

Isabel Maria Lopes de Sousa Lourenço

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho
linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2017

Isabel Maria Lopes de Sousa Lourenço

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho
linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2016

Isabel Maria Lopes de Sousa Lourenço

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho
linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa
como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre
em Terapêutica da Fala pela Faculdade de Ciências da Saúde
Sob orientação científica da Professora Doutora Joana Rocha

Resumo

A exposição de crianças à leitura de histórias infantis contribui para o desenvolvimento das suas habilidades narrativas, constituindo um importante indicador do desempenho escolar das mesmas (Verzolla, Isotani & Perissinoto, 2012). Existem também estudos que referem evoluções nas competências de atenção, escuta, sequencialização, vocabulário, organização de ideias e leitura e escrita (Reed, 1987; Speaker, Taylor & Kamen, 2004).

A presente investigação, de carácter longitudinal, teve como objetivo principal analisar o contributo que um programa de leitura de histórias em contexto de grupo pode ter no desempenho linguístico de crianças entre os 4 e os 5 anos de idade, nomeadamente nos valores de Percentagem de Consoantes Corretas, Comprimento Médio de Enunciado, Memória Auditiva, assim como inteligibilidade da fala encadeada.

O estudo foi realizado no Hospital-Escola da Universidade Fernando Pessoa, após parecer positivo da Comissão de Ética desta mesma instituição. A amostra foi constituída por 14 crianças com perturbação de linguagem primária, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, distribuídos por dois grupos de estudo, um experimental e um de controlo. O grupo experimental usufruiu de intervenção de um programa de leitura de contos infantis, juntamente com sessões individuais de terapia da fala. O grupo controlo recebeu sessões de terapia da fala individual. As crianças foram avaliadas relativamente às medidas: Percentagem de Consoantes Corretas, Comprimento Médio de Enunciado, Memória Auditiva e Inteligibilidade.

Os resultados sugerem melhorias da Percentagem de Consoantes Corretas e do Comprimento Médio de Enunciado, contudo não se verificou efeito da eficácia de intervenção nestas medidas. Na memória auditiva os resultados parecem indicar um efeito de intervenção significativo nas tarefas de palavras e ordens. Relativamente à avaliação de inteligibilidade, constatou-se concordância elevada entre avaliadores, contudo os resultados no grupo experimental (antes e após avaliação) mostraram-se discutíveis. A opinião dos pais em relação à intervenção em contexto de grupo foi avaliada como favorável/muito favorável.

Palavras-chave: leitura de histórias infantis; Percentagem de consoantes corretas; Comprimento médio de enunciado, Memória auditiva; Inteligibilidade

Abstract

The children's exposure to reading stories contributes to the development of their narrative abilities, constituting an important indicator of their educational performance (Verzolla, Isotani & Perissinoto, 2012). There are also studies that show evolutions in attention, listening, sequencing, vocabulary, organization of ideas, reading and writing skills (Reed, 1987; Speaker, Taylor & Kamen, 2004).

This study analyze the contribution of a group reading program can in the linguistic performance of children between 4 and 5 years old, measured by Percentage of Consonants Correct, Mean Length Utterance, Auditory Memory, and speech intelligibility.

The study was carried out at Hospital-Escola Universidade Fernando Pessoa, after a positive opinion from the Ethics Committee of this institution. The sample consisted of 14 children with primary language disorder, aged between 4 and 5 years, divided into two study groups, one experimental and one control group. The experimental group benefited from an intervention program of children's storytelling, along with individual speech therapy sessions. The control group received individual speech therapy sessions. The children were evaluated for the measures: Percentage of Percentage of Consonants Correct, Mean Length Utterance, Auditory Memory, and speech intelligibility.

The results suggest improvements in the percentage of correct consonants and the Mean Length Utterance, but there was no effect of intervention effectiveness on these measures. In auditory memory the results seem to indicate a significant intervention effect on words and order's tasks. Regarding the intelligibility evaluation, there was a high agreement between evaluators, but the results in the experimental group (before and after evaluation) were questionable. The parents' opinion regarding the intervention in a group context was evaluated as favorable / very favorable.

Key words: storytelling; Percentage of Percentage of Consonants Correct; Mean Length Utterance; Auditory Memory; speech intelligibility

Dedicatória

Ao meu querido,
Avô Lourenço

Agradecimentos

À primeira pessoa que orientou este projeto e acreditou em mim, Professora Vânia Peixoto. Obrigada pelo apoio, encorajamento e amizade!

À Professora Joana Rocha, que me fez acreditar que era possível e que nunca me permitiu baixar os braços. Obrigada por ser incansável, pelas palavras certas na hora certa, pelo carinho, pela ajuda, pela compreensão, pelas manhãs, tardes e noites de trabalho. Não existem palavras que descrevam a minha gratidão!

Às minhas colegas de trabalho, Beatriz, Paula, Ana Filipa, Adriana e Mariana. Obrigada pelo esforço incalculável na sinalização, avaliação e reavaliação de todas as crianças.

Ao João Pedro, que prontamente me ajudou e desenhou a sequência de imagens para utilizar neste trabalho.

À Professora Doutora Marisa Lousada que amavelmente me autorizou o uso do questionário aos pais aplicado no seu projeto.

Ao Professor Hélder Alves, pela colaboração no tratamento dos dados.

Ao Professor Doutor Salvato Trigo, pela oportunidade de realizar este projeto no Hospital-Escola da Universidade Fernando Pessoa e pela confiança depositada em mim como Terapeuta da Fala desta instituição.

Às “minhas” crianças que todos os dias tanto me ensinam. Espero ter contribuído e continuar a contribuir para o crescimento das asas mágicas que os levam a voar alto, saber mais e ser melhor.

Aos pais destes meninos especiais, que com entusiasmo me confiaram os seus filhos e acreditaram neste projeto.

Às minhas colegas de mestrado, por todos os momentos de partilha.

Às minhas companheiras, Bia, Paulinha, Filipa e Daniela, por se terem transformado em amigas de verdade. Agradeço-lhes pelos desabafos, pela força, pelas gargalhadas e por todas as conversas sem fim. Obrigada pelo apoio e compreensão em todas as horas.

Aos meus amigos, por compreenderem todas as minhas ausências, a minha falta de tempo e a minha constante impaciência. Agradeço-lhes também todos os momentos de puro divertimento, todas as conversas sérias, todas as palavras de força e todos os olhares de orgulho que transmitem a cada vitória minha.

À minha família, por acreditar sempre em mim.

À avó Nanda, por ser a flor mais bonita do meu jardim.

À Lua, que todos os dias me recebe como se há um século não nos víssemos, pela dedicação e companheirismo.

Ao Dinis, ao Salvador, à Carolina e à Maria, por acrescentarem cor a todos os meus dias.

Aos meus pais, por serem o meu pilar, a minha força e a minha motivação.

Ao João, por caminhar sempre ao meu lado e por me fazer tão feliz.

A quem já não está presente fisicamente mas que em mim deixou os valores e a recordação de grandiosos momentos.

Ao meu anjo da guarda, aquele a quem todas as noites rezava com o meu pai e confiava todos os meus sonhos e desejos.

À perseverança, esperança, vontade de vencer e ser feliz!

ÍNDICE

Lista de figuras	xi
Lista de quadros	xii
Lista de abreviaturas	xiii
INTRODUÇÃO	14
I – REVISÃO DA LITERATURA.....	18
1. Perturbações da fala e da linguagem	18
2. Medidas de avaliação.....	20
i. Percentagem de Consoantes Corretas (PCC).....	20
ii. Comprimento Médio de Enunciado (CME)	22
iii. Memória Auditiva.....	25
iv. Inteligibilidade da fala	26
3. Intervenção em terapia da fala	28
4. Leitura de contos infantis.....	32
II – MÉTODO	35
5. Metodologia	35
5.1. Desenho da investigação.....	35
5.2. Objetivo do estudo e questões de investigação.....	36
5.3. Caracterização dos participantes.....	37
5.4. Instrumentos	40
i. Questionário sócio-demográfico	40
ii. Teste Fonético-Fonológico ALPE (TFF-ALPE) (Mendes et al., 2013)	40
iii. Teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL) (Viana, 2004)	41
iv. Seleção de imagens para CME	41
v. Avaliação da inteligibilidade	42
vi. Questionário aos pais (Lousada, 2012).....	42
5.5. Procedimentos.....	42
i. Avaliação pré-intervenção	43
ii. Abordagens de intervenção.....	45
iii. Avaliação pós-intervenção.....	49
5.6. Análise e tratamento dos dados	50
6. RESULTADOS	51
6.1. Comparação das medidas de resultados de acordo com o grupo de estudo para o 1º momento de avaliação.....	51
i. Comparação do PCC para o 1º momento de avaliação de acordo com o grupo de estudo....	51
iii. Comparação da MA para o 1º momento de avaliação de acordo com o grupo de estudo... 52	
iv. Comparação da Inteligibilidade para o 1º momento de avaliação de acordo com o grupo de estudo.....	53
6.2. Comparação dos valores das medidas de resultados nos 2 momentos de avaliação 54	
i. Percentagem de consoantes corretas (PCC).....	54
ii. Comprimento Médio de Enunciado (CME).....	54
iii. Memória Auditiva.....	55
iv. Inteligibilidade	56
v. Avaliação da concordância entre avaliadores	58
6.3. Questionário aos pais	60
6.4. ANOVA de medidas repetidas mista.....	62
i. Percentagem de Consoantes Corretas (PCC).....	62
ii. Comprimento Médio de Enunciado	63
iii. Memória Auditiva (MA).....	65
7. DISCUSSÃO.....	71
7.1. Caracterização da amostra	71
7.2. Comparação dos resultados do PCC, CME, MA e Inteligibilidade no primeiro momento de avaliação de acordo com o grupo em estudo.....	72

i.	PCC	72
ii.	CME	72
iii.	MA	73
iv.	Inteligibilidade	74
7.3.	Comparação dos valores das medidas de resultados nos dois momentos de avaliação do PCC, CME, MA e inteligibilidade	74
i.	PCC	74
ii.	CME	74
iii.	MA	75
iv.	Inteligibilidade	76
v.	Concordância entre avaliadores	78
7.4.	Análise da eficácia da intervenção terapêutica	78
i.	PCC	78
ii.	CME	79
iii.	MA	80
7.5.	Opinião dos pais	81
7.6.	Discussão da metodologia	81
8.	CONCLUSÃO	83
	Referências Bibliográficas	85

Lista de figuras

Figura 1 – Evolução do PCC em cada um dos momentos de avaliação para o grupo das crianças pertencentes ao GE e ao GC.....	63
Figura 2 – Evolução do CME em cada um dos momentos de avaliação para o grupo das crianças pertencentes ao GE e ao GC.....	64
Figura 3 – Evolução de MA-PP em cada um dos momentos de avaliação para o GE e o GC	66
Figura 4 – Evolução de MA-P em cada um dos momentos de avaliação para o GE e o GC	67
Figura 5 – Evolução de MA-F em cada um dos momentos de avaliação para o GE e o GC.....	69
Figura 6 – Evolução de MA-PP em cada um dos momentos de avaliação para o GE e o GC.....	70

Lista de quadros

Quadro 1 – Número de crianças participantes no estudo (amostra) segundo o grupo e a idade	37
Quadro 2 – Características demográficas da amostra recolhida	38
Quadro 3 – Comparação dos valores da média (desvio padrão) do PCC de acordo com os grupos de estudo	51
Quadro 4 - Comparação dos valores da média (desvio padrão) do CME de acordo com os grupos de estudo	52
Quadro 5 - Comparação dos valores da média (desvio padrão) da MA de acordo com os grupos de estudo	52
Quadro 6 – Comparação dos valores da média (desvio padrão) da Inteligibilidade de acordo com os grupos de estudo	53
Quadro 7 – Estatísticas descritivas e resultados do teste de <i>Wilcoxon</i> para a PCC nos dois momentos de avaliação, de acordo com o grupo de estudo	54
Quadro 8 - Estatísticas descritivas e resultados do teste de <i>Wilcoxon</i> para a CME nos dois momentos de avaliação, de acordo com o grupo de estudo	55
Quadro 9 - Estatísticas descritivas e resultados do teste de <i>Wilcoxon</i> para a MA nos dois momentos de avaliação, de acordo com o grupo de estudo	56
Quadro 10 - Estatísticas descritivas e resultados do teste de <i>Wilcoxon</i> para a Inteligibilidade nos dois momentos de avaliação, de acordo com o grupo de estudo ...	57
Quadro 11 - Estatísticas descritivas e valor do CCI para o 1º momento de avaliação .	59
Quadro 12 - Estatísticas descritivas e valor do CCI para o 2º momento de avaliação .	60
Quadro 13 - Estatísticas descritivas para as dimensões do questionário aos pais das crianças do grupo experimental	60
Quadro 14 – Médias e desvios padrão de PCC observada nos dois grupos de crianças (experimental vs. controlo) em cada um dos dois momentos de avaliação	62
Quadro 15 – Médias e desvios padrão do CME observado nos dois grupos de crianças (experimental vs. controlo) em cada um dos dois momentos de avaliação	64
Quadro 16 – Médias e desvios padrão de MA-PP observada nos dois grupos de crianças (experimental vs. controlo) em cada um dos dois momentos de avaliação	65
Quadro 17 – Médias e desvios padrão de MA-P observada nos dois grupos de crianças (experimental vs. controlo) em cada um dos dois momentos de avaliação	67
Quadro 18 – Médias e desvios padrão de MA-F observada nos dois grupos de crianças (experimental vs. controlo) em cada um dos dois momentos de avaliação	68
Quadro 19 – Médias e desvios padrão de MA-O observada nos dois grupos de crianças (experimental vs. controlo) em cada um dos dois momentos de avaliação	70

Lista de abreviaturas

CME – Comprimento Médio de Enunciado

GC – Grupo Controlo

GE – Grupo Experimental

MA – Memória auditiva

MA-F – Memória auditiva de frases

MA-O - Memória auditiva de ordens

MA-P – Memória auditiva de palavras

MA-PP – Memória auditiva de pseudopalavras

PACT - Parents and Children Together

PCC – Percentagem de Consoantes Corretas

PDS – Pontuação do distúrbio fonológico

PLP – Perturbação de Linguagem Primária

PSF – Perturbação dos sons fala

TF – Terapeuta da Fala

INTRODUÇÃO

A leitura de histórias infantis pode assumir um papel fundamental no desenvolvimento de competências linguísticas na infância. Crianças expostas a leitura de contos infantis revelam melhores competências de vocabulário recetivo e expressivo, compreensão de estados mentais, capacidade de escuta e sequencialização narrativa (Reed, 1987; Speaker, Taylor & Kamen, 2004).

Sabe-se também que as capacidades narrativas das crianças em idade pré-escolar podem ser consideradas um preditor do desempenho académico, sobretudo no caso de crianças de risco (Soundy, 1993; Peterson, Jesso & Cabe, 1999). Crianças provenientes de famílias com baixo nível socioeconómico podem ter uma oportunidade de enriquecimento linguístico com este tipo de abordagem (High et al., 2000).

Por este motivo considerou-se importante a exploração desta temática de estudo na faixa etária pré-escolar, para a realização desta investigação.

As Perturbações da Linguagem são uma perturbação frequente que ocorre em cerca de 5 a 7% da população (Bishop, 2010). Estas perturbações são designadas por “primárias” se a etiologia é considerada desconhecida, e “secundária”, se são causadas por outras condições clínicas (Plante, 1998). Bishop (2014) defende também a designação de Perturbação de Linguagem Primária (PLP) no sentido em que esta perturbação não é secundária a outra condição. Embora algumas crianças tenham perturbação da fala mas não uma perturbação da linguagem, ou vice-versa, estas perturbações geralmente sobrepõem-se (Shriberg & Kwiatkowski, 1994) e as intervenções em ambos os casos compartilham pontos em comum; Por exemplo, focam elementos linguísticos e processos subjacentes comuns, como a atenção e a audição (Law, Dennis & Charlton, 2017). Sabe-se também que as crianças com PLP apresentam dificuldades nas competências de narrativa, uma vez que estas são menos complexas e mais reduzidas que as dos seus pares (Scott & Windsor, 2000).

Existem estudos que utilizam como medida a Percentagem de Consoantes Corretas antes e após intervenção, para verificar a influência de diferentes abordagens (Lousada, 2012).

O Comprimento Médio de Enunciado, além de permitir a deteção de problemas de linguagem e sinalização de crianças com desenvolvimento normal, é considerado útil para medir a evolução de intervenções efetuadas (Scherer et al., 2002; Marques & Limongi, 2011).

Estudos têm também mostrado que na base das perturbações específicas de linguagem, os défices de memória têm um papel fundamental (Archibald & Gathercole, 2006b). Sabe-se também que além das limitações de natureza linguística, as crianças com Perturbação de Linguagem apresentam alterações ao nível da memória verbal (Montgomery, Magimairaj & Finney, 2010).

A análise da inteligibilidade tem sido considerada essencial para ponderar e planear a intervenção, assim como avaliar a eficácia da mesma (Donicht et al., 2009).

Tendo por base estes estudos foi definido o desenho desta investigação que procura compreender o contributo que um programa de leitura de histórias em contexto de grupo pode ter no desempenho linguístico de crianças entre os 4 e os 5 anos de idade, nomeadamente nos valores de Comprimento Médio de Enunciado (CME) em palavra, Percentagem de Consoantes Corretas (PCC) em palavra isolada, Memória Auditiva (MA) de pseudopalavras, palavras, frases e ordens e inteligibilidade da fala encadeada.

Em seguida são apresentadas as questões de investigação, assim como os objetivos específicos que definem cada uma delas:

1. Quais os valores de CME, PCC, MA e inteligibilidade do discurso pré e pós-intervenção?
 - 1.1. Calcular os valores de CME em palavras nos momentos pré e pós-intervenção das crianças dos dois grupos;
 - 1.2. Calcular os valores de PCC em palavra isolada nos momentos pré e pós-intervenção das crianças dos dois grupos;
 - 1.3. Calcular os valores de MA de pseudo-palavras, palavras, frases e ordens nos momentos pré e pós-intervenção das crianças dos dois grupos;
 - 1.4. Medir a inteligibilidade do discurso nos momentos pré e pós-intervenção das crianças dos dois grupos;
2. As crianças que usufruíram de terapia de grupo aliado à terapia individual (grupo

experimental) obtiveram uma maior evolução nos valores das medidas avaliadas em relação às crianças que apenas frequentaram a terapia em contexto individual (grupo controlo), tendo como referência o momento pré e pós-intervenção?

- 2.1. Apresentar as possíveis diferenças nos valores de CME em palavras entre o grupo experimental e controlo, tendo como referencia o momento pré e pós-intervenção;
- 2.2. Apresentar as possíveis diferenças nos valores de PCC em palavra isolada entre o grupo experimental e controlo, tendo como referencia o momento pré e pós-intervenção;
- 2.3. Apresentar as possíveis diferenças nos valores de MA de pseudo-palavras, palavras, frases e ordens entre o grupo experimental e controlo, tendo como referencia o momento pré e pós-intervenção;
- 2.4. Apresentar as possíveis diferenças na inteligibilidade do discurso entre o grupo experimental e controlo, tendo como referencia o momento pré e pós-intervenção.

Para responder a estas questões de investigação foi criado um programa de leitura de histórias em grupo e realizadas avaliações antes e após a implementação do mesmo às crianças do grupo experimental. As crianças pertencentes ao grupo controlo usufruíram somente de sessão de terapia da fala em contexto individual.

Este estudo é de carácter experimental e o desenho da investigação é longitudinal, pois consiste na análise de dois momentos temporais, contudo é também feita uma análise transversal quando é efetuada a comparação entre os grupos para cada momento de avaliação.

No que concerne à organização deste estudo organizou-se este trabalho em duas grandes partes. A primeira diz respeito à revisão teórica na qual são abordadas temáticas relacionadas com as perturbações da fala e da linguagem, as medidas de avaliação (percentagem de consoantes corretas, comprimento médio de enunciado, memória auditiva e inteligibilidade), modelos de intervenção individual e em grupo na valência de terapia da fala e, por fim, irão ser abordados aspetos relacionados com a leitura de contos infantis. Na segunda parte é apresentado o método, onde serão expostos os objetivos do estudo, as questões e o desenho da investigação, a caracterização dos participantes, assim como a descrição dos instrumentos utilizados. Seguidamente serão

descritos os procedimentos adotados neste estudo, nomeadamente, a avaliação pré-intervenção, a abordagem de intervenção, os objetivos gerais de intervenção, a avaliação pós-intervenção e a análise e tratamento dos dados. No capítulo seguinte são apresentados os resultados obtidos, seguindo-se a discussão, as conclusões principais do estudo e as referências bibliográficas.

I – REVISÃO DA LITERATURA

Nesta primeira parte do trabalho serão abordados os construtos teóricos que sustentam o estudo apresentado. Assim, serão abordadas as temáticas relacionadas com as perturbações da fala e da linguagem, as medidas de avaliação, nomeadamente as que dizem respeito à percentagem de consoantes corretas, comprimento médio de enunciado, memória auditiva e inteligibilidade. Seguidamente serão também abordados modelos de intervenção individual e em grupo em terapia da fala. Por último é destacado um capítulo sobre leitura de contos infantis.

1. Perturbações da fala e da linguagem

Uma Perturbação da Fala e/ou da Linguagem pode afetar uma ou mais das seguintes áreas: fonologia (padrões dos sons da língua usados pela criança), vocabulário, gramática, morfologia (organização interna das palavras), competências narrativas e competências pragmáticas (capacidade de comunicar efetivamente com os outros e participar numa conversação) (Adams, 2012).

A atribuição de nomenclaturas nas perturbações da fala e da linguagem é um aspeto que gera pouco consenso, pois estas apresentam manifestações heterogéneas e complexas (Andrade, 2008; Reilly, Bishop & Tomblin, 2014). Contudo, a definição de terminologias apropriadas e consistentes entre todos os profissionais que trabalham nestas áreas facilita a comunicação com diferentes profissionais (Walsh, 2005 cit. in Reilly, Bishop & Tomblin, 2014).

Segundo Callard et al. (2013 cit. in Reilly, Bishop & Tomblin, 2014, p. 460):

"O diagnóstico permite que os problemas sejam quantificados e rastreados ao longo do tempo e do espaço. Quando este se apresenta adequado é o ponto de partida para pesquisar as causas, consequências e soluções (...)".

As perturbações da fala e/ou linguagem são as perturbações mais comuns na infância, existem estimativas de 5 a 7 %, afetando mais meninos que meninas (Tomblin et al, 1997; Bishop, 2010). Relativamente ainda à prevalência para estas perturbações, Law et al. (2000) apontam valores que variam entre 1-15% dependendo dos critérios de inclusão.

Podem ser enumerados fatores de risco relacionados com a ocorrência de perturbações da fala e/ou linguagem mencionados em vários estudos, tais como, otites do ouvido médio, fatores genéticos, socio-económicos, complicações na gravidez, dificuldades de motricidade orofacial, entre outros (Whitehurst et al., 1988, Tomblin et al., 1997). Contudo, é importante referir que a perturbação pode ser resultado de um ou mais fatores, sendo que por vezes existe uma combinação destes (Law et al., 1998).

Estas perturbações são designadas por “primárias” se a etiologia é considerada desconhecida, e “secundária”, se são causadas por condições como Perturbação do Espectro do Autismo, Surdez, dificuldades comportamentais ou emocionais, alterações desenvolvimentais ou neurológicas (Plante, 1998). Bishop (2014) defende também a designação de Perturbação de Linguagem Primária (PLP) no sentido em que esta perturbação não é secundária a outra condição. Embora algumas crianças tenham perturbação da fala mas não uma perturbação da linguagem, ou vice-versa, estas perturbações geralmente sobrepõem-se (Shriberg & Kwiatkowski, 1994) e as intervenções em ambos os casos compartilham pontos em comum; Por exemplo, focam elementos linguísticos e processos subjacentes comuns, como a atenção e a audição (Law, Dennis & Charlton, 2017). Sabe-se também que as crianças com PLP apresentam dificuldades nas competências de narrativa, uma vez que estas são menos complexas e reduzidas em relação aos seus pares (Scott & Windsor, 2000).

Torna-se importante definir o conceito de Perturbação dos Sons da Fala (PSF) o qual diz respeito a qualquer combinação de dificuldades de perceção, produção motora e/ou representação fonológica dos sons e segmentos da fala, que prejudicam a perceção do ouvinte, ficando comprometida a inteligibilidade. As perturbações específicas da articulação dos sons, decorrentes de um problema estrutural (e. g. fenda labiopalatina) ou de um défice motor (e. g. dispraxia) são denominadas de perturbações articulatórias. Considera-se perturbação fonológica quando é o funcionamento dos sons da fala na língua que está prejudicado (ASHA, 2016).

Crianças com PSF de origem desconhecida formam um grupo heterogéneo que apresenta uma elevada prevalência, sobretudo na idade pré-escolar (Campbell et al., 2003).

O termo PLP será considerado neste trabalho pois parece ser o mais consistente com a evidência existente, uma vez que não pressupõe uma etiologia específica (Tomblin et al, 2003). Contudo, Reilly, Bishop & Tomblin (2014) também apresentaram alguns argumentos contra o uso desta nomenclatura (e.g. eventual confusão com o termo primário), mas para o propósito deste estudo, as perturbações da fala e/ou da linguagem apresentadas pelas crianças serão doravante designadas por Perturbação da Linguagem Primária (PLP).

2. Medidas de avaliação

i. Percentagem de Consoantes Corretas (PCC)

O índice de Percentagem de Consoantes Corretas (PCC) foi proposto por Shriberg e Kwiatkowski em 1982 (Shriberg et al., 1997) apresentando-se como uma escala de gravidade do comprometimento fonológico. É calculado dividindo o número de consoantes corretas realizadas pelo indivíduo pela soma das consoantes corretas e incorretas (número total de consoantes), multiplicando por 100. As produções consideradas incorretas dizem respeito a omissões, distorções e substituições de consoantes.

Segundo Shriberg & Kwiatkowski (1982), a medida PCC inclui quatro graus de gravidade: o ligeiro, quando a criança apresenta mais de 85% das consoantes corretas; ligeiro a moderado quando a percentagem varia entre 65% a 85%; moderado a grave quando se encontra entre 50% a 65%; e é classificado como grave quando o número de consoantes corretas é inferior a 50%.

Além da sua utilidade já referida no que diz respeito à determinação da severidade de uma perturbação, esta medida permite também analisar a eficácia de abordagens de intervenção. Seguidamente apresentar-se-ão alguns dos estudos que têm sido efetuados utilizando o PCC:

Wertzner, Amaro & Teramoto (2005) procuraram verificar a correlação entre o PCC e a avaliação perceptiva de juízes em provas de fonologia de 50 indivíduos com diagnóstico de perturbação fonológica. Concluíram com este estudo que existe correlação entre os valores de PCC e a avaliação perceptiva dos juízes.

Hodson & Paden (1991 cit. in Wertzner, Amaro & Teramoto 2005), compararam o

PCC, o índice de pontuação do distúrbio fonológico que é calculado a partir de palavras isoladas (PDS) e a percepção dos ouvintes através de uma amostra de fala espontânea de 20 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 9 anos. Estes autores concluíram que existe uma alta correlação entre as medidas avaliadas, sugerindo o uso de palavras isoladas como válida na avaliação do distúrbio fonológico.

Garret & Moran (1992 cit. in Wertzner, Amaro & Teramoto, 2005) realizaram um estudo em que comparavam os resultados do PCC em palavras e em fala espontânea, do PDS e a análise por avaliadores do grau de gravidade do distúrbio fonológico das 20 crianças pertencentes à pesquisa. Neste estudo foi também encontrada correlação entre os índices e a análise realizada pelos juízes.

Befi-Lopes, Tanikawa & Cáceres (2012) realizaram um estudo envolvendo 30 crianças entre os 4 e os 6 anos de idade com diagnóstico de perturbação específica de linguagem. Nesta pesquisa procuraram verificar a influência da idade no desempenho fonológico e na memória operacional e se existe correlação entre o desempenho em provas de memória operacional fonológica e o índice de PCC. Estes autores concluíram que existe uma correlação positiva entre a memória operacional fonológica e o PCC, o que sugere que quanto melhor é a produção de fala, melhor é o desempenho da memória operacional fonológica.

Folha & Felício (2009) realizaram um estudo que procurava analisar e comparar o índice de PCC e velocidade de fala de crianças entre os 6 e os 12 anos de idade. Foi possível concluir através desta pesquisa que o PCC e a velocidade de fala aumentam de acordo com a faixa etária, sendo ambas as medidas diretamente proporcionais.

Wertzner, Papp & Galea (2006) procuraram verificar a correlação entre o desempenho fonológico nas provas de nomeação e de imitação medido pela ocorrência de processos fonológicos, pelo PCC e pela Densidade de Processos Fonológicos em 50 crianças entre os 4 e os 12 anos de idade com diagnóstico de perturbação fonológica e que nunca usufruíram de Terapia da Fala. Neste estudo foi possível verificar que os dois índices de gravidade utilizados detetam as mesmas alterações nas provas de imitação e nomeação, não havendo diferenças entre as mesmas. Também se encontrou relação entre os índices confirmando a sua utilidade na classificação da gravidade da perturbação fonológica.

Gillon (2000) realizou um estudo em que foi utilizada a PCC para comparar a eficácia da terapia de consciência fonológica e a terapia articulatória tradicional no tratamento de indivíduos com diagnóstico de perturbação da linguagem. Neste estudo, a terapia de consciência fonológica mostrou-se mais eficaz do que a terapia articulatória tradicional, uma vez que os valores de PCC sofreram um maior aumento quando a abordagem aplicada era terapia de consciência fonológica.

Outros estudos, utilizando como medida o PCC antes e após intervenção, têm sido efetuados com o objetivo de verificar a influência de diferentes abordagens, quer sejam de base fonológica ou articulatória e, desta forma, é possível não só registar a evolução existente, como também perceber quais as abordagens que melhor resultam com determinada população (Lousada, 2012).

Como todos os estudos anteriormente apresentados reforçam, para que exista um diagnóstico mais fiável, um adequado planeamento da intervenção, assim como uma análise acerca da evolução do tratamento, é necessário que se apliquem índices de gravidade aliados à análise percetiva.

ii. Comprimento Médio de Enunciado (CME)

O comprimento médio de enunciado (CME), também denominado de extensão média de enunciado (EME) foi uma medida adaptada do Mean Length of Utterance (MLU), proposta por Roger Brown em 1973. O seu cálculo é efetuado através da média entre o número de morfemas ou palavras produzidos pela criança e a quantidade de enunciados recolhidos do seu discurso (Grecco, 2011). Tal como já mencionado, esta medida pode ser calculada através de morfemas ou palavras, sendo que neste estudo o cálculo foi efetuado em palavras por frase.

Muitos estudos utilizam o CME em palavras, por, segundo Marques & Limongi (2011, p. 156),

“fornecer vantagens, tais como: eliminação de decisões arbitrárias que devem ser feitas sobre a análise da utilização de morfemas, (...) facilitação da comparação entre línguas e dialetos, facilidade no cálculo da medida e rapidez em documentar o desenvolvimento estrutural da língua”.

Roger Brown definiu critérios para o cálculo do CME, contudo estes dizem respeito à língua inglesa e, sendo assim, necessitam de adaptações para as demais línguas. Estas

não se revelam uma tarefa fácil e são efetuadas pelos investigadores que se propõem a realizar estudos relacionados com a medida em questão (Grecco, 2011).

Esta é uma medida evolutiva, associada às mudanças de idade e pode mesmo ocorrer a identificação da idade cronológica de uma criança através dos valores deste índice (Marques & Limongi, 2011).

O CME, além de permitir a deteção de problemas de linguagem e sinalização de crianças com desenvolvimento normal, é, à semelhança das medidas abordadas anteriormente, útil para medir a evolução das intervenções efetuadas (Scherer et al., 2002; Marques & Limongi, 2011).

Internacionalmente o CME é considerada uma medida extremamente importante para analisar o desenvolvimento sintático das crianças e, numa perspetiva mais geral, pode ser um importante indicador das competências expressivas do indivíduo (Nippold et al., 2005; Dethorne et al., 2005 cit. in Duinmeijer, Jong & Scheper, 2012).

Existem autores que propõem valores de referência para o CME em palavras, sendo que os valores aqui apresentados apenas dirão respeito às idades contempladas nesta investigação.

Segundo Jakubovicz (2002), em estudos realizados com o objetivo de calcular a média de palavras por frases, observou que quando era analisado o CME com base na descrição de uma gravura, tal como nesta investigação, a média de valores para os 4 anos era de 6,4, enquanto que aos 5 anos era de 6,8 palavras por frase.

Lourenço (2013) realizou um estudo que procurava obter valores médios de CME em palavras e morfemas em crianças dos 3 aos 5 anos de idade. Também esta autora realizou o cálculo deste índice utilizando uma gravura para descrição. Os resultados obtidos sugerem o valor médio de 5,75 palavras por frase para crianças com 4 anos de idade e de 6,63 palavras por frase para crianças com 5 anos.

Por sua vez, Araújo & Befi-Lopes (2004) cit. in Santos et al. (2015) defendem que aos 4 anos o valor de CME em palavras é de 3,52, enquanto que Rice et al. (2010) cit. in Santos et al. (2015) apresentam para os 4 anos o valor de 4,10 a 4,28 palavras por frase e aos 5 anos de 4,38 a 4,47 palavras por frase.

Santos et al. (2015) analisou o CME em palavras de crianças entre os 4 e os 5 anos e 5 meses de idade com desenvolvimento típico de linguagem. Os resultados obtidos foram de 4,45 a 4,93 palavras por frase em crianças de 4 anos e 4,95 palavras por frase em crianças com 5 anos.

Castro & Gomes (2000) referem que aos 4 anos o valor de CME é, aproximadamente, 5 palavras por frase, uma vez que nesta idade as frases são gramaticais e o vocabulário já se apresenta extenso. Por sua vez, Andrade (2008) refere que entre os 4 e os 5 anos as crianças utilizam 6 a 8 palavras por frase.

