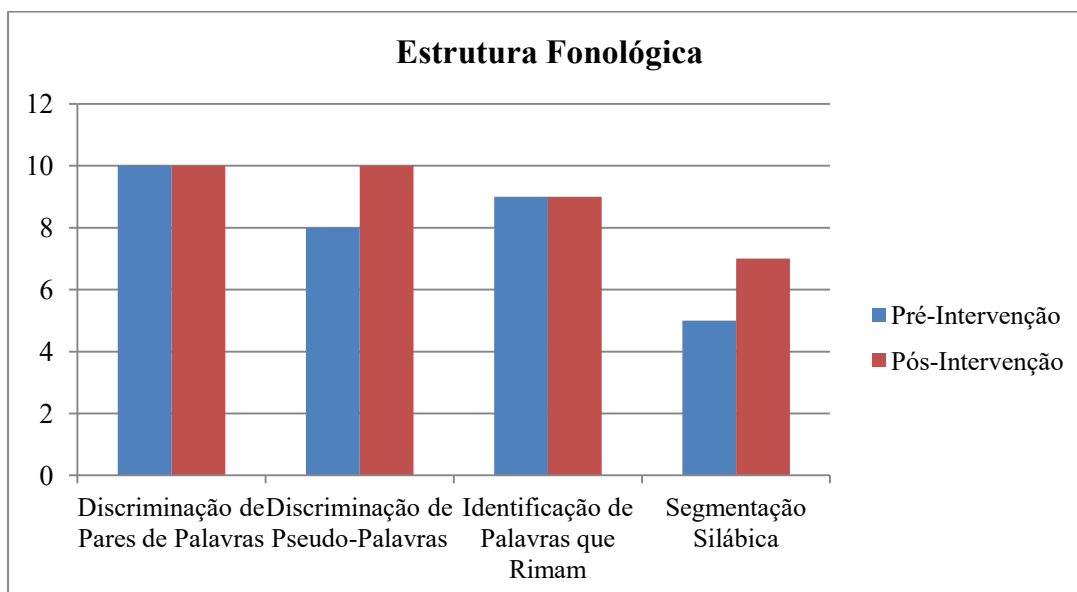
Estrutura Fonológica

No subteste de estrutura fonológica, composto por quatro provas (discriminação de pares de palavras, discriminação de pseudo-palavras, identificação de palavras que rimam e segmentação silábica), a aluna obteve resultados semelhantes em ambas as provas. De um resultado total de 32 pontos obtidos na avaliação pré-intervenção, a aluna conseguiu um total de 36 pontos na avaliação pós-intervenção. A cotação máxima neste subteste é 40 pontos (Tabela 4 e Gráfico 4).

Tabela 4
Resultados obtidos no subteste de Estrutura Fonológica

| ITEM | Pré-Intervenção | Pós-Intervenção | Cotação total possível |
|--|-----------------|-----------------|------------------------|
| 1 - Discriminação de pares de palavras | 10 | 10 | 10 |
| 2 - Discriminação de pseudo-palavras | 8 | 10 | 10 |
| 3- Identificação de palavras que rimam | 9 | 9 | 10 |
| 4 - Segmentação silábica | 5 | 7 | 10 |
| TOTAL | 32 | 36 | 40 |

Gráfico 4
Resultados obtidos no subteste de Estrutura Fonológica



Da aplicação da GOL_E, verificaram-se melhorias significativas a nível da linguagem, essencialmente nos domínios semântico e morfossintático. Estes resultados sugerem que o Programa de Intervenção implementado neste estudo promoveu o desenvolvimento de competências semânticas, morfossintáticas e metalinguísticas. Estes resultados corroboram os obtidos na literatura consultada, os quais demonstraram que a utilização de programas de intervenção semelhantes foram eficazes na melhoria das competências semânticas e morfossintáticas de crianças com perturbação de linguagem (Joffe, 2012; Camarata, Nelson, & Camarata, 1994; Law et al., 2012; Wade, 2000).

O facto de as crianças serem expostas à aprendizagem de competências semânticas (e.g. identificação e nomeação de imagens ou de locativos) e morfossintáticas (e.g. compreensão de frases simples e flexão nominal e verbal), pode promover a emergência da metalinguagem, nomeadamente da consciência semântica (e.g. deteção e justificação de absurdos ou julgamento semântico) e da consciência morfossintática (e.g. agramaticalidade morfossintática) (Afonso, 2011; Bornstein & Cote, 2005; Cadório, 2013; Chapman, 2000; Coelho, 2010; Sim-Sim, 2003).

Tendo por base os resultados apresentados, é possível fazer uma avaliação descritiva da intervenção realizada com a aluna, concluindo-se que a mesma obteve um desempenho positivo, tendo evidenciado melhorias a nível linguístico.

Os resultados obtidos neste estudo podem também estar relacionados com alguns preditores. Masidlover (1994) refere que o facto de se progredir na intervenção terapêutica, de acordo com a evolução apresentada pela criança, é um bom preditor ao desenvolvimento linguístico e consequentemente metalinguístico, visto que se espera que gradualmente a criança adquira conhecimentos mais complexos. O facto de não se ter estimulado a aprendizagem de mais do que duas competências por sessão e estas terem a mesma quantidade de itens, tal como foi realizado no estudo de Joffe (2012) pode ter favorecido a sistematização das competências (Joffe, 2012). Adicionalmente, a TF responsável pela intervenção recorreu a pistas descritas no manual de apoio ao Programa de Intervenção, sempre que tal era considerado necessário, como sucedeu no estudo de Joffe (2012) e na abordagem de intervenção *Talk Boost* (Law et al., 2012).

A estrutura do programa proposto promoveu o desenvolvimento da linguagem (compreensão e expressão), no que diz respeito à semântica e à morfossintaxe. Os dados obtidos corroboram o mencionado no estudo de Dockrell, Stuart, & King, (2006), na medida em que uma intervenção na semântica e na morfossintaxe contribui para progressos ao nível da compreensão e produção de vocabulário, bem como de frases simples e mais complexas.

Questionário realizado à Aluna

Foi criado um questionário para a aluna ter a oportunidade de expressar as suas opiniões relativamente à intervenção terapêutica de que foi alvo. De salientar que as perguntas foram escritas com uma linguagem simples, com respostas maioritariamente fechadas, de dupla opção (sim ou não), à exceção da última que foi uma questão aberta.

