



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DE BRAGA

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**Desenvolvimento da Linguagem
no Jardim de Infância em crianças com NEE:
um estudo de caso**

II Ciclo em Ciências da Educação - Educação Especial

Maria Virgínia Moreira Oliveira

Orientador:
Professora Doutora Maria João Carapeto

Braga, 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DE BRAGA

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**Desenvolvimento da Linguagem
no Jardim de Infância em crianças com NEE:
um estudo de caso**

II Ciclo em Ciências da Educação - Educação Especial

Maria Virgínia Moreira Oliveira

Orientador:
Professora Doutora Maria João Carapeto

Braga, 2013

Dedicatória

À minha querida Avó Maria de Nazaré, uma Grande Mulher e um exemplo de vida que me orgulhou...

AGRADECIMENTOS

No decorrer desta trajetória foram muitas as pessoas que me acompanharam e incentivaram, dando-me algum do seu saber, da sua energia e do seu carinho. São para estas pessoas os meus agradecimentos.

Ao nosso Bom Deus que me faz acreditar que existe um amanhã.

Muito em especial quero homenagear a criança com quem trabalhei e sua Mãe que mais não poderiam dar.

De uma forma muito particular, agradeço à Orientadora Professora Doutora Maria João Carapeto a orientação e encorajamento essenciais na concretização de mais esta etapa do meu percurso académico. Obrigada, pela disponibilidade que demonstrou, sem a qual nunca teria concluído esta dissertação.

À minha família pelo carinho, apoio, incentivo e acompanhamento em mais uma das importantes etapas da minha vida e a quem dedico este trabalho. Muito Obrigada.

Para terminar, um agradecimento muito especial, a quem tantas horas tiraram da minha atenção.

RESUMO

Em geral, o processo de aquisição da linguagem decorre de forma natural na vida da criança. Todavia, reconhecida a sua importância para a adaptação psicossocial da criança, presente e futura, tem sido sublinhada a importância de identificar possíveis dificuldades, ou atrasos, no desenvolvimento linguístico e promover as habilidades necessárias, ao nível da educação pré escolar. Neste contexto, este é um estudo de caso que tem os objetivos de caracterizar a diversidade de habilidades linguísticas de uma criança pré-escolar com indicação de atraso de desenvolvimento da linguagem, e de avaliar o impacto de um programa de estimulação do seu desenvolvimento, em contexto escolar. As participantes principais são pois uma menina de 7 anos de idade com dificuldades de desenvolvimento da linguagem e a educadora que desenhou e implementou um programa para a aquisição de 11 comportamentos linguísticos (33 sessões). Também a mãe, a educadora titular, a professora de educação especial e a terapeuta da fala forneceram informação. A recolha de dados decorreu em três fases, nomeadamente antes, durante e depois, da implementação do programa. Como instrumentos de recolha de dados utilizaram-se a entrevista, anamnese, Lista de Registo de Comportamentos-Linguagem do programa Portage, Teste Identificação de Competências Linguísticas, Prova Avaliação de Capacidades Articulatórias, Avaliação do Desempenho Linguísticas nas Sessões, e análise do processo escolar. A avaliação pré programa sugere atraso no desenvolvimento linguístico nas dimensões semântica, morfossintática e fonoarticulatória, e não tanto na dimensão pragmática, atraso possivelmente associado a problemas de sua saúde física e a factores de natureza sociocultural. A avaliação ao longo das sessões sugere evolução positiva em 7 dos 11 objetivos linguísticos. Comparando as habilidades linguísticas antes e após o programa, verificou-se uma progressão positiva especialmente ao nível do conhecimento lexical e morfossintático e, embora de modo menos expressivo, ao nível fonoarticulatório. Os resultados são discutidos bem como algumas limitações deste estudo.

Palavras-chave: Desenvolvimento da Linguagem; Perturbações da Linguagem; Intervenção Precoce; Pré Escolar.

ABSTRACT

In general, the process of language acquisition takes place naturally in the child's life. However, recognized its importance for the present and future psychosocial adaptation of the child, some have underlined the importance of identifying potential difficulties or delays in language development and promote the skills at the level of preschool education. In this context, this is a case study that has the objective of characterizing the diversity of language skills of a preschool child with an indication of delayed language development, and to assess the impact of a program to stimulate the language development in school context. The main participants are a 7 year old with developmental difficulties of language and the educator who designed and implemented a program for the acquisition of 11 linguistic behaviors (33 sessions). Also the mother, the main educator, a special education teacher and speech therapist provided information. The data collection took place in three phases, namely before, during and after the implementation of the program. As instruments of data collection were used the interview, Registration List of Behaviors – Language from the Program Portage, Test for the Identification Language Skills, Assessment Test of Articulation Skills, performance assessment in the sessions and analysis of the scholar individual documents. The pre-program assessment suggests delay in language development on the semantics, morphosyntactic and phonoarticulatory dimensions, and not so much on the pragmatic dimension, delay possibly associated with problems of their physical health and sociofamiliar factors. The evaluation during the sessions suggests positive developments in 7 of the 11 language objectives. Comparing the language skills before and after the program, shows a positive progression especially in terms of the lexical and morphosyntactic knowledge and, albeit less significant, at the phonoarticulatory abilities. The results are discussed as well as some limitations of this study.

Keywords: Language Development, Language Disorders, Early Intervention, Pre School.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Índice de siglas.....	x
Índice de quadros.....	xii
Índice de tabelas.....	xiv
Índice de gráficos.....	xv
Índice de anexos.....	xv
Introdução.....	1

PARTE I – PARTE CONCEPTUAL

1.Linguagem, Fala e Comunicação.....	3
1.1. Linguagem.....	3
1.1.1. Fonologia.....	7
1.1.2. Morfologia e Sintaxe.....	8
1.1.3.Semântica.....	9
1.1.4.Pragmática.....	9
1.2. Fala.....	10
1.3. Comunicação.....	12
1.4. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem até final do Pré escolar.....	16
1.4.1.Desenvolvimento Fonológico.....	21
1.4.2.Desenvolvimento Semântico.....	26
1.4.3.Desenvolvimento Morfossintático.....	27
1.4.4.Desenvolvimento Pragmático.....	30

2.	Atrasos e Perturbações de Linguagem.....	32
2.1.	Atraso de Desenvolvimento da Linguagem (ADL).....	33
2.2.	Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem.....	37
2.2.1.	Classificação da Linguagem segundo o DSM -5.....	39
2.2.2.	Classificação da Linguagem segundo a CID -10 da OMS.....	41
2.2.3.	As Perturbações Específicas da Linguagem no contexto do Desenvolvimento.....	43
2.3.	Etiologia e Epidemiologia das dificuldades da Linguagem.....	45
2.3.1.	A Etiologia.....	45
2.3.2.	A Epidemiologia.....	48
3.	A Promoção de Desenvolvimento de Linguagem até à entrada para o 1º Ciclo	
3.1.	Educação Pré escolar.....	51
3.2.	Intervenção Precoce.....	55

PARTE II - ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

1.	Motivação do Estudo.....	58
2.	Objetivos do Estudo.....	59

PARTE III – PARTE EMPÍRICA

1.	Método.....	60
1.1.	Participantes.....	61
1.1.1.	Criança.....	61
1.1.2.	Encarregada de Educação/ Família.....	61
1.1.1.	Educadora de Infância Titular do Grupo.....	62
1.1.4.	Docente de Educação Especial.....	62

1.1.5. Terapeuta de Fala.....	62
1.1.6. Educadora de Infância/Investigadora.....	62
1.2. Instrumentos.....	63
1.2.1. Entrevista semi-estruturada com a Encarregada de Educação e a Educadora Titular de Grupo.....	63
1.2.2. Anamnese.....	64
1.2.3. Lista de Registo de Comportamentos.....	64
1.2.4. Entrevista semi-estruturada com a Professora EE.....	66
1.2.5. Entrevista com Terapeuta de Fala.....	66
1.2.6. Teste de Identificação de Competências Linguísticas.....	66
1.2.7. Prova de Avaliação de Capacidades Articulatorias.....	68
1.2.8. Análise documental.....	69
1.2.9. Avaliação do desempenho linguístico nas sessões.....	69
1.3. Procedimentos.....	70
1.3.1. Obtenção de consentimentos informados.....	70
1.3.2. Recolha de dados antes da implementação do Programa.....	71
1.3.3. Elaboração e implementação do programa de estimulação da linguagem.....	72
1.3.4. Recolha de dados durante a intervenção.....	77
1.3.5. Recolha de dados pós intervenção.....	77
1.3.6. Análise de dados.....	77
2. Apresentação dos Resultados.....	78
2.1. Antecedentes relevantes da Criança.....	78
2.2. Trabalho em curso na escola e outros.....	82
2.2.1. O grupo-turma.....	85
2.2.2. Terapia da Fala.....	88

2.3.Avaliação da Lista de Registos de Comportamentos.....	88
2.4.Avaliação das habilidades linguísticas ao longo das sessões.....	92
2.5.Avaliação das habilidades linguísticas pré e pós intervenção.....	95
3.Discussão dos Resultados.....	102
Conclusões.....	113
Referências Bibliográficas.....	116
Anexos.....	125

ÍNDICE DE SIGLAS

ADLS - Avaliação do Desempenho Linguístico nas sessões

APA - American Psychiatric Association

ASHA - American Speech-Language-Hearing Association

CID-10 - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde

DSM - Manual de Classificação e Estatística das Perturbações Mentais

EADSNE - European Agency for Development in Special Needs Education

EI – Educadora de Infância

EIT – Educadora de Infância Titular

EPE – Educação Pré escolar

IP – Intervenção Precoce

LRC - Lista de Registos de Comportamentos

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré escolar

PACA - Prova de Avaliação de Capacidades Articulatórias

PADL - Perturbação da Aquisição do Desenvolvimento da Linguagem

PEI – Programa Educativo Individual

PEL – Perturbações Específicas de Linguagem

PIC – Processo Individual da Criança

PIIP - Projeto Integrado de Intervenção Precoce

SNIPI - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

SNRIPD - Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração das Pessoas com
Deficiência

TF - Terapeuta da Fala

T4F - Tetralogia de Fallot

TICL - Teste de Identificação de Competências Linguísticas

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos do Desenvolvimento na fase Pré Linguística (adaptado de Sim-Sim 1998).

Quadro 2 – Marcos do Desenvolvimento da Fase Linguística (Schirmer, Fontoura & Nunes, 2004; Sim-Sim, 1998).

Quadro 3 – Marcos e Etapas do Desenvolvimento da Linguagem (Sim-Sim, et al, 2008).

Quadro 4 - Descrição dos Problemas Fonológicos, Expressivos e Recetivos da Linguagem (Wicks-Nelson & Israel, 1997).

Quadro 5 - Níveis de desempenho linguístico por idade: número de comportamentos esperados e de atividades para os promover (Bluma et al,1994).

Quadro 6 – Constituição do Teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL; Viana, 2004).

Quadro 7 – Síntese dos procedimentos antes, durante e depois da intervenção.

Quadro 8a - Plano de intervenção: objetivos e sua calendarização (Bluma et al, 1994).

Quadro 8b - Plano de intervenção:objetivos e sua calendarização (continuação).

Quadro 9 – Objetivos trabalhados em cada sessão.

Quadro 10 – Tetralogia de Fallot – T4F (Pádua, 2009).

Quadro 11 – O Modelo High/Scope (Brickman & Taylor, 1996; Hohmann, Banet & Weikart, 1979).

Quadro 12 – Método Makaton (Walker, 1990).

Quadro 13a - Resultados Linguagem da Lista de Comportamentos Linguísticos (0 aos 3 anos).

Quadro 13b - Resultados Linguagem da Lista de Comportamentos na área da Linguagem do nível 3 aos 6 anos.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Comportamentos linguísticos avaliados (LRC-L): N° de comportamentos adquiridos, não adquiridos e emergentes (%)

Tabela 2 – Avaliação do desempenho linguístico de D face aos objetivos (ADLS)

Tabela 3 – Qualidade do desempenho linguístico por objectivo (número de sessões)

Tabela 4 – Habilidades linguísticas no TICL pré e pós intervenção.

Tabela 5 – Correção da articulação na PACA, pré e pós intervenção: número (e percentagem) de palavras incorretamente articuladas.

Tabela 6 – Aquisição de Fonemas na PACA (pré e pós intervenção)

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – TICL pré e pós intervenção e sua comparação com níveis de mestria
(Viana, 2004).

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Declaração de Consentimento Informado da Encarregada de Educação

Anexo 2 – Declaração de Consentimento Informado do Diretor

Anexo 3 – Anamnese

Anexo 4 – Questões orientadoras da entrevista à Educadora de Infância Titular/ à Professora de EE

Anexo 5 – Lista de Registos de Comportamentos (LRC) Portage

Anexo 6 – TICL

Anexo 7 – PACA

Anexo 8 – Avaliação do Desempenho Linguístico nas Sessões (ADLS).

INTRODUÇÃO

A Linguagem é um agente importante na vida do ser humano e deve ser adquirida de forma natural. O processo de aquisição da linguagem decorre de forma natural na vida da criança, assim, ela serve-se da língua materna para comunicar e para aprender acerca do mundo. É interagindo com o adulto e com as outras crianças também que a criança adquire a linguagem. Para American Speech Language Hearing Association, a Linguagem é um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionais, usados para comunicar e pensar (ASHA, 1983).

A Educação Pré Escolar deve promover o desenvolvimento da linguagem e até colmatar possíveis falhas existentes no seio familiar e no meio envolvente onde a criança está inserida, pois só assim todas as crianças terão as mesmas oportunidades de aprendizagem e do sucesso escolar pretendido por todos.

Deste modo, as Orientações Curriculares do Ministério da Educação (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997) mencionam a relevância do desenvolvimento da linguagem oral. Assim, a prevenção deve ser uma constante preocupação dos Educadores de Infância, pois nela reside a forte possibilidade de êxito escolar.

Por vezes surgem dificuldades na aquisição da linguagem. Recomenda-se que, perante alguma suspeita de atraso no seu desenvolvimento, se proceda à sua avaliação, no intuito de averiguar que aspetos linguísticos estão alterados, qual a natureza da diferença linguística, qual o nível de desenvolvimento e qual a conduta que necessita de intervenção (Lima, 2009).

É frequentemente referida a importância de intervir precocemente. Se o ambiente familiar não foi eficiente ao fazer o percurso de estimulação precoce, será o

Pré escolar a realizar este caminho, facultando modelos de discurso estruturado, exemplos de frases mais complexas, alargar o vocabulário da criança e a construção de novos significados (Viana, Martins & Coquet, 2002).

No entanto, a literatura existente sobre o tema é diversa, mostrando assim também a complexidade da linguagem, do seu desenvolvimento, da sua avaliação e das intervenções suscetíveis de a promover. É neste contexto que este trabalho, mediante um estudo de caso com elementos de um plano de sujeito único (ex., Coutinho, 2011), se constitui com os objetivos de caracterizar a diversidade de habilidades linguísticas de uma criança pré escolar com indicação de atraso de desenvolvimento da linguagem, e de avaliar o impacto de um programa de estimulação do desenvolvimento da linguagem, em contexto escolar para ela desenhado.

O presente trabalho encontra-se organizado em três capítulos.

Na I Parte apresentamos a revisão de literatura e os conhecimentos teóricos e da investigação que servem de base ao trabalho. Inicia-se com a definição da Linguagem, da Fala e Comunicação, explorando de forma sumária os conceitos que lhes estão associados e segundo a perspectiva de diferentes autores. Faz-se de igual modo, uma breve abordagem às componentes da Linguagem, contemplando-a, quanto à forma, conteúdo e uso, fazendo algumas pontes entre o desenvolvimento típico e atípico da Linguagem. Definem-se diversas dimensões que constituem a Linguagem na sua complexidade, nomeadamente a fonologia, a morfologia e a sintaxe, a semântica e a pragmática.

Na II Parte faz-se o enquadramento do estudo, motivações e objetivos deste trabalho. Na III Parte, a parte empírica, dá-se conta das opções metodológicas adoptadas bem como se apresentam e depois discutem os resultados. Termina-se com algumas conclusões gerais.

PARTE I – PARTE CONCEPTUAL

1. Linguagem, Fala e Comunicação

Quando se trata da linguagem humana, três conceitos fundamentais têm vindo a ser distinguidos, designadamente a linguagem propriamente dita, a fala e a comunicação.

1.1. Linguagem

Poderemos definir Linguagem como a simbolização do pensamento, através da qual comunicamos com os outros, e Fala como o uso de vocalizações estruturadas para reproduzir palavras, embora persista uma enorme panóplia de definições.

A teoria da língua materna e da faculdade universal da Linguagem foi defendida por Noam Chomsky (1994), ou seja, a gramática universal é uma qualificação da Linguagem geneticamente determinada. É uma estrutura de aquisição da Linguagem, uma componente natural da mente humana que gera uma língua particular pela interação com a experiência vivida, ou uma estrutura que transforma a experiência num sistema de conhecimento atingido: conhecimento de uma ou de outra língua.

Chomsky (1994) considera que o objetivo principal da Linguagem oral é a necessidade humana de pensar, deixando a sua função como meio de comunicação para o segundo plano. A Linguagem é um meio de expressão e de comunicação com os outros pela fala; é dizer o que se pensa e se sente. Esta, além de verbal, é também gestual, escrita e desenhada, permitindo graças a símbolos (palavras, gestos, sons) comunicar com os outros que compreendem e utilizam os mesmos símbolos (Lima,

2000). Torna-se assim, uma atividade social, que foi progressivamente elaborada graças às relações sociais. É uma forma de adaptação ao meio em que vivemos.

Chomsky (1994) defende que, ao adquirir a Linguagem, a criança reconstrói para si mesma, a gramática da língua a que está exposta, não estando este desenvolvimento dependente pelo nível de inteligência.

A Linguagem é um código social partilhado, ou sistema convencional, que representa ideias através do uso de símbolos arbitrários e de regras que regulam a combinação destes símbolos (Bernstein & Tiegerman, 1993).

A Linguagem pode ser verbal ou não verbal. Esta é encarada como imprescindível para a nossa condição como seres humanos (Lima, 2009), e para que esta seja adquirida. É pressuposto ouvir bem, escutar bem, discriminar, melhor compreender e melhor falar.

Também para Lima (2009), a Linguagem é um fenómeno social e cultural que permite através do uso de símbolos adquiridos, a comunicação com os outros e com nós mesmos, encontrando-se instalada num avanço principal de funções neurológicas e psíquicas. Sabemos, também, que a aquisição da Linguagem é o processo pelo qual a criança aprende a sua língua materna.

Deste modo, a Linguagem é o meio de adequação do indivíduo à sociedade, pois esta como meio tradicional de comunicação é o instrumento de transmissão de ideias, bem como da negação das mesmas.

Vygotsky (1979) enfatiza esta característica da Linguagem, afirmando que a palavra sem significado não é palavra. O significado e as palavras são inseparáveis, ou seja, o pensamento está ligado pela fala. O fenómeno linguístico só acontece em relação com o pensamento.

Como sistema simbólico complexo, para Fonseca (1999) a Linguagem assenta na compreensão interiorizada da experiência, que começa por ser corporal e não-verbal, para depois se transformar em intelectual e verbal. A consciência organiza-se através da relação entre o ato e o pensamento que é pelo movimento que são adquiridas as noções e os conhecimentos que existem fora do indivíduo e que são património do seu grupo.

Bruner (1978) defende a visão cultural do desenvolvimento da Linguagem e coloca a interação social no centro de sua atenção sobre o processo de aquisição. Utiliza ainda o termo metafórico “andaime” para dar conta das ações verbais e não-verbais através das quais o adulto e as crianças mais competentes apoiam o desenvolvimento da criança, organizando e segmentando o seu esforço no desempenho das atividades.

Lima (2000) também define a Linguagem como um conjunto de símbolos (um código) e um conjunto de procedimentos "regras" que os coadunam em unidades coerentes de informação.

Atualmente, a definição de Linguagem mais consensual é proposta pela ASHA (1983), e resume os principais pontos da diversidade das definições. A Linguagem é um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em diversas modalidades para comunicar e pensar.

Para Vygotsky (1979) a competência linguística não é inicialmente uma capacidade individual, é uma construção conjunta com os outros, quanto mais conteúdos se transmitir às crianças mais elas se desenvolvem.

Segundo Fonseca (2008), a Linguagem como sistema simbólico complexo, assenta na compreensão interiorizada e corporalizada da experiência. A aquisição da Linguagem na criança é um processo ativo, e não apenas um processo passivo, que vai sendo progressivamente mais próximo do adulto.

Piaget (1989) deu ênfase à passagem da Linguagem Interior à Linguagem Receptiva e desta à Linguagem Expressiva. A criança é orientada para ação, não para contemplar a realidade, mas para agir sobre ela. Por meio da Linguagem opera por meio de imagens e, para ser comunicado, tem que representar, evocando, por meio de símbolos e mitos, os sentimentos que o guiam.

Segundo Fonseca (2008), dentro da Linguagem verbal, podemos falar de Linguagem verbal oral ou escrita. A Linguagem Verbal presume regras complexas de uso dos símbolos que permitem a organização dos sons, palavras, frases e conseqüente significado, assim como supõe um objetivo e uma intencionalidade. Com a aquisição destas regras, o indivíduo vai desenvolvendo competências para perceber a Linguagem (Linguagem compreensiva) e para produzir Linguagem (Linguagem expressiva).

Ao conhecimento implícito destas regras chama-se competência linguística. Uma pessoa que tenha competência linguística poderá usar a Linguagem, porque sabe combinar os sons (fonologia), sabe o que tem e não tem sentido (semântica), compreende e consegue formular uma variedade infinita de frases (morfossintaxe), assim como, adequar o uso destas regras a vários contextos sociais (pragmática), mesmo que não as saiba explicitamente.

Ao conhecimento explícito, que permite analisar e explicar as regras, chama-se conhecimento metalinguístico. Este conhecimento, para Fonseca (2008) implica competências como ser capaz de identificar e justificar a agramaticalidade de uma frase, identificar e justificar absurdos semânticos, identificar rimas, fazer segmentação silábica, entre outros.

Bloom and Lahey (1978) propuseram um modelo que divide a Linguagem em três grandes componentes: forma, conteúdo e uso. Posteriormente, e no mesmo sentido,

Sim-Sim (1998) refere que a aquisição da linguagem resulta da apreensão de regras específicas do sistema, no que respeita à forma, o conteúdo e ao uso da língua.

A forma diz respeito às regras de combinação de sons para formar palavras (fonologia), às regras que regulam a organização interna das palavras (morfologia) e às regras que permitem a combinação de palavras para construir os vários tipos de frases (sintaxe).

O conteúdo está relacionado com o significado e as regras que governam a semântica. Finalmente, o uso diz respeito às regras que regulam a utilização da Linguagem nos diversos contextos sociais, regras que são denominadas de pragmática.

Definem-se assim as dimensões mais relevantes que constituem a linguagem na sua complexidade, designadamente a fonologia, a morfologia e a sintaxe, a semântica e a pragmática, que passamos a apresentar com mais detalhe.

1.1.1. Fonologia

A fonologia é a ciência que se ocupa da organização dos sons da língua e da sua classificação em unidades mínimas capazes de distinguir significados. Esta descreve e explica o funcionamento das unidades significativas da fala, implicando o estudo de uma língua para, num exercício de abstração executado a partir da realidade fonética, identificar quais os fonemas de uma língua por comparação entre palavras que têm diferentes significados quando são distintas num único som. Assim, uma mudança de um segmento sonoro pode originar uma mudança de sentido (Antunes, 2009; Viana, 2004).

Portanto, a fonologia trata a parte mais abstrata da língua. Esta aborda a forma de reconhecer os sons de uma língua própria, tendo em conta as sequências que formam as palavras e as propriedades fonéticas com valor informativo (Lima, 2009).

1.1.2. Morfologia e Sintaxe

Segundo Lima (2009), a Morfossintaxe aglomera duas dimensões do sistema linguístico: morfologia e sintaxe.

A morfologia segundo Faria (1996) reporta à capacidade de aquisição e uso das regras relativas à formação e estrutura interna das palavras. A sintaxe refere-se à disposição das palavras na frase e destas no discurso, assim como da coerência das frases, sendo importante o estudo das regras gramaticais. O desenvolvimento sintático também é analisado através do comprimento do enunciado, conferindo-lhe maior grau de complexidade, se este for aumentado.

Para Sim-Sim (1997) a reflexão morfossintática é um processo cognitivo de nível superior onde o conhecimento intuitivo da língua materna permite ao sujeito reconhecê-lo como nítido e consciente. Graças a ela um indivíduo falante é capaz de reconhecer se uma frase está construída de forma correta ou não. Isto verifica-se devido ao conhecimento sintático que se tornou intuitivo devido à prévia exposição à língua materna (na vertente oral). Devido a isso, o indivíduo tem a perfeita noção, se as palavras que constituem uma frase estão ou não posicionadas gramaticalmente de forma correta (Lima, 2009).

1.1.3. Semântica

Segundo Lima (2009), a Semântica é a área da linguística que estuda o significado dos constituintes da língua, designadamente das expressões linguísticas. Estabelece as relações de significado que essas expressões têm entre si e com o real, articulando e sistematizando a forma com o conteúdo.

O Desenvolvimento Semântico vincula-se à Pragmática e conseqüentemente à polissemia, ou capacidade para compreender diversos tipos de significados e uni-los utilizando os recursos da Linguagem, os símbolos. Proporciona o entendimento dos enunciados linguísticos, ou seja, das palavras, frases e de todo o contexto conversacional (Lima, 2009).

1.1.4. Pragmática

A Pragmática constitui-se como ciência que estuda o uso que o homem faz acerca do seu saber sobre a própria Linguagem nos contextos comunicativos (Lima, 2009). Na dimensão Pragmática o código convive com um contexto, requerendo competências que manifestem o domínio da língua nos seus múltiplos usos, ajustando o desempenho linguístico enquanto membro social. Diz respeito ao conhecimento do que se pode falar, com quem, quando, onde e de que maneira, para compreender o que é dito e para exprimir desejos e intenções.

Assim, são exemplos das regras da pragmática linguística, aquelas que regulam os motivos por que se comunica (intenções ou funções comunicativas): cumprimentar, perguntar, responder, pedir informações, informar e pedir esclarecimentos são exemplos de intenções comunicativas. Além destes aspetos, a pragmática engloba ainda as regras para iniciar, manter e terminar uma interação. Este uso só se torna efetivo conhecendo

verdadeiramente a interação humana, incluindo os fatores associados a pistas não-verbais, motivação e papéis socioculturais (Lima, 2000).

Abordar a questão pragmática da Linguagem é remetermo-nos para o funcionamento da Linguagem em contextos situacionais e comunicativos, isto é, falarmos de um conjunto de regras que explicam ou regulam o uso intencional da Linguagem, partindo do princípio que se trata de um sistema social compartilhado e com normas para a correta utilização em contextos concretos (Acosta, Espino, Moreno & Ramos, 2003).

Acosta e colegas atribuem à pragmática um papel central, como se de um núcleo se tratasse, responsável pela determinação e organização dos aspetos estruturais da Linguagem. Importa referir que a pragmática não abrange só o estudo dos usos e funções linguísticos: aborda igualmente os aspetos formais que definem os ajustes motivados pelo contexto de comunicação, as variações que implicam o uso da linguagem em função das características do interlocutor e da situação.

1.2. Fala

A fala é um dos vários meios de comunicação e a forma mais comum de utilizar a linguagem. Para o ser humano, a linguagem pode materializar-se na fala, na escrita ou no gesto (língua gestual). Contudo, é a expressão oral da linguagem (fala) que assume importância primordial, dado que é através dela que partilhamos os nossos pensamentos e nos relacionamos com os outros.

Na perspetiva de Lima (2009), a fala distingue-se da Linguagem, na medida em que a primeira constitui uma exteriorização da segunda. Importa realçar que a fala incorpora a atividade conjunta de diversos sistemas, sendo eles, o respiratório, o

fonatório e o articulatório. A fala materializa-se através da produção de elementos sonoros de uma língua, organizados de forma a obterem sentidos, em consequência de um complexo sistema fonoarticulatório.

É importante realçar, que a fala se constitui em duas direções, isto é, pressupõe a disponibilidade de estruturas anátomo-fisiológicas individuais e representa um permanente apelo a uma convenção coletiva, passível de ser usada por todos os membros da comunidade que a adotou (Lima, 2009).

Para conseguir falar é necessário que os articuladores vocais (móveis - mandíbula, palato mole, língua e lábios; e fixos - maxila, palato duro) estejam intactos e que a atividade pulmonar seja capaz de gerir os ciclos respiratórios para permitir a produção de voz (Lima, 2000). É o ato motor que expressa a linguagem, ou seja, é o modo verbal oral de transmitir mensagens e envolve uma coordenação neuro muscular precisa, que permite a realização de movimentos orais para produzir sons e unidades linguísticas.

A fala pode ser caracterizada quanto à articulação (produção de sons realizada pelos articuladores), ressonância (equilíbrio do fluxo aéreo entre o nariz e a boca), voz (é produzida pela vibração das pregas vocais na laringe), fluência/ritmo (diz respeito ao débito) e prosódia (está relacionada com a acentuação e entoação das palavras e frases, que transmitem emoções e atitudes) (Schirmer, Fontoura & Nunes, 2004).

Falar fluentemente exige a coordenação que envolve a articulação dos fones mas também a entoação expressiva no fluxo da voz. Os progressos na inteligibilidade da fala resultam de um processo natural de maturação motora e dos consequentes avanços na coordenação fina.

A fala destina-se a ser inteligível, mas também corretamente articulada e fluente. Para dizer bem uma palavra, os fones que ela contém têm de ser articulados na devida sequência. A articulação correta envolve os fones certos na ordem certa. Uma palavra correta não depende só da coordenação motora, mas também da aquisição da Linguagem, incluindo o domínio gradual dos sons que são usados na língua, os fonemas. Este domínio progressivo dos fonemas é que estabelece a aquisição fonológica, tema que é retomado adiante.

Quando a articulação é inteligível, não respeita a identidade dos fones, ou a sua ordem, ou ambas, diz-se que existe um desvio articulatorio. Há progressos que refletem um processo de aquisição fonológica: ao ato motor de produzir fala subjaz um processo de representação mental dos sons da fala (Castro & Gomes, 2000). Há desvios articulatorios que retratam o caráter desenvolvimental da coordenação motora e da aquisição da Linguagem. Outros são sinal de atraso ou de perturbação. Qualquer que seja a língua materna a que a criança é exposta, o caminho de desenvolvimento é idêntico, marcado por grandes etapas, como adiante se verá.

1.3. Comunicação

Todos os seres vivos comunicam de uma forma ou de outra. Este conceito é muito vasto e envolve a ideia de passar informação, significados, pensamentos, crenças, atitudes e emoções. A comunicação, segundo Bernstein e Tiegerman (2002), é um processo ativo no qual um emissor envia uma mensagem a um recetor que a deve compreender, ou seja, há troca de informação entre os indivíduos, na qual se atribui significado às palavras. A comunicação pode ser realizada não só através de palavras mas também do tato, de gestos, de olhares, ou até através de movimentos faciais.

Na perspectiva de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a comunicação é o ato de intercâmbio de informações, enquanto a linguagem é a capacidade do ser humano para adquirir e usar a língua de uma comunidade.

Sim-Sim (1998) define comunicação como processo ativo de trocas de informação que envolve a codificação (ou formulação) ou transmissão e a decodificação (ou compreensão) de uma mensagem, entre dois ou mais intervenientes.

A Linguagem serve de veículo para a Comunicação, constitui um instrumento social usado em interações visando a comunicação (Schirmer et al, 2004). A Comunicação é um processo complexo de troca de informação, usado para influenciar o comportamento dos outros. Não se pode não comunicar: os nossos comportamentos não têm um contrário, ou seja, não conseguimos não ter um comportamento. Assim sendo, admitindo que numa interação todos os comportamentos passam uma mensagem, então, é impossível não comunicar.

Os indivíduos podem, em algumas circunstâncias, tentar não comunicar, evitando assim a definição ou o envolvimento relacional inerente a toda a comunicação. A tentativa de não comunicar poder-se-á encontrar em todo o contexto onde é necessário evitar o compromisso inerente a toda a comunicação (Watzlawick, Bavelas & Jackson, 1967), mas dado ser impossível não comunicar, para além de uma aceitação da comunicação, pode verificar-se uma rejeição da comunicação, uma anulação da comunicação ou uma utilização do sintoma como comunicação, mas nunca uma não comunicação.

Uma pessoa pode não querer comunicar, rejeitando abertamente a comunicação, embora esta atitude, por ser contrária às regras sociais, possa originar uma tensão entre as pessoas em questão, pois nunca se pode evitar a relação. Assim, torna-se

compreensível que uma pessoa que tenta não comunicar possa ter que aceitar essa comunicação.

Bernstein e Tiegerman (2002) distinguem a Comunicação não intencional da intencional. Ao não reagir ao outro, estamos a comunicar algo, estamos a provocar uma reação, mas podemos não ter a intenção de transmitir uma mensagem. Quando um recém-nascido chora porque tem fome, ele não chora com a intenção de pedir comida à mãe porque ainda não aprendeu que o seu comportamento vai provocar uma reação no outro. Ele chora, porque se sente desconfortável. Em suma, a comunicação não intencional inclui os comportamentos comunicativos que não são movidos por uma intenção.

A Comunicação intencional é um processo interativo, desenvolvido em contexto social, que requer um emissor, que codifica e formula a mensagem, e um receptor, que descodifica ou compreende a mensagem. Para que a Comunicação tenha sucesso, é importante que os interlocutores dominem um código comum (sistema de sinais usado para transmitir uma mensagem) e utilizem um canal de Comunicação apropriado ao contexto. Cada parceiro comunicativo tem de estar desperto para as necessidades do outro, de forma a garantir que a mensagem seja corretamente emitida e compreendida (Sim-Sim, 1998). Apesar de se utilizar essencialmente a fala para comunicar, a Comunicação implica a utilização de outros meios que podem complementar ou até alterar a mensagem. É então importante ter em atenção as pistas paralinguísticas, tais como a entoação, a acentuação, o débito da fala, assim como outras pistas comunicacionais, extralinguísticas, tais como os movimentos corporais, o contacto visual e as expressões faciais.

Não se pode deixar de realçar que a Comunicação humana se confunde com a Linguagem, uma vez que ao comunicar, independentemente da forma como essa

comunicação é feita (mesmo que se comunique através de gestos não convencionados faz-se referência a conceitos), remete-se para um conceito, que se concretiza através da Linguagem. De tal forma, que não se conhece qualquer grupo de seres humanos sem esta (Sim-Sim, 1998). É, no entanto, possível identificar uma fase pré-linguística na criança, em que esta comunica, mas ainda não recorre à Linguagem.