Têm sido efetuados estudos utilizando esta medida, como é o caso da pesquisa realizada por Befi-Lopes, Nuñez & Cáceres (2013) onde procuraram verificar a influência da idade no desempenho lexical e gramatical, assim como investigar a existência de correlação entre o vocabulário expressivo e o CME em 30 crianças dos 4 aos 6 anos e 11 meses com alteração específica de linguagem. Os autores concluíram que o desempenho gramatical não apresentou diferença entre as idades, contudo foi encontrada uma correlação positiva entre o vocabulário expressivo e o CME. Neste estudo as crianças com perturbação específica de linguagem apresentaram, em média, 3,8 palavras por frase aos 4 anos e aos 5 anos de idade apresentaram 4,2.

Carvalho, Befi-Lopes & Limongi (2014) desenvolveram um estudo em que procuravam descrever o desempenho linguístico de crianças com Síndrome de Down. Posteriormente compararam-no com crianças com diagnóstico de perturbação específica de linguagem e com crianças com desenvolvimento típico, tencionando perceber se as crianças portadoras deste síndrome apresentavam um atraso ou um desvio do desenvolvimento linguístico. Para isto foram recolhidas amostras de fala de todos os participantes e realizadas análises do CME em palavras e morfemas. O grupo de crianças com Síndrome de Down apresentou valores de CME inferiores em todas as faixas etárias, revelando um atraso do desenvolvimento gramatical e linguístico geral. Assim sendo, nesta pesquisa os investigadores apresentaram o valor de 3,5 palavras por frase para a idade de 4 anos e 4,7 palavras por frase para os 5 anos de idade em crianças com desenvolvimento típico. Na população com diagnóstico de perturbação específica de linguagem o valor de CME em palavras apresentado é de 3,3 para os 4 anos e de 3,5 para os 5 anos de idade, enquanto que as crianças com Síndrome de Down apresentaram aos 4 anos 1,7 palavras por frase e aos 5 anos 2,6 palavras por frase.

iii. Memória Auditiva

A memória auditiva diz respeito à capacidade de agrupar sons de acordo com a sua parecença ou diferença e é também responsável por armazenar ou recuperar a informação auditiva. Esta competência é fundamental não só na aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, como na sua compreensão, tal como imprescindível no processo de leitura e escrita (Dally, 2006; Kujala et al., 2006; Olivares-Garcia et al., 2005 cit. in Capellini, Germano & Cardoso, 2008).

Cruz et al. (2014) comprovam nos resultados do seu estudo que a memória auditiva, apesar de ser uma dimensão cognitiva ainda pouco privilegiada em termos educativos, possui extrema importância nos processos de descodificação leitora, pelo facto de ser necessário reter informação a curto prazo, e acesso ao léxico mental.

Apesar de autores referirem que num desenvolvimento normal o desempenho da memória auditiva melhora em função da idade, quando esta competência não é estimulada está relacionada com o insucesso escolar (Pelitero, Manfredi & Scheck, 2010; Toscano & Anastasio, 2012). Estudos têm também mostrado que na base das perturbações específicas de linguagem, os défices de memória têm um papel fundamental (Archibald & Gathercole, 2006b). Graf-Estes, Evans & Else-Quest (2007) corroboraram este aspeto demonstrando que crianças com PLP têm pior desempenho em tarefas de repetição de palavras em comparação com os seus pares.

Capellini, Germano & Cardoso (2008) sugerem nos seus estudos que os processos auditivos interferem diretamente na perceção de aspetos acústicos, temporais e sequenciais dos sons para formar uma representação fonológica estável. Por sua vez, crianças que apresentam dificuldades ao nível do processamento dos estímulos sonoros da fala poderão deparar-se com dificuldades de consciência fonológica e, conseqüentemente, estarão sujeitos a apresentar dificuldades de leitura e escrita (Cherry & Rubinstein, 2006 cit. in Capellini, Germano & Cardoso, 2008).

Pelitero, Manfredi & Scheck (2010) verificaram um maior número de alterações no teste de memória sequencial verbal entre crianças com alterações de aprendizagem de leitura e escrita e seus pares sem alterações. Estudos envolvendo crianças com dificuldades de comunicação e aprendizagem revelam que uma grande percentagem apresenta défices no que se refere ao processamento auditivo, nomeadamente, na

localização sonora e na memória sequencial verbal e não verbal (Ribas, 2000).

Dodwell & Bavin (2008) realizaram um estudo em que procuravam correlacionar resultados em tarefas de narrativa com as capacidades de memória de trabalho de crianças com Perturbação de Linguagem Primária. Concluíram que estas crianças apresentam dificuldades no processamento auditivo quando comparado aos seus pares com desenvolvimento típico.

Também Dollaghan & Campbell (1998) usaram tarefas de Memória Auditiva de pseudopalavras em crianças com perturbação específica de linguagem, tendo concluído que os resultados obtidos por esta população foram inferiores aos seus pares com desenvolvimento típico.

Estudos, tal como o de Conti-Ramsden, Botting & Farragher (2001) sugerem que a avaliação da memória auditiva pode ser útil para diagnosticar crianças com problemas linguísticos.

iv. Inteligibilidade da fala

Segundo Rosado et al. (2017) a inteligibilidade diz respeito ao grau de clareza com que cada amostra é compreendida pelos ouvintes.

A fala de crianças com distúrbios fonológicos pode ter falhas que provocam menores ou maiores problemas no ato de comunicar. Desta forma, com a diminuição da inteligibilidade, a interação social fica prejudicada (Donicht et al., 2009). A ininteligibilidade é influenciada por variáveis contextuais, pragmáticas e linguísticas (Grordon-Brannan, 1994 cit. in Donicht & Keske-Soares, 2012).

A análise da inteligibilidade é essencial para ponderar e planear a intervenção, assim como avaliar a eficácia da mesma (Donicht et al., 2009).

Segundo Pascoe et al. (2006 cit. in Lousada, 2012) a inteligibilidade pode ser avaliada utilizando-se amostras de palavras, frases ou fala encadeada. Segundo os mesmos autores, para melhor avaliar a evolução de intervenções levadas a cabo, deve ser utilizado mais do que um destes tipos de amostra, uma vez que podem, por exemplo, ser observadas diferenças na inteligibilidade de palavras isoladas e não na inteligibilidade de fala encadeada.

Para avaliar a inteligibilidade é necessária a adoção de um método que permita ao ouvinte classificar ou registar o que está a ouvir através de escalas ou tarefas de identificação de palavras. Nestas últimas o ouvinte tem de escrever as palavras que conseguiu compreender da amostra de fala ouvida e posteriormente é feita a contagem das mesmas, o que faz desta análise mais objetiva (Ertmer, 2011). Contudo este método não é tão apropriado quando o discurso se apresenta muito ininteligível.

Através das escalas pretende-se que os avaliadores classifiquem as amostras que ouvem, sejam elas frases, palavras ou fala encadeada, tendo como base, por exemplo, uma escala de 10 pontos em que 0 corresponde ao mais baixo e 10 ao mais alto nível de inteligibilidade. Outro método é utilizar descritores para que os ouvintes possam seleccionar o que melhor representa a mensagem ouvida. Os descritores utilizados neste estudo foram os seguintes: 1- nenhuma palavra compreendida; 2- poucas palavras compreendidas; 3-metade das palavras compreendidas; 4-maioria das palavras compreendidas; 5-todas as palavras compreendidas.

No estudo levado a cabo por Donicht et al. (2009) optaram também por utilizar descritores: insuficiente – quando a maioria das palavras não eram compreensíveis e existia uma grande dificuldade em perceber o tema principal da mensagem; regular – quando era possível compreender pelo menos metade das palavras e o tópico principal da mensagem era compreensível; boa – quando o ouvinte compreendia praticamente todas as palavras e o conteúdo da mensagem.

Através destes métodos é solicitado aos ouvintes que, após ouvirem uma amostra áudio, seleccionem um número ou um descritor que melhor represente o que ouviram (Ertmer, 2011).

Alguns têm sido os estudos que exploram a avaliação da inteligibilidade. Donicht & Keske-Soares (2012) procuraram correlacionar as avaliações da inteligibilidade da fala aos da gravidade do desvio fonológico evolutivo de 29 crianças entre os 4 e os 8 anos de idade, a partir da análise percetiva de um grupo de professoras. Os resultados obtidos sugerem que existe uma forte associação entre a inteligibilidade da fala e a gravidade do desvio fonológico, uma vez que quanto melhor foi a avaliação da inteligibilidade, mais leve foi considerada a gravidade. A escala de descritores utilizada para avaliação da inteligibilidade neste estudo, foi a mesma apresentada anteriormente num estudo

também efetuado por este autor.

Wertzner, Amaro & Teramoto (2005) num estudo realizado com o objetivo de verificar a correlação existente entre o PCC e a avaliação de ouvintes, utilizaram os seguintes descritores para classificação do grau de inteligibilidade: leve, levemente-moderado, moderadamente-severo e severo.

As avaliações realizadas através de escalas, apesar de simples, fácil, prático e rápido, apresentam limitações que se prendem com os critérios internos dos ouvintes e não é sensível a diferenças subtis na inteligibilidade. O que sugere que nos casos em que o objetivo é realizar avaliação pré e pós intervenção, a evolução do nível de inteligibilidade tem de ser muito evidente para ser assinalada pelo avaliador (Ertmer, 2011).

Existem também aspetos que podem influenciar a análise da inteligibilidade, como o conhecimento do contexto e a experiência do avaliador com os processos fonológicos que ouve (Yavas & Lamprecht, 1990 cit. in Donicht & Keske-Soares, 2012).

Apesar das limitações já referidas, este método é muito útil na classificação de discursos muito ininteligíveis, sendo que é extremamente necessária a construção de uma escala com critérios e descritores bem definidos (Ertmer, 2011).

3. Intervenção em terapia da fala

As sessões de terapia da fala podem ocorrer individualmente ou em grupo, sendo que a prática mais comum é individual. Contudo, compete ao terapeuta da fala avaliar o tipo e a gravidade da perturbação apresentada pelo paciente e, desta forma, definir se este deve ser alvo de uma abordagem individual ou em grupo (Eisenson & Ogilvie, 1977, Hegde & Davis, 2005 cit. in Dwight, 2015).

Numa ótica de prevenção e intervenção diversificada, é importante estudar alternativas às práticas consideradas normais nos tratamentos e que são as mais utilizadas no dia-a-dia, no sentido de dar mais respostas, mais criativas e inovadoras, motivando todos os intervenientes do processo terapêutico (terapeutas, crianças, pais, professores, entre outros). Assim sendo, a terapia de grupo no contexto da terapia da fala pode ser entendida como um complemento à sessão individual, diversificando as respostas dadas

à população que carece desta valência (Dwight, 2015).

Segundo Hegde & Davis (2005 cit. in Dwight, 2015) cada uma destas formas de intervenção tem vantagens e desvantagens, referindo que os indivíduos que usufruem de tratamento individual recebem mais atenção, contudo os que recebem o tratamento em contexto de grupo têm o privilégio de interagir com outros indivíduos, proporcionando uma aprendizagem em convívio. Signor (2012), no estudo realizado por si em que procurava a estimulação de competências de escrita através de tratamento em grupo, revela que esta forma de intervenção proporcionou, em muitos momentos, uma construção conjunta do conhecimento assim como uma aceitação e preocupação pelos outros e por si mesmos.

Existem dois tipos de grupos de tratamento: os grupos homogéneos e heterogéneos. Nos homogéneos são trabalhados objetivos iguais ou semelhantes para todos os membros (e. g. sons da fala), enquanto que nos grupos heterogéneos são trabalhados objetivos distintos (e. g. sons da fala, semântica e voz). Hegde & Davis (2005 cit. in Dwight, 2015) referem que crianças com variados défices beneficiariam então em pertencer a um grupo heterogéneo, contudo identifica o fator idade como uma limitação para pertencer a este tipo de tratamento. Isto é, refere que não resulta em crianças muito pequenas, pois é necessário que a criança tenha a capacidade de compreensão e atenção devida para poder estar suficientemente envolvida neste tipo de abordagem e, dessa forma, beneficiar com o tratamento.

É fundamental também referir que muitas das crianças que necessitam de tratamento na valência de terapia da fala são alvo de exclusão e bullying no ambiente escolar. Desta forma, talvez a terapia em contexto de grupo possa reverter a situação e funcionar como uma situação de inclusão e aceitação (Signor, 2012).

Fontes & Cardoso-Martins (2004) realizaram um estudo em que procuravam investigar o impacto de um programa de leitura de histórias no desenvolvimento linguístico oral e de escrita de crianças com baixo nível sócio-económico. Para isto, e à semelhança da investigação aqui apresentada, foram formados dois grupos, experimental e controlo, sendo que as crianças pertencentes ao grupo experimental realizaram tratamento em grupo. Também Signor (2012) estudou o impacto de sessões de terapia da fala em contexto de grupo com crianças com dificuldades de leitura e escrita. Este autor

concluiu que esta experiência é útil em vários aspetos, nomeadamente, na entreaajuda e na partilha de conhecimentos e dificuldades, possibilitando a aprendizagem pela interação com os outros, aumentando a motivação e a inclusão, uma vez que, tal como já mencionado, crianças com dificuldades são muitas vezes vítimas de exclusão no ambiente escolar e familiar.

As intervenções orientadas para crianças com perturbação da fala e/ou linguagem incluem uma panóplia de métodos, abordagens, programas desenhados para promover a fala e/ou linguagem. As intervenções são usualmente limitadas no tempo e conduzidas por terapeutas da fala. Os critérios de inclusão para tratamento fazem referência, normalmente, a diagnósticos de dificuldades de linguagem. As intervenções podem ter uma natureza direta ou indireta, e ter lugar em diferentes *settings*, tais como: casa, hospital, escola, serviços privados. Na intervenção direta o foco de intervenção é a criança individualmente, ou em grupo. A intervenção indireta é frequentemente percebida como sendo mais naturalista, permitindo que o ambiente da criança participe e facilite a comunicação (Law, Garrett, Nye, 2003; Law, Dennis & Charlton, 2017).

Nas crianças com perturbação da linguagem, as aquisições linguísticas não são de fácil ou rápida aquisição (Leonard, 1998 cit in Eisenberg 2014), todavia os TF's criam expectativas de mudanças imediatas em resposta às estratégias implementadas após um curto período de tempo (Kamhi, 2014 cit in Eisenberg 2014).

No que se refere à intervenção com crianças com PSF os TF's possuem muitas alternativas no que diz respeito a opções de intervenção. Estas podem incluir a unidade alvo (por exemplo: som, padrão de erro, palavra, outros), o número de contrastes, ou o programa de intervenção.

Law et al. (2000) definem os programas de intervenção com base em três categorias: didáticos (treino direto de comportamentos linguísticos), naturalísticos (ensinar a criança a responder efetivamente a solicitações linguísticas do meio) e híbridos (combinação dos dois anteriores). Os TF's podem usar e adaptar as intervenções de acordo com as necessidades do utente (Law, Garrett & Nye, 2003).

Parecem não existir orientações ou protocolos universais no que se refere ao tipo de intervenção que se deve providenciar a uma criança com PLP, nem parece existir

evidência científica que suporte a decisão terapêutica, o que parece sugerir que esta é, em último lugar, deixada à decisão individual dos TF's (Law, Garrett & Nye, 2003)

O resultado de vinte e cinco estudos foram usados numa meta-análise, no qual se constatou que a terapia da fala foi efetiva para crianças com perturbação fonológica e com dificuldades de vocabulário, sendo menos evidente nas dificuldades ao nível recetivo. De uma forma global os resultados revelaram efeitos positivos da terapia da fala nas dificuldades expressivas, necessitando de maior investigação nas dificuldades ao nível da compreensão e ao nível gramatical (expressão) (Law, Garrett & Nye, 2003).

Torna-se relevante mencionar nesta revisão teórica os modelos de terapia fonológica desenhados para intervenção nas PSF. São vários os modelos utilizados: Modelo de Ciclos, modelos com base nos Pares Mínimos (Oposições Máximas e Oposições Mínimas), modelo Metaphon. É possível referir também a abordagem centrada no vocabulário que tem sido usada para casos de PSF com padrões de erros atípicos e inconsistentes. Outro modelo usado é o PACT (Parents and Children Together), modelo de base fonológica, eclético e prático que contempla atividades fonéticas, fonémicas e auditivas, é centrado na família e dirigido a crianças entre os 3 e os 6 anos de idade com desvio fonológico (Bowen & Cupples, 2006; Bowen, 2010). Existem estudos que mostram melhorias de PCC após a implementação de programas de natureza fonológica (e. g. Dodd & Bradford, 2000)

O programa PACT guia-se pelos seguintes princípios: “educação dos pais; treino metalinguístico; treino da produção fonética; terapia com pares mínimos e bombardeamento auditivo; além de tarefas para casa” (Wiethan & Mota, 2011, p. 543). Tem como alvo a perceção e a inteligibilidade do discurso de crianças com perturbações fonológicas, porém apresenta resultados ao nível morfosintático e de consciência fonológica (Bowen, 2010).

É importante destacar ainda, de entre os diferentes programas de linguagem existentes, a abordagem visual. Este tipo de abordagem sugere o uso de suporte visual na intervenção em crianças com dificuldades quer de linguagem como de fala (Archibald & Gathercole, 2006a).

A utilização de suporte visual para trabalhar a linguagem auxilia essencialmente a

componente morfossintática e semântica. O uso de imagens, cores e objetos potencia a construção frásica, a compreensão gramatical, o desenvolvimento de vocabulário, a categorização, entre outros (Lal & Bali, 2007). Exemplo: Num jogo da glória, quando a criança fica sobre uma imagem, tem de construir uma frase usando-a, podendo recorrer a diversas ajudas visuais para a construção de um enunciado coeso e coerente.

4. Leitura de contos infantis

O contacto com a leitura deve começar desde cedo na vida de uma criança, pois é nesta fase que se encontram mais despertas para a aprendizagem e com uma grande curiosidade sobre o que as rodeia (Coelho, 2015).

Tal como refere Coelho (2015, p. 5),

“O hábito de leitura estimula a capacidade criadora, multiplica o vocabulário, simplifica a compreensão do que se lê, facilita a escrita, melhora a comunicação, amplia o conhecimento, acrescenta o senso crítico e ajuda na vida profissional”.

Além das características já apresentadas, a exposição frequente à leitura de histórias em idade pré-escolar potencia as capacidades de atenção, habilidades de escuta, capacidade de sequencialização, desenvolvimento do vocabulário, a capacidade de organização de ideias e, por consequência, melhora a aquisição e desenvolvimento das competências de leitura e escrita (Reed, 1987; Speaker, Taylor & Kamen, 2004).

Sénéchal e colaboradores (1996), no seu estudo, verificaram que a exposição a contos infantis originou uma variação singular no léxico expressivo e recetivo em crianças em idade pré-escolar. Existem também estudos que afirmam a associação da leitura de histórias com a teoria da mente, uma vez que está também associada à melhoria da compreensão de estados mentais (Rodrigues & Oliveira, 2009).

Segundo Fontes & Cardoso-Martins (2004), os livros de histórias são essenciais ao desenvolvimento infantil, nomeadamente na área da linguagem e, dessa forma, deveriam ser mais valorizados e reconhecidos. A literatura apresenta diversas terminologias relacionadas com a exploração de livros infantis, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças: leitura dialógica, leitura mediada, leitura compartilhada e leitura interativa (Whitehurst et al., 1988, Garcez, 2000, Fontes & Cardoso-Martins, 2004, Ferraz, 2008 cit. in Rodrigues, Ribeiro & Cunha, 2012).

A leitura compartilhada corresponde à leitura de livros para crianças e esta é descrita como uma das formas mais eficazes para a aprendizagem e aumento do vocabulário infantil (Elley, 1989, Mol et al., 2008 cit. in Garcia, Vaz & Schmidt, 2016). Este aumento de vocabulário deve-se ao facto de enquanto o adulto está a ler, a criança ir relacionando as palavras que para si são desconhecidas com as ilustrações da história que também não conhece (Dixon, 1977 cit. in Garcia, Vaz & Schmidt, 2016). Exemplo disto é se aparecer a palavra “sequoia” a criança mesmo não a conhecendo pode relacionar com a árvore exageradamente grande que vê na ilustração ou então se na história diz “o balde turquesa estava cheio de água” a criança mesmo não conhecendo a palavra “turquesa” relaciona-a ao “balde” e, assim, aprende que esta é uma propriedade do objeto e fica a dominar mais uma cor.

Além das ilustrações do livro que ajudam a compreender vocabulário desconhecido, as pistas não-linguísticas e para-linguísticas (e. g. gestos, expressões faciais, entoação) usadas pelo leitor auxiliam na compreensão e enriquecem o processo de contar a história (Fontes & Cardoso-Martins, 2004).

A leitura dialógica é um tipo de leitura compartilhada de um livro em que o adulto lê a história em voz alta, intercalando-a com conversas ou comentários relativamente à mesma ou às suas ilustrações (Rogoski et al, 2015). Este tipo de leitura diz respeito à utilização de técnicas por parte do leitor que estimulem a participação da criança na narrativa. Ou seja, procura encorajar a criança a participar ativamente na leitura da história, assim como aumentar e reforçar os esforços das crianças nesse sentido, elogiando, ampliando as respostas das crianças com novas informações, entre outros (Fontes & Cardoso-Martins, 2004; Flynn, 2011 cit. in Rogoski, et al., 2015).

Os programas de leitura dialógica têm sido investigados e conclui-se que crianças submetidas a este tipo de abordagem têm resultados superiores em testes padronizados de linguagem, quando comparados com crianças submetidas a programas de atividades não verbais, como por exemplo, desenhar, pintar, montar jogos, entre outros. Além disto, as crianças que participaram no programa de leitura dialógica foram capazes de produzir um número maior de expressões verbais, enunciados mais longos e mais complexos, assim como maior variedade de nomes e de verbos (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992 cit. in Fontes & Cardoso-Martins, 2004).

Não deixa de ser importante referir que programas na área da Terapia da Fala utilizando livros infantis devem ser encarados como benéficos, não só por todas as razões já enumeradas anteriormente, como também pode possuir um impacto relevante do ponto de vista social. Crianças provenientes de famílias com baixo nível socioeconómico podem ter uma oportunidade de enriquecimento linguístico, assim como este tipo de abordagem pode possibilitar a utilização de material simples e económico para estimulação de competências e promoção de momentos de partilha e aprendizagem em família (High et al., 2000).

II – MÉTODO

5. Metodologia

No presente capítulo será apresentada a descrição dos métodos utilizados para a realização desta investigação. Primeiramente serão expostos os objetivos do estudo, as questões e o desenho da investigação, assim como a caracterização dos participantes. Seguidamente serão descritos os procedimentos adotados neste estudo, nomeadamente, a avaliação pré-intervenção, a abordagem de intervenção, os objetivos gerais de intervenção, a avaliação pós-intervenção e a análise e tratamento dos dados.

5.1. Desenho da investigação

Este estudo é de carácter experimental e o desenho da investigação é longitudinal, pois consiste na análise de dois momentos temporais, contudo é também feita uma análise transversal quando é efetuada a comparação entre os grupos para cada momento de avaliação.

Nesta investigação foram identificadas variáveis dependentes e independentes. Segundo Fortin (2003), a variável independente diz respeito à que o investigador manipula com a finalidade de medir os efeitos na ou nas variáveis dependentes. Assim sendo, neste estudo a variável independente é a presença ou ausência de terapia de grupo (grupo experimental ou controlo). Enquanto que as variáveis dependentes dizem respeito ao CME em palavras, PCC em palavra isolada, inteligibilidade do discurso e memória auditiva de pseudo-palavras, palavras, frases e ordens.

Na sequência da revisão da literatura realizada, verificou-se que, como já mencionado anteriormente, a exposição frequente à leitura de histórias em idade pré-escolar representa várias vantagens, servindo como potenciador de capacidades de atenção, habilidades de escuta, de sequencialização, desenvolvimento do vocabulário, organização de ideias e, por consequência, melhora a aquisição e desenvolvimento das competências de leitura e escrita (Reed, 1987; Speaker, Taylor & Kamen, 2004). Não foram encontradas referências, todavia, sobre o impacto deste tipo de programas no PCC e na MA, contudo Valdez-Manchaca & Whitehurst (1992 cit. in Fontes & Cardoso-Martins, 2004) observaram que crianças expostas a histórias infantis evidenciaram enunciados mais longos e complexos. Assim, foi colocada a seguinte pergunta de investigação:

Qual o contributo que um programa de leitura de histórias em contexto de grupo pode ter no desempenho linguístico de crianças entre os 4 e os 5 anos de idade, nomeadamente nos valores de Comprimento Médio de Enunciado (CME) em palavra, Percentagem de Consoantes Corretas (PCC) em palavra isolada, Memória Auditiva (MA) de pseudopalavras, palavras, frases e ordens e inteligibilidade do discurso?

5.2. Objetivo do estudo e questões de investigação

Este estudo centra-se na análise do contributo que um programa de leitura de histórias em contexto de grupo pode ter no desempenho linguístico de crianças entre os 4 e os 5 anos de idade, nomeadamente nos valores de CME em palavra, PCC em palavra isolada, MA (pseudopalavras, palavras, frases e ordens) e inteligibilidade do discurso.

Assim sendo, foram definidos os seguintes objetivos gerais:

- Determinar os valores de CME, PCC, MA e inteligibilidade do discurso pré e pós-intervenção em crianças de 4 e 5 anos;
- Identificar se as crianças que usufruíram de terapia de grupo aliado à terapia individual (grupo experimental) obtiveram uma maior evolução nos valores das medidas avaliadas em relação às crianças que apenas frequentaram a terapia em contexto individual (grupo controlo), tendo como referência o momento pré e pós-intervenção.

Em seguida são apresentadas as questões de investigação, assim como os objetivos específicos que definem cada uma delas:

1. Quais os valores de CME, PCC, MA e inteligibilidade do discurso pré e pós-intervenção?
 - 1.1. Calcular os valores de CME em palavras nos momentos pré e pós-intervenção das crianças dos dois grupos;
 - 1.2. Calcular os valores de PCC em palavra isolada nos momentos pré e pós-intervenção das crianças dos dois grupos;
 - 1.3. Calcular os valores de MA de pseudo-palavras, palavras, frases e ordens nos momentos pré e pós-intervenção das crianças dos dois grupos;

1.4. Medir a inteligibilidade do discurso nos momentos pré e pós-intervenção das crianças dos dois grupos;

2. As crianças que usufruíram de terapia de grupo aliado à terapia individual (grupo experimental) obtiveram uma maior evolução nos valores das medidas avaliadas em relação às crianças que apenas frequentaram a terapia em contexto individual (grupo controlo), tendo como referência o momento pré e pós-intervenção?

2.1. Apresentar as possíveis diferenças nos valores de CME em palavras entre o grupo experimental e controlo, tendo como referencia o momento pré e pós-intervenção;

2.2. Apresentar as possíveis diferenças nos valores de PCC em palavra isolada entre o grupo experimental e controlo, tendo como referencia o momento pré e pós-intervenção;

2.3. Apresentar as possíveis diferenças nos valores de MA de pseudo-palavras, palavras, frases e ordens entre o grupo experimental e controlo, tendo como referencia o momento pré e pós-intervenção;

2.4. Apresentar as possíveis diferenças na inteligibilidade do discurso entre o grupo experimental e controlo, tendo como referencia o momento pré e pós-intervenção.

5.3. Caracterização dos participantes

Este estudo é constituído por uma amostra de conveniência de 14 crianças, com idades compreendidas entre os 4 anos (n=6) e os 5 anos (n=8) pertencentes a dois grupos de estudo, um experimental (GE) (n=7) e outro de controlo (GC) (n=7).

Quadro 1: Número de crianças participantes no estudo (amostra) segundo o grupo e a idade (n= 14).

	Idade da criança		Total
	4 anos	5 anos	
<i>Grupo de estudo</i>			
Experimental	3	4	7
Controlo	3	4	7
Total	6	8	14

Da observação do quadro 2, verifica-se que a maioria das crianças que constituem a amostra eram do género masculino (86%), tinham, em média, cerca de 59,3 (d.p.= 4,6)¹ meses de idade, variando entre os 49 e os 67 meses. Todos tinham uma frequência semanal em Terapia da fala de 1 vez por semana. Frequentavam Terapia da Fala, em média, há cerca de 5,6 (d.p.= 5,4) meses, variando entre 1 e 16 meses. Possuíam, em média, cerca de 1,0 (d.p.= 0,7) irmão, variando entre 0 e 2 irmãos, sendo a posição na fratria mais frequente o “filho mais velho” (36%). Por fim, todas as crianças da amostra frequentavam o jardim de infância e nenhuma delas possuía diagnóstico clínico.

Quadro 2: Características demográficas da amostra recolhida (n = 14)

<i>Características sociodemográficas</i>	Grupo				Total	
	Experimental		Controlo		n	%
	n	%	n	%	n	%
<i>Género</i>						
Feminino	1	14,3%	1	14,3%	2	14,3%
Masculino	6	85,7%	6	85,7%	12	85,7%
Total	7	100,0%	7	100,0%	14	100,0%
<i>Idade (meses)</i>						
Média (d.p.)	60,7 (5,8) meses		57,9 (7,1) meses		59,3 (6,4) meses	
Mín. - Máx.	54 - 67 meses		49 - 67 meses		49 - 67 meses	
<i>Tempo TF (MESES)</i>						
Média (d.p.)	8,3 (5,2) meses		2,9 (4,5) meses		5,6 (5,4) meses	
Mín. - Máx.	1 - 16 meses		1 - 13 meses		1 - 16 meses	
<i>Nº irmãos</i>						
0	2	28,6%	1	14,3%	3	21,4%
1	4	57,1%	4	57,1%	8	57,1%
2	1	14,3%	2	28,6%	3	21,4%
Total	7	100,0%	7	100,0%	14	100,0%
Média (d.p.)	0,9 (0,7) irmãos		1,1 (0,7) irmãos		1,0 (0,7) irmãos	
Mín. - Máx.	0 - 2 irmãos		0 - 2 irmãos		0 - 2 irmãos	
<i>Posição fratria</i>						
Filho único	2	28,6%	1	14,3%	3	21,4%
Mais novo	2	28,6%	0	0,0%	2	14,3%
Mais velho	3	42,9%	2	28,6%	5	35,7%
Outro	0	0,0%	4	57,1%	4	28,6%
Total	7	100,0%	7	100,0%	14	100,0%

¹ d.p. = desvio padrão.

Esta amostra foi recolhida após o pedido de autorização à Comissão de Ética do Hospital-Escola da Universidade Fernando Pessoa e depois do parecer positivo concedido pela mesma².

As crianças deste estudo foram elegidas por 5 Terapeutas da Fala do serviço de Medicina Física e de Reabilitação do Hospital-Escola da Universidade Fernando Pessoa, todas com formação efetuada na Universidade Fernando Pessoa e com o mínimo de um ano de experiência profissional. Após a identificação inicial destas crianças, as mesmas terapeutas tiveram uma conversa com os respetivos encarregados de educação, explicando o estudo, entregando a carta explicativa do mesmo, tendo tido oportunidade para esclarecer todas as dúvidas. Após esta abordagem, os pais que aceitaram a participação no projeto preencheram a declaração de consentimento informado³ e o questionário sócio-demográfico⁴.

Os critérios utilizados neste estudo foram: apresentar idade entre os 4 anos e 0 meses e 5 anos e 8 meses, para que não fosse possível mudar de faixa etária no decorrer dos meses em que o projeto foi implementado; frequentar a valência de Terapia da Fala no serviço de Medicina Física e de Reabilitação do Hospital-Escola da Universidade Fernando Pessoa; apresentar Perturbação de Linguagem Primária; frequentar a valência de Terapia da Fala uma vez por semana em contexto de consulta individual; não apresentar défice auditivo; não apresentar diagnóstico clínico que influencie a fala. Todas as crianças selecionadas para o estudo aqui apresentado cumpriram os critérios expostos.

Como já referido anteriormente, neste estudo participaram 14 crianças e com esta população foram formados 3 grupos (um grupo controlo-GC- composto por 7 elementos) e dois grupos experimentais- GE- um com 4 e outro com 3 elementos). É importante referir que a constituição de dois GE tornou-se necessária simplesmente pelo facto de assim ser possível possuir um número mais pequeno de crianças pertencentes às sessões de terapia de grupo, possibilitando a todas elas uma participação mais ativa em todas as etapas dos “Encontros de contos” (Fontes & Cardoso-Martins, 2004). Os dados recolhidos respeitantes ao GE foram tratados em conjunto, uma vez que esta

² Ver Anexo 1

³ Ver Anexo 2

⁴ Ver Anexo 3

divisão prendeu-se simplesmente com a organização das sessões de intervenção. Assim, com a necessidade de realizar esta repartição, optou-se por separar as crianças pertencentes ao GE por idades e, assim sendo, o grupo de 4 anos foi constituído por 3 elementos e o de 5 anos por 4 elementos.

No que respeita às crianças do GC (idade média = 57,9 meses, desvio padrão = 7,1), 6 são do género masculino e 1 do feminino. No que concerne às crianças do GE (idade média = 60,7 meses, desvio padrão = 5,8), 6 são do género masculino e 1 do feminino.