A aplicação do questionário à própria aluna em estudo permitiu avaliar a sua opinião relativamente à aplicação do programa de intervenção, se tinha gostado das sessões e das atividades propostas, se tinha adquirido conhecimentos e quais os conteúdos adquiridos que foram mais significativos para a aluna.

Questionário realizado à aluna:

1. Gostaste da terapia da fala? Sim Não
2. Aprendeste muito com a terapia da fala? Sim Não
3. Achas que as atividades que fizeste foram divertidas? Sim Não
4. Gostavas de continuar a ter terapia da fala no próximo ano? Sim Não
5. O que gostaste mais de aprender?
→ *Feminino-Masculino*
→ *Singular-Plural*

Da aplicação do questionário à aluna pode concluir-se que a criança gostou da intervenção efetuada, referindo que as atividades foram divertidas e contribuíram para a sua aprendizagem, podendo-se destacar a aprendizagem dos conceitos de “feminino-masculino” e “singular-plural”. Referiu ainda que gostava de continuar a usufruir de sessões de terapia da fala no próximo ano letivo.

A utilização de materiais atrativos e jogos divertidos durante as sessões de terapia da fala deverão ter contribuído para estes resultados, tal como se verificou no estudo de Lousada et al. (2013), pois a aluna manteve-se sempre motivada e concentrada durante as sessões.

Questionário realizado às Professoras da Aluna (Titular e de Educação Especial)

Foi desenvolvido um questionário que teve como base uma escala de *Likert*, manifestando o grau de concordância, desde o discordo totalmente (nível 1) até ao concordo totalmente (nível 5) (Cunha, 2007).

Os questionários desenvolvidos para as professoras da aluna contemplavam questões referentes às possíveis melhorias linguísticas ao nível da semântica e da morfossintaxe; à motivação da aluna para a Terapia da Fala e possível aplicação deste programa a outras crianças com a mesma patologia ou mesmo a crianças sem dificuldades linguísticas como forma de estimulação do normal desenvolvimento linguístico. De salientar que, apesar de ter sido distribuído um questionário a cada professora, estes foram realizados em conjunto, por opção das professoras, pelo que se apresenta apenas as respostas a um questionário.

Questionário realizado às Professoras (Titular e de EE)

1. Considera que a aluna gostou das sessões de terapia?

Não gostou nada ① ② ③ ④ ⑤ Gostou muito

2. Antes da intervenção terapêutica, como é que classificava o nível linguístico da aluna?

Com graves dificuldades ① ② ③ ④ ⑤ Sem dificuldades

3. Depois da intervenção terapêutica, como é que classifica o nível linguístico da aluna?

Com graves dificuldades ① ② ③ ④ ⑤ Sem dificuldades

4. Considera que se verificam melhorias a nível da morfossintaxe (e.g., construção de frases, utilização das palavras na frase, concordância verbal, etc.)?

Não melhorou nada ① ② ③ ④ ⑤ Melhorou muito

5. Considera que se verificam melhorias a nível da semântica (e.g., vocabulário, relação entre as palavras: opostos, categorização, etc.)?

Não melhorou nada ① ② ③ ④ ⑤ Melhorou muito

6. Aconselharia a utilização deste programa a outras crianças com patologia de linguagem?

Não aconselharia nada ① ② ③ ④ ⑤ Aconselharia totalmente

7. Aconselharia a utilização deste programa a outras crianças sem patologia de linguagem?

Não aconselharia nada ① ② ③ ④ ⑤ Aconselharia totalmente

A aplicação do questionário à professora titular da aluna permitiu avaliar a sua opinião relativamente ao programa de intervenção implementado, na medida em que é a professora titular quem interage a maior parte do tempo com a criança, no contexto de sala de aula. Com este questionário foi possível ter a noção da evolução linguística em contexto escolar.

A professora de EE desempenha um papel ativo na educação da aluna em estudo e acompanha-a regularmente, sendo que a aplicação do questionário à

professora de EE permitiu avaliar a sua opinião relativamente ao programa de intervenção implementado e à evolução do nível linguístico da sua aluna.

Ambas consideraram que a aluna gostou muito da intervenção realizada e que se verificaram algumas melhorias no nível linguístico da aluna. Aconselham totalmente a utilização deste programa de intervenção a outras crianças com perturbação de linguagem.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo fará referência aos resultados obtidos, sumariando os aspetos mais relevantes do mesmo. São ainda apontadas as limitações do estudo e, finalmente, são sugeridos trabalhos futuros que poderiam ser desenvolvidos na sequência deste. Pretende-se, assim, salientar os pontos mais relevantes que resultaram da realização deste projeto de investigação-ação.

Conclusões

A realização deste projeto de intervenção possibilitou a aplicação de um Programa de Intervenção para a semântica e morfossintaxe a uma aluna com perturbação de linguagem secundária a perturbação do desenvolvimento intelectual. Este programa foi validado para o Português Europeu com crianças com perturbação de linguagem primária mas, dada a perturbação do desenvolvimento intelectual apresentada pela aluna, verificou-se a necessidade de realizar uma adaptação do programa inicial, com consentimento prévio das autoras. O número de sessões efetuadas foi aumentado para 20 sessões e foram incluídas tarefas de leitura e escrita pelo facto de a aluna se encontrar numa fase inicial de aprendizagem da leitura e escrita, potencializando a sua aprendizagem.

Após a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos nesta investigação-ação, é importante verificar se a problemática colocada inicialmente, “Como promover competências linguísticas numa aluna com perturbação de linguagem secundária a perturbação do desenvolvimento intelectual?”, obteve as respostas pretendidas e adequadas com a implementação do programa de intervenção selecionado, recorrendo aos procedimentos e estratégias utilizadas na intervenção terapêutica. Deste modo, e como é possível comprovar nos resultados obtidos, o estudo de intervenção realizado, com o programa de intervenção proposto, teve um efeito positivo no desenvolvimento linguístico de uma criança com perturbação de linguagem secundária a uma perturbação do desenvolvimento intelectual, visto que promoveu o desenvolvimento de competências semânticas e morfossintáticas da aluna. Portanto, este estudo sugere que o programa de intervenção implementado foi eficaz.

