

ORIENTAÇÕES CURRICULARES: PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE LINGUAGEM, NO PRÉ-ESCOLAR

Sandra Campos Nabais Brito

Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Ernesto Candeias Martins, Professor Adjunto do Departamento de Ciências Sociais e da Educação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo

Agradecimentos

O presente trabalho só foi possível graças á colaboração, empenho de diversas pessoas que de uma maneira ou de outra contribuíram para a sua realização e às quais quero agradecer:

- Ao Professor Doutor Ernesto Martins Candeias pela sua disponibilidade, apoio e rigor científico nos momentos do estudo;
- A todos os professores que lecionaram as disciplinas da parte curricular do mestrado pelos ensinamentos fornecidos;
- À minha filha que ao longo deste caminho, vivenciou emoções conflituosas, durante a minha ausência constante;
- À Inês que cresceu, cuja atenção e dedicação foi repartida com presente trabalho;
- Ao meu querido marido pela compreensão e paciência;
- À minha família (pai e mãe) pela dedicação, paciência, que tiveram comigo nos momentos mais fragilizados;
- Aos meus sogros pela sua frontalidade;
- Aos meus cunhados pela disponibilidade, paciência e compreensão;
- Às minhas sobrinhas...que cresceram na ausência da tia;
- Aos meus amigos e restantes familiares pelo apoio condicional que me foram transmitindo;
- A minha amiga e que me considerou uma “super-mulher” dando alento nos períodos mais fragilidades;
- À minha amiga Rita na sua compreensão e desabaços que nos leva a questionar se “valeu a pena!”;
- E por fim, às colegas e amigas de trabalho pela amizade e incentivo para prosseguir com o trabalho até ao fim.

Um Bem Haja a todos!

Resumo

Dada a importância que se tem vindo a revestir pela comunidade científica sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem pela criança, subentende que os primeiros anos de vida são fulcrais para a formação das competências linguísticas. Inicialmente contata com a sua língua materna através da família posteriormente em contexto escolar. Mas para aprender a falar a comunicar, devemos proporcionar à criança experiências linguísticas que convergem num processo de aprendizagem quer individual e social, que se realiza gradualmente. Ao frequentar a educação pré-escolar a criança, vivência um mundo linguístico diferente daquele que apresenta. Surgem as dificuldades de linguagens que comprometem o desenvolvimento linguístico da criança. É aqui que o papel do educador de infância é importante, na sua intervenção, na tentativa de colmatar os problemas linguísticos através de estratégias diversificadas sustentadas num ambiente propício tendo sempre presente o ritmo de aprendizagem da criança.

Desta forma o presente estudo procura analisar a capacidade do educador de infância em identificar, avaliar e intervir em crianças com dificuldades de linguagem.

Procedeu-se a uma investigação qualitativa, que procurou avaliar a eficácia de um Plano de Intervenção direcionado para o domínio fonológico-fonémico a três crianças que apresentam dificuldades na articulação de alguns fonemas. Para complemento do trabalho, foi igualmente utilizado como instrumento a técnica da entrevista a quatro educadoras de infância. Os resultados do estudo evidenciam que as educadoras de infância possuem capacidade de identificar, despistar, intervir e programar de forma eficaz.

A frequência de um contexto formal tem-se tornado assim indispensável, para proporcionar às crianças experiências cujos resultados remetem posteriormente para a aprendizagem da escrita e da leitura.

Palavras chave

Linguagem, Prática Educativa, Programa de Intervenção; Orientações Curriculares

Abstract

Given the importance granted by the scientific society to the child's acquisition and development of language, it's clear that the early years of a child are crucial to the formation of the linguistic competences. The child initially contacts with its mother tongue through its family, then at school. But, in order to get the child learning how to talk and communicate, we must provide that child with linguistic experiences, converging into an individual and social learning process which takes place gradually. By attending preschool, the child experiences a different linguistic context. Language difficulties which compromise the linguistic development emerge. That's where the kindergarten teacher is needed, intervening in order to correct language problems, using diversified strategies based on a good environment and taking into account the child's rhythm.

This study tries to analyze the kindergarten teacher's ability to identify, evaluate and correct children's language difficulties. The authors took on an investigation which tried to evaluate the efficiency of an intervention program, related to the phonologic-phonemic domain, on three children who showed some difficulties articulating some phonemes.

To complete this study, interviews to four kindergarten teachers were used. The results of the study show that the preschool teachers have the ability to observe, identify, intervene and program in an effective way.

Frequenting a formal context has become indispensable, in order to provide the children with experiences capable of accelerating the process of learning how to write and read.

Keywords

Language, Educational Practice, Curriculum Guidelines; intervention program

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
CAPITULO I -ESTADO DA ARTE	6
1. COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM	6
2. FATORES QUE INFLUENCIAM A AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	8
3. AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM.....	15
4. DIMENSÃO DOS SISTEMA LINGUISTICO	18
5. DIFICULDADES DE LINGUAGEM NA APRENDIZAGEM ESCOLAR.....	21
6. ORIENTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR	24
7. PRATICA EDUCATIVA E LINGUAGEM	26
8. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA	28
CAPITULO II - METODOLOGIA EMPIRICA	30
1. CARATERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE ESTUDO	31
2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	34
2.1 Instrumentos de Caracterização:	34
2.1.1 Anamnese	34
2.1.2 Escalas Avaliativas	34
3. O PLANO DE INTERVENÇÃO E AS ENTREVISTAS	37
4. PROCEDIMENTOS ÉTICOS E LEGAIS.....	41
5. ANÁLISE DE DADOS	42
5.1 Perfil Intra Individual e Linguístico da criança A	42
5.2 Perfil Intra Individual e Linguístico da criança B	44
5.3 Perfil Intra Individual e Linguístico da criança C	46
6. PLANO DE INTERVENÇÃO (Estrutura e Implementação)	49
7. IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO	51
7.1 Consciência Fonológica.....	51
7.2 Consciência Fonémica	55
8. INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	59
8.1 Prova De Avaliação Das Capacidades Articulatorias	60
8.2 Validação Da Intervenção	65
9. ENTREVISTAS	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
BIBLIOGRAFIA	97
WEBGRAFIA	103
Anexos	104
Anexo 1	104
Anexo 2	106
Anexo 3	116
Anexo 4	132
Anexo 6	145
Anexo 6	150

Índice de tabelas

Tabela 1- Frequência do C.I.C.C	32
Tabela 2 - Resultados P.A.C.A - Criança A	60
Tabela 3 - Resultados P.A.C.A - Criança B	62
Tabela 4 - Resultados P.A.C.A - Criança C	63
Tabela 5- Quadro resumo resultados P.A.C.A	64
Tabela 6 - Importância da aplicação Plano Intervenção	66
Tabela 7 - Tipo de intervenção (consciência Fonológica)	67
Tabela 8 - Adequação das atividades	68
Tabela 9 - Duração Plano Intervenção	68
Tabela 10 - Aplicabilidade no tempo.....	69
Tabela 11 - Evolução do Plano Intervenção.....	70
Tabela 12 - Domínio Fonológico e Fonémico.....	70
Tabela 13 - Aprendizagens Formais/ Áreas Curriculares	71
Tabela 14 - Formação Profissional e Académica	74
Tabela 15 - Identificação de problemas de Linguagem	75
Tabela 16-Instrumentos utilizados na avaliação	76
Tabela 17 - Contexto onde se realiza a avaliação	77
Tabela 18 - Utilização de recursos na identificação.....	78
Tabela 19 - Tipos de dificuldades.....	79
Tabela 20 - Ações futuras a desenvolver	81
Tabela 21 - Estratégias a efetuar	82
Tabela 22 - Articulação em contexto escolar com os Técnicos.....	84
Tabela 23 - Fatores que contribuem para os atrasos e perturbações na linguagem	85
Tabela 24 - Articulação com a família	86
Tabela 25 - Idade adequada para intervir	87
Tabela 26 - Intervenção realizada não decorre como previsto	89
Tabela 27 - Intervenção com a criança	89
Tabela 28 - Dificuldades na realização e execução	90
Tabela 29- Fator emocional e cognitivo na aprendizagem	91

Siglas

ADL - Atraso de desenvolvimento da linguagem

CIF - Classificação internacional de funcionalidade

C.I.C.C - Instituição onde foi efetuado o estudo

E.A - Entrevistado A

E.B - Entrevistado B

E.B.P - Entrevistado B - Plano Intervenção

E.C - Entrevistado C

OCEPE - Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolar

E.D - Entrevistado D

P.A.C.A - Prova de avaliação de capacidades articulatórias

PEDL - Perturbação específica do desenvolvimento da linguagem

SNIPI - Sistema Nacional Intervenção Precoce Infantil

INTRODUÇÃO

O presente estudo enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor, tendo como tema Orientações Curriculares: Práticas Educativas em Crianças com Dificuldades de Linguagem no Pré-Escolar. Emerge da vontade e do interesse em avaliar a capacidade do educador de infância em identificar e despistar problemas em crianças que apresentam dificuldades de linguagem e quando identificados validar a sua capacidade de intervir através de um Plano de Intervenção, com base nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

O interesse pela área da linguagem conflui na importância que tem a sua dimensão no desenvolvimento do indivíduo como ser individual e social.

Desenvolver a linguagem nos primeiros tempos de vida de uma criança, é um processo que se vai construindo na relação com o outro. Permite não só desenvolver as suas habilidades linguísticas como também promover as habilidades e competências de outras áreas de desenvolvimento.

No entanto tem suscitado em nós preocupações pessoais e profissionais que nos leva a querer aprofundar mais os nossos conhecimentos, na maneira como devemos atuar e adequar estratégias para colmatar os problemas de linguagem. Temos constatado a existência de vários estudos que comprovam que as crianças que não são estimuladas e trabalhadas ao nível das competências linguísticas têm mais probabilidades no primeiro ciclo do ensino básico, apresentar dificuldades de aprendizagem, ao nível da leitura e escrita.

Esta apreensão leva a refletir um pouco sobre a nossa intervenção e o papel da educação pré-escolar no desenvolvimento da linguagem na criança com necessidades educativas especiais.

Do ponto de vista legal é a Lei-Quadro nº 5/97, de 10 de fevereiro, que consagra a educação pré-escolar, como a primeira etapa inicial da educação básica. Revestiu sem dúvida um marco legislativo que coadunou no reconhecimento da educação pré-escolar no sistema educativo. No entanto precede outros suportes legislativos que interligados “(...)dão coerência, pormenor e clareza àquilo que foi consagrado na lei-quadro”. Entre os quais destaca-se o Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de junho (M.Ed.,1997,p.47), que vem clarificar o desenvolvimento de uma rede nacional de educação pré-escolar incluindo a rede pública e a rede privada. Como também a existência de uma articulação entre o Ministério de Educação e o Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Visa não só, uma educação educativa e social como também tem a função de apoiar as famílias. O Despacho nº 5220/97 de 4 de agosto, que define as OCEPE (1997), reforça os princípios consagrados na Lei-quadro nº 5/97, de 10 de fevereiro, delineando os fundamentos e organização das orientações curriculares bem como as orientações globais para o educador de infância.

A conjugação destes dois suportes legislativos vêm, preconizar uma educação de qualidade, na igualdade de oportunidades tendo em conta o sucesso educativo das crianças, enfatizando a necessidade de cada uma usufruir de um desenvolvimento social e pessoal equilibrado. Neste contexto parece-nos evidente que a educação pré-escolar perante uma política inclusiva, vigente deve assumir a responsabilidade de criar condições para a diversidade, tendo em vista os vários ritmos de aprendizagem, currículos e estratégias. Esta atitude Inclusiva exige em muitos casos mudanças consideráveis e profundas ao nível das escolas, especialmente daquelas em que as práticas tradicionalistas estão fortemente implementadas. Rodrigues (1998) afirma que numa escola inclusiva é necessário repensar seriamente atitudes, recursos e o desenvolvimento profissional dos educadores/professores. Incumbe assim ao estado através das suas políticas educativas em responder adequadamente às exigências da sociedade, de forma a possibilitar o acesso à educação de todas as crianças e alunos.

Ao iniciar a educação pré-escolar a criança traz consigo todas as aquisições básicas oriundas do seio familiar. Elas são o ponto de partida para o educador de infância iniciar uma aprendizagem que fundamenta a globalidade do ser humano (social, cultural, motor, psicológico neurológico e genético). No entanto, Sim, Sim (2008) menciona que muitas das dificuldades da linguagem (expressão e compreensão verbal), que se manifestam em crianças do pré-escolar, exigem muitas vezes um currículo diferenciado na tentativa de criar estratégias facilitadoras de aprendizagem. Tal facto leva-nos a refletir a viabilidade do papel profissional e pessoal na ação do educador de infância. Morais (2003,p.14) acrescenta ainda que “(...), *o olhar sobre a linguagem e o modo como se pensa nela (...)*”, perfaz um desafio para o educador de infância. A sua intervenção deve-se basear no aprofundar do conhecimento que representa a linguagem e a sua ação no modo como deve integrar as estratégias, de forma a proporcionar situações que a criança possa compreender, produzir e agir.

Acontece, por vezes, que o educador de infância ao intervir pedagogicamente vivencia obstáculos na escolha das estratégias que influenciarão ou não as competências linguísticas da criança. Morais (2003), reflete na existência de três aspetos fulcrais que podem suscitar alguma frustração na seleção de estratégias para um Programa de Intervenção: i) a linguagem é um produto do desenvolvimento que influencia outros desenvolvimentos, estando sujeita a causalidades de percurso. ii) a linguagem não se resume aos problemas da fala (componentes, fonológica, morfológica, semântica ou pragmática), existem outras dificuldades associadas e menos detetáveis ao ouvido. Mas têm origem a outros níveis (educacional, emocional, ambiental, clínico...) iii) o despiste (sinalização, caracterização) e a adequação de respostas devem ser realizadas numa perspetiva de integração. As crianças não devem ser imediatamente encaminhadas e rotuladas para a educação especial. Quando deparamos com crianças cuja comunicação/linguagem está comprometida, o educador de infância deve promover e criar estratégias que estimulem não só o dialogo como também a socialização.

Branco (2004) afirma, que todo o nosso envolvimento comuta num desenvolvimento pessoal e intelectual que vai ao encontro dos interesses da criança, visando a qualidade, na conquista do conhecimento. Neste Molde, Andrade (2008), salienta que a formação inicial dos educadores de infância e a escassez de informação por parte destes, relacionada com o desenvolvimento da linguagem confluem na necessidade de não conseguirem atempadamente despistar, intervir, e programar, comprometendo o sucesso nas aprendizagens.

Neste sentido a questão fulcral do nosso estudo prespetiva não só os princípios das orientações curriculares do pré-escolar como também, compreender a perceção do educador de infância na sua prática educativa, no sentido de averiguar:

“Como e quando intervir para despistar, prevenir problemas de comunicação e linguagem em crianças que apresentam dificuldades de comunicação e linguagem no pré-escolar”.

Neste sentido Fortin (1994), considera que a base de toda a investigação urge de um problema chave que deve ser enunciado com objetividade e clareza, servindo de orientação ao investigador na medida que dá inicio a um caminho que se vai procurar, saber, elucidar e compreender melhor a temática que se quer investigar. Para Adebo, 1974, citado pelo mesmo autor (1998,p.48),refere que, *“um problema de investigação é uma situação que necessita de uma solução, de um melhoramento ou de uma modificação”*.

No seguimento da questão de partida, importa assim, privilegiar o papel do educador de infância, na realização de um plano de intervenção, a três crianças, e verificar se de acordo com a avaliação efetuada no final do Plano de Intervenção, houve ou não evolução ao nível da linguagem, nomeadamente no seu aspeto fonológico-fonético, quanto à articulação correta de alguns fonemas.

Foram constituídas outros propósitos relacionados com o problema que presidiram à realização e desenvolvimento do presente estudo:

- De acordo com a avaliação efetuada no final do Plano de Intervenção, houve ou não evolução nas crianças que apresentam dificuldades de linguagem do pré-escolar do C.I.C.C, sob a tutela do Instituto da Segurança Social no concelho de Castelo Branco;
- O mesmo Plano de Intervenção usado como estratégia permite saber se há desenvolvimento da linguagem e outras áreas de desenvolvimento mais fragilizadas nessas crianças;
- A formação académica e o desenvolvimento profissional do educador de infância influência na sua prática educativa, a identificação e o despiste de crianças com dificuldades de linguagem;
- Os encarregados de educação participam no Plano de Intervenção ou simplesmente tomam conhecimento deste através do educador de infância;

- O Educador de Infância, possui capacidades de identificar, avaliar e intervir nessas crianças com dificuldades de linguagem.
- Existem fatores de risco relacionados com as dificuldades de linguagem nessas crianças em estudo.

Estas questões foram sem dúvida, importantes nas opções metodológicas que ao longo do trabalho se foram realizando considerando atuais e pertinentes do objeto em estudo.

Em termos gerais os objetivos traçados para o presente trabalho foram.

- Caracterizar o desempenho linguístico de três crianças com dificuldades de linguagem a frequentar a educação pré-escolar, através de um Plano de Intervenção;
- Verificar se as crianças evoluíram ao nível da linguagem com a implementação de um Plano de Intervenção;
- Determinar o impacto dos fatores biológicos, psicológicos e sociais no desenvolvimento da linguagem nas três crianças;
- Analisar na prática educativa do educador de infância quanto a identificação e avaliação das dificuldades da comunicação e linguagem numa sala do pré-escolar;
- Refletir sobre a prática pedagógica do educador de infância com vista a fornecer pistas orientadoras, enquanto motivador do processo de aprendizagem.

Perante estes objetivos e questões houve a necessidade de contextualiza-las e enquadrando-as teoricamente. O estudo empírico foi realizado no C.I.C.C, sob a tutela do Ministério da Segurança Social, no distrito de Castelo Branco, com a participação de três crianças que apresentam dificuldades de linguagem e quatro educadoras de Infância que o constituem.

Relativamente ao contributo científico, emerge na vontade de perceber e reconhecer a área da linguagem, como instrumento essencial na socialização, cognição e aprendizagem da criança nos primeiros anos de vida. A importância do trabalho individualizado que se realiza com a criança com necessidades educativas especiais na área da educação especial e referir ainda a sua explicação no envolvimento da criança e da educadora de infância no contexto da sala do pré-escolar na sua dinamização e eficácia na aplicação de estratégias, (Plano de Intervenção).

O presente trabalho encontra-se dividido em dois capítulos: No primeiro realizamos uma abordagem ao estado da arte, cujo temas foram considerados pertinentes na perceção da problemática em estudo, designadamente: a comunicação e linguagem; fatores que influenciam a aquisição e desenvolvimento da linguagem;

aquisição e desenvolvimento da linguagem; dimensões do sistema linguístico; dificuldades de linguagem na aprendizagem escolar.

Referenciamos ainda três aspectos relacionados com o papel do educador de infância na sua prática educativa na educação pré-escolar, são eles: As orientações curriculares na educação pré-escolar; prática educativa do educador de infância e linguagem e o desenvolvimento profissional do educador de infância.

Num segundo capítulo, dedicado ao trabalho empírico, num primeiro momento apresentamos o tipo de investigação, assim como os instrumentos de recolha e processos de análise.

Em seguida, afiguram-se a análise dos dados, a discussão dos resultados e algumas conclusões a que foi possível chegar com o presente trabalho.

Nos anexos, colocamos alguns documentos pertinentes para o nosso estudo empírico entre os quais os instrumentos de recolha de dados como: o Perfil de Desenvolvimento da Criança, o Teste de Avaliação do Desenvolvimento Schedule of Growing Skills II, a Prova de Avaliação de Capacidades Articulatórias (P.A.C.A), o Plano de Intervenção; as entrevistas bem como os quadros sínteses da análise às entrevistas.

CAPITULO I -ESTADO DA ARTE

1. COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

Com o desenvolvimento das sociedades modernas, o homem no seu todo, exige mais do seu ser caminhando para a perfeição na tentativa de evoluir não só ao nível do comportamento, pensamento, como ao nível da comunicação. Carvalho, (1973); Sim, Sim, (1998); Rigolet (2000) e Lima (2011) entendem de um modo geral a comunicação como um meio de transmitir uma informação entre indivíduos em determinado contexto, (família, escola, grupos, sociedade), numa partilha, que deve responder a códigos com determinadas regras e significações de modo a ser perceptível entre os intervenientes.

Já Lafon (1989) considera a comunicação como um vínculo da socialização e do desenvolvimento. É na partilha social que o indivíduo se faz social, se torna um cidadão da sociedade. Neste processo comuta na existência de várias formas de comunicação, permitindo interagir com os outros de modo a existir um feedback, no ato comunicativo. Entre elas se destacam a escrita, os gestos, telecomunicações, etc. Mas o pleno domínio da comunicação proceda-se pela linguagem verbal.

De facto, a importância que a linguagem tem suscitado para o desenvolvimento humano, leva a que muitas ciências como a psicologia, a sociologia, a fonoaudiologia, a psicolinguística, e muito outras, se interessem e reportem para si o seu conceito e objeto de estudo. Rebelo (1981,p. 23), refere que o interesse pela linguagem:

“se tenha formado com o homem” no tempo “homo loquens”, quando o homem começou a imitar sons e “que a admiração, com que tomou consciência de si mesmo e do mundo que o rodeava, se tenha rodeado e fixado num fenómeno, que foi dirigindo tão naturalmente toda a sua vida e toda a sua atividade, (...), constituindo a base e ponto de partida de todo o conhecimento científico.”

Apesar de cada ciência ter o seu foco e os seus objetivos específicos, desponta no seu conceito várias significações e caminhos que cada investigador percorre na sua dimensão. No entanto é visível, que muitas vezes, se articulem várias metodologias das várias ciências que auxiliam a compreender o fenómeno complexo e humano que é a aquisição da linguagem. Para Collard (1973,p.21),

“A linguagem propriamente dita é tão intimamente humana e condiciona de tal modo os múltiplos aspetos da vida do homem, da sociedade e da cultura, que parece impossível encará-la isoladamente. Por isso oferece tantas possibilidades de ser estudada dos mais diversos pontos de vista (...)”.

Saussure (1975), citado por Simões (1990) e Rebelo (1981), definem a linguagem no seu construto, como a essência da humanidade, cognoscitiva e manifestativa, cujo indivíduo está geneticamente programado e dotado de órgãos fonatórios que possibilitam a utilização de um sistema de sinais e significações, que para Sim, Sim (1998), envolve mecanismos extralinguísticos (como o gesto ou a expressão facial) e para linguísticos (como a entoação, as pausas, a velocidade e o ritmo das produções). Aprender a linguagem é algo espontâneo que a criança realiza nos primeiros anos de vida, sem existir uma aprendizagem propriamente formal. Inscreve-se num processo gradual individual e social que converge nas múltiplas ações que a criança vai realizando através da comunicação com os outros. É através dela que observa a realidade, manifesta os seus pensamentos, constrói a sua personalidade e percebe a realidade, (Carvalho, 1973). A linguagem na sua estrutura comporta assim um conjunto de fatores neurológicos, biológicos, motores, cognitivos, emocionais, sociais, comunicativos que interatuam contribuem, segundo Lima (2011,p.27) *“para uma organização conceptual que traduz a lógica de uma realidade percebida”*.

Para Morais (2003), o contato que a criança estabelece com o outro, desenvolve em si o interesse e motivação pelo conhecimento e a vontade para aprender a sua língua materna. O mesmo cita que *“Não há criança que não queira aprender. Não há criança que não possa ser ensinada.”* (p.14). No contacto com modelos linguísticos a criança aprende a observar, partilhar, lidar, aprender e vivenciar, permitindo-lhe desenvolver as suas habilidades verbais para entrar no mundo das aprendizagens formais (leitura e escrita). Desabrochar, experimentar, adquirir novo vocabulário, pronunciar corretamente as palavras, formar palavras mais elaboradas, representar a realidade cognitivamente através de conceitos, apreender a gramática, etc., só poderá adquirir de uma forma integrante e paralelamente à sua vida social.

Assim a linguagem traduz-se numa condição inerente a todos os seres humanos, no recurso a uma língua (código) padrão reconhecida pela comunidade. No entanto, Gonçalves (2003) refere ainda, que dentro da mesma comunidade a estrutura da língua comporta variações quer em termos geográficos (dialetos) quer em termos familiares (gíria, calão, etc.) que influenciam de certo modo a aquisição da língua materna pela criança.

Algumas pesquisas, como Andrade (2008); Rigolet (2000), entre outros, reconhecem a importância que reveste o ensino pré-escolar, no desenvolvimento das competências da criança nos primeiros anos. É aqui que o conhecimento e a aprendizagem (Ferreirós, 1997) culminam na identificação da personalidade de cada um. Por outro lado é no pré-escolar que se articula uma ligação com a própria família, com a sua própria cultura, valores que muitas vezes são confrontados com uma diversidade de vivências. O papel do educador de infância como dinamizador, na criação de ambientes estimulantes, deve proporcionar à criança, a aquisição das suas competências linguísticas, adequando aos seus interesses, necessidades e bem-estar.

Collado (1973) e Gonçalves (2003) chamam a nossa atenção para o facto de que muitas vezes o processo linguístico da criança pode ser abalado por diversos agentes, podendo até não dominar um mesmo sistema linguístico da comunidade em que está inserido, trazendo consequências futuras ao nível das produções verbais e literárias. Por outro lado, Lima (2011) considera que muitas dessas dificuldades advêm do próprio sujeito e não propriamente relacionado com o sistema ou código da comunidade a qual pertence. A mesma suscita que “ *o reflexo da qualidade e quantidade das interações nos diversos domínios (...)*” (p.19), no contacto com modelos linguísticos influenciam ou não o desenvolvimento da linguagem. Dá o exemplo que muitas das vezes a criança é apenas compreensível para a mãe e seus familiares e perante os outros fora do seu meio social e cultural não consegue comunicar nem ser compreendida por estes.

Nesta linha, todo o processo da comunicação e da linguagem, articula-se com o desenvolvimento mental do indivíduo, na sua maneira de estar perante o mundo exterior e da influência que realiza no seu comportamento. Para Rebelo (1981), toda a ação do processamento linguístico reveste inicialmente pela imitação, modelando-se, enriquecendo-se pela experiência e integração no meio social. Fonseca (1992,p.60) menciona ainda, que a linguagem uma vez adquirida:

” (...) assume a função reguladora da atividade consciente. (...), no início do desenvolvimento, a atividade da criança é regulada pela linguagem exterior do adulto, mais tarde é a própria linguagem interiorizada que guia e organiza a sua atividade psíquica superior, isto, é, a atividade do seu próprio cérebro”.

Desta forma a nossa capacidade espontânea de adquirir a língua materna nos primeiros anos traduz assim numa mediação que a criança vai estabelecendo com o intup linguístico da comunidade onde está inserida, porque é vivenciando e estando ao contato com discurso dos outros, com modelos linguísticos que vai consciencializando para uma realidade perceptível de enunciados que no seu reconhecimento e processamento mental vai construindo a mestria da sua língua.

2. FATORES QUE INFLUENCIAM A AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Investigações têm demonstrado que são vários fatores que podem intervir no desenvolvimento normal da comunicação/linguagem. Estes podem ser ramificados em biológicos, psicológicos e sociais.

Em relação aos biológicos, muitos autores consideram que o período da gestação é uma das causas que pode interferir no processo de aquisição da linguagem. É extremamente importante para o feto. A existência de vícios como o tabaco, bebidas alcoólicas, o stress, doenças-infeto-contagiosas ou uma alimentação desequilibrada

realizada pela futura mãe pode condicionar e pôr em risco a vida do bebê. Segundo Andrade (1996) a existência de adulterações iniciais na formação e maturação biológica do bebê, muitas vezes trazem consequências que podem interferir no processo normal da evolução física, motora, auditiva e psicológica da criança influenciando o processo de aquisição da linguagem.

O peso à nascença enquadra-se nesta perspectiva. Muitas vezes depende da alimentação e do estado físico da mãe durante a gravidez e da velocidade do crescimento intrauterino. Estudos têm verificado que o desenvolvimento da linguagem em crianças que nascem prematuras apresenta um atraso no desenvolvimento da linguagem quando comparadas com crianças nascidas a termo. Esta equiparação assenta na influência das condições ambientais que serão ou não favoráveis para desenvolver as competências necessárias referentes ao nível mental na sua estimulação, (Alves, et al. 1996 in. <http://eduep.uepb.edu.br/rbct/sumarios/pdf/fala.pdf>.)

Gonçalves (2003) e Habib, (2000) defendem que do ponto de vista da neurociência todo o nosso comportamento e ação dependem da maturação do sistema cerebral. No entanto quando falamos da complexidade que envolve a linguagem, não podemos deixar de referenciar a conexão que estabelece com o cérebro tanto no processamento da informação como na sua percepção. Quando uma área ou mais do cérebro é afetado, pode condicionar alguns distúrbios (traumatismos cranianos, tumores cerebrais, paralisia cerebral, congénitas ou adquiridas, afasias, dispraxias etc.) na aquisição e desenvolvimento da linguagem ou até mesmo uma patologia associada a uma deficiência mental. É necessário que as áreas cerebrais relacionadas com o processamento e receção da informação estejam conectadas em sintonia com a informação sensorial. Só assim a fala se materializa e produz símbolos verbais quer orais ou escritos.

Com efeito a aquisição da linguagem, depende da complexidade que comuta na funcionalidade e organização do cérebro, na articulação que envolve um conjunto de neurónios que confluem na aprendizagem e ação da própria criança, (Habib,2000), que a vai preparar ao nível da expressão e compreensão. São os primeiros anos de vida de uma criança que o processamento da linguagem tem o seu apogeu e evolução devido à plasticidade do cérebro.

Neste panorama, para que seja possível todo este envolvimento o cérebro constitui a “máquina”, o ponto de partida para toda a interação comunicacional. A conexão que existe entre o cérebro e a linguagem, é temática cujo interesse e a complexidade têm reportado em várias investigações na nossa atualidade. Damásio (1995,) citado por Fonseca, (2001, p.16) refere que “*o corpo e o cérebro encontram-se integrados por circuitos neurais e bioquímicos reciprocamente dirigidos de um para o outro*”. Já Lúria (1973), referenciado pelo mesmo autor, reforça a importância do cérebro no desenvolvimento do ser humano, quer ao nível da sua ação sobre os objetos, pessoas ou situações, quer na influência que a realidade exerce sobre o comportamento humano ao nível do pensamento. Segundo Habib, (2000,p.247), o papel do cérebro no

desenvolvimento da linguagem, iniciou-se em 1825, com Bouillaud(s/d), sobre a localização cerebral da linguagem. Mas foi com Broca que em 1861, se deram os primeiros passos comprovando a localização da linguagem no lobo frontal. Posteriormente Wernicke (1874) citado pelo mesmo autor, localizou outra região no lobo temporal esquerdo, que passou a ser conhecida como área de Wernicke cuja lesão provoca situações de compreensão deficitária. Como mentor de toda a ação do indivíduo, o cérebro é constituído por dois hemisférios, estruturados e funcionando como um todo. O hemisfério esquerdo incumbe o papel propriamente dito da linguagem, relacionado com a memória verbal e como elabora o material linguístico, (fonologia, semântica, morfologia e pragmática).O hemisfério direito como diz (Sim,Sim,1998), está relacionado com a percepção, na análise dos modelos visuais, esquema corporal e do espaço gráfico.

A importância do sistema sensorial também é outro aspeto ligado à aquisição e desenvolvimento da linguagem. Os ouvidos são instrumentos fundamentais para que se desenvolva a linguagem. Vimos que a criança tem acesso à sua língua materna através do contacto auditivo e no reforço da imitação que conflui todo o processo linguístico. Quando existe uma perda auditiva pode comprometer todo o processo da aquisição normal da fala. Sim, Sim (1998), menciona ainda que as crianças que nascem com perda auditiva passam pelo mesmo processo linguístico na fase pré-linguística. Quando se inicia a fase linguística evidencia-se um desfasamento relativamente às crianças com audição normal. O som não é perceptível, o conceito passa a ser abstrato e como recurso, recorre-se a outras técnicas para o conhecimento social da fala.

Também os problemas físicos constituem um entrave à linguagem. Muitas vezes a criança tem dificuldades de produzir os sons e articulá-los devido aos órgãos fisiológicos. Para se produzir um som, necessitamos de um canal e seus derivados que determinam a produção da fala. A fonoarticulação que abrange os órgãos da boca, pulmões, pregas vocais, diafragma, músculos, a glote o palato, a língua a ressonância nasal e bocal a faringe os articuladores, todos eles devem estar em sintonia de modo a sua mecânica possibilitar a produção de sons da fala e expressões.

A existência de um distúrbio pode prejudicar a fala. Pereira (s/d) menciona que estudos fonaudiológicos têm dado bastante ênfase ao processo da sucção. Reforça a ideia que além de ser importante o leite materno nos primeiros meses de vida de um bebé, os efeitos positivos ao nível da amamentação no relacionamento com a fala e linguagem contribui para o desenvolvimento dos restantes órgãos fono-articulatórios. Porque os mesmos órgãos responsáveis pela sucção são os mesmos pela produção da fala. Tauryno (2003,p.1), citado pela mesma autora salienta que quando há uma estimulação correta ao nível dos órgãos fono-articulatórios através da sucção, deglutição, mastigação, fala e respiração irá haver um desenvolvimento adequado da fala. Estudos realizados por Leite et. al.(1999), citado por Pereira (s/d,p15), sobre o aleitamento materno e hábitos de sucção não-nutritivos, concluíram e veem comprovar que a amamentação promove o desenvolvimento adequado das funções fono-articulatórias quanto à mobilidade, à força,

à postura e ao desenvolvimento das funções de respiração, mastigação e articulação dos sons da fala.

Andrade (2008), Lima (2011), e outros autores consideram que na atualidade existe já um número considerado de crianças que apresentam uma desorganização miofuncional dos órgãos fono-articulatórios que estão associados a uma descoordenação dos músculos envolvidos nas funções neurovegetativas: sucção, deglutição, mastigação e respiração. Muitas vezes a origem pode ser genética ou hereditária (síndromes de malformação e má-oclusão esquelética) e ambientais como alergias que interferem na respiração bucal, hábitos como sugar o dedo, a chupeta, interposição do lábio com a língua e hábitos alimentares (por exemplo, sopa passada), suscitam alterações da linguagem e problemas articulatórios.

Nós nossos dias, numa sociedade em que se vive para a produtividade, a família como principal socializador, vê-se confrontado com este tipo de problemas, a ausência constante da mãe devido à profissão, o consumo atrativo que fornece os meios comunicacionais, a mudança do clima, que comuta nas alergias, o uso da chucha para estarem “entretidos” são suscetíveis para que a família na sua falta de tempo, espaço e atenção, seja “levada” a um consumo facilitador e no “despachar para ir trabalhar...”. Situações que hoje em dia, vivenciamos. Estamos condicionados pelo tempo e rotina imposta pela sociedade. Não damos espaço à criança para aprender a comer, a viver e experimentar uma diversidade de situações.

A nosso entender, o aspeto motor constitui sem dúvida o elo de ligação para a aquisição da linguagem. Se a criança não for estimulada, toda a sua estrutura fonoarticulatória ficará comprometida, suscitando uma intervenção imediata.

Sem dúvida que o papel do educador de infância transborda numa sensibilidade, que em contexto pré-escolar deverá ter a preocupação de criar as bases, para o desenvolvimento posterior das aprendizagens formais. E ao falarmos na linguagem a nossa função é sem dúvida orientar a criança no caminho de estímulos, fornecendo modelos plausíveis para o seu desenvolvimento.

Os fatores psicológicos muitas vezes estão relacionados com o vínculo que se estabelece com a mãe logo no início da vida de um bebé. A existência de carinho num ambiente acolhedor de estímulos de segurança e onde as suas necessidades são satisfeitas e compreendidas, mais facilmente o bebé adquire a mestria da língua. Quando começa a comunicar fá-lo através de um gesto, um olhar, uma expressão facial, uma voz, no contacto afetivo que estabelece inicialmente com o progenitor. Nessa articulação vai apreendendo e discriminando os diferentes tons de voz, os sons da fala, a compreensão, a sequência de palavras, etc., que pouco a pouco se transformam em frases cada vez mais complexas.

Se vive num ambiente de pouco afeto, onde permanece maus tratos, ausência de diálogo vai provocar na criança desmotivação na aprendizagem da língua. A criança terá pouca apetência para desenvolver a sua linguagem e como consequência influenciará o seu desenvolvimento ao nível das aprendizagens.

Rebelo (1981) menciona ainda que ao desenvolver a linguagem as suas funções cognitivas também vão acompanhar o mesmo desenvolvimento.

Por último os fatores ambientais (família, escola e comunidade) são fulcrais para a aquisição ou não da linguagem na criança. Para Conti-Ramsden (1995,p.221) citado por Rodrigues e Santana (1999),mencionam que muitas das causas que contribuem para um atraso ou perturbação ao nível da linguagem, fala ou comunicação estão relacionadas com o próprio ambiente.

A família como primeiro socializador da criança perante a realidade, transporta em si a responsabilidade de iniciar a aprendizagem da língua materna. Rebelo (1981) evoca que maior parte do desenvolvimento oral e cultural da criança depende do ambiente familiar. Sim, Sim (1998,25),refere que “*Crescer linguisticamente é adquirir a mestria das regras de estrutura e uso que regulamentam a língua do grupo primário de socialização que é a família, (...)*”. É na família que o bebé explora o mundo exterior, o seu corpo os objetos e conhece outros adultos. Acontece por vezes que a influência do ambiente familiar na aquisição da linguagem pode comprometer a sua aprendizagem. O fator económico, instabilidade emocional num ambiente pautado por gritos e agressividade, falta de modelos linguísticos, pouco dialogo muitas vezes substituído pelo computador, um ambiente sociocultural desfavorecido, crianças superprotegidas, formação académica, posição na fratria, a habitação, condições precárias e falta de higiene, constituem variáveis que interferem no desenvolvimento da linguagem da criança e podem provocar posteriormente graves problemas. Lentin (1990), refere que algumas investigações realizadas em bebés criados em más condições, longe das mães, e a existência de famílias numerosas ou demasiado ocupadas, corroboraram ao nível da linguagem. Observou-se que as crianças desses estudos apresentavam atrasos e anomalias no seu desenvolvimento.

Se vivem num ambiente de estímulos que incitem sobre o domínio linguístico, obviamente terá acesso ao sistema linguístico.

Com entrada para a educação pré-escolar a criança vai expandir o conhecimento da linguagem que contactou com a família. Enfrenta uma imensidão de interações orais, oriundas de classes sociais diferentes, que vão proporcionar situações e experiências que não tinha contactado na família. Aqui o papel do educador de infância é fundamental, reveste na preocupação que deverá ter ao lidar com uma diversidade de padrões sociais linguísticos sem lesar os valores e a cultura de cada criança. No entanto, o padrão linguístico utilizado pelo educador de infância é o que mais prevalece na sala. Monfort (1995), citado por Rodríguez e Santana (1999) acrescentam ainda que as interações linguísticas familiares e o diálogo verbal do educador de infância muitas vezes “chocam”, com os padrões e variações, relacionados com a cultura, classe social ou os próprios dialetos da língua em que a criança está inserida.

Por vezes acontece no contexto escolar que o papel do educador de infância pode ser ocasionador de dificuldades ao nível da comunicação. No seu discurso, pode apresentar um vocabulário inadequado que leva com que a criança não descodifique a

mensagem comprometendo a compreensão ao nível da receção linguística. Há autores que enfatizam, que o próprio educador de infância limita o discurso da criança na sua participação ativa. As crianças cingem-se apenas a ouvi-lo limitando a sua participação. Obviamente crianças mais tímidas (Rigolet, 2000), têm tendência a não querer participar por apresentarem dificuldades. A falta de afetividade no discurso entre o educador de infância e a criança pode contribuir para uma desmotivação e desinteresse nas suas habilidades linguísticas. Deve ser criado um clima de confiança e de afetividade para que a criança se sinta bem e tenha vontade de aprender e experimentar.

Lima (2011) Rigolet (2000), estão de acordo quando mencionam que muitas vezes as dificuldades sentidas na aprendizagem, sobressaiam as dificuldades no discurso da criança ao usar a linguagem para bases de novas aprendizagens.

Estudos realizados por Talla (1988) y Conti-Ramsden; Donlan y Grove (1992) citado por, Rodríguez & Santana (1999), salientam que algumas crianças apresentam dificuldades ligeiras ao nível do discurso, quando no contacto posterior com as aprendizagens formais, demonstram problemas de aprendizagem, e como consequência o seu ritmo de aprendizagem escolar situa-se abaixo do previsto em função das suas capacidades cognitivas.

O uso de uma linguagem rudimentar vinda de meios extremamente empobrecidos e bem diferentes da usada no pré-escolar pode tornar segundo Rebelo (1981) um obstáculo de aprendizagem da língua. De facto, Bernstein (1975), citado por Gonçalves (2003), remete a influência que o código linguístico de cada classe social interfere com a aquisição e desenvolvimento das habilidades verbais. O mesmo evidencia dois códigos: o elaborado, respeitante à classe média e o código restrito, referente à classe baixa. Para ele o uso do código auxiliava o indivíduo a inserir-se no meio social. Apontava que maior parte do insucesso escolar era derivada às variáveis sociais, na igualdade de oportunidades e na possibilidade ao acesso escolar. Assim as crianças oriundas de meios onde predominava um código restrito, tinham mais dificuldades em se inserir e conquistar as suas habilidades linguísticas do que as que provinham de um meio social estável (código elaborado) estas tinham mais facilidade em comunicar e ascender ao seu nível cognitivo com mais facilidade em apreender a gramática e o uso da linguagem. Gonçalves admite (2003) que este código elaborado e código restrito, não são suficientemente a causa, para o insucesso escolar, nos nossos dias devido à multiculturalidade que está patente no meio escolar.

Atualmente a educação pré-escolar como instituição organizativa deve estar consciencializada para a multiculturalidade, para as desigualdades individuais e socioculturais de cada criança, atendendo às habilidades linguísticas que contribuem para que essas crianças limitem a sua participação ativa no seio educativo.

Vandercook, Fleetham, Sinclair e Tetlie (1988, cit. In Stainback & Stainback, 1999), mencionam que é nas salas do pré-escolar e escolar que:“(...)todas as crianças se enriquecem por terem a oportunidade de aprender uma com as outras, desenvolvem-se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores

necessários(...)” (p22). Deste modo existe a possibilidade de criar novos comportamentos e relacionar-se com os outros de uma forma espontânea.

Para Rodriguez e Santana (1999) ainda existem limitações e discriminações ao nível da aprendizagem valorizando os que “sabem mais” e não sobrevalorizando as competências linguísticas dos que têm dificuldades.

O educador de infância na sua postura deve estar atento a este tipo de situações. Mais uma vez reforçamos o papel da intervenção do educador de infância na realização do despiste. Cada observação cada detalhe é um instrumento de auxílio no desenvolvimento para a execução de um plano de intervenção. Andrade (2008,p.31) menciona que muitos dos fatores que comprometam o desenvolvimento da linguagem, “*não ocorrem de forma estanque ou segmentada mas interagem uns com os outros não sendo fácil isolá-los.*” Para uma análise avaliativa cuidada e exaustiva das várias variáveis, leva que os resultados possam ser mais tarde ser favoráveis no processo da aprendizagem/ensino da criança. Como Lima (2011,p.134) diz:

“ A singularidade de cada contexto de comunicação, bem como as suas pautas evolutivas no devir do desenvolvimento linguístico, devem constituir norma determinante das linhas de orientação reeducativa. O princípio condutor de qualquer processo reeducativo deve, anda, orientar-se por estratégias flexíveis que cumprem os objetivos pré-determinados e visem o máximo ajuste comunicativo - linguístico, inter e intrassocial.”

Observamos que a linguagem não só depende do fator individual, mas também da força de vontade do indivíduo em querer participar na dimensão social e este caminho realiza-se no momento em que nós nascemos. É na infância que se estabelecem as estruturas básicas para o desenvolvimento de todas as capacidades humanas, e todos os processos mentais cruciais para a aprendizagem de uma linguagem adequada á idade cronológica.

A educação pré-escolar, como um espaço enriquecedor de experiências linguísticas, dá a oportunidade de a criança transformar o seu ser num ser comunicador com os outros. Porque é neste período que a criança está mais aberta e recetiva a todas as aprendizagens que devem ser enriquecidas através das experiências.

3. AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A aquisição da linguagem é um pilar fundamental para o desenvolvimento da criança no seu constructo pessoal e social. É segundo Sim, Sim (1998,p.297) *“tão poderoso que investigadores já classificaram o processo como “Mágico” (Bloom,1983) e “misterioso” (Gleitman e Wanner, 1982) e, mais recentemente, como um “instinto” (Pinker,1994).*

No entanto o caminho que se vai percorrendo tem suscitado inúmeras explicações e distinções entre as teorias, quanto à sua aquisição: *“(…ao que se adquire, como se adquire e porque se adquire” (Sim,Sim,1998,p.298).* A maneira como se adquire é uma incógnita, é um processo pelo qual a criança apropria-se da sua língua materna.

Pinto (1998), observa que todo o processo que envolve a aquisição da linguagem pela criança é simultaneamente por assim dizer como jogo *“uma dinâmica própria e deve ser vivida com espontaneidade.” (p.22).*

A influência do meio, as suas experiências linguísticas, o desenvolvimento neurofisiológico, ligado à cognição, à motricidade ao relacionamento afetivo e emocional remetem para uma realidade que vai sendo progressivamente percebida e compreendida pela criança.

No entanto para que todo este processo se desenvolva a criança segue um caminho sequenciado de etapas cronológicas. Castro & Gomes (2000), subentendem, que para a passagem de uma etapa para a outra é impossível estabelecer datas precisas. Muitos autores consideram impossível afirmar quando uma criança começa a falar. Muitas vezes a variação depende do próprio ritmo e estímulos apresentados à criança, num ambiente pautado de experiências ou (in) experiências enriquecedoras. Por outro lado, Sim, Sim (1998), acrescenta outro fator que influencia o desenvolvimento da linguagem, a flexibilidade que nem todas as crianças começam a falar com a mesma idade, estando associado ao seu desenvolvimento físico, biológico, mental ou social. Quando existem dificuldades na sua aquisição, pressupõe a existência e estabelecimento daquilo que é normal em cada etapa de desenvolvimento. Por exemplo, uma criança que produza a primeira palavra pode variar para alguns autores, nos nove meses e outros apontam para a idade dos dezoito meses. Na verdade, a dificuldade de estabelecer o início e o fim de cada estágio, reveste para muitos na sucessão de estágios, na sua caracterização. Lima (2011,p.91), considera que na literatura recente existe *“(…) referência a várias sequências de estádios, divergentes nas designações atribuídas a cada um, (…) e também variabilidade na indexação dos estádios a referenciais cronológicos”.* O desenvolvimento da linguagem, procede em dois períodos distintos: a pré-linguística que decorre mais ou menos até aos 9/12 meses em que são vocalizados apenas fonemas (sem palavras).

O bebé quando nasce contata com a sua língua materna através da família. O vínculo que estabelece fá-lo inicialmente pelos comportamentos comunicacionais, que se caracterizam essencialmente sob forma de choro, grito, gesto, sorriso, olhar, etc. Constituindo as bases no processo de aquisição das competências linguísticas. Nas investigações conduzidas por Martinet (1984) e Saussure (1986), e Bowldy, (1969) citado por Pinto (1982) a amplitude da comunicação não verbal (gestos e vocalizações), tem uma intencionalidade emotiva e afetiva, assenta numa herança filogenética que vai modelando progressivamente para uma comunicação verbal apoiada na motivação que a família lhe proporciona. Muitas vezes a atitude/comportamento, que o bebé presencia, evidencia-se pelo interesse crescente que esta demonstra pela fala do adulto, perfaz com desperte para a socialização e sensibilização que é o processo comunicacional. Os seus reflexos primários começam a ser substituídos por ações mais intencionais. A interpretação que o adulto vai percebendo traduz segundo Sim,Sim, (1998), o primeiro passo na compreensão e na estruturação do diálogo. Porque se o adulto compreender a mensagem de uma vocalização ou de uma lalação, a compreensão e a produção vão desenvolver. Segundo Piaget (1969,1983), citado por Gonçalves (2003), menciona que neste período, toda a disposição do sistema sensório-motor, conflui num caminho de maturação que traduz na estimulação, convergindo para o treino do aparelho fonador (sucção, respiração, mastigação e deglutição) preparando-o progressivamente para a articulação de sons.

O aparecimento das primeiras palavras é considerado por muitos investigadores, a transição para o período linguístico que decorre partir dos 10/18 meses. A par disso salientam que o desenvolvimento linguístico e a motricidade encontram-se articulados entre si na ação para com o mundo. A progressiva discriminação de sons, a articulação e a compreensão bem como o amadurecimento da memória são marcos presentes no treino das habilidades linguísticas. Progressivamente a criança vai formando a sua personalidade, tendo mais autonomia em relação aos outros. Predomina uma atitude egocêntrica que se revela no pensamento e na linguagem que estando condicionada ainda pelas limitações intelectuais da criança e da sua capacidade de analisar o seu próprio pensamento. A criança começa a ter necessidade de expressar, de explorar a realidade, de comunicar. Aparece a linguagem socializada.