De entre todas as formas de Comunicação, usadas pelo ser humano, a Comunicação Verbal é de facto, a mais elaborada e a que mais utilizamos para comunicar, sendo o sistema linguístico (Linguagem) o código mais complexo (Sim-Sim, 1998).

A Comunicação verbal, sobretudo a oral é, sem dúvida, a que está mais enraizada na sociedade. Falar é a forma mais rápida e simples de comunicar (simples porque é algo que se adquire espontaneamente).

Na Comunicação verbal as crianças conquistam e desenvolvem a sua língua materna (Sim-Sim et al, 2008). Para atingir o processo comunicativo é imprescindível que a criança saiba tomar e dar a vez, isto é, ao descobrir empiricamente que comunicar é um maneira recíproca para o fazer. Este comportamento recíproco em contextos não-verbais, está presente aos três/quatro meses de idade. É neste momento de interação comunicativa que se lidera o ato de conversar (Rigolet, 2000). É na interação verbal que ocasiona saber ouvir falar e o falar, tornam-se comunicadores espontâneos e falantes aptos na sua língua materna.

Para Sim-Sim e colegas (2008), a Comunicação é fundamental no desenvolvimento da criança, originando a participação da criança e do adulto, obtendo ocasiões comunicativas e numerosas razões para querer comunicar. A interação verbal é o meio mais organizado e beneficiário da interação comunicativa. Através dela a criança

conquista a língua materna e, junto pensa simbolicamente e aprende sobre o real físico, social e afetivo.

Podemos dizer que a Comunicação é uma troca de informação e a Linguagem como o veículo que o ser humano utiliza para essa troca e a fala como o meio de preferência e mais habitual de utilização da Linguagem.

Torna-se concreto a relevância do desenvolvimento adequado destas competências e o impacto na vida do ser humano de alterações nestas áreas.

1.4. Aquisição e desenvolvimento da linguagem até final da idade pré escolar

A Linguagem é um exemplo de função cortical superior, e seu desenvolvimento sustenta-se, por um lado, numa estrutura anatomofuncional geneticamente determinada e, por outro, numa estimulação verbal que depende do ambiente. Logo, deve ser considerada mais como uma força dinâmica ou como processo, e não como um produto. Pode ser definida como um sistema ajustado de símbolos arbitrários que são combinados de modo sistemático e orientado para armazenar e trocar informações (Schirmer et al, 2004).

A Linguagem verbal oral adquire-se natural e espontaneamente e manifesta-se pela aquisição de uma língua, que reconhece o sujeito com uma comunidade linguística. Para que tal aconteça, a criança tem de estar exposta a essa língua. O desenvolvimento da Linguagem inicia-se num contexto restrito, a família. Com a entrada na escola há a participação em novos, e mais estimulantes, ambientes sociais e linguísticos, do que resulta um enriquecimento linguístico.

Pode-se dizer que a aquisição da Linguagem é o resultado de um programa que nos é transmitido geneticamente, mas a concretização desse programa não é possível se a criança não crescer num ambiente em que se fale e que, portanto, estimule esse potencial genético.

A Linguagem chega ao encéfalo por meio dos sistemas Visual e Auditivo, enquanto o sistema motor produz o discurso falado e a escrito. Apesar de o hemisfério esquerdo ser normalmente dominante para a linguagem, o hemisfério direito tem habilidades significativas para a compreensão da Linguagem. Ainda, o corpo caloso permite interações sinérgicas entre os hemisférios para produzir a Linguagem. O processamento da Linguagem requer, além da interação entre as áreas de Broca e de Wernicke, muitas capacidades, como designação, articulação, uso de gramática e compreensão (Lima, 2000). O hemisfério esquerdo é analisador principalmente sequencial e, por isso, atua, na maioria das pessoas, como substrato anatômico e fisiológico da função Linguística. O hemisfério direito é, principalmente, um analisador espacial (Rondal, Esperet, Gombert, Thibaut & Comblain, 2007).

É possível identificar no desenvolvimento da linguagem uma ordem sequencial de aquisições e marcos de desenvolvimento que ocorrem aproximadamente na mesma idade em todas as crianças (Sim-Sim, 1998). Uma primeira diferenciação a fazer é a de que o desenvolvimento da linguagem compreende dois grandes períodos distintos, designadamente um período pré-linguístico e, sucedendo-lhe, o período linguístico propriamente dito.

Muito antes de começar a falar, e mesmo antes de iniciada a aquisição da Linguagem, a criança utiliza o olhar, as expressões faciais, o choro e o gesto para comunicar com os outros. Esta é a etapa pré-linguística, que se inicia com a gestação,

altura em que o feto reage já a estímulos sonoros, e termina entre os 9 e os 13 meses de idade (Schirmer et al, 2004; Sim-Sim, 1998).

Após o nascimento, ao nível da produção vocal, verificam-se quatro grandes fases de desenvolvimento: a) a produção de sons vegetativos e de choro reflexo, b) as primeiras vocalizações/palreio, c) a lalação ou reduplicação silábica e d) a produção de “proto-palavras”, isto é, a utilização consistente de uma cadeia fónica para designar um objeto ou uma situação, sem correspondência com o léxico do adulto (Sim-Sim, 1998). No Quadro 1 são apresentados os marcos de desenvolvimento na fase pré-linguística, não apenas ao nível da produção vocal, mas também da compreensão e da discriminação da fala (Sim-Sim, 1998).

**Quadro 1 - Marcos do Desenvolvimento na fase pré- linguística
(adaptado de Sim-Sim, 1998)**

Idade	Desenvolvimento da Linguagem
Nascimento	Reflexo de orientação e localização da fonte sonora; preferência pela voz materna. Choro e som vegetativo.
1-2 semanas	Distinção entre voz e outros sons.
1-2 meses	Discriminação na base do fonema. Sorriso social. Choro com intenção comunicativa.
2 meses	Discriminação entre vozes que expressam ternura ou zanga (até aos 4 meses). Palreio e risos. Começa o domínio da regra básica da conversação: o <i>turn taking</i> .
3 - 9 meses	Palreio e lalação. Identificação de padrões de entoação e ritmo (5-6 meses).
9 - 13 meses	Compreensão das sequências fonológicas em contexto – quando perguntamos “Onde está o pai?” ou “Onde está a mãe?” vira-se na direção correta ou dá os braços.

Quando a criança passa a atribuir um significado à produção sonora, com a emissão das primeiras palavras, inicia-se o período linguístico (Sim-Sim, 1998). No Quadro 2 são apresentados os principais marcos de desenvolvimento da Linguagem até aos 6 anos.

Em todo este processo é importante ter presente as duas grandes vertentes do processo, a receção e a compreensão das mensagens, e a produção de enunciados linguísticos, sendo que, regra geral, a compreensão antecede a produção (Sim-Sim et al, 2008).

**Quadro 2 – Marcos do Desenvolvimento da fase linguística
(Schirmer, Fontoura & Nunes, 2004; Sim-Sim, 1998).**

Idade	Desenvolvimento da Linguagem
12 meses	Diz as primeiras palavras. Entende muitas palavras familiares e ordens simples associadas aos gestos.
18 meses	Conhece algumas partes do corpo. Acha objectos a pedido. Realiza brincadeira simbólica com miniaturas. Poderá produzir 30 a 40 palavras. Começa a combinar duas palavras.
24 meses	Segue instruções envolvendo dois conceitos verbais. Possui um vocabulário de cerca de 150 palavras. Combina duas ou três palavras.
30 meses	Entende os primeiros verbos. Entende instruções envolvendo até 3 conceitos. Usa habitualmente a linguagem telegráfica.
36 meses	Conhece diversas cores. Reconhece plurais, pronomes que diferenciam os sexos e adjetivos. Inicia o uso de artigos, plurais, preposições e verbos auxiliares. A nível fonológico, faz a discriminação de nível adulto para os sons da língua materna.
48 meses	Começa a aprender conceitos abstratos (duro, mole). Entende “se”, “porque”, “quanto”. Compreende 1500 a 2000 palavras. Formula frases corretas, faz perguntas, usa a negação, fala de acontecimentos no passado ou antecipa outros no futuro.
4-6 anos	Indicadores de consciência fonológica (observáveis aos 4/5 anos). Extinção de todos os processos fonológicos por volta dos 5 anos.

Outra forma útil de analisar o desenvolvimento da linguagem consiste em acompanhar as aquisições linguísticas sucessivas em cada uma das dimensões da linguagem que antes referimos, designadamente fonológica, morfossintáctica, semântica e pragmática, de que o Quadro 3 mostra uma síntese e que se apresentam de seguida.

Quadro 3 – Marcos e Etapas do Desenvolvimento da Linguagem (Sim-Sim et al, 2008).

Idade	Desenvolvimento fonológico	Desenvolvimento semântico/sintático	Desenvolvimento pragmático
0 - 6 meses	<p>Reação à voz humana</p> <p>Reconhecimento da voz materna</p> <p>Reação ao próprio nome</p> <p>Reações diferentes a entoações de carinho ou de zanga</p> <p>Vocalizações (palreio, lalação) com entoação</p>	-----	Tomada de vez em processos de vocalização
12 meses	Produção de alguns fonemas	<p>Compreensão de frases simples, particularmente instruções</p> <p>Produção de palavras isoladas (holofrase)</p>	<p>Produções vocálicas para:</p> <ul style="list-style-type: none"> – fazer pedidos – dar ordens – perguntar – negar – exclamar
18 meses	<p>Produção de muitos fonemas</p> <p>Utilização de variações entoacionais</p>	<p>Cumprimento de ordens simples</p> <p>Compreensão de algumas dezenas de palavras</p> <p>Produção de discurso telegráfico (2/3 palavras por frase)</p>	<p>Uso de palavras e embriões de frase para:</p> <ul style="list-style-type: none"> – fazer pedidos – dar ordens – perguntar – negar – exclamar
2 - 3 anos	<p>Produção de muitos fonemas</p> <p>Melhoria no controlo do volume, ritmo e intensidade da voz</p> <p>Reconhecimento de todos os sons da língua materna</p>	<p>Compreensão de centenas de palavras</p> <p>Grande expansão lexical</p> <p>Produção de frases</p> <p>Utilização de pronomes</p> <p>Utilização de flexões nominais e verbais</p> <p>Respeito pelas regras básicas de concordância</p>	Uso de frases para realizar muitos atos de fala (pedidos, ordens, perguntas, chantagens, mentiras)
4 - 5 anos	Completo domínio articulatório	<p>Conhecimento passivo de cerca de 25 000 palavras</p> <p>Vocabulário activo de cerca de 2 500 palavras</p> <p>Compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas</p>	<p>Melhoria na eficácia das interações conversacionais</p> <p>(formas de delicadeza e de subtileza)</p>

1.4.1. Desenvolvimento Fonológico

Segundo Sim-Sim e colegas (2008), entre o choro e a articulação de todos os sons da língua, por volta dos cinco anos, ocorre um processo gradual de aquisição dos sons da fala, que é chamado desenvolvimento fonológico e que contempla a capacidade para discriminar e para articular acessivelmente todos os sons da língua.

Antes do ano de idade a coordenação motora e os gestos articulatórios não têm precisão para formar uma sequência cristalina de consoantes e vogais. Entre o primeiro ano de vida e os quatro anos, a inteligibilidade da fala aumenta rapidamente. Se nestas idades, não se notarem progressos num intervalo de seis meses, há razão para preocupação (Lima, 2009).

Durante o desenvolvimento fonológico assistimos a uma aquisição dos fonemas de forma hierárquica, até se adquirir o domínio articulatório, isto é, a capacidade de articular inteligivelmente todos os sons da língua (Sim-Sim, 1998). O amadurecimento do conhecimento fonológico é um processo que ocorre de forma gradual e que varia consoante o ritmo de aprendizagem de cada criança (Castro & Gomes, 2000).

Segundo Freitas (2004) os primeiros elementos consonânticos a serem adquiridos são as oclusivas, que antes dos dois anos de idade estão consolidadas. Dentro das oclusivas, inicialmente adquirem-se as oclusivas orais e posteriormente as nasais. As oclusivas orais, primeiro adquirem-se os fonemas surdos com a seguinte ordem de aquisição /p/, /t/, /k/ e posteriormente as sonoras /b/, /d/ e por fim o /g/. No que concerne às oclusivas nasais, os fonemas /m/ e /n/ são adquiridos antes do fonema /ɲ/.

Surge o grupo das líquidas, grupo com sons muito complexos (Lima, 2009). Deste grupo, o fonema /l/ é o primeiro a ser adquirido em posição inicial por volta dos dois anos e por volta dos três na posição medial. O fonema /ʎ/ é adquirido entre os dois

anos e oito meses e os três anos, mas apenas é dominado aos quatro anos. O seguinte fonema a ser adquirido é o fonema /R/ por volta dos três anos e quatro meses. O seguinte fonema /r/ por volta dos quatro anos e dois meses na posição medial CV (consoante, vogal) (Ribas, 2004).

A estrutura das sílabas segue também uma ordem de aquisição, sendo inicialmente adquiridas as sílabas de estrutura simples do tipo CV, depois as mais complexas CVC (consoante-vogal-consoante) dominadas por volta dos quatro anos e CCV (consoante-consoante-vogal) adquirida aos cinco anos (Castro & Gomes, 2000; Ribas, 2004).

Conhecer a sequência de aquisição do sistema fonológico e as idades normativas dessas aquisições são aspectos fundamentais para se perceber se de facto existem desvios na fala. Até porque a criança, ao confrontar-se com o sistema da língua ao qual é exposta, vai usar processos de simplificação fonológica, que são usados como estratégias: a criança simplifica as palavras que produz, na tentativa de conseguir imitar o que o adulto verbaliza. Tal ocorre por inicialmente a criança ainda não ter todas as capacidades perceptivas e neuromotoras para conseguir produzir as palavras corretamente (Lima, 2009).

A aquisição de um sistema linguístico ocorre com grande velocidade, logo, os processos de simplificação fonológica são considerados naturais, constituindo um problema de carácter fonético-fonológico somente no caso de não desaparecerem à medida que a linguagem da criança evolui.

Segundo Castro e Gomes (2000) nas crianças até aos três anos, realizam alguns desvios na fala, que tendem a desaparecer rapidamente, tais como: coalescência (omissão de mais do que uma sílaba); substituição por harmonia (substituição devido à influência de uma C ou V ou traço: ex: “manana” em vez de banana); apagamento nasal

(a vogal nasal passa a oral); redução de ditongo (omissão de semivogal); omissão de consoante (em início de sílaba); omissão da sílaba átona (observado em crianças de 4 anos, embora seja menos frequente que nos 3 anos). As mesmas autoras referem que aos 5 anos a maioria das crianças já é capaz de dominar a articulação dos sons da fala, contudo ainda é possível se verificar alguns processos como redução do grupo consonântico CCV, epêntese ou adição de vogal (“belusa” em vez de blusa) e metátese ou troca de ordem (“crocodilo” em vez de crocodilo).

Entre os processos de simplificação fonológica, e além dos acima mencionados (Castro & Gomes, 2000), Lima (2009) destaca a omissão, substituição, semivocalização e distorção.

A omissão resulta da produção de palavras com ausência de sílabas ou de fonemas. Este processo ocorre basicamente em palavras com mais de uma sílaba. Considera-se a existência de dois subtipos de omissão: omissão de sílaba átona (ex. “méco” em vez de médico); omissão de fonema que pode ser: uma consoante oclusiva (ato em vez de pato); uma consoante fricativa (“caaco” em vez de casaco); uma consoante líquida (“cenoua” em vez de cenoura); uma vogal (“braco” em vez de barco); ou ainda uma semivogal (“feto” em vez de feito).

A substituição resulta da troca do fonema incluído na palavra por outro, o fonema da palavra não é articulado. A substituição pode ser: intraclasse (entre fonemas da mesma classe) ou interclasse (entre fonemas de classes diferentes. Pode-se verificar também substituições por proximidade do ponto de articulação: “teto” em vez de dedo; por troca de vozeamento (surdas por sonoras ou vice versa): “pichama” em vez de pijama; de uma consoante anterior por uma posterior ou vice versa: “tato” em vez de gato; substituição com semivocalização: “pauma” em vez de palma.

Por sua vez, asemivocalização ocorre com a substituição de um fonema consonântico para uma semivogal (por ex.: “souado” em vez de soldado) e adistorção decorre quando, numa palavra trissilábica ou polissilábica, a criança manifesta mais de dois erros (“fueta” em vez de bicicleta), ou quando numa palavra dissilábica dá dois erros (“coco” em vez de sopa).

Os processos acima expostos são considerados “normais” apenas durante as fases de aquisição da linguagem, sobretudo até 3, 4 anos de idade, dependendo da quantidade de processos utilizados e do tipo de fonema.

Segundo Lima (2009), não existe uma teoria unificada do desenvolvimento fonológico da criança, o que existe são algumas abordagens de várias perspectivas teóricas.

A idade cronológica em que se dá a aquisição de todo o sistema fonológico ainda não é consensual entre autores. Castro e Gomes (2000) referem que o sistema fonológico já é dominado pela criança aos cinco anos de idade. Sim-Sim (1998) afirma que aos seis anos, fase de entrada para o 1º ciclo, a maioria das crianças já domina todos os padrões articulatórios da sua língua materna e Wetzner (2004) afirma que é apenas aos sete anos de idade.

É na fase do jardim de infância que as crianças desenvolvem uma das habilidades linguísticas mais estudadas nas últimas décadas, a consciência fonológica a qual é considerada fundamental para a posterior aprendizagem da leitura e da escrita. Por consciência fonológica entende-se a capacidade para refletir sobre os fragmentos sonoros das palavras orais (Sim-Sim et al, 2008). Quando a criança começa a dominar a linguagem oral, dá atenção ao significado e não ao som das palavras (Sim-Sim, 1998). A criança aos poucos passa a entender e a reconhecer que as palavras são constituídas por sons que podem ser mudados e manipulados. A consciência destes sons que

compões a linguagem, capacidade para diferenciar os diferentes sons nas palavras é chamada consciência fonológica, isto é, consciência de unidades de sons, que podem ser palavras, sílabas, fonemas.

Freitas, Alves e Costa (2007) mostram que esta se subdivide em três: consciência silábica (ex: pra-tos), consciência intersilábica (unidades dentro da sílaba, ex: pr-a/t-os) e consciência fonémica (p-r-a-t-o-s). Neste sentido, as sílabas e os constituintes silábicos são unidades essenciais para treinar a consciência fonológica antes da entrada para o 1º ciclo. No jardim de infância, as crianças já têm êxito nas atividades de consciência silábica, embora ainda demostrem dificuldades nas atividades de consciência fonémica.

Segundo Sim-Sim et al (2008), no pré-escolar podem desenvolver-se diversos tipos de jogos que, obrigam a dar atenção às unidades fonológicas precetivamente mais salientes, como sílabas ou rimas, tendo as sílabas, de preferência, uma estrutura simples CV. Os jogos podem consistir na síntese silábica, supressão de sílabas em palavras ou deteção de sílabas em palavras.

O desenvolvimento da consciência fonológica no jardim-de-infância prepara a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que vários estudos internacionais e nacionais provaram as crianças que desempenham bem atividades silábicas e fonémicas apresentam mais facilidade na aprendizagem da vertente escrita da língua (Martins, 1996; Viana & Teixeira, 2002).

Ensinar a falar é entendido como ensinar a articular. Estas duas atividades não são sinónimas, uma vez que a fala expande a mera articulação ao produzir sonoridades (produtos de articulação) que conduzem significados. Isto apenas acontece quando se organizam os fones (som mínimo da língua) de acordo com a norma linguística

estabelecida. Esta, por sua vez, traz adjacente a si um referente ou realidade concreta, aquilo que designamos de sentido ou significado.

1.4.2. Desenvolvimento Semântico

A compreensão de palavras emerge em torno do primeiro ano de vida, aumenta com o passar do segundo ano e continua ascendendo até por volta dos 17 anos. O vocabulário recetivo é a base do vocabulário expressivo, e o desenvolvimento da compreensão de palavras precede e ultrapassa o da produção de palavras. O vocabulário recetivo relaciona-se mais diretamente ao desenvolvimento cognitivo que à cultura, e o expressivo demonstra a efetividade das situações de aprendizagem linguística. Além disso, o vocabulário auditivo é forte preditor do vocabulário expressivo na Educação Infantil - por volta dos dois aos seis anos de idade (Capovilla, 2000). A construção de inferências permite desenvolver o vocabulário, a compreensão auditiva e de leitura. Quanto maior o vocabulário auditivo, maior a compreensão auditiva e a de leitura.

Em crianças ouvintes com desenvolvimento normal, a aquisição do vocabulário recetivo auditivo é função direta do desenvolvimento cognitivo da habilidade inferencial. Assim, quanto maior a perda auditiva, tanto menor o vocabulário recetivo, e maior a necessidade de leitura orofacial (Rondal et al, 2007).

O desenvolvimento da capacidade de interpretar diferentes tipos de perguntas (que envolvam, por exemplo, rotina, e sensações) evolui mais rapidamente na faixa etária entre três e quatro anos.

Observa-se também que quando a criança executa a tarefa de recontar uma história, a compreensão do conteúdo é um pré-requisito para a capacidade de produzir essa história com uma estrutura efetiva de conteúdo. As crianças que não realizam um

processamento construtivo adequado e não tiram conclusões das histórias contadas, sequencialmente ilustradas ou lidas previamente, não executam uma representação de longa duração do conteúdo. Como consequência, essas crianças terão dificuldade em recordar o conteúdo da história, em responder a perguntas sobre detalhes dos factos, e em fazer inferências. Isso destaca a importância não só da aquisição da compreensão do vocabulário receptivo em pesquisas, mas também a compreensão da história, em seus diferentes níveis, desde o sintático, semântico ao pragmático.

1.4.3. Desenvolvimento morfossintático

A Linguagem não é só feita de palavras, mas também da possibilidade de as juntar em estruturas maiores, as frases. Assim, o desenvolvimento lexical ocorre paralelamente à aquisição de uma nova dimensão da Linguagem, que é a morfossintaxe (Castro & Gomes, 2000).

O conceito de morfossintaxe diz respeito à organização estrutural da Linguagem, incluindo o domínio morfológico (regras que determinam a estrutura interna das palavras) e o domínio da sintaxe (organização das palavras num enunciado, à sua função na frase bem como a relação que existe entre as mesmas de acordo com a posição que adoptam na frase) (Acosta et al, 2003).

O momento da grande expansão linguística ocorre entre os 2 e os 9 anos de idade, pelo que considerámos pertinente descrever os principais marcos de desenvolvimento morfossintático que ocorrem nesta faixa etária, permitindo assim ter uma visão mais clara do que é esperado no desenvolvimento normal de uma criança. As regras morfológicas são essenciais para consumir a concordância entre as palavras e as frases, como nos diz Sim-Sim e colegas (2008).

Os vários estudos realizados na área da linguística mostram-nos que é nos períodos holofrástico e telegráfico que surgem as primeiras palavras produzidas pelas crianças, como os nomes e verbos, onde ainda não são visíveis marcas de género (feminino/masculino), ou número (singular/plural), nem marca de flexão verbal (tempo/pessoa/modo) para as crianças de língua inglesa; contudo na criança de língua portuguesa no final do período telegráfico, já são visíveis as primeiras flexões nominal e verbal.

O desenvolvimento da sintaxe começa pela produção de palavras isoladas que representam frases (período holofrástico) em que a informação é compactada em termos estruturais e comunicativos. Durante este período o significado a atribuir à produção vai depender único e exclusivamente do contexto em que foi dita.

O período entre os 3 e os 6 anos caracteriza-se pela aquisição e consolidação das regras morfológicas básicas e pelo aumento da complexidade frásica. Aquando da entrada para a escola as estruturas básicas estão adquiridas, no entanto, são comuns as diferenças entre crianças, por exemplo ao nível da extensão/riqueza lexical, da compreensão e do uso de estruturas complexas (Sim-Sim et al, 2008).

As regras de organização das palavras em frases dizem respeito ao conhecimento sintático, como nos refere Sim-Sim e colegas (2008).

No discurso das crianças, a combinação de frases ocorre numa primeira fase através da conjunção coordenativa “e”, e a coordenação de categorias sintáticas. A coordenação de frases diz respeito ao relato de acontecimentos que ocorreram em momento e lugares diferentes e a coordenação de categorias sintáticas diz respeito a factos que ocorreram simultaneamente.

Apesar desta aquisição ser feita pelas crianças muito cedo (2-3 anos), é normal encontrarmos crianças no final da idade pré-escolar com dificuldades na interpretação de enunciados em que há omissão do segundo verbo.

Por outro lado a compreensão e produção de frases subordinadas pela criança é adquirida mais tarde pela sua maior complexidade. Esta complexidade é visível em crianças durante os primeiros anos de escolaridade.

É por volta dos 4-5 anos que surgem no discurso das crianças combinações de frases com recurso a conectores temporais (quando) e causais (porque). Contudo nesta fase a criança ainda manifesta dificuldades em lidar com a compreensão e expressão de relações temporais, ou seja, com a não sequencialidade dos acontecimentos. Por outro lado também são visíveis dificuldades na interpretação de relações causais que parece estar diretamente relacionado com a incapacidade da criança em inverter a ordem sequencial dos acontecimentos, mantendo a relação causa/efeito que os liga. A compreensão da causalidade só estará completamente estabelecida aos 9 anos (Jakubovicz, 2002).

As primeiras frases relativas, no português, ocorrem aos 3 anos, mas é durante a idade escolar que a criança conhece de forma estrutural este tipo de subordinação.

A consciência sintática integra o padrão básico oracional, Sujeito, Verbo, Objeto (SVO) não significando isso que todas as frases respeitem esta ordem, como é o caso das frases interrogativas. Esta estrutura deverá estar adquirida aos 5/6 anos, altura em que a criança já atingiu um conhecimento sintático que lhe permite compreender e produzir frases complexas (Sim-Sim et al, 2008).

Progressivamente, a criança vai alargando o seu discurso e introduzindo nele as palavras de função gramatical, tais como os artigos (o, a), advérbios (não, sim, onde,

aqui), preposições (para, em cima de), conjunções (que, por que) e ainda as formas flexionadas nas categorias nominais (género e número) (Lima, 2000). Assim sendo, podemos verificar que a criança inicia o desenvolvimento desta dimensão, fazendo uso de palavras de funções sintáticas e gramaticais e, à medida que vai adquirindo mais linguagem introduz, por volta dos três anos, no seu discurso os “sufixos flexionais” (género, número, tempo e modo) (Sim-Sim, 1998).

A exploração e a consolidação desta dimensão ocorre no período compreendido entre o nascimento e os sete anos, tal como o domínio da estrutura da frase (Sim-Sim, 1998).

Aquando da entrada para a escola dá-se a consolidação e aperfeiçoamento de estruturas sintáticas já existentes e começam a surgir as estruturas passivas. As passivas apresentam um grau de dificuldade maior, tendendo inicialmente as crianças a interpretá-las como se tratasse de uma frase ativa; isto é, nas frases passivas as crianças têm dificuldade em identificar o agente da ação.

1.4.4. Desenvolvimento Pragmático

O Desenvolvimento Pragmático diz respeito à apropriação das regras conversacionais e inicia-se quando a criança, ainda bebé, se envolve em trocas comunicativas sonoras. É o desenvolvimento de regras conversacionais, inicia-se quando criança, ainda bebé se envolve em trocas comunicativas sonoras. À medida que a criança efetua essas trocas cada vez mais complexas, exprime afetos, compete, convence e obedece. Pelas características do desenvolvimento pragmático, este aspeto do desenvolvimento linguístico, é aquele que mais as reflete as diferenças sociais da criança (Sim-Sim et al, 2008).

O desenvolvimento pragmático, a evolução das funções linguísticas é, em grande parte, universal e relativamente precoce, terminando antes do desenvolvimento dos elementos estruturais da Linguagem estarem completos.

O desenvolvimento pragmático permite-nos acompanhar a aquisição e adequação das regras do uso da língua. Diz respeito à apropriação das regras conversacionais e inicia-se quando a criança, ainda bebé, se envolve nas trocas comunicativas sonoras (Sim-Sim et al, 2008).

É importante estabelecer a distinção entre intenção comunicativa e função comunicativa. A intenção comunicativa dirige-se à meta do interlocutor e a função comunicativa refere-se ao efeito no ouvinte. A comunicação envolve uma interacção cooperativa em que as intenções do interlocutor são interpretadas pelo ouvinte (Wetherby & Warren, 1998).

As crianças mantêm um tema de conversa com alguns turnos, iniciam um novo tema, mudam e expressam conceitos imaginativos sobre sentimentos pessoais (Puyuelo, 2007). Por volta dos 3-4anos as suas funções comunicativas evoluíram e a criança é capaz de pedir, protestar, nomear e fazer perguntas sobre referentes ausentes, a função predominante nesta fase é a informativa (Zorzi & Hage, 2004).

Por volta dos 2-5 anos as funções comunicativas incluem pedidos de informação através da produção de perguntas, respondem a pedidos, descrevem eventos, expressam factos, sentimentos e atitudes (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2002).

As mudanças cognitivas e sociais influenciam a forma como a criança usa a linguagem. Na fase pré-escolar a criança usa a Linguagem para se dirigir ao outro, para dar informação e para relatar experiências presentes e passadas. Numa fase posterior, as

funções comunicativas vão-se aperfeiçoando e a Linguagem é utilizada para argumentar, pensar e resolver problemas (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2002).

As conversas das crianças pré-escolares normalmente são curtas e o número de tomadas de vez são limitadas. Entre os 2-3 anos são eficazes a introduzir um tópico conversacional no entanto demonstram dificuldade em sustentá-lo para além de dois turnos. Aos três a comunicação é realizada por razões sociais.

As habilidades linguísticas da criança aumentam, particularmente o vocabulário e as habilidades gramaticais, assim como a capacidade para manter o tópico de conversação. Entre os 3-4 anos adquirem consciência dos aspetos sociais na conversação começando a adaptar a linguagem às necessidades do ouvinte (Puyuelo & Rondal, 2007; Bernstein & Tiggerman-Farber, 2002).

Zorzi e Hage (2004) referem a importância da linguagem se desvincular do contexto imediato uma vez que adquire uma função representativa, o que permite à criança contar eventos passados e antecipar acontecimentos ainda não ocorridos.

Aos 4-5 anos a criança é capaz de narrar uma história conhecida sem ajuda do outro. Com 6-7 anos as capacidades narrativas estão mais desenvolvidas o que permite à criança narrar com pormenor, relatar factos pessoais e inventar histórias com coerência entre factos (Zorzi & Hage, 2004).

2. Atrasos e Perturbações da Linguagem

As habilidades básicas da Linguagem como vimos, desenvolvem-se com uma rápida sequência, de modo que aos seis anos a maioria das crianças são admiravelmente hábeis no uso da Linguagem. Tendo em consideração as diferentes componentes básicas de Linguagem e a sua grande complexidade, a aquisição e desenvolvimento da

linguagem podem surgir alterados de muitos modos diferentes (Wicks-Nelson & Israel, 1997).

As principais alterações da linguagem podem ser divididas em dois grandes grupos: o atraso de desenvolvimento da linguagem (ADL) e a Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem (PEDL). De um modo geral, o ADL refere-se às situações em que a aquisição das habilidades linguísticas se faz de forma típica, seguindo a sequência desenvolvimental esperada, embora mais tarde do que a idade habitual para cada etapa de desenvolvimento.

Na PEDL, por outro lado, o Desenvolvimento da Linguagem processa-se de modo atípico, revelando um desenvolvimento irregular nos diversos componentes linguísticos, sem qualquer perda da Linguagem já adquirida, nem lesões cerebrais observáveis.

Estas alterações limitam a capacidade da criança para comunicar e estão muitas vezes na origem de perturbações do comportamento, isolamento social e insucesso escolar, sendo que um ADL tem à partida melhor prognóstico do que uma PEDL. As alterações da Linguagem situam-se entre as mais frequentes alterações de desenvolvimento em crianças em idade PE, atingindo entre 3 a 15% das crianças (Law, 2001; Schirmer et al, 2004).

2.1. Atraso de Desenvolvimento da Linguagem

ADL é uma expressão genérica para englobar os atrasos na aquisição e /ou desenvolvimento da Linguagem, sem que existam sintomas de défices intelectuais, sensoriais ou motores (Bautista, 1993). Por conseguinte, verifica-se que as crianças que apresentam esta problemática não adquirem nem desenvolvem a Linguagem nas etapas

consideradas “normais” (segundo os vários marcos do desenvolvimento linguístico infantil). São assim, as crianças nas quais a linguagem não se manifesta na mesma idade da maioria das outras.

Para Lima (2009) o conceito de atraso de linguagem infantil refere-se à lentidão e morosidade no processo de aprendizagem infantil. Quando ocorre uma perturbação nas capacidades de comunicação de um indivíduo, as atividades para além da fala ficam comprometidas. Sim-Sim (1998) define o atraso, distinguindo-o da perturbação, como sendo um desvio em que o desenvolvimento da linguagem, embora seguindo as etapas normais, se processa de forma demasiado lenta para o que é esperado para determinada idade, assemelhando-se a linguagem da criança à de uma criança mais nova.

Segundo Rigolet (2000), há três grandes categorias de consequências dos ADL e das dificuldades de Linguagem:

- *intra-área*, consequências ao nível da própria Linguagem e dos seus vários subníveis;
- *intra-indivíduo*, efeitos em qualquer uma das áreas de desenvolvimento humano na pessoa em questão;
- *social*, que abrange todas as relações interindividuais em que a pessoa participa (ou poderia participar) manifestando-seo ADL e dificuldades de comunicação com as pessoas que se relaciona.

Os conceitos de atraso e desvio são utilizados também por outros autores. No desvio, a Linguagem não se desenvolve dentro dos parâmetros normais, não sendo observável uma causa para que isso aconteça (Aguado, 1999).

Geralmente, a compreensão e a expressão encontram-se alteradas, apesar de frequentemente, a primeira se encontrar num nível superior relativamente à segunda

(Lima, 2000). Os sinais incluem dificuldades na organização dos fonemas, aparecimento tardio das primeiras palavras e junção de duas palavras, prolongamento do estágio telegráfico, fala pouco inteligível ou utilização de gestos em detrimento da fala, dificuldades em atividades práticas de motricidade fina, mas sem alterações significativas na pragmática do discurso. Em tarefas de repetição, tornam-se ainda evidentes dificuldades na memória auditiva de palavras, pseudopalavras e frases.

O ADL pode ser ligeiro, moderado ou grave e ter como etiologia fatores socioambientais, como são os casos de abandono, maus tratos, falta de estimulação, existência de um irmão gêmeo, etc. O ADL pode ainda ter como etiologia fatores orgânicos, designadamente as alterações sensoriais (cegueira e surdez) e défices intelectuais (Aguado, 1999; Bishop, 2002).