Tal como se verificou nas abordagens de intervenção utilizadas por Gahyva (2007) e Joffe (2012) este programa de intervenção impulsiona o desenvolvimento linguístico e metalinguístico, o que poderá ter um impacto na minimização das dificuldades que crianças com perturbação de linguagem secundária evidenciam na aprendizagem escolar. O professor desempenha um papel essencial na aquisição da linguagem, devendo proporcionar atividades significativas através de diferentes formas de interação. Uma melhoria nas competências linguísticas torna este processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, pois proporciona ao aluno situações e momentos de aprendizagem mais envolventes e dinâmicos. Além disso, também pode estar associada a um aumento da autoestima, fazendo com que a criança aumente o seu número de interações e seja mais comunicativa com o grande grupo (NeuroSaber, 2016).

Seguidamente à aplicação do programa de intervenção considerou-se importante obter as opiniões das professoras da aluna (Professora Titular de Turma e Professora de Educação Especial) relativamente à intervenção realizada, na medida em que estas dão indicações acerca da evolução da criança fora do contexto terapêutico, tal como se verificou no estudo de Lousada (2012). Ambas consideraram que a aluna gostou das sessões de terapia da fala, que houve melhoria nas competências semânticas e morfossintáticas e sugerem a aplicação do programa a outras crianças com ou sem perturbação de linguagem. Também se considerou importante explorar a opinião da própria aluna, tendo-se verificado que gostou das atividades propostas, que aprendeu muito e que gostava de continuar a usufruir de sessões de terapia da fala no ano letivo seguinte.

A realização deste projeto poderá vir a ser um ponto de partida interessante para a implementação deste programa de intervenção noutras crianças com perturbação de linguagem secundária.

Os resultados obtidos reforçam a importância da atuação do TF em contexto escolar, em parceria com os restantes elementos da equipa multidisciplinar, como por exemplo, educadores, professores e psicólogos, que trabalham com alunos com NEE, bem como com os encarregados de educação promovendo, desta forma, um melhor desenvolvimento e desempenho escolar dos alunos. Esta articulação possibilita a

discussão de casos, a adequação e implementação de estratégias e, acima de tudo, o traçar objetivos comuns e adequados às características de cada criança.

Limitações do Estudo

De seguida, são apresentadas as limitações associadas à realização deste estudo de caso.

Uma das limitações que se pode referir com a realização deste trabalho é o facto de se ter utilizado uma amostra de dimensão reduzida, com apenas um elemento, o que conseqüentemente dificulta e limita a generalização dos resultados à população. No entanto, apesar de não ser possível generalizar os resultados, o estudo apresenta implicações na prática clínica por incidir num grupo específico de indivíduos.

Seria ainda importante a integração de um grupo de controlo, porém, neste trabalho não foi possível. Por isso, de forma a poder controlar o trabalho efetuado, avaliou-se a área da fonologia (servindo como variável de controlo), para além da semântica e da morfossintaxe. Como seria expectável, não se verificaram melhorias acentuadas na área da fonologia por este domínio não ter sido contemplado na intervenção.

É de salientar, igualmente, o facto de ter sido realizada uma “terapia intensiva”, com periodicidade bissemanal, frequência esta que não é típica na prática clínica em Portugal.

Trabalho Futuro

Como trabalho futuro sugere-se a aplicação do programa de intervenção desenvolvido a uma amostra mais alargada, no sentido de se conseguir extrapolar os dados à população.

Sugere-se, também, que a intervenção terapêutica seja realizada com uma frequência semanal (típica em Portugal) e com a presença de um grupo de controlo, de modo a ser possível retirar conclusões relativamente à eficácia do programa implementado.

Em trabalhos futuros poderá ser interessante o desenvolvimento de programas de intervenção específicos para alunos com necessidades educativas especiais, que contemplem os diversos domínios linguísticos.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, M. (2011). *Análise de itens sintáticos em provas de avaliação da linguagem - Relevância para identificação de Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem*. Instituto Politécnico de Setúbal. Retrieved from [https://run.unl.pt/bitstream/10362/6128/1/%5BAfonso, 2011%5DAn%C3%A1lise de itens sint%C3%A1ticos em provas de avalia%C3%A7%C3%A3o da linguagem_relev%C3%A2ncia para i.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/6128/1/%5BAfonso,2011%5DAn%C3%A1lise%20de%20itens%20sint%C3%A1ticos%20em%20provas%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20linguagem_relev%C3%A2ncia%20para%20i.pdf)
- Alves, J. (2012). *Uma análise custo-benefício da intervenção do terapeuta da fala em alunos com necessidades educativas especiais em contexto escolar*. Universidade do Minho.
- American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (2013) (Fifth Edit). Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2001). Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists With Respect to Reading and Writing in Children and Adolescents. *ASHA Leader, Supplement 21, 6*, 17–28. <http://doi.org/10.1044/policy.PS2001-00104>
- American Speech-Language-Hearing Association. (2012). The Role of the SLP in schools – a presentation for teachers, administrators, parents and the community. Retrieved from <http://www.asha.org>
- ASHA - American Speech-Language-Hearing Association. (1993). Definitions of Communication Disorders and Variations. <http://doi.org/10.1044/policy.RP1993-00208>
- Associação Portuguesa de Terapeutas da Fala. (2016). No Title. Retrieved August 12, 2016, from <http://www.aptf.org/#!/profisso/clum>
- Batista, J. (2011). *O perfil do Terapeuta da Fala em Portugal*. Universidade de Aveiro.
- Beitchman, J., & Brownlie, E. (2005). *Language Development and its Impact on Children's Psychosocial and Emotional Development*. University of Toronto. Retrieved from http://www.child-encyclopedia.com/Pages/PDF/Beitchman-BrownlieANGxp_rev.pdf
- Bernstein, D., & Tiegerman-Farber, E. (2009). *Language and Communication Disorders in Children* (6^a ed.). City University of New York: Pearson.
- Bornstein, M. H., & Cote, L. R. (2005). Expressive Vocabulary in Language Learners From Two Ecological Settings in Three Language Communities. *Infancy, 7*(3), 299–316. http://doi.org/10.1207/s15327078in0703_5

