

# ESTUDO PILOTO COM 45 EDUCADORES DE INFÂNCIA - VALIDAÇÃO DE CHECKLISTS DE IDENTIFICAÇÃO DE RISCO LINGUAGEM PARA 3, 4 E 5 ANOS

Data de aceite: 03/04/2023

### Aliaska Aguiar

Universidade do Minho (CIEC), Braga,  
Portugal; São Paulo, Brasil  
ORCID 000000216570070

### Graça Simões de Carvalho

Universidade do Minho (CIEC), Braga,  
Portugal  
ORCID 0000000200341329

### Simone Lopes Herrera

Universidade de São Paulo, Bauru, Brasil  
ORCID0000-0002-1892-0871

**RESUMO:** A vigilância da linguagem integradora na promoção da saúde infantil, com *checklists* são úteis à identificação precoce das perturbações. O estudo piloto visou a validação dos três *checklists* de 3 a 5 anos, aplicados a 45 educadores da infância de escolas brasileiras privadas, NSE variado, pedagogos, gênero feminino e masculino, entre 30 e 65 anos. Os educadores preencheram *online* e validaram os itens aos marcadores típicos na “Adequação para faixa etária”, “Relevância para risco de alerta”, “Clareza do item” e “Marco discriminativo”. Os resultados revelaram a importância na identificação e

dupla vantagem: apreciação do educador dentro do contexto educacional, e reflexão para a vigilância de alerta da linguagem infantil, o que comprovou a necessidade de ações de formações de saúde para o sistema educativo, como o uso dos “*Checklists* de identificação de riscos da linguagem infantil”. O impacto de ações educacionais instrumentalizadas, como uso dos *checklists* em contextos educacionais, cooperam nas formas de atenção como investimento de vigilância do desenvolvimento, melhor desempenho de competências cognitivas e da linguagem, fundamentais para o sucesso escolar e saúde da linguagem, bem como benefícios econômicos de investimento na primeira infância para prevenção de perturbações de linguagem e promoção da saúde.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguagem infantil, lista de checagem, *checklist*, educadores, pré-escolares.

### STUDY WITH KINDERGARTEN TEACHERS - VALIDATION OF LANGUAGE RISK IDENTIFICATION CHECKLISTS FOR 3-, 4- AND 5-YEAR-OLDS

**ABSTRACT:** The surveillance of integrative language in the promotion of child health,

with checklists are useful for the early identification of disorders. The pilot study aimed to validate the three checklists from 3 to 5 years old, applied to 45 kindergarten teachers from private Brazilian schools, varied SES, educators, female and male, between 30 and 65 years old. Educators completed online and validated the items against typical markers in “Appropriateness for age group”, “Relevance to alert risk”, “Item clarity” and “Discriminative framework”. The results revealed the importance in the identification and double advantage: appreciation of the educator within the educational context, and reflection for the alert surveillance of children’s language, which proved the need for actions of health training for the educational system, such as the use of “Children’s Language Risk Identification Checklists”. The impact of instrumental educational actions, such as the use of checklists in educational contexts, cooperate in the forms of care as an investment in developmental surveillance, better performance of cognitive and language skills, fundamental for school success and language health, as well as economic benefits investment in early childhood to prevent language disorders and promote health.

**KEYWORDS:** Children’s language, checklist, checklist, educators, preschoolers.

## INTRODUÇÃO

A linguagem organizada em três níveis, na forma, conteúdo e uso, são componentes indispensáveis para a boa comunicação, as perturbações para quaisquer uma destas ligações podem causar desordens durante o desenvolvimento da saúde da linguagem (Helland, Lundervold, Heimann & Posserud, 2014).

A interação com os educadores e a qualidade dos contextos em que crianças do jardim da infância estão inseridas como elementos-chave no aprendizado, permitem a capacidade de compreender o seu ambiente e regular o comportamento com a linguagem, no papel de função reguladora da aprendizagem. Visto que no desenvolvimento infantil, faz-se necessário o aferimento da linguagem em pré-escolares dentro dos cenários educacionais (Cunha Bragança, Lindgren Alves & Aguiar Lemos, 2014). A escola privilegia estimulação, aquisição e desenvolvimento da linguagem, oferece à criança ambientes comunicativos importantes e condições para facilitar e incentivar o uso da linguagem (Silva, Labanca, Melo & Costa-Guarisco, 2014). Na verdade, o jardim da infância se caracteriza pelo veloz desenvolvimento do léxico e aumento rápido da linguagem, o que permite a compreensão e expressão de mensagens, a elaboração de ideias, interagindo comunicativamente com outros para refletir e solucionar eventuais problemas Reyes; Pérez (2014).

Ressalta-se a importância da interação de qualidade educador/criança à otimização da aprendizagem infantil desde desenvolvimento da linguagem em contexto de interação, ou seja, as interações organizam as condutas e asseguram o progresso da comunicação. As ações mediadoras por parte dos educadores podem criar novos cenários educacionais que possibilitem interações pedagógicas e promotoras de aprendizado De Oliveira et al. (2016); Rebelo e Vital (2020). Assim, o papel do educador no processo ensino aprendizagem é um sinônimo de mediador, ou seja, aquele que oportuniza formas e estratégias facilitadoras

de aprendizagem, um incentivador, próximo à criança com intencionalidade Carniel et al. (2017 e Mello; Grazziotin (2020).

A vigilância do desenvolvimento dentro dos contextos educacionais pode ser definida flexível, longitudinal, contínuo, o que é possível atribuir um potencial da escola para influenciar no desenvolvimento das crianças, se faz indispensável investir na qualidade de suas ações e no treinamento de educadores. A necessidade imperativa de conhecer as características do desenvolvimento típico da linguagem, compreender o contexto em que ele ocorre e garantir o restabelecimento da saúde em relação à comunicação, o educador necessita atualizar conhecimentos para atuar no sentido da estimulação das habilidades linguísticas (Goulart & Chiari, 2007; de Souza Della Barba et al., 2016; Goulart & Chiari, 2011) A formação continuada demonstra ter alto impacto positivo no aumento de interações com o jardim da infância, como um processo para a estimulação da linguagem no decorrer das práticas pedagógicas, Menotti et al. (2020), e refletir com educadores sobre isto contribui para o crescimento do grupo envolvido e na qualidade do trabalho docente Mello; Grazziotin (2020).

A pertinência do acompanhamento do desenvolvimento da linguagem infantil no jardim da infância possibilita a análise da trajetória do desenvolvimento típico nos primeiros anos de vida, a identificação de crianças com maior risco de perturbações e, conseqüentemente, o estabelecimento de estratégias de intervenção antecipada e promoção do desenvolvimento (Guimarães, Assis, Vieira & Formiga, 2015). Uma medida essencial para educadores sobre a prevenção do risco de perturbações da linguagem, é a identificação precoce dessas perturbações. Para o efeito, é importante o uso de instrumentos contendo orientações sobre o desenvolvimento de comportamentos comunicativos saudáveis, estes incluindo listas de verificação precoce, permitindo identificar crianças com uma comunicação saudável e crianças com risco de perturbações da linguagem Germano (2011 e Rebelo; Vital (2020 e Varela (2010).