Também Lima (2009) distingue três categorias de acordo com a gravidade dos sintomas manifestados: leve ou ligeiro, moderado e severo. Um atraso ligeiro caracteriza-se pela ocorrência de alterações fonológicas, sobretudo na simplificação de palavras mais longas e complexas; alterações semânticas, com a preferência de utilização de palavras funcionais, apesar das crianças demonstrarem ser capazes de se expressar e ter alterações morfossintáticas, ao nível da concordância. A compreensão encontra-se mantida ou muito próxima do normal.

Um atraso moderado implica alterações fonológicas, alterações semânticas com um vocabulário pobre para a idade, nível de compreensão melhor que de expressão e alterações morfossintáticas com frases limitadas a dois ou três constituintes. No que respeita à pragmática, demonstram pouca iniciativa para iniciar uma conversação e dificuldades na transmissão de ideias devido à pobre articulação de conceitos.

Quando o atraso é grave as alterações fonológicas podem tornar o discurso ininteligível, as alterações semânticas dificultam a compreensão do conteúdo e as

alterações sintáticas situam a Fala da criança no período telegráfico e da holofrase. Estas crianças têm intenção comunicativa mas não a conseguem manifestar através da Linguagem verbal, apresentando, contudo, uma comunicação não verbal sem alterações.

Todo um vasto conjunto de possibilidades de ocorrência de erro fonético, fonológico ou fonético-fonológico pode constituir-se como expressão de um atraso de Linguagem, isto é, um desfasamento cronológico ou um retardamento nos processos que consubstanciam a produção linguística infantil.

Como já se referiu as crianças com atraso de Linguagem têm uma compreensão maior do que a expressão. Porém, como a compreensão também revela falhas, sobretudo em enunciados de maior complexidade, as produções corretas acabam por ser em número reduzido.

A EI desempenha um papel decisivo na deteção precoce das dificuldades de Linguagem visto ter um contacto diário com a criança. Castro e Gomes (2000) sugerem que um ADL poderá ser superado e, por si só, não implica que não se atinja o nível de desenvolvimento normal. O ADL será, por isso, meramente quantitativo, respeitando a um menor desenvolvimento num dado momento, mas não a um desenvolvimento diferente ou deficiente.

Castro e Gomes (2000), ao tentar estruturar as várias terminologias encontradas, identificam em primeiro lugar as dificuldades de Linguagem causadas por uma perturbação a outro nível e, em segundo lugar, as dificuldades de Linguagem devidas a uma perturbação no próprio sistema de Linguagem.

2.2. Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem

As PEDL já não se referem a uma variação quantitativa, uma vez que o que está afetado são as próprias características do que é desenvolvido, e não como elas se organizam ao longo do tempo (Castro & Gomes, 2000). Desta forma, a Linguagem da criança poderá, numa idade posterior, vir a apresentar desvios mais ou menos graves em relação à norma. Em síntese, as PEDL englobam as dificuldades e alterações que podem comprometer o uso da Linguagem com fins comunicativos, a capacidade de produzir e compreender enunciados gramaticalmente estruturados e/ou semanticamente adequados.

A PEDL consiste num desvio no desenvolvimento da Linguagem, manifestando-se através de comportamentos linguísticos que não estão presentes no desenvolvimento linguístico normal (Lima, 2000; Puyelo & Rondal, 2007), podendo assumir diferentes tipos e gravidades (Acosta, 2007). Assim, as PEDL comportam um desenvolvimento inadequado da Linguagem, com limitação significativa (superior a 1,25 desviospadrão em relação ao padrão normativo) que não pode ser atribuída a problemas cognitivos (devendo haver uma diferença significativa entre a componente cognitiva não-verbal e verbal, com QI não verbal maior ou igual a 85), sensoriais (ex.: perda auditiva por exemplo por otites médias serosas), físicos (ex.: síndromes identificadas, paralisia cerebral, lesões cerebrais ou alterações estruturais ou da motricidade orofacial) ou socioemocional (ex.: bilinguismo). Para Acosta (2007), o diagnóstico deve ser flexível, na medida em que considera que os critérios expostos nem sempre são verificados na totalidade. Assim, o diagnóstico das PEDL é realizado com base em critérios de inclusão e exclusão estabelecidos. São critérios de exclusão: alteração da estrutura oral, perda auditiva; alterações cognitivas (QI) não verbal deverá ser igual ou superior a 85; problemas emocionais; fatores ambientais prejudiciais e lesão neurológica grave. São critérios de inclusão: a discrepância entre o nível de Linguagem e o QI não verbal;

história familiar de dificuldades de desenvolvimento da Linguagem ou aprendizagem da leitura e da escrita; e a existência de sinais ligeiros de disfunção cerebral.

As principais características destas perturbações incluem a aquisição tardia das primeiras palavras; défices semânticos, que se traduzem na utilização de um número limitado de palavras e conhecimento reduzido de conceitos; défices gramaticais e nível de discurso desadequado face ao esperado na sua faixa etária, com evidentes dificuldades na formulação de frases; e dificuldades no desenvolvimento fonológico (Acosta, 2007).

As crianças com PEDL não apresentam todas as mesmas dificuldades de linguagem, uma vez que as componentes da Linguagem poderão estar afetadas de forma muito díspar (Aguado, 1999). Nestes quadros, assiste-se muito provavelmente, a assincronias de desenvolvimento nos vários componentes linguísticos, podendo existir, simultaneamente, manifestação de comportamentos linguísticos adequados à idade em determinado componente e outros ainda não manifestados, apesar de serem considerados mais simples e primitivos na sequência de Desenvolvimento da Linguagem.

Uma das formas de diferenciar as PEDL (por vezes não considerando os critérios de exclusão indicados por outros autores) é distinguir entre Perturbações da Fala e Perturbações da Linguagem. As Perturbações da Fala correspondem a alterações que afetam os padrões de produção dos sons da língua, devido a alterações nas fases de programação e/ou de execução motora. Estas perturbações podem ser de origem neurológica ou músculo esquelética e implicam um comprometimento das estruturas envolvidas na produção de Fala: centros nervosos, vias de terminações nervosas, músculos ou ossos. As mais comuns, são as Perturbações Articulatorias, que pressupõem a existência de erros motores permanentes na pronúncia, podendo estar

presentes problemas aos níveis anatómicos e fisiológicos (Lima, 2009). As alterações mais comuns são a adição de fonemas; a distorção ou produção aproximada de um fonema; a imprecisão articulatória, que se expressa em produções pouco diferenciadas e que dificulta a distinção dos fonemas; a omissão ou ausência de fonemas; e as substituições de um fonema por outro. Além de dificuldades na produção dos sons, as Perturbações da Fala incluem as alterações da qualidade vocal ou da fluência (como é o caso da gaguez).

Por sua vez, uma Perturbação da Linguagem traduz dificuldades na compreensão e no uso de palavras em contexto. Inclui o uso incorreto das palavras e respectivos significados, incapacidade para expressar ideias, construção de frases agramaticais, vocabulário reduzido e dificuldade em cumprir ordens.

A conceptualização da Linguagem em termos das suas dimensões Fonológica (ou Articulatória), Expressiva ou Recetiva, tem sido de grande utilidade para delimitar algumas perturbações específicas da linguagem e tem sido, inclusivamente utilizada nos sistemas de classificação internacionais mais influentes, como o Manual de Diagnóstico e Estatística das Doenças Mentais (DSM) da Associação Americana de Psiquiatria (e.g., APA, 2013), ou a Classificação Internacional das Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10) da Organização Mundial de Saúde (e.g., OMS, 2010), que passamos a apresentar.

2.2.1. Classificação das Perturbações da Linguagem segundo o DSM-5

O DSM-5 (APA, 2013) inclui entre as Perturbações da Comunicação os défices na linguagem, fala e comunicação, e distingue quatro categorias de diagnóstico, designadamente Perturbação da Linguagem, Perturbação dos Sons da Fala, Perturbação

da Fluência com Início na Infância (Gaguez), Perturbação da Comunicação Social (Pragmática) e Perturbação da Comunicação Não Especificada. A APA recomenda que as avaliações das habilidades de Fala, Linguagem e Comunicação devem basear-se em medidas normalizadas do desenvolvimento da Linguagem e da capacidade intelectual não verbal, e devem ter em consideração o grupo cultural e linguístico das pessoas em causa.

A Perturbação da Linguagem está relacionada com dificuldades na aquisição e uso da Linguagem em diversas circunstâncias (escrita, falada, etc.), devido às dificuldades de compreensão ou de produção, o vocabulário reduzido, a estrutura da frase limitada e as dificuldades no discurso. As habilidades de linguagem são abaixo do esperado para a idade, onde originam limitações numa comunicação eficaz, participação social, concretização académica, ou prática ocupacional (APA, 2013).

A Perturbação dos Sons da Fala inclui dificuldades de produção de som da fala, interferência na compreensão da fala ou impossibilidade de comunicação verbal.

A Perturbação de Fluência no início da Infância (Gaguez) na fluência e temporárias/ritmo da fala são desajustados para a idade do indivíduo. As suas habilidades linguísticas são caracterizadas pela ocorrência frequente e delimitada na repetição de sons e sílabas, prolongamentos do som de consoantes e vogais, palavras entre cortadas, bloqueios audíveis ou silenciosos, circunlóquios (substituições de palavras para evitar palavras complexas) e repetição de palavras monossilábicas.

As Perturbações da Comunicação Social (Pragmática) ocorrem na prática social de comunicação verbal e não verbal dificultando a comunicação social. Inclui a dificuldade de alterar a comunicação em função do contexto ou às necessidades do ouvinte. Abrange dificuldades na conversação, em alterá-la quando mal compreendido, e em empregar os sinais verbais e não verbais na interação. Podem existir dificuldades de

compreensão quando não é claro e de significados não literais ou indefinidos da Linguagem (APA, 2013).

A categoria de Perturbação da Comunicação Indeterminada aplica-se quando os sintomas específicos originam sofrimento ou prejuízo social, ocupacional ou noutras áreas de ação, mas não são suficientes para identificar uma das categorias de diagnóstico anteriores.

De um modo geral, o diagnóstico destas perturbações requer que os sintomas não sejam devidos a dificuldades motoras ou sensoriais, nem a problemas neurológicos (acidente vascular cerebral, paralisia cerebral, tumor, traumatismo, etc.) ou outras condições médicas (fenda palatina, etc.). É necessário considerar as dificuldades na linguagem, fala e/ou comunicação afetiva comunicação, a participação social, o desempenho académico, a vida profissional, ou outra influência na vida da pessoa.

2.2.2. Classificação da Perturbação da Linguagem segundo a CID-10 da OMS

A décima edição da Classificação Internacional das Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10) da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2010) define as Perturbações Específicas do Desenvolvimento da Linguagem e da Fala como perturbações onde os padrões normais da aquisição da Linguagem se encontram alterados desde os estádios iniciais do desenvolvimento.

Também segundo esta classificação, para haver um diagnóstico, as perturbações não podem ser devidas a alterações neurológicas, alterações no aparelho fonador, alterações sensoriais, deficiência mental ou fatores ambientais e encontram-se associadas a dificuldades na leitura, na escrita, nas relações interpessoais, a perturbações emocionais e de comportamento. O grupo das perturbações específicas do

desenvolvimento da linguagem e da fala propostas por esta classificação encontra-se subdividido em: 1) Perturbações da Articulação Específicas da Fala; 2) Perturbações da Aquisição da Linguagem do Tipo Expressiva; 3) Perturbações da Aquisição da Linguagem do Tipo Recetivo; 3) Afasia Adquirida com Epilepsia (Síndrome Landau-Kleffner); 4) Perturbações Específicas de Desenvolvimento Mistos.

Nas Perturbações Específicas do Desenvolvimento da Articulação as crianças utilizam os sons da sua língua num nível inferior ao esperado, tendo em conta a sua idade mental, apresentando, no entanto, um nível linguístico adequado.

Nas Perturbações da Aquisição da Linguagem Expressiva as competências linguísticas, na sua componente de expressão, estão abaixo do esperado para a idade mental da criança, apesar da compreensão da linguagem estar dentro dos parâmetros normais. Neste tipo de perturbação, podem existir ou não dificuldades na articulação.

Na Perturbação da Linguagem Recetiva, a compreensão da linguagem está abaixo do nível da idade mental. Praticamente todos os casos, a Linguagem Expressiva está afetada e as alterações são comuns na produção do som da palavra.

A Afasia Adquirida com Epilepsia é um distúrbio no qual a criança tem um desenvolvimento normal da Linguagem e, perde habilidades de Linguagem Recetiva e Expressiva em contexto de epilepsia, preservando uma inteligência normal.

Nas Perturbações da Aquisição da Linguagem do Tipo Compreensivo, a capacidade das crianças compreenderem a Linguagem encontra-se alterada. Apresentam níveis linguísticos inferiores na compreensão da Linguagem, considerando a sua idade mental. Consequentemente, a Linguagem Expressiva vai estar muito afetada e é comum apresentarem dificuldades na produção dos sons da sua língua.

As Perturbações Específicas de Desenvolvimento Mistos manifestam-se na associação de Perturbações Específicas de desenvolvimento da fala e da linguagem, das habilidades escolares e da função motora, mas em nenhuma prevalece para diagnosticar.

2.2.3. *As Perturbações Específicas da Linguagem no contexto do desenvolvimento*

Uma das críticas mais frequentes aos sistemas de classificação acima apresentados para o caso das perturbações da linguagem, tem sido a escassa contextualização ao desenvolvimento das manifestações linguísticas possivelmente desviantes. Alguns autores, como se ilustra no Quadro 4, procuram elaborar breves caracterizações das perturbações da linguagem mais frequentes, considerando-as no contexto do desenvolvimento (APA, 2013; Wicks-Nelson & Israel, 1997).

Quadro 4 - Descrição dos Problemas Fonológicos, Expressivos e Recetivos da Linguagem

(Wicks-Nelson & Israel, 1997).

Fonológicos	Os casos graves manifestam-se aos 3 anos, outros aos 6 anos	Os sons emitem-se incorretamente à idade evolutiva adequada; alguns sons omitem-se ou substituem-se por outros.
Linguagem Expressiva	Os casos graves manifestam-se antes dos 3 anos; os menos graves podem não manifestar-se até à adolescência.	Deficiência na expressão linguística: vocabulário, frases curtas, estruturas gramaticais simplificadas, a ordem das palavras é pouco usual, as capacidades linguísticas desenvolvem-se lentamente, etc.
Linguagem Recetiva	Normalmente manifesta-se antes dos 4 anos; nos casos menos graves não ocorrem até aos 7 anos ou mais.	Agravamento na compreensão da linguagem; nos casos leves, problemas no significado de determinados tipos de palavras (por ex. espaciais) ou locuções (por exemplo depois); nos casos graves, incapacidades de compreender o vocabulário básico e frases simples.

Neste contexto, o diagnóstico de Perturbação Fonológica (ou a produção inadequada dos sons da fala) pode justificar-se numa criança que comete erros, distorções, substituições e omissões de fonemas ao falar; de forma sistemática e

persistente (Wicks-Nelson & Israel, 1997). A maioria das crianças, como vimos, apresentam alguns problemas transitórios de articulação durante o período em que aprendem a falar, que não são suficientes para se chegar ao nível de perturbação. É pois importante ter em conta o desenvolvimento normativo para realizar um diagnóstico.

Segundo os autores, a Perturbação da Linguagem Expressiva faz referência à fala enquanto há dificuldades sistemáticas e persistentes ao nível do vocabulário, estrutura sintática e outros aspetos da produção da Linguagem. Assim por exemplo, uma criança pode ter um vocabulário escasso e falar com frases excessivamente curtas e simples, embora compreenda a língua e conceitos de acordo com a sua idade. Deste modo, a criança é capaz de obedecer instruções simples ou de assinalar os objetos e utilizá-los em resposta aos que pedem os demais.

A Perturbação da Linguagem Recetiva abrange dificuldades na compreensão do que os outros dizem. Nestas situações, por exemplo, a criança não reage ao que se diz, aparenta não escutar, ou não importar-se pela televisão. As crianças com problemas recetivos apresentam dificuldades na expressão e, menos frequentemente, na articulação. A perturbação da linguagem recetiva é considerada a mais crítica perturbação da linguagem (Wicks-Nelson & Israel, 1997).

Além das próprias dificuldades linguísticas em si mesmas, as PEDL comprometem seriamente o desenvolvimento social e educativo da criança, nomeadamente a aprendizagem da leitura e escrita (Acosta, 2007; L. Costa, 2012; Costa & Carapeto, 2012; Costa & Carapeto, 2013a; Costa & Carapeto, 2013b), pelo que se revela importante uma intervenção terapêutica interdisciplinar (psicopedagógica, de terapia da fala, entre outras) e individualizada, essencial para evitar o isolamento social, perturbações emocionais e comportamentais e a exclusão escolar destas crianças (Acosta, 2007).

No entanto, embora a problemática das crianças com PEL, envolvendo o ato pedagógico formado pelo eixo Comunicação – Linguagem – Aprendizagem (Rondal, et al, 2007), gere normalmente dificuldades na consecução dos objetivos da escola, estas crianças são normalmente mais “esquecidas” pela comunidade educativa.

Ao contrário de outras com comportamentos linguísticos semelhantes mas origens diferentes (como a afasia em resultado de uma lesão cerebral surgida num determinado momento da vida da criança, o autismo, a surdez, etc.), estas crianças não são, geralmente, segundo Morais (2003), diagnosticadas como crianças com NEE ou, podem até ser remetidas para uma categoria de deficiência que nada tem a ver com os seus problemas. Esta realidade deve-se frequentemente à falta de informação dos Pais e Professores, que se deparam com esta situação em turmas com alunos muito distintos, tendo poucos apoios e meios de intervenção.

2.3. Etiologia/ Epidemiologia das dificuldades da Linguagem

2.3.1. A Etiologia

A etiologia das dificuldades de Linguagem é diversa e pode envolver fatores orgânicos, intelectuais/cognitivos e emocionais (estrutura familiar relacional), ocorrendo, na maioria das vezes, uma inter-relação entre todos esses fatores. Sabe-se que as dificuldades de aprendizagem também podem ocorrer em concomitância com outras condições desfavoráveis (dificuldades intelectuais, distúrbio emocional, problemas sensoriomotores) também podem ser realçadas por influências externas como, por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada (Schirmer et al, 2004).

Lima (2009) resume em quatro grandes grupos os fatores causais dos problemas da linguagem, sendo que cada tipo de dificuldade pode estar associado a um factor específico, ou mesmo resultar da congregação de vários. São eles fatores neurobiológicos, fatores socioculturais e sociolinguísticos, fatores afetivos e relacionais, e fatores cognitivos e motores.

No primeiro grupo, incluem-se o disfuncionamento cerebral (que se traduz, por exemplo, em hiperatividade, instabilidade ou atraso motor global), as agressões perinatais, baixo peso do recém-nascido, e as perdas auditivas decorrentes de otites do ouvido médio (sobretudo se ocorrerem entre os 2 e os 4 anos) (Lima, 2009). No mesmo sentido, Bishop (1992) apontou que a combinação de défices auditivos e uma capacidade limitada de processamento poderia explicar alguns dos casos de distúrbios específicos de Linguagem.

Estudos longitudinais, bem como estudos genéticos familiares demonstram sobreposição considerável na etiologia e co-ocorrência entre específicos distúrbios da Linguagem oral e os problemas de leitura, como dislexia (Catts, 1993; Flax, Bonilla, Hirsch, Brzustowicz, Bartlett & Tall, 2003; Rissman, Curtiss & Tallal, 1990, referidos por Heim & Benasich, 2006).

Flax e colegas (2003), referidos por Heim & Benasich (2006), relatam altos índices de Perturbações Específicas de Linguagem (PEL) nos membros da família imediata e prolongada com um alto grau de co-ocorrência de distúrbios de 46% em indivíduos afetados.

O mesmo foi também observado num estudo de família prospetivo por Choudhury e Benasich (2003), referidos por Heim & Benasich (2006). Aqui 41% dos rapazes, em comparação com 16% das raparigas nascidas em famílias com história de

PEL foram afetados. Por outro lado, não foram encontradas diferenças de gênero em famílias de indivíduos com deficiência na Linguagem.

Vários estudos demonstraram que PEL ocorre ao longo de gerações. A taxa de afetação nas famílias com história de PEL é de aproximadamente 20% a 40%. Tallal, Hirsch, Realp-Bonilla, Miller, Brzustowics & Bartlett (2001), referidos por Heim & Benasich (2006) revelaram que 30% das crianças diagnosticadas com PEL (entre os 4 a 14 anos) tinha parentes afetados primários (pais e irmãos), em comparação com 7% das crianças do grupo controle.

Law (2001) refere que há evidências de que a maioria das condições genéticas e cromossômicas que afetam o desenvolvimento cognitivo e das condições neurológicas que afetam o desenvolvimento motor, podem dar origem a perturbações da linguagem. Embora o atraso de linguagem esteja mais relacionado com a deficiência mental, sem a associação de nenhuma síndrome específica, existem síndromes (Trissomia 21, Síndrome do X-Frágil, Síndrome de Williams, etc.) que apresentam padrões linguísticos específicos (Puyuelo & Rondal, 2007).

Entre os fatores socioculturais referidos por Lima (2009), inclui-se o nível sócio-cultural da família, relacionado com as experiências que são proporcionadas à criança, estando já provado que o déficit de estimulação se relaciona com a alta prevalência de distúrbios de Linguagem e fala em determinadas comunidades.

Quanto aos fatores cognitivos e motores, já foi referido que Bishop (1992) destaca a existência de limitações ao nível da capacidade limitada de processamento como parte da explicação para alguns dos casos de distúrbios específicos de Linguagem. Se a informação se processa lentamente, a informação auditiva será particularmente afetada, já que os sinais auditivos são muito breves. Por sua vez, a Linguagem poderia ficar afetada porque depende do processamento rápido dos sons. Bishop (1992)

salientou também que, dada a heterogeneidade de distúrbios de linguagem, não é de esperar que esteja um défice cognitivo único na sua base.

Outra forma de ordenar os fatores susceptíveis de afetar o percurso de aquisição da Linguagem infantil, é o de distinguir fatores que são intrínsecos à própria criança (endógenos) e fatores que se ligam à diversidade de circunstâncias ambientais da criança (exógenos), como o contexto sócio-familiar, emocional, educacional (diferenças e /ou privações culturais e sociais, bilinguismo, linguagem de gémeos e pobre ou inadequada estimulação linguística; Bishop & Mogford, 2002).

E em último lugar podem distinguir-se também fatores relacionados com a própria natureza do estímulo linguístico.

Alguns estudos com amostras de crianças portuguesas vão contribuindo para a compreensão dos fatores associados às dificuldades da linguagem nas crianças que têm o português como língua materna. O estudo de A. P. Coutinho (2012), por exemplo, com uma amostra de 147 crianças dos 3 aos 5 anos de idade frequentando o Jardim de Infância no concelho de Oeiras, sugere que a ocorrência de perturbações da aquisição e desenvolvimento da linguagem (14,9% da amostra) não está associada a fatores como a idade ou o sexo da criança, idade dos pais, fatores perinatais (prematuridade e peso à nascença), tamanho da família e história de alterações da linguagem na família. Já a escolaridade da mãe aparece associada mas de um modo que não é claro.

2.3.2. A Epidemiologia

A epidemiologia refere-se ao estudo sistemático dos distúrbios nas populações que tem como objetivo geral identificar as causas e, avaliar a consistência dos dados provenientes das observações e questões clínicas e, estabelecer bases para a prevenção e

intervenção (ASHA, 1983). A prevalência corresponde ao número total de casos de um distúrbio na população num ou durante um período de tempo específico e inclui os casos de incidência. A incidência corresponde ao número de casos novos de um distúrbio na população, num determinado período de tempo, sendo útil na identificação de grupos ou fatores de risco (ASHA, 1983).

Wicks-Nelson e Israel (1997) indicam que nas populações clínicas a prevalência das perturbações específicas de Linguagem é mais alta, variando entre 25 e 97 % das crianças atendidas por outros problemas. Por outro lado, observou-se uma prevalência maior nos meninos do que nas meninas, tanto na população em geral e em populações clínicas.

As perturbações de linguagem são uma classificação das mais prevalentes das perturbações do desenvolvimento. Estima-se que cerca de 20% de pré-escola e crianças em idade escolar apresentam défices na Linguagem oral e/ou escrita (Beitchaman, Nair, Clegg, Patel, Ferguson & Pressman, 1989; Shaywitz & Shaywitz, 2001, referidos por Heim & Benasich (2006). A maioria dos problemas de linguagem na infância estão relacionados a outras condições primárias, tais como perda auditiva, dificuldades intelectuais ou doença neurológica (Beitchman, Nair, Clegg & Patel, 1986, referidos por Heim & Benasich, 2006).

Wicks-Nelson e Israel (1997) indicam que nas populações clínicas a prevalência das perturbações específicas de Linguagem é mais alta, variando entre 25 e 97 % das crianças atendidas por outros problemas. Por outro lado, observou-se uma prevalência maior nos meninos do que nas meninas, tanto na população em geral e em populações clínicas.

As dificuldades linguísticas manifestam-se antes da criança ir para a escola. No entanto, é possível que pequenas deficiências não sejam evidentes até que as tarefas

cognitivas propostas à criança sejam mais exigentes. Muitos problemas geralmente envolvem atrasos na linguagem no uso normal (Wicks-Nelson & Israel, 1997).

Numa grande escala, com 7000 crianças (Tomblin, Records, Buckwalter, Zhang, Smith & O'Brien, 1997, referidos por Heim & Benasich, 2006), observou-se que em 7,4% das crianças de 5 a 6 anos de idade apresentavam atrasos na Linguagem de origem desconhecida. Ora, os pais de mais de 70% dessas crianças referiram não ter sido nunca antes informados de problemas da linguagem dos seus filhos. Superior foi a prevalência global de perturbação da aquisição e desenvolvimento da linguagem de 14,9% encontrada por A. P. Coutinho (2012), na amostra de crianças portuguesas pré-escolares acima referida. Neste estudo não chegou a ser significativa a diferença de prevalência entre rapazes e raparigas (rácio 1,84:1), entre os níveis etários considerados, nem entre a natureza pública ou privada da instituição pré-escolar que frequentam. Todavia, o estudo de M. F. A. Costa (2012), em conformidade com outros, sugere uma prevalência significativamente superior de perturbações da linguagem no sexo masculino relativamente ao feminino, num rácio de 2:1.

No mesmo sentido que o estudo de Tomblin e colegas, referidos por Heim & Benasich (2006), Coutinho (2012) assinala que 72,7% dos casos identificados com perturbações da aquisição e desenvolvimento da linguagem no contexto da investigação, não tinham sido sinalizados nem estavam a ser acompanhados em Terapia da Fala. Entre as crianças sinalizadas nesta amostra portuguesa, as perturbações da expressão foram as mais frequentes (59,1%), seguindo-se as alterações ao nível da compreensão (18,2%).

Noutro estudo mais de 50% das crianças com dificuldades da linguagem em idade pré-escolar desenvolveram depois Dislexia, e dificuldades na aprendizagem da leitura (Stark, Bernstein, Bender, Tallal & Catts, 1984; Tomblin, Zhang, Buckwalter &

Catts, 2000, referidos por Heim & Benasich, 2006). Por outro lado, muitos indivíduos disléxicos apresentam dificuldades nos parâmetros da Linguagem Oral (e.g., Byrne, 1981; Keating & Seidenberg, 2000).

Noutro estudo, M. F. A. Costa (2012), comparando duas amostras de crianças portuguesas entre os 3 e os 9 anos, uma delas com diagnóstico de perturbação fonológica (APA, 2002) (N=168) e a outra sem dificuldades de linguagem (N=128), destacou, enquanto fatores preditivos das perturbações fonológicas, os antecedentes familiares de perturbação da linguagem ou da aprendizagem, a respiração oral, e as alterações na língua, nos lábios e no palato; ao contrário, os hábitos orais (o aleitamento materno, a chupeta, o biberão, a sucção digital, a sucção da língua e onicofagia) não lhe apareceram associados (e ao contrário do que outros estudos sugerem). A mesma autora, com uma amostra clínica mais ampla e com maior diversidade de perturbações da comunicação e linguagem (APA, 2002), sugere que diferentes perturbações possam estar associadas a diferentes alterações orofaciais.

3. A Promoção do Desenvolvimento de Linguagem até à entrada para o 1.º ciclo

3.1. Educação Pré escolar

A Educação Pré Escolar (EPE), ainda que de frequência facultativa, é o primeiro degrau de um longo caminho educativo com um peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens, e o JI configura-se como um espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento da criança. Neste processo, são indiscutíveis o papel e a importância da Linguagem como capacidade e veículo de Comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social (Sim-Sim et al, 2008).

Deste modo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997) contemplam a importância do domínio e aquisição da linguagem oral e da promoção de habilidades percursoras da leitura e escrita (isto é, habilidades de literacia emergente), como de resto fica patente nos materiais de apoio elaborados pelo Ministério da Educação para apoio dos educadores de infância (e.g., Mata, 2008; Sim-Sim et al, 2008).

A Linguagem oral é um objetivo fundamental da EPE, cabendo ao educador criar condições de desenvolvimento ótimo para as crianças. Deve fomentar o diálogo, para facilitar a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. O interesse em comunicar influencia o desenvolvimento da linguagem oral, sendo necessário que o contexto da EPE proporcione momentos que estimulem o diálogo e a partilha entre crianças, a partir das vivências comuns (Ministério da Educação, 1997).

É nestas idades que as crianças usufruem de um surto de crescimento do vocabulário e aprendem a conjugar as palavras para a formação de frases. As interações proporcionadas pelo grupo constituem ocasiões de comunicação diferentes: narrar acontecimentos, reproduzir ou inventar histórias, debater em comum as regras de grupo, negociar a distribuição de tarefas, planejar oralmente o que se pretende fazer e contar o que se realizou, para além de outras situações.

Para além do desenvolvimento das habilidades de comunicação oral implicadas no saber ouvir/compreender e no saber expressar-se e fazer-se, a EPE dá especial atenção ao desenvolvimento da consciência linguística das crianças, designadamente da consciência fonológica, da consciência das palavras e da consciência morfossintática (Sim-Sim et al, 2008), habilidades metalinguísticas que se têm mostrado da maior importância no momento da aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ciclo do ensino básico (e.g., L. Costa, 2012; Costa & Carapeto, 2013b; Viana, 2002).

Para que a Linguagem e Comunicação se desenvolvam de uma forma progressiva e coerente, além de fomentar nas crianças o interesse e prazer em comunicar com os outros explorando diversas situações em grande e pequeno grupo, é fundamental também que se formem climas de comunicação e diálogo entre os Pais e o Educador (Ministério da Educação, 1997).

A prevenção que se pode fazer na EPE no âmbito dos processos pré e pós linguísticos pode ser muito mais rentável do que os custos que advêm do insucesso escolar posterior. O desenvolvimento psicolinguístico da criança em pré escolar é paralelo a extraordinários avanços e complexidade no vocabulário, com uma produção articulatória inteligível e quase perfeita em termos semânticos sintáticos, com marcadores, tempos de verbos corretos, pronomes e adjetivação crescente, adverbização perspicaz, etc. O enriquecimento psicolinguístico do seu primeiro sistema simbólico, recetivo, integrativo, elaborativo e expressivo está quase concluído e o seu poder de conversação atinge um patamar evolutivo marcante. Com tais requisitos a transição do primeiro para o segundo sistema simbólico (isto é, da linguagem falada para a linguagem escrita) far-se-á com mais facilidade e Aprendizagem da Leitura, da Escrita e do Cálculo será então possível (Fonseca, 1999).

As OCEPE (Ministério da Educação, 1997) pressupõem uma conceção de currículo global e abrangente, que possibilita uma diversidade de opções educativas, pensando por exemplo, nas possíveis necessidades educativas especiais de algumas crianças. Podem pois, combinar-se, com o Decreto-Lei nº 3/2008 (Ministério de Educação, 2008; ver também Pereira, 2008), legislação que define os apoios especializados a prestar na Educação Pré-Escolar, básica e secundária a crianças com NEE. Este Decreto-Lei visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às NEE das crianças com deficiências ou incapacidades, ou seja,

“vem enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.” (Pereira, 2008, p.11).

Este Decreto-Lei define ainda um conjunto de medidas educativas de que o sistema educativo dispõe para adequar o processo educativo destes alunos. Essas medidas são: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio.

É de salientar que acrescentou ainda a possibilidade de frequentarem instituições de Educação Especial; as instituições podem ser particulares, cooperativas ou públicas, com a finalidade da escolarização de crianças e jovens com NEE se revelar comprovadamente insuficiente a frequência da escola regular.

Os apoios especializados a crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) são fixados num documento, o Plano Educativo Individual (PEI), da criança, o qual integra o processo individual da criança na escola. A elaboração deste documento é conjunta, pelo docente (educador ou professor) que é o coordenador do PEI, pelo docente de Educação Especial, pelos encarregados de educação, e por outros elementos (por exemplo Psicólogo, Terepeuta da Fala, etc). O PEI deriva das propostas educacionais de toda uma equipa multidisciplinar e tem carácter anual.

3.2. Intervenção Precoce

Sabe-se que a estimulação precoce da Linguagem pode prevenir problemas de desenvolvimento. A produção da Fala e Linguagem pode ser considerada adequada ou não de acordo com a faixa etária. Para avaliá-la, é necessário levar em conta os aspetos cognitivos e emocionais do desenvolvimento, que poderão indicar ou não a severidade do caso, bem como a necessidade de orientação especializada à família e/ou técnicos especializados (Pimentel, 2004).

Um dos programas de intervenção precoce mais relevante surgiu no final dos anos 60 nas zonas rurais do estado de Wisconsin (EUA). Trata-se do Programa Portage, uma iniciativa da Cooperative Educational Service Agency 5 (CESA5, 2013), como forma de ajuda à educação de crianças em idade Pré-escolar com necessidades especiais. A CESA 5, localizada em South Central Wisconsin, fornece serviços e apoio a 35 distritos de escolas públicas. É uma das doze Agências de Serviços Educacionais cooperativa criada pelo Legislativo Wisconsin em 1960, para atender às necessidades educacionais de escolas e para ser um elo entre os distritos escolares. CESA 5 torna possível para as escolas trabalhar, partilhar equipamento e ampliar as oportunidades educacionais para os professores e para todos os tipos de crianças. CESA 5 atende às necessidades especiais de escolas e crianças.