À medida que o pensamento da criança vai tornando mais objetivo, aumenta a sua capacidade de abstração, a sua expressão verbal, modifica-se, existe um aumento gradual do seu léxico e uma maior capacidade de domínio da linguagem. A palavra passa a ter um significado, generaliza-se. Posteriormente o aumento de fonemas, as palavras por frase e o uso do género, número e tempo, modo, marca a expansão do conhecimento sintático, morfológico. Avança na organização gramatical e no aparecimento constante de novas capacidades linguísticas.

É aqui como menciona Wallon, (1956,p.238) citado por Borges (1987,p.71),que *“(...)a criança se exprime tanto por gestos como por palavras, em que parece querer*

mimar o seu pensamento facilmente desfalecente e distribuir as suas imagens pelo meio circundante atual, como que para lhes conferir, deste modo uma espécie de presença”.

Pelos quatro e cinco anos a linguagem atingiu o domínio das aquisições linguísticas básicas, tende a deixar a pronúncia “abebezada” substituindo por uma pronúncia fonética mais clara. Aos cinco anos presencia uma maturidade dos quatro anos anteriores, adquirindo um maior domínio da língua onde está inserido e suas regras gramaticais. A linguagem expande-se em termos de quantidade de vocabulário e as frases são cumpridas acompanhando o raciocínio da criança.

Martins, M. (s/d) citado por Rigolet (2000), menciona, que nesta idade a criança exprime-se de uma forma mais fluente e os temas de conversa apresentam-se mais diversificados. Tem capacidade de iniciar um diálogo, manter uma conversa nas diversas situações. Os seus discursos são mais elaborados e já consegue narrar acontecimentos seguindo uma ordem. Por outro lado as produções articulatórias aproximam-se cada vez mais das do adulto, tendo em conta que os fonemas estão praticamente adquiridos. Ao estruturar o quadro fonológico a criança manipulará a linguagem ao nível sintático, semântico e pragmático, (Lima, 2011). Começa a verificar deteções e correções de frases incorretas do ponto de vista morfológico e sintático.

Com seis anos, domina e articula a palavra como instrumento de adaptação ao mundo que a rodeia. No entanto, Rigolet (2000) refere que em investigações realizadas ao nível da componente sintática e pragmática evidenciam que a competência pragmática ainda não está totalmente dominada. Tal fato averigua-se nas dificuldades sentidas que a criança tem em reter a informação durante um debate ou estruturar uma exposição presenciando a existência de erros.

No processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, Lima (2011) acrescenta ainda três condições que a criança deve ter em conta: querer, poder e saber na apropriação da língua materna.

De fato ao querer, a criança tem vontade de interagir com o outro, de expor as suas ideias de produzir, de compreender. Mas o fator afetivo que vivencia no vínculo inicial com a mãe estabelece o equilíbrio entre as emoções e a linguagem. É esse impulso que a criança sente no querer e poder usufruir de modelos linguísticos que na sua pessoa vai aperfeiçoando o sistema linguístico.

Como Lentin (1990,p.45) reforça a ideia que *“para ensinar a criança a falar, é preciso portanto não apenas falar-lhe mas deixá-la (ou fazê-la) falar”*. Subentende que o papel da família e do contexto pré-escolar devem criar esforços para que a criança vivencie e manipule a linguagem. Ao criar condições, a criança tem vontade de explorar a sua dimensão linguística (fonológica, semântica, morforssintática e pragmática).

Ao querer sentira vontade de comunicar de se afirmar para poder

É necessário que o educador de infância conheça as etapas evolutivas normais de aquisição da linguagem para poder melhor identificar os problemas linguísticos para melhor realizar uma intervenção.

4. DIMENSÃO DOS SISTEMA LINGUISTICO

Segundo Lima (2011) a aquisição e desenvolvimento da linguagem ostenta um marco de desenvolvimento comum a toda a espécie humana nas diferentes línguas. Acosta (1997) citado por Rodriguez e Santana (1999) chama a atenção para a funcionalidade da linguagem. A sua apreensão pela criança, funde-se com a identificação de um sistema de regras quanto à forma, conteúdo e uso da língua.

Em relação à forma (Fonologia), contempla a percepção e a produção de sons e respetivas combinações, a formação e estrutura interna das palavras (morfologia) e a organização das palavras em frase (sintaxe).

As regras do conteúdo, (Semântica), reporta ao significado das palavras e interpretação das suas combinações. As regras de uso (pragmática) visam a comunicação social num determinado contexto. Este último centra-se como refere Sim, Sim (1998), na consciência e sensibilidade do individuo no conhecimento de um sistema de regras sociais e convencionais da sua língua.

Na articulação entre as três situa-se o fenómeno linguístico. A sensibilidade e o envolvimento com que a criança vai adquirindo o sistema fonológico na aprendizagem dos sons é a entrada para o mundo da fala, para dar lugar a uma vasta imensidão de produções articulatórias e enunciados. É um processo que ocorre ao longo de todas as dimensões linguísticas.

A maturação e desenvolvimento neuronal, biológico e órgãos orafaciais são fulcrais para a discriminação e apropriação dos sons. A criança inicialmente entra no mundo da palavra como uma unidade global e não como segmentos, (Lima,2011). Observa-se uma relação entre o som e o significado. Inicialmente associado a uma ação, objeto afetivo ou pessoa. Os sons da língua começam a ganhar outras dimensões sobretudo na consciencialização das sílabas nas palavras e na aquisição ainda rudimentar de um segmento fonémico. A criança tenta manipular o fonema, reproduzir, familiarizar-se com o sistema da língua.

Aos quatro anos a criança já patenteia um desenvolvimento fonológico entre o som produzido e o padrão da língua (regras).A palavra passa a ter outra dimensão na sua significação e representatividade do objeto. Os sons da língua começam a ganhar outras dimensões sobretudo na consciencialização das sílabas nas palavras e na aquisição de um segmento fonémico. A criança tenta manipular o fonema, reproduzir, familiarizar-se com o sistema da língua.

Neste âmbito a produção fonológica da criança segundo, Sim, Sim (1998,p.98), começa de *“ um domínio de segmentos oclusivos, seguidos de nasais, fricativas e finalmente líquidas. O nível de vozeamento define uma hierarquia geral em que as consoantes surdas precedem as sonoras.”*

A conquista dos sons, pela criança é uma necessidade intrínseca que se inscreve numa sequenciação que vai afunilando para os sons mais complexos. O desenvolvimento é idêntico em todas as crianças, cada uma é um caso único, com o seu próprio ritmo.

Cada uma adapta-se ao seu próprio estilo linguístico que omitindo ou substituindo fonemas nas palavras, comunica. É um processo que aparentemente pode ser normal mas é preciso ter em atenção e estar em alerta. O educador de infância na sua prática tem de estar consciencializado, de modo adequar a sua linguagem à aprendizagem e interesses das crianças.

Já para Barrera & Maluf (1995, in <http://www.profala.com/arttf103.htm>) defendem que o domínio da consciência fonológica não deve ser treinado mecanicamente mas uma aptidão cognitiva que deve ser desenvolvida e associada à compreensão da linguagem oral.

Na sua dimensão humana a apropriação da linguagem radica na estruturação e funcionalidade cerebral, porque através dos seus processos mentais a informação é retida, elaborada e organizada.

Pautada nesta afirmação, Sim, Sim et.al. (2008) consideram, que o desempenho linguístico da criança deve-se sobretudo à evolução da consciência fonológica e das experiências que vai contactando com modelos de referência. Neste âmbito, para os mesmos autores, a consciência fonológica traduz-se como a capacidade de refletir, analisar, *“os segmentos sonoros das palavras orais de (...) manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras”*, (p.48). Pelo treino da consciência fonológica, vai possibilitar à criança uma aprendizagem que se realiza gradualmente e de forma sequenciada. A criança começa por isolar palavras, depois a sílaba e em últimos os fonemas. O gosto pelas rimas, a autocorreção ou a segmentação silábica, (Sim, Sim, 1998), são indicadores que realçam o desenvolvimento da consciência fonológica na criança.

A par do desenvolvimento fonológico, Rodrigues e Santana (1999), caracterizam a consciência semântica pelo estudo do significado das palavras das combinações e relações entre elas. Compreende os processos de codificação e decodificação. O aumento do conhecimento lexical é visível nos seus enunciados vão-se transformando em frases que obedecem as regras da língua. A partir dos dois anos, aumenta o número de palavras por frase, adquire um vocabulário mais gramatical como os artigos, preposições, pronomes sediados ao nível morfológico, e respeitando as regras de construção sintática. As suas produções são cada vez mais complexas, observando-se o aperfeiçoamento das representações semânticas que fazem parte do léxico da criança. A palavra passa a surgir em vários contextos no qual a criança vai apreender a sua representação (símbolo) e interiorizar o seu conceito.

Para Sim, Sim (1998) e Sua-Kay e Santos, (2003), entender um enunciado é necessário conhecer o significado de todas as palavras que o integram.

Temos igualmente de ter consciência e ter acesso à sua organização gramatical e suas regras na sua estrutura sintática da língua de forma que a frase tenha sentido e seja reconhecida gramaticalmente.

Rodrigues e Santana, (1999), caracterizam a morfossintaxe, como a capacidade de estruturar e organizar o sistema linguístico, nas suas regras gramaticais que intervêm na

formação das palavras e das possíveis combinações no interior nas diferentes sequências de orações que estruturam uma língua. Inclui as unidades morfológicas (morfemas e palavras) e as sintáticas (sintagmas e orações).

Refere ainda, que as diferentes perspectivas teóricas relacionadas com o desenvolvimento da linguagem admitem que o conhecimento morfossintático de uma língua realiza-se de uma forma gradual e criativa no seu uso. Este facto possibilita que a criança no seu percurso linguístico tenha acesso a modelos, que confluem no conhecimento morfológico, quer na capacidade de produção e expressão quer pelo uso de regras gramaticais. Outros autores como Rigolet (2000) acrescentam que é entre o período dos três anos e dos seis anos de idade que a criança desenvolve as categorias gramaticais morfológicas-sintáticas. Para Sua Kay e Santos (2003), a entrada para o 1º ciclo do ensino básico, a criança evidencia um conhecimento das regras da gramática e das estruturas sintáticas da sua língua. Tem a capacidade de reconhecer e realizar juízos gramaticais e elaborar novas palavras usando o conhecimento morfológico.

Sim, Sim, et. al.(2008), mencionam a existência de alguns estudos realizados na educação pré-escolar, que têm vindo a comprovar que as crianças em certas atividades relacionadas com a consciência morfológica nomeadamente com a discriminação de frases corretas ou incorretas indicam que as crianças identificam mais as frases ao nível da compreensão do conteúdo da frase do que propriamente ao nível da estrutura. Whorf (1956 p.212): citado por Delbecque 2006,p 197), menciona que “ *A gramática de uma língua não é uma simples ferramenta de reprodução para formular ideias, pois ela própria contribui para formar ideias, é o programa e o guia da atividade mental do indivíduo, é aquilo que lhe permite analisar as suas impressões*”.

É uma construção que a criança vai realizando gradualmente, dependendo sobretudo da sensibilidade e do treino da consciência fonológica, que na sua assimilação e interiorização vai possibilitar adquirir o uso do sistema de regras da sua cultura, na possibilidade que vai depois encontrar para se exprimir nas suas intenções comunicativas no uso das regras gramaticais.

Lima (2011), observa quando uma criança começa apresentar um reportório pobre na estrutura gramatical dos elementos e unidades que regulam a organização interna da palavra e das orações, compromete por vezes a cognição na tentativa de organizar mentalmente as diferentes unidades gramaticais antes de produzir as linguisticamente.

Estudos psicolinguísticos, assinalam que a formação de conceitos se produz por meio de interações da criança com o ambiente. A sua evolução depende das experiências vividas e do seu desempenho cognitivo para processar essas experiências. Sendo um processo contínuo a criança tem a oportunidade de contactar, ouvir, falar e compreender. Rodriguez & Santana (1999), acrescentam, que o aspeto afetivo influencia o enriquecimento semântico. O diálogo com o adulto tem um teor afetivo (positivo, negativo) que pode influenciar a apreensão da linguagem. Quando está motivada a criança tem prazer na descoberta do significado que a leva a agir e a comunicar.

5. DIFICULDADES DE LINGUAGEM NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Na vastidão de temas que rondam o objeto da linguagem, o nosso objetivo neste capítulo, é apenas descrever de uma forma global e sucinta duas dificuldades relacionadas com os problemas da linguagem: atraso da linguagem (ADL) e perturbação específica do desenvolvimento da linguagem (PEDL), que são dois aspetos segundo Lima (2011) que se têm vindo a revelar com mais frequência no pré-escolar e nas clínicas terapêuticas. De facto já no século XIX encontramos referências acerca de estudos realizados que se debruçaram sobre a patologia da linguagem relacionado com o desenvolvimento cerebral, nomeadamente o francês Broca (1865), e Wernicke (1874), citado por Habib (2000).

A criança no seu percurso linguístico passa por uma série de etapas cronológicas que se vão sucedendo, na sua dinâmica e interação. No entanto, Lima (2011) refere que podem surgir dificuldades quando existe regra geral um desvio fora do padrão normal do desenvolvimento linguístico/comunicação. Quando ocorre, o adulto deve observar e estar atento a essas alterações linguísticas. Podem ser reveladores da existência de problemas de comunicação tanto ao nível da fala como ao nível da linguagem. Podendo levar muitas vezes ao isolamento social e a alterações psicológicas na própria personalidade da criança. Castro & Gomes (2000,p.63), citam que o atraso de desenvolvimento da linguagem:

“(...)diz respeito a um retardamento das várias fases ao longo da dimensão temporal” bem como “ a um dos extremos da variabilidade: umas crianças são mais rápidas, outras mais lentas e há também as que são tão lentas que estão em atraso. Um atraso poderá ser recuperado e, por si só, não implica que não se venha a atingir o nível de excelência do desenvolvimento normal. O atraso será meramente quantitativo: menos desenvolvimento num dado momento, mas não um desenvolvimento diferente ou deficiente.”

Deste modo traduz-se na existência de adulterações nos distintos níveis da linguagem oral, na idade em que isso normalmente ocorre. A criança não demonstra a perda das suas competências linguísticas apenas expressa comportamentos linguísticos orais correlativas a idades anteriores e não na idade que se encontra. Normalmente acontece quando não existem alterações ao nível da audição, cognição, perturbação da personalidade ou complicações motoras globais (Lima, 2011, Rodrigues e Santana 1999).

Na literatura ressalta a existência de desordens que caracterizam o atraso da linguagem, que podem ser derivadas quanto ao nível da componente fonológica, semântica, morfosintática ou pragmática, na inteligibilidade do discurso, na compreensão e expressão na predominância de uma linguagem imatura e pobre para a idade, um défice ao nível motor (respiração, fonação, articulação) ou na coordenação dos músculos relacionados com a motricidade oral (língua, lábios, maxilares, palato,

variações ao nível vocal, etc.); lesões cerebrais; disfuncionalidade cerebral como atraso cognitivo-linguístico (dificuldade para organizar o pensamento); défices sensoriais; distorções da fala; contexto social (família, escola e institucional), e etc.

Para muitos autores e técnicos clínicos o atraso de desenvolvimento agrupa-se em atrasos simples ou ligeiros, moderados ou severos, sendo estes últimos associados a défices cognitivos.

Lima (2011), Castro & Gomes (2000), mencionam ainda que o atraso de desenvolvimento da linguagem pode ser recuperado relativamente ao desenvolvimento normal de uma criança, na identificação precoce deste e na intervenção imediata do adulto. Rodrigues e Santana (1999) afirmam que se não for diagnosticado antecipadamente pode trazer consequências futuras confluindo para um transtorno mais específico, como é o caso de uma perturbação específica de desenvolvimento da linguagem.

Quando falamos de perturbação de linguagem, para Law, (2001.p.27) citado por Andrade (2008), a sua denominação e classificação têm sido objeto de divergências. Torna-se ainda mais problemática quando se reconhece segundo o mesmo autor *“excesso de termos utilizados para descrever diferentes tipos e manifestações de deficiência de linguagem”*.(p.45). Pautado nesta afirmação, Castro & Gomes (2000) acrescenta a inexistência de um quadro de referência *“que permita estabelecer relações entre os vários termos (...)Não existe hoje um sistema universalmente aceite para classificar os vários tipos de perturbações desenvolvimentais de linguagem.”* (p.65)

Nos nossos dias a sua designação ressalta de perturbação específica de desenvolvimento da linguagem, cuja denominação tem coabitado com outros termos: “afasia de desenvolvimento, disfasia, atraso/perturbação específica” (Lima 2011,p.132).No enquadramento teórico, observamos a existência de algumas perspetivas que ao longo dos tempos denominaram o seu conceito. A perspetiva tradicionalista de McCormick e Schiefelbush (1984) cit. in: Bersnstein, Tiegerman (1993), Ministério de Educação, (2003), referenciavam na sua descrição que o conceito de perturbação de linguagem baseava-se na classificação de desordens/perturbações cuja causas ou etiologias, reportavam a perturbações motoras, a défices sensoriais, a danos no sistema nervoso central, a disfunções sócio emocionais e problemas cognitivos. Por sua vez a perspetiva desenvolvimentalista, defendia que a criança que apresentava perturbações de linguagem, tinha necessidade de aprender que uma criança “normal”, já tivesse aprendido em algum momento do seu desenvolvimento, Naremore, (1980), cit.in: Bersnstein, Tiegerman (1993,p.35), Ministério de Educação, (2003).

A American Speech-Language-Hearing Association (ASHA,1980), citado por Bernstein et al. (2002), identifica a Perturbação da Linguagem, como anómala aquisição da compreensão, expressão da linguagem oral e escrita. A perturbação pode abranger todos ou um dos componentes do sistema linguístico: fonologia, morfologia, semântica ou a componente pragmática. Os indivíduos com perturbação da linguagem ostentam frequentemente dificuldades no processamento de frases ou em selecionar informação.

Igualmente têm certas dificuldades na retenção e recuperação da memória a longo e a curto prazo.

Atualmente as divergências consensuais reportam para outro tipo de classificação das PEDL que se enquadram como menciona Andrade (2008) numa perspectiva clínica e educacional: A CIF-Classificação Internacional de Funcionalidade (Organização Mundial de Saúde, 2004) e a classificação DSM-IV-TR (American Psychiatric, 2000). A primeira assume como um sistema de classificação inscrito na família de Classificações Internacionais da Organização Mundial de Saúde (OMS). A CIF e a CID-10 são duas classificações que instituem um quadro universal cuja classificação abrange componentes ao nível da saúde e alguns relacionados com o bem-estar e saúde, (educação e trabalho). Enquanto a CIF classifica a funcionalidade e a incapacidade associadas à saúde. A CID-10,proporciona uma estrutura de base etiológica, no diagnóstico de doenças, perturbações ou outras condições de saúde.

A segunda classificação, a DSM-IV-TR denominado por“ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais “(American Psychiatric, 2000) ,num dos seus capítulos, faz referências às perturbações desenvolvimentais da linguagem.

Situando-nos nesta linha, muitos autores entre os quais Lima (2011) concordam que a classificação recente de designação de PDLE assume uma definição por exclusão, uma vez que a” *criança não apresenta qualquer défice sensorial, cognitivo, motor ou privação sócio-linguístico e emocional.*” (p.132). Manifesta-se numa ou várias alterações no desenvolvimento das componentes da linguagem (fonologia, morfossintaxe, semântica e pragmática), na combinação de duas ou em todas elas, na afasia recetiva e a disfasia mnésica, sem qualquer perda da linguagem adquirida.

Perante as crianças que apresentam atraso ou perturbação específica de linguagem, o adulto deve estar atento ao comportamento destas, ao nível do seu discurso na interação comunicacional. Seja qual for a variável ou variáveis que comprometem o desenvolvimento linguístico, a intervenção deve ser realizada o mais precocemente possível para uma reeducação, visando não só proporcionar um repertório linguístico mas também o aspeto social e emocional que leva a mudanças constantes no comportamento da criança. Lima (2011), relaciona ainda que muitas vezes o despiste não é visível, porque nem todas as crianças apresentam o mesmo tipo de distúrbio ao nível da linguagem.

Nesta perspectiva julgamos ser consensuais quando afirmamos que o papel da avaliação deve ser fulcral no desempenho profissional e pessoal do adulto. Para Castro & Gomes (2000) refere que quando uma criança apresenta um padrão desvio do normal ao nível linguístico, o educador de infância tem de perceber qual ou quais os fatores que interferem no desenvolvimento linguístico. Para isso deve ter em conta no diagnóstico fatores clínicos, familiares, sociais ou exames para uma maior despiste, Por outro lado Bautista (1997), Lima (2011), Rodríguez e Santana (1999) chamam a atenção que este tipo de diagnóstico possibilita observar a existência de adulterações ao nível das outras áreas de desenvolvimento, tendo em conta o contexto cultural e linguístico da criança.

6. ORIENTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

Estudos entre os quais Papalia et al. (2001), Bairrão & Vasconcelos, (1997) têm debruçado ao longo dos últimos anos o papel da Educação de Infância no desenvolvimento da criança não só ao nível das competências como também ao nível das habilidades sociais e comunicacionais. As alterações introduzidas pelos documentos legislativos implicaram alterações significativas nas respostas educativas às crianças como também na regulamentação das funções dos educadores de infância. Foi sobretudo a Lei-Quadro nº 5/97, de 10 de fevereiro, que consagra a educação pré-escolar, na sequência dos princípios definidos na lei de base do sistema educativo, estabelecendo no seu artigo 2.º Princípio Geral:

”A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”(M.Ed,p.31).

Neste âmbito a necessidade de desenvolver uma educação de qualidade, na adequação de respostas diversificadas e no apoio à família, partindo dos princípios gerais da Lei-Quadro nº 5/97, na necessidade de procurar formas de estruturar o ensino pré-escolar e a uniformizar as práticas educativas do educador de infância foram publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), emanadas pelo Ministério de Educação, com vista à organização e promoção da qualidade da educação pré-escolar. Neste contexto, as OCEPE (1997) transcrevem-se como um “ (...) conjunto de princípios para apoiar o Educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (p.13). Definem-se como um quadro de referência comum a todos os educadores de infância, que sendo princípios como linhas orientadoras e não programas estipulados, conduzem todo um processo educativo a desenvolver, adequando as suas respostas e estratégias às necessidades e interesses das crianças, garantindo uma adequada intervenção. A ação do educador de infância tem como base uma pedagogia diferenciada, possibilitando diferentes currículos e opções, visando uma flexibilidade ao nível contextual. Salvaguarda a intencionalidade educativa da intervenção do educador, que ao observar, planear e agir possibilita refletir sobre intenções educativas bem como no envolvimento da criança no ato de aprender na construção das aprendizagens.

Concretizar objetivos, realizar projetos educativos e curriculares, definir estratégias a partir das características e necessidades das crianças, resulta das

preocupações sentidas na intervenção do educador de infância na transmissibilidade dos conhecimentos e o desenvolvimento de competências.

Em articulação, o processo avaliativo condiciona a reflexão do educador de infância, é um processo meramente formativo, interpretativo com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e não apenas quantificar dados para um possível sucesso escolar. Interessa sim, identificar os resultados das competências adquiridas pela criança para uma possível intervenção nas áreas que esta poderá ter mais dificuldades.

As OCEPE subentendem ainda a oportunidade que o educador de infância tem de atualizar os seus conhecimentos científicos e didáticos de investir na sua formação de forma a fomentar uma adequação de respostas educacionais. As áreas de conteúdo constituem referências essenciais, no planeamento e avaliação, apresentam uma *“estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer”*, (OCEPE,1997,p.47) Abrange três áreas: área de formação pessoal e social; área de expressão / comunicação / representação; área de conhecimento do mundo, criando condições para o sucesso escolar.

É na área no domínio linguístico que o estudo empírico vai ser fundamentado. Na verdade, o indivíduo adquire espontaneamente a língua materna da sua comunidade onde está inserido. Mas quando a criança chega ao pré-escolar *“as suas capacidades de compreensão e produção linguística deverão ser progressivamente alargada através das interações com o educador; com outras crianças e com outros adultos.”* (OCEPE,1997 p.66) . Neste sentido, ao refletirmos e de acordo com as pesquisas realizadas, a consciência linguística da criança tem o seu apogeu nos primeiros anos de vida, no contacto de modelos linguísticos, na estimulação e incentivo.

Este contexto só é possível através de uma organização do ambiente educativo, como suporte da ação do educador de infância de modo a rentabilizar as potencialidades individuais de cada um colocando à disposição recursos (materiais e pessoais), com que a criança sinta motivadas nas suas aprendizagens. A participação dos pais no pré-escolar é outro fator que está presente nas OCEPE (1997), cujo seu envolvimento é fundamental no desenvolvimento global do seu educando.

7. PRÁTICA EDUCATIVA E LINGUAGEM

Tal como o indivíduo que age no seu dia-a-dia tendo em conta um objetivo, um projeto de vida que vai construindo, o educador de infância, sendo mediador do conhecimento e da aprendizagem evidencia na sua prática educativa, todo um conjunto de situações que comutam na sua atuação profissional e pessoal.

Neste âmbito o objetivo primordial do desempenho deste, deve assentar numa pedagogia de qualidade na flexibilidade dos currículos de modo a respeitar e privilegiar o ritmo de aprendizagem de cada criança na criação de estratégias e estímulos. Para sua orientação na prática educativa deve contemplar como foi referenciado anteriormente as OCEPE (1997), e recentemente as Brochuras do Ministério de Educação (Sim, Sim, et. al. 2008) que servem de apoio e “*Procuram promover práticas intencionais e sistémicas de estimulação (...)*”, (P.7). Para complemento, em dezembro de 2009, foi delineado pelo Ministério de Educação, uma Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional, um projeto denominado, “Metas de Aprendizagem”, que na sua conceção transcreve uma gestão curricular para cada disciplina ou área disciplinar, em cada ciclo de ensino incluindo as metas finais para a educação pré-escolar. Salienta a identificação das competências e desempenhos esperados pelas crianças/alunos, na concretização das aprendizagens em cada área ou disciplina. Constituem sem dúvida instrumentos de apoio à gestão do currículo e na sua flexibilidade com que podem ser trabalhadas.

As metas de aprendizagem da educação pré-escolar estão globalmente estruturadas pelas áreas de conteúdo que definem aprendizagens a realizar em cada área de conteúdo, na construção progressiva do saber.

Nesta perspetiva, salientamos que é na prática educativa que o educador de infância dá primazia aos aspetos da observação, planeamento, e intervenção que de um modo geral reportam toda a ação perante a criança. No entanto Sim, Sim et al. (2008), Rigolet (2000), Andrade (2008) e outros, concordam que a comunicação e linguagem são o motor de arranque para todas as aprendizagens tanto ao nível social como pessoal, que a sua aquisição e desenvolvimento depende do interesse da criança em querer comunicar, expressar e partilhar. Mas para que isso seja possível necessita de estímulos, de modelos de referência com os quais se pode identificar e desenvolver, (Lentin 1990). Neste âmbito, ao criar um contexto linguístico apropriado aos interesses da criança, esta irá dominar a linguagem ao nível da produção e compreensão, de modo a construir cognitivamente uma representação da realidade mais elaborada, o que Lentin (1990, p.107), denomina de uma “*linguagem elaborada, uma criação constante*”. Rebelo (1981) acrescenta ainda que a diversidade de experiências linguísticas, e o próprio ritmo de aprendizagem da criança, perfaz com que partilhe o saber linguístico com os outros. No entanto a área da comunicação/linguagem no seu construto deve ter em conta todas as outras aprendizagens para que o equilíbrio emocional da criança reporte no seu sucesso escolar. Para isso a chave que abre toda a prática do educador de infância

traduz-se na observação, no conhecimento da própria criança, das suas competências adquiridas e daquelas que irá adquirir. Viana (2005,p.75) citado por Andrade (2008,p.43), referem que muitas vezes as “(...) *dificuldades ao nível da linguagem expressiva são confundidas com “timidez”, “mimo”, “dificuldades de adaptação ao grupo, esperando-se que o tempo valide (ou não) estas hipóteses.”* Equacionando este tipo de situações com a dificuldade que o educador de infância poderá ter se na avaliação tiver como instrumento apenas a observação quotidiana. Já Lentin (1990) comprovou que as crianças que são bastante interativas e participativas linguisticamente podem apresentar algumas dificuldades nas componentes linguísticas (fonologia, semântica, morfossintaxe ou pragmática).

Nesta linha de pensamento concordamos com ambos os autores supracitados, pois não basta só observar por observar, devemos requerer uma observação e avaliação mais cuidada tendo como suporte outro tipo de instrumentos avaliativos. Avaliar os efeitos e as causas implica não só despistar mas também consciencializar sobre a ação e atuação que o próprio educador de Infância pratica. Só assim poderá precaver situações relevantes para uma intervenção ajustada e adequada, tendo em conta a flexibilidade do currículo, suas adaptações, os interesses, aquisições e dificuldades que a criança apresenta. Ao mesmo tempo deverá condicionar todo o seu trabalho em articulação com a comunidade educativa, família e outros intervenientes, num trabalho de equipa.

Uma boa avaliação contribuirá para uma boa intervenção! Porque ao intervir temos que ter a noção, quando devemos intervir e como vamos intervir. Porque para Lima (2011), e de acordo com alguns autores, reconhece que a ideia de intervir precocemente ou tardiamente suscita algumas dúvidas. Tal facto suscita dois aspetos relevantes: i) que a intervenção precoce baseia-se em princípios neuropsicológicos e na interação social nos primeiros tempos de vida de uma criança e ii) uma intervenção tardia comuta no facto, que uma criança que apresente algum sinal fora do padrão normal linguístico e ao ser tardiamente diagnóstico, pode intervir posteriormente o comprometimento das aprendizagens formais e até as áreas de desenvolvimento da criança.

Neste contexto Lima (2011), menciona que uma prevenção atempada é fundamental para um prevenir problemas futuros. Acompanhar individualmente cada caso, levará a escolha de Planos de Intervenção. Salienta ainda que:

“Alterações leves de cariz articatório e ou percetivo discriminativo, léxico restrito estruturação de frases simplificadas dificuldades de compreensão, desníveis no uso da linguagem em detrimento de determinadas funções e conjunto de situações de pobreza, constituem um grosso da coluna problemática de linguagem infantil. Muitas vezes estes casos estão descurados nas escolas por falta de atendimento específico alimentam futuramente o insucesso escolar.” (p.220)

Subentende-se assim que o educador de infância, ao questionar o “quando e o como” deve ter presente a faixa etária da criança, o problema em si, os fatores que influenciam o problema e todo o aspeto neuropsicológico da criança. Só assim poderá partir para a intervenção, no treino precoce das competências linguísticas que irá realizar.

A criação de um ambiente lúdico, estimulante e calmo, deve estar presente na atuação do educador de infância no desenvolvimento da linguagem verbal. Cada som, cada palavra, cada frase, são oriundos de uma pequena história, de numa dramatização de um diálogo, na identificação de rimas, de uma canção, no relatar acontecimentos, no descrever objetos, no debater regras em comum, etc. No entanto os materiais fornecidos na aprendizagem possibilitam e podem condicionar todo o empenho da criança.

8. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

O sistema educativo enquanto organização tem vindo nos últimos tempos a assumir uma relevância no enquadramento social. No entanto as competências dos educadores de infância foram consideradas durante muitos anos excluídas de um rigor científico e pedagógico. De facto o Decreto-lei, n.º 241/2001, de 30 de agosto, vem estabelecer o perfil de Competências do Educador de Infância no âmbito profissional e pessoal. Na opinião de Oliveira (1998), o desenvolvimento profissional e a formação contínua, são dois pilares que contribuem para a atuação do educador de infância, na sua prática educativa. Acrescenta ainda que o desenvolvimento profissional é um processo que ao longo da sua vida vai evoluindo. A formação contínua remete para o ensino na aquisição de competências de conhecimentos científicos ou didáticos que durante uma determinada altura o educador tem necessidade de realizar para se manter atualizado. Rodrigues (2007,p.11) amplia ainda o conceito de que “ a formação de professores encontra-se hoje em profunda mudança tanto ao nível de conceitos e valores como de práticas. Não é de estranhar que, as competências que se esperam do professor se revelem cada vez mais complexas e diversificadas.” O mesmo, é da opinião que o desenvolvimento profissional, tem uma dimensão mais abrangente que engloba na sua prática competências ao nível pessoal, social, coletivo, contextual ou ecológico que favorecem mudanças educativas em prol das crianças. Menciona ainda que os conhecimentos teóricos não são suficientes para dominar uma estrutura educativa, é preciso observar e compreender o que passa à nossa volta. É “o carácter multifacetado e autónomo da profissão de professor que implica modelos diversificados, de formação, modelos que não se podem centrar na simples aquisição de saberes teóricos. (perspetiva académica (...)) mas que também implicam situações empíricas que lhe permitem aplicar estes acontecimentos num contexto real. (perspetiva profissional) “(p.12).

Alarcão (1991) citado por Branco (2004), refere ainda que o próprio educador deve dar continuidade à sua formação inicial, confluindo a parte cognitiva no aprofundar de conhecimentos, e isto só depende do seu ser. Por outro lado, Zabalza (2004) reforça a ideia que um bom desempenho de um educador é medido pela qualidade nas suas reflexões, de modo a poder pesquisar, analisar e informar, para futuramente estar mais apto nas suas atitudes e respostas educativas. Branco (2004), chama-nos a atenção para o fator afetivo-relacional na valorização e estabilidade profissional e formativa, que envolve não só uma parte pessoal como também as relações interpessoais. Os vínculos afetivos que se estabelecem com as crianças ou com os adultos, no seu relacionamento são muitas vezes responsáveis pelo equilíbrio das relações, atitudes na sala de educação pré-escolar, facilitando a motivação e o sucesso escolar. É essencial que os educadores de infância e outros profissionais detenham capacidades psicossociais de saber relacionar-se consigo mesmo e com os outros. E como diz Rogers (1973, cit. por Almeida e Lima 1993, p.39) referenciado por Branco (2004, p.21), “*se eu facilitar o desenvolvimento pessoal dos outros em relação comigo, então devo desenvolver-me.*». Nesta aprendizagem social, o sucesso das crianças dependerá da atitude do educador de infância na promoção das suas “*competências de ensino, que lhes permitam ser responsivos às necessidades educativas da criança, e do desenvolvimento de atitudes positivas (...)*” Correia (1999, p.161).

Daqui se conclui que o educador de infância ao refletir sobre as estratégias, e sobre os modelos de aprendizagem mais adequados na sua intervenção em crianças com dificuldades de linguagem deve analisar e refletir sobre os seus conhecimentos, na sua postura de como transmite os conteúdos bem como os meios mais adequados que utiliza na sala do pré-escolar no enriquecimento das habilidades e competências linguísticas da criança.

CAPITULO II - METODOLOGIA EMPIRICA

É sabido que é necessário definir um objeto e um método que coadunam a estrutura de investigação. Gauthier (2003 p.22) assume que a metodologia da investigação *“engloba tanto a estrutura do espírito e a forma da investigação como as técnicas utilizadas para pôr em prática este espírito e esta forma (...)”*. Nesta linha, o quadro em que se circunscreve o nosso estudo, alia num estudo de caso, que para Fortin (1999,p.164) circunscreve numa *“investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização”*, cujo principal objetivo consiste em assimilar e identificar as principais variáveis que existem numa dada situação ou comportamento. No entanto Fortin (1999) menciona que este tipo de estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente a fraca representatividade dos dados, que não podem ser generalizados devido à especificidade da amostragem de sujeitos, de comportamentos ou de situações.

Trata-se portanto, de uma investigação que assume uma abordagem qualitativa, descritiva e naturalista. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa transcreve cinco características: 1) a fonte dos dados é o ambiente natural, o investigador é o instrumento principal; 2) a investigação é descritiva, os dados são recolhidos através de palavras ou imagens e o investigador procura na sua análise respeitar a forma como foram registados; 3) os investigadores tendem analisar os dados de forma indutiva, afunilando do geral para o mais específico; 5) o significado é importante e os investigadores atribuem-lhe bastante importância e ao sentido que os intervenientes dão aos assuntos. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, envolvendo certos comportamentos, atitudes ou convicções.

Não há, de um modo geral a preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização de resultados. O investigador é o “instrumento” de recolha de dados por excelência. A qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento. Ao ser descritiva e naturalista a informação é facultada por diversas fontes: documentos, entrevistas, observações, relatos, etc. De facto, o investigador contacta diretamente os lugares onde se encontram os fenómenos com os quais pretende analisar e observar, (Guba, 1978 citado por Bogdan e Biklen, 1994), numa determinada ação num determinado contexto, respeitando os espaços e as características dos sujeitos sem procurar controlá-los, bem como as interações entre os sujeitos e as estruturas sociais.

Nesta confluência, Minayo (2004), assume que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Este tipo de estudo trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e de fenómenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Como método de investigação optamos pela técnica da observação participante e da entrevista de carácter exploratório.

1. CARATERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE ESTUDO

A amostra foi selecionada de acordo com o contexto educativo e características dos sujeitos. Tal como partilha Fortin (1999) *“a amostra é um sub-conjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população.”* (p.202). Neste âmbito enquadra-se numa amostra não probabilística, de conveniência, exploratória porque os critérios de seleção dos sujeitos foi uma escolha intencional.

Para que a amostra fosse exequível estiveram presentes os seguintes critérios: i) Identificação das crianças que apresentam dificuldades de linguagem, sem défices sensoriais, e cognitivos sendo o seu despiste feito através dos instrumentos de avaliação como o teste de avaliação do desenvolvimento Schedule of Growing skills II e Prova de Avaliação de Capacidades Articulatórias, ii) educadoras de infância que no seu contexto educacional contactam no dia-a-dia com crianças que apresentam dificuldades de linguagem.

A amostra em estudo, são três crianças (n1=3) com quatro e cinco anos em contexto pré-escolar. Duas do sexo feminino e uma do sexo masculino. Frequentam a mesma sala dos quatro/cinco anos, pertencente ao C.I.C.C. O percurso natural da linguagem destas crianças tem sofrido alterações quanto ao seu desenvolvimento nomeadamente ao nível da consciência fonológica. Apresentam dificuldades na articulação de alguns fonemas como /r/,/t/, /k/, /v/,/l/,e /s/ que já deveriam estar praticamente adquiridos na faixa etária em que se encontram.¹ Um das crianças está a ter acompanhamento do SNIPI (Sistema Nacional de Intervenção Precoce Infantil) uma vez por semana, durante o período da manhã no C. I C. C.

Foram também convidadas a participar quatro educadoras de infância, (n2=4) da área de Educação infantil, para a realização da entrevista. Sendo uma educadora de infância submetida a duas entrevistas. Uma entrevista antes do Plano de Intervenção e a outra entrevista apos a implementação do plano de intervenção aos sujeitos inquiridos. Duas educadoras de infância têm formação inicial em Licenciatura de Educador de Infância, sendo que uma dessas, possui também especialização em Deficiências Mentais e Motoras e Mestrado em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários. Outro entrevistado possui formação em Bacharelato em Educação Pré-Escolar e complemento de formação em Educação de Infância (licenciatura) e a quarta pessoa detém a graduação em Bacharelato em Educação de Infância, possuindo formações complementares em Bacharelato em Sociologia Aplicada, Formação Pedagógica de

¹Fonte, Processo Individual da Criança

Formadores, Licenciatura e Sociologia, Mestrado em Estudos Culturais Didáticos Linguísticos e Literários.

Todos os participantes (n2=4) exercem funções de Educador de Infância no C.I.C.C, exceto uma que exerce as funções de Direção, como Diretora do C.I.C.C. Um dos participantes, além de exercer a função de educador, participa há doze anos no Projeto de Intervenção e atualmente no SNIPI (Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância).

Um dos participantes, além de exercer a função de educador, participa há doze anos no Projeto de Intervenção e atualmente no SNIPI (Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância).

Por outro lado o C.I.C.C é uma instituição tutelada pelo Ministério do trabalho e da Solidariedade Social, dependendo orgânica e funcionalmente do Instituto da Solidariedade e Segurança Social mais concretamente do Centro Distrital de Castelo Branco. Funciona num edifício com mais de 30 anos, situado na zona limite entre C. e R.

O Espaço do edifício comporta dois pisos e um espaço exterior que possibilita às crianças usufruir. O piso é composto pela valência da Creche, albergando duas salas e um salão amplo. Igualmente se encontra a cozinha, a copa o refeitório o gabinete da diretora a sala dos computadores e quatro casas de banho.

O segundo piso comporta a valência do pré-escolar, composto por três salas sendo uma delas destinada à componente não letiva. Duas casas de banho e uma sala de arrumos.

A instituição tem capacidade para receber 125 crianças. Neste momento estes números estão desfasados da realidade, uma vez que o universo de crianças existentes na comunidade reduziu substancialmente, tendo para isso contribuído vários fatores. Destaca-se o declínio da indústria de lanifícios e conseqüente encerramento de fábricas, aquele que mais impacto causou. A procura de trabalho noutras localidades levou a que muitas famílias se fixassem também noutras terras, o que diminui significativamente a população existente e a procura dos serviços oferecidos pela instituição.

Tabela 1- Frequência do C.I.C.C

	N.º Crianças
Creche	10
Jardin Infância	24

Os grupos de crianças são heterogéneos quanto à idade, dado que não existem crianças com a mesma idade em número suficiente para constituir uma sala. Esta é uma instituição que pretende dar uma resposta educativa às crianças, ao mesmo tempo que procura dar resposta às necessidades de apoio social à família, quer na disponibilização das refeições (almoço e lanche), quer no prolongamento de horário. Assim a instituição:

- Proporciona atividades e experiências intencionalmente educativas que promovem o desenvolvimento psicomotor, intelectual, afetivo e social das crianças.
- Proporciona experiências de integração social e estimulação interpessoal fora do contexto familiar nuclear, de modo a garantir a inserção sociocultural da criança nos valores e normas sociais.
- Prepara os requisitos pré-acadêmicos necessários para a entrada na escolaridade básica obrigatória.
- Proporciona às famílias serviços socioeducativos que facilitam o trabalho dos pais fora de casa, com vista à melhoria das suas condições sociais e culturais.

O C.I.C.C tem um horário de funcionamento ininterrupto desde as 7h30m até às 18h30m, encerrando para férias das crianças e do pessoal durante o mês de agosto, anualmente é estabelecido um calendário escolar que prevê outras interrupções de atividades letivas, tendo-se em conta as necessidades das crianças e das famílias.

Quanto aos recursos humanos, abrange uma diretora, três educadoras de infância, uma educadora de infância do SNIPI (uma vez por semana à instituição), 4, assistentes operadoras, uma cozinheira e auxiliar dos serviços gerais. Existe três atividades extracurriculares como a educação física e a música, Hop-Hip.

Quanto aos recursos financeiros, as verbas são estipuladas pelo Instituto da Segurança Social a cada Centro Infantil.

Em relação aos recursos materiais, é uma instituição que apresenta alguma diversidade de materiais lúdicos ou didáticos.

De modo a otimizar o papel da instituição na formação e desenvolvimento da criança, o seu Projeto Educativo “Era uma Vez...” assenta num conjunto de atividades de ação que tem como principais características a flexibilidade do currículo e adequação de estratégias de modo a proporcionar a aquisição de competências.

Fundamenta-se pela preocupação sentida de uma realidade que predomina a existência de algumas dificuldades que as crianças revelam ao nível da linguagem: má articulação, dificuldades de compreensão, vocabulário reduzido e pobre, má construção frásica e reduzida capacidade de expressão oral. Todo o trabalho tem sido orientado em estratégias na estimulação e desenvolvimento das competências linguísticas das crianças que frequentam a instituição. Incumbindo na prática educativa das educadoras de infância a dinamização de estratégias para colmatar essas dificuldades.

2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Inicialmente procedeu-se a uma recolha de bibliografia e outra documentação como suporte teórico, possibilitando selecionar os instrumentos a privilegiar no nosso estudo:

2.1 Instrumentos de Caracterização:

2.1.1 Anamnese

A Anamnese (anexo 6) constitui uma das técnicas de recolha de informação do nosso estudo para averiguar algumas variáveis que possam comprometer o desenvolvimento da comunicação e linguagem fornecendo pistas relacionadas com os sujeitos da nossa amostra. Segundo Lima (2011) envolve um conjunto de questões de apoio na recolha de dados que marcam o início de um processo avaliativo qualitativo, permitindo neste caso inferir as primeiras hipóteses para um possível despiste. Este indicador é estabelecido através da relação do profissional e da família em relação ao processo ensino /aprendizagem cujo preenchimento é registado através de informações disponibilizadas pela família. O levantamento de dados relaciona-se com as necessidades da criança, competências, potencialidades, contexto e expectativas da família. Este instrumento foi construído por nós para uma maior adaptabilidade referencial ao tema.

A sua estrutura encontra-se dividida em 11 partes: identificação da criança e família; dados da gestação; parto/nascimento; condições da criança ao nascer; evidência de alguma deficiência; história do desenvolvimento; motricidade bucofonoarticulatório; psicomotricidade; manipulações e hábitos; desenvolvimento da comunicação/linguagem e comportamento da criança.

2.1.2 Escalas Avaliativas

A avaliação é sem dúvida o ponto de apoio do educador de infância na sua prática educativa que, segundo Valadares e Graça (1998,p.34) constitui uma *“necessidade vital do ser humano porque lhe serve para orientar, de forma válida, as decisões individuais e coletivas”*. Lima (2011) por sua vez considera *“um processo de recolha de dados dirigida à delimitação e caracterização de um quadro patológico reconfigurado nas especificidades do sujeito que o exhibe. Enquanto ato concreto, a avaliação desenrola-se como tentativa de resposta a um conjunto básico de questões.”* (p.162). A mesma refere ainda a presença de três questões essenciais que ajudam o educador de infância na sua avaliação e no percurso que irá realizar no planeamento e intervenção: A natureza linguística, o desenvolvimento e o procedimento como se vai realizar a intervenção.

No pré-escolar quando um educador de infância percebe que uma criança tem dificuldades de comunicação, linguagem ou propriamente da fala, a preocupação centra-

se no tipo de instrumento que o auxiliará na identificação da problemática, na capacidade de criar estratégias futuras para uma reeducação.

Lima (2011) equaciona que a avaliação linguística deve ter em conta dois aspetos: a avaliação do sistema linguístico da criança e uma avaliação relacionados com os aspetos neurológicos, cognitivos psicomotores, comportamentais que influenciam o campo de atuação para uma intervenção mais concisa. Por outro lado o educador de infância deve presenciar o desempenho linguístico da criança, (compreensão e expressão) e os contextos comunicacionais.

Na avaliação também se deve ter em conta o envolvimento da criança e o contexto que a amostra é recolhida.

Na escolha de modelos de avaliação achamos pertinente aplicar um teste que abrangesse todas as competências globais da criança, não incidindo apenas no comportamento verbal.

Como tal, vamos utilizar o Perfil de Desenvolvimento da Criança, correspondente à sua faixa etária, (uma escala adaptada a todos os C. I. da S. S. do Distrito de Castelo Branco), o Teste de Avaliação do Desenvolvimento Schedule of Growing Skills II (Bellman, Lingam & Aukett, 1996) como complemento do anterior e ao nível fonológico e fonémico, a Prova de Avaliação de capacidades Articulatórias (crianças dos três aos seis anos), de (Batista. M, 2009)O Perfil de Desenvolvimento da Criança (anexo 6) e a Escala de Avaliação de competências do Desenvolvimento Infantil Schedule of Growing Skills II de (Bellman, Lingam & Aukett, 1996) (anexo 6), são modelos avaliativos, normativos porque traçam um perfil de desenvolvimento da criança em todos os níveis, comparando com a “norma” padrão. Estabelecem se há ou não atraso ao nível de uma ou várias áreas de desenvolvimento evidenciando as áreas fortes, as áreas emergentes e as áreas fracas da criança. Este tipo de escalas, normalmente servem para detetar precocemente alterações ao nível do comportamento e do desenvolvimento da criança.

O Perfil de Desenvolvimento da Criança é utilizado pelas educadoras de infância a exercer funções nos Centros Infantis da I.S.S.S., do Distrito de Castelo Branco.

Normalmente divide-se em três áreas: área da formação pessoal e social, área da expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo. Cada subárea a observar, é constituída por objetivos ou competências que a criança adquiriu, não adquiriu ou está na emergência de adquirir. Cada escala é específica para cada faixa etária em que a criança se encontra.

Para um prognóstico mais plausível e complementando o instrumento anterior, será aplicada a escala de Avaliação de Competências do Desenvolvimento Infantil “Schedule of Growing Skills II (SGSII)”.

É uma escala que compreende a população infantil dos zero aos cinco anos. A sua estrutura produz pontuação padronizada em 10 áreas do desenvolvimento humano: Postura passiva, postura ativa, locomoção, manipulação, visão, audição e linguagem, fala e linguagem, interação social, autonomia pessoal e cognição. Os resultados são apresentados numa escala intervalar de idades desenvolvimentais.