- Botting, N., & Adams, C. (2005). Semantic and inferencing abilities in children with communication disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders / Royal College of Speech & Language Therapists*, 40(1), 49–66. <http://doi.org/10.1080/13682820410001723390>
<<http://dx.doi.org/10.1080/13682820410001723390>>
- Bowen, C. (2011). Information for Families: Semantic and Pragmatic Difficulties. Retrieved October 10, 2013, from <http://www.speech-language-therapy.com/>
- Boyle, J., Gillham, B., & Smith, N. (1996). Screening for early language delay in the 18-36 month age-range: the predictive validity of tests of production and implications for practice. *Child Language Teaching and Therapy*, 12, 113–127.
- Cadório, I. (2013). *Análise do desenvolvimento linguístico de crianças em idade escolar*. Universidade de Aveiro. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10773/12508>
- Camarata, S., Nelson, K., & Camarata, M. (1994). Comparison of conversational-recasting and imitative procedures for training grammatical structures in children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 1414–1423. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7877298>
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Retrieved from <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Castro, I. (2013). *Linguagem verbal e não-verbal: o ensino da Língua Portuguesa*. Faculdade Almeida Rodrigues. Retrieved from <http://www.faculdefar.edu.br/artigo-cronica/detalhe/id/21>
- Catts, H., Fey, M., Zhang, X., & Tomblin, J. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A researchbased model and its clinical implementation. *Language, Speech and Hearing Services in the Schools*, 32(1), 38–50.
- Chapman, R. S. (2000). Children's language learning: an interactionist perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 41(1), 33–54. <http://doi.org/10.1017/S0021963099004953>
- Coelho, S. (2010). *Perturbação específica do desenvolvimento da linguagem: caracterização neuropsicológica*. Universidade de Coimbra. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10316/15596>
- Cohen, N. (2005). The impact of language development on the psychosocial and emotional development of young children. In *Encyclopedia on Early Childhood Development [online]* (Montreal, pp. 1–7). Tremblay RE, Barr RG, Peters

RDeV, eds. Retrieved from
<http://www.research4children.com/data/documents/LanguageDevelopmentandLiteracyFullReportpdf.pdf>

Costa, S. (2011). *Articulação entre Terapeutas da Fala e Docentes na área da Deficiência Auditiva*. Instituto Politécnico de Setúbal. Retrieved from
https://run.unl.pt/bitstream/10362/9249/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Sofia_Costa.pdf

Coutinho, A. (2012). *As perturbações da Aquisição e do Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Nova de Lisboa. Retrieved from
<http://hdl.handle.net/10362/9404>

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação E Cultura.*, 355–379. Retrieved from
<http://hdl.handle.net/1822/10148>

CRPG - Centro de Reabilitação Profissional de Gaia. (2015). *Necessidades Especiais de Educação: O Terapeuta da Fala em Contexto Escolar*. (DGE – Direção-Geral da Educação & Direção de Serviços de Educação Especial e de Apoios Socioeducativos, Eds.). Gaia.

Cunha, L. (2007). *Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes*. Universidade de Lisboa. Retrieved from
http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1229/1/18914_ULFC072532_TM.pdf

Decreto-Lei 564/99. (1999). *Diário Da República — I SÉRIE-A*, 295, 9085. Retrieved from http://www.medicina.ulisboa.pt/wp-content/uploads/RH_Legislacao_Dec_Lei_564_1999_Carreira_Tec_Diag_Terapeutica.pdf

Dias, M., & Andrade, J. (2015). A Cartola Mágica: Um instrumento de intervenção em perturbações da linguagem. *Distúrbios Da Comunicação*, 27(2). Retrieved from <http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/20145/16994>

Dockrell, J., Stuart, M., & King, D. (2006). Implementing effective oral language interventions in preschool settings. In *Language and social disadvantage: Theory into practice* (pp. 177–187). <http://doi.org/9780470019757>

Duarte, N., & Batalha, M. (2011). Alterações adquiridas da linguagem na infância. *Revista Da Sociedade Portuguesa de Medicina Física E de Reabilitação*, 20(1), 45. Retrieved from <http://spmfrjournal.org/index.php/spmfr/article/view/7>

Duk, J., & Murillo, C. (2011). Escuelas eficaces versus escuelas inclusivas? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(1), 11.

- Ebbels, S. (2008). Improving grammatical skill in children with specific language impairment. In C. F. Norbury, J. B. Tomblin, & D. V. M. Bishop (Eds.), *Understanding Developmental Language Disorders: From Theory to Practice* (pp. 149–174). USA and Canada: Psychology Press.
- Ebbels, S. (2014). Effectiveness of intervention for grammar in school-aged children with primary language impairments: A review of the evidence. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 7–40. <http://doi.org/10.1177/0265659013512321>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2011). Conclusions of the conference “Inclusive Education: A way to promote social cohesion”, Madrid, March 2010. Retrieved from <https://www.european-agency.org/publications/flyers/madrid-international-conference-conclusions/inclusive-education-in-action-flyer>
- Feire, L. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Gahyva, D. (2007). *Eficácia da Intervenção Fonoaudiológica em Crianças com Perturbação de Linguagem*. Universidade de São Paulo.
- Gameiro, R. (2012). *Leitura e Escrita: Intervenção Precoce no Desenvolvimento Linguístico da Criança com Trissomia 21*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Retrieved from http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3249/Raquel_Gameiro.pdf?sequence=1
- Gaspar, S. (2008). *O papel do docente de apoio educativo na construção de uma escola inclusiva*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Goldstein, H., & Prelock, P. (2016). Treatment Efficacy Summary - Child Language Disorders. Retrieved from <http://www.asha.org/public/EfficacySummaries/>
- Inspeção-Geral da Educação. (2011). *Educação Especial: Respostas Educativas — Relatório 2010-2011*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação (IGE). Retrieved from https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/ee_2010-2011_relatorio.pdf
- Jaén, M., & Ramalho, A. (2015). Estudio comparativo sobre el concepto, las prácticas y la organización escolar en el desarrollo de la inclusión en España y Portugal. *Exedra - Revista Científica*, 256. Retrieved from <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2015/12/00-Final-completo-22-02.pdf>
- Joffe, V. (2012). *Vocabulary Enrichment Programme*. United Kingdom: Speechmark.