Os educadores e profissionais envolvidos com contextos educacionais têm prestado considerável atenção à intervenção precoce e à prontidão escolar com pré-escolares. Uma das preocupações é a triagem e avaliação da prontidão, que são parte integrante do processo de tomada de decisão em relação ao bem-estar educacional das crianças em idade pré-escolar, e que podem constituir medidas com parâmetros de classificação administradas em grupos etários ou individualmente Panter; Bracken (2013). A identificação precoce é fundamental, a fim de evitar que este quadro piore ou perpetue para as perturbações da linguagem, o que poderá acarretar diminuição dos índices de reprovações e a evasão escolar (Souza et al., 2019).

Há métodos de avaliação destinados a identificar supostos atrasos no desenvolvimento infantil, como por exemplo, o da vigilância do desenvolvimento, na utilização de *checklists* permite detectar os problemas, as limitações presentes no desenvolvimento das crianças, como meio de prevenir dificuldades futuras e diminuir os atrasos (Cruz, Dias & Pedroso,

2014). As medidas de avaliação rápida e simples, como a realização de programas de triagens, possibilitam identificação precoce de crianças com desenvolvimento atípico que merecem atenção e ações específicas Cabral de Oliveira et al. (2018). A triagem do desenvolvimento no jardim da infância oferece aos educadores a indicação de melhores planos de atuação e de intervenções pedagógicas que são potencializadoras de respostas positivas (Souza, Chagas & Amoroso, 2017).

No aferimento no jardim da infância por meio de rastreios na observação do desenvolvimento da linguagem é possível também avaliar o processo de apropriação de conhecimento, sobretudo, evidenciar o que a criança já sabe. Portanto, avaliar não significa adequar a criança a padrões pré-estabelecidos, mas acompanhar e identificar seus marcadores de desenvolvimento (Feitoza, Müller & Cavaton, 2019). O desenvolvimento das habilidades linguísticas precedentes são importantes para a prontidão escolar. Enquanto algumas crianças que começam a falar mais tarde do que seus colegas retomam o vocabulário alguns meses depois, outras continuam atrasadas e permanecem em risco de sofrer as perturbações de linguagem Prado et al. (2018).

O objetivo do estudo piloto com 45 educadores do ensino infantil foi a validação final dos três *checklists* de identificação de risco para as faixas etárias de 3, 4 e 5 anos.

## METODOLOGIA

A amostra do estudo piloto foi constituída por 45 educadores da infância de escolas brasileiras privadas que atuam com os três grupos etários (3, 4 e 5 anos) com nível socioeconômico (NSE) variado. A recolha de dados foi realizada na Região Sudeste do Brasil, na cidade de São Paulo - SP. Os educadores selecionados para o estudo piloto eram todos de escolas privadas, graduados em Pedagogia, do gênero feminino e masculino, com faixa etária variante entre 30 e 65 anos, experientes na atuação prática pedagógica do jardim de infância e atuantes com os grupos etários de três a cinco anos. Os três *checklists* 4 foram inseridos em uma plataforma (*Google Forms*) para serem respondidos online pelos 45 educadores da infância que trabalham com as faixas etárias: **Checklist de Identificação de risco de Linguagem 3 anos**; **Checklist de Identificação de risco de Linguagem 4 anos**; **Checklist de Identificação de risco de Linguagem 5 anos** (Apêndice).

Para a execução da tarefa foi apresentado na página de abertura do instrumento o TCLE e no texto de apresentação incluído uma escala dicotômica de S (sim para participar) e N (não participar) para os quatro critérios correspondidos. A compilação de dados deste estudo piloto indicaram o auxílio do instrumento proposto na identificação de riscos nas alterações da linguagem, avaliando a utilidade do instrumento e o polimento de pontos necessários.

Os 45 educadores receberam as orientações para esclarecimento em como proceder o preenchimento dos *checklists* de identificação de risco e as instruções para

preparação prévia, foram os respondentes a completar os *checklists*, sem nenhuma observação direta das crianças implicadas no processo, mas levando em consideração a formação profissional e suas práticas pedagógicas inseridas no que diz respeito ao que conhecem sobre desenvolvimento de linguagem, tiveram um período temporal determinado par responder aos checklists e devolveram em previsão antecedente.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise quantitativa dos dados foi realizada por análise estatística descritiva, com análise de dispersão dos dados e análise do poder discriminativo utilizando o programa informático *SPSS*. Apresentam-se de seguida os resultados obtidos para cada Item de cada um dos três checklists, em que se analisou para cada item os quatros critérios;(a) Adequação para a faixa etária, (b) Relevância para risco de alerta, (c) clareza do item e (d) Marco discriminativo.

### 1. Checklist de Identificação de risco de Linguagem Infantil 3 anos –18 itens

Item 1 - Omite na fala os fonemas de [k] por[t]? (Exemplo: Fala / ama/ para [cama] ou /ia/ para [tia]) – 3 anos.O item 1 dos 3 anos revelou-se como não adequada para identificar riscos na faixa etária de 3 anos, com 44,4% e 46,7% em não atender ao um marco discriminativo (Tabela 1). Este item específico do subsistema fonológico poderia atender melhor a uma faixa etária de 2 anos a 2 anos e 11meses, embora 62, 2% dos educadores responderam ser relevante considerar a omissão dos fonemas referidos como um risco de alerta a ser considerado.

a) Adequação para identificação de risco na faixa etária					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	20	55,6	55,6	55,6
	Sim	25	44,4	44,4	100,0
	Total	45	100,0	100,0	
b) Relevância de risco de alerta					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	17	62,2	62,2	62,2
	Sim	28	37,8	37,8	100,0
	Total	45	100,0	100,0	
c) Clareza do item					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	18	40,0	40,0	40,0
	Sim	27	60,0	60,0	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

d) Marco Discriminativo		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	21	53,3	53,3	53,3
	Sim	24	46,7	46,7	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Tabela 1. Resultados para a item 1 (Omite na fala os fonemas de [k] por [t] - (Exemplo: Fala / ama/ para [cama] ou /ia/ para [tia]) do checklist dos 3 anos

Item 12 - Fala frases no gerúndio (verbo auxiliar + verbo terminado em -NDO)? (Exemplo: «Eu estou desenhando.» «Eu estou pintando.»)