Ambos os modelos podem ser aplicados por diferentes profissionais na área da educação e da saúde. Em ambos os casos o seu procedimento é de fácil preenchimento. Enquanto que o perfil de desenvolvimento da criança remete para a observação direta da criança ao longo da sua rotina, abrangendo as três áreas conteúdo, A escala de Avaliação de Competências do Desenvolvimento Infantil “Schedule of Growing Skills II (SGSII)” realiza-se por uma observação direta e dialogal com a criança na realização de algumas tarefas estipuladas em cada item. Abrange uma pontuação que conflui na idade cronológica a que a criança pertence ao nível do desenvolvimento.

Rodríguez e Santana, (1999) mencionam que existe uma diversidade de técnicas de instrumentos para avaliar a linguagem, nomeadamente a componente fonológica .Lima (2011), é da mesma opinião referindo que para avaliar a linguagem na sua dimensão expressiva e compreensiva deve avaliar-se todas as outras áreas para entender a causa do atraso/perturbação. Porque um só teste linguístico não existe que possa abranger na totalidade o sistema linguístico. Neste âmbito e tendo em conta o panorama da amostra, seleccionámos um teste articulatorio: Prova de Avaliação de Capacidades Articulatorias, (P.A.C.A ,2009). Este tipo de avaliação permite observar a produção e a manipulação do fonema pela criança, cujo objetivo consiste em averiguar os desvios articulatorios da criança. Aplica-se a crianças do pré-escolar que abrange as idades dos três anos aos seis anos.(anexo 6)

Este teste é constituído por cinquenta e uma imagens que são apuradas de uma forma flexível não apresentando uma ordem sequencial. Com a apresentação dos cartões de imagens a criança é motivada a nomear as palavras isoladas. Na sua análise ostenta duas colunas uma “Produção Induzida”, em que a criança espontaneamente tenta nomear a imagem pronunciando de forma correta ou incorreta os sons da palavra. A segunda coluna “Produção por Repetição”, a criança vai repetir os sons da palavra correspondente à imagem por imitação a um modelo, neste caso o adulto. Em ambas as colunas será registado todo o processo. Podem ser contempladas várias situações como omissões, distorções, formatos silábicos (CV,CCV, CVC, etc.), substituições, etc. Na interpretação da informação retirada da prova será analisada todo o processo fonológico-fonético da criança, coligando qualitativamente os dados num pequeno relatório. Este tipo de prova constituiu, sem dúvida, um instrumento de recolha de dados que permite aceder aos padrões sonoros que a criança produz no contexto da palavra da sua língua materna.

Outro momento de avaliação e numa primeira sessão avaliativa e para que os resultados sejam mais visíveis, avaliamos de uma forma informal, o desempenho linguístico da criança ao nível da compreensão. O recurso utilizado é uma pequena história que será lida à criança. A criança será avaliada tendo em conta certos itens construídos numa grelha de observação, e cujo os resultados são inscrito na mesma.

Dos dados recolhidos nos testes, será realizado um pequeno relatório do perfil intraindividual e perfil linguístico da criança. Do prognóstico efetuado, foi planeado e

realizado o programa de intervenção de acordo com as dificuldades da criança, aquisições e necessidades respeitando o ritmo de cada uma.

3. O PLANO DE INTERVENÇÃO E AS ENTREVISTAS

Autores entre os quais Sim,Sim (1998), Rigolet (2000), têm defendido que o desenvolvimento da linguagem oral é um percurso facilitador das competências da aprendizagem da leitura e escrita. O desenvolvimento lexical, a consciência fonológica, a percepção semântica, o contacto e a dominância da gramática são domínios que a criança vai adquirindo graças ao processo cognitivo de interiorizar e interpretar a realidade. Neste articular de conhecimento, a criança contacta posteriormente com a aprendizagem formal da leitura e escrita. No entanto se a criança apresenta algum constrangimento comunicacional ou linguístico, e se não for atempadamente sinalizada, (Lima,2011;Sim,Sim, 1998), continuará a ter problemas ao longo do seu percurso escolar, incluindo para si o insucesso escolar, influenciando ao mesmo tempo o seu comportamento social e emocional, que poderá levar a frustrações e a desmotivação pela aprendizagem/conhecimento. Este tipo de situações requer uma intervenção através de um plano adequado, que fomente estratégias para o seu desenvolvimento linguístico.

De facto, Lima, (2011) e Sim, Sim et. al.(2008) subentendem que várias vezes o educador de infância poderá estar sensibilizado para a importância da oralidade no desenvolvimento da literacia, observando-se no pré-escolar uma certa percentagem de taxa de insucesso escolar relacionado com o desenvolvimento linguístico, (Sim,Sim, et. al. 2008). A ação e formação do educador de infância é imprescindível. Deve atualizar, pesquisar de modo a que possa estabelecer parâmetros para se poder intervir precocemente e determinar o tipo de intervenção. Ao ter conhecimento sobre a matéria é mais fácil estar atento e desperto, a outros comportamentos que a criança possa ocultar podendo evidenciar índices que se revelam noutras áreas de desenvolvimento como falta de atenção, imaturidade, relacionamento com outras crianças e adultos, memória, motricidade fina, percepção, etc.

Deste modo podemos comutar que a palavra de intervenção requer em si a construção de estratégias que abrangem um determinado prognóstico que o educador de infância ao observar e refletir considere pertinentes para a sua ação. Consideramos assim que a escolha dos instrumentos para este estudo são fundamentais para a realização de um prognóstico. O Plano de Intervenção vem assim constituir a estratégia base de respostas para o desenvolvimento linguístico da amostra no âmbito da componente fonológica-fonética.

A entrevista, constitui outro instrumento do nosso estudo. É um método que invoca segundo Fortin (1999), o discurso dos intervenientes com o objetivo de obter informações do entrevistado, em relação a questões formuladas na pesquisa. Fontana &

Frey (1994, p.361), citado por Duarte (s/d. in. *Entrevista%252Bem%252Bprofundidade.doc* consultado no dia 10-11-2011), sustentam a ideia que é “*uma das mais comuns e poderosas maneiras que utilizamos para tentar compreender nossa condição humana*”.(p.1). É sem dúvida um canal comunicacional em que o investigador tem a possibilidade de colher dados ao entrevistado, a partir de um assunto, ideias, comportamentos, sentimentos, de modo a clarificar e explorar um tema ou assunto. Trata-se de um processo que segundo Pourtois & Desmet,(1988:32) citado por Colôa (2003,p.116) o investigador observa e ouve o entrevistado e ao mesmo tempo motiva-o de modo a proporcionar informações sobre os objetivos da pesquisa.

Segundo Basch (1987), o método da entrevista constitui-se numa técnica de pesquisa qualitativa utilizada para se obter dados sobre sentimentos e opiniões de pequenos grupos acerca de determinados problemas, serviços, experiências ou fenômenos. No entanto a realização da entrevista, coaduna com a elaboração de um guião que possibilita ao entrevistador seguir uma linha de orientação, de clarificação de aspetos de maior relevância e ao mesmo tempo, ajustando questões que se vão desenrolando com o discurso da entrevista. (Estrela, 1984).

Na realização do guião,(anexo 2) tivemos a preocupação de efetuar uma pesquisa documental na recolha de dados relativos ao estudo. Segundo Carmo e Ferreira (1998,p.59), faculta “uma pesquisa documental adequada [tendo em conta que esta pretende] selecionar, tratar e interpretar informação bruta existente em suportes estáveis (...) com vista a dela extrair algum sentido”. Neste seguimento, tentamos primeiro que tudo perceber o contexto escolar em si, que tipo de recursos humanos e materiais existem na instituição, instrumentos de trabalho que as educadoras de infância utilizam na execução dos seus objetivos, o Projeto Educativo do estabelecimento, de modo a ter uma maior visibilidade, na forma como iria ser delineado o guião.

Nesta fase procedemos á sua elaboração (anexo):

- Formulação do tema;
- Definição dos objetivos gerais;
- Blocos temáticos;
- Definição dos objetos específicos;
- Elaboração do formulário de questões.

Tendo como: objetivos gerais:

- Analisar a Capacidade de identificação e realização de diagnóstico em crianças que apresentam dificuldades de linguagem e comunicação;
- Analisar as dificuldades sentidas na identificação e avaliação de crianças com dificuldades de linguagem e comunicação;

- Verificar a utilização de estratégias em crianças com dificuldades de linguagem e comunicação, nas suas práticas educativas;
- Conhecer a opinião do educador de infância em relação ao momento de intervenção.

As entrevistas(anexo 1 e 3) decorreram individualmente no C.I.C.C, durante os meses de novembro, dezembro e janeiro de 2011/2012, com duração aproximadamente de uma hora dependendo da motivação e interesse dos intervenientes Os depoimentos foram recolhidos através do registo de uma câmara de vídeo com autorização das mesmas, garantindo a confidencialidade. No entanto Bolívar (2001), reconhece a existência de regras que envolve a interação do entrevistador e do entrevistado: a) *“Proteger e preservar a privacidade, direitos e interesses do narrador; b) O anonimato e os direitos de voz devem fazer parte do acordo estabelecido; c) O narrador poderá aceder e ter conhecimento da investigação; d) O papel do entrevistador não é avaliar nem julgar, mas sim recolher experiências”*.(p.163).

Para salvaguardar a confidencialidade de cada entrevista foi identificada com um código: E.A; E.B; E.C; E.D e E.B.P. As entrevistas foram posteriormente transcritas integralmente a partir do material gravado.Para que não houvesse alguma alteração das entrevistas transcritas, foi dado a ler a entrevista na íntegra ao entrevistado de modo a validar o seu discurso.

No decorrer das entrevistas, houve uma abertura positiva na relação estabelecida entre entrevistador e entrevistado. O fato de já conhecermos os intervenientes, possibilitou um ambiente mais descontraído, facilitando a comunicação. Durante as entrevistas não houve a necessidade de acrescentar questões. Das cinco entrevistas realizadas, observamos que a E.C, trabalhando em Intervenção Precoce, e lidando com crianças que apresentam atrasos/perturbações de linguagem, conseguiu dinamizar a entrevista no sentido de desenvolver mais o conteúdo das suas respostas. Nas restantes entrevistas verificamos respostas simplificadas e direcionadas aos nossos objetivos.

As docentes, optaram pela realização das entrevistas no local de trabalho exceto a entrevista E.B.P. que foi realizada fora do contexto escolar, em casa da própria interveniente. Em ambos os locais prevaleceram um ambiente tranquilo.

A primeira entrevista (E.A) foi realizada no dia 15 de novembro, no C.I.C.C no gabinete da direção, da própria interveniente. A entrevista demorou cerca de uma hora tendo o seu início às 13h30m e o seu término às 14h 28m.

A segunda entrevista (E.B) foi efetuada no dia 21 de novembro na sala de atividades da entrevistadora, no C.I.C.C. A entrevista decorreu num ambiente calmo, acolhedor para ambas as partes, tendo demorado cerca de 50 minutos. Seu início das 12 h 35m às 13h 20m.

A terceira entrevista (E.C), decorreu na sala de atividades da interveniente, no C.I.C.C. Foi realizada no dia 20 de dezembro, tendo a duração de 30 minutos. Teve o seu início às 11h30minutos até às 12horas. Entretanto devido a assuntos profissionais, a segunda parte da entrevista, foi adiada para o dia 3 de janeiro, por opção desta última,

tendo durado mais ou menos 35 minutos. O seu início às 11h30minutos e término 12h05minutos. Em ambas as entrevistas decorreram na sala dos computadores do C.I.C.C, num ambiente calmo.

A entrevista (E.D), realizou-se no dia 14 de dezembro, na sala de atividades da entrevistadora no C.I.C.C. Teve como durabilidade 40 minutos, sendo o seu início das 12h35minutos aproximadamente às 13h15m.Procedeu-se num clima calmo e harmonioso.

A última entrevista (E.B.P) foi realizada no dia 28 de janeiro de 2012, em casa da interveniente. Teve a duração de uma hora. Das 14horas e 30 minutos às 15h 30 minutos. Efetivou-se num clima harmonioso e calmo.

Durante as entrevistas, verificamos que o discurso foi fluído à medida que a entrevista ia decorrendo, não sendo influenciado por coações das próprias entrevistadoras, possibilitou ao mesmo tempo perceber a maneira como perspetivavam a abordagem do assunto.

Para a organização e análise dos dados, foi utilizada a análise temática defendida por Bardin (2008), que tem por finalidade as descrições objetivas, sistemáticas e qualitativas do conteúdo manifesto da comunicação.

Trata-se, portanto, de um tratamento de informações contidas nas mensagens. É conveniente, no entanto, precisar que, em muitos casos, a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentidos, que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência da aparição pode significar alguma coisa para o objeto a ser analisado.

De acordo com a referida autora, a análise temática apresenta três etapas básicas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a etapa de organização propriamente dita, que tem por objetivo sistematizar as ideias iniciais. Nessa fase, existe a necessidade de preparar o material, escolher aquele a ser analisado, como também efetuar uma leitura flutuante, formulando hipóteses e objetivos.A exploração do material trata-se da etapa de administração sistemática das decisões tomadas, consistindo em sua essência em operações de codificação, agregação e enumeração do material selecionado (formulação das categorias).

O texto transcrito do discurso dos informantes é agrupado com uma base semântica, (unidades de registo), resultante de uma operação que facilita isolar o respetivo tema da entrevista.No entanto segundo Carmo & Ferreira(1998) é uma tarefa que não é fácil, muitas vezes verificam-se dificuldades nos intermédios dos temas, ou seja *“sobre onde começa e acaba um dado tema constituindo um entrave à fidelidade do estudo.”* (p.257).

A maioria dos procedimentos de análise organiza-se ao redor de um processo de categorização, que é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, e, em seguida, por reagrupamento segundo o género, com os critérios previamente definidos. Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros, o que vai permitir seu

agrupamento. E por último, na terceira fase, ocorre o tratamento dos resultados, onde há o estabelecimento de relações entre a realidade que é vivenciada a partir da reflexão e mesmo da intuição, aprofundando as conexões de ideias e chegando, se possível, a propostas básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais.

4. PROCEDIMENTOS ÉTICOS E LEGAIS

Para consolidar um conjunto de premissas que fossem ao encontro dos objetivos propostos e que nos permitisse proceder às primeiras leituras tivemos que efetuar um trabalho de pesquisa vagueando pela literatura existente relacionada com o tema. Em seguida selecionamos a amostra procedendo aos contatos formais com a Diretora do Estabelecimento do C.I.C.C no sentido de formalizar o pedido de autorização para a realização do estudo. Diferida a devida autorização para a aplicação do Plano de Intervenção e das entrevistas às educadoras de infância, procurou-se obter o consentimento dos pais para a participação dos seus educandos no estudo empírico.

A aplicação dos instrumentos foi por nós efetivada durante os meses de outubro, novembro, dezembro e janeiro. Por uma questão de sequenciamento e organização do nosso estudo empírico, dispusemos os dados de acordo com o procedimento da nossa amostra. Realizou-se uma conversa informal com os pais para o preenchimento da anamnese. Com o consentimento dos pais, efetivamos uma primeira avaliação sobre o desenvolvimento articulatório da criança (perfil linguístico), utilizando como instrumento a Prova de Avaliação de Capacidades Articulatórias (P.A.C.A). De seguida implementamos o Plano de Intervenção para á priori a nossa amostra ser submetida a uma outra avaliação com mesmo instrumento. No tratamento, interpretação e discussão dos dados, estes são analisados em quadros quantitativamente e descritos qualitativamente, de modo a perceber e perceber a sua viabilidade: se houve evoluções significativas no desenvolvimento linguístico dos sujeitos em causa.

Para além das quatro entrevistas, foi necessário realizar uma outra entrevista à educadora de infância que trabalha com as crianças do presente estudo, após a implementação do Plano de Intervenção de modo a ser possível uma melhor aferição e validação do mesmo.

A seleção do estabelecimento C.I.C.C, teve na origem nos seguintes fatores:

- Proximidade com a instituição;
- Conhecimento da realidade da instituição;
- Existência de crianças com dificuldades de linguagem;
- Preocupação manifestada pelas educadoras de infância em relação aos problemas de linguagem existentes.

Para a realização das entrevistas, houve um primeiro contato com as educadoras de infância, modo a explicitar a importância e o contributo do presente estudo. No mesmo dia e seguindo os parâmetros legais, formalizamos a autorização para a realização da entrevista e sua respetiva gravação em áudio. Foi também definido as datas das entrevistas a hora e o local, tendo em conta a disponibilidade dos inqueridos.

Após a transcrição íntegra das entrevistas foi dado a conhecer às entrevistadoras a informação que transmitiram durante a entrevista. Obtendo por escrito a confirmação íntegra de toda a informação recolhida nas entrevistas.

5. ANÁLISE DE DADOS

5.1 Perfil Intra Individual e Linguístico da criança A

O A é uma criança do sexo masculino de cinco anos de idade que vive com os pais. Segundo as informações registadas a gravidez foi vigiada no período de gestação, tendo o parto ocorrido às 38 semanas, sem se registarem quaisquer complicações. Nasceu com 3.215 g cuja altura se encontrava nos 50,5cm. É uma criança saudável sem qualquer tipo de doença crónica. A motricidade bucofonoarticulatória não apresenta problemas. A mãe amamentou até aos quatro meses passando para o biberão até ao ano de idade. Na introdução dos sólidos também se adaptou bem. A sucção, a deglutição, e a mastigação, foram etapa que adquiriu com facilidade. Usou a chupeta até aos dois anos. Em relação à psicomotricidade tem vindo a evoluir de acordo com a idade cronológica que apresenta.

Em relação ao contexto escolar, a criança frequenta o C.I.C.C desde os sete meses de idade. Atualmente encontra-se na sala dos quatro e cinco anos. As primeiras preocupações acerca do desenvolvimento da linguagem surgiram por volta dos 3 anos, em conversas informais entre a educadora de infância e pais, altura que o A devia apresentar um discurso mais elaborado tanto ao nível lexical e semântico como fonológico, com a predominância de ausência de alguns fonemas nas palavras. Utilizava frases de duas palavras e por vezes monossílabos associados ao gesto para comunicar e ser compreendido pelo adulto. Outra característica fundamental no seu comportamento, é que é uma criança introvertida com os adultos fora do contexto familiar. Na sala, em contexto educativo é uma criança introvertida com uma certa insegurança na execução das atividades demorando a executá-las. No entanto realiza-as com autonomia e sucesso. Com o consentimento dos pais, e a pedido da educadora de infância em 2009, foi pedido á educadora de infância do SNIPI, a realização de uma avaliação utilizando como instrumento a escala de avaliação de competências do desenvolvimento infantil “Schedule of Growing Skills II (SGSII)” de Bellman, Lingam, Aukett (1996)” na versão Portuguesa. A primeira avaliação foi realizada em 2009, revelando muitas dificuldades ao

nível da audição e linguagem compreensiva e ao nível da fala e linguagem expressiva. A última avaliação foi realizada em setembro de 2011. Os dados adquiridos pelos instrumentos (Perfil de Desenvolvimento da Criança e da SCSII), revelaram um perfil normal em todas as áreas, exceto a área da linguagem (fala e linguagem expressiva, audição e linguagem compreensiva) que tem vindo a evoluir consideravelmente.

Na sessão de avaliação ao nível da compreensão, tivemos a preocupação de ir dialogando com a criança com o objetivo de interagir com o adulto. Constatamos que a criança só respondia ao que lhe era pedido, não revelava um discurso fluido a fim de dar continuidade ao diálogo. Quando respondia as suas frases ou eram incompletas ou então o encadeamento da ação que descrevia transpunha outra ideia fora desse contexto. É ainda verificável, a timidez e a insegurança que falava com o adulto evidenciando muitas vezes monossílabos.

Posteriormente foi lida uma história. Pedimos para reconta-la o que não conseguiu na sua totalidade. Apresentou dificuldades em organizar um discurso com nitidez. Referenciava apenas pequenas frases tipo, “o poco tá na casa”, não descrevia pormenores. Ao nível da construção frásica utiliza pouco vocabulário, frases curtas, não fazendo por vezes a concordância do artigo com o género da palavra “a poco”. Relativamente ao desenvolvimento normal da morfossintaxe tem dificuldades em produzir estruturas morfossintáticas mais complexas, onde observamos algumas omissões de preposições e de alguns verbos. O encadeamento das ações das suas frases transparece um pouco confuso, terminando a ideia principal do seu enunciado, predominando um vocabulário pobre. Quanto à execução de ordens simples e na explicação sobre as atividades propostas foi bem-sucedido.

Na análise dos dados do P.A.C.A, (anexo 6) verificamos que ao nível fonológico o A, revela ausência de algumas alterações articulatórias nomeadamente nos fonemas /t/;/K/;/l/; /r/ e /s /.

Da observação realizada, notamos que alguns fonemas articulados em contextos silábicos a criança sente dificuldades em pronuncia-los. Como é o caso do fonema /R/, (rato); /l/ (elefante em VCV inicial) e (caracol em VCV final). Em contrapartida a omissão do fonema /l/ é visível, embora se evidencie poucos erros, (almofada-mofada-mofada) na omissão da sílaba em polissílabo, (laranja-naranja-naranja) e (flauta-fauta) omissão do /l/ em CCV inicial. Também encontramos na palavra (elefante- lefante-lefante) a omissão da semivogal” e”.

Verificamos algumas substituições como é o caso do fonema/ v/ (vela-fela-fela), e do fonema /s/(casa-caza-caza) e fonema /l/ (laranja-naranja-naranja). Notamos também omissão de sílabas trissílabos como é o caso (esquilo-quilo) e (espada-pada-pada).

Em relação ao fonema /R/ está praticamente adquirido mas o fonema /r/, apresenta bastantes dificuldades. Percecionamos nos grupos consonânticos como é o caso de (zebra-zeba-zeba), (frasco-fasco), (praia-paia), (prato-pato), (dragão-dagão-dagão) em CCV inicial e (cabra-caba-caba) em CCV final. Em encontros consonânticos

como é o caso de (corda-coda-coda), (submarino-submaino), (urso-uso-uso), (dinosaurio-dinosaurio-dinosaurio) e (caracol-cole-cole). Embora quando pronunciou a palavra mar, articulou o fonema /r/ acrescentando uma semivogal “e.”

Constatamos a existência de algumas distorções como é o caso, (árvore-avo-avo), (televisão-zão-zão), (corcordilo-dilo-dilo).

Em relação ao fonema /t/ podemos considerar quase adquirido em CVC inicial (tomate-omate), (Tartaruga-tacauga); CV final (sapato-sapato). Também é visível a ocorrência de substituição do fonema /t/ por /k/, constituindo um dos erros mais frequentes de articular os sons, como menciona Lima (2011) Quanto a inserções constatamos uma, (mar-mare-mare)

Outro aspeto relevante, é a associação de imagens consideradas como distorções visuais que o A não discriminou como foi o caso de cabide; camisa (casaco); bolacha (bolo); mala (mochila); submarino; esquilo; cabra; frasco; flauta.

Neste molde podemos considerar a área da linguagem ao nível da produção emergente, com limitações linguísticas ao nível da construção frásica (gramática) e ao nível da articulação de alguns fonemas em contextos silábicos que já deveriam ter sido superadas na idade cronológica em que se encontra. As restantes áreas de desenvolvimento enquadram-se nos parâmetros normais da sua idade. No entanto não podemos descurar a parte emocional, a sua autoestima baixa, o que o leva a retrair o diálogo com o adulto.

5.2 Perfil Intra Individual e Linguístico da criança B

O B. é do sexo feminino e tem 5 anos. Provém de uma família com um estatuto socioeconómico baixo. A mãe casou-se pela segunda vez, relação da qual nasceu o B. Tem mais três filhos rapazes, com idades de 22, 18 e 14 anos do primeiro casamento. Analisando a anamnese, constatamos, que a gravidez foi sempre vigiada. Por volta do 8º mês, nasceu o B. de cesariana, um bebé prematuro. Com 1,600 kg e 42 cm. Após o nascimento foi-lhe diagnosticado uma deficiência ao nível da válvula estenose Pulmonar. Em relação ao seu desenvolvimento e de acordo com os dados da família, decorreu dentro da normalidade. Quanto à alimentação foi amamentada até aos dois meses, substituindo posteriormente pela alimentação artificial. Com quatro meses iniciou a comida sólida. A motricidade fonoarticulatória na sua funcionalidade apresenta-se normal no seu processo de amadurecimento. Ao nível sensorial, a criança ouve bem. No campo visual começou a usar óculos em 2010. Relativamente ao desenvolvimento da psicomotricidade é uma criança que não apresenta problemas, iniciou a sua marcha aos 15 meses. Tem algumas dificuldades em controlar os esfíncteres, nomeadamente ao nível da micção.

Entrou pela primeira vez no C.I.C.C no ano letivo 2007/2008. Neste momento frequenta o grupo da sala dos quatro/cinco anos. Tem vindo a usufruir de apoio desde os dois anos de idade pela educadora de infância do SNIPI. É uma criança alegre, simpática,

extrovertida. Apresenta grandes dificuldades em manter-se concentrada e atenta nas tarefas propostas pela educadora da sala de atividades. Tem evoluindo lentamente na aquisição das competências próprias da sua idade. Muitas vezes necessita do adulto para a orientar na sua rotina e a sua aprendizagem, não é autónoma. Quanto à psicomotricidade no geral, enquadra-se nos parâmetros normais da faixa etária em que se encontra. Tem dificuldades em reter a informação, sequenciar ações bem como na memorização.

Segundo o relatório da consulta de desenvolvimento realizado em 28 de novembro de 2011, através dos resultados realizados pelo teste Ruth Griffiths na consulta, verificou-se que a idade cronológica é de 61 meses correspondendo a uma idade mental de 57 meses encontrando-se ligeiramente abaixo da idade cronológica a que pertence. Observa-se que o B, apresenta ao nível da linguagem uma compreensão baixa, com defeitos de articulação e incompreensível ao adulto, encontrando-se no limiar do atraso ligeiro de desenvolvimento. Em comparação com os instrumentos utilizados na avaliação do B, evidenciam dificuldades na área cognitiva, e na linguagem (produção). Associado encontram-se os períodos reduzidos de concentração. Ao nível da destreza tem vindo a melhorar consideravelmente. Podemos salientar que o aspeto psicomotor, sensorial e da destreza, não interfere momentaneamente com a funcionalidade linguística. Em outubro de 2011, no Centro Infantil de Cebolais de Cima, começou a frequentar a terapeuta da fala.

O contexto avaliativo foi precedido em dois momentos durante duas sessões de 30 minutos, devido ao período reduzido de concentração do B. Na primeira sessão, a atividade proposta foi apresentação de história e exploração da história pela criança. Na segunda sessão a aplicação da prova, P.A.C.A. (anexo 6) Em ambas as tarefas propostas, apresentou períodos reduzidos de concentração. Movimentava-se muito na cadeira, e maior parte das vezes o seu contacto ocular com o adulto era quase nulo, desviando-se para outros estímulos visuais. Teve dificuldades em manter um diálogo com o adulto quando era questionado por este, referenciando no seu discurso outras generalizações que nada tinha a ver com o contexto presente, por exemplo “o mano apanha a coba...”. Para dar continuidade ao diálogo, o adulto tinha que chama-la a atenção ou então ia completando as frases. O recontar da história revelou “infantilismos” como poquino, casinha”, com um léxico bastante empobrecido. Os seus enunciados constam de frases simples com três/quatro palavras de curta extensão. Por vezes observamos a ausência de pronomes, de preposições, alternância da ordem dos elementos constituintes da frase. Na descrição de imagens tem dificuldades em organizar o seu discurso, tornando-se pouco perceptível. Constatamos ainda que na linguagem receptiva tem dificuldades em entender e compreender ordens dadas pelo adulto (recepção da mensagem). Apresenta uma fala geralmente compreendida pela mãe. É notório a detenção de pouca informação.

Neste prisma os níveis fonológicos, morfosintáticos, semânticos e pragmáticos estão comprometidos ao nível do desenvolvimento linguístico da criança na faixa etária em que se encontra.

Na segunda sessão foi aplicado o teste, P.A.C.A, Verificámos a existência de erros fonológicos, dificuldades na articulação de fonemas na retenção de informação. Neste quadro, constatamos a existência de distorções, substituições e omissões que já deveriam ter sido superados nesta faixa etária. Podemos também verificar que muitos dos fonemas não estão totalmente adquiridos como é observável nos fonemas: /l/ ;/s/;/t/;/r/, e na estruturação silábica. No que concerne às omissões, relativamente ao fonema /l/, podemos considerar praticamente adquirido em CV final (corcodilo-cocolilo-cocolilo), (vela-fela-fela).Embora em VCV inicial (elefante- ofante-fante), (almofada-mofada); CV inicial (bolacha-olacha), em CVCinicial (pulseira-useia) e CV (leão-ião); CCV (flauta-fauta) não está adquirido. No fonema /t/, apresenta dificuldades na sua articulação observando distorções em (tomate-pate-pate), (tartaruga-tauga-Tacauga), (televisão-visão-visão). Mas em CV final como (flauta-fauta) e (tomate-pate) está alcançado. Relativamente ao fonema /s/, encontra-se praticamente adquirido apenas encontramos certas dificuldades na articulação, substituindo o fonema /s/ pelo /z/, como (casa-caza-caza) e (camisa-camiza). As omissões do fonema /r/, na posição de encontro consonântico como CVC inicial (caracol- cocole), em CCV(corda-coda) VCC inicial (urso-uso); em VCV final (dinossauro- dinosauo- dinossauo) e na posição de grupo consonântico em CCV inicial(frasco-fasco), (praia-paia); CCV final (zebra- zeba) e (cabra-caba).Verificamos também a existência de uma inserção, na palavra (mar-mare-mare) no qual foi acrescentado uma semivogal. Durante a prova observamos outro tipo de omissões como ausência da sílaba polissilábica no início como (almofada-mofada), sílaba trissilábica como (tartaruga-tauga), (sapato-pato) e harmonia consonântica (caracol-cocole) e (corcodilo-cocolilo). Quanto às distorções, houve algumas consideradas emergentes. Temos (tomate-pate),(televisão-zão), (dinossauro-dinossauo), (elefante-ofante),(árvore-ave),(submarino-sudaino).

Foi igualmente patente a existência de certas dificuldades em perceber algumas imagens como (cabide-ferro), (gorro-chapéu), (camisa-casaco), (flauta-pito). Também não conseguiu discriminar a imagem como submarino, anel e fogão. Subentendem-se algumas limitações na capacidade de perceber a realidade apresentando algumas dificuldades em categorizar e reter a informação.

Face aos resultados obtidos, esta criança manifesta um domínio fonológico bastante incoerente e com erros de cariz fonético na articulação dos sons, o que interferem todos os domínios da aprendizagem linguística. Notamos na primeira prova que a dimensão lexical, morfossintática e pragmática não correspondem à faixa etária em que prevalece. Na nossa apreensão julgamos salientar que o B, já deveria ter uma percepção visual mais alargada da realidade. O seu ritmo de aprendizagem é lento sendo justificável pelas dificuldades que a criança apresenta e que envolve o domínio cognitivo e verbal Aliada está igualmente a falta de atenção e concentração que prejudica de certo modo o seu progresso na aprendizagem.

5.3 Perfil Intra Individual e Linguístico da criança C

A C do sexo feminino tem quatro anos. Filha única, vive com os pais. Diariamente convive com os avós maternos, que se mostram interessados e cooperantes com a mãe na educação da C. Segundo o relato da mãe, a gravidez decorreu normalmente sem complicações, tendo a mãe realizado consultas regulares durante a gestação. O nascimento da C foi por fórceps, apresentando-se em posição cefálica. Nasceu com 2,705kg com 47 cm de comprimento. A bebé permaneceu na incubadora durante um dia. Pelo registo efetuado no questionário da anamnese averiguamos que no geral o desenvolvimento de C, decorreu dentro dos parâmetros normais do desenvolvimento. É uma criança extrovertida, comunicadora e bem-disposta. Fez o controlo da micção por volta dos três anos e o anal por volta dos três anos e meio. Na alimentação, amamentou até as 15 semanas, passando depois para o biberão. Não teve qualquer complicação alimentar nos primeiros tempos. É uma criança que come de tudo um pouco. É de salientar que a deglutição, mastigação e respiração, visão e audição bem como os órgãos bucofonoarticulatórios não revelaram qualquer registo que compromettesse a linguagem.

Relativamente ao contexto escolar, esta criança iniciou o seu percurso no C.I.C.C com cinco meses. Atualmente frequenta o grupo de sala dos quatro e cinco anos. É uma criança que apreende com facilidade as aprendizagens, não apresentando problemas ao nível das competências cognitivas, psicomotoras, e comportamentais (emocional e social), enquadrando-se na faixa etária a que pertence.

Em relação à linguagem emitiu as primeiras palavras com um ano. Por volta dos três anos os familiares começaram a preocupar-se com o desenvolvimento da linguagem, sobretudo ao nível da produção. Apresentava limitações na pronúncia e articulação de fonemas nas palavras. O vocabulário utilizado revelava “infantilismos produtivos” (Lima, 2011), mencionando palavras como popó, papa, e expressando-se com bastante mimo. A linguagem estava carregada de mimos e de diminutivos, alimentadas sobretudo no seio familiar (avós). Com o consentimento dos pais, foi realizado em maio de 2010, a escala de Avaliação de Competências do Desenvolvimento Infantil “Schedule of Growing Shills II (SGSII)”. Foi encaminhada para a terapia da fala por apresentar dificuldades articulatórias. Em agosto de 2011, a terapeuta deu “alta” à C pelo qual deixou de frequentar as sessões de terapia da fala. Em setembro, de 2011, para se proceder a uma avaliação global de desenvolvimento através da Escala de Avaliação de Competências do Desenvolvimento Infantil “Schedule of Growing Shills II, e comparando os resultados com o Perfil de Desenvolvimento, apresenta um desenvolvimento adequado à faixa etária em que se encontra. No entanto é visível no seu discurso a predominância de certos infantilismos utilizando muitas vezes palavras como “xara”, “xim”, “doi-doi”, etc.

Analisando os dados da avaliação durante a sessão de uma hora aproximadamente, verificamos tratar-se de uma criança que ao nível do desempenho linguístico não apresenta dificuldades ao nível da compreensão, entende tudo o que se diz, executa ordens simples, tenta explicar e questionar o que se passa à sua volta. Em relação ao

recontar da história, notamos algumas dificuldades na produção mas que a maior parte dos erros fonológicos são erros próprios da idade. Nota-se algumas dificuldades em alguns fonemas. O seu discurso é constituído por enunciados simples com termos “abebezados” como por exemplo “sim- xim; janela-xanela”. Na descrição da história, elabora frases simples com algum encadeamento da ação e pormenores, sendo visível uma organização gramatical mais fluente, que apela aos pronomes pessoais, preposições, género, verbos, conjugações, etc. O seu discurso apresenta-se com clareza. Em relação ao léxico predomina um vocabulário conciso, muito embora a predominância dos termos infantilizados ainda prevaleça.

Na Prova de Avaliação de Capacidades Articulatórias (P.A.C.A), (anexo 6) mostrou-se participativa, concentrada e motivada. Observamos no domínio da fonologia, algumas dificuldades na articulação de alguns fonemas como /r/; /t/; /v/; /k/; /l/.

Relativamente a substituições, observamos dificuldades de algumas consoantes da mesma classe quanto à sua pronúncia, substituindo por outro fonema como é o caso da (vacafaca,) (velafela); (casacaza); (chavesave/; (janelaxanela), (pulseirapulseia). Também aconteceu com a substituição de algumas vogais como é o caso (elefanteilifante) e (bolachabulacha). Por sua vez a omissão da semivogal do (e) esteve presente duas vezes (esquilo-squilo) e espada-spada). No concerne às omissões, temos presente, algumas dificuldades articulatórias como é o caso do fonema /t/, (tomateomate-tomate); (tartaruga-auga-auga) e (televisão-avisão-avisão), no formato silábico em CV inicial, mas em CV final (elefanteilefante ilefante) e (rato-ratito), diz corretamente. O fonema /l/ a criança omite em VC inicial (almofada, amofada-almofada) e (laranja-anja-lanja), estando conseguido em outros formatos silábicos. O fonema /r/ origina omissão em qualquer um dos formatos silábicos entre os quais, na posição intervocálica CV final (Dinosauro-dinossauo-dinossauo), (árvore-ave-ave), (caracol-acol-acole) no grupo consonântico como CCV inicial (zebra-zeba-zeba), (praia-paia-paia), (prato-pato-pato), (dragão-dagão-dagão) e no encontro consonântico como em VC inicial (corda-coda) (corcordilo-olilo-olilo) que suprime a sílaba- harmonia consonântica. Contudo o fonema /R/ no formato silábico CVC inicial como (laranja-aranja), (rato-ratito), pronunciam corretamente. Está adquirido.

Presenciamos ainda a existência de distorções (árvore-ave-ave); (crocordilo-olilo-olilo); (laranja-anja-lanja); (Caracol-acle-acle); (televisão-avisão-avisão); (tartaruga-auga-auga), verificando algumas dificuldades na percepção auditiva. Também verificamos uma vez a inserção na palavra (flauta-felauta-felauta). Observamos ainda a distorção da imagem, dando outro nome como foi o caso da (escova-pente); (frasco-mel). Não discriminou a imagem do submarino. (submaino)

Neste panorama, a C manifesta ainda algumas dificuldades de cariz fonológico com carácter inconstante que segundo (Lima 2011), correspondem a uma das últimas etapas de aquisição da fonologia-fonética como é o caso do /r/.

Os três casos apresentados, reluzem dificuldades sentidas ao nível da produção, na componente fonológica-fonética. A intervenção vai depender das estratégias que vão ser

programadas fazendo apelo a um domínio da linguagem oral- Consciência fonológica-fonética.

6. PLANO DE INTERVENÇÃO(Estrutura e Implementação)

Quando realizamos um Programa de Intervenção devemos ter em conta não só a área ou áreas que precisam ser trabalhadas,mas ter a percepção das características, necessidades e interesses da criança.Acontece por vezes que a sua elaboração não é fácil, Warwick, Johnstone e Janessen (s/d), referenciado por Rodrigues (1997), citado por Moreia (2003,p.13) mencionam que:

“não há respostas simples, não há soluções simples que possam ser aplicadas como receita a cada caso, não há receitas definitivas, não há nenhuma receita que tenha funcionado no problema de uma criança e possa ser aplicada a outra que porventura, apresente um problema idêntico”.

Atualmente muitos autores entre os quais, Rodríguez e Santana (1999), referem que a planificação de estratégias num Plano de Intervenção deve ser estruturado cuidadosamente, tendo em conta a idade cronológica da criança e suas habilidades. Para Morais (2003) requer um conhecimento do objeto que vai ser trabalhado, na tentativa de encontrar as melhores estratégias de funcionamento de modo adequar as respostas pedagógicas, valorizando toda a ação da criança, respeitando o seu próprio ritmo de trabalho.Estudos realizados por Viana (2001) equacionam que a realização de um Plano de Intervenção em contexto pré-escolar incidindo, no domínio fonológico-fonético, as crianças mais pequenas terão mais possibilidades de apresentarem bons resultados nas aprendizagens formais. Enquanto as iniciam o ensino básico com um frágil desenvolvimento da consciência fonológica, apresentam mais insucesso escolar e estão anos mais tarde entre os maus leitores.

Lima (2011), considera que a conquista que se vai realizando ao longo do treino fonológico-fonético, abrirá as “portas” para o enriquecimento e desenvolvimento da produção oral (lexical e semântico).

Neste teor, Bleile (1995) citado por Rodríguez e Santana (1999), reforça a ideia que o êxito da intervenção fonológica depende da evolução que a criança vai vivenciando. Tais fatores podem ser evidentes sobretudo quando percebe e discrimina a maior parte dos sons, articula os fonemas na sua totalidade, entre a 10% a 50% de vezes em distintos contextos fonéticos, na capacidade de pronunciar e compreender as sílabas em distintos tipos de palavras, na imitação de modelos linguísticos de forma múltipla e variada adequados às situações e evitando uma linguagem infantilizada e empobrecida. Constituem sinais positivos que urge de uma intervenção positiva e de sucesso.

Para Silva (2003), o treino da consciência fonológica subentende numa multiplicidade de tarefas que auxiliam uma avaliação e uma reeducação. Já Viana e Teixeira, (2002), mencionam a existência na consciência fonológica de três formatos que devemos ter em mente: a consciência silábica, a consciência de unidades intrassilábicas e a consciência fonémica. Entre elas destacam-se tarefas de discriminação auditiva de palavras, reconstrução, supressão ou substituição de um determinado som (inicial, medial ou final); no reconhecimento e identificação de palavras que rimam; na identificação da posição de um determinado som (inicial, medial ou final); na descodificação da palavra em fonema; e na segmentação silábica; Para Lima (2011), Rodríguez e Santana (1999), este tipo de tarefas na sua diversidade enquadram-se na existência de uma prática educativa e de uma reeducação, ajustando ao tipo de dificuldade linguística que a criança apresenta de modo a desenvolver as competências linguísticas.

Atendendo ao enquadramento da nossa amostra, consideramos pertinente elaborar um Plano de Intervenção que incide sobre a consciência fonológica. Com o objetivo, de sensibilizar as crianças para os elementos constituintes da frase: palavra, sílaba e fonema. Ao mesmo tempo estimular e articular corretamente alguns fonemas /t/; /v/; /k/; /l/ e /r/, que apresentam com dificuldades. De fato a motivação será o motor de arranque na exploração, manipulação e descoberta da linguagem.

Houve atividades que não se enquadram na nossa planificação uma delas remete para a identificação da posição da sílaba no meio e final da palavra, que sendo uma das últimas aquisições fonológicas que a criança interioriza (Lima, 2011), achamos por bem determinar as que adequassem melhor perfil linguístico da nossa amostra. Tivemos a preocupação de selecionar e propor uma ordem sequencial, em que as dificuldades dos exercícios vão aumentando cognitivamente com um nível de grau de exigência, do mais simples para o mais complexo.

O Plano de Intervenção (anexo 5) é composto por dois módulos: Fonológico e Fonémico. Constituindo na sua totalidade por vinte e um sessões com um ou dois exercícios no máximo. Evidencia-se um objetivo por cada sessão relacionado com o desenvolvimento da consciência fonológica-fonémica. No final de cada sessão existe uma pequena grelha que possibilita avaliar o exercício, que servirá de base para uma análise de dados finais. O desenrolar do processo de intervenção foi realizado nos meses de outubro, novembro e dezembro. O tempo previsto foi mais ou menos de 35 minutos por sessão durante três dias por semana (2^a, 4^a e 6^a feira). O contexto onde se realiza as sessões, foi na sala de atividades das crianças, sendo realizada individualmente. A flexibilidade está presente, podendo um exercício ser ou não alterado de acordo com os interesses e ritmo da criança. Os materiais disponíveis na realização dos exercícios, foram construídos por nós e outros retirados em livros de atividades do pré-escolar.

Analisando o percurso que fomos delineando no antes e após da implementação do Plano de Intervenção, possibilitou de uma certa forma constituir um perfil de características linguísticas que submerge a nossa amostra. A motivação que esteve

presente foi a principal ferramenta para uma aprendizagem ativa e lúdica. Lentin (1990) considera que quando a criança está motivada, está sensibilizada para a linguagem oral como tal terá mais facilidade em querer comunicar e aprender. Temos consciência que os exercícios propostos suscitaram participação e interesse pelas crianças tal fato se foi constatando ao longo do Plano de Intervenção. A apresentação dos resultados procedeu-se em dois momentos. Em primeiro lugar a realização de uma síntese descritiva da implementação do Plano de Intervenção tendo em conta a avaliação dos registos dos quadros (anexo 3). Em segundo lugar uma sinopse comparativa das duas avaliações realizadas com o instrumento P.A.C.A.

7. IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO

Neste subcapítulo vamos fazer referência ao tipo de atividades (anexo 5) que realizamos com as crianças em estudo, realizando uma breve síntese avaliativa do comportamento verbal das mesmas.

7.1 Consciência Fonológica

Neste ponto, foram trabalhadas dez sessões cada uma estipulada com um objetivo específico. As sessões realizadas incidiram-se mais no mundo da palavra, na identificação das sílabas e respetiva segmentação silábica.

❖ Perceção (discriminação e memorização)

No primeiro exercício da primeira sessão constatamos que as três crianças não apresentaram dificuldades, conseguindo identificar todos os sons, fazendo a associação do som à respetiva imagem. É de referir que ao nível da compreensão verbal na execução de ações em passos sequenciais foi notório a atenção e a compreensão com que tentavam cumprir as ordens. A criança B, numa das ações não concretizou a ordem na totalidade: “Pés juntos, vai até à porta, dá uma volta e pega em duas canetas. Dirige para o lugar”, não fez a volta e apenas trouxe uma caneta. Esta dificuldade está associada por ainda ter dificuldades em associar o número à quantidade.

Na segunda sessão, o exercício, direcionou-se mais para a memorização relacionado com o processamento da linguagem. Foi evidente que as três crianças, identificaram praticamente as imagens que eram retidas no seu campo visual. A criança A, realizou a atividade com êxito.

A criança B apenas não identificou a terceira imagem (o casaco) e a quarta imagem, (calças e casaco). A criança C não memorizou o casaco da terceira imagem e quarta imagem (o blusão e casaco). Conseguiram reter a informação por breves momentos.

Relativamente ao exercício, da construção frásica, foi notório algumas dificuldades, em inventar frases associadas as peças de vestuário. A criança A, apresentou pequenas frases com alguns erros articulatórios nomeadamente o /r/, como por exemplo (para-pá; para-pó). Observamos, frases curtas e simples com ausência de artigos como (o,a). Sendo a estrutura da frase com a mesma ideia. “A camisola é pó corpo, calças é pó penas”.

A criança B observa-se dificuldades na morfologia da frase, e no léxico. Nota-se dificuldades em expressar ideias utilizando o gesto: “ casaco pu aqui “ (aponta para a barriga). Apresenta um discurso simples frase. A predominância do gesto em substituição da palavra foi evidente ao longo da prova.

No que concerne à criança C, constatamos alguns infantilismos. Assistimos à substituição do fonema /s/ por /x/, o fonema /k/ por /x/ entoando as palavras como se fala-se “à bebe”. (anexo) Observamos já uma certa preocupação e enriquecimento morfológico, estando presente os constituintes da frase (SOV), poe exemplo “eu quando vou à Xerra da Stela ponho o gorro na cabexa”.

❖ Exercício para identificar Rimas (frases, palavras e fonemas)

Na sessão três, no primeiro exercício, constatamos que as crianças participaram com empenho, na exploração da rima através da utilização de várias expressões (baixo/alto, chorar/ rir, lento/rápido. Foi interessante observar a preocupação como cada uma tentava imitar o adulto. Verificamos também, que algumas dificuldades estavam presentes na articulação de alguns fonemas, como o caso da criança A, que omitia o fonema /r/ na palavra orelha e coração e a criança B demonstrando dificuldade em pronunciar uma consoante /b/, em vez de badalão pronunciou gadalão. Nas palavras orelha e coração omitiu o fonema /r/.A criança C, suprimiu o fonema /r/ das palavras orelha e coração.

Na identificação das palavras que rimam as crianças A, B e C identificaram com alguma dificuldade as rimas. A criança A e C assimilaram as palavras que rimam, tão, badalão, cão, não e coração. Discriminaram a palavra gato como rima das palavras anteriores, o que está incorreto.

A criança B, teve dificuldades na discriminação auditiva e visual, na identificação das palavras que rimavam entre si, salientando que apenas reconheceu a vogal o, como se fosse uma rima. Observamos também que este exercício exigia um pouco mais da sua capacidade cognitiva, na retenção da informação.

Em relação a sessão quatro, no exercício da descoberta, entre o par de imagens se entre si rimam, tornou-se mais fácil a discriminação. O fator que contribuiu para uma melhor prestação foi sem dúvida o suporte visual da imagem.

A criança A, da totalidade de seis pares de imagens, conseguiu realizar cinco discriminações de palavras que rimam apenas a imagens cadeira-lareira não conseguiu

identificar. Quanto à pronúncia correta de sons apenas o fonema /r/ foi omitido nas palavras coração e cadeira.

Em relação à criança B, teve dificuldades na discriminação de palavras que não rimam apenas não identificou as imagens bola-mola, cadeira- lareira As imagens leão e gato associou como se rimassem entre si. As imagens mota e bota só à segunda tentativa, é que identificou a rima. Consideramos que não realizou a atividade com sucesso. Notamos na percepção da fala, a omissão do fonema /r/ nas palavras cadeira-adeia; coração-goiação, omissão do fonema /k/, na palavra cadeira-adeia, e substituição do /k/ por /g/ em coração-goiação.

Quanto à criança, C, verificamos que identificou as imagens com os sons que rimam, coração-cão; bola-mota, mota-bola. As imagens pião-balão, conseguiu discriminar à segunda tentativa. Apenas não discriminou as imagens cadeira-lareira. Observamos a ausência do fonema /r/ em cadeira-cadeira; coração-coaxão, e a substituição do fonema /k/ por /x/, coração-coaxão.

❖ Exercícios de identificação: frases e palavras

No que concerne à quinta sessão, o objetivo foi sem dúvida a sensibilização e enriquecimento lexical e morfológico da frase. No primeiro exercício, as três crianças participaram e conseguiram completar a frase. Foi evidente algumas dificuldades morfológicas e a existência de alguns erros articulatórios em algumas palavras, quadro de avaliação).