Este programa destinava-se (e destina-se) a ser desenvolvido quer a nível domiciliário quer em contextos educativos, isto é, creches ou jardins-de-infância, hospitais, etc. Trata-se de um modelo difundido por muitos países, com fundamentação teórica e presumia ser um modelo organizativo que apoiava os pais das crianças em risco ou com deficiência, e também os técnicos que trabalhavam com essas crianças (Pimentel, 2004).

Em 1976, o Programa Portage foi introduzido no Reino Unido, sendo dos programas mais utilizados no apoio a crianças com atrasos de desenvolvimento. Em Portugal foi implementado em 1985, sob a responsabilidade da Direção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica -DSOIP do Centro Regional de Segurança Social de Lisboa e Vale do Tejo, onde atribui à CEACF (Centro de Estudo e Apoio à Criança e à Família), competências do apoio precoce especializado às crianças em situação de risco ou deficiência e suas famílias. Este Serviço possibilitou estudar e implementar em Portugal o Modelo Portage para os Pais, e liderou um processo de investigação-ação, apoiado financeiramente pela Fundação Calouste Gulbenkian (Pimentel, 2004).

A partir de 1992, passou a ser a Associação Portage Portuguesa quem tinha a responsabilidade de difundir e consolidar a utilização deste modelo de intervenção em Portugal (Bluma, Shear, Froham, Hillard, White & East, 1994).

Como modelo de IP, os técnicos da CEACF traduziram e adaptaram para Português o Guia de Pais para a Educação Precoce, publicado em 1994 pela Associação Portage. Este serviço adotou a divulgação do modelo como a formação de profissionais das equipas de Educação Especial em intervenção com as crianças em idade PE. A Associação Portage continua até à presente data, atendendo que o CEACF naIP em Portugal tem um papel de grande importância (Pimentel, 2004).

O PIIP Projeto de Integrado de Intervenção Precoce de Coimbra, atual Associação Nacional de Intevenção Precoce (ANIP), tem organizado encontros nacionais de IP e o seu modelo tem sido difundido por muitos projetos locais de IP, divulgando e formando técnicos e serviços na área da IP (Pimentel, 2004).

O Guia de Pais para a Educação Precoce é constituído por uma Lista de Registo de Comportamentos (LRC), fichas de atividades, e folhas de registo de atividades, em seis áreas de desenvolvimento, designadamente a Estimulação do bebé, a Socialização,

a Linguagem, a Autonomia, a Cognição e o Desenvolvimento Motor. Em cada uma destas seis áreas, os comportamentos esperados (normativos) da criança aparecem sequenciados em termos de desenvolvimento.

A LRC é utilizada quando se pretende iniciar o programa com uma criança, com o intuito de avaliar o seu nível de desenvolvimento. A cada um dos itens da Lista de Registo Portage corresponde uma ficha que fornece sugestões de atividades que ajudarão a ensinar o respetivo comportamento. O objetivo da LRC é funcionar como um guia para o planeamento de atividades de ensino para cada criança individualmente (Bluma et al, 1994).

O “modelo Portage para Pais” foi determinante, difundindo o modelo que com novas mudanças: planificação de objetivos e estratégias de intervenção individualizada; um sistema organizativo e económico. Colaboração interdisciplinar entre serviços; um modelo de formação contínua e com supervisão dos visitantes domiciliários perante os pais que agem em articulação com os mesmos (Pimentel, 2004).

A identificação precoce é uma alternativa imprescindível para os países de fracos recursos, na medida em que reduz os custos, elimina condições que tendem a agravar o desenvolvimento total da criança e diminuirá os seus efeitos cumulativos. Não se trata de um fim em si próprio, nem apenas de uma descrição; ela implica uma prescrição psico-educacional, tendo em atenção as necessidades educacionais específicas das crianças. Na identificação, o importante é utilidade da informação e a sua eficácia pedagógica, e nunca a estigmatização inconsciente (Fonseca, 1999).

PARTE II - ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

1. Motivação do Estudo

Como EI, trabalho essencialmente com crianças em idade PE que, no decurso de uma avaliação psicopedagógica, podem apresentar alterações/atraso de linguagem e fala. Na revisão da literatura foi possível observar que um atraso ou uma perturbação no desenvolvimento da linguagem pode aparecer associado a diversos factores e contextos de vida da criança. É importante detetar, desde cedo, estes problemas, de forma a desenvolver um trabalho precocemente, utilizando estratégias e atividades que promovam da Linguagem. Como Educadores, temos consciência que a Linguagem é uma das aquisições mais importantes para o funcionamento adaptativo do ser humano, que vive em contextos sociais em que a comunicação é central, bem como a leitura e a escrita.

A avaliação dos casos de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) ao nível da linguagem, por um lado, e, por outro lado, a conceção de intervenções capazes de promover o desenvolvimento da Linguagem, a fala e a comunicação, são portanto preocupações centrais para os EI, frequentemente realizadas com empenho e vontade de ajudar o desenvolvimento da criança, mas nem sempre com uma monitorização técnica e científica completa e rigorosa.

Face ao exposto, acreditamos que a presente dissertação constituirá um contributo para a área da Linguagem na EI, no trabalho com crianças com NEE.

2. Objetivos do Estudo

O ponto de partida para uma investigação é frequentemente uma questão à qual se pretende dar resposta. A pergunta de partida constitui pois um primeiro recurso para pôr em marcha o processo científico (Quivy, 2008). No mesmo contexto, C. Coutinho (2011) afirma que, na investigação, o problema em estudo começa por ser a descrição do objetivo da pesquisa, em direção ao qual se caminha como resultado da revisão da literatura e da recolha de dados.

Sendo assim, expõem-se de seguida, dois objetivos para a investigação:

- Caracterizar a diversidade de habilidades linguísticas de uma criança em idade pré-escolar com indicação de atraso de desenvolvimento da linguagem e portanto com NEE;

- Avaliar o impacto de um programa de estimulação do desenvolvimento da linguagem, em contexto escolar, de uma criança com NEE nas suas habilidades linguísticas.

Parte III – PARTE EMPÍRICA

1. Método

Esta investigação consiste num estudo de caso (Coutinho, 2011; Stake, 2009; Yin, 2009), com elementos de um plano quasi-experimental de sujeito único (Coutinho, 2011; Horner, Carr, Halle, McGee, Odom, & Wolery, 2006), aliando portanto, num estudo misto, abordagens qualitativas e quantitativas.

Enquanto estudo de caso, interessa recolher dados detalhados sobre uma mesma criança, dados de natureza e fontes diversas, frequentemente qualitativos, procurando esclarecer a globalidade do contexto desenvolvimental singular dessa criança (Stake, 2009; Yin, 2009; Coutinho, 2011). Poder-se-ia dizer que se trata de um estudo de caso intrínseco (Stake, 2009), em que interessa conhecer o caso particular do desenvolvimento da linguagem de uma criança em idade pré-escolar com NEE no contexto de uma intervenção para o promover. Coutinho (2011) refere que os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. Isto para preservar e compreender o caso no seu todo e na sua singularidade.

Enquanto plano de sujeito único, além de a própria criança ser a unidade de análise e de se valorizar a sua descrição e do seu contexto desenvolvimental, introduz-se como variável independente uma intervenção para promoção do desenvolvimento da linguagem, com a sua descrição detalhada para possibilitar controlo dos seus efeitos na criança. Definem-se também diversas variáveis dependentes (variáveis de desempenho linguístico) e a sua medição repetida, pelo menos num momento pré- e noutra pós-intervenção, com o objetivo de verificar a eficácia de uma intervenção que se supõe ser

socialmente importante – na melhoria da Linguagem da criança (Coutinho, 2011; Horner et al, 2006).

1.1. Participantes

Neste estudo a seleção dos participantes foi intencional, de modo a reunir informação pertinente para a compreensão do caso.

1.1.1. Criança

A criança em estudo, a que chamaremos D, é uma menina com sete anos de idade, com a síndrome de Tetralogia de Fallot e com indicação de atraso na Linguagem. Teve adiamento da entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo anterior, pelo que se encontra a frequentar a educação pré escolar.

1.1.2. Encarregada de Educação/ Família

A criança em estudo integra um agregado familiar constituído por mãe, pai, um irmão de 3 anos e outro recém-nascido. A mãe tem 35 anos de idade e o pai 39 anos. No que concerne às habilitações literárias dos Pais da criança ambos têm o 6ºano de escolaridade. A família tem como fonte de rendimento um pequeno estabelecimento comercial de que é proprietária.

1.1.3. Educadora de Infância Titular do Grupo

A EI Titular do Grupo exerce funções no ME há 21 anos. Já exerceu funções no EE durante 17 anos. Está com D há três anos.

1.1.4. Docente de Educação Especial

A Docente de Educação Especial está com a D quatro horas por semana, sendo o primeiro ano com a criança, incidindo o trabalho nas áreas da Comunicação /Linguagem, Socialização, Cognição e Motricidade fina e ampla. Exerce funções no ME há 15 anos, sempre em EE.

1.1.5. Terapeuta de Fala

A TF exerce funções no Hospital de Ponte de Lima e desenvolve as sessões uma vez por semana com a D.

1.1.6. Educadora de Infância/ investigadora

Como EI, a autora da presente dissertação, trabalha com um grupo de 24 crianças com idades entre os 3 e os 6 anos no ME. Exerce funções como Educadora de Infância há 14 anos. Neste caso, desenvolverá um trabalho individual com D, incluindo avaliação do seu desempenho linguístico e implementação de um programa de intervenção, como adiante se descreve. A D não faz parte da turma com quem trabalha e que é educadora titular.

1.2. Instrumentos

Acosta et al (2003), afirmam que para avaliar não necessitamos de usar grande quantidade de testes, métodos e procedimentos sofisticados. Esta tarefa, pelo contrário, necessita de profissionais bem informados, capazes de oferecer um bom parecer clínico, e não de técnicos desfasados da realidade que pretendem avaliar. Ao avaliar uma criança deve-se ter em consideração o para quê, o que avaliar e como avaliar. São pois estas três questões que guiam o processo de avaliação. Por outro lado, a avaliação da Fala e da Linguagem pode ser informal ou formal (Viana, 2004), e ambos os tipos de procedimentos serão utilizados neste trabalho, como a seguir se descreve.

1.2.1. Entrevista semi-estruturada com a Encarregada de Educação e a Educadora Titular de Grupo

Para obtermos os dados relativamente à criança, seu desenvolvimento e contextos de desenvolvimento, especialmente ao nível da linguagem, relativamente à Família, organizou-se uma entrevista semi-estruturada com a mãe da criança. As questões colocadas tiveram por base uma Ficha de Anamnese para a caracterização da criança e respetiva família, bem como a Lista de Registo de Comportamentos (LRC) (Bluma et al, 1994), que se descrevem de seguida. A educadora Titular de Grupo estava presente e completava a informação materna relativamente ao desempenho da criança em contexto escolar, bem como respondeu a questões destinadas a compreender as estratégias de promoção da linguagem aí implementadas.

Além da caracterização do desenvolvimento linguístico de D, a entrevista da EIT (já individualmente) incluiu outras questões com o objetivo principal de caracterizar a intervenção educativa destinados a D, em contexto escolar (anexo 4).

1.2.2. Anamnese

A recolha de dados para elaboração da anamnese deverá ser efetuada, preferencialmente, através de entrevista aos pais. Como habitualmente, incluiu a recolha de dados acerca do contexto socioeconómico do agregado familiar, gravidez da mãe e nascimento da criança, antecedentes familiares de alterações de Linguagem, história evolutiva e de saúde da criança, alimentação e hábitos orais, utilização da Linguagem receptiva e expressiva em casa e integração no meio escolar (Lima, 2009; Rigolet, 2000). O modelo de anamnese utilizado encontra-se no Anexo 2.

1.2.3. Lista de Registo de Comportamentos - Linguagem (LRC-L)

A LCR é um instrumento de avaliação informal de seis áreas do desenvolvimento: Estimulação do bebé, Socialização, Linguagem, Autonomia, Cognição e Desenvolvimento Motor. Os itens de cada área estão sequenciados por idade ou níveis de desenvolvimento (Bluma et al, 1994). A área de Linguagem, aquela que interessa neste trabalho, abrange 212 comportamentos.

Este instrumento faz parte do programa Portage, cujo guia para o desenvolvimento parte da avaliação de um conjunto de comportamentos esperados em cada faixa etária para definir o perfil de desenvolvimento da criança e a partir daí planear a intervenção, considerando-se, como tal, uma boa ferramenta de apoio à intervenção (Bluma et al, 1994). No Portage, a cada um dos itens/comportamentos da LRC-L corresponde uma ficha que sugere no mínimo 3 atividades para o desenvolver, como se verifica no Quadro 5.

Quadro 5 - Níveis de desempenho linguístico por idade: número de comportamentos esperados e de atividades para os promover (Bluma et al, 1994).

PROGRAMA PORTAGE / Linguagem				
NÍVEIS	IDADES	Nº COMPORTAMENTOS	Nº ATIVIDADES	Nº FICHAS
Nível 1	0-1 anos	47 Comportamentos	16 atividades	L.15 – L.47
Nível 2	1-2anos	47 Comportamentos	31 atividades	L.48 – L.94
Nível 3	2-3anos	50 Comportamentos	39 atividades	L.99 – L.144
Nível 4	3-4anos	42 Comportamentos	22 atividades	L.145 – L.187
Nível 5	4-5 anos	12 Comportamentos	12 atividades	L.188 – L.199
Nível 6	5-6 anos	14 Comportamentos	14 atividades	L.200 – L.213

Cada item / comportamento linguístico é verificado com os Pais e avaliado numa de três categorias:

- Competências atuais: representam os últimos comportamentos adquiridos;
- Competências emergentes: quando a criança ainda não domina por completo ou só utiliza algumas vezes;
- Competências não adquiridas: comportamentos que não são realizados pela criança e que se situam a um nível anterior ao definido como o seu nível atual em função da idade.

As competências emergentes, adquiridas e as não adquiridas da criança foram assim identificadas, no contexto da entrevista com a mãe e a educadora titular, numa fase inicial.

1.2.4. Entrevista semiestruturada com Professora EE

Esta entrevista destinou-se à obtenção de dados relativamente ao trabalho desenvolvido com a D. no contexto da Educação Especial (Anexo 4).

1.2.5. Entrevista com TF

Numa sessão de terapia e com o consentimento da Mãe, a nosso pedido, contactamos com a terapeuta para recolher informação sobre o trabalho desenvolvido com D (anexo 4).

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

O TICL é um teste referenciado a critério que se destina a avaliar as competências linguísticas expressivas em quatro vertentes: conhecimento lexical, conhecimento morfossintático, memória auditiva para material verbal e capacidade de reflexão sobre a Linguagem Oral (Quadro 6).

Foi criado para ser utilizado com crianças entre os 4 e os 6 anos e apresenta resultados médios, desvio padrão e níveis de mestria, provenientes de uma amostra de 1058 crianças a frequentar o ensino pré-escolar em território português. O tempo médio de aplicação é de 45 minutos. A pontuação atribuída a cada item é 1 (resposta correta) ou 0 (resposta incorreta). A pontuação máxima do teste é de 134 pontos. Disponibiliza, além de uma pontuação total, quatro pontuações para cada uma das dimensões linguísticas acima referidas.

**Quadro 6 - Constituição do Teste de Identificação de Competências Linguísticas
(TICL; Viana, 2004).**

I Parte – Conhecimento lexical (64 itens)

- A. Nomeação de partes do corpo (Partes do Corpo)
- B. Nomeação de objetos (Objetos)
- C. Identificação de verbos que definem ações (Verbos)
- D. Nomeação de elementos pertencentes a determinado campo semântico (Categorias)
- E. Explicitação de Funções (Funções)
- F. Utilização de locativos (Locativos)
- G. Nomeação de cores (Cores)
- H. Explicitação de opostos (Opostos)

II Parte – Conhecimento Morfossintático (27 itens)

- I. Concordância Género-Número
- J. Pretérito Perfeito (Pretérito)
- L. Plurais (Plurais)
- M. Graus de Adjectivos
- N. Compreensão de Estruturas Complexas

III Parte – Memória Auditiva (19 itens)

- O. Repetição de pseudo-palavras, palavras, frases e cumprimento de ordens (Repetição)
- P. Sequencialização Narrativa

IV Parte – Reflexão sobre a língua (24 itens)

- Q. Avaliação da correcção sintática dos anunciados (Avaliação da Correção)
 - R. Segmentação de frases em palavras em palavras e de palavras em sílabas (Segmentação)
 - S. Identificação auditiva de sílabas iniciais e finais (Identificação Auditiva)
-

Os objetivos são os de avaliar as dimensões da Linguagem mais fortemente correlacionadas com a aprendizagem da leitura, de modo a constituir um instrumento de identificação de crianças em risco, de poderem apresentar dificuldades em aceder à Leitura e à Escrita; fornecer aos EI informação útil para a orientação metodológica do seu trabalho no sentido do desenvolvimento de Competências Emergentes de Leitura e Escrita; e permitir aos Professores orientar a sua prática no sentido do Desenvolvimento de Capacidades para a Leitura (Viana, 2004).

Este teste é aplicado duas vezes: antes e depois da intervenção.

1.2.7. Prova de Avaliação de Capacidades Articulatórias – PACA (Baptista, 2009)

Esta Prova de Avaliação de Capacidades Articulatórias (Baptista, 2009) permite observar a produção e a manipulação do fonema pela criança, para averiguar os desvios articulatórios da criança. Aplica-se a crianças do PE dos três anos aos seis anos.

A PACA tem por objetivos: 1) registrar as particularidades da fala da criança em situação de produção induzida e, sempre que necessário, por repetição; 2) fornecer aos educadores de infância um instrumento que permita a elaboração de um relatório que facilite o encaminhamento de eventuais problemas de fala (Baptista, 2009).

O material desta prova é constituído por cinquenta e uma imagens que são apresentadas de uma forma flexível, não seguindo uma sequência obrigatória. Com a apresentação dos cartões de imagens a criança é convidada a nomear nomes de objetos, palavras isoladas.

À apresentação de cada cartão, a criança espontaneamente nomeia a imagem pronunciando, de forma correta ou incorreta, os sons da palavra (produção induzida). Avalia-se ainda a repetição dos sons da palavra correspondente à imagem, por imitação de um modelo (neste caso o adulto), quando a criança não faz por si só uma boa articulação ou não reconhece a palavra (produção por repetição). A aplicadora da prova dispõe de uma folha de registo onde figura, em linhas, cada uma das imagens/palavras e, em colunas, deve registar, para cada imagem/palavra a qualidade da produção induzida e da produção por imitação, podendo ser contempladas várias situações como omissões, distorções, formatos silábicos (CV, CCV, CVC, etc.), substituições, etc. Na interpretação da informação retirada da prova será analisada toda a produção fonética da criança, sintetizando qualitativamente os dados num pequeno relatório.

Esta prova é aplicada duas vezes: antes e depois da intervenção.

1.2.8. Análise documental

Para melhor compreender o historial da criança e quem intervém com a D., analisamos o PIC (contêm toda a informação que concerne à D., relatórios médicos, avaliações da EI e das terapeutas,..., PEI's, relatório circunstanciado, adiamento da 1ª matrícula) e o PCG.

1.2.9. Avaliação do desempenho linguístico nas sessões (ADLS)

Bogdan & Biklen (1994) referem que a observação direta capta os acontecimentos, no momento em que ocorrem sem a mediação de outras formas de recolha de dados. Desta forma o observador tem de estar atento e o registo dos dados faz-se em função dos objetivos definidos para a observação, para o que é útil construir uma grelha de observação, que pode ser vista como participante. O observador pode pedir esclarecimentos a qualquer dos intervenientes, quando entender necessário, e desta forma vai construindo uma relação de confiança, que favorece uma maior espontaneidade na relação e, conseqüentemente, a recolha de dados mais ricos e autênticos (Estrela, 1994).

Construiu-se assim uma grelha de registo compreensivo do trabalho realizado, sessão a sessão, incluindo (além de aspetos de planeamento, como objetivos de intervenção e atividades) a descrição sumária do desempenho da criança (e da educadora) em cada atividade. Este registo completa-se com a utilização de um sistema de categorias ordenadas segundo o qual se avalia, no final de cada sessão, o

desempenho da criança face a cada objetivo linguístico pretendido, numa de três categorias:

- (0) “com muito apoio”, quando o adulto intervém, dá as palavras e a criança repete.
- (1) “com pouco apoio”, quando o adulto proporciona pistas para o desempenho da criança, por exemplo estimula com a inicial da palavra e a criança diz o restante.
- (2) “corresponde ao objetivo sem apoio”, a criança desenvolve o objetivo sem intervenção do adulto.

1.3. Procedimentos

Em forma de síntese, o Quadro 7 apresenta tudo o quanto foi necessário desenvolver até ao momento de análise dos resultados.

1.3.1. Obtenção de consentimento informado

Foi solicitado ao Diretor do Agrupamento de Escolas e à encarregada de educação de D. as suas autorizações para se desenvolver o presente estudo, explicitando os objetivos e respetivas formas de atuação (Anexo 1 e 2). Tendo conhecimento destas autorizações e do projecto de trabalho/investigação, a Educadora Titular de Grupo bem como a de Educação Especial e a Terapêuta da Fala, aceitaram colaborar.

Quadro 7 – Síntese dos procedimentos antes, durante e depois da intervenção

Consentimento informado	Antes da intervenção	Durante a intervenção	Depois da intervenção
Diretor	Anamnese (Mãe e Educadora Titular de Grupo)	Implementação das atividades	TICL
Mãe			PACA
Educadora Titular de Grupo (informal)	Lista de Registo de Comportamentos- LRC (Mãe e Educadora Titular de Grupo)	Avaliação do desempenho linguístico nas sessões (ADLS)	
Professora de Educação Especial (informal)	Entrevista à Professora de Educação Especial		
	Entrevista à Terapeuta da Fala		
	Análise documental PIC (relatórios médicos, avaliações da EI e das terapeutas,...,PEI's, relatório circunstanciado, adiamento da 1ª matrícula) e o PCG.		
	TICL		
	PACA		
	Seleção dos objetivos da LRC (emergentes e não adquiridos) e das atividades para os promover		
	Calendarização das atividades/intervenção		

1.3.2. Recolha de dados antes da implementação do programa

Os primeiros momentos de recolha de dados consistiram nas entrevistas aos vários intervenientes no processo (Mãe, Educadora Titular do Grupo, Professora de Educação Especial, bem como contacto com a Terapeuta da Fala), para recolher informações sobre o desenvolvimento da criança, as interações e atividades educacionais em curso, bem como promover o trabalho de equipa. Estas informações são complementadas pelos registos documentais existentes na escola sobre a criança.

Um dos passos mais importantes foi o da recolha de informação sobre os comportamentos linguísticos já adquiridos pela criança, junto da mãe e da Educadora titular da turma, utilizando a LRC (Bluma et al, 1994), fase em que ambas colaboraram incansavelmente.

De seguida, foi analisado o PIC (Processo Individual da criança, onde estão incluídos todos os relatórios possíveis sobre a criança, relatórios circunstanciados de final de ano bem como os PEI's, adiamento da 1ª Matrícula, Observações/ Avaliações e respetivos dados) de forma a melhor conhecer a existência de problemas de saúde ou eventuais dificuldades, quer a nível de linguagem, psicomotor, como auditivo.

Com a criança, numa primeira fase, foi realizada uma avaliação das competências linguísticas (pré-teste), individualmente, através do TICL e da PACA. A aplicação destes testes distribuiu-se por dois momentos distintos, pelo facto de se tornar morosa, procurando-se assim maximizar o desempenho da criança e proporcionar-lhe momentos mais descontraídos. Cada um dos momentos demorou 30 a 40 minutos.

Esta avaliação serviu para ajudar a traçar e implementar um plano de intervenção com o intuito de colmatar as dificuldades de Linguagem evidenciadas.

1.3.3. Elaboração e implementação do programa de estimulação da linguagem

De acordo com a informação proporcionada pela LRC na área de Linguagem (em Anexo 5), os comportamentos linguísticos emergentes bem como os comportamentos não adquiridos, no total de 25 como adiante se verá na apresentação dos Resultados, foram considerados potenciais objetivos de intervenção. Destes, 11 objetivos foram selecionados para intervenção, tendo em consideração que a D está prestes a iniciar uma nova etapa, o 1º ciclo e tendo em conta também as OCEPE, o PEI e o Projeto Curricular de Grupo. Foi dado especial destaque para os objetivos relacionados com a identificação pessoal, nome completo, idade e residência (ver Quadros 8a e 8b). A seleção destes objetivos envolveu pois o diálogo com a Educadora Titular de Grupo.

Para promover a aproximação aos objetivos, foram identificadas atividades de estimulação linguística segundo, por um lado, as fichas de atividades propostas no Portage (Bluma et al, 1994) e, por outro lado, procurando também dar continuidade a temáticas que estavam a ser trabalhadas na sala de atividades com a EIT.

O trabalho de estimulação para cada um dos objetivos foi repetido pelo menos uma vez, nalguns casos mais vezes, como se mostra nos Quadros 8a, 8b e 9 (o objetivo L.172, “diz o nome completo quando se lhe pede”, foi trabalhado em onze sessões).

Simultaneamente, procurou-se, trabalhando em equipa com a Educadora Titular de Grupo, que o trabalho sobre estes objetivos de desenvolvimento linguístico tivesse continuidade no contexto do trabalho quotidiano na sala de aula.

Em síntese, o programa desenvolveu-se ao longo de 11 semanas, 3 dias por semana, de abril a junho (3º período letivo de 2012). Isto é, no total, foram desenvolvidas 33 sessões com a duração cerca de 30 minutos cada, calendarizadas como se mostra nos Quadros 8a, 8b e 9 (ver também os registos ADLS, no Anexo 8).

Quadro 8a - Plano de intervenção: objetivos e sua calendarização (Bluma et al,1994)

1ª Semana		Data
L.172	Diz o nome completo quando se lhe pede;	16/4
L.123	Indica a idade com os dedos;	17/4
L.184	Usa plurais (ir)regulares.	18/4
2ª Semana		Data
L.172	Diz o nome completo quando se lhe pede;	23/4
L.124	Diz o sexo quando se lhe pergunta;	24/4
L.175	Emprega verbos regulares no passado.	26/4
L.196	Numa imagem diz o que é que <u>não</u> pertence a uma determinada classe;	
3ª Semana		Data
L.172	Diz o nome completo quando se lhe pede;	30/4
L.196	Numa imagem diz o que é que <u>não</u> pertence a uma determinada classe;	2/5
L.206	Descreve a localização ou movimento usando “através de/pelo...”, “desde...”, “até...”, “por cima de ...”.	3/5
4ª Semana		Data
L.172	Diz o nome completo quando se lhe pede;	7/5
L.212	Emprega “ontem” e “amanhã” correctamente;	8/5
L.186	Dramatiza uma variedade de experiências importantes relacionando-as com determinados objetos.	9/5
5ª Semana		Data
L.172	Diz o nome completo quando se lhe pede;	14/5
L.212	Emprega “ontem” e “amanhã” correctamente;	15/5
L. 186	Dramatiza uma variedade de experiências importantes relacionando-as com determinados objetos.	16/5
6ª Semana		Data
L.172	Diz o nome completo quando se lhe pede;	21/5
L.190	Usa frases compostas.	22/5
L.201	Diz a morada.	23/5

Quadro 8b - Plano de intervenção: objetivos e sua calendarização (continuação)

7ª Semana		Data
L.172	Diz o nome completo quando se lhe pede;	28/5
L.206	Descreve a localização ou movimento usando “através de/pelo...”, “desde...”, “até...”, “por cima de ...” .	29/5
L.184	Usa plurais (ir)regulares.	30/5
8ª Semana		Data
L.172	Diz o nome completo quando se lhe pede;	4/6
L.175	Emprega verbos regulares no passado	5/6
L.123	Indica a idade com os dedos;	6/6
9ª Semana		Data
L.172	Diz o nome completo quando se lhe pede;	11/6
L.124	Diz o sexo quando se lhe pergunta	12/6
L.190	Usa frases compostas.	13/6
10ª Semana		Data
L.172	Diz o nome completo quando se lhe pede;	18/6
L.186	Dramatiza uma variedade de experiências importantes relacionando-as com determinados objetos;	19/6
L.212	Emprega “ontem” e “amanhã” corretamente .	20/6
11ª Semana		Data
L.172	Diz o nome completo quando se lhe pede;	25/6
L.124	Diz o sexo quando se lhe pergunta;	26/6
L. 201	Diz a morada.	27/6

Quadro 9 – Objetivos trabalhados em cada sessão

Semanas	1ª			2ª			3ª			4ª			5ª			6ª			7ª			8ª			9ª			10ª			11ª			
	2ª	3ª	4ª	2ª	3ª	4ª	2ª	3ª	4ª	2ª	3ª	4ª	2ª	3ª	4ª	2ª	3ª	4ª	2ª	3ª	4ª	2ª	3ª	4ª	2ª	3ª	4ª	2ª	3ª	4ª				
L.172	x			x			x			x			x			x			x			x			x			x			x			
L.123		x																																
L.184			x																															
L.124				x																														
L.175					x																													
L.196					x			x																										
L.206																																		
L.212																																		
L.186																																		
L.190																																		
L. 201																																		

1.3.4. Recolha de dados durante a intervenção

No final de cada sessão, fez-se o registo escrito, tão completo quanto possível, do desempenho da criança e da educadora nas atividades, bem como a classificação do desempenho da criança face aos objetivos específicos (0 - “com muito apoio”, 1 - “com pouco apoio”, ou 2 - “corresponde ao objetivo sem apoio) (ADLS).

1.3.5. Recolha de dados pós intervenção

Realizamos uma nova avaliação (pós-teste) para avaliar os efeitos do plano de intervenção, voltando a aplicar o TICL e a PACA.

1.3.6. Análise dos dados

A análise de dados desta investigação distribui-se por três pontos distintos. Primeiro, a análise e integração dos dados qualitativos das entrevistas e dos documentos do processo escolar com vista à compreensão da história desenvolvimental de D e às intervenções de que tem beneficiado para promoção das suas competências, especialmente as linguísticas. Segundo, analisam-se os resultados obtidos para cada um dos onze objetivos específicos da intervenção ao longo da intervenção (ADLS). Por fim, apresentam-se os dados obtidos na aplicação do TICL e da PACA, nos momentos pré e pós intervenção, com vista à avaliação de ganhos linguísticos durante o tempo da intervenção.

2. Apresentação dos Resultados

Toda a investigação depende da interpretação dos dados recolhidos (Estrela, 1994). Após a aplicação dos instrumentos passamos à apresentação dos dados recolhidos e sua análise, seguindo a sequência acima referida a qual oferece também uma sequência lógica para a compreensão do caso. Assim, começa-se pela apresentação de dados sobre os antecedentes e história desenvolvimental da criança.

2.1. Antecedentes relevantes da Criança

Recorrendo à Anamnese, ao PIC e ao PCG, recolhemos dados sobre os antecedentes mais significativos da criança, que passaremos a descrever.

A D nasceu no CHAM, em 2005, de parto de termo (38 semanas), tendo sido necessário recorrer a manobras obstétricas (ventosa). O seu peso ao nascer foi de 2,460 kg, o perímetro cefálico de 33 cm, o comprimento de 45 cm e o Apgar ao 1.º minuto 8 cms e aos 5 minutos 10 cms. Logo que nasceu foi internada na neonatologia e, de seguida, transferida para o Hospital de S. João, onde lhe foi diagnosticada Tetralogia de Fallot (o Quadro 10 faz uma apresentação sumária deste quadro clínico).

Foi submetida a alguns internamentos para efetuar três cateterismos, três cirurgias sequenciais de correção ao Coração, que afetaram o seu desenvolvimento global.

Em janeiro de 2007, foi encaminhada para o serviço de Intervenção Precoce UPA-UPA, APPACDM de Viana do Castelo através da consulta de desenvolvimento (CD) do Hospital de S. João, segundo relatório da psicóloga de 2011. Desde os 2A e

8 meses que usufruiu desta instituição de acompanhamento educacional, terapêutico, psicológico e social.

Em maio 2008, no relatório médico, a D com 3A de idade apresenta um atraso global de desenvolvimento, tendo já sido anteriormente solicitada para a estimulação precoce em domicílio que, tem a par com terapia ocupacional em gabinete. Foi sugerido neste momento o ingresso no jardim de infância com apoio pedagógico individualizado e com acompanhamento de uma tarefaira.

Segundo o relatório técnico pedagógico de novembro de 2008 (o primeiro a ser descrito), elaborado pela equipa multidisciplinar que inclui uma educadora, uma terapeuta ocupacional e uma psicóloga, durante o ano letivo 2008/2009 fez evoluções nas áreas de desenvolvimento locomotora, manipulação e interação social, segundo resultados da avaliação efetuada, com o teste “Schedule of Growing Skills II”. De evidenciar as áreas da linguagem, autonomia e cognição em que os resultados corresponderam menos às expectativas; na linguagem a D demonstrou maiores dificuldades, ao nível de compreensão, entende uma ordem simples de dois passos. No que respeita à produção/emissão encontrava-se na fase de holófrases. Um outro aspeto fulcral, menciona que a D era muito protegida pelos familiares, por vezes impedindo de adquirir novas competências.

Dadas as suas dificuldades de Linguagem foi também encaminhada para terapia de fala. Iniciou em janeiro de 2009, com 4 anos de idade, e em novembro de 2009 foi encaminhada para outra Terapeuta. Foi transferida para o Hospital de Ponte de Lima para outra TF, a atual.

Segundo relatório médico, em janeiro de 2010, após internamento para correção de hipoacusia bilateral (perda auditiva dos dois ouvidos), a D com 4 anos e 8 meses de idade, apresenta um atraso de linguagem, sem otites.

Quadro 10 – Tetralogia de Fallot – T4F (Pádua, 2009)

Trata-se de uma cardiopatia congénita complexa, do tipo cianótica (lábios e unhas rocheadas), é a forma mais comum entre as cardiopatias congénitas complexas.

A T4F é composta por quatro anormalidades no coração: obstrução da via de saída do ventrículo direito (estenose pulmonar), defeito do septo inter-ventricular (CIV ampla), dextroposição da aorta cavalgando o septo ventricular em até 50% (aorta voltada pro lado direito) e hipertrofia ventricular direita. A obstrução da via de saída do ventrículo direito e o tamanho da CIV determinam as manifestações clínicas e a gravidade de cada caso. O tratamento para a correção da T4F é cirúrgico. Pode ser dividido em duas cirurgias, Paliativa e Corretiva. A maioria dos pacientes tem saturação arterial de oxigénio adequada e podem ser submetidos à correção cirúrgica eletivamente, entre os três e vinte e quatro meses. Observa-se baixa mortalidade intra-hospitalar. É um melhor prognóstico em fallots corrigidos antes do primeiro ano de vida.