5.4. Instrumentos

i. Questionário sócio-demográfico⁵

Para este estudo foi construído pela autora um questionário sócio-demográfico com o objetivo de recolher informações da população em estudo, podendo posteriormente ser utilizadas para análise dos dados. O questionário em questão conteve os seguintes parâmetros relativos à identificação das crianças: idade, data de nascimento, sexo, número de irmãos, posição na fratria e frequência de jardim de infância. Relativamente à informação clínica/terapêutica questionava desde quando e com que frequência frequentavam a valência de terapia da fala, assim como uma questão relativa à possibilidade de existência de diagnóstico clínico que influenciasse a fala.

ii. Teste Fonético-Fonológico ALPE (TFF-ALPE) (Mendes et al., 2013)

O TFF-ALPE foi utilizado nos dois momentos de avaliação deste estudo com o objetivo de calcular a PCC de palavras isoladas. Este teste permite avaliar a capacidade de articulação verbal, o tipo e percentagem de ocorrência de processos fonológicos, bem como a inconsistência na produção repetida da mesma palavra. Tornou-se útil a aplicação deste instrumento uma vez que se encontra validado para 768 crianças (390 do sexo feminino e 378 do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 3 anos e 0 meses e os 6 anos e 12 meses, falantes do Português Europeu de 11 distritos de Portugal Continental e das duas regiões autónomas (arquipélagos da Madeira e dos Açores). Assim sendo, e realçando que o mesmo avalia todos os sons da língua portuguesa, foi considerado como o mais apropriado para proceder a uma correta avaliação de PCC em palavra isolada antes e após a implementação do programa.

⁵ Anexo 3

iii. Teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL) (Viana, 2004)

A avaliação da memória auditiva foi avaliada nesta investigação por todos os aspetos já referidos anteriormente. O TICL é um teste de simples aplicação, indicado para crianças entre os 4 e os 6 anos de idade e avalia o conhecimento lexical e morfossintático, a memória auditiva e a reflexão sobre a língua. Neste estudo foi utilizada a avaliação de memória auditiva de pseudopalavras, palavras, frases e ordens contemplada na 3ª parte do teste.

A cotação deste instrumento é realizada com a atribuição de 1 ponto em caso de resposta certa e de 0 pontos quando a resposta apresentada pela criança está errada. A pontuação máxima possível para a prova de memória auditiva de pseudopalavras e palavras é de 4 pontos, de frases é de 5 e de ordens é de 3 pontos.

iv. Seleção de imagens para CME

Tal como mencionado anteriormente, o CME, além de auxiliar na sinalização e diagnóstico das perturbações da linguagem, é também bastante útil para medir a eficácia de intervenções levadas a cabo (Scherer et al., 2002; Marques & Limongi, 2011).

Optou-se pelo cálculo do CME em palavras pelo facto de se encontrar mais estudos que realizam o cálculo em palavras do que em morfemas e por se acreditar que esta seja a forma mais utilizada no contexto clínico/terapêutico, uma vez que é mais fácil de calcular e menos moroso. Desta forma, aproximamo-nos mais da realidade observada na área da terapia da fala.

Optou-se por utilizar uma sequência de imagens⁶ da autoria de João Silva para induzir o discurso das crianças e, assim, ser possível a recolha de uma amostra de discurso para cálculo do CME. Os critérios utilizados para este cálculo encontram-se em seguida aquando da explicação da avaliação pré-intervenção.

⁶ Anexo 4

v. Avaliação da inteligibilidade

Uma vez que, como já referido, a análise da inteligibilidade é essencial para ponderar e planear a intervenção, assim como avaliar a eficácia da mesma, esta avaliação foi efetuada neste estudo (Donicht et al., 2009).

A avaliação da inteligibilidade foi realizada por 10 avaliadores (profissionais que não eram TF's) através do preenchimento de uma escala de inteligibilidade⁷ após ouvirem uma amostra de discurso, a mesma utilizada para o cálculo do CME. Não foi solicitado o preenchimento da referida escala por TF's uma vez que um dos aspetos referenciados como criador de viés neste tipo de avaliações é a experiência em ouvir processos fonológicos (Yavas & Lamprecht, 1990 cit. in Donicht & Keske-Soares, 2012).

vi. Questionário aos pais⁸ (Lousada, 2012)

O questionário aplicado aos pais das crianças pertencentes ao GE, ou seja, crianças que usufruíram de terapia de grupo aliada à terapia individual, é da autoria da Professora Doutora Marisa Lousada e foi utilizado aquando do estudo realizado no seu doutoramento.

A aplicação deste instrumento tinha como objetivo conhecer a opinião dos pais relativamente à evolução das crianças após a implementação do projeto “Encontros de contos”, perceber o impacto deste tipo de abordagem na inteligibilidade do discurso das crianças e se, na perspetiva dos pais, as crianças gostaram das sessões que lhes foram proporcionadas.

Desta forma é possível analisar a eficácia deste tipo de abordagem não só através dos dados recolhidos nos momentos de avaliação.

5.5. Procedimentos

De forma a realizar o presente estudo, tal como já referido anteriormente, foi elaborado, em primeiro lugar, um pedido de autorização à Comissão de Ética do Hospital-Escola da Universidade Fernando Pessoa. Após o parecer positivo, procedeu-se à seleção dos participantes, de acordo com os critérios já referidos, tendo todos os responsáveis

⁷ Anexo 5

⁸ Anexo 6

decidido colaborar voluntariamente após informação prévia dos objetivos do estudo e procedimentos, assim como da garantia de anonimato e confidencialidade dos dados.

Na recolha dos dados colaboraram 5 Terapeutas da Fala do serviço de Medicina Física e de Reabilitação do Hospital-Escola da Universidade Fernando Pessoa, previamente treinadas pela autora na aplicação dos instrumentos. A recolha dos dados ocorreu nos períodos de 27 de Fevereiro a 8 de Março.

i. Avaliação pré-intervenção

Para a avaliação inicial de todas as crianças participantes no projeto foi utilizado um questionário sociodemográfico construído pela autora⁹, uma sequência de imagens¹⁰, a prova de memória auditiva do Teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL) e o Teste Fonético-Fonológico ALPE (TFF-ALPE).

Através do questionário sociodemográfico preenchido pelos encarregados de educação das crianças selecionadas para o estudo, entregue pelas terapeutas da fala que acompanham estas crianças em contexto de consulta individual no serviço de Medicina Física e Reabilitação no Hospital-Escola da Universidade Fernando Pessoa, foi possível extrair os dados necessários para a caracterização dos participantes (data de nascimento, sexo, número de irmãos, posição na fratria, frequência de jardim de infância, frequência semanal de sessões de terapia da fala, diagnóstico clínico que condicione a fala).

Todas as avaliações aplicadas às crianças foram efetuadas pela terapeuta da fala que as acompanha na consulta de terapia da fala individual que, no caso da população participante no estudo, ocorre com frequência semanal.

A descrição da sequência de imagens pelas crianças foi alvo de registo de áudio recorrendo ao gravador Olympus VN-8600PC, possibilitando com a análise do material recolhido calcular o CME em palavras e extrair uma amostra do discurso que permitiu a análise de inteligibilidade da fala encadeada.

As amostras do discurso extraídas deste momento de avaliação foram de 35 segundos. Estas amostras de fala encadeada foram ouvidas por 10 avaliadores. Estes avaliadores

⁹ Anexo 3

¹⁰ Autoria de João Pedro Silva (Anexo 4)

eram profissionais que não tinham como profissão a área da Terapia da Fala e foram convidados a ouvir cada uma das gravações e a preencher uma escala de inteligibilidade¹¹.

No que diz respeito ao cálculo de CME em palavras, este seguiu os mesmos critérios estabelecidos aquando de um estudo posterior da mesma investigadora responsável por este projeto (Lourenço, 2013):

- Usar apenas os enunciados totalmente inteligíveis;
- Não utilizar frases não concluídas (isto pode ocorrer pela alternância de interesses e, por consequência, à mudança de tópico);
- Não utilizar frases em que as crianças imitassem imediatamente o modelo do interlocutor;
- Não utilizar músicas, provérbios ou lengalengas;
- As combinações consideradas como nomes próprios foram contadas como uma só palavra. Por exemplo, Tia Ana, irmã Alice;
- Considerar as simplificações decorrentes de contração das palavras isoladas, quando referente ao modelo linguístico da comunidade. Por exemplo, “pás” (para as), “pós” (para os), “prá” (para a) e “pró” (para o) como duas palavras;

Através da metodologia destacada anteriormente foi calculado o CME de cada criança, efetuando a soma resultante da contagem de palavras de cada frase e dividida pelo número de enunciados produzidos pela criança.

No que diz respeito à prova de memória auditiva do TICL – Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Viana, 2004), esta permitiu-nos aceder ao score de memória auditiva de cada criança, em quatro diferentes provas: memória auditiva de pseudo-palavras, palavras, frases e ordens.

O Teste Fonético-Fonológico ALPE (TFF-ALPE) (Mendes et al., 2013) foi aplicado com o objetivo de calcular o PCC em palavras isoladas. Esta medida, proposta por

¹¹ Anexo 5

Shriberg e Kwiatkowski (1982) é calculada dividindo o número de consoantes corretas realizadas pelo indivíduo pela soma das consoantes corretas e incorretas (número total de consoantes), multiplicando por 100. As produções consideradas incorretas dizem respeito a omissões, distorções e substituições de consoantes.

ii. Abordagens de intervenção

O estudo aqui apresentado teve a duração de 8 semanas, nas quais ambos os grupos controlou usufruíram semanalmente de terapia da fala em contexto individual, enquanto que a população pertencente aos grupos experimentais teve, em complemento à terapia individual, sessão de terapia de grupo uma vez por semana.

- Sessões de terapia de grupo – “Encontros de contos”

No que diz respeito às sessões de terapia de grupo, denominadas pela autora por “Encontros de contos”, estas tinham uma duração de aproximadamente 60 minutos e foram dadas pela investigadora responsável por este projeto. Todas foram delineadas seguindo as mesmas etapas: conto, questões e reflexão em relação ao conto, reconto, atividade relacionada com o conto, uma tarefa em que se procurava estimular competências de linguagem ou de memória auditiva (ver mais à frente cada uma das atividades) e um registo efetuado pelas crianças. Esta foi então a abordagem adotada para efetuar as sessões de grupo quer das crianças de 4 como de 5 anos pertencentes a este projeto implementado no Hospital-Escola da Universidade Fernando Pessoa.

Os contos utilizados foram selecionados através dos livros recomendados no Plano Nacional de Leitura (PNL) de 2016/2017 para a educação pré-escolar e também tendo em conta acontecimentos relatados pelas Terapeutas da Fala que acompanham as crianças em contexto de consulta individual e dos seus pais. Seguidamente, e por ordem de apresentação nas terapias de grupo, são expostos os títulos e autores das obras escolhidas:

- “*Se eu fosse...*” de Richard Zimler
- “*Queres namorar comigo?*” de João Ricardo
- “*Pê de pai*” de Isabel Minhós Martins
- “*Sou especial porque sou eu!*” de Sarah Massini
- “*A árvore generosa*” de Shel Silverstein

- “*Orelhas de borboleta*” de Luísa Aguilar
- “*Os músicos de Bremen*” de Irmãos Grimm
- “*Adivinha o quanto eu gosto de ti*” de Sam McBratney

Foi efetuada a planificação das sessões¹² e estipuladas as datas de ocorrência das mesmas.

No que diz respeito ao conto da história, este era efetuado pela terapeuta responsável pelo projeto, sendo que em algumas das histórias foi utilizada a leitura dialógica.

Após contar o conto eram efetuadas questões e uma reflexão acerca do mesmo, tentando direcionar a conversa para o que o conto queria transmitir (ex. Importância da amizade, de aceitarmos as características dos outros, de transmitirmos aos outros o quanto são importantes para nós, entre outros).

Seguidamente era efetuado o reconto do conto pelas crianças. Um dos objetivos desta atividade era que as crianças não se sentissem somente a recapitular a história ouvida mas que a encarassem como um jogo e um desafio, favorecendo a atenção e a motivação demonstrada.

A atividade relacionada com o conto foi desenvolvida para que as crianças pudessem, depois de ouvir o conto e pensar sobre ele através das questões e da reflexão efetuada, expandir a sua imaginação ou colocar-se no papel do outro, refletindo sobre o seu pensamento/comportamento em situações como as das histórias. Alguns exemplos das atividades propostas são os seguintes: Sessão nº1 – “Vamos agora pensar em que se transformariam e porquê”; Sessão nº4 – “Vamos agora pensar o que cada um de nós tem de especial”; Sessão nº8 – “Vamos agora pensar num final diferente para esta história”.

A tarefa proposta em seguida procurava treinar em contexto de grupo competências de linguagem (semântica, morfossintaxe e fonologia) e memória auditiva. As crianças mostraram-se sempre muito recetivas a estas atividades pois além de ser efetuado em grupo e estimular o seu espírito de competição e simultaneamente de ajuda, era sempre enquadrado num jogo de *bowling*, de futebol, de conquista de autocolantes, entre outros.

¹² Anexo 7

O registo final solicitado à criança tinha como objetivo perceber se estas gostaram ou não da sessão de grupo, assim como do conto apresentado. Nesta folha de registo que na parte superior continha a foto da capa do conto, a criança teria então de desenhar o seu “estado de espírito” após os 60 minutos.

No primeiro “Encontro de contos” foi dada a cada criança uma capa onde em cada sessão era colocada a planificação do encontro¹³ para que todos os passos da terapia fossem do conhecimento dos pais. Aqui constavam também dicas aos cuidadores para que em casa, aproveitando rotinas ou então inventando brincadeiras, pudessem também treinar as competências abordadas nas sessões. Além disto, todo o material realizado pelos pacientes, assim como o registo efetuado no final por cada um deles era também anexado na capa e levado para casa.

- Sessões individuais de terapia da fala

As sessões individuais de terapia da fala não tiveram inicialmente uma abordagem definida pela autora da investigação, sendo esta considerada a grande fragilidade deste estudo. Contudo, em discussão com as Terapeutas da Fala que acompanham as crianças pertencentes a este projeto, foi constatado que todas seguem maioritariamente os mesmos programas, podendo considerar-se então que nestas sessões foram trabalhados aspetos relacionados com a fala e com a linguagem, seguindo aspetos que se podem enquadrar nas seguintes abordagens:

A abordagem visual foi uma das utilizadas neste contexto. Este tipo de abordagem sugere o uso de suporte visual na intervenção em crianças com dificuldades quer de linguagem como de fala (Archibald & Gathercole, 2006a).

A utilização de suporte visual para trabalhar a linguagem auxilia essencialmente a componente morfosintática e semântica. O uso de imagens, cores e objetos potencia a construção frásica, a compreensão gramatical, o desenvolvimento de vocabulário, a categorização, entre outros (Lal & Bali, 2007). Exemplo: Num jogo da glória, quando a criança fica sobre uma imagem, tem de construir uma frase usando-a, podendo recorrer a diversas ajudas visuais para a construção de um enunciado coeso e coerente.

¹³ Ver Anexo 8

A abordagem PACT (Parents and Children Together) é o modelo de base fonológico que melhor se enquadra na prática clínica das Terapeutas da Fala que trabalham no serviço onde ocorreu este projeto. Este, além de ser um modelo eclético e prático que contempla atividades fonéticas, fonémicas e auditivas, é centrado na família e dirigido a crianças entre os 3 e os 6 anos de idade com desvio fonológico (Bowen & Cupples, 2006; Bowen, 2010).

Segundo Wiethan & Mota (2011, p. 543), esta abordagem guia-se pelos seguintes princípios: “educação dos pais; treino metalinguístico; treino da produção fonética; terapia com pares mínimos e bombardeamento auditivo; além de tarefas para casa”.

O PACT tem como alvo a perceção e a inteligibilidade do discurso de crianças com perturbações fonológicas, porém apresenta resultados ao nível morfosintático e de consciência fonológica (Bowen, 2010).

Neste programa as crianças frequentam a terapia semanalmente, uma vez por semana, durante blocos de terapia. As sessões correspondem a 50 minutos de duração, nos quais 30-40 são de terapia individualizada e 10-20 minutos são destinados a orientação parental.

As sessões de terapia da fala realizadas no Hospital-Escola da Universidade Fernando Pessoa têm a duração de 30 minutos, devido a regras do serviço, todavia, no final da sessão os pais recebem sempre orientações específicas (educação parental). Os intervenientes envolvidos na terapia individual são a criança, os pais, a TF e a educadora de infância (incluída nas orientações que são fornecidas à família e em contactos pontuais estabelecidos). O Terapeuta da Fala encoraja a família a participar na terapia e a compreender o seu funcionamento. Assim, os pais aprendem as técnicas usadas, incluindo: modelagem, encorajamento, como promover a auto-correção da criança e como providenciar pistas auditivas adequadas através de brincadeiras (Bowen, 2010). De ressaltar que são realizados esforços para não sobrecarregar as famílias com demasiada informação e tarefas, sendo por este motivo que raramente são enviados trabalhos de casa, mas dá-se preferência a orientações verbais que os pais possam seguir e aplicar no dia a dia de forma mais flexível.

O PACT é aplicado em blocos de 10 semanas cada, mas tendo em conta o tempo de duração deste estudo (e as limitações inerentes a este) pode considerar-se que apenas foi realizado o primeiro bloco, o qual teve a duração de oito semanas.

O objetivo geral do PACT é intervir ao nível da palavra para promover reestruturação fonológica de forma a tornar o discurso mais inteligível. Assim, pode considerar-se que os objetivos gerais de intervenção para a terapia individual foram os seguintes:

- 1- Facilitar a reorganização do sistema fonológico da criança
- 2- Melhorar a inteligibilidade do discurso

Não é possível formular objetivos específicos, uma vez que cada terapeuta seguiu o seu próprio plano de intervenção individual com cada criança de ambos os grupos em estudo (GE e GC).

iii. Avaliação pós-intervenção

Para a avaliação pós-intervenção realizada mais uma vez a todas as crianças participantes no projeto foi utilizada a mesma sequência de imagens da avaliação inicial¹⁴, assim como a prova de memória auditiva do Teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL) e o Teste Fonético-Fonológico ALPE (TFF-ALPE), também já usados inicialmente.

Também estas avaliações, à semelhança das primeiras, foram aplicadas pela mesma TF que acompanha as crianças em contexto de consulta individual.

Os dados que se pretenderam obter neste momento de avaliação são os mesmos que na avaliação inicial, sendo que foram cumpridos os mesmos parâmetros de aplicação, registo e conseqüente tratamento de dados.

Além dos instrumentos já mencionados, foi solicitado aos encarregados de educação das crianças pertencentes somente aos grupos experimentais que preenchessem um questionário da autoria de Lousada, 2012. Com este instrumento procurou-se obter a opinião dos pais das crianças que usufruíram das sessões de terapia de grupo relativamente à evolução destas após a intervenção levada a cabo, percebendo o impacto

¹⁴ Anexo 4

deste tipo de abordagem na inteligibilidade do discurso das crianças e também colocando questões que permitissem ter uma perspetiva em relação ao facto das crianças terem gostado ou não das sessões que lhes foram proporcionadas.

5.6. Análise e tratamento dos dados

A análise estatística dos dados utilizou o programa informático *IBM® SPSS® Statistics for Windows*, versão 24.0 (*IBM Corp., Armonk, N.Y., USA*) (IBM, 2017).

Com vista a descrever e a caracterizar a amostra em estudo, foi feita uma análise descritiva dos dados em função da natureza das variáveis em estudo. Calcularam-se as seguintes medidas: frequências absolutas (número de casos válidos – n.º); frequências relativas (percentagem de casos válidos - %); estatísticas descritivas de tendência central (média); de dispersão (desvio padrão). Na segunda fase, uma vez que os grupos em comparação tinham uma dimensão reduzida (n= 7 ou n= 14) e em alguns casos não se verificou a normalidade das distribuições (através do Teste de *Kolmogorov-Smirnov com a correção de Lilliefors*), de forma a comparar dois grupos independentes (GE vs. GC), recorreu-se ao teste não paramétrico de *Mann-Whitney*. Por outro lado, sempre que se pretendeu comparar duas amostras relacionadas (1ª avaliação vs. 2ª avaliação), recorreu-se ao teste não paramétrico de *Wilcoxon*. Por fim, recorreu-se ao Coeficiente de Correlação Intra Classe (CCI) para avaliar o grau de concordância entre os avaliadores.

A significância da eficácia da intervenção terapêutica avaliada através do PCC, MA, CME e Inteligibilidade nos dois momentos de avaliação foi obtida recorrendo à ANOVA de medidas repetidas mista. A normalidade das distribuições, assim como a esfericidade da matriz de variância-covariância foram avaliados, respetivamente, com o teste de Kolmogorov-Smirnov com a correção de *Lilliefors* (valor-p>0,1 para os dois momentos e grupos) e com o teste *M de Box* (valor-p>0,1 para os dois momentos e grupos)¹⁵ (Pestana & Gageiro, 2014; Maroco, 2011).

Todos os testes foram aplicados com um grau de confiança de 95 %, exceto nos casos devidamente assinalados.

¹⁵ Ver anexo 9

6. RESULTADOS

Este capítulo pretende dar a conhecer os resultados do estudo realizado, assim em primeiro lugar serão apresentados os resultados relativos aos dados do primeiro momento de avaliação, seguindo-se os resultados do teste não paramétrico de *Mann-Whitney*, assim como o grau de concordância entre os avaliadores, recorrendo ao Coeficiente de Correlação Intra Classe (CCI). Posteriormente será analisada a eficácia da intervenção recorrendo à ANOVA de medidas repetidas mista.

6.1. Comparação das medidas de resultados de acordo com o grupo de estudo para o 1º momento de avaliação

Numa primeira fase, foram comparados os resultados de PCC, CME, MA e inteligibilidade para o 1º momento de avaliação de acordo com o grupo de estudo (experimental vs. controlo).

i. Comparação do PCC (%) para o 1º momento de avaliação de acordo com o grupo de estudo

Na comparação entre os valores da média e respetivos desvios padrão do PCC nos grupos de estudo (ver quadro 3), o teste sugere que não existem diferenças estatisticamente significativas (valor- $p=0,305$).

Quadro 3: Comparação dos valores da média (desvio padrão) do PCC (%) de acordo com os grupos de estudo (n= 14).

PCC (%)	Grupo de estudo	n	Média	Mediana	D.p.	Mín.	Máx.	valor-p*
PCC (1ª avaliação)	Experimental	7	79,00	84,00	13,83	61,00	98,00	0,305
	Controlo	7	71,43	71,00	6,08	66,00	83,00	
	Total	14	75,21	73,00	10,99	61,00	98,00	

* Resultados de acordo com o teste não paramétrico de Mann-Whitney a 95% de confiança ($p<0.05$)

ii. Comparação do CME para o 1º momento de avaliação de acordo com o grupo de estudo

Na comparação entre os valores da média e respetivos desvios padrão do CME nos grupos de estudo (ver quadro 4), o teste sugere que não existem diferenças estatisticamente significativas (valor- $p=0,158$).

Quadro 4: Comparação dos valores da média (desvio padrão) do CME de acordo com os grupos de estudo

(n= 14)

<i>CME (palavras/frase)</i>	Grupo de estudo	n	Média	Mediana	D.p.	Mín.	Máx.	valor-p*
CME (1ª avaliação)	Experimental	7	6,50	7,00	1,85	3,30	8,60	0,158
	Controlo	7	5,64	4,80	2,30	4,30	10,80	
	Total	14	6,07	5,20	2,05	3,30	10,80	

* Resultados de acordo com o teste não paramétrico de Mann-Whitney a 95% de confiança (p<0.05)

iii. Comparação da MA para o 1º momento de avaliação de acordo com o grupo de estudo

Na comparação entre os valores da média e respetivos desvios padrão da MA nos grupos de estudo (ver quadro 5), os resultados sugerem que não existem diferenças estatisticamente significativas (valores $p > 0,05$).

Quadro 5: Comparação dos valores da média (desvio padrão) da MA de acordo com os grupos de estudo

(n= 14)

<i>MA</i>	Grupo de estudo	n	Média	Mediana	D.p.	Mín.	Máx.	valor-p*
MA - Pseudo palavras (1ª avaliação)	Experimental	7	0,71	0,00	0,95	0,00	2,00	0,496
	Controlo	7	1,00	1,00	0,82	0,00	2,00	
	Total	14	0,86	1,00	0,86	0,00	2,00	
MA - Palavras (1ª avaliação)	Experimental	7	1,86	2,00	1,46	0,00	4,00	0,544
	Controlo	7	2,29	2,00	0,76	1,00	3,00	
	Total	14	2,07	2,00	1,14	0,00	4,00	
MA - Frases (1ª avaliação)	Experimental	7	3,57	4,00	1,62	1,00	5,00	0,600
	Controlo	7	3,29	3,00	1,11	2,00	5,00	
	Total	14	3,43	3,50	1,34	1,00	5,00	
MA - Ordens (1ª avaliação)	Experimental	7	2,43	3,00	0,79	1,00	3,00	0,496
	Controlo	7	2,71	3,00	0,49	2,00	3,00	
	Total	14	2,57	3,00	0,65	1,00	3,00	
MA - TOTAL (1ª avaliação)	Experimental	7	8,57					
	Controlo	7	9,29					
	Total	14	8,93					

* Resultados de acordo com o teste não paramétrico de Mann-Whitney a 95% de confiança (p<0.05)

iv. Comparação da Inteligibilidade para o 1º momento de avaliação de acordo com o grupo de estudo

Na comparação entre os valores da média e respetivos desvios padrão da Inteligibilidade nos grupos de estudo (ver quadro 6), o teste sugere que não existem diferenças estatisticamente significativas (valores $p > 0,05$).

Quadro 6: Comparação dos valores da média (desvio padrão) da Inteligibilidade de acordo com os grupos de estudo (n= 14).

<i>Inteligibilidade (concordância: 1 a 5)</i>	Grupo de estudo	n	Média	Mediana	D.p.	Mín.	Máx.	valor-p*
Avaliador 1 (antes)	Experimental	7	3,71	4,00	1,38	2,00	5,00	0,291
	Controlo	7	3,00	3,00	0,82	2,00	4,00	
	Total	1	3,36	3,00	1,15	2,00	5,00	
Avaliador 2 (antes)	Experimental	7	3,29	3,00	1,11	2,00	5,00	0,550
	Controlo	7	2,86	3,00	1,21	1,00	4,00	
	Total	1	3,07	3,00	1,14	1,00	5,00	
Avaliador 3 (antes)	Experimental	7	4,71	5,00	0,49	4,00	5,00	0,122
	Controlo	7	4,29	4,00	0,49	4,00	5,00	
	Total	1	4,50	4,50	0,52	4,00	5,00	
Avaliador 4 (antes)	Experimental	7	4,57	5,00	0,79	3,00	5,00	0,467
	Controlo	7	4,43	4,00	0,53	4,00	5,00	
	Total	1	4,50	5,00	0,65	3,00	5,00	
Avaliador 5 (antes)	Experimental	7	4,71	5,00	0,76	3,00	5,00	0,054
	Controlo	7	3,71	4,00	1,11	2,00	5,00	
	Total	1	4,21	5,00	1,05	2,00	5,00	
Avaliador 6 (antes)	Experimental	7	4,29	4,00	0,49	4,00	5,00	0,061
	Controlo	7	3,57	3,00	0,79	3,00	5,00	
	Total	1	3,93	4,00	0,73	3,00	5,00	
Avaliador 7 (antes)	Experimental	7	4,86	5,00	0,38	4,00	5,00	0,084
	Controlo	7	3,86	4,00	1,35	2,00	5,00	
	Total	1	4,36	5,00	1,08	2,00	5,00	
Avaliador 8 (antes)	Experimental	7	4,57	5,00	0,53	4,00	5,00	0,606
	Controlo	7	4,43	4,00	0,53	4,00	5,00	
	Total	1	4,50	4,50	0,52	4,00	5,00	
Avaliador 9 (antes)	Experimental	7	4,71	5,00	0,49	4,00	5,00	0,244
	Controlo	7	4,14	4,00	1,07	2,00	5,00	
	Total	1	4,43	5,00	0,85	2,00	5,00	
Avaliador 10 (antes)	Experimental	7	4,71	5,00	0,49	4,00	5,00	0,244
	Controlo	7	4,29	4,00	0,76	3,00	5,00	
	Total	1	4,50	5,00	0,65	3,00	5,00	

* Resultados de acordo com o teste não paramétrico de Mann-Whitney a 95% de confiança ($p < 0,05$)

6.2. Comparação dos valores das medidas de resultados nos dois momentos de avaliação

i. Percentagem de consoantes corretas (PCC)

No quadro 7 estão representadas as principais estatísticas descritivas e respetivos resultados dos testes não paramétricos de *Wilcoxon*, para comparar a PCC(%) antes (1ª avaliação) e depois (2ª avaliação) da intervenção terapêutica nos dois grupos de estudo (experimental *vs.* controlo). Os resultados sugerem a existência de diferenças estatisticamente significativas (valor- $p < 0,05$) para ambos os grupos de estudo, entre o valor da % de PCC nos dois momentos de avaliação. Constata-se que para o GE, os valores da % de PCC no 2º momento de avaliação (média= 86,7; d.p.= 8,3) parecem ser significativamente superiores aos do 1º momento de avaliação (média= 79,0; d.p.= 13,8). De igual forma, apura-se que no Grupo de Controlo, os valores da % de PCC no 2º momento de avaliação (média= 77,0; d.p.= 9,0) parecem ser significativamente superiores aos do 1º momento de avaliação (média= 71,4; d.p.= 6,1).

Quadro 7: Estatísticas descritivas e resultados do teste de *Wilcoxon* para a PCC(%) nos dois momentos de avaliação, de acordo com o grupo de estudo.

Grupo de estudo	n	Média	D.p.	Mín.	Máx.	Amp.	Diferenças emparelhadas		valor-p*
							Média	D.p.	
<i>Experimental</i>									
PCC (1ª avaliação)	7	79,00	13,83	61,0	98,0	37,0			
PCC (2ª avaliação)	7	86,71	8,32	77,0	100,0	23,0	-7,71	6,82	0,018
<i>Controlo</i>									
PCC (1ª avaliação)	7	71,43	6,08	66,0	83,0	17,0			
PCC (2ª avaliação)	7	77,00	8,96	69,0	96,0	27,0	-5,57	4,39	0,018

D.p.= desvio padrão; Mín.= valor mínimo; Máx.= valor máximo; Amp.= amplitude (Máx.-Mín.)

* Resultados de acordo com o teste não-paramétrico de Wilcoxon a 95% de confiança ($p < 0,05$)

ii. Comprimento Médio de Enunciado (CME)

Relativamente ao CME (ver quadro 8), constata-se que parecem existir diferenças estatisticamente significativas (valor- $p < 0,10$)¹⁶ no GE nos dois momentos de avaliação. Isto é, os valores do CME no 2º momento de avaliação (média= 9,1; d.p.= 2,7) são

¹⁶ Para este caso, considerou-se um nível de significância de 10% ($p < 0,10$).

significativamente superiores aos do 1º momento de avaliação (média= 6,5; d.p.= 1,9). O mesmo não se verifica no GC nesta variável.

Quadro 8: Estatísticas descritivas e resultados do teste de *Wilcoxon* para o CME nos dois momentos de avaliação, de acordo com o grupo de estudo.

Grupo de estudo	n	Média	D.p.	Mín.	Máx.	Amp.	Diferenças emparelhadas		valor-p*
							Média	D.p.	
<i>Experimental</i>									
CME (1ª avaliação)	7	6,50	1,85	3,3	8,6	5,3			
CME (2ª avaliação)	7	9,06	2,66	5,3	11,2	5,9	-2,56	2,28	0,063
<i>Controlo</i>									
CME (1ª avaliação)	7	5,64	2,30	4,3	10,8	6,5			
CME (2ª avaliação)	7	5,91	0,84	4,8	7	2,2	-0,27	2,55	0,463

D.p.= desvio padrão; Mín.= valor mínimo; Máx.= valor máximo; Amp.= amplitude (Máx. - Mín.)

* Resultados de acordo com o teste não-paramétrico de *Wilcoxon* a 95% de confiança ($p < 0,05$)

iii. Memória Auditiva

Quanto à MA (ver quadro 9), os resultados sugerem diferenças estatisticamente significativas (valor- $p < 0,10$)¹⁷ para o GE nos dois momentos de avaliação, relativamente à “MA de Pseudo-Palavras” (MA-PP) e à “MA de Palavras” (MA-P). Isto é, os valores da MA-PP no 2º momento de avaliação (média= 1,6; d.p.= 1,0) são significativamente superiores aos do 1º momento de avaliação (média= 0,7; d.p.= 0,9). De igual forma, os valores da MA-P no 2º momento de avaliação (média= 3,1; d.p.= 0,9) são significativamente superiores aos do 1º momento de avaliação (média= 1,9; d.p.= 1,5).

Relativamente ao GC, existem diferenças estatisticamente significativas (valor- $p < 0,05$) nos dois momentos de avaliação, relativamente à “MA de Frases” (MA-F) e à “MA de Ordens” (MA-O). Isto é, os valores da MA-F no 2º momento de avaliação (média= 4,14; d.p.= 0,90) são significativamente superiores aos do 1º momento de avaliação (média= 3,3; d.p.= 1,1). Por outro lado, os valores da MA-O no 1º momento de avaliação (média= 2,7; d.p.= 0,5) são significativamente superiores aos do 2º momento de avaliação (média= 2,1; d.p.= 0,4).

¹⁷ Para este caso, considerou-se um nível de significância de 10% ($p < 0,10$).

Quadro 9: Estatísticas descritivas e resultados do teste de *Wilcoxon* para a MA nos dois momentos de avaliação, de acordo com o grupo de estudo.

Grupo de estudo	n	Média	D.p.	Mín.	Máx.	Amp.	Diferenças emparelhadas		
							Média	D.p.	valor-p*
Experimental									
MA - Pseudo palavras (1ª avaliação)	7	0,71	0,95	0	2	2	-0,86	0,90	0,063
MA - Pseudo palavras (2ª avaliação)	7	1,57	0,98	0	3	3			
MA - Palavras (1ª avaliação)	7	1,86	1,46	0	4	4	-1,29	0,76	0,024
MA - Palavras (2ª avaliação)	7	3,14	0,90	2	4	2			
MA - Frases (1ª avaliação)	7	3,57	1,62	1	5	4	-0,71	1,11	0,102
MA - Frases (2ª avaliação)	7	4,29	0,76	3	5	2			
MA - Ordens (1ª avaliação)	7	2,43	0,79	1	3	2	-0,57	0,79	0,102
MA - Ordens (2ª avaliação)	7	3,00	0,00	3	3	0			
Controlo									
MA - Pseudo palavras (1ª avaliação)	7	1,00	0,82	0	2	2	0,00	1,00	1,000
MA - Pseudo palavras (2ª avaliação)	7	1,00	1,15	0	3	3			
MA - Palavras (1ª avaliação)	7	2,29	0,76	1	3	2	-0,14	0,69	0,564
MA - Palavras (2ª avaliação)	7	2,43	0,98	1	4	3			
MA - Frases (1ª avaliação)	7	3,29	1,11	2	5	3	-0,86	0,69	0,034
MA - Frases (2ª avaliação)	7	4,14	0,90	3	5	2			
MA - Ordens (1ª avaliação)	7	2,71	0,49	2	3	1	0,57	0,54	0,046
MA - Ordens (2ª avaliação)	7	2,14	0,38	2	3	1			

D.p.= desvio padrão; Mín.= valor mínimo; Máx.= valor máximo; Amp.= amplitude (Máx. - Mín.)

