



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Teresa Moutinho Ribeiro Veloso Rodrigues

**Aquisição da Língua Gestual Portuguesa
em Crianças em Idade Pré-Escolar com
Deficiência Auditiva num Jardim de
Infância Bilingue na Região Norte**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Teresa Moutinho Ribeiro Veloso Rodrigues

**Aquisição da Língua Gestual Portuguesa
em Crianças em Idade Pré-Escolar com
Deficiência Auditiva num Jardim de
Infância Bilingue na Região Norte**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial
Área de Especialização em Intervenção Precoce

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Anabela Cruz dos Santos

fevereiro de 2014

Nome:

Maria Teresa Moutinho Ribeiro Veloso Rodrigues

Endereço electrónico: materodrigues@hotmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 13217687

Título dissertação:

Aquisição da Língua Gestual Portuguesa em Crianças em Idade Pré-Escolar com Deficiência Auditiva num Jardim de Infância Bilingue na Região Norte

Orientador:

Professora Doutora Anabela Cruz dos Santos

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado:

Mestrado em Educação Especial – Intervenção Precoce

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer à Professora Doutora Anabela Cruz Santos, minha orientadora, que começou logo desde o início a ajudar a orientar-me com a minha escolha de temática. Pelo incentivo, pelo auxílio nas decisões a tomar, pela partilha de conhecimentos, pela dedicação e pelas palavras sensatas.

Ao agrupamento de escolas onde me permitiram realizar este estudo, aos jardins de infância, aos pais das crianças, às crianças e às educadoras de infância que me aceitaram e receberam, ajudando-me a concretizar este projecto de vida.

Gostaria de agradecer aos meus pais pela ajuda, dedicação e confiança que depositaram em mim. Em especial à minha mãe pelas palavras sábias e de incentivo que me ajudaram todos os dias a seguir em frente. Obrigado por todo o esforço e sacrificio que têm feito por mim.

Aos meus amigos pela motivação constante e apoio nos momentos mais difíceis. Obrigada por me ouvirem, encorajarem e por tudo o que fizeram por mim.

De uma maneira muito especial, aqui deixo o meu profundo agradecimento a toda a minha família e a todas as pessoas que gostam de mim, pois sem elas seria mais difícil terminar este percurso académico.

A todos o meu humilde obrigada!

RESUMO

Este estudo tem como finalidade a análise dos vocábulos nomeados verbal e/ou gestualmente, em crianças com diferentes tipos e graus de deficiência auditiva (DA), de forma a perceber qual a língua primária escolhida por estas crianças. Para tal serão consideradas as variáveis independentes: a idade, o género, o tipo e o grau de DA.

Para a elaboração deste estudo foi construído e desenvolvido um instrumento de avaliação, designado por Bateria de Nomeação Semântica. Esta bateria é constituída por 100 vocábulos e imagens correspondentes, existentes dentro das duas categorias e com a finalidade de avaliar a aquisição do léxico e da escolha da primeira língua, a Língua Portuguesa (LP) ou a Língua Gestual Portuguesa (LGP). Esta escolha será feita após as crianças terem sido expostas às duas línguas (LP e LGP). Como variáveis dependentes serão considerados os resultados brutos das duas categorias (nomes e verbos) da bateria.

A amostra é constituída por 10 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, que frequentam um jardim de infância de referência para crianças com DA, na região Norte.

Os resultados deste estudo indicam que: a) as crianças com DA moderada nomearam 80% vocábulos espontaneamente e as crianças com DA severa nomearam 79% vocábulos, utilizando a LP e a LGP em simultâneo, podemos, também, salientar que quando nomeiam empregando, apenas, uma língua as crianças com DA moderada usam a língua oral e as de DA severa usam a língua gestual; b) existem diferenças estatisticamente significativas na aquisição de novos gestos ou no desenvolvimento da oralidade de acordo com a língua que menos utilizam, após um ano no Jardim-de-Infância de referência; c) o tipo e o grau de DA influenciam a escolha da criança para a sua primeira língua, nomeadamente as crianças com DA moderada utilizam mais frequentemente a LP e as crianças com DA severa utilizam a LGP; e d) no que refere à aquisição de novos gestos ou de novos vocábulos, verificou-se um aumento progressivo no desempenho das crianças com DA moderada e DA severa, ou seja, uma diminuição no uso de pistas (visual, semântica e/ou fonológica) fornecidas às crianças. Estas pistas têm objectivo auxiliar as crianças caso tivessem dificuldades em nomear o vocábulo.

Palavras-chave: Vocabulário, Deficiência Auditiva, Linguagem, Língua

ABSTRACT

This exploratory study aims to analyse the oral and/or sign language named vocabulary in children with different types and degrees of hearing loss (HL) in order to understand what the primary language is chosen by these children. For such independent variables will be considered: age, gender, the type and degree of HL.

An assessment tool was developed, referred to as Semantic Naming Battery. This battery consists of 100 words and corresponding images existing within the two categories (nouns and verbs), with the aim of assessing the acquisition of the lexicon and the choice of first language, Portuguese Language (PL) or the Portuguese Sign Language (PSL). This choice will be made after the children have been exposed to two languages (PL and PSL). The dependent variables considered will be the battery raw results.

The sample consisted of ten pre-school children, aged between four and five years old who attend a pre-school of reference to children with HL, in the North Region of Portugal.

The results of this study indicate that: a) children with moderate HL spontaneously named 80% and children with severe HL named 79% of the vocabulary, using the PL and PSL simultaneously, we also noted that when employing only one, children with moderate HL use oral language and severe HL use sign language; b) there are statistically significant differences in the acquisition of new signs or the development of oral language according to the language they use less, after a year in pre-school; c) the type and degree of HL influence the choice of the child to their first language, particularly children with moderate HL use more often the PL and children with severe HL use the PSL; and d) as regards of the acquisition of new signs or new words, there was a progressive increase in the performance of children with moderate and severe HL, in other words, a decrease in the use of cues (visual, semantic and/or phonological) provided to children. These clues help children if they have difficulties in naming the target word.

Keywords: Vocabulary, Hearing Impairment, Language, Speech

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	vii
ÍNDICE.....	ix
Capítulo 1 - INTRODUÇÃO.....	11
1.1. Contextualização e Formulação do Problema.....	11
1.2. Importância do estudo.....	14
1.3. Organização e conteúdos	15
CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA	17
2.1 Intervenção Precoce.....	17
3. A linguagem na criança, aquisição e fases do desenvolvimento.....	22
3.1. Comunicação Pré-linguística.....	23
3.2. Comunicação Linguística	28
3.3. Desenvolvimento da linguagem no período pré-escolar	30
4. Deficiência Auditiva: Conceitos e classificação	32
4.1. Rastreio da Audição.....	34
4.2. Próteses auditivas	39
4.3. Implantes Cocleares.....	43
5. Língua Gestual Portuguesa.....	44
5.1. História da LGP	44
5.2. A língua gestual em Portugal	45
5.3. Suporte bibliográfico em LGP.....	51
6. A inclusão das crianças com deficiência auditiva	53
6.1. Unidades de atendimento especializado	56
6.2. Legislação.....	57
CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	59

3.1. Finalidade do estudo	59
3.2. Desenho da investigação	59
3.3. Caracterização da Amostra	60
3.4. Identificação das variáveis em estudo	62
3.5. Instrumento de recolha de dados	62
3.6. Procedimentos de Recolha de Dados.....	64
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	67
4.1. Procedimento de análise dos dados	67
4.2. Estatística Descritiva	67
4.3. Análise inferencial.....	134
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	141
5.1. Síntese final da aplicação do instrumento.....	141
5.2. Discussão dos resultados	141
5.3. Conclusões	143
5.4. Recomendações	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147
ANEXOS.....	153
Anexo A. Bateria de Nomeação Semântica (Rodrigues & Santos, 2013).....	155
Anexo B. Bateria de Nomeação Semântica (Rodrigues & Santos, 2013).....	159
Anexo C. Documento de pedido de autorização direccionado ao diretor do agrupamento seleccionado.....	160
Anexo D. Documento de pedido de autorização direccionado ao coordenador do jardim de infância seleccionado	179
Anexo E. Documento de pedido de autorização direccionado aos encarregados de educação das crianças para participação no estudo	181

Capítulo 1 - INTRODUÇÃO

1.1. Contextualização e Formulação do Problema

Este estudo exploratório pretende analisar o desempenho do vocabulário em crianças de quatro e cinco anos de idade, inseridas num jardim-de-infância de referência para crianças com deficiência auditiva (DA) na região Norte e tem como finalidade a análise dos vocábulos nomeados verbal e/ou gestualmente, em crianças com diferentes tipos e graus de deficiência auditiva (DA).

Para tal serão consideradas as variáveis independentes: a idade, o género, o tipo e o grau de DA. Como variáveis dependentes serão considerados os resultados brutos das duas categorias (nomes e verbos) da prova do vocabulário.

Devido à escassez de instrumentos de identificação do desenvolvimento do vocabulário em idades precoces, foi construída e desenvolvida uma Bateria de Nomeação Semântica (BNS) (Rodrigues & Santos, 2013), para se utilizar no estudo.

O que sucede se uma criança com deficiência auditiva (DA) crescer num meio onde os seus pais não são gestuantes¹ e/ou não tem acesso a um grupo onde a língua gestual seja usada com frequência? São estas situações que levam a reflectir sobre o papel do meio na activação e desenvolvimento da linguagem. Ou seja, compreender como as crianças adquirem e desenvolvem a linguagem implica que nos debrucemos sobre a especificidade da informação linguística a que as mesmas têm acesso, isto é, o *input* linguístico que os pais e os pares lhes proporcionam. Sem tal *input* as crianças nunca falarão. Para que a programação genética para a linguagem seja activada, é necessário crescer imerso num ambiente linguístico, sendo a língua adquirida aquela a que a criança é exposta.

Comunicamos face a face e à distância, em situações formais e planeadas e informal e espontaneamente; quando falamos e quando, através do silêncio evitamos falar; comunicamos oralmente e por escrito, verbalmente e por gestos. A comunicação faz parte da nossa condição de seres sociais; por mais que tentemos não podemos deixar de comunicar: ação ou imobilidade, palavras, gestos ou silêncio todos contêm uma

¹ Gestuante: o utilizador da língua gestual, correspondente ao falante da língua oral

mensagem que é percebida pelos pares da comunidade a que pertencemos (Sim-Sim, 1998).

A capacidade de comunicar é uma competência dada como adquirida e desenvolvida de forma inata, sendo considerada como eficaz e frequente. Em virtude de possuímos a capacidade de comunicar de forma fácil e eficaz, a nossa participação em idades comuns e diárias transforma-se em experiências agradáveis que nos enriquecem globalmente (Santos, 2002).

Para clarificar, reforçar ou distorcer a mensagem, o sistema linguístico, vulgarmente denominado linguagem, serve-se de mecanismos ou chaves de suporte que podem ser extralinguísticos ou paralinguísticos (Sim-Sim, 1998). Exemplos do primeiro caso são os gestos, a postura corporal e as expressões faciais; do segundo, a entoação, as pausas e hesitações, a velocidade e o ritmo das produções.

Compreensão e produção são as duas componentes implicadas no processamento da informação verbal. A compreensão envolve a receção e decifração de uma cadeia de sons, ou gestos no caso da língua gestual, e a respetiva interpretação de acordo com as regras de um determinado sistema linguístico (Sim-Sim, 1998). A primeira etapa da compreensão é, no caso da linguagem oral, a perceção da fala, que é o processo de transformação de sons em fala. No caso da linguagem gestual é a via visual (Sim-Sim, 2005). A segunda é a segmentação da cadeia sonora, na base de unidades com significado, visando a decifração da mensagem. A compreensão não ocorre se o emissor e o recetor não dominarem o mesmo sistema linguístico, na medida em que não somos capazes de segmentar a cadeia fónica de acordo com as unidades de significado dessa língua. A produção diz respeito à estruturação da mensagem, formatada de acordo com as regras de um determinado sistema e materializada na articulação de cadeias fónicas, na linguagem oral ou na sequência de gestos na língua gestual.

Aprender palavras e saber utilizá-las adequadamente é um aspecto fundamental do desenvolvimento da linguagem e está relacionado com a aquisição da sintaxe, da morfologia e da fonologia. O vocabulário é uma das várias componentes que determina a capacidade que a criança possui para compreender o que ouve e lê (linguagem receptiva) e para comunicar sob a forma oral ou escrita (linguagem expressiva). Este reflete o conhecimento que a criança possui sobre o mundo e a forma como o compreende (Hage & Pereira, 2006).

O sistema adquirido espontânea e naturalmente, e que identifica o sujeito com uma comunidade linguística, constitui a língua materna (ou nativa) desse indivíduo. É a

língua materna que é adquirida durante a infância. A aquisição implica a apreensão das regras específicas do sistema, no que respeita à forma, ao conteúdo e ao uso da língua. No que concerne à forma, as regras adquiridas dizem respeito aos sons e respectivas combinações (fonologia), à formação e estrutura interna das palavras (morfologia) e à organização das palavras em frases (sintaxe). As regras referentes ao conteúdo (semântica) servem o significado das palavras e a interpretação das combinações de palavras. Finalmente, as regras de uso (pragmática) visam a adequação ao contexto de comunicação (Sim-Sim, 1998).

Cada criança tem o seu ritmo próprio de crescimento, no entanto o desenvolvimento na infância é um processo ativo de interação entre a criança e o meio, existindo um elemento comum a todas elas: a sequência desenvolvimental motora, cognitiva, emocional e da linguagem (Simões, 2004). É mediante o conhecimento destes marcos de desenvolvimento que se torna possível discriminar a existência de atrasos e/ou desvios nesse percurso. Para identificar estes atrasos e também monitorizar a evolução que a criança e a família estão a efetuar, é necessário possuir instrumentos de avaliação fiáveis para a planificação de intervenções, preventivas ou (re) habilitativas, eficazes (Silva, 2011).

No caso das crianças com deficiência auditiva (DA) a possibilidade da receção da mensagem via auditiva está comprometida, daí que a língua oral não seja, de modo algum, a modalidade natural da aquisição linguística desta população.

A DA afeta a aquisição e desenvolvimento da língua falada pela simples razão que o *input* auditivo não é recebido convenientemente (Sim-Sim, 1998). Tal não significa que a capacidade para a aquisição da linguagem não exista e que a criança não possa adquirir e desenvolver mestria linguística. A grande diferença está na modalidade de aquisição natural que, não sendo auditivo-vocal, assenta num sistema simbólico visual, isto é, uma língua gestual.

Em Portugal existem, de acordo com o nosso conhecimento, poucos estudos do modo como uma criança com DA escolhe a sua primeira língua após ter sido exposta às duas. Assim, torna-se uma mais-valia para os profissionais de intervenção precoce, no sentido de poderem implementar práticas eficazes junto destas crianças, que poderão escolher a sua primeira língua com maior naturalidade. A identificação do desenvolvimento do vocabulário torna-se crucial para estes profissionais, tornando-se pertinente identificar o mais precocemente possível, as crianças com dificuldades e em risco de evidenciarem problemas da linguagem.

1.2. Importância do estudo

Este estudo tem como finalidade a análise da aquisição da língua gestual em crianças com diferentes tipos e graus de DA. Torna-se pertinente pelos poucos estudos de aquisição do gesto em Portugal e da falta dos mesmos na comunicação pré-linguística, que nos permitem compreender o desenvolvimento na infância e o desenvolvimento atípico. É uma mais-valia para os profissionais de intervenção precoce, no sentido de poderem identificar crianças de desenvolvimento típico ou atípico. Considerando a avaliação uma etapa inicial da intervenção, esta torna-se um elemento crucial nas práticas centradas na família e na criança (Simeonsson, 1995).

Na literatura internacional sobre a avaliação, vários autores referem a necessidade de utilizar testes formais confiáveis, estatisticamente válidos e objectivos para a avaliação e identificação de alterações do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem (Giusti & Befi-Lopes, 2007).

Pondo isto, sentiu-se a necessidade de construir a Bateria de Nomeação Semântica (BNS) (Rodrigues & Santos, 2013), de forma a identificar e avaliar o desenvolvimento atípico, devido à sua elevada prevalência e também devido à criação de escolas de referência a partir de 2008.

A relevância deste estudo verifica-se também dada a elevada prevalência de crianças com dificuldades na linguagem, umas das problemáticas mais comuns nas idades precoces.

Segundo estudos internacionais, a prevalência das perturbações da fala e linguagem corresponde a cerca de 16.2% a 21.8% de crianças, com cinco anos. De acordo com os censos realizados em Portugal, em 2001, o número de indivíduos com DA representa 0,8% da população portuguesa - 84.172 deficientes auditivos

Tendo em conta a percentagem significativa de crianças que demonstram dificuldades centradas na linguagem, e sendo esta uma área fulcral para o desenvolvimento psicossocial, emocional e académico das crianças, considerou-se pertinente realizar este trabalho no âmbito do desempenho do vocabulário.

1.3. Organização e conteúdos

Esta dissertação de mestrado apresenta-se estruturada em cinco capítulos. O primeiro corresponde à introdução sendo seguido pela revisão da literatura. Neste capítulo é feito um enquadramento teórico no qual se abordam conceitos inerentes à temática tratada, bem como exploradas as componentes da comunicação e linguagem, tendo sido dada especial relevância ao desenvolvimento da linguagem e à condição auditiva. Nos capítulos seguintes é delineada a metodologia utilizada no estudo, a apresentação dos dados recolhidos, a discussão dos resultados e as conclusões da investigação. Na metodologia, é apresentado o desenho da investigação destacando a contextualização da escolha desta temática e focando a natureza quantitativa e exploratória deste estudo. São definidos os objetivos e as hipóteses de investigação, demonstrando-se os procedimentos de tratamento e análise dos dados, com base na construção e desenvolvimento da Bateria de Nomeação Semântica (BNS) (Rodrigues & Santos, 2013), em crianças com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos, a frequentar o pré-escolar de uma escola de referência no concelho do Porto.

No capítulo da apresentação de resultados é feita a análise dos dados recolhidos. Estes, posteriormente, serão analisados com recurso ao programa informático IBM SPSS *Statistics*, versão 21.0, perante uma abordagem descritiva (frequência, desvio padrão, máximos e mínimos) e inferencial (Mann-Whitney).

No último capítulo, conclusões e recomendações, é feita a discussão com base nos resultados encontrados procedendo-se à sua conclusão, considerando os objetivos do estudo e as bases teóricas da investigação atual.

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Intervenção Precoce

A intervenção precoce (IP) tem vindo a sofrer grandes mudanças, ao longo dos últimos anos. Inicialmente, a intervenção era centrada na criança com necessidades educativas especiais (NEE) mas rapidamente se apercebeu que o envolvimento dos pais influenciava positivamente a eficácia dos programas de intervenção. O que se pretende, na realidade, é que os pais se tornem elementos preponderantes, competentes e capazes de poder intervir convenientemente na educação e desenvolvimento dos seus filhos em risco, recebendo, para tal, apoio de redes sociais, formais e não formais, existentes na comunidade (Correia & Serrano, 2000).

O reconhecimento do papel central dos pais na intervenção precoce, expandiu-se durante os anos 70 (Harrison et al., 1996), passando-se então de um modelo de intervenção centrado na criança para um modelo centrado na família.

Este novo papel deu origem ao reconhecimento oficial da família como fazendo parte dos programas, por um lado, e sendo mediadores dos mesmos por outro (Simeonsson, 1996 citado por Antunes, 2000). Assim, o papel da família deixa de ser só o de ensinar ou encontrar terapia para o filho.

A intervenção precoce (IP), começa a centrar-se não apenas na criança mas também na família, reconhecendo o seu papel preponderante na educação dos filhos. Esta evolução do conceito de IP, vai influenciar a própria avaliação que deixa, também, de ser dirigida exclusivamente para as crianças, passando a abranger também a família e os contextos em que esta se insere. Esta perspetiva dirige a avaliação e a intervenção no sentido da família como um todo, ou como um sistema (Bairrão, 1994).

Para Viana (2007), o trabalho com famílias, precede no profissional a consciência que o apoio dispensado não depende unicamente do prestador, mas substancialmente de um conjunto de factores endógenos e exógenos em que a variabilidade não é linear, razão pela qual a autora defende que “o trabalho de equipa alicerçado em desígnios de parceria e colaboração permitem que famílias e profissionais intensifiquem as suas “forças”.

Assim, a avaliação em IP é, portanto, flexível, efetuada num processo colaborativo de tomada de decisão, no qual a equipa (pais e profissionais) revê

repetidamente as suas avaliações e chega a um consenso sobre as mudanças nas necessidades desenvolvimentais, educacionais, médicas ou outras para a família e para a criança (Neisworth & Bagnato, 2000 citado por Silva, 2011). Por isso, importa reconhecer o que é de facto a IP, quais as suas áreas de trabalho, mas mais do que isso, quais os seus pilares e estruturas de apoio.

A intervenção precoce (IP) regulamentada pelo Decreto 281/2009 de 6 de Outubro, promove um trabalho conjunto de transdisciplinaridade levado a cabo por agentes de diferentes áreas, com diferentes percursos, com uma história própria mas “é ao nível da intervenção directa junto das famílias/crianças que cremos poder falar-se, com pleno significado, de profissional de Intervenção Precoce; no fundo, todos os outros níveis estruturais existem para promover o processo de desenvolvimento profissional dos elementos das Equipas, que se traduzirá na construção da profissionalidade em Intervenção Precoce” (Santos, 2007).

Segundo Dunst e Bruder (2002), citados em Pimentel (2004), IP define-se como, o conjunto de serviços, apoios, e recursos que são necessários para responder, quer às necessidades específicas de cada criança, quer às necessidades das suas famílias no que respeita à promoção do desenvolvimento da criança. Assim, inclui todo o tipo de actividades, oportunidades e procedimentos destinados a promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança, assim como o conjunto de oportunidades para que as famílias possam promover esse mesmo desenvolvimento e aprendizagem (p. 44).

Hoje, a família é vista como centro da atenção e constitui o elemento fundamental das práticas actuais de intervenção.

O conhecimento e o entendimento acerca das redes de apoio social à família, entre outras variáveis que influenciam o desenvolvimento da criança, assumem um papel relevante na planificação e implementação de serviços de IP de qualidade para crianças e famílias (Serrano, 2007).

Com o modelo sistémico de desenvolvimento humano, Brofenbrenner, pretendeu mostrar que todos os indivíduos são vistos num processo de desenvolvimento constante e dinâmico, que progressivamente os faz passar para diferentes contextos, reestruturando os contextos onde já se inserem (Correia & Serrano, 2000).

Segundo Gallagher et al. (referido por Correia & Serrano, 2000), “a consciência de que a criança e a família estão em constante mudança obriga a IP a manter-se num constante plano dinâmico. A fluidez das famílias cria a necessidade de serviços flexíveis, sensíveis a estas mudanças.” Para uma resposta eficaz é necessário um

envolvimento activo por parte dos técnicos que fazem parte da equipa IP e para que se consiga dar essa resposta subentende-se a existência de equipas onde predomine a transdisciplinaridade que veio substituir a multidisciplinaridade (Correia & Serrano, 2000).

Tendo em conta estes princípios, a intervenção precoce (IP) deverá englobar uma prestação de serviços e apoios à família e à criança com base nos recursos existentes na comunidade a que pertencem de forma a capacitá-la (*Enablement*) e responsabilizá-la (*Empowerment*) na satisfação das suas necessidades. Só percebendo a comunidade envolvente da criança é que se poderá intervir adequadamente (Correia & Serrano, 2000).

Assumindo-se, num plano genérico, a adequação dos atuais modelos e objectivos gerais da IP para o atendimento de famílias com crianças com necessidades educativas especiais, pode constatar-se que estes: a) são centrados nas famílias; (b) procuram construir-se a partir dos pontos fortes das famílias e dos recursos disponíveis para potenciar desenvolvimento; c) procuram desenvolver um relacionamento cooperativo com a família, visando a promoção de confiança e competências para tomadas de decisão informadas; e d) proporcionam programas e serviços que apoiam as necessidades emocionais das famílias, e facilitam a sua adaptação e compreensão das necessidades da criança.

Os serviços devem ajudar as famílias a alcançar um estilo de vida normalizado (isto é, um estilo de vida semelhante àquele que teriam se não tivessem um filho(a) com NEE ou de risco).

O estudo de Bairrão Ruivo e Chaves de Almeida (2002) sobre as práticas da Intervenção Precoce (IP) em Portugal descreve um quadro heterogéneo marcado por insuficiente articulação entre serviços, disparidade de práticas (centradas nas famílias *versus* centradas nas crianças, monodisciplinares *versus* transdisciplinares), significativas necessidades de formação e supervisão consistentes a par com dificuldades ao nível da sinalização de casos que continua a ser considerada muito tardia, dado consistente com levantamento realizado pelo DEB no que concerne a crianças com deficiência auditiva (DEB, 2000 citado por Sim-Sim, 2005).

É importante que os pais/ prestadores de cuidados tenham consciência do nível de desenvolvimento da linguagem da criança, bem como que consigam identificar sinais de alerta relativos a padrões de desenvolvimento diferentes do considerado normal desenvolvimento da linguagem. Visto que são estes que acompanham a criança no seu

dia-a-dia, são os que têm melhor conhecimento das capacidades e competências da criança, e têm influência directa no seu contexto do quotidiano.

Pesquisas recentes indicam que a intervenção nas capacidades de comunicação em idades precoces pode prevenir ou mitigar posteriores problemas emocionais e comportamentais (Baker & Cantwell, 1987; Guralnick & Bennett, 1987; Prizant & Wetherby, 1993 citado por Crais & Roberts, 1996).

Os problemas de linguagem na infância têm consequências futuras na medida em que afectam o comportamento social da criança e as aquisições académicas. Muitas crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam perturbações da linguagem que persistem até à idade adulta podendo causar sérias dificuldades ocupacionais/ laborais/ sociais. Devido a estas consequências tão sérias, a avaliação e a intervenção precoce das referidas perturbações ganha uma importância fundamental (Hegde, 1996).

As dificuldades de compreensão e interação com uma criança com deficiência auditiva (DA) persistem ainda nos nossos dias e são sentidas inicialmente no meio familiar. Os pais têm dificuldade em lidar com um filho que parece não reagir e que, para todos os efeitos, é diferente das outras crianças. Tal fato gera demasiada angústia fazendo com que passem por diversas fases – semelhantes às fases do luto – até à aceitação da deficiência e conseqüentemente do seu filho. Contudo, mesmo quando os pais parecem conformados com a situação, persiste a sensação de incapacidade de lidar com um bebé, que mais tarde será uma criança e depois um adulto, que não ouve (Antunes, 2000).

Melhor se entende este fato se considerarmos os primeiros anos de vida da criança como sendo fundamentais para o seu desenvolvimento, nomeadamente quando nos reportamos à relação que esta estabelece com os pais. Estes são as figuras de referência do seu mundo envolvente, em especial a mãe, com a qual é estabelecido um laço, ou vínculo, afetivo pronunciado. Cada vez mais se acredita que o tipo de vinculação que a criança estabelece com a mãe tem influência no desenvolvimento da sua personalidade e comportamento futuro. Assim, facilmente se percebe a necessidade de atuar na qualidade e quantidade destas interações por forma a facilitar todo o processo de desenvolvimento, nomeadamente, no que se refere às relações que a criança virá a estabelecer com os seus pares (Antunes, 2000).

Importa reconhecer algumas especificidades decorrentes da problemática da deficiência auditiva no atendimento de famílias, especialmente de famílias ouvintes com

crianças com deficiência auditiva. Sass-Leher (2002 citado por Sim-Sim, 2005), numa listagem de características de serviços eficazes, aponta designadamente a necessidade de proporcionar informação sobre a deficiência auditiva (DA) e suas implicações, sobre a importância da comunicação precoce e aquisição de linguagem e sobre a complexidade das questões e opções relacionadas com a educação da criança com DA, permitindo assim que a família possa decidir de modo informado sobre a educação da criança.

A especificidade da informação de que os pais de crianças com (DA) necessitam, diz respeito, não só a aspectos do funcionamento audiológico e suas implicações para a percepção de sons, mas também aos serviços e diferentes medidas tecnológicas que podem contribuir para melhorar a perda auditiva da criança. Os pais necessitam de esclarecimentos sobre as implicações da DA para o desenvolvimento da linguagem e a sua importância para o desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional (Sim-Sim, 2005).

Da revisão da literatura sublinham-se os efeitos potenciadores do desenvolvimento que podem significar o ajudar os pais a perceber sinais da criança, indicadores de que está alerta e disponível para comunicar, a inclusão de padrões do olhar na regulação dos processos de interação precoce, bem como a possibilidade de modelagem no comportamento dos pais de estratégias adaptadas à predominância da modalidade visual em bebés com DA (Sim-Sim, 2005). Salienta-se, também, a importância para o desenvolvimento sócio-emocional da compreensão ou entendimento que pais e profissionais têm das competências sócio-emocionais críticas que podem modelar ou diretamente ensinar à criança (Calderon & Greenberg, 2000 citado por Sim-Sim, 2005). No programa *Diagnostic Early Intervention Program* (Calderon & Greenberg, 2000 citado por Sim-Sim, 2005)) estes autores explicitam como objectivos específicos: a) apoiar a família na compreensão e aceitação da situação auditiva da criança; (b) guiar a família na intervenção do desenvolvimento da linguagem, audição e fala, simultaneamente ajudando a compreender e aceitar o impacto da perda auditiva; (c) ajudar a família a reunir informação objetiva que fundamente tomadas de decisão e definição de objetivos.