- Kay, E., & Santos, M. (2014). *GOL-E - Grelha de Observação da Linguagem - Nível Escolar* (2nd ed.). Lisboa: Oficina Didática.
- Landry, S., Smith, K., & Swank, P. (2002). Environmental effects on language development in normal and high-risk child populations. *Seminars in Pediatric Neurology*, 9(3), 192–200. <http://doi.org/10.1053/spen.2002.35499>
- Latorre, A. (2003). La investigación accion. In *Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Espanha: Ed. Graó.
- Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A., & Nye, C. (2000). Prevalence and natural history of primary speech and language delay: findings from a recent systematic review of the literature. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35, 165–188.
- Law, J., Lee, W., Roulstone, S., Wren, Y., Zeng, B., & Lindsay, G. (2012). “What Works”: Interventions for children and young people with speech, language and communication needs: Technical Annex.
- Lessard-Hebert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. (I. Piaget, Ed.). Lisboa.
- Leyser, Y., & Greenberger, L. (2008). College students with disabilities in teacher education: faculty attitudes and practices. *European Journal of Special Needs Education*, 23(3), 237–251. <http://doi.org/10.1080/08856250802130442>
- Lima, R., & Bessa, M. (2007). Desenvolvimento da linguagem na criança dos 0-3 anos de idade: uma revisão. *Revista Sonhar*.
- Lousada, M. (2012). *Alterações Fonológicas em Crianças com Perturbação de Linguagem*. Universidade de Aveiro. Retrieved from http://sweet.ua.pt/lmtj/lmtj/lousada2007_2012/lousada2012.pdf
- Lousada, M., Jesus, L. M. T., Capelas, S., Margaça, C., Simões, D., Valente, A., ... Joffe, V. L. (2013). Phonological and articulation treatment approaches in Portuguese children with speech and language impairments: A randomized controlled intervention study. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 48(2), 172–187. <http://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00191.x>
- Lousada, M., Ramalho, M., & Marques, C. (2016). Effectiveness of the Language Intervention Programme for Preschool Children. *Folia Phoniatria et Logopaedica*. <http://doi.org/10.1159/000448684>
- Lousada, M., Ramalho, M., Marques, C., & Machado, B. (2015). *Programa de Promoção de Competências Linguísticas*. Universidade de Aveiro.

- Marques, A. C. M. (2015). *Desenvolvimento e Validação de um Programa de Intervenção Terapêutica nos Domínios da Semântica e da Morfossintaxe*. Universidade de Aveiro.
- Masidlover, M. (1994). The Derbyshire Language Scheme.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. *Inovação, Investigação em Educação* (Vol. 2). Instituto Politécnico de Bragança: EduSer: Revista de Educação. Retrieved from [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O estudo de caso como estrat%C3%A9gia de investiga%C3%A7%C3%A3o em educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf)
- Ministério da Educação. (n.d.). Práticas em Contexto Educativo - Terapeutas da Fala/Docentes de Educação Especial. *Direção Geral de Inovação E Desenvolvimento Curricular*. Retrieved from http://www.cfae-minerva.edu.pt/pdf/2015/Gulbenkian/TerapeutadaFala_DocenteEE.pdf
- Ministério da Educação. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial - Indicadores-Chave para o Desenvolvimento das Escolas: Um Guia para Directores*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Retrieved from https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia_diretor_16_9_net.pdf
- National Institute on Deafness and other Communication Disorders. (2014). Speech and Language Developmental Milestones. *U.S. Department Of Health And Human Services*. Retrieved from <https://www.nidcd.nih.gov/health/speech-and-language>
- NeuroSaber. (2016). A Importância da Linguagem na Escolarização. Retrieved from <http://neurosaber.com.br/artigos/importancia-da-linguagem-na-escolarizacao/>
- Organização Mundial da Saúde, & Direção Geral da Saúde. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa.
- Palha, M. (n.d.). Perturbação do Desenvolvimento Intelectual. *Centro de Desenvolvimento Infantil DIFERENÇAS*. Retrieved from http://diferencas.net/wp-dif/docs/perturbacao_desenvolvimento_intelectual.pdf
- Paul, R., & Norbury, C. (2012). *Language Disorders from Infancy through Adolescence: Listening, Speaking, Reading, Writing, and Communicating* (4^a ed.). Mosby.
- Pedro, C. (2013). *A importância dos estímulos visuais em crianças com atraso fonológico*. Universidade de Aveiro. Retrieved from <http://sweet.ua.pt/lmtj/lmtj/Pedro2013/Pedro2013.pdf>

- Pocinho, M. (2007). *Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na leitura*. *Revista Iberoamericana de Educación* (Vol. 44). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Préneron, C. (2006). *Distúrbios da linguagem oral e da comunicação na criança*. São Paulo.
- Reis, M., Franco, M., & Gil, T. (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala - Perturbações Específicas da Linguagem em contexto escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Retrieved from http://www.portaldacrianca.com.pt/comunic_fala.pdf
- Rodrigues, R. (2009). *A Perturbação Específica Linguagem - Um Estudo de Caso*. Porto. Retrieved from <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/276/2/PG-EE-2009RosaRodrigues.pdf>
- Rosado, S. (2016). Perturbação da Linguagem. Retrieved September 12, 2016, from <http://www.itad.pt/perturbacao-da-linguagem/>
- Sanches, I. (2001). *Necessidades Educativas Especiais - Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto Editora.
- Santos, J., & Costa, A. (2003). *A Falar Como os Bebés - O desenvolvimento linguístico das crianças*. Editorial Caminho.
- Schirmer, C., Fontoura, D., & Nunes, M. (2004). Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria*, 80(2), 95–103. <http://doi.org/10.1590/S0021-75572004000300012>
- Shulman, B., & Singleton, N. (2010). *Language Development: Foundations, Processes, And Clinical Applications* (10th ed.). Sudbury, Massachusetts: Jones and Bartlett Publishers, LLC. Retrieved from https://books.google.pt/books?id=V3bcMay7wxoC&pg=PA380&lpg=PA380&dq=primary+language+impairment+in+child+with+cognitive+deficit&source=bl&ots=ReqenX2luC&sig=vYS_8p3omKq18GAYwXnX4TDzBwE&hl=pt-PT&sa=X#v=onepage&q=DOI&f=false
- Sim-Sim, I. (2003). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas* (4^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Smith-Lock, K., Leitao, S., Lambert, L., & Nickels, L. (2013). Effective intervention for expressive grammar in children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders / Royal College of Speech & Language Therapists*, 48(3), 265–82. <http://doi.org/10.1111/1460-6984.12003>

- Stothard, S., Snowling, M., Bishop, D., Chipchase, B., & Kaplan, C. (1998). Language-Impaired Preschoolers. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 41(2), 407. <http://doi.org/10.1044/jslhr.4102.407>
- Valente, A. (2009). *Programa de Avaliação dos Processos Cognitivos da Leitura no Síndrome de Down*. Universidade Fernando Pessoa - Porto. Retrieved from http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1558/1/dm_mariavalente.pdf
- Wade, C. (2000). *Colourful Semantics Programme - Updated August 2011 with adapted colours*. London: Therapy Service Ltd.
- Xavier, A. (2011). *Aprendizagem da Leitura em Criança com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Retrieved from <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1351/Dissertacao.pdf?sequence=1>