No item 12 (Tabela 3), apesar de 80% dos educadores examinarem o item e avaliarem com boa clareza, 62,2% não consideraram adequado para identificação de risco

a) Adequação para identificação de risco na faixa etária		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	17	62,2	62,2	62,2
	Sim	28	37,8	37,8	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

  

b) Relevância de risco de alerta		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	21	46,7	46,7	46,7
	Sim	24	53,3	53,3	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

  

c) Clareza do item		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	9	20,0	20,0	20,0
	Sim	36	80,0	80,0	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

  

d) Marco Discriminativo		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	19	42,2	42,2	42,2
	Sim	26	57,8	57,8	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Tabela 3. Resultados para o Item 12 ( Fala frases no gerúndio?) do checklist dos 3 anos

### **Checklist de Identificação de risco de Linguagem Infantil 4 anos – 16 itens**

Item 3-Troca na fala o fonema fricativo [s] por [ʃ]? Exemplo: Fala/ chapato/ fala[sapato] fala /chapo/ para [sapo]. O item 3, 71,1% não consideraram ser adequada para identificação de risco de alerta, 68,9% não julgaram ser relevante. Enquanto 55,6% dos educadores compreenderam clareza no item e 66,7% julgaram não ser um marco discriminativo para esta faixa etária.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	13	71,1	71,1	71,1
	Sim	32	28,9	28,9	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

  

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	14	68,9	68,9	68,9
	Sim	31	31,1	31,1	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

  

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	20	44,4	44,4	44,4
	Sim	25	55,6	55,6	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

  

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	15	66,7	66,7	66,7
	Sim	30	33,3	33,3	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

*Tabela 3 - Resultados para o Item 3- (Troca na fala o fonema fricativo [s] por [ʃ]?) do checklist dos 4 anos*

### **Checklist de Identificação de risco de Linguagem Infantil 5 anos –12 itens**

Item 11. Consegue descrever situações e fatos com sequência lógico-temporal e coesão (mas ainda pode omitir alguns elementos secundários)?

Para a item 11, 88,9% dos educadores consideraram o item relevante como risco de alerta e 86,7% um marco discriminativo.

a) Adequação para identificação de risco na faixa etária					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	13	28,9	28,9	28,9
	Sim	32	71,1	71,1	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

  

b) Relevância de risco de alerta					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	5	11,1	11,1	11,1
	Sim	40	88,9	88,9	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

  

c) Clareza do item					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	6	13,3	13,3	13,3
	Sim	39	86,7	86,7	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

  

d) Marco Discriminativo					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	6	13,3	13,3	13,3
	Sim	39	86,7	86,7	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Tabela 4 - Resultados para o Item 11. (Consegue descrever situações e fatos com sequência lógico-temporal e coesão (mas ainda pode omitir alguns elementos secundários?) checklist dos 5 anos

Item 12. Pergunta sobre o significado das palavras? Exemplo: O que é grampeador? Para que serve o grampeador?

Para a item 12, 82,2% dos educadores apreciaram o item com adequação para identificação de risco e relevância, 80% dos educadores classificaram o item como um marco discriminativo

a) Adequação para identificação de risco na faixa etária					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	8	17,8	17,8	17,8
	Sim	37	82,2	82,2	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

  

b) Relevância de risco de alerta					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	8	17,8	17,8	17,8
	Sim	37	82,2	82,2	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

  

d) Marco Discriminativo					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	9	20,0	20,0	20,0
	Sim	36	80,0	80,0	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Tabela 5 - Resultados para o Item 12 (Pergunta sobre o significado das palavras?) checklist dos 5 anos

A coleta de dados colaborou para apreciar com exatidão os *checklists* de 3 a 5 anos e pontuar valores para o aferimento das respectivas itens em função dos quatro critérios que foram estabelecidos para verificação da correspondência de medidas dos *checklists*, referentes aos quatro critérios considerados: a) Adequação de identificação de risco para faixa etária, b) Relevância de risco de alerta, c) Clareza do item e d) Marco discriminativo.

Para o “**Checklist de Identificação de risco de Linguagem Infantil de 3 anos**”, alguns itens não foram pontuados significativos, como a item 1 - **Omite na fala os fonemas de [k] por[t]?** Exemplo: Fala / ama/ para [cama] ou /ia/ para [tia], em que foi sugerido pelos educadores ser mais adequado a identificar a item como risco de alerta e ser aferido como um marco discriminativo para crianças menores de 3 anos, pois além de ter obtido uma pontuação baixa para critérios examinados, o item tem melhor adequação para ser examinado em crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses, portanto foi retirado da versão final do *checklist* de 3 anos. No item 6- **Usa a fala para expressar sentimentos?** Exemplo: «A boneca está triste.»; «Eu estou com medo.», vale ressaltar que os valores referidos não atingiram suficiente adequação para identificação de risco, a metade dos educadores não interpretaram o item com clareza, aferimento para um marco discriminativo e também a ser considerado como um item relevante. E o item 12- **Fala frases no gerúndio (verbo auxiliar + verbo terminado em -NDO)?** Exemplo: «Eu estou desenhando.» «Eu estou pintando», houve pouco adesão por parte dos educadores em pontuar o item

como relevante para risco de alerta e no item 14 a pontuação foi baixa para o item ser ressaltado como um marco discriminativo. Portanto os itens **1, 6 e 12** foram retiradas, pois os resultados foram pouco significativas para atender esta faixa etária, o instrumento com 18 itens passou a ter na versão atualizada 15 itens.

Para no **item 3 - Troca na fala o fonema fricativo [s] por [ʃ]**? **Exemplo: Fala/chapato/ fala[sapato] fala /chapo/ para [sapo]**, obteve-se 71,1% de não adequação para identificação de risco de alerta, 68,9 % de não relevância para risco de alerta e 66,7 % de não marco discriminativo. Hipoteticamente, os educadores devem não ter compreendido o alfabeto fonético, já que não faz parte de suas habilidades e competências dentro das perspectivas pedagógicas, usar tais transcrições fonéticas. A clareza do item pode ser melhorada, a partir da substituição do alfabeto fonético, pois considerou-se um dado relevante apesar da não compreensão dos códigos fonéticos por parte dos educadores, portanto este item na versão atualizada foi excluído, o *Checklist* para a faixa etária de 4 anos. Dessa forma, o *checklist* para que tinha 16 itens, ficou com 15 itens na sua versão final.

Para **Checklist de Identificação de risco de Linguagem Infantil 5 anos**, os itens avaliados a fim de aferirem os riscos para identificação de risco de alerta e apreciadas para observar o desenvolvimento da linguagem, apresentaram para os quatro critérios, boa pontuação no instrumento como um todo. Os itens 11 e 12 atingiram pontuação entre 77,7% e 82,2% o que demonstra ser muito significativas para a composição do *checklist* na faixa etária de 5 anos.