Relativamente à perda auditiva vários estudos foram realizados tendo como pano de fundo programas de IP. Estes visavam, essencialmente, uma adaptação dos pais aos aspetos práticos e emocionais de ter um filho com DA (Marschark, 1993, citado por Antunes, 2000). Os resultados foram positivos, uma vez que permitiram o alcance dos objetivos propostos. Isto é, os pais aprenderam a lidar melhor com a condição dos seus

filhos, nomeadamente a aceitá-la e, posteriormente, a criar estratégias para o estabelecimento de uma verdadeira interação.

3. A linguagem na criança, aquisição e fases do desenvolvimento

A criança é exposta à linguagem desde as primeiras horas de vida. Ao longo dos primeiros anos, vai construindo os primeiros passos na linguagem com o objectivo de comunicar com o mundo à sua volta. Para isso a criança constrói estratégias próprias no sentido de conseguir exprimir tudo o que tem para dizer. Para tal, vai generalizar de forma abusiva a utilização de uma palavra cujos limites ainda não entende muito bem (Athayde, Carvalho, & Mota, 2009).

O desenvolvimento da linguagem é um processo que faz parte do desenvolvimento da criança. A criança deve ser vista como um todo e o seu desenvolvimento deve ser encarado de forma global e interativo. A criança desenvolve-se de forma harmoniosa, conjugando diversas áreas (físico, sensorial, perceptivo, cognitivo, memória, psicossocial, emocional). O desenvolvimento da linguagem é apenas uma pequena parte do desenvolvimento da criança, que é influenciada pelos fatores genéticos, fisiológicos, neurológicos, psicológicos, ambientais, socioculturais, escolares e familiares (Andrade, 2008).

Segundo Piaget (1978), citado por Andrade, 2008), a linguagem é adquirida e vai-se desenvolvendo através da interação entre as características inatas das crianças e o meio que estas exploram. Piaget (1978) refere que existe uma ligação genética entre a linguagem e o pensamento. Estes dois termos são indissociáveis e funcionam em ações recíprocas. A inteligência constitui-se como a base de ambos, uma vez que, é anterior à linguagem e independente dela.

O desenvolvimento da linguagem segundo refere Sim-Sim (1998), processa-se holisticamente, o que significa que as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultaneamente. À medida que pretende expressar significados mais complexos, a criança adquire formas mais elaboradas e usa funções da língua mais adequadas ao contexto e aos propósitos pretendidos.

O que existe de inato na capacidade para percorrer este percurso, o papel e contributo do meio e os processos (ou mecanismos) específicos ou comuns a outras capacidades da mente são as três grandes fontes que têm alimentado as teorias que

procuram explicar como é que, num curto espaço de tempo, atingimos o domínio de um dos sistemas mais sofisticados do conhecimento humano.

A criança com DA, tal como a criança ouvinte, herda a capacidade para adquirir e desenvolver linguagem. Contudo, o tipo de informação linguística que lhe permite accionar os processos de aquisição não pode ter por base as trocas áudio-linguísticas da linguagem oral. A visão é o canal preferencial de acesso e o sistema linguístico adquirido, natural e espontaneamente, é uma língua gestual. Tal como em cada criança ouvinte, a universalidade materializa-se, sendo os marcos e as etapas do desenvolvimento idênticas à aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, bastando que a exposição à língua seja precoce e que aqueles que interagem com a criança tenham a língua gestual como primeira língua (Sim-Sim, 2005).

3.1. Comunicação Pré-linguística

O 1º ano de vida é de uma importância fundamental para todo o desenvolvimento socioafetivo do bebé. Ele deverá criar autoconfiança nas suas competências comunicativas e fornecer-lhes bases sólidas para o seu desenvolvimento linguístico harmonioso. Sorrir intencionalmente, estabelecer um diálogo tónico-comunicativo com o outro, reconhecer-se como tendo algum poder sobre o outro, vivenciar experiências diversificadas, exercitar o seu aparelho fonador, treinar atitudes comunicativas eficazes, respeitar o outro interlocutor e começar a exprimir as suas necessidades e motivações, formam alguns dos aspetos importantes que este primeiro ano de vida deverá promover em cada criança, respeitando a sua individualidade (Rigolet, 2006).

Por comunicação entende-se o processo ativo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes (Sim-Sim, 1998).

Os gestos naturais constituem a primeira ferramenta de comunicação simbólica. A sua função vai sendo transformada ao longo dos períodos de evolução da comunicação, mas suporta a nossa eficácia comunicativa ao longo da vida. Embora não sejam convencionados ou símbolos arbitrários como as palavras são, eles ocorrem repetidamente na mesma forma física. Inicialmente, a sua força comunicativa está presa

ao contexto onde ocorrem mas o seu uso vai conferindo um significado cada vez mais independente do contexto e mais ligado ao próprio gesto (Lima & Santos, 2012).

A verdade é que apesar de os bebés vocalizarem desde o nascimento, é através dos gestos que as crianças veiculam e estruturam as suas primeiras intenções comunicativas. Os gestos naturais são a pedra basilar na construção da linguagem dado que representam a forma facilitada da criança iniciar a construção de conceitos por um lado e é a alternativa para exprimir conceitos quando ainda não dominam a modalidade verbal com todas as regras que estão inerentes à utilização de uma língua. Os gestos contribuem para o desenvolvimento de símbolos e desbravam o caminho para a linguagem falada (Lima & Santos, 2012).

Linhas de investigação têm apresentado evidências que fortalecem a possibilidade dos gestos terem sido a primeira forma de comunicação e que com base neles desenvolve-se a linguagem, através de um processo de lento evolução neurológico, social e cognitivo. Similarmente, o processo ontogénico identifica o uso de gestos naturais como fator preditivo da emergência da linguagem (Lima & Santos, 2012).

É possível identificar quatro tipos de gestos utilizados antes dos dez meses de idade (Nelson, 1985 citado por Lima & Santos, 2012): os gestos expressivos, utilizados para expressar emoções (e.x. bater palmas, bater com os pés no chão); os gestos instrumentais, usados para controlar o comportamento do outro (e.x. estender os braços para pedir colo, abrir e fechar a mão para tentar agarrar um objeto enquanto alterna o contacto ocular entre o interlocutor e o objeto); os gestos enactivos, que representam ações com algum nível de simbolismo (e.x. mão ao lado da cara representando a ação "dormir"); os gestos deíticos, utilizados para mostrar aos outros os objetos (e.x. apontar) (Haynes, 1994 citado por Lima & Santos, 2012).

Outra classificação indica três tipos de gestos que as crianças usam durante as suas primeiras incursões comunicativas: os gestos rituais, os gestos deíticos e os gestos simbólicos ou referenciais (Tomasello, 2004, citado por Lima & Santos, 2012). Os gestos rituais são aqueles que a criança utiliza para que se faça algo. Estes gestos são transversais à maioria das populações porque são gestos desenvolvidos a partir de uma ação motora que à medida que vai tendo uma resposta social a criança acaba por resumir o movimento apenas a um gesto (p.e., o gesto de fechar a mão estendida usado pelas crianças para pedir algo é transversal a várias culturas distribuídas por vários

pontos do mundo). Estes gestos parecem estar mais associados a funções comunicativas adquiridas mais precocemente, relacionadas com a satisfação das necessidades.

Os gestos deícticos são definidos como gestos desenvolvidos para direcionar a atenção do adulto para entidade exteriores, sendo o apontar um gesto protótipo deste tipo de gestos. Dependendo do processo de aprendizagem associado à aquisição deste gesto (apontar) ele pode ser semelhante aos gestos ritualizados ou não.

Os gestos simbólicos são utilizados em atos comunicativos que estão associados a um referente metonímico ou icónico. Estes tipos de gestos são construídos com base a características do objeto ou ação que representam, como por exemplo, estender os braços ao lado do corpo para referir "avião" ou apontar com o polegar estendido em frente à boca aberta para referir "beber".

A iconicidade dos gestos é apenas percebida pelos adultos, pelo que estes gestos são adquiridos através da imitação em trocas comunicativas com os adultos. Efetivamente, alguns estudos desenvolvidos na área evidenciam que: a iconicidade dos gestos não facilita a sua aquisição por crianças com DA nos momentos iniciais da aquisição; no segundo ano de vida as crianças aprendem gestos arbitrários com tanta facilidade como aprendem palavras; as crianças aos 18 meses de idade não conseguem entender intenções comunicativas específicas veiculadas por elementos icónicos (Tomasello, 2004, citado por Lima & Santos, 2012).

O uso dos gestos comunicativos são preditores do desenvolvimento linguístico em duas vertentes, pois por um lado existe uma relação de grandeza entre a quantidade de objetos que o bebé aponta e a compreensão de vocabulário que possuirá no futuro próximo, e por outro lado dá indicação de quais as palavras que a criança irá adquirir em breve (e.g. se aponta para o *cão* e não para o *osso*, a probabilidade é que a criança venha a adquirir a palavra *cão* antes de *osso*) (Iverson & Goldin-Meadow, 2005; Goldin-Meadow, 2009; Acredolo & Goodwyn, 1988; Rowe & Goldin-Meadow, 2009, citado por Lima & Santos, 2012).

Indicam-se três possibilidades de mecanismos subjacentes às relações entre o uso dos gestos e o desenvolvimento da linguagem: a) o uso dos gestos pode ser um indicador do desenvolvimento do interesse comunicativo por parte dos bebés e o tipo de significado que eles escolhem veicular, que mais tarde virá a ser revelado na linguagem; b) os gestos dão ao bebé um modo de entrar na interação comunicativa antes de ter níveis de desenvolvimento da linguagem que suportem as experiências comunicativas (contudo a forma como este processo se desenrola está por explicar); e c) os gestos das

crianças induzem a linguagem verbal dos outros, sendo esta possibilidade que melhor explica a estreita relação entre os conteúdos dos gestos da criança e o conteúdo da linguagem subsequente (Hoff, 2008, citado por Lima & Santos, 2012).

O estabelecimento de uma rede rica em comunicações vocais e verbais entre pais e filhos é um importante pré-requisito para o desenvolvimento subsequente de comunicação linguística (Rigolet, 2006). Caracteriza-se pelo lançamento das bases da comunicação entre o bebê e os que o rodeiam, pelo início da vocalização e pelo desenvolvimento das capacidades de discriminação que tornam possível a diferenciação dos sons da fala humana (Sim-Sim, 1998).

As primeiras interações entre a criança e os seus cuidadores primários estabelecem a reciprocidade, os padrões de comportamento inter-relacionais e o posterior nível de desenvolvimento social da criança, apesar de não serem os únicos condicionantes. De fato, a interação entre mãe e filho começa ainda no útero. Após o nascimento, a criança é capaz de usar informação através dos vários sentidos para estabelecer um relacionamento com a mãe ou com o cuidador primário (Sim-Sim, 2005).

A capacidade auditiva tem início durante a vida intra-uterina, aos 5-6 meses de idade gestacional. Nos prematuros de 25 semanas é já possível detetar audição por métodos objetivos como os potenciais evocados auditivos do tronco cerebral, mas apenas a intensidades muito elevadas, da ordem dos 75 dB. Às 30 semanas o limiar por este método já será de 50 dB apenas, e às 35 semanas já se aproximará mais do limiar do adulto (Mayer, 1990 citado por Rodrigues, 2000).

Durante este período de cerca de três a quatro meses entre o início da audição e o nascimento de termo, a densidade aumentada da mielina (maturação) também se reflete na velocidade de condução das vias auditivas, que é inicialmente bastante mais lenta (Rodrigues, 2000).

Antes da articulação de palavras, a criança interage vocalmente através de um conjunto de produções sonoras, tais como o choro, o riso, o palreio e a lalação, que integram o chamado período pré-linguístico. A atribuição consistente do mesmo significado, por parte do bebê, a produções fônicas marca a passagem para a fase linguística.

Em particular durante o primeiro ano de vida, o contato com o som e provavelmente com a fala é de extraordinária importância. Embora durante este período as crianças não consigam reproduzir palavras, já têm uma notável capacidade para

distinguir diferentes sons falados, reconhecer nomes de objetos falados, interpretar o tom de voz. De fato, crianças com menos de 6 meses de idade têm uma capacidade superior aos adultos para discriminar sons falados de idiomas diferentes do da sua própria família (Sininger, 1999 citado por Rodrigues, 2000). Por esta idade, a criança já terá aprendido todos os sons básicos da sua língua nativa (Kuhl, 1992 citado por Rodrigues, 2000). A extrema plasticidade cerebral nesta fase da vida necessita de adquirir uma forma que lhe é fornecida pelo ambiente, neste caso pelos estímulos sonoros.

A mielinização (maturação) completa do sistema nervoso central só se obtém aos 2 anos de idade, o que também é possível evidenciar pelo tipo de traçado dos potenciais evocados auditivos. Durante estes dois anos o cérebro da criança triplica de peso, sendo um período fundamental na reabilitação auditiva, já que será o período de impregnação linguística da criança normal (Pinho & Melo, 1973 citado por Rodrigues, 2000).

Assim, pode-se afirmar que os centros corticais, o local do encéfalo onde se faz a interpretação do estímulo auditivo são imaturos ao nascimento, e são idênticos em todos os recém-nascidos, tenham ou não DA, já que habitualmente não existem lesões associadas do sistema nervoso central. A maturação destes centros corticais vai ser função do tempo e da estimulação (Rodriguez, 1999 citado por Rodrigues, 2000). É neste último ponto que adquire, então, extraordinária importância as próteses auditivas. Ao fornecerem um estímulo sonoro que de outra forma não seria audível, vão modificar profundamente o ambiente em que se insere a criança, modelando verdadeiramente o córtex cerebral (onde e faz a integração auditiva), durante o chamado período crítico em que é possível que isso aconteça. Este período, que se considera ser até cerca dos três anos, prolongar-se-á provavelmente até aos quatro/cinco anos (Rodrigues, 2000). A aquisição da linguagem pode considerar-se delimitada no seu início pela maturação do sistema nervoso central, cuja mielinização pós-talâmica se inicia após o nascimento (Ruah, 1999 citado por Rodrigues, 2000). O limite final é contudo menos preciso, havendo provavelmente após os dois/três anos uma progressiva maturação do sistema nervoso central, que lhe vai diminuindo a capacidade de aquisição da linguagem, até praticamente se extinguir por completo a capacidade de interpretar o significado do estímulo sonoro se nunca tiver havido estimulação deste tipo (Rodrigues, 2000).

A criança sem DA responde a estímulos auditivos e avalia as interações dos adultos através das vocalizações, enquanto a criança com DA responde a estímulos

táteis e visuais e usa o gesto para avaliar a interação do adulto (Marschark, 1993 citado por Sim-Sim, 2005). As mais recentes investigações sugerem que a vocalização pode ser compensada por sorrisos, posturas, carícias, etc., desde que estas apresentem um padrão rítmico. No entanto, na grande maioria das situações os pais desconhecem a perda auditiva na criança nesta fase inicial do seu desenvolvimento e não estão, portanto, em posição de adotar estratégias compensatórias.

A maioria das crianças com DA tem pais ouvintes o que coloca problemas acrescidos, dada a dificuldade da situação comunicativa com que os pais se confrontam. Segundo Marschark (1993, citado por Sim-Sim, 2005), o tipo de interação da díade mãe/criança com DA apresenta muitas vezes características de insegurança, de falta de confiança e de inconsistência. Nesta situação, a relação tende a ser mais dominadora e, por consequência, menos harmoniosa, devido às diferenças do sistema de comunicação possível entre ambos os interlocutores. Os bebês com DA interagem menos tempo com os seus cuidadores ouvintes, terminam mais frequentemente a comunicação porque não ouvem a interação oral; demonstram também menos iniciação social, menos condescendência, criatividade e satisfação na interação com os seus cuidadores do que os seus pares ouvintes.

3.2. Comunicação Linguística

Com o aparecimento das primeiras palavras, de acordo com as regras fonológicas da língua da criança, inicia-se o chamado período linguístico. Durante os anos seguintes, a criança produz cada vez mais sons e articula de forma mais adequada os padrões fônicos da sua língua materna. Por volta dos dois anos, as produções fonológicas são razoavelmente inteligíveis pelo adulto e aos três anos, embora muitos sons estejam ainda em processo de aquisição, a inteligibilidade do discurso é quase total; por volta dos cinco/seis anos a criança atinge o nível e a qualidade de produção fônica de um adulto.

A linguagem oral é adquirida através de um processo de interação, manipulação e combinação de diferentes formas linguísticas e das regras que lhe estão associadas. Tal possibilita o desenvolvimento de capacidades de compreensão e produção da linguagem. A linguagem está dependente de vários fatores e da interação entre eles, nomeadamente, ambientais, biológicos, sociais, psicológicos e cognitivos. A linguagem

é algo inato e a sua aprendizagem é natural no desenvolvimento da criança. No entanto, em determinados grupos de crianças verificam-se algumas dificuldades, tanto na aquisição como na produção e compreensão da linguagem (Cruz, 2009).

Se a criança não entender o conteúdo transmitido, terá dificuldade em concentrar-se no que se lhe diz, ou no que se lhe lê. Se não dominar a situação linguisticamente, será difícil para a criança participar de forma ativa, motivar-se e até mesmo o seu comportamento poderá ficar alterado. Por isso, é extremamente importante uma estimulação prévia, consciente, sistemática e bem conduzida. Evitando assim atrasos na compreensão e na produção da leitura e da escrita (Athayde, Carvalho & Mota, 2009).

Ao longo do seu percurso desenvolvimental, a criança desenvolve também habilidades de expressão e de interação social, constituindo-se sujeito da fala. Este é um processo complexo, ao qual se atribui o termo de aquisição da linguagem. Segundo Befi-Lopes (2009), o vocabulário e a cognição desenvolvem-se conjuntamente a partir das interações sociais. Com o início do desenvolvimento da linguagem ocorre uma activação em determinadas zonas do hemisfério esquerdo, mas especificamente nos lóbulos temporal e frontal. Existem aspectos biológicos que poderão condicionar esta aquisição, assim como outros poderão fortalecer, é o caso das relações sociais e o meio onde estão inseridos.

Desta forma, é possível supor que a partir da escuta, a criança aprende expressões linguísticas concretas, indicando que a linguagem é adquirida por meio do uso (Befi-Lopes, 2009).

Quando a criança chega ao quarto ano de vida, passa a exprimir-se melhor, ou seja, com um comprimento médio por enunciado² de 4,71 palavras. Nesta altura, a criança já compreende só com o apoio de imagens, sem ter sempre as concretizações necessárias, abandonou definitivamente os infantilismos e demonstra, com enorme satisfação, um grande progresso na sua expressão linguística; quanto aos vocábulos novos que acabou de adquirir, usa-os no seu discurso de forma adequada. Contacta-se que a partir do quarto ano, a criança, está apta a adquirir com muita facilidade, uma grande quantidade de vocábulos novos (Rigolet, 2006).

Entre os 48 e 60 meses de idade, a criança conhece uma fase importante de evolução, as suas frases são mais compridas, reflectindo uma complexidade progressiva

² Número de palavras numa frase.

da sua expressão, aumentando consideravelmente o número de vocábulos por enunciado (Rigolet, 2006).

A nível semântico, a criança entre os quatro e cinco anos, manifesta dois aspectos interessantes: o seu vocabulário tornou-se muito mais diverso e a utilização de certos vocábulos adultos é mais correcta. Eis, que surge uma questão, não sabemos se o seu vocabulário aumenta porque os centros de interesse da criança estão em constante evolução, ou se os centros de interesse da criança se diversificam porque o vocabulário que ela possui lhe permite abordá-los com certa facilidade. Mas o que se verifica, é que a criança durante o seu quinto ano de vida aborda outros temas de conversa, e motiva-se para outros assuntos, que até agora não tinham despertado tanto a sua motivação (Rigolet, 2006).

É consensual a existência de neuroplasticidade neuronal, sendo o sistema nervoso permeável à influência do meio. É considerada a possibilidade de que os mecanismos neurobiológicos possam ser a base do sucesso e o coração da IP. A eficácia de qualquer avaliação/intervenção irá depender da capacidade do sistema nervoso (celular, metabólico e anatómico) se modificar face às experiências. A fase pré-escolar é um período especialmente relevante para o desenvolvimento humano, pois as competências cognitivas e psicossociais fundamentais são desenvolvidas nas diferentes janelas de oportunidade, período crítico, alterando as funções neuronais (Nelson, 2000). É também nesta fase pré-escolar que se começam a observar de forma mais consistente as dificuldades cognitivas e comportamentais. Pelo exposto anteriormente torna-se essencial um diagnóstico precoce, aumentando assim a probabilidade da recuperação funcional e da promoção de uma neuroplasticidade mais significativa (Ferreira, Coutinho, Freitas, Malloy-Diniz & Haase, 2010).

3.3. Desenvolvimento da linguagem no período pré-escolar

Quando as crianças iniciam o pré-escolar, já têm adquiridos inúmeras competências linguísticas, estas competências irão ser aprofundadas e alargadas ao longo deste período, ou seja, até ao ingresso no 1º Ciclo do Ensino Básico (Sim-Sim, 2008). Neste processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem a criança adquire as regras da língua da comunidade onde está inserida, que dizem respeito a domínios

específicos como a aprendizagem de regras fonológicas, de regras sintáticas, morfológicas e semânticas e de regras pragmáticas da língua.

Benedict (1979) já havia explicado que as relações sociais são fundamentais na formação da linguagem e citou a escola e o ambiente familiar como duas grandes fontes de estimulação para o desenvolvimento lexical. Atualmente os investigadores da área continuam a interessar-se pelos recursos dos quais a criança se serve para chegar ao sentido das palavras, mas a compreensão da palavra antecede a sua produção, ou seja, a criança sabe mais do que aquilo que é capaz de expressar.

Embora o processo de desenvolvimento da linguagem se concretize holisticamente, é importante que o educador reconheça que vários domínios linguísticos são objecto de aquisição. É importante referir que, no processo de aquisição da linguagem, a criança extrai as regras da língua da comunidade onde está inserida e com elas constrói o seu próprio conhecimento. As regras dizem respeito a domínios específicos como a aquisição de regras fonológicas, de regras sintáticas, morfológicas e semânticas e de regras pragmáticas da língua (Sim-Sim, 2008).

Existe uma relação próxima entre o desenvolvimento da fonologia e o aumento de vocabulário, sendo que as crianças apresentam uma rápida aquisição lexical e conceptual até aos 6 anos de idade. Deste modo, constroem de forma gradual o denominado «léxico mental», ao qual recorrem quando desejam representar por meio das palavras, objetos, ações, atributos, pensamentos, etc.

As palavras são a essência de uma língua. Sem elas não é possível qualquer comunicação verbal, embora para se ser falante da língua não seja suficiente conhecer todas as palavras que integram o léxico dessa língua. O desenvolvimento lexical começa muito cedo, quando a criança é capaz de atribuir significado a uma palavra que ouve frequentemente associada a uma pessoa, uma acção ou um objecto, mas prolonga-se por toda a vida.

Aprender vocábulos e conseguir aplicá-los no contexto linguístico correto é uma competência fundamental no desenvolvimento da linguagem e encontra-se relacionada com a aquisição e desenvolvimento da sintaxe, da morfologia e da semântica (Brancallioni et al., 2009; Hage & Pereira, 2006). O significado da frase depende de uma correta organização sintática, da atribuição de sentido aos morfemas e a evocação de uma palavra depende das competências fonológicas do indivíduo, nomeadamente da memória (Hage & Pereira, 2006).

Por volta dos quatro anos de idade, a criança expande o vocabulário e os conceitos continuam a desenvolver-se em função da compreensão e da fluência; interioriza regras de sintaxe, a construção de frases torna-se mais complexa com a utilização de artigos, plurais, preposições e verbos auxiliares (Rigolet, 2006).

A criança com cinco anos utiliza frequentemente outros temas de conversação e motiva-se para outros assuntos que até aqui não lhe tinha despertado interesse. Coloca inúmeras perguntas relativamente a temas diversos e explora de maneira mais complexa e sistemática as suas vivências. Nesta faixa etária, a linguagem da criança diversificou-se de tal forma que não existe nenhuma categoria gramatical que não esteja representada (Rigolet, 2006).

O crescimento linguístico está para além da apreensão espontânea e natural da língua materna (Sim-Sim, 1988).

A aquisição de um maior domínio da linguagem oral e/ou gestual é um objectivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador de infância criar condições para que as crianças aprendam, salientando-se a necessidade de criar um clima de comunicação, em que a própria linguagem do educador, constitua um modelo para a interacção e aprendizagem das crianças. A capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, incitando o diálogo entre as crianças facilita a expressão das crianças e o seu desejo em comunicar.

Ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo.

4. Deficiência Auditiva: Conceitos e classificação

É através dos órgãos dos sentidos que nos relacionamos com o mundo exterior. No caso particular da audição, temos a oportunidade de ter estímulos eminentemente emocionais, como a mãe que fala com o seu bebé e apenas através do tom de voz pode proporcionar-lhe bem-estar (Rodrigues, 2000).

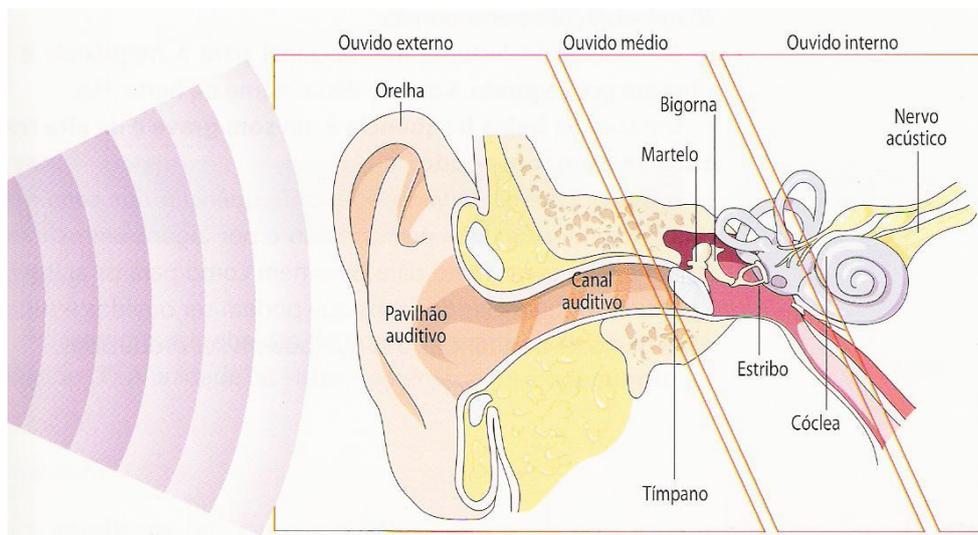


Figura 1. Exemplo da anatomia do ouvido. Fonte: www.portalsaofrancisco.com.br

Mais tarde, após o aparecimento da linguagem, essa interação surge também, mas não unicamente, através do conteúdo da mensagem. A audição proporciona um conhecimento do mundo exterior através dos diversos sons, agradáveis, ameaçadores, rítmicos ou simplesmente identificadores. Proporciona, por último, no caso particular da espécie humana, a formação de um sistema superior de comunicação, a linguagem oral, que lhe abre as portas a um pensamento mais sistematizado ou até abstrato (Rodrigues, 2000).

O som é uma forma de energia física, consistindo numa vibração mecânica com capacidade de propagação em meio gasoso, líquido ou sólido. Esta energia mede-se de forma mais conveniente em termos de pressão (Tonerdorf, 1991 citado por Rodrigues, 2000). A unidade de som é o Bell (B) ou, na prática clínica, o décimo de Bell ou decibel (dB). Este consiste na menor pressão necessária para provocar a sensação de audição.

Um indivíduo ouvinte tem uma audição que vai dos 0 dB SPL (*Sound Pressure Level*) até aos 120 dB SPL, intensidade esta que vai provocar um grande desconforto. Ao espaço compreendido entre estas intensidades sonoras dá-se o nome de campo dinâmico de audição (Rodrigues, 2000). Uma pessoa que tenha uma audição normal tem então um limiar auditivo entre 0 dB e 20 dB.

As perdas auditivas podem ser caracterizadas como deficiência auditiva (DA) ligeira, moderada, severa ou profunda. A DA ligeira caracteriza-se pela perda tonal média nas frequências de 500, 1000, 2000 e 4000 Hz for entre 21 dB e 40 dB, considera-se que existe uma deficiência auditiva ligeira. A voz normal é compreendida, mas isso dificilmente acontece com a voz ciciada ou à distância. Por DA moderada

entende-se uma perda entre 41 dB e 70 dB. Nestes casos, é já necessário elevar a voz, e já se recorre frequentemente à leitura labial. A DA severa situa-se entre os 70 e os 90 dB. A palavra é percebida com voz forte junto ao ouvido. Os ruídos intensos são percebidos. A DA profunda situa-se acima dos 90 dB. Já não há nenhuma percepção da palavra, e apenas ruídos muito intensos podem ser percebidos (Rodrigues, 2000).