A criança A, notou-se a omissão do fonema /r/, nas palavras como cenoura-cenoura, arroz-aoz e brincar-bincar. Mas o fonema /R/ articulou com facilidade em carro, carregado evidenciando a sua aquisição na estrutura fonética. Quanto à morfologia da frase, tem dificuldades na constituição da frase (SOV), na omissão por vezes do artigo definido e pronomes. Também a criança B observa-se dificuldades na construção de frase, no encadeamento da ação e ausência de sujeito (anexo da avaliação). Averiguamos dificuldades no fonema /K/ na palavra carregada-arregada, cenoura-enoua, e na omissão do fonema /r/ como cenoura- enoua.

A criança C, não demonstrou dificuldades morfológicas. O verbo “fazeu”, segundo vários autores constitui dentro do panorama evolutivo da linguagem, relacionado com estrutura temporal. Nas palavras, maçã-maxa e camisola-camixola, notamos no seu discurso a predominância de infantilismos e dificuldades na discriminação do fonema /k/, substituindo por /x/. O fonema /r/ ainda não está totalmente adquirido do que em relação ao fonema /R/.

No segundo exercício, verbalizamos para as crianças grupos de palavras que conseguissem identificar qual das duas era a maior. A criança A, na primeira amostra associou o tamanho do animal urso-mosquito, considerando a discriminação da palavra urso maior do que a palavra mosquito. Nos restantes grupos de palavras como telefone,

televisão e berlindes, identificou como maiores. Realizou a atividade com sucesso, adquirindo a noção do tamanho da palavra.

A criança B apenas obteve sucesso no grupo de palavras televisão-cama. Referiu que a palavra grande era televisão. Nos grupos de palavras telefone-mesa; bola-berlindes, não conseguiu identificar a palavra grande. Apuramos dificuldades em identificar as palavras grandes e pequenas. A criança C, teve facilidades em perceber as palavras grandes das pequenas, (anexo 5). Apenas as palavras urso-mosquito associou a quantidade à proporção do animal. Teve êxito no exercício.

❖ Segmentação silábica

Na sexta sessão, solicitamos às crianças para ouvir a palavra correspondente a cada imagem, para depois perguntar “quantos bocadinhos tem a palavra”. Tiveram que pintar os quadrados correspondentes à sílabas em questão. Aderiram com interesse ao exercício. Observamos que a criança A e a Criança C, não tiveram dificuldades em associar o número de palmas à quantidade de sílabas correspondentes da palavra. A criança B, foi patente a sua dificuldade em contar o número de palmas correspondente ao número de sílabas, isto porque apresenta limitações na discriminação dos números e quantidade, constituindo um obstáculo. Neste aspeto no quadro de avaliação a criança B, realizou apenas a segmentação silábica nas palavras: cadeira e menina. As restantes palavras não conseguiu concretizar como as palavras: candeeiro; cheirar; lata; ouvido; vassoura; garfo; ler; coração e rio. Averiguamos ainda a existência de substituições em algumas palavras nomeadamente, candeeiro-candelilo, do fonema /r/ por /l/ em CV final; do fonema /v/ por /b/, vassoura-bassoua, em CV inicial. A predominância de uma inserção na palavra ler-lee na vogal e. Continuamos a verificar a omissão do fonema /r/ nas palavras como cheirar- cheiar, vassoura-vassoua, coração-coação na posição intervocálica em VCV, garfo-gafo na posição de encontro consonântico em CVC final e ler-lee em VC final.

A criança A teve inexistência apenas nas palavras cheirar e ler. As restantes teve êxito, (anexo). Constantamos ainda que não pronunciou corretamente as palavras candeeiro-cadieo; cheirar-cheiae, omissão do fonema /r/ em VCV final, e VC; ler-lere, inserção da vogal e, e vassoura-massorá na substituição do fonema /v/ por /m/ em CV. Outro aspeto a referenciar é que a palavra candeeiro-candiero, a criança conseguiu articular o fonema /r/ na posição CV final.

A criança C, praticamente realizou o exercício com sucesso. Não conseguiu realizar a segmentação silábica com as palavras cadeira-cadeia e vassoura-vassoa. A omissão do fonema /r/ continua a ser visível, encontramos nas palavras cadeira-cadeia, vassoura-vassoa na posição intervocálica, em VCV candeeiro-candelo, substituição do fonema /r/ por /l/; garfo-gafo na posição de encontro consonântico em CVC final; cheirar-cheiare, inserção da vogal e. A palavra coração, notamos a predominância do fonema /r/. Notamos já uma aquisição do fonema /r/ em algumas palavras.

❖ Identificar a posição dos sons iniciais nas palavras

Na sessão sete, pedimos às crianças para ouvir a palavra verbalmente transmitida de modo a identificar visualmente e auditivamente os dois primeiros sons das palavras. As três crianças, conseguiram discriminar os primeiros sons das palavras. Apenas a criança B não identificou a palavra mala

O suporte visual esteve presente o que possibilitou a uma maior identificação do som na palavra.

❖ Identificar o som no início da palavra

Na oitava sessão, as crianças tiveram dificuldades em identificar o som no início da palavra. Na segunda tentativa através do recurso da segmentação silábica e da palavra visual, possibilitou a um maior reconhecimento da sílaba no início da palavra. A criança A, não discriminou a sílaba no início da palavra régua e chapéu. As palavras porta e livro identificou. A criança B reconheceu as sílabas das palavras: chapéu, porta e livro. Não discriminou a régua. Podemos considerar êxito no exercício. A criança C, não identificou a sílaba inicial na palavra chapéu e régua.

❖ Identificar palavras iguais, diferentes

Na nona sessão, na identificação da palavra igual ou diferente, a criança A, tem vindo a evidenciar uma evolução o que foi visível neste exercício. Revelou sucesso como tico-pico;tomate-somate;tartaruga-tartaruga;chapéu-chuva;pato-pala;tulipa-tulicreme;sapo-sapo;trator-trator, referindo que eram iguais ou diferentes. A criança B neste exercício também evidenciou êxito, revelando apenas a não identificação das palavras pato-pala. A criança C apenas não discriminou as palavras tomate-omate.

Na décima sessão, começamos a averiguamos uma evolução das três crianças na discriminação das palavras incorretas, conseguindo identificar corretamente as que foram enunciadas pelo adulto. O suporte da imagem também foi fulcral neste exercício. A criança A apenas não identificou a palavra braço-aço, referindo correto a palavra aço. A criança B teve mais dificuldades em identificar as palavras incorretas como árvore-ár; banana-nana; sapato-pato; braço-aço; saia-aia e bola-ola. A criança C, não discriminou a palavra árvore-arv; almofada-mofada e braço-aço.

7.2 Consciência Fonémica

Este mundo é considerado o mundo dos sons, na descoberta do som na palavra.

É constituído por onze sessões onde o treino se insere mais ao nível do fonema. (anexo 5)

❖ Perceção auditiva

Na décima primeira sessão, tanto no exercício de reconhecimento de som e como na sequência de batimentos, as crianças não tiveram dificuldades na retenção de informação, como na associação do som à imagem exceto a criança B que no segundo exercício de batimentos, apenas discriminou os sons (00 0 0) e (0 00 000). Mais uma vez se evidencia a dificuldade de associar a quantidade ao número. A criança A, não conseguiu discriminar na totalidade o batimento (000 00 00) realizando desta forma (00 000 00) e também ; (000 0 00) em (000 00 00). A criança C, demonstrou capacidade auditiva, apenas errou no batimento (000 00 000).

No reconhecimento de sons de objetos realizados de uma forma sequencial, as três crianças identificaram a sequência com sucesso.

❖ Segmentação silábica do fonema /t/

Na décima segunda sessão, praticamente as crianças conseguiram realizar a divisão silábica. A criança A, apenas não identificou quantas sílabas tinha a palavra: tigre -tiguee e teia-teiea. Notamos uma melhoria considerável na articulação do fonema /t/ como nas palavras telhado; tesouro; tesoura, terra, tacho; televisão; tigre; teia e quatro em CV inicial CCV final. A palavra tartaruga disse cataruga, substituindo o fonema /t/ pelo /k/ em posição CVC inicial e televisão disse talvisão, omissão da vogal e. Praticamente o fonema /t/ está adquirido. Continua-se a observar a omissão do fonema /r/, em tesouro-tesouo; tesoura-tesoua e Tigre-tigue. Observamos uma tentativa em tartaruga-cataruga em posição CVC no meio e quatro-quarto em CCV final. Quando o adulto pedia para repetir a palavra pronunciava corretamente os sons.

A criança B, também mostrou alguma evolução, apenas não identificou a palavra televisão e tartaruga. Tem algumas dificuldades em articular o fonema /t/ nas palavras tesouro-guesouro e tesoura-cuisoura em CV inicial. Nas palavras telhado, terra, tacho, televisão, tigre, tartaruga, teia e quatro pronunciou corretamente. Também constatamos omissão do fonema /r/ tesoura-tesoua; tigre-tigue; tartaruga-tacauga; quatro-quato.

No caso da criança C, evoluiu, não identificou o número de sílabas na palavra televisão e quatro. Articulou corretamente o fonema /t/ em CV inicial como o caso de telhado, tesoura, tesouro, terra, tacho, televisão, tigre, tartaruga e teia e caso de quatro-quatoro. Podemos considerar que o som t está praticamente adquirido. A omissão do fonema /r/ foi perceptível nas palavras, tesouro-tesouo; tesoura-tesoua; tigre-tigue. Por repetição induzida, conseguiu pronunciar bem os fonemas /t/ e o /r/.

❖ Identificar o fonema /t/ no início da palavra

Na décima terceira sessão com ajuda de imagens as crianças tinham que discriminar o som t nas palavras. Foi uma prova que foi superada. A criança A, auditivamente e visualmente identificou as palavras que continham o som/letra T como telefone, ténis, tambor, tomate, apenas a palavra mosquito teve dificuldades em discriminar em CV, tal como aconteceu com a criança B. A criança B, tem algumas

dificuldades em articular o fonema /t/ na palavra tomate-comate substituindo o fonema /t/ em /k/ e telefone-ofone, predominando uma distorção. No entanto reconheceu o som t nas palavras telefone, ténis, tambor e tomate.

A criança C, discriminou a letra t nas palavras tambor, tomate, mosquito, telefone, ténis. A sua articulação melhorou bastante na pronúncia do fonema /t/. Praticamente o som t está adquirido.

❖ Soletrar os sons da palavra

Na décima quarta sessão, observamos dificuldades sentidas pelas crianças em soletrar os sons da palavra (anexo4), imitando o modelo adulto. Remete ainda nas dificuldades sentidas em acompanhar o adulto através da imitação. Deduzimos que a criança tem a noção da palavra na sua globalidade e não a percepção auditiva do som isolado.

❖ Descoberta e Identificação do fonema /k/

Na décima quinta sessão no exercício utilizou-se a palavra e imagem e a realização da segmentação silábica como suporte da identificação do som. No geral as crianças tiveram êxito. A criança A, apenas não discriminou no grupo de palavras: casaco-copocama, a palavra casaco, os restantes grupos identificou o som C.

Em relação à criança B, no grupo de palavras mola-foca-janela identificou mola contendo o som C o que está incorreto. Nas palavras, vaca-galinha-dedo, identificou como tendo o som C. O último grupo discriminou o bolo como tendo o som C.

Quanto a divisão silábica, notamos uma evolução em associar a quantidade de sílabas às sílabas.

A criança C, realizou o exercício com sucesso identificando o som C nas palavras. A segmentação silábica também denota-se como um exercício praticamente percebido e adquirido.

❖ Inventar uma história

Na décima sexta sessão deu-se a oportunidade de as crianças inventarem através de uma história “O Sonho do Coelho...”, uma pequena história. Participaram e estiveram empenhados em conseguir realizar a sua história.

Ao nível do discurso, a criança A, evidenciou um discurso pobre, com construção de frases curtas. Notamos que ao nível morfológico já vai conseguindo encadear duas ações sequenciadas, utilizando formas gramaticais. Verificamos também que os fonemas /k/ e /t/, já os articula bem. Continuamos a observar a omissão do fonema /r/ nas palavras dormir-domir em CVC inicial; cenouras-cenouras em posição intervocálica e aparece-aparece na posição intervocálica em VCV no meio. Constatamos ainda que nas palavras comer, pensar, escavar articula corretamente o fonema /R/ em CVC final.

A criança B, tem dificuldades ao nível do discurso, apresentando simples e com vocabulário reduzido. Verificamos que o seu discurso não está adequado á faixa etária em que se encontra. Observamos uma diminuição de erros articulatórios, na pronúnciacorreta do fonema /K/ quase encontra praticamente adquirido.A omissão do fonema /r/ na palavra cenouras- cenouas; na posição intervocálica em VCV final e na palavra cresceram-cesceam,

Relativamente à criança C, apresenta um discurso simples. Notamos predominância de infantilismos como a palavra coelhinho. Averiguamos também a substituição do fonema /k/ por /x/ como é o caso da palavra cenoura-xenouras

❖ Descoberta e Identificação do som L

Na décima sétima sessão, na identificação do som L as crianças tiveram êxito, na identificação do som e letra L. A criança A discriminou a palavra joaninha, contendo o som L.A criança B também discriminou a palavra joaninha e batom como tendo o som L. A criança C identificou as palavras como tendo o som L.

❖ Segmentação silábica do fonema /V/

Na décima oitava sessão, pedimos à criança para dizer a palavra correspondente a cada imagem, para de seguida realizar a divisão silábica da mesma. As crianças apresentaram êxito na realização do exercício. A criança A, não foi capaz de realizar a divisão silábica na palavra voar, acrescentando uma vogal à palavra voare (inserção). Nas restantes obteve sucesso. Notou-se que a palavra vassoura pronunciou bassoa, predominando uma distorção da palavra, a substituição do fonema /v/ por /b/ em CV inicial e omissão do fonema /r/ na posição intervocálica em VCV.Quanto à criança B, obteve sucesso na divisão silábica, no entanto na palavra vassoura-bassoa teve dificuldades em pronunciar, substituindo o fonema /v/ por /b/, omissão do fonema /r/ na posição intervocálica em VCV. A criança C, verbalizou corretamente as palavras exceto a palavra vassoura-fassoa, substituindo o fonema /v/ pelo fonema /f/.

❖ Identificação do fonema /V/ e /k/ nas palavras

Na décima nona sessão,verbalizamos um grupo de palavras em que as crianças tinham que identificar o /V/ num grupo e o /k/ noutra grupo de palavras. Nos dois grupos notamos que a discriminação do fonema /v/ suscitava mais dificuldades que o fonema /k/. Assim a criança A, no grupo de palavras no qual tinha que identificar o som v, identificou a vaca, vassoura. Mas as palavras foca, arvore e flor teve dificuldades em discriminar o som.No grupo de palavras do fonema /k/ obteve sucesso na discriminação.

A criança B,no grupo de palavras do fonema /v/, teve dificuldades na discriminação dos sons.Apenas identificou a palavra vaca e vassoura. A palavra porco realizou por distração, mas na segunda tentativa, também não identificou o som V.Nas

palavras foca percebeu o som V, sendo incorreto. Na palavra árvore não discriminou o som V. Quanto ao grupo de palavras com o fonema /k/, identificou todas, exceto a casa.

A criança C, conseguiu discriminar no grupo de palavras correspondentes ao som V: vaca, vassoura e árvore. A palavra flor confundiu o som substituindo o fonema /v/ pelo /f/. O grupo de palavras do som C, obteve sucesso discriminando as palavras correspondentes. Reconhecemos ainda a existência de alguma confusão ao nível da percepção auditiva, entre os fonemas /v/ e /f/.

❖ Segmentação silábica do fonema /r/

Na vigésima sessão, notamos nas três crianças uma evolução na segmentação silábica. A criança A realizou com sucesso o exercício. Apenas a palavra vassoura, não conseguiu realizar. Disse bassoura em vez de vassoura. O fonema /r/ ainda continua com dificuldades como é visível nas palavras está adquirido, morango-moango; cadeira-cadeira; erva-eva e cenoura-cenoura.

A criança B, realizou com certa autonomia o exercício da segmentação silábica, salvo a palavra regar. Houve palavras com erros articulatórios, tais como morango-gorango; regar-egar; vassoura-bassoura; caracol-caracolo; erva-eva e barco-baco.

A criança C, realizou com sucesso a segmentação silábica. Apenas a palavra regar disse regare (inserção da vogal e), levando-a a um erro perceptivo.

❖ Descobrir o som intruso nas palavras

Na vigésima primeira sessão, com o suporte de imagens as crianças superaram a prova. É visível alguns erros discriminatórios auditivos. Em relação à criança A, no grupo das palavras que compõem o som C: cama-maça-vaca-camisa não discriminou o som C. Os restantes grupos de imagens identificaram com êxito os sons R, P, T.

A criança B, teve algumas dificuldades, nomeadamente no grupo de palavras do som C: cama-maça-vaca-camisa que não identificou o som C na imagem maçã e camisa. Os restantes grupos (anexo) realizou positivamente. A criança C discriminou com êxito todos os grupos de sons, R, C, P e T.

8. INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo em conta os objetivos propostos, efetuaremos a apresentação e discussão dos resultados obtidos através dos instrumentos de recolha de informação. A análise dos

dados recolhidos junto das educadores de infância e a implementação do Plano de Intervenção, aos sujeitos do estudo, permitiram perceber o papel do educador de infância na identificação, deteção e intervenção em crianças com dificuldades de linguagem. Também se averiguou uma articulação com os diferentes intervenientes no processo educativo da criança (família, contexto escolar e técnicos) confluindo no desenvolvimento linguístico da criança.

8.1 Prova De Avaliação Das Capacidades Articulatórias

Os resultados obtidos na análise individual de cada criança, na prova P.A.C.A., (anexo,6) realizada em dois momentos (antes e após do Plano de Intervenção) serviram de base para sustentar uma maior viabilidade em relação à implementação do Plano de Intervenção e no conhecimento do perfil linguístico da criança. Para uma melhor compreensão, contemplamos quatro categorias que nos evidenciam as incorreções na produção oral da criança: omissões; substituições; distorções e inserções transcritas no instrumento da P.A.C.A.

Os resultados serão registados, numa tabela, (P.A.C.A) todos os fonemas (no contexto da palavra) omitidos, substituídos, inseridos ou distorcidos.

Criança A

Tabela 2 - Resultados P.A.C.A – Criança A

Criança A		1.º Avaliação	2.º Avaliação
Omissões	Induzida	19	8
	Repetição	23	9
Substituições	Induzida	7	2
	Repetição	7	1
Distorções	Induzida	5	2
	Repetição	4	1
Inserções	Induzida	1	1
	Repetição	1	0

Ao equiparmos os dados relacionados com as duas avaliações, notamos uma evolução nos aspetos fonológicos da linguagem, observando uma diminuição de erros articulatórios presentes.

Relativamente às omissões salientamos uma diferença significativa quer em termos de produção induzida, ou produção por repetição, sendo visível na estruturação silábica da palavra. Observamos uma diminuição bastante notável da primeira avaliação, com 19 omissões induzidas e na segunda avaliação com 8 omissões induzidas. Comparando quantitativamente os dados, presenciamos que no geral, e como demonstra o relatório do P.A.C.A., (anexo 6), os fonemas oclusivos orais /t/e/k/encontram-se neste momento adquiridos pela criança, pronunciando corretamente em CVC, CCV.

O fonema /r/, apresenta ainda algumas dificuldades na produção do fonema /r/, nomeadamente na posição CVC.

O fonema /R/ em CV, CVC e CCV está adquirido como se observa na produção induzida.

Ainda encontramos ausência da vogal e como é o caso da palavra elefante-lefante e esquilo-squilo. Com menos frequência predomina ainda a omissão da sílaba anterior em polissílabo, almofada-mofada.

À semelhança do que se verifica nas omissões, houve uma diminuição de erros ao nível das substituições como averiguamos no quadro acima. A predominância de duas substituições como demonstra o relatório do P.A.C.A (anexo 6) estão relacionadas com a consoante fricativa em CV final. É o caso do fonema /s/ por/z/ ,casa-caza e na semivogal do o por u, na palavra bolo-bulacha.

Comparando as duas avaliações, consideramos uma evolução bastante positiva que ronda 7 substituições, (induzida e por repetição) e na segunda avaliação, 2 substituições (induzida) e 1 apenas por repetição.

Estes resultados aferem que a criança ainda não tem na sua totalidade a aquisição dos fonemas da sua língua materna. Pela evidência que se verifica nas omissões em relação às substituições.

Em relação às distorções, observamos em menor número comparando com os resultados das omissões e substituições.

Verificamos na segunda avaliação 2, distorções na produção induzida, como é o caso da palavra árvore-arve e corcordilo-corilo. (anexo 6)

Dentro das distorções consideramos também aquelas que a criança teve dificuldades em perceber visualmente tanto na primeira como na segunda avaliação, (anexo 6) como: bolacha-bolo, mala-mochila; escova-pente.

Nas inserções apenas verifica-se uma na produção induzida mar-mareque se manteve nas duas avaliações.

Podemos concluir, que a criança apresenta uma diminuição considerável de erros articulatorios ao nível da linguagem, prevalecendo algumas omissões. Em relação à articulação notamos algumas melhorias na aquisição dos fonemas.

Criança B

Tabela 3 - Resultados P.A.C.A – Criança B

Criança B		1.º Avaliação	2.º Avaliação
Omissões	Induzida	18	17
	Repetição	16	10
Substituições	Induzida	9	4
	Repetição	10	6
Distorções	Induzida	7	5
	Repetição	4	2
Inserções	Induzida	1	1
	Repetição	1	1

Mediante as provas realizadas, consideramos que a criança B, apresenta inúmeras dificuldades no domínio fonológico-fonémico, situando-se a um nível linguístico inferior à sua idade cronológica em que se encontra. Da análise do quadro, observamos que é uma criança que tem dificuldades no processamento da informação auditiva, tanto na produção induzida como na produção por repetição no seu aspeto linguístico ao nível da articulação.

Observamos uma predominância elevada de omissões tanto na primeira avaliação como na segunda avaliação.

No relatório da P.A.C.A (anexo 6) evidenciam-se omissões do fonema /r/ que reportam- na estrutura silábica em CCV, CVC e CCV, (anexo) prefazendo com que algumas palavras do seu léxico, não sejam produzidas corretamente. Consideramos o fonema /r/ como emergente.

Prevalece também a omissão de alguns fonemas como é o caso, do fonema /l/ em CV inicial, mas na palavra laranja-laanja, que já pronuncia corretamente em CCV inicial na palavra flauta-fauta omitiu a consoante lateral. Em em VC final, como anel-nel; em CV final, na palavra crocodilo-cocodilo encontra-se adquirido. Encontramos ainda omissões da vogal, a, como anel-nel em produção induzida e na vogal e em espada-spada.

Quanto às substituições, salientamos uma diferença significativa da primeira avaliação para a segunda e uma diminuição de erros articulatorios em relação às omissões. Observamos 9 substituições induzidas e na segunda avaliação 4 substituições induzidas. Podemos então afirmar que os erros articulatorios devem-se sobretudo às omissões que já deveriam ter sido superadas.

Averiguamos ainda, um aumento de erros fonéticos perceptíveis por repetição na categoria da substituição. O que traduz pela dificuldade que a criança tem no processamento ao nível da percepção auditiva. Em relação às distorções, encontramos ainda uma percentagem elevada, no processamento ao nível da discriminação auditiva. O que vai ao encontro das omissões dos erros articulatorios na ausência de consoantes.

Neste âmbito vamos encontrar uma criança que tem vindo a evoluir progressivamente, onde predomina no seu discurso uma simplificação ou facilitação fonológica de significados que prescrevem em erros articulatorios.

Além de um trabalho sistemático é necessário continuar a reforçar e trabalhar as habilidades relacionadas com a percepção, memória sequencial e atenção seletiva.

Outro fato observável, foi ao nível do comportamento da criança que durante a implementação do Plano de intervenção foi visível alguma concentração. Conseguia nas últimas sessões estar concentrada durante 15 minutos sem que o adulto lhe chama-se atenção. No entanto, os exercícios da segmentação silábica, influenciaram a área da matemática, na identificação do número à quantidade, ou seja o número de palmas ao mesmo número de sílabas na palavra.

Criança C

Tabela 4 - Resultados P.A.C.A – Criança C

Criança C		1.º Avaliação	2.º Avaliação
Omissões	Induzida	13	9
	Repetição	13	4
Substituições	Induzida	11	8
	Repetição	11	6
Distorções	Induzida	6	1
	Repetição	5	0
Inserções	Induzida	2	1
	Repetição	2	0

Observa-se que o desempenho da criança C, evidência uma evolução positiva ao nível da consciência fonológica-fonémica, predominando uma diminuição significativa de erros articulatorios ao nível das omissões, substituições e distorções. No entanto o seu discurso ao nível morfológico, semântico e pragmático, emerge infantilismos que já deveriam estar omissos na faixa etária em que se encontra. Este tipo de discurso infantilizado submerge de algumas substituições (anexo 6) que estão relacionadas com a consoante fricativa /s/ em CV. Observamos tais substituições em /s/ por /z/ casa-caza em CV final e /s/ por /x/ em CV como na palavra, urso-urxo. Em relação a consoante fricativa /j/, a criança substitui por /x/ em CV inicial, janela-xanela. Podemos considerar as consoantes /s/, /x/, /j/ e /z/ ainda emergentes na produção linguística. É de enfatizar que da primeira para a segunda avaliação houve uma diminuição de substituições.

No concerne às omissões, embora prevaleça mais em toda a produção fonológica da criança, também apresentou uma diminuição. Observamos na primeira avaliação 13 omissões por indução e na segunda avaliação apenas 9 omissões por indução.

O fonema /r/ apresenta dificuldades na pronúncia, nomeadamente na posição CVC como se verifica na segunda avaliação (anexo 6 tartaruga-tataruga; na posição de encontro consonântico em VC, como árvore-arve e no grupo consonântico CCV, zebra-zeba. Não estando ainda totalmente adquirido.

O fonema /R/ em CV, CVC e CCV está adquirido como se observa na produção induzida (anexo 6). Os fonemas oclusivos orais /t/ e /k/ encontram-se neste momento adquiridos, articulando corretamente em toda a estrutura silábica, principalmente em CVC, CCV. Encontramos ausência da vogal e como é o caso da palavra elefante-lefante e esquilo-squilo na produção induzida. Com menos frequência predomina ainda a omissão da sílaba anterior em polissílabo, almofada-mofada.

Em relação à tabela observamos uma predominância de omissões ligeiramente alta, em relação às restantes categorias fonológicas, persistindo ainda erros articulatorios.

A prevalência de uma distorção sugere-nos que ao nível do processamento, linguístico a criança não apresenta dificuldades, discrimina a informação que absorve da realidade.

Muitas das distorções foram eliminadas na segunda avaliação passando a persistir com outros erros articulatorios, como é o caso da palavra tartaruga-tataruga, (omissão do /r/) televisão-televizão (substituição do /s/ por /z/) e laranja (disse corretamente).

Notamos que após a implementação do Plano de Intervenção, o seu discurso está mais perceptível e um aumento ao nível lexical. No entanto devemos, continuar a trabalhar com a criança ao nível da consciência fonológica, bem como colmatar certos fonemas que persistem nos seus diálogos infantilizados.

Confrontando assim, os dados obtidos, averiguamos que a implementação do Plano de Intervenção foi positivo, o desempenho e as respostas das três crianças, manifestaram-se no êxito do Plano de Intervenção face ao desenvolvimento de aquisições básicas da linguagem, evidenciando uma diminuição de erros articulatorios como se evidenciou no teste P.A.C.A.

Tabela 5- Quadro resumo resultados P.A.C.A

		Criança A		Criança B		Criança C	
		1.º Avaliação	2.º Avaliação	1.º Avaliação	2.º Avaliação	1.º Avaliação	2.º Avaliação
Omissões	Induzida	19	8	18	17	13	9
	Repetição	23	9	16	17	13	4
Substituições	Induzida	7	2	9	17	11	8
	Repetição	7	1	10	17	11	6
Distorções	Induzida	5	2	7	17	6	1
	Repetição	4	1	4	17	5	0
Inserções	Induzida	1	1	1	17	2	1
	Repetição	1	0	1	17	2	0

Continuamos a verificar, no desempenho linguístico das crianças, a prevalência de algumas omissões e substituições, que ainda prevalecem na produção induzida como na produção por repetição. Foi visível pela criança B e C. Enquanto que a criança A, encontramos de fato a sua evolução articulatória em relação às outras crianças.

Das três crianças o processamento auditivo está condicionado pelo fraco desempenho da memória verbal e auditiva, sendo um dos aspectos que interferem no desenvolvimento da linguagem. Uma criança que não compreende ou não se expressa corretamente pode ser um sinal (in) familiarizada com a linguagem bem como na descodificação da informação.

Em relação à análise dos erros perceptivos fonéticos, sustenta-se uma diminuição de erros articulatorios. O fonema /t/ e /k/, estão totalmente adquiridos em toda a estrutura silábica, nas três crianças. Relativamente ao fonema /r/, ainda se encontra emergente, marcada pela omissão, na posição intervocálica em VCV no grupo consonântico em CCV e na posição de encontro consonântico em CVC.

As substituições de algumas consoantes da mesma categoria não se limitaram apenas a consoantes fricativas como /v/ por /f/; /s/ por /z/, observando-se também em algumas vogais sobretudo a vogal e por i. Segundo Pinto (1998), este tipo de processamento linguístico pode estar condicionado pelo contexto onde a criança está inserida, podendo evidenciar a forma de falar da região e da própria família que utiliza o seu próprio discurso. Temos a criança C que o seu padrão linguístico apesar de ser uma criança bastante comunicativa, predomina alguns infantilismos, sobretudo ao nível das substituições /v/ por /f/; /s/ por /z/, /s/ por /x/ .

Averiguamos também que a transposição da palavra em unidades fonémicas, possibilitou uma sensibilização e contato com a escrita. Houve exercícios que realizaram com êxito tendo como suporte a palavra escrita. Muitos autores, mencionam que o treino constante entre o fonema e o grafema nas crianças mais pequenas carece a capacidade de obter competências ao nível da literacia. Pinto (1998), reforça a ideia que a linguagem oral nos primeiros anos não deve ser menosprezada, mas sim criar condições que possibilitem a sua estimulação.

8.2 Validação Da Intervenção

Para a operacionalização da análise dos dados, iniciou-se uma pré-análise que caracterizou a escolha do material analisado de acordo com os objetivos de estudo.

A análise das entrevistas foi elaborada através de um quadro síntese agrupado em categorias, indicadores e unidades de registo obtendo assim uma perspetiva global das ideias expressadas sobre o fenómeno em estudo. Neste molde as quatro entrevistas do estudo foram objeto de recorte de unidades de registo, que partir delas procedeu à sua categorização.

Para validar a aplicação do Plano de Intervenção e consolidar os resultados obtidos, realizou-se uma entrevista (anexo 2)diferenciada à educadora de infância que acompanha diariamente as crianças em estudo.

A mesma tem como objetivos principais:

- Validar os resultados da aplicação do Plano de Intervenção em crianças que apresentam dificuldades de linguagem;
- Analisar em que medida as estratégias implementadas no Plano de Intervenção contribuíram para o desenvolvimento linguístico das crianças;
- Conhecer a opinião do educador de infância sobre as estratégias implantadas no Plano de Intervenção.

Deste modo, recolhemos a opinião da educadora de infância, em relação à:

- Importância da aplicação do Plano Intervenção;
- Tipo de intervenção utilizado (consciência fonológica);
- Adequação das atividades ao ritmo de aprendizagem e faixa etária das crianças;
- Duração Plano Intervenção;
- Aplicabilidade no tempo;
- Estratégias utilizadas (atividades);
- Evolução do Plano de Intervenção.

1. Importância da aplicação do Plano Intervenção

Na questão apresentada à entrevistada “Considera importante a implementação do Plano de Intervenção em crianças com dificuldades de linguagem?”, procuramos inicialmente obter informação relevante sobre a importância do Plano de Intervenção, nas crianças em estudo, que apresentam dificuldades de linguagem (anexo 3 e 4))

Tabela 6 - Importância da aplicação Plano Intervenção

Categorias	Indicadores	E.B.P
Importância da aplicação do Plano Intervenção	sim	X
	Não	

X- Verifica-se

(E.B.P1)”(...)sim!(...) para realizar o despiste temos de ter em conta o Perfil Desenvolvimento da Criança(...) para de seguida podemos intervir com estratégias adequadas”

A entrevistada considera importante a utilização do Plano de Intervenção, como meio dinamizador no desenvolvimento das competências linguísticas, sobretudo em

crianças que apresentem dificuldades comunicacionais / linguísticas, no entanto reforça, a ideia que antes da intervenção devemos ter em conta o Perfil Desenvolvimento da Criança, como instrumento de avaliação para definir objetivos e implementar estratégias.

O reforço da importância que a avaliação coaduna na identificação e despiste de problemas comunicacionais e linguísticos, constitui sem dúvida um marco na recolha de informação do desenvolvimento global da criança. Quando deparamos com crianças com dificuldades de linguagem, muitas vezes o nosso objetivo ressalva uma avaliação mais específica que possibilita averiguar, segundo Lima (2011) quais os aspetos linguísticos que estão alterados e suscitam posteriormente uma intervenção a uma determinada componente linguística. Deste modo subscreve-se o reforço da importância que o processo avaliativo tem segundo a entrevistada na adequação de instrumentos que possibilitam então averiguar o desenvolvimento linguístico da criança. Neste caso a sua escolha limitou-se apenas ao Perfil de Desenvolvimento da Criança para posteriormente realizar um Plano de Intervenção.

2. Tipo de intervenção utilizado (consciência fonológica)

Tabela 7 - Tipo de intervenção (consciência Fonológica)

Categorias	Indicadores	E. B. P
Trabalhar a consciencia fonologica	Importante	X
	Não importante	

X- Verifica-se

Quando questionada sobre a importância de trabalhar a consciência fonológica, no Plano de intervenção às crianças em estudo, a entrevistada refere o facto de ser fundamental trabalhar a consciência fonológica, porque é uma área que abrange as restantes componentes do sistema linguístico. Menciona ainda que contribui para as restantes áreas do desenvolvimento da criança.

(E.B.P2) “(...) abrange todo o sistema linguístico(expressão e compreensão e as restantes áreas de desenvolvimento da criança”

3. Adequação das atividades ao ritmo de aprendizagem e faixa etária das crianças

Tabela 8 - Adequação das atividades

Categorias	Indicadores	E.B.P
Adequação das actividades ao	Adequado	X
	Não adequado	

X-Verifica-se

Verificamos ainda que no que respeita às atividades do Plano de Intervenção, a educadora de infância considerou que as atividades devem estar adequadas à faixa etária da criança e de acordo com os ritmos de aprendizagem:

(E.B.P3) “Sim! Sem dúvida (...) senti que as crianças participaram com interesse. Tal fato deve-se á adequação das atividades às suas idades.”

Por isso mesmo devemos privilegiar os interesses, ritmos e necessidades da criança, para uma melhor adequação de conteúdos pretendidos no desenvolvimento linguístico da criança com dificuldades de linguagem. A planificação do Plano de Intervenção passa por um processo que o educador deve ter em conta, e refletir qual ou quais as estratégias mais adequadas para um maior desempenho linguístico da criança.

4. Duração Plano Intervenção

Tabela 9 - Duração Plano Intervenção

Categorias	Indicadores	E.B.P
Duração Plano Intervenção	Suficiente	X
	Insuficiente	

X-Verifica-se

Para a entrevistada, a duração do Plano de Intervenção foi suficiente, porque houve evolução, mas no seu entender deveria, para uma melhor aquisição e apreensão das habilidades linguísticas, ter sido prolongado.

Um trabalho adequado à idade cronológica e continuado obtém, na sua opinião, melhores resultados:

(E.B.P4) “Suficiente, sim(...)”

(E.B.P5) “(...) devemos ter mais tempo para realizar um trabalho que vá ao ritmo de aprendizagem da criança(...)”

(E.B.P6) “Deve haver um trabalho sistemático e contínuo para que possamos ver resultados positivos”.

Já Rodriguez e Santana (1999) aferem que uma intervenção ao nível da linguagem deve ter em conta a sua durabilidade na dimensão das dificuldades linguísticas da

criança. Pode reportar a uma sessão ou mais por semana consoante os objetivos delineados e as metas que pretendemos atingir.

5 Momento de intervenção

Quando questionamos sobre se a aplicação do Plano de Intervenção deveria ter ocorrido mais cedo em caso afirmativo se os resultados seriam os mesmos, a educadora de infância afirma que a aplicação precoce tem, em sua opinião, melhores resultados.

Tabela 10 – Aplicabilidade no tempo

Categorias	Indicadores	E. B. P
Aplicabilidade no tempo	Sim	X
	Não	

X- Verifica-se

Acrescenta ainda estes dependem do ritmo da criança, é dá o exemplo, das crianças em estudo:

(E.B.P7) “(...) a... (criança B), é uma criança que tem vindo a ter apoio da Intervenção Precoce desde os dois anos de idade, no entanto tem vindo progressivamente a evoluir na sua aprendizagem, (...)Em relação a...(criança A) e...(criança C), penso que o processo de intervenção foi adequado uma vez que houve evolução ao nível da articulação após o Programa de Intervenção”

Como afirma Lima (2011) a especificidade da maturação do sistema nervoso influencia todo o processo motor cognitivo da criança uma vez que a criança se encontra num processo de desenvolvimento, influenciada por diversos fatores, quer internos quer externos. Desta forma é mais permeável a desenvolver e adquirir conhecimentos.

No seguimento desta ideia, podemos contrapor que uma intervenção tardia pode influenciar os resultados esperados. A sua entrada no ensino básico põe em evidência dificuldades de aprendizagem, associadas a problemas linguísticos que deveriam ter sido colmatados ao nível da educação pré-escolar.

6. Evolução do Plano Intervenção

Tabela 11 – Evolução do Plano Intervenção

Categories	Indicadores	E. B. P
Evolução do Plano de Intervenção	sim	X
	Não	

X-Verifica-se

A educadora de infância considera que, após a aplicação do Plano de Intervenção, houve evolução por parte das crianças em estudo. As três crianças apresentam um discurso mais espontâneo quando participam nos diálogos de grupo, bem como ao nível da articulação correta do som T, C e R. Acrescenta ainda que progrediram nos exercícios de identificação de rima e na divisão de palavras.

(E.B.P8) “(...) aparentam ter mais autonomia no seu discurso quando participam nos diálogos de grupo”

(E.B.P9) “ noto diferenças na articulação como o T, C e o R que praticamente os três tinham dificuldades em pronunciar. Agora já o fazem corretamente (...)”

(E.B.P10) “Também notei evolução ao nível dos exercícios de identificação de rimas e na divisão da palavra em sílabas”

Pela análise do acima mencionado, podemos validar que houve evolução ao nível do desenvolvimento linguístico da criança, dando resposta positiva a uma das questões de investigação que pretendíamos ver respondida. Averiguamos que esta evolução foi visível na articulação correta dos fonemas /r/, /k/ e /t/ por parte das crianças e nos exercícios de segmentação silábica e identificação da rima.

O percurso evidenciada ao longo do Plano de Intervenção, quando confrontados com os resultados do teste de articulação (P.A.C.A) permite-nos aferir desta evolução.

6.1 Domínio Fonológico e fonémico

Tabela 12 – Domínio Fonológico e Fonémico

Categories	Indicadores	E. B. P
Dominio fonológico e fonémico	Dominio Fonologico	X
	Dominio Fonémico	X

X-Verifica-se

Pela resposta obtida considera-se que houve evolução no domínio fonológico e fonémico das crianças:

(E.B.P 11) “Senti algumas diferenças na aprendizagem das crianças(...)”

(E.B.P 12) “(...) se adequou ao ritmo das crianças(...) Os exercícios da rima e a divisão das palavras(...)contribuíram para o desenvolvimento do vocabulário(...)”

(E.B.P13) “(...) Verifiquei na articulação de alguns sons...T e C. Neste momento(...) já não omitem o som na palavra. O som R, também houve evolução (...)”

(E.B.P.14) “Também noto uma predisposição para comunicar.”

Segundo a educadora de infância, a criança B, encontra-se mais desperta na identificação das rimas acrescentando ainda que (E.B.P.15) “(...) que através dos exercícios da divisão silábica, consegue já associar o número à quantidade.”. Considera ainda que a criança A,(E.B.P.16) “(...) que apesar ser uma criança introvertida,(...) participar com frequência nos diálogos (...)”.Enquanto que a criança C,“(E.B.P.17) demonstrou evolução na articulação de sons como o R.”

No seguimento da análise à evolução fonémica, questionou-se a educadora de infância sobre se considera o exercício da segmentação silábica fundamental para o desenvolvimento da linguagem, para a qual obtivemos resposta positiva:

(E.B.P18) “Sim(...) Na minha prática realizo muitos exercícios de segmentação silábica.”

(E.B.P19) “(...) o objetivo é trabalhar a palavra e conseguir que a criança percecionos os sons e os articule corretamente.”

Quando pretendemos analisar o trabalho da consciência fonológica e fonémica e constatando que os resultados obtidos foram positivos, concluímos que o treino da consciência fonológica- fonémica perfaz com que a criança adquira uma maior mestria da sua língua, sendo capaz de compreender e produzir os sons, enquadrando-os em palavras e frases.

Outro aspeto a salientar prende-se com a segmentação silábica, como um dos exercícios estratégicos para o desenvolvimento da linguagem, (Sim, Sim 1998). A estruturação do plano de intervenção evidência uma sequência das atividades que se articulavam com a segmentação silábica. Ressalta aqui o aspeto do lúdico como instrumento de toda a dinâmica e motivação da criança para as aprendizagens. A mesma autora refere ainda que a evolução da consciência linguística prende-se com a capacidade de a criança realizar com autonomia a segmentação silábica. Esta consciencialização irá posteriormente confluir na motivação e na perceção da simbologia que é o grafema, na aquisição da escrita e leitura.

Devemos considerar que a segmentação silábica foi sem dúvida uma estratégia de impulso no desenvolvimento articulatorio dos sujeitos do nosso estudo.

Tabela 13 - Aprendizagens Formais/ Áreas Curriculares

Categorias	Indicadores	E. B. P
Evolução do Plano de Intervenção	Aprendizagens Formais(escrita e Leitura)	X
	Areas Curriculares	X

X- Verifica-se

No que diz respeito às aprendizagens formais (leitura e escrita) a educadora de infância refere que existe sempre uma articulação entre a oralidade e as aprendizagens formais. Essa junção faz com que a linguagem desperte na criança o interesse para a leitura e escrita:

(E.B.P20) “(...) despertamos também o interesse da criança pela escrita.”

Quando questionada, a educadora de infância, salienta que o treino da consciência fonológica e fonémica influencia o desempenho da criança nas outras áreas curriculares dando como exemplo que a criança B antes da implementação do Plano de Intervenção não conseguia identificar o número á quantidade. Neste momento, após os exercícios de segmentação silábica, consegue identificar os números até ao número quatro:

(E.B.P21) “(...) Na matemática senti que evoluiu bastante na identificação do número à quantidade(...) nos exercícios da divisão silábica, facilitou a sua aprendizagem na discriminação do número(...)”

A partir dos dados obtidos, e comparando com alguns estudos realizados (Sim, Sim, et. al. 2008) verifica-se que a aquisição e treino da consciência fonológica influencia as restantes áreas de desenvolvimento da criança e posteriormente as aprendizagens formais (escrita e leitura).

Observamos que a linguagem é uma área transversal que articula-se com todas as áreas curriculares e quando o educador de Infância trabalha uma área, a linguagem está sempre presente, seja na comunicação, no raciocínio lógico na expressão plástica, etc.

O educador de infância como interveniente, na criação de um ambiente propício às aprendizagens, e no desenvolvimento da compreensão verbal, vai possibilitar à criança oportunidades de explorar o meio, de o manipular de modo a criar bases para as aprendizagens formais (leitura e escrita).

Para finalizar a entrevista foi pedido à interveniente que indicasse como realizaria, ela própria, um Plano de Intervenção e que atividades implementaria.

A resposta indica que o trabalho a realizar passaria não só pela educadora de infância, mas pela articulação com a família e com técnicos.

(E.B.P22) “(...) no caso existir um técnico de saúde ou um terapeuta da fala tentava realizar um trabalho de articulação com este e com a família”

Ao questionarmos a educadora de infância para a implementação de estratégias, na intervenção de um Plano de Intervenção, a resposta vem enquadrar a importância que o papel da família e do técnico revestem no desenvolvimento da linguagem. Deve ser um trabalho articulado entre pais, contexto escolar e o técnico no sentido de caminharem com o mesmo objetivo adequando respostas e tentativas de estratégias aos problemas de

linguagem. Já as OCEPE (1997) completam a participação dos pais no processo avaliativo, na planificação e intervenção da criança.

Igualmente refere ainda que existe uma diversidade de estratégias a implementar:

(E.B.P23) “ Existe uma diversidade de estratégias que nos permite trabalhar as componentes linguísticas da criança.”

(E.B.P24) “ Tudo depende da forma como realizamos a avaliação, o despiste e a intervenção(...).”

A existência de uma diversidade de estratégias e de modelos reeducativos no desenvolvimento da linguagem, coadunam com o tipo de diagnóstico que será realizado e na planificação de estratégias que se adequam à situação. Neste âmbito o educador de infância é a “chave” que abre as portas para a motivação das aprendizagens que se vão expandindo nos vários ensinamentos, nos vários contextos educativos. Neste sentido a entrevistada foca o ponto de partida do nosso trabalho: “Como e quando despistar e intervir em crianças com dificuldades de linguagem na educação pré-escolar”.

Sim...a educadora de infância tem capacidades para despistar intervir com crianças com necessidades educativas especiais, que na sua pessoa, conflui em si o saber ser, fazer e conhecer.

9. ENTREVISTAS

A análise de conteúdo às quatro entrevistas,(anexo 3) vai possibilitar um aprofundar reflexões sobre: o desenvolvimento linguístico da criança; nas dificuldades sentidas na identificação e avaliação de problemas linguísticos e na criação de estratégias para colmatar este tipo de situações.

1 Formação profissional e académica

A entrevista teve como ponto de partida a questão relativa á formação académica e desenvolvimento profissional dos entrevistados, sendo que, se pretendia valorizar se a formação do Educador de Infância e o seu desenvolvimento profissional, influencia ou não, a capacidade de identificação de crianças com dificuldades de linguagem.

Deste modo temos:

Tabela 14 – Formação Profissional e Acadêmica

Categorias	Indicadores	E.A	E.B	E.C	E.D	TOTAL
Formação Profissional e Acadêmica	Licenciatura	X	X	X	X	4
	Especialização			X		1
	Mestrado			X	X	2

Observamos que a totalidade dos entrevistados têm uma licenciatura que o habilita a exercer a sua profissão como Educador de Infância:

(E.A1) “Tenho Licenciatura de Educadora de Infância.”

(E.B1) “(...) Complemento de formação em Educação de Infância. A Licenciatura.”

(E.C1) “ Possuo formação inicial de Educadora de Infância”

(E.D1) “(...) Licenciatura em Sociologia...”

Apenas dois dos inquiridos vão além da sua formação inicial e fizeram uma especialização e posterior mestrado:

(E.C2) “ Fiz uma especialização em deficiências mentais e motoras...”

(E.C3) “(...) mestrado em estudos didáticos, culturais, linguísticos e literários”

(E.D2) “(...) mestrado em estudos didáticos, culturais, linguísticos e literários”

Quanto a questão da formação académica e o desenvolvimento profissional do educador de infância influenciar na sua prática educativa na identificação e no despiste de crianças com dificuldades de comunicação/ linguagem, é perceptível que quantos maiores são os conhecimentos do profissional, maior é a sua capacidade de interação no desenvolvimento dos projetos e estratégias de intervenção.

As OCEPE (1997), consagram a importância que reveste a formação, a atualização de conhecimentos por parte do educador de infância. Ao conhecer a realidade linguística será mais fácil, intervir adequar a sua prática ao ritmo de aprendizagem da criança.

2 Identificação de Problemas de Linguagem

Na identificação de crianças com problemas com linguagem, existem indicadores que levam a caracterizar uma criança com tendo problemas de linguagem. Quando indagadas quanto aos fatores que levam a essa caracterização, foi unanime a identificação dos seguintes indicadores, por meio da observação da articulação da criança no meio social:

Tabela 15 – Identificação de problemas de Linguagem

Categorias	Indicadores	E.A	E.B	E.C	E.D	TOTAL
Identificação de problemas de linguagem	Utilização gestos		X			1
	Articulação Incorrecta de palavras	X	X			2
	Discurso ininteligível				X	1
	Omissão de sons		X		X	2
	Troca Sons				X	1
	Utilização Expressões Faciais		X			1
	Falta entendimento			X		1
	Inexistência fala		X			1

Em Resumo:

(E.A2) “(...) quando a criança não articula corretamente as palavras dentro do padrão de desenvolvimento da linguagem”

(E.B2) “(...) não falar ou dizer poucas palavras com 18/ 20 meses...”

(E.B3) “(...) a criança já fala...articula mal as palavras...”