Por conseguinte, a construção dos *checklists* neste formato apresentaram dupla vantagem: permite a apreciação do educador da infância dentro do contexto educacional, sem nenhum tipo de interferência do educador e podem trazer um recorte de reflexão centrado para a vigilância dos riscos de alerta do desenvolvimento da linguagem infantil. Os *checklists* podem ajudar na compreensão acerca das interações comunicativas presentes na situação educacional, além de servir como uma estratégia favorecedora para a operacionalização sobre como os educadores da infância podem contribuir de maneira efetiva e assertiva para com o desenvolvimento da saúde linguagem infantil. O critério que diz respeito específico para a Clareza do item, quando pontuado com valores baixos em relação aos outros critérios, justificou-se também os outros de estarem menores, o que podemos na conjuntura compreender que educador da infância não apreendeu a item proposta para o item referido no *checklist*.

Em vista disto, o aferimento dos educadores em relação os itens que pontuam o subsistema fonológico, não foi considerada pertinente para constituir o *checklist de 3 e 4 anos* estes dados portanto, corroboram que os educadores precisam cada vez mais serem orientados e capacitados sobre aspectos do desenvolvimento da linguagem, principalmente sobre o subsistema fonológico para atuarem com melhor prontidão frente a vigilância e identificação de risco de alerta para as alterações que podem indicar as perturbações da

linguagem.

Os *checklists*, são úteis para avaliar crianças que estão aparentemente bem, mas que podem apresentar perturbações da linguagem, constituindo fatores de riscos para problemas potenciais que podem ameaçar a base de desenvolvimento da criança (Johnson-Staub & CLASP, 2014; Pérez-Pereira & Resches, 2011). Assim, caracterizam-se como meios de promoção na instrumentalização, pois permitem funcionar como indicadores dos marcos do desenvolvimento infantil (Davies et al., 2016; Goulart & Chiari, 2011; Labanca et al., 2015; Losapio & Pondé, 2008; Di Rosa et al., 2016; Sim et al., 2013). Este rastreio precoce e frequente desde o jardim da infância, contribui com a intervenção antecipada antes da educação formal, no desenvolvimento saudável da linguagem infantil (Guarini et al., 2016; Moodie et al., 2014; Sigolo & Aiello, 2011; Wankoff, 2011).

Portanto, *checklists* para rastrear o desenvolvimento da linguagem em contextos educacionais e utilizados por educadores da infância de 3 a 5 anos, apresentam vantagens por abranger as dimensões da linguagem e servem como um rastreio para intervir na precocidade da linguagem infantil (Moodie et al., 2014; Silva et al., 2019). A atenção antecipada, através dos *checklists*, garante e promove o desenvolvimento infantil como subsídio para fomentar a qualidade na vigilância do desenvolvimento infantil Caminha et al. (2017 e Coelho et al. (2016 e Figueiras et al. (2005 e Lamego et al. (2018 e Lusquinhos; Carvalho (2017 e Mendonça; Lemos (2011 e Oliveira (2013 e Pérez-Pereira; Resches (2011 e Pizolato et al. (2016 e Romeu Weliton Caputo et al. (2011 e Rosot et al. (2018 e Da Silva et al. (2019 e Torras-Mañá et al. (2014 e Viana et al. (2017)

Pode-se constatar que o rastreio deve vir a ser uma prática contínua e diária dentro do jardim da infância, visto que os educadores tem oportunidades de operarem de forma discreta e indireta dentro dos contextos educacionais e apreciarem a saúde da linguagem infantil em seus grupos etários, em relação aos preditores esperados para a faixa etária correspondente, tido como marcos discriminativos, através deste processo os educadores da infância, terão a possibilidade de observarem e constatarem os marcos esperados já adquiridos e os progressos das etapas esperadas para a faixa etária, bem como, suas dificuldades, necessidades e retrocessos. Portanto, criar condições e ferramentas para que o educador atue com maior prontidão, assertividade e interesse no desenvolvimento da linguagem infantil, tornando-o agente promotor para o diálogo entre a educação e a saúde é uma consonância possível de ser alcançada nos espaços intersetoriais e nas práticas profissionais que propiciem o desenvolvimento conjunto de ações que promovam melhor desenvolvimento geral do ser humano. A carência de publicações de *checklists* da linguagem infantil que abrangem os domínios da linguagem para a faixa etária de 3 a 5 anos, na área da saúde da Linguagem infantil é um fator incentivador a continuar na produção de conhecimento neste âmbito de pesquisa.

Estes *checklists* podem trazer um impacto significativo e positivo no desenvolvimento da saúde da linguagem infantil, pois revelam um aferimento para nortear e ou medir o

desenvolvimento da linguagem infantil com os grupos etários (3 a 5 anos) do jardim da infância na ótica de atenção conjunta dos educadores da infância. Neste sentido, pode-se afirmar o uso de “*Checklists* para identificação de risco da linguagem infantil” contribui como um elemento integrante e regulador no processo do desenvolvimento da saúde infantil. Achou-se oportuno referir que uma das principais vantagens dos *checklists* (de 3 a 5 anos) que consiste no fato de servirem como meio de rastreio na prática pedagógica do educador, ou seja, através da observação e análise do conjunto de itens que caracterizam as dimensões da linguagem das crianças o educador terá a possibilidade de refletir sobre a sua prática, adaptá-la, readaptá-la e organizá-la de acordo com as necessidades das crianças, atentos para os riscos de alerta. Assim sendo, uma das principais vantagens dos *checklists* é de constituírem um complemento dos restantes instrumentos de avaliação do desenvolvimento da saúde infantil, visto que evidenciam e valorizam as competências adquiridas pelas crianças de uma forma regular e sistemática ao longo de um período.

A principal desvantagem é de ser um *checklist* que requer disponibilidade por parte do educador para a aplicação e, apesar de ser um instrumento fácil de usar, a sua consulta é morosa devido ao elevado número de trabalhos que possui. O outro fator relevante que complementa para redigir documentos, artigos e trabalhos sobre como se deve processar e realizar o rastreio da linguagem infantil no jardim da infância, bem como, o aferimento das condutas e a promoção da saúde da linguagem infantil. Finalmente, ressignifica-se a necessidade de ações de vigilância aos rastreios nos contextos educacionais, como é o caso de *checklists* para educadores da infância caracterizados como vigilantes, já que os pareceres descritivos, fichas de avaliação, e demais formas de registro, muitas vezes, não informam sobre níveis evolutivos das dimensões da linguagem infantil, e que estes instrumentos também possam vir atender pelo viés de políticas públicas que tenham como um dos objetivos garantir a qualidade da saúde da linguagem infantil.

É imensurável a vantagem do uso para que os educadores se sintam encorajados e ancorados em apoio, quando sentirem as necessidades em averiguar se o desenvolvimento do seu grupo etário pode indicar um risco de alerta, mas acima de tudo se sentirem motivados a usarem como suporte de prevenção dentro dos contextos educacionais, para que tenham auxílio na saúde da comunicação humana.