O estímulo sonoro vai entrar no canal auditivo externo, vai fazer vibrar a membrana timpânica, que, através dos ossículos do ouvido médio (martelo, bigorna e estribo), transmite essa energia mecânica a uma membrana cerca de 20 vezes menor e proporcionando dessa forma a amplificação do estímulo. É habitual dizer tratar-se de um efeito de alavanca. Na cóclea, essa energia mecânica é recebida e transformada em energia elétrica, sendo esta em seguida transmitida ao sistema nervoso central, onde é decodificada e interpretada (Rodrigues, 2000).

É geralmente por mau funcionamento da cóclea que surgem os graus mais acentuados de DA. Esta resultante do atingimento das células sensoriais da cóclea é denominada DA neurosensorial (Migueis, 1994 citado por Rodrigues, 2000). A DA que resulta de um impedimento de transmissão do som na membrana timpânica (ou qualquer outro local anterior à cóclea) é denominada DA de transmissão. Esta última é geralmente mais facilmente tratável e mais leve do que a anterior.

Segundo Pinho e Melo (1984 citado por Rodrigues, 2000), numa DA neurosensorial, um diagnóstico precoce é condição fundamental para uma reabilitação eficaz. É que o desenvolvimento da audição e a aquisição da linguagem têm um período crítico que não pode ser ultrapassado.

4.1. Rastreio da Audição

Pela extrema importância da deteção precoce da DA, vale a pena discutir quais os meios através dos quais se poderá realizar a avaliação auditiva no recém-nascido, e em que casos é que deve proceder-se a tal avaliação.

O exame ideal é o que possa realizar-se logo após o nascimento, em qualquer tipo de ambiente sonoro, que seja rápido, barato, não necessite de aparelhagem pesada nem de pessoal especializado, e que seja 100% fiável (100% sensível e 100% específico). Esse exame ainda não existe, no entanto, têm-se vindo a conseguir cumprir muitos dos objectivos do exame ideal. A outra questão que se coloca é então quem deve ser submetido ao rastreio de audição (Rodrigues, 2000).

Excetuando-se os caso em que a existência de DA parecia ser provável dado o contexto clínico, a detecção da DA ficou desde sempre a cargo dos pais ou de outros familiares. Sistematizando a evolução da audição na criança, McCormick (1997 citado por Rodrigues, 2000) realizou um teste que permite aos pais objetivar um pouco mais a existência da audição. Pouco após o nascimento, a criança reage a sons muito altos com um sobressalto, ou cerrando ou abrindo muito os olhos. Pelo mês de idade, pode suspender a atividade (sucção, movimento) quando se inicia um barulho prolongado subitamente (p.e. um aspirador).

Aos 4 meses, pode ficar sossegada ou sorrir ao ouvir uma voz mesmo sem conseguir ver quem a pronunciou, podendo já virar os olhos ou a cabeça nessa direção. Aos 7 meses, já se volta imediatamente para o local da voz ou procura pequenos ruídos realizados ao lado da cabeça, desde que não esteja distraída com qualquer outra coisa. Aos 9 meses, já ouve atentamente os seus familiares e procura a origem de ruídos muito baixos que não consegue identificar. Já gosta de palrar alto e de forma tonal. Aos 12 meses, já responde ao nome e ao “não”, e pode responder à palavra “adeus” mesmo na ausência do gesto que habitualmente acompanha esta palavra.

Testes Comportamentais

Nos anos 50-60 a avaliação da audição em numerosos centros baseava-se nos testes comportamentais, avaliando-se até aos 6-7 meses os reflexos incondicionados, isto é, aqueles que surgem espontaneamente sem requerer qualquer aprendizagem. Para crianças com menos de 6 meses de idade, o teste consiste na observação da reação da criança em sono pouco profundo, produzindo-se um som a 70-80 dB durante 2 segundos, e verificando-se se existe abertura dos olhos, encerramento forçado das pálpebras, e verificando-se se existe abertura dos olhos, encerramento forçado das pálpebras, algum movimento, o acordar, ou até um sobressalto, nos 3 segundos que se seguem à emissão do estímulo (Ruah, 1999 citado por Rodrigues, 2000). O teste é repetido 2 vezes, devendo haver confirmação dos resultados.

Se houver apenas uma resposta positiva, aumenta-se a intensidade do som para 90-100 dB. Este teste tem algumas características muito interessantes, como ser rápido, barato, não necessitar de equipamento sofisticado e ser realizável em qualquer local sem ruído excessivo. No entanto, a sua sensibilidade e especificidade são altamente variáveis em diferentes estudos, o que o torna menos credível (Feimesses, 1976 & McCormick,

1997 citado por Rodrigues, 2000). Não se pode ter grande certeza na ausência de audição, no caso da criança ter ausência de resposta à estimulação, nem afirmar que a criança ouve bem se tiver havido qualquer reação que possa ser entendida como uma resposta (Rodrigues, 2000).

Rastreio por Reflexos Acústicos

Um som com uma intensidade de 70 dB acima do limiar auditivo provoca uma contração reflexa de um pequeníssimo músculo do ouvido médio (músculo do estribo), que protege a cóclea de ruídos muito intensos que a podem deteriorar. É, de certa forma, um “corta-corrente”. Estes reflexos surgem a cerca de 70 dB acima do limiar auditivo (Rodrigues, 2000).

Surgiram aparelhos capazes de detetar esta contração e assim avaliar objetivamente a audição, mediante a emissão dum estímulo intenso com a frequência de 220 Hz. São leves, portáteis e fáceis de manusear em qualquer local. Verificou-se que, se a frequência do som emitido fosse de 660 Hz e não da frequência habitualmente utilizada, poderia ser um instrumento interessante pelos resultados obtidos. Se o estímulo obtido fosse de 800 Hz obter-se-iam mesmo reflexos em 100% dos indivíduos normais (Benett, 1979 citado por Rodrigues, 2000). Ora, como é frequente haver este tipo de DA em latentes sem que isso tenha significado clínico, surge então um número excessivamente elevado de falsos positivos (Rodrigues, 2000).

Potenciais Evocados Auditivos do Tronco Cerebral (PEATC)

Constituem o melhor método objetivo para testar a audição no latente. Descrito pela primeira vez no homem em 1970 por Jewett, este exame veio revolucionar a avaliação objetiva da audição no homem, continuando a ser o melhor método disponível (Freitas, 1999 citado por Rodrigues, 2000).

Como teste de rastreio da audição no latente é extremamente válido e fiável. Permite verificar a existência de audição no latente mesmo na presença de outras patologias associadas, o que sucede com alguma frequência em crianças provenientes de Unidades de Cuidados Intensivos (Rodrigues, 2000).

No final dos anos 70 e princípio dos nos 80 popularizou-se em todo o mundo, iniciando-se a sua prática no Hospital Maria Pia em 1991 (Rodrigues, 2000).

Este exame consiste no registo computadorizado do sinal elétrico amplificado transmitindo a eléctrodos colocados na cabeça da criança que, imóvel, é submetida à estimulação sonora. No écran do computador surgem então ondas que correspondem ao avanço do sinal elétrico desde o nervo auditivo até regiões localizadas na profundidade do cérebro (Rodrigues, 2000).

Através da análise da morfologia, amplitude e principalmente da latência das ondas, podemos concluir se a criança ouve e, no caso de haver aumento de latência (o que indicará DA), se essa DA é de transmissão (localizada no ouvido médio) ou neurosensorial. Mais ainda, neste último caso determinar se essa DA se situa na cóclea (DA coclear) ou em estruturas cerebrais (DA retrococlear). No caso da ausência total de resposta, haverá então uma DA profunda ou cofose (Rodrigues, 2000).

As ondas são numeradas de I a V, sendo esta última a mais importante, já que é a última a desaparecer quando se diminui o estímulo sonoro (Henriques, 1999 citado por Rodrigues, 2000). Mantém-se até 10 dB acima do limiar auditivo. Esta onda V, surge às 25 semanas de vida intra-uterina a 75 dB (Ribeiro, 1996 citado por Rodrigues, 2000) e a 50 dB (pelo menos) no recém-nascido, normalizando progressivamente a sua latência até aos 2 anos de vida à medida que se vai dando a maturação do sistema nervoso central. Como surge cerca de 10 dB acima do limiar auditivo, permite então saber qual a intensidade a que a criança se assusta ou reage vivamente ao som, como nos testes comportamentais. Resumindo, trata-se de um teste objetivo, muito sensível e específico, com boa determinação do limiar, e que permite testar os dois ouvidos separadamente (Silveira, 1996 citado por Rodrigues, 2000).

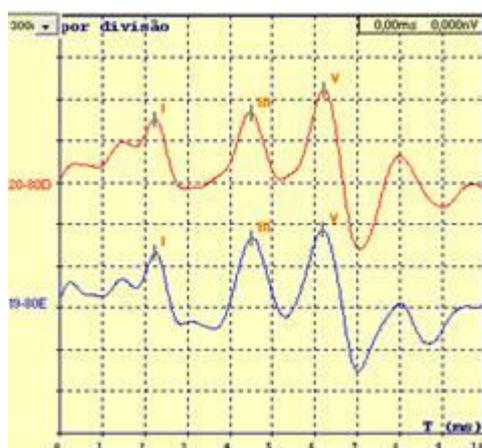


Figura 2. Exemplo de potenciais evocados auditivos. Fonte: www.clinicacoser.com

Tem, no entanto, algumas desvantagens importantes. Só avalia a audição dos 2000 aos 4000 Hz, isto é, as frequências muito agudas. Nada nos diz sobre a audição dos sons graves, onde se situam as frequências da fala, e por conseguinte as frequências mais importantes para a aquisição precoce da linguagem pela criança. E é justamente nas frequências graves que as crianças com DA acentuada têm resíduos auditivos, isto é, possuem alguma audição. Assim, crianças que, embora lhes fosse diagnosticada uma DA completa pelos PEATC, chegaram à oralidade sem qualquer dificuldade, com excelente inteligibilidade, pois tinham uma audição relativamente boa nas frequências graves (Rodrigues, 2000). Por outro lado, as crianças necessitam de estar imóveis, o que dos 5-6 meses até aos 3-4 anos, só se consegue mediante sedação profunda (Stephen Murphy, 1977 citado por Rodrigues, 2000). Isto explica extraordinariamente a realização do exame, já que se for feito no bloco operatório, poderão surgir múltiplas interferências no traçado, não se obtendo frequentemente respostas concludentes. Por último, não testam a função cortical, isto é, a integração, a compreensão do que se ouve, o que também é, obviamente, uma limitação (Rodrigues, 2000).

Otoemissões acústicas

Kemp, em 1978, descobriu as otoemissões acústicas (OEA) ou emissões otoacústicas. Trata-se de sons captáveis no canal auditivo externo e gerados por algumas células especializadas da cóclea (células ciliadas externas). Estes sons, emissões cocleares, são gerados como um subproduto da atividade biomecânica da cóclea, podendo ser espontâneos ou provocados (evocados). Surgem espontaneamente apenas em 40-60% dos ouvidos normais, não tendo por isso grande importância clínica na criança (Bellman, 1997, citado por Rodrigues, 2000). Pelo contrário, as otoemissões acústicas provocadas são mensuráveis em praticamente todos os sistemas auditivos periféricos com função normal (Rodrigues, 2000). Existem dois tipos de métodos de medida correntemente usados na clínica: as otoemissões dos produtos de distorção e as otoemissões acústicas transitórias (Madeira da Silva, 1991 & Rio Tinto, 1998 citado por Rodrigues, 2000).

Em ambos os casos o sistema da mediação inclui uma sonda que se coloca no canal auditivo externo de forma estanque que contém um microfone destinado a captar a energia acústica e um microaltifalante (no caso das otoemissões acústicas transitórias) ou dois microaltifalantes (no caso das otoemissões acústicas dos produtos de distorção)

que enviam o estímulo sonoro. O sinal captado pelo microfone é então amplificado e a sua média computadorizada de forma a aumentar a relação sinal/ruído (Rodrigues, 2000).

No caso das otoemissões acústicas dos produtos de distorção, as otoemissões são específicas de frequência. O estímulo sonoro é enviado pelos dois microaltifalantes, composto por dois sons puros de frequência muito semelhante. A cóclea vai então emitir sons com frequência diferente das dos sons que a estimularam. A resposta é medida ainda durante a emissão dos estímulos sonoros (Rodrigues, 2000).

Surge de forma não linear, muito próxima da frequência dos estímulos que a provocaram. Isto permite então testar frequência a frequência o funcionamento da cóclea, habitualmente dos 700 aos 6000 Hz. Ou seja, permite obter um verdadeiro audiograma objetivo (Rodrigues, 2000).

No caso das otoemissões acústicas transitórias, apenas um microaltifalante é utilizado. A energia acústica no canal auditivo externo é medida no espaço de 20 ms, logo após a cessação do estímulo sonoro. Este é o tempo que demora a haver a dissipação do estímulo no canal auditivo, mas a energia acústica medida nessa altura incluiu já as emissões cocleares (Rodrigues, 2000).

A amplitude da resposta das otoemissões acústicas tende a diminuir com a idade. Haverá uma intensidade média de 20 dB SPL até aos 10 anos, 17 dB SPL dos 10 aos 20 anos e 10.9 dB SPL dos 20 aos 30 anos de idade (Nozza, 1996 citado por Rodrigues, 2000).

Em boas condições o tempo necessário para testar cada ouvido é inferior a 1 minuto. Em condições muito deficientes (ruído, má colaboração, etc), este tempo poderá ser alargado até 10 minutos. De fato, é em geral um teste de muito rápida execução, com um sistema simples de mediação, fiável, objetivo e que requiere uma preparação mínima do doente. Tem vindo a ser executado por pessoal não médico, a quem são fornecidas em poucos dias as noções básicas de funcionamento (Rodrigues, 2000).

4.2. Próteses auditivas

A educação da criança com DA passa, quando possível, pelo uso de próteses auditivas o mais precocemente possível. A avaliação diagnóstica deve estar completa aos 6 meses de idade, altura em que a reabilitação deve estar iniciada em termos globais e multidisciplinares (Rodrigues, 2000).

Em primeiro lugar a criança tem de ser vista por um médico otorrino, para que lhe seja fornecida a autorização médica para a prótese auditiva. De seguida, o audiologista realiza uma avaliação contínua para encontrar o tipo de prótese auditiva adequada para cada criança (Radziewicz & Antonellis, 2002). No exame avalia-se o canal auditivo externo, que tem tendência aumentada a acumular cerúmen em virtude do molde da prótese o empurrar para dentro, removendo-o sempre que necessário. Verifica-se se a pele do canal está saudável, ou se pelo contrário apresenta sinais inflamatórios: o molde pode estar a traumatizar ou pode haver uma otite externa, que tem uma incidência bastante aumentada nestas crianças, uma vez que a pele do canal auditivo tende a ficar macerada, propiciando o desenvolvimento bacteriano (Rodrigues, 2000).

Verifica-se o estado da membrana timpânica, que nestas crianças pode ter sinais inflamatórios ou evidenciar derrame intratimpânico. Como se referiu, a incidência de otite média com efusão está muito aumentada nas crianças com DA, o que tem consequências dramáticas a nível auditivo, já que transforma facilmente uma DA moderada num grave ou uma grave numa profunda. A resolução cirúrgica desta perturbação nestas crianças é considerada uma prioridade (Rodrigues, 2000).

Uma criança com DA deve ter um planeamento audiológico adequado para ser bem sucedida a nível educacional, psicológico e social (Radziewicz & Antonellis, 2002). Como por exemplo, uma criança com uma DA neuro-sensorial recém diagnosticada deve realizar audiogramas cada 3 meses no primeiro ano, cada 6 meses durante os anos pré-escolares, e pelo menos uma vez por ano até aos 15-16 anos (Tomaski, 1999 citado por Rodrigues, 2000).

Esta vigilância periódica é extremamente importante por vários motivos. Permite confirmar o nível de audição evitando ao máximo os erros de diagnóstico e monitoriza a audição, que pode ser flutuante, o que acontece muito raramente, ou progressiva, o que acontece com mais frequência (Rodrigues, 2000).

As próteses auditivas são colocadas externamente na orelha do canal auditivo e são recomendadas a pessoas com perda ligeira, moderada, severa e profunda.

Um aparelho auditivo é um amplificador electrónico que tem três componentes principais: um microfone, um amplificador e um altifalante (Stach, 1998 citado por Radziewicz & Antonellis, 2002). São alimentados por uma bateria.

Existem vários tipos de aparelhos auditivos:

- Retroauricular (BTE) – este tipo de prótese repousa sobre e por trás do pavilhão auricular e tem uma ligação de plástico entre o aparelho e o canal auditivo. Ainda fornece flexibilidade nas opções dos circuitos e de controlo.
- Intra-canal (ITC) – o mais popular na década de 90. É colocado no canal auditivo externo, sendo confortável e fácil de usar. Ligeiramente maiores do que os modelos de Intra Canal Profundo, usam pilhas de maior durabilidade e integram outros componentes, como microfones direccionais para melhor percepção em ambientes com ruído. A tecnologia moderna e a miniaturização possibilitaram mais energia num espaço pequeno. Este tipo de aparelho auditivo armazena todos os componentes numa concha. É utilizado para corrigir desde perdas ligeiras até perdas profundas Este aparelho auditivo é, muitas vezes, escolhido por razões estéticas. Nem sempre são a melhor escolha para crianças pequenas, pois as orelhas crescem rapidamente e são necessárias alterações frequentemente.
- Intra Canal Profundo – é o modelo mais pequeno. Encaixam totalmente dentro do canal auditivo e estão indicados para perdas de audição ligeira a moderada. São praticamente invisíveis quando colocados.

Em relação à forma como é amplificado o som, há presentemente dois tipos de próteses auditivas: as analógicas e as digitais. Chamam-se analógicas porque transformam uma forma de energia, a sonora, num outro tipo de energia, a eléctrica (e vice-versa) de forma direta. As digitais são de divulgação mais recente (1996) e codificam o sinal sonoro num código digital, numérico, que nada se assemelha ao som que lhe deu origem (Nunes, 1999 citado por Rodrigues, 2000). Este código é em seguida processado por forma a obter uma amplificação que possa ser mais confortável, ou melhor, dentro de objetivos que sejam previamente estabelecidos. Teoricamente funcionam melhor, possibilitando uma melhor relação sinal/ruído, ocupam menos espaço, são mais fiáveis e poderiam ser mais baratas, já que a qualidade dos componentes electrónicos num sistema digital é menos importante do que num sistema analógico. No entanto, neste momento, ainda não são na prática e globalmente, superiores às analógicas (Rodrigues, 2000).

A tecnologia digital proporciona uma modelagem da frequência mais exata e flexível, uma redução do feedback, parâmetros de compreensão mais complexos e uma redução de ruído aperfeiçoada (Radziewicz & Antonellis, 2002).

Avalia-se a aceitação das próteses pelas crianças. É habitual as crianças mais pequenas removerem-nas para brincarem com elas. Por vezes metem-nas na boca, o que para além de perigoso, habitualmente as danifica devido à humidade (Rodrigues, 2000). É explicado aos pais a imperiosa necessidade dela as usar sempre que possível.

Devem colocar as próteses logo de manhã e retirá-las apenas à noite. Mesmo considerando que possa haver um período de adaptação, este não poderá ir para além de um mês, o que já é muito tempo. É possível que, em algumas situações especiais, por exemplo, em locais de ruído muito intenso, seja preferível desligar as próteses transitoriamente. O perigo de sobreamplificação é real, pode haver resíduos auditivos nos graves que os potenciais evocados não detetam. Por isso mesmo, sendo essenciais, os testes comportamentais vão orientar também na escolha da amplificação adequada (Rodrigues, 2000).

No entanto, pode haver efetivamente rejeição das próteses por diversos motivos. O mais preocupante, embora raro, é o diagnóstico incorreto de DA, ou uma má adaptação das próteses, isto é, uma amplificação não adequada ao tipo de perda auditiva (Rodrigues, 2000).

Mais frequentemente, a rejeição resulta de um molde pouco confortável, que pode magoar, um rolhão obstrutivo de cerúmen que se pode tornar doloroso, um molde mal adaptado que propicia o surgimento de feed-back (apito ou efeito de Larsen). Uma prótese com mau funcionamento também é naturalmente rejeitada (pela sua inutilidade), pelo que se analisam as próteses auditivas sempre que a criança vai à consulta.

À medida que vai sendo possível realizar um audiograma, torna-se então possível fazer correções mais adequadas (Rodrigues, 2000).

Os aparelhos auditivos abrem um novo mundo para criança com DA, mas alguns problemas podem advir do seu uso. Os problemas mais comuns são o feedback acústico, sinal distorcido e intermitente, som barulhento ou disfunção do aparelho auditivo. Como estes problemas são comuns, é importante o acompanhamento audiológico (Radziewicz & Antonellis, 2002).

4.3. Implantes Cocleares

Para algumas crianças com perda neuro-sensorial severa e profunda, o ouvido interno é significativamente danificado, não transmitindo de forma eficaz a informação sonora para o cérebro. Assim, as próteses auditivas têm um benefício limitado. Estas crianças poderão ser boas candidatas aos implantes cocleares. Os primeiros relatos acerca desta tecnologia não foram promissores; os resultados mais encorajadores foram que os sinais da fala foram percebidos como discurso, mas não eram inteligíveis. Com a evolução da pesquisa e com a melhoria do processamento de sinal, começaram a surgir relatos de pacientes positivos – habilidade de reconhecimento do discurso à superfície (Radziewicz & Antonellis, 2002).

Este tipo de tratamento apenas está indicado em doentes com DA neuro-sensorial profunda, não abrangendo a vasta maioria das pessoas com DA.

O implante coclear é um aparelho que oferece informação sonora a indivíduos com perda auditiva profunda bilateral, com o objetivo de ajudar na sua comunicação. O implante exerce a sua função através de estimulação elétrica direta das fibras do nervo auditivo por elétrodos em pacientes onde o ouvido interno está danificado. O implante tem dois componentes, um interno, composto por um grupo de elétrodos e um aparelho recetor e um externo composto por um microfone, processador da fala, um codificador e um transmissor. A comunicação entre os componentes externos e interno é realizado através de ondas de rádio FM transmitida pela pele intacta (pericutâneo). Neste último existe um íman no componente interno para ficar o componente externo acima dele.

Os implantes cocleares fornecem sensações auditivas ao estimular electricamente as fibras nervosas residuais nos ouvidos dos indivíduos com deficiência auditiva profunda e a função mais importante é fornecer algum nível de reconhecimento do discurso ao seu usuário. Vários modelos estão disponíveis para executar a tarefa de reproduzir os sinais da fala em estímulos eléctricos (Tartter, Hellman & Chute, 1992, citado por Radziewicz & Antonellis, 2002). Stach (1997, citado por Radziewicz & Antonellis, 2002) afirma que as estratégias para os implantes cocleares são numerosos e complexos, mas são todos baseados na extracção da intensidade da frequência e estímulos temporais a partir dos sinais de fala e traduzindo-os para o conjunto de elétrodos de um modo que possa ser processado eficazmente pelos neurónios residuais do nervo auditivo.

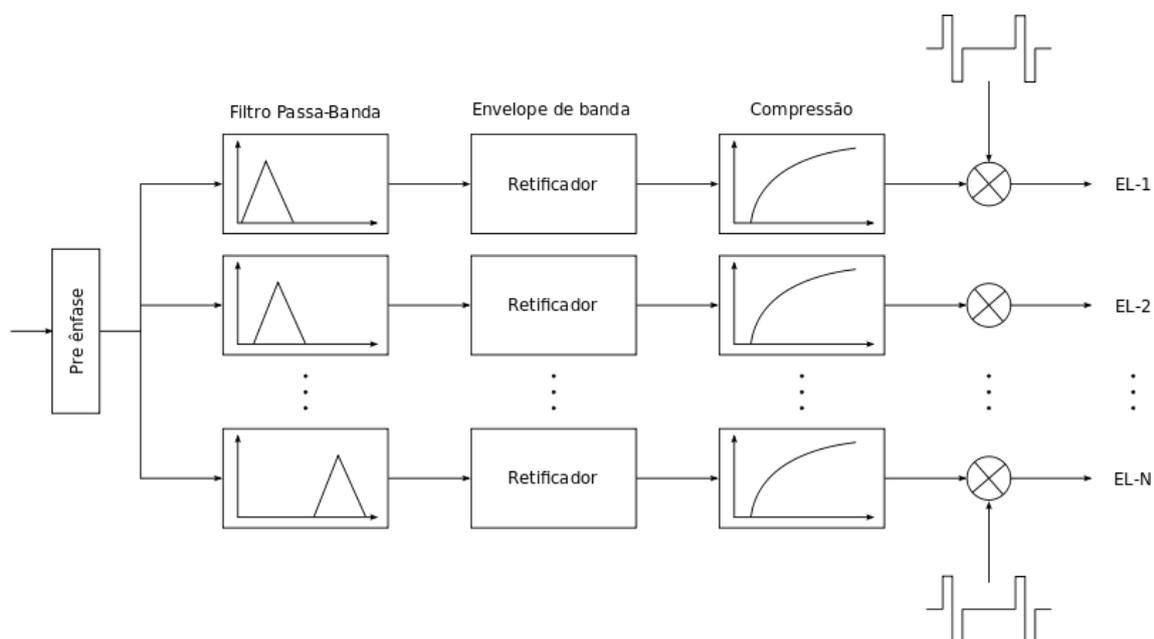


Figura 3. Ilustração de um diagrama típico de processamento de sinal para implante cocleares. Fonte: www.wikipedia.org

5. Língua Gestual Portuguesa

5.1. História da LGP

Foi apenas a partir de 1960, com os estudos desenvolvidos nos Estados Unidos, acerca da língua gestual e da DA que as concepções em torno da educação de indivíduos com DA começaram a mudar.

O conhecimento científico da língua gestual começou com a obra de Stockoe (1960 citado por Martins e Amaral, 1986), que a analisa pelo método linguístico, distinguindo os mesmos níveis gramaticais que na língua verbal. Os trabalhos de Bellugi e Klima (1979 citado por Martins e Amaral, 1986) desenvolveram esta corrente, sendo hoje a língua gestual reconhecida como uma *língua* com a sua própria fonologia, semântica e sintaxe. Mostraram que os gestos dos indivíduos com DA não eram uma simples mímica, mas um código linguístico estruturado com regras para a construção de palavras e frases (Gomes, 2010). Estas regras obedeciam a uma gramática própria, o que permitia atribuir aos gestos usados pelos indivíduos com DA, o estatuto de uma língua e não meramente o de uma linguagem (Afonso, 2004 citado por Gomes, 2010).

Esta corrente criou uma nova tendência na educação de indivíduos com DA. Em vez de “obrigar” os indivíduos com DA a integrem-se na sociedade ouvinte, propõe-se

aos ouvintes que aprendam a língua gestual para integrarem os indivíduos com DA. Nesta linha foi criada uma metodologia de ensino bilingue, em que a língua gestual é considerada como língua materna e a língua dos ouvintes como segunda língua.

Ainda dentro desta corrente teórica educativa, existe uma oposição à inserção dos indivíduos com DA na sociedade dos ouvintes, apelando para o direito dos indivíduos com DA de se constituírem em “minoría lingüística” (Mottez e Markowich, 1977 citado por Delgado-Martins, 1986).

Quigley e Fristina (1961 citado por Gomes, 2010) realizaram uma investigação com alunos com DA, filhos de pais com DA, aos quais tinha sido facultada a língua gestual desde o nascimento, demonstrando que estes alunos obtinham resultados superiores em termos de rendimento educativo comparativamente a crianças com DA, filhas de pais ouvintes, às quais não tinha sido facultada a língua gestual. Mais tarde, Maestas y Moores (1980 citado por Gomes, 2010) estudou a comunicação gestual de crianças com DA, filhas de pais com DA, e encontrou as mesmas sequências de desenvolvimento, interação e de estádios lingüísticos que se encontram nas crianças ouvintes. Todas estas investigações mostraram que a língua gestual, não só não um obstáculo à aquisição da língua oral como ainda a favorecia (Amaral, 1993). Gradualmente, foi-se reconhecendo que esta língua, tal como todas as outras, permitia o acesso “ao conhecimento, ao discurso lógico e criativo, em suma à plena apreensão do mundo (Amaral, 1993).

O constatar dos fracos resultados dos modelos de ensino de inspiração oralista reforçou a necessidade da adoção de novas abordagens educativas. De fato, foram inúmeras as pesquisas que alertaram para o estado de atraso considerável em que se encontrava a maioria dos alunos com DA relativamente aos seus colegas ouvintes, em quase todas as áreas académicas.

Por todas estas razões, o oralismo puro começou a ser abandonado, sendo substituído gradualmente por outras propostas, das quais se destaca o Bilinguismo, introduzido em 1980, por Bornstein (Cabral, 2004 citado por Gomes, 2010).

5.2. A língua gestual em Portugal

Por língua gestual entende-se um sistema lingüístico, língua natural na comunidade de deficientes auditivos, constituído pela combinação de gestos simbólicos, materializados em movimentos realizados com as mãos, os braços, a face e o corpo e

percebidos visualmente (Sim-Sim, 2005). É usada não apenas pela comunidade com DA, mas também por toda a comunidade envolvente, como familiares de indivíduos com DA, educadores, professores, técnicos, entre outros.

A língua gestual, como a língua falada, evolui através dos tempos e partilha com a língua oral um número significativo de características. Contudo, duas grandes diferenças as separam: a produção manual-motora, em contraste com a produção fonológica, e à receção visual, em contraposição à receção auditiva.