* Resultados de acordo com o teste não-paramétrico de Wilcoxon a 95% de confiança ($p < 0,05$ ou $p < 0,10$)

iv. Inteligibilidade

Por fim, relativamente aos Avaliadores (ver quadro 10), para o GE, apenas parecem existir diferenças estatisticamente significativas para o “Avaliador 8” (valor- $p < 0,05$), sendo que os valores atribuídos no 1º momento de avaliação (média= 4,6; d.p.= 0,5) são significativamente superiores aos do 2º momento de avaliação (média= 3,7; d.p.= 0,8).

Quanto ao GC, parecem existir diferenças estatisticamente significativas para o “Avaliador 1” (valor- $p < 0,05$), sendo que os valores do 2º momento de avaliação (média= 4,1; d.p.= 0,7) são significativamente superiores aos do 1º momento de avaliação (média= 3,0; d.p.= 0,8)

Quadro 10: Estatísticas descritivas e resultados do teste de *Wilcoxon* para a Inteligibilidade nos dois momentos de avaliação, de acordo com o grupo de estudo.

Grupo de estudo	n	Média	D.p.	Mín.	Máx.	Amp.	Diferenças emparelhadas		
							Média	D.p.	valor-p*
<i>Experimental</i>									
Avaliador 1 (antes)	7	3,71	1,38	2,00	5,00	3,00			
Avaliador 1 (depois)	7	4,43	0,53	4,00	5,00	1,00	-0,71	1,38	0,197
Avaliador 2 (antes)	7	3,29	1,11	2,00	5,00	3,00			
Avaliador 2 (depois)	7	3,14	1,35	2,00	5,00	3,00	0,14	1,22	0,785
Avaliador 3 (antes)	7	4,71	0,49	4,00	5,00	1,00			
Avaliador 3 (depois)	7	4,71	0,49	4,00	5,00	1,00	0,00	0,82	1,000
Avaliador 4 (antes)	7	4,57	0,79	3,00	5,00	2,00			
Avaliador 4 (depois)	7	4,86	0,38	4,00	5,00	1,00	-0,29	0,95	0,414
Avaliador 5 (antes)	7	4,71	0,76	3,00	5,00	2,00			
Avaliador 5 (depois)	7	4,43	0,79	3,00	5,00	2,00	0,29	1,25	0,577
Avaliador 6 (antes)	7	4,29	0,49	4,00	5,00	1,00			
Avaliador 6 (depois)	7	4,00	0,82	3,00	5,00	2,00	0,29	0,95	0,414
Avaliador 7 (antes)	7	4,86	0,38	4,00	5,00	1,00			
Avaliador 7 (depois)	7	4,86	0,38	4,00	5,00	1,00	0,00	0,82	1,000
Avaliador 8 (antes)	7	4,57	0,53	4,00	5,00	1,00			
Avaliador 8 (depois)	7	3,71	0,76	3,00	5,00	2,00	0,86	0,69	0,034
Avaliador 9 (antes)	7	4,71	0,49	4,00	5,00	1,00			
Avaliador 9 (depois)	7	4,71	0,49	4,00	5,00	1,00	0,00	0,82	1,000
Avaliador 10 (antes)	7	4,71	0,49	4,00	5,00	1,00			
Avaliador 10 (depois)	7	4,57	0,53	4,00	5,00	1,00	0,14	0,69	0,564
<i>Controlo</i>									
Avaliador 1 (antes)	7	3,00	0,82	2,00	4,00	2,00			
Avaliador 1 (depois)	7	4,14	0,69	3,00	5,00	2,00	-1,14	1,07	0,039

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Grupo de estudo	n	Média	D.p.	Mín.	Máx.	Amp.	Diferenças emparelhadas		
							Média	D.p.	valor-p*
(depois)									
Avaliador 2 (antes)	7	2,86	1,21	1,00	4,00	3,00			
Avaliador 2 (depois)	7	3,14	1,07	2,00	5,00	3,00	-0,29	1,80	0,671
Avaliador 3 (antes)	7	4,29	0,49	4,00	5,00	1,00			
Avaliador 3 (depois)	7	4,43	0,53	4,00	5,00	1,00	-0,14	0,38	0,317
Avaliador 4 (antes)	7	4,43	0,53	4,00	5,00	1,00			
Avaliador 4 (depois)	7	4,57	0,53	4,00	5,00	1,00	-0,14	0,69	0,564
Avaliador 5 (antes)	7	3,71	1,11	2,00	5,00	3,00			
Avaliador 5 (depois)	7	4,57	0,53	4,00	5,00	1,00	-0,86	1,07	0,083
Avaliador 6 (antes)	7	3,57	0,79	3,00	5,00	2,00			
Avaliador 6 (depois)	7	3,71	0,76	3,00	5,00	2,00	-0,14	1,07	0,705
Avaliador 7 (antes)	7	3,86	1,35	2,00	5,00	3,00			
Avaliador 7 (depois)	7	4,71	0,49	4,00	5,00	1,00	-0,86	1,57	0,194
Avaliador 8 (antes)	7	4,43	0,53	4,00	5,00	1,00			
Avaliador 8 (depois)	7	4,43	0,53	4,00	5,00	1,00	0,00	0,82	1,000
Avaliador 9 (antes)	7	4,14	1,07	2,00	5,00	3,00			
Avaliador 9 (depois)	7	4,86	0,38	4,00	5,00	1,00	-0,71	1,11	0,102
Avaliador 10 (antes)	7	4,29	0,76	3,00	5,00	2,00			
Avaliador 10 (depois)	7	4,71	0,49	4,00	5,00	1,00	-0,43	0,79	0,180

D.p.= desvio padrão; Mín.= valor mínimo; Máx.= valor máximo; Amp.= amplitude (Máx. - Mín.)

* Resultados de acordo com o teste não-paramétrico de Wilcoxon a 95% de confiança ($p < 0,05$)

v. Avaliação da concordância entre avaliadores

A análise da concordância entre os 10 avaliadores para os dois momentos de avaliação (antes e após intervenção terapêutica), foi avaliada recorrendo ao Coeficiente de Correlação Intra Classe (CCI) (Pestana & Gageiro, 2014). Segundo Fleiss (1986), valores acima de 0,75 indicam uma concordância excelente, entre 0,4 e 0,74 concordância moderada e abaixo de 0,4 fraca concordância.

- Concordância entre os avaliadores para o 1º momento de avaliação

No quadro 11 estão representadas as médias, desvios padrão, alfa de *Cronbach*, valor do CCI e respetivo intervalo de confiança a 95 para o 1º momento de avaliação. Apura-se que o valor da correlação entre as classificações médias dadas pelos avaliadores foi elevado (CCI= 0,86; I.C95%= 0,71 - 0,95; $p<0,01$). Isto parece significar que os 10 avaliadores manifestam ter praticamente o mesmo critério de classificação.

Quadro 11: Estatísticas descritivas e valor do CCI para o 1º momento de avaliação.

<i>Iª Avaliação</i>	Média	D.p.	N
Avaliador 1 (antes)	3,36	1,151	14
Avaliador 2 (antes)	3,07	1,141	14
Avaliador 3 (antes)	4,50	0,519	14
Avaliador 4 (antes)	4,50	0,650	14
Avaliador 5 (antes)	4,21	1,051	14
Avaliador 6 (antes)	3,93	0,730	14
Avaliador 7 (antes)	4,36	1,082	14
Avaliador 8 (antes)	4,50	0,519	14
Avaliador 9 (antes)	4,43	0,852	14
Avaliador 10 (antes)	4,50	0,650	14
Alfa Cronbach:	0,91		
CCI:	0,86		
I.C. a 95%:	0,71 - 0,95		

CCI = Coeficiente de Correlação Intra-classes

- Concordância entre os avaliadores para o 2º momento de avaliação

No quadro 12 estão representadas as médias, desvios padrão, alfa de *Cronbach*, valor do CCI e respetivo intervalo de confiança a 95% para o 2º momento de avaliação. Verifica-se que o valor da correlação entre as classificações médias dadas pelos avaliadores foi moderadamente elevado (CCI= 0,69; I.C95%= 0,43 - 0,88; $p<0,01$). Observamos assim que os 10 avaliadores parecem ter um critério de classificação com concordância moderada a boa.

Quadro 12: Estatísticas descritivas e valor do CCI para o 2º momento de avaliação.

2ª Avaliação	Média	D.p.	N
Avaliador 1 (depois)	4,29	0,611	14
Avaliador 2 (depois)	3,14	1,167	14
Avaliador 3 (depois)	4,57	0,514	14
Avaliador 4 (depois)	4,71	0,469	14
Avaliador 5 (depois)	4,50	0,650	14
Avaliador 6 (depois)	3,86	0,770	14
Avaliador 7 (depois)	4,79	0,426	14
Avaliador 8 (depois)	4,07	0,730	14
Avaliador 9 (depois)	4,79	0,426	14
Avaliador 10 (depois)	4,64	0,497	14
Alfa Cronbach:	0,80		
CCI:	0,69		
I.C. a 95%:	0,43 - 0,88		

CCI = Coeficiente de Correlação Intra-classes

6.3. Questionário aos pais

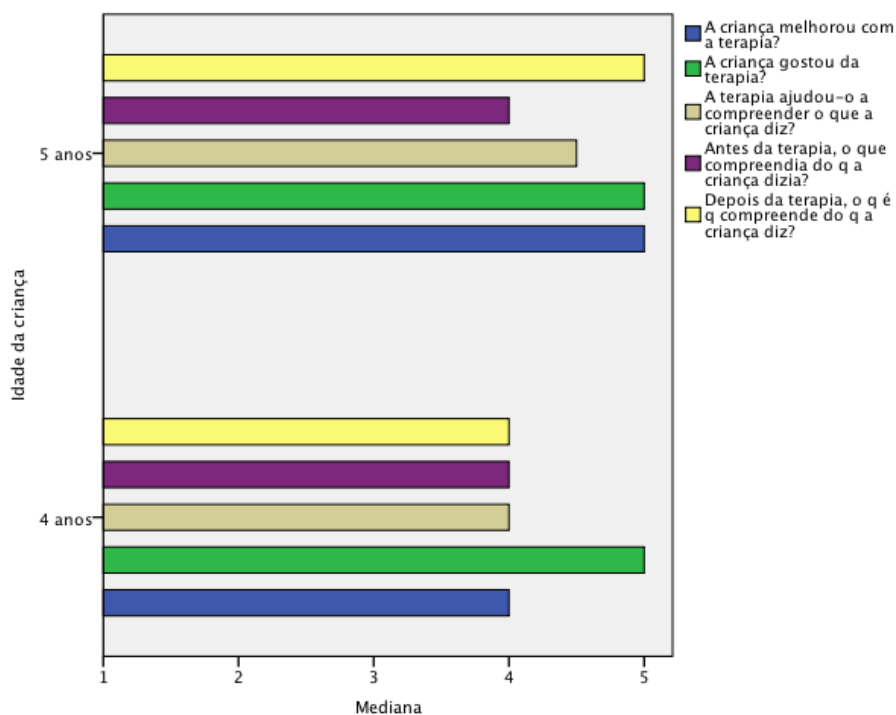
A opinião dos pais das crianças que foram sujeitas a intervenção terapêutica (GE), foi avaliada em cinco dimensões recorrendo a uma escala do tipo *Likert* ancorada nos extremos (1 significava o valor mais desfavorável e 5 o valor mais favorável). No quadro 13 estão representadas as principais estatísticas descritivas para as crianças de 4 anos, 5 anos e ainda para o total. De uma forma geral, constata-se que os pais das crianças do GE tinham uma opinião favorável/muito favorável relativamente a todas as dimensões abordadas no questionário (médias superiores a 4) (Ver quadro 13).

Quadro 13: Estatísticas descritivas para as dimensões do questionário aos pais das crianças do grupo experimental (n= 7).

Idade		Total		1		2		3		4		5		
		N	Média	Dp	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
4 anos	A criança melhorou com a terapia?	3	4,3	0,6	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%
	A criança gostou da terapia?	3	5,0	0,0	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	100,0%
	A terapia ajudou-o a compreender o que a criança diz?	3	4,3	0,6	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%
	Antes da terapia, o que compreendia do q a criança dizia?	3	4,0	1,0	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%	1	33,3%
	Depois da terapia, o q é q compreende do q a criança diz?	3	4,3	0,6	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	66,7%	1	33,3%
5 anos	A criança melhorou com a terapia?	4	4,8	0,5	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	25,0%	3	75,0%

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Idade	N	Total		1		2		3		4		5	
		Média	Dp	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
A criança gostou da terapia?	4	4,8	0,5	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	25,0%	3	75,0%
A terapia ajudou-o a compreender o que a criança diz?	4	4,5	0,6	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	50,0%	2	50,0%
Antes da terapia, o que compreendia do q a criança dizia?	4	4,0	0,0	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	100,0%	0	0,0%
Depois da terapia, o q é q compreende do q a criança diz?	4	4,8	0,5	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	25,0%	3	75,0%
Total													
A criança melhorou com a terapia?	7	4,6	0,5	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	42,9%	4	57,1%
A criança gostou da terapia?	7	4,9	0,4	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	14,3%	6	85,7%
A terapia ajudou-o a compreender o que a criança diz?	7	4,4	0,5	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	4	57,1%	3	42,9%
Antes da terapia, o que compreendia do q a criança dizia?	7	4,0	0,6	0	0,0%	0	0,0%	1	14,3%	5	71,4%	1	14,3%
Depois da terapia, o q é q compreende do q a criança diz?	7	4,6	0,5	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	42,9%	4	57,1%



6.4. ANOVA de medidas repetidas mista

i. Percentagem de Consoantes Corretas (PCC)

O valor médio de PCC do GE (Média= 82,8; EPM= 3,51; n=7)¹⁸ não parece ser significativamente diferente do valor médio de PCC do GC (Média= 74,2; EPM= 3,51; n=7) ($F(1, 12)= 3,032$; valor-p= 0,107>0,05; $\eta_p^2= 0,202$ Potência= 0,361)¹⁹.

Relativamente à evolução do PCC, observaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos ($F(1, 12)= 18,761$; valor-p=0,001<0,01; $\eta_p^2= 0,202$; Potência= 0,977)²⁰. Considerando as crianças dos dois grupos, constata-se que a PCC foi mais elevada no 2º momento de avaliação (PCC_2ª avaliação= 81,86; EPM= 2,31; n= 14), quando comparada com o 1º momento de avaliação (PCC_1ª avaliação= 75,21; EPM= 2,86; n= 14). Por fim, relativamente ao PCC, não se verificou que o efeito do tratamento aplicado dependesse do grupo de estudo (experimental vs. controlo), isto é, não parece verificar-se interação entre os grupos de estudo e os momentos de avaliação ($F(1, 12)= 0,488$; valor-p=0,498>0,05; Potência= 0,099).

Quadro 14: Médias e Desvios padrão de PCC observada nos dois grupos de crianças (experimental vs. controlo) em cada um dos dois momentos de avaliação

Momento de avaliação	Grupo de estudo	PCC (%)		
		Média	D.p.	n
1ª avaliação	PCC (Grupo Experimental)	79,00	13,83	7
	PCC (Grupo Controlo)	71,43	6,08	7
	Total	75,21	10,99	14
2ª avaliação	PCC (Grupo Experimental)	86,71	8,32	7
	PCC (Grupo Controlo)	77,00	8,96	7
	Total	81,86	9,72	14

D.p.= desvio padrão

¹⁸ EPM= Erro padrão da media.

¹⁹ *Tests of Between-Subjects Effects* (η_p^2 = dimensão do efeito).

²⁰ *Tests of Within-Subjects Effects*.

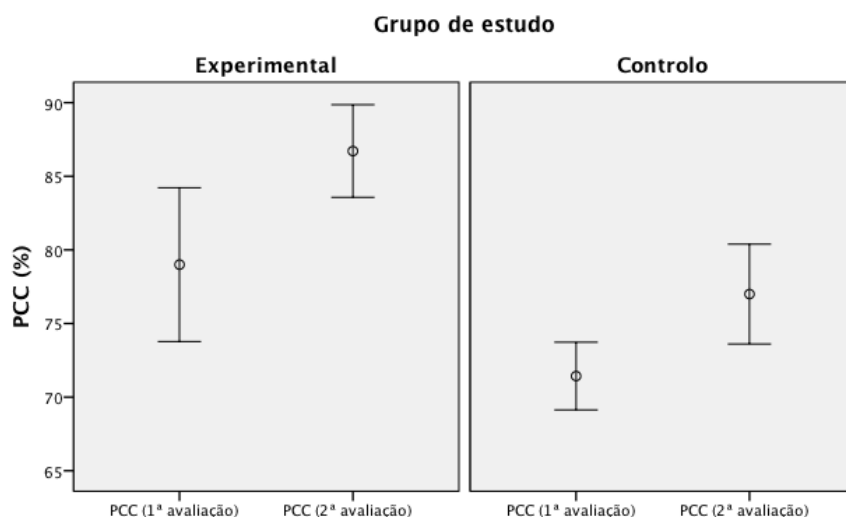


Figura 1: Evolução do PCC (\pm erro padrão da média) em cada um dos momentos de avaliação para o grupo das crianças pertencentes ao GE e ao GC

ii. Comprimento Médio de Enunciado

O valor médio do CME das crianças pertencentes ao GE (Média= 7,8; EPM= 0,61; $n=7$)²¹ parece ser significativamente diferente do valor médio do CME das crianças do GC (Média= 5,8; EPM= 0,61; $n=7$) ($F(1, 12)= 5,28$; valor- $p= 0,040 < 0,05$; $\eta_p^2= 0,306$; Potência= 0,561)²². O Intervalo de confiança (I.C.) a 95% para a diferença das médias dos valores do CME dos dois grupos é]0,104; 3,896[, ou seja, é de esperar, que em 95% dos casos, as crianças do GE tenham em média 0,1 a 3,9 valores de CME mais elevados do que as do GC.

Relativamente à evolução dos valores do CME, o teste sugere diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos ($F(1, 12)= 4,722$; valor- $p=0,049 < 0,05$; $\eta_p^2= 0,285$; Potência= 0,519)²³. Considerando as crianças dos dois grupos, constata-se que os valores do CME foram mais elevados no 2º momento de avaliação (CME_2ª avaliação= 7,49; EPM= 0,528; $n= 14$), quando comparados com o 1º momento de avaliação (CME_1ª avaliação= 6,07; EPM= 0,557; $n= 14$). O Intervalo de confiança (I.C.) a 95% para a diferença das médias dos valores da CME dos dois momentos avaliativos é]0,004; 2,825[, isto é, é de esperar, que em 95% dos casos, as

²¹ EPM= Erro padrão da media.

²² *Tests of Between-Subjects Effects* (η_p^2 = dimensão do efeito).

²³ *Tests of Within-Subjects Effects*.

crianças avaliadas no 2º momento tenham em média 0 a 2,8 valores do CME mais elevados do que as avaliadas no 1º momento.

Por fim, relativamente aos valores do CME, parece não se verificar que o efeito do tratamento aplicado dependa do grupo de estudo (experimental vs. controlo), isto é, não se verificou interação entre os grupos de estudo e os momentos de avaliação $F(1, 12)=3,116$; valor- $p=0,103>0,05$; $\eta_p^2=0,206$; Potência= 0,369).

Quadro 15: Médias e Desvios padrão do CME observado nos dois grupos de crianças (experimental vs. controlo) em cada um dos dois momentos de avaliação

Momento de avaliação	Grupo de estudo	CME		
		Média	D.p.	n
1ª avaliação	CME (Grupo Experimental)	6,50	1,85	7
	CME (Grupo Controlo)	5,64	2,30	7
	Total	6,07	2,05	14
2ª avaliação	CME (Grupo Experimental)	9,06	2,66	7
	CME (Grupo Controlo)	5,91	0,84	7
	Total	7,49	2,50	14

D.p.= desvio padrão

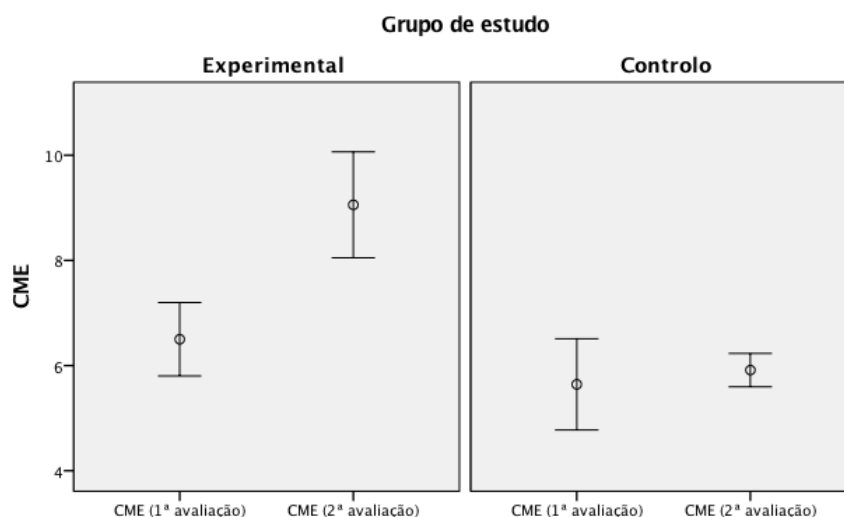


Figura 2: Evolução do CME (\pm erro padrão da média) em cada um dos momentos de avaliação para o grupo das crianças pertencentes ao GE e ao GC

iii. Memória Auditiva (MA)

- Memória Auditiva de Pseudopalavras (MA-PP)

O teste parece sugerir que o valor médio da MA-PP das crianças pertencentes ao GE (Média= 1,143; EPM= 0,325; n=7)²⁴ não foi significativamente diferente do valor médio da MA-PP das crianças do GC (Média= 1,00; EPM= 0,325; n=7) ($F(1, 12)= 0,097$; valor-p= 0,761>0,05; $\eta_p^2= 0,008$; Potência= 0,059)²⁵.

De igual forma, também parecem não existir diferenças estatisticamente significativas relativamente à evolução dos valores de MA-PP entre os dois momentos ($F(1, 12)= 2,842$; valor-p=0,118>0,05; $\eta_p^2= 0,191$; Potência= 0,342)²⁶.

Por fim, parece não se verificar que o efeito do tratamento aplicado para a MA-PP depende do grupo de estudo (experimental vs. controlo), isto é, não se verificou interação entre os grupos de estudo e os momentos de avaliação ($F(1, 12)= 2,842$; valor-p=0,118>0,05; $\eta_p^2= 0,191$; Potência= 0,342).

Quadro 16: Médias e Desvios padrão de MA-PP observada nos dois grupos de crianças (experimental vs. controlo) em cada um dos dois momentos de avaliação

Momento de avaliação	Grupo de estudo	Memória Auditiva -		
		Média	D.p.	n
1ª avaliação	MA-PP (Grupo Experimental)	0,71	0,95	7
	MA-PP (Grupo Controlo)	1,00	0,82	7
	Total	0,86	0,86	14
2ª avaliação	MA-PP (Grupo Experimental)	1,57	0,98	7
	MA-PP (Grupo Controlo)	1,00	1,15	7
	Total	1,29	1,07	14

D.p.= desvio padrão

²⁴ EPM= Erro padrão da media.

²⁵ *Tests of Between-Subjects Effects* (η_p^2 = dimensão do efeito).

²⁶ *Tests of Within-Subjects Effects*.

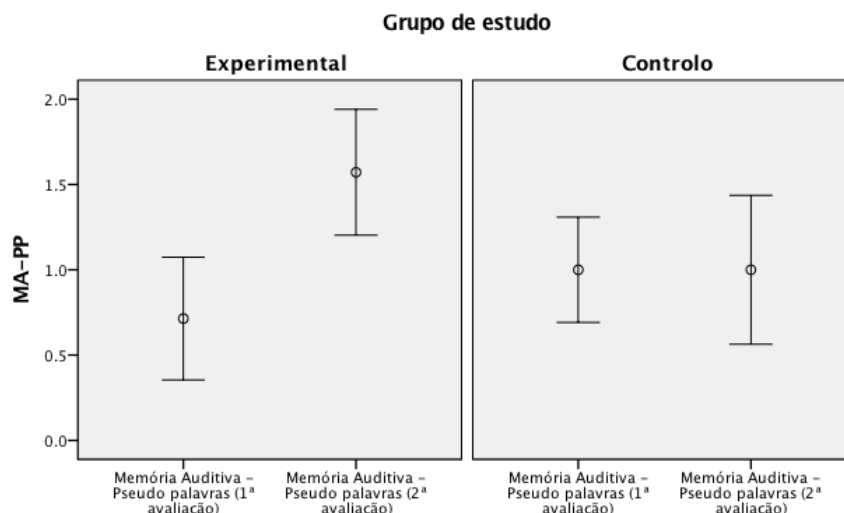


Figura 3: Evolução de MA-PP (\pm erro padrão da média) em cada um dos momentos de avaliação para o GE e o GC

- Memória Auditiva de Palavras (MA-P)

O teste parece sugerir que o valor médio de MA-P das crianças pertencentes ao GE (Média= 2,50; EPM= 0,376; n=7)²⁷ não foi significativamente diferente do valor médio da MA-P das crianças do GC (Média= 2,34; EPM= 0,376; n=7) ($F(1, 12)= 0,072$; valor- $p= 0,793 > 0,05$; $\eta_p^2 = 0,005$; Potência= 0,057)²⁸.

Relativamente à evolução dos valores de MA-P, observaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos ($F(1, 12)= 13,636$; valor- $p=0,003 < 0,05$; $\eta_p^2 = 0,532$; Potência= 0,923)²⁹. Considerando as crianças dos dois grupos, constata-se que os valores da MA-P foram mais elevados no 2º momento de avaliação (MA-P_2ª avaliação= 2,79; EPM= 0,251; n= 14), quando comparada com o 1º momento de avaliação (MA-P_1ª avaliação= 2,07; EPM= 0,311; n= 14). O Intervalo de confiança (I.C.) a 95% para a diferença das médias dos valores de MA-P dos dois momentos de avaliação é]0,29; 1,14[, isto é, é de esperar, que em 95% dos casos, as crianças avaliadas no 2º momento tenham em média 0,29 a 1,14 valores de MA-P mais elevados do que as avaliadas no 1º momento.

²⁷ EPM= Erro padrão da media.

²⁸ *Tests of Between-Subjects Effects* (η_p^2 = dimensão do efeito).

²⁹ *Tests of Within-Subjects Effects*.

Finalmente, verificou-se que o efeito de intervenção para a MA-P depende do grupo de estudo (experimental vs. controlo), como demonstra a interação significativa ($F(1, 12)= 8,727$; valor- $p=0,012<0,05$; $\eta_p^2= 0,421$; Potência= $0,774$). O efeito do tratamento efetuado, parece ser mais evidente nas crianças do GE em particular no 2º momento de avaliação (valor- $p= 0,003$) (ver figura 4).

Quadro 17: Médias e Desvios padrão da MA-P observada nos dois grupos de crianças (experimental vs. controlo) em cada um dos dois momentos de avaliação

Momento de avaliação	Grupo de estudo	Memória Auditiva -		
		Média	D.p.	n
1ª avaliação	MA-P (Grupo Experimental)	1,86	1,46	7
	MA-P (Grupo Controlo)	2,29	0,76	7
	Total	2,07	1,14	14
2ª avaliação	MA-P (Grupo Experimental)	3,14	0,90	7
	MA-P (Grupo Controlo)	2,43	0,98	7
	Total	2,79	0,97	14

D.p.= desvio padrão

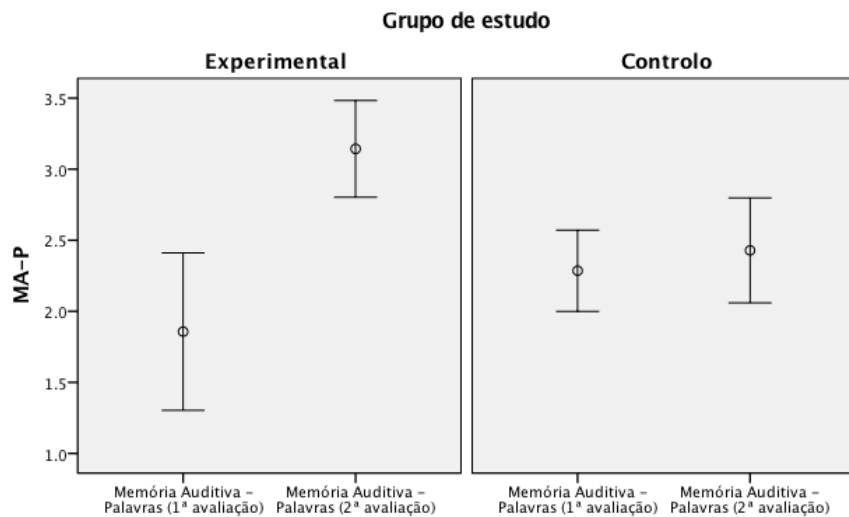


Figura 4: Evolução de MA-P (\pm erro padrão da média) em cada um dos momentos de avaliação para o GE e o GC

- Memória Auditiva de frases (MA-F)

O teste sugere que o valor médio da MA-F das crianças pertencentes ao GE (Média= 3,93; EPM= 0,396; n=7)³⁰ não foi significativamente diferente do valor médio da MA-F das crianças do GC (Média= 3,71; EPM= 0,396; n=7) ($F(1, 12)= 0,147$; valor-p= 0,708>0,05; $\eta_p^2= 0,012$; Potência= 0,064)³¹.

Relativamente à evolução dos valores da MA-F, pareceu existir diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos ($F(1, 12)= 10,083$; valor-p=0,008<0,05; $\eta_p^2= 0,457$; Potência= 0,830)³². Considerando as crianças dos dois grupos, constata-se que os valores da MA-F foram mais elevados no 2º momento de avaliação (MA-F_2ª avaliação= 4,21; EPM= 0,222; n= 14), quando comparados com o 1º momento de avaliação (MA-F_1ª avaliação= 3,42; EPM= 0,371; n= 14). O Intervalo de confiança (I.C.) a 95% para a diferença das médias dos valores da MA-F dos dois momentos é]0,25; 1,33[, isto é, é de esperar, que em 95% dos casos, as crianças avaliadas no 2º momento tenham em média 0,3 a 1,3 valores da MA-F mais elevados do que as avaliadas no 1º momento.

Por fim, relativamente aos valores da MA-F, não se verificou que o efeito do tratamento aplicado dependesse do grupo de estudo (experimental vs. controlo), isto é, não se verificou interação entre os grupos de estudo e os momentos de avaliação $F(1, 12)= 0,083$; valor-p=0,778>0,05; $\eta_p^2= 0,007$; Potência= 0,058).

Quadro 18: Médias e Desvios padrão da MA-F observada nos dois grupos de crianças (experimental vs. controlo) em cada um dos dois momentos de avaliação

Momento de avaliação	Grupo de estudo	Memória Auditiva -		
		Média	D.p.	n
1ª avaliação	MA-F (Grupo Experimental)	3,57	1,62	7
	MA-F (Grupo Controlo)	3,29	1,11	7
	Total	3,43	1,34	14
2ª avaliação	MA-F (Grupo Experimental)	4,29	0,76	7
	MA-F (Grupo Controlo)	4,14	0,90	7
	Total	4,21	0,80	14

D.p.= desvio padrão

³⁰ EPM= Erro padrão da media.

³¹ *Tests of Between-Subjects Effects* (η_p^2 = dimensão do efeito).

³² *Tests of Within-Subjects Effects*.

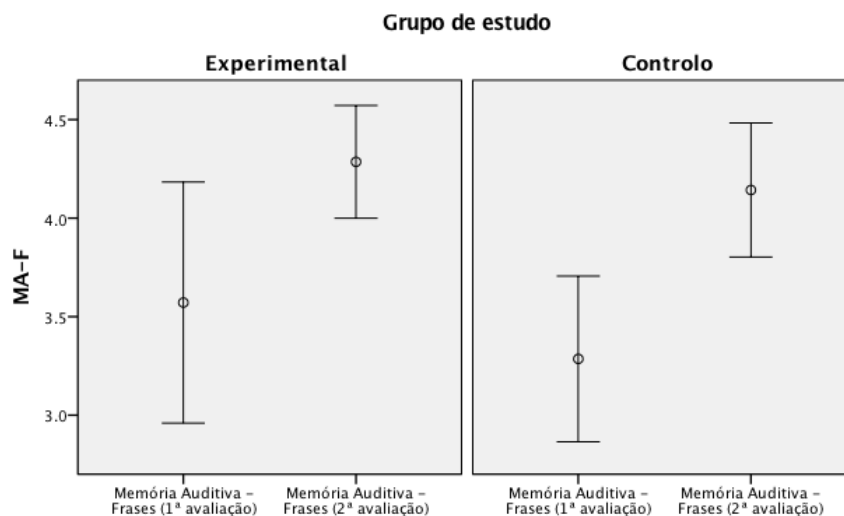


Figura 5: Evolução da MA-F (\pm erro padrão da média) em cada um dos momentos de avaliação para o GE e o GC

- Memória Auditiva de Ordens (MA-O)

O teste parece sugerir que o valor médio da MA-O das crianças pertencentes ao GE (Média= 2,71; EPM= 0,140; n=7)³³ não foi significativamente diferente do valor médio da MA-O das crianças do GC (Média= 2,43; EPM= 0,140; n=7) ($F(1, 12)= 2,087$; valor-p= 0,174>0,05; $\eta_p^2= 0,148$; Potência= 0,265)³⁴.