(E.B4) “(...) não tenta comunicar logo em bebê, através de sons(...”

(E.B5) “(...) Gestos(...”

(E.B6) “(...) expressões faciais.”

(E.C4) “(...) se a criança não se fizer entender é preocupante.”

(E.D3) “(...) troca de sons(...”

(E.D4) “(...) omissão de sons e difícil articulação”

(E.D5) “(...) um discurso ininteligível, desajustado a sua idade cronológica.”

Foi ressaltado por um dos entrevistados que é preciso ter atenção na diferenciação da linguagem e comunicação. “ (E.C5) A linguagem é construir frases, pronunciar sons e a comunicação é fazer entender alguma coisa.” Ou seja, a percepção da referida dificuldade de uma criança em se comunicar ou se fazer entender é um sinal para diagnosticar a causa em questão.

Pautando nesta afirmação, a comunicação é sem dúvida a interação entre dois interlocutores que nas suas transações comunicacionais devem se encontrar em sintonia. A linguagem é a possibilidade de o ser humano produzir, compreender e conhecer. Nesta dualidade entendemos que muitas vezes o processo desenvolvimental verbal da criança é condicionado por vários fatores quer internos ou externos vão comprometer o desenvolvimento da criança nas etapas evolutivas da linguagem.

Lima (2011), reforça a ideia que muitos dos fatores que condicionam a própria competência linguística, são diagnósticos quando a criança frequenta a educação pré-escolar. O conhecimento das etapas evolutivas da linguagem, é um indicador plausível na realização da primeira avaliação pelo educador de infância. Inicialmente pelo registo

da observação direta das crianças e posteriormente na utilização de instrumentos de avaliação adequados ao contexto.

3 Instrumentos utilizados na Avaliação

Partindo da identificação, é necessário entender como de facto avaliar a criança que apresenta dificuldades. Para essa avaliação são utilizados instrumentos que corroboram a avaliação:

Tabela 16-Instrumentos utilizados na avaliação

Categorias	Indicadores	E.A	E.B	E.C	E.D	TOTAL
Instrumentos utilizados na Avaliação	Teste de articulação			X		1
	Growing Skills II		X	X		2
	Perfil de desenvolvimento Individual		X			1
	Técnicos especializados	X		X		2
	Listas de Imagens				X	1
	Dialogo				X	1

Analisando, é de referir que em grande parte as técnicas mais referidas são o Schedule of Growing Skills II e o Teste de Articulação:

(E.B7) “(...) remete para o perfil de desenvolvimento da criança(…)”

(E.B8) “(...) a avaliação da escala de Growing Skills...”

(E.C6) “ Eu gosto de utilizar primeiramente a Growing Skills II...”

(E.C8) “(...)Utilizo mais especificamente um teste de articulação”

Justifica-se a utilização desses métodos por permitir com rapidez a identificação do perfil de desenvolvimento da criança, não só na área da linguagem, mas de todas as áreas:

(E.C7)“Isso é importante porque, praticamente as áreas estão todas articuladas e isso faz com que também dê um conhecimento muito mais aprofundado da criança.”

Para além deste instrumento dominante na recolha de dados para um eventual diagnóstico/ despiste existem outro tipo de estratégias, como se averigua:

“(E.D6)(...) listas de imagens(…)”

“(E.D7)(...) diálogos sobre pessoas e objetos com que a criança esta familiarizada.”

Na análise, verifica-se o tipo de instrumentos que o educador pode usufruir na obtenção de dados relativamente ao perfil articulatorio da criança. Para Lima (2011), a avaliação é um processo que remete escolhas, na intervenção avaliativa. Estes por sua vez devem estar condicionados ao desempenho linguístico da criança.

No entanto para identificar quais os fatores que interferem e comprometem o desenvolvimento linguístico da criança não devemos restringir apenas a um teste articulatório (Lima, 2011), mas também instrumentos de avaliação relacionados com o perfil de desenvolvimento global da criança de modo a podermos encontrar a causa desse desvio padrão. Aqui as escolhas recaíram, em dois testes o teste de Growing skills II e o teste articulatório. Observamos também, a necessidade que o educador de infância recorre a um técnico de modo articular e cruzar dados. Foi possível notar que alguns profissionais “simplificam” a resposta ou preferem não assumir a responsabilidade do respetivo diagnóstico, transferindo a análise do caso para técnicos especializados na área:

(E.A3) “Encaminho para os Profissionais”

(E.C9) “Porque depois quando for para encaminhar para um terapeuta da fala.”

4 Contexto onde se realiza a avaliação

A avaliação efetuada, através dos instrumentos acima descritos, pode ser realizada em contextos distintos, consoante o entendimento do Educador de Infância ou tendo em conta os interesses e necessidades da criança:

Tabela 17 – Contexto onde se realiza a avaliação

Categorias	Indicadores	E.A	E.B	E.C	E.D	TOTAL
Contexto onde se realiza a avaliação	No domicílio			X		1
	Na Instituição	X	X	X	X	4

Os participantes, em geral, utilizam o contexto institucional, em grupo ou individualmente, para poderem utilizar os instrumentos de avaliação:

(E.A4) “...Normalmente realizo na sala de atividades, em grupo ou individual...”

(E.B9) “...realizo na sala de atividades, observo a criança no recreio e rotinas, individualmente, em pares ou grupo”

(E.C10) “... a avaliação é realizada em dois contextos. Ou no contexto domiciliário (...)”

(E.C11) “(...) a avaliação é realizada em dois contextos. (...) ou no contexto institucional”

(E.D8) “ Em contexto de grupo e em contexto individual”

Ao avaliarmos temos de ter em conta o local de avaliação, proporcionando condições para a realização da avaliação. O educador de infância na sua prática não está condicionado a realizar uma avaliação mais formativa, segundo as OCEPE (1997), implica tomar consciência do desenvolvimento da criança para assim poder intervir nas áreas que se encontra mais fragilizada e que precisa ser estimulada. A opção do local depende de cada educador de infância e da sua interação e método de trabalho.

5 Utilização de recursos humanos e materiais na identificação

Após um pré-diagnóstico da avaliação da criança pelos métodos referenciados (Growing Skills II e Teste de Articulação), em geral, os profissionais informam os familiares, a fim de comunicarem da situação e obter mais informações sobre o histórico da criança e o contexto social a qual está inserida.

Evidencia-se a importância da família na participação do diagnóstico, pois através do historial familiar é possível perceber possíveis causas das dificuldades da criança, permitindo dessa forma uma intervenção profissional eficaz:

(E.A5) “(...) é informar a família da avaliação da criança.

(E.A6) “(...)Procuro saber mais informações acerca da família, do historial da criança ou outros fatores”

(E.B13 “(...) recorro a família, para comparar ou confirmar comportamentos ou atitudes da criança...”

(E.C12) “A família são quem melhor conhece a criança...”

(E.D9) “ Estes diagnósticos devem ser sempre complementados com a opinião da família.”

Tabela 18 – Utilização de recursos na identificação

Categorias	Indicadores	E.A	E.B	E.C	E.D	TOTAL
Utilização de recursos humanos e materiais na identificação	Recursos Humanos					
	Família	X	X	X	X	4
	Medico família / Terapeuta da Fala		X	X		2
	Educadora Intervenção Precoce		X			1
	Técnico Especializado	X				1
	Recursos Materiais					
	Listas de Imagens e objectos				X	1
	História com imagens e perguntas			X		1
	Fichas Avaliação e Materiais pedagógicos		X			1

A pertinência do diagnóstico, conforme o analisado nas entrevistas, deve ser confrontada com a opinião de um técnico profissional da área. Bem como a articulação com os participantes da intervenção a ser desenvolvida, para que não suscite confusões para a criança, direcionando a metodologia utilizada para os objetivos mais consistentes, consolidando a atuação do profissional:

(E.A7) “(...)recorro sempre a um técnico para me poder ajudar a compreender melhor o que a criança apresenta”

(E.B10) “(...) recursos humanos...a Educadora de Intervenção Precoce(...)”

(E.B11) “(...) recursos humanos... quando necessário a Médica de Família.”

(E.B14) “(...) caso me suscite duvidas...encaminho para outro técnico”

(E.C13) “(...) para encaminhar para a Terapeuta da Fala(…)”

(E.C14) “Faço sempre articulação com a terapeuta da fala.”

Para além da família, do recurso a técnico especializado, houve entrevistados cuja opinião aborda a importância da utilização de materiais, tais como, Material Pedagógico, fichas de Avaliação, listas de imagens, reconto de histórias e sequência de ações na identificação de crianças que apresentem problemas e linguagem:

(E.B12) “(...) como as fichas de avaliação e material pedagógico(…)”

(E.C15) “(...) eu procuro também, por exemplo contar uma pequena historia baseada em imagens... tentar que a criança me reproduza a historia, e ver como ela faz a sequencia das ações.”

(E.D10) “ Listas de imagens, objetos e pessoas consideradas familiares para a criança, nada de novo, ou se novidades.”

Neste molde temos vindo analisar os dados das entrevistas e começamos averiguar algumas pistas que levam à capacidade do educador de infância ter capacidade de identificar, avaliar e intervir em crianças com dificuldades de comunicação /linguagem, sendo frequente a interação com os médicos de família, terapeutas da fala e técnicos de intervenção, promovendo eficiência no desenvolvimento da criança. Essa atividade depende do trabalho de “equipa”, da articulação que é estabelecida com o técnico e família.

6 Dificuldades sentidas na identificação/ despiste de crianças com dificuldades de Comunicação/ linguagem

Na análise a esta questão, surge uma resposta inicial, transversal a todos os entrevistados, que consiste no facto de não existirem dificuldades na identificação / despiste de crianças que apresentam dificuldades de linguagem, no entanto, todas elas mencionam que, a existirem dúvidas, existe sempre a necessidade de recorrer a apoio externo, de modo a validar a avaliação a Educadora.

Tabela 19 – Tipos de dificuldades

Categories	Indicadores	E.A	E.B	E.C	E.D	TOTAL
Tipos de dificuldades	Não quer comunicar ou falar		X			1
	Alterações ao nível da linguagem				X	1
	Pequeno atraso na linguagem	X				1

Quando questionados quanto as possíveis dificuldades na identificação e realização do diagnóstico a maioria apresentou a possibilidade de surgirem dúvidas na definição da

situação da criança. Em alguns casos pode tratar-se de um pequeno atraso, que poderá ser resolvido com a correspondência da idade:

(E.A8) “(...)temos duvida se a criança pode ter ou não um pequeno atraso na linguagem”

(E.B15) “ Por vezes é difícil distinguir se a criança não consegue ou não quer comunicar ou falar”

(E.D11) “(...) algumas alterações ao nível da linguagem.”

A participante C referenciou que por vezes existem dúvidas, apesar da utilização de formas de avaliação em que se obtém o perfil da criança. Para colmatar essas dúvidas recorre a ajuda externa, valorizando o papel da família para aprofundar o historial da criança.

(E.C16) “É claro que muitas vezes ficamos com duvidas”

Por esse motivo, mais uma vez se salienta a comunicação com a família e o conhecimento das vivências socio educativas da criança como fatores de relevante importância nesse processo.

A identificação de possíveis dúvidas no processo de reconhecimento do “quadro clínico” da criança pode gerar a necessidade de formação adicional para o profissional da educação, a fim de obter maior eficácia na análise em questão. Entretanto, os participantes questionados, não sentiram o carecimento de o fazer, alguns por delegarem a função do diagnóstico final a um técnico, outros por não possuírem na sua rotina de trabalho o encargo de tal análise:

(E.A9 “ Não, porque geralmente quando percebo que existe um problemas recorro a técnicos”

(E.B16) “Não necessitei”

(E.D12) “ Ainda não senti necessidade de formação adicional.”

Já quanto a recorrência de ajuda externa para colmatar as dificuldades identificadas na criança é unanime pelos entrevistados a necessidade de o fazer. Salienta-se que nesse caso a eficiência e eficácia do tratamento da criança depende do trabalho de “equipa”. Sendo frequente o encaminhamento para os médicos de família, terapeutas da fala e técnicos de intervenção.

Além da família, que conforme o já supracitado, é um elemento fundamental, temos:

(E.A10) “(...) Recorro quando a criança é encaminhada para consultas de desenvolvimento, a medica de família, a terapeuta de fala, técnicos de intervenção...”

(E.B17) “(...) recorro a técnicos, sobretudo á colega de intervenção precoce”

(E.C17) “(...) faz com que eu articule com vários técnicos”

“(E.D13) “(...) a família é a primeira entidade a ser confrontada com a situação. Depois encaminhado para técnicos especializados”

7 Ações futuras a desenvolver para colmatar dificuldades de comunicação/ linguagem.

Tabela 20 – Ações futuras a desenvolver

Categorias	Indicadores	E.A	E.B	E.C	E.D	TOTAL
Acções futuras a desenvolver para colmatar dificuldades de comunicação/ linguagem.	Envolvimento da família	X		X		2
	Trabalho articulado com técnicos	X			X	2
	Adequação da planificação ao ritmo de aprendizagem	X		X		2
	Sensibilização através de formações		X			1

As dificuldades ou atrasos identificados na criança poderão ser ultrapassadas no futuro com base na correta avaliação da situação apresentada com o posterior desenvolvimento de estratégias fundamentais que permitam respeitar as limitações das respetivas crianças.

Conforme o relatado pelos entrevistados, a participação ativa da família neste processo é essencial, além da formação, qualificação e a articulação entre os profissionais da educação infantil e dos técnicos responsáveis pela intervenção:

(E.A11) “(...)devemos ter o apoio da família”

(E.A12) “(...)possibilitam respeitar o ritmo da criança e seus interesses”

(E.A13) “(...)articulação que devemos ter com os técnicos... na formulação de objetivos e estratégias”

(E.B18) “Com formações que nos dêem oportunidade de dar a conhecer estratégias”

(E.C18) “(...)e envolver sempre a família nesta avaliação...planificar com a família também as áreas a desenvolver com a criança”

(E.C19) “(...)Toda a planificação tem de ser adequada ao desenvolvimento da criança e suas capacidades”

“(E.D14) “(...) através de técnicos especializados.”

Os pais constituem os primeiros modelos verbais que a criança imita através da interação e pelo afeto. Salientamos que a sua participação no processo avaliativo e na intervenção constitui um elo fundamental, para percebemos melhor a criança, (dados clínicos e historial da criança). Como refere, Sim,Sim,(1998) e Lima (2011), a envolvimento dos pais no desenvolvimento linguístico não vai somente orientar estimular as

aprendizagens das crianças como deve dar continuidade às respostas interventivas, dos técnicos colaborando com eles.

8 Estratégias a efetuar num Plano de Intervenção

Quando questionados sobre como efetuar um Plano de Intervenção ao nível do desenvolvimento da linguagem, após o diagnóstico, os entrevistados citaram várias formas de o fazer, destaca-se a pertinência de uma estratégia com foco na estimulação da criança, por meios diversos, tais como atividades utilizando divisões silábicas, palmas, batimentos em instrumentos musicais. A aplicação de “lenga lengas”, trava línguas, reconto de histórias, sequências de imagens, as associações. Isto faz parte de várias áreas de desenvolvimento, conforme destaca um dos entrevistados, e em que a área de linguagem está sempre presente.

Tabela 21 – Estratégias a efetuar

Categorias	Indicadores	E.A	E.B	E.C	E.D	TOTAL
Estratégias a efectuar num programa de intervenção	Estímulos em geral	X	X	X	X	4
	Orientações Curriculares do Pré-Escolar.	X	X			2
	Articulação com a terapeuta da fala			X		1

O estímulo da criança também pode ser feito por meio de canções, histórias, jogos de repetição de palavras, jogos que favorecem o “à vontade” em grupo e o desinibir da criança, introdução gradual de palavras novas, boa articulação das palavras.

(E.A14) “ dentro da diversidade de propostas de atividades tento estimular as crianças”

(E.A15) “(...) recorro aos objetivos das Orientações Curriculares do Pré-Escolar”

(E.B20) “ Com canções, historias, jogos de repetições de palavras, jogos que favorecem o á vontade em grupo e o desinibir da criança, lengalengas e trava-línguas, introdução gradual de palavras novas ”

(E.B20) “ Como suporte da minha prática recorro as Orientações Curriculares do Pré-Escolar”

(E.C20) “(...) eu faço articulação com a terapeuta da fala(...)”

(E.C21) “(...)utilizamos muito as divisões silábicas com palmas, com batimentos em instrumentos musicais, muitas lengalengas, trava-línguas, conto de historias, sequencias de imagens.”

A participante D, na sua experiencia não teve necessidade de realizar um Plano de Intervenção, pelo que refere que a estimulação está sempre presente na sua prática educativa:

(E.D15) “(...) não passei ainda por caso concretos (...) a estimulação está sempre presente.”

Realçar ainda que a participante B menciona:

(E.B21) “(...) nem todas as crianças são iguais. Uma estratégia pode adaptar mais a uma criança do que a outra.

O domínio da linguagem, segundo os entrevistados, deve abranger todo o sistema linguístico, não incidindo apenas numa área específica. Não só a compreensão como também a expressão, através da estimulação para adequar prioridades às realidades espaço temporais da criança:

“(E.A16)(...) abranjo todo o sistema linguístico(...) Por vezes são as próprias técnicas que nos dão orientação”

“(E.B22)(...) abranjo todo o sistema linguístico, não só a compreensão como também a expressão”

“(E.C22) Estou a trabalhar todas”

“(E.D16) Abranjo toda a área da linguagem...”

Constatamos que as OCEPE (1997), estão sempre presentes na prática educativa do educador de infância. Subentendem que o educador de infância é um agente de educação indispensável ao desenvolvimento da criança. E quando se fala no domínio da linguagem, a sua postura reveste na preocupação e da importância que assume a linguagem no desenvolvimento das aprendizagens da criança. Porque o educador de infância cria condições para que a criança possa exprimir, contactar como os outros, dialogar, tenha prazer em ouvir histórias, de conversar, de cantar, alargando os seus horizontes para as competências linguísticas

Com crianças cuja patologias são mais graves, o educador de infância tem a preocupação de não só criar condições para a interação comunicacional com o outro mas também estimular a usar tipo de formas comunicacionais que não seja a oralidade.

9 Articulação em contexto escolar com os técnicos

Quando existe o encaminhamento para outro técnico, percebe-se pela análise das entrevistas que, em geral, se dá continuidade à intervenção no contexto escolar.

Tabela 22 – Articulação em contexto escolar com os Técnicos

Categorias	Indicadores	E.A	E.B	E.C	E.D	TOTAL
Articulação em contexto escolar com os técnicos	Da continuidade e articula	X	X	X	X	4
	Orienta na intervenção	X				1
	Definem formas intervenção			X		1

Analisando temos:

(E.A17) “(...) trabalho em articulação com o Técnico.

(E.A18) “ Muitas vezes são os próprios técnicos que nos dão dicas”

(E.B23) “(...) Dou continuidade se o Técnico “ facilitar” a articulação.”

E.C23) “(...) Não só dou continuidade, como articulo com esse técnico”

(E.C24)”(...) para consolidarmos as aprendizagens e a forma de intervenção”

(E.D17) “(...) deve sempre existir articulação entre a Educadora de Infância e o Técnico.”

É importante frisar que, não só há tal intervenção, como também há articulação entre a Educadora de Infância e o Técnico, a fim de colmatar as dificuldades que a criança possa apresentar. Com a ressalva, que o técnico deve estar também predisposto a esta articulação.

Das entrevistas foi ainda constatado que o trabalho de linguagem abrange todas as outras áreas de desenvolvimento contempladas nas Orientações Curriculares do Pré-Escolar. “A linguagem pode e deve ser trabalhada de forma transversal “(E.D18) ela está implícita em todas as outras áreas”, destaca um dos entrevistados. Exceto em casos específicos, conforme um dos participantes da entrevista, o qual exemplifica o caso como dos fonemas em que a criança não consegue dizer por exemplo, o som re,(E.C25) em que tem de ser dito colocando a mão na garganta. Isto são formas específicas.

Não foi identificado pelas entrevistas a utilização de algum modelo específico de outras áreas curriculares para intervir e colmatar as dificuldades apresentadas nas crianças. É comum que o estímulo do desenvolvimento da criança esteja condicionado a vários fatores, como a idade cronológica da criança, os interesses, o contexto em que está inserida, a comunidade, etc.

É preciso, como já salientado, desenvolver estratégias de desenvolvimento considerando cada caso em particular. Para tanto, como também já ressaltado é importante a articulação com o terapeuta da fala e o método utilizado por este profissional, a fim de estabelecer os mesmos critérios de avaliação e definição dos objetivos desenvolvidos.

(E.A19) “(...)Fazemos aquilo que é da nossa formação geral. Como faço,(...) estímulo o desenvolvimento da linguagem”

(E.A20) “ A nossa prática educativa está condicionada a vários fatores como a idade cronológica da criança, os interesses, o contexto em que estamos inseridos, a comunidade, etc...”

(E.B24) “ Apenas baseio nos conhecimentos que vou adquirindo”

(E.C26) “ Não utilizo modelo específico(...)tento sempre articular(...)o método que ela segue é o método que eu depois sigo”

10 Fatores que contribuem para os atrasos e perturbações de linguagem

Tabela 23 – Fatores que contribuem para os atrasos e perturbações na linguagem

Categorias	Indicadores	E.A	E.B	E.C	E.D	TOTAL
Factores que contribuem para os atrasos e perturbações de linguagem	Pouca estimulação da família	x	x		x	3
	Factor hereditário			x	x	2
	Falta de estimulação precoce			x		1
	Factores de ordem social			x	x	2
	Destruturção familiar		x			1

Analisando os fatores que mais contribuem para os atrasos/perturbações no desenvolvimento da linguagem, constatamos que os fatores de ordem familiar são os que mais influenciam a aquisição e desenvolvimento da linguagem, uma vez que, é neste meio que se inicia a criação de vínculos, o primeiro contacto com a língua materna e o conhecimento da realidade. A família é a base do desenvolvimento da criança, no entanto, dependendo do contexto familiar, poderão existir condicionamentos impeditivos deste mesmo desenvolvimento:

(E.A21) “(...) a pouca estimulação do meio familiar...O falarem pouco com os seus filhos...pouca interação entre a família e a criança”

(E.B25) “ (...)Um vocabulário pobre na família...falarem pouco com os adultos ou passarem muito tempo a brincar sozinhos ou a ver televisão.”

(E.B26) “ (...)alcoolismo ou toxicodependência de um dos pais, maus tratos infligidos á criança”

(E.C27) “(...) ter em conta sempre o fator hereditário”

(E.C28) “ A falta de uma estimulação da criança desde a nascença...”

(E.C29) “(...) e a socialização, interagir com outras pessoas”

(E.D19) “Fatores genéticos(...)”

(E.D20) “(...)fatores de ordem familiar(...)”

(E.D21) “(...) e de ordem social.”

Os fatores de ordem genética e hereditária também são levados em consideração. Não menos importante é a alimentação. Foi destacado por um dos entrevistados que para o desenvolvimento da parte oral é muito importante a mastigação:

“(E.C30)(...) O uso e abuso de papas...faz com que a criança não mastigue, para desenvolver toda a parte oral(...)”

Outra condição ressaltada é a socialização, estimular a criança a interagir com outras pessoas, sair á rua, como referido pelo participante C. Todas estas questões são importantes para o desenvolvimento da linguagem.

Em suma, pode-se classificar os fatores em três categorias principais: o fator Hereditário, o fator ambiental e a estimulação.

11 Articulação com a família

Tabela 24 – Articulação com a família

Categorias	Indicadores	E.A	E.B	E.C	E.D	TOTAL
Articulação com a família	Participam sem interesse	X	X	X		3
	Participam ativamente	X		X	X	3
	Não participam	X	X	X		3

Mais uma vez destaca-se nas entrevistas a importância do papel ativo da família no processo de intervenção e no planeamento do Plano de Intervenção, uma vez que os profissionais só podem intervir com autorização da família. Estes precisam ter responsabilidades na atuação que se irá desenvolver, dando o seu contributo na realização do programa. O fator de interação não cabe ao profissional da educação, mas sim da família.

(E.A22) “(...) é decisivo o papel da família participar no processo de intervenção.”

(E.B27) “(...) a família é chamada a participar e colaborar no processo.”

(E.C31) “Aliás a família é sempre envolvida desde o primeiro momento na participação do projeto(...) só podemos intervir com a autorização da família...dar o seu contributo na realização do programa,”

(E.D22) “(...) a família deve ser o primeiro elemento a ser informado de toda a situação de aprendizagem do seu filho.”

Em grande parte dos casos, não há boa receptividade dos pais quando da comunicação do diagnóstico. Segundo os entrevistados, Nem sempre aceitam da melhor maneira a problemática do seu filho, menosprezando o problema:

“(E.A23)” Nem sempre aceitam da melhor maneira a problemática...”

“(E.A24)(...) não são recetivos menosprezando o problema.”

(E.B28) “Recetividade nem sempre... não é fácil comunicar á família que o seu educando tem dificuldades.”

“(E.C32) “(...) há pais que não aceitam..”

Após a aceitação e consciencialização do problema, em geral, a família demonstra interesse em participar nas estratégias a adotar. Mas é destacado pelos entrevistados que primeiro passam sempre pela negação, depois pelo “luto”, depois a aceitação. Apos estas fases, é que conseguem intervir:

(E.A25) “ Depois de aceitar, de se consciencializar com o problema e de refletirem...”

(E.B29) “ A família muitas vezes sente dificuldades em aceitar que o seu filho(a) precisa de uma intervenção...”

(E.C33(...)) “ tentam sempre arranjar, não sei se são desculpas, mas outra forma de ver as coisas”

(E.C34) “ (...)elas mostram interesse sempre que aceitam(...)Depois destas fases todas, é que elas conseguem intervir(...)”

Entretanto, como já anteriormente exposto, é importante lembrar que cada caso tem a sua particularidade e muitas vezes as famílias sentem dificuldades em aceitar que o seu filho (a) precisa de uma intervenção de um técnico mais especializado.

Para o participante D os Pais mostram sempre recetividade e interesse em colaborar:

(E.D23) “ Mas claro os Pais mostram-se sempre recetivos”

Está opinião deve-se ao facto de não ter ainda vivenciado, na sua prática educativa, uma situação de atraso/ perturbação da linguagem.

12 Idade adequada para intervir

Tabela 25 – Idade adequada para intervir

Categorias	Indicadores	E.A	E.B	E.C	E.D	TOTAL
Idade adequada para intervir	Dos 3 meses a aos 12meses (berço)	X		X		2
	12 meses aos 24 meses		X			1
	A partir dos 36 Meses				X	1

Quando indagados a respeito da idade mais adequada para intervir em crianças que apresentam dificuldades de linguagem, houve bastante divergências nas repostas, apresentando-nos que esta é uma opinião particular de cada profissional.

Alguns acreditam que já no berço deve-se tomar atenção se a criança faz as lalações, a ecolalia- “bababa, tatata”- ou seja, se a criança emite sons. Nesse caso, a

resposta baseia-se no pressuposto de que a criança tem necessidade de exteriorizar emoções, esta parte é fundamental para a criança também poder vocalizar, chamar a atenção com o sorriso, o riso, a gargalhada por isso a atenção a esta primeira fase do bebé.

Outros profissionais acreditam que a idade adequada é a partir dos três anos de idade, é quando está desenvolvido o aparelho fonético que permite à criança manter um discurso inteligível e perceptível. E outros ainda citam a partir dos 18/24 meses e nos sinais de alarme de cada faixa etária em que se situa a criança:

(E.A26) “...assim que a criança começa a exprimir a utilizar o código verbal. desde bebé(...)”

(E.B30) “(...) talvez a partir dos 18/24 meses”

(E.C35) “A idade sei lá...se não faz sons, se no berço não faz as lalações, a ecolália, “bababa, tatata”... desde o berço ter em atenção se a criança emite sons.”

(E.D24) “(...)a partir dos três anos de idade.”

É considerada de relevante importância uma intervenção precoce em crianças com atrasos/perturbações linguísticas, tal como está preconizada na legislação. Quando é diagnosticado tardiamente, geralmente os casos são levados para os terapeutas da fala, uma vez que as preocupações e dificuldades são maiores.

Nesse caso, a atuação dependerá das dificuldades da criança e do envolvimento da família, que deverá realmente de intervir e fazer os exercícios, ir às consultas de terapia da fala e aprender com a criança. Portanto, tem de ser um trabalho sempre em equipa.

(E.A27) “... quando tardiamente comunico com a família para encaminharmos para outros técnicos”

(E.B31) “...Quando diagnosticado tardiamente tento encaminhar a criança para a terapeuta da fala pela via normal(médico de Família, consulta de desenvolvimento)”

(E.C36) “...quando é diagnosticado tardiamente(...) a preocupação é maior(...)”

(E.D25) “(...)importante a intervenção precoce tal como está preconizada na legislação(...)tardiamente(...)Tudo vai depender das dificuldades da criança.”

13 A Intervenção realizada não decorre como previsto

Quando questionados sobre se, no decorrer da implementação de um Plano de Intervenção, para uma criança que apresenta dificuldades de comunicação/ linguagem, a intervenção realizada não decorre como previsto, os participantes mencionaram o facto de ser necessária alterar a estratégia a seguir para conseguir obter resultados:

Tabela 26 - Intervenção realizada não decorre como previsto

Categorias	Indicadores	E.A	E.B	E.C	E.D	TOTAL
A Intervenção realizada não decorre como previsto	Motivação e Estimulação	X			X	2
	Lúdico e novidade		X			1
	Creatividade e diversidade			X		1

A alteração de estratégia passa pelas seguintes opções:

(E.A28) “(...)vamos mudar de estratégias(...) a estratégia fulcral é a motivação.”

(E.B32) “(...)outras estratégias tendo como base o lúdico e a novidade.”

(E.C37) “(...)outras estratégias(...)temos que ser criativos e ir ao encontro dos brinquedos que ela gosta, dos jogos.”

(E.D26) “(...)a estimulação e a motivação estão sempre presentes(...)”

Conforme o descrito pelos participantes, em geral, as intervenções são funcionais, pois em caso de em um primeiro momento a atividade proposta não provocar estímulo a criança, parte-se para a variação da metodologia utilizada, intencionando sempre que possível a motivação da criança na aplicação das tarefas.

14 A Intervenção com a criança

Há profissionais que preferem trabalhar somente de forma individual, justificando a importância da criança em ouvir corretamente a palavra, sem ruídos e estar concentrada, sendo a prática em grupo uma atividade de estímulo.

Mas também existem profissionais que preferem mesclar as técnicas, trabalhando o grupo para estimular a comunicação e de forma individual para trabalhar a expressão linguística, através, por exemplo dos sons que apresenta mais dificuldades. Ao mesmo tempo, a prática individual permite trabalhar a concentração, a motricidade e a motivação.

Tabela 27 – Intervenção com a criança

Categorias	Indicadores	E.A	E.B	E.C	E.D	TOTAL
A Intervenção com a criança	Em grupo	X	X	X	X	4
	Individual	X	X	X	X	4

(E.A29) “Trabalho das duas formas. Em grupo para estimular a comunicação”

(E.A30) “(...) e individualmente(...)reter a concentração e atenção.”

(E.B33) “(...)Depende das dificuldades da criança(...)trabalhar coletivamente de modo a trabalhar a linguagem(...)”

(E.B34) “(...) necessita de um apoio individualizado porque não interage e tem dificuldades em expressar...”

(E.C38) “(...)Já trabalhei em grupo(...)”

(E.C39) “(...) mas normalmente trabalho individualmente(....)”

(E.D27) “(...)Pode variar de atividades, dos interesses da criança”

15 Dificuldades na realização e execução

Percebe-se ao nível das entrevistas, que as dificuldades na realização e na execução das atividades planeadas no Plano de Intervenção dependerão, sobretudo, do desenvolvimento da criança e das dificuldades apresentadas.

Tabela 28 – Dificuldades na realização e execução

Categorias	Indicadores	E.A	E.B	E.C	E.D	TOTAL
Dificuldades na realização e execução	Depende do Caso	X	X		X	3
	Sente dificuldade			X		1
	Não sente dificuldade					0

(E.A31)Depende muitas vezes do ritmo de aprendizagem da criança. Depende de cada caso.”

(E.B35) “Depende do desenvolvimento de cada criança(...)do ritmo de aprendizagem de cada um”

(E.C40) “(...) sinto que a criança tem muitas vezes dificuldades(...)”

(E.D28) “(...) depende do desenvolvimento da criança e das dificuldades que sente(...)”

Perante crianças que evidenciam problemas linguísticos, devemos adequar um conjunto de métodos que possibilitem colmatar esses problemas. Como refere Lima (2011,p.202), “(...) *experiencia largamente vivenciada e bem sucedida, acrescida de uma grande flexibilidade para selecionar e adaptar recursos a dimensões linguísticas lacunares, devem constituir os princípios diretores de qualquer intervenção em linguagem infantil(...)*”.

16 Fator emocional e cognitivo na aprendizagem

Uma constatação unanime entre os entrevistados é quanto ao fator emocional, o qual influencia o cognitivo e conseqüentemente o comportamento da criança no ato de aprendizagem.

Tabela 29- Fator emocional e cognitivo na aprendizagem

Categorias	Indicadores	E.A	E.B	E.C	E.D	TOTAL
A Intervenção com a criança	Cognitivo	X	X	X	X	4
	Emocional	X	X	X	X	4

Uma criança que é instável emocionalmente tem mais dificuldade em atingir objetivos, em ter uma aprendizagem homogénea, se comparada com uma criança que tenha a área emocional mais equilibrada. E se está desequilibrada emocionalmente, a área cognitiva também não funciona da mesma forma. O emocional é a base do desenvolvimento da criança e o cognitivo representa apreensão da realidade como é construída:

(E.A32) “(...)o domínio emocional influencia o domínio cognitivo e vice versa.”

(E.B36) “(...)sem duvida que influenciam...O emocional é a base do desenvolvimento da criança e o cognitivo representa a apreensão da realidade como a construímos.”

(E.C41) “(...)influencia sempre(...)se está desequilibrada emocionalmente a área cognitiva também não funciona da mesma forma

(E.D29) “(...)são dois domínios que estão em interação e que influenciam o comportamento da criança...”

17 Pistas orientadoras

Quando, enfim questionados sobre a possibilidade de fornecer algumas pistas orientadoras para futuras práticas com crianças que apresentam dificuldades de linguagem, as respostas foram bastante variadas.

Salienta-se que geralmente dependerá do caso e do contexto. Não existem (E.A33) “(...)receitas elaboradas”. É preciso conhecer e identificar as dificuldades da criança para criar a estratégia de intervenção.

Mas considera-se a importância da (E.C42) “(...)estimulação desde o berço desde a gestação”. Os pais devem participar ativamente no desenvolvimento da criança, pois estes são o pilar do progresso dos seus filhos.

Em outra vertente, um dos entrevistados, mencionou como extremamente importante a (E.B37) “(...)realização de um despiste auditivo”. Por exemplo, se uma criança não compreende o que se diz ou tem dificuldades em pronunciar determinados sons na palavra, pode supor inicialmente que pode apresentar algumas limitações na via sensorial, neste caso a audição.

O educador de infância, deve ter presente que a linguagem é um instrumento de comunicação que está intimamente ligada às (in)capacidades das crianças mas também ao

meio ambiente, nas suas interações com os contextos sociais. Mas é necessário para que a criança se possa apropriar da linguagem.

É aqui que a intervenção educativa é fulcral. Devemos criar condições para que a criança com necessidades educativas especiais em contexto pré-escolar, possa não só adquirir conhecimentos mas apropriar e explorar toda a dimensão linguística da linguagem, (Morais,2003, Lima,2011), generalizando o seu discurso a vários contextos.

Tendo em conta uma intervenção precoce conduzirá a resultados positivos na estruturação de estratégias, tendo presente os instrumentos de avaliação que foram utilizados. Os encarregados de educação, em geral, participam no programa de intervenção. Com a ressalva que esse deve estar sempre articulado com todos os demais profissionais envolvidos no processo de intervenção do desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar um tema tão complexo como aquisição e desenvolvimento da linguagem, envolve alguns riscos que estávamos dispostos a assumir quando decidimos questionar qual o papel do educador de infância neste desenvolvimento, como o influência e qual a sua capacidade para o modificar.

Tendo com base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, procuramos discutir e analisar em que medida o educador de infância consegue identificar crianças que apresentem dificuldades de linguagem e comunicação e qual a sua capacidade para influenciar, através da sua prática educativa, a aquisição e desenvolvimento de linguagem e desta forma obter resposta à questão em estudo: Como e quando intervir em crianças que apresentam dificuldades de linguagem?

Na tentativa de encontrar resposta a esta questão, foi elaborado uma entrevista assente em 3 blocos de questões:

- Identificação e realização da avaliação/diagnóstico;
- Análise de dificuldades sentidas na identificação e avaliação de criança com dificuldades de linguagem e comunicação;
- Estratégias utilizadas nas práticas Educativas em intervenção com crianças com dificuldades de linguagem;

Pelos dados recolhidos das entrevistas, validamos que o educador de infância tem capacidade de avaliar, identificar e intervir em crianças com dificuldades de comunicação/ linguagem. No entanto a existência de uma interacção entre médico de família, terapeuta de fala e técnica de intervenção, leva a que, em conjunto, se encontrem as melhores soluções e estratégias para colmatar essas dificuldades.

A formação académica que o educador de infância necessita para poder exercer sua profissão é no entender generalizado dos entrevistados, suficiente para intervir e desenvolver a sua acção, com resultados satisfatórios, pelo que podemos concluir que a mesma não influencia a sua capacidade de avaliação.

No que respeito á avaliação, a ausência de linguagem, o não querer falar ou comunicar e alterações ao nível da linguagem são os três factores que levam o Educador de Infância concluir pela dificuldade de linguagem e a despoletar um processo de intervenção.

Entre os principais factores que contribuem para que existam problemas de linguagem e comunicação estão os factores de ordens hereditárias e familiar, quer seja pelas destruturação familiar quer seja pela pouca estimulação da família. Em nossa opinião, a família desempenha um papel fulcral na identificação, acompanhamento e resolução da situação, mas pode ser na família que surgem os principais problemas, A mesma tem uma posição dual, no sentido em que, quando não sensibilizada, começa por dificultar a identificação, no entanto, estando interessada e chamada a participar

activamente no colmatar da situação, tem geralmente um papel fulcral a par do educador de Infância. É nossa opinião que qualquer intervenção deve procurar a integração da família, no sentido de se criar uma convergência de interesses e preocupações que culminem no colmatar das dificuldades verificadas.

Como principais instrumentos utilizados na avaliação dos problemas de linguagem, estão o perfil de desenvolvimento, o teste de articulação e a Escala de avaliação Growing Skills II, sendo que se procura, de uma forma relativamente célere, estabelecer qual a extensão do problema. Conhecendo a problemática, adequa-se a prática educativa, recorre-se a técnicos externos e adequam-se estratégias recursos

O contexto em que se realiza o diagnóstico é maioritariamente a instituição, no entanto, como referido no decorrer das entrevistas, poderá haver a necessidade de apoio domiciliário. Esta forma de apoio visa também estimular a participação do pais no processo a decorrer.

Quando se questiona o “quando” intervir, a generalidade dos entrevistados assume que a intervenção precoce, no colmatar de dificuldades de linguagem e comunicação, é fundamental para obter resultados positivos. Tal como preconizado nas Orientações Curriculares para o Pré-escolar, é assumido por todos que a educação pré-escolar, já não se limita apenas á estimulação da linguagem oral, como também procura estimular a linguagem escrita, mas acima, de tudo procura estimular a linguagem como modelo para a interação das aprendizagens.

Mencionamos ainda a importância da durabilidade que a intervenção deve ter em conta na realização de um Plano de Intervenção. Supõe assim que depende muitas vezes da especificidade da patologia ou das dificuldades de linguagem.

“Como” intervir? É talvez a questão que se a figura como mais difícil de responder uma vez que uma correta intervenção leva aos resultados desejados. Para validar o como intervir foram alvo do presente estudo três crianças que apresentam dificuldades de linguagem, sendo que a todas elas foi aplicado um plano de intervenção, devidamente estruturado. O mesmo foi aplicado a longo de 21 sessões, existindo dois momentos de avaliação. Um primeiro momento de avaliação e um final de validação de resultados.

Para que a avaliação dos resultados fosse satisfatória, foi realizado uma entrevista à educadora de infância que acompanha as crianças em estudo. Da aplicação do Plano de Intervenção podemos concluir:

- Houve diminuição de erros articulatórios (omissões, substituições e distorções;
- Articulação correta dos fonemas /k/, /t/, /l/
- Aumento significativo do léxico

Também devemos salientar a importância do desenvolvimento da consciência fonológica no processo interactivo do desempenho linguístico das crianças que possibilitou através dos exercícios da segmentação silábica e na identificação da rima desenvolver e sensibilizar para as aprendizagens formais (leitura e escrita)

Todas as estratégias promovidas no Plano de Intervenção foram devidamente avaliadas de modo a confluir na sua validação e no desenvolvimento da criança.

Os educadores de infância estão sensibilizados para a importância que reveste o papel da linguagem no desenvolvimento da criança, sobretudo em crianças com necessidades educativas especiais. A existência de pistas orientadoras converge num conjunto de estratégias diversificadas que fica critério de cada um, consoante o tipo de perturbações linguísticas que apresenta a criança.

No entanto o presente trabalho apresenta algumas limitações que gostaríamos de deixar expressas:

- Em primeiro lugar, a limitação de tempo para a realização do presente estudo, bem como a implementação do Plano de Intervenção. Um prazo de estudo mais alargado teria sem dúvida resultados com outra expressão e de maior âmbito de aplicação;
- Temos de ter em conta uma outra limitação, que é sem dúvida, não poder ter sido aplicado a outras instituições, distinguindo sector público e privado. Esta distinção poderia ter revelado, em nosso entender, diferenças de aplicabilidade e resultados, já que cada instituição tem regulamentos internos diferenciados;
- Outra limitação deveu-se ao fato da existência de uma diversidade de instrumentos relacionados com avaliação da linguagem, no qual tivemos dificuldades em seleccionar a adequada;
- Referenciamos ainda que a proximidade de relações profissionais estabelecidas, poderá ser de facto a maior limitação, visto que as respostas às entrevistas poderão ter ficado aquém do esperado, ter havido um menor desenvolvimento nas respostas.

Tendo em conta, o objecto de estudo, gostaria de apresentar algumas pistas orientadoras para futuras pesquisas nesta área:

- No futuro seja alargado a amostra com educadoras de infância que leccionam noutras instituições privadas e públicas com o objectivo de obter um conhecimento mais aprofundado sobre a temática com diferentes realidades;
- Que em futuras investigações seja alargada a aplicação do Plano de Intervenção a um número mais alargado de educadores de infância, de modo a recolher uma maior diversidade de elementos com vista obter mais dados plausíveis;
- Recomendamos que se realizem estudos dentro do panorama da temática em creches, jardins de infância e educação pré-escolar;
- Uma outra vertente a desenvolver, poderá ser o estudo relacionado com a triangulação entre o educador de infância, técnico e família no desenvolvimento da linguagem.

Em resumo, tínhamos a intenção inicial de contribuir para a valorização do papel do educador de infância, quando confrontado com crianças que apresentam problemas de linguagem e comunicação em contexto pré-escolar e sentimos que de certa forma o fizemos.

Para terminar, manifestar que esta rea de estudo é ilimitada e por isso outros estudos se seguirão e que certamente encontrarão o maior limitação de todas, o Tempo, no entanto pensamos que concluirão da mesma forma, o Educador de Infancia possui capacidade de intervenção, quando confrontado com o problema em estudo.

BIBLIOGRAFIA

Adams, M. Foorman, B. Lundberg, I. & Beeler, T. (2006). Consciência Fonológica em Crianças Pequenas. Porto Alegre: Artmed

Andrade, C.R. T. (1996) Fonoaudiologia em Berçário normal e de risco. São Paulo: Editora Lovise. Série Atualidades em Fonoaudiologia- Volume I

Andrade, Fátima (2008). Perturbações da Linguagem na criança, análise e caracterização, Aveiro, Universidade de Aveiro.

Ainscow, M. (1998). Necessidades Especiais na sala de aula- Um guia para a Formação de Professores. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

Bairrão J. & T. Vasconcelos (1997). A Educação Pré-Escolar em Portugal. Contributos para uma perspectiva histórica. In Inovação vol. 10, nº 1, pp.7-17. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Bandura, A. (1979), Modificação do Comportamento. Rio de Janeiro: Interamericana.

Bautista, R. (1997), Necessidades Educativas Especiais”. 1ª edição. Lisboa: Dinalivro.

Bardin, L. (2008). Análise de Conteúdo. 19ª Ed. Lisboa: Edições 70.

Basch, C. (1987). Focus Group Interview: an underutilized research technique for improving theory and practice in health education. Health Education.

Batista, M.M.B.S (2009). Prova de Avaliação de Competências Articulatorias, crianças dos 3 aos 6 anos. Coimbra: Grácio Editor (ISBN 978-989-96375-5-9)

Bellman, M, Lingam, S., & Aukett, A. (1996). Schedule of Growing Skills II. London: GI Assessement.

Berstein, D.K & Tiergerman, F.E. (2002) Language and Comunication Disords in Children. Fift Edition. Boston

Bogdan, R. Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação- Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora.

Bolivar, A.; Domingo, J.; Fernández, M. (2001) .La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología. Madrid: Editora Muralla, S. A.

Borges, M.I.P. (1987). Introdução à Psicologia do Desenvolvimento. Porto: edições Jornal de Psicologia.

Bouton, C.P. (1977). O Desenvolvimento da linguagem. Lisboa: Edições Moraes.

Branco, A. Veiga. (2004). Competência Emocional. 1ª Edição. Coimbra: Quarteto.

Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2002). Intervenção em Dificuldades de Leitura e Escrita com Tratamento de Consciência Fonológica. *In* M. A. Santos & A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole

Carmo, H, & Ferreira, M. M. (1998). Metodologia de Investigação. Guia de aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, J.G.H. (1973). Teoria da linguagem-Natureza do fenómeno linguístico e análise das línguas. Coimbra: Atlantida Editora.

Castro, S. L. & Gomes, I. (2000). Dificuldades de aprendizagem da língua materna. Lisboa: Universidade Aberta

Collado, J. A. (1973). Fundamento de linguística geral. Lisboa: Edições 70.

Colôa, J.D. (2003). Dissertação, os processos de Interação e Comunicação nas Equipas de Intervenção Precoce: Contributos para a organização de um Apoio Integrado. FMH. p.116

Correia, L.M. (1999). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora

Delbecque, N. (2006). A Linguística Cognitiva, compreender como funciona a linguagem. Epigénese Desenvolvimento e Psicologia. Instituto Piaget.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática da Observação de Classes: uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, 4ª Ed.

Río, M. Del. (1990). La interacción adulto- niño y la adquisición del language: algunas características del lenguaje parental. *Internacional Pragmática Association* .

Ferreirós, P. (1997). *Las Concepciones Actuales de Educación Moral. Apontación Desde la Perspectiva Cristiana.* Consejo general de la Educación Católica. La Educación en valores. Madrid PPC, Ed. e Distribuidora S.A.

Figueiredo, M. J. & Lopes, J. (1998). O processamento fonológico e a aprendizagem da leitura e da escrita. *In J. A. Lopes (Ed.), Necessidades educativas especiais: estudos e investigação.* Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais.

Fonseca, V. (1992). *Manual de Observação Psicomotora-Significação Psiconeurológica dos Fatores Psicomotores.* Lisboa: Editorial Notícias.

Fonseca, V. (2001) Para uma Epistemologia da psicomotricidade. *in Fonseca, V., Martins, R. (Eds) (2001). Progressos em psicomotricidade.* Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana

Fortin, M.F. (1999). *O Processo de Investigação da concepção à realização.* Loures: Lusociencias. Décarie Éditeur.

Gauthier, B. (2003). *Investigação Social: da problemática à colheita de dados.* 3ª Edição Lusociência.

Godinho, C. (1994). *Educação Pré-Escolar. Vamos brincar com Rimas.* Editora Impala.

Gonçalves, Irene. (2003). *O ensino precoce de uma língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico como fator de sucesso da aprendizagem da língua materna.* 1ª Edição. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O Inquérito. Teoria e Prática.* Oeiras: Celta Ed. 4ª Edição

Gomes-Pedro, J. (1985). *A relação Mãe-filho. Influência do Contacto Precoce no Comportamento da Diade.* Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda.

Goncalves, M.A. (2006). *Promover a linguagem. Promover a Saúde.* Dissertação em Educação para a Saúde. Minho: Universidade do Minho.

Habib, M. (2000). *Bases neurológicas dos Comportamentos*. Lisboa. 1ª edição. Lisboa: Climepsi Editores.

Lafon, J. (1989). *A deficiência auditiva na criança. Incapacidade e readaptação.* São Paulo: Editora Manoel Ltda.

Lentin, L. (1990). A criança e a linguagem- Ensinar a falar: Onde?, Quando? Como?. Livros horizonte.

Lima, R. (2011). Fonologia Infantil-Aquisição, Avaliação e Intervenção. Coimbra: Almedina.

Martinet, A. (1984). Elementos de Linguística Geral. Lisboa: Sá da Costa.