Tal como os sons da fala se distinguem pelo ponto de articulação e pelo modo como a passagem do ar se realiza através dos órgãos fonadores, os gestos têm como organizadores as configurações e a orientação da mão e o local de realização do gesto (Amaral et al., 1994).

Para além dos gestos codificados, a língua gestual recorre também ao alfabeto manual que permite a soletração gestual da palavra escrita. Através do alfabeto manual é possível o acesso a palavras da língua oral não traduzidas em gesto (e.g. nomes próprios), sendo, também, a porta de entrada para a linguagem escrita.

Como todas as línguas, a língua gestual, para além das palavras, tem a sua sintaxe, a organização e a sequencialidade dos gestos no espaço e no tempo da sua realização: (1) uma frase afirmativa, realizada com expressão facial neutra, pode tornar-se interrogativa pela expressão facial (levantamento das sobrancelhas como ligeiro movimento da cabeça para a frente); (2) o tempo verbal é marcado por um gesto que acompanha “o verbo” e lhe atribui o presente, o passado, o futuro; (3) ainda se pode referir a não-marcação do género gramatical (masculino ou feminino), exceto para os seres animados em que o gesto de “homem” e “mulher” precede a “palavra” (Martins, 1991).

O alfabeto manual (ou alfabeto gestual, ou dactilogia) só é utilizado, casualmente, quando há a necessidade de dizer um nome próprio de um indivíduo, localidade ou de um vocábulo que não se conhece. Regra geral, na comunicação, os indivíduos com DA não sentem grande necessidade de recorrer ao alfabeto manual, uma vez que os conceitos têm todos gestos correspondentes.

Na realização da Língua Gestual Portuguesa (LGP), o indivíduo terá de ter sempre uma mão dominante (habitualmente a direita), cujo desempenho pode variar do da mão dominante (tipicamente a esquerda).

A investigação da LGP só começou no final dos anos 1970, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, sendo que a nível internacional, as descrições

linguísticas fizeram-se pela primeira vez com a American Sign Language (ASL), na Universidade de Gallaudet, nos anos 1960. Em consequência deste enquadramento científico, a LGP foi reconhecida pela Constituição da República, em 1997, numa altura em que apenas 5 países do mundo inteiro o tinham feito. Pode ser consultado nos termos da alínea h) do n.º 2 do artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa, “na realização da política de ensino incumbe ao Estado (...) proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”. Assim sendo, a Língua Gestual Portuguesa passou a ser uma das línguas oficiais de Portugal, junto com a Língua Portuguesa e o Mirandês.

A legislação que regula a LGP em Portugal é o Decreto-Lei n.º 3/2008. Este é o normativo que define apoios especializados para crianças e jovens com necessidades educativas especiais permanentes.

Existe em Portugal, cerca de 30 000 pessoas com DA (Associação Portuguesa de Surdos), falantes nativos de LGP. A sua inserção na sociedade depende não apenas de um sistema de saúde universal e equitativo – que proporcione os métodos mais eficazes de tratamento – mas igualmente, do apoio educativo necessário à plena realização do indivíduo com DA (Martin, 1991 citado por Rodrigues, 2000). Este apoio deve comportar medidas que vão de encontro às necessidades educativas especiais sentidas por muitos jovens com DA. Numa perspetiva de inclusão deve ter-se em consideração que existem alternativas à comunicação oral (Moores, 1987 citado por Rodrigues, 2000). A existência e consagração da Língua Gestual Portuguesa no texto constitucional (Magalhães, 1999) veio permitir o reconhecimento da comunidade com DA como minoria linguística, étnica e cultural.

Dadas as características da DA, o desenvolvimento da linguagem da criança com DA terá que ser equacionado de dois ângulos distintos. O primeiro diz respeito à aquisição da língua gestual e o segundo à necessidade do domínio da estrutura da língua oral do país, no caso presente, o Português (Sim-Sim, 1998).

Segundo Crystal (2000), ser bilingue é uma pessoa que fala duas línguas. Segundo o autor, os estudos sobre o tema têm-se concentrado nos muitos graus de bilinguismo e situações bilingues existentes. A primeira língua (L1), define o autor, é a língua-mãe e distingue –se da segunda língua (L2), uma língua que não é a língua mãe, usada para algum propósito específico, como a educação, etc.

Para Pereira (2008), o bilinguismo tem como pressuposto básico a necessidade do indivíduo com DA de ser bilingue. Para Moura, Lodi e Harrison (2005), a primeira

língua do sujeito com DA deve ser a língua gestual. Esta servirá de base para a segunda língua que pode ser escrita ou oral. O indivíduo com DA, como aponta as autoras, é exposto à língua gestual por meio de interlocutores com DA ou ouvintes proficientes em língua gestual. Segundo Baptista (2010), a língua oral ou escrita é trabalhada seguindo os princípios de aprendizagem de uma segunda língua. Assim, a LGP é o objectivo e o meio facilitador da aprendizagem em geral, providenciando ao indivíduo com DA uma base para a aprendizagem de uma segunda língua.

Os resultados de alguns estudos, incidindo maioritariamente em crianças com DA, filhas de pais com DA e inseridas em experiências educativas bilingues (língua gestual e língua oral falada maioritariamente pela comunidade ouvinte), evidenciam que a utilização precoce da língua gestual serve, em muitos casos, para que estas crianças adquiram todo um conjunto de habilidades linguísticas e metalinguísticas que proporcionam um melhor acesso à linguagem escrita, favorecendo, por outro lado, a aprendizagem da língua oral da comunidade ouvinte a que pertencem. Para além disso, a LGP facilita experiências prévias com livros, histórias e contos, partilhados através da interacção que se estabelece entre a criança com DA e os adultos utilizadores de uma língua gestual (Baptista, 2010).

Para Kozlowski (2000), a proposta bilingue não privilegia uma língua, mas quer dar direito e condições ao indivíduo com DA de utilizar as duas línguas, a língua gestual enquanto primeira língua e a língua nacional, enquanto segunda língua, na sua vertente escrita e eventualmente falada. O indivíduo com DA poderá escolher a língua que irá usar diante do contexto linguístico em que estiver inserido. A autora acrescenta que a participação de adultos com DA na educação da criança com DA é fundamental para a transmissão da língua gestual e conseqüentemente a construção de uma base linguística para aquisição de outras línguas. Para Moura, Lodi e Harrison (2005), o fundamento do bilinguismo é oferecer à criança com DA um ambiente linguístico onde a comunicação acontece de forma natural, da mesma forma que acontece com a criança ouvinte por meio da língua oral.

A aquisição da língua gestual terá naturalmente lugar se a criança crescer exposta a este sistema linguístico. É o que sucede se os pais usarem a LGP com fluência, como acontece com os pais com DA, ou se a criança tiver acesso a um grupo onde a língua gestual seja usada com fluência. Neste caso, o processo de desenvolvimento da língua parece decorrer de acordo com as grandes etapas e marcos assinalados para o desenvolvimento da linguagem oral na criança ouvinte, quer quanto

ao crescimento lexical, quer no que respeita ao progresso no domínio das estruturas gramaticais.

A importância da exposição à língua gestual de aquisição aplica-se tanto à população sem DA quanto à população com DA. É nesse sentido que no ponto 11 da Declaração de Salamanca se assume a importância da língua gestual como meio de comunicação dos indivíduos com DA e se reconhece a necessidade de assegurar que todos os alunos com DA tenham acesso à educação na língua gestual do respetivo país (1994), o que poderá implicar a frequência de escolas especiais ou de unidades especiais a funcionar dentro das escolas de ensino regular.

O reconhecimento da língua gestual como língua natural de educação das crianças com DA não significa a exclusão da necessidade de acesso à língua falada na comunidade dos ouvintes. Dominar a língua de aquisição natural é um direito, conhecer a língua da comunidade de ouvintes onde decorre o quotidiano é uma necessidade, quer para a comunicação com o grupo maioritário, quer para o acesso à informação escrita (Sim-Sim, 1998). Tornar a criança com DA fluente em ambas as línguas é mais do que um objetivo, deverá ser um imperativo do sistema educativo. Um bom funcionamento em ambas as línguas (gestual e oral) e comunidades (de DA e sem DA) deverá ser a grande meta na educação da criança com DA.

O domínio da língua gestual, como o domínio de qualquer língua oral, permite à criança com DA desenvolver capacidades comunicativas, organizar e estruturar o pensamento e aprender sobre o real (Sim-Sim, 2005).

A LGP e a Língua Portuguesa (LP) são duas línguas distintas e com diferentes funções práticas para o aluno português com DA. A LGP é, normalmente, a língua de aquisição natural, usada para comunicar com os parceiros com DA, para se desenvolver social e emocionalmente e, tanto quanto possível, para adquirir informação sobre o real. A função primordial do uso da LP é o acesso à informação através da vertente escrita (via leitura e escrita), embora a mestria da leitura labial³ deva também fazer parte do currículos escolar destes alunos (Sim-Sim, 1998).

No espaço nacional, a LP é a língua oficial, a língua de escolarização. Por isso, o domínio da LP é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social e no sucesso escolar e profissional.

³ Leitura labial: metodologia usada, essencialmente pelos surdos, para identificaram através do movimento dos lábios e dos músculos da face o que o falante está a dizer.

O facto de existir o direito de opção linguística para as crianças com DA, significa que os pais podem continuar a optar por várias vias, nomeadamente a oralista.

Segundo Leeson (2006 citado por Gomes 2010), na maior parte dos países europeus, a tendência atual é para a inclusão dos alunos com DA em escolas e turmas regulares. Entre a inclusão plena em turmas de ouvintes (escolas regulares da área de residência) e a frequência de escolas especiais para indivíduos com DA, existe um modelo intermédio: as unidades de apoios a indivíduos com DA, inseridas nas escolas regulares, onde os alunos podem estar em inclusão parcial ou plena ou em turma de indivíduos com DA, tendo apoio da Educação Especial. Segundo Knight e Swanwick (2002 citado por Gomes, 2010), esta é uma experiência positiva, sobretudo quando há um grande número de alunos com DA e adultos com DA que sirvam de modelos.

Em Portugal, as crianças com DA podem optar pela via oralista em escolas regulares da área de residência ou pela via bilingue em escolas de referência para a educação bilingue de alunos com DA (Gomes, 2010). O Despacho n.º 7520/98 veio estabelecer, em 1998, a criação das Unidades de Apoio a Alunos Surdos (UAAS), passando a assumir-se oficialmente uma educação bilingue para os indivíduos com DA. Os formadores de LGP, até então formados pela Associação Portuguesa de Surdos e, a partir desta altura, formados também pela Associação de Surdos do Porto, passaram a ser formalmente incluídos nas equipas de UAAS de todo o país. A sua designação mudou com a publicação do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro. Agora, estas escolas de referência são ex-unidades, abertas em 1998, de apoio à educação de alunos com DA. O objetivo da mudança foi reduzir o número de unidades, de modo a aumentar a concentração dos alunos com DA e assim favorecer o ensino bilingue (Gomes, 2010).

A educação bilingue para indivíduos com DA é no entanto, “algo mais do que o domínio, em algum nível, de duas línguas” (Skliar, 1999 citado por Gomes, 2010).

O objetivo inicial da educação bilingue foi o do reconhecimento político da DA como diferença, afirmando-se desse modo, como alternativa ao oralismo e à comunicação total, abordagens ancoradas numa perspetiva do *deficiente auditivo* como um indivíduo com dificuldades. Este modelo propõe-se dar à criança com DA não só as mesmas possibilidades psicolinguísticas da criança ouvinte, como também levá-la a criar uma identidade bicultural, isto é, a desenvolver as suas potencialidades dentro da cultura das pessoas com DA e aproximar-se, através dela, da cultura ouvinte (Skliar, 1997 citado por Gomes, 2010).

O que Skliar cita (1999, citado por Gomes, 2010) e vários autores confirmam (Kyle, 1999; Dorziat, 1999; Hauland & Allen, 2009 citado por Gomes, 2010) é que, mesmo no centro daqueles que defendem uma educação bilingue, há por vezes práticas que denunciam uma outra perspetiva. Muitos profissionais continuam a exercer pressões sobre a linguagem, a artificializar a língua gestual, a manter baixas expectativas sobre os alunos com DA e a fazer grandes cortes no currículo destes alunos. Ainda prevalece a ideia de que a língua oral é o melhor meio de comunicação social.

Ramirez (1999 citado por Gomes, 2010) afirma que, nas escolas onde se iniciaram projetos bilingues, o trabalho em equipa entre crianças com DA e ouvintes colocou sobre a mesa a problemática das relações de poder e de saber entre ambos os grupos.

Alguns programas bilingues têm promovido o contato de pais e ouvintes com as comunidades de pessoas com DA locais, o que os tem levado a uma mudança de atitude perante a DA dos seus filhos e a uma aceitação gradual da língua gestual Davies (1994) citado por Gomes (2010).

5.3. Suporte bibliográfico em LGP

A LGP da comunidade com DA, em Portugal, tem vivido, de acordo com as alterações histórico-linguísticas nacionais e internacionais, à sombra criadora de iniciativas isoladas, quer de pessoas, quer de Instituições. Assim, existe um conjunto diversificado de códigos espalhados pelo todo nacional, apresentando traços linguísticos comuns, mas realizações gestuais diferenciadas.

Irão ser abordadas três obras: o Gestuário, o Dicionário de LGP e o Gestuário Digital da Língua Gestual Portuguesa. Que seja do nosso conhecimento, estas são as únicas obras publicadas.

Surgiu então a necessidade da elaboração de uma obra pedagógica que tentasse organizar (e não uniformizar) os gestos aceites e praticados pela maioria da comunidade com DA e sustentados por princípios linguísticos, em ordem ao enriquecimento da própria LGP. No contexto do sistema de Educação Especial, verifica-se a necessidade de haver um instrumento pedagógico que sirva, simultaneamente, como valorizador e recurso cultural para a comunidade com DA e como facilitador para todos os educadores, pais e técnicos que, empenhados no ato educativo de crianças e jovens com DA.

Surgiu, assim, em 1991, o primeiro dicionário de LGP – o Gestuário. O Gestuário surgiu da colaboração do Secretariado Nacional de Reabilitação com a Direção-Geral do Ensino Básico, bem como dos representantes das Associações de Surdos, Estabelecimentos de ensino e personalidades científicas convidadas para o efeito.

A sua criação tem em vista criar um instrumento fundamental e indispensável para a comunicação com a população com DA. É dirigido aos pais de crianças com DA, aos professores e educadores que trabalham com pessoas com DA, aos técnicos dos sistemas de saúde, judicial, viagens e aos intérpretes de LGP.

O Gestuário tem como objetivo descrever o vocabulário da LGP e apresenta unidades gestuais equivalentes à “palavra” da língua verbal. Um gesto, como unidade de significado, pode ser analisado em outras unidades – os queremas – (equivalentes a fonemas), definidos pela configuração, pela localização e pelo movimento mão (ou das mãos). O gesto pode ainda indicar o equivalente da prosódia pela intensidade e pela velocidade com que é executado e pode ainda indicar a expressividade, ironia, contentamento, cólera, por expressões faciais codificadas que acompanham a realização do gesto. Apresenta apenas os gestos considerados comuns aos espaços geográficos estudados, Grande Lisboa e Grande Porto, ou seja, não deverá significar uma normalização da língua gestual no seu uso e na sua aceitação.

Em 2010 surge o primeiro Dicionário de LGP, uma obra de Ana Bela Baltazar⁴. Tem como principais objectivos a diminuição das dificuldades de aprendizagem da língua gestual, sobretudo ao nível da interpretação do português e possibilitar que as crianças com DA encontrem, na escola, imagens que facilitem a sua comunicação. Organizado especificamente para o contexto português, o Dicionário de LGP disponibiliza mais de 5200 entradas⁵, todas elas acompanhadas por imagens reais, a preto e branco, ilustrativas e pela descrição de todos os gestos, enriquecida com ícones e

⁴ Licenciada em Psicologia Clínica com Mestrados em Psicologia Clínica e da Saúde e de Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa. Docente na Escola Superior de Educação do Porto e na Escola Superior de Educação de Coimbra. Desde 1994, exerce as funções de intérprete de Língua Gestual Portuguesa em conferências, palestras e workshops. É intérprete oficial da Rádio Televisão Portuguesa e da Associação de Surdos do Porto. É presidente do Centro de Tradutores e Intérpretes de Língua Gestual.

⁵ Vocábulos

setas. Tem também um alfabeto gestual ilustrado e a lista de todas as palavras que sofrem alteração com o Acordo Ortográfico, com indicação da nova grafia.

Mais recentemente, o Instituto Nacional para a Reabilitação, I.P., tem disponibilizado gratuitamente o Gestuário Digital da Língua Gestual Portuguesa da autoria da APECDA, e com financiamento Comunitário - Programa Operacional Sociedade e Conhecimento. Foi desenvolvido um DVD, em 2013, mediante investigação e recolha de vídeo, de gestos da Língua Gestual Portuguesa por forma a criar um gestuário temático, cujo formato é um “dicionário” demonstrativo da execução do movimento e inerente expressão que confere significado ao gesto. Foi concebido em parceria entre gestuantes formadores de LGP, indivíduos com deficiência auditiva e com a supervisão de outros 2 formadores de LGP da Associação Portuguesa de Surdos.



Figura 4. Alfabeto Manual da LGP. Fonte: .wikipedia.org

6. A inclusão das crianças com deficiência auditiva

Se o papel dos pais é fundamental para o desenvolvimento da criança, não menos importante é o papel da educação em termos escolares. Aliás, atualmente, estes dois “pilares”, não deverão ser considerados individualmente, mas antes interligados por forma a favorecer um trabalho conjunto, com objetivos comuns. Estes deverão ter

sempre como objetivo final a criança, neste caso deficiente auditiva, e a sua efetiva integração em todo o meio envolvente (Antunes, 2000).

Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades” (Parecer n.º 3/99, D.R. de 17/02/1999 citado por Antunes, 2000).

As crianças com deficiência auditiva (DA) profunda pré-locutória são segundo Correia (1997), a inclusão deverá ser entendida como a inclusão do aluno na classe regular, onde, sempre que possível deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com um apoio apropriado (ex. de outros técnicos, pais) às suas características e necessidades. Estes deverão ser complementados com tarefas que possibilitem o desenvolvimento de aptidões inerentes ao quotidiano (ajustamento social, independência social, etc.) com participação comunitária.

A DA é classificada, segundo Correia (1997), como NEE permanente, de carácter sensorial. Neste sentido, a adaptação de currículo é generalizada e objeto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar. Consoante o grau de perda auditiva pode ou não ser necessário o recurso a formas alternativas de comunicação, como seja a língua gestual, no caso de a deficiência ser classificada como profunda ou total. São precisamente estes casos que levantam mais dúvidas em termos de inclusão, visto que, estas crianças uma vez que não possuem audição residual, apenas poderão compreender o que lhes é dito através da leitura labial ou da língua gestual. Contudo, o sistema de educação parece não estar totalmente preparado para a integração destas crianças. As que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, as quais para além de incluírem a aquisição da linguagem oral, também englobam a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, é fundamental uma intervenção o mais precocemente possível, no sentido de minorar todas estas dificuldades (Antunes, 2000).

Muitos são os métodos utilizados para a reabilitação desta população, mas, basicamente poderíamos dividi-los em métodos oralistas, métodos gestualistas ou uma combinação de ambos (bilinguismo). Continuam a existir dúvidas quanto ao melhor método a utilizar, no entanto, algumas linhas diretrizes têm já sido traçadas.

Assim, se considerarmos as escolas que se dedicam ao ensino de crianças com DA, facilmente compreendemos o seu recurso à língua gestual como método privilegiado de ensino. Quando às escolhas de ensino regular o recurso é basicamente aos métodos oralistas. No entanto, a evolução deverá seguir no sentido de ser

implementado com paralelismo entre ambos, principalmente nos casos de DA profunda. Isto porque, para além das crianças com DA pré-locutória terem dificuldades na aquisição da oralidade, como já foi referido, têm também, muitas vezes, dificuldades na compreensão da leitura labial (possibilidade de reabilitação alternativa), restando-lhes então, a língua gestual. Mais ainda, a maioria dos estudos efetuados indicam que uma experiência precoce com língua gestual favorece a aprendizagem da leitura e da escrita, por exercer um efeito benéfico sobre o desenvolvimento cognitivo (Jímenez et al., 1997 citado por Antunes, 2000). Aliás, a conclusão de Marchesi (1981), citado por Jímenez et al. (1997 citado por Antunes, 2000), refere que a língua gestual tem vantagens para o desenvolvimento da criança com DA e, não só não dificulta o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico, como parece facilitar o seu desenvolvimento em determinadas áreas. Isto, porque fornece à criança pequena uma competência linguística que lhe permitirá a aquisição progressiva da linguagem oral de forma simples. A explicação para este fato parece ser, segundo o mesmo autor, a estimulação linguística que a língua gestual promove durante os primeiros anos de vida, e que favorece o desenvolvimento de estruturas neurológicas e processos básicos de linguagem. Neste sentido, parece claro que a primeira língua da criança com DA pré-locutória deverá ser a língua gestual, a partir da qual vai-se construindo a oralidade, a leitura e a escrita.

Geralmente a escolha sobre o método de reabilitação e escola a frequentar para a criança é efectuado pelos seus pais, escolha essa que está intimamente relacionada com o fato de estes serem ou não crianças com DA. Porém, face aos dados assim mencionados é importante um apoio e intervenção junto dos pais no sentido de os alertar para as vantagens e desvantagens dos diferentes métodos, para que estes possam efetuar a melhor escolha para o seu filho (Antunes, 2000).

Tal fato é referido por Bairrão (1998 citado por Antunes, 2000), quando afirma que todas as exigências relevam conhecimentos educacionais e psico-educacionais muito avançados, que os educadores têm que dominar para realizarem as tarefas que os decretos lhes incumbem.

Se existem todas estas dúvidas relativamente ao ensino de crianças com DA em escolas de ensino regular, são igualmente importantes as que se colocam relativamente à integração destas crianças em escolas de ensino especializado. Isto deve-se ao fato de que estas escolas se fundamentam, essencialmente, em valores e costumes próprios da comunidade com DA podendo levar a uma limitação de experiências para a criança, como sejam o espaço, ou o meio, a que a criança fica sujeita, não permitindo que ela

perceba os outros e o mundo que a rodeia nas suas diversas perspectivas (Meadow, 1976 citado por Antunes, 2000). Considerando que este mundo envolvente é, essencialmente, constituído por pessoas ouvintes, começando inclusivamente pelos próprios pais, isto poderá funcionar como um entrave às relações interpessoais mais diversificadas. As vantagens prendem-se com o fato de a criança poder conviver com pessoas que partilham a mesma perda auditiva, podendo assim encontrar modelos com os quais venha a identificar-se. Também pode tomar conhecimento da cultura das pessoas que fazem parte do mundo da deficiência auditiva (*Deaf World* – como é designado nos Estados Unidos da América), não se sentido isolada e diferente (Antunes, 2000).

A *National Association of the Deaf* – Estados Unidos da América apresenta algumas linhas diretrizes que devem ser tomadas em consideração. Assim, para o desenvolvimento de um plano de educação individual e a determinação de uma educação pública, livre e apropriada, num ambiente o menos restritivo possível, para uma criança com DA, deverão ser tidos em consideração vários fatores incluindo: 1) necessidades de comunicação e modo de comunicação preferido pela criança; 2) necessidades linguísticas; 3) grau de perda auditiva e o potencial para o recurso à audição residual; 4) nível académico; 5) necessidades sociais, emocionais e culturais, incluindo oportunidade de comunicação e interação com os pares (Antunes, 2000).

Assim, e de acordo com as questões enunciadas, pode-se referir que sendo as crianças com DA tão diversas como as outras crianças, deverão ser-lhes prestadas iguais oportunidades, de entre as quais a inclusão em escolas de ensino regular poderá ser uma alternativa, se tal for aconselhável, ou não em caso contrário. De salientar de que cada caso é um caso e é difícil e arriscado generalizar (Antunes, 2000).

6.1. Unidades de atendimento especializado

Como já foi referido as escolas de referência para alunos com DA são ex Unidade de Apoio a Alunos Surdos (ex-UAAS) e a sua designação mudou com a publicação do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro. Continuam a acolher alunos com DA, embora sem recursos suficientes para tal atendimento, uma vez que os docentes e intérpretes de LGP são colocados prioritariamente nas escolas de referência. Nestas ex-UAAS pratica-se a comunicação total.

6.2. Legislação

Com respeito ao ensino bilingue, a lei portuguesa diz o seguinte, no decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro, artigo 4º:

1. As escolas devem incluir nos seus projetos as adequações relativas ao processo de ensino e aprendizagem, de carácter organizativo, e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às
 2. Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas, por despacho ministerial:
 - a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos com deficiência auditiva;
 1. A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola
 2. A concentração dos alunos com deficiência auditiva, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idade que utilizam a LGP,
 3. As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma
- necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.
- b) [...]
- O mesmo decreto-lei, capítulo V, artigo 23º, refere que:
- contribuir para o crescimento linguístico dos alunos com deficiência auditiva, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.
- promove condições adequadas ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário.
- resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa

escola, em grupos ou turmas de

4. As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objectivo principal aplicar metodologias e

5. As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram:

a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de

11. Os agrupamentos de escolas que integram os jardins -de -infância de referência para a educação bilingue de crianças com deficiência auditiva devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação das escolhas e opções das suas

12. As crianças com deficiência auditiva, entre os 3 e os 6 anos de idade, devem frequentar a educação pré -escolar, sempre em grupos de crianças com deficiência auditiva, de forma a desenvolverem a LGP como primeira

alunos com deficiência auditiva. estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos com deficiência auditiva.

educação e ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;

- b) Docentes surdos de LGP;
- c) Intérpretes de LGP;
- d) Terapeutas da fala

[...]

famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes com deficiência auditiva de LGP, bem como na frequência precoce de jardim -de -infância no grupo de crianças com deficiência auditiva.

língua, sem prejuízo da participação do seu grupo com grupos de crianças ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

[...]

Sendo assim, o âmbito da aplicação destina-se ao ensino pré-escolar, básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Visa a criação de condições para a adequação do processo educativo e define a população alvo da educação especial circunscrevendo essa população às crianças e jovens com NEE com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade,

da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e que necessitam de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

3.1. Finalidade do estudo

Este estudo exploratório pretende analisar o desempenho do vocabulário em crianças de quatro e cinco anos de idade, inseridas num jardim-de-infância de referência para crianças com deficiência auditiva (DA) na região Norte e tem como finalidade a análise dos vocábulos nomeados verbal e/ou gestualmente, em crianças com diferentes tipos e graus de deficiência auditiva (DA).

Considerando as várias componentes da linguagem, optou-se por construir e desenvolver uma Bateria de Nomeação Semântica (Rodrigues & Santos, 2013). A bateria avalia os vocábulos existentes dentro de duas categorias: nomes comuns e verbos. O instrumento foi criado para analisar a aquisição do léxico e da escolha da primeira língua, a Língua Portuguesa (LP) ou a Língua Gestual Portuguesa (LGP). Esta escolha será feita após terem sido expostos às duas línguas (LP e LGP).

A origem da motivação para a elaboração deste estudo foi perceber de que forma as crianças, com diferentes tipos e graus de DA, adquirem e desenvolvem a linguagem, adquirem o gesto em idades precoces e como elegem a sua língua materna. Implica que nos debruçemos sobre a especificidade da informação linguística a que as mesmas têm acesso, isto é, o *input* linguístico que os pais e os pares lhes proporcionam. Para que a programação genética para a linguagem seja activada é necessário crescer imerso num ambiente linguístico, sendo a língua adquirida aquela a que a criança é exposta.

Assim, como algumas crianças com DA não estão expostas à língua gestual no seu meio natural, irão adquirir a linguagem através da aprendizagem no Jardim-de-Infância de referência.

3.2. Desenho da investigação

Este estudo irá seguir uma metodologia quantitativa, de natureza não paramétrica, com uma análise descritiva e inferencial dos dados da amostra.

Fortin (2003) define método quantitativo como sendo um processo sistemático de recolha de dados observáveis e quantificáveis. Neste método o controlo permite delimitar o problema de investigação e suprimir os efeitos de variáveis estranhas. É um processo complexo que pretende atingir resultados com a maior objectividade possível. A finalidade deste tipo de investigação é desenvolver e validar conhecimentos, generalizar resultados, prever e controlar conhecimentos. Irá ser usada a estatística não-paramétrica.

Recorreu-se a testes não-paramétricos uma vez que, ao contrário do que se verifica com os testes paramétricos, estes não estão condicionados por qualquer distribuição de probabilidades da variável em estudo e, com alguns cuidados, podem aplicar-se em variáveis nominais, categoriais e ordinais. Marôco (2010) refere a importância da utilização de testes não-paramétricos nos casos em que o estudo envolve amostras de pequena e diferentes dimensões, realçando que, nestas situações, estes testes podem ser mais potentes do que os paramétricos.

O método da reflexão falada ou *thinking aloud* (Goldman, 1971 citado por Almeida & Freira, 2008) consiste na aplicação individual da prova e no registo de todas as verbalizações dos sujeitos. Estes, instruídos para o efeito, devem comunicar as impressões em relação a cada item, a forma como o abordam e realizam, os processos utilizados e as facilidades ou dificuldades que encontram.