Os benefícios da identificação precoce das perturbações de desenvolvimento da linguagem são incontestáveis. Os instrumentos do tipo *checklists* se configuram como uma boa estratégia para detectar as perturbações e auxiliarem no monitoramento dos progressos alcançados. Para tanto os educadores da infância precisam ser capacitados para identificar os marcos das principais fases da aquisição da linguagem, na identificação de risco de alerta. Portanto, há necessidade de um maior investimento na construção de instrumentos de rastreio da linguagem de pré-escolares que possam vir a ser utilizados em contextos educacionais. Finalmente, devemos ressaltar a necessidade de mais ações de formações adequadas aos temas de saúde para o sistema educativo, como o uso dos

“Checklists de identificação de riscos da linguagem infantil” por educadores da infância. O trabalho em conjunto com educadores da infância, pautados na prática educacional, podem fornecer conhecimentos e subsídios que permitam identificar alterações que podem ocorrer no percurso do desenvolvimento da linguagem, as dificuldades de linguagem, comunicação e aprendizagem futuras. A partir deste conhecimento, os educadores poderão adotar prevenções e soluções específicas no nível individual e coletivo em suas práticas diárias, modificando, aprimorando e aprofundando o desenvolvimento geral infantil.

## CONCLUSÕES OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se portanto que o impacto de ações educacionais instrumentalizadas, como a construção e uso dos checklists *utilizados* em contextos educacionais, cooperam nas formas de atenção nos primeiros anos como investimento de vigilância do desenvolvimento, melhor desempenho no desenvolvimento de competências cognitivas e da linguagem que são fundamentais para o sucesso escolar e saúde da linguagem infantil. Monitorar o desenvolvimento infantil é uma forma de trazer benefícios econômicos de investimento na intervenção da primeira infância para promoção e prevenção em saúde de comunicação humana, que se configurem para os educadores da infância. Pontuar pesquisas futuras e a partir da identificação precoce de 0 a 3 anos como este estudo é uma alavanca como ponto de partida para outros estudos e investimentos na criação de instrumentos que possam ser elaborados para educadores da infância a fim de serem usados em contextos educacionais, assim contribuindo para a promoção e prevenção em saúde da linguagem infantil bem como seu aferimento.

## REFERÊNCIAS

CABRAL DE OLIVEIRA, A.; ALVES RIBEIRO CÉSAR, C. P. H.; DE GOIS MATOS, G.; et al. Habilidades auditivas, de linguagem, motoras e sociais no desenvolvimento infantil: uma proposta de triagem.

**Revista CEFAC**, v. 20, n. 2, p. 218–227, 2018. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=129600260&site=eds-live>>. .

CAMINHA, M. DE F. C.; SILVA, S. L. DA; LIMA, M. DE C.; et al. Vigilância Do Desenvolvimento Infantil: Análise Da Situação Brasileira Tt - Surveillance of Child Development: an Analysis of Brazil'S Situation.

**Revista Paulista de Pediatria**, v. 35, n. 1, p. 102–109, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-05822017000100102&lang=pt%0Ahttp://www.scielo.br/pdf/rpp/v35n1/en\\_1984-0462-rpp-2017-35-1-00009.pdf%0Ahttp://www.scielo.br/pdf/rpp/v35n1/1984-0462-rpp-2017-35-1-00009.pdf](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822017000100102&lang=pt%0Ahttp://www.scielo.br/pdf/rpp/v35n1/en_1984-0462-rpp-2017-35-1-00009.pdf%0Ahttp://www.scielo.br/pdf/rpp/v35n1/1984-0462-rpp-2017-35-1-00009.pdf)>. .

CARNIEL, C. Z.; FURTADO, M. C. DE C.; VICENTE, J. B.; et al. Influência de fatores de risco sobre o desenvolvimento da linguagem e contribuições da estimulação precoce: revisão integrativa da literatura. **Revista CEFAC**, v. 19, n. 1, p. 109–118, 2017. FapUNIFESP (SciELO).

COELHO, R.; FERREIRA, J. P.; SUKIENNIK, R.; HALPERN, R. Child development in primary care: a surveillance proposal. **Jornal de Pediatria**, v. 92, n. 5, p. 505–511, 2016. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0021755716300419>>. .

CRUZ, E. J. S. DA; DIAS, G. B.; PEDROSO, J. DA S. Estudo do “Ages and Stages Questionnaires” com cuidadores de crianças institucionalizadas. **Psico-USF**, v. 19, n. 3, p. 411–420, 2014. FapUNIFESP (SciELO).

CUNHA BRAGANÇA, L. L.; LINDGREN ALVES, C. R.; AGUIAR LEMOS, S. M. STUDY OF THE COMMUNICATIVE PROFILE OF 4- TO 6-YEAR-OLD CHILDREN OF PUBLIC DAY CARE CENTERS. **Revista CEFAC**, v. 16, n. 4, p. 1273–1282, 2014. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=98884791&site=eds-live>>. .

DAVIES, S.; DUKU, E.; GASKIN, A. Using the Early Development Instrument to examine cognitive and non-cognitive school readiness and elementary student achievement. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 35, p. 63–75, 2016. JAI. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200615300077?via%3Dihub>>. Acesso em: 12/11/2019.

DAVIES, S.; JANUS, M.; DUKU, E.; GASKIN, A. Using the Early Development Instrument to examine cognitive and non-cognitive school readiness and elementary student achievement. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 35, p. 63–75, 2016. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200615300077>>. .

FEITOZA, A. C. DE S.; MÜLLER, F.; CAVATON, M. F. F. AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AFINAL, O QUÊ? **Revista Educativa - Revista de Educação**, v. 21, n. 2, p. 324–344, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18224/educ.v21i2.5214>>. Acesso em: 1/7/2020.

FERNANDES, L. V.; GOULART, A. L.; NUNES, A. M.; et al. **ARTICULOS DEL CONO SUR-BRASIL (1) Avaliação do neurodesenvolvimento de prematuros de muito baixo peso ao nascer entre 18 e 24 meses de idade corrigida pelas escalas Bayley III Neurodevelopmental assessment of very low birth weight preterm infants at corrected age of 18-24 months by Bayley III scales**. 2014.

FIGUEIRAS, A. C.; NEVES DE SOUZA, I. C.; RIOS, V. G.; BENGUIGUI, Y. **MANUAL PARA VIGILÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO CONTEXTO DA AIDPI**. 2005.

GERMANO, C. M. G. **Processos de Identificação e Sinalização de Crianças com Problemas na Linguagem Oral pelos Educadores de Infância**Dissertação de Mestrado- Escola Superior de Educação de Lisboa do grau de Mestre em Ciências de Educação, 2011. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/47130913.pdf>>. Acesso em: 21/10/2019.

DE GOULART, B. N. G.; CHIARI, B. M. Screening versus diagnostic tests: An update in the speech, language and hearing pathology practice. **Pro-Fono**, v. 19, n. 2, p. 223–232, 2007. Pró-Fono Departamento Editorial.