Minayo, M.C.S. (2004). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8.ed. São Paulo: Hucitec. P.269

Ministério de Educação, (2003). Comunicação, Linguagem e fala. Perturbações Específicas de Linguagem em Contexto Escolar.

Ministério de Educação (1997). Legislação: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação, (1997). Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Morais, J. C. N. (2003). Despistar e intervir com crianças com perturbações específicas de linguagem nas escolas do ensino regular. 1ª edição Ministério de Educação, Departamento da Educação Básica. Lisboa.

Moreira, M.T.S. (2003). Dissertação Os Centro de Recursos e as TIC. Contributos para a Educação de Crianças e Jovens com necessidades educativas especiais. FMH

Nunes, C. (2001). A aprendizagem ativa na criança com multideficiência. Guia para educadores. Coleção Apoios Educativos nº 5 DEB.

Oliveira, F.J. (1998). O desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: Um estudo de caso. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.

O.M.S. (2003). CIF, Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidades e Saúde- Crianças. Direção Geral da Saúde

O.M.S. (2003). CIF, Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidades e Saúde- Jovens. Direção Geral da Saúde

Penteado, J.R. Whitaker. (1997). A Técnica da Comunicação Humana. 13 edição. São Paulo: Pioneira.

Pinto, M.G.L. (1998). Saber Viver a Linguagem. Um Desafio aos Problemas de Literacia. Porto: Porto Editora.

Pinto, J.B. (1982). Análise Psicológica. A criança e a Psicologia. Nº ½. Série III. Instituto de Psicologia Aplicada. PP. 47-61

Quivy, R & Campenhoudt, L.V. (2003). Manual de investigação em ciências sociais, Lisboa: Gradiva

Rebelo, Dulce. (1981). A aquisição de vocabulário e seus fatores psicolinguísticos. Lisboa: Instituto Gulbenkian de ciência.

Rigolet, S. A. (2000). Os três P: Precoce, Progressivo, Positivo-comunicação e Linguagem para uma plena Expressão. Coleção Educação Especial. Porto Editora.

Rodrigues, D. (org.) (2007). Investigação em Educação Inclusiva, volume 2. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva - Faculdade de Motricidade Humana.

Rodríguez, M.A. & Santana, A.M^a.M. (1999). Dificultades de language en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del language. Barcelona: Elsevier Masson.

Saussure, F. (1986). Curso de Linguística Geral. Lisboa: D. Quixote.

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

Sim-Sim, I, Duarte, I & Ferraz, M. J. (1997). A Língua materna na Educação Básica - Competências nucleares e níveis de desempenho. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação.

Sim, Sim, I, Silva, A C & Nunes, C (2008). Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Simões, M.D.F.S. (1990). Comunicação entre crianças. Investigação Empírica. Coimbra: Coimbra Editora.

Stainback,S.Stainback,W. (1999). *Inclusão.Um guia para educadores.* Porto Alegre: Artemed Editora.

Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1994).*Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais.* Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho.

Valadares, J. e Graça, M.(1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem.* Lisboa: Plátano.

Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002).*Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal.* Porto: Edições Asa

Viana, F.L. (2001).*Melhor Falar Para Melhor Compreender. Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos).*Universidade do Minho

Vygotsky, L. S. (1979). *Pensamento e linguagem.*42ª Edição. Lisboa: Edições Antídoto

Zabalza, M. (2004). *Prácticas Educativas en la Educación Infantil -Transversalidad y transiciones.* In *Infância e Educação - Investigação e Práticas.*Revista do GEDEI. Nº 6. Porto: Porto Editora.

Kay, Sua,E.Santos, M.E. (2003). *GOL-E-Grelha de Observação da Linguagem Nível Escolar.* Lisboa: Escola Superior de Saúde de Alcoitão.

LEGISLAÇÃO

Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro -Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei nº 241/2001,de 30 de Agosto - Aprova os Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.

WEBGRAFIA

ALVES, A. de C. P. TAQUES, M. I.M. XAVIER,C.(1996).
<http://eduep.uepb.edu.br/rbct/sumarios/pdf/fala.pdf> consultado a 11-12-2011

Metas de Aprendizagem (2009).<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>. DGIDC. Consultado em 7-3-2012

DSM-IV-TR Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais(American Psychiatric, 2000).http://www.psicologia.pt/instrumentos/dsm_cid/em consultado em 2011-8-16

Duarte, Jorge (s/d). [Entrevista%252Bem%252Bprofundidade.doc](#). Consultado em 10-11-2011.

Barrera & Maluf (1995)Disponível em <http://www.profala.com/arttf103.htm> consultado em 2 de Setembro de 2011.

Pereira,M.A (s/d)<https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/541/1/1-8fcs2005-pdf> consultado em 2011-9-101

Anexos

Anexo 1

Ficha de caracterização dos sujeitos

Código da entrevista	Função Profissional	Idade	Sexo	Habilitações	Formação contínua	Formação Especiali	Tempo de serviço	Situação profissional	Entdade Trabalhadora onde
A	(Educadora de infância) Diretora da Instituição	49	Feminino	Bachelato e Licenciatura em educação infantil	-----	-----	30	Tutela do ISSP	ISSP
									Centro Infantil de Cebolais de Cima
B	Educadora de Infância	37	Feminino	Bachelato e Licenciatura em educação infantil	-----	-----	14	Destacamento	ISSP
								QZP	Centro Infantil de Cebolais de Cima
C	Educadora de Infância	49	Feminino	Bacharelato	Mestrado em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários.	E1- Domínio Cognitivo e Motor	20	SNIPi	Ministério de Educação
								QZP	(Domicílios e Pré-Escola)
D	Educadora de Infância	48	Feminino	Bachelato e Licenciatura em educação infantil	Mestrado em Estudos Culturais Didáticos Linguísticos e Literários	-----	25	QZP	ISSP
				Bacharelato em Sociologia Aplicada, Formação Pedagógica de Formadores, Licenciatura e Sociologia					Centro Infantil de Cebolais de Cima
									tutela do Ministério de Educação

Anexo 2

Entrevistas

Guião de entrevista semi- diretiva

Guião de entrevista semi- directiva E.B.P

Guião de entrevista semi-diretiva

Aos Educadores de Infância do Pré-Escolar do C. I.C.C do Instituto da Segurança Social do Distrito de Castelo Branco .

Tema: “Como e quando intervir para despistar, prevenir problemas de comunicação e linguagem em crianças que apresentam dificuldades de comunicação e linguagem no pré-escolar”.

Objetivos gerais:

- Analisar a Capacidade de identificação e realização de diagnóstico em crianças que apresentam dificuldades de linguagem e comunicação
- Analisar as dificuldades sentidas na identificação e avaliação de crianças com dificuldades de linguagem e comunicação
- Verificar a utilização de estratégias em crianças com dificuldades de linguagem e comunicação, nas suas práticas educativas
- Conhecer a opinião do educador de infância em relação ao momento de intervenção

Blocos temáticos	Objectivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
A Legitimação da entrevista e motivação	-Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	-Informar a educadora de infância sobre o trabalho de investigação, os seus objectivos e metodologia. -Solicitar a sua colaboração e justificar a importância do seu contributo para o êxito do trabalho. -Informar o docente no conhecimento dos resultados do estudo no final, de acordo com o princípio de ajuda recíproca. -Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas na entrevista	-Estabelecer relação e criar empatia com o entrevistado -Dar respostas às suas questões -Após explicação das vantagens e cuidados, foi pedida a autorização ao entrevistado para gravar em áudio a entrevista.

Blocos temáticos	Objectivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
B Identificação e realização da avaliação/diagnóstico	<p>-Valorizar a formação profissional e académica;</p> <p>-Perceber a forma como se identifica uma criança com dificuldades de Linguagem;</p> <p>-Conhecer o(s) contexto(s) onde se realiza essa identificação e avaliação;</p> <p>-Conhecer que instrumentos são utilizados na avaliação;</p>	<p>-Qual a sua formação inicial?</p> <p>-Possui outras formações?</p> <p>-Desempenha outras funções além de educadora de infância?</p> <p>Quais os fatores que o levam a caracterizar uma criança com dificuldades de linguagem e comunicação?</p> <p>-Que tipo de instrumentos de avaliação utiliza na recolha de dados para um possível diagnóstico com crianças que apresentam dificuldades de linguagem?</p> <p>-Em que contexto realiza a avaliação?</p> <p>-Que tipo de recursos utiliza para diagnosticar o problema?</p> <p>-Recorre à família para ajudar a realizar um diagnóstico mais plausível?</p> <p>-Necessita de recorrer a um técnico quando tem dúvidas</p>	<p>-Não transparecer juízos de valor face às opiniões.</p> <p>Posso fornecer algumas pistas (sala de aula, recreio, nas rotinas da criança, etc.).</p> <p>Utilizam fichas de avaliação/ baterias de observação, recorrem a outro técnico, etc.</p>
Blocos temáticos	Objectivos	Formulário de perguntas	Observações

	específicos		
<p>C</p> <p>Análise de dificuldades sentidas na identificação e avaliação de criança com dificuldades de linguagem e comunicação</p>	<p>-Conhecer as dificuldades sentidas;</p>	<p>-Sente dificuldades na identificação e realização do diagnóstico? Se sim quais?</p> <p>-Teve necessidade de formação adicional que permita realizar um diagnóstico mais adequado? Se sim, que tipo de formação?</p> <p>-Recorreu ajuda externa para colmatar essas dificuldades? Que apoios teve?</p> <p>-Como é que essas dificuldades ou atrasos poderão ser ultrapassadas no futuro?</p>	<p>- Caso fique reticente com as questões, fornecer algumas pistas.</p> <p>-Identificar tipos de formação.</p>
Blocos temáticos	Objectivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
<p>D</p> <p>Estratégias utilizadas na prática Educativa do educador de infância em intervenção com crianças com dificuldades de linguagem</p>	<p>-Conhecer as estratégias utilizadas na intervenção de crianças com dificuldades de linguagem e comunicação;</p>	<p>-Após o diagnóstico como efetua um programa de intervenção ao nível do desenvolvimento da linguagem?</p> <p>-Quando trabalha a linguagem o domínio da linguagem abrange todo o sistema linguístico, ou apenas incide numa área específica?</p> <p>-Caso exista encaminhamento para outro técnico, dá continuidade à intervenção no contexto escolar?</p> <p>-Quando trabalha a linguagem</p>	

	<p>- Verificar a Participação da família nas estratégias a adoptar</p>	<p>abrange as outras áreas de desenvolvimento contempladas nas Orientações Curriculares do Pré-Escolar ou trabalha isoladamente a linguagem?</p> <p>-Utiliza algum modelo específico de outras áreas curriculares para intervir e colmatar essas dificuldades?</p> <p>-Quais os fatores que em sua opinião mais contribuem para as perturbações/atrasos no desenvolvimento da linguagem?</p> <p>- A família é chamada a ter uma participação ativa no processo de intervenção e no planeamento do Plano de Intervenção?</p> <p>-Sente recetividade dos pais quando comunicado o diagnóstico?</p> <p>-A família mostra interesse em participar nas estratégias a adoptar?</p>	
Blocos temáticos	Objectivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
		<p>-Qual a idade que acha mais adequada para intervir em crianças que apresentam dificuldades de linguagem?</p> <p>-Em que pressupostos baseia a sua resposta?</p> <p>-Considera importante uma intervenção precoce em crianças com</p>	

<p>E</p> <p>Momento de intervenção</p>	<p>-Conhecer a opinião do educador sobre o momento de intervenção</p>	<p>atrasos/perturbações linguísticas?</p> <p>E quando é diagnosticado tardiamente? Atua da mesma forma?</p> <p>-Quando implementa um Plano de Intervenção para uma criança que apresenta dificuldades de comunicação/linguagem, e no decorrer das sessões, sente que a intervenção realizada não decorre como previsto. Implementa outras estratégias ou continua a motiva-la com as mesmas estratégias?</p> <p>- Durante as sessões planeadas, como intervêm com a criança? Trabalha individualmente com ela ou em grupo?</p> <p>- Sente por parte da criança dificuldades na realização e execução das actividades planeadas no Plano de Intervenção?</p> <p>- O factor emocional e cognitivo influênciam o comportamento da criança no acto de aprendizagem?</p> <p>-Para finalizar a entrevista poderá fornecer algumas pistas orientadoras para futuras práticas com crianças que apresentam dificuldades de linguagem.</p>	<p>Deverá haver cuidado de terminar a entrevista com clima positivo e de profundo reconhecimento pela colaboração e ajuda prestada pelo entrevistado</p>
--	---	--	--

Aos Educadores de Infância do Pré-Escolar do Centro Infantil Cebolais de Cima do Instituto da Segurança social de solieriedade de Castelo Branco .

Tema: Como e quando intervir na identificação e despiste em crianças com dificuldades de linguagem no pré-escolar.

Objetivos gerais:

- Validar os resultados da aplicação do Plano de Intervenção em crianças que apresentam dificuldades de linguagem;
- Analisar em que medida as estratégias implementadas no Plano de Intervenção contribuíram para o desenvolvimento linguístico das crianças
- Conhecer a opinião do educador de infância sobre as estratégias implementadas no Plano de Intervenção

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Formulário de Perguntas	Observações
A Legitimação da entrevista e motivação	-Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	-Informar a educadora de infância sobre o trabalho de investigação, os seus objetivos e metodologia. -Solicitar a sua colaboração e justificar a importância do seu contributo para o êxito do trabalho. -Informar a educadora de infância dos resultados obtidos após a implementação do Plano de Intervenção. -Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas na entrevista.	-Estabelecer relação e criar empatia com o entrevistado. -Dar respostas às suas questões. -Após explicação das vantagens e cuidados, foi pedida a autorização por escrito ao entrevistado para gravar em áudio a entrevista.
Blocos temáticos	Objetivos específicos	Formulário de Perguntas	Observações

<p>Percecioner a importância do Plano de Intervenção .</p>	<p>Perceber se a realização de um Plano de Intervenção é importante para o desenvolvimento da linguagem.</p> <p>Saber se a adequação das atividades implementadas no Plano de Intervenção, se ajustam à idade cronológica e ao ritmo da criança.</p>	<p>Considera importante a implementação do Plano de Intervenção em crianças com dificuldades de linguagem?</p> <p>Do conhecimento que tem do Plano de Intervenção implementado às três crianças, e sabendo que as mesmas apresentam problemas articulatorios, considera importante trabalhar a consciência fonológica?</p> <p>Sentiu que as atividades planeadas no Plano de Intervenção foram ao encontro dos interesses e ritmo das crianças na sua aprendizagem linguística?</p>	<p>Não transparecer juízos de valor face às opiniões</p> <p>No caso for preciso fornecer alguns exemplos sobre as atividades implantadas no Plano de Intervenção</p>
<p>Blocos temáticos</p>	<p>Objetivos específicos</p>	<p>Formulário de perguntas</p>	<p>Observações</p>
<p>C</p> <p>Percecioner a durabilidade do Plano de Intervenção</p>	<p>Perceber se a realização do plano de Intervenção, três dias por semana, foi suficiente.</p>	<p>A realização do Plano de Intervenção em três sessões por semana cerca de três meses foi suficiente para o desenvolvimento articulatorio das crianças em estudo</p> <p>Considera que a aplicação do Plano de Intervenção deveria ter sido efetuada mais cedo? Os resultados seriam os mesmos?</p>	
<p>Blocos temáticos</p>	<p>Objectivos específicos</p>	<p>Formulário de perguntas</p>	<p>Observações</p>
		<p>Considera que as estratégias definidas no Programa de</p>	

<p>D</p> <p>Validar os resultados da aplicação do Plano de Intervenção nas crianças em estudo</p>	<p>Perceber em que sentido o Plano de Intervenção influenciou o desenvolvimento linguístico da criança.</p> <p>Perceber se houve evolução ao nível da consciência fonológica e fonémica</p>	<p>Intervenção estão adequadas à faixa etária das crianças em estudo?</p> <p>Considera que, com a implementação do Plano de Intervenção houve evolução nas competências linguísticas das crianças em estudo?</p> <p>Em relação aos exercícios do primeiro módulo, relacionados com o domínio fonológico, notou diferenças evolutivas nas três crianças ?</p>	
Blocos temáticos	Objectivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
<p>Identificar estratégias para a elaboração de um Plano de Intervenção</p>	<p>Identificar se o treino da consciência fonológica- fonémica vem influenciar as aprendizagens formais bem como ao nível das outras áreas curriculares do desenvolvimento da criança.</p> <p>Fornecer pistas para um possível Plano de</p>	<p>Nos exercícios que observou qual ou quais foram no seu entender os que contribuíram para o desenvolvimento lexical?</p> <p>Em relação ao segundo módulo do Programa de Intervenção, sentiu que houve evolução ao nível da consciência fonémica?</p> <p>-Um dos exercícios presentes na consciência fonémica foi a segmentação silábica. Concorda que este tipo de treino é fundamental para o desenvolvimento da linguagem?</p> <p>O treino da consciência fonológica - fonémica no Programa de Intervenção veio influenciar as aprendizagens formais (escrita e leitura) das</p>	

	<p>Intervenção a crianças com dificuldades de linguagem.</p>	<p>crianças?</p> <p>O projeto de Intervenção teve alguma influência no desenvolvimento das competências relacionadas com as outras áreas curriculares?</p> <p>Para finalizar a entrevista, e se tivesse que realizar um Programa de Intervenção a crianças que apresentam dificuldades de comunicação/linguagem, que tipo de atividades implementaria?</p>	<p>á haver cuidado de terminar a entrevista com clima positivo e de reconhecimento pela colaboração e ajuda prestada pelo entrevistado</p>
--	--	--	--

Anexo 3

Protocolo das entrevistas

Protocolo Entrevista A

Protocolo Entrevista B

Protocolo Entrevista B.P

Protocolo Entrevista C

Protocolo Entrevista D

Protocolo da Entrevista (A)

Entrevistador: E
Entrevistado: A
Nível de Ensino onde exerce a função: C.I.C.C
Serviço Docente: 30
Local da Realização da entrevista: C.I.C.C.
Data e hora: 15 de novembro das 13h.30m das 13h.30m às 14h.28m
Duração da Entrevista: 1h

E- Começo por referir que esta entrevista insere-se no trabalho final no âmbito do Curso de Mestrado Ensino Especial-Domínio Cognitivo e Motor, que pretende analisar a prática educativa do educador de infância na identificação e despiste em crianças que apresentam dificuldades de comunicação/ linguagem. A sua opinião é importante para compreender até que ponto a criança com dificuldades de linguagem/comunicação pode ser estimulada mediante uma intervenção. Será mantida a confidencialidade.

E- Importa-se que a entrevista seja gravada?

A- Não

E-Qual a sua formação inicial?

A-(E.A1) Tenho licenciatura de educadora de infância.

Possui outras formações?

E- Não.

E-Desempenha outras funções além de educadora de infância?

A-Sim. Na realidade não estou a desempenhar as funções de educadora de infância mas as funções de Direção como Diretora do C.I.C.C.

E-Quais os fatores que o levam a caracterizarem uma criança com dificuldades de linguagem e comunicação?

A-Existem vários fatores. Mas uma das formas mais claras e evidentes na nossa prática é quando (E.A2) a criança não articula corretamente as palavras dentro do padrão de desenvolvimento da linguagem.

E-Que tipo de instrumentos de avaliação utiliza na recolha de dados para um possível diagnóstico com crianças que apresentam dificuldades de linguagem?

A- Geralmente não utilizo instrumentos de avaliação, remeto sempre para os técnicos. Mesmo que seja eu a identificar se a criança apresenta dificuldades de linguagem /comunicação, não sou eu que realizo diagnósticos. (E.A3) Encaminho para os profissionais.

E- Em que contexto realiza a avaliação?

A- Não faço avaliação, faço o despiste no caso da criança se apresentar algum problema. (E.A4) Normalmente realizo na sala de atividades em grupo ou individual. O principal é estimular a criança com atividades de aprendizagem.

E-Que tipo de recursos utiliza para diagnosticar o problema?

A- A primeira coisa que faço (E.A5) é informar a família da avaliação da criança, que o seu desenvolvimento não corresponde à idade da criança. Explico a situação. Ao mesmo tempo, (E.A6) procuro saber mais informação da família acerca do historial da criança.

E-Recorre à família para ajudar a realizar um diagnóstico mais plausível?

A. Sim, recorro à família, como referi anteriormente. Procuro sempre saber mais acerca do historial da família para tentar compreender toda a situação que leva a criança a ter dificuldades.

E-Necessita de recorrer a um técnico quando tem dúvidas?

A- Sem dúvida (E.A7) recorro sempre a um técnico para me poder ajudar a compreender melhor o que a criança apresenta.

E-Sente dificuldades na identificação e realização do diagnóstico? Se sim quais?

A- Sentir dificuldades não. Se é uma situação muito clara, que se identifique nós à partida não temos grandes dificuldades. Mas por vezes (E.A8) temos dúvida se a criança pode ter ou não um pequeno atraso na linguagem mas isso não significa que seja atraso, mas com o tempo pode o problema resolver, atingir o estágio correspondente á idade. Os técnicos muitas vezes não dizem diretamente que existe ou não um problema.

E-Teve necessidade de formação adicional que permita realizar um diagnóstico mais adequado?

A-(E.A9) Não. Porque geralmente quando percebo que existe um problema recorro aos técnicos.

E-Recorreu ajuda externa para colmatar essas dificuldades? Que apoios teve?

A- Sim, (E.A10) recorro quando a criança é encaminhada para consultas de desenvolvimento, a médica de família, terapeuta da fala, técnicas de intervenção. São recursos que temos ao nosso alcance, que nos possibilita ajudar a compreender o problema que a criança apresenta.

E-Como é que essas dificuldades ou atrasos poderão ser ultrapassadas no futuro?

A- Normalmente (E.A11) devemos ter o apoio da família de modo a criar um reforço positivo no desenvolvimento da criança. A criação de estratégias fundamentais que (E.A12) possibilitam respeitar o ritmo da criança e seus interesses. E a importância da (E.A13) articulação que devemos ter com os técnicos no sentido de trabalharmos em conjunto na formulação de objetivos e estratégias.

E-Depois do diagnóstico como efetua um Plano de Intervenção ao nível do desenvolvimento da linguagem?

A- Eu não efetuo um Plano de intervenção. (E.A14) Dentro da diversidade de propostas de atividades tento estimular as crianças. Ao estimular a comunicação/linguagem (E.A15) recorro aos objetivos das Orientações Curriculares do Pré-Escolar, as Metas de Aprendizagem e a Brochuras.

E-Quando trabalha área da linguagem abrange todo o sistema linguístico, ou apenas incide numa área específica?

A- Na minha atividade com as crianças (E.A16) abranjo todo o sistema linguístico, especificamente em determinados exercícios. Por vezes são as próprias técnicas que nos dão orientação sobre a forma como vamos poder estimular uma criança com dificuldades de linguagem.

E-Caso exista encaminhamento para outro técnico, dá a continuidade à intervenção no contexto escolar?

A- Sim geralmente (E.A17) trabalho em articulação com um técnico. (E.A18) Muitas vezes são os próprios técnicos que nos dão dicas para estimular o desenvolvimento da criança em contexto escolar.

E- Quando trabalha a linguagem abrange as outras áreas de desenvolvimento contempladas nas Orientações Curriculares ou trabalha isoladamente a linguagem?

A- Quando trabalho com a criança, estou a trabalhar com todas as outras áreas de desenvolvimento, motricidade fina, postura, cognição, e etc.

E- Utiliza algum modelo específico de outras áreas curriculares para intervir e colmatar essas dificuldades?

A- Não, (E.A19) fazemos aquilo que é da nossa formação geral. Como faço...estímulo o desenvolvimento da criança. (E.A20) A nossa prática educativa está condicionada a vários fatores como a idade cronológica da criança, os interesses, o contexto em que estamos inseridos, a comunidade, etc. Agimos de forma diferente, dependendo de cada caso.

E-Quais os fatores que em sua opinião mais contribuem para os atrasos/perturbações no desenvolvimento da linguagem?

A- São vários fatores que influenciam os atrasos e perturbações de linguagem. Mas o fator que sinto mais presente é sem dúvida (E.A21) a pouca estimulação do meio familiar com a própria criança. O falarem pouco com os seus filhos: não costumam perguntar como correu o dia, não contam histórias ou canções, etc. Hoje em dia existe pouca interação entre família e criança. Não dão oportunidade de as crianças expressarem corretamente.

E- A família é chamada a ter uma participação ativa no processo de intervenção e no planeamento do Plano de Intervenção?

A- Sim, (E.A22) é decisivo o papel da família participar no processo de intervenção. Porque o fator de interação não somos nós mas sim a família.

E-Sente recetividade dos pais quando comunicado o diagnóstico?

A-Nem (E.A23) sempre aceitam da melhor maneira a problemática do seu filho. (E.A24) Não são recetíveis menosprezando o problema. Muitas vezes utilizam a célebre frase: quando eu tinha a idade dele também fui assim...Evidência a dificuldade de aceitarem um filho que seja diferente dos outros.

E-A família mostra interesse em participar nas estratégias a adotar?

A.(E.A25) Depois de aceitar, de se consciencializar com o problema e de refletirem sobre a dimensão do problema, sim.

E-Qual a idade que acha mais adequada para intervir em crianças que apresentam dificuldades de linguagem?

R. Logo (E.A26) assim que a criança começa a exprimir a utilizar o código verbal. Desde de bebé que nós devemos estimular a comunicação, seja por gestos, palavras ou outras formas de comunicação.

E- Em que pressupostos baseiam a sua resposta?

A- (E.A27) Quanto mais cedo se intervém melhores são os resultados ao nível da comunicação e linguagem.

E-Considera importante uma intervenção precoce em crianças com atrasos/perturbações linguísticas? E quando é diagnosticado tardiamente atua da mesma forma?

A- A intervenção Precoce é muito importante. Quando diagnosticado tardiamente, tento encaminhar a criança para a terapia da fala pela via normal (médico família, consulta de desenvolvimento) ou se os pais concordarem e poderem a nível particular.

E-Quando implementa um Plano de Intervenção para uma criança que apresenta dificuldades de comunicação/ linguagem, e no decorrer das sessões, sente que a intervenção realizada não decorre como previsto, implementa outras estratégias ou continua a motiva-la com as mesmas estratégias?

A- No caso de uma criança com problemas de linguagem com uma determinada intervenção, muitas vezes temos que observar porque a criança não está a reagir da mesma maneira pretendida ou não está a realizar progressos. Quando assim é (E.A28) vamos mudar de estratégias para conseguir melhores os resultados. E a estratégia fulcral é a motivação. Por vezes, temos que ver caso a caso, conhecer e identificar os fatores que estão por detrás.

E-Durante as sessões planeadas como intervêm com a criança? Trabalha individualmente com ela ou em grupo?

A- (E.A29) Trabalho das duas formas. Em grupo para estimular a comunicação (E.A30) e individualmente com ela ou em grupo.

E-Sente por parte da criança dificuldades na realização e na execução das atividades planeadas no Plano de Intervenção?

A-(E.A31) Depende muitas vezes do ritmo de aprendizagem da criança. Depende de cada caso.

E-O fator emocional e cognitivo influencia o comportamento da criança no ato de aprendizagem?

A- sim, (E.A32) o domínio emocional influencia o domínio cognitivo e vice-versa. Para a criança aprender tem que ter motivação e interesse.

E-Para finalizar a entrevista poderá fornecer algumas pistas orientadoras para futuras práticas com crianças que apresentam dificuldades de linguagem?

A- Não forneço pistas, apenas trabalho em contexto e no próprio momento. Não há (E.A34) receitas elaboradas. Cada caso é um caso. Preciso conhecer a criança para poder então criar estratégias.

E- Agradeço mais uma vez a sua disponibilidade por ceder um pouco do teu tempo para a realização da entrevista. A recolha de dados servirá apenas para a dissertação de Mestrado. Muito obrigado!

A-De nada!

Protocolo da Entrevista (B)

Entrevistador: E

Entrevistado: B

Nível de Ensino onde exerce a função: C.I.C.C

Serviço Docente: 14

Local da Realização da entrevista: C.I.C.C

Data e hora: 21 de novembro das 12h35m às 13h20m

Duração da Entrevista: 50 m

E- Começo por referir que esta entrevista insere-se no trabalho final no âmbito do Curso de Mestrado Ensino Especial-Domínio Cognitivo e Motor, que pretende analisar a prática educativa do educador de infância na identificação e despiste em crianças que apresentam dificuldades de comunicação/ linguagem. A sua opinião é importante para compreender até que ponto a criança com dificuldades de linguagem/comunicação pode ser estimulada mediante uma intervenção. Será mantida a confidencialidade.

E- A entrevista vai ser gravada. Dá a sua autorização?

B- Sim

E-Qual a sua formação inicial?

B- Tenho o Bachelato em Educação Pré-Escolar

Possui outras formações?

R: Sim, (E.B1) o Complemento de Formação em Educação de Infância. A licenciatura.

E- Desempenha outras funções além de educadora de infância?

B- Neste momento não.

E-Quais os fatores que o levam a caracterizarem uma criança com dificuldades de linguagem e comunicação?

B- O fato de não falar ou dizer (E.B2) poucas palavras com 18/20 meses. Quando a criança já fala, começamos a observar se (E.B3) articula mal as palavras, se são perceptíveis ou quando a criança (E.B4) não tenta comunicar logo em bebê, através de sons, (E.B5) gestos e (E.B6) expressões faciais ou... quando a criança com cerca de 18 meses não começa a querer e tentar repetir o que ouve.

E- Que tipo de instrumentos de avaliação utiliza na recolha de dados para um possível diagnóstico com crianças que apresentam dificuldades de linguagem?

B- Os instrumentos que utilizo para um diagnóstico plausível (E.B7) remete para o perfil de Desenvolvimento da Criança adequado à sua idade e a (E.B8) avaliação da escala Growing Skills que tem sido realizada pela educadora de infância da Intervenção Precoce.

E-Em que contexto realiza a avaliação?

B-O Perfil de Desenvolvimento da criança realizo (E.B9) na sala de atividades. Observo a criança no recreio e rotinas, individualmente, em pares ou grupo; a educadora de Intervenção Precoce realiza a avaliação numa sala isolada apenas com a criança.

E-Que tipo de recursos utiliza para diagnosticar o problema?

B- Utilizo os recursos humanos: Normalmente e neste caso (E.B10) a educadora de Intervenção Precoce e (E.B11) quando necessário a médica de família. Outro tipo de recursos são os materiais (E.B12) como as fichas de avaliação e material pedagógico existente na instituição.

E-Recorre à família para ajudar a realizar um diagnóstico mais plausível?

B- Sim, (E.B13) recorro à família, para comparar ou confirmar comportamentos e atitudes da criança na instituição e em casa.

E-Necessita de recorrer a um técnico quando tem dúvidas?

B- Sim, quando (E.B14) o caso me suscite dúvidas ou é mais complicado, encaminhado para outro técnico.

E-Sente dificuldades na identificação e realização do diagnóstico? Se sim quais?

B- Por vezes (E.B15) é difícil distinguir se a criança não consegue ou não quer comunicar ou falar, como por exemplo as crianças mais pequenas. Provavelmente uma criança com 22 meses, muitas vezes pode não compreender o que se diz, ou outras vezes não quer comunicar. Ficamos na dúvida acerca da aquisição da linguagem.

E-Teve necessidade de formação adicional que permita realizar um diagnóstico mais adequado? Se sim, que tipo de formação?

B- (E.B16) Não necessitei. No entanto já assisti a uma formação com uma terapeuta da fala sob o tema "Linguagem na criança dos 0 aos 6 anos".

E-Recorreu ajuda externa para colmatar essas dificuldades? Que apoios teve?

B- Normalmente, recorro (E.B17) a técnicos sobretudo à colega de intervenção precoce que me ajuda a compreender melhor o problema da criança.

E-Como é que essas dificuldades ou atrasos poderão ser ultrapassadas no futuro?

B- Com (E.B18) formações que nos deem oportunidade de dar a conhecer estratégias que possibilitam orientar a nossa ação com crianças que apresentam dificuldades de linguagem.

E-Depois do diagnóstico como efetua um Plano de Intervenção ao nível do desenvolvimento da linguagem?

B- Com (E.B19) canções, histórias, jogos de repetição de palavras, jogos que favorecem o à vontade em grupo e o desinibir da criança, lengalengas e destrava-línguas, introdução gradual de palavras novas boa articulação das palavras. Estratégias e muito mais que podemos trabalhar a criança com problemas de linguagem/comunicação. No entanto (E.B21) nem todas as crianças são iguais. Umhas estratégias podem adaptar mais a uma criança do que outra. (E.B20) Como suporte da minha prática recorro às Orientações Curriculares do Pré-Escolar.

E-Quando trabalha o domínio da linguagem abrange todo o sistema linguístico, ou apenas incide numa área específica?

B- Sim. (E.B22) Abranjo todo o sistema linguístico, não só a compreensão como também a expressão. A criança para trabalhar tem de compreender o que eu lhe digo e para expressar precisa de estímulos para poder falar.

E-Caso exista encaminhamento para outro técnico, dá a continuidade à intervenção?

B- Quando há encaminhamento, **(E.B23)** dou continuidade se o adulto técnico “facilitar” a articulação.

E-Quando trabalha a linguagem abrange as outras áreas de desenvolvimento contempladas nas Orientações Curriculares do Pré-Escolar ou trabalha isoladamente a linguagem?

B- Abranjo todas as outras áreas de desenvolvimento das Orientações Curriculares. Não podemos esquecer que muitas vezes quando trabalho uma atividade além de trabalhar a linguagem estou a trabalhar a motricidade fina, a concentração. Toda a nossa linguagem envolve todas as áreas curriculares.

E-Utiliza algum modelo específico de outras áreas curriculares para intervir e colmatar essas dificuldades?

B- Não. **(E.B24)** Apenas baseio nos conhecimentos que vou adquirindo e da prática, através da experiência que vamos vivenciando.

E-Quais os fatores que em sua opinião mais contribuem para os atrasos/perturbações no desenvolvimento da linguagem?

R. O contexto familiar é sem dúvida o fator que contribui para que a criança apresente dificuldades ao nível da linguagem. **(E.B25)** Um vocabulário pobre na família, défice cognitivo da criança ou de um dos pais, **(E.B26)** alcoolismo ou toxicod dependência de um dos pais, maus tratos infligidos à criança; o fato de as crianças, em casa, falarem pouco com os adultos ou passarem muito tempo a brincar sozinhas ou a ver a televisão.

E-A família é chamada a ter uma participação ativa no processo de intervenção e no planeamento do Plano de Intervenção?

B-Sim (E.B27) a família é chamada a participar e colaborar no processo.

E- Sente recetividade dos pais quando comunicado o diagnóstico?

B-(E.B28) Recetividade nem sempre, infelizmente. Isto porque muitas vezes não é fácil comunicar à família que o seu educando tem dificuldades não só ao nível da linguagem/comunicação mas também nas outras áreas de desenvolvimento.

E-A família mostra interesse em participar nas estratégias a adotar?

B- Por vezes, depende de cada caso e de cada família. **(E.B29)** A família muitas vezes sente dificuldades em aceitar que o seu filho (a) precisa de uma intervenção de um técnico mais especializado ou de uma intervenção mais individualizada por parte da educadora de infância e até da própria família quando recorremos ao seu apoio.

E-Qual a idade que acha mais adequada para intervir em crianças que apresentam dificuldades de linguagem?

B- Quanto mais cedo melhor, **(E.B30)** mas talvez a partir dos 18/24 meses.

E-Em que pressupostos baseia a sua resposta?

B- Nos sinais da alarme de cada faixa etária em que se situa a criança. Porque é difícil limitar aceitar que a criança tem algum tipo de limitação dependente do caso.

E-Considera importante uma intervenção precoce em crianças com atrasos/perturbações linguísticas? E quando é diagnosticado tardiamente atua da mesma forma?

B- A intervenção Precoce é muito importante. **(E.B31)** Quando diagnosticado tardiamente, tento encaminhar a criança para a terapia da fala pela via normal (médico família, consulta de desenvolvimento) ou se os pais concordarem e poderem a nível particular.

E-Quando implementa um Plano de Intervenção para uma criança que apresenta dificuldades de comunicação/ linguagem, e no decorrer das sessões, sente que a intervenção realizada não decorre como previsto. Implementa outras estratégias ou continua a motiva-la com as mesmas estratégias?

B- Implemento **(E.B32)** outras estratégias tendo como base o lúdico, e a novidade.

E-Durante as sessões planeadas como intervêm com a criança? Trabalha individualmente com ela ou em grupo?

B- **(E.B33)** Depende das dificuldades da criança. Normalmente quando tenho crianças que apresentam algumas dificuldades ao nível da linguagem e comunicação, tento trabalhar coletivamente de modo a poder trabalhar a linguagem com ela e com os seus pares. Conversando de modo a estimular o dialogo da criança com os seus pares. Quando vejo que **(E.B34)** necessita de um apoio individualizado porque não interage e tem dificuldades em expressar então vou trabalhar com a criança individualmente, trabalhando por exemplo os sons que apresenta mais dificuldades nas palavras ao mesmo tempo que trabalho a concentração, a motricidade e a motivação.

E- Sente por parte da criança dificuldades na realização e na execução das atividades planeadas no Plano de Intervenção?

B-(E.B35) Depende do desenvolvimento de cada criança e sobretudo no ritmo de aprendizagem de cada um.

E-O fator emocional e cognitivo influencia o comportamento da criança no ato de aprendizagem?

B- Sim, (E.B36) sem dúvida que influenciam o comportamento da criança seja qual for a situação de aprendizagem. O emocional é a base do desenvolvimento da criança e o cognitivo representa apreensão da realidade como a construímos.

E-Para finalizar a entrevista poderá fornecer algumas pistas orientadoras para futuras práticas com crianças que apresentam dificuldades de linguagem?

B. Uma das pistas que acho extremamente importante é sem dúvida a (E.B37) realização de um despiste auditivo. Por exemplo uma criança não compreende o que se diz ou tem dificuldades em pronunciar determinados sons na palavra, levamos a supor inicialmente que pode apresentar algumas limitações na via sensorial, neste caso a audição.

E. Agradeço mais uma vez a tua disponibilidade por ceder um pouco do seu tempo para a realização da entrevista. A recolha de dados servirá apenas para a dissertação de Mestrado. Muito obrigado!

Protocolo da Entrevista (B.P)

Entrevistador: E

Entrevistado: B.P

Nível de Ensino onde exerce a função: C. I. C.C

Serviço Docente: 14 anos

Local da Realização da entrevista: casa da entrevistada

Data e hora: 28 Janeiro de 2012 das 14h.00m as 15h.30m

Duração da Entrevista:1h.30m

E- Começo por referir que esta entrevista está inserida no trabalho final no âmbito do Curso de Mestrado Ensino Especial-Domínio Cognitivo e Motor, que pretende analisar a prática educativa do educador de infância na identificação e despiste em crianças que apresentam dificuldades de comunicação/ linguagem. A sua opinião é importante para compreender até que ponto a criança com dificuldades de linguagem/comunicação pode ser estimulada mediante uma intervenção. Será mantida a confidencialidade.

E- A entrevista vai ser gravada. Dás a tua autorização?

B.P: Sim

E-Consideras importante a implementação do Programa de Intervenção em crianças com dificuldades de linguagem?

B.P- Se considero importante, (E.B.P1) sim! Muitas vezes para realizar o despiste, temos que ter em conta o Perfil de Desenvolvimento da Criança que estipulam as áreas fortes e fracas da criança, para de seguida podermos intervir com estratégias adequadas. Em relação à linguagem, quando verifico se uma criança apresenta problemas, dinamizo estratégias que tentam estimular as competências comunicacionais e linguísticas consoante o ritmo da aprendizagem da criança.

E- Do conhecimento que tem do Programa de Intervenção implementado às três crianças, e sabendo que as mesmas apresentam problemas articulatórios, considera importante trabalhar a consciência fonológica?

R-Obviamente. É uma área que (E.B.P2) abrange todo o sistema linguístico (expressão e compreensão) e as restantes áreas de desenvolvimento da criança. A criança para conhecer tem que desenvolver a linguagem, inicialmente quando bebé através dos sons para progressivamente ir adquirindo a palavra, a frase.

E- Sentiu que as atividades planeadas no Programa de Intervenção foram ao encontro dos interesses e ritmo das crianças na sua aprendizagem linguística?

B.P-(E.B.P3) Sim! Sem dúvida...Do conhecimento que tive no contato com o Programa de Intervenção e na articulação que estabelecemos as duas, senti que as crianças participaram com interesse. Tal fato deve-se á adequação das atividades às suas idades. É visível o progresso que realizaram, nomeadamente na identificação de rimas e na divisão silábica das palavras.

E- A realização do Programa de Intervenção em três sessões por semana cerca de três meses foi suficiente para o desenvolvimento articulatório das crianças em estudo?

B.P- (E.B.P4) Suficiente, sim... mas penso que quando devemos trabalhar uma área que a criança apresenta dificuldades neste caso dificuldades de linguagem devemos prolongar mais o tempo. Não sou especialista mas deduzo que (E.B.P5) devemos ter mais tempo para realizar um trabalho (...) Entendes não quer dizer que não evoluíram...elas evoluíram mas para se ter sucesso na intervenção temos que ter a certeza que o desenvolvimento da linguagem se encontre equiparado

com a idade cronológica da criança. Por exemplo os apoios educativos muitas vezes, apoiam uma vez por semana uma criança que apresenta Necessidades Educativas Especiais. Não é suficiente para estimular as suas competências. (E.B.P6) Deve haver um trabalho sistemático e contínuo para que possamos ver resultados positivos. As minhas crianças...(risos), evoluíram porque acho que três dias por semana foi suficiente para ter notado progressos na linguagem.

E-Considera que a aplicação do Programa de Intervenção deveria ter sido efectuada mais cedo? Os resultados seriam os mesmos?

B.P- Penso que a aplicação de um plano de intervenção deve ser feita o mais precocemente possível. Por isso, acho que este plano deveria ter sido aplicado por volta dos três anos. Considerando que as minhas crianças já têm quatro e algumas cinco, poderia ter sido mais cedo. Resultados? Tudo depende de cada caso, do ritmo de cada criança. Por exemplo a... (criança B), é uma criança que tem vindo a ter apoio da Intervenção Precoce desde os dois anos de idade, no entanto tem vindo progressivamente a evoluir na sua aprendizagem. Continua apresentar muitas dificuldades que já deveriam estar colmatadas aos cinco anos. Em relação a...(criança A) e...(criança C), penso que o processo de intervenção foi adequado uma vez que houve evolução ao nível da articulação após o Programa de Intervenção. Mais uma vez reforço a ideia que tudo depende do ritmo de aprendizagem da criança e do desenvolvimento cognitivo da criança.

E-Considera que as estratégias definidas no Programa de Intervenção estão adequadas à faixa etária das crianças em estudo?

E.P- Estão de acordo com a faixa etária e ritmo de aprendizagem das crianças. Tal fato vem evidenciando na aprendizagem e sensibilizada demonstrada em certas atividades, como na identificação de rimas e na divisão de sílabas.

E-Considera que, com a implementação do Programa de Intervenção houve evolução nas competências linguísticas das crianças em estudo?

B.P- Sem dúvida. Senti que após a realização do Programa de Intervenção, as minhas crianças...(risos) (E.B.P8) aparentam ter mais autonomia no seu discurso quando participam nos diálogos de grupo. Mais seguras de si. Até o...(criança A), que é uma criança insegura, introvertida, já conversa mais com o adulto e seus colegas. Inclusive já gosta de realizar recados e “fazer queixinhas”.

Mas a sério... (E.B.P9) noto diferenças na articulação como o som t, c e o r que praticamente os três tinham dificuldades em pronunciar. Agora já o fazem corretamente. O r é mais complicado mas já articulam com bastante frequência...por exemplo uma palavra o caracol. (E.B.P10) Também notei evolução ao nível dos exercícios de identificação de rimas e na divisão da palavra em sílabas.

E- Em relação aos exercícios do primeiro módulo, relacionados com o domínio fonológico, notou diferenças evolutivas nas três crianças?

B.P-(E.B.P 11) Senti algumas diferenças na aprendizagem das crianças. Na identificação da rima que o...(criança A) e ... (criança C), conseguem identificar palavras de rimam quando realizamos jogos de rima. “(E.B.P.15) A ... (criança B), apesar de estar sensibilizada para as rimas apresenta ainda algumas dificuldades. Mas fiquei surpreendida que através dos exercícios da divisão silábica, consegue já associar o número à quantidade até cinco

E-Nos exercícios que observou qual ou quais foram no seu entender os que contribuíram para o desenvolvimento lexical?

B- Penso que o Programa de Intervenção se (E.B.P 12) adequou ao ritmo das crianças. Todas as atividades estavam orientadas para uma finalidade de desenvolvimento da linguagem. Os exercícios da rima e a divisão das palavras foram os que no meu entender contribuíram para o desenvolvimento do vocabulário através da identificação de rimas e na consciencialização da sílaba na palavra.

E- Em relação ao segundo módulo do Programa de Intervenção, sentiu que houve evolução ao nível da consciência fonémica?

B.P-.AH...Sim! “(E.B.P.13)Verifiquei na articulação de alguns sons que as crianças tinham dificuldades em pronunciar o som T e o som C. Neste momento, nos seus discursos já não omitem o som na palavra. O som r, também houve evolução embora, noto que ainda precisam de alguma ajuda e isto porque por vezes articulam bem numas palavras como morango e noutras têm algumas dificuldades como, cabra.

“(E.B.P.14)Também noto uma predisposição para comunicar. “(E.B.P.16) O ... (criança A), apesar de ser uma criança introvertida, já consegue de um aforma espontânea participar com frequência nos diálogos com adulto. “(E.B.P.17) A... (criança C), demonstrou evolução na articulação de sons como o r. mas prevalece ainda um discurso “abebezado”. Porque quando quer sabe falar corretamente mas como o faz à pressa omite certos sons.

E-Um dos exercícios presentes na consciência fonémica foi a segmentação silábica. Concorde que este tipo de treino é fundamental para o desenvolvimento da linguagem?

B.P- Sim. É importante estimular a linguagem utilizando uma diversidade de atividades que se coadunam para esse sentido. **(E.B.P18)** Na minha prática realizo muitos exercícios de segmentação silábica. Faço jogos de palmas utilizando os seus nomes e objetos no seu uso diário. Porque o **(E.B.P19)** objectivo é trabalhar a palavra e conseguir que a criança perceione os sons e os articule corretamente.

E-O treino da consciência fonológica - fonémica no Programa de Intervenção veio influenciar as aprendizagens formais (escrita e leitura) das crianças?

B.P- Sim, quando trabalhamos a consciência fonológica, trabalhamos não só oralidade como **(E.B.P20)** despertamos também o interesse da criança pela escrita.

E- O projeto de Intervenção teve alguma influência no desenvolvimento das competências relacionadas com as outras áreas curriculares?

B.P- De fato senti alguma evolução na ...(criança B). Isto porque é uma criança que apresenta algumas dificuldades ao nível da cognição. **(E.B.P21)** Na matemática senti que evoluiu bastante na identificação do número à quantidade. O contar as palmas ou os dedos nos exercícios da divisão silábica, facilitou a sua aprendizagem na discriminação do número. A linguagem também evoluiu. Noto mais espontânea nos seus discursos apresentando uma construção frásica mais fluente, embora predomine um vocabulário pobre.

E- Se tivesse que realizar um Programa de Intervenção a crianças que apresentam dificuldades de comunicação/linguagem, que tipo de atividades implementarias?

B.P- Depende da dimensão do problema ao nível da linguagem. Se as crianças têm dificuldades na articulação como é o caso destas três crianças, iria trabalhar a fonologia, **(E.B.P22)** no caso existir um técnico de saúde ou um terapeuta da fala tentava realizar um trabalho de articulação com este e com a família. Realizava atividades de exercitação dos órgãos fonoarticulatórios como a pintura de sopro, a utilização do espelho para observar a posição dos lábios, divisão silábica que realizo com frequência, dialogar com a criança quer individualmente e coletivamente através de histórias, trava-linguas,...sei lá! **(E.B.P23)** Existe uma diversidade de estratégias que nos permite trabalhar as componentes linguísticas da criança. **(E.B.P24)** Tudo depende da forma como realizamos a avaliação, o despiste e a intervenção na resolução dos problemas linguísticos.

E.Agradeço mais uma vez a tua disponibilidade por ceder um pouco o teu tempo para a realização da entrevista. A recolha de dados servirá apenas para a dissertação de Mestrado.

Muito obrigado!

Protocolo da Entrevista (C)

Entrevistador: E

Entrevistado: C

Nível de Ensino onde exerce a função: C.I.C.C

Serviço Docente: 20

Local da Realização da entrevista: C.I.C.C

Data e hora: 20 de dezembro das 11h.30m as 12h. / 3 janeiro das 11h.30m as 12h.05m

Duração da Entrevista: 1h.00m aprox.

E- Começo por referir que esta entrevista insere-se no trabalho final no âmbito do Curso de Mestrado Ensino Especial-Domínio Cognitivo e Motor, que pretende analisar a prática educativa do educador de infância na identificação e despiste em crianças que apresentam dificuldades de comunicação/ linguagem. A sua opinião é importante para compreender até que ponto a criança com dificuldades de linguagem/comunicação pode ser estimulada mediante uma intervenção. Será mantida a confidencialidade.