Irá haver dois momentos distintos na recolha de dados: início do ano lectivo e no fim do mesmo. Serão avaliados os gestos da LGP e a oralidade. A aquisição do léxico irá ser depois comparada com o léxico que as crianças com desenvolvimento típico possuem.

Para realizar o estudo tive de concretizar uma bateria que conseguisse reunir os dados suficientes para responder às hipóteses colocadas neste estudo.

3.3. Caracterização da Amostra

Dois aspetos são fundamentais para o rigor do procedimento da investigação: o processo de seleção dos sujeitos que vão fazer parte da investigação, isto é, quem vai ser alvo da avaliação e os momentos em que ocorre a recolha dos dados. A abordagem de ambos os aspetos permite-nos identificar várias condições em que pode ocorrer uma

investigação que se aproxime do paradigma experimental e, conseqüentemente, formas diversas de assegurar a validade interna e externa dos planos (Almeida & Freire, 2008).

O conceito amostra refere-se ao conjunto de sujeitos retirados de uma população que são representativos para um estudo ou investigação (Almeida & Freire, 2008). Segundo Fortin (2003) amostra é um subconjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população. Almeida e Freire (2008) definem população como o conjunto dos indivíduos onde se quer estudar algum fenómeno.

No presente estudo foi utilizada uma amostra de conveniência. Este tipo de amostragem não é representativo da população, ocorre quando a participação é voluntária ou os elementos da amostra são escolhidos por uma questão de conveniência. Deste modo, o processo de amostragem não garante que a amostra seja representativa, pelo que os resultados desta só se aplicam a ela própria. Pode ser usada com êxito em situações nas quais seja mais importante captar ideias gerais, identificar aspectos críticos do que propriamente a objectividade científica. Contudo, o método tem a vantagem de ser rápido, barato e fácil (Almeida & Freire, 2008).

A amostra é constituída por oito crianças do género masculino e duas do género feminino, cinco crianças com DA (Grupo A) e cinco crianças sem DA (Grupo B). Pretendeu-se incluir no estudo crianças com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos de idade e onze meses, a frequentar o pré-escolar de uma escola de referência para crianças com DA.

A condição a que pertence cada um dos elementos da amostra foi definida através da análise do processo do aluno, entrevistas às educadoras titulares de turma e aos pais, análise dos produtos (fichas) e portefólio do aluno.

As crianças frequentam um jardim-de-infância de um Agrupamento de Escolas da região Norte.

Critérios de inclusão para o grupo A de crianças com DA:

- Crianças com DA moderada ou severa
- Crianças com aparelho auditivo (Retroauricular ou Implante coclear)
- Crianças que tenham frequentado o jardim de infância durante um ano letivo, anterior ao início do estudo

Os critérios de exclusão utilizados para o grupo A foram:

- Crianças com dificuldades intelectuais

- Crianças com deficiência visual
- Crianças com trissomia 21 ou outras síndromes genéticas
- Crianças com lesões neurológicas

Critérios de inclusão para o grupo B de crianças sem DA:

- Crianças sem DA
- Crianças sem dificuldade na compreensão oral
- Crianças sem dificuldade na produção oral
- Crianças com um desenvolvimento típico

3.4. Identificação das variáveis em estudo

Quando se formula as hipóteses já se está a identificar as variáveis e a definir a relação existente entre elas. A variável independente identifica-se com a dimensão ou característica que o investigador manipula deliberadamente para conhecer o seu impacto numa outra variável, a variável dependente. É uma relação de antecedente para consequente, de causa para efeito. A variável dependente, define-se como a característica que aparece ou muda quando o investigador aplica, suprime ou modifica a variável independente (Almeida & Freire, 2008).

No desenho desta investigação definem-se como variáveis independentes, a idade e o género. A variável dependente será os resultados brutos obtidos na Bateria de Nomeação Semântica (Rodrigues & Cruz-Santos, 2013).

3.5. Instrumento de recolha de dados

Na presente investigação foi construído e desenvolvido, pela autora e orientadora desta tese, um instrumento de recolha de dados, uma Bateria de Nomeação Semântica (BNS) (ver Anexo A) com o léxico que as crianças ouvintes adquirem entre os 24-36 meses de idade.

Segundo Rigolet (2006), dos dois aos três anos de idade, a criança torna-se cada vez mais fluente linguisticamente. O tipo de palavras que emprega é principalmente o substantivo (9,87), seguido dos verbos (4,00). Quanto aos temas que a criança começa a

querer abordar, estes também se vão desenvolvendo, abrangendo uma realidade mais envolvente do que no ano anterior. Evidentemente que os temas familiares (vestuário, pessoas, animais, alimentos, móveis, etc.) continuam a interessá-la porque fazem parte das suas vivências diárias e, por isso, diretamente experimentáveis (Rigolet, 2006). Em relação aos verbos, estes estão relacionados com as suas ações da vida diária, nos contextos de casa e jardim-de-infância.

A bateria foi desenvolvida com o propósito de dar resposta aos objectivos deste estudo. Primeiro foram seleccionados os vocábulos, e de seguida foram escolhidas as imagens correspondentes a cada vocábulo (ver Anexo B). Sendo assim, a bateria é composta por 100 itens (vocábulos), visto que representam uma variedade extensa de vocábulos dentro das diferentes categorias, suportado por estudos realizados nestes vocábulos, nesta faixa etária. Destes vocábulos 60 são nomes e 40 são verbos.

No entanto para a representação correta de alguns vocábulos, é necessário o uso de dois constituintes, como por exemplo para os nomes *lápiz de cor e escova de dentes*, e para os verbos *faxer xixi, ver televisão, tomar banho, andar de bicicleta e lavar os dentes*.

No caso dos vocábulos nominais, o segundo é uma locução adjectiva, ou seja, caracteriza o ser. Segundo Mateus et. al (2004), há adjectivos que têm unicamente um valor restritivo, classificatório e por isso só ocorrem em posição pós-nominal. Estão neste caso os adjectivos técnicos, os adjectivos de relação ou temáticos, e os adjectivos que designam estado, origem, cor, matéria ou nacionalidade. São não graduáveis os adjectivos que exprimem nacionalidade, origem, cor, estado, matéria. Estes adjectivos não podem ser modificados por expressões de grau, não ocorrem em frases comparativas, consecutivas e exclamativas, e surgem apenas em posição pós-nominal. Como por exemplo, *lápiz de cor*.

Segundo Mateus et. al (2004), os verbos copulativos, também denominados predicativos, de cópula ou de ligação, são verbos que apenas seleccionam semanticamente um argumento interno – uma oração pequena, cujo núcleo pode ser adjectival, nominal, preposicional ou adverbial. Neste estudo os verbos copulativos são sempre de núcleo nominal, como por exemplo *ver televisão*.

As imagens são animadas e a cores, e foram seleccionadas em sites livres com imagens gratuitas, ou seja, sem direitos de autor.

A bateria foi aplicada a todas as crianças da mesma forma, as categorias foram avaliadas pela mesma ordem sequencial, assim como a apresentação das imagens. Primeiro foram apresentados os nomes e depois os verbos.

Foram dadas as seguintes instruções ao aplicar a bateria. Ao mostrar as imagens, foi feita a seguinte pergunta: “O que é isto?” (no caso de imagens de objetos) ou “O que é que o menino está a fazer?” (no caso de imagens de ações). No entanto, nas situações em que a criança não responde com a palavra alvo poderá utilizar outros procedimentos como apontar para a parte específica da imagem que se pretende que a criança nomeie ou fornecer pistas.

As três pistas fornecidas foram:

- A pista fonológica (PF) que consiste em fornecer a primeira sílaba oral ou o início do gesto da palavra alvo;
- A pista semântica (PS) consiste em fornecer pistas relacionadas com a palavra alvo;
- A pista visual (PV) que consiste em mostrar o objecto ou ação real.

Estas pistas podem consistir em questões que facilitem a evocação e nomeação da palavra alvo, em tarefas de completar frases ou fonológicas. A repetição apenas deverá ser utilizada nos momentos em que, após terem sido utilizados todos as condutas, a criança continue a substituir ou a não produzir a palavra alvo.

As produções da criança deverão ser registadas na folha de registo (ver Anexo A) assinalando um (√) no caso de a produção ser correta ou escrevendo a palavra dita quando a produção for errada. A cotação é realizada atribuindo “0” à presença de erro e “1” à produção correta da palavra alvo. Nesta folha existe ainda espaço disponível para o examinador registar a reação da criança ao teste de estimulabilidade, no qual se avalia se, por ajudas e/ou repetição a criança é capaz de produzir corretamente a palavra alvo.

3.6. Procedimentos de Recolha de Dados

A recolha de dados obedeceu a um conjunto de procedimentos que serão descritos em seguida.

Inicialmente junto da direção do Agrupamento de Escolas foi dado a conhecer o objectivo desta investigação e solicitada autorização para que fosse possível a sua concretização (ver Anexo C).

Após o consentimento deste órgão, efectuou-se o pedido o Coordenador da EB1, bem como às educadoras titulares das turmas dos alunos seleccionados para o estudo (ver Anexo D). Numa reunião informal foram prestados esclarecimentos sobre a finalidade do estudo e os procedimentos a adotar para a recolha de dados, assim como o estabelecimento de horários para a aplicação da bateria e os critérios de seleção utilizados para a seleção dos alunos participantes em cada turma. Em simultâneo foi redigida uma carta explicativa para os pais dos alunos participantes da amostra com uma breve exposição elucidativa dos procedimentos a adotar na aplicação da prova, sendo efectuado um pedido de autorização que foi enviado por carta (ver Anexo E).

Ao longo de todos este processo foi garantido o cumprimento escrupuloso dos indispensáveis procedimentos éticos e deontológicos, nomeadamente, a garantia de confidencialidade no tratamento e na divulgação dos dados obtidos. A totalidade dos encarregados de educação acedeu ao pedido, autorizando a participação dos seus educandos. A recolha destes dados foi realizada apenas pela investigadora.

Após terem sido concedidas todas as autorizações deu-se início à recolha de dados. O horário estabelecido pelas educadoras para a aplicação da BNS foi estabelecido no período da componente lectiva, mas sem interferir com as actividades da sala de aula. Assim sendo, a BNS foi aplicada conforme a disponibilidade de cada aluno, após a marcação dos horários com as educadoras da turma.

De forma a garantir um ambiente o mais silencioso possível foi utilizado, em todas as situações, uma sala vazia, sem ruídos ou distrações.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo consiste na análise dos dados recolhidos (Almeida & Freire, 2008). Os dados recolhidos nesta investigação foram analisados com recurso ao software IBM SPSS *Statistics* v.21, perante uma abordagem descritiva (frequência, desvio padrão, máximos e mínimos) e inferencial (*Mann-Whitney*).

De seguida passaremos a apresentar a análise dos resultados deste estudo recorrendo à estatística descritiva. Com o recurso a quadros daremos início à caracterização da amostra nas suas características mais importantes, passando posteriormente à análise da distribuição dos resultados nas variáveis consideradas (Almeida & Freire, 2008).

4.1. Procedimento de análise dos dados

De acordo com Almeida e Freire (2008), através da estatística descritiva pretende-se sobretudo sistematizar as características mais revelantes da amostra e subamostras e descrever a distribuição dos resultados nas variáveis consideradas.

Segundo Marôco (2010), recorre-se à estatística descritiva para analisar os dados através de indicadores denominados estatísticos, nomeadamente as medidas de tendência central (média, mediana, moda), medidas de tendência não central (percentis, valores máximo e mínimo) e medidas de dispersão (desvio padrão).

4.2. Estatística Descritiva

Idade cronológica em anos

Os resultados obtidos na Bateria de Nomeação Semântica (Rodrigues & Santos, 2013) relativamente às estatísticas descritivas (i.e., média, desvio padrão e valores máximo e mínimos) em função da idade encontram-se apresentados no Quadro 1.

Quadro 1

Resultados obtidos na BNS em função da idade

Idades	Média	Desvio Padrão	Valor máximo	Valor Mínimo	N
4	1,00	0,000	1	1	6
5	2,00	0,000	2	2	4

Gênero

Os resultados obtidos na Bateria de Nomeação Semântica relativamente às estatísticas descritivas (i.e., média, desvio padrão e valores máximo e mínimos) em função do gênero encontram-se apresentados no Quadro 2.

Quadro 2

Resultados obtidos na BNS em função do gênero

Gênero	Média	Desvio Padrão	Valor máximo	Valor Mínimo	N
Masculino	2	0,000	2	2	8
Feminino	1	0,000	1	1	2

Condição

Os resultados obtidos na Bateria de Nomeação Semântica relativamente às estatísticas descritivas (i.e., média, desvio padrão e valores máximo e mínimos) em função da condição auditiva encontram-se apresentados no Quadro 3.

Quadro 3

Resultados obtidos na BNS em função da Condição

Condição	Média	Desvio Padrão	Valor máximo	Valor Mínimo	N
DA	2,00	0,000	2	2	5
DT	1,00	0,000	1	1	5

No que respeita à análise da variável dependente, ou seja, a análise dos resultados da bateria. Em primeiro lugar será feita a análise da designação do vocábulo usual (DVU), ou seja, vai-se verificar a percentagem das crianças que nomearam (N) corretamente o vocábulo, assim como a percentagem de crianças que não nomearam o vocábulo, tanto no 1º como no 2º momento. Poderemos, também, verificar a frequência e o desvio padrão (DP). Os tipos de pistas fornecidas foram a pista visual (PV), pista

semântica (PS) e a pista fonológica (PF). Posteriormente, irão ser analisados os processos de substituição (PS) do vocábulo, assim como a tipologia do mesmo.

Análise dos vocábulos por categoria

Quadro 4

Análise do vocábulo **Pai**

Pai	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		66,7		0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.								2		100		0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	1	1	33,3	33,3	1,155	0,577	1		50		1,414	
P.R. + G.R.	2		66,7		1,155		1		50		1,414	
Pista	1PV	1PS	33,3	33,3	0,577	1,155	1PS	1PS	50	50	1,414	1,414

Dentro do vocábulo *Pai*, verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto por repetição e 1 criança nomeou espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e palavra e gesto por repetição. No 2º momento, 2 crianças com DA moderada nomearam espontaneamente por palavra e 1 nomeou por palavra e gesto espontâneo, enquanto no 2º todas as crianças com DA severa nomearam por gesto espontâneo. Pode constatar-se que o desempenho das crianças é elevado neste vocábulo, demonstrando que este é adequado para a faixa etária delineada neste estudo.

Quadro 5

Análise do vocábulo **Mãe**

Mãe	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		1		33,3		0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.							1	2	50	100	0,000	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	2	100	66,7	0,000	0,577						
P.R. + G.R.							1		50		0,000	
Pista	1PS	-	33,3	-	1,155	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Mãe* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e palavra e gesto por repetição. No 2º momento, 2 crianças com DA moderada mantiveram a mesma nomeação do 1º momento e 1 nomeou espontaneamente por palavra, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por gesto espontâneo. Demonstrando também que este é um vocábulo adequado para a faixa etária delineada neste estudo.

Quadro 6

Análise do vocábulo **Bola**

Bola	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		66,7		0,000	1		50		0,000	
Palavra rep.												
Gesto esp.												
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577	1	2	50	100	0,707	0,000
P.R. + G.R.												
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Bola* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa

se dividiram entre nomeação por palavra espontânea e palavra e gesto por repetição. No 2º momento, 1 criança com DA moderada manteve a mesma nomeação do 1º momento e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto no 2º todas as crianças com DA severa nomearam por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 7

Análise do vocábulo **Boneca**

	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		66,7								
Palavra rep.												
Gesto esp.												
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	1	66,7	33,3	0,000	0,577	1	2	50	100	0,707	0,000
P.R. + G.R.	1		33,3		0,000	0,000	1		50		0,000	
Pista	2PS	-	66,7	-	1,155	0,000	1PV	-	50	-	0,707	0,000

No vocábulo *Boneca* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente e 1 por palavra e gesto por repetição, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e por repetição. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por palavra e gesto espontâneo. Relativamente a este vocábulo ter tido um número significativo de pistas no 1º momento, interpreta-se pelo fato da imagem poder induzir numa substituição semântica. Os vocábulos de substituição foram *menina* e *princesa*.

Quadro 8

Análise do vocábulo **Carro**

Carro	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°
Palavra esp.		2		66,7		0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.												
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577	2	2	100	100	0,000	0,000
P.R. + G.R.												
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Carro* verifica-se que no 1º momento todas as crianças nomearam por palavra e gesto espontaneamente. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto todas as crianças com DA severa mantiveram a nomeação.

Quadro 9

Análise do vocábulo **Jogo**

Jogo	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°
Palavra esp.		2		66,7		0,577						
Palavra rep.												
Gesto esp.												
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	1,154	1	1	50	50	0,707	1,414
P.R. + G.R.							1	1	50	50	0,000	1,414
Pista	1PS	-	33,3	-	1,155	0,000	1PV	1PV	50	50	0,707	0,707

No vocábulo *Jogo* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e por repetição. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa

mantiveram o mesmo tipo de nomeação do 1º momento. Relativamente a este vocábulo ter tido um número significativo de pistas, interpreta-se pelo fato da imagem poder induzir numa substituição semântica, sendo necessárias certas pistas para esclarecer o vocábulo pretendido.

Quadro 10

Análise do vocábulo **Bolacha**

Bolacha	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		66,7		0,577						
Palavra rep.												
Gesto esp.							1		50		0,707	
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	1,154		2		100		0,000
P.R. + G.R.							1		50		1,414	
Pista	1PV	-	33,3	-	1,155	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Bolacha* verifica-se que no 1º momento todas crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 11

Análise do vocábulo **Leite**

Leite	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°
Palavra esp.		2		66,7		0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.												
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577	1	2	50	100	0,707	0,000
P.R. + G.R.							1		50		0,000	
Pista	1PS	-	33,3	-	1,155	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Leite* verifica-se que no 1º momento todas crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e por repetição. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 12

Análise do vocábulo **Chocolate**

Chocolate	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°
Palavra esp.		2		66,7		0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.												
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577	1	2	50	100	1,414	0,707
P.R. + G.R.							1		50		1,414	0,000
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Chocolate* verifica-se que no 1º momento todas crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com

DA severa se distribuíram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e por repetição. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 13

Análise do vocábulo Água

Água	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		66,7		0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.								1		50		0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577	1	1	50	50	0,707	0,707
P.R. + G.R.							1		50		0,000	
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	1PS	-	50	-	1,414	0,000

No vocábulo *Água* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se distribuíram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e por repetição. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 14

Análise do vocábulo **Papel**

Papel	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		66,7		0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.												
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577	1	2	50	100	1,414	0,000
P.R. + G.R.							1		50		1,414	
Pista	2PS	-	66,7	-	1,155	0,000	1PV	1PV 1PF	50	50 50	0,707	1,414

No vocábulo *Papel* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e por repetição. No 2º momento, 1 criança com DA moderada manteve a mesma nomeação do 1º momento e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por palavra e gesto espontâneo. Relativamente a este vocábulo ter tido um número significativo de pistas, interpreta-se pelo fato da imagem poder induzir numa substituição semântica. Os vocábulos de substituição foram *livro* e *escrever*.

Quadro 15

Análise do termo **Lápis de Cor**

Lápis de cor	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		66,7		0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.								1		50		0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577	1	1	50	50	0,707	0,000
P.R. + G.R.							1		50		0,000	
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	1PF	-	50	0,000	2,121

Em *Lápis de cor* verifica-se que no 1º momento todas crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e por repetição. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa se distribuíram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 16

Análise do vocábulo **Livro**

Livro	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		66,7		0,000		1		50		0,707
Palavra rep.												
Gesto esp.							1	1	50	50	0,000	0,707
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577	1		50		0,707	
P.R. + G.R.												
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Livro* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se repartiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto 1 criança com DA severa nomeou por palavra espontânea e outra por gesto espontâneo.

Quadro17

Análise do vocábulo **Cama**

Cama	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		66,7		0,000		1		50		0,707
Palavra rep.												
Gesto esp.								1		50		0,707
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577	1		50		0,707	
P.R. + G.R.							1		50		0,000	
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Cama* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e por repetição. No 2º momento, 1 criança com DA moderada manteve a mesma nomeação do 1º momento e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra espontâneo e por gesto espontâneo.

Quadro 18

Análise do vocábulo **Mesa**

Mesa	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		66,7		0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.								1		50		0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577	1	1	50	50	0,707	0,707
P.R. + G.R.							1		50		0,000	
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Mesa* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e por repetição. No 2º

momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa nomearam por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 19

Análise do vocábulo **Cadeira**

Cadeira	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		66,7		0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.							1	1	50	50	0,000	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577	1	1	50	50	0,707	0,707
P.R. + G.R.												
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Cadeira* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre gesto espontâneo e nomeação por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou espontaneamente por palavra e gesto e 2 nomearam por palavra espontânea, enquanto as crianças com DA severa mantiveram o tipo de nomeação.

Quadro 20

Análise do vocábulo **Calças**

Calças	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		66,7		0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.								1		50		0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577	1	1	50	50	0,707	0,707
P.R. + G.R.							1		50		0,000	
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	1PF	-	50	0,000	2,121

No vocábulo *Calças* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e por repetição. No 2º momento, 1 criança com DA moderada manteve a mesma nomeação do 1º momento e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa nomearam por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 21

Análise do vocábulo **Cão**

Cão	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		67,7		0,000		1		50		0,707
Palavra rep.												
Gesto esp.							1	1	50	50	0,000	0,707
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577	1		50		0,707	
P.R. + G.R.												
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Cão* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 22

Análise do vocábulo **Peixe**

Peixe	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.	1	2	33,3	67,7	0,000	0,000		1		50		0,000
Palavra rep.												
Gesto esp.							1		50		0,000	
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	1	66,7	33,3	0,577	0,577	1	1	50	50	0,707	0,707
P.R. + G.R.												
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Peixe* verifica-se que no 1º momento 1 criança com DA moderada nomeou por palavra espontânea e 2 nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada manteve a mesma nomeação do 1º momento e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa se distribuíram entre palavra espontânea e palavra e gesto espontâneo.

Quadro 23

Análise do vocábulo **Carne**

Carne	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		67,7		0,000		1		50		0,707
Palavra rep.												
Gesto esp.							1	1	50	50	0,707	0,707
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	1	66,7	33,3	1,155	0,577						
P.R. + G.R.	1		33,3		1,155		1		50		1,414	
Pista	-	2PS	-	66,7	0,000	0,000	-	1PS 1PF	-	50 50	0,000	0,707

No vocábulo *Carne* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente e 1 por palavra e gesto por repetição,

enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto por repetição. No 2º momento, 2 crianças com DA moderada nomearam espontaneamente por palavra e 1 por palavra e gesto espontâneo, enquanto as crianças com DA severa se dividiram por nomeação de palavra espontânea e gesto espontâneo. Relativamente a este vocábulo ter tido um número significativo de pistas, interpreta-se pelo fato da imagem poder induzir numa substituição semântica, sendo necessárias certas pistas de modo a esclarecer o vocábulo pretendido.

Quadro 24

Análise do vocábulo **Batatas**

Batatas	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		67,7		0,000		1		50		0,707
Palavra rep.												
Gesto esp.	1		33,3		0,000			1		50		0,707
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	1	66,7	33,3	0,577	0,577	1		50		1,414	
P.R. + G.R.							1		50		1,414	
Pista	2PS	-	66,7	-	1,155	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Batatas* verifica-se que no 1º momento 1 criança com DA moderada nomeou por gesto espontâneo e 2 nomearam por palavra e gesto espontâneo, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e por repetição. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre palavra e gesto espontâneo. Relativamente a este vocábulo ter tido um número significativo de pistas, interpreta-se pelo fato da imagem poder induzir numa substituição semântica. O vocábulo de substituição foi *queijo*.

Quadro 25

Análise do vocábulo **Massa**

Massa	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		1		33,3		0,577		1		50		0,707
Palavra rep.		1		33,3		0,577						
Gesto esp.												
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	1	33,3	33,3	1,155	0,577	1	1	50	50	1,414	0,707
P.R. + G.R.	1		66,7		1,155		1		50		1,414	
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Massa* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente e por repetição, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e por repetição. No 2º momento, as crianças com DA moderada dividiram-se entre nomeação por palavra espontânea, palavra por repetição e palavra e gesto espontâneo, enquanto as crianças com DA severa se repartiram entre palavra espontânea e palavra e gesto espontâneo.

Quadro 26

Análise do vocábulo **Iogurte**

Iogurte	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		67,7		0,000		1		50		0,707
Palavra rep.												
Gesto esp.								1		50		0,707
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577	1		50		0,707	
P.R. + G.R.							1		50		0,000	
Pista	1PS 1PF	-	33,3 33,3	-	1,528	0,000	-	1PS 1PF	-	50 50	0,000	0,000

No vocábulo *Iogurte* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com

DA severa se dividiram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e por repetição. No 2º momento, 1 criança com DA moderada manteve a mesma nomeação do 1º momento e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa nomearam por palavra espontânea e por gesto espontâneo. Relativamente a este vocábulo ter tido um número significativo de pistas, interpreta-se pelo fato da imagem poder induzir numa substituição semântica, sendo necessárias certas pistas de modo a esclarecer o vocábulo pretendido. O vocábulo de substituição foi *morango* e *comer*.

Quadro 27

Análise do vocábulo **Sopa**

Sopa	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		67,7		0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.												
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577	1	2	50	100	0,707	0,000
P.R. + G.R.							1		50		0,000	
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Sopa* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e por repetição. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 28

Análise do vocábulo **Televisão**

Televisão	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.	1	1	33,3	33,3	0,000	0,577						
Palavra rep.		1		33,3		0,577						
Gesto esp.							2	1	100	50	0,000	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	1	66,7	33,3	0,577	0,577		1		50		0,707
P.R. + G.R.												
Pista	2PS	-	66,7	-	1,155	0,000	1PF	-	50	-	2,121	0,000

No vocábulo *Televisão* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, e 1 uma por palavra espontânea, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra espontânea, 1 por repetição e outra por palavra e gesto espontâneo, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. Relativamente a este vocábulo ter tido um número significativo de pistas no 1º momento, interpreta-se pelo fato da imagem poder induzir numa substituição semântica. O vocábulo de substituição foi *comando*.

Quadro 29

Análise do vocábulo **Casa**

Casa	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		66,7		0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.												
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577	1	2	50	100	0,707	0,000
P.R. + G.R.							1		50		0,000	
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Casa* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e por repetição. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 30

Análise do vocábulo **Quinta**

Quinta	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.												
Palavra rep.		1		33,3		0,577						
Gesto esp.								2		100		0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	1	66,7	33,3	1,155	0,577						
P.R. + G.R.	1	1	33,3	33,3	0,000	1,155	2		100		0,000	
Pista	3PS	-	100	-	0,000	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Quinta* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, e 1 uma por palavra e gesto por repetição, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por palavra e gesto por repetição. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra por repetição, 1 por palavra e gesto espontâneo e 1 por repetição, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por gesto espontâneo. Relativamente a este vocábulo ter tido um número significativo de pistas no 1º momento, interpreta-se pelo fato da imagem poder induzir numa substituição semântica. Os vocábulos de substituição foram *casa*, *casa do boi* e *lá fora*.

Quadro 31

Análise do vocábulo **Mota**

Mota	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		66,7		0,000		1		50		0,707
Palavra rep.												
Gesto esp.								1		50		0,707
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577	2		100		0,000	
P.R. + G.R.												
Pista	1PF	-	33,3	-	1,732	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Mota* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram nomearam por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra espontânea e por gesto espontâneo.

Quadro 32

Análise do vocábulo **Loja**

Loja	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.												
Palavra rep.		1		33,3		0,577						
Gesto esp.								1		50		0,707
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	1	66,7	33,3	1,155	1,155		1		50		
P.R. + G.R.	1	1	33,3	33,3	1,155	1,155	2		100		0,000	0,000
Pista	1PS	-	33,3	-	0,577	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Loja* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, e 1 uma por palavra e gesto por repetição, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por palavra e gesto por

repetição. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra por repetição, 1 por palavra e gesto espontâneo e 1 por palavra e gesto por repetição, enquanto as crianças com DA severa se distribuíram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e por gesto espontâneo.

Quadro 33

Análise do vocábulo **Relógio**

Relógio	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		1		33,3		0,577						
Palavra rep.												
Gesto esp.		1		33,3		0,577		1		50		0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,000	1	1	50	50	0,707	0,707
P.R. + G.R.							1		50		0,000	
Pista	1PV	-	33,3	-	0,577	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Relógio* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e por repetição. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra espontânea, 1 por gesto espontâneo e 1 por palavra e gesto espontâneo, enquanto as crianças com DA severa nomearam por gesto espontâneo e por palavra e por gesto espontâneo.