GOULART, B. N. G. DE; CHIARI, B. M. Comunicação humana e saúde da criança: reflexão sobre promoção da saúde na infância e prevenção de distúrbios fonoaudiológicos. **Revista CEFAC**, v. 14, n. 4, p. 691–696, 2011a. CEFAC Saúde e Educação. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-18462012000400012&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462012000400012&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 16/4/2020.

GOULART, B. N. G. DE; CHIARI, B. M. Comunicação humana e saúde da criança: reflexão sobre promoção da saúde na infância e prevenção de distúrbios fonoaudiológicos. **Revista CEFAC**, v. 14, n. 4, p. 691–696, 2011b. FapUNIFESP (SciELO).

GUARINI, A.; MARINI, A.; SAVINI, S.; et al. Linguistic features in children born very preterm at preschool age. **Developmental Medicine and Child Neurology**, v. 58, n. 9, p. 949–956, 2016. Blackwell Publishing Ltd.

GUIMARÃES, F. A. DE B.; ASSIS, C. DI; VIEIRA, M. E. B.; FORMIGA, C. K. M. R. EVALUATION OF TEACHING MATERIALS PREPARED FOR GUIDANCE OF CAREGIVERS AND DAY CARE TEACHERS ON CHILD DEVELOPMENT. **Journal of Human Growth and Development**, v. 25, n. 1, p. 27, 2015. NEPAS.

HELLAND, W. A.; LUNDERVOLD, A. J.; HEIMANN, M.; POSSERUD, M. B. Stable associations between behavioral problems and language impairments across childhood - The importance of pragmatic language problems. **Research in Developmental Disabilities**, v. 35, n. 5, p. 943–951, 2014. Elsevier Inc.

ISOTANI, SELMA MIE, DE AZEVEDO, MARIA FRASSON, CHIARI, BRASILIA MARIA, PERISSINOTO, J. Linguagem expressiva de crianças nascidas pré-termo e termo aos dois anos de idade\*\*\*\*  
Expressive language of two year-old pre-term and full-term children. **Pró Fono revista de Atualização Científica**, v. 21(2), p. 156–159, 2009.

LABANCA, L.; ALVES, C. R. L.; BRAGANÇA, L. L. C.; et al. Language evaluation protocol for children aged 2 months to 23 months: analysis of sensitivity and specificity. **CoDAS**, v. 27, n. 2, p. 119–127, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2317-17822015000200119&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822015000200119&lng=en&tlng=en)>. .

LAMEGO, D. T. DA C.; MOREIRA, M. C. N.; BASTOS, O. M. Guidelines for child health: Language development on focus. **Ciencia e Saude Coletiva**, v. 23, n. 9, p. 3095–3106, 2018.

LOSAPPIO, M. F.; PONDÉ, M. P. Tradução para o português da escala M-CHAT para rastreamento precoce de autismo. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v. 30, n. 3, p. 221–229, 2008. Sociedade de Psiquiatria do Rio Grande do Sul. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-81082008000400011&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-81082008000400011&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 12/2/2020.

LUSQUINHOS, L.; CARVALHO, G. S. Health education in portuguese schools: Guidelines from the health and education sectors. **Revista de Enfermagem Referencia**, v. 12, n. 21, p. 79–90, 2017.

MELLO, E. M. B.; GRAZZIOTIN, C. P. APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E NEUROCIÊNCIA: FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS. **Revista Contexto & Educação**, v. 35, n. 111, p. 221–238, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8309>>. Acesso em: 25/5/2020.

MENDONÇA, J. E.; LEMOS, S. M. A. Promoção da saúde e ações fonoaudiológicas em educação infantil. **Revista CEFAC**, v. 13, n. 6, p. 1017–1030, 2011. FapUNIFESP (SciELO).

MENOTTI, A. R. S.; DOMENICONI, C.; COSTA, A. R. A. DA; et al. Capacitação de professores do ensino infantil para o uso de estratégias bem-sucedidas de leitura compartilhada. **CoDAS**, v. 32, n. 1, 2020. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.

MOODIE, S.; DANERI, P.; GOLDHAGEN, S.; et al. **Early Childhood Developmental Screening: A Compendium of Measures for Children Ages Birth to Five. OPRE Report 2014-11**. 2014.

NIEGIA GARCIA DE GOULART, B.; MARIA CHIARI, B. **COMUNICAÇÃO HUMANA E SAÚDE DA CRIANÇA-REFLEXÃO SOBRE PROMOÇÃO DA SAÚDE NA INFÂNCIA E PREVENÇÃO DE DISTÚRBIOS FONOAUDIOLÓGICOS** Human communication and children health-reflecting on promoting health in childhood and preventing communication disorders. 2012.

OLIVEIRA, J. B. A. E. Manual de orientação do programa Afa e Beto by instituto-alfa-e-beto - issuu. Disponível em: <[https://issuu.com/instituto-alfa-e-beto/docs/manual\\_de\\_orienta\\_o\\_-\\_ok](https://issuu.com/instituto-alfa-e-beto/docs/manual_de_orienta_o_-_ok)>. Acesso em: 22/4/2020.

DE OLIVEIRA, K. R. S.; BRAZ-AQUINO, F. DE S.; SALOMÃO, N. M. R. Desenvolvimento da linguagem na primeira infância e estilos linguísticos dos educadores. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 34, n. 3, p. 457–472, 2016. Fundacion para el Avance de la Psicología.

PANTER, J. E.; BRACKEN, B. A. Preschool assessment. **APA handbook of testing and assessment in psychology, Vol. 3: Testing and assessment in school psychology and education**. p.21–37, 2013. American Psychological Association.

PÉREZ-PEREIRA, M.; RESCHES, M. Concurrent and predictive validity of the Galician CDI. **Journal of child language**, v. 38, p. 121–140, 2011.

PIZOLATO, R. A.; FONSECA, L. M. M.; BASTOS, R. DA S.; et al. Vigilância do desenvolvimento da linguagem da criança: conhecimentos e práticas de profissionais da atenção básica à saúde. **Revista CEFAC**, v. 18, n. 5, p. 1109–1120, 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-18462016000501109&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462016000501109&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 28/7/2019.

PRADO, E. L.; PHUKA, J.; OCANSEY, E.; et al. A method to develop vocabulary checklists in new languages and their validity to assess early language development. **Journal of Health, Population and Nutrition**, v. 37, n. 1, p. 13, 2018. Journal of Health, Population and Nutrition. Disponível em: <<https://jhpn.biomedcentral.com/articles/10.1186/s41043-018-0145-1>>. .

REBELO, A.; VITAL, A. DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E SINAIS DE ALERTA: CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM FOLHETO INFORMATIVO DEVELOPMENT OF LANGUAGE AND ALERT SIGNS: CONSTRUCTION AND VALIDATION OF A CHECKLIST. , 2020.