E- Importa-se que a entrevista seja gravada?

D- Não

E-Qual a sua formação inicial?

C- **(E.C1)** Possui formação inicial de Educadora de Infância.

E-Possui outras formações?

C-(E.C2) Fiz uma especialização em Deficiências Mentais e Motoras. Tenho o (E.C3) Mestrado em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários.

E-Desempenha outras funções além de educadora de infância?

C- Não, embora esteja há doze anos no Projeto de Intervenção e agora no SNIPI(Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância).

E-Quais os fatores que o levam a caracterizar uma criança com dificuldades de linguagem e comunicação?

C-Primeiro acho que é um fator de um estranho compreender a linguagem da criança. Apesar de a mãe a entender perfeitamente. (E.C4) Se a criança não se fazer entender é preocupante. Depois também é importante fazer uma diferenciação da linguagem e comunicação. (E.C5) A linguagem é construir frases, pronunciar sons e a comunicação é fazer entender alguma coisa. Também é um fator preocupante se a criança utilize demasiadamente a comunicação. A linguagem é como se fosse a nossa bengala.

E- Que tipo de instrumentos de avaliação utiliza na recolha de dados para um possível diagnóstico com crianças que apresentam dificuldades de linguagem?

C-(E.C6) Eu gosto de utilizar primeiramente a Growing Skills II, em que me dá rapidamente, no espaço de uma hora, uma hora e meia um perfil de desenvolvimento da criança não só na área da linguagem, mas de todas as áreas. (E.C7) Isso é importante porque, praticamente as áreas estão todas articuladas e isso faz com que nos também dê um conhecimento muito mais aprofundado da criança, normalmente uma criança com problemas de linguagem, área motora, se não for só a parte cognitiva que esta comprometida, a parte motora também temos de avaliar se está tudo bem, a parte da manipulação, a parte da compreensão, não é só a fala em si. E depois, (E.C8) utilizo mais especificamente um teste de articulação. O teste de articulação permite-me salientar os fonemas que a criança omite, substitui e fazer assim um rastreio mais fiel dos problemas da criança. (E.C9) Porque depois quando a for (E.C13) para encaminhar para uma Terapeuta da fala, já leva esse primeiro trabalho, esse levantamento feito, que é importante para a Terapeuta não partir do Zero. A Growing Skills II e o Teste de Articulação.

E-Em que contexto realiza a avaliação?

C- Normalmente (E.C10) a avaliação é realizada em dois contextos. Ou no (E.C11) contexto domiciliário ou no contexto institucional. Quando é domiciliário os pais estão sempre presentes. Na instituição é mais complicado.

E-Que tipo de recursos utiliza para diagnosticar o problema?

C-Normalmente o meu diagnóstico é baseado no resultado do perfil de Growing Skills II e no resultado do Teste de Articulação, mas a maior parte das vezes (E.C15) eu procuro também, por exemplo contar uma pequena historia baseada em imagens...tentar que a criança me reproduza a historia, e ver como é que ela faz a sequencia das acções, fazer algumas perguntas do mais simples para o mais complexo. Estes dois itens da história e das perguntas também constam da Growing Skills II. Normalmente também utilizo um livrinho que eu tenho com diversas acções.

E-Recorre à família para ajudar a realizar um diagnóstico mais plausível?

C- (E.C12) A família são que melhor conhece a criança. A minha preocupação é sempre saber se a família compreende o que a criança está a dizer, se ela expressa as suas necessidades, se ela expressa emoções, porque depois tudo isso a parte da linguagem e da comunicação não é um mundo estanque, não é, temos de ver a parte emocional. É importante compreender porque a criança não fala. No caso de não haver mesmo fala, de haver só alguns sons, uma palavra solta. Aos três anos uma criança que não fala, alguma coisa de grave se está a passar e é necessário aprofundar um pouco mais o porquê da situação. Talvez a família saiba dar uma explicação mais plausível e eu acho que tudo isso em prol do conhecimento da criança para conseguirmos chegar a um diagnóstico e a uma intervenção mais eficaz. Acho que é fundamental a intervenção da família.

E-Necessita de recorrer a um técnico quando tem dúvidas?

C-(E.C14) Faço sempre articulação com a Terapeuta da fala, inclusivamente planeamos o tipo de intervenção a desenvolver. É necessário fazer uma intervenção baseado nos mesmos critérios, porque há varias formas, as terapeutas cada uma tem a sua forma de trabalhar e convém unidirecionar a intervenção para que os objetivos sejam mais consistentes e consolidar a nossa atuação. Porque se uma faz de uma maneira e outra faz de outra para a criança é confuso e uma criança com dificuldades, não consegue discernir o que é que para ela é melhor, o que é que não é, temos de ser nós a saber isso. O que é que é melhor para aquela criança. De que forma é que ela aprende melhor. Por isso lá está o conhecimento global da criança em que a família nos ajuda também.

E-Sente dificuldades na identificação e realização do diagnóstico? Se sim, quais?

C- Eu não faço diagnósticos, eu utilizo sempre formas de avaliação como é o caso da Growing Skills II em que me dá o perfil das áreas fortes e fracas da criança. (E.C16) É claro que muitas vezes ficamos com dúvidas. Também temos a articulação com o hospital, com as consultas do hospital de desenvolvimento em Castelo Branco e faz-se o encaminhamento para essas consultas e aí a criança também é avaliada por outra escala diferente, através da consulta de desenvolvimento, Agora, este é o meu tipo de atuação. Se muitas vezes eu tenho dúvidas em relação ao que a criança revela, os problemas, eu acho sim, Isso qualquer pessoa tem até ter um conhecimento aprofundado da família, isso é muito importante. Também conhecermos a família, saber que tipo de gravidez, como correu. O parto se houve ou não problemas e ver o livrinho de saúde da criança também, portanto, tudo isso nos ajuda também a formar uma ideia do problema da criança, por isso, é assim, diagnósticos não. Esse diagnóstico será feito sempre por um médico.

Teve necessidade de formação adicional que permita realizar um diagnóstico mais adequado? Se sim, que tipo de formação?

E- Como eu não faço diagnósticos, a formação que eu tenho é ao nível de intervenção precoce, em que se trabalha em parceria com os organismos, com os nossos parceiros, portanto, com o Hospital, com a Segurança Social, com o Centro de Saúde, com a APPCDM, portanto tudo isto (E.C17) faz com que eu articule com os vários técnicos e nos ajude mais a encontrar uma forma correta de atuação, não é. Porque mais do que um diagnóstico interessa é encontrarmos a forma correta de intervenção para a criança, uma planificação que seja eficaz, com objetivos que sejam atingíveis. É muito importantes as pessoas não terem umas expectativas demasiado elevadas, portanto, mas sim irmos caminhando à medida que a criança nos dá também um retorno das aprendizagens. Irmos caminhando passo a passo. Isso faz com que a nossa intervenção seja eficaz. Mas para isso é um trabalho de uma equipa.

E-Recorreu a ajuda externa para colmatar essas dificuldades? Que apoios teve?

C- O que e posso dizer aqui, é que, portanto, é o trabalho da equipa é que funciona. Nos como trabalhamos muito com as técnicas do hospital, com outros fisioterapeutas, outros organismos, outros médicos, Ex: Centro de Paralisia Cerebral de Coimbra, ou com o pediátrico em Coimbra. Também contactamos com eles e sempre que precisamos de informações falamos com os médicos de lá e eles também nos fornecem informações. Portanto, tudo isso são mais-valias para colmatar as nossas dificuldades em termos de intervenção, porque o nosso objectivo mais uma vez, mais do que termos um diagnóstico é saber a forma correta de atuar com aquela criança e nos estarmos, pensarmos muitas vezes que estamos a fazer, a agir corretamente, que aquela é a atitude mais correta para a criança, quando se houver algum mais entendido no assunto e nos disser não, isto tem de ser de outra forma, nos estamos sempre abertas. Lidamos com muita gente que sabe outras áreas, que esta dentro doutras áreas.

E-Como é que essas dificuldades ou atrasos poderão ser ultrapassadas no futuro?

C- Primeiro que tudo com uma avaliação. Temos de fazer uma avaliação correta da situação e (E.C18) envolver sempre a família nesta avaliação. Ter o feedback da família é muito importante e planificar com a família também as áreas a desenvolver com a criança, em que nós, claro, nós temos que dar sempre o nosso contributo como Professores, como Educadores. Mas também é importante ouvir a família, para eles o que é que é importante também desenvolver na criança. Re... fazer um trabalho de articulação no sentido da família também ser envolvida nas tarefas em casa, por exemplo, com a família poderemos utilizar o sistema do caderno que vai e vem, há o trabalhinho que se faz em casa, em que os pais também vão dando conta das dificuldades e dos avanços da criança. Depois ao mesmo tempo (E.C19) toda a planificação tem de ser adequada ao desenvolvimento da criança e às suas capacidades. Como eu disse há bocadinho, as expectativas não podem ser demasiado altas, mas temos de ir dando passos à medida que a criança vai revelando competências.

E-Depois o diagnóstico como efetua um Plano de Intervenção ao nível do desenvolvimento da linguagem

C- Eu não sou terapeuta da fala, primeiro. E então quando uma criança necessita de uma intervenção ao nível do desenvolvimento da linguagem (E.C20) eu faço articulação com a terapeuta da fala em que eu assisto a algumas sessões de terapias da fala, e em conjunto nos acabamos por planificar o que vamos desenvolver depois do trabalho com a criança, se a terapeuta está, por exemplo, a treinar um som e de que forma é que ela o faz, eu depois com a criança individualmente, tenho de fazer com os mesmos gestos, com o mesmo tipo de trabalho que ela faz, portanto para dar continuidade e para consolidarmos. Ora, depois também a nível de trabalho de jardim-de-infância, a nível de desenvolvimento da linguagem (E.C21) utilizamos muito as divisões silábicas, com palmas, com batimentos em instrumentos musicais, utilizamos muito as lenga lengas, trava línguas reconto de histórias, sequências de imagens as associações portanto tudo isto faz parte de várias áreas, não é, de desenvolvimento e em que área de linguagem está

sempre presente, é como a matemática está presente em tudo, portanto e aqui a área da linguagem também, temos sempre em atenção a forma como a frase é construída, como a palavra é dita e fazendo as correções.

E-Quando trabalha o domínio da linguagem, abrange todo o sistema linguístico, ou apenas incide numa área específica?

C-(E.C22) Estou a trabalhar todas.

E-Caso exista encaminhamento para outro Técnico, dá continuidade á intervenção no contexto escolar?

R. Sim, dou continuidade. (E.C23) Não só dou continuidade como articulo com esse técnico para (E.C24) consolidarmos as aprendizagens e a forma de intervenção.

E-Quando trabalha a linguagem abrange as outras áreas de desenvolvimento contempladas nas Orientações Curriculares de Educação do Pré-Escolar ou trabalha isoladamente a linguagem?

C- A linguagem nunca se trabalha isoladamente a não ser que sejam aqueles casos específicos dos fonemas em que a criança não consegue dizer e por exemplo, (E.C25) o som re, em que tem de ser dito colocando a mão na garganta, o que se tem que colocar o indicador apontando para cima. Portanto isto são formas específicas, não é, depois a área da linguagem e da comunicação, portanto como eu disse, ainda há pouco, tudo tem a ver com esta área.

E-Utiliza algum modelo específico de outras áreas curriculares para intervir e colmatar essas dificuldades?

C-(E.C26) Não utilizo modelo específico, sempre que há dificuldades ao nível da linguagem e comunicação eu tento sempre articular o mais possível com a terapeuta da fala e o método que ela segue é o método que eu depois também sigo e a forma como ela faz é a forma como eu faço e cada terapeuta também tem o seu método, portanto eu ai tento intervir sempre de acordo com a terapeuta da criança.

E-Quais os fatores que, em sua opinião, mais contribuem para as perturbações/ atrasos no desenvolvimento da linguagem?

C- Principalmente, também temos de (E.C27) ter em conta sempre o factor hereditário, mas depois também eu acho que é muito importante toda a estimulação que é feita desde o berço, a estimulação precoce. (E.C28) A falta de uma estimulação da criança desde a nascença pode-lhe provocar mutismo, mesmo, em que a criança não se expressa, não comunica, portanto, começa a deixar de exterioriza emoções, não é. Uma criança, sempre que, uma criança chora é porque e sente necessidade, a Mãe vai ou o Pai. Só esse facto, a criança sabe que está... ali há comunicação. Ela chorou houve alguém que foi intervir. Portanto ali, isso já é uma forma de comunicação. Ela sabe que chorando...mas agora imagina que a criança chora e não vai la ninguém. Um dia e outro e outro, e é só colmatar as necessidades básicas, é o comer, é o mudar a fralda e agora deita-te outra vez, esta criança não desenvolve a linguagem não desenvolve a comunicação. Esta criança torna-se como que um autista, um falso autista porque ela acaba por estar só no mundo dela e arranjar estereotipias, como abanar braços, pernas, mexer no cabelo, porque é uma forma dela exteriorizar emoções. Todo o ser humano necessita de exteriorizar emoções. Agora se a criança não é estimulada desde o berço, esse eu acho que é logo um... . Depois também podemos falar aqui na alimentação. (E.C30) O uso e abuso de papas, acho que faz com que a criança não mastigue, para desenvolver toda a parte oral, portanto é muito importante toda esta parte da mastigação, (E.C29) e a socialização, interagir com outras pessoas, sair á rua, portanto tudo isso é importante para o desenvolvimento a linguagem. Ai já temos um fator Hereditário, o factor ambiental e portanto a estimulação, que é muito importante.

E-A Família é chamada a ter participação activa no processo de intervenção e no planeamento do Plano de Intervenção?

C- Sim Sempre. (E.C31) Aliás a família é sempre envolvida desde o primeiro momento na participação do projecto. Aliás, nós só podemos intervir com autorização da família. A família tem que ter responsabilidades na actuação que vamos desenvolver, porque eles também têm que dar o seu contributo na realização do programa.

E-Sente recetividade dos pais quando comunicado o diagnóstico?

C-Não, nem sempre. Há famílias que pronto eu não faço diagnósticos, como disse e tenho estado a dizer, mas sempre que eu detecto algum problema, depois de uma avaliação da Growing Skills II , (E.C32) há pais que não aceitam, (E.C33) que tentam sempre arranjar, não sei se são desculpas, mas outra forma de ver as coisas: ahah, Ele agora não está a fazer mas em casa até faz e muitas vezes omitem a verdade. O que não ajuda. Isso não ajuda. Nos queremos é pais que nos ajudem a ver a verdade e a ver as dificuldades dos filhos e não que nos enganem, no sentido, de dizer que em casa fazem, mas ali não estão a fazer, o que as vezes também pode acontecer, por isso é que muitas vezes a intervenção é feita em domicilio, precisamente para tiramos duvidas.

E-A família mostra interesse em participar nas estratégias a adoptar?

C- Sim, (E.C34) elas mostram interesse sempre que aceitam. É preciso primeiro que a família passe por varias fases, não é. No caso de problemas muito graves, elas tem de passar pela fase de luto, mas primeiro passam sempre pela negação, depois pelo luto, depois é que é a aceitação. Depois destas fases todas, é que elas conseguem intervir, porque até aí parece que há uma desistência da criança e quando elas depois passam estas fases e revelam vontade, demonstram vontade de participar e de ajudar, aí sim, muitas são elementos de equipa fantásticos que ajudam no desenvolvimento da criança.

E-Qual a idade que acha mais adequada para intervir em crianças que apresentam dificuldades de linguagem?

C-(E.C35) A idade sei la! Nós no berço não percebemos que apresentam dificuldades. Ali ao ano, mas é assim, se não faz sons, no berço se não faz as lalações, a ecolalia, “bababa, tatata”, portanto, aí já é necessário intervenção. Todas essas vocalizações têm que ser feitas na altura própria, porque se não isso vai já acarretar atrasos no desenvolvimento, portanto podemos dizer, sim senhora, desde o berço terem em atenção se a criança emite sons.

E-Em que pressupostos baseiam a sua resposta?

C- A criança tem necessidade de exteriorizar emoções, nem que seja chorar porque tem coco, chorar porque tem fome ou rir-se para o pai ou rir-se para a mãe, portanto tudo isto tem a ver com a parte emocional também. Esta parte é fundamental para a criança também poder vocalizar, chamar a atenção com o sorriso, o riso, a gargalhada por isso temos de estar atentos a esta primeira fase do bebé.

E-Considera importante uma intervenção precoce em crianças com atrasos/ perturbações linguísticas? E quando é diagnosticado tardiamente? Atua da mesma forma?

C- Eu acho que sim, sem dúvida que considero importante a intervenção com atrasos linguísticos, nunca podemos desistir. (E.C36) Quando é diagnosticado tardiamente pois a preocupação é maior e as dificuldades em atingir, colmatar as dificuldades são atingidas mais tardiamente também. Atuar da mesma forma? Aqui tem de haver mesmo o envolvimento da família, a família tem mesmo de intervir também fazer os exercícios, ir às consulta de terapia da fala, também aprender, fazer com a criança. Portanto tem de ser um trabalho sempre em equipa.

E-Quando implementa um Plano de Intervenção para uma criança que apresenta dificuldades de comunicação/ linguagem, e no decorrer das sessões, sente que a intervenção realizada não decorre como previsto, implementa outras estratégias ou continua a motiva-la com as mesmas estratégias?

R. Utilizamos (E.C37) outras estratégias, quando a criança não está motivada para aquele tipo de trabalho temos de ser criativos e ir ao encontro dos brinquedos que ela gosta, dos jogos. Como eu disse á pouco, em todas as áreas está presente a área da linguagem e comunicação e nós podemos usar outro tipo de material como estratégia para atingir os nossos objetivos.

E-Durante as sessões planeadas como intervêm com a criança? Trabalha individualmente com ela ou em grupo.

C- Utilizamos outras estratégias, quando a criança não está motivada para aquele tipo de trabalho temos de ser criativos e ir ao encontro dos brinquedos que ela gosta, dos jogos. Como eu disse á pouco, em todas as áreas está presente a área da linguagem e comunicação e nós podemos usar outro tipo de material como estratégia para atingir os nossos objetivos. Durante as sessões planeadas como intervêm com a criança? Trabalha individualmente com ela ou em grupo. (E.C38) Eu já trabalhei em grupo também, (E.C39) mas normalmente trabalho individualmente. Porque é muito importante a criança ouvir correctamente a palavra não haver ruídos de fundo, a criança estar concentrada e portanto, em grupo muitas vezes, será mais uma estimulação ou uma estratégia. Estimulação para a própria criança, tendo sempre em atenção aquela criança que necessita

E-Sente por parte da criança dificuldades na realização e na execução das actividades planeadas no Plano de Intervenção?

C-Sim sinto, claro que sinto, (E.C40) sinto que a criança tem muitas vezes dificuldades, mas para isso nos temos que utilizar a estratégia, e a estratégia que eu utilizo muito é a da divisão de tarefas em que eu cada actividade tem varias tarefas até chegar ao todo, portanto isto tem um nome que eu agora não me recordo. As tarefas são como se fossem repartidas em pequenas tarefas. Há uma tarefa grande, como por exemplo a criança tem de discriminar um som, portanto, ou por exemplo o que está errado naquela palavra, nos aí tentamos dar muitos outros exemplos até chegar aquele.

E-O fator emocional e o cognitivo influencia o comportamento da criança no ato da aprendizagem

C- Sempre, (E.C41) influencia sempre. Aliás o fator emocional sempre primeiro e porque uma criança que é instável emocionalmente têm muita mais dificuldade em atingir objectivos, em ter uma aprendizagem homogénea do que uma criança que tenha uma área emocional muito mais equilibrada. E depois lá está se está desequilibrada emocionalmente a

área cognitiva também não funciona da mesma forma, tem muita mais dificuldade, está muito mais distraída, pena noutra coisas, se houve uma discussão em casa, se entretanto, ou se é uma criança mal tratada, não é, essas crianças tem de ter sempre uma atenção especial porque as aprendizagens não se fazem da mesma forma

E-Para finalizar a entrevista poderá fornecer algumas pistas orientadoras para futuras práticas com crianças que apresentam dificuldades de linguagem.

C- Pistas! Eu acho que **(E.C42)** é a estimulação desde o berço desde a gestação, os Pais tem de ser primeiro que tudo, ser os principais responsáveis e os principais intervenientes no desenvolvimento da criança. Esta é a principal a pista porque eles são o pilar de desenvolvimento dos seus filhos. E depois é assim, sempre que sintam algum problema que não tentem camufla-lo, mas que tentem falar com os médicos e com as pessoas responsáveis com as crianças com as educadoras no sentido de se fazer um despiste dos problemas. Esta para mim é a principal pista orientadora.

E. Agradeço mais uma vez a disponibilidade por ceder um pouco do tempo para a realização da entrevista. A recolha de dados servirá apenas para a dissertação de Mestrado. Muito obrigado!

C-Ok!

Protocolo da Entrevista (D)

Entrevistador: E

Entrevistado: D

Nível de Ensino onde exerce a função: C.I.C.C.

Serviço Docente: 25

Local da Realização da entrevista: C.I.C.C.

Data e hora: 14 de Dezembro das 12h35m às 13h15m

Duração da Entrevista: 40 m

E- Começo por referir que esta entrevista insere-se no trabalho final no âmbito do Curso de Mestrado Ensino Especial-Domínio Cognitivo e Motor, que pretende analisar a prática educativa do educador de infância na identificação e despiste em crianças que apresentam dificuldades de comunicação/ linguagem. A sua opinião é importante para compreender até que ponto a criança com dificuldades de linguagem/comunicação pode ser estimulada mediante uma intervenção. Será mantida a confidencialidade.

E- Importa-se que a entrevista seja gravada?

D- Não

E- Podemos começar?

D: Sim, podemos.

Qual a sua formação?

D- Bacharelato em Educação de Infância da Escola do Ministério Primário de Castelo Branco.

E-Possui outras formações?

D-Bacharelato em Sociologia Aplicada, Formação Pedagógica de Formadores, **(E.D1)** Licenciatura e Sociologia, **(E.D2)** Mestrado em Estudos Culturais Didáticos Linguísticos e Literários.

E-Desempenha outras funções além de educadora de infância?

D- Não.

E-Quais os fatores que o levam a caracterizar uma criança com dificuldades de linguagem e comunicação?

D- A perceção de dificuldades manifestadas nas conversas estabelecidas quer com o adulto ou com outras crianças. Cito por exemplo a **(E.D3)** troca de sons, **(E.D4)** omissão de sons e difícil articulação. Quando estamos perante uma criança com **(E.D5)** um discurso ininteligível, desajustado á sua idade cronológica.

E- Que tipo de instrumentos de avaliação utiliza na recolha de dados para um possível diagnóstico com crianças que apresentam dificuldades de linguagem?

R- **(E.D6)** Listas de imagens e **(E.D7)** diálogos sobre pessoas e objetos com que a criança está familiarizada.

E- Em que contexto realiza a avaliação?

D- **(E.D8)** Em contexto de grupo em atividades diárias e em contexto individual até para confrontar os resultados.

E-Que tipo de recursos utiliza para diagnosticar o problema?

D- Como já referi (E.D10) listas de imagens, objetos e pessoas consideradas familiares para a criança, nada de novo, ou seja novidades. Se necessário material impresso sobre o assunto e relativos à área pretendida.

E-Recorre à família para ajudar a realizar um diagnóstico mais plausível?

D-(E.D9) Estes diagnósticos devem ser sempre complementados com a opinião da família.

E-Necessita de recorrer a um técnico quando tem dúvidas?

D- Sim, em caso de dúvidas.

E-Sente dificuldades na identificação e realização do diagnóstico. Se sim quais?

D- Apriori não. Penso que apenas poderão surgir duvidas quando devemos ligar ou não (E.D11) algumas alterações do nível de linguagem. À idade e às vivências socio educativas da criança.

E-Teve necessidade de formação adicional que permita realizar um diagnóstico mais adequado? Se sim, que tipo de formação?

D- (E.D12) Ainda não senti necessidade de formação adicional.

E-Recorreu ajuda externa para colmatar essas dificuldades? Que apoios teve?

D- Quando detecto casos de crianças com dificuldades de linguagem, (E.D13) a família é a primeira entidade a ser confrontada com a situação. Depois encaminho para técnicos especializados.

E-Como é que essas dificuldades ou atrasos poderão ser ultrapassadas no futuro?

D- (E.D14) Através de técnicos especializados.

E-Depois do diagnóstico como efetua um Plano de Intervenção ao nível do desenvolvimento da linguagem?

D- (E.D15) Não passei ainda por casos concretos. Independentemente de haver ou não problemas ao nível da linguagem, a estimulação está sempre presente.

E-Quando trabalha o domínio da linguagem abrange todo o sistema linguístico, ou apenas incide numa área específica?

D- (E.D16) Abranjo toda a área da linguagem, através da estimulação. Devo adequar prioridades às realidades espaciais temporais.

E-Caso exista encaminhamento para outro técnico, dá a continuidade à intervenção no contexto escolar?

D- Obviamente. (E.D17) Deve sempre existir articulação entre a educadora de infância e o técnico. Só assim poderão colmatar dificuldades que a criança possa apresentar.

E-Quando trabalha a linguagem abrange as outras áreas de desenvolvimento contempladas nas Orientações Curriculares do Pré-Escolar ou trabalha isoladamente a linguagem?

D- A linguagem pode e deve ser trabalhada de forma transversal, (E.D18) ela está implícita em todas as outras áreas.

E-Utiliza algum modelo específico de outras áreas curriculares para intervir e colmatar essas dificuldades?

R- Não.

E-Quais os fatores que em sua opinião mais contribuem para os atrasos/perturbações no desenvolvimento da linguagem?

D- (E.D19) Fatores genéticos, (E.D20) fatores de ordem familiar e (E.D21) de ordem social.

E-A família é chamada a ter uma participação ativa no processo de intervenção e no planeamento do Plano de Intervenção?

D-Sim (E.D22) a família deve ser o primeiro elemento a ser informado de toda a situação de aprendizagem do seu filho.

E-Sente recetividade dos pais quando comunicado o diagnóstico?

D-Como referir anteriormente ainda não presenciei casos que tivessem atrasos ou perturbações de linguagem. (E.D23) Mas claro os pais mostram-se sempre recetivos.

E-A família mostra interesse em participar nas estratégias a adotar?

D- Nas experiências que tive sim.

E- Qual a idade que acha mais adequada para intervir em crianças que apresentam dificuldades de linguagem?

D- Penso que (E.D24) a partir dos três anos de idade. Quando sentimos que as crianças começam apresentar um discurso impróprio para a idade.

E- Em que pressupostos baseiam a sua resposta?

D- Quando está desenvolvido o aparelho fonético que permite à criança manter um discurso inteligível e perceptível.

E-Considera importante uma intervenção precoce em crianças com atrasos/perturbações linguísticas? E quando é diagnosticado tardiamente atua da mesma forma?

D- Considero (E.D25) importante a intervenção precoce tal como está preconizada na legislação. Quando diagnosticada tardiamente, não posso responder. Tudo vai depender das dificuldades da criança.

E-Quando implementa um Plano de Intervenção para uma criança que apresenta dificuldades de comunicação/ linguagem, e no decorrer das sessões, sente que a intervenção realizada não decorre como previsto, implementa outras estratégias ou continua a motiva-la com as mesmas estratégias?

D- Ainda não passei por esta situação. Na minha prática (E.D26) a estimulação e a motivação estão sempre presentes para o desenvolvimento das competências das crianças.

E-Durante as sessões planeadas como intervêm com a criança? Trabalha individualmente com ela ou em grupo?

D- (E.D27) Pode variar de atividades, dos interesses da criança.

E-Sente por parte da criança dificuldades na realização e na execução das atividades planeadas no Programa de Intervenção?

D- Normalmente quando a criança apresenta algumas dificuldades de linguagem, tento estimula-la com atividades diversificadas. Existem atividades que podem ser mais exigentes do que outras. Tudo (E.D28) depende do desenvolvimento da criança e das dificuldades que sente.

E-O fator emocional e cognitivo influencia o comportamento da criança no ato de aprendizagem?

D- Evidentemente. (E.D29) São dois domínios que estão em interação e que influenciam o comportamento da criança ao nível das aprendizagens.

E-Para finalizar a entrevista poderá fornecer algumas pistas orientadoras para futuras práticas com crianças que apresentam dificuldades de linguagem?

D-Cada criança é um caso, não se pode nem se deve generalizar. Uma determinada atividade pode ser fácil para uma criança e para outra ser mais complicada.

E. Agradeço mais uma vez a sua disponibilidade por ceder um pouco do seu tempo para a realização da entrevista. A recolha de dados servirá apenas para a dissertação de Mestrado. Muito obrigado!

D-De nada!

Anexo 4

Grelha Síntese Entrevista Semi-directiva

Grelha Síntese Entrevista Semi-directiva E.B.P

GRELHA SINTESE ENTREVISTA SEMI DIRECTIVA		
Categorias	Indicadores	Unidades de Registo
Formação Profissional e Académica	Licenciatura	<p>“(E.A1) Tenho Licenciatura de Educadora de Infância...”</p> <p>“(E.B1)(...)Complemento de formação em Educação de Infância. A Licenciatura.”</p> <p>“(E.C1) Posso formação inicial de Educadora de Infância”</p> <p>“(E.D1)(...) Licenciatura em Sociologia...”</p>
	Especialização	“(E.C1) Fiz uma especialização em deficiências mentais e motoras...”
	Mestrado	<p>“(E.C3)(...) mestrado em estudos didácticos, culturais, linguísticos e literários”</p> <p>“(E.D2)(...) mestrado em estudos didácticos, culturais, linguísticos e literários”</p>

GRELHA SINTESE ENTREVISTA SEMI DIRECTIVA		
Categorias	Indicadores	Unidades de Registo
Identificação de problemas linguagem	Utilização gestos	“(E.B5)(...) Gestos(...)”
	Articulação Incorrecta de palavras	“(E.A2) (...) quando a criança não articula correctamente as palavras(...)” “(E.B3)(...) a criança já fala...articula mal as palavras...”
	Discurso ininteligível	“(E.D5)(...) um discurso ininteligível, desajustado a sua idade cronológica.”
	Omissão de sons	“(E.B4)(...) Não tenta comunicar logo em bebé, através de sons(...)” “(E.D4)(...) omissão de sons e difícil articulação”
	Troca Sons	“(E.D3)(...) troca de sons(...)”
	Utilização Expressões Faciais	“(E.B6)(...) expressões faciais.”
	Falta entendimento	“(E.C4)(...) se a criança não se fizer entender é preocupante.”
	Inexistência fala	“(E.B2)(...) não falar ou dizer poucas palavras com 18/ 20 meses...”

GRELHA SÍNTESE ENTREVISTA SEMI DIRECTIVA		
Categorias	Indicadores	Unidades de Registo
Instrumentos utilizados na Avaliação	Teste de articulação	“(E.C8)(...) utilizo mais especificamente um teste de articulação”
	Growing Skills II	“(E.B8)(...) a avaliação da escala de Growing Skills...” “(E.C6) Eu gosto de utilizar primeiramente a Growing Skills II...”
	Perfil de desenvolvimento Individual	“(E.B7)(...) remete para o perfil de desenvolvimento da criança(...)”
	Técnicos especializados	“(E.A3) Encaminho para os Profissionais” “(E.C9) Porque depois quando for para encaminhar para um terapeuta da fala.”
	Listas de Imagens	“(E.D6)(...) listas de imagens(...)”
	Dialogo	“(E.D7)(...) diálogos sobre pessoas e objectos com que a criança esta familiarizada.”
Contexto onde se realiza a avaliação	No domicílio	“(E.C10)... a avaliação é realizada em dois contextos. Ou no contexto domiciliário (...)”
	Na Instituição	“(E.A4)...Normalmente realizo na sala de actividades, em grupo ou individual...” “(E.B9)...realizo na sala de actividades, observo a criança no recreio e rotinas, individualmente, em pares ou grupo” “(E.C11)... a avaliação é realizada em dois contextos. (...) ou no contexto institucional” “(E.D8) Em contexto de grupo e em contexto individual”

GRELHA SINTESE ENTREVISTA SEMI DIRECTIVA		
Categories	Indicadores	Unidades de Registo
Utilização de recursos humanos e materiais na identificação	Recursos Humanos	
	Família	<p>“(E.A5)(...) informo a família da avaliação da criança. Procuo saber mais informações acerca da família, do historial da criança ou outros factores”</p> <p>“(E.A6)(...)Procuo saber mais informações acerca da família, do historial da criança ou outros factores”</p> <p>“(E.B13)(...) recorro a família, para comparar ou confirmar comportamentos ou atitudes da criança...”</p> <p>“(E.C12) A família são quem melhor conhece a criança...”</p> <p>“(E.D9) Estes diagnósticos devem ser sempre complementados com a opinião da família.”</p>
	Medico familia/ Terapeuta da Fala	<p>“(E.B11)(...) recursos humanos... quando necessário a Médica de Família.”</p> <p>“(E.C13)(...) para encaminhar para a Terapeuta da Fala(...”</p> <p>“(E.C14) Faço sempre articulação com a terapeuta da fala.”</p>
	Educadora Intervenção Precoce	“(E.B10)(...) recursos humanos...a Educadora de Intervenção Precoce(...”
	Técnico Especializado	<p>“(E.A7)...recorro sempre a um técnico para me poder ajudar a compreender melhor o que a criança apresenta”</p> <p>“(E.B14)... caso me suscite duvidas...encaminho para outro técnico”</p>
	Recursos Materiais	
	Listas de Imagens e objectos	“(E.D10) Listas de imagens, objectos e pessoas consideradas familiares para a criança, nada de novo, ou se novidades.”
	História com imagens e perguntas	“(E.C15)... eu procuro também, por exemplo contar uma pequena historia baseada em imagens... tentar que a criança me reproduza a historia, e ver como ela faz a sequencia das acções.”
	Fichas de avaliação e Materiais Pedagógicos	“(E.B12)(...) Como as fichas de avaliação e material pedagógico(...”

GRELHA SÍNTESE ENTREVISTA SEMI DIRECTIVA		
Categorias	Indicadores	Unidades de Registo
Tipos de dificuldades	Não quer comunicar ou falar	“(E.B15) Por vezes é difícil distinguir se a criança não consegue ou não quer comunicar ou falar”
	Alterações ao nível da linguagem	“(E.D11)(...) algumas alterações ao nível da linguagem.”
	Pequeno atraso na linguagem	“(E.A8)(...)temos duvida se a criança pode ter ou não um pequeno atraso na linguagem”
Necessidade de formação adicional	Sim	
	Não	“(E.A9) Não, porque geralmente quando percebo que existe um problemas recorro a técnicos” “(E.B16) Não necessitei” “(E.D12) Ainda não senti necessidade de formação adicional.”
Recurso a ajuda externa	Sim	“(E.A10)... Recorro quando a criança é encaminhada para consultas de desenvolvimento, a medica de família, a terapeuta de fala, técnicos de intervenção...” “(E.B17)...recorro a técnicos, sobretudo á colega de intervenção precoce” “(E.C17)...faz com que eu articule com vários técnicos” “(E.D13)...a família é a primeira entidade a ser confrontada com a situação. Depois encaminho para técnicos especializados”
	Não	

GRELHA SÍNTESE ENTREVISTA SEMI DIRECTIVA		
Categorias	Indicadores	Unidades de Registo
Ações futuras a desenvolverdesenvolver para colmatar dificuldades de comunicação/ linguagem.	Envolvimento da família	“(E.A11)(...)devemos ter o apoio da família”
		“(E.C18)(...)e envolver sempre a família nesta avaliação...planificar com a família também as áreas a desenvolver com a criança”
		“(E.A13)(...)Articulação que devemos ter com os técnicos... na formulação de objectivos e estratégias”
	Trabalho articulado com técnicos	“(E.D14)(...) através de técnicos especializados.”
	Adequação da planificação ao ritmo de aprendizagem	“(E.A12)(...)possibilitam respeitar o ritmo da criança e seus interesses” “(E.C19)(...)Toda a planificação tem de ser adequada ao desenvolvimento da criança e suas capacidades”
Sensibilização através de formações	“(E.B18) Com formações que nos dêem oportunidade de dar a conhecer estratégias”	
Estratégias a efectuar num programa de intervenção	Estímulos em geral	“(E.A14) dentro da diversidade de propostas de actividades tento estimular as crianças”
		“(E.B19) Com canções, historias, jogos de repetições de palavras, jogos que favorecem o á vontade em grupo e o desinibir da criança, lengalengas e trava-línguas, introdução gradual de palavras novas ” “(E.C21)(...)utilizamos muito as divisões silábicas com palmas, com batimentos em instrumentos musicais, muitas lengalengas, trava-línguas, conto de historias, sequencias de imagens.” “(E.D15)(...)não passei ainda por caso concretos(...) a estimulação está sempre presente.”
	Orientações Curriculares do Pré-Escolar	“(E.A15)(...) recorro aos objectivos das Orientações Curriculares do Pré-Escolar” “(E.B20) Como suporte da minha prática recorro as Orientações Curriculares do Pré-Escolar”
Articulação com a terapeuta da fala	“(E.C20)(...) eu faço articulação com a terapeuta da fala(...”	

GRELHA SINTESE ENTREVISTA SEMI DIRECTIVA		
Categorias	Indicadores	Unidades de Registo
Articulação em contexto escolar com os técnicos	Dá continuidade e articula	<p>“(E.A17)(...) trabalho em articulação com o Técnico.</p> <p>“(E.B23)(...) Dou continuidade se o Técnico “ facilitar” a articulação.”</p> <p>“(E.C23)(...) Não só dou continuidade, como articulo com esse técnico”</p> <p>“(E.D17)(...) deve sempre existir articulação entre a Educadora de Infância e o Técnico.”</p>
	Orienta na intervenção	“(E.A18) Muitas vezes são os próprios técnicos que nos dão dicas”
	Definem formas intervenção	“(E.C24)(...) para consolidarmos as aprendizagens e a forma de intervenvenção”
Factores que contribuem para os atrasos e perturbações de linguagem	Pouca estimulação da família	<p>“(E.A21)(...) a pouca estimulação do meio familiar...O falarem pouco com os seus filhos...pouca interacção entre a família e a criança”</p> <p>“(E.B25)...Um vocabulário pobre na família...falarem pouco com os adultos ou passarem muito tempo a brincar sozinhos ou a ver televisão.”</p> <p>“(E.D20)(...)factores de ordem familiar(...)”</p>
	Factor hereditário	<p>“(E.C27)(...) ter em conta sempre o factor hereditário”</p> <p>“(E.D19) Factores genéticos(...)”</p>
	Falta de estimulação precoce	“(E.C29) A falta de uma estimulação da criança desde a nascença...”
	Factores de ordem social	<p>“(E.C29)(...) e a socialização, interagir com outras pessoas”</p> <p>“(E.D21)(...) e de ordem social.”</p>
	Destruturação familiar	“(E.B26)...alcoolismo ou toxicodependência de um dos pais, maus tratos infligidos á criança”

GRELHA SÍNTESE ENTREVISTA SEMI DIRECTIVA		
Categorias	Indicadores	Unidades de Registo
Articulação com a família	Participam sem interesse	<p>“(E.A23) Nem sempre aceitam da melhor maneira a problemática...”</p> <p>“(E.B29) A família muitas vezes sente dificuldades em aceitar que o seu filho(a) precisa de uma intervenção...”</p> <p>“(E.C33(...)) tentam sempre arranjar, não sei se são desculpas, mas outra forma de ver as coisas”</p>
	Participam ativamente	<p>“(E.A25) Depois de aceitar, de se consciencializar com o problema e de reflectirem...”</p> <p>“(E.C34)(...)elas mostram interesse sempre que aceitam...Depois destas fases todas, é que elas conseguem intervir...”</p> <p>“(E.D23) Mas claro os Pais mostram-se sempre receptivos”</p>
	Não participam	<p>“(E.A24)(...) não são receptivos menosprezando o problema.”</p> <p>“(E.B28) Receptividade nem sempre... não é fácil comunicar á família que o seu educando tem dificuldades.”</p> <p>“(E.C32)(...) há pais que não aceitam..”</p>
Idade adequada para intervir	Dos 3 meses a aos 12meses (berço)	<p>“(E.A26)(...) assim que a criança começa a exprimir a utilizar o código verbal.desde bebé(...”</p> <p>“(E.C35) A idade sei lá...se não faz sons, se no berço não faz as lalações, a ecolália, “bababa, tatata”... desde o berço ter em atenção se a criança emite sons.”</p>
	12 meses aos 24 meses	“(E.B30)(...) talvez a partir dos 18/24 meses”
	A partir dos 36 Meses	“(E.D24)(...)a partir dos três anos de idade.”

GRELHA SINTESE ENTREVISTA SEMI DIRECTIVA		
Categorias	Indicadores	Unidades de Registo
A Intervenção realizada não decorre como previsto	Motivação e Estimulação	“(E.A28)(...) vamos mudar de estratégias... a estratégia fulcral é a motivação.” “(E.D26)...a estimulação e a motivação estão sempre presentes...”
	Lúdico e novidade	“(E.B32)...Outras estratégias tendo como base o lúdico e a novidade.”
	Creatividade e diversidade	“(E.C37)...outras estratégias...temos que ser criativos e ir ao encontro dos brinquedos que ela gosta, dos jogos.”
A Intervenção com a criança	Em grupo	“(E.A39)Trabalho das duas formas. Em grupo para estimular a comunicação”
		“(E.B33)...Depende das dificuldades da criança...trabalhar colectivamente de modo a trabalhar a linguagem...”
		“(E.D27)...Pode variar de actividades, dos interesses da criança.”
		“(E.C38)...Já trabalhei em grupo(...)
	Individual	“(E.B34)(...) necessita de um apoio individualizado porque não interage e tem dificuldades em expressar...”
		“(E.A30)(...) e individualmente...reter a concentração e atenção.”
		“(E.C39)(...) mas normalmente trabalho individualmente(....)”
		“(E.D27)...Pode variar de actividades, dos interesses da criança.”

GRELHA SINTESE ENTREVISTA SEMI DIRECTIVA		
Categorias	Indicadores	Unidades de Registo
Dificuldades na realização e execução	Depende do Caso	“(E.A31) Depende muitas vezes do ritmo de aprendizagem da criança. Depende de cada caso.” “(E.B35) Depende do desenvolvimento de cada criança(...)do ritmo de aprendizagem de cada um” “(E.D28)(...) depende do desenvolvimento da criança e das dificuldades que sente(...)”
	Sente dificuldade	“(E.C40)(...) sinto que a criança tem muitas vezes dificuldades(...)”
	Não sente dificuldade	
A Intervenção com a criança	Cognitivo	“(E.A32)...o domínio emocional influencia o domínio cognitivo e vice versa.” “(E.B36)...sem duvida que influenciam...O emocional é a base do desenvolvimento da criança e o cognitivo representa a apreensão da realidade como a construímos.”
	Emocional	“(E.C41)...influencia sempre...se está desequilibrada emocionalmente a área cognitiva também não funciona da mesma forma “(E.D29)...são dois domínios que estão em interacção e que influenciam o comportamento da criança...”

GRELHA SÍNTESE ENTREVISTA SEMI DIRECTIVA B.P		
Categorias	Indicadores	Unidades de Registo
Importância da aplicação do Plano Intervenção	sim	“(E.B.P1)(...)sim!(...) para realizar o despiste temos de ter em conta o Perfil Desenvolvimento da Criança(...) para de seguida podemos intervir com estratégias adequadas”
	Não	
Trabalhar a consciencia fonologica	Importante	“(E.B.P2)(...) abrange todo o sistema linguístico(expressão e compreensão e as restantes áreas de desenvolvimento da criança”
	Não importante	
Adequação das actividades ao ritmo de aprendizagem e faixa etária das crianças	Adequado	“(E.B.P3) Sim! Sem dúvida (...) senti que as crianças participaram com interesse. Tal fato deve-se á adequação das atividades às suas idades.”
	Não adequado	
Duração Plano Intervenção	Suficiente	“(E.B.P4) Suficiente, sim(...)” “(E.B.P5)(...) devemos ter mais tempo para realizar um trabalho que vá ao ritmo de aprendizagem da criança(...)” “(E.B.P6) Deve haver um trabalho sistemático e continuo para que possamos ver resultados positivos”
	Insuficiente	
Aplicabilidade no tempo	Sim	“(E.B.P7)(...) a... (criança B), é uma criança que tem vindo a ter apoio da Intervenção Precoce desde os dois anos de idade, no entanto tem vindo progressivamente a evoluir na sua aprendizagem, (...)Em relação a...(criança A) e...(criança C), penso que o processo de intervenção foi adequado uma vez que houve evolução ao nível da articulação após o Programa de Intervenção”
	Não	

GRELHA SÍNTESE ENTREVISTA SEMI DIRECTIVA B.P		
Categorias	Indicadores	Unidades de Registo
Evolução do Plano de Intervenção	sim	<p>“(E.B.P8)(...) aparentam ter mais autonomia no seu discurso quando participam nos diálogos de grupo”</p> <p>“(E.B.P9) noto diferenças na articulação como o som t, c e o r que praticamente os três tinham dificuldades em pronunciar. Agora já o fazem correctamente(...)</p> <p>“(E.B.P10) Também notei evolução ao nível dos exercícios de identificação de rimas e na divisão da palavra em sílabas”</p>
	Não	
Dominio fonológico e fonémico	Dominio Fonológico	<p>“(E.B.P 11) Senti algumas diferenças na aprendizagem das crianças(...)”</p> <p>“(E.B.P 12)(...) se adequou ao ritmo das crianças(...) Os exercícios da rima e a divisão das palavras(...)contribuíram para o desenvolvimento do vocabulário(...)”</p> <p>“(E.B.P13)(...) Verifiquei na articulação de alguns sons...T e C. Neste momento(...) já não omitem o som na palavra. O som R, também houve evolução (...)</p> <p>“(E.B.P.14)Também noto uma predisposição para comunicar.”</p>
	Dominio Fonémico	<p>“(E.B.P.16) (...) que apesar ser uma criança introvertida,(...) participar com frequência nos diálogos (...)”</p> <p>“(E.B.P.17) demonstrou evolução na articulação de sons como o R.”</p> <p>“(E.B.P18) Sim(...) Na minha prática realizo muitos exercícios de segmentação silábica.”</p> <p>“(E.B.P19)(...) o objectivo é trabalhar a palavra e conseguir que a criança percepcione os sons e os articule correctamente.”</p>
Evolução do Plano de Intervenção	Aprendizagens Formais (escrita e Leitura)	<p>“(E.B.P20)(...) despertamos também o interesse da criança pela escrita.”</p> <p>“(E.B.P21)(...) Na matemática senti que evoluiu bastante na identificação do número à quantidade(...) nos exercícios da divisão silábica, facilitou a sua aprendizagem na discriminação do número(...)”</p>
	Areas Curriculares	<p>“(E.B.P22)(...) no caso existir um técnico de saúde ou um terapeuta da fala tentava realizar um trabalho de articulação com este e com a família”</p> <p>“(E.B.P23) Existe uma diversidade de estratégias que nos permite trabalhar as componentes linguísticas da criança.”</p> <p>“(E.B.P24) Tudo depende da forma como realizamos a avaliação, o despiste e a intervenção(...)”</p>

Anexo 6

Plano de intervenção

PLANO DE INTERVENÇÃO							
Modulos	Objetivos Gerais	Sessões	Objetivos Especificos	Procedimentos	Atividades	Materiais	Avaliação
Fonológico	Desenvolver as funções preceptivas de identificação, reconhecimento e memorização dos padrões da fala; Estimular o desenvolvimento da capacidade perceptiva visual e auditiva; Fomentar a atenção e memória auditiva;	1ª 31-10-2011	Identificar os sons auditivos (natureza, objetos, transportes, animais); Compreender as instruções dadas pelo adulto; Participar e interagir com o adulto mantendo um diálogo;	Apresenta-se à criança um jogo com diferentes tipos de sons. A criança terá que adivinhar o som que corresponde às imagens que lhe são apresentadas; A Educadora vai dar ordens de ações para a criança executar. Este exercício começa com instruções simples e progressivamente vai aumentando o grau de exigência.	Jogo" Identificação de sons" .Discriminar diferentes tipos de sons (animais, natureza, objetos e instrumentos). -Jogo "Você se Lembra". 1.Vai até à mesa. Pega no livro. 2.Vai até à biblioteca e trás dois livros de histórias. 3.Vai correr e vem andar para o lugar. 4.Pés juntos, vai até á porta, dá uma volta e pega em duas canetas. Dirige a andar para o lugar. 5.Dá dois pulos, deita-te no chão e rebola duas vezes. 6.Dá quatro pulos até a mesa. Pega em dois livros enquanto faz uma cara a chorar.	Imagens (animais, natureza, objetos e instrumentos). Gravador e CD Voz do adulto e objetos Voz, livros e 2 canetas	Ao longo das sessões do módulo fonológico as três crianças participaram com interesse nas atividades propostas. Foi visível a compreensão por parte das crianças quando o adulto lhe explicava o exercício. Constatamos que na sessão 3 e 4, as três crianças tiveram períodos reduzidos de concentração devido à dificuldade na identificação da rima. Nos exercícios da sessão 1 e 2 as crianças discriminaram com facilidade os sons.
	Incrementar a capacidade de identificar modelos correctos e incorrectos nas palavras;	2ª 02-11-2011	Discriminar graficamente a imagem ausente;	A educadora de infância apresenta à criança imagens cujo seu conteúdo insere-se sobre peças de vestuário. A criança tem que observar por segundos a imagem. A imagem é retirada da sua visão e tem que reproduzi-la oralmente e graficamente (desenhar).	Jogo da Memória: Peças de Vestuário. Depois de observar a imagem a criança vai reproduzi-la na folha de papel. No desenho regista-se a frase de cada peça de vestuário	Quatro imagens sobre peças de vestuário, lápis de cor Folha A4.	No exercício da segmentação silábica, observou-se que as crianças tinham algumas dificuldades que progressivamente foram diminuindo ao longo deste módulo. Apenas a criança B, devido ao fato ter dificuldades em associar o número á quantidade teve algumas limitações em associar as sílabas ao número de palmas
	Desenvolver a capacidade de analisar palavras em sílabas;	3ª 04-11-2011	-Identificar rimas nas palavras; -Concentrar a atenção da criança na rima.	A educadora vai recitar a rima utilizando várias expressões faciais. A criança tem que imitar. De seguida a criança vai identificar rimas num pequeno texto. No fim realiza um desenho.	Jogo "Brincar com a rima"	Uma parte do corpo (cara para a realização de expressões faciais). -lápis de cor e carvão, folha A4 com a rima.	A criança A, demonstrou empenho. Por vezes insegura no seu desempenho linguístico.
	Desenvolver a capacidade de identificação de sílaba no início da palavra;	4ª 07-11-2011	-Identificar rimas nas palavras	Apresenta-se à criança uma ficha. Tem de descobrir entre duas imagens se rimam	Ficha "Identificação de rimas através de imagens"	Ficha, "Rimas", lápis de cor e lápis de carvão	Consegue estar concentrado, compreende e as ordens ditadas pelo adulto nas atividades propostas.