De igual forma, também não se observaram diferenças estatisticamente significativas relativamente à evolução dos valores da MA-O entre os dois momentos ($F(1, 12)= 0,000$; valor-p=1,000>0,05; $\eta_p^2= 0,000$; Potência= 0,050)³⁵.

Por fim, verificou-se que o efeito do tratamento aplicado para a MA-O depende do grupo de estudo (experimental vs. controlo), como demonstra a interação significativa ($F(1, 12)= 10,105$; valor-p=0,008<0,05; $\eta_p^2= 0,457$; Potência= 0,831). O efeito do tratamento efetuado, é mais evidente nas crianças do GE em particular no 2º momento de avaliação (ver figura 6).

³³ EPM= Erro padrão da media.

³⁴ *Tests of Between-Subjects Effects* ($\eta_p^2=$ dimensão do efeito).

³⁵ *Tests of Within-Subjects Effects*.

Quadro 19: Médias e Desvios padrão de MA-O observada nos dois grupos de crianças (experimental vs. controlo) em cada um dos dois momentos de avaliação

Momento de avaliação	Grupo de estudo	Memória Auditiva -		
		Média	D.p.	n
1ª avaliação	MA-O (Grupo Experimental)	2,43	0,79	7
	MA-O (Grupo Controlo)	2,71	0,49	7
	Total	2,57	0,65	14
2ª avaliação	MA-O (Grupo Experimental)	3,00	0,00	7
	MA-O (Grupo Controlo)	2,14	0,38	7
	Total	2,57	0,51	14

D.p.= desvio padrão

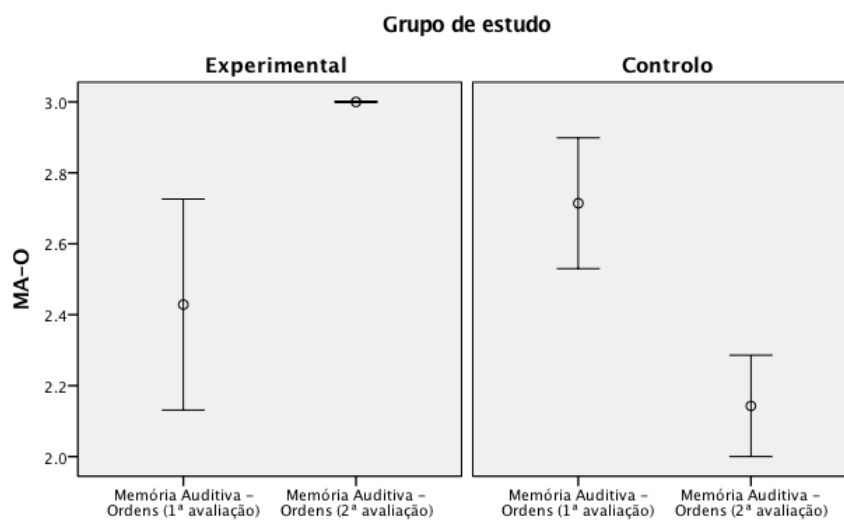


Figura 6: Evolução de MA-O (\pm erro padrão da média) em cada um dos momentos de avaliação para o GE e para o GC

7. DISCUSSÃO

Neste capítulo serão discutidos os resultados obtidos tendo em conta os dados provenientes da investigação realizada, numa análise crítica sobre todas as escolhas metodológicas consideradas. A exposição da discussão terá início com a descrição da amostra (características sócio-demográficas), seguindo-se da interpretação dos resultados relacionados com a comparação das medidas avaliadas nos grupos em estudo no primeiro momento de avaliação; comparação dos dois grupos (experimental e controlo), recorrendo ao teste não paramétrico de *Mann-Whitney*. Também se apresenta a discussão relativa aos resultados da comparação das amostras relacionadas com a 1ª e 2ª avaliação (teste não paramétrico de *Wilcoxon*). Seguidamente é dada relevância ao grau de concordância entre os avaliadores no que se refere à avaliação da inteligibilidade. A discussão encerra com a interpretação da significância da eficácia da intervenção terapêutica avaliada através do PCC, MA e CME nos dois momentos de avaliação obtida recorrendo à ANOVA de medidas repetidas mistas.

7.1. Caracterização da amostra

A discussão dos resultados inicia-se com a análise dos principais dados da caracterização da amostra. Verifica-se, em primeiro lugar no que se refere à distribuição do sexo dos participantes que os grupos são constituídos maioritariamente por crianças do sexo masculino. Andrade (2008) refere também no seu estudo que as perturbações da fala/linguagem são mais frequentes no sexo masculino, da mesma forma, Joffe, Cain & Maric (2007) também consideram esta discrepância comum.

Verificou-se que a maioria das crianças tinham em média 59,3 meses de idade, variando entre os 49 e os 67 meses. Todas as crianças frequentavam a Terapia da Fala uma vez por semana, sendo que o tempo de frequência nesta valência, em média, variava entre 1 e 16 meses. De salientar que desde o momento da primeira avaliação e implementação dos programas todas as crianças tiveram o mesmo tempo de intervenção e acesso ao mesmo tipo de abordagem de grupo (GE), e no caso da terapia individual, embora cada terapeuta tenha seguido os seus objetivos específicos é de salientar que as linhas orientadoras de intervenção tinham por base os programas de intervenção PACT (Bowen et al., 2006; Bowen, 2010) e Abordagem Visual (Archibald & Gathercole, 2006a).

Segundo Oliveira (2013), num estudo realizado em Portugal, constatou que 63% dos Terapeutas da Fala que foram inquiridos realizavam intervenções com frequência semanal. Estudos realizados internacionalmente apresentam diferentes propostas no que diz respeito à frequência da intervenção, as quais variam entre duas a três sessões por semana (Baker & McLeod, 2011).

Observou-se também que 57,1% das crianças tem 1 irmão, sendo que o número de irmãos varia entre 0 e 2. Relativamente à posição na fratria constata-se que a mais frequente é “filho mais velho” 36%. Andrade (2008) no seu estudo, também em Portugal (maioria da população no distrito de Aveiro), verificou que 44% das crianças (média etária de 5,65 anos) possuía 1 irmão e 36% não tinha irmãos, sendo que o número de irmãos variava entre 1 e 3. Quanto à posição na fratria a mesma investigadora encontrou dados diferentes deste estudo, uma vez que a maioria (36%) se referia a “filho único” e “filho mais novo” com 34%.

7.2. Comparação dos resultados do PCC, CME, MA e Inteligibilidade no primeiro momento de avaliação de acordo com o grupo em estudo

Após a análise sociodemográfica da amostra, procedeu-se à comparação dos resultados do PCC, CME, MA e Inteligibilidade no primeiro momento de avaliação de acordo com o grupo em estudo. Verificou-se que não existiram diferenças estatisticamente significativas relativamente a nenhuma destas medidas entre os dois grupos. Torna-se importante salientar que estes resultados permitem considerar os grupos GE e GC relativamente homogéneos face a estes parâmetros, pelo menos no que se refere ao momento em que todos iniciaram o estudo em questão.

i. PCC

No que diz respeito ao PCC os valores encontrados no GE foram, em média, de 79% e no GC de 71,43%. Segundo Shriberg & Kwiatkowski (1982), pode-se considerar que ambos os grupos se situam no grau ligeiro a moderado (quando a percentagem varia entre 65% a 85%).

ii. CME

Por sua vez, os valores de CME obtidos no GE foram de 6,5 palavras por frase (mínimo de 3,30 e máximo de 8,60) e no GC de 5,64 palavras por frase (mínimo de 4,30 e

máximo de 10,80). Atendendo a que as crianças do GE e do GC têm, em média, 59,3 meses pode-se considerar que os valores referidos nos estudos de Lourenço (2013) e Jakubovicz (2002) apresentam CME mais elevados para a faixa etária dos 5 anos. Contudo, Rice et al. (2010) cit. in Santos et al. (2015) apresentam um CME de 4,38 a 4,47 palavras por frase para esta faixa etária e Santos et al. (2015) apresenta o valor de 4,95. Se, todavia, se analisar estudos relativos à faixa etária dos 4 anos de idade podemos encontrar os seguintes resultados: Araújo & Befi-Lopes (2004) cit. in Santos et al. (2015) refere o valor de 3,52 palavras por frase; Castro & Gomes (2000) (2000) de 5; Jakubovicz (2002) de 6,4; Lourenço (2013) de 5,75; Rice et al. (2010) cit. in Santos et al. (2015) de 4,10 a 4,28 palavras por frase e Santos et al. (2015) de 4,45 a 4,93.

iii. MA

No que concerne à MA, os valores médios encontrados no primeiro momento de avaliação deste estudo foram os seguintes: memória auditiva de pseudopalavras para o GE foi de 0,71 (mínimo de 0 e máximo de 2) e para o GC de 1 (mínimo de 0 e máximo de 2). De salientar que a cotação máxima nesta tarefa é de 4 pontos.

Relativamente à memória auditiva de palavras (cuja cotação máxima é também de 4 pontos) esta foi de 1,86 para o GE (mínimo de 0 e máximo de 4) e de 2,29 para o GC (mínimo de 1 e máximo de 3).

No caso da memória auditiva de frases (cotação máxima da prova é de 5 pontos) o resultado obtido foi de 3,57 para o GE (mínimo de 1 e máximo de 5) e 3,29 para o GC (mínimo de 2 e máximo de 5).

Na memória auditiva de ordens (cuja cotação máxima é de 3 pontos), obteve-se para o GE 2,43 (mínimo de 1 e máximo de 3) e para o GC 2,71 (mínimo de 2 e máximo de 3).

Assim, analisando os valores médios obtidos de MA em ambos os grupos, verifica-se que foram inferiores aos valores máximos estabelecidos nestas tarefas, as quais são adequadas para esta faixa etária.

Archibald & Gathercole (2006b) demonstram que os défices de memória estão presentes nas perturbações de linguagem, assim como Graf-Estes, Evans & Else-Quest (2007) demonstraram que crianças com PLP têm pior desempenho em tarefas de

repetição de palavras em comparação com os seus pares. Pelitero, Manfredi & Scheck (2010) verificaram um maior número de alterações no teste de memória sequencial verbal entre crianças com alterações de aprendizagem de leitura e escrita e seus pares sem alterações.

iv. Inteligibilidade

A inteligibilidade de fala encadeada foi uma das medidas avaliadas neste estudo, através da qual foi possível constatar que os 10 avaliadores, em média classificaram o discurso das crianças nos descritores 3 e 4 que correspondem, respetivamente, a: “metade das palavras compreendidas” e “maioria das palavras compreendidas”.

Relativamente ao GE os valores médios variaram de 3,29 a 4,86 e no GC os valores médios foram de 2,86 a 4,43.

7.3. Comparação dos valores das medidas de resultados nos dois momentos de avaliação do PCC, CME, MA e inteligibilidade

Atendendo à comparação dos valores das medidas de resultados nos dois momentos de avaliação (teste não paramétrico), segue-se a análise aos parâmetros PCC, CME, MA e inteligibilidade.

i. PCC

Os resultados sugerem diferenças estatisticamente significativas para ambos os grupos entre o valor da percentagem de PCC nos dois momentos de avaliação. Assim, no GE os valores da percentagem de PCC no 2º momento de avaliação parecem ser significativamente superiores aos do primeiro momento de avaliação, o mesmo sucede no GC.

Existem estudos que mostram melhorias de PCC após a implementação de programas de natureza fonológica (e. g. Dodd & Bradford, 2000) e, como já foi referido no capítulo dos procedimentos, apesar das TF's não terem seguido um programa uniformizado, todas seguem uma abordagem fonológica muito próxima do PACT.

ii. CME

Relativamente ao CME constata-se que parecem existir diferenças estatisticamente significativas no GE nos dois momentos de avaliação (valores do CME do 2º momento

de avaliação são significativamente superiores aos do 1º momento de avaliação). O mesmo não sucede com o GC.

Estudos realizados constataam que crianças com maior exposição a histórias apresentam um vocabulário mais vasto, assim como uma maior complexidade sintática (Phillips, 2000), o que influencia o CME.

Internacionalmente este parâmetro é considerado essencial na análise das competências expressivas do indivíduo (Dethorne et al., 2005 cit. in Duinmeijer, Jong & Scheper, 2012).

iii. MA

Os resultados sugerem diferenças estatisticamente significativas para o GE nos dois momentos de avaliação relativamente à MA de pseudopalavras e de palavras (isto é, os valores do 2º momento de avaliação foram significativamente superiores aos do 1º momento de avaliação). Relativamente à MA de frases e cumprimento de ordens verificou-se que existiu diferenças positivas nos resultados obtidos entre o 1º momento e o 2º momento de avaliação, contudo estas não foram consideradas estatisticamente significativas. Este resultado pode estar condicionado pela amostra ser de dimensão reduzida, características deste tipo de estudos longitudinais (Lousada et al., 2013).

No GC, o teste sugere a existência de diferenças estatisticamente significativas nos dois momentos de avaliação relativamente a MA de frases (os resultados foram significativamente superiores do 2º momento de avaliação em comparação com o 1º) e ordens (os resultados do 1º momento de avaliação foram significativamente superiores aos do 2º momento de avaliação). Relativamente à MA de pseudopalavras, não existiram diferenças nos resultados encontrados e na MA de palavras observou-se um ligeiro aumento, apesar do mesmo não ser estatisticamente significativo.

Observamos que no GE houve uma melhoria em todas as tarefas de MA, facto que não se verificou no GC. No programa de leitura de contos infantis levado a cabo no GE um dos aspetos que foi abordado em todas as sessões foi o recontar do conto pelas crianças, além de terem sido realizadas duas atividades específicas de memória auditiva em duas das 8 sessões realizadas. Assim, é possível compreender que todas as crianças do GE tenham apresentado melhorias em todas as tarefas avaliadas de memória auditiva. No

GC como não foi possível determinar os objetivos específicos seguidos pelas Terapeutas da Fala, não é possível determinar se a MA foi trabalhada nas sessões individuais, o que constitui uma limitação na discussão destes dados.

Os baixos *scores* obtidos no subteste de MA do TICL para ambos os grupos corroboram estudos como o de Montgomery, Magimairaj & Finney (2010) no qual é referido que crianças com Perturbação de Linguagem apresentam alterações ao nível da memória verbal.

Dodwell & Bavin (2008) realizaram um estudo em que correlacionaram os scores obtidos em tarefas de narrativa com as capacidades de memória de trabalho de crianças com Perturbação de Linguagem Primária, em que concluiu que a população com este diagnóstico apresenta dificuldades no processamento auditivo quando comparado aos seus pares com desenvolvimento típico.

Um dos resultados estatisticamente significativos diz respeito à MA de pseudopalavras, o qual apresentou melhorias após intervenção no GE. Dollaghan & Campbell (1998) usaram tarefas de MA de pseudopalavras em crianças com perturbação específica de linguagem, tendo concluído que os resultados obtidos por esta população foram inferiores aos seus pares com desenvolvimento típico. Tem sido sugerido (e. g. Conti-Ramsden, Botting & Farragher, 2001) que este tipo de instrumento de avaliação pode ser útil para diagnosticar crianças com problemas linguísticos.

iv. Inteligibilidade

No GE parecem existir diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito à avaliação realizada pelo “avaliador 8”, sendo que os valores atribuídos no 1º momento de avaliação (média=4,6) foram significativamente superiores aos do 2º momento de avaliação (média=3,7). No GC parecem existir diferenças estatisticamente significativas para o “avaliador 1”, no qual os valores do 2º momento de avaliação (média=4,1) são significativamente superiores aos do 1º momento de avaliação (média=3,0).

É também de referir que no GE houve 3 avaliadores (“avaliador 3, 7 e 9”) que mantiveram a classificação da inteligibilidade nos 2 momentos de avaliação. Os “avaliadores 2, 5, 6 e 10” diminuíram a classificação dada entre a pré e pós intervenção. Os “avaliadores 1 e 4” atribuíram uma melhor classificação no 2º momento de

avaliação, contudo estes resultados não foram considerados estatisticamente significativos.

No GC, o “avaliador 8” atribuiu a mesma classificação antes e após intervenção, enquanto que os “avaliadores 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 10” atribuíram uma classificação superior no 2º momento de avaliação, contudo estes resultados não foram considerados estatisticamente significativos.

Os resultados obtidos em escalas de inteligibilidade são influenciados pelos critérios internos dos avaliadores e não se apresentam sensíveis a diferenças subtis (Ertmer, 2011). Sabe-se que existem também aspetos que podem influenciar a análise da inteligibilidade, como o conhecimento do contexto e a experiência do avaliador com os processos fonológicos que ouve (Yavas et al., 1990 cit. in Donicht & Keske-Soares, 2012).

Os resultados encontrados podem também ter sido influenciados pelas técnicas que cada terapeuta da fala teve ao intervir nestas crianças pois existem aspetos da linguagem oral que afetam a inteligibilidade. Exemplo disto é a presença de uso de um ritmo mais lento como estratégia de intervenção, o qual aumenta a inteligibilidade da fala. Este aspeto associado a uso de articulação segmental facilita a perceção do discurso (Oster, 1990). Estes são exemplos de estratégias usadas por Terapeutas da Fala na correção do discurso perturbado e dizem respeito também a orientações dadas às famílias das crianças em tratamento. Além disto, e se se relacionar com os resultados de CME obtidos, tendo em conta que existiu um aumento considerável desta medida e que este parâmetro é um bom indicador do desenvolvimento gramatical da criança, a evolução desta medida pode também ter sido um dos fatores que influenciou a avaliação da inteligibilidade, nomeadamente no GE (Brown, 1973, cit in Rice, Redmond & Hoffman, 2006). Isto deve-se ao facto do GE possuir enunciados mais extensos e complexos, ao contrário do GC que apresentou frases mais simples e, conseqüentemente, de mais fácil compreensão e, possivelmente, mais perceptível do ponto de vista de inteligibilidade dos avaliadores.

Apesar de não existirem avaliações que permitam analisar estes dados, as TF's que acompanham as crianças em contexto de sessão individual no Hospital-Escola da Universidade Fernando Pessoa no final das intervenções referiram que os participantes

pertencentes ao GE apresentavam evoluções na explicação de conceitos abstratos, como sentimentos, e na sequencialização narrativa. O facto destas crianças poderem ter usado vocabulário mais elaborado e estruturas gramaticais mais complexas pode explicar uma avaliação menos favorável por parte dos ouvintes, pois as crianças ao realizarem o esforço por se exprimirem melhor do ponto de vista linguístico podem ter descuidado as suas competências articulatórias. Contudo, este aspeto não é possível mensurar uma vez que não foi tido em conta na avaliação. Ainda que não se possa considerar a descrição subjetiva realizada pelas TF's que seguiram as crianças do GE, não deixa de ser curioso notar que o aspeto por elas relatado vem ao encontro do que é descrito na literatura, no qual os livros infantis são encarados como uma importante ferramenta no que diz respeito ao aprimoramento do conhecimento e da compreensão acerca dos estados mentais (Rodrigues, Ribeiro & Cunha, 2012).

v. Concordância entre avaliadores

Foi realizada a avaliação da concordância entre os 10 avaliadores nos dois momentos de avaliação. Apurou-se que o valor da correlação entre as classificações médias atribuídas pelos avaliadores no 1º momento de avaliação foi elevado ($CCI=0,86$), o que sugere que os 10 avaliadores manifestaram ter praticamente o mesmo critério de avaliação.

No 2º momento de avaliação o valor de correlação foi de moderado a bom ($CCI=0,69$), indicando uma concordância entre os avaliadores moderada a boa.

Lousada (2012) mediu a concordância entre ouvintes no seu estudo, tendo verificado uma concordância excelente entre as avaliações dos ouvintes antes e depois da intervenção no grupo que usufruiu de intervenção fonológica, assim como nas amostras de fala encadeada pós-intervenção do grupo exposto à abordagem articulatória. A concordância entre ouvintes na avaliação antes da intervenção do grupo que recebeu terapia articulatória foi considerada moderada a boa.

7.4. Análise da eficácia da intervenção terapêutica

i. PCC

A ANOVA de medidas repetidas mista sugere que o valor médio de PCC do GE não foi significativamente diferente do valor médio do PCC do GC. Os resultados obtidos relativamente à evolução do PCC, sugerem diferenças estatisticamente significativas

entre os dois momentos de avaliação (o PCC foi mais elevado no 2º momento de avaliação quando comparado com o 1º), o que pode significar que ambas as abordagens foram eficazes na melhoria da produção de consoantes corretas. Contudo, não se verificou que o efeito do tratamento aplicado dependesse do grupo de estudo (GE vs. GC).

Rosenhouse et al. (1997) refere que a exposição a histórias infantis tem um papel importante no desenvolvimento da linguagem, tal como é mencionado no estudo de Phillips (2000). Sénéchal e colaboradores (1996), no seu estudo, verificaram que a exposição a contos infantis originou uma variação singular no léxico expressivo e recetivo em crianças em idade pré-escolar. São também referidas melhorias competências de escuta, sequencialização e fluência na escrita após estas intervenções (Reed, 1987; Speaker, Taylor & Kamen, 2004). A leitura de histórias infantis está também associada à melhoria da compreensão de estados mentais (Rodrigues & Oliveira, 2009). Ora, apesar de se encontrarem vários estudos que relacionam melhorias em várias competências, não foram encontradas investigações que nos permitam comparar os resultados obtidos no estudo aqui em análise, ou seja, o efeito que um programa de contos tenha na produção de consoantes.

ii. CME

No que se refere aos resultados obtidos no CME, observou-se que o valor médio do CME do GE parece ser significativamente diferente em relação ao GC (GE>GC). Relativamente à evolução dos valores do CME, o teste sugere diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação (o CME foi mais elevado no 2º momento quando comparado com o 1º). Não se verificou que o efeito do tratamento aplicado dependesse do grupo de estudo, ou seja, parece não ter existido interação entre os grupos de estudos e os momentos de avaliação.

Law, Garrett & Nye (2003) num estudo de meta-análise concluíram que, de uma forma global, os resultados revelaram que a terapia da fala apresenta efeitos positivos em crianças com perturbações da fala e da linguagem, contudo as áreas de expressão linguística ao nível gramatical necessitavam de maior investigação científica, por não demonstrarem resultados tão expressivos. Torna-se também importante referir que nas crianças com perturbação da linguagem, as aquisições linguísticas não são de fácil ou

rápida aquisição (Leonard, 1998 cit in Eisenberg, 2014), todavia os TF's criam expectativas de mudanças imediatas em resposta às estratégias implementadas após um curto período de tempo (Kamhi, 2014 cit in Eisenberg, 2014). Pode-se sugerir que o programa implementado traria maiores evidências nos resultados encontrados se contivesse mais do que as 8 sessões realizadas, prolongando este tipo de intervenção no tempo e, como consequência, alargando o prazo entre os dois momentos de avaliação.

iii. MA

Quanto aos resultados obtidos na MA, nomeadamente de pseudopalavras, parece não existir diferenças estatisticamente significativas no valor médio entre o GE e o GC, nem relativamente à evolução dos valores entre os dois momentos. O teste parece indicar que o efeito do tratamento aplicado não depende do grupo de estudo nas provas de memória auditiva de pseudopalavras.

Relativamente à MA de palavras o teste parece sugerir que o valor médio das crianças do GE não foi significativamente diferente do valor médio do GC. No que concerne à evolução dos valores de MA de palavras observaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos. Finalmente, um dos dados a assinalar diz respeito ao efeito da intervenção, no qual o teste sugere que MA de palavras depende do grupo de estudo, sendo que o efeito é mais evidente no 2º momento de avaliação do GE.

Os valores de MA de frases das crianças pertencentes ao GE não foram significativamente diferentes do GC. Relativamente à evolução dos valores de MA de frases parece existir diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos, contudo não se verificou que o efeito do tratamento aplicado dependesse do grupo de estudo.

Por último, no que concerne à MA de ordens, os valores do GE não foram significativamente diferentes do GC. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas relativamente à evolução entre os dois momentos, porém o efeito do tratamento para MA de ordens parece depender do grupo de estudo.

Como já foi abordado anteriormente, no programa de leitura de contos infantis foram realizadas duas atividades específicas de memória auditiva (duas das 8 sessões), pelo que o efeito da intervenção no GE se possa justificar não só pelas atividades

relacionadas com esta competência, mas também pela exposição destas crianças aos contos infantis.

7.5. Opinião dos pais

De forma a conhecer a opinião dos pais relativamente à intervenção terapêutica realizada no GE, foi aplicado um questionário aos pais, utilizado no estudo de Lousada (2012). De uma forma geral verificou-se que os pais das crianças do GE tinham uma opinião favorável/muito favorável relativamente a todas as dimensões abordadas. Lousada (2012) referiu que, no seu estudo, os pais avaliaram a intervenção como positiva, na medida em que contribuiu para melhorar o problema da criança e ajudar a compreender melhor o discurso dos seus filhos, referindo também que as crianças gostaram da intervenção. Contudo, esta autora, alertou que as opiniões dos pais são subjetivas e podem ser questionadas uma vez que existe a possibilidade de se sentirem constrangidos de fornecerem uma resposta totalmente honesta à TF que possibilitou a intervenção aos seus filhos. Para além disto, a opinião da família das crianças é fundamental como medida da eficácia terapêutica.

7.6. Discussão da metodologia

O estudo que se apresenta neste trabalho apresentou várias limitações, como é o caso do tipo de amostragem, pois as crianças participantes nesta pesquisa foram selecionadas por conveniência, de acordo com a disponibilidade das famílias, e com as regras de funcionamento do serviço, não tendo sido possível realizar uma amostragem randomizada, tal como nos estudos de Mülher & Ávila (2006) e Befi-Lopes, Bento & Perissinoto (2008). Todavia, apesar de as crianças terem sido selecionadas de entre as crianças com Perturbação de Lingagem Primária com 4 e 5 anos atendidas na valência de Terapia da Fala do serviço de Medicina Física e Reabilitação do Hospital-Escola da Universidade Fernando Pessoa, quando comparadas as variáveis PCC, CME, MA e Inteligibilidade da fala entre GE e GC, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos.

Outra fragilidade a apontar foi o facto deste estudo ter sido realizado recorrendo a vários aplicadores das avaliações pré e pós-intervenção, os quais foram previamente treinados pela investigadora, a qual analisou todas as recolhas realizadas. Contudo, o facto de existirem diferentes avaliadores pode ter contribuído para a introdução de

alguma subjetividade individual. É de salientar, todavia, que os avaliadores se encontravam cegos aos objetivos deste estudo, o que poderá ter diminuído o viés introduzido.

O facto das sessões de terapia da fala individual terem sido conduzidas por diferentes TF's, no qual é inegável a componente pessoal de cada profissional neste processo, é também um aspeto relevante a salientar. Outra limitação relacionada com as sessões de terapia da fala individual diz respeito à ausência de um programa de intervenção usado transversalmente pelas TF's que acompanham estas crianças. Cada TF teve liberdade de seleção de objetivos, sendo que, tal como mencionado anteriormente, foi constatado que todas seguem maioritariamente as mesmas linhas de intervenção, podendo considerar-se então que nestas sessões foram trabalhados aspetos relacionados com a fala e com a linguagem, seguindo aspetos que se podem enquadrar na Abordagem Visual (Archibald & Gathercole, 2006a) e no programa PACT (Bowen & Cupples, 2006).

O número reduzido de elementos nos grupos em estudo (GC e GE), cada um era constituído por 7 crianças, pode ser também compreendido como uma limitação pois, apesar de já se ter mencionado que pode representar uma vantagem constituir grupos pequenos (Fontes & Cardoso-Martins, 2004), fez com que esta pesquisa tivesse uma amostra reduzida. Todavia, a constituição de amostras com estes números é comum neste tipo de estudos (e.g. Lousada et al., 2013).

8. CONCLUSÃO

Neste estudo foi realizada a análise de uma abordagem de intervenção em grupo com recurso a contos infantis aplicados a um grupo de 7 crianças (GE), ao nível das medidas de PCC, CME, MA e Inteligibilidade em comparação com um grupo de crianças que recebeu apenas terapia da fala em contexto individual. As crianças do GE receberam 8 sessões em grupo e 8 sessões individuais. As crianças do GC receberam 8 sessões de terapia da fala individual. Os resultados parecem indicar que ambas as abordagens foram eficazes na melhoria do PCC, embora não se tenha verificado efeito da intervenção aplicada. Este aspeto continua a necessitar de maior estudo ou de mais tempo de intervenção nas sessões de grupo para se verificarem resultados.

No que se refere ao CME, houve evolução entre os dois momentos de avaliação em ambos os grupos em estudo. Todavia, não parece ter havido interação entre os grupos em estudo e a intervenção realizada. Este aspeto pode dever-se igualmente ao reduzido tempo de intervenção, tal como verificou Law, Garrett & Nye (2003).

No que concerne à MA verificou-se efeito de intervenção na MA de palavras e de ordens, sendo este mais evidente no 2º momento de avaliação no GE. Estes resultados parecem sugerir que a narração de contos infantis tem um efeito positivo na MA de crianças com dificuldades linguísticas, mesmo com reduzido número de sessões terapêuticas.

Relativamente à avaliação da inteligibilidade da fala encadeada verificou-se uma concordância entre avaliadores elevada no 1º momento de avaliação e moderadamente elevada no 2º momento. Quanto aos resultados obtidos por esta avaliação observaram-se dados díspares no GE (alguns avaliadores mantiveram a avaliação nos dois momentos, outros diminuíram-na e outros aumentaram-na). Estes resultados podem ser explicados por fatores que não foram controlados no estudo, tais como aspetos prosódicos, critérios internos dos avaliadores e técnicas usadas pelas TF's na terapia individual.

A opinião dos pais relativamente à intervenção terapêutica realizada no GE mostrou-se favorável/muito favorável, facto que foi também observado noutros estudos (e.g. Lousada, 2012).

São várias as limitações que podemos assinalar neste estudo, as quais já foram referidas anteriormente, contudo o facto de terem sido assinalados resultados positivos ao fim de 8 sessões de intervenção baseada em leitura de histórias pode ser encarado como encorajador no sentido de se aumentar os estudos nesta área com uso de diferentes tipos de leitura e estudar os possíveis efeitos deste tipo de programa a longo prazo.

Como estudos futuros seria relevante realizar uma análise longitudinal que permita avaliar estas mesmas crianças no final do primeiro ano de escolaridade e comparar os resultados obtidos do GE e do GC nas mesmas variáveis estudadas e nas competências académicas. Seria também interessante verificar a relação existente entre a exposição à leitura de contos infantis com a empatia, o vocabulário relacionado com estados mentais (verbos mentalistas), comportamentos de bullying, comportamentos morais e ética.

Contar histórias infantis ou até mesmo narrar acontecimentos exerce um papel extremamente importante no desenvolvimento da linguagem, devendo ser cada vez mais incentivado o recurso a livros nas escolas e intervenções, nomeadamente na valência de Terapia da Fala, de tal modo que se aumente o interesse das crianças pelos mesmos.

O TF e o Professor devem valorizar mais os livros de histórias infantis pois, tal como já referido, este pode ser uma importante ferramenta para o desenvolvimento de competências essenciais para um percurso académico e social de sucesso.

Intervenções utilizando livros infantis no contexto de Terapia da Fala podem ser encaradas como benéficas não só no desenvolvimento linguístico das crianças, como também através das orientações e materiais cedidos/sugeridos aos pais. É importante poder dar-lhes ferramentas que permitam desenvolver com os seus filhos atividades simples e de baixo custo. Estas atividades, tal como mostrou o estudo desenvolvido por High et al. (2000) com famílias de baixo nível socioeconómico, pode despertar maior interesse pela leitura, sendo esta encarada como uma oportunidade de partilha e aprendizagem em conjunto permitindo o desenvolvimento das crianças e, ao mesmo tempo, possuindo um impacto relevante do ponto de vista social.

Referências Bibliográficas

Adams, C., Lockton, E., Freed, J., Gaile, J., Earl, G., McBean, K. (2012). The Social Communication Intervention Project: a randomized controlled trial of the effectiveness of speech and language therapy for school-age children who have pragmatic and social communication problems with or without autism spectrum disorder, *International Journal of Language and Communication Disorders*, 47(3), pp. 233-44.

American Speech-Hearing Association. (2016). *Speech Sound Disorders-Articulation And Phonology* [Online]. Disponível em [Http://Www.Asha.Org/Prspecifictopic.aspx?Folderid=8589935321eSection= Causes](http://www.asha.org/prspecifictopic.aspx?Folderid=8589935321eSection=Causes). [Consultado em 27/02/2017].

Andrade, F. (2008). *Perturbações da linguagem na criança – análise e caracterização*. Universidade de Aveiro, Comissão Editorial.

Archibald, L. & Gathercole, S. (2006a). Visuospatial immediate memory in specific language impairment, *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, pp. 265-277.

Archibald, L. & Gathercole, S. (2006b). Short-term and working memory in specific language impairment, *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41, pp. 675–693.

Baker, E. & McLeod, S. (2011). Evidence-Based Practice for Children With Speech Sound Disorders: Part 1 Narrative Review, *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42, pp. 102-139.

Befi-Lopes, D., Bento, A. & Perissinoto, J. (2008). Narração de histórias por crianças com distúrbio específico de linguagem, *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 20(2), pp. 93-98.

Befi-Lopes, D., Nuñez, C. & Cáceres, A. (2013). Correlação entre vocabulário expressivo e extensão média do enunciado em crianças com alteração específica de linguagem, *Rev. CEFAC*, 15(1/Jan-Fev), pp. 51-57.

Befi-Lopes, Tanikawa & Cáceres (2012). Relação entre a porcentagem de consoantes corretas e a memória operacional fonológica na alteração específica de linguagem, *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 17(2), pp. 196-200.