Quadro 34

Análise do vocábulo **Mochila**

Mochila	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°
Palavra esp.		1		33,3		0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.							1		50		0,000	
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	2	100	67,7	0,000	0,577	1	2	50	100	0,707	0,000
P.R. + G.R.												
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Mochila* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 35

Análise do vocábulo **Toalha**

Toalha	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°
Palavra esp.		1		33,3		0,577						
Palavra rep.		1		33,3		0,577						
Gesto esp.												
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	1	66,7	33,3	1,155	0,577		2		100		0,000
P.R. + G.R.	1		33,3		1,155		2		100		0,000	
Pista	3PS	-	100	-	0,000	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Toalha* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, e 1 uma por palavra e gesto por repetição, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por palavra e gesto por

repetição. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra espontânea, 1 por palavra por repetição e 1 por palavra e gesto espontâneo, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por palavra e gesto espontâneo. Relativamente a este vocábulo ter tido um número significativo de pistas no 1º momento, interpreta-se pelo fato da imagem poder induzir numa substituição semântica. Os vocábulos de substituição foram *banho*, *limpar* e *edredon*.

Quadro 36

Análise do vocábulo **Fruta**

Fruta	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		66,7		0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.	1		33,3		0,000		1	1	50	50	0,000	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	1	66,7	33,3	0,577	0,577	1	1	50	50	0,707	0,707
P.R. + G.R.												
Pista	1PF	-	33,3	-	1,732	0,000	1PF	1PF	50	50	2,121	2,121

No vocábulo *Fruta* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, e 1 uma por gesto espontâneo, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa nomearam por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. Relativamente a este vocábulo ter tido um número significativo de pistas, interpreta-se pelo fato da imagem poder induzir numa substituição semântica. As crianças começaram por nomear as frutas presentes na imagem, tais como *banana*, *maçã* e *uva*.

Quadro 37

Análise do vocábulo **Bebé**

Bebé	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.	1	2	33,3	67,7	0,000	0,000		1		50		0,000
Palavra rep.												
Gesto esp.												
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	1	66,7	33,3	0,577	0,577	1	1	50	50	0,707	0,707
P.R. + G.R.							1		50		0,000	
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Bebé* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, e 1 uma por palavra espontânea, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e por repetição. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa nomearam por palavra espontânea e por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 38

Análise do vocábulo **Menino**

Menino	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		67,7		0,577		1		50		0,707
Palavra rep.												
Gesto esp.		1		33,3		0,577		1		50		0,707
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3		100		0,000		1		50		0,707	
P.R. + G.R.							1		50		0,000	
Pista	2PS	-	66,7	-	1,155	0,000	-	1PS 1PF	-	50 50	0,000	0,707

No vocábulo *Menino* verifica-se que no 1º momento todas crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa

se dividiram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e por repetição. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa se distribuíram entre nomeação por palavra espontânea e por gesto espontâneo. Relativamente a este vocábulo ter tido um número significativo de pistas, interpreta-se pelo fato da imagem poder induzir numa substituição semântica. Os vocábulos de substituição foram *pai* e *criança*.

Quadro 39

Análise do vocábulo **Prato**

Prato	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		67,7		0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.							1	1	50	50	0,000	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577	1	1	50	50	0,707	0,707
P.R. + G.R.												
Pista	1PS	-	33,3	-	1,155	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Prato* verifica-se que no 1º momento todas crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa nomearam por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 40

Análise do vocábulo **Colher**

Colher	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		67,7		0,000	1		50		0,707	
Palavra rep.												
Gesto esp.								1		50		0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577	1	1	50	50	0,000	0,707
P.R. + G.R.												
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Colher* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra espontânea e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa se distribuíram por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 41

Análise do vocábulo **Copo**

Copo	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.	1	2	33,3	67,7	0,000	0,000		1		50		0,000
Palavra rep.												
Gesto esp.												
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	1	66,7	33,3	0,577	0,577	2	1	100	50	0,000	0,707
P.R. + G.R.												
Pista	1PS	-	33,3	-	0,577	0,000	2PS	1PS	100	50	0,000	1,414

No vocábulo *Copo* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, e 1 uma por palavra espontânea, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por palavra e gesto espontâneo.

No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra espontânea e por palavra e gesto espontâneo. Relativamente a este vocábulo ter tido um número significativo de pistas no 1º momento, interpreta-se pelo fato da imagem poder induzir numa substituição semântica. Os vocábulos de substituição foram *sumo* e *beber*.

Quadro 42

Análise do vocábulo **Piscina**

Piscina	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		1		33,3		0,577		1		50		0,707
Palavra rep.		1		33,3		0,577						
Gesto esp.							1		50		0,000	
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	1	66,7	33,3	1,155	0,577		1		50		0,707
P.R. + G.R.	1		33,3		1,155		1		50		0,000	
Pista	1PS	-	33,3	-	0,577	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Piscina* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, e 1 uma por palavra e gesto por repetição, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra espontânea, 1 por palavra por repetição e 1 por palavra e gesto espontâneo, enquanto as crianças com DA severa nomearam por palavra espontânea e por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 43

Análise do vocábulo **Sol**

Sol	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.	1	2	33,3	67,7	0,000	0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.												
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	1	66,7	33,3	0,577	0,577	1	2	50	100	0,707	0,000
P.R. + G.R.							1		50		0,000	
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Sol* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente e 1 uma por palavra espontânea, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e por repetição. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 44

Análise do termo **Escova de dentes**

Escova de dentes	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.												
Palavra rep.												
Gesto esp.	1	2	33,3	67,7	0,000	0,000	1	2	50	100	0,000	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	1	66,7	33,3	0,577	0,577	1		50		0,707	
P.R. + G.R.												
Pista	2PS	-	66,7	-	1,155	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

Em *Escova de dentes* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente e 1 uma por gesto espontâneo, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo

e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por gesto, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por gesto espontâneo. Relativamente a este vocábulo ter tido um número significativo de pistas no 1º momento, interpreta-se pelo fato da imagem poder induzir numa substituição semântica. Os vocábulos de substituição foram *pasta de dentes*.

Quadro 45

Análise do vocábulo **Escola**

Escola	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		67,7		0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.							1	1	50	50	0,707	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	1	66,7	33,3	1,155	0,577		1		50		0,707
P.R. + G.R.	1		33,3		1,155		1		50		0,000	
Pista	1PS	-	33,3	-	0,577	0,000	-	1PF	-	50	0,000	0,000

No vocábulo *Escola* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, e 1 uma por palavra e gesto por repetição, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa nomearam por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 46

Análise do vocábulo **Escadas**

Escadas	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		1		33,3		0,577						
Palavra rep.												
Gesto esp.	2	2	66,7	66,7	0,000	0,577	2		100		0,000	
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	1		33,3		0,577			2		100		0,000
P.R. + G.R.												
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	1PF	-	50	-	2,121	0,000

No vocábulo *Escadas* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam espontaneamente por gesto e 1 uma por palavra e gesto espontâneo, enquanto as crianças com DA nomearam por gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra espontânea e 2 nomearam espontaneamente por gesto, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 47

Análise do vocábulo **Baloíço**

Baloíço	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.												
Palavra rep.		1		33,3		0,577						
Gesto esp.	2	1	66,7	33,3	0,000	0,577	1		50		0,000	
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	1	1	33,3	33,3	0,577	0,577		2		100		0,000
P.R. + G.R.							1		50		0,000	
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Baloíço* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam espontaneamente por gesto e 1 uma por palavra por repetição, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto por repetição. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por

palavra por repetição, 1 por gesto espontâneo e 1 por palavra e gesto espontâneo, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 48

Análise do vocábulo **Professora**

Professora	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		67,7		0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.								1		50		0,707
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577	1	1	50	50	1,414	0,707
P.R. + G.R.							1		50		1,414	
Pista	1PV 1PS	-	33,3 33,3	-	1,000	0,000	1PV -	-	50	-	0,707	0,000

No vocábulo *Professora* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e por repetição. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa nomearam por gesto espontâneo e por palavra e por gesto espontâneo. Relativamente a este vocábulo ter tido um número significativo de pistas no 1º momento, interpreta-se pelo fato da imagem poder induzir numa substituição semântica. O vocábulo de substituição foi *senhora*.

Quadro 49

Análise do vocábulo **Palhaço**

Palhaço	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.	1	1	33,3	33,3	0,000	0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.		1		33,3		0,577						
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	1	66,7	33,3	0,577	0,000	1	2	50	100	0,707	0,000
P.R. + G.R.							1		50		0,000	
Pista	IPS	-	33,3	-	0,577	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Palhaço* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente e 1 uma por palavra espontânea, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e por repetição. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra espontânea, 1 por gesto espontâneo e 1 por palavra e gesto espontâneo, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 50

Análise do vocábulo **Tesoura**

Tesoura	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.	1	1	33,3	33,3	0,000	0,577						
Palavra rep.												
Gesto esp.		1		33,3		0,577	1	1	50	50	0,000	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	1	66,7	33,3	0,577	0,000	1	1	50	50	0,707	0,707
P.R. + G.R.												
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Tesoura* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente e 1 uma por palavra espontânea, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo

e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra espontânea, 1 por gesto espontâneo e 1 por palavra e gesto espontâneo, enquanto as crianças com DA severa nomearam por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 51

Análise do vocábulo **Borracha**

Borracha	DA Moderada						DA Severa						
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.		
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	
Palavra esp.		1		33,3		0,577							
Palavra rep.													
Gesto esp.	1	1	33,3	33,3	0,000	0,577	1	2	50	100	0,000	0,000	
Gesto rep.													
P.E. + G.E.	2	1	66,7	33,3	0,577	0,000							
P.R. + G.R.							1		50		0,000		
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	1PS	1PV	50	50	1,414	0,707	

No vocábulo *Borracha* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente e 1 espontaneamente por gesto, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto por repetição. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra espontânea, 1 por gesto espontâneo e 1 por palavra e gesto espontâneo, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por gesto espontâneo.

Quadro 52

Análise do vocábulo **Escorrega**

Escorrega	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		1		33,3		0,577						
Palavra rep.												
Gesto esp.	2	1	66,7	33,3	0,000	0,577	2	1	100	50	0,000	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	1	1	33,3	33,3	0,577	0,000		1		50		0,707
P.R. + G.R.												
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Escorrega* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam espontaneamente por gesto 1 por palavra e gesto espontâneo, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra espontânea, 1 por gesto espontâneo e 1 por palavra e gesto espontâneo, enquanto as crianças com DA severa se repartiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 53

Análise do vocábulo **Nuvem**

Nuvem	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		1		33,3		0,577						
Palavra rep.												
Gesto esp.								1		50		0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	2	100	67,7	0,000	0,577	1	1	50	50	1,414	0,707
P.R. + G.R.							1		50		1,414	
Pista	1PS	-	33,3	-	0,577	0,000	-	1PF	-	50	0,000	2,121

No vocábulo *Nuvem* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e por repetição.

No 2º momento, 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontâneo e 1 nomeou espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa nomearam e gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 54

Análise do vocábulo **Bicicleta**

Bicicleta	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		1		33,3		0,000		1		50		0,707
Palavra rep.												
Gesto esp.							1	1	50	50	0,000	0,707
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	2	100	67,7	0,000	0,577	1		50		0,707	
P.R. + G.R.												
Pista	1PF	-	33,3	-	0,577	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Bicicleta* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 2 crianças com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 1 nomeou espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa nomearam por palavra espontânea e por gesto espontâneo.

Quadro 55

Análise do vocábulo **Caixa**

Caixa	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.	1	1	33,3	33,3	0,000	0,000		1		50		0,707
Palavra rep.												
Gesto esp.							2	1	100	50	0,000	0,707
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	2	66,7	33,3	0,577	0,577						
P.R. + G.R.												
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Caixa* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente e 1 espontaneamente por palavra, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por gesto espontâneo. No 2º momento, 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontâneo e 1 nomeou espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra espontânea e por gesto espontâneo.

Quadro 56

Análise do vocábulo **Garrafa**

Garrafa	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		1		33,3		0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.		1		33,3		0,577	2	1	100	50	0,000	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2		66,7		1,155			1		50		0,707
P.R. + G.R.	1	1	33,3	33,3	1,155	1,155						
Pista	2PS	-	66,7	-	1,155	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Garrafa* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente e 1 por palavra e gesto por repetição, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra espontânea, 1 por gesto espontâneo e 1 por palavra e gesto por repetição, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. Relativamente a este vocábulo ter tido um número significativo de pistas no 1º momento, interpreta-se pelo fato da imagem poder induzir numa substituição semântica. Os vocábulos de substituição foram *copo* e *azeite*.

Quadro 57

Análise do vocábulo **Flôr**

Flôr	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°
Palavra esp.		2		67,7		0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.												
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577	1	2	50	100	1,414	0,000
P.R. + G.R.							1		50		1,414	
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Flôr* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e por repetição. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 58

Análise do vocábulo **Barco**

Barco	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°
Palavra esp.		2		67,7		0,000		1		50		0,707
Palavra rep.												
Gesto esp.								1		50		0,707
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577	1		50		0,707	
P.R. + G.R.							1		50		0,000	
Pista	IPS	-	33,3	-	0,577	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Barco* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam espontaneamente por palavra e gesto, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e por repetição. No 2º

momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa nomearam por palavra espontânea e por gesto espontâneo.

Quadro 59

Análise do vocábulo **Computador**

Computador	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		1		33,3		0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.							1	1	50	50	0,000	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	2	100	67,7	0,000	0,577	1	1	50	50	0,707	0,707
P.R. + G.R.												
Pista	1PV	-	33,3	-	0,577	0,000	-	1PV	-	50	0,000	0,707

No vocábulo *Computador* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam espontaneamente por palavra e gesto, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontâneo e 1 espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa nomearam por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 60

Análise do vocábulo **Balão**

Balão	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.	1	1	33,3	33,3	0,000	0,000		1		50		0,707
Palavra rep.												
Gesto esp.												
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	2	66,7	66,7	0,577	0,577	1	1	50	50	0,707	0,707
P.R. + G.R.							1		50		0,707	
Pista	1PF	-	33,3	-	0,577	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Balão* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente e 1 espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e por repetição. No 2º momento, as crianças com DA moderada mantiverem as mesmas nomeações, enquanto as crianças com DA severa nomearam por palavra e gesto espontâneo e por repetição.

Quadro 61

Análise do vocábulo **Prenda**

Prenda	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		66,7		0,000		1		50		0,707
Palavra rep.												
Gesto esp.							1		50		0,000	
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577	1	1	50	50	0,707	0,707
P.R. + G.R.												
Pista	1PS	-	33,3	-	0,577	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Prenda* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa nomearam por palavra espontânea e por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 62

Análise do vocábulo **Mão**

Mão	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		1		33,3		0,000		1		50		0,707
Palavra rep.												
Gesto esp.	1		33,3		0,000		1	1	50	50	0,000	0,707
Gesto rep.												

P.E. + G.E.	2	2	66,7	66,7	0,577	0,577	1		50		0,707	
P.R. + G.R.												
Pista	-	1PS	-	33,3	0,000	1,155	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Mão* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, e 1 espontaneamente por gesto, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou espontaneamente por palavra e por palavra e gesto espontâneo, enquanto as crianças com DA severa nomearam por palavra espontânea e por gesto espontâneo.

Quadro 63

Análise do vocábulo Azul

Azul	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		1		33,3		0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.							1	2	50	100	0,000	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	2	100	66,7	0,000	0,577	1		50		0,707	
P.R. + G.R.												
Pista	-	-	-	-	0,000		-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Azul* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação espontaneamente por gesto e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou espontaneamente por palavra e 2 por palavra e gesto espontâneo, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam gesto espontâneo.

Quadro 64

Análise do vocábulo **Beber**

Beber	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		66,7		0,000		1		50		0,000
Palavra rep.												
Gesto esp.							2		100		0,000	
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577		1		50		0,707
P.R. + G.R.												
Pista	2PS	1PF	66,7	33,3	1,155	1,732	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Beber* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa nomearam espontaneamente por gesto. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra espontânea e por palavra e gesto espontâneo. Relativamente a este vocábulo ter tido um número significativo de pistas no 1º momento, interpreta-se pelo fato da imagem poder induzir numa substituição semântica. O vocábulo de substituição foi *leite*.

Quadro 65

Análise do vocábulo **Comer**

Comer	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		1		33,3		0,000		1		50		0,707
Palavra rep.												
Gesto esp.							1	1	50	50	0,000	0,707
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	2	100	66,7	0,000	0,577	1		50		0,707	
P.R. + G.R.												
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Comer* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontâneo e 1 espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra espontânea e gesto espontâneo.

Quadro 66

Análise do termo **Fazer xixi**

Fazer xixi	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		66,7		0,000		1		50		0,000
Palavra rep.												
Gesto esp.												
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577	2	1	100	50	0,000	0,707
P.R. + G.R.												
Pista	1PS	-	33,3	-	0,577	0,000	1PF	-	50	-	2,121	0,000

Em *Fazer xixi* verifica-se que no 1º momento todas crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa nomearam espontaneamente por palavra e gesto. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa nomearam por palavra espontânea e por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 67

Análise do vocábulo **Tocar**

Tocar	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		33,3		0,577						
Palavra rep.												
Gesto esp.		1		66,7		0,577	2	2	100	100	0,000	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3		100		0,000							
P.R. + G.R.												
Pista	1PS 1PF	-	33,3 33,3	-	0,577	0,000	1PF	-	50	-	2,121	0,000

No vocábulo *Tocar* verifica-se que no 1º momento as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa nomearam espontaneamente por gesto. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por gesto espontâneo e 2 espontaneamente por palavra, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por gesto espontâneo. Relativamente a este vocábulo ter tido um número significativo de pistas no 1º momento, interpreta-se pelo fato da imagem poder induzir numa substituição semântica. Os vocábulos de substituição foram *música e cantar*.

Quadro 68

Análise do termo **Ver televisão**

Ver televisão	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		66,7		0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.							2		100		0,000	
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577		2		100		0,000
P.R. + G.R.												
Pista	-	1PS	-	33,3	0,000	1,155	-	-	-	-	0,000	0,000

Em *Ver televisão* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa nomearam espontaneamente por gesto. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 69

Análise do termo **Tomar banho**

Tomar banho	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.	1	2	33,3	66,7	0,000	0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.							1	1	50	50	1,414	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	1	66,7	33,3	0,577	0,577	1	1	50	50	1,414	0,707
P.R. + G.R.												
Pista	1PS	-	33,3	-	0,577	0,000	-	.	-	-	0,000	0,000

Em *Tomar banho* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente e 1 espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto todas as crianças com DA severa conservaram o mesmo tipo de nomeação.

Quadro 70

Análise do termo Andar de bicicleta

Andar de bicicleta	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°
Palavra esp.		2		66,7		0,000		1		50		0,707
Palavra rep.												
Gesto esp.	2		66,7		0,000		2	1	100	50	0,000	0,707
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	1	1	33,7	33,7	0,577	0,577						
P.R. + G.R.												
Pista	-	1PS	-	33,3	0,000	1,155	-	-	-	-	0,000	0,000

Em *Andar de bicicleta* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam espontaneamente por gesto e 1 por palavra e gesto espontâneo, enquanto as crianças com DA severa nomearam espontaneamente por gesto. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra espontânea e gesto espontâneo.

Quadro 71

Análise do vocábulo Ler

Ler	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°
Palavra esp.		1		33,3		0,577						
Palavra rep.												
Gesto esp.	1	1	33,3	33,3	0,577	0,577		1		50		0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	1	1	33,3	33,3	0,577	0,000	2	1	100	50	0,000	0,707
P.R. + G.R.	1		33,3		1,155							
Pista	-	2PF	-	66,7	0,000	1,732	-	1PS	-	50	0,000	1,414

No vocábulo *Ler* verifica-se que no 1º momento 1 criança com DA moderada nomeou espontaneamente por gesto, 1 por palavra e gesto espontâneo e 1 por repetição, enquanto as crianças com DA severa nomearam por palavra e gesto espontâneo. No 2º

momento, 1 criança com DA moderada espontaneamente por palavra, 1 por gesto espontâneo e 1 por palavra e gesto espontâneo, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. Relativamente a este vocábulo ter tido um número significativo de pistas, interpreta-se pelo fato da imagem poder induzir numa substituição semântica. Os vocábulos de substituição foram *livro* e *escrever*.

Quadro 72

Análise do vocábulo **Pintar**

Pintar	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		66,7		0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.							1	2	50	100	0,707	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577	1		50		0,707	
P.R. + G.R.												
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Pintar* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por gesto espontâneo.

Quadro 73

Análise do vocábulo **Nadar**

Nadar	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		1		33,3		0,577						
Palavra rep.												
Gesto esp.	1	2	33,3	66,7	0,000	0,577	1	1	50	50	0,000	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2		66,7		0,577		1	1	50	50	0,000	0,707
P.R. + G.R.												
Pista	-	1PF	-	33,3	0,000	1,732	-	1PS	-	50	0,000	1,414

No vocábulo *Nadar* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente e 1 espontaneamente por gesto, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por gesto, enquanto as crianças com DA severa nomearam por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. Relativamente a este vocábulo ter tido um número significativo de, interpreta-se pelo fato da imagem poder induzir numa substituição semântica. O vocábulo de substituição foi *tomar banho*.

Quadro 74

Análise do vocábulo **Correr**

Correr	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.	1		33,3		0,000							
Palavra rep.												
Gesto esp.							1	1	50	50	0,000	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	3	66,7	100	0,577	0,000	1	1	50	50	0,707	0,707
P.R. + G.R.												
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	1PF	-	50	0,000	2,121

No vocábulo *Correr* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente e 1 espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontâneo, enquanto as crianças com DA severa mantiveram o mesmo tipo de nomeação.

Quadro 75

Análise do vocábulo **Jogar**

Jogar	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.												
Palavra rep.												
Gesto esp.		2	66,7			0,000	1	1	50	50	0,707	0,707
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	1	66,7	33,3	1,155	0,577	1	1	50	50	0,707	0,707
P.R. + G.R.	1		33,3		1,155							
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Jogar* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente e 1 por palavra e gesto por repetição, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por gesto, enquanto todas as crianças com DA severa mantiveram o mesmo tipo de nomeação.

Quadro 76

Análise do vocábulo **Saltar**

Saltar	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.	1	1	33,3	33,3	0,000	0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.							1	1	50	50	0,000	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	2	66,7	66,7	0,577	0,577	1	1	50	50	0,707	0,707
P.R. + G.R.												
Pista	1PV	1PF	33,3	33,3	1,732	1,732	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Saltar* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente e 1 espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, todas as crianças mantiveram o mesmo tipo de nomeação.

Quadro 77

Análise do vocábulo **Dormir**

Dormir	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		66,7		0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.	1		33,3		0,000		1	1	50	50	0,000	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	1	66,7	33,3	0,577	0,577	1	1	50	50	0,707	0,07
P.R. + G.R.												
Pista	1PF	-	33,3	-	0,577	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Dormir* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente e 1 espontaneamente por gesto, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou

por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa preservaram o mesmo tipo de nomeação.

Quadro 78

Análise do vocábulo **Regar**

Regar	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.												
Palavra rep.												
Gesto esp.	1	1	33,3	33,3	0,577	0,000	2	2	100	100	0,000	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	1	2	33,3	66,7	0,577	0,577						
P.R. + G.R.	1		33,3		1,155							
Pista	2PS	1PS	66,7	33,3	1,155	1,155	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Regar* verifica-se que no 1º momento 1 criança com DA moderada espontaneamente por gesto, 1 por palavra e gesto espontâneo e 1 por repetição, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam espontaneamente por gesto. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou espontaneamente por gesto e 2 nomearam espontaneamente por palavra e gesto, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam e gesto espontâneo. Relativamente a este vocábulo ter tido um número significativo de, interpreta-se pelo fato da imagem poder induzir numa substituição semântica. Os vocábulos de substituição foram *copo* e *plantar*.

Quadro 79

Análise do vocábulo **Limpar**

Limpar	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°
Palavra esp.		1		33,3		0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.	1		33,3		0,577			1		50		0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	1	2	33,3	66,7	0,577	0,577	2	1	100	50	0,000	0,707
P.R. + G.R.	1		33,3		1,155							
Pista	1PS	-	33,3	-	0,577	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Limpar* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, e 1 uma por palavra e gesto por repetição, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e por repetição. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 80

Análise do vocábulo **Vestir**

Vestir	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°
Palavra esp.		1		33,3		0,577						
Palavra rep.												
Gesto esp.	1	1	33,3	33,3	0,000	0,577		1		50		0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	1	66,7	33,3	0,577	0,000	2	1	100	50	0,000	0,707
P.R. + G.R.												
Pista	2PS	1PS 1PF	66,7	33,3 33,3	1,155	1,528	-	1PS	-	50	0,000	1,414

No vocábulo *vestir* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente e 1 espontaneamente por gesto,

enquanto as crianças com DA severa nomearam por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou espontaneamente por palavra, 1 espontaneamente por gesto e 1 por palavra e gesto espontâneo, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação espontânea por gesto e por palavra e gesto espontâneo. Relativamente a este vocábulo ter tido um número significativo de pistas, interpreta-se pelo fato da imagem poder induzir noutra tipo de interpretações.

Quadro 81

Análise do vocábulo **Escrever**

Escrever	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		1		33,3		0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.							2	2	100	100	0,000	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	2	66,7	66,7	1,155	1,528						
P.R. + G.R.	1		33,3		1,155							
Pista	1PS 1PV	1PS	33,3 33,3	33,3	1,000	1,155	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Escrever* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente e 1 por palavra e gesto por repetição, enquanto as crianças com DA severa nomearam espontaneamente por gesto. No 2º momento, 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontâneo e 1 nomeou espontaneamente por palavra, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam espontaneamente por gesto. Relativamente a este vocábulo ter tido um número significativo de pistas no 1º momento, interpreta-se pelo fato da imagem poder induzir numa substituição semântica. Os vocábulos de substituição foram *pintar* e *escrever*.

Quadro 82

Análise do vocábulo **Soprar**

Soprar	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		1		33,3		0,577						
Palavra rep.												
Gesto esp.	3	2	100	66,7	0,000	0,577	1	2	50	100	0,707	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.							1		50		0,707	
P.R. + G.R.												
Pista	1PV	-	33,3	-	0,577	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Soprar* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam espontaneamente por gesto, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre espontânea por gesto e por nomeação por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontâneo e 1 nomeou espontaneamente por palavra, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam espontaneamente por gesto.

Quadro 83

Análise do vocábulo **Pentear**

Pentear	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		1		33,3		0,577						
Palavra rep.												
Gesto esp.		1		33,3		0,577	2	1	100	50	0,000	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577		1		50		0,707
P.R. + G.R.												
Pista	1PS	-	33,3	-	0,577	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Pentear* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa nomearam espontaneamente por gesto. No 2º momento, 1 criança com DA

moderada nomeou espontaneamente por palavra, 1 por gesto espontâneo 1 por palavra e gesto espontâneo, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 84

Análise do vocábulo **Partir**

Partir	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		1		33,3		0,000		1		50		0,707
Palavra rep.												
Gesto esp.								1		50		0,707
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	2	100	66,7	0,000	0,577	1		50		1,414	
P.R. + G.R.							1		50		1,414	
Pista	2PS	-	66,7	-	1,155	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Partir* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e por repetição. No 2º momento, 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontâneo e 1 nomeou espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa nomearam por palavra espontânea e por gesto espontâneo. Relativamente a este vocábulo ter tido um número significativo de pistas no 1º momento, interpreta-se pelo fato da imagem poder induzir noutro tipo de interpretações.

Quadro 85

Análise do vocábulo **Beijar**

Beijar	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.	1		33,3		0,577							
Palavra rep.												
Gesto esp.		2		66,7		0,000	1	2	50	100	0,000	
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	1	1	33,3	33,3	0,577	0,577	1		50		0,707	
P.R. + G.R.	1		33,3		1,155							
Pista	1PV	-	33,3	-	0,577	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Beijar* verifica-se que no 1º momento 1 criança com DA moderada nomeou espontaneamente por palavra, 1 por palavra e gesto espontâneo e 1 por palavra e gesto por repetição, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por gesto, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam espontaneamente por gesto.

Quadro 86

Análise do vocábulo **Cortar**

Cortar	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		1		33,3		0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.	3		100		0,000		2	2	100	100	0,000	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.		2		66,7		0,577						
P.R. + G.R.												
Pista	1PS	-	33,3	-	0,577	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Boneca* verifica-se que no 1º momento todas as crianças nomearam espontaneamente por gesto. No 2º momento, 1 crianças com DA moderada nomearam

por palavra e gesto espontâneo e 1 nomeou espontaneamente por palavra, enquanto todas as crianças com DA severa mantiveram o mesmo tipo de nomeação.

Quadro 87

Análise do vocábulo **Cozinhar**

Cozinhar	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		1		33,3		0,577						
Palavra rep.												
Gesto esp.	1		33,3		0,000		1	1	50	50	0,000	0,707
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	2	66,7	66,7	0,577	1,155	1	1	50	50	0,000	0,000
P.R. + G.R.												
Pista	3PS	1PS	100	33,3	0,000	1,155	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Cozinhar* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente e 1 espontaneamente por gesto, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação espontânea por gesto e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra espontânea e 2 nomearam espontaneamente por palavra e gesto, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam igual ao 1º momento. Relativamente a este vocábulo ter tido um número significativo de pistas no 1º momento, interpreta-se pelo fato da imagem poder induzir num vocábulo de substituição. Os vocábulos de substituição foram *fazer a sopa* e *sopa*.