ANEXOS

Anexo 1

Níveis de Gravidade de Acordo com o DSM-5

| Níveis de gravidade | Domínio Conceptual | Domínio Social | Domínio Prático |
|---------------------|---|---|--|
| Ligeiro | Em idade pré-escolar, podem não se verificar diferenças conceptuais evidentes. Em idade escolar e durante a vida adulta, podem verificar-se dificuldades na aprendizagem de competências académicas envolvendo a leitura, a escrita, a matemática, o tempo ou dinheiro, podendo necessitar de apoios numa ou mais áreas de modo a acompanhar as expectativas para a sua idade. Em idade adulta, podem verificar-se alterações ao nível do pensamento abstrato, funções executivas (i.e., planeamento, elaboração de estratégias, definição de prioridades, e flexibilidade cognitiva), e memória a curto-prazo, bem como ao nível do uso funcional de competências académicas (por exemplo, leitura e gestão do dinheiro). Recorrem a abordagens mais concretas na resolução de problemas, em comparação com sujeitos da mesma idade. | O sujeito revela-se imaturo ao nível da interação social, quando comparado com os pares. Podem verificar-se dificuldades na compreensão de pistas sociais, bem como na compreensão do risco em situações sociais; a análise social revela-se imatura para a idade. A comunicação, conversação, e linguagem revelam-se mais concretas ou imaturas relativamente ao esperado para a idade. Podem verificar-se dificuldades notórias na regulação da emoção e do comportamento em situações sociais. | Funcionamento adequado para a idade no que diz respeito aos cuidados pessoais. Necessidade de algum apoio em tarefas complexas da vida diária, em comparação com os pares. Em idade adulta, o tipo de apoio necessário envolve ajuda ao nível das compras (supermercado), transportes, organização da casa, preparação de alimentos, e gestão do dinheiro (incluindo idas ao banco). As capacidades recreativas assemelham-se aos sujeitos da mesma idade, embora a análise crítica relacionada com o bem-estar e organização em torno da recreação requeira apoio. Durante a idade adulta, o emprego competitivo ocorre frequentemente em trabalhos que não enfatizam as capacidades conceptuais. Requer apoios ao nível das decisões legais e relacionadas com a saúde, bem como no desempenho de uma profissão, e no sustento de uma família. |
| Moderado | Durante o desenvolvimento, verificam-se progressivos distanciamentos nas capacidades conceptuais, em comparação com os pares. Em idade pré-escolar, desenvolvimento mais lento das competências linguísticas e pré-académicas. Em idade escolar, o progresso na leitura, escrita, matemática, e compreensão de tempo e | Existência de diferenças evidentes no comportamento social e comunicativo, ao longo do desenvolvimento, em comparação com os pares. A linguagem falada é geralmente a principal ferramenta para a comunicação social, no entanto, é menos complexa do que a de seus pares. Boa capacidade de relacionamento com familiares e com amigos; consegue estabelecer | O sujeito, enquanto adulto, é capaz de realizar as suas necessidades pessoais que envolvam comer, vestir, e higiene pessoal, embora seja necessário um longo período de ensino e tempo para a sua independência. Do mesmo modo, a participação nas tarefas domésticas pode ser conseguida em idade adulta, embora seja necessário um período prolongado de ensino. A autonomia laboral em trabalhos que requeiram |

| | | | |
|-----------------|--|---|--|
| | <p>dinheiro ocorre lentamente ao longo dos anos escolares, e é visivelmente limitada em comparação com os seus pares. Durante a vida adulta, o desenvolvimento de competências académicas realiza-se a um nível elementar, e requer apoio na utilização das mesmas em contexto laboral e vida pessoal. É necessária assistência diária contínua na realização de tarefas conceptuais do dia-a-dia.</p> | <p>relações de amizade duradouras, e relações amorosas em idade adulta. No entanto, existem dificuldades na compreensão ou interpretação correta de pistas sociais. A capacidade de julgamento/análise social e tomada de decisão estão limitadas, e requer assistência em decisões importantes. Amizades com sujeitos com desenvolvimento típico são geralmente afetadas por limitações sociais ou de comunicação. Requer significativo apoio social e comunicativo para o sucesso em contexto laboral.</p> | <p>capacidades conceptuais e comunicativas limitadas pode ser possível através do apoio de colegas de trabalho, supervisores, entre outros, de modo a gerir-se as expectativas sociais e as complexidades laborais, e a auxiliar nas várias responsabilidades, tais como horários, transportes, benefícios de saúde, e gestão do dinheiro. A vasta variedade de capacidades recreativas a desenvolver requer apoios adicionais e oportunidades de aprendizagem durante longos períodos de tempo. Comportamentos desadaptados estão presentes numa minoria significativa, originando problemas sociais.</p> |
| Grave | <p>Aquisição limitada das capacidades conceptuais. De um modo geral, há existência de dificuldades na compreensão da linguagem escrita ou de outros conceitos envolvendo números, quantidades, tempo e dinheiro. Requer apoios permanentes por parte de familiares e outros prestadores para resolução de problemas ao longo da vida.</p> | <p>Linguagem oral limitada em termos gramaticais e lexicais. O discurso e a comunicação baseiam-se nos eventos da vida diária, e podem resumir-se a palavras ou frases simples, podendo ser complementados através de meios de comunicação aumentativa. A linguagem é usada para a comunicação social, mais do que como meio de explicação. Os sujeitos compreendem o discurso simples e a comunicação gestual. Para além da satisfação emocional, as relações com os membros da família e outros familiares representam um importante apoio.</p> | <p>O sujeito requer apoio e supervisão nos variados momentos e atividades da vida diária, incluindo refeições, vestuário, e higiene pessoal. Incapacidade para tomar decisões responsáveis a respeito do seu bem-estar ou de outros. Em idade adulta, a participação nas tarefas de casa, lazer e trabalho exigem apoio e assistência contínua. A aquisição de competências em todos os domínios envolve ensino a longo prazo e apoio contínuo. Comportamentos desadaptados, incluindo a autoagressão/mutilação, estão presentes numa minoria significativa.</p> |
| Profundo | <p>De um modo geral, as capacidades conceptuais envolvem o mundo físico, em vez dos processos simbólicos. O sujeito pode ser capaz de utilizar objetos de forma funcional para o cuidado pessoal, trabalho e lazer. No entanto, a coocorrência de alterações motoras e</p> | <p>Compreensão muito limitada da comunicação simbólica na fala ou gesto. Pode existir compreensão de instruções simples ou gestos. Consegue expressar desejos e emoções maioritariamente através de comunicação não-verbal e não-simbólica. O sujeito retira satisfação dos relacionamentos com os</p> | <p>Total dependência dos outros nos vários aspetos de cuidados pessoais diários, saúde e segurança. No entanto, pode apresentar capacidade para participar em algumas das atividades. Sujeitos sem alterações físicas graves podem ajudar na realização de algumas tarefas domésticas simples,</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | <p>sensoriais pode impossibilitar a utilização funcional dos mesmos. Determinadas capacidades visuoespaciais, tais como a correspondência e classificação com base em características físicas, podem ser adquiridas pelo sujeito com deficiência intelectual profunda.</p> | <p>membros familiares e outros cuidadores, e inicia e responde a interações sociais através de pistas gestuais e emocionais. A coocorrência de alterações físicas e sensoriais pode impossibilitar a realização de várias atividades sociais.</p> | <p>tais como arrumar a mesa para as refeições. A participação em atividades vocacionais/profissionais podem ter por base ações simples com objetos, com recurso a elevado nível de apoio. Como atividades recreativas, inclui-se ouvir música, ver filmes, passear ou participar em atividades aquáticas, com apoio adequado. A coocorrência de alterações físicas e sensoriais são limitações frequentes à participação em casa, nas atividades recreativas e a nível profissional. A ocorrência de comportamentos desadaptados está presente numa minoria significativa.</p> |
|--|--|---|--|