Bishop, D. (2010). Which neurodevelopmental disorders get researched and why?, *PLoS ONE*, 5(11), pp. 1-9.

Bishop, D. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems, *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49, pp. 381–415.

Bowen (2010). Parents and Child Together (PACT) Intervention. In Williams, L., McLeod, S., McCauley, R. (Ed.), *Interventions for Speech Sound Disorders in Children*. Paul Brooks Publishing. Baltimore, Maryland.

Bowen, C. & Cupples, L. (2006). PACT: Parents and children together in phonological therapy, *Advances in Speech Language Pathology*, 8(3), pp. 282-292.

Campbell, T., Dollaghan, C., Rockette, H., Paradise, J., Feldman, H., Shriberg, L., Sabo, D. & Kurs-Lasky, M. (2003). Risk Factors for Speech Delay of Unknown Origin in 3- Year-Old Children. *Child Development*, 74 (2), pp. 346-357.

Capellini, S., Germano, G. & Cardoso, A. (2008). Relação entre habilidades auditivas e fonológicas em crianças com dislexia do desenvolvimento, *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1/Jan-Jun), pp. 235-253.

Carvalho, A., Befi-Lopes, D. & Limongi, S. (2014). Extensão média de enunciado em crianças brasileiras: estudo comparativo entre Síndrome de Down, distúrbio específico de linguagem e desenvolvimento típico de linguagem, *CoDAS*, 26(3), pp. 201-7.

Castro, S. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa, Universidade Aberta.

Coelho, K. (2015). *A importância da leitura na educação infantil: um estudo teórico*, Faculdade de Pimenta Bueno.

- Conti-Ramsden, G., Botting, N. & Farragher, B. (2001). Psycholinguistic markers for specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, pp. 741–748.
- Cruz, J., Almeida, M., Pinto, P., Constante, P., Macedo, A., Amaral, J., Monteiro, L., Lopes, E., Ferreira, C. (2014). Contribuição da literacia emergente para o desempenho em leitura no final do 1º CEB, *Análise Psicológica*, 3(32), pp. 245-257.
- Dally, K. (2006). The Influence of Phonological Processing and Inattentive Behavior on Reading Acquisition, *Journal of Educational Psychology*, 98(2), pp. 420-437.
- Dodd, B. & Bradford, A. (2000). A comparison of three therapy methods for children with different types of developmental phonological disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(2), pp.189-209.
- Dodwell, K. & Bavin, E. (2008). Children with specific language impairment; an investigation of their narratives and memory. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 43(2), pp. 201–218.
- Dollaghan, C. & Campbell, T. (1998). Nonword repetition and child language impairment, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, pp. 1136–1146.
- Donicht, G. & Keske-Soares, M. (2012). Inteligibilidade da fala e gravidade do desvio fonológico evolutivo: correlações e julgamentos realizados por professoras, *Linguagem & Ensino*, 15(2/jul-dez), pp. 313-340.
- Donicht, G., Pagliarin, K., Mota, H. & Keske-Soares, M. (2009). A inteligibilidade do desvio fonológico julgada por 3 grupos de julgadores, *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 21(3/jul-set), pp. 213-8.
- Duinmeijer, I., Jong, J. & Scheper, A. (2012). Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment, *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(5), pp. 542-555.
- Dwight, D. (2015). *Here's How to Do Therapy: Hands-On Core Skills in Speech-Language Pathology* (2ª Edição), Georgia, Plural Publishing.

Eisenberg (2014). What Works in Therapy: Further Thoughts on Improving Clinical Practice for Children With Language Disorders, *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 45, pp. 117–126.

Ertmer, D. (2011). Assessing speech intelligibility in children with hearing loss: toward revitalizing a valuable clinical tool, *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42(Janeiro), pp. 52-58.

Fleiss, J. (1986). The design and analysis of clinical experiments. Willey, New York.

Folha, G. & Felício, C. (2009). Relação entre idade, percentagem de consoantes corretas e velocidade de fala. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 21(1/jan-mar), pp. 39-44.

Fontes, M. & Cardoso-Martins, C. (2004). Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível socio-económico baixo, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), pp. 83-94.

Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação – da concepção à realização*. 3a ed. (1a ed. 1999). Loures, Lusociência.

Garcia, F., Vaz, A. & Schmidt, A. (2016). Leitura compartilhada de livros e aprendizagem de palavras em crianças pré-escolares, *Temas em Psicologia*, 24(4), pp. 1437-1449.

Gillon, G. (2000). The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31, pp. 126-141.

Graf-Estes, K., Evans, J. & Else-Quest, N. (2007). Differences in the nonword repetition performance of children with and without specific language impairment: a meta-analysis, *Journal of speech, language, and learning research*, 50 (1), pp. 177-95.

Grecco, N. (2011). O MLU como ferramenta de análise da escrita de jovens aprendizes. *Anais do VII Congresso Internacional da Abralín*. Curitiba.

High, P., LaGasse, L., Becker, S., Ahlgren, I. & Gardner, A. (2000). Literacy promotion

in primary care pediatrics: can we make a difference?, *Pediatrics*, 105(4/Abril), pp. 927-34.

IBM (2017), How to cite IBM SPSS Statistics or earlier versions of SPSS. 2014. Disponível em: <http://www-01.ibm.com/support/docview.wss?uid=swg21476197>; extraído em Abril, 2017.

Jakubovicz, R. (2002). *Atraso de linguagem: diagnóstico pela média dos valores da frase*. Rio de Janeiro, Revinter.

Joffe, V., Cain, K. & Maric, N. (2007). Comprehension problems in children with specific language impairment: does mental imagery training help?, *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42 (6), pp. 648-664.

Kujala, T., Lovio, R., Lepisto, T., Laasonen, M., & Näätänen, R. (2006). Evaluation of multi-attribute auditory discrimination in dyslexia with the mismatch negativity. *Clinical Neurophysiology*, 117, pp. 885-893.

Lal, R. & Bali, M. (2007). Effect of visual strategies on development of communication skills in children with autism, *Asia Pacific Disability Rehabilitation*, 18(2), pp.120-130.

Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A. & Nye, C. (1998). Screening for Speech and Language Delay: A Systematic Review of the Literature. *Health Technology Assessment*, 2(9).

Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A., & Nye, C. (2000). Prevalence and natural history of primary speech and language delay: findings from a recent systematic review of the literature, *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35, pp. 165-188.

Law, J., Dennis, J. & Charlton J. (2017). Speech and language therapy interventions for children with primary speech and/or language disorders, *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 1, pp. 3-23.

Law, J., Garrett, Z., & Nye, C. (2003). Speech and language therapy interventions for children with primary speech and language delay or disorder, *Cochrane Database of Systematic Reviews*, CD004110. doi:10.1002/14651858.CD004110.

Lourenço, I. (2013). *Comprimento médio de enunciado em palavras e em morfemas de crianças entre os 3 e os 5 anos de idade*. Projeto de Graduação. Universidade Fernando Pessoa. Faculdade de Ciências da Saúde.

Lousada, M. (2012). *Alterações fonológicas em crianças com perturbação de linguagem*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Aveiro, Secção autónoma de Ciências da Saúde.

Lousada, M., Jesus, L., Capelas, S., Margaça, C., Simões, D., Valente, A., Hall, A. & Joffe, V. (2013). Phonological and articulation treatment approaches in Portuguese children with speech and language impairments: a randomized controlled intervention study, *International Journal of language & communication disorders*, 48(2), pp. 172-187.

Maroco, J. (2011), *Análise Estatística – Com utilização do SPSS Statistics, ReportNumber*, 5ª edição, Pero Pinheiro.

Marques, S. & Limongi, S. (2011). A extensão média de enunciado (EME) como medida do desenvolvimento de linguagem de crianças com síndrome de Down, *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 23(2), pp. 152-7.

Mendes, A., Afonso, E., Lousada, M. & Andrade, F. (2013). *Teste Fonético-Fonológico ALPE*, Universidade de Aveiro, Edubox.

Miilher, L. & Ávila, C. (2006). Variáveis linguísticas e de narrativas no distúrbio de linguagem oral e escrita, *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 18(2), pp. 177-188.

Montgomery, J., Magimairaj, B. & Finney, M. (2010). Working memory and specific language impairment: an update on the relation and perspectives on assessment and treatment, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, pp. 78–94.

Nippold, M., Hesketh, L., Duthie, J., & Mansfield, T. (2005). Conversational versus expository discourse: A study of syntactic development in children, adolescents, and adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, pp. 1048–1064.

- Oliveira, C. (2013). *Prática clínica dos Terapeutas da Fala nas Perturbações Fonológicas*, Universidade de Aveiro, Secção Autónoma de Ciências da Saúde.
- Oster, A. (1990). The effects of prosodic and segmental deviations on intelligibility of deaf speech. *STL-QPSR*, 31(2-3), pp. 079-88.
- Pelitero, T., Manfredi, A. & Schneck, A. (2010). Avaliação das habilidades auditivas em crianças com alterações de aprendizagem, *Revista CEFAC*, 12(4/Jul-Ago), pp. 662-670.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2014), *Análise de dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS*, 6ª ed., Edições Sílabo, Lisboa.
- Peterson, C., Jesso, B. & McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: an intervention study, *Journal of child language*, 26(1), pp. 49-67.
- Phillips, L. (2000). The seeds of children's creativity, *Australian Journal of Early Childhood*, 25(3), pp. 1-6.
- Plante, E. (1998). Criteria for SLI: the Stark and Tallal legacy and beyond, *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 41(4), pp. 951-7.
- Reed, B. (1987). Storytelling: What it can teach, *School Library Journal*, pp. 35-39.
- Reilly, S., Bishop, D. & Tomblin, B. (2014). Terminological debate over language impairment in children: forward movement and sticking points, *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4/julho-agosto), pp. 452-462.
- Ribas, A. (2000). Uma análise sobre a percepção auditiva em crianças com e sem atraso no desenvolvimento da linguagem, *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 1(5), pp. 60-5.
- Rice, M., Redmond, S. & Hoffman, L. (2006). Mean Length of Utterance in children with Specific Language Impairment and in younger control children shows current validity and stable and parallel growth trajectories. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49 (4), pp. 793-808.

Rodrigues, M. & Oliveira, P. (2009). Análise de livros infantis para a promoção de desenvolvimento sociocognitivo em pré-escolares, *Estudos de Psicologia*, 26(2), pp. 185-94.

Rodrigues, M., Ribeiro, N. & Cunha, P. (2012). Leitura mediada com enfoque sociocognitivo: avaliação de uma pesquisa-intervenção, *Paidéia*, 22(53), pp. 393-402.

Rogoski, B., Flores, E., Gauche, G., Coêlho, R. & Souza, C. (2015). Compreensão após leitura dialógica: efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseados em funções narrativas, *Revista Perspectivas*, 6(1), pp. 48-59.

Rosado, I., Donicht, G., Simon, S., Pagliarin, K & Keske-Soares, M. (2017). Perception of the intelligibility and severity level of speech sound disorders by speech language pathologists and non-professionals, *Rev. CEFAC*, 19(2/Mar-Abr), pp. 233-241.

Rosenhouse, J., Feitelson, D., Kita, B. & Goldstein, Z. (1997). Interactive reading aloud to Israel first graders: Its contribution to literacy development, *Reading Research Quarterly*, 32, pp. 168-183.

Santos, M., Lynce, S., Carvalho, S., Cacela, M. & Mineiro, A. (2015). Mean length of utterance-words in children with typical language development aged 4 to 5 years, *Rev. CEFAC*, 17(4/Jul-Ago), pp. 1143-1151.

Scherer, S., Casarin, F., Zart, P., Ramos, A. & Assencio-Ferreira, V. (2002). Perfil evolutivo da relação type/token de crianças de 3 a 5 anos de idade, *Revista CEFAC*, 4, pp. 223-228.

Scott, C. & Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, pp. 324–339.

Sénéchal, M., LeFevre, J., Hudson, E. & Lawson, E. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary, *Journal of Educational Psychology*, 88 (3), pp. 520-536.

Shriberg L., Austin, D., Lewis, B., McSweeny, J. & Wilson, D. (1997). The percentage of consonants correct (PCC) metric: extensions and reliability data, *Journal Of Speech, Language, And Hearing Research*, 40(4/Agosto), pp. 708-722.

Shriberg, L. & Kwiatkowski, J. (1982). Phonological disorders III: A procedure for assessing severity of involvement, *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 47, pp. 256-270.

Shriberg, L. & Kwiatkowski, J. (1994). Developmental phonological disorders I: a clinical profile, *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, pp. 1100-1126.

Signor, R. (2012). Terapia fonoaudiológica em grupo voltada à linguagem escrita: uma perspectiva dialógica, *RBLA*, 12(3), pp. 585-605.

Soundy, C. (1993). Let the story begin! Open the box and set out the props. *Childhood Education*, 69(3), pp. 146-150.

Speaker, K., Taylor, D. & Kamen, R. (2004). Storytelling: enhancing language acquisition in young children, *ProQuest Education Journals*, 125(1), pp. 3-14.

Tomblin, B., Zhang, X., Buckwalter, P. & O'Brien, M. (2003). The stability of primary language disorder: Four years after kindergarten diagnosis, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 46, pp. 1283–1296.

Tomblin, J., Records, N., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E. & O'Brien, M. (1997). Prevalence of Specific Language Impairment in Kindergarten Children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 40(6), 1245-1260.

Toscano, R. & Anastasio, A. (2012). Habilidades auditivas e medidas da imitação acústica em crianças de 4 a 6 anos de idade, *Revista CEFAC*, 14(4/Jul-Ago), pp. 650-658.

Verzolla, B., Isotani, S. & Perissinoto, J. (2012). Análise da narrativa oral de pré-escolares antes e após estimulação de linguagem, *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 24(1), pp. 62-8.

Viana, F. (2004). *Teste de Identificação de Competências Linguísticas*, Manual de Aplicação. Vila Nova de Gaia, Edipsico.

Wertzner, H., Amaro, L. & Teramoto, S. (2005) Gravidade do distúrbio fonológico: julgamento perceptivo e porcentagem de consoantes corretas, *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 17(2/Maio-Agosto), pp. 185-194.

Wertzner, H., Papp, A. & Galea, D. (2006). Provas de nomeação e imitação como instrumentos de diagnóstico do transtorno fonológico, *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 18(3/set-dez), pp. 303-312.

Whitehurst, G., Falco, F., Lonigan, C., Fischel, J., Debaryshe, B., Valdez-Menchaca, M. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading, *Developmental Psychology*, 24, 552-559.

Wiethan, F. & Mota, H. (2011). Propostas terapêuticas para os desvios fonológicos: diferentes soluções para o mesmo problema, *Rev. CEFAC*, 13(3/Maio-Jun), pp. 541-551.

Isabel Maria Lopes de Sousa Lourenço

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho
linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

ANEXOS



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2017

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho
linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

ÍNDICE

Anexo 1: Autorização Comissão de Ética para a Saúde do HE – UFP	3
Anexo 2: Consentimento informado.....	5
Anexo 3: Questionário sócio-demográfico.....	7
Anexo 4: Sequência de imagens	9
Anexo 5: Exemplo “Escala de inteligibilidade”	11
Anexo 6: Questionário aos pais (Lousada, 2012).....	13
Anexo 7: Planificação dos “Encontros de contos”	15
Anexo 8: Informação aos pais em cada “Encontro de contos”.....	27
Anexo 9: ANOVA de medidas repetidas mista.....	37

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho
linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Anexo 1 – Autorização Comissão de Ética para a Saúde do HE – UFP



Comissão de ética para a saúde do Hospital-Escola da Fundação Fernando Pessoa

PARECER N.º 16

A Comissão de Ética para a Saúde do Hospital-Escola da Fundação Fernando Pessoa (CES-HE-FFP) dá parecer positivo ao projeto “Potencialização de competências linguísticas em crianças com perturbação da fala” apresentado por Isabel Lourenço.

Em nome da Comissão de Ética para a Saúde
Marina Lencastre
Vice-Presidente da Comissão de ética para a saúde do Hospital-Escola da
Fundação Fernando Pessoa

20.09.2016

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho
linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Anexo 2 – Consentimento informado

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Considerando a "Declaração de Helsínquia" da Associação Médica Mundial (Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996 e Edimburgo 2000)

Designação do Estudo (em português):

Eu, abaixo-assinado, (nome completo) -----

Responsável pelo participante no projecto (nome completo) -----

-----, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia, a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos e, se ocorrer uma situação de prática clínica, os benefícios previstos, os riscos potenciais e o eventual desconforto. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Por isso, consinto que lhe seja aplicado o método ou o tratamento, se for caso disso, propostos pelo investigador.

Data: ____/_____/200__

Assinatura do Responsável pelo participante no projecto: _____

O Investigador responsável:

Nome:

Assinatura:

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho
linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Anexo 3 – Questionário sócio-demográfico



Questionário sociodemográfico

1. Identificação

1.1. Idade:

1.2. Data de nascimento:

1.3. Sexo:

M F

1.4. Quantos irmãos tem?

1.5. Qual a posição da criança na fratria?

1.5.1. Filho único

1.5.2. Irmão mais velho

1.5.3. Irmão mais novo

1.5.4. Outro

1.6. Frequenta Jardim de Infância?

Sim Não

2. Informação clínica/terapêutica

2.1. Frequenta a valência de Terapia da Fala desde quando?

2.2. Quantas vezes por semana frequenta as sessões de Terapia da Fala?

2.3. O seu educando apresenta algum diagnóstico clínico que influencie a fala?

Sim Não

Se sim, qual? _____

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho
linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Anexo 4 – Sequência de imagens

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade



Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho
linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Anexo 5 – Exemplo “Escala de inteligibilidade”

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

1ª avaliação da inteligibilidade

Pasta A

Caro ouvinte, por favor ouça cada uma das gravações e assinale (com um ✓) a opção que para si melhor descreve o que acabou de ouvir.

Escala:

- 1** – nenhuma palavra compreendida;
- 2** – poucas palavras compreendidas;
- 3** – metade das palavras compreendidas;
- 4** – maioria das palavras compreendidas;
- 5** – todas as palavras compreendidas.

Identificação da gravação	Classificação				
	1	2	3	4	5
12					
13					
14					

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho
linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Anexo 6 – Questionário aos pais (Lousada, 2012)

Questionário

Nome da criança:

Nome da pessoa que preenche o questionário:

Data: ___/___/___

1. A criança melhorou com a terapia?

Não melhorou nada

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Melhorou muito

2. A criança gostou da terapia?

Não gostou nada

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Gostou muito

3. A terapia ajudou-o(a) a compreender melhor o que a criança diz?

Não ajudou nada

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Ajudou muito

4. Antes da terapia, o que é que compreendia do que a criança dizia?

Não compreendia nada

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Compreendia tudo

5. Depois da terapia, o que é que compreende do que a criança diz?

Não compreendo nada

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Compreendo tudo

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho
linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Anexo 7 – Planificação “Encontros de contos”

Livro	Atividade	Observações	
Encontro de contos 1			
Apresentação dos membros do grupo			
“Se eu fosse...” de Richard Zimler	<p>1. Conto</p> <p>2. Questões e reflexão</p> <p>2.1 O que acharam da história?</p> <p>2.2 Qual o “se eu fosse” da história mais gostaram?</p> <p>2.3 Existiram palavras que não conhecem o significado?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Encaminhar a conversa para a importância da criatividade e da boa disposição; - Descobrir o significado de palavras da história (ex. Sequoia) 	
	Reconto do conto através de imagens		
	<p>3. Atividade</p> <p>Vamos agora pensar em que se transformariam e porquê.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cada criança terá de desenhar no papel de cenário que se encontra na parede aquilo em que se transformaria e explicar aos restantes participantes o porquê. Tendo em conta o desenho e a explicação serão construídas frases à semelhança do livro “Se eu fosse...” 	
<p>4. Tarefa de Consciência Fonológica – segmentação silábica e identificação de palavras com igual sílaba inicial</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Será efetuada segmentação silábica das palavras respeitantes aos desenhos efetuados pelas crianças e cada uma terá de desenhar em baixo do seu desenho bolinhas que representem o número de sílabas da palavra. Em seguida a 		

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

		Terapeuta dará opções de palavras para que cada criança possa selecionar as que iniciam com a mesma sílaba.
	Registo da criança	

Livro	Atividade	Observações
Encontro de contos 2		
Conto		
“Queres namorar comigo?” de João Ricardo	<p>5. Questões e reflexão</p> <p>5.1 O que acharam da história?</p> <p>5.2 O que acham de um caracol se apaixonar por uma girafa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Encaminhar a conversa para a importância da aceitação das características dos outros e de conseguirmos transmitir o que sentimos; - Amizade ou amor entre dois seres com tantas diferenças mas que podem ter tanto em comum.
	Reconto do conto através de desenho com giz no chão	
	<p>6. Atividade</p> <p>Vamos agora pensar o que é para vocês namorar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Todas as crianças terão um coração em cartolina onde devem desenhar o que é para eles namorar e dizer à Terapeuta para que esta possa realizar uma legenda no desenho.
<p>7. Tarefa - identificação e nomeação de locativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Serão colocadas na parede imagens em que as crianças terão de nomear e identificar os locativos em causa. Com o auxílio de objetos presentes na sala, serão também dadas tarefas a cada uma das crianças para que coloquem os objetos segundo as instruções dadas (todas as instruções incluem locativos). 	

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

	Registo da criança
--	---------------------------

Livro	Atividade	Observações
Encontro de contos 3		
Conto - projeção e leitura dialógica		
<p>“Pê de pai” de Isabel Minhós Martins</p> <p>https://pt.slideshare.net/bibliotecaeb2/3vv/pe-de-pai-12056632</p>	<p>8. Questões e reflexão</p> <p>8.1 O que acharam da história?</p> <p>8.2 Qual o “pai” da história acharam mais divertido?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Encaminhar a conversa para a importância da cumplicidade entre pais e filhos; - Partilha de momentos que vivem com os pais.
	<p>9. Atividade</p> <p>Vamos agora pensar que “tipo de pai” é o vosso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Todas as crianças terão de partilhar com as restantes qual o seu “tipo de pai” e explicar o porquê.
	<p>10. Tarefa – Segmentação silábica + Construção frásica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Será realizada segmentação silábica de palavras da história e após descobrirem quantas sílabas tem determinada palavra podem lançar uma bola derrubando o pino que tenha o número de sílabas em questão. Após acertarem no pino será proposto que construam uma frase com a palavra selecionada. Por cada frase construída corretamente receberão um autocolante colocado na camisola.
Registo da criança		

Livro	Atividade	Observações
Encontro de contos 4		
Conto		
<p>“Sou especial porque sou eu!” de Sarah Massini</p>	<p>1. Questões e reflexão 1.1 O que acharam da história? 1.2 O que tem este menino de especial? 1.3 E esta mamã, o que tem de especial? 1.4 E dos amigos, o que é que vocês acharam?</p>	<p>- Encaminhar a conversa para a importância da imaginação na criação de novas brincadeiras em que cada um à sua maneira pode participar; - Importância de descobrir sempre o lado bom das coisas e ajudar a que os outros também descubram; - Importância de pensar nos sentimentos dos outros.</p>
	<p>Reconto do conto através de pequena encenação em que cada criança participa desempenhando um papel</p>	
	<p>2. Atividade Vamos agora pensar o que é que cada um de nós tem de especial</p>	<p>- Cada criança terá de encontrar um adjetivo que a caracterize e explicar o porquê da escolha ao resto do grupo. Será escrito numa cartolina ao seu peito e tirada uma fotografia, colocando-a como adorno na sala de encontros.</p>
<p>3. Tarefa de consciência morfosintática – agramaticalidade morfosintática</p>	<p>- Com os adjetivos atrás referidos pelas crianças, serão criadas frases pela terapeuta. Será sugerida a cada criança que as repita e que decida se estão certas ou erradas. Se estiverem erradas</p>	

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

		vamos em conjunto perceber o porquê e tentar corrigi-las. De recompensa por cada tarefa desempenhada cada criança terá direito a um autocolante na sua camisola.
	Registo da criança	

Livro	Atividade	Observações
Encontro de contos 5		
Conto		
(5) “A árvore generosa” de Shel Silverstein	1. Questões e reflexão 1.1. O que acharam da história? 1.2. Que tipo de sentimentos vos desperta esta história?	<ul style="list-style-type: none"> - Encaminhar a conversa para o significado da amizade e da generosidade. - Importância de valorizarmos o que realmente tem relevância nas nossas vidas. - Falar acerca dos sentimentos revelados pelas crianças ao ouvir este conto.
	Reconto do conto – usando a ilustração de uma árvore, as crianças terão de fazer o reconto do conto e ir cortando as partes da árvore no decorrer da história	
	2. Atividade Vamos agora pensar em algo que seja realmente especial para cada um de nós.	- Cada criança terá de partilhar com os outros algo que seja realmente especial para si e explicar o porquê.
	3. Tarefa de memória auditiva – repetição de frases	- A terapeuta dirá frases e uma criança de cada vez terá de as repetir, por cada repetição correta poderá marcar um golo na baliza.
Registo da criança		

Livro	Atividade	Observações
Encontro de contos 6		
Conto		
<p>(6) “Orelhas de borboleta” de Luísa Aguilar</p>	<p>4. Questões e reflexão</p> <p>1.1. O que acharam da história?</p> <p>1.2. Conhecem alguma situação parecida com a que é contada neste livro?</p> <p>4.1. O que tem esta menina de especial?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Encaminhar a conversa para a importância de aceitarmos as características dos outros; - Valorizar os sentimentos dos outros e a influência que os comportamentos negativos podem ter no outro; - Incentivar a descoberta de coisas positivas quando nos são feitos comentários negativos.
	<p>Reconto do conto – cada criança poderá retirar uma espátula de dentro de uma caixa. Cada espátula terá imagens relacionadas com a história, incentivando as crianças a recontarem o conto (ex. Orelhas, cabelo, vestido, meias, sapatos, mochila, livros)</p>	
	<p>5. Atividade</p> <p>Vamos agora pensar qual a parte da história que mais nos tocou.</p>	<p>- Cada criança desenha a parte do conto que mais gostou e partilha com as restantes;</p>
	<p>6. Tarefa – evocação de palavras pela categoria</p>	<p>- Será pedido a todas as crianças que evoquem palavras respeitantes a diferentes categorias semânticas (ex. Frutas, animais, profissões, brinquedos...) Por cada evocação correta a criança em questão recebe um autocolante.</p>
Registo da criança		

Livro	Atividade	Observações
Encontro de contos 7		
Conto		
<p>(7) “Os músicos de Bremen” de Irmãos Grimm</p>	<p>7. Questões e reflexão</p> <p>7.1. O que acharam da história?</p> <p>7.2. Que características têm estes animais?</p> <p>7.3. Eles desistiram quando os donos disseram que eles já estavam velhos?</p> <p>7.4. Como é que eles conseguiram vencer os bandidos?</p>	<p>- Encaminhar a conversa para a importância do trabalho em equipa, da amizade, da perseverança e da perseguição dos nossos sonhos.</p>
	<p>Reconto do conto – cada criança tira do saco um cartão que faz perguntas acerca da história e desta forma será realizado o reconto</p>	
	<p>1. Atividade</p> <p>Vamos agora pensar em qual animal da história gostaríamos de nos transformar</p>	<p>- Cada criança terá de escolher o animal da história em que se transformaria e construir a sua máscara.</p>
	<p>8. Tarefa – consciência fonológica</p>	<p>- Será realizado uma espécie de concurso de consciência fonológica em que a terapeuta lança um desafio a cumprir (ex: corrida ao pé coxinho) e as crianças terão de percorrer uma parte da sala dessa forma. Posteriormente serão realizadas questões de consciência fonológica. Se as crianças acertarem ganham um ponto (desenho) na máscara.</p>
Registo da criança		

Livro	Atividade	Observações
Encontro de contos 8		
Conto		
(8) “Adivinha o quanto eu gosto de ti” de Sam McBratney	1. Questões e reflexão 1.1. O que acharam da história? 1.2. O que querem estes animais transmitir? 1.3. É fácil explicarmos o quanto gostamos de alguém?	- Encaminhar a conversa para a importância de transmitirmos aos outros os nossos sentimentos; - Formas de demonstrar a alguém o quanto é importante para nós.
	Reconto do conto através de encenação em conjunto	
	2. Atividade Vamos agora pensar num final diferente para esta história	- Cada criança terá de desenhar numa folha de papel um final alternativo para a história acabada de ler e, em seguida, partilhá-lo com os restantes membros do grupo.
	3. Tarefa - construção de histórias através de sequências de imagens	- A terapeuta vai apresentando sequências de imagens e um de cada vez terá de construir uma história com base nas mesmas. Os restantes elementos do grupo podem ir ajudando na construção frásica, acrescentando pormenores à narração ou dando a sua opinião em relação à mesma. Por cada história construída, todas as crianças podem atirar uma bola ao alvo.
Registo da criança		

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho
linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Anexo 8 – Informação aos pais em cada “Encontro de contos”

Encontros de contos (nº1)

Conto nº1: “*Se eu fosse...*” de Richard Zimler

“Imagine ser capaz de voar como uma borboleta, saltar como um canguru ou espreitar o cimo das árvores como uma girafa...”

Este é um livro que encoraja as crianças a ultrapassarem as suas limitações, convidando os mais jovens a nadarem como um peixe tropical ou a cantarem como um melro - ou até mesmo a afastarem os banhistas da praia com o "sorriso" de um tubarão!

Conto da história	Depois de ler a história, em conjunto pensamos:
O que acharam da história? Qual o “se eu fosse” da história mais gostaram? Existiram palavras que não conhecem o significado?	Encaminhar a conversa para a importância da criatividade e da boa disposição; Descobrir o significado de palavras da história (ex. Sequoia)
	Através de imagens ilustrativas da história coladas na parede, recontamos cada um dos passos deste conto.
Atividade: Vamos agora pensar em que se transformariam e porquê.	Cada criança terá de desenhar no papel de cenário que se encontra na parede aquilo em que se transformaria e explicar aos restantes participantes o porquê. Tendo em conta o desenho e a explicação serão construídas frases à semelhança do livro “Se eu fosse...”
Tarefa de Consciência Fonológica – segmentação silábica e identificação de palavras com igual sílaba inicial¹	Será efetuada segmentação silábica das palavras respeitantes aos desenhos efetuados pelas crianças e cada uma terá de desenhar em baixo do seu desenho bolinhas que representem o número de sílabas da palavra. Em seguida, será proposto às crianças que descubram palavras que iniciem com as mesmas sílabas das palavras anteriores.

¹ Dica: Podem também os pais treinar com as crianças a evocação de palavras pela sílaba inicial. Inventem um jogo (que até pode ser realizado durante uma viagem de carro) em que cada um tem de dizer palavras iniciadas pela sílaba em questão. Exemplo: Vamos dizer palavras iniciadas por “ca”: camelo, carapau, caneta...

É importante clarificar que a sílaba “ca” escrita pode assumir dois sons distintos, como **c**adeira (“a” fechado) e **ca**pa (“a” aberto). O mais provável (e ainda bem!) é que os vossos filhos percebam essa diferença, pois estamos a trabalhar sons e não letras.

Encontros de contos (nº2)

Conto nº2: “*Queres namorar comigo?*” de João Ricardo

“Era uma vez uma girafa de pescoço muito, muito comprido e um caracol que, apesar de pequenino, se apaixona por ela. A diferença de altura não o desencoraja, mas conseguirá ele chegar ao coração da amada? O amor, afinal de contas, tem o dom de trocar as voltas - e os tamanhos - às coisas.”

Este é um livro que, utilizando a ternura e inocência da linguagem infantil, demonstra a importância dos afetos e o valor amor – seja ele de que espécie for.

Conto da história	Depois de ler a história, em conjunto pensamos:	
O que acharam da história? O que acham de um caracol se apaixonar por uma girafa?	Encaminhar a conversa para a importância da aceitação das características dos outros e de conseguirmos transmitir o que sentimos; Amizade ou amor entre dois seres com tantas diferenças mas que podem ter tanto em comum.	
Através de desenhos efetuados pelas crianças com giz no chão, recontamos cada um dos passos deste conto.		
Atividade: Vamos agora pensar o que é para vocês namorar.	Todas as crianças terão um coração em cartolina onde devem desenhar o que é para eles namorar e dizer à Terapeuta para que esta possa realizar uma legenda no desenho.	
Tarefa – identificação e nomeação de locativos²	Serão colocadas na parede imagens em que as crianças terão de nomear e identificar os locativos em causa. Com o auxílio de objetos presentes na sala, serão também dadas tarefas a cada uma das crianças para que coloquem os objetos segundo as instruções dadas (todas as instruções incluem locativos).	

² Dica: Podem também os pais treinar com as crianças a identificação e nomeação de locativos (em cima/em baixo/dentro/fora/ao lado/à frente/atrás). Vejam imagens ou brinquem com objetos. Inventem o jogo do “Papá Manda” em que a criança tem de cumprir a ordem que o familiar dá (Ex. “Põe o garfo em cima do prato” ou “Coloca o carro em baixo da mesa”) ou então o “Filho Manda” em que é a criança a dar as ordens. Usem a vossa imaginação e ideias de jogos não vão faltar.

Encontros de contos (nº3)

Conto nº3: “Pê de pai” de Isabel Minhós Martins

Um pai é mesmo uma pessoa muito especial.

Capaz de se dobrar, desdobrar, encolher e esticar... um pai transforma-se, num passe de mágica, nos objetos mais incríveis.

Ou será que nunca repararam nos pais transformados que andam por aí?

Pais-cabides, pais-ambulâncias, pais-aviões, pais-sofás, pais-escadotes, pais-travões... Basta abrir os olhos e observar.

Um livro que olha de perto a relação de cumplicidade entre pai e filho.

E que convida filhos e pais a descobrirem-se juntos ao virar de cada página.