PLANO DE INTERVENÇÃO							
Modulos	Objetivos Gerais	Sessões	Objetivos Especificos	Procedimentos	Atividades	Materiais	Avaliação
Fonológico	Desenvolver a identificação de rimas;	5ª 09-11-2011	-Sensibilizar na criança a noção de frase e palavra - Diferenciar a longitude de palavras	A educadora inicia a frase "A barquinha vai..." e a criança tem que completa-la oralmente. -Apresenta-se à criança imagens com palavras grandes e pequenas. A criança tem que descriminar quais são as palavras grandes e pequenas.	-Jogo "A barquinha vai carregada de..." - Ficha "palavras grandes e Pequenas"	Voz do adulto e crianças -Ficha e lápis de cor	Observamos uma ligeira evolução no seu discurso, na construção frásica. Continua contudo inibido com a educadora de infância. Limita-se a responder ao que lhe é dito. Foi preciso muitas vezes estimulá-lo nas conversas.
		6ª 11-11-2011	-Realizar a segmentação silábica -Conhecer o número de sílabas.	-A educadora expõe uma ficha que contém imagens. Pede para discriminar a imagem. De seguida com a sua ajuda vai realizar a divisão silábica da palavra. No fim terá que dizer o algarismo correspondente aos elementos da palavra. No fim irá pintar quantos quadrados correspondem ao número de sílabas na palavra.	Jogo "Batendo as palmas"	Ficha, lápis de cor, -Parte do corpo-mãos	A criança B
	Ter consciência da existência de palavras iguais ou diferentes;	6ª 11-11-2011	-Realizar a segmentação silábica -Conhecer o número de sílabas.	- A educadora vai realizar a segmentação silábica de algumas palavras com a criança começando por lhe perguntar "quantos bocados tem a palavra?". A criança terá que realizar a divisão da palavra em sílabas batendo as palmas. De seguida regista na folha " quantos bocados tem a palavra."	Jogo "Batendo as palmas"	Ficha e lápis de cor	A criança B, participou nas atividades. Teve por vezes dificuldades em entender o que pretendia com o exercício.
		7ª 14-11-2011	-Identificar os sons no início da palavra	-A educadora apresenta uma ficha que tem de identificar a posição da primeira imagem (esquerda) e a segunda posição (direita). Depois mostra um conjunto de palavras que têm que identificar a primeira letra e a segunda letra. No fim realizam um desenho correspondente as palavras.	Ficha "Identificação da primeira e segunda letra na palavra"	Ficha, lápis de carvão e cor	Tem períodos reduzidos de concentração distraído-se com facilidade. Embora houve atividades que conseguiu permanecer concentrada pelo menos 15 minutos. Notamos uma sensibilização para as palavras. O seu discurso apresenta-se simples com construção de frases de duas ou três palavras, observando algum enriquecimento lexical. não se adequando ainda à sua faixa etária.
	Potenciar a evocação de sílabas e palavras que configuram a dimensão fonológica e léxico-semântica da linguagem;	8ª 16-11-2011	-Identificar o som no início da palavra -Identificar a omissão da primeira sílaba.	A educadora pede à criança que através da imagem e na pronúncia da palavra consiga descobrir a sílaba no início da palavra.	Ficha: Descoberta do som no início da palavra"	Ficha, lápis de carvão.	Continua ainda com um discurso abebezado.
		9ª 18-11-2011	-Identificar palavras iguais ou diferentes	A educadora propôs à criança que identificasse no grupo de palavras: palavras iguais ou diferentes.	Ficha "Palavras iguais ou diferentes"	Ficha lápis de cor e carvão	Das duas crianças, referenciadas a criança C, tem facilidade em comunicar em diálogo. Apresenta um desenvolvimento lexical e morfológico nos enunciados próprios à sua idade. Prevalece ainda algumas dificuldades na articulação de fonemas como o R e o V.
	Ter capacidade de integração em contextos discursivos	10ª 21-11-2011	-Identificar modelos incorretos em palavras -ter a noção que existem palavras que não têm significado.	Apresenta-se à criança imagens. Para cada imagem a educadora pronuncia a palavra correspondente, nem sempre da forma correta. A criança tem que dizer se a palavra produzida está correta ou não	Palavras incorrectas	imagens, ficha e lápis de cor.	Está bastante sensibilizada para os sons das palavras e na preocupação que tem em tentar pronunciar corretamente as palavras.

PLANO DE INTERVENÇÃO							
Modulos	Objetivos Gerais	Sessões	Objetivos Específicos	Procedimentos	Atividades	Materiais	Avaliação
Fonémica	<p>Desenvolver as funções preceptivas de identificação, reconhecimento e memorização dos padrões da fala;</p> <p>-Estimular o desenvolvimento da capacidade perceptiva visual e auditiva;</p> <p>-Fomentar a atenção e memória auditiva;</p> <p>-Desenvolver a capacidade de realizar a segmentação silábica;</p> <p>-Saber articular corretamente os sons, T, R, S, V, L, C;</p>	11ª 23-11-2011	-Reter informação dada através de estímulos visuais ou auditivos, -Saber realizar seqüências com batimentos.	-É mostrado à criança alguns objetos. A educadora fará uma seqüência e a criança terá que descobrir qual foi o primeiro som, o segundo, etc. - A criança terá que realizar a seqüência de batimentos realizados pela educadora.	-Jogo "Seqüencia de sons". -Jogo "seqüência de batimentos".	- Folha de revista, tesoura, apito e plástico -Tambor	Neste módulo aferimos uma evolução nos fonemas /r/,/l/,/v/ /t/ e /k/, onde as crianças apresentavam dificuldades.
		12ª 25-11-2011	-Saber realizar a divisão silábica -Associar o número de palmas ao número de sílabas -Saber articular o fonema /t/. -identificar o fonema /t/ na palavra.	-A educadora pede à criança para realizar a segmentação silábica, dividindo a palavra aos "bocadinhos". Terá que contar quantas palmas e registar graficamente. Ao mesmo tempo vai trabalhar a articulação do som T.	- Ficha divisão silábica	-Ficha e lápis de cor	Na atividade da segmentação silábica, ao longo do módulo confluiu na articulação correta de sons.também foi a atividade onde evidenciou mais empenho das crianças. A criança A, praticamente tem os fonemas adquiridos, prevalecendo o som r . Confunde por vezes o som c .
		13ª 28-11-2011	Identificar o fonema /t/ no início da palavra	- A educadora mostra uma ficha que contém imagens e palavras. Tem de identificar o som e a letra nas imagens e palavras.	- Ficha "Identificação do T"	-Ficha, lápis de cor	Ao nível morfológico constatamos uma certa evolução na estruturação da frase e no encadeamento de ações.
		14ª 30-11-2011	Sensibilizar para os sons da palavra -saber soletrar os sons da palavra (reconstrução).	A educadora vai soletrar a palavra correspondente a cada imagem e a criança terá que imitar.	-ficha "Soletrar os sons da palavra"	Ficha, imagens e lápis de carvão	A criança B, no seu discurso melhorou, no entanto ainda não se adequa a idade cronológica.
		15ª 02-12-2011	Pronunciar o fonema /K/ -Identificar as palavras que contem o som c .	-A educadora apresenta uma ficha com imagens. A criança terá que descobrir o som C correspondente a algumas imagens.	-Ficha Discriminação do som C.	Fichas, imagens e lápis de cor	Pronuncia corretamente os sons T e L mas tem dificuldades nos sons R,C , e V.
		16ª 05-11-2011	Saber pronunciar o fonema /K/ -Realizar uma história através de imagens	-A educadora mostra à criança uma história de imagens. A criança tem de inventar uma história. (O sonho do Coelhoinho).	-História de imagens	Imagens e lápis de cor	No exercício da segmentação silábica a criança já realiza com certa autonomia. Consegue identificar o número à quantidade, evidenciando o número de palmas à sílabas

PLANO DE INTERVENÇÃO							
Modulos	Objetivos Gerais	Sessões	Objetivos Específicos	Procedimentos	Atividades	Materiais	Avaliação
Fonémica	- Consciencializar para a importância dos sons que constituem as palavras, sílabas;	17ª 07-12-2011	-Saber pronunciar correctamente o fonema /l/. -Identificar palavras que contenham o som L	-A educadora apresenta uma ficha com imagens e terá que identificar o fonema /l/ nas imagens.	Ficha: Identificar o som L.	Ficha com imagens e lápis de cor	Notamos já alguns períodos de concentração mais prolongados e mais comunicadora com o adulto.
	- Estimular a componente morfosintática através do dialogo;	18ª 09-12-2011	Articular o som V -Realizar a divisão silábica das palavras.	A educadora pede à criança para olhar a imagem e dizer o que é. Depois pede para realizar a divisão silábica e pintar os quadrados correspondentes ao número de sílabas.	-Ficha: divisão silábica	-Ficha com imagens, e lápis de cor	A criança C, apenas tem dificuldades na articulação do som R e V. Realizou as atividades com sucesso e com bastante autonomia.
	-desenvolver a reconstrução da palavra b-a-t-a-t-a=batata	19ª 12-12-2011	Saber pronunciar o fonema /v/ -Identificar o som V nas imagens	-A educadora apresenta à criança um a ficha que contem o fonema /k/ e /v/.A criança vai identificar qual das imagens contém o som C e V	-Ficha” Identificação do som C e K.	-Lápis de cor e ficha	Melhorou consideravelmente o seu discurso prevalecendo ainda alguns termos “abebezados”.
	- Identificar os segmentos ou fonemas que constituem cada sílaba;	20ª 14-12-2011	Articular corretamente o fonema /r/ R. -Realizar a divisão silábica.	- A educadora pede á criança para realizar a segmentação silábica, dividindo a palavra aos” bocadinhos”. Terá que contar quantas palmas e registar graficamente. Ao mesmo tempo vai trabalhar a articulação do	- Ficha “Identificação do som R”.	- Ficha, lápis de cor	As três crianças participaram com mais autonomia e um à vontade nos exercícios. Mostraram-se seguras na realização das atividades e na força de vontade de quererem aprender.
		21ª 16-12-2011	- Descobrir o som intruso nas palavras -Identificar os sons nas palavras - Realizar a divisão silábica.	-A educadora apresenta uma ficha à criança. Tem de identificar o mesmo som em cada fila e discriminar o som intruso.	-Ficha, “O som Intruso”	-Ficha com e lápis de cor	Outro aspeto relevante é o fato da criança A, estar mais segura de si que leva a comunicar com mais vontade com os colegas e adulto.

Anexo 6

Instrumentos de avaliação

Perfil de Desenvolvimento

Anamnese

SGS II – Escala de Avaliação das competências no desenvolvimento infantil

P.A.C.A – Prova de Avaliação de Capacidades Articulatorias



PERFIL DE DESENVOLVIMENTO

NOME DA CRIANÇA:

DATA DE NASCIMENTO:

Tema	Comportamento Observável	Dados da Entrevista			Acompanhamento		
		Ainda não	Emergente / Quase alcançado	Totalmente alcançado	Observações	Data da observação da Aquisição do comportamento	Observações
Desenvolvimento da Identidade - Autonomia - Responsabilidade - Concentração	1 . Revela autonomia						
	Come sozinho, usando de forma adequada os talheres						
	Pede para ir à casa de banho						
	Usa o W.C. de forma independente (i.e. despe, veste e limpa-se sozinho)						
	Despe-se e veste-se sozinho						
	Ata os atacadores						
	Distingue Avesso / Direito (i.e. casaco)						
	Identifica as suas emoções / as emoções dos outros						
	Cumprer regras inerentes a uma tarefa						
	Cumprer normas de higiene pessoal						
	2 . Demonstra capacidades de atenção, concentração e resolução de problemas						
	Encontra critérios e razões para as suas escolhas (i.e. argumenta)						
	Participa activamente em actividades, projectos, tarefas (i.e. expressa as suas opiniões, ideias, sentimentos, sugere soluções)						
	Organiza e completa bem as tarefas sem supervisão						
Consegue estar atento e concentrado em diferentes actividades (i.e. ouvir uma história, diálogos e conversas de grupo, ...)							
É responsável pelas suas tarefas							
Vivência de Valores Democráticos	3 . Participa e coopera nas actividades do grupo						
	Reconhece a utilidade do trabalho cooperativo						
	Mostra-se disponível para ajudar e colaborar (i.e. respeito pelos colegas, espera a sua vez, ...)						
	É capaz de tecer juízos críticos em relação ao seu trabalho - Autoavaliação						
	É capaz de tecer juízos críticos em relação ao trabalho dos colegas - Heteroavaliação						

ÁREA DA EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO		Dados da Entrevista			Acompanhamento		
Tema	Comportamento Observável	Ainda não	Emergente / Quase alcançado	Totalmente alcançado	Observações	Data da observação da Aquisição do comportamento	Observações
Expressão Motora	4 . Demonstra capacidades motoras						
	Executa movimentos de forma independente (i.e. só movimenta os membros requeridos ou partes do corpo)						
	Executa formas de movimento mais complexas:						
	Ao pé coxinho						
	Rodopia						
	Corre para trás						
	Sobe e desce obstáculos						
	Anda em equilíbrio sobre uma trave						
	Executa movimentos pedidos com objectos (i.e. recebe a bola com duas mãos e atira com uma, faz rolar um arco, dribla uma bola, conduz uma bola com os pés, ...)						
	5 . Demonstra competências de orientação espacial						
	Realiza circuitos com percurso definido (i.e. contornar obstáculos, esquerda / direita, em cima / em baixo, à frente / atrás,...)						
	Corre seguindo diferentes direcções e diferentes velocidades de acordo com as indicações dadas						
	Participa em jogos colectivos						
	Estabelece regras de jogo						
	Cumprir as regras do jogo						
	6 . Demonstra competências motoras finas						
Usa os movimentos apropriados, com os dedos e as mãos, para alcançar e pegar em pequenos objectos (i.e. lápis, pincel, tesoura,...)							

	Recorta seguindo os contornos (i.e. linhas curvas, contornos de imagens, ...)						
	Encaixa e desencaixa materiais (i.e. peças de tamanho pequeno, porcas e parafusos,...)						
	Manipula pequenos objectos (i.e. enfiamentos, contas, ...)						
Expressão Dramática	7 – Participa em jogos de imaginação e vivência diferentes formas e atitudes corporais						
	Imita pessoas e acções						
	Representa personagens						
	Utiliza o corpo como forma de comunicação não verbal						
	Usa Fantoches criando histórias						
	Exprime sentimentos de acordo com determinada situação						
Expressão Musical	8 . Demonstra competências nas capacidades auditivas, rítmicas e gestuais						
	Cria movimentos rítmicos (i.e. utiliza o seu corpo para criar sons e ritmos)						
	Identifica e reproduz sons (i.e. de animais, de objectos, da natureza e)de acções – bater a porta,..-)						
	Canta e mima uma canção						
	Dança de forma harmoniosa ao som da música						
	Executa coreografias						
Expressão Plástica	9 . Demonstra capacidades de representação plástica criativa						
	Desenha e pinta com pormenores de alguma complexidade						
	Domina técnicas de expressão plástica (i. e. desenho, pintura, colagem, recorte, modelagem, ...)						
	Preenche espaços limitados sem sair do contorno						
	Desenha e pinta livremente						
	Preocupa-se com o sentido estético das suas produções (i.e. imaginação, criatividade, pormenores, ...)						
Linguagem oral e	10 . Demonstra capacidades para estabelecer relações com os outros e usar a linguagem						
	Verbaliza acções (i.e. narra acontecimentos com pormenores, planeia verbalmente o que pretende fazer, conta o que realizou, ...)						

Abordagem á Escrita	Relata acontecimentos com uma sequência lógica (i.e. reconta uma história com principio, meio e fim)					
	Utiliza adequadamente frases de diversos tipos (i.e. afirmativa, negativa, interrogativa e exclamativa)					
	Responde a perguntas com 'porquê?'					
	Emprega correctamente na frase noções de tempo (i.e. ontem, hoje, amanhã, tarde, cedo,...)					
	Utiliza nas frases concordâncias: género, número, verbo, pessoa e lugar (ontem, hoje e amanhã)					
	Detecta omissões de palavras em jogos de linguagem					
	Emprega sinónimos e antónimos de palavras simples (i.e. noite / dia, muito /pouco,...)					
	11. Demonstra competências de literacia					
	Utiliza a leitura e a escrita no seu dia a dia e reconhece a sua funcionalidade (i.e. descodifica códigos, publicidade, logótipos,...)					
	Reconhece e identifica algumas palavras escritas					
	Reconhece fonemas em família de palavras					
	Diz se duas palavras rimam ou não					
	Desenha letras maiúsculas /minúsculas					
	Faz tentativas de escrita (i.e. símbolos, letras isoladas ou agrupadas,...)					
	Escreve as letras do seu nome					
	Faz a divisão silábica de palavras					
	Interpreta imagens ou gravuras num livro					
	Utiliza o registo como forma de consolidar a escrita (i.e. pictogramas, registo de experiências, ...)					
	Realiza traços (i.e. horizontal, vertical, inclinado, circular, em espiral, semi circular e triangular)					
	Segue a orientação correcta da leitura / escrita (i.e. sequencia de imagens da esquerda para a direita)					
	Copia por imitação (i.e. símbolos e letras)					
	Realiza grafismos orientados					

	Reproduz grafismos seguindo o exemplo						
Domínio da Matemática	12. Demonstra capacidades de aplicação de conceitos matemáticos da vida quotidiana						
	Classifica e compara objectos com base nos seus atributos (i.e. cor, tamanho, forma, espessura, textura, ...)						
	Identifica e distingue formas geométricas (i.e. círculo, quadrado, triângulo e losango)						
	Ordena de forma crescente objectos, tendo em conta o seu atributo (i.e. tamanho, comprimento, espessura, ...)						
	Identifica a lei de uma série e completa-a						
	Faz corresponder a cada elemento de um conjunto um determinado elemento do outro						
	Diz as noções espaciais trabalhadas para explicar a sua localização e dos objectos no espaço						
	Representa graficamente uma linha aberta e uma linha fechada						
	Representa graficamente uma linha recta e uma linha curva						
	Compara grandezas:						
	Maior ou mais pequeno do que						
	Mais comprido ou mais curto do que						
	Mais alto ou mais baixo do que						
	Mais largo ou mais estreito do que						
	Compara quantidades:						
	Igual a						
	Mais que / Menos que						
	Muito / Pouco						
	Todo / Algum / Nenhum						
	Tudo / um pouco / Nada						
	Indica as diferenças entre os sólidos geométricos: Esfera e Cubo						
	Sabe dizer porque é que a esfera rebola e o cubo não						
	Utiliza a série numérica de 1 a 9 e relaciona a quantidade com a grafia						
	Ordena numa sequência correcta de 1 a 9						

Identifica as quantidades e aplica o respectivo cardinal						
Exprime um cardinal em função do anterior						
Conta até dez objectos e diz quantos são ao todo						
Resolve problemas simples						
Resolve operações simples com objectos que impliquem o conceito de adição (i.e. somar ou juntar)						
Resolve operações simples com objectos que impliquem o conceito de subtracção						
Aplica os três primeiros números ordinais em conjuntos ordenados						
Forma sequências lógicas						
Ordena três objectos de forma crescente						
Ordena três objectos de forma decrescente						
Aplica o cardinal a pequenos conjuntos (i.e. diz quantos elementos tem o conjunto)						
Relaciona objectos num conjunto: pertença ou não pertença						
Mede comprimentos tomando como unidade de medida o corpo (i.e. palmo, passo, pé, ...)						
Mede comprimentos tomando como unidade de medida objectos (i.e. lápis, régua, livro, ...)						
Distingue medidas de volume (i.e. garrafa cheia /meia/vazia, saco cheio/meio/vazio, ...)						
Distingue medidas de massa: objecto + pesado/ + leve						

Tema

ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO

Dados da Entrevista

Acompanhamento

	Comportamento Observável	Ainda não	Emergente / Quase alcançado	Totalmente alcançado	Observações	Data da observação da Aquisição do comportamento	Observações
Descoberta do Eu e do Outro	13 . Demonstra competências cognitivas e capacidade de resolução de problemas através das actividades da vida diária						
	Conhece os membros da sua família e suas funções						
	Observa e explora o seu meio físico e social (i.e. escola, casa, rua,...)						
	Conhece a utilidade de algumas profissões / serviços (i.e. padeiro/padaria, aluno/escola, enfermeiro/hospital, ...)						
	Reconhece e aplica normas de prevenção rodoviária						
Desenvolvimento Cognitivo	Conhece acções prejudiciais ao ambiente, assim como as acções pró ambiente						
	Mostra comportamentos reveladores de respeito e preocupação com a preservação do ambiente (i.e. redução, reutilização e reciclagem de materiais)						
Saberes Sociais e Do Mundo	Valoriza a importância de alguns elementos da vida (i.e. sol, água, ar e terra)						
Sensibilização às Ciências	Conhece características de alguns animais (i.e. habitat, alimentação, locomoção, reprodução, revestimento do corpo, animais domésticos e selvagens)						
Educação Ambiental	Observa o ciclo de vida de uma planta (i.e. realiza experiências, faz inferências, observa, questiona, compara, reflecte e tira conclusões)						
	14 -Manifesta interesse sobre actividades científicas						
	Manuseia						
	Observa						
	Explora						
	Faz inferências						
	Faz perguntas						

	Compara						
	Faz registos						
	Tira conclusões						
	É crítico						
	Resolve problemas						
	Conhece e respeita regras de convivência (i.e. respeito, partilha,..)						
	15 – Conhecimento do ‘Eu? E do ‘Outro’						
	Sabe o seu nome completo						
	Sabe a data de nascimento						
	Sabe o nome completo dos pais						
	Sabe o grau de parentesco de pessoas das suas relações próximas						
	Sabe dizer a morada e onde vive						
	Desenha a figura humana completa						

Observações (Identificar os principais interesses da criança e preocupações da família de forma a elaborar o PDI e o PCT de sala em que está integrada)

Data da entrevista

família

mento

Ficha de Anamnese

1 - Identificação:

Nome _____

Nome pelo qual tratam habitualmente a criança: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Sexo: M () F ()

Naturalidade: _____

Nome da Mãe: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Idade na altura do nascimento da criança: _____

Naturalidade: _____

Profissão: _____

Mãe: Ausente () especifique:

Falecida ()

Presente ()

Escolaridade:

Primário:

1º Ciclo ()

2º Ciclo ()

Secundário: ()

Curso Superior: ()

Outro: () _____

Nome do Pai: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Idade na altura do nascimento da criança: ____

Naturalidade: _____

Profissão: _____

Pai: Ausente () especifique:

Falecida ()

Presente ()

Escolaridade:

Primária

1º Ciclo: ()

2º Ciclo: ()

Secundária: ()

Curso Superior: ()

Outro: () _____

Irmãos:

A criança tem irmãos? () sim () não

Se respondeu *sim*, quantos? _____

Especifique: _____

Idade dos irmãos: _____

Composição do Agregado Familiar: _____

Relaciona-se com familiares mais próximos: _____

Algum dos membros da família sofre de alguma doença? () Sim () Não

Se respondeu *sim* Especifique: _____

2- Dados da gestação:

Gravidez desejada:

sim não

Gestações anteriores: _____

Abortos ou Nascimentos prematuros: _____

Fiz consultas regulares ao longo da gravidez:

sim não Algumas

Teve alguma doença:

sim não

Se respondeu não, qual? _____

Usou medicação:

sim não

Se respondeu não, qual? _____

Apresentou sangramento:

sim não

Se respondeu não, qual o período?

1º trimestre 2º trimestre 3º trimestre ameaça de aborto

Fumou na gestação:

sim não

Se respondeu não, por quanto tempo?

primeiros meses no final ocasionalmente toda a gestação

Usou bebidas alcoólicas durante a gestação:

sim não

4- Condições da criança ao nascer:

Peso: _____

Altura: _____

Perímetro cefálico: _____

Índice de Apgar ao 5º: _____

Outros factores ocorridos nos primeiros meses de vida? _____

A criança teve dificuldade em respirar ao nascer:

() sim () não

Teve Ictericia:

() sim () não

Febre:

() sim () não

Permaneceu na incubadora:

() sim () não

Se respondeu não, quanto tempo? _____

5-A criança evidencia alguma deficiência?

() sim () não

Se respondeu não, indique:

Qual: _____

Quando foi detectada: _____

Outras informações: _____

6- História do Desenvolvimento:

Foi amamentado no peito:

() sim () não

Se respondeu não, quanto tempo? _____

Idade de início do biberão: _____

Idade em que deixou o biberão: _____

Houve problemas alimentares nos primeiros tempos:

() sim () não

Se respondeu não, especifique: _____

Bebida:

Pelo copo ()

Pela patilha ()

Controlo da saliva:

() sim () não

Descreva, brevemente, o seu filho nos primeiros seis meses de vida:

7 - Motricidade bocofon-articulatória³:

Morfologia facial normal:

() sim () não

Se não especifique: _____

Lábios:

Vibração (Brr...): () sim () não

Extensão (rir): () sim () não

Contração (Beijinhos): () sim () não

Dentes:

Quando apareceram os primeiros dentes? _____

³ Item adaptado da Ficha de Avaliação da obra Lima, Rosa (2009). "Fonologia Aquosa: Aquisição, Assolapado e Inversão" *A Infralingua*, p.37.

Bom denteção: sim não

Cáries: sim não

Outros: _____

Palato:

Palato duro: Normal Oval Fissura

Palato mole: Coloração Simetria Anomalias

Anomalias, qual? especifique: _____

Respiração: Oral nasal outros

Outros especifique: _____

8- Psicomotricidade:

- Indique a idade em que o seu filho:

Segurou a cabeça: _____

Sentou: _____

Sentou com apoio: _____

Sentou sem apoio: _____

Gatinhou: _____

Ficou em pé com apoio: _____

Ficou em pé sem apoio: _____

Marchar: _____

Fez controle esfíncter anal: _____

Fez controle do esfíncter micção: _____

O seu filho vai ao médico regularmente:

sim não

Toma algum remédio:

sim não

Se respondeu não, qual? _____

A criança foi submetida a teste de audição? sim não

Apresentou alterações? () sim () não

Se respondeu não, especifique: _____

Fez exame oftálmico? () sim () não

Apresentou alterações? () sim () não

Se respondeu não, especifique: _____

Sofreu algum acidente? () sim () não

Se respondeu não, especifique: _____

Que doenças infantis já teve? _____

Tem dificuldades em respirar? () sim () não

Se respondeu não, especifique: _____

9- Manipulações e hábitos:

Tem algum (ns) objecto (s) ao qual (ais) esteja ligado (a) afectivamente?

() sim () não

Se respondeu não, especifique: _____

Dorme com ele (a)? () sim () não

Usou a chupeta? _____ Até quando? _____

Chupou no dedo? _____ Até quando? _____

Rói as unhas? _____

Teve ou tem algum tique? () sim () não

Se respondeu não, especifique: _____

- Outros objectos? _____

10- Desenvolvimento da Comunicação/Linguagem:

Comunicou pelo choro: _____ Latações: _____

A criança ria: _____ Escotórias: _____

Pronunciou as primeiras palavras: _____

Constrói frases utilizando o sujeito, objecto: _____

Comprende o que se diz: _____

Recorre a monossílabos? () sim () não

Constrói frases com mais que três palavras? () sim () não

Actualmente apresenta algum (as) problema (s) ao nível da linguagem?

() sim () não

Se respondeu *sim*, qual? _____

II ao nível da comunicação: _____

() sim () não

Se respondeu *sim*, qual?

Usou o gesto como forma comunicativa, em vez da palavra?

() sim () não

Ainda recorre ao gesto para comunicar?

() sim () não

II- Comportamento da criança:

Descreva o temperamento do(a) seu (sua) filho(a)

() feliz () sonolento(a) () desastrado(a)

() distraído(a) () tímido(a) () curioso(a)

() quieto(a) () simpático(a) () hiperactivo(a)

() agressivo(a) () caprichoso(a)

O seu filho apresenta algum problema de comportamento?

() sim () não

Se respondeu *sim*, qual? _____

Como se relaciona com as outras crianças?

Existe alguma informação que não foi solicitada que gostaria de relatar?

sim

não

Se respondeu não, qual?

Outras observações:

Local:

Data:

Assinatura da Educadora:

Assinatura do Encarregado de Educação:

Instrumento de avaliação

Prova de Avaliação de Capacidades Articulatorias P.A.C.A.¹

1ª avaliação

Nome: A

Data: 3-10-2011

Idade: 5 anos e 2 meses

Palavras	Produção Induzida	Produção repetição	por	Desvios de linguagem
Bota				
Cabide	Não discriminou	Cabide		Não discriminou
Fau				
Sapato				
Tomate	Omata	Tomate		Omissão do / t/ no início em CV
Tartaruga	Cauga	Cauga		Omissão do / r / em substituição do fonema / t/ pelo /h/ no meio em CCV Omissão da sílaba anterior em trissílaba
Dinosauro	Dinosauro	Dinosauro		Omissão do / r / em /CV final na posição intervocálica
Dedo				
Cão				
Vaca	Faca	Faca		Substituição do /v/ por /f/ em CV inicial
Gorro				
Fogão				
Faca				
Elefante	Lefante	Lefante		Omissão da vogal e
Veja	Fela	Fela		Substituição do fonema /v/ pelo /f/ em CV inicial
Televisão	Zão	Zão		Distorção
Sala				
Urso	Uso	Uso		Omissão do / r/ em VC inicial
Mela				
Camisa	Cesaco	Camiza		Distorção da imagem Substituição do /s/ pelo /z/
Rato	Ata	Ata		Omissão /R/ em CV
Carro	Caó	Caó		Distorção Omissão do /R / em

¹ Fonte Bettés, Madalena (2009), P.A.C.A., (crianças dos três aos sete anos)

			<u>CCV</u>
Caracol	Acocó	Cacó	Omissão do /h/ em <u>CVC</u> inicial Omissão do /r/ / em <u>VCV</u> na posição interocálica Omissão da sílaba trissílaba anterior Inserção da vogal e, em <u>CY</u> final
Mar	Mare	Mare	Inserção
Zebra	Zeba	Zeba	Omissão de /r/ em <u>CCV</u> final
casa	Laza	Laza	Substituição de /s/ /por/ /z/ em <u>CY</u> final
Chave			
Bolacha	Bolo	Bulacha	Percepção visual Substituição da semi-vogal u em u
Lápis			
Leite			
Mala	Wochila	Mala	Percepção da imagem
Anel			
Abelha			
Laranja	Naranja	Naranja	Substituição de /l/ / pelo/ /n/ em <u>CVC</u> inicial
Janela			
Linha			
Almofada	Mofada	Mofada	Omissão da sílaba em polysílaba
Arvore	Avo	Avo	Distorção
Submarino	Não discrimina	Sumalno	Omissão do /b/ em <u>CVC</u> inicial Omissão do /r/ em <u>VCV</u> meio na posição interocálica
Esquilo	Não discrimina	Quilo	Omissão de sílaba anterior em trissílaba
Exceto	Pento	Exceto	Distorção de imagem
Pulseira	Uleira	Uleira	Distorção
verde	Cuda	Cuda	Omissão do /r/ em <u>CVC</u> inicial
Espada	Fada	Fada	Omissão da sílaba anterior em trissílaba
Cabra	Não discrimina	Caba	Omissão do /r/ no final em <u>CCV</u>
Frasco	Não discrimina	Fasco	Omissão do /r/ / em <u>CCV</u> inicial
Flauta	Não discrimina	Fauta	Omissão do /l/ em <u>CCV</u>

			Inicial
Prala	Pala	Pala	Omissão do /r/ em CCV inicial
Prato	Pato	Pato	Omissão do /r/ em CCV inicial
Concordã	Dila	Dila	Distorção
Dragão	Draão	Draão	Omissão do /r/ em CCV

Instrumento de avaliação

Prova de Avaliação de Capacidades Articulatórias P.A.C.A.¹

2ª avaliação

Nome: A

Data: 10-1-2012

Idade: 5 anos e 6 meses

Palavras	Produção Induzida	Produção repetição	por	Desvios da Linguagem
Bota				
Caibide	não discriminou	Caibide		
Fau				
Sapato				
Tomate	Tomate	Tomate		
Tartaruga	Tataruga	Tataruga		Omissão do /r/ em CVC inicial
Dinossauro	Dinosauo	Dinosauo		Omissão do /r/ em VCV na posição intervocálica
Dedo				
Cão				
Vaca				
Gorro				
Fogão				
Faca				
Elefante	Lefante	Elefante		Omissão da vogal e
Vela				
Televisão	Tevisão	Tevisão		Omissão da sílaba anterior em trílabo no início
Sala				
Urso	Uso	Urso		Omissão do /r/ em VCC inicial
Mela				
Camba				
Rato				
Carro				
Caracol				
Mar	Mare	Mar		Inserção
Zebra	zebra	zebra		

¹ Fonte: Brito, Nabais (2009).
Aplicação a crianças dos três aos seis anos.

casa	Caza	Casa	Substituição do / s / por / z / em CV final
Chave			
Bolacha	Bolo	Bolacha	Percepção Substituição da semi- vogal do u pelo u
Lápis			
Leão			
Mala	Moschila	Mala	Percepção da imagem
Anel			
Abelha			
Laranja			
Janela			
Unha			
Almofada	Mofada	Almofada	Omissão da sílaba anterior em polysílaba
Arara	Arve	Arve	Distorção
Submarino	Não discrimina	Submarino	
Esquilo	Squilo	Squilo	Omissão da vogal e
Escova			
Fuleira	Não discrimina		
coda	coda	coda	Omissão do /r/ em CVC Inicial
Espada	Spada	Espada	Omissão da vogal e
Cabra	Não discrimina	Cabra	
Frasco	Não discrimina	Frasco	
Flauta	Não discrimina	Flauta	
Prata			
Prato			
Corcodelo	Corilo	Corcodelo	Distorção
Dragão	Dagão	Dragão	Omissão do /r/ em CCV

Instrumento de avaliação

Prova de Avaliação de Capacidades Articulatórias P.A.C.A.¹

1ª avaliação

Nome: B

Data: 3-10-2011

Idade: 4 e 11 meses

Palavras	Produção induzida	Produção por repetição	Fonemas dificuldades
Bota	Ota		Omissão do /b/ em CV inicial
Cabide	Ferro	Cabide	Distorção
pau	discriminou	****	****
sapato	Pato	Sapato	Omissão da sílaba anterior trissílaba
tomate	Pate	Pate	Distorção Substituição do /m/ e pelo /p/
tartaruga	Tauga	Tacauga	Distorção Omissão do /r/ em posição intervocálica Omissão de uma sílaba em trissílaba inicial
dinossauro	Assauro	Dinosato	Distorção
dedo			
cão			
vaca	Faca	Faca	Substituição do /r/ por /f/ em CV inicial
gorro	Chapéu	Goo	Distorção
Fogão	Não discriminou	Fogão	Perceção imagem
faca			
elefante	Ofante	Fante	Omissão da sílaba anterior em trissílaba Omissão da vogal e
Vela	Fela	Fela	Substituição do /v/ por /f/ em CV inicial
Televisão	Yção	Yção	Distorção
Sala			
Urso	Uo	Uo	Omissão do /r/ em CCV inicial
Mela			
Camisa	Casaco	Camiza	Perceção visual Substituição do /s/ por /z/ em CV final
Rato			
Carro	Popó	Cao	Omissão do /r/ em ccv final
Caracol	Cocole	Cacole	Harmonia consonântica anterior Omissão do /r/ em CVs inicial
Mar	Mare	Mare	Inserção
Zebra	Zeba	Zeba	Omissão de /r/ em CCV final
Casa	Caza	Caza	Substituição do /s/ / por /z/ / em CV final
Chave			

¹ Fonte: Batista Madalena (2009)

Aplicação a crianças dos três aos seis anos

Bolacha	O l acha	O l acha	Omissão do /b/ em CV inicial
Lapis			
Lobo	llo	llo	Omissão do /l/ inicial CV inicial
Mala			
Arret	Não discriminou	enet	Substituição da vogal a em e
Abeija	Beiija	Ebeija	Omissão da vogal a Substituição da vogal a em e
Laranja	Lanja	Lanja	Distorção
Janela			
Uinha			
Almofada	Mofada	Mofada	Omissão da sílaba inicial em palavra/sílabo
Arvore	are	Are	Distorção
submarino	Não discriminou	Sudalno	Distorção
Esquilo	Squilo	Esquilo	Omissão da vogal e
Escreva			
Pulseira	Uleira	Uleira	Distorção
Curda	icoda	Coda	Omissão do /r/ em CVC inicial
Espada	Spada	Ispada	Omissão da vogal e Substituição da vogal e pela i
Cabra	Waca	Caba	Distorção Omissão do /r/ em CCV final
Frasco	Fasco	Fasco	Omissão do /r/ inicial em CCV
Fauta	Pito	Fauta	Distorção Omissão da /f/ em CCV
Pala	Paia	Paia	Omissão do /r/ em CCV inicial
Prato	Pato	Pato	Omissão da /r/ em CCV
Crocódilo	Cocodilo	Cocodilo	Omissão /r/ em CCV inicial Harmonia consonântica anterior com substituição do /d/ por /l/ em CVC no meio
Dragão	Çagão	Çagão	Substituição /d/ por /g/ em CCV inicial Omissão /r/ em CCV inicial

Instrumento de avaliação

Prova de Avaliação de Capacidades Articulatórias P.A.C.A.¹

2ª avaliação

Nome: B

Data: 10-1-2012

Idade: 5 e 2 meses

Palavras	Produção induzida	Produção por repetição	Fonemas dificuldades
Bota			
Calção			
peu			
sapato			
tomate	Gomate	Tomate	Distorção Substituição do /t/ e pelo /g/ em <u>CV</u> inicial
Tartaruga	Tutaruga	Tartaruga	Omissão do /r/ em <u>CVC</u> inicial Substituição da vogal a em u
dinossauro	lossauro	lossauro	Omissão do /d/ em <u>CV</u> inicial Omissão do /n/ em <u>CVC</u> inicial Omissão do /r/ em <u>VCV</u> final Harmonia consonântica anterior em <u>CV</u> inicial
dedo			
cão			
vaca			
gorro	Chapéu	Borro	Substituição do /ch/ por /b / inicial em <u>CVC</u> inicial
Folho			
taca			
elefante	Ofante	Eofante	Distorção
Vela			
Televisão	Vídeo	Televisão	Distorção
Sala			
Disco			
Mela			
Camisa	Casaco	Camiza	Substituição do /s/ por /z/ em <u>CV</u> final
Rato			
Carno			
Caracol			
Mar	Lago	Mam	Inserção
Zebra	Zercha	Zeba	Omissão de /r/ em <u>CCV</u> Inserção
Casa			
Chave			
Bolacha			
Lápis			

¹ Fonte: Batista-Machado (2009)

Aplicação a crianças dos três aos seis anos

Leão	lão	Leão	Omissão do /l/ em CV inicial
Hala			
Anel	Nel	Anel	Omissão da vogal a
33-Abelha	Bela	Abelha	Omissão da vogal a em VC inicial Omissão do /h/
Laranja	Laanja	Laranja	Inserção da vogal a Omissão do /r/ em CVC inicial
Janela	Xanela	Xanela	Substituição do /j/ pelo /x/ em CV
Unha			
Almofada	Gofada	Almofada	Substituição da vogal a em o Distorção
Árvore	Ave	Árvore	Distorção
submarino	Não discriminou	Submarino	Não discriminou
Esquilo	Squilo	Isquilo	Omissão da vogal e Substituição da semivogal e pelo i
Escova			
Pulseira	Bulseira	Pulseira	Substituição do /p/ pelo /b/ em CV inicial Substituição do /r/ pelo /l/ em VCV final
Corda	Coda	Coda	Omissão do /r/ em CVC
Espada	Spada	Ispada	Omissão da vogal e Substituição pela semivogal i
Cabra			
Frasco	Fasco	Bascro	Distorção Omissão do /r/ inicial em CCV inicial
Flauta	Pito	Fauta	Distorção Omissão do /f/ em CCV inicial
Prata	Terra	Fala	Percepção visual Omissão do /r/ em CCV inicial
Prato			
Concedito	Cocodilo	Concedito	Omissão /r/ em CCV inicial
Dragão	Dagão	Dagão	Omissão do /r/ em CCV inicial

Instrumento de avaliação

Prova de Avaliação de Capacidades Articulatórias (P.A.C.A.)¹

1.ª avaliação

Nome: C

Data: 3-10-2011

Idade: 4 e 10 meses

Palavras	Produção induzida	Produção por repetição	Fonemas dificuldades
Bota			
Carbone			
Fau			
Sapato			
Tomate	Omate	Tomate	Omissão do /t/ em CV inicial
Tartaruga	Auga	Auga	Distorção
Direcionista	Direcionista	Direcionista	Omissão do /t/ em CV final
Dedo			
Clav			
Yaca	Faca	Faca	Substituição do /y/ em /t/ em CV inicial
Gorro			
Fogão			
Faca			
Elefante	Ilefante	Ilefante	Substituição da semivogal, e em /
Vela	Fela	Fela	Substituição do /v/ em /t/ em CV inicial
Telentado	Artado	Artado	Distorção
Uroo	Uiffo	Ufo	Infratilante Omissão do /r/ em VC inicial
Maria			
Carriça	Cemica	Cemica	Substituição do /r/ em /t/ em VC
Parto	Rarito	Parto	Infratilante
Carru			
Caracol	Acol	Acol	Distorção
Mare	Male	Mare	Substituição do /r/ por /l/ em CV final Inserção da vogal e
Zebra	Zeba	Zeba	Omissão do /r/ em CV final
Casa	Caza	Caza	Substituição do /s/ pelo /z/ em CV final
Chave	Save	Save	Substituição do /ch/ pelo /s/ em CV inicial
Bolacha	Bulacha	Bulacha	Substituição da vogal /o/ pelo /u/
Lápis			
Leão			
Mala			
Arroz			
Abelha	Abela	Relha	Substituição da semivogal /a/ pelo /e/ e Omissão do /h/ em CV no final
Laranja	Arja	Larja	Distorção
Janela	Xanela	Janela	Substituição do /j/ pelo /x/ em CV inicial

¹ Fonte: Brito, Muzolina (2009)

Aplicação a crianças dos três aos sete anos

Unha	Una	Una	Omissão do /h/ em <u>CCV</u> final
Almoçada	Almojada	Almojada	Omissão do /l/ em <u>VC</u> inicial
Arvore	Ave	Ave	Distorção
Submarino	Não discriminado	Submarino	Omissão do /r/ em <u>VCY</u> no meio
Esquilo	Squilo	Squilo	Omissão da vogal e
Escola	Festa	Escola	Percepção visual
Pubesca	Falacia	Pubesca	Substituição do /s/ pelo /z/ em <u>CCV</u> no meio Substituição do /r/ pelo /l/ em <u>VCY</u>
Costa	Coda	Coda	Omissão do /r/ em <u>CVC</u> inicial
Espada	Faca	Spada	Percepção visual Omissão da ambivogal e
Cabra	Caba	Caba	Omissão do /r/ em <u>CCV</u> inicial
Frasco	Ami	Frasco	Omissão do /r/ em <u>CCV</u> inicial
Falsa	Falsa	Falsa	Distorção
Faca	Fria	Faca	Omissão do /r/ / / em <u>CCV</u> inicial
Fato	Fato	Fato	Omissão do /r/ em <u>CCV</u>
Crescente	Cito	Cito	Distorção Harmonia consonântica anterior Substituição do /d/ por /t/ em <u>VCY</u> no meio
Dragão	Digão	Digão	Omissão do /r/ final em <u>CCV</u>

Instrumento de avaliação:

Prova de Avaliação de Capacidades Articulatórias P.A.C.A.²

2ª avaliação

Nome: C.

Data: 10-1-2012

Idade: 4 e 11 meses

Palavras	Produção Induzida	Produção por repetição	Fonemas dificuldades
Bota			
Cabide			
Fau			
Sapato			
Tomate			
Tartaruga	Tataruga	Tataruga	Omissão do /t/ e /m/ CV inicial
Dinosaurio	Dinosaurio	Dinosaurio	Omissão do /r/ em VC final Substituição do /r/ pelo /l/
Dedo			
Cão			
Vaca	faca	faca	Substituição do /v/ em /r/ em CV inicial
Gorro			
Fogão			
Faca			
Elefante	Lefante	Elefante	Omissão da vogal e
Yela			
Televisão	Televizão	Televizão	Substituição do /s/ em /z/ em CV final
Unho			
Unco	Unco	Unco	Substituição do /s/ pelo /z/ CV final
Meia			
Camisa	Camiza	Camiza	Substituição do /s/ em /z/ CV final
Rato			
Carro			
Caracol			
Mar	Mare	Mar	Inserção
Zebra	Zeba	Zebra	Omissão do /r/ no final CCV final
Casa	Caza	Caza	Substituição do /s/ pelo /z/ em CV final
Chave	Save	Chave	Substituição do /ch/ pelo /s/ inicial CCV
Bolacha			
Lápis			
Leão			
Mala			
Anel			
Aberlha			
Laranja			
Janela	Sanela	Sanela	Substituição do /j/ pelo /s/ em VC inicial
Unha			
Almofada			
Âncora	Arve	Arvore	Distorção Omissão do /r/ inicial em VCV final

² Fonologia da Língua Portuguesa (2009)
Aplicação a crianças dos três aos seis anos

IGS II - ESCALA DE AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Folha de Perfil

Nº de Ficha:
 Nome: Carla Maria G. Avaliador: _____
 Profissão: _____
 Morada: _____
 Data da Avaliação: ____/____/____ (Dia) (Mês) (Ano)
 Local da Avaliação: _____
 Assinatura: _____
 Data de Nascimento: 19/10/2006 idade: 9 Mês 5
 Recomenda a seguinte ação:
 Iniciar a intervenção precoce;
 Iniciar a intervenção precoce;
 Iniciar a intervenção precoce;

Idade (meses)	Áreas de Competências										Total (0-100)	Idade (meses)
	Comunicação Simbolizada	Comunicação Simbolizada	Comunicação Simbolizada	Comunicação Simbolizada	Comunicação Simbolizada	Comunicação Simbolizada	Comunicação Simbolizada	Comunicação Simbolizada	Comunicação Simbolizada	Comunicação Simbolizada		
60 meses	20	25	20	21	25	24	22	22	22	22	220	60 meses
54 meses	18	21	20	20	21	21	21	21	21	21	210	54 meses
48 meses	18	20	19	19	20	20	20	20	20	20	200	48 meses
42 meses	17	19	18	18	19	19	19	19	19	19	190	42 meses
36 meses	15	17	16	16	17	17	17	17	17	17	170	36 meses
30 meses	14	16	15	15	16	16	16	16	16	16	160	30 meses
24 meses	12	14	13	13	14	14	14	14	14	14	140	24 meses
18 meses	9	11	10	10	11	11	11	11	11	11	110	18 meses
12 meses	4	6	5	5	6	6	6	6	6	6	60	12 meses
6 meses	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	30	6 meses
3 meses	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	3 meses
0 meses	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0 meses

Nota sobre "0" para indicar a ausência de observação com a qualidade do desempenho.
 Este teste foi desenvolvido por Sandra Nabais Brito e é propriedade intelectual da Sandra Nabais Brito. Todos os direitos reservados.