Quadro 88

Análise do vocábulo **Berrar**

Berrar	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.												
Palavra rep.												
Gesto esp.		1		33,3		0,000	2	2	100	100	0,000	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	2	100	66,7	0,000	0,577						
P.R. + G.R.												
Pista	1PF	-	33,3	-	1,732	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Berrar* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa nomearam espontaneamente por gesto. No 2º momento, 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontâneo e 1 nomeou espontaneamente por gesto, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por gesto espontâneo.

Quadro 89

Análise do vocábulo **Rir**

	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.												
Palavra rep.												
Gesto esp.	2	1	66,7	33,3	0,000	0,000	2	2	100	100	0,000	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	1	2	33,3	66,7	0,577	0,577						
P.R. + G.R.												
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Rir* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam espontaneamente por gesto e 1 por palavra e gesto espontâneo, enquanto as crianças com DA severa nomearam espontaneamente por gesto. No 2º momento, 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontâneo e 1 nomeou

espontaneamente por gesto, enquanto todas as crianças com DA severa mantiveram a mesma nomeação do 1º momento.

Quadro 90

Análise do vocábulo **Chorar**

	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		1		33,3		0,000		1		50		0,707
Palavra rep.												
Gesto esp.							1	1	50	50	0,000	0,707
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	2	100	66,7	0,000	0,577	1		50		0,707	
P.R. + G.R.												
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Chorar* verifica-se que no 1º momento as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontâneo e 1 nomeou espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre palavra espontânea e gesto espontâneo.

Quadro 91

Análise do vocábulo **Dar**

Dar	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.												
Palavra rep.												
Gesto esp.		1		33,3		0,000	2	1	100	50	0,000	0,707
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	2	100	66,7	0,000	0,577		1		50		0,000
P.R. + G.R.												
Pista	1PS	1PF	33,3	33,3	1,155	1,732	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Dar* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa nomearam espontaneamente por gesto. No 2º momento, 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontâneo e 1 nomeou espontaneamente por gesto, enquanto as crianças com DA severa nomearam por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. Relativamente a este vocábulo ter tido um número significativo de pistas, interpreta-se pelo fato da imagem poder induzir numa substituição semântica. Os vocábulos de substituição foram *pegar flôr*.

Quadro 92

Análise do vocábulo **Voar**

Voar	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		1		33,3		0,577						
Palavra rep.												
Gesto esp.	1	1	33,3	33,3	0,000	0,577	2	2	100	100	0,000	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	1	66,7	33,3	0,577	0,577						
P.R. + G.R.												
Pista	-	1PS	-	33,3	0,000	1,155	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Voar* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente e 1 espontaneamente por gesto, enquanto as crianças com DA severa nomearam espontaneamente por gesto. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou espontaneamente por palavra, 1 espontaneamente por gesto e 1 por palavra e gesto espontâneo, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por gesto espontâneo.

Quadro 93

Análise do vocábulo **Sentar**

Sentar	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°
Palavra esp.		2		66,7		0,000		1		50		0,000
Palavra rep.												
Gesto esp.							1		50		0,000	
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577	1	1	50	50	0,000	0,707
P.R. + G.R.												
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	1PV	-	50	-	0,707	0,000

No vocábulo *Sentar* verifica-se que no 1º momento as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa nomearam por palavra espontânea e por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 94

Análise do vocábulo **Cantar**

Cantar	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°
Palavra esp.		2		66,7		0,577		1		50		0,707
Palavra rep.												
Gesto esp.								1		50		0,707
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577	2		100		0,000	
P.R. + G.R.												
Pista	1PS	-	33,3	-	1,155	0,000	-	1PF	-	50	0,000	2,121

No vocábulo *Cantar* verifica-se que no 1º momento todas as crianças nomearam por palavra e gesto espontaneamente. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto as

crianças com DA severa se dividiram entre nomeação espontânea por palavra e por gesto espontâneo.

Quadro 95

Análise do vocábulo **Abrir**

Abrir	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.												
Palavra rep.												
Gesto esp.	1	2	33,3	66,7	0,000	0,000		1		50		0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	1	66,7	33,3	0,577	0,577	2	1	100	50	0,000	0,707
P.R. + G.R.												
Pista	1PF 1PV	1PF	33,3 33,3	33,3	1,528	1,732	-	2PF	-	100	0,000	1,414

No vocábulo *Abrir* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente e 1 espontaneamente por gesto, enquanto as crianças com DA severa nomearam por nomeação por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por gesto, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação espontânea por gesto e por palavra e gesto espontâneo. Relativamente a este vocábulo ter tido um número significativo de pistas no, interpreta-se pelo fato da imagem poder induzir numa substituição semântica. O vocábulo de substituição foi *fechar*.

Quadro 96

Análise do vocábulo **Falar**

DA Moderada							DA Severa					
Falar	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		1		33,3		0,577						
Palavra rep.												
Gesto esp.							1	1	50	50	0,000	1,414
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	1	100	33,3	0,000	0,577	1	1	50	50	0,000	1414
P.R. + G.R.		1		33,3		0,577						
Pista	2PV	-	66,7	-	0,577	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Falar* verifica-se que no 1º momento todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou espontaneamente por palavra, 1 por palavra e gesto espontâneo e 1 por repetição, enquanto as crianças com DA severa nomearam por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. Relativamente a este vocábulo ter tido um número significativo de pistas no 1º momento, interpreta-se pelo fato da imagem poder induzir numa substituição semântica. O vocábulo de substituição foi *palavras*.

Quadro 97

Análise do vocábulo **Atirar**

DA Moderada							DA Severa					
Atirar	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		1		33,3		0,577						
Palavra rep.												
Gesto esp.	1	1	33,3	33,3	0,000	1,528	1	2	50	100	0,707	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	1	66,7	33,3	0,577	0,000	1		50		0,707	
P.R. + G.R.												
Pista	-	-	-	-	0,000	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Atirar* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente e 1 nomeou espontaneamente por gesto, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavras espontânea, 1 por gesto espontâneo e 1 por palavra e gesto espontâneo, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por gesto espontâneo.

Quadro 98

Análise do vocábulo **Comprar**

	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		66,7		0,577						
Palavra rep.												
Gesto esp.	1		33,3		0,000			2		100		0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	1	66,7	33,3	0,577	0,577	1		50		0,000	
P.R. + G.R.							1		50		0,000	
Pista	2PS	1PS 1PF	66,7	33,3 33,3	1,155	1,528	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Comprar* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente e 1 por gesto espontâneo, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e por repetição. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam espontaneamente por gesto. Relativamente a este vocábulo ter tido um número significativo de pistas, interpreta-se pelo fato da imagem poder induzir numa substituição semântica. Os vocábulos de substituição foram *loja* e *vai à loja*.

Quadro 99

Análise do vocábulo **Lavar dentes**

Lavar os dentes	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.												
Palavra rep.												
Gesto esp.	1	1	33,3	33,3	0,000	0,000	2	2	100	100	0,000	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2	2	66,7	66,7	0,577	0,577						
P.R. + G.R.												
Pista	1PF	1PF	33,3	33,3	1,155	1,732	-	-	-	-	0,000	0,000

Em *Lavar os dentes* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente e 1 nomeou espontaneamente por gesto, enquanto as crianças com DA severa nomearam espontaneamente por gesto. No 2º momento, 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontâneo e 1 nomeou espontaneamente por gesto, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por gesto espontâneo.

Quadro 100

Análise do vocábulo **Telefonar**

	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.												
Palavra rep.												
Gesto esp.	2		66,7		0,000		1	2	50	100	0,000	0,000
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	1	3	33,3	100	0,577	0,000	1		50		0,707	
P.R. + G.R.												
Pista	1PV	-	33,3	-	0,577	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Telefonar* verifica-se que no 1º momento 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontaneamente e 2 nomearam espontaneamente por gesto, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo

e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, todas as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontâneo, enquanto todas as crianças com DA severa nomearam por gesto espontâneo.

Quadro 101

Análise do vocábulo **Cair**

Cair	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		1		33,3		0,000		1		50		0,707
Palavra rep.												
Gesto esp.								1		50		0,707
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	3	2	100	66,7	0,000	0,577	1		50		1,414	
P.R. + G.R.							1		50		1,414	
Pista	1PV	-	33,3	-	0,577	0,000	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Cair* verifica-se que no 1º momento as crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por palavra e gesto espontâneo e por repetição. No 2º momento, 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontâneo e 1 nomeou espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa nomearam por palavra espontânea e por gesto espontâneo.

Quadro 102

Análise do vocábulo **Magoar**

	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		1		33,3		0,000						
Palavra rep.												
Gesto esp.	3		100		0,000		2	1	100	50	0,000	0,707
Gesto rep.												
P.E. + G.E.		2		66,7	1,155	0,577		1		50		0,707
P.R. + G.R.												
Pista	1PS	1PF	33,3	33,3	1,155	1,732	-	-	-	-	0,000	0,000

No vocábulo *Magoar* verifica-se que no 1º momento todas as crianças nomearam espontaneamente por gesto. No 2º momento, 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontâneo e 1 nomeou espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre nomeação por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo.

Quadro 103

Análise do vocábulo **Chutar**

Chutar	DA Moderada						DA Severa					
	N		Frequência		D.P.		N		Frequência		D.P.	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Palavra esp.		2		66,7		0,577		1		50		0,707
Palavra rep.												
Gesto esp.	1	1	33,3	33,3	0,000	0,577	1	1	50	50	0,000	0,707
Gesto rep.												
P.E. + G.E.	2		66,7		0,577		1		50		0,000	
P.R. + G.R.												
Pista	1PV	1PF	33,3	33,3	0,577	1,732	-	1PF	-	50	0,000	2,121

No vocábulo *Chutar* verifica-se que no 1º momento 2 crianças com DA moderada nomearam por palavra e gesto espontaneamente e 1 espontaneamente por gesto, enquanto as crianças com DA severa se dividiram entre por gesto espontâneo e por palavra e gesto espontâneo. No 2º momento, 1 criança com DA moderada nomeou por palavra e gesto espontâneo e 2 nomearam espontaneamente por palavra, enquanto as crianças com DA severa nomearam por palavra espontânea e por gesto espontâneo. Relativamente a este vocábulo ter tido um número significativo de pistas, interpreta-se pelo fato da imagem poder induzir numa substituição semântica. O vocábulo de substituição foi *jogo*.

Pode-se verificar que os 100 vocábulos selecionados são adequados para a faixa etária delineada neste estudo, visto que todas as crianças já os haviam adquirido, apesar de, nalguns casos, terem sido fornecidas pistas. Podemos afirmar isto visto que as crianças ou nomearam o vocábulo correto ou um sinónimo do mesmo. Apesar de tanto as crianças com DA moderada e as de DA severa nomearem alguns vocábulos espontaneamente, utilizando as línguas oral portuguesa e gestual portuguesa em

simultâneo, podemos, também, salientar que quando nomeiam empregando, apenas, uma língua as crianças com DA moderada usam a língua oral e as de DA severa usam a língua gestual.

No quadro 104 irão ser apresentados os vocábulos mais difíceis, ou seja, aqueles para os quais as crianças necessitaram de mais pistas para os nomear, para os dois tipos de DA. Os vocábulos que foram difíceis para ambos os grupos são *a carne, quinta, loja, toalha e piscina*.

Quadro 104

Listagem de vocábulos nomeados com inserção de pista adicional

DA Moderada	DA Severa
Carne	Jogo
Quinta	Bolacha
Loja	Leite
Toalha	Papel
Piscina	Lápis de cor
Garrafa	Carne
Jogar	Quinta
Regar	Loja
	Toalha
	Piscina
	Baloço
	Palhaço
	Barco
	Comprar

4.3. Análise inferencial

De seguida irá ser apresentada a análise inferencial, no sentido de testar as hipóteses previamente estabelecidas. De acordo com Almeida e Freire (2008), o tratamento, incidindo na análise dos resultados obtidos, pode subdividir-se em dois momentos. Num primeiro, descrevem-se e sistematizam-se os resultados ou a informação recolhida. Num segundo momento de análise, e já mais diretamente dirigido

à testagem das hipóteses, os resultados são analisados recorrendo-se nomeadamente à estatística inferencial.

A estatística inferencial diz respeito às estatísticas que permitem tecer considerações acerca dos valores de uma população com base nos dados recolhidos através de uma amostra para a totalidade da população (Pestana & Gagueiro, 2008). Almeida e Freire (2008) referem que através da estatística inferencial se pretende sobretudo analisar relações entre variáveis ou estudar diferenças entre grupos ou momentos de avaliação.

Relativamente à variável independente tipo de DA, e uma vez que esta possui apenas duas categorias, recorreu-se ao teste *Mann-Whitney*. Este teste é um teste alternativo ao teste *t* e compara a medida de tendência central de duas amostras (Marôco, 2010). Apenas serão reportados os resultados que apresentam diferenças estatisticamente significativas.

Para a aplicação da Bateria de Nomeação Semântica, foram testadas as seguintes hipóteses:

H1: Existem diferenças significativas na escolha da sua primeira língua com base no tipo e grau de DA que possuem.

H0: Não existem diferenças significativas na escolha da sua primeira língua com base no tipo e grau de DA que possuem.

H1: Existem diferenças significativas na aquisição de novos gestos ou no desenvolvimento da oralidade de acordo com a língua que menos utilizam, após um ano no Jardim-de-Infância de referência.

H0: Não existem diferenças significativas na aquisição de novos gestos ou no desenvolvimento da oralidade de acordo com a língua que menos utilizam, após um ano no Jardim-de-Infância de referência.

Através da análise dos dados apresentados no quadro 105 verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas no tipo de nomeação em função do tipo de DA para $p < 0,05$. De salientar que há um maior número de verbos, visto que estes são linguagem abstracta.

Quadro 105

Análise do tipo de nomeação dos nomes tendo em conta o tipo de DA

Vocábulo	Tipo de Nomeação	<i>p</i>
Mãe	Palavra espontânea	0,011
	Gesto espontâneo	0,011
Bola	Gesto espontâneo	0,028
Carro	Gesto espontâneo	0,011
Bolacha	Palavra espontânea	0,011
	Gesto espontâneo	0,028
Carne	Palavra espontânea	0,046
Televisão	Palavra espontânea	0,039
	Gesto espontâneo	0,039
Quinta	Palavra espontânea	0,046
	Palavra por repetição	0,011
	Gesto por repetição	0,011
	Pista	0,011
Mota	Gesto espontâneo	0,011
Loja	Palavra espontânea	0,046
	Palavra por repetição	0,046
	Gesto por repetição	0,046
Toalha	Palavra espontânea	0,046
	Gesto espontâneo	0,039
	Pista	0,011
Copo	Gesto espontâneo	0,039
	Pista	0,046
Piscina	Palavra espontânea	0,046
	Gesto espontâneo	0,039
Escova de dentes	Gesto espontâneo	0,011
Escadas	Palavra espontânea	0,039
	Gesto espontâneo	0,011
Baloioço	Palavra espontânea	0,039
	Gesto espontâneo	0,011
Palhaço	Gesto espontâneo	0,039
Tesoura	Gesto espontâneo	0,039
Borracha	Palavra espontânea	0,046
	Gesto espontâneo	0,011
Escorrega	Palavra espontânea	0,039
	Gesto espontâneo	0,011
Caixa	Palavra espontânea	0,011
	Gesto espontâneo	0,039

Quadro 105 (cont.)

Garrafa	Palavra espontânea	0,046
	Palavra por repetição	0,046
	Gesto por repetição	0,046
Mão	Gesto espontâneo	0,011

Quadro 106

Análise do tipo de nomeação dos verbos tendo em conta o tipo de DA

Vocábulo	Tipo de Nomeação	<i>p</i>
Beber	Palavra espontânea	0,011
	Gesto espontâneo	0,011
Comer	Gesto espontâneo	0,011
Tocar	Gesto espontâneo	0,011
Ver televisão	Palavra espontânea	0,011
	Gesto espontâneo	0,011
Andar de bicicleta	Palavra espontânea	0,039
	Gesto espontâneo	0,011
Ler	Palavra espontânea	0,039
	Gesto espontâneo	0,046
Pintar	Gesto espontâneo	0,011
Nadar	Palavra espontânea	0,046
	Gesto espontâneo	0,011
Jogar	Palavra espontânea	0,046
	Palavra espontânea	0,039
Regar	Gesto espontâneo	0,039
	Palavra espontânea	0,039
Limpar	Palavra espontânea	0,039
	Palavra por repetição	0,046
	Gesto espontâneo	0,046
Vestir	Palavra espontânea	0,046
	Palavra por repetição	0,011
	Gesto espontâneo	0,011
	Gesto por repetição	0,011
Escrever	Palavra espontânea	0,046
	Gesto espontâneo	0,039
Soprar	Palavra espontânea	0,011
	Gesto espontâneo	0,028
	Pista	0,020
Pentear	Palavra espontânea	0,011
	Gesto espontâneo	0,011
Cortar	Palavra espontânea	0,011
	Gesto espontâneo	0,011

Quadro 106 (cont.)

Cozinhar	Palavra espontânea	0,046
	Palavra por repetição	0,011
	Gesto espontâneo	0,011
	Gesto por repetição	0,011
	Pista	0,011
Berrar	Palavra espontânea	0,011
	Gesto espontâneo	0,011
Rir	Palavra espontânea	0,039
	Gesto espontâneo	0,028
Dar	Palavra espontânea	0,011
	Palavra por repetição	0,011
	Gesto espontâneo	0,011
	Gesto por repetição	0,011
Voar	Palavra espontânea	0,046
	Gesto espontâneo	0,028
Sentar	Palavra espontânea	0,011
	Gesto espontâneo	0,011
Cantar	Palavra espontânea	0,011
	Palavra por repetição	0,011
	Gesto espontâneo	0,011
	Gesto por repetição	0,011
Abrir	Palavra espontânea	0,046
	Palavra por repetição	0,046
	Gesto espontâneo	0,046
	Gesto por repetição	0,046
Falar	Palavra espontânea	0,011
	Gesto espontâneo	0,011
Atirar	Palavra espontânea	0,046
	Gesto espontâneo	0,028
Comprar	Palavra espontânea	0,046
	Palavra por repetição	0,011
	Gesto espontâneo	0,011
Lavar os dentes	Gesto por repetição	0,011
	Palavra espontânea	0,046
	Gesto espontâneo	0,011
Magoar	Palavra espontânea	0,046
	Gesto espontâneo	0,011
Chutar	Palavra espontânea	0,046
	Gesto espontâneo	0,011

Através da análise dos dados apresentados no quadro 106 verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas no segundo momento de avaliação $p < 0,05$.

Quadro 107

Análise do tipo de nomeação dos nomes tendo em conta o tipo de DA

Vocábulo	Tipo de Nomeação	<i>p</i>
Boneca	Palavra espontânea	0,046
	Palavra por repetição	0,046
	Gesto por repetição	0,046
Bolacha	Gesto por repetição	0,046
Papel	Gesto espontâneo	0,046
Lápis	Palavra espontânea	0,046
Toalha	Gesto por repetição	0,046
Fruta	Pista	0,046
Professora	Palavra espontânea	0,046
	Gesto por repetição	0,046
Azul	Palavra espontânea	0,046
Pintar	Palavra espontânea	0,046

Quadro 108

Análise do tipo de nomeação dos verbos tendo em conta o tipo de DA

Vocábulo	Tipo de Nomeação	<i>p</i>
Pintar	Palavra espontânea	0,046
Escrever	Palavra espontânea	0,046
Cortar	Palavra espontânea	0,046
Cozinhar	Gesto por repetição	0,046
Dar	Gesto espontâneo	0,046
	Gesto por repetição	0,046
Comprar	Gesto por repetição	0,046
Ligar	Palavra espontânea	0,046
Magoar	Palavra espontânea	0,046

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

5.1. Síntese final da aplicação do instrumento

A Bateria de Nomeação Semântica foi construída e desenvolvida por Rodrigues & Santos (2013), é um instrumento de aplicação rápida (entre 10 a 15 minutos), dependendo do número de pistas (semânticas, visuais e fonológicas) que a criança necessitar. Neste estudo exploratório as crianças conseguiram compreender as instruções fornecidas pelo adulto, bem como a nomeação das imagens. No fim conseguimos perceber qual a língua primária, sendo recomendado o estudo das suas qualidades psicométricas e o seu uso em estudos futuros de avaliação, de modo a validá-lo em Portugal.

Com a elaboração deste estudo constatou-se que a bateria revela ser um instrumento com potencial para determinar a primeira língua de uma criança com DA. Também se verificou a importância da identificação precoce dos problemas na aquisição do vocabulário, e pela sua importância no desenvolvimento linguístico e comunicativo da criança. Durante a aplicação da bateria as crianças demonstraram interesse e curiosidade em descobrir quais os vocábulos apresentados.

5.2. Discussão dos resultados

O desenvolvimento linguístico torna-se cada vez menos universal para tomar características ambientais, ou seja, ao primeiro ano de vida as crianças com desenvolvimento normal adquirem, sensivelmente, as mesmas competências e ao mesmo tempo, o que justifica o facto de a descrição de desenvolvimento pré-linguístico ser bastante normativa. Ao segundo ano de vida o desenvolvimento continua a ser bastante universal no entanto, pouco a pouco, a influência do meio ambiente ganha cada vez mais importância e a criança necessita, cada vez mais, de estimulação externa para desenvolver ao máximo as suas potencialidades. Tanto a quantidade como a qualidade da estimulação a que está sujeita influenciarão, de forma determinante, a aprendizagem da linguagem da criança. A variedade das situações linguísticas onde se verá integrada,

facilitará a capacidade de adaptação (em compreensão e expressão) da criança em constante evolução (Rigolet, 2006).

A criança com DA, tal como a criança ouvinte, herda a capacidade para adquirir e desenvolver linguagem. Contudo, a visão é o canal preferencial de acesso e o sistema linguístico adquirido, natural e espontaneamente, é uma língua gestual. Tal como em cada criança ouvinte, a universalidade materializa-se, sendo os marcos e as etapas do desenvolvimento idênticas à aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, bastando que a exposição à língua seja precoce e que aqueles que interagem com a criança tenham a língua gestual como primeira língua (Sim-Sim, 2005).

No primeiro momento 58% das crianças com DA moderada e 14% das crianças com DA severa necessitaram de pista. No segundo momento 20% das crianças com DA moderada e 21% das crianças com DA severa necessitaram de pista. Todas as crianças com desenvolvimento típico tiveram um desempenho de 100%.

Segundo Rigolet (2006), a nível semântico a proporção de verbos (20,90) ainda é ligeiramente inferior à dos substantivos (25,6), o que vem corroborar os resultados obtidos neste estudo.

O Tipo e o Grau de DA Influencia a Escolha da sua Primeira Língua

Relativamente ao desempenho obtido na Bateria observa-se que o tipo e o grau de DA influenciam a escolha da criança para a sua primeira língua. Apesar de, por vezes, ao nomearem a imagem usarem as duas línguas em simultâneo, as crianças com DA moderada tendem a usar mais a LP isoladamente, enquanto as crianças com DA severa usam mais a LGP. Esta distinção é verificada através das medidas estatísticas. A análise inferencial confirma essas diferenças entre os tipos de DA, como sendo significativas.

Este desempenho é harmonioso com o desenvolvimento da linguagem esperado, uma vez que a literatura já aponta nesse sentido. Numa investigação realizada por Baptista (2010), a autora procura obter um esclarecimento para a aquisição da língua gestual *versus* o ensino da LP, foi possível observar diferenças entre os grupos com e sem DA.

A Língua Nativa Influencia a Aquisição de Novos Gestos ou no Desenvolvimento da Oralidade

No que refere à aquisição de novos gestos ou de novos vocábulos, verificou-se um aumento progressivo no desempenho das crianças com DA moderada e DA severa.

Brancalioni et al. (2011), refere a existência de uma correlação positiva entre a produção verbal das crianças e o estímulo linguístico que elas recebem. Deste modo, através das experiências que as crianças vão adquirindo e do contacto com o contexto, principalmente pela interação com os adultos próximos, elas aperfeiçoam o seu conhecimento lexical. Nesta sequência de ideias, considera-se a frequência num Jardim-de-Infância de referência como uma variável a ter em conta na análise do desempenho das crianças ao nível do desempenho ao nível da sua primeira língua.

Isto ajuda a concluir que as crianças vão adquirindo mais vocabulário através do contacto com pessoas que apresentem um vasto leque vocabular e, neste caso, em duas línguas.

5.3. Conclusões

Durante o ano curricular do Mestrado em Educação Especial – Intervenção Precoce, foi-nos dado a conhecer os diferentes modelos explicativos do desenvolvimento da criança, a evolução das práticas de intervenção precoce centradas na família, o desenvolvimento da linguagem, a importância que os contextos naturais têm no desenvolvimento da criança. Deste ponto de partida e também devido à escassez de dados sobre a aquisição da primeira língua de crianças com DA em Portugal pensou-se estudo apresentado, cujos resultados, a par da literatura, nos permitem concluir o quanto importante é a identificação e aquisição da língua em idades precoces.

Com esta investigação verificou-se a importância da frequência de crianças com DA em Jardins-de-Infância de referência e na identificação da escolha da primeira língua consoante o tipo e grau de DA. Para além disto, a sua importância no desenvolvimento linguístico e comunicativo da criança e pela sua influência direta e indirecta nas restantes áreas do desenvolvimento, pelo que uma identificação e

intervenção precoces serão otimizadoras e preventivas de futuros insucessos (Weismer & Evans, 2002).

Ainda que as crianças com DA constituam apenas uma pequena porcentagem de crianças em todo o mundo, o número real é impressionante e convincente perante os desafios que enfrentam (Spencer & Marschark, 2010). Investigar para sustentar ainda mais o seu desenvolvimento e os esforços para estender o alcance de serviços considerados eficazes, pode ter um efeito avassalador sobre a qualidade de vida destas crianças e pode suportar as suas futuras contribuições nas sociedades em que vivem.

Yoshinaga-Itano (2003; citado por Spencer & Marschark, 2010), destacou que os efeitos positivos da identificação precoce foram encontrados somente quando acompanhados por uma intervenção precoce. Esta conclusão foi também reforçada por Hogan et al. (2008; citado por Spencer & Marschark, 2010), que estudou o desenvolvimento precoce da linguagem de 37 crianças na Inglaterra.

Moeller (2000, citado por Spencer & Marschark, 2010), avaliou o desenvolvimento da linguagem de 112 crianças com DA e, usando técnicas de regressão múltipla, encontrou um efeito significativo para a idade no momento do diagnóstico e intervenção. As crianças que iniciaram a intervenção antes dos onze meses de idade adquiriram a linguagem significativamente melhor do que aqueles com um início mais tardio dos serviços de intervenção. Aos cinco anos de idade, as crianças que receberam os serviços anteriores pertenciam à classe "média baixa" em relação às normas das crianças ouvintes, de uma série de testes de linguagem padronizada.

Estudos com crianças criadas em ambientes ricos em LGP, por pais (geralmente com DA) fluentes em língua gestual, mostram que as competências de aquisição da língua gestual são adquiridas em grande parte na mesma sequência que as crianças ouvintes adquirem a língua oral (Bonvillian, Orlansky, & Folven, 1942; Emmorey, 2002; Meier & Newport, 1990; Schick, 2006; Spencer & Harris, 2006 citado por Spencer & Marschark, 2010). Crianças que usam a língua gestual como língua nativa demonstram evidências de compreensão da língua gestual por volta dos seis-oito meses de idade e tendem a usar o gesto isolado de forma expressiva aos doze meses (Spencer & Marschark, 2010).

Segundo Cummins's (1989, citado por Spencer & Marschark, 2010) todas as línguas compartilham semelhanças no núcleo e as competências desenvolvidas numa primeira língua irão ser transferidas para uma segunda língua.

Muitos investigadores têm-se centrado na identificação de resultados da abordagem específica para a comunicação e linguagem que é usada - isto é, se o uso estritamente oral (língua oral) ou visual (língua gestual) ou uma combinação das duas abordagens em simultâneo (Spencer & Marschark, 2010).

Apesar de décadas de atenção e pesquisa, ainda prevalece uma discordância acerca da eficácia dos vários métodos e modalidades para apoiar o desenvolvimento da linguagem de crianças com DA. Apesar de algumas crianças a utilizarem cada um dos métodos terem sido bem sucedidas no desenvolvimento da linguagem apropriada para a idade, esta não é a norma. As crianças com DA geralmente continuam a ficar aquém das crianças ouvintes nas realizações linguísticas, à medida que aumentam a idade (Spencer & Marschark, 2010).

Ao longo do estudo e na análise do desempenho dos diferentes vocábulos deparamo-nos com alguns que as crianças desconheciam ou não conseguiam associar a imagem ao vocábulo. Temos como exemplo, dentro da categoria dos nomes os vocábulos *carne*, *quinta*, *loja*, *piscina* e *garrafa*, e dentro da categoria dos verbos os vocábulos *tocar*, *soprar*, *abrir* e *comprar*. Podendo assim concluir, que estes vocábulos deveriam ser mais explorados nos Jardins-de-infância.

No que refere à aquisição de novos gestos ou de novos vocábulos, verificou-se um aumento progressivo no desempenho das crianças com DA moderada e DA severa, ou seja, uma diminuição no uso de pistas (visual, semântica e/ou fonológica) fornecidas às crianças. Estas pistas têm objectivo auxiliar as crianças caso tivessem dificuldades em nomear o vocábulo.