A T4F é a mais frequente doença Cardíaca Congénita Cianótica (é acompanhante de possível Síndrome de Down ou Trissomia XXI, onde não é raro a criança ter Cardiopatia Congénita).

Embora complexa, a correção cirúrgica já se faz com elevado grau de segurança, corrigindo a estenose pulmonar e fechando a comunicação interventricular com o que deixa de haver a ligação VD (ventrículo direito) – aorta e se conquistam décadas de vida saudável. Ainda que o desenvolvimento destas crianças com cardiopatias congénitas cianóticas fosse difícil (o seu sangue « arterial » era sempre muito pobre em oxigénio e a nutrição de todo o organismo prejudicada) a verdade é que muitas ainda conseguiam chegar à idade adulta mesmo sem as operações que hoje são possíveis.

Segundo o relatório de 2010 da Terapeuta de Fala, a D apresentava um atraso do desenvolvimento da Linguagem Global. A compreensão encontrava-se ao nível da identificação de imagens simples, na área de expressão utilizava monossílabos e holófrases, sendo o seu discurso imperceptível, por sua vez possuía um vocabulário pobre e reduzido. Em termos articulatórios era laboriosa e imprecisa.

Com estas dificuldades, apresentava também um défice de atenção/concentração, dificultando todo o processo de aquisição e desenvolvimento da Linguagem.

Após intervenção da TF, ao nível da compreensão executa, a pedido, ordens simples; relativamente à expressão houve um aumento de vocabulário, utiliza combinação de palavras, embora omite os elementos de ligação e artigos.

É-lhe identificada uma miopia e estigmatismo e, bem como proposta a correção ocular pelo uso de óculos, em setembro 2010, com 6 A e 4 meses. Retirou os dentes (danificados em consequência de anestésias, antibióticos, etc.) na interrupção letiva do

Natal de 2010. No historial de família não existe ninguém com dificuldades de Linguagem /aprendizagem.

Segundo o Relatório de Avaliação, datado 18/04/2011, pela Psicóloga da UPA-UPA, os resultados obtidos com a Escala de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths, a D apresenta um Quociente de Desenvolvimento Global (QDG) abaixo do esperado para a sua faixa etária (QDG=62,5), na subescala locomotora, que permite avaliar a motricidade global da criança, apresenta um desempenho abaixo daquilo que é esperado para a sua idade (QDA=74). A subescala audição e linguagem auditiva avalia, por um lado, aquilo que a criança compreende em termos de linguagem que lhe é dirigida, e por outro lado a linguagem que produz. Neste domínio a D apresenta uma realização abaixo do esperado (QDC=50), assumido-se como área mais fraca da criança. Evidenciou dificuldades ao nível da nomeação de objetos e na sua definição pelo uso, na identificação das cores, na produção e repetição de frases. Face ao exposto, a psicóloga considera de extrema importância que a intervenção desenvolvida seja continuada, recomendando o adiamento da matrícula no 1ºano de escolaridade obrigatória, tendo em consideração a idade cronológica de 5 A e 8 meses no momento da avaliação.

Um outro relatório de pediatria psicológica, datado 7 de dezembro 2011, a D com 6 A e 6 meses, apresenta dificuldades na motricidade e coordenação visuomotora, salientando um défice visual acentuado. A pedido da consulta de desenvolvimento para uma respetiva avaliação, a D foi avaliada também pelo teste Griffiths, os resultados são sugestivos a um atraso mental moderado, sendo mais significativo nos domínios pessoal-social, na linguagem e raciocínio prático.

Aos 3 anos de idade começa pois a frequentar a educação Pré escolar, por sugestão do hospital, sendo que, até então, estava ao cuidado dos avós durante o tempo de trabalho dos pais. Frequentou por um ano o JI da sua freguesia, não se encontraram

registos de intervenção deste estabelecimento. Nesse primeiro jardim de infância, a D usufruiu de uma Educadora de IP, além da EIT. Em consequência do seu encerramento, a partir do ano letivo de 2007 até ao ano letivo de 2012, tem frequentado assiduamente o presente Centro Escolar, onde está inserida num grupo de 20 crianças. Beneficiava de uma Professora de EE, onde começou por ser aplicado o PEI, determinando todo o trabalho desenvolvido com a criança. A D é uma criança que teve adiamento da 1ª matrícula no ano letivo anterior.

Segundo o relatório de janeiro 2012, a D é seguida em neurologia pediátrica por síndrome polimalformativa sem diagnóstico etiológico estabelecido, caracterizado por atraso de desenvolvimento, voz hipernasalada, tetralogia de Fallot e hipoplasia do vérmis cerebeloso. O médico recomenda a realização de terapias de fala e ocupacional.

2.2. Trabalho em curso na escola e outros

A EIT do Grupo refere ter adoptado como modelos curriculares o High/Scope (Brickman & Taylor, 1996) (para mais informação sobre este modelo, ver Quadro 11), cruzado com o Trabalho de Projeto¹. No contexto destes a metodologia da EIT com D baseia-se no PEI, ao qual procura assegurar, segundo diz, uma resposta adequada, articulada e integradora. O relatório de avaliação da EIT e da Docente de Educação Especial para a D, fornecida quer para a encarregada de educação, quer para o seu PIC, baseia-se no PEI e nas OCEPE delineadas para este nível educativo.

¹ A pedagogia por Projeto é adotada pela grande maioria dos Educadores de Infância. No entanto, tem características únicas, resulta da integração da comunidade envolvente como dinamizadora dos projetos. As crianças tornam-se agentes ativos na construção das suas próprias aprendizagens incentivando-as a colocar questões, a resolver dificuldades e aumentar o seu conhecimento daquilo que as rodeia (Katz & Chard, 1997).

Quadro 11 – O Modelo High/Scope
(Brickman & Taylor, 1996; Hohmann, Banet & Weikart, 1979)

O modelo High/Scope é uma abordagem aberta de teorias de desenvolvimento e práticas educacionais que baseiam-se no desenvolvimento natural das crianças. Este considera a criança como aprendiz ativo que aprende melhor a partir das actividades que ele mesmo planeia, desenvolve e sobre as quais reflete (Brickman & Taylor, 1996).

Com a rotina diária proposta por este modelo espera desenvolver-se, nas crianças, competências de planeamento das suas actividades e reflexão final sobre o seu desenvolvimento.

A criança tem de ter consciência da rotina diária e saber os nomes das partes que a compõem. A rotina tem como fim 3 objetivos essenciais:

- proporcionar uma sequência de planeamento, trabalho e síntese de memória que proporcione à criança um processo de a ajudar a expor, planear, executar projectar e executar projetos e tomar decisões sobre a sua aprendizagem.
- proporcionar diversas interacções - trabalho coletivo de grande/pequeno grupo. De adulto/criança, criança/criança, e de adultos em equipe. E a tempos em que as actividades são de iniciativa da criança e de iniciativa do adulto.
- proporcionar tempo de trabalho, numa grande variedade de ambientes- dentro da sala, ao ar livre, em excursões ao campo, em diversas áreas de trabalho. Quando a rotina é bem utilizada pode proporcionar uma estrutura que possibilita a atividade e a criatividade de crianças e adultos.

O controlo das actividades é partilhado entre a criança e o adulto, apesar de este ter um papel fundamental no apoio à aprendizagem da “escolha” e da “resolução de problemas” (Brickman & Taylor, 1996).

A sala de actividades é de orientação cognitivista, precisa de espaço, espaço para as actividades das crianças e espaço para grande diversidade de materiais e apetrechamento. A sala precisa de espaço de arrumação visível e acessível à criança. As crianças precisam de espaço em que aprendam com as suas próprias ações, espaço que possa movimentar, construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar sozinha e em pequenos/grandes grupos (Hohmann, Banet & Weikart, 1979).

O arranjo desse espaço é primordial pelo facto de afetar tudo o que a criança faz, o grau de atividade que pode atingir e o quanto é capaz de falar de si própria; as escolhas que pode fazer e a facilidade com que é capaz de concretizar os seus planos, as suas relações com as outras pessoas e o modo como utiliza o material.

Tudo o que existe na sala reflete os princípios educativos do educador dessa sala de atividade. É uma sala de orientação que mostra o quanto as crianças aprendem num ambiente estimulador e organizado, em que faz escolhas e age com elas.

A sala distribui-se por áreas de trabalho bem definidas e, em cada área os materiais estão organizados e identificados, que permite à criança atuar de forma independente e com máximo controle sobre o ambiente que a rodeia.

Estas áreas ajudam as crianças a ver quais as opções possíveis, cada área apresenta um conjunto de materiais e de oportunidades de trabalho. É conveniente que as áreas de trabalho se localizem em volta da sala, ter um espaço central para a movimentação de uma área para outra, para reuniões de grupo e jogos de ação (Hohmann, Banet & Weikart, 1979). Um dos pontos fortes do modelo High/Scope, poderá ser a promoção do envolvimento da criança na planificação, desenvolvimento e avaliação das suas actividades de aprendizagem (Brickman & Taylor, 1996).

D integra pois o Regime de Educação Especial, de acordo com o decreto-lei nº 3/ 2008 de 7 de Janeiro (Mistério da Educação, 2008), beneficiando no seu PEI, das

seguintes medidas: a) Apoio Pedagógico Personalizado; d) Adequações no processo de avaliação; e) tecnologias de apoio.

As medidas educativas até ao momento, segundo a EIT do Grupo e a Professora de Educação Especial são eficazes. O Apoio de Educação Especial incide nas áreas da Comunicação /Linguagem, Socialização, Cognição e Motricidade fina e ampla.

Demonstra dificuldade quanto à identificação do seu género e idade, assim como no raciocínio prático, ainda não interiorizou o sistema de contagem até 5, as cores e as formas geométricas.

A intervenção da EIT incidu sobretudo no apoio individual em contexto de interação com o grupo, estabelecendo uma rotina consistente para permitir à D. participar nas tarefas e promover uma maior independência nas atividades. Os objetivos delineados no PEI, a nível de competências específicas estão a ser trabalhados, revelando algumas evoluções ao nível do comportamento, da Linguagem, das interações interpessoais e na higiene. É uma criança bastante autónoma nas tarefas do dia a dia do JI.

A D revela pouca capacidade de atenção/concentração, grandes dificuldades ao nível cognitivo e da Comunicação/Expressão. Demonstra interesse em estabelecer comunicação, embora com muita dificuldade na articulação das palavras, mas tem-se verificado algum desenvolvimento da Linguagem. No momento do “acolhimento” a D está muito mais participativa, está com o dedo no ar para contar as novidades e quase sempre diz que “a mãe foi para o talho”, ou “o mano está a dormir” (acompanhadas de gestos).

É uma criança bem adaptada à escola e tem feito um bom progresso ao nível do seu desenvolvimento global. Cooperava, com períodos muito curtos de atenção, não

esperando por vezes, pelas instruções do adulto. Desiste com muita facilidade das atividades que se propõe a realizar, necessitando da intervenção do adulto, de forma a orientar, estimular e reforçar de forma positiva as competências já adquiridas, para a motivar na sua conclusão.

Aprecia as aulas de música, adora cantar, à sua maneira mexendo-se e batendo palmas, tenta acompanhar com gestos e nota-se que fica feliz.

Revela dificuldades ao nível da nomeação de objetos e na sua definição pelo uso, na identificação das cores, na produção e repetição de frases. Tem baixa capacidade ao nível da perceção da forma, revelando dificuldades na cópia de figuras geométricas, no desenho da casa, demonstra alguma imaturidade no desenho da figura humana.

2.2.1. O grupo-turma

Os dados que de seguida se apresentam resultam da entrevista com a educadora titular do grupo e da análise documental (PCG), numa tentativa de caraterizar o grupo social de pares (a sua turma) em que D participa.

No presente ano letivo encontram-se 17 crianças a frequentar, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Destas 17 crianças, 9 são do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Onze destas crianças frequentam o JI pela segunda vez e uma criança (a D.) pela quarta vez (criança com NEE); as seis restantes vieram este ano pela primeira vez.

O grupo escolar em que D está inserida, é heterogéneo, ao nível de idades mas, devido às experiências anteriores, as crianças tem níveis de desenvolvimento diferentes (o que se nota de modo particular em relação às crianças que estão a frequentar o JI pela

primeira vez, refere a educadora: nestas crianças, verificam-se algumas dificuldades de adaptação).

Em relação ao comportamento das crianças, foi notório, no grupo dos mais novos, muita instabilidade. Têm dificuldade em se manterem sentados, sendo muito egocêntricos e exigindo toda a atenção. É um grupo bastante ativo, com elementos muito irrequietos aos quais custa ainda estar sentados corretamente por algum tempo, ouvir com atenção, concentrar-se ainda que por minutos, esperar pela sua vez para falar, etc.

As regras e as rotinas negociadas e implementadas ainda não estão interiorizadas, principalmente pelos mais novos. São marcantes os problemas na gestão das relações em grupo, no convívio e respeito entre pares, na dificuldade de descentração do “eu”, na resolução de conflitos interpessoais. Existem crianças que embora sejam mais independentes nas suas necessidades pessoais, sentem algumas dificuldades em relação à organização e arrumação dos espaços.

É um grupo que necessita de um atendimento muito diversificado e específico, uma vez que tem uma grande amplitude de diferença de idades e conseqüentemente necessidades e interesses diferentes. Necessita de atenção permanente por parte do adulto e tem que ser constantemente estimulado. O grupo necessita, essencialmente de adquirir e interiorizar regras e pô-las em prática. Existem algumas crianças com problemas de Linguagem embora ainda sejam crianças muito novas onde a EI aconselhou os Pais a falarem aos médicos de família para fazerem uma avaliação. Apenas uma criança com 5 anos, através da TF foi encaminhado para uma consulta, de avaliação psicológica.

No grupo dos 4 anos são evidentes as dificuldades de expressão e comunicação, em particular incidência na expressão verbal: discurso descontextualizado e pouco

consistente, linguagem pobre e pouco fluida, leque vocabular reduzido e rudimentar, dificuldades de articulação de certos fonemas e desajustes na construção frásica. Crianças que têm uma Linguagem pouco perceptível. No entanto como estas crianças ainda são novas não evidenciam outros problemas no seu desenvolvimento, com a socialização que a imersão no JI proporciona e uma atenção e estimulação a este nível serão provavelmente estratégias suficientes para que estas crianças ultrapassem estes problemas de Linguagem.

No geral as crianças são sociáveis, criam relações afetivas com facilidade com todos aqueles que as rodeiam. Nas áreas de conteúdo há crianças mais motivadas para uma área do que para outras. Assim a área dos jogos de mesa, construções, Biblioteca e “faz de conta”, são as mais privilegiadas. A área menos explorada é a do conhecimento do mundo não revelando grandes conhecimentos do meio que as rodeiam e a área da comunicação, alguma dificuldade de expressão e interpretação de imagens principalmente as crianças que frequentam pela primeira vez neste ano letivo e pintura (esta devido à falta de recursos humanos, pois necessita de um adulto por perto principalmente para as crianças que entraram pela primeira vez).

O que a EIT do grupo pretende, como menciona no PCG, é sobretudo criar um espaço onde as crianças se sintam bem, ajudando-as na sua integração e adaptação ao grupo, à sala e ao espaço do Centro Educativo. Estar atenta ao caráter individual de cada criança, para poder valorizar os aspetos positivos que neles existem e poder atuar corretamente.

2.2.2. *Terapia da fala*

A Terapeuta de Fala (TF), enquanto assistíamos à sessão de terapia, informou que desenvolve, com a D, o vocabulário de Makaton (Walker, 1990) (informação sumária sobre o método no Quadro 12), com os objetivos de alargar o vocabulário bem como desenvolver a estruturação da frase. Recomendou-nos que ao intervir com D, é importante falar de uma forma clara e simples, mantendo o contacto visual com ela.

Quadro 12 – Método Makaton (Walker, 1990)

O Makaton é um sistema que utiliza gestos, símbolos, figuras e expressões faciais. Os sinais usados são conceitos/ideias selecionados de acordo com o que é mais adequado para a criança. Este programa utilizando gestos e símbolos em simultâneo com a fala, permite desenvolver a comunicação funcional, a estrutura da linguagem oral e da literacia facilitando o acesso aos significados com os outros o que proporciona maior recetividade para a relação (Tetzchner& Martinsen, 2000; Walker, 1990).

Este programa permite uma evolução significativa no desenvolvimento linguístico, uma optimização das capacidades de atenção, de estabelecer e manter o contacto visual, bem como uma melhor adequação dos comportamentos às diversas situações ao nível da socialização e da interacção comunicativa, necessário descer ao nível de cada aluno de modo a despertar e a activar todas as suas capacidades para promover a comunicação.

Dadas as dificuldades de ambas a partes, em reunir, ficamos com a referência do que era desenvolvido na terapia da fala de modo a, tanto quanto possível, dar-lhe continuidade.

2.3. Avaliação inicial dos comportamentos linguísticos: a Lista de Registos de Comportamentos

Os Quadros (13a e 13b) mostram a idade em que D apresentou cada uma das habilidades linguísticas avaliadas com a LRC (em anexo 5), segundo o relato da mãe e/ou da EI Titular de grupo, antes da intervenção. A Tabela 1 mostra ainda o número e

percentagem de comportamentos linguísticos adquiridos, emergentes e não adquiridos em cada um dos períodos de desenvolvimento de D.

Podemos constatar que apresenta como adquiridos todos os comportamentos linguísticos dos 0 aos 2 anos, embora uma boa parte deles tenha sido adquirida com algum atraso relativamente à idade esperada (em cada um dos níveis a criança apresenta quase sempre, um a dois anos depois do nível esperado). O mesmo se pode dizer do período dos 2-3 anos com 96% adquiridos, à exceção dos comportamentos L.123 (Indica a idade com os dedos) e L.124 (Diz o sexo quando se lhe pergunta) que ainda não estão adquiridos.

No Quadro 13b, verifica-se que, dos 42 comportamentos linguísticos esperados aos 3-4 anos, estão por adquirir 5 (11,9%), designadamente L.152 (A pedido aponta 10 partes do corpo), L.167 (Brinca junto de outras crianças e fala com elas enquanto executa o seu jogo (30 minutos)), L.175 (Emprega verbos regulares no passado), L.184 (Usa plurais irregulares: “cães”, “caracóis”, “limões”, etc.), e L.186 (Dramatiza uma variedade de experiências importantes relacionando-as com determinados objetos). Dois (4,8%) são comportamentos emergentes, L.172 (Diz o nome completo quando se lhe pede) e L.153 (A pedido verbal aponta para rapaz/menino e para uma rapariga/menina).

De uma maneira geral, um pouco à semelhança do verificado antes dos três anos de idade D. adquiriu a maior parte dos comportamentos linguísticos esperados com algum atraso.

**Quadro 13a - Resultados Linguagem da Lista de Comportamentos Linguísticos
(0 aos 3 anos).**

Nível de Idade : 0-1anos			Nível de Idade : 1- 2anos			Nível de Idade : 2 – 3anos		
L.1	Desde sempre	CA	L.48	4 A	CA	L.95	4A 6M	CA
L.2	6 M	CA	L.49	4 A	CA	L.96	4A6M	CA
L.3	8 M	CA	L.50	2A 6M – 3 A	CA	L.97	5 A	CA
L.4	6 M	CA	L.51	2A 6M	CA	L.98	5 A	CA
L.5	6 M	CA	L.52	2A 6M	CA	L.99	3A 6M– 4A	CA
L.6	6 M	CA	L.53	3A 6M – 4 A	CA	L.100	4A	CA
L.7	6 M	CA	L.54	3-4 A	CA	L.101	4 A 6M	CA
L.8	8 M	CA	L.55	4 A	CA	L.102	3A 6M – 4A	CA
L.9	8 M	CA	L.56	4 A	CA	L.103	4A	CA
L.10	9 M	CA	L.57	4 A	CA	L.104	4A	CA
L.11	1 A	CA	L.58	4 A	CA	L.105	4 A 6M	CA
L.12	8 M	CA	L.59	4 A	CA	L.106	4A – 4 A 6M	CA
L.13	8 M	CA	L.60	4 A	CA	L.107	5A	CA
L.14	1 A	CA	L.61	4 A	CA	L.108	4 A	CA
L.15	2 A 6M	CA	L.62	5 A	CA	L.109	4 A	CA
L.16	1 A 6M	CA	L.63	5 A	CA	L.110	4 A	CA
L.17	2 A 6M	CA	L.64	5 A	CA	L.111	4 A	CA
L.18	1A 6M	CA	L.65	5 A	CA	L.112	4 A 6M	CA
L.19	2 A	CA	L.66	4 A	CA	L.113	4 A	CA
L.20	1A 4M	CA	L.67	4 A	CA	L.114	4 A 6M	CA
L.21	1A 3M	CA	L.68	4 A	CA	L.115	4A 6M	CA
L.22	2 A	CA	L.69	5 A	CA	L.116	4 A	CA
L.23	1A 3M	CA	L.70	4 A	CA	L.117	4A 6M	CA
L.24	9M -1 A	CA	L.71	3A 6M	CA	L.118	4 A	CA
L.25	1 A	CA	L.72	3A 6M – 4 A	CA	L.119	4A6M	CA
L.26	1A 6M	CA	L.73	3-4 A	CA	L.120	4 A 6M	CA
L.27	2 A	CA	L.74	5 A	CA	L.121	4 A	CA
L.28	2 A	CA	L.75	5 A	CA	L.122	4 A	CA
L.29	1A 3M – 1A 6M	CA	L.76	4 A	CA	L.123	-	CNA
L.30	1A 3M	CA	L.77	4A 6M – 5 A	CA	L.124	-	CNA
L.31	2 A	CA	L.78	2A 6M – 3 A	CA	L.125	5 A	CA
L.32	3 A	CA	L.79	5 A	CA	L.126	5 A	CA
L.33	1A 6 M	CA	L.80	5 A	CA	L.127	5 A	CA
L.34	Depois 2 A	CA	L.81	4 A	CA	L.128	Não gosta de TV	CA
L.35	2A 2M	CA	L.82	5 A	CA	L.129	4A 6M	CA
L.36	2 A	CA	L.83	5 A	CA	L.130	5 A	CA
L.37	2 A	CA	L.84	4 A	CA	L.131	5 A	CA
L.38	1A 6M	CA	L.85	4 A	CA	L.132	5 A	CA
L.39	1A 3M	CA	L.86	4 A	CA	L.133	4 A 6M	CA
L.40	Depois de 1A 6M	CA	L.87	4 A	CA	L.134	4A 6M	CA
L.41	3 A	CA	L.88	4A 6M – 5 A	CA	L.135	5 A	CA
L.42	2A 2M	CA	L.89	4 A	CA	L.136	4A 6M	CA
L.43	1A 3M	CA	L.90	3A 6M	CA	L.137	4 A 6M	CA
L.44	1A 3M -1A 6M	CA	L.91	3A 6M	CA	L.138	4 A	CA
L.45	1A 3M	CA	L.92	5 A	CA	L.139	4A 6M – 5 A	CA
L.46	2A - 2A 2M	CA	L.93	5 A	CA	L.140	4 A	CA
L.47	2 A	CA	L.94	5 A	CA	L.141	4 A	CA
						L.142	4A 6M – 5 A	CA
						L.143	5 A	CA
						L.144	4 A	CA

CA - Comportamento Adquirido

CE- Comportamento Emergente

CNA- Comportamento Não Adquirido

No nível dos 4-5 anos, dos comportamentos linguísticos esperados tem 5 (41,7%) por adquirir: L.190 (Usa frases compostas, por ex. “Dei um pontapé na bola e ela foi parar à rua”), L. 194 (Diz a palavra final em analogias de opostos), L. 196 (Numa imagem diz o que é que não pertence a uma determinada classe; por ex. uma coisa que não é animal”), L.197 (Diz se 2 palavras rimam ou não) e L.198 (Diz frases complexas; por ex. “ela quer que eu entre porque....”). Dois (16,7%) comportamentos linguísticos são emergentes, designadamente L.188 (Obedece a uma série de 3 ordens) e L.195 (Conta uma história conhecida sem ajuda de ilustrações).

Tabela 1 – Comportamentos linguísticos avaliados (LRC-L): Nº de comportamentos adquiridos, não adquiridos e emergentes (%)

Idade (anos)	Comportamentos avaliados	Comportamentos adquiridos (%)	Comportamentos não adquiridos (%)	Comportamentos emergentes
0-2	93	93 (100)	0 (0)	0 (0)
2-3	50	48 (96)	2 (4,0)	0 (0)
3-4	42	35 (83,3)	5 (11,9)	2 (4,8)
4-5	12	5 (41,7)	5 (41,7)	2 (16,7)
5-6	14	5 (35,7)	8 (57,1)	1 (7,1)

Nas idades dos 5-6 anos apresenta 8 (57,1%) por adquirir: L.201 (Diz a morada), L.202 (Diz o número de telefone), L.204 (Conta anedotas simples), L.206 (Descreve a localização ou movimento usando “através de/pelo...”, “desde...”, “até...”, “ por cima de ...”), L.207 (Responde a perguntas com “porquê?” dando uma explicação), L.208 (Põe por ordem e conta uma história com 3-5 cartões (com dificuldade)), L.209 (Define palavras), L.212 (Emprega “ontem” e “amanhã” corretamente), L.213 (Pergunta o significado de palavras novas ou que não se usam muito frequentemente). Apresenta um comportamento emergente, que é L.208 (Põe por ordem e conta uma história com 3-5 cartões).

No total são 25 os comportamentos linguísticos esperados que ainda não estão adquiridos, sendo 20 não adquiridos (2 nos 2-3 anos; 5 nos 3-4 anos, 5 nos 4-5 anos, e 8

nos 5-6 anos) e 5 emergentes. É de dentro destes que foram selecionados os 11 objetivos de intervenção.

Quadro 13b - Resultados Lista de Comportamentos na área da Linguagem do nível 3 aos 6 anos.

Nível de Idade : 3 - 4 anos						Nível de Idade : 4-5 anos (L.188 a L.199) 5-6 anos (L.200 a L.213)		
L.145	5A	CA	L.166	5A	CA	L.188	(1 ordem)	CE
L.146	4A 6M	CA	L.167	-	CNA	L.189	5A	CA
L.147	5A	CA	L.168	5A	CA	L.190	-	CNA
L.148	4A 6M	CA	L.169	5A	CA	L.191	5A 6M – 6A	CA
L.149	5A	CA	L.170	5A 6M	CA	L.192	5A 6M – 6A	CA
L.150	5A	CA	L.171	5A 6M	CA	L.193	4A 6M – 5A	CA
L.151	4A 6M	CA	L.172	5A 6M (2 nomes)	CE	L.194	-	CNA
L.152	-	CNA	L.173	5A 6M	CA	L.195	Com ilustrações 5A 6M – 6A	CE
L.153	Com dificuldade	CE	L.176	5A – 5A 6M	CA	L.196	-	CNA
L.154	4 A	CA	L.174	4 A 6M	CA	L.197	-	CNA
L.155	5A	CA	L.175	-	CNA	L.198	-	CNA
L.156	4A 6M – 5 A	CA	L.177	5A	CA	L.199	5A 6M	CA
L.157	5A – 5A 6 M	CA	L.179	5A – 5 A 6M	CA	L.200	5A	CA
L.158	5A – 5A 6M	CA	L.180	5A 6M	CA	L.201	-	CNA
L.159	5A	CA	L.181	5A	CA	L.202	-	CNA
L.160	4A 6M – 5 A	CA	L.182	5 A	CA	L.203	5A	CA
L.161	4A 6M – 5 A	CA	L.183	5 A	CA	L.204	-	CNA
L.162	5A	CA	L.184	-	CNA	L.205	6A	CA
L.163	5A	CA	L.185	5A 6M	CA	L.206	-	CNA
L.164	5A	CA	L.186	-	CNA	L.207	-	CNA
L.165	4A 6M – 5 A	CA	L.187	5A 6M	CA	L.208	Com dificuldade	CE
						L.209	-	CNA
						L.210	6A	CA
						L.211	5A 6M	CA
						L.212	-	CNA
						L.213	-	CNA

CA - Comportamento Adquirido
 CE- Comportamento Emergente
 CNA- Comportamento Não Adquirido

2.4. Avaliação das habilidades linguísticas ao longo das sessões (ADLS)

Conforme já foi dito, foram implementadas 33 sessões destinadas à estimulação da linguagem de D ao longo de 11 semanas. Os dados que passamos a apresentar dizem respeito ao número total de sessões e à avaliação do desempenho de D face aos

objetivos propostos em cada uma delas, como mostra a Tabela 3. A Tabela 4 resume o desempenho da criança em cada um dos objetivos (em anexo8).

De um modo geral, D conseguiu mover-se em direção de cada um dos objetivos linguísticos propostos. Como podemos verificar na Tabela 2, o desempenho linguístico da criança na primeira sessão de trabalho de promoção de cada objetivo, para cinco dos objetivos, requereu pouco (mas algum) apoio (1) e progrediu, ao longo da intervenção, no sentido da criança se tornar mais autónoma em cada um deles. Por outro lado, face a dois dos objetivos (L124 - diz o sexo quando se lhe pergunta e L201 - diz a morada), D inicialmente precisou de muito apoio, mas nas sessões seguintes passou a precisar somente de algum apoio (1).

No entanto, para quatro dos objetivos, L184 (Usa plurais (ir) regulares), L196 (Numa imagem diz o que é que não pertence a uma determinada classe) L186 (Dramatiza uma variedade de experiências importantes relacionando-as com determinados objetos) e L190 (Usa frases compostas), não se registou evolução no desempenho da criança, que continuou carecendo de algum apoio (1), como antes.

Tabela 2 – Avaliação do desempenho linguístico de D face aos objetivos (ADLS)

Semanas	1ª			2ª			3ª			4ª			5ª			6ª			7ª			8ª			9ª			10ª			11ª		
Objetivos	2ª	3ª	4ª	2ª	3ª	4ª	2ª	3ª	4ª	2ª	3ª	4ª	2ª	3ª	4ª	2ª	3ª	4ª	2ª	3ª	4ª	2ª	3ª	4ª	2ª	3ª	4ª	2ª	3ª	4ª	2ª	3ª	4ª
L.172	1			1			1			2			2			2			2			2			2			2			2		
L.123	1																																
L.184		1																															
L.124				0																								1					
L.175					1																							2					
L.196					1	1																											
L.206									1																			2					
L.212												1			1																2		
L.186												1			1																1		
L.190																		0													1		
L.201																																	1
Legenda: 0 (com muito apoio) 1 (com pouco apoio) 2 (sem apoio) 2ª feira 3ªfeira 4ªfeira 5ªfeira 6ªfeira																																	

Tabela 3 – Qualidade do desempenho linguístico por objetivo (número de sessões)

Objetivos Portage		0	1	2
L.172	Diz o nome completo quando se lhe pede		3	8
L.123	Indica a idade com os dedos		1	1
L.184	Usa plurais (ir) regulares		2	
L.124	Diz o sexo quando se lhe pergunta	1	2	
L.175	Emprega verbos regulares no passado		1	1
L.196	Numa imagem diz o que é que <u>não</u> pertence a uma determinada classe		2	
L.206	Descreve a localização ou movimento usando “através de/pelo...”, “desde...”, “até...”, “por cima de ...”		1	1
L.212	Emprega “ontem” e “amanhã” corretamente		2	1
L.186	Dramatiza uma variedade de experiências importantes relacionando-as com determinados objetos		3	
L.190	Usa frases (compostas) simples	1	1	
L. 201	Diz a morada		2	

Legenda: 0 – com muito apoio; 1 – com pouco apoio; 2 – corresponde ao objectivo sem apoio.

2.5. Avaliação das habilidades linguísticas pré e pós intervenção

As Tabelas 4 e 5 apresentam os resultados obtidos para o primeiro e segundo momento de avaliação no TICL (também Gráfico 1) e na PACA.

Antes da intervenção, os resultados do TICL apresentam-se muito afastados das médias da amostra de referência bem como dos níveis de mestria aos 5/6 anos (e também aos 4/5anos), das amostras de referência (Viana, 2004). Exemplificando, tomando como referência a amostra de 4/5 anos de idade (que lhe é mais favorável), D apresenta valores inferiores a um desvio padrão abaixo da média na Reflexão sobre a Língua, a dois desvios padrão abaixo da média no Conhecimento Lexical e na Memória Auditiva, e a três desvios padrão abaixo da média no Conhecimento Morfossintático e

no resultado total do TICL. Em todas as medidas fica distante, também, dos níveis de mestria calculados para os 4/5 e os 5/6 anos de idade.

Tabela 4- Habilidades linguísticas no TICL pré e pós intervenção

TICL	Desempenho de D		Amostras de referência (Viana, 2004)			
	Pré	Pós	Média (DP)4/5 anos	Mestria4/5 anos	Média (DP) 5/6 anos	Mestria5/6 anos
Conhecimento Lexical	34	50	52.0 (6,80)	48	55,1 (6,42)	58
Conhecimento Morfossintático	6	17	20.5 (3,90)	20	21,2 (3,74)	15
Memória Auditiva	3	4	12.8 (3,51)	14	13,4 (3,25)	15
Reflexão sobre a Língua	8	10	16.9 (5,09)	18	17,9 (4,54)	19
Total	51	81	102.2	100	107,6	107

DP: Desvio padrão

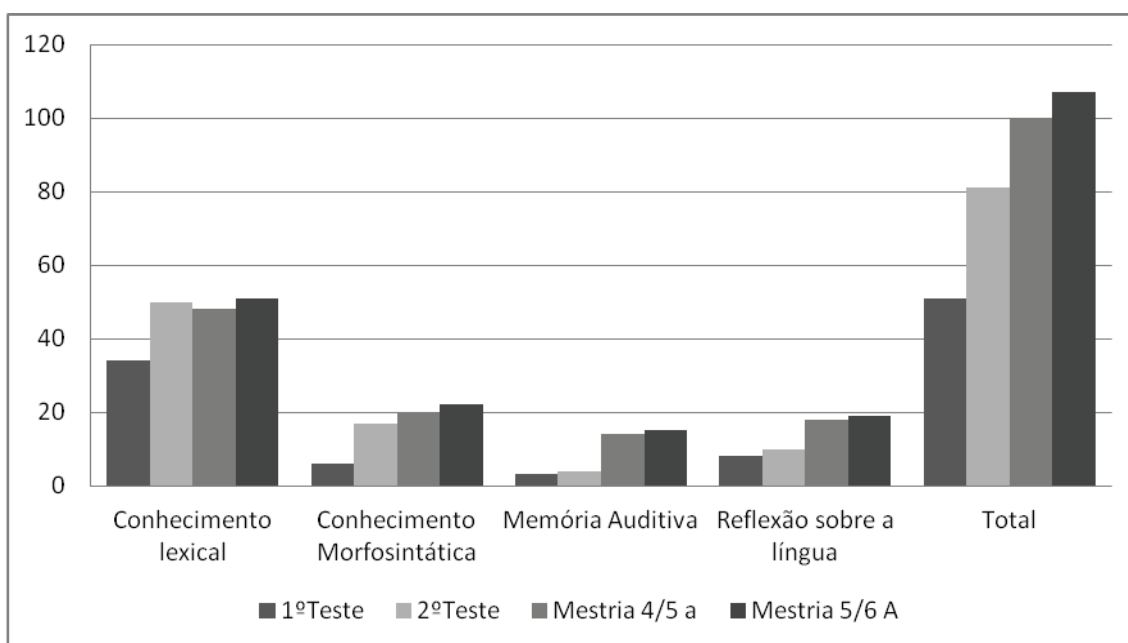
Quanto se comparam estes resultados pré-intervenção com os pós-intervenção, há a registrar ganhos linguísticos (embora menos expressivos na Memória Auditiva e na Reflexão sobre a Língua). De uma pontuação total de 51 passa a 81 após a intervenção, aproximando-se dos 107 pontos do nível de mestria aos 5/6 anos (Viana, 2004), o grupo de referência mais próximo da sua idade cronológica e relativo a crianças que frequentarão o 1º ano de escolaridade no ano letivo subsequente. Ainda assim, apresenta um resultado inferior a um desvio padrão abaixo da média deste grupo.