Conto da história	Depois de juntos lermos a história, pensamos:
O que acharam da história? Qual o “pai” da história acharam mais divertido?	Encaminhar a conversa para a importância da cumplicidade entre pais e filhos; Partilha de momentos que vivem com os pais.
Atividade: Vamos agora pensar que “tipo de pai” é o vosso.	Todas as crianças terão de partilhar com as restantes qual o seu “tipo de pai” e explicar o porquê.
Tarefa – segmentação silábica³ + construção frásica⁴	Será realizada segmentação silábica de palavras da história e após descobrirem quantas sílabas tem determinada palavra podem lançar uma bola derrubando o pino que tenha o número de sílabas em questão. Após acertarem no pino será proposto que construam uma frase com a palavra selecionada. Por cada frase construída corretamente receberão um autocolante colocado na camisola.

³ Dica: Também os pais podem treinar a segmentação silábica com as crianças. Batam palmas ou desenhem um coração, por exemplo, por cada “bocadinho” da palavra ou então façam uma atividade ao ar livre em que podem dar saltos ou chutos numa bola. Cada um pode nomear uma palavra para o outro tentar acertar o número de sílabas, não sendo só os pais a escolher as palavras e as crianças a realizar a segmentação silábica.

⁴ Dica: Numa viagem de carro ou numa “tarde chuvosa de sofá” pensem em palavras para o outro inventar uma frase. Quem fizer frases mais engraçadas pode ganhar um carimbo ou um autocolante, por exemplo. Boas brincadeiras!

Encontros de contos (nº4)

Conto nº4: *“Sou especial porque sou eu!”* de Sarah Massini

O Ivo está triste. Os seus amigos dizem que é demasiado pequeno para ser capitão pirata e pouco forte para ser um leão, o rei da selva. Mas a mãe do Ivo diz que pode ser igualmente divertido ser marinheiro que trepa ao mastro, ou um macaco que se balança nas árvores! O Ivo pode ser tudo o que quiser... Esta é uma belíssima história sobre um menino que transforma a rejeição em triunfo, com a ajuda da sua imaginação e uma mãe fantástica! Um livro que servirá de inspiração para crianças e pais, por toda a parte.

Conto da história	Depois de juntos lermos a história, pensamos:
O que acharam da história? O que tem este menino de especial? E esta mamã, o que tem de especial? E dos amigos, o que é que vocês acharam?	Encaminhar a conversa para a importância da imaginação na criação de novas brincadeiras em que cada um à sua maneira pode participar; Importância de descobrir sempre o lado bom das coisas e ajudar a que os outros também descubram; Importância de pensar nos sentimentos dos outros.
	Reconto do conto através de pequena encenação em que cada criança participa desempenhando um papel
Atividade: Vamos agora pensar o que é que cada um de nós tem de especial	Cada criança terá de encontrar um adjetivo que a caracterize e explicar o porquê da escolha ao resto do grupo. Será escrito numa cartolina ao seu peito e tirada uma fotografia, colocando-a como adorno na sala de encontros.
Tarefa de consciência morfosintática – agramaticalidade morfosintática⁵	Com os adjetivos atrás referidos pelas crianças, serão criadas frases pela terapeuta. Será sugerida a cada criança que as repita e que decida se estão certas ou erradas. Se estiverem erradas vamos em conjunto perceber o porquê e tentar corrigi-las.

⁵ Dica: Também os pais podem trabalhar com as crianças a agramaticalidade morfosintática. Digam frases e as crianças decidem se estas estão corretas ou erradas, podendo assumir o papel de “professores” corrigindo os pais.

Encontros de contos (nº5)

Conto nº5: “A árvore generosa” de Shel Silverstein

Neste livro e em poucas palavras, Silverstein fala da relação entre o homem e a natureza, onde uma árvore oferece tudo a um menino, que a deixa de lado ao crescer, ao mesmo tempo que se torna num homem egoísta. Mas para agradar ao menino que ama, a generosidade desta árvore não tem fim - ainda que isto signifique a sua própria destruição.

Duas fortes qualidades aliam-se neste livro. O facto de abordar questões fundamentais como o tempo, a morte, a vida, a relação amorosa e de amizade, tudo o que nos posiciona face aos outros e a nós próprios, assim como a aposta ao nível estético, na sobriedade narrativa e ilustrativa, com o traço simples e preciso de Silverstein.

Conto da história	Depois de ler a história, juntos pensamos:
O que acharam da história? Que tipo de sentimentos vos desperta esta história?	Encaminhar a conversa para o significado da amizade e da generosidade. Importância de valorizarmos o que realmente tem relevância nas nossas vidas. Falar acerca dos sentimentos revelados pelas crianças ao ouvir este conto.
	Reconto do conto – usando a ilustração de uma árvore, as crianças terão de fazer o reconto do conto e ir cortando as partes da árvore no decorrer da história
Atividade: Vamos agora pensar em algo que seja realmente especial para cada um de nós.	Cada criança terá de partilhar com os outros algo que seja realmente especial para si e explicar o porquê.
Tarefa de memória auditiva – repetição de frases⁶	A terapeuta dirá frases e uma criança de cada vez terá de as repetir, por cada repetição correta poderá marcar um golo na baliza.

⁶ Dica: Também os pais podem treinar com as suas crianças a memória auditiva. Inventem frases, que podem variar em tamanho e complexidade, e os filhos têm de as repetir. Podem trocar de papéis e serem os pais a repetir as frases também. Envolvam este tipo de tarefa numa brincadeira e divirtam-se!

Encontros de contos (nº6)

Conto nº6: “Orelhas de borboleta” de Luísa Aguilar

Ter as orelhas grandes, o cabelo rebelde, ser alto ou baixo, magro ou rechonchudo... até a mais insignificante característica pode ser motivo de troça entre as crianças. Por isso é necessário um livro que demonstre a todos, tanto àqueles que fazem como àqueles que recebem algum comentário depreciativo, que esse tipo de comportamento é reprovável.

E especialmente para os que são apontados pelos outros, a mensagem que lhes transmite este conto é que convertam em positivo aquilo que para outros é motivo de gozo. Porque se devem valorizar as características que nos diferenciam dos outros para nos distinguirem como seres especiais e únicos. Porque reconhecer e inclusive reivindicar a diferença nos fortalece, aceitando-nos como somos e reforçando a nossa personalidade. Esse é o primeiro passo para aprendermos a rir-nos de nós próprios...

Luisa Aguilar mostra uma grande sensibilidade neste texto singelo e cheio de força literária, que transporta o leitor para um mundo de formas, cores, emoções e sentimentos. A figura materna destaca-se como referente vital da protagonista, que responde aos comentários das outras crianças seguindo as indicações da sua mãe: aquilo que para os outros é um defeito, para a Mara é uma vantagem de que os outros carecem.

Conto da história	Depois de ler a história, juntos pensamos:
O que acharam da história? Conhecem alguma situação parecida com a que é contada neste livro? O que tem esta menina de especial?	Encaminhar a conversa para a importância de aceitarmos as características dos outros; Valorizar os sentimentos dos outros e a influência que os comportamentos negativos podem ter no outro; Incentivar a descoberta de coisas positivas quando nos são feitos comentários negativos.
	Reconto do conto – cada criança poderá retirar uma espátula de dentro de uma caixa. Cada espátula terá imagens relacionadas com a história, incentivando as crianças a recontarem o conto (ex. Orelhas, cabelo, vestido, meias, sapatos, mochila, livros)
Atividade: Vamos agora pensar qual a parte da história que mais nos tocou.	Cada criança desenha a parte do conto que mais gostou e partilha com as restantes;
Tarefa – evocação de palavras pela categoria⁷	- Será pedido a todas as crianças que evoquem palavras respeitantes a

⁷ Dica: Também os pais podem treinar a evocação de palavras pela categoria. Escolham uma categoria e à vez têm de evocar palavras, o que mais depressa ficar

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

	diferentes categorias semânticas (ex. Frutas, animais, profissões, brinquedos...) Por cada evocação correta a criança em questão recebe um autocolante.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

sem ideias perde. Esta é uma atividade em que podem participar pais, irmãos, avós, primos e amigos. Uma excelente ideia para uma viagem de carro ou uma noite longe de televisão e jogos de telemóvel. Divirtam-se e boas ideias!!

Encontros de contos (nº7)

Conto nº7: “Os músicos de Bremen” de Irmãos Grimm

“Nesta história, um burro, um cão, um gato e um galo, maltratados pelos seus donos, tomam a decisão de os abandonar e decidem ir para Bremen, uma cidade onde conhecerão a liberdade”

Conto da história	Depois de ler a história, juntos pensamos:
O que acharam da história? Que características têm estes animais? Eles desistiram quando os donos disseram que eles já estavam velhos? Como é que eles conseguiram vencer os bandidos?	Encaminhar a conversa para a importância do trabalho em equipa, da amizade, da perseverança e da perseguição dos nossos sonhos.
	Reconto do conto – cada criança tira do saco um cartão que faz perguntas acerca da história e desta forma será realizado o reconto
Atividade: Vamos agora pensar em qual animal da história gostaríamos de nos transformar.	Cada criança terá de escolher o animal da história em que se transformaria e construir a sua máscara.
Tarefa – consciência fonológica⁸	Será realizado uma espécie de concurso de consciência fonológica em que a terapeuta lança um desafio a cumprir (ex: corrida ao pé coxinho) e as crianças terão de percorrer uma parte da sala dessa forma. Posteriormente serão realizadas questões de consciência fonológica. Se as crianças acertarem ganham um ponto (desenho) na máscara.

⁸ Dica: Também os pais podem inventar uma espécie de concurso para que as crianças treinem de forma divertida tarefas de consciência fonológica (ex. segmentação silábica, identificação de palavras com igual sílaba inicial e final)

Encontros de contos (nº8)

Conto nº8: “Adivinha o quanto eu gosto de ti” de Sam McBratney

“Às vezes, quando gostamos muito, muito de alguém, queremos encontrar uma maneira de descrever como os nossos sentimentos são grandes. Mas como descobrem a Pequena Lebre Castanha e a Grande Lebre Castanha, o amor não é coisa fácil de medir!”

Conto da história	Depois de ler a história, juntos pensamos:
O que acharam da história? O que querem estes animais transmitir? É fácil explicarmos o quanto gostamos de alguém?	Encaminhar a conversa para a importância de transmitirmos aos outros os nossos sentimentos; Formas de demonstrar a alguém o quanto é importante para nós.
	Reconto do conto através de encenação em conjunto
Atividade: Vamos agora pensar num final diferente para esta história	Cada criança terá de desenhar numa folha de papel um final alternativo para a história acabada de ler e, em seguida, partilhá-lo com os restantes membros do grupo.
Tarefa – construção de histórias através de sequências de imagens⁹	A terapeuta vai apresentando sequências de imagens e um de cada vez terá de construir uma história com base nas mesmas. Os restantes elementos do grupo podem ir ajudando na construção frásica, acrescentando pormenores à narração ou dando a sua opinião em relação à mesma. Por cada história construída, todas as crianças podem atirar uma bola ao alvo.

⁹ Dica: Também os pais podem treinar esta competência com os filhos. Façam desenhos ao estilo banda desenhada e depois os pais contam a história que as crianças desenharam e os filhos contam a história desenhada pelos pais. Utilizem sequências de imagens ou recortes de uma revista. Podem também utilizar um livro com ilustrações suficientes e adequadas que permitam às crianças contar a história, podendo ser auxiliadas para que se mostrem capazes de acrescentar mais pormenores, construir frases mais adequadas e apresentar uma ordem de ideias mais coesa e coerente.

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho
linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Anexo 9 – ANOVA de Medidas repetidas mista

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

PCC (%) - General Linear Model

Within-Subjects Factors

Measure: PCC

Avaliação	Dependent Variable
1	PCC_1
2	PCC_2

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
Grupo de estudo	1	Experimenta I	7
	2	Controlo	7

Descriptive Statistics

	Grupo de estudo	Mean	Std. Deviation	N
PCC (1ª avaliação)	Experimental	79.00	13.832	7
	Controlo	71.43	6.079	7
	Total	75.21	10.991	14
PCC (2ª)	Experimental	86.71	8.321	7

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

avaliação)	Controlo	77.00	8.963	7
	Total	81.86	9.718	14

**Box's Test of Equality
of Covariance**

Matrices^a

Box's M	10.641
F	2.906
df1	3
df2	25920.000
Sig.	.033

Tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.

a. Design: Intercept +

Grupo

Within Subjects

Design: Avaliação

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Multivariate Tests^a

	Avaliação				Avaliação * Grupo			
	Pillai's Trace	Wilks' Lambda	Hotelling's Trace	Roy's Largest Root	Pillai's Trace	Wilks' Lambda	Hotelling's Trace	Roy's Largest Root
Value	.610	.390	1.563	1.563	.039	.961	.041	.041
F	18.761 ^b	18.761 ^b	18.761 ^b	18.761 ^b	.488 ^b	.488 ^b	.488 ^b	.488 ^b
Hypothesis df	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
Error df	12.000	12.000	12.000	12.000	12.000	12.000	12.000	12.000
Sig.	.001	.001	.001	.001	.498	.498	.498	.498
Partial Eta Squared	.610	.610	.610	.610	.039	.039	.039	.039
Noncent. Parameter	18.761	18.761	18.761	18.761	.488	.488	.488	.488
Observed Power ^c	.977	.977	.977	.977	.099	.099	.099	.099

- a. Design: Intercept + Grupo
Within Subjects Design: Avaliação
- b. Exact statistic
- c. Computed using alpha = .05

Mauchly's Test of Sphericity^a

Measure: PCC

Within Subjects	Mauchly's W	Approx. Chi-	df	Sig.	Epsilon ^b
-----------------	-------------	--------------	----	------	----------------------

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Effect		Square			Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Avaliação	1.000	.000	0	.	1.000	1.000	1.000

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. Design: Intercept + Grupo

Within Subjects Design: Avaliação

b. May be used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

Tests of Within-Subjects Effects

Measure: PCC

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
Avaliação	Sphericity Assumed	308.893	1	308.893	18.761	.001	.610	18.761	.977
	Greenhouse-Geisser	308.893	1.000	308.893	18.761	.001	.610	18.761	.977
	Huynh-Feldt	308.893	1.000	308.893	18.761	.001	.610	18.761	.977
	Lower-bound	308.893	1.000	308.893	18.761	.001	.610	18.761	.977
Avaliação * Grupo	Sphericity Assumed	8.036	1	8.036	.488	.498	.039	.488	.099
	Greenhouse-Geisser	8.036	1.000	8.036	.488	.498	.039	.488	.099
	Huynh-Feldt	8.036	1.000	8.036	.488	.498	.039	.488	.099
	Lower-bound	8.036	1.000	8.036	.488	.498	.039	.488	.099
Error(Avaliação)	Sphericity Assumed	197.571	12	16.464					

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

	Greenhouse-Geisser	197.571	12.000	16.464					
	Huynh-Feldt	197.571	12.000	16.464					
	Lower-bound	197.571	12.000	16.464					

a. Computed using alpha = .05

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: PCC

Source	Avaliação	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
Avaliação	Linear	308.893	1	308.893	18.761	.001	.610	18.761	.977
Avaliação * Grupo	Linear	8.036	1	8.036	.488	.498	.039	.488	.099
Error(Avaliação)	Linear	197.571	12	16.464					

a. Computed using alpha = .05

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

	F	df1	df2	Sig.
PCC (1ª avaliação)	6.433	1	12	.026
PCC (2ª avaliação)	.046	1	12	.833

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

a. Design: Intercept + Grupo

Within Subjects Design: Avaliação

Tests of Between-Subjects Effects

Measure: PCC

Transformed Variable: Average

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
Intercept	172700.036	1	172700.036	1001.367	.000	.988	1001.367	1.000
Grupo	522.893	1	522.893	3.032	.107	.202	3.032	.361
Error	2069.571	12	172.464					

a. Computed using alpha = .05

Estimated Marginal Means

1. Grand Mean

Measure: PCC

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
78.536	2.482	73.128	83.943

2. Grupo de estudo

Estimates

Measure: PCC

Grupo de estudo	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Experimental	82.857	3.510	75.210	90.504
Controlo	74.214	3.510	66.567	81.862

Pairwise Comparisons

Measure: PCC

(I) Grupo de estudo	(J) Grupo de estudo	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^a	95% Confidence Interval for Difference ^a	
					Lower Bound	Upper Bound
Experimental	Controlo	8.643	4.964	.107	-2.172	19.458
Controlo	Experimental	-8.643	4.964	.107	-19.458	2.172

Based on estimated marginal means

a. Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Univariate Tests

Measure: PCC

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
Contrast	261.446	1	261.446	3.032	.107	.202	3.032	.361
Error	1034.786	12	86.232					

The F tests the effect of Grupo de estudo. This test is based on the linearly independent pairwise comparisons among the estimated marginal means.

a. Computed using alpha = .05

3. Avaliação

Estimates

Measure: PCC

Avaliação	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1	75.214	2.855	68.993	81.436
2	81.857	2.311	76.821	86.893

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Pairwise Comparisons

Measure: PCC

(I) Avaliação	(J) Avaliação	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	95% Confidence Interval for Difference ^b	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-6.643*	1.534	.001	-9.984	-3.301
2	1	6.643*	1.534	.001	3.301	9.984

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the .05 level.

b. Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).

Multivariate Tests

	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Pillai's trace	.610	18.761^a	1.000	12.000	.001	.610	18.761	.977
Wilks' lambda	.390	18.761^a	1.000	12.000	.001	.610	18.761	.977
Hotelling's trace	1.563	18.761^a	1.000	12.000	.001	.610	18.761	.977
Roy's largest root	1.563	18.761^a	1.000	12.000	.001	.610	18.761	.977

Each F tests the multivariate effect of Avaliação. These tests are based on the linearly independent pairwise comparisons among the estimated marginal means.

a. Exact statistic

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

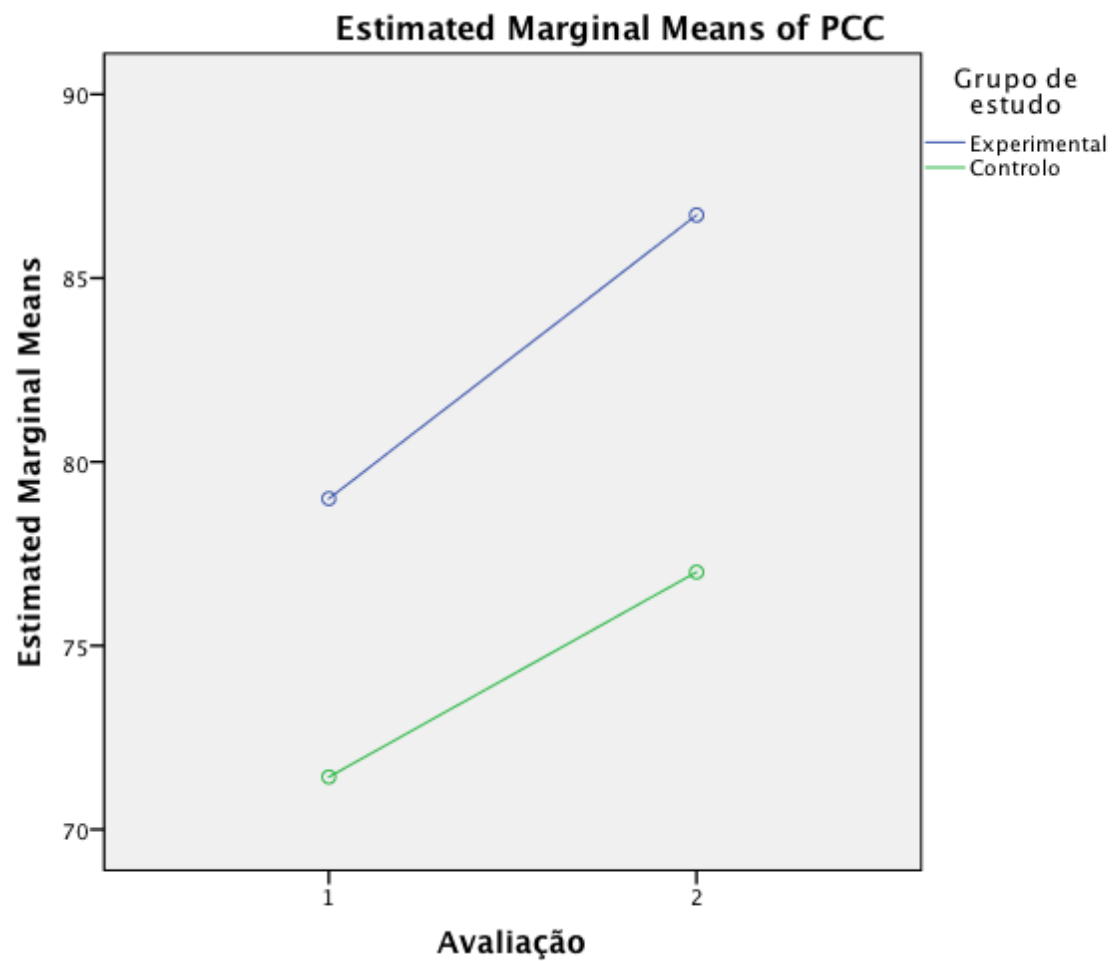
b. Computed using alpha = .05

4. Grupo de estudo * Avaliação

Measure: PCC

Grupo de estudo	Avaliação	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Experimental	1	79.000	4.038	70.202	87.798
	2	86.714	3.269	79.593	93.836
Controlo	1	71.429	4.038	62.630	80.227
	2	77.000	3.269	69.878	84.122

Profile Plots



CME - General Linear Model

Within-Subjects Factors

Measure: CME

Avaliação	Dependent Variable
1	CME_1
2	CME_2

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
Grupo de estudo	1	Experimenta	7
	2	Controlo	7

Descriptive Statistics

	Grupo de estudo	Mean	Std. Deviation	N
CME (1ª avaliação)	Experimental	6.500	1.8466	7
	Controlo	5.643	2.2955	7

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

	Total	6.071	2.0503	14
CME (2ª avaliação)	Experimental	9.057	2.6632	7
	Controlo	5.914	.8375	7
	Total	7.486	2.5013	14

**Box's Test of Equality
of Covariance**

Matrices^a

Box's M	8.107
F	2.214
df1	3
df2	25920.000
Sig.	.084

Tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

a. Design: Intercept +

Grupo

Within Subjects

Design: Avaliação

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^c
Avaliação	Pillai's Trace	.285	4.772 ^b	1.000	12.000	.049	.285	4.772	.519
	Wilks' Lambda	.715	4.772 ^b	1.000	12.000	.049	.285	4.772	.519
	Hotelling's Trace	.398	4.772 ^b	1.000	12.000	.049	.285	4.772	.519
	Roy's Largest Root	.398	4.772 ^b	1.000	12.000	.049	.285	4.772	.519
Avaliação * Grupo	Pillai's Trace	.206	3.116 ^b	1.000	12.000	.103	.206	3.116	.369
	Wilks' Lambda	.794	3.116 ^b	1.000	12.000	.103	.206	3.116	.369
	Hotelling's Trace	.260	3.116 ^b	1.000	12.000	.103	.206	3.116	.369
	Roy's Largest Root	.260	3.116 ^b	1.000	12.000	.103	.206	3.116	.369

a. Design: Intercept + Grupo

Within Subjects Design: Avaliação

b. Exact statistic

c. Computed using alpha = .05

Mauchly's Test of Sphericity^a

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Measure: CME

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^b		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Avaliação	1.000	.000	0	.	1.000	1.000	1.000

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. Design: Intercept + Grupo

Within Subjects Design: Avaliação

b. May be used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

Tests of Within-Subjects Effects

Measure: CME

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
Avaliação	Sphericity Assumed	14.001	1	14.001	4.772	.049	.285	4.772	.519
	Greenhouse-Geisser	14.001	1.000	14.001	4.772	.049	.285	4.772	.519
	Huynh-Feldt	14.001	1.000	14.001	4.772	.049	.285	4.772	.519
	Lower-bound	14.001	1.000	14.001	4.772	.049	.285	4.772	.519
Avaliação * Grupo	Sphericity Assumed	9.143	1	9.143	3.116	.103	.206	3.116	.369
	Greenhouse-Geisser	9.143	1.000	9.143	3.116	.103	.206	3.116	.369
	Huynh-Feldt	9.143	1.000	9.143	3.116	.103	.206	3.116	.369

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

	Lower-bound	9.143	1.000	9.143	3.116	.103	.206	3.116	.369
Error(Avaliação)	Sphericity Assumed	35.206	12	2.934					
	Greenhouse-Geisser	35.206	12.000	2.934					
	Huynh-Feldt	35.206	12.000	2.934					
	Lower-bound	35.206	12.000	2.934					

a. Computed using alpha = .05

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: CME

Source	Avaliação	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
Avaliação	Linear	14.001	1	14.001	4.772	.049	.285	4.772	.519
Avaliação * Grupo	Linear	9.143	1	9.143	3.116	.103	.206	3.116	.369
Error(Avaliação)	Linear	35.206	12	2.934					

a. Computed using alpha = .05

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

	F	df1	df2	Sig.
CME (1ª avaliação)	.000	1	12	.987

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

CME (2ª avaliação)	14.842	1	12	.002
--------------------	---------------	----------	-----------	-------------

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + Grupo

Within Subjects Design: Avaliação

Tests of Between-Subjects Effects

Measure: CME

Transformed Variable: Average

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
Intercept	1286.573	1	1286.573	242.608	.000	.953	242.608	1.000
Grupo	28.000	1	28.000	5.280	.040	.306	5.280	.561
Error	63.637	12	5.303					

a. Computed using alpha = .05

Estimated Marginal Means

1. Grand Mean

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Measure: CME

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
6.779	.435	5.830	7.727

2. Grupo de estudo

Estimates

Measure: CME

Grupo de estudo	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Experimental	7.779	.615	6.438	9.120
Controlo	5.779	.615	4.438	7.120

Pairwise Comparisons

Measure: CME

(I) Grupo de estudo	(J) Grupo de estudo	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	95% Confidence Interval for Difference ^b	
					Lower Bound	Upper Bound

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Experimental	Controlo	2.000*	.870	.040	.104	3.896
Controlo	Experimental	-2.000*	.870	.040	-3.896	-.104

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the .05 level.

b. Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).

Univariate Tests

Measure: CME

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
Contrast	14.000	1	14.000	5.280	.040	.306	5.280	.561
Error	31.819	12	2.652					

The F tests the effect of Grupo de estudo. This test is based on the linearly independent pairwise comparisons among the estimated marginal means.

a. Computed using alpha = .05

3. Avaliação

Estimates

Measure: CME

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Avaliação	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1	6.071	.557	4.858	7.285
2	7.486	.528	6.336	8.635

Pairwise Comparisons

Measure: CME

(I) Avaliação	(J) Avaliação	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	95% Confidence Interval for Difference ^b	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-1.414*	.647	.049	-2.825	-.004
2	1	1.414*	.647	.049	.004	2.825

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the .05 level.

b. Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).

Multivariate Tests

	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Pillai's trace	.285	4.772^a	1.000	12.000	.049	.285	4.772	.519
Wilks' lambda	.715	4.772^a	1.000	12.000	.049	.285	4.772	.519

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Hotelling's trace	.398	4.772^a	1.000	12.000	.049	.285	4.772	.519
Roy's largest root	.398	4.772^a	1.000	12.000	.049	.285	4.772	.519

Each F tests the multivariate effect of Avaliação. These tests are based on the linearly independent pairwise comparisons among the estimated marginal means.

a. Exact statistic

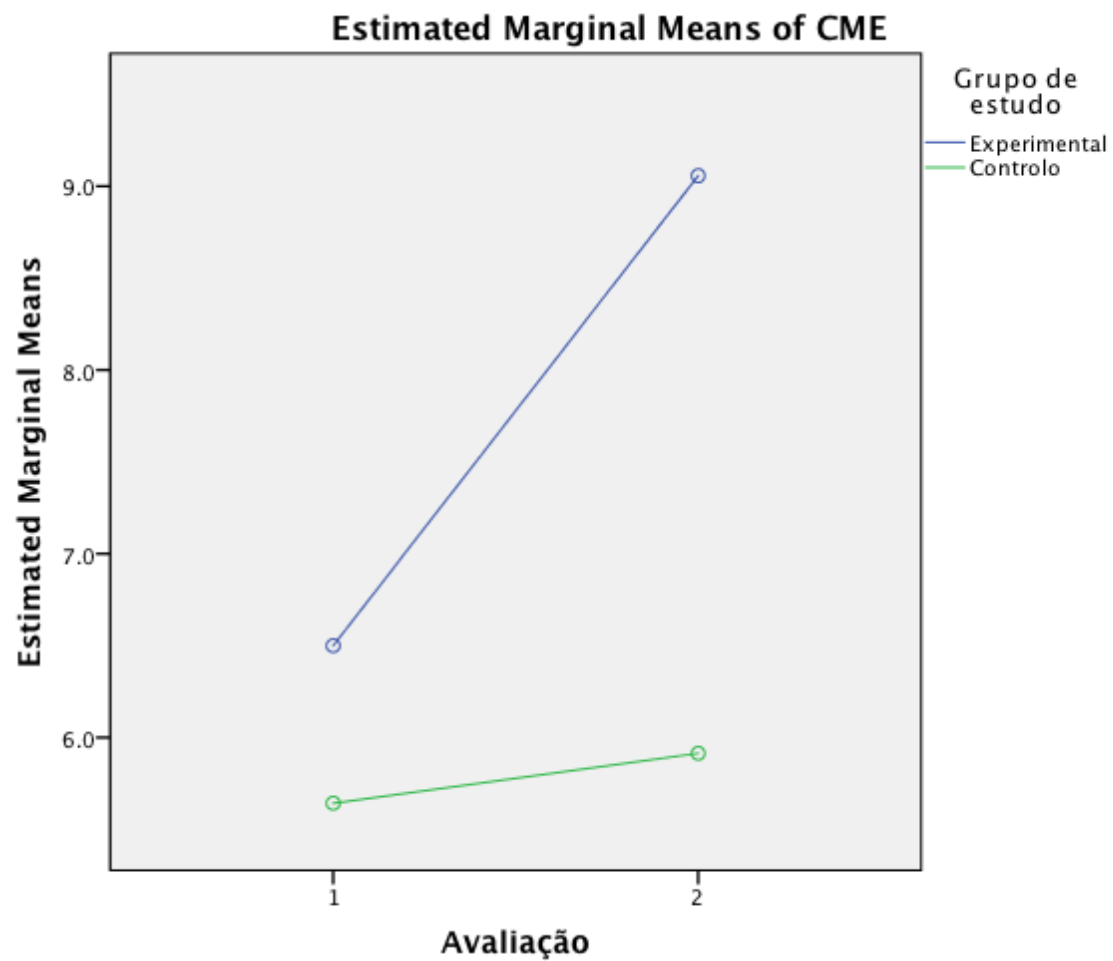
b. Computed using alpha = .05

4. Grupo de estudo * Avaliação

Measure: CME

Grupo de estudo	Avaliação	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Experimental	1	6.500	.787	4.784	8.216
	2	9.057	.746	7.431	10.683
Controlo	1	5.643	.787	3.927	7.358
	2	5.914	.746	4.289	7.540

Profile Plots



Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

MA-Pseudo Palavras - General Linear Model

Within-Subjects Factors

Measure:

MA_Pseudo_palavras

Avaliação	Dependent Variable
1	MA_Pseudo_palavras_1
2	MA_Pseudo_palavras_2

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
Grupo de estudo	1	Experimental	7
	2	Controlo	7

Descriptive Statistics

	Grupo de estudo	Mean	Std. Deviation	N
Memória Auditiva - Pseudo	Experimental	.71	.951	7

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

palavras (1ª avaliação)	Controlo	1.00	.816	7
	Total	.86	.864	14
Memória Auditiva - Pseudo palavras (2ª avaliação)	Experimental	1.57	.976	7
	Controlo	1.00	1.155	7
	Total	1.29	1.069	14

**Box's Test of Equality
of Covariance**

Matrices^a

Box's M	.449
F	.123
df1	3
df2	25920.000
Sig.	.947

Tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

a. Design: Intercept +

Grupo

Within Subjects

Design: Avaliação

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^c
Avaliação	Pillai's Trace	.191	2.842 ^b	1.000	12.000	.118	.191	2.842	.342
	Wilks' Lambda	.809	2.842 ^b	1.000	12.000	.118	.191	2.842	.342
	Hotelling's Trace	.237	2.842 ^b	1.000	12.000	.118	.191	2.842	.342
	Roy's Largest Root	.237	2.842 ^b	1.000	12.000	.118	.191	2.842	.342
Avaliação * Grupo	Pillai's Trace	.191	2.842 ^b	1.000	12.000	.118	.191	2.842	.342
	Wilks' Lambda	.809	2.842 ^b	1.000	12.000	.118	.191	2.842	.342
	Hotelling's Trace	.237	2.842 ^b	1.000	12.000	.118	.191	2.842	.342
	Roy's Largest Root	.237	2.842 ^b	1.000	12.000	.118	.191	2.842	.342

a. Design: Intercept + Grupo

Within Subjects Design: Avaliação

b. Exact statistic

c. Computed using alpha = .05

Mauchly's Test of Sphericity^a

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Measure: MA_Pseudo_palavras

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^b		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Avaliação	1.000	.000	0	.	1.000	1.000	1.000

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. Design: Intercept + Grupo

Within Subjects Design: Avaliação

b. May be used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MA_Pseudo_palavras

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
Avaliação	Sphericity Assumed	1.286	1	1.286	2.842	.118	.191	2.842	.342
	Greenhouse-Geisser	1.286	1.000	1.286	2.842	.118	.191	2.842	.342
	Huynh-Feldt	1.286	1.000	1.286	2.842	.118	.191	2.842	.342
	Lower-bound	1.286	1.000	1.286	2.842	.118	.191	2.842	.342
Avaliação * Grupo	Sphericity Assumed	1.286	1	1.286	2.842	.118	.191	2.842	.342
	Greenhouse-Geisser	1.286	1.000	1.286	2.842	.118	.191	2.842	.342
	Huynh-Feldt	1.286	1.000	1.286	2.842	.118	.191	2.842	.342

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

	Lower-bound	1.286	1.000	1.286	2.842	.118	.191	2.842	.342
Error(Avaliação)	Sphericity Assumed	5.429	12	.452					
	Greenhouse-Geisser	5.429	12.000	.452					
	Huynh-Feldt	5.429	12.000	.452					
	Lower-bound	5.429	12.000	.452					

a. Computed using alpha = .05

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MA_Pseudo_palavras

Source	Avaliação	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
Avaliação	Linear	1.286	1	1.286	2.842	.118	.191	2.842	.342
Avaliação * Grupo	Linear	1.286	1	1.286	2.842	.118	.191	2.842	.342
Error(Avaliação)	Linear	5.429	12	.452					

a. Computed using alpha = .05

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

	F	df1	df2	Sig.
Memória Auditiva - Pseudo palavras (1ª avaliação)	1.016	1	12	.333

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Memória Auditiva - Pseudo palavras (2ª avaliação)	.064	1	12	.804
---------------------------------------------------	-------------	----------	-----------	-------------

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + Grupo

Within Subjects Design: Avaliação

Tests of Between-Subjects Effects

Measure: MA_Pseudo_palavras

Transformed Variable: Average

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
Intercept	32.143	1	32.143	21.774	.001	.645	21.774	.989
Grupo	.143	1	.143	.097	.761	.008	.097	.059
Error	17.714	12	1.476					

a. Computed using alpha = .05

Estimated Marginal Means

1. Grand Mean

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Measure: MA_Pseudo_palavras

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
1.071	.230	.571	1.572

2. Grupo de estudo

Estimates

Measure: MA_Pseudo_palavras

Grupo de estudo	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Experimental	1.143	.325	.435	1.850
Controlo	1.000	.325	.292	1.708

Pairwise Comparisons

Measure: MA_Pseudo_palavras

(I) Grupo de estudo	(J) Grupo de estudo	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^a	95% Confidence Interval for Difference ^a	
					Lower Bound	Upper Bound

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Experimental	Controlo	.143	.459	.761	-.858	1.143
Controlo	Experimental	-.143	.459	.761	-1.143	.858

Based on estimated marginal means

a. Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).