REYES, E. G.; PÉREZ, L. V. Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 32, n. 1, p. 21–35, 2014. Fundacion para el Avance de la Psicología.

ROMEU WELITON CAPUTO; GARY STAHL; MARIA MALTA CAMPOS. **Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. 2011.

DI ROSA, G.; CAVALLARO, T.; ALIBRANDI, A.; et al. Predictive role of early milestones-related psychomotor profiles and long-term neurodevelopmental pitfalls in preterm infants. **Early Human Development**, v. 101, p. 49–55, 2016. Elsevier Ireland Ltd.

ROSOT, N.; SAUR, B.; THOMAZINI, J. W.; et al. Verificação do progresso no desenvolvimento em crianças submetidas à intervenção de atenção precoce. **Cienc. cogn.**, p. 217–226, 2018.

SIGOLO, A. R. L.; AIELLO, A. L. R. Análise de instrumentos para triagem do desenvolvimento infantil. **Paideia**, v. 21, n. 48, p. 51–60, 2011.

SILVA, L. K.; LABANCA, L.; MELO, E. M. DA C.; COSTA-GUARISCO, L. P.; et al. Identificação dos distúrbios da linguagem na escola. **Revista CEFAC**, v. 16, n. 6, p. 1972–1979, 2014. CEFAC Saúde e Educação. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-18462014000601972&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462014000601972&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 25/10/2019.

SILVA, L. K.; LABANCA, L.; MELO, E. M. DA C.; COSTA-GUARISCO, L. P. Identificação dos distúrbios da linguagem na escola. **Revista CEFAC**, v. 16, n. 6, p. 1972–1979, 2014. FapUNIFESP (SciELO).

DA SILVA, M. A.; FILHO, E. J. DE M.; BANDEIRA, D. R. Development of the Dimensional Inventory of Child Development Assessment (IDADI). **Psico-USF**, v. 24, n. 1, p. 11–26, 2019. Universidade Sao Francisco.

SILVA, M. A. DA; MENDONÇA FILHO, E. J. DE; BANDEIRA, D. R. Development of the Dimensional Inventory of Child Development Assessment (IDADI). **Psico USF**, v. 24, p. 11–26, 2019.

SIM, F.; O'DOWD, J.; THOMPSON, L.; et al. Language and social/emotional problems identified at a universal developmental assessment at 30 months. **BMC Pediatrics**, v. 13, n. 1, p. 0–6, 2013.

DE SOUZA, A. G. G.; BENETTI, B.; FERREIRA, C. I. B.; et al. Evaluation and screening of visual acuity in early childhood schoolchildren. **Revista Brasileira de Oftalmologia**, v. 78, n. 2, p. 112–116, 2019. Sociedade Brasileira de Oftalmologia. Disponível em: <<https://orcid.org/0000-0002-8763-5732>>. Acesso em: 18/7/2020.

DE SOUZA DELLA BARBA, P. C.; GONÇALVES, A.; ANICETO, B.; et al. RETRATOS DO COTIDIANO: EXPERIÊNCIA JUNTO AOS EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Ciência em Extensão**, 2016. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=&AN=116961650&site=eds-live>>. .

SOUZA, L. M. T.; CHAGAS, M. A. R.; AMOROSO, M. R. M. Aplicação de protocolo de avaliação do desenvolvimento infantil realizada por pedagogos em creche : um estudo a partir do teste Denver II. **Estudos Interdisciplinares em Educação**, v. 1, n. 2, p. 70–83, 2017.

TORRAS-MAÑÁ, M.; GUILLAMÓN-VALENZUELA, M.; RAMÍREZ-MALLAFRÉ, A.; BRUN-GASCA, C.; FORNIELES-DEU, A. Usefulness of the bayley scales of infant and toddler development, third edition, in the early diagnosis of language disorder. **Psicothema (Oviedo)**, p. 349–356, 2014.

VARELA. Construção de um instrumento de Perturbações da Linguagem para Professores do 1º Ciclo. , 2010. Porto, Portugal.

VIANA, F. L.; SILVA, C.; RIBEIRO, I.; et al. **Instrumentos de avaliação da linguagem: uma perspectiva global**. 2017.

WANKOFF, L. S. Warning Signs in the Development of Speech, Language, and Communication: When to Refer to a Speech-Language Pathologist. **Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing**, v. 24, n. 3, p. 175–184, 2011. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1744-6171.2011.00292.x>>. Acesso em: 3/12/2019.

## APÊNDICES

### Checklist de identificação de risco de linguagem 3 anos

Nome da Instituição:	Data de checagem;
Nome do aluno;	
Educador responsável;	Ano/série:
<p><i>Instruções aos educadores;</i> por favor, classifique cada item de acordo com a frequência com que observa o comportamento descrito, usando a escala dicotômica S(sim) e N (não). Para esta classificação, deve considerar as produções da criança nas situações em que a linguagem ocorre com maior frequência e espontaneidade, tais como; brincadeira livres, rodas de conversa, rodas de leitura, hora do parque, hora do lanche, aulas de Artes, os jogos de imitação, brincadeira simbólicas entre os colegas da turma, nas atividades de vida diária, nas explicações de jogos, nos pedidos de informações ou os relatos diários.</p>	

		S Sim	N Não
1	Troca na fala os fonemas de [k] por[t]? Exemplo: Fala /tama/ para [cama] ou /topo/ para [copo]		
2	Troca na fala o fonema de[t] por[k]ou[q]? Exemplo: Fala /tatu/ para [cacu] ou /taiu/ para [caiu]		
3	Troca na fala os fonemas de [d]por [g]? Exemplo: Fala / dalinha/ para [galinha] ou /dato/ para [gato]		
4	Diz o nome de algum amigo do grupo?		
5	Fala alguns advérbios relacionados à lugar? Exemplo: “Eu vou brincar aqui em cima.”; “O lápis está embaixo da mesa.”		
6	Faz uso na fala dos pronomes; ele, ela. Exemplo: O macaco está com ele. Ela abriu a mochila		
7	Faz uso dos plurais regulares na fala; Exemplo: um galo, dois galos		
8	Usa na fala diminutivos ou aumentativos? Exemplo: “ Eu perdi o meu ursinho.”; “Eu vi um lobo grandão.”		
9	Começa a falar sobre ações futuras? Exemplo: “Ele vai embora”; “Eu queria ir ao parque.”		
10	Faz perguntas utilizando o “Por que “? Exemplo; Por que o rei está sem coroa?		
11	Usa imperativos na fala? Exemplo: “Me passe o lápis ...” (quando vai pintar ou desenhar)		
12	Relata uma experiência sem que lhe seja solicitado? Exemplo: Conta uma nova experiência do dia anterior - Um dia no dentista; um evento novo na escola. -		
13	Usa frases para realizar um pedido? Exemplo: Eu quero subir na balança.		
14	Usa frases para realizar uma ordem? Exemplo: Pegue a minha mochila.		
15	Consegue transmitir suas intenções nos diálogos com interlocutores? Exemplo: -Você quer ir no parque? (interlocutor) -Não, quero brincar com a boneca! (criança)		