Esta melhoria nas competências linguísticas totais relaciona-se sobretudo com o Conhecimento Lexical e Morfossintático que aumentam substancialmente (de 34 para 50 e de 6 para 17, respetivamente) e se aproximam dos níveis de mestria aos 5/6 anos de idade, chegando a ultrapassá-los no caso do Conhecimento Morfossintático. O Conhecimento Lexical surge dentro do intervalo Média – Desvio Padrão (DP) para o

grupo dos 5/6 anos de idade, e para o Conhecimento Lexical fica só ligeiramente abaixo desse intervalo.

A Memória Auditiva e a Reflexão sobre a Língua mostram, no entanto ganhos marginais e mantém-se distantes dos níveis de mestria, destacando-se especialmente os baixos valores da Memória Auditiva (inferiores a dois desvios padrão abaixo da média). A Reflexão apresenta-se com resultados inferiores a um desvio padrão abaixo da média.

Gráfico 1- TICL pré e pós-intervenção e sua comparação com níveis de mestria (Viana, 2004)



Ainda, globalmente, usando como referência os níveis de mestria indicados (Viana, 2004), pode dizer-se que os ganhos da pré para a pós-intervenção parecem superiores aos ganhos em mestria dos 4/5 anos para os 5/6 anos, no que respeita ao Conhecimento Lexical e Morfosintático bem como ao resultado total do TICL.

Quanto aos resultados da PACA, a Tabela 4 mostra a frequência e percentagem de palavras incorretamente articuladas segundo o tipo de erro articulatório e a condição de produção (induzida ou repetição).

O perfil fonoarticulatório de D, na PACA, sugere dificuldades de articulação na fase pré-intervenção, que passam por omissões (as mais frequentes: ocorrem em 41,1% das palavras com produção induzida, e 31,3% por repetição), substituições (4,7% das palavras por produção induzida) e distorções (5,8% e 3,9% das palavras, por produção induzida e por repetição, respectivamente). Enquanto os erros de substituição na produção induzida parecem desaparecer quando a criança é convidada a fazer uma imitação direta, parte dos erros por omissão e por distorção, mantém-se nessa situação. Não se verificaram erros por inserção, e poucas palavras foram produzidas com correção (5,8% por produção induzida e 3,9% por repetição).

Tabela 5 - Correção da articulação na PACA, pré e pós intervenção: número (e percentagem) de palavras incorretamente articuladas

PACA (total = 51 palavras)		Pré (%)	Pós (%)
Omissões	Induzida	21 (41,1)	29 (56,8)
	Repetição	16 (31,3)	12 (23,5)
Substituições	Induzida	4 (7,8)	3 (5,8)
	Repetição	0	0
Distorções	Induzida	3 (5,8)	0
	Repetição	2 (3,9)	0
Inserções	Induzida	0	0
	Repetição	0	0
Palavras corretas	Induzida	3 (5,8)	9 (17,6)
	Repetição	2 (3,9)	0

Ao comparar as duas avaliações da PACA, verifica-se que os erros de distorção já não ocorreram na pós-intervenção, e que diminuíram ligeiramente os erros de substituição na produção induzida, que passaram de 7,8% para 5,8% das palavras. No entanto, relativamente às omissões observa-se um aumento na produção induzida, da

primeira avaliação (41%) e para a segunda (58%), se bem que se verifica a redução de omissões por repetição (de 31,3 para 23.5%). Verifica-se ainda que aumentou o número de palavras corretamente articuladas, de 5,8 para 17,6%, na produção induzida. A produção correta por repetição deixa de ter lugar mas correspondia a 3,9% de produções na primeira avaliação.

Tabela 6 - Aquisição de Fonemas na PACA (pré e pós intervenção)

Fonemas	Posição na palavra	Pré	Pós	Fonemas	Posição na palavra	Pré	Pós
/b/	I	S	S	/m/	I	S	S
	M	S	S		M	S	S
/p/	I	S	S	/R/ ²	I	N	N
	M	S	S		M	N	N
/t/	I	N	N	/r/	M	N	S
	M	N	N		F	N	N
/d/	I	N	N	/z/	I	N	N
	M	S	S		M	N	N
/k/	I	N	N	/ʃ/ ³	I	N	S
	M	S	S		M	N	S
					F	S	S
/g/	I	N	N	/l/	I	N	N
	M	N	N		M	S	S
/f/	I	N	N		F	N	S
	M	N	N	/k/ ⁴	M	N	N
/v/	I	S	S	/ʒ/ ⁵	I	N	S
	M	N	N		M	S	S
/s/	I	N	N	/ɲ/ ⁶	M	S	S
	M	N	N				

Legenda: I-Inicial M-Medial F-Final S-Sim, diz N-Não diz

A Tabela 6 mostra a qualidade da articulação por fonema e de acordo com a sua localização na palavra (inicial, medial ou final), comparando os resultados nos momentos pré e pós-intervenção. Vários fonemas parecem adequadamente articulados, antes e após a intervenção, quer surjam no meio ou no início das palavras. Outros não

² /R/ soa **rr**, como em *carro*.

³ /ʃ/ soa **ch**, como em *chave*.

⁴ /k/ soa **lh**, como em *abelha*.

⁵ /ʒ/ soa **j**, como em *janela*.

⁶ /ɲ/ soa **nh**, como em *unha*.

chegam a ser corretamente articulados nem após a intervenção, no início nem no meio das palavras.

Comparando quantitativamente os dados, presenciamos que no geral, e como se vê na Tabela 6, os fonemas /b/, /p/, e /m/ encontram-se adquiridos pela criança, independentemente da posição em que se encontram na palavra, antes da intervenção. Por outro lado, os fonemas /t/, /g/, /f/, /s/, /R/ e /z/ não são corretamente articulados em nenhuma posição na palavra, na fase pré como na pós-intervenção.

Alguns fonemas são corretamente articulados, dependendo da sua posição na palavra. Os /d/ são bem articulados no início mas não no meio das palavras, tal como /K/. Os /v/ são bem articulados no meio mas não no início. Inicialmente, os /ʃ/ são bem articulados somente no final das palavras – e só após a intervenção passam a ser também no início e no meio. Os /l/ resultam bem articulados no meio das palavras mas não no início, mas após a intervenção passam a ser corretamente articulados no final das palavras.

As alterações verificadas após a intervenção são:

- /r/ passa a articular-se no meio da palavra (continua sem se articular no final das palavras);
- /ʃ/² passa a articular-se corretamente no início e meio das palavras (antes só no final);
- /l/ passa a articular-se no final das palavras (já se articulava no meio das palavras, continua sem se articular no início das palavras);
- /ʒ/ passa a articular no início das palavras (na posição medial já o fazia).

Após a intervenção, contabilizam-se, com a ajuda da Tabela 6, 6 fonemas iniciais corretamente articulados: /b/, /p/, /v/ /m/, /ʃ/², /ʒ/ (dos 15 que teria de pronunciar). De 18

fonemas mediais, articula corretamente 10, sendo eles: b; p; d; K; m; r; ʃ; l; ʒ e ɲ. E ainda articula 2 (em 3) finais que são: ʃ /l/.

Estes resultados sugerem que a criança tem um repertório fonológico ainda incompleto, especialmente no que respeita à posição inicial e também medial nas palavras. Como Finais resta-lhe apenas um fonema a adquirir, neste caso o /r/.

3. Discussão dos resultados

Depois da apresentação dos resultados, prossegue-se com a sua discussão em torno de cada um dos dois objetivos de investigação traçados, e tendo por base uma triangulação de dados (Coutinho, 2011).

Caraterizar a diversidade de habilidades linguísticas de uma criança em idade pré-escolar com indicação de atraso de desenvolvimento da linguagem e portanto com NEE.

Inicialmente, as informações recolhidas nas entrevistas, a documentação consultada no seu processo escolar, o relato da mãe e/ou da EIT na Lista de Registo de Comportamentos, e até os testes de linguagem que lhe foram aplicados antes da intervenção, sugerem, no seu conjunto, que a criança, no momento destas avaliações com sete anos de idade, apresenta um desenvolvimento abaixo do esperado para a sua faixa etária. Concentramo-nos, para corresponder a este objetivo, nos dados recolhidos antes da intervenção.

Com problemas cardíacos diagnosticados após o nascimento e o diagnóstico de atraso global de desenvolvimento, D foi acompanhada pelos serviços de Intervenção Precoce, onde usufruiu de acompanhamento educacional, terapêutico, psicológico e social. Dadas as suas dificuldades de Linguagem, cedo foi também encaminhada para terapia da fala, num processo de deteção e intervenção precoce que, de acordo com vários autores é o mais adequado para promover o desenvolvimento e aquisição de competências linguísticas pelas crianças (e.g., Aguado, 1999; Castro & Gomes, 2000; Lima, 2009; Pimentel, 2004; Sim-Sim et al, 2008).

O relato da mãe, completado pelo da educadora titular, no preenchimento da Lista de Registo de Comportamentos para a Linguagem (LRC-L) do programa Portage vai no mesmo sentido, proporcionando uma visão desenvolvimental das aquisições linguísticas de D. A generalidade dos comportamentos linguísticos esperados até aos 3 anos de idade foram referidos como adquiridos (98,6%)⁷ mas, pela idade de aquisição indicada, com atraso relativamente ao esperado. Verificou-se, a partir dessa idade, uma proporção cada vez menor de comportamentos adquiridos (face aos esperados) a cada faixa etária sucessiva, de modo que, dos 14 novos comportamentos esperados para os 5-6 anos de idade, só 35,7% (isto é, 5) foram referidos como adquiridos. Assim, do total de comportamentos linguísticos inventariados na LRC-L dos 0 aos 6 anos, 25 estavam por adquirir (isto é, 11,8%) e, destes, 5 eram já comportamentos emergentes.

A informação fornecida pelo TICL (Viana, 2004) sugere que D apresenta competências linguísticas expressivas inferiores às da amostra de referência para a sua idade, em geral, e em particular no conhecimento lexical e morfossintático, na memória verbal e (menos acentuadamente) na reflexão sobre a língua.

O seu perfil fonoarticulatório tal como obtido através da PACA (Baptista, 2009) sugere que alguns fonemas (/b/, /p/, e /m/) estão adquiridos e são adequadamente produzidos pela criança, independentemente da posição em que se encontram na palavra, outros (/t/, /g/, /f/, /s/, /R/ e /z/) não são corretamente articulados em nenhuma posição na palavra, enquanto alguns outros são corretamente articulados em determinada (s) posição(ões) na palavra mas não noutra(s) (por exemplo, o /d/ é bem articulados no início mas não no meio, tal como /K/; o /v/ é bem articulados no meio mas não no início; o /ʃ/ é bem articulados somente no final das palavras; o /l/ resulta bem articulado no meio mas não no início das palavras. As incorreções articulatórias foram sobretudo omissões (em

⁷Dois deles, L.123 (Indica a idade com os dedos) e L.124 (Diz o sexo quando se lhe pergunta), do nível

41,1% das palavras com produção induzida.), que nem sempre melhoraram com produção induzida ou por imitação de um modelo (persistem em 31,3% das palavras). Surgiram também substituições (4,7% das palavras por produção induzida) e distorções (5,8% e 3,9% das palavras, por produção induzida e por repetição, respetivamente). Poucas palavras foram corretamente articuladas (5,8 % e 3,9%, respetivamente em produção induzida e por repetição). Castro e Gomes (2000) referem que o sistema fonológico já é dominado pela criança aos 5 anos de idade, e Sim-Sim (1998) afirma que aos 6 anos, fase de entrada para o 1º ciclo, a maioria das crianças já domina todos os padrões articulatorios da sua língua materna. Neste contexto, pode considerar-se que D, também ao nível fonoarticulatório, está a fazer o seu desenvolvimento linguístico com algum atraso, exibindo algumas incorreções articulatórias consistentes com os processos de simplificação fonológica que são vistos como parte do desenvolvimento em idades anteriores (Castro & Gomes, 2000; Lima, 2009).

Por outro lado, à medida que a criança efetua trocas cada vez mais complexas com o seu meio social, exprime afetos, compete, convence e obedece. As características do desenvolvimento pragmático refletem as diferenças sociais da criança (Sim-Sim et al, 2008), e, a este respeito, a D foi exposta a um conjunto diversificado de relações sociais, que a ajudou a ser uma criança extrovertida, muito sociável, como mencionou a sua Educadora Titular. A D demonstra interesse em estabelecer comunicação, embora com muita dificuldade na articulação das palavras.

Em síntese, as várias fontes de informação destacam o vocabulário limitado de D, que começa a construir frases de estrutura simples, o seu perfil fonoarticulatório da língua portuguesa europeia é ainda incompleto (o que torna a sua fala difícil de compreender), e a facilidade e entusiasmo com que se envolve em processos de

dos 2-3 anos, ainda não estavam adquiridos.

comunicação onde frequentemente usa o gesto e elementos paraverbais para regular o sucesso da sua linguagem na interação social.

Quando comparado o seu desempenho com o esperado, D apresenta pois dificuldades no seu desenvolvimento linguístico aos níveis semântico, morfossintático e fonoarticulatório, mas não ao nível da pragmática. Das duas designações que as dificuldades na linguagem tomam na literatura, o caso de D aproxima-se mais da nomenclatura de “atraso de desenvolvimento” do que de “perturbação específica da linguagem”(eg., Aguado, 1999; Bishop, 2002; Lima,2009).

Em primeiro lugar, a avaliação retrospectiva da sua trajetória de desenvolvimento linguístico sugere que D vai adquirindo todo um repertório de competências linguísticas, simplesmente em momentos posteriores ao esperado, o que ficou muito claro com a análise dos resultados da LRC-L e é consistente com as definições de atraso de desenvolvimento da linguagem (Lima, 2009; Sim-Sim, 1998).

Em segundo lugar, a história clínica de D levanta seriamente a possibilidade de vários fatores de natureza médica ou biológica condicionarem o seu desenvolvimento psicológico em geral e linguístico em particular. O diagnóstico precoce de Tetralogia de Fallot, a história de otites, a sucessão de intervenções clínicas (e cirúrgicas) ao coração e aos ouvidos, a remoção dos dentes que se vinham deteriorando em consequência dos tratamentos, são numerosos episódios que alguma literatura apresenta como fatores de risco para o surgimento de dificuldades no desenvolvimento da linguagem (APA, 2013; Bishop, 1992; Lima, 2009). Por outro lado, a fragilidade da condição física de uma criança como D, para além do tempo consumido em tratamentos médicos, gera cuidados e proteções particulares da parte da família, como tem sido relatado noutros casos de doença crónica (e.g., Falvo, 2005), e como se documentou na possível sobreproteção dos avós com quem ficava durante os períodos de trabalho dos pais, até lhe ser

recomendado a entrada no Jardim de Infância. Não é de descartar a possibilidade de toda esta situação médica ter prejudicado a estimulação linguística necessária e adequada a cada momento do desenvolvimento anterior de D, e portanto de se terem gerado condições socioculturais desfavoráveis (e.g., Lima, 2009). Este ponto, a que os dados recolhidos não dão uma resposta completa, merecia ser contudo aprofundado, para melhor se conhecer os contextos ecológicos da família e oportunidades de estimulação linguística proporcionada ao longo do desenvolvimento. A presença destes fatores de risco põe pois em causa a identificação das dificuldades de D como sendo uma perturbação específica da linguagem (e.g., APA, 2013). Por outro lado, não se verifica história de dificuldades linguísticas na família.

Assim, se D parece progredir no sentido de adquirir as habilidades linguísticas do português europeu, embora em momentos atrasados relativamente ao normativo, e há fatores de risco capazes de o explicar, o mais adequado é falar de um atraso no desenvolvimento da linguagem – e não de uma perturbação específica da linguagem.

As dificuldades de linguagem como as de D, independentemente do perfil singular que as suas certamente apresentam, situam-se entre as mais frequentes alterações de desenvolvimento em crianças em idade Pré Escolar, atingindo entre 3 a 15% das crianças (Law, 2001; Schirmer, 2004). Na realidade, autores como Beitchman et al (1986), referido por Heim & Benasich (2006), indicam que quase 20% das crianças pré-escolares têm algum tipo de dificuldade de Linguagem, dificuldades relacionadas com as condições primárias, tais como a perda auditiva, dificuldades intelectuais ou a doença neurológica.

A D foi acompanhada pela Intervenção Precoce, onde usufruiu de acompanhamento educacional, terapêutico, psicológico e social. Dadas as suas dificuldades de Linguagem foi também encaminhada para terapia da fala. Castro e

Gomes (2000) referem que é importante a detecção dessas dificuldades de Linguagem o mais cedo possível, dada a relevância das próprias habilidades linguísticas na adaptação psicossocial da vida nas sociedades contemporâneas e dada a sua importância enquanto competências de literatura emergente (também, por exemplo, Acosta, 2007). É, por exemplo, na fase do jardim de infância que as crianças desenvolvem uma das habilidades linguísticas, a consciência fonológica, a capacidade para refletir sobre os fragmentos sonoros das palavras orais, a qual é fundamental para a subsequente aprendizagem da leitura e da escrita (Sim-Sim et al, 2008). Além disso, o vocabulário recetivo é forte preditor do vocabulário expressivo na Educação Infantil - por volta dos dois aos seis anos de idade (Capovilla, 2000). Quanto maior o vocabulário recetivo, maior a compreensão oral e a de leitura.

Avaliar o impacto de um programa de estimulação do desenvolvimento da linguagem, em contexto escolar, de uma criança com NEE nas suas habilidades linguísticas.

Foi implementado com D, pela autora deste estudo, um pequeno programa (33 sessões ao longo de 11 semanas, 30 minutos três vezes por semana) de estimulação da linguagem orientado para onze objetivos específicos seleccionados entre os comportamentos linguísticos não adquiridos e emergentes identificados através do relato da mãe e da Educadora titular na LRC-L do programa Portage (Bluma et al, 1994). Para a seleção destes objetivos linguísticos, e num contexto de colaboração estreita com a Educadora Titular do grupo em que D está inserida, contribuíram ainda os conteúdos das OCEPE e o Projeto Curricular de Grupo, e objetivos mais amplos relacionados com a entrada de D no 1º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo vindouro.

Analisa-se de seguida o possível impacto deste programa seguindo a evolução dos comportamentos linguísticos trabalhados (com ajuda da ADLS) e depois comparando as competências linguísticas apresentadas por D, antes e após o programa, com ajuda do TICL (Viana, 2004) e da PACA (Baptista, 2009).

De um modo geral, ao longo das sessões, D evoluiu positivamente em direção a sete dos onze objetivos linguísticos. Para cinco deles o desempenho linguístico na primeira sessão requereu pouco (mas algum) apoio e progrediu no sentido de D se tornar mais autónoma. Face a dois outros objetivos (L124 - diz o sexo quando se lhe pergunta, e L201 - diz a morada), D inicialmente precisou de muito apoio, mas nas sessões seguintes passou a precisar somente de algum apoio (1). No entanto, para quatro dos objetivos (L184 - Usa plurais (ir) regulares, L196 - Numa imagem diz o que é que não pertence a uma determinada classe, L186 - Dramatiza uma variedade de experiências importantes relacionando-as com determinados objetos, e L190 - Usa frases compostas), não se registou evolução no desempenho, que continuou carecendo de algum apoio (1).

Aquilo que de mudança linguística favorável se encontra no final do programa surge, por um lado, do trabalho de equipa com a educadora que prolongou o trabalho nos objetivos para além do tempo das sessões. Tem de existir colaboração entre os profissionais e os diversos elementos e recursos da comunidade (e a família) (EADSNE, 2005). Por outro lado, parte dos benefícios poderá ser atribuída à natureza metódica, operacionalizada que o programa Portage imprime e que facilita a implementação das atividades e a monitorização dos seus efeitos na criança. Pimentel (2004) reforça que no processo de avaliação contínua com todos os elementos intervenientes obtêm-se resultados positivos. O Portage afigura-se um instrumento viável e, acima de tudo, um programa que auxilia, coadjuva a EI e profissionais que o desenvolvam. O Programa

Portage foi um modelo útil de intervenção, propiciando ganhos (em termos do número de habilidades adquiridas e aceleração do desenvolvimento), além de ser um dos modelos que oferece ajuda a quem o desenvolve e na área ou áreas em que é necessária intervenção. Este Programa, já muito usado entre nós ao nível da Intervenção Precoce (Pimentel, 2004) pode ter um papel importante também nas salas regulares de jardim de infância.

Finalmente, entre outros fatores, a curta duração do programa e o número reduzido de sessões destinadas a cada objetivo (alguns deles consistindo em habilidades linguísticas de alguma complexidade, e portanto carecendo de mais tempo e oportunidades para se desenvolver), poderão ter limitado os ganhos linguísticos de D.

Se compararmos o desempenho de D nos testes de linguagem, antes e após o programa, encontram-se também avanços. Quanto se comparam estes resultados pré-intervenção com os pós-intervenção, há a registar ganhos linguísticos (menos expressivos na Memória Auditiva e na Reflexão sobre a Língua). A pontuação total após a intervenção, aproximando-se do nível de mestria da amostra de referência dos 5/6 anos (Viana, 2004) (mesmo assim, inferior a um desvio padrão abaixo da média deste grupo). Esta melhoria nas competências linguísticas totais relaciona-se sobretudo com o Conhecimento Lexical e Morfossintático que se aproximam dos níveis de mestria aos 5/6 anos de idade (ultrapassando-o no caso do Conhecimento Morfossintático) e se posicionam dentro do intervalo médio do grupo dos 5/6 anos de idade. A Memória Auditiva e a Reflexão sobre a Língua mantêm-se distantes dos níveis de mestria, em particular a Memória Auditiva.

Assim, comparando o desempenho pré e pós intervenção, pode dizer-se que os ganhos linguísticos de D se afiguram superiores às diferenças de mestria entre as amostras de 4/5 anos e 5/6 anos (Viana, 2004), no que respeita ao Conhecimento

Lexical e Morfossintático bem como ao resultado total do TICL, sugerindo a possibilidade de aceleração do desenvolvimento linguístico de D no período de duração da intervenção. É possível pois que este programa de intervenção dirigido a algumas dificuldades linguísticas específicas de D, tenha ampliado as oportunidades de estimulação e desenvolvimento linguístico de D para além dos objetivos específicos seleccionados. O programa, baseado na metodologia do programa Portage e ao proporcionar a sua expansão para o trabalho na sala de aula (em virtude da colaboração já referida com a Educadora Titular), multiplicou as interações linguísticas intencionais com D. A EPE pode melhorar as possíveis imperfeições existentes no seio familiar, no meio envolvente onde a criança está inserida, e as fragilidades da própria criança: Fonseca (1999) valoriza o quanto é importante direccionar toda atenção para as crianças assim terão as mesmas oportunidades de aprendizagem. A escola é uma continuação da família, e as experiências precoces são a base para um bom desenvolvimento cognitivo, físico, mental e emocional das crianças. O Pré Escolar proporciona um discurso organizado, ao prover modelos de frases, amplia do vocabulário da criança e proporciona novos vocábulos (Viana et al, 2002). Não se pode também deixar de fazer notar o possível contributo das medidas educativas previstas no PEI nas áreas da Comunicação verbal e não verbal, Linguagem, motricidade fina, global e nas expressões segundo referido pela EI Titular do Grupo e a Professora de Educação Especial.

Ainda, ao comparar os dados relacionados com as duas avaliações da PACA, verifica-se que também as dificuldades do perfil fonoarticulatório de D se atenuam ligeiramente. Os erros de substituição diminuem e os de distorção desaparecem, a proporção de palavras corretamente articuladas aumenta (de 5,8 para 17,6%), mas os erros por omissão continuam presentes e a predominar. Por outro lado, vários fonemas passam a ser corretamente articulados em posições na palavra (inicial, medial ou final)

em que antes não o eram (ex., /r/ passa a articular-se no meio da palavra embora continue sem se articular no final das palavras). A PACA deu também conta do aumento substancial do conhecimento lexical, que se mostrou também no TICL, dado o maior número de palavras que foram induzidas pelas imagens (sem carecer de nomeação pela aplicadora, ao contrário do ocorrido na primeira aplicação).

Em síntese, este estudo mostrou, por um lado, a complexidade das habilidades linguísticas e seu desenvolvimento numa criança com atraso no desenvolvimento da linguagem, e como uma diversidade e complementaridade de instrumentos de avaliação podem contribuir para a captar. Sugere também que um programa de promoção linguística, mesmo que de duração breve, pode ocasionar ganhos (e até possivelmente ganhos indiretos, em habilidades que não foram foco de intervenção), levantando-se a hipótese desses ganhos serem função da continuidade da estimulação iniciada nas sessões do programa (dada a colaboração da Educadora de Infância Titular), do grau de operacionalização que o programa Portage propõe e da monitorização contínua dos desempenhos.

Algumas limitações se podem encontrar neste estudo. Embora a família (a mãe) tenha participado na recolha de dados inicial, o programa de intervenção não foi pensado para a envolver ativamente, o que tem sido recomendado. A escola e a família são dois elementos interligados e que desempenham um papel importante na vida de cada criança. Sendo assim, devem estar sempre em contacto e apoiarem-se reciprocamente. As experiências precoces são a base para um bom desenvolvimento cognitivo, físico, mental e emocional das crianças (Viana et al, 2002). Outras limitações podem ter a ver com os instrumentos e procedimentos de recolha de dados. Por exemplo, o teste TICL (Viana, 2004) avalia a Linguagem expressiva e oferece menos informação sobre a receptiva; além disso, neste caso concreto em estudo, a ênfase do

teste na expressão pode ter interferido e prejudicado, em certa medida, nalguns dos resultados pelo facto de D. A pouca experiência de investigação da autora, o carácter retrospectivo da avaliação da Lista de Registo de Comportamentos Linguísticos que confia na memória possível da mãe sobre o desenvolvimento de D, os instrumentos pouco estudados (especialmente a PACA, Baptista, 2009), entre outros, trazem fragilidades ao estudo produzido.

Apesar disso, consideramos que os resultados obtidos permitiram recolher algumas implicações para a prática, ao permitir identificar e descrever as dificuldades e potencialidades das crianças que apresentem dificuldades no desenvolvimento da linguagem, e abrir possibilidades no delinear de intervenções a elas destinadas.

CONCLUSÕES

Ao preparar este projeto de investigação, foram muitas as expectativas. Desde logo, acredita-se que o estudo que pretendemos desenvolver, nos irá trazer novos conhecimentos.

Estudo prende-se com a crescente necessidade de haver atenção ao desenvolvimento infantil, nomeadamente o linguístico, a fim de identificar dificuldades o mais precocemente possível, e evitar o seu agravamento e agir/intervir com essas crianças.

A concretização desta investigação criou a oportunidade de aprofundar conhecimentos sobre a Linguagem e algumas das suas dificuldades. A nossa sociedade está em constante mudança, e é caracterizada em boa parte pela sua diversidade cultural. É uma sociedade que se rege, essencialmente, pela linguagem e comunicação, pois os seres humanos necessitam de comunicar nas suas relações que estabelecem uns com outros. A linguagem assume, assim, um papel primordial entre os sujeitos. Além disso, a linguagem oral é fundamental para a aprendizagem de outras competências centrais na vida das sociedades desenvolvidas, as competências de leitura e escrita. Por várias razões, a linguagem se afigura pois importante. Em várias circunstâncias surgem dificuldades na sua aquisição; assim, por exemplo, se a criança apresenta dificuldades de linguagem ou não adquire nem desenvolve a linguagem nas etapas consideradas “normais”, estamos perante um atraso no desenvolvimento da linguagem.

Perante alguma suspeita de atraso de desenvolvimento é importante proceder à sua avaliação, no intuito de averiguar que aspetos linguísticos estão alterados, qual a

natureza da diferença linguística, qual o nível de desenvolvimento e qual a necessidade de intervenção.

A avaliação e intervenção realizada com uma criança, a participante deste estudo, foi um processo compensador no que diz respeito à observação dos benefícios que foi possível criar, mas também no sentido de entender que nem sempre “resolvemos” (completamente) as suas dificuldades. Assim, este estudo deixa uma maior sensibilidade e disponibilidade para a deteção e trabalho intencional para colmatar dificuldades de linguagem, tarefa essencial do educador.

No que diz respeito, à parte empírica deste trabalho, seria de salientar enriquecimento proporcionado com a sua realização. A aplicação dos testes de avaliação com a criança e restante recolha de dados, o tratamento dos dados obtidos, foi um processo gratificante de realizar, bem como experienciar a mais uma valia do Programa Portage o desenvolvimento da criança enquanto pessoa.

Torna-se indispensável que os profissionais da educação e todos os outros técnicos intervenientes no sistema educativo tenham uma conceptualização clara, correta e uniformizada sobre esta temática. Só desta forma se poderá dar sequência ao imprescindível processo de avaliação, planificação e intervenção de acordo com a individualidade de cada criança com NEE, e ter como intervenientes a família, terapeuta e docentes com o intuito de ampliar os efeitos benéficos das intervenções e de trocar experiências (numa atitude de permanente auto-formação), salvaguardando as necessidades da criança. Tal como foi referido, se estas alterações não forem detetadas atempadamente ou se não for dada a devida importância podemos afetar o processo de aprendizagem, podendo levar ao fracasso escolar com repercussões ao nível emocional, pessoal e social (Fonseca, 1999).

Para ajudar as crianças com dificuldades de Linguagem é necessário conceber programas tendo como base os pontos fortes e as suas fragilidades, que afectam a aprendizagem e as interações da criança no dia-a-dia, e formar profissionais nesta área, integrando-os em equipas multidisciplinares.

Tudo o que foi apresentado é inevitavelmente um trabalho, uma peça inacabada e imperfeita, que demanda alterações para melhorar e complementar. Neste estudo pretendemos constituir como um ponto de reflexão para futuras investigações nesta área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, M., Espino. O., Moreno, A.,& Ramos. V. (2003). *Avaliação da Linguagem - Teoria e Prática do Processo de Avaliação do Comportamento Linguístico Infantil*. São paulo: Livraria Santos Editora Lda.
- Acosta, V.M. (2007). Transtorno específico da linguagem. In M. Puyuelo&J.A.Rondal (Eds), *Manual de Desenvolvimento e Alterações da Linguagem na Criança e no Adulto*. Porto Alegre: Artmed.
- Aguado, G. (1999). *Transtorno específico del lenguaje – Retraso de lenguaje y disfasia*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- American Speech-Language-Hearing Association (1983). *Definition of language*.Committee on Language ASHA, 25, 44.
- American Psychiatric Association– DSM – 5 (2013).*Diagnostic and Statiscal Manual of Mental Disorders*. (5th Ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Antunes, E.B. (2009). Contribuições clínicas da Fonética e da Fonologia. *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde*. Porto, 124-136. Edições. Universidade Fernando Pessoa.
- Baptista, M. (2009). *P.A.C.A. Prova de Avaliação de CapacidadesArticulatórias. Crianças dos 3 aos 6 anos*. 1ª Edição. Coimbra: Grácio Editor.
- Bautista, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Edições Dinalivro.
- Bernstein, D. K., & Tiegerman, E. (1993). *Language and Communication Disorders in Children*.(3º Edição). New York: Merrill: Macmillan Publishing Company.
- Bernstein, D. K. & Tiegerman-Farber, E. (2002). *Language and communication disorders in children*. (Fifht Edition), Boston: Allyn & Bacon.

- Bishop, D.; Mogford, K. (2002) - *Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Bishop, D. V. M. (2002). The role of genes in the etiology of specific language impairment. *Journal of communication disorders*, 35. (pp.311-328).
- Bishop, D. V. M. (1992). The underlying nature of specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33. (pp.3-66).
- Bloom, L. and Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: Wiley.
- Bluma, S. M.; Shearer, M.S.; Froham, A.H.; Hilliard, J.M.; White, M. & East, K.(1994). *Guia de Pais para a Educação Precoce*. Edição Especial da adaptação de 1988. Lisboa: Associação Portage - Portugal.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N.A.; Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa: Serviço de Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A.Sinclair, R. Jarvella & W. J. M. Levelt (Eds.), *The Child's Conception of Language*. (pp.241- 256). Berlim: Springer.
- Capovilla, A.G.S. & Capovilla, F.C. (2000). Efeitos do treino de Consciência Fonológica em crianças com baixo nível socioeconómico. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, (Vol.13, nº1). Porto Alegre: Universidade de São Paulo.
- Castro, S. L.; Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chomsky, N. (1994). *O Conhecimento da Língua. Sua natureza, origem e uso*. Lisboa: Editorial Caminho.

- Cooperative Educational Service Agency 5 (CESA5). consultado em junho 2013 :
<http://www.cesa5.org/>.
- Costa, L. (2012). *Um caminho a percorrer: da linguagem oral à linguagem escrita*. Tese de Mestrado em Educação/Educação Especial apresentada à Universidade Católica Portuguesa.
- Costa, L. & Carapeto, M. J. (2012). Da linguagem oral no pré-escolar à aprendizagem da leitura no primeiro ano de escolaridade: um contributo. In L. S. Almeida, B. D. Silva & A. Franco (Orgs.), *Atas do II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”* (pp. 1048-1058). Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8525-13-0.
- Costa, L. & Carapeto, M. J. (2013a). Hábitos de leitura na família, habilidades linguísticas e fluência de leitura: um contributo. In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, A. Franco & R. Monginho (Coord). *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5585-5597). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEEd) / Instituto de Educação, Universidade Minho. ISBN 978-989-8525-22-2
- Costa, L. & Carapeto, M. J. (2013b). Desenvolvimento da linguagem e fluência de leitura no final do primeiro ano de escolaridade: um contributo. In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, A. Franco & R. Monginho (Coord). *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3963-3977). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEEd) / Instituto de Educação, Universidade Minho. ISBN 978-989-8525-22-2.
- Costa, M. F. A. (2012). *Desenvolvimento da Linguagem na Criança: Hábitos Oraís e Perturbações da Fala*. Tese de Mestrado na secção Autónoma de Ciências da Saúde apresentada à Universidade de Aveiro.