Univariate Tests

Measure: MA_Pseudo_palavras

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
Contrast	.071	1	.071	.097	.761	.008	.097	.059
Error	8.857	12	.738					

The F tests the effect of Grupo de estudo. This test is based on the linearly independent pairwise comparisons among the estimated marginal means.

a. Computed using alpha = .05

3. Avaliação

Estimates

Measure: MA_Pseudo_palavras

Avaliação	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval
-----------	------	------------	-------------------------

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

			Lower Bound	Upper Bound
1	.857	.237	.341	1.373
2	1.286	.286	.663	1.908

Pairwise Comparisons

Measure: MA_Pseudo_palavras

(I) Avaliação	(J) Avaliação	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^a	95% Confidence Interval for Difference ^a	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-.429	.254	.118	-.982	.125
2	1	.429	.254	.118	-.125	.982

Based on estimated marginal means

a. Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).

Multivariate Tests

	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Pillai's trace	.191	2.842 ^a	1.000	12.000	.118	.191	2.842	.342
Wilks' lambda	.809	2.842 ^a	1.000	12.000	.118	.191	2.842	.342
Hotelling's trace	.237	2.842 ^a	1.000	12.000	.118	.191	2.842	.342
Roy's largest root	.237	2.842 ^a	1.000	12.000	.118	.191	2.842	.342

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Each F tests the multivariate effect of Avaliação. These tests are based on the linearly independent pairwise comparisons among the estimated marginal means.

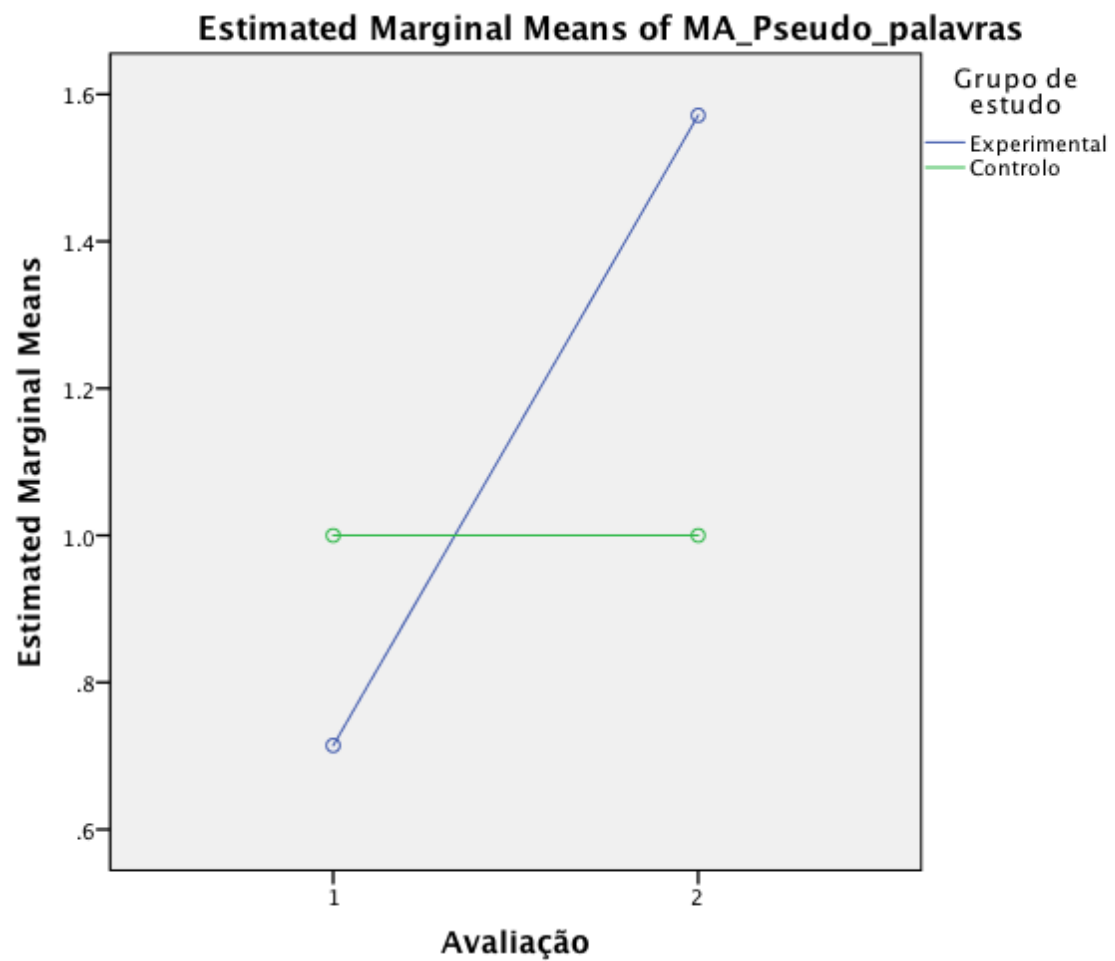
- Exact statistic
- Computed using alpha = .05

4. Grupo de estudo * Avaliação

Measure: MA_Pseudo_palavras

Grupo de estudo	Avaliação	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Experimental	1	.714	.335	-.016	1.444
	2	1.571	.404	.691	2.452
Controlo	1	1.000	.335	.270	1.730
	2	1.000	.404	.120	1.880

Profile Plots



Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

MA-Palavras - General Linear Model

Within-Subjects Factors

Measure: MA_Palavras

Avaliação	Dependent Variable
1	MA_Palavras_1
2	MA_Palavras_2

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
Grupo de estudo	1	Experimenta I	7
	2	Controlo	7

Descriptive Statistics

	Grupo de estudo	Mean	Std. Deviation	N
Memória Auditiva - Palavras (1ª avaliação)	Experimental	1.86	1.464	7
	Controlo	2.29	.756	7
	Total	2.07	1.141	14
Memória Auditiva - Palavras	Experimental	3.14	.900	7

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

(2ª avaliação)	Controlo	2.43	.976	7
	Total	2.79	.975	14

**Box's Test of Equality
of Covariance**

Matrices^a

Box's M	5.449
F	1.488
df1	3
df2	25920.000
Sig.	.216

Tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.

a. Design: Intercept +

Grupo

Within Subjects

Design: Avaliação

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^c
Avaliação	Pillai's Trace	.532	13.636 ^b	1.000	12.000	.003	.532	13.636	.923
	Wilks' Lambda	.468	13.636 ^b	1.000	12.000	.003	.532	13.636	.923
	Hotelling's Trace	1.136	13.636 ^b	1.000	12.000	.003	.532	13.636	.923
	Roy's Largest Root	1.136	13.636 ^b	1.000	12.000	.003	.532	13.636	.923
Avaliação * Grupo	Pillai's Trace	.421	8.727 ^b	1.000	12.000	.012	.421	8.727	.774
	Wilks' Lambda	.579	8.727 ^b	1.000	12.000	.012	.421	8.727	.774
	Hotelling's Trace	.727	8.727 ^b	1.000	12.000	.012	.421	8.727	.774
	Roy's Largest Root	.727	8.727 ^b	1.000	12.000	.012	.421	8.727	.774

a. Design: Intercept + Grupo

Within Subjects Design: Avaliação

b. Exact statistic

c. Computed using alpha = .05

Mauchly's Test of Sphericity^a

Measure: MA_Palavras

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^b		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Avaliação	1.000	.000	0	.	1.000	1.000	1.000

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. Design: Intercept + Grupo

Within Subjects Design: Avaliação

b. May be used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MA_Palavras

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
Avaliação	Sphericity Assumed	3.571	1	3.571	13.636	.003	.532	13.636	.923
	Greenhouse-Geisser	3.571	1.000	3.571	13.636	.003	.532	13.636	.923
	Huynh-Feldt	3.571	1.000	3.571	13.636	.003	.532	13.636	.923
	Lower-bound	3.571	1.000	3.571	13.636	.003	.532	13.636	.923
Avaliação * Grupo	Sphericity Assumed	2.286	1	2.286	8.727	.012	.421	8.727	.774
	Greenhouse-Geisser	2.286	1.000	2.286	8.727	.012	.421	8.727	.774
	Huynh-Feldt	2.286	1.000	2.286	8.727	.012	.421	8.727	.774
	Lower-bound	2.286	1.000	2.286	8.727	.012	.421	8.727	.774
Error(Avaliação)	Sphericity Assumed	3.143	12	.262					
	Greenhouse-Geisser	3.143	12.000	.262					
	Huynh-Feldt	3.143	12.000	.262					
	Lower-bound	3.143	12.000	.262					

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

a. Computed using alpha = .05

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MA_Palavras

Source	Avaliação	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
Avaliação	Linear	3.571	1	3.571	13.636	.003	.532	13.636	.923
Avaliação * Grupo	Linear	2.286	1	2.286	8.727	.012	.421	8.727	.774
Error(Avaliação)	Linear	3.143	12	.262					

a. Computed using alpha = .05

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

	F	df1	df2	Sig.
Memória Auditiva - Palavras (1ª avaliação)	1.465	1	12	.249
Memória Auditiva - Palavras (2ª avaliação)	.027	1	12	.872

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + Grupo

Within Subjects Design: Avaliação

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Tests of Between-Subjects Effects

Measure: MA_Palavras

Transformed Variable: Average

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
Intercept	165.143	1	165.143	83.566	.000	.874	83.566	1.000
Grupo	.143	1	.143	.072	.793	.006	.072	.057
Error	23.714	12	1.976					

a. Computed using alpha = .05

Estimated Marginal Means

1. Grand Mean

Measure: MA_Palavras

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
2.429	.266	1.850	3.007

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

2. Grupo de estudo

Estimates

Measure: MA_Palavras

Grupo de estudo	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Experimental	2.500	.376	1.681	3.319
Controlo	2.357	.376	1.539	3.176

Pairwise Comparisons

Measure: MA_Palavras

(I) Grupo de estudo	(J) Grupo de estudo	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^a	95% Confidence Interval for Difference ^a	
					Lower Bound	Upper Bound
Experimental	Controlo	.143	.531	.793	-1.015	1.301
Controlo	Experimental	-.143	.531	.793	-1.301	1.015

Based on estimated marginal means

a. Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).

Univariate Tests

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Measure: MA_Palavras

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
Contrast	.071	1	.071	.072	.793	.006	.072	.057
Error	11.857	12	.988					

The F tests the effect of Grupo de estudo. This test is based on the linearly independent pairwise comparisons among the estimated marginal means.

a. Computed using alpha = .05

3. Avaliação

Estimates

Measure: MA_Palavras

Avaliação	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1	2.071	.311	1.393	2.750
2	2.786	.251	2.239	3.332

Pairwise Comparisons

Measure: MA_Palavras

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

(I) Avaliação	(J) Avaliação	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	95% Confidence Interval for Difference ^b	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-.714*	.193	.003	-1.136	-.293
2	1	.714*	.193	.003	.293	1.136

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the .05 level.

b. Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).

Multivariate Tests

	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Pillai's trace	.532	13.636^a	1.000	12.000	.003	.532	13.636	.923
Wilks' lambda	.468	13.636^a	1.000	12.000	.003	.532	13.636	.923
Hotelling's trace	1.136	13.636^a	1.000	12.000	.003	.532	13.636	.923
Roy's largest root	1.136	13.636^a	1.000	12.000	.003	.532	13.636	.923

Each F tests the multivariate effect of Avaliação. These tests are based on the linearly independent pairwise comparisons among the estimated marginal means.

a. Exact statistic

b. Computed using alpha = .05

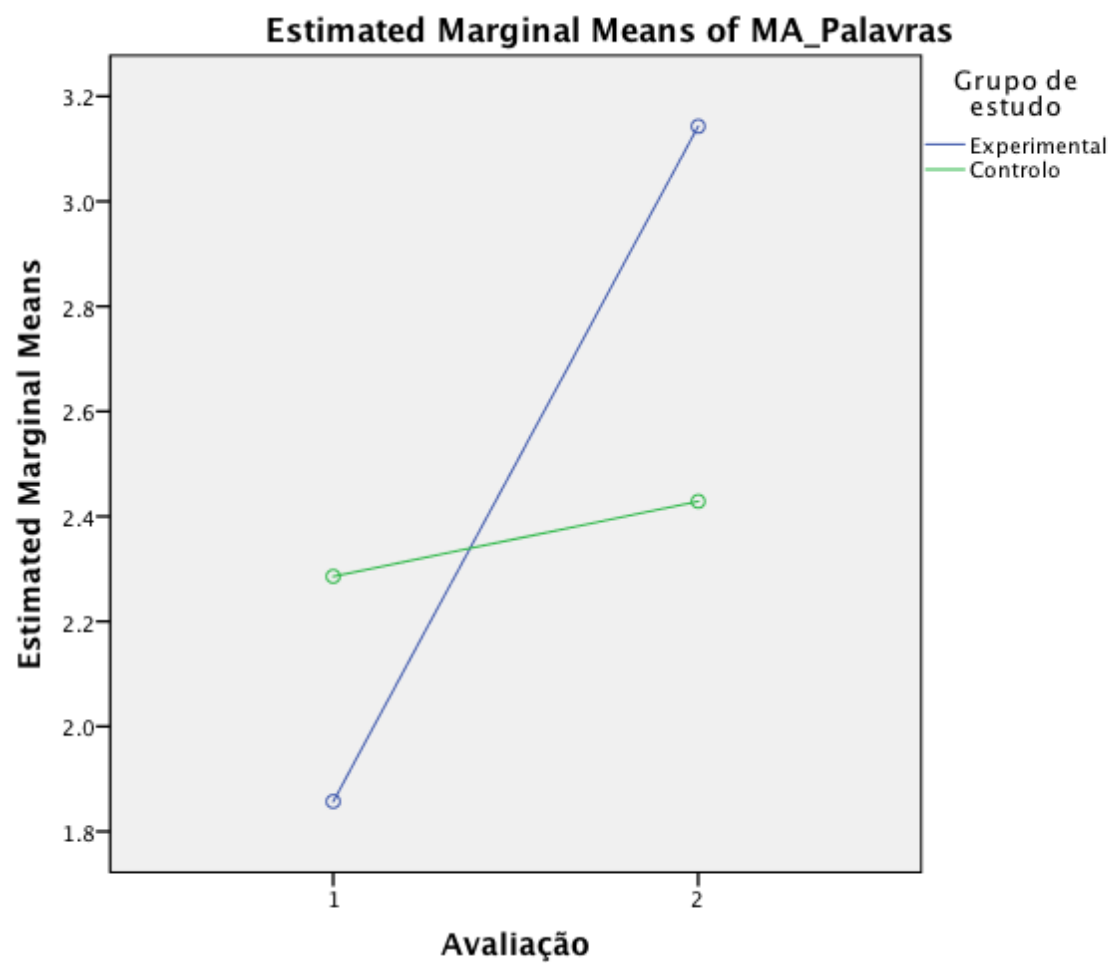
4. Grupo de estudo * Avaliação

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Measure: MA_Palavras

Grupo de estudo	Avaliação	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Experimental	1	1.857	.440	.898	2.817
	2	3.143	.355	2.370	3.916
Controlo	1	2.286	.440	1.326	3.245
	2	2.429	.355	1.656	3.202

Profile Plots



MA-Frases - General Linear Model

Within-Subjects Factors

Measure: MA_Frases

Avaliação	Dependent Variable
1	MA_Frases_1
2	MA_Frases_2

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
Grupo de estudo	1	Experimenta	7
	2	Controlo	7

Descriptive Statistics

	Grupo de estudo	Mean	Std. Deviation	N
Memória Auditiva - Frases (1ª avaliação)	Experimental	3.57	1.618	7
	Controlo	3.29	1.113	7

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

	Total	3.43	1.342	14
Memória Auditiva - Frases (2ª avaliação)	Experimental	4.29	.756	7
	Controlo	4.14	.900	7
	Total	4.21	.802	14

**Box's Test of Equality
of Covariance**

Matrices^a

Box's M	2.332
F	.637
df1	3
df2	25920.000
Sig.	.591

Tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

a. Design: Intercept +

Grupo

Within Subjects

Design: Avaliação

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^c
Avaliação	Pillai's Trace	.457	10.083 ^b	1.000	12.000	.008	.457	10.083	.830
	Wilks' Lambda	.543	10.083 ^b	1.000	12.000	.008	.457	10.083	.830
	Hotelling's Trace	.840	10.083 ^b	1.000	12.000	.008	.457	10.083	.830
	Roy's Largest Root	.840	10.083 ^b	1.000	12.000	.008	.457	10.083	.830
Avaliação * Grupo	Pillai's Trace	.007	.083 ^b	1.000	12.000	.778	.007	.083	.058
	Wilks' Lambda	.993	.083 ^b	1.000	12.000	.778	.007	.083	.058
	Hotelling's Trace	.007	.083 ^b	1.000	12.000	.778	.007	.083	.058
	Roy's Largest Root	.007	.083 ^b	1.000	12.000	.778	.007	.083	.058

a. Design: Intercept + Grupo

Within Subjects Design: Avaliação

b. Exact statistic

c. Computed using alpha = .05

Mauchly's Test of Sphericity^a

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Measure: MA_Frases

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^b		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Avaliação	1.000	.000	0	.	1.000	1.000	1.000

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. Design: Intercept + Grupo

Within Subjects Design: Avaliação

b. May be used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MA_Frases

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
Avaliação	Sphericity Assumed	4.321	1	4.321	10.083	.008	.457	10.083	.830
	Greenhouse-Geisser	4.321	1.000	4.321	10.083	.008	.457	10.083	.830
	Huynh-Feldt	4.321	1.000	4.321	10.083	.008	.457	10.083	.830
	Lower-bound	4.321	1.000	4.321	10.083	.008	.457	10.083	.830
Avaliação * Grupo	Sphericity Assumed	.036	1	.036	.083	.778	.007	.083	.058
	Greenhouse-Geisser	.036	1.000	.036	.083	.778	.007	.083	.058
	Huynh-Feldt	.036	1.000	.036	.083	.778	.007	.083	.058

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

	Lower-bound	.036	1.000	.036	.083	.778	.007	.083	.058
Error(Avaliação)	Sphericity Assumed	5.143	12	.429					
	Greenhouse-Geisser	5.143	12.000	.429					
	Huynh-Feldt	5.143	12.000	.429					
	Lower-bound	5.143	12.000	.429					

a. Computed using alpha = .05

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MA_Frases

Source	Avaliação	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
Avaliação	Linear	4.321	1	4.321	10.083	.008	.457	10.083	.830
Avaliação * Grupo	Linear	.036	1	.036	.083	.778	.007	.083	.058
Error(Avaliação)	Linear	5.143	12	.429					

a. Computed using alpha = .05

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

	F	df1	df2	Sig.
Memória Auditiva - Frases (1ª avaliação)	1.764	1	12	.209

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Memória Auditiva - Frases (2ª avaliação)	.334	1	12	.574
------------------------------------------	-------------	----------	-----------	-------------

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + Grupo

Within Subjects Design: Avaliação

Tests of Between-Subjects Effects

Measure: MA_Frases

Transformed Variable: Average

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
Intercept	408.893	1	408.893	186.668	.000	.940	186.668	1.000
Grupo	.321	1	.321	.147	.708	.012	.147	.064
Error	26.286	12	2.190					

a. Computed using alpha = .05

Estimated Marginal Means

1. Grand Mean

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Measure: MA_Frases

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
3.821	.280	3.212	4.431

2. Grupo de estudo

Estimates

Measure: MA_Frases

Grupo de estudo	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Experimental	3.929	.396	3.067	4.790
Controlo	3.714	.396	2.852	4.576

Pairwise Comparisons

Measure: MA_Frases

(I) Grupo de estudo	(J) Grupo de estudo	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^a	95% Confidence Interval for Difference ^a	
					Lower Bound	Upper Bound

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Experimental	Controlo	.214	.559	.708	-1.005	1.433
Controlo	Experimental	-.214	.559	.708	-1.433	1.005

Based on estimated marginal means

a. Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).

Univariate Tests

Measure: MA_Frases

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
Contrast	.161	1	.161	.147	.708	.012	.147	.064
Error	13.143	12	1.095					

The F tests the effect of Grupo de estudo. This test is based on the linearly independent pairwise comparisons among the estimated marginal means.

a. Computed using alpha = .05

3. Avaliação

Estimates

Measure: MA_Frases

Avaliação	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval
-----------	------	------------	-------------------------

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

			Lower Bound	Upper Bound
1	3.429	.371	2.620	4.237
2	4.214	.222	3.730	4.698

Pairwise Comparisons

Measure: MA Frases

(I) Avaliação	(J) Avaliação	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	95% Confidence Interval for Difference ^b	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-.786*	.247	.008	-1.325	-.247
2	1	.786*	.247	.008	.247	1.325

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the .05 level.

b. Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).

Multivariate Tests

	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Pillai's trace	.457	10.083 ^a	1.000	12.000	.008	.457	10.083	.830
Wilks' lambda	.543	10.083 ^a	1.000	12.000	.008	.457	10.083	.830
Hotelling's trace	.840	10.083 ^a	1.000	12.000	.008	.457	10.083	.830

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Roy's largest root	.840	10.083 ^a	1.000	12.000	.008	.457	10.083	.830
--------------------	------	---------------------	-------	--------	------	------	--------	------

Each F tests the multivariate effect of Avaliação. These tests are based on the linearly independent pairwise comparisons among the estimated marginal means.

a. Exact statistic

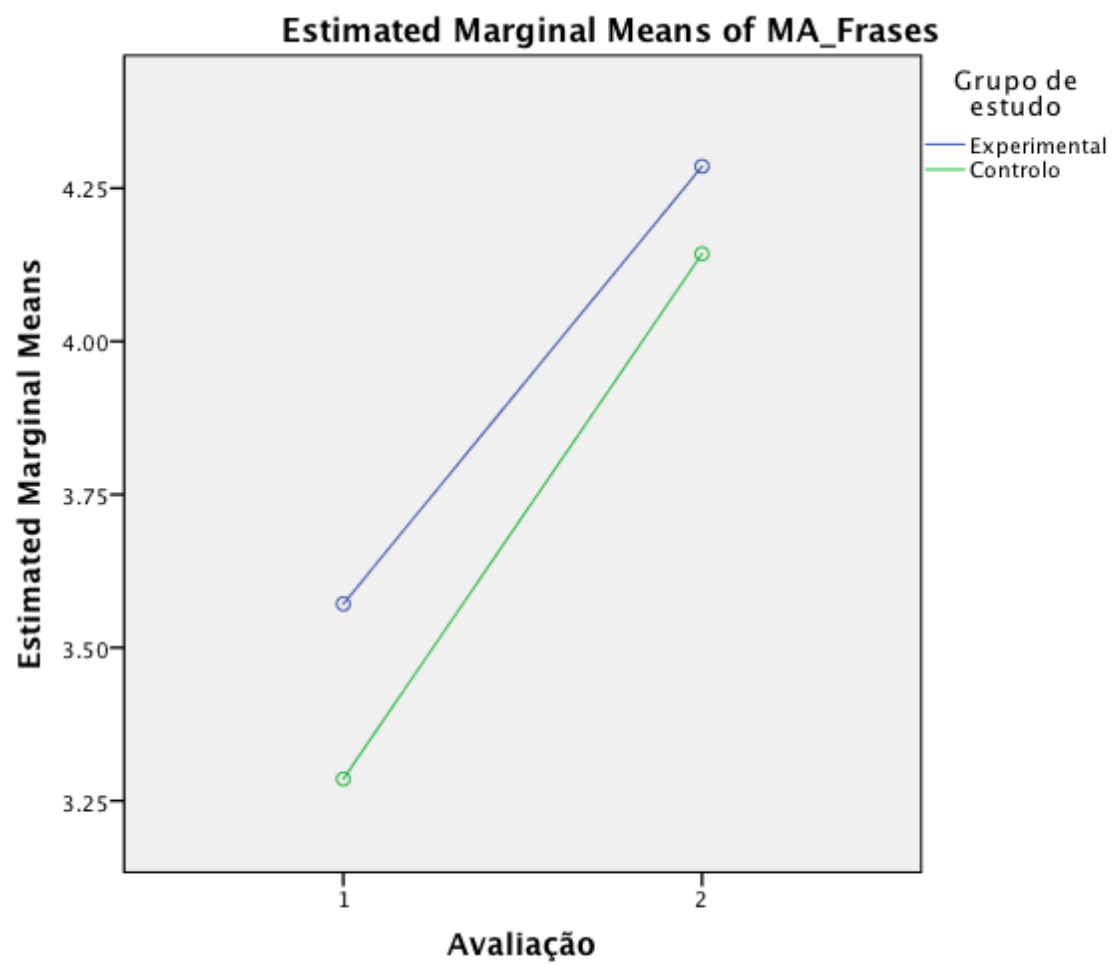
b. Computed using alpha = .05

4. Grupo de estudo * Avaliação

Measure: MA Frases

Grupo de estudo	Avaliação	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Experimental	1	3.571	.525	2.428	4.715
	2	4.286	.314	3.601	4.970
Controlo	1	3.286	.525	2.142	4.429
	2	4.143	.314	3.459	4.827

Profile Plots



Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

MA – Ordens - General Linear Model

Within-Subjects Factors

Measure: MA_Ordens

Avaliação	Dependent Variable
1	MA_Ordens_1
2	MA_Ordens_2

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
Grupo de estudo	1	Experimenta I	7
	2	Controlo	7

Descriptive Statistics

	Grupo de estudo	Mean	Std. Deviation	N
Memória Auditiva - Ordens (1ª avaliação)	Experimental	2.43	.787	7
	Controlo	2.71	.488	7
	Total	2.57	.646	14
Memória Auditiva - Ordens	Experimental	3.00	.000	7

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

(2ª avaliação)	Controlo	2.14	.378	7
	Total	2.57	.514	14

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^c
Avaliação	Pillai's Trace	.000	.000 ^b	1.000	12.000	1.000	.000	.000	.050
	Wilks' Lambda	1.000	.000 ^b	1.000	12.000	1.000	.000	.000	.050
	Hotelling's Trace	.000	.000 ^b	1.000	12.000	1.000	.000	.000	.050
	Roy's Largest Root	.000	.000 ^b	1.000	12.000	1.000	.000	.000	.050
Avaliação * Grupo	Pillai's Trace	.457	10.105 ^b	1.000	12.000	.008	.457	10.105	.831
	Wilks' Lambda	.543	10.105 ^b	1.000	12.000	.008	.457	10.105	.831
	Hotelling's Trace	.842	10.105 ^b	1.000	12.000	.008	.457	10.105	.831
	Roy's Largest Root	.842	10.105 ^b	1.000	12.000	.008	.457	10.105	.831

- a. Design: Intercept + Grupo
 Within Subjects Design: Avaliação
- b. Exact statistic
- c. Computed using alpha = .05

Mauchly's Test of Sphericity^a

Measure: MA_Ordens

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Within Subjects Effect	Mauchly's W	Approx. Chi-Square	df	Sig.	Epsilon ^b		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
Avaliação	1.000	.000	0	.	1.000	1.000	1.000

Tests the null hypothesis that the error covariance matrix of the orthonormalized transformed dependent variables is proportional to an identity matrix.

a. Design: Intercept + Grupo

Within Subjects Design: Avaliação

b. May be used to adjust the degrees of freedom for the averaged tests of significance. Corrected tests are displayed in the Tests of Within-Subjects Effects table.

Tests of Within-Subjects Effects

Measure: MA_Ordens

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
Avaliação	Sphericity Assumed	.000	1	.000	.000	1.000	.000	.000	.050
	Greenhouse-Geisser	.000	1.000	.000	.000	1.000	.000	.000	.050
	Huynh-Feldt	.000	1.000	.000	.000	1.000	.000	.000	.050
	Lower-bound	.000	1.000	.000	.000	1.000	.000	.000	.050
Avaliação * Grupo	Sphericity Assumed	2.286	1	2.286	10.105	.008	.457	10.105	.831
	Greenhouse-Geisser	2.286	1.000	2.286	10.105	.008	.457	10.105	.831
	Huynh-Feldt	2.286	1.000	2.286	10.105	.008	.457	10.105	.831
	Lower-bound	2.286	1.000	2.286	10.105	.008	.457	10.105	.831

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Error(Avaliação)	Sphericity Assumed	2.714	12	.226					
	Greenhouse-Geisser	2.714	12.000	.226					
	Huynh-Feldt	2.714	12.000	.226					
	Lower-bound	2.714	12.000	.226					

a. Computed using alpha = .05

Tests of Within-Subjects Contrasts

Measure: MA Ordens

Source	Avaliação	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
Avaliação	Linear	1.421E-14	1	1.421E-14	.000	1.000	.000	.000	.050
Avaliação * Grupo	Linear	2.286	1	2.286	10.105	.008	.457	10.105	.831
Error(Avaliação)	Linear	2.714	12	.226					

a. Computed using alpha = .05

Levene's Test of Equality of Error Variances^a

	F	df1	df2	Sig.
Memória Auditiva - Ordens (1ª avaliação)	2.541	1	12	.137
Memória Auditiva - Ordens (2ª avaliação)	5.760	1	12	.034

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + Grupo

Within Subjects Design: Avaliação

Tests of Between-Subjects Effects

Measure: MA_Ordens

Transformed Variable: Average

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
Intercept	185.143	1	185.143	676.174	.000	.983	676.174	1.000
Grupo	.571	1	.571	2.087	.174	.148	2.087	.265
Error	3.286	12	.274					

a. Computed using alpha = .05

Estimated Marginal Means

1. Grand Mean

Measure: MA_Ordens

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval
------	------------	-------------------------

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

		Lower Bound	Upper Bound
2.571	.099	2.356	2.787

2. Grupo de estudo

Estimates

Measure: MA_Ordens

Grupo de estudo	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Experimental	2.714	.140	2.410	3.019
Controlo	2.429	.140	2.124	2.733

Pairwise Comparisons

Measure: MA_Ordens

(I) Grupo de estudo	(J) Grupo de estudo	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^a	95% Confidence Interval for Difference ^a	
					Lower Bound	Upper Bound
Experimental	Controlo	.286	.198	.174	-.145	.717
Controlo	Experimental	-.286	.198	.174	-.717	.145

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

Based on estimated marginal means

a. Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).

Univariate Tests

Measure: MA_Ordens

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
Contrast	.286	1	.286	2.087	.174	.148	2.087	.265
Error	1.643	12	.137					

The F tests the effect of Grupo de estudo. This test is based on the linearly independent pairwise comparisons among the estimated marginal means.

a. Computed using alpha = .05

3. Avaliação

Estimates

Measure: MA_Ordens

Avaliação	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1	2.571	.175	2.190	2.953

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

2	2.571	.071	2.416	2.727
---	-------	------	-------	-------

Pairwise Comparisons

Measure: MA_Ordens

(I) Avaliação	(J) Avaliação	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^a	95% Confidence Interval for Difference ^a	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	.000	.180	1.000	-.392	.392
2	1	.000	.180	1.000	-.392	.392

Based on estimated marginal means

a. Adjustment for multiple comparisons: Least Significant Difference (equivalent to no adjustments).

Multivariate Tests

	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Pillai's trace	.000	.000 ^a	1.000	12.000	1.000	.000	.000	.050
Wilks' lambda	1.000	.000 ^a	1.000	12.000	1.000	.000	.000	.050
Hotelling's trace	.000	.000 ^a	1.000	12.000	1.000	.000	.000	.050
Roy's largest root	.000	.000 ^a	1.000	12.000	1.000	.000	.000	.050

Each F tests the multivariate effect of Avaliação. These tests are based on the linearly independent pairwise comparisons among the estimated marginal means.

a. Exact statistic

Programa de leitura de histórias em contexto de grupo: o contributo no desempenho linguístico infantil aos 4 e 5 anos de idade

b. Computed using alpha = .05

4. Grupo de estudo * Avaliação

Measure: MA_Ordens

Grupo de estudo	Avaliação	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Experimental	1	2.429	.247	1.889	2.968
	2	3.000	.101	2.780	3.220
Controlo	1	2.714	.247	2.175	3.253
	2	2.143	.101	1.923	2.363

Profile Plots