## Checklist de Identificação de risco de Linguagem 4 anos

Nome da Instituição: Nome do alun Educador responsável:	Data de checagem: Ano/série:
<p><i>Instruções aos educadores:</i> por favor, classifique cada item de acordo com a frequência com que observa o comportamento descrito, usando a escala dicotômica S(sim) e N (não). Para esta classificação, deve considerar as produções da criança nas situações em que a linguagem ocorre com maior frequência e espontaneidade, tais como; brincadeira livres, rodas de conversa, rodas de leitura, hora do parque, hora do lanche, aulas de Artes, os jogos de imitação, brincadeira simbólicas entre os colegas da turma, nas atividades de vida diária, nas explicações de jogos, nos pedidos de informações ou os relatos diários.</p>	

		S Sim	N Não
1	Troca na fala os fonemas palatais de [ʃ] por [s]? Exemplo: Fala /supeta/ para [chupeta] ou /suva/ para [chuva]		
2	Troca na fala os fonemas palatais de [ʒ] (ge/gi) por[z]? Exemplo: Fala / 3 irafa / para [girafa]		
3	Troca na fala o fonema por [ʒ] por [z] ? Exemplo: Fala /3anela/ para [janela] fala /3acaré/ para [jacaré]		
4	Usa na fala o fonema vibrante [r] brando? Exemplo: [muro] [coroa] [careca]		
5	Conversa enquanto brinca de faz de conta? Ex: Brinca de ser um super-herói, princesas ou personagens		
6	Faz comentários sobre as propriedades dos objetos? Exemplo: se um objeto <u>é duro, mole ou liso.</u>		
7	Verbaliza nos discursos orais os advérbios de lugar? Exemplo: fora/dentro; em cima/embaixo atrás/na frente; perto/longe. Exemplo: Ele se escondeu atrás da árvore. Ela entrou na casinha de brinquedo.		
8	Usa na fala formas indefinidas do sujeito (alguém ou ninguém)? Exemplo: Alguém bateu na porta! Ninguém entrou aqui		
9	Usa na fala os verbos irregulares no tempo passado, ainda de forma incorreta? Exemplo: «Eu <b>fazi</b> o desenho para o papai.» Ela <b>mentirou</b> “		
10	Diz o primeiro e último nome, quando é perguntado?		
11	Usa a linguagem para resolver disputas entre colegas? Exemplo: Agora é a minha vez de escorregar!		
12	Responde perguntas de causalidade? Exemplo: “Porque a balança quebrou”		
13	Antecipa acontecimentos no futuro quando fala? Exemplo: “O que vamos fazer depois da aula?”		
14	Inicia a conversa, responde ao interlocutor e mantém o tema da conversa? Exemplo; (educador) -Onde está sua mochila? (criança) -Esqueci no carro. Verificar se mantém uma sequência na conversa (educador) – Como você vai trabalhar sem material? (criança) – Eu uso do meu amigo.		
15	Faz pedidos com justificativas? Exemplo: Para com isso, você está me chateando!		

## Checklist de identificação de risco de linguagem - 5 anos

Nome da Instituição:	Data de checagem;
Nome do aluno;	
Educador responsável:	Ano/série:
<p><i>Instruções aos educadores:</i> por favor, classifique cada item de acordo com a frequência com que observa o comportamento descrito, usando a escala dicotômica S(sim) e N (não). Para esta classificação, deve considerar as produções da criança nas situações em que a linguagem ocorre com maior frequência e espontaneidade, tais como; brincadeira livres, rodas de conversa, rodas de leitura, hora do parque, hora do lanche, aulas de Artes, os jogos de imitação, brincadeira simbólicas entre os colegas da turma, nas atividades de vida diária, nas explicações de jogos, nos pedidos de informações ou os relatos diários.</p>	

		S Sim	N Não
1	Omite na fala o som de {R}em final de sílaba? Exemplo: Fala /paque/ para [parque] ou /poco/ para[porco].		
2	Troca grupos consonantais com [l] e [r] entre si? Exemplo: /blavo/ para [bravo] ou / pranta/ para [planta].		
3	Omite os grupos consonantais com [L] e [R] entre si? Exemplo: Fala /pato/ para [prato] ou /busa/ para[blusa].		
4	Faz perguntas para obter informações. Exemplo: “Onde é a sala dos professores?”		
5	Usa formas corretas dos verbos irregulares no pretérito perfeito. Exemplo: Eu <u>quis</u> assim. Eu <u>fiz</u> a lição.		
6	Usa na fala verbos irregulares no presente? Exemplo :Eu sei escorregar.		
7	Usa na fala períodos simples e compostos com uso de conjunções? Exemplo: Eu não vim na aula porque estava doente. Ele brigou comigo, mas eu não fiz nada.		
8	Inicia e mantém conversação com turnos mais prolongados?		
9	Faz diálogos com dois ou mais colegas de classe ao mesmo tempo?		
10	Introduz novos temas ou informações relevantes na conversa? Exemplo: (durante a pintura de um desenho de alimentos, a criança diz) - O bolo é gostoso. Eu gosto de bolo de chocolate. Eu fui no aniversário do meu primo no fim de semana.		
11	Consegue descrever situações e fatos com sequência lógico-temporal e coesão (mas ainda pode omitir alguns elementos secundários)? Exemplo: Eu fui na aula de Artes, mas esqueci meu avental. Aí a professora me emprestou um avental para eu não sujar a minha roupa. Eu desenhei um caminhão.		
12	Pergunta sobre o significado das palavras? Exemplo: O que é grampeador? Para que serve o grampeador?		

# A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

PERSPECTIVAS ATUAIS

---

ADILSON TADEU BASQUEROTE  
(ORGANIZADOR)

2



**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial****Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina  
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campina  
 sProf<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás  
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 aProf<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra  
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

## A educação enquanto fenômeno social: perspectivas atuais 2

**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Soellen de Britto  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizador:** Adilson Tadeu Basquerote

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)</b>	
E24	<p>A educação enquanto fenômeno social: perspectivas atuais                      2 / Organizador Adilson Tadeu Basquerote. – Ponta                      Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF                      Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader                      Modo de acesso: World Wide Web                      Inclui bibliografia                      ISBN 978-65-258-1151-2                      DOI: <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.512232604">https://doi.org/10.22533/at.ed.512232604</a></p> <p>1. Educação. I. Basquerote, Adilson Tadeu                      (Organizador). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370</p>
<b>Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166</b>	

**Atena Editora**  
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
 Telefone: +55 (42) 3323-5493  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)