- Coutinho, A. P. (2012). *As Perturbações da Aquisição e do Desenvolvimento da Linguagem*. Tese de Mestrado em saúde Pública. Especialização em Promoção e Proteção de Saúde. Universidade Nova de Lisboa. Escola Nacional de saúde Pública.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE, 2005). *Intervenção Precoce na Infância - Análise das situações na Europa: Aspectos-chave e Recomendações*. (consultado em fevereiro 2012) Disponível em:http://www.european-agency.org/publications/ereports/early-childhood-intervention/eci_pt.pdf/view.
- Falvo, D. (2005). *Medical and psychosocial aspects of chronic illness and disability*. Sudbury, MA: Jones and Bartlett Publishers.
- Faria, I. (1996). *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem. Abordagem Neuropsicopedagógica ao insucesso escolar*. (4ª.Ed.).Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (1999). *Necessidades da Criança em Idade Pré-Escolar*.(consultado em dezembro 2011) Disponível em:<http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d028.pdf>
- Franco, M. G., Reis, M. J., Gil, T. M. S. (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala. Perturbações Específicas de Linguagem em Contexto Escolar–Fundamentos*. Lisboa: DGIDC/ME.

- Franco, V. (2007). Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipe em intervenção precoce. *Interação em Psicologia, 11 (1)*, 113-121.
- Freitas, G. C. (2004). Sobre a consciência fonológica. In R. R. Lamprecht, *Aquisição Fonológica do Português: Perfil de Desenvolvimento e Subsídios para a Terapia*. Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, M. João; Alves, Dina; Costa, Teresa (2007). *Conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: DGIDC/ME.
- Heim, S. & Benasich, A. A. (2006). Developmental disorders of language. In: D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology (Vol. 3: Risk, Disorder, and Adaptation)*, (pp. 268-316). Hoboken, N. J.: Wiley.
- Hohmann, M.; Banet, B. Weikart, D. (1979). *A criança em acção*. (2ª edição). Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2006). *The Use of Single-Subject Research to Identify Evidence-Based Practice in Special Education*. *Exceptional Children, 71*, 165-179.
- Jakubovicz, R. (2002). *Atraso de Linguagem: Diagnóstico pela média dos valores de frase (MVF)*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Law, J. (2001). *Identificação precoce dos distúrbios da linguagem na criança*. Rio de Janeiro: Ed. Revinter.
- Lima, R. (2009). *Fonologia Infantil: Aquisição, Avaliação e Intervenção*. Coimbra: Almedina.
- Lima, R. (2000). *Linguagem infantil: da normalidade à patologia*. Braga: APPACDM.

- Martins, I. M. (2002). *Perturbações Específicas do Desenvolvimento da Linguagem: avaliação, classificação, diagnóstico diferencial, prognóstico*. Psicologia. Celta Editora.
- Martins, I. M. (2002). *Perturbações Específicas do Desenvolvimento da Linguagem: avaliação, classificação, diagnóstico diferencial, prognóstico*. Psicologia. Celta Editora.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-História da aprendizagem da leitura*. Lisboa: I.S.P.A.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República, 1ª série, n.º 4*, 154-164.
- Morais, J. (2003). *Despistar e intervir com crianças com perturbações específicas de linguagem nas escolas do ensino regular*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Organização Mundial de Saúde (2010). *The ICD-10. Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. (Chapter V). (10ª Ed.) OMS.
- Pádua, F. (2009). *O livro do coração. Viver mais e melhor*. (2ª. Edição). Alfragide: Academia do Livro.
- Pereira, F. (Coord.) (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio e Prática*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de desenvolvimento Curricular/Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

- Piaget, J. (1989). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Brasil: Martins Fontes Editora Lda.
- Pimentel, J. S. (2004), *Avaliação de Programas de Intervenção Precoce. Análise Psicológica, 1 (XXII)*, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, UIPCDE.
- Puyuelo, M. (2007). Comunicação e linguagem. Alterações no decorrer do ciclo vital. (Cap.2). Puyuelo, M. & Ronda L, J.A. *Manual de desenvolvimento e Alterações da Linguagem na Criança e no Adulto*. Porto Alegre: Artmed.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. (2ª Ed.). Lisboa: Gradiva.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Viana, F. L., Martins, M., & Coquet, E. (2002). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho. Braga: Bezerra.
- Viana, F. (2002). *Melhor Falar Para Melhor Ler - Um Programa de Desenvolvimento de Competência Linguísticas (4-6 anos)*. (2ª Ed.). Centro de Estudos da criança - Universidade do Minho.
- Viana, F. (2004). *Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto.
- Ribas, L. P. (2004). Sobre a aquisição do onset complexo. In: Lamprecht, R. et al. *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed.
- Rigolet, S. A. (2000). *Os três P – Precoce, Progressivo, Positivo. Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora.

- Rondal, J. A., Esperet. E., Gombert, J. E., Thibaut, J. P., & Comblain, A. (2007). *Desenvolvimento da linguagem oral*. In: M. Puyuelo, & J. A. Schirmer, C.R.; Fontoura, D.R.; Nunes, M.L. (2004). Distúrbios da aquisição da Linguagem e da Aprendizagem. *Jornal de Pediatria*. 80, 95-103.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- 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 de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. ; Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de desempenho*. Lisboa: ME- DEB.
- Stake, R. E. (2009). *Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2ª Ed.). Lisboa: Gulbenkian.
- Tetzchner, S., & Martinsen, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora.
- Walker, M. (1990). El lenguaje Makaton. Usos británicos y internacionales (pp. 248-258). *Em Actas XVI Congreso Nacional de AELFA*. INSERSO, Salamanca.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmática da comunicação humana: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos de interação*. São Paulo: Cultrix.
- Wetherby, A. M., Warren, S. F. & Reichle, J. (1998). *Transitions in prelinguistic Communication*, 7. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Wertzner, H.F. (2004). *Fonologia: desenvolvimento e alterações*. In: Ferreira, L.P. Belfi-Lopes, Dd.m. e Limongi, S.C.O. (Org.). *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo, Roca.

- Wicks-Nelson, R. & Israel, A. C. (1997). *Psicopatología del niño y del adolescente*(3.^a Ed.). Madrid: Prentice Hall.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4th Ed.) (Applied Social Research Methods, Vol. 5). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zorzi, J.L. & Hage, S.R. de V. (2004). *PROC- Protocolo de observação Comportamental Avaliação de Linguagem e aspectos cognitivos infantis*. São Paulo, Pulso.

ANEXOS

Declaração

Aceito participar, e que o meu educando participe, no estudo de autoria de Maria Virgínia Moreira Oliveira (aluna da Faculdade de Ciências Sociais na Universidade Católica Portuguesa, Braga), orientado pela Professora Doutora Maria João Carapeto (Faculdade de Ciências Sociais na Universidade Católica Portuguesa, Braga), no âmbito da sua dissertação de Mestrado em Ciências de Educação – Educação Especial.

Tomei conhecimento dos objetivos da investigação, designadamente o avaliar o impacto de um programa de estimulação no desenvolvimento da Linguagem numa criança com necessidades educativas especiais bem como a sua metodologia.

A minha (nossa) participação é voluntária e foi-me assegurado que será respeitada a confidencialidade dos dados e protegida a identidade dos participantes em qualquer relatório ou publicação.

Com esta autorização, estaremos a colaborar para o desenvolvimento da investigação na área do desenvolvimento da Linguagem em crianças de idade Pré-escolar com necessidades educativas especiais.

Braga, 15 dezembro de 2011

A Encarregado/a de Educação,

Declaração

Autorizo a que nossa Docente participe, no estudo de autoria de Maria Virgínia Moreira Oliveira (aluna da Faculdade de Ciências Sociais na Universidade Católica Portuguesa, Braga), orientado pela Professora Doutora Maria João Carapeto (Faculdade de Ciências Sociais na Universidade Católica Portuguesa, Braga), no âmbito da sua dissertação de Mestrado em Ciências de Educação – Educação Especial.

Tomei conhecimento dos objetivos da investigação, designadamente o avaliar o impacto de um programa de estimulação no desenvolvimento da Linguagem numa criança com necessidades educativas especiais bem como a sua metodologia.

Foi-me assegurado que será respeitada a confidencialidade dos dados e protegida a identidade dos participantes em qualquer relatório ou publicação.

Com esta autorização, estaremos a colaborar para o desenvolvimento da investigação na área do desenvolvimento da Linguagem em crianças de idade Pré-escolar com necessidades educativas especiais.

Braga, 15 dezembro de 2011

O Diretor,

ANAMNESE

NOME: _____ DATA DE NASCIMENTO: _____

1 – ANTECEDENTES FAMILIARES (referir parentesco sempre em relação à criança)

Consanguinidade: _____ Epilepsia: _____

Défice Mental: _____ Alcoolismo: _____

Deficiências sensoriais e motoras: _____

Pais com dificuldades de Linguagem /aprendizagem: _____

Outras Doenças: _____

2 – ANTECEDENTES PESSOAIS:

Gravidezes anteriores: _____ Quantas? _____

História resumida das mesmas: _____

Gravidez da criança: _____

Doenças Infecciosas: _____ Medicação usada: _____

Exames efetuados: _____

Outras ocorrências: _____

3 – PARTO

Meses: _____ Espontâneo: _____ Local: _____

Assistência: _____ Duração: _____ Manobras Obstétricas: _____

Outras Ocorrências: _____

4 – PERÍODO NEO-NATAL

Apgar: _____ Peso: _____

Coloração da pele: _____ Hemorragias: _____

Dificuldades respiratórias: _____ Reanimação: _____

Sucção: _____ Uso de chupeta: _____ Deglutição: _____

Ictéria: _____ Convulsões: _____

Outras Ocorrências: _____

5 – HISTÓRIA ALIMENTAR

Amamentação: _____ Biberão: _____ À colher: _____

Progressão de peso: _____ Vômitos: _____ Alergias: _____

Outras Ocorrências: _____

6 – DESENVOLVIMENTO MOTOR

Sorriso: _____ Segurar a cabeça: _____ Sentar: _____

Posição de pé com apoio: _____ Sem apoio: _____

Andar: _____ Prensão: _____ Manipulação: _____

Primeiras palavras: _____ Primeiras frases: _____

Alimentação autónoma: _____ Vestir-se sozinha: _____

Controle dos esfíncteres: _____ Anal diurno: _____

Noturno: _____ Enurese diurna: _____ Noturna: _____

Outros dados: _____

7 – HISTÓRIA DE SAÚDE

Doenças da pele: _____ Respiratórias: _____ Alergias: _____

Otites: _____ Meningo - encefalites: _____

Doenças oftalmológicas: _____ Convulsões: _____

Doenças auditivas: _____ Traumatismo crâneo-encefálico: _____

Doenças infecto-contagiosas: _____ Intervenções cirúrgicas: _____

Outras doenças e tratamentos: _____

8 – SITUAÇÃO ATUAL DA LINGUAGEM

A criança estabelece contacto ocular: _____

A criança fala: _____ Compreende o que se diz: _____

Responde ao seu nome: _____ Aponta com intencionalidade: _____

Articula todos os fonemas: _____ Quais não articula: _____

Baba-se: _____ Gagueja: _____

Vocabulário Tipo de frases: _____

Outros aspetos referentes à linguagem: _____

9 – PSICOMOTRICIDADE

Anda com apoio: _____ Sem apoio: _____

Desequilíbrio e descontrolo da marcha: _____

Equilibra-se sentada: _____

Utiliza as mãos quando sentada: _____

Destreza manual: _____

Coordenação global de movimentos: _____ Corre: _____

Cansa-se com facilidade: _____ É ágil: _____

Outros dados: _____

10 – HIGIENE E ALIMENTAÇÃO

È necessário levá-la à casa de banho: Sim Usa o pote: Usou

Usa a sanita: Sim Cuida da sua higiene pessoal: Sim

Mastiga e engole bem: _____

Come de forma autónoma: _____ Veste-se com ajuda: _____

Veste-se Sozinha: _____ Calça-se sozinha: _____

Outros problemas: _____

11 – SOCIALIZAÇÃO

Brinca: _____ Que brinquedos prefere: _____

Que brincadeiras prefere: _____

Vê televisão: _____

Tem amigos: _____ Ajuda em casa: _____

Faz recados: _____ Sai sozinha: _____ Sabe atravessar a rua: _____

Sabe onde mora: _____ Conhece os vizinhos: _____

Convive com eles: _____ Outros aspectos: _____

12 – COMPORTAMENTO ATUAL

É lenta: _____ Isola-se: _____ É concentrada nas atividades: _____

É irrequieta: _____ Faz birras: _____ Obedece facilmente: _____

É alegre: _____ É triste: _____ Chora frequentemente: _____

Tem medos: _____ Tem tiques: _____ Rói as unhas: _____ Vômitos: _____

Lembra-se de factos e de pessoas: _____ Faz movimentos repetidos: _____

Baloíça-se: _____ Como reage a pessoas e fatos estranhos: _____

Como reage em casa: _____ Como reage na escola/JI: _____

Outros aspectos: _____

13 – SITUAÇÃO ATUAL DE SAÚDE

Quais os aspetos de saúde existentes, quando surgiram, como evoluíram e qual o Tratamento:

14 – SITUAÇÃO ESCOLAR

Apoio domiciliário: _____ Ama: _____ Ama com apoio: _____

Creche: _____ Creche com apoio: _____

Jardim de Infância: _____

Jardim de Infância com apoio: _____

Outros dados: _____

Dados recolhidos por:

Dados fornecidos por:

Data:

**QUESTÕES ORIENTADORAS DA ENTREVISTA À EDUCADORA DE
INFÂNCIA TITULAR/ PROFESSORA DE EE**

1. Sempre foi Educadora de Infância/Professora de EE?
2. Há quantos anos exerce como Educadora de Infância/professora de EE?
3. Com a D, há quanto tempo está com ela?
4. Tentou articular com a Terapeuta de Fala ou outros parceiros?
5. Quais são as estratégias desenvolvidas com D, em termos de Linguagem?

LISTA DE REGISTO DE COMPORTAMENTOS (LRC) PORTAGE

Nível de Idade : 0-1

Ficha		Competência atual	Comentários
E.B.5	L.1	Estimulação auditiva geral: cantar e falar ao bebé (atividades dos pais)	Desde sempre
E.B.6	L.2	Estimulação auditiva geral: usando brinquedos sonoros (atividades dos pais)	6 M
E.B.12	L.3	Reage ao som movimentando o corpo ou olhando na direcção da fonte sonora	8 M
	L.4	Olha para a pessoa que fala ou faz movimentos tentando atrair a atenção da criança	6 M
	L.5	Reage à voz do adulto parando de chorar ou movimentando o corpo	6 M
E.B.17	L.6	Chora de modo diferente consoante aquilo que a incomoda	6 M
S.2	L.7	Sorri em resposta à atenção do adulto	6 M
E.B.23	L.8	Segue o som virando a cabeça	8 M
E.B.32	L.9	Tenta localizar um som virando a cabeça na sua direcção	8 M
E.B.34	L.10	Galreja quando está contente	9 M
E.B.38	L.11	Repete os seus próprios sons (em resposta à voz do adulto)	1 A
E.B.41	L.12	Ri	8 M
S.3	L.13	Vocaliza em resposta à atenção de outra pessoa	8 M
S.4	L.14	Olha para as próprias mãos, sorri e vocaliza frequentemente	1 A
	L.15	Repete os próprios sons quando os outros se repetem	2 A 6M
E.B.42	L.16	Mostra reconhecer membros da família sorrindo ou parando de chorar	1 A 6M
E.B.45	L.17	Balucia (repetição das sílabas)	2 A 6M
S.6	L.18	Sorri em resposta a expressões faciais dos outros	1A 6M
S.7	L.19	Sorri e vocaliza ao ver a sua imagem no espelho	2 A
S.8	L.20	Dá palmadinhas na cara do adulto ou puxa-lhe os cabelos, o nariz, os óculos, etc.	1A 4M
S.10	L.21	Estende os braços a pessoas conhecidas	1A 3M
S.11	L.22	Estende a mão e bate levemente na sua imagem ao espelho	2 A
S.13	L.23	Aperta ou sacode um objetivo que se lhe põe na mão produzindo sons involuntariamente	1A 3M
S.15	L.24	Procura com frequência o contato visual nos 2 ou 3 minutos em que se está a cuidar dela	9M -1 A
S.17	L.25	Vocaliza para chamar a atenção	1 A
	L.26	Repete a mesma sílaba 2 ou 3 vezes (por ex. ma, ma, ma) por imitação	1A 6M
S.18	L.27	Imita a brincadeira do “cu-cu”	2 A
S.19	L.28	Bate palminhas imitando o adulto	2 A
S.20	L.29	Diz adeus acenando com a mão imitando o adulto	1A 3M - 1A 6M
	L.30	Responde a gestos fazendo gestos	1A 3M
	L.31	Faz 4 ou mais sons diferentes	2 A
	L.32	Reage à música vocalizando	3 A
	L.33	Segue uma conversa olhando para as pessoas que falam	1A 6 M
S.23	L.34	Abraça, faz festinhas e beija as pessoas conhecidas	Depois 2 A
	L.35	Executa uma ordem simples ou acompanhada de gestos (não ser contrariada)	2A 2M
	L.36	Quando se diz “não” interrompe momentaneamente a atividade que está a fazer 75% das vezes	2 A
	L.37	Olha para o objeto familiar, quando nomeado	2 A
S.24	L.38	Responde quando se chama pelo seu nome, olhando e estendendo os braços para que lhe peguem	1A 6M
	L.39	Responde a perguntas simples com uma resposta não oral	1A 3M
C.16	L.40	Aponta para uma parte do corpo (por ex. nariz)	Depois de 1A 6M
	L.41	Combina 2 sílabas diferentes num jogo vocativo	3 A
	L.42	Ri e grita quando brinca	2A 2M
	L.43	Olha para uma imagem durante alguns segundos	1A 3M
S.25	L.44	Por imitação aperta ou sacode um brinquedo para produzir um som	1A 3M -1A 6M
	L.45	Imita os padrões de entoação dos outros	1A 3M
	L.46	Emprega uma só palavra com significado para nomear objetos ou pessoas	2A - 2A 2M
	L.47	Vocaliza em resposta a outra pessoa que fala	2 A

LRC - Nível de Idade : 1- 2

Ficha		Competência atual	Comentários
	L.48	Reage a rimas e lenga lengas	4 A
	L.49	Diz 5 palavras diferentes (pode usar a mesma palavra para se referir a diferentes objetos)	4 A
	L.50	Palra, como se estivesse a conversar	2A 6M – 3 A
	L.51	Procura um som escondido (por ex. uma campainha numa caixa, um despertador debaixo de uma almofada)	2A 6M
	L.52	Usa gestos para dizer que quer “mais”	2A 6M
	L.53	Responde ao “não há/ não está cá”	3A 6M – 4 A
	L.54	Imita o uso de objetos comuns (por. ex. colher, copo, escova)	3-4 A
	L.55	Procura a fonte sonora fora da sala (por ex. campainha de porta, mota, crianças a chamar)	4 A
	L.56	Produz o som do animal ou emprega esse som para nomear o animal (vaca= mu-mu)	4 A
	L.57	Obedece a 3 ordens diferentes não acompanhadas de gestos	4 A
	L.58	Toca ou olha para 6 objetos nomeados	4 A
	L.59	Aponta 3 a 5 imagens num livro, quando nomeados	4 A
	L.60	Aponta 3 partes do seu próprio corpo	4 A
	L.61	Diz 10 palavras	4 A
	L.62	Diz o seu nome ou diminutivo a pedido	5 A
	L.63	Responde à pergunta “o que é isto?” com o nome do objeto	5 A
	L.64	Pede “mais”	5 A
	L.65	Diz “não há / não há mais/ não está cá”	5 A
	L.66	Dá ou mostra um objeto a pedido	4 A
	L.67	Movimenta apropriadamente o corpo quando se diz “para cima “ e “para baixo”	4 A
S.28	L.68	Quando brinca imita os movimentos de outra criança	4 A
S.29	L.69	Imita o adulto em tarefas simples (por ex. sacudir as roupas, puxar a roupa da cama e segurar nos talheres)	5 A
C.20	L.70	Aponta para si própria quando lhe perguntam “onde está o/a... (nome)?	4 A
S.30	L.71	Brinca com outra criança, embora cada uma realize atividades separadas	3A 6M
	L.72	Combina o uso de palavras e gestos para manifestar os seus desejos	3A 6M – 4 A
	L.73	Sabe o que fazer em situações familiares (saídas, refeições, deitar)	3-4 A
	L.74	Diz o nome de 5 membros da família incluindo dos animais domésticos	5 A
	L.75	Aponta 12 objetos familiares, quando nomeados	5 A
S.31	L.76	Participa em brincadeiras com outras crianças, empurrando carrinhos ou atirando uma bola (durante 2- 5 minutos)	4 A
	L.77	Vocaliza enquanto brinca em resposta ao discurso do adulto	4A 6M – 5 A
S.35	L.78	Abraça e pega numa boneca ou brinquedo macio	2A 6M – 3 A
S.36	L.79	Repete ações que provocam riso ou atraem a atenção	5 A
	L.80	Diz o nome de 4 brinquedos	5 A
	L.81	Pede alguns alimentos dizendo o seu nome quando lhos mostram (leite, bolacha, pão)	4 A
	L.82	Diz o nome de 3 partes do corpo de uma boneca ou de uma pessoa	5 A
S.37	L.83	Dá um livro ao adulto para que lho leia ou o vejam	5 A
C.22	L.84	Junta objetos às imagens dos mesmos	4 A
C.24	L.85	Vira 2/3 páginas de um livro para procurar uma imagem nomeada	4 A
S.38	L.86	Puxa por uma pessoa para mostrar qualquer ação ou objeto	4 A
S.39	L.87	Retira a mão e diz “não, não” quando está perto de um objecto proibido e assinalado como tal	4 A
	L.88	Faz perguntas elevando a entoação da voz no final da palavra ou frase	4A 6M – 5 A
	L.89	Responde a perguntas que exijam respostas “sim” ou “não”	4 A
S.41	L.90	Brinca com 2 ou 3 crianças da sua idade	3A 6M
S.43	L.91	Cumprimenta outras crianças e adultos conhecidos quando se lhe recorda	3A 6M
C.25	L.92	A pedido encontra um livro específico	5 A
C.27	L.93	Nomeia 4 imagens comuns	5 A
	L.94	Nomeia objetos comuns numa variedade de situações (por ex. no jardim, no quintal, nas lojas, em casa)	5 A


LRC - Nível de Idade : 2 - 3

Ficha		Competência atual	Comentário
S.45	L.95	É capaz de trazer ou levar um objeto ou ir chamar uma pessoa a outro quarto, quando se lhe pede	4A6M
S.46	L.96	Sente-se perto de um adulto para partilhar um livro de imagens, durante 5 minutos	4A6M
S.47	L.97	Diz “ por favor” ou “ obrigada” quando se lhe chama a atenção	5 A
S.48	L.98	Procura ajudar os pais nas tarefas domésticas tomando parte nelas (por ex. segurar a pá do lixo)	5 A
	L.99	Actua em resposta a palavra de ação	3A 6M– 4A
S.50	L.100	Faz uma escolha quando se lhe pede	4A
	L.101	Responde apropriadamente ao uso de adjetivos comuns (por ex. cansado, contente, frio, grande, pequeno)	4 A 6M
	L.102	Imita seqüências de brincadeiras (por ex. tomar conta da boneca)	3A 6M – 4A
C.35	L.103	A pedido coloca objetos “dentro de”, “debaixo de”, “ em cima de”	4A
L.51	L.104	Usa alguns adjetivos comuns (por ex. quente, grande)	4A
C.38	L.105	Descreve ações em imagens	4 A 6M
	L.106	Responde à pergunta “o que está...a fazer?” descrevendo atividades simples	4A – 4 A 6M
	L.107	Combina substantivos e/ou adjetivos em frases de 2 palavras (bola, cadeira) ou (bola grande)	5A
	L.108	Combina verbo e nome em frases de 2 palavras (por ex. beber leite, comer pão, lavar as mãos)	4 A
	L.109	Combina o próprio nome e verbo em frases de 2 palavras (por ex. bebê cai)	4 A
	L.110	Mima ações e repete a palavra final de cada frase e de cada canção familiar	4 A
	L.111	Emprega uma palavra quando necessita de ir à casa de banho	4 A
	L.112	Combina verbo ou nome com “aqui” e “ali” em frases de 2 palavras (por ex. cadeira aqui”	4 A 6M
	L.113	Combina 2 palavras para expressar posse (por ex. carro papá)	4 A
	L.114	Aponta ou nomeia pormenores nas imagens	4 A 6M
	L.115	Atua em resposta a pistas verbais durante uma brincadeira de faz de conta (por ex. o urso tem fome)	4A 6M
	L.116	Seleciona um objeto descrito pela sua função (copo escova)	4 A
	L.117	Responde a perguntas com a interrogativa “onde...?”	4A 6M
	L.118	Aponta ou nomeia objetos ou animais pelo som que produzem	4 A
	L.119	Combina substantivos, verbos e adjetivos em frases de 3 palavras (carro grande papá)	4A6M
	L.120	Ao falar refere-se a si próprio pelo seu nome	4 A 6M
	L.121	Aponta a imagem de um objeto comum descrito pelo uso	4 A
	L.122	Ouve histórias simples (por ex. horas de ir para a cama)	4 A
	L.123	Indica a idade com os dedos	-
	L.124	Diz o sexo quando se lhe pergunta	-
	L.125	Obedece a uma série de 2 ordens relacionadas	5 A
	L.126	Utiliza a forma verbal “está a...” (está a comer, está a ouvir)	5 A
	L.127	Fala enquanto brinca ao “faz de conta” com o adulto	5 A
	L.128	Conhece as personagens familiares da TV e nomeia-as	Não gosta de TV
S.49	L.129	Brinca vestindo roupas de adultos	4A 6M
	L.130	Emprega a forma regular d plural (livro/livros)	5 A
	L.131	Emprega consistentemente algumas forma de verbos irregulares, no passado (foi, fez, estava)	5 A
	L.132	Fala acerca de imagens complexas (por ex. acontecimentos na rua, na escola, etc.)	5 A
	L.133	Pergunta “o que é isto/aquilo?”	4 A6M
	L.134	Controla o volume da voz em 90% das vezes	4A 6M
	L.135	Emprega “este/esta” e/ou “aquele/aquela” ao falar	5 A
	L.136	Emprega “está” em frases simples (por ex. “A bola está aqui”)	4A 6M
	L.137	Diz “eu”, “mim”, “meu” em vez do seu próprio nome	4 A6M
	L.138	Diz “não”	4 A
	L.139	Responde a perguntas “quem é” dando um nome	4A 6M – 5 A
	L.140	Indica posse usando “do/da” quando se lhe pergunta “de quem é...”	4 A
	L.141	Emprega o artigo o/a, um/uma	4 A
	L.142	Emprega alguns nomes de classes (brinquedos, animais)	4A 6M – 5 A
	L.143	Usa os verbos “Ser”, “Estar” e “Ter” no presente, com alguma consistência	5 A
	L.144	Participa em brincadeiras produzindo padrões rítmicos simples (por ex. bater palmas, bater com os pés)	4 A

LRC - Nível de Idade : 3 - 4

Ficha		Competência atual	Comentários
	L.145	Usa frases de 4 palavras	5A
S.52	L.146	Canta e dança ao som da música	4A 6M
	L.147	Identifica (fazendo gestos /mimica) sons fortes e fracos nos jogos musicais	5A
S.53	L.148	Segue as regras de um jogo (imitando as ações de outras crianças)	4A 6M
S.54	L.149	Cumprimenta adultos conhecidos sem que se lhe lembre	5A
	L.150	Mantem uma conversa simples	5A
C.41	L.151	Nomeia 136bjetos pequenos e grandes	4A 6M
C.42	L.152	A pedido aponta 10 partes do corpo	
C.43	L.153	A pedido verbal aponta para rapaz/menino e para uma rapariga/menina	com dificuldade
C.51	L.154	Conta até 3, por imitação	4 A
C.46	L.155	Descreve 2 acontecimentos ou personagens de uma história conhecida ou de um programa de televisão	5A
S.56	L.156	Pede autorização para mexer num brinquedo com que outra criança está a brincar	4A 6M – 5 A
S.57	L.157	Diz “se faz favor” e “obrigado” em 50% das vezes sem que lhe lembrem	5A – 5A 6 M
S.58	L.158	Atende o telefonechama o adulto ou fala com pessoas conhecidas	5A – 5A 6M
	L.159	Faz perguntas como “onde” e “quem”	5A
	L.160	Presta atenção a uma história durante 5 minutos	4A 6M – 5 A
	L.161	Responde corretamente a ordens com “fora “ e “atrás”	4A 6M – 5 A
C.47	L.162	Repete canções/lenga lengas em que brinca com os dedos	5A
C.55	L.163	Conta até 10 objetos por imitação	5A
S.55	L.164	Segue as regras de um jogo em grupo dirigido por um adulto	5A
S.59	L.165	Espera pela sua vez	4A 6M – 5 A
S.60	L.166	Segue as regras de um jogo em grupo dirigido por uma criança mais velha	5A
S.63	L.167	Brinca junto de outras crianças e fala com elas enquanto executa o seu jogo (30 minutos)	-
	L.168	Faz perguntas com “porque é que” e espera pela resposta do adulto	5A
C.63	L.169	A pedido nomeia 3 cores	5A
C.64	L.170	Nomeia 3 formas □○ e▲	5A 6M
	L.171	Executa séries de 2 ordens não relacionadas	5A 6M
	L.172	Diz o nome completo quando se lhe pede	5A 6M (2 nomes)
	L.173	Responde a perguntas simples com “como...?”	5A 6M
C.61	L.176	Diz se os objetos são iguais ou diferentes	5A – 5A 6M
	L.174	Repete sequências ou séries de sons	4 A 6M
	L.175	Emprega verbos regulares no passado	-
	L.177	Usa adjetivos referentes ao tamanho em situações familiares	5A
	L.179	Planeia sequências de atividades nomeando-as à medida que se desenvolvem (por ex. preparar o pequeno almoço, comer e lavar a loiça)	5A – 5 A 6M
	L.180	Fala sobre o que está a acontecer	5A 6M
	L.181	Responde a perguntas como “porquê” sobre pequenos episódios de uma história simples	5A
	L.182	Diz para que servem objetos comuns	5 A
	L.183	Expressa ações futuras empregando “vou...”, “tenho de...”, “quero...”	5 A
	L.184	Usa plurais irregulares (“cães”, “caracóis”, “limões”, etc.)	-
	L.185	Relata 2 acontecimentos pela ordem em que ocorrem	5A 6M
	L.186	Dramatiza uma variedade de experiências importantes relacionando-as com determinados objetos	-
	L.187	Usa uma linguagem inteligível para os estranhos	5A 6M

Ficha	Comportamento	Comentários
L.188	Obedece a uma série de 3 ordens	(1 ordem)
L.189	Aponta ou junta um par de objetos / imagens quando se lhe pede	5A
L.190	Usa frases compostas (por ex. “Dei um pontapé na bola e ela foi parar à rua”)	-
L.191	Quando se lhe pede sabe encontrar “a parte de cima” “no cimo” e “a parte de baixo” “no fundo” dos objetos	5A 6M – 6A
L.192	Refere situações/ coisas absurdas numa imagem	5A 6M – 6A
L.193	Emprega as palavras “irmão”, “irmã”, “avó”, “avô”	4A 6M – 5A
L.194	Diz a palavra final em analogias de opostos	-
L.195	Conta uma história conhecida sem ajuda de ilustrações	Com ilustrações 5A 6M – 6A
L.196	Numa imagem diz o que é que <u>não</u> pertence a uma determinada classe (por ex. uma coisa que não é animal”)	-
L.197	Diz se 2 palavras rimam ou não	-
L.198	Diz frases complexas (por ex. “ela quer que eu entre porque....”)	-
L.199	Diz se um som é “alto” ou “baixo”	5A 6M
L.200	Aponta para “alguns”, “muitos”, “vários”	5A
L.201	Diz a morada	-
L.202	Diz o número de telefone	-
L.203	Aponta o grupo que tem “mais”, “menos” ou “poucos”	5A
L.204	Conta anedotas simples	-
L.205	Relata experiências diárias	6A
L.206	Descreve a localização ou movimento usando “através de/pelo...”, “desde...”, “até...”, “por cima de ...”	-
L.207	Responde a perguntas com “porquê?” dando uma explicação	-
L.208	Põe por ordem e conta uma história com 3-5 cartões (com dificuldade)	-
L.209	Define palavras	-
L.210	Responde a: “diz-me o oposto/ contrário de...”	6A
L.211	Responde a perguntas do tipo: “o que é que acontece se...(deixas cair o ovo)”	5A 6M
L.212	Emprega “ontem” e “amanhã” corretamente	-
L.213	Pergunta o significado de palavras novas ou que não se usam muito frequentemente	-

 Edipsico - Edições e Investigação em Psicologia, Lda. Praceta da Rasa, 57 4400-348 Vila Nova de Gaia Tel. 22 715 08 50 • Fax 22 715 08 51 www.edipsico.com • E-mail: edipsico@mail.telepac.pt	T.I.C.L. TESTE DE IDENTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS (Fernanda Leopoldina P. Viana - 2004)
---	--

Nome: D. Idade: _____ Data Nasc.: 29-05-2005
 J. Infância/Escola: Centro Escolar de... Educ./Prof.: L.O.