(Palha, n.d.)

Anexo 2


Autorização da Direção do Agrupamento

22/12/2015 Projeto Estudo de Caso em Terapia da Fala - martasantos.tf@gmail.com - Gmail


Gmail

COMPOR

Caixa de entrada (4)
Com estrela
Correio enviado
Rascunhos
Diário das Beiras
Mais

 Marta Raquel

Projeto Estudo de Caso em Terapia da Fala Caixa de entrada x

 **direcção@** .pt 25/11 ☆
para mim

Boa tarde Marta Raque Peres Santos.
Venho, por este meio, dar deferimento ao seu pedido de dinamização do "Projeto" de um Estudo de Caso com um aluno matriculado no Centro Es de , no âmbito do Mestrado em Educação Especial – Domínio cogni Motor, na Escola Superior de Educação de Coimbra.
A dinamização do projeto implica sempre a autorização do Encarregado c Educação, depois de informado do projeto, assim como do Coordenador Estabelecimento e da professora Titular de Turma.

Com votos do maior sucesso educativo, subscrevo-me.
Atentamente,

O Diretor

Anexo 3

Autorização do Professor Coordenador do Centro Escolar

Exmº Srº Professor Coordenador do Centro Escolar de

O meu nome é Marta Raquel Peres dos Santos e sou licenciada em Terapia da Fala pela Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro. Atualmente frequento o 2º Ano do Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Coimbra.

Na Unidade Curricular denominada “Projeto”, é solicitado aos mestrandos que efetuem um Estudo de Caso de um aluno com Necessidades Educativas Especiais, que esteja integrado no Decreto-Lei 3/2008. O Estudo de Caso consiste em realizar uma avaliação inicial do aluno, planear uma intervenção com a duração média de 24 sessões e, no final, realizar uma re-avaliação, com o objetivo de verificar a eficácia da intervenção.

Deste modo, venho por este meio solicitar autorização para implementar o meu Projeto com uma aluna do Centro Escolar de . Caso este pedido seja deferido enviarei, por escrito, um pedido de autorização aos Encarregados de Educação da aluna em questão com a respetiva descrição do Projeto.

Declaração de Autorização

Eu, Eduardo de Oliveira Cordeiro Lima Coordenador do Centro Escolar de , declaro que autorizo a aluna de Mestrado Marta Raquel Peres dos Santos a implementar o seu Projeto com a aluna que frequenta este Centro Escolar

Assinatura: _____



Anexo 4

Autorização da Direção da Professora Titular

Exm^a Sr^a Professora Titular de Turma,

O meu nome é Marta Raquel Peres dos Santos e sou licenciada em Terapia da Fala pela Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro. Atualmente frequento o 2º Ano do Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Coimbra.

Na Unidade Curricular denominada “Projeto”, é solicitado aos mestrandos que efetuem um Estudo de Caso de um aluno com Necessidades Educativas Especiais, que esteja integrado no Decreto-Lei 3/2008. O Estudo de Caso consiste em realizar uma avaliação inicial do aluno, planejar uma intervenção com a duração média de 24 sessões e, no final, realizar uma re-avaliação, com o objetivo de verificar a eficácia da intervenção.

Deste modo, venho por este meio solicitar autorização para implementar o meu Projeto com uma aluna da sua turma. Caso este pedido seja deferido enviarei, por escrito, um pedido de autorização aos Encarregados de Educação da aluna em questão com a respetiva descrição do Projeto.

Declaração de Autorização

Eu, Lúcia Lameira Albuquerque de Almeida, Professora Titular de Turma, declaro que autorizo a minha aluna a participar nas sessões dinamizadas pela aluna de Mestrado em Educação Especial Marta Raquel Peres dos Santos, no âmbito da realização do seu Projeto Final.

Assinatura. _____



Anexo 5

Autorização do Encarregado de Educação



Por favor leia e assinale com uma cruz (X) os quadrados seguintes.

1. Eu confirmo que percebi a informação que me foi dada e tive a oportunidade de questionar e de me esclarecer.

2. Eu percebo que a minha participação (como representante legal da criança sobre a qual incide a colheita de dados) é voluntária e que sou livre de desistir, em qualquer altura, sem dar nenhuma explicação, sem que isso afete qualquer serviço que é prestado.

3. Eu compreendo que os dados recolhidos durante a investigação são confidenciais e que só os investigadores do projeto da Universidade de Coimbra e da Universidade de Aveiro a eles têm acesso. Portanto, dou autorização para que os mesmos tenham acesso a esses dados.

4. Eu compreendo que os resultados do estudo podem ser publicados em Revistas Científicas e usados noutras investigações (p.e., dissertações de mestrado ou teses de doutoramento), sem que haja qualquer quebra de confidencialidade. Portanto, dou autorização para a utilização dos dados para esses fins.