Pode-se concluir que, é importante agir/intervir na exposição das crianças aos diversos vocábulos nas duas línguas para que estas possam escolher qual é o mais significativo para elas. Uma vez que a aquisição e o desenvolvimento do vocabulário dependem de todas as componentes da linguagem e a semântica é uma área de pré-requisito e de desenvolvimento da linguagem.

Uma maior compreensão e divulgação de estudos nesta área possibilita um maior conhecimento dos profissionais e investigadores na detenção precoce de situações de risco e/ou atrasos de linguagem. É necessário que os profissionais ajam o mais precocemente.

5.4. Recomendações

A experiência de realização deste estudo exploratório leva-me a fazer algumas recomendações, que podem ser úteis para futuros estudos e que passo a apresentar a seguir.

Em relação a este estudo exploratório podemos verificar que esse não apresenta dados normativos para a população portuguesa. A amostra recolhida é muito reduzida e é condicionada a uma faixa etária restrita [4; 4:11], [5; 5:11], por isso considera-se pertinente a aplicação desta Bateria a nível nacional (noutras zonas geográfica do país) e de diferentes faixas etárias.

Sugere-se a introdução das faixas etárias [2,00 – 2,11], [3,00 – 3,11] anos, a fim de explorar o desempenho do vocabulário em idades ainda mais precoces.

As conclusões deste estudo demonstram e recomendam a importância da análise das qualidades psicométricas e aferição da bateria a nível nacional, com o contributo para a existência de mais instrumentos de avaliação nesta área em crianças com idades mais precoces e de aprofundar os conhecimentos científicos na área da aquisição da língua nativa em crianças com DA, no sentido de promover práticas eficazes ao nível da avaliação e da intervenção no vocabulário.

Esta investigação contribui como linhas de orientação para os profissionais da Educação Pré-escolar, das escolas de referência, poderem intervir atempadamente na ajuda às crianças com DA no processo de escolha da sua primeira língua. A creche, o jardim-de-infância e a pré-primária constituem, de facto, as fases privilegiadas do desenvolvimento da criança representando a etapa decisiva da futura evolução do ser humano, em grande parte determinada por este início de vida. Para além disto, também é determinante o ambiente socioafectivo, linguístico e cognitivo que envolve a criança nesta altura (Rigolet, 2006).

É pertinente serem divulgados trabalhos de investigação na área da linguagem, no sentido de os profissionais da Educação de Infância, poderem planificar as actividades, trabalhando cada vez mais a exposição das línguas LGP e LP em simultâneo. A planificação da actividade deve equilibrar a participação das duas línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A., & Espino, O. (2003). *Avaliação da linguagem – teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil*. São Paulo: Livraria Santos Editora.
- Amaral, M.A, Coutinho, A., & Delgado-Martins, M. R. (1995). *Para uma gramática da língua gestual portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Andrade, F. (2008). *Perturbações da linguagem na criança análise e caracterização*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Athayde, M.L., Carvalho, Q., & Mota, H. B. (2009). Vocabulário expressivo de crianças com diferentes níveis de gravidade de desvio fonológico. *Revista CEFAC*, v.11, supl. 2, pp. 161-168.
- Bairrão, J. (1994). *A perspetiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: O caso da intervenção precoce*. *Inovação*, 7, 37-48.
- Bairrão Ruivo, J., & Chaves de Almeida, I. (2002). *Contributos para o estudo das práticas de intervenção precoce em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Baptista, M. S. (2010). Alunos Surdos: *Aquisição da Língua Gestual e Ensino da Língua Portuguesa*. *Revista EXEDRA*, 9, 197-207.
- Befi-Lopes, D., Puglisi, M., Rodrigues, A., Giusti, E., Gândara, J., & Araújo, K. (2007). *Perfil comunicativo de crianças com alterações específicas no desenvolvimento da linguagem: caracterização longitudinal das habilidades pragmáticas*. *Rev Soc Bras Fonoaudiologia*, 12 (4), 265 - 73.

- Brancalioni, A., Marini, C., Carvalheiro, L.G., & Keske-Soares, M. (2011). *Desempenho em prova de vocabulário de crianças com desvio fonológico e com desenvolvimento fonológico normal*. Revista CEFAC, 13 (3), 428-436.
- Coelho, O. (Coord.). (2005). *Perscrutar e escutar a surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L., & Serrano, A. (2000). *Envolvimento parental em intervenção precoce: das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.
- Crais, E., & Roberts, J. (1996). *Assessing communication skills*. In M. Mary, D. B. Bailey & M. Wolery (Eds.), *Assessing Infants and Preschoolers with Special Needs* (2^a ed.). London: Prentice – Hall.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Lisboa: Lidel.
- Crystal, D. (2000). *Dicionário de linguística e fonética*. (2^a ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Decreto-Lei 3/08, de 7 de Janeiro.
- Delgado-Martins, M. R. (1986). Breve síntese histórica. In A. Pinho & Melo et al., *A criança deficiente auditiva, situação educativa em Portugal* (pp. 5-12). Lisboa: FCG.
- Duarte, I. (1997). *Língua portuguesa. Ferramentas linguísticas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ferreira, F.O., Coutinho, G., Freitas, P.M., Malloy- Diniz, L.F., & Haase, V.G.(2010). *O exame neurológico na idade pré-escolar*. In L.F. Malloy- Diniz, D. Fuentes, P. Mattos, & N. Abreu (Eds.), *Avaliação Neuropsicológica* (pp. 210-220). São Paulo: Artmed Editora S.A.

Fortin, M.F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Gomes, M.C.F. (2010). *O panorama atual da educação de surdos. Na senda de uma educação bilingue*. Revista EXEDRA, 3, 59-74.

Hage, S. R. V., & Pereira, M. B. (2006, Out-Dez). *Desempenho de crianças com desenvolvimento típico de linguagem em prova de vocabulário expressivo*. Revista CEFAC, 8(4), 419-428.

Hegde, M. N. (1996). *A coursebook on language disorders in children*. San Diego: Singular Publishing, Inc.

Harrison, M., Dannhardt, M. and Roush, J. (1996). *Families perceptions of early intervention services for children with hearing loss*. Language, Speech and Hearing Services in Schools. Vol. 27, 203-214.

Kozlowski, L. (2000). *A educação bilingue-cultural do surdo*. In Lacerda, C.B.; Nakamura, H.; & Lima, M.C. (pp.84-102). São Paulo: Plexus.

Lima, E. R. S.; Cruz-Santos, A. (2012). *Aquisição dos gestos na comunicação pré-linguística: uma abordagem teórica*.

Magalhães, J. (1999). *Revisão Constitucional e Língua Gestual Portuguesa*. III Seminário sobre Reabilitação da Criança Surda. Porto: Fundação Eng. António de Almeida

Marôco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Pero Pinheiro: ReporNunber.

Mateus, M. H. M.; Brito, A. M.; Duarte,; & Faria, I. H. (2004). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

Moura, M.C.; Lodi, A.C.; & Harrison, K. M. (2005). *A história e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais*. In Lopes Filho, O.C. (Ed.). *O tratado de fonoaudiologia* (p. 341-364). (2ª ed). Ribeirão Preto, SP: Tecmedd.

Pereira, R. C. (2008). *Surdez: aquisição de linguagem e inclusão social*. Rio de Janeiro: Revinter.

Pestana, M. H., & Gagueiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementariedade do SPSS*. (5ª ed). Lisboa: Edições Sílabo.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1974). *A psicologia da criança*. 3ª Edição. São Paulo: Difel.

Rigolet, S. A. (2006). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2010). *Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Factos e Opções*. *Revista Educação Inclusiva*, vol 3, nº 1. (97-109).

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

Santos, A.C. (2002). *Problemas de comunicação em alunos com necessidades educativas especiais: Um contributo para a sua compreensão*. *Rev. Inclusão*, (3), 21-38.

Santos, P. A. C. H. (2007). *Promovendo um processo de construção de uma cultura de intervenção precoce*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro.

Serrano, A. (2007). *Redes sociais de apoio e sua relevância para a intervenção precoce*. Porto: Porto Editora.

Silva, V.L. (2011). *Avaliação de vocabulário receptivo e expressivo em crianças com e sem Perturbações da Comunicação, dos 36 aos 71 meses*. Tese de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.

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

Sim-Sim, I. (2005). *A criança surda - contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I. (2010). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. (5ª edição). Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.

Simeonsson, R. J. (1996a). *Family expectations, encounters and needs*. In M. Brambring, H. Rauh, & A. Beelman (Eds.) *Early childhood intervention: Theory, evaluation and practice* (pp. 196-207). Berlin, New York: de Gruyter.

Viana, R. M. P. (2007). *Uma abordagem às práticas centradas na Família*. Sonhar: Comunicar a Diferença.

Weismer, S.E., & Evans, J. L. (2002). *The role of processing limitations in early identification of specific language impairment*. *Topics in Language Disorders*, 22(3), 15-29.

Clker.com (2012). Imagens retiradas em <http://www.clker.com/>.

Dreamstime (2012). Imagens retiradas em <http://www.dreamstime.com/>.

ANEXOS

Anexo A. Bateria de Nomeação Semântica (Rodrigues & Santos, 2013)

Folha de registro

Nomes				
Palavras	Palavras		Gestos	
	Espontâneo	Por repetição	Espontâneo	Por repetição
Pai				
Mãe				
Bola				
Boneca				
Carro				
Jogo				
Bolacha				
Leite				
Chocolate				
Água				
Papel				
Lápis de cor				
Livro				
Cama				
Mesa				
Cadeira				
Calças				
Cão				
Peixe				
Carne				
Batatas				
Massa/Esparguete				
Iogurte				
Sopa				
Televisão				
Casa				
Quinta				
Mota				
Loja				
Relógio				
Mochila				
Toalha				
Fruta				
Bebé				
Menino				
Prato				
Colher				
Copo				
Piscina				
Sol				

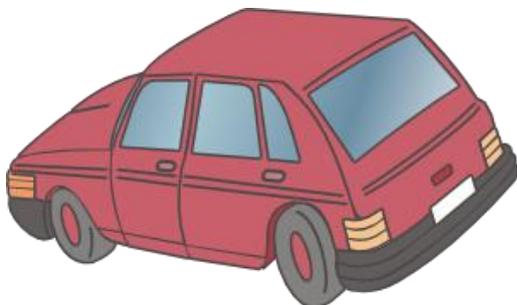
Escova dentes				
Escola				
Escadas				
Baloioço				
Professora				
Palhaço				
Tesoura				
Borracha				
Escorrega				
Nuvem				
Bicicleta				
Caixa				
Garrafa				
Flôr				
Barco/Navio				
Computador				
Balão				
Prenda				
Mão				
Azul				

Ações				
Palavras	Palavras		Gestos	
	Espontâneo	Por repetição	Espontâneo	Por repetição
Beber				
Comer				
Fazer xixi				
Tocar				
Ver televisão				
Tomar banho				
Andar bicicleta				
Ler				
Pintar				
Nadar				
Correr				
Jogar				
Saltar				
Dormir				
Regar				
Limpar				
Vestir				
Escrever				
Soprar				
Pentear				
Partir				
Beijar				

Cortar				
Cozinhar				
Berrar				
Rir				
Chorar				
Dar				
Voar				
Sentar				
Cantar				
Abrir				
Falar				
Atirar				
Comprar				
Lavar dentes				
Ligar/Telefonar				
Cair				
Magoar				
Chutar				

Anexo B. Bateria de Nomeação Semântica (Rodrigues & Santos, 2013)

Imagens





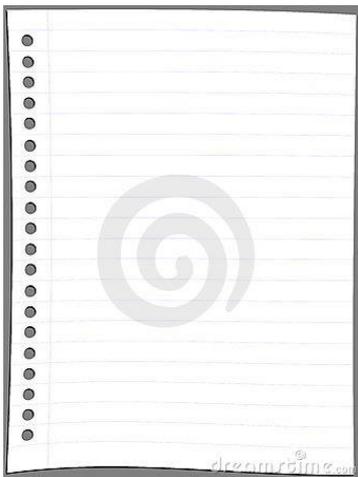
dreamstime.com



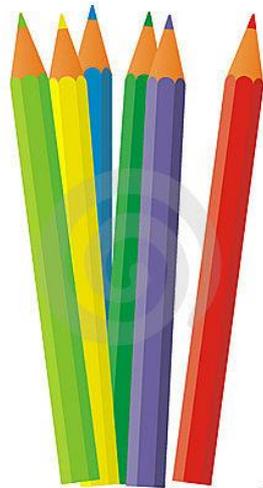
dreamstime.com



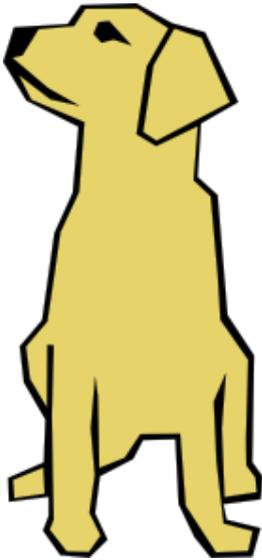
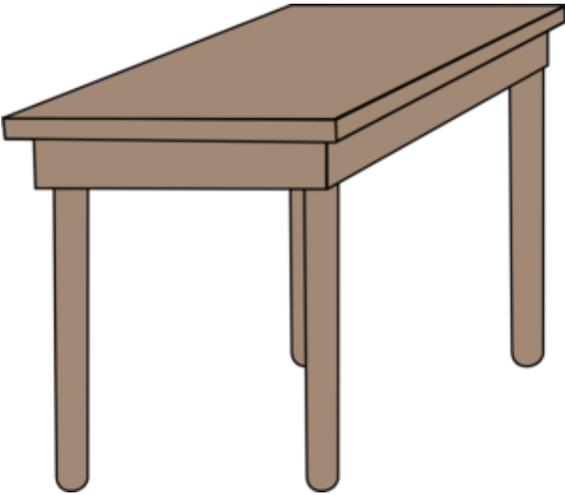
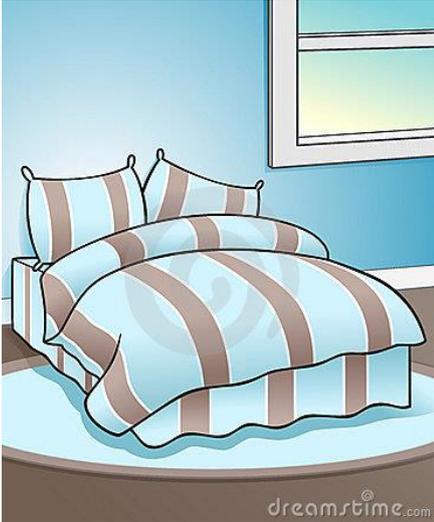
dreamstime.com



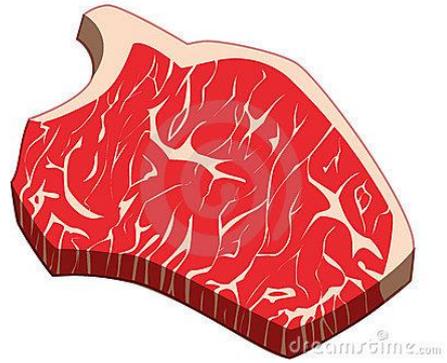
dreamstime.com

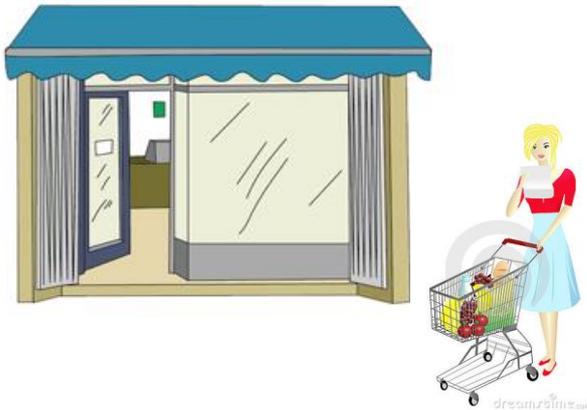


dreamstime.com



dreamstime.com







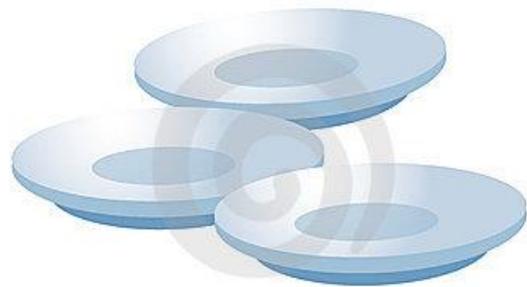
dreamstime.com



dreamstime.com



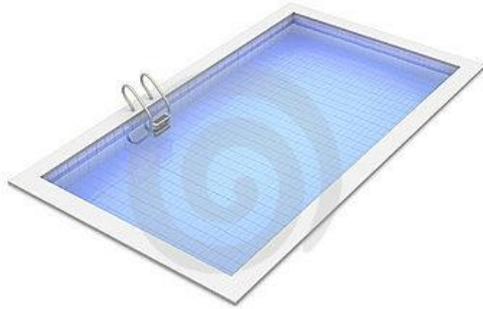
dreamstime.com



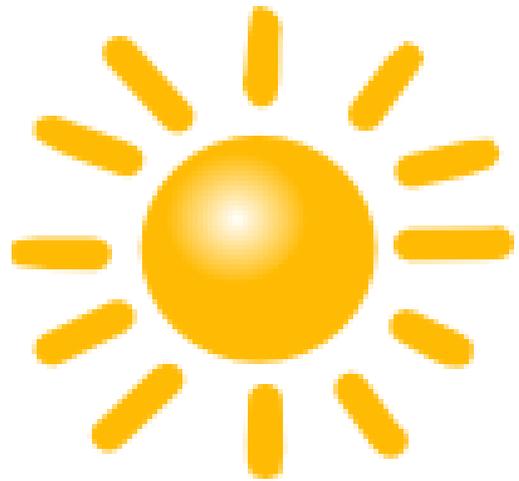
dreamstime.com



dreamstime.com



dreamstime.com





dreamstime.com



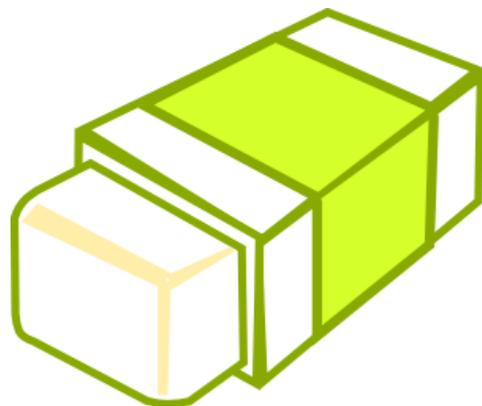
dreamstime.com

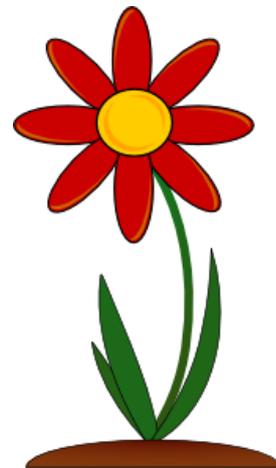
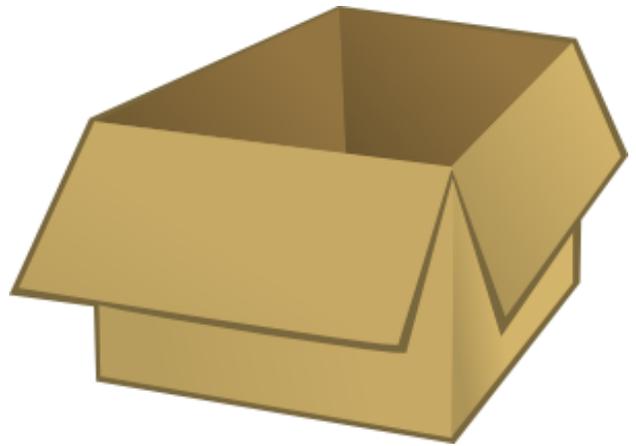


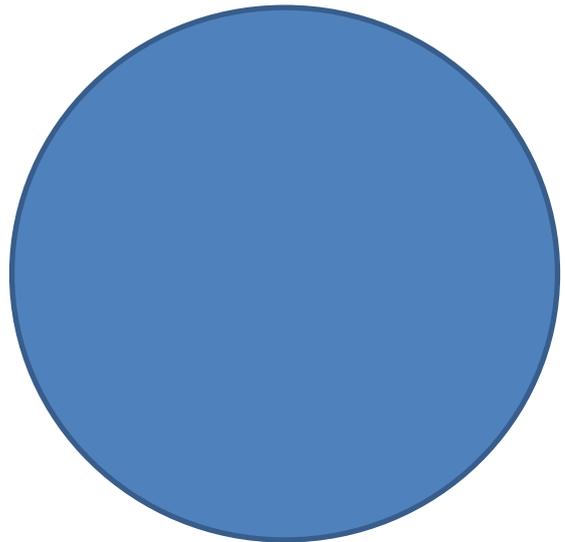
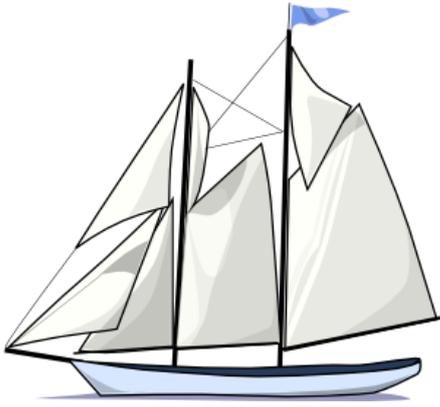
dreamstime.com

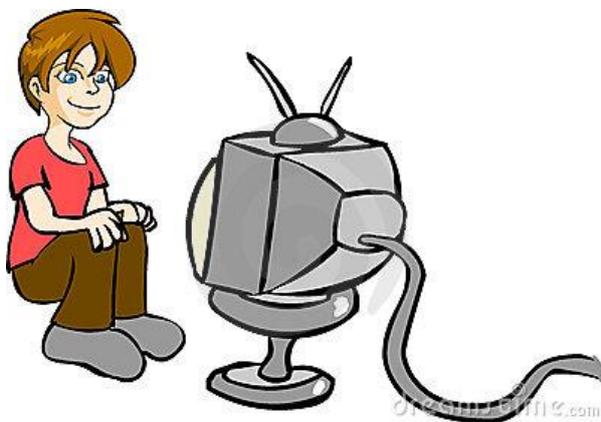


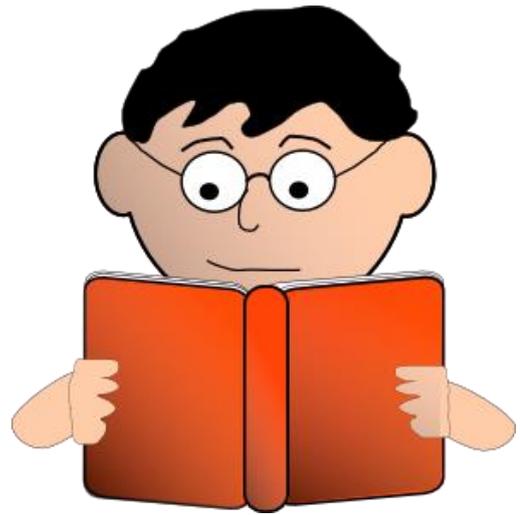
dreamstime.com



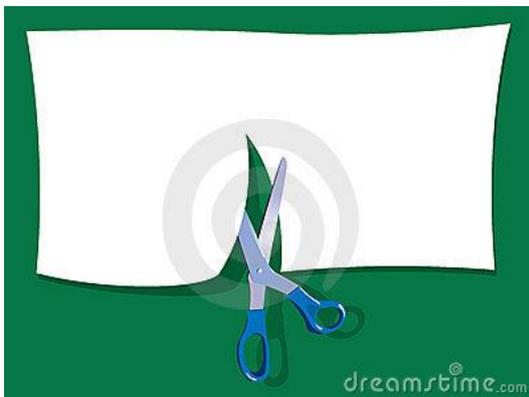


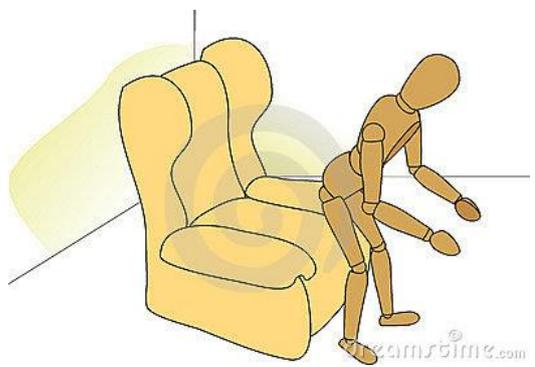


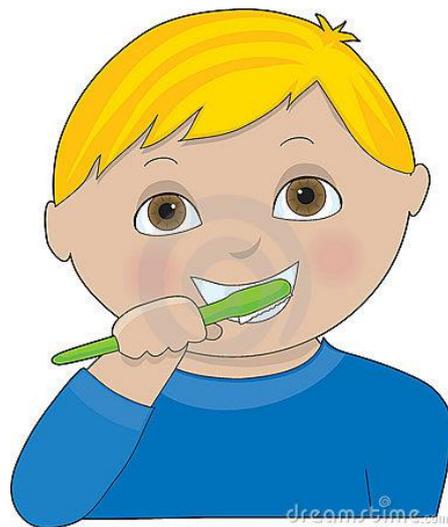


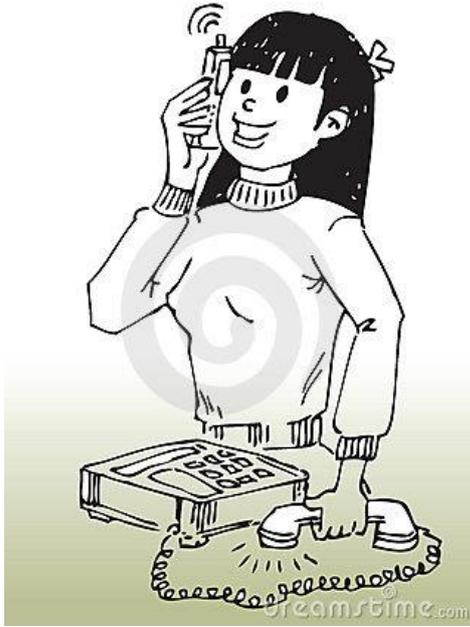












Anexo C. Documento de pedido de autorização direcionado ao diretor do agrupamento
seleccionado



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial

Exmo Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas

A aluna..... do Curso de Mestrado em Educação Especial – Intervenção Precoce do Instituto de Educação da Universidade do Minho, pretende realizar no âmbito da Dissertação de Mestrado um estudo que tem como objectivo caracterizar o processo de aquisição da Língua Portuguesa e da Língua Gestual Portuguesa em crianças em idade pré-escolar com deficiência auditiva após um ano de inserção no Jardim de Infância, sob orientação da Professora Doutora Anabela Cruz dos Santos.

Nesse sentido, solicito a vossa autorização e colaboração na realização do referido estudo e asseguro o cumprimento de todos os procedimentos éticos e deontológicos, geralmente utilizados num trabalho desta índole e asseguro que os dados serão confidenciais e anónimos.

Com os melhores cumprimentos,

Braga, 25 de Outubro de 2011

Anexo D. Documento de pedido de autorização direcionado ao coordenador do jardim de infância selecionado



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial

Exmo (a). Sr (a). Coordenador (a) do Jardim de infância

A aluna..... do Curso de Mestrado em Educação Especial – Intervenção Precoce do Instituto de Educação da Universidade do Minho, pretende realizar no âmbito da Dissertação de Mestrado um estudo que tem como objectivo caracterizar o processo de aquisição da Língua Portuguesa e da Língua Gestual Portuguesa em crianças em idade pré-escolar com deficiência auditiva após um ano de inserção no Jardim de Infância, sob orientação da Professora Doutora Anabela Cruz dos Santos.

Solicitando desde já a autorização do Diretor do agrupamento de escolas, nesse sentido peço a vossa colaboração na realização do referido estudo e asseguro o cumprimento de todos os procedimentos éticos e deontológicos, geralmente utilizados num trabalho desta índole e asseguro que os dados serão confidenciais e anónimos.

Com os melhores cumprimentos,

Braga, 25 de Outubro de 2011

Anexo E. Documento de pedido de autorização direcionado aos encarregados de educação das crianças para participação no estudo



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial

Caros Pais

A aluna _____ do Curso de Mestrado em Educação Especial – Intervenção Precoce do Instituto de Educação da Universidade do Minho, pretende realizar um estudo no âmbito da sua tese, que tem como objectivo caracterizar o processo de aquisição da Língua Portuguesa e da Língua Gestual Portuguesa em crianças em idade pré-escolar com deficiência auditiva após um ano de inserção no Jardim de Infância, sob orientação da Professora Doutora Anabela Cruz dos Santos. Nesse sentido pedimos a vossa colaboração para a realização do referido estudo e asseguramos que os vossos dados serão confidenciais e anónimos. Agradecemos a vossa colaboração. Muito obrigada pela vossa ajuda.

Braga, 25 de Outubro de 2011

Autorizo que o meu filho _____ participe no estudo no âmbito da tese da aluna da Universidade do Minho _____ e manifesto a minha disponibilidade para colaborar nos procedimentos necessários.

Assinatura do Encarregado de Educação