5. Eu concordo então em participar no estudo.

Data: 19 / Março / 2016

Assinatura do responsável pela criança: _____

Responsável pela criança (nome completo) _____

Investigador responsável: Marta Santos

Anexo 6

Declaração de Confidencialidade

DECLARAÇÃO

Marta Raquel Peres dos Santos, nascida em Sé Nova – Coimbra, a 02/05/1992, titular do Cartão de Cidadão nº 14148804 2ZZ9, residente em Anadia declara, para os devidos e legais efeitos que reconhece a natureza confidencial de toda a informação acerca do “Programa de Intervenção em Competência Linguísticas” que lhe for transmitida ou a que tenha acesso, sob forma escrita, oral ou qualquer outra, de que tomou conhecimento, também sob qualquer forma.

Mais declara que está ciente de que toda a Informação é da autoria de Marisa Lousada, Margarida Ramalho, Carolina Marques e Brígida Machado e que se compromete a mantê-la confidencial, evitando por todos os meios que a mesma seja comunicada a terceiros, bem como quaisquer cópias que eventualmente tenha em seu poder.

Finalmente reconhece que esta obrigação de confidencialidade tem carácter permanente e que o desrespeito da mesma obrigação será objeto das competentes sanções legais.

Escola Superior de Educação de Coimbra, 1 de Março de 2016

Anexo 7

Deferimento de pedido



Deferimento de pedido

Cara Marta Santos,

Com respeito ao pedido de autorização para utilização do Programa de Promoção de Competências Linguísticas - PPCL (Lousada, Ramalho, Marques e Machado, 2016), vimos por este meio deferir o pedido por vós efetuado no dia 1 de março de 2016.

Este deferimento supõe a partilha dos resultados apurados a partir da utilização do programa cedido, com os autores do mesmo.

O programa deverá ser apenas utilizado no âmbito do trabalho de mestrado que se encontra a realizar na Escola Superior de Educação de Coimbra.

Aveiro, 3 de março de 2016,



Marisa Lobo Lousada
(co-autora do PPCL)

Anexo 8

Registo das Sessões Terapêuticas

| Sessão | Data | Competência | Objetivos | Estratégias | Sugestões para os Pais e Professores |
|--------|------------|---------------|---|--|---|
| 1 | 06/04/2016 | Semântica | Identificação e Nomeação Direta de Imagens | Imitação Reformulação Escrita Desenhos | Foi sugerido que, em casa, a aluna escrevesse 3 frases, com as palavras “gato”, “bolacha” e “avião”. |
| 2 | 08/04/2016 | Semântica | Identificação e Nomeação Indireta de Imagens | Imitação Reformulação Escrita Desenhos | Foi sugerido que, em casa, a aluna escreva 5 frases, com a nomeação indireta de um elemento e respetiva função, por ex. “A banana é uma fruta e serve para comer” |
| 3 | 13/04/2016 | Semântica | Evocação de Categorias Semânticas e Respetivos Elementos | Imitação Reformulação Escrita Desenhos | Foi sugerido que, em casa, a aluna completasse um quadro com elementos das várias categorias semânticas trabalhadas na sessão. |
| 4 | 15/04/2016 | Semântica | Evocação de Categorias Semânticas e Respetivos Elementos; Iniciação aos Opostos | Imitação Reformulação Escrita Desenhos | Foi sugerido que, em casa, a aluna identificasse a que categoria semântica a que pertenciam os elementos fornecidos. |
| 5 | 20/04/2016 | Semântica | Opostos | Imitação Reformulação Escrita | Foi sugerido que, em casa, a aluna realizasse um exercício sobre opostos. |
| 6 | 22/04/2016 | Morfossintaxe | Derivação de Palavras | Imitação Reformulação Escrita | Foi sugerido que, em casa, a aluna completasse frases com a derivação de palavras. |
| 7 | 27/04/2016 | Morfossintaxe | Derivação de Palavras | Imitação Reformulação Escrita | Foi sugerido que, em casa, a aluna completasse frases com a derivação de palavras. |
| 8 | 29/04/2016 | Morfossintaxe | Relações Semânticas | Imitação Reformulação Escrita | Foi sugerido que, em casa, a aluna escrevesse uma frase acerca do vestuário do boneco da atividade realizada. |
| 9 | 04/05/2016 | Morfossintaxe | Relações Semânticas | Imitação Reformulação Escrita | Foi sugerido que, em casa, a aluna respondesse a três questões acerca dos cenários que observou na sessão. |
| 10 | 06/05/2016 | Morfossintaxe | Flexão Nominal em Género | Pista silábicas Pista fonémica Reformulação Escrita | Foi sugerido que, em casa, a aluna completasse um quadro sobre a flexão nominal em género. |
| 11 | 10/05/2016 | Morfossintaxe | Flexão Nominal em Género – conclusão; Flexão Nominal em Número | Pista silábicas Pista fonémica Reformulação Escrita | Foi sugerido que, em casa, a aluna completasse um quadro sobre a flexão nominal em género e em número. |

| | | | | | |
|----|------------|----------------------------|--|---|--|
| 12 | 11/05/2016 | Morfossintaxe | Flexão Nominal em Número | Pista silábicas Pista fonémica Reformulação Escrita | Foi sugerido que, em casa, a aluna completasse um quadro sobre a flexão nominal em género em número. |
| 13 | 18/05/2016 | Morfossintaxe | Noções Espaciais | Imagens Escrita | Foi sugerido que, em casa, a aluna completasse as legendas de várias imagens com noções espaciais |
| 14 | 20/05/2016 | Morfossintaxe | Compreensão - Frases Simples, Complexas, Voz Passiva e Interrogativa | Escrita Reformulação | ----- |
| 15 | 25/05/2016 | Morfossintaxe | Compreensão - Frases Simples, Complexas, Voz Passiva e Interrogativa | Escrita Reformulação | Foi sugerido que, em casa, a aluna respondesse a questões de compreensão |
| 16 | 27/05/2016 | Semântica | Julgamento Semântico | Escrita de textos Repetição das questões efetuadas | ----- |
| 17 | 27/05/2016 | Semântica | Julgamento Semântico | Escrita de textos Repetição das questões efetuadas | ----- |
| 18 | 31/05/2016 | Semântica | Absurdos Semânticos | Imagens Reformulação | Foi sugerido que, em casa, a aluna respondesse a questões sobre absurdos semânticos |
| 19 | 3/06/2016 | Semântica | Absurdos Semânticos | | ----- |
| 20 | 7/06/2016 | Semântica Morfossintaxe | Revisão de Conteúdos | Leitura e Escrita | ----- |