I PARTE CONHECIMENTO LEXICAL

A. PARTES DO CORPO

1. Olho(s)	<u>1/1</u>	5. Ombros	<u>0/1</u>
2. Orelha	<u>1/1</u>	6. Cotovelo	<u>0/0</u>
3. Queixo	<u>0/1</u>	7. Barriga	<u>1/1</u>
4. Pescoço	<u>1/1</u>	8. Joelho	<u>1/1</u>

B. OBJECTOS

9. Abelha	<u>0/1</u>	13. Torneira	<u>1/1</u>
10. Barco	<u>0/1</u>	14. Telefone	<u>1/1</u>
11. Guarda-Chuva	<u>1/1</u>	15. Panela/Tacho	<u>1/1</u>
12. Escova de dentes	<u>1/1</u>	16. Mola de roupa	<u>1/1</u>

C. VERBOS

17. Comer	<u>1/1</u>	21. Escrever	<u>1/1</u>
18. Telefonar	<u>0/1</u>	22. Ler	<u>1/1</u>
19. Pentear-se	<u>0/1</u>	23. Regar	<u>1/1</u>
20. Tomar banho	<u>1/1</u>	24. Guiar/Conduzir	<u>1/1</u>

D. CATEGORIAS

25. Animais	<u>1/1</u>	29. Ferramentas	<u>0/0</u>
26. Brinquedos	<u>0/1</u>	30. M. Transporte	<u>0/0</u>
27. Frutas	<u>1/1</u>	31. Móveis	<u>0/0</u>
28. Bebidas	<u>1/1</u>	32. Instrumentos Musicais	<u>0/1</u>

E. FUNÇÕES

33. Vestir	<u>1/1</u>	37. Costurar	<u>0/0</u>
34. Cortar	<u>1/1</u>	38. Aparafusar	<u>0/0</u>
35. Escrever	<u>1/1</u>	39. Ver as horas	<u>0/1</u>
36. Cavar a terra	<u>1/1</u>	40. Tocar música	<u>0/1</u>

F. LOCATIVOS

41. Em cima	<u>1/1</u>	45. Atrás	<u>1/1</u>
42. Em baixo/debaixo	<u>1/1</u>	46. Ao lado de	<u>1/1</u>
43. No meio/entre	<u>0/1</u>	47. Dentro	<u>1/1</u>
44. À frente	<u>1/1</u>	48. Fora	<u>1/1</u>

G. CORES

49. Vermelho
50. Azul
51. Amarelo
52. Verde

1/1
0/1
1/1
0/1

53. Laranja
54. Roxo
55. Castanho
56. Cinzento

0/1
0/0
0/0
0/0

H. OPOSTOS

57. Alto
58. Bonito
59. Gordo
60. Forte

1/1
0/0
1/1
0/0

61. Fácil
62. Limpo
63. Novo
64. Quente

0/1
0/1
0/0
1/0

II PARTE CONHECIMENTO MORFO-SINTÁTICO

I. CONCORDÂNCIA GÊNERO/NÚMERO

65. A bola é... (redonda)
66. O balão é... (redondo)
67. A bola e o balão são... (redondos)

1/1
1/1
1/1

J. PRETÉRITO PERFEITO

68. Pintar... (Pintou)
69. Comer... (Comeu)
70. Fazer... (Fez)
71. Cortar... (Cortou)
72. Subir... (Subiu)
73. Grasnar... (Grasnou)
74. Sorrir... (Sorriu)
75. Voar... (Voou)

1/1
1/1
0/1
0/1
0/1
0/0
0/1
0/1

L. PLURAIS

76. Rapazes
77. Lápis
78. Anéis
79. Piões

0/1
1/1
0/1
0/0

80. Cães
81. Caracóis
82. Funis
83. Farol

0/1
0/0
0/0
0/0

M. GRAUS DE ADJECTIVOS

84. Maior

0/1

85. Melhor

0/0

N. COMPREENSÃO DE ESTRUTURAS COMPLEXAS

86. O carro azul da tia teve um furo.

P. De que cor é que é o carro da tia?

"maio" ;

0/0

87. O leão, que o tigre mordeu, saltou por cima da cobra.

P. Quem é que saltou por cima da cobra?

"cão" ; "leão" ;

1/1

88. A Joana calçou/as botas visto que estava a chover.

P. Porque é que a Joana calçou as botas?

"tá chovê"

0/1

89. A mãe perdeu o autocarro porque o relógio estava atrasado.

P. Porque é que a mãe perdeu o autocarro?

"Tava na âma a omi"

0/0

90. Quando a professora chegou à escola ainda a Sílvia não estava na sala.

P. Quem é que chegou primeiro à escola?

— "a u-2 sílvia"

0/1

91. Se não chovesse, o Pedro tinha ido andar de bicicleta com o pai.

P. O que é que tinha acontecido se não chovesse?

— "aia"

0/0

III PARTE MEMÓRIA AUDITIVA

O. MEMÓRIA AUDITIVA

Pseudo-palavras

92. Leco - Fima - Sila
93. Bila - Fajo - Nala
94. Pale - Gofa - Juía - Dima
95. Tica - Dule - Muto - Feco

0/0
0/0
0/0
0/0

Palavras

96. Mar - Pote - Dança
97. Carro - Gato - Maça
98. Mesa - Chuva - Criança - Mota
99. Sol - Ler - Xaile - Bota

0/0
0/0
0/0
0/0

Frases

100. Os cães gostam de brincar.
101. A Maria está no carro.
102. A mãe disse à menina para tomar conta do bebé.
103. Temos que ir a pé, porque esta é a bicicleta do Pedro.
104. A mãe pediu à Sandra para levar o cão preto para casa.

Certo
0/0
0/0
0/0
0/0
0/0

Errado (frase repetida pela criança)

a aia tá em á-a
—
a minha conta do bebé
a bicicleta do Pedro
o cão a á-a

Ordens

105. Levanta-te e põe as mãos em cima da tua cabeça.
106. Senta-te, abre o livro, e põe-no no teu colo.
107. Dá-me o livro, vai até à porta, e volta outra vez para aqui.

1/1
1/1
1/1

P. SEQUENCIALIZAÇÃO NARRATIVA

Registar, se possível, a história da criança:

"O Péu tá do doi a enhora tá anila a ápupa..."

O Péu oi a ileta abais, ateu, tá a má, a abó."

108. Saída, passeio de bicicleta
109. Queda da bicicleta
110. Ser ajudado por uma senhora

0/1
0/0
0/0

IV PARTE
REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Q. AVALIAÇÃO DA CORRECÇÃO

Ex: a) _____

Ex: b) _____

	Certo	Errado	Justificação dada pela criança
111. Mim pendura isto	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>---</u>
112. Amanhã ele foi jogar a bola	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>- "mão sei"</u>
113. Ontem a mãe vai dar-te um rebuçado	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>-</u>
114. Os meninos joga à bola	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>- "mão sei"</u>

R. SEGMENTAÇÃO

Palavras	
115. Joaquim telefona	<u>1/1</u>
116. Ela bebe leite	<u>0/0</u>
117. Vão cair	<u>1/1</u>
118. Esta senhora aspira	<u>0/0</u>

Sílabas	
119. Pa / to	<u>1/1</u>
120. Ti / jo / lo	<u>1/1</u>
121. Chu / pe / ta	<u>1/1</u>
122. Bo / la	<u>1/1</u>

Sílabas	
123. Ca / sa / co	<u>0/1</u>
124. Sa / co	<u>1/1</u>
125. Te / sou / ra	<u>0/0</u>
126. Ca / sa	<u>1/1</u>


S. IDENTIFICAÇÃO AUDITIVA

Sons Iniciais	
127. Bota / Bola	<u>0/0</u>
128. Gato / Galo	<u>0/0</u>
129. Estrela / Escada	<u>0/0</u>
130. Chave / Chávena	<u>0/0</u>

Sons Finais	
131. Caracol / Farol	<u>0/0</u>
132. Cão / Balão	<u>0/0</u>
133. Cruzeta / Chupeta	<u>0/0</u>
134. Bandeira / Cadeira	<u>0/0</u>

Observações: Ao contar a história a criança começou por dizer a língua lermu que a educadora adota para introduzir/adaptar o momento e iniciar a história.
Ao tentar discernir o que a criança dizia, era-lhe pedido para repetir, e ela ditava-mos.

No 2º teste, a criança dispersou mais vezes, bem como estava mais cansada, mais distraída.

Data: 1º Teste: 13/04 e 16/04/2012 Examinador: 
2º Teste: 25/06 e 27/06/2012

P.A.C.A.
Prova de Avaliação de Capacidades Articulatorias

1. Dados de identificação da criança

Nome: D.

Data de Nascimento 29 /05/ 2005 Idade 6A 11M

Data de Avaliação 13/04/2012 e **26 / 06/ 2012****2. Dados familiares**

Profissão do Pai: Comerciante

Profissão da Mãe: Comerciante

Posição da criança na fratria

	1º Filho	2º Filho	3º Filho	4º Filho
Posição	X	X	x	
Idade dos irmãos	6A 11M	3A	2m	

Existência de problemas de fala na família: Sim / Não /

Em caso afirmativo, quem e que tipo de problema

3. Dados contextuais

Existência de características “articulatórias” específicas na zona geográfica de residência?

Sim / Não /

Quais? Na zona norte – a característica do fonema “b” substituído pelo “v”.

4. Outros dados

A criança possui algum diagnóstico?

Sim / Não /

Diagnóstico: Folha de Registo Fonológico

Fonemas	Posição na palavra	Itens	Produção induzida (imagens)	Produção por repetição	Produção induzida (imagens)	Produção por repetição
			Transcrição	Transcrição	Transcrição	Transcrição
/b/	Inicial	B ota	∇		∇	
	Medial	C abide		bide		abide
/p/	Inicial	P au		pau	∇	
	Medial	S apato	apáto		apáto	
/t/	Inicial	T omate		umáte	umate	
	Medial	T artaruga	a- aúga		a-auga	
/d/	Inicial	D inossauro		inássauo		inássauo
	Medial	D edo	êdu		êdo	
/k/	Inicial	C ão	táum		tão	
	Medial	V aca	baca		∇	
/g/	Inicial	G orro		ô-u		ôú
	Medial	F ogão	uão		fuão	
/f/	Inicial	F aca		áca	áca	
	Medial	E lefante	eante			éante
/v/	Inicial	V ela	bela		∇	
	Medial	T elevisão	uão		têêo	
/s/	Inicial	S aia	a-aia		x-aia	
	Medial	U rso		uâ	úu	
/m/	Inicial	M eia	méa		∇	
	Medial	C amisa	amia		amia	
/R/	Inicial	R ato		átu	ato	
	Medial	C arro	áru		áru	
/r/	Inicial	C aracol	aól		araól	
	Final	M ar	má		má	
/z/	Inicial	Z ebra	êba			êba
	Medial	C asa	aba		á -a	
/ʃ/	Inicial	C have	ábe		x-abe	
	Medial	B olacha	bulá-â		bulá-xa	
	Final	L ápis	∇		∇	
/l/	Inicial	L eão	ião		ião	
	Medial	M ala		má-la	∇	
	Final	A nel	ané		∇	
/k/	Medial	A belha	abéla		abéla	
/ʒ/	Inicial	L aranja		a-ain-â	laánja	
	Medial	J anela		anêla	x-anela	
/p/	Medial	U nha		unha	∇	

Só se transcreve o que a criança disse quando esta o faz de forma inadequada. Quando pronuncia a palavra de forma correta basta colocar o sinal de certo (∇)

Seqüências de consoantes

- a) Consoantes que terminam a sílaba e que, quando seguida(s) por outra(s), não formam grupo com elas.

Itens	Produção induzida (imagens)	Produção por repetição	Produção induzida (imagens)	Produção por repetição
	Transcrição	Transcrição	Transcrição	Transcrição
Almofada	muáda			au -ufada
Árvore	ábe		árbe	
Submarino		ub-aino		ubaino
Esquilo		i-ilo		é -ilo
Escova	ôba		xôba	
Pulseira	neira		pueira	
Corda		códa	óda	
Espada	páda			épada

b) Duas consoantes seguidas que pertencem à mesma sílaba e que formam um grupo consonantal denominado “grupo próprio”

Itens	Produção induzida (imagens)	Produção por repetição	Produção induzida (imagens)	Produção por repetição
	Transcrição	Transcrição	Transcrição	Transcrição
Cabra		ába		ába
Frasco		áu		áxco
Flauta	auta		lauta	
Praia		páia	paia	
Prato	pátu		pato	
Crocodilo		udiu		u- uílo
Dragão		aão	aão	

Registo síntese de incorreções para produção de relatório final		1ª Prova	2ª Prova
Omissões	Indução	inássauo (dinossauro); áca (faca); ião(leão); ábe(árvore); a-aia(saia); átu(rato); má (mar);	inássauo (dinossauro); árbe (árvore); áca (faca); aão(Dragão); a-aia(saia); ião(leão); áto(rato) má(mar); ába(cabra); áxco(Frasco)
	Repetição	bide(cabide); êdu(dedo); códa(corda); apáto(sapato); ané(anel); Umáte(tomte); Abéla(abelha); a- aúga (tartaruga); muáda (almofada); anéla (janela) óba (escova)	abide(cabide); êdo(dedo); códa(corda); apáto (sapato); lauta(Flauta); éba(Zebra); umáte(tomate); abéla(abelha) x-ábe(Chave); a- aúga(tartaruga); au - ufada(almofada); bulá-xa(bolacha); x-anéla (janela); xóba (escova); Laánja(laranja)
Substituições	Indução	táum (Cão);	tão (Cão); x-aia (Saia)
Distorções	Indução	ô-u(gorro); neira(pulseira); Éba(Zebra) Páda (espada); a-ainâ(laranja); Ábe(árvore); ub-aino (submarino);	Óu (gorro); pueira (pulseira); épáda (espada) u- uílo (Crocodilo); árbe (árvore) téêão (Televisão); ubaino (submarino)
	Repetição	Uão(fogão); áru(carro); Eante(elefante); aól (caracol); aba(casa); uâ(urso); bulá-â (bolacha); amia (camisa); i-ílo(esquilo);	Fuão (fogão); áru (carro); éante (elefante) araól (caracol); á - a (casa) amia (camisa); e-ílo (esquilo); uú (urso)
Inserções	Indução		
	Repetição		

Síntese da avaliação³

2 palavras corretas; **9 palavras corretas;**

³ Aqui deve-se-á registar todo o tipo de incorreções, deve referir-se em que posição, na palavra, ocorrem essas incorreções e se ocorrem em palavras cuja sequência é consoante, vogal e vice versa, ou se ocorrem apenas em grupos consonantais.

Avaliação do Desempenho Linguístico nas Sessões (ADLS) - Semana - 16 a 18 de Abril 2012

Objetivos Gerais (Portage)	Objetivos Específicos	Descrição das atividades
<p>- Diz o nome completo quando se lhe pede (L.172)</p> <p>- Indica a idade com os dedos (L.123)</p> <p>- Usa plurais (ir)regulares (L.184)</p>	<p>- Reconhecer-se na foto e nomear o seu nome;</p> <p>- Contar o número de dedos;</p> <p>- Nomear as figuras geométricas no singular e no plural;</p>	<p>Começamos com uma sessão fotográfica, onde se explorou as expressões, da criança e adulto. A D. ficou entusiasmada, “<i>óssso? irá afias?</i>”, pedindo para também tirar fotos. Identificamos quem estava na foto e a criança reconhecia-se como tal das diferentes formas, “<i>ou eu</i>”, “<i>é a aniela</i>”; “<i>a aiela tá a ir</i>”.</p> <p>A educadora apresentou-se à criança, disse o nome completo e pede à criança que faça o mesmo. De forma desordenada a D. diz o seu nome, “<i>aniela uana</i>”, recorro ao seu processo individual da criança, onde tem a foto da criança e, aponto para a sua foto e menciono o nome completo dela e quantos anos tem, demonstrando a quantidade com os dedos da sua mão e, juntas contaram, 6 dedos, “<i>sim tu tens 6 anos!</i>”. Ela repete, mas não menciona as iniciais de cada nome (fonema) referido. E descreveu sempre da mesma maneira omitindo as iniciais e o plural no seu nome. Depois volto a perguntar quantos anos tem? E ela responde “um” apontando um dedo, volto a perguntar quantos? E ela “atira” “<i>és</i>”, aí a educadora reforça 6anos, e pega na mão da criança e contam juntas, 6 dedos, seis anos.</p> <p>Esta atividade permitiu-nos uma maior aproximação/conhecimento de cada uma, foi muito afetuoso, muito positivo, aliás a criança é muito sociável e amorosa.</p> <p>A educadora começa a atividade por perguntar o nome à criança “<i>uana aniela</i>”, de novo pede mas para que diga o nome todo, e então “<i>uana ó, ó, digo-lhe a a silaba seguinte e diz o ultimo nome omitindo um fonema, peço de novo o nome todo, e ela diz o nome completo, omitindo fonemas, dando-lhe espaço e tempo, a criança consegue dizer, ainda que com ajuda de silabas. A educadora introduz o tema dizendo que os objetos têm formas próprias, tal como o botão que se assemelha a um círculo, a mesa da sala também, as velas de um barco têm outra forma.</i></p> <p>Mostro à criança um círculo grande, em cartolina. Então a criança repete a palavra círculo “<i>ircuo</i>” e a educadora repete, círculo, sim. Em seguida, a D. vai para a mesa, e a educadora procede à explicação da folha de atividades. A criança começa a identificar o seu trabalho com o seu nome, momento em que a educadora pede para dizer o seu nome todo, e ela diz da mesma forma, isto é omitindo fonemas e o seu plural, sublinho/repito o plural, e aí a D. diz sublinhando o “s” do plural, peço mais uma vez o nome completo e, repete os dois primeiros, faz uma pausa e de novo prolonga o “s” do seu nome onde está implicado o plural, faltava agora o ultimo nome, a educadora diz a inicial e a D. conclui corretamente.</p> <p>Aí começa por unir os pontos da uma imagem, que depois irá ser um círculo, a criança volta a nomear “<i>ircuo</i>”, ela tem mais dificuldades em unir os pontos, não mantém um traço seguro, oscilando com o lápis entre os pontos. Quando a educadora solicita que a criança diga do que se trata, a D. novamente diz “<i>ircuo</i>” e a educadora repete</p>

		<p>para demonstrar corretamente, a D. parece conseguir “<i>sss -ircuo</i>”.</p> <p>Adoptou-se o mesmo procedimento de atividade para que a criança identificasse e desenhasse o quadrado. Sem deixar de esquecer, que a criança se identifique, nomeando o seu nome completo, “<i>uana aniela ome</i>, aqui interrompo-a e sublinho, gomes, “<i>ome-xx, ibeia</i>” e, regista-o na folha de atividade.</p> <p>A criança não demonstrou dificuldades a desenhar o quadrado, disse “<i>uadádo</i>”, quadrado apesar das tentativas de abordagem e exemplificação, manteve “<i>uadádo</i>”.</p> <p>Na sessão de quarta-feira adoptou-se o mesmo procedimento. Primeiramente, digo-lhe o seu nome completo, e peço-lhe que ela repita em contato ocular para a boca da educadora, a D. dá ênfase ao “<i>s</i>” do plural não da forma correta, mas na tentativa de corrigir.</p> <p>A criança continuou a cooperar e a participar na sessão. Desta vez, registou-se uma maior dificuldade a desenhar o triângulo. A D. não desenhou o triângulo, apesar de unir os pontos e da solicitação demonstra dificuldade na elaboração do triângulo. Nomeia-o e identifica-o mas sempre como “<i>ianguo</i>”, mesmo depois de a educadora exemplificar de forma silabada, a D. omite.</p> <p>Quando a educadora lhe mostra as diferentes figuras geométricas em cartolina e em duplicado, a criança nomeia e identifica cada uma delas, “<i>uadádo</i>”, “<i>ircuo</i>”, “<i>ianguo</i>” e “<i>étanuo</i>”. Quando lhe é pedido que identifique duas figuras iguais, a criança não o faz, a educadora nomeia e pede à criança para repetir e aí faz a divisão silábica, “<i>ua-dá-do--xx</i>” e o mesmo se processa com as outras figuras “<i>ir-cu-lo--xx</i>”, “<i>i-an-gu-lo-xx</i>” e “<i>e-tan-gu-lo-xx</i>”. dá ênfase ao final mas de uma forma isolada e surpreendentemente ela diz todas as letras, a seu tempo e pausadamente. A D. compreende que há algo mais, mas há que melhorar. Não só neste momento, mas também quando tentou dizer o Gomes, ela identificou perfeitamente o som “XX”</p>
<p>Avaliação: Ao longo da semana a criança mostrou-se predisposta para a aprendizagem, ouviu atentamente a educadora e deu exemplos do seu nome completo como de objetos, do quotidiano semelhantes às formas.</p> <p>A criança demonstrou alguma dificuldade a desenhar as figuras geométricas, necessitando da ajuda do adulto.</p> <p>Foi notória uma maior dificuldade da criança a nomear o retângulo.</p> <p>A D. mostrou-se um pouco relutante na execução das atividades, principalmente naquelas que envolviam identificar as figuras geométricas no singular e no plural. Foi necessário nomear para que ela pudesse repetir, apesar de não dizer o primeiro fonema das palavras, ela já nomeava, ao tentar corrigir, ela manteve-se em silêncio, foi necessário reforçar.</p>		
1 – (com pouco apoio)	- Diz o nome completo quando se lhe pede - L.172;	
1 – (com pouco apoio)	- Indica a idade com os dedos - L.123;	
1 – (com pouco apoio)	- Usa plurais irregulares - L.184;	

ADLS - 2ª. Semana - 23 e 26 de Abril 2012

Objetivos gerais (Portage)	Objetivos Específicos	Descrição das atividades
<p>- Diz o nome completo quando se lhe pede - L.172;</p> <p>- Diz o sexo quando se lhe pergunta - L.124;</p> <p>-Emprega verbos regulares no passado - L.175;</p> <p>- Numa imagem diz o que é que <u>não</u> pertence a uma determinada classe - L.196;</p>	<p>- Identificar e nomear as cores nos jogos;</p> <p>- Identificar as ações dos meninos e da menina, no passado;</p> <p>-identificar os animais no plural;</p> <p>- Identificar as peças que estão a mais e agrupá-las;</p>	<p>Começamos por dizer o seu nome, os dois primeiros omitindo a inicial, faz uma pausa e diz o nome no plural omitindo também a primeira inicial e de seguida repete a inicial do ultimo nome ...e a educadora repete o ultimo nome, e a D.diz mas continua a omitir o primeiro fonema dos seus nomes.</p> <p>A educadora reuniu-se com criança para montar um puzzle. Demonstrou-se a atividade, explicando como se montava um puzzle, ter em atenção a cor das peças, a forma das mesmas para completar a imagem igual à figura na caixa do puzzle.</p> <p>A D. identificou “ <i>é o assainho amaelo</i>” (passarinho amarelo- encaixou algumas peças do puzzle), “a eba é bede e a áboe ambém” (a relva é verde e a árvore também), a educadora chamou-lhe atenção que tinham mais árvores, “sim aboe”, quantas? perguntou a educadora, a D. começa apontar e a contar muito rápido, “<i>um, dois, tes, quato, inco, eis, éte</i>” e, só tinha cinco. De novo conta, a pedido, e “<i>inco abore</i>” (a educadora diz que não se trata de uma árvore) “<i>abore-xx</i>” responde. (denota-se que o plural vai sendo assimilado).</p> <p>Outras peças são colocadas, quando a criança se depara com uma saia, “<i>é a aia amaela, ial ao assainho</i>”(é a saia amarela igual ao passarinho), a D. faz associação da cor a coisas distintas.</p> <p>Quando se pergunta à criança se é menino ou menina, a D. responde “<i>é menino</i>”, altero a ordem destas duas palavras para que a criança não se limite a repetir a última palavra que ouviu e diz “<i>menina</i>”. Volto a perguntar, se é uma saia, quem veste saia, “<i>é a menina</i>”, e a D. o que é? Pergunto, e ela responde menina e ao mesmo tempo menino. Sim, sim és uma linda menina, reforça a educadora.</p> <p>Para completar continua o jogo, identificando “<i>o anão em ima de um abito</i>”(cabrito), sublinho que se trata de um veado com 2 anões indicando-lhe com 2 dedos, “<i>os anõe-xx</i>”, “<i>tão a ir</i>”, sim estão a rir e vão em cima do veado, sublinhei e ela repetiu “<i>iado</i>”. Perguntei-lhe o que é que o veado fez, e sem hesitar a D. respondeu no passado “<i>o iado ueu com os anõe-xx</i>”. De seguida ela menciona “<i>um astêlo!!!</i>” sim é um castelo, “é do ei”, muito bem D. e só faltam 2 peças, “<i>a ubem anca e maixx outa</i>”(a nuvem branca e mais outra), curioso que a D. faz questão de realçar o plural, significa que adquiriu o comportamento.</p> <p>Na sessão de quarta-feira desenvolveu-se o mesmo procedimento com um jogo de dominó ao qual se juntou outras peças de outros dominós.</p> <p>Começamos por identifica as peças do jogo, a D. logo identificou como “é um ogo”, sim um jogo reforça a educadora. Esta pede para a criança identificar as peças, “<i>é um ato, um mú, não uma aquinha, um álo, oh um árru e bião</i>” pois é um carro e um avião, aqui a educadora deixa continuar a explorar as peças e “<i>ola(olha) uma açã, uma anana,hum,ám ám</i>” aqui fez de conta que comia a banana, “<i>oh um muango</i>” e fez o mesmo, “<i>uba, ananá</i>”</p>

		<p>sim uvas e ananás sublinhou a educadora. Visto não se observar a distinção de peças, a educadora pergunta a causa daquelas peças estarem com os animais, pergunta se são animais, a D. “é açã” e volta a perguntar a maçã é um animal, aí a criança diz que se trata “é uta”, muito bem e aí direcciona-se para os transportes, e pergunta se o carro é fruta, a D. aqui mexe nas peças e nomeia outra vez alguns animais, e não responde, volta-se a perguntar juntando algumas peças dos transportes, pede-se para verificar, o carro, o avião, o camião, são animais ou são fruta, aqui a D. responde que não, mas volta a nomear “é a arru, bião” aí a educadora diz que são transportes, que servem para levar as pessoas, ou coisas. Esta pergunta como é que a criança vem para a escola, e ela diz “na arria”(carrinha) e a educadora volta a dizer a carrinha é um transporte que traz as crianças, os meninos para a escola. A D. também diz que “a mãe em um arru” e a educadora sublinha que também é um transporte e, ainda diz que “é inento”(cinzento). Pede-se então à criança que faça uma seleção de peças, e sem dificuldade a criança o faz, apenas foi necessário sublinhar o transporte. “é uta, é aimal, ambém aimal, uta, é a abião, arru, arru, amião, áco”.</p> <p>Aqui a criança foi ajudada perguntando-lhe para que serve ou a que classe pertence cada objeto. Progressivamente retirou-se a ajuda até que a criança conseguiu agrupar os objetos sozinha.</p>
<p>Avaliação: A criança aderiu com entusiasmo à atividade, cumprindo as solicitações que lhe eram feitas pela educadora. Quando parecia não estar a entender, a atividade era novamente explicada. A D. coopera com a educadora e montou o puzzle, tal como lhe havia sido solicitado, ao mesmo tempo que foi nomeando cores, ações, identificar o género, a seu tempo a D. conseguiu.</p>		
1 – (com pouco apoio)	- Diz o nome completo quando se lhe pede - L.172;	
0 – (com muito apoio)	- Diz o sexo quando se lhe pergunta - L.124;	
1 – (com pouco apoio)	- Emprega verbos regulares no passado - L.175;	
1 – (com pouco apoio)	-Numa imagem diz o que é que <u>não</u> pertence a uma determinada classe - L.196;	

ADLS - 3ª. Semana - 30 abril, 2 e 3 maio de 2012

Objetivos Portage	Objetivos Gerais:	Descrição das atividades
<p>- Diz o nome completo quando se lhe pede - L.172;</p> <p>- Numa imagem diz o que é que <u>não</u> pertence a uma determinada classe - L.196;</p> <p>- Descreve a localização ou movimento usando “através de/pelo...”, “desde...”, “até...”, “por cima de ...” - L.206;</p>	<p>- Repete canção e lenga lenga.</p> <p>-Relatar dois acontecimentos pela ordem que ocorrem;</p> <p>- Imitar o adulto, acompanhando a canção</p> <p>“Era uma vez um cavalo”;</p> <p>- Dizer partes da lengalenga “os animais”;</p>	<p>A educadora iniciou por dizer que iria ensinar-lhe uma canção que depois ela poderia ensinar ao grupo, aos seus amiguinhos. Antes de pede-lhe para dizer o seu nome completo, o nome todo. A criança já diz o nome, primeiro só diz os dois primeiros, pede-se todo e assim o faz. Ela disse que sim e manifestou-se entusiasmada, isto porque também estava com uma viola. Mas aqui tive que deixa-la mexer e tocar na viola, menciona “<i>az arulo</i>” (faz barulho).</p> <p>Antes de iniciar, pede-lhe para dizer o seu nome completo, o nome todo. A criança já o diz, primeiro só diz os dois primeiros, pede-se todo e assim o faz, mas ainda foi necessário iniciar com o primeiro fonema. Só então, ensinou-se à criança a canção “era uma vez um cavalo”, frase a frase e recorrendo ao apoio da viola, para a criança escutar e acompanhar a canção. A criança tenta acompanhar a canção, batendo palmas.</p> <p><i>“Era uma vez um cavalo, que vivia num lindo carrossel. Tinha as orelhas furadas e a cabeça era feita de papel! A correr, trá-lá-lá! A saltar, trá-lá-lá! Cavalinho não saia do lugar, trá-lá-lá! – bis. Preso no seu carrossel, corre, corre cavalinho de papel. Tinha as orelhas furadas e a cabeça era feita de papel. A correr, trá-lá-lá! A saltar, trá-lá-lá! Cavalinho não saia do lugar, trá-lá-lá!-bis. Mas um dia uma menina, abeirou-se do bonito carrossel, afagou o cavalinho, cavalinho, cavalinho de papel. A correr, trá-lá-lá! A saltar, trá-lá-lá! Cavalinho não saia do lugar, trá-lá-lá! –bis.”</i></p> <p>Depois de estar mais ou menos explorada a letra da canção, a educadora recorre ao computador para visualizar e escutar a mesma.</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=bunQoZssabU</p> <p>A criança foi acompanhando e mencionando o que ia observando, interrompendo a canção, “<i>é abalo, um aóssel, tó, tó, tó</i>” e sorria, e menciona também, que “<i>eu bi um abálo na inta</i>”. (eu vi um cavalo na quinta)- o grupo costuma ir mensalmente à Quinta Pedagógica de Pentieiros desenvolver atividades equestres, desde montar, lavar, dar de comer ou a cavalos, póneis, e burros, e ainda andar na charrete.</p> <p>Aqui a educadora pede para a criança contar o que acontece nesta canção, a disposição do cavalo,... A criança começa por descrever onde o cavalo está, “<i>o abálo tá em ima do aóssel, anda à oda</i>” a educadora pergunta pela menina, o que fez, “<i>a menina bai ao abálo</i>” para debaixo do cavalo? Pergunta a educadora, a criança ri-se e responde “<i>não em ima do abálo a incar</i>” e novamente sorri. “Muito bem menina D.” responde a educadora e pergunta-lhe o que ela é, menina ou menino, menina diz ela, e volta a reforçar que sim é uma menina.</p> <p>Para finalizar, a educadora disse-lhe que iriam fazer de conta, imitar a canção, ela seria o cavalo e a criança a menina.</p> <p>Fazer andar o seu cavalo, depois deu uma ordem para que ela passe <u>por cima</u> dele (cavalo), <u>pelo</u> monte (puf), <u>para fora</u> do carrossel (tapete) ..., etc. Sucessivamente fez com que ela dissesse para onde vai. A criança, foi dizendo</p>

		<p>todas as noções, outras foram necessário sublinhar, pois a D. recorria à forma mais fácil de dizer. De salientar que, a criança entendia o pedido, apenas não aplicava alguns deles. “<i>aóra amos ara ora do aóssel, ara o onte, ámos, ámos abalinho!; oh aí abaixo abálo, ih, ih...</i>” (agora vamos para fora do carrossel, para o monte, vamos, vamos cavalinho! Oh cá abaixo do cavalo).</p> <p>Tratou-se de uma atividade em que ambas divertiram-se e aproximaram-se mais, pois a D. abraçou, beijou, riu-se, penso que foi uma atividade orientada mas, ao mesmo tempo muito espontânea e conseguindo todos os objetivos. Na sessão seguinte (terça-feira) e como tinha sido acordado com a educadora titular, levaram-se instrumentos de percussão.</p> <p>A educadora explicou à criança para que serviam aqueles instrumentos, nomeou cada um e exemplificou como se tocava. Deixou a criança experimentar os vários instrumentos de percussão e ao mesmo tempo fazia com que ela os nomeasse.</p> <p>Com o entusiasmo ela repetia cada um dos nomes, mas foi necessário reforçar alguns deles. “<i>andeieta-xx</i>”(pandeiretas), “<i>maaca-xx</i>”(maracas), “<i>pato-xx</i>”(pratos), “<i>ixxo-xx</i>”(guizos), “<i>aba-xx</i>”(clavas).</p> <p>O barulho, a agitação e a euforia da criança era notório. Levantava-se, trocava de instrumentos e ao mesmo tempo nomeava-os a meu pedido e sorria várias vezes.</p> <p>A educadora ensaiou um ritmo apenas com a criança para acompanhar a canção do dia anterior (era uma vez um cavalo). A criança atingiu os objetivos proposto tocando os instrumentos e cantando ao mesmo tempo. A D. cantou e nomeou juntamente com a educadora.</p> <p>Na sessão de quarta-feira, treinou-se a memorização de uma lengalenga que envolvia uma vaca e bois. A escolha desta lengalenga deveu-se ao facto de incluírem animais que chamam não só a atenção da D. como do plano anual de atividades, onde estão incluídas atividades equestres. Para uma melhor memorização, esta lengalenga foi acompanhada de gestos e repetida algumas vezes.</p> <p>“<i>Era uma vaca, chamada Vitória, morreu a vaquinha, acabou-se a história. E depois? E depois morreram as vacas e ficaram os bois.</i>”</p> <p>Depois de adquirida a maior parte da lengalenga, a educadora pede que ela conte o que aconteceu nesta lengalenga, a D. fala “<i>a áca e o boi</i>” a educadora, muito bem, o que aconteceu à vaca e aos <u>bois</u>, perguntou a educadora, “<i>a áca, o bó é um mú, não é a áca, não é mú, é áca!</i>” (menciona que o avô tem uma vaca), verifica-se uma correção por parte da criança ao dizer o nome do animal e não pelo som que este produz).</p> <p>A educadora elogia a sua correção mas logo a criança fala da lengalenga, “<i>a á urreu, éz ahhh!</i>” (fez com gestos e atira-se para o chão) sim morreu, e depois pergunta a educadora, “<i>abou a ixória, o oi</i>” a educadora conta <u>dois bois</u>, <u>bois</u>, e a D. diz “<i>oxx oixx icam e axx ácaxx orrem</i>” e de novo a tira-se para o chão.</p> <p>Esta atividade foi bem adquirida, com apoio das imagens, às quais a D. recorria e voltava observar, de maneira que demonstrava gostar, fazendo “festinhas” nos animais dos cartões, como voltava a mencionar o que o avô tinha.</p>
<p>Avaliação: A criança memorizou facilmente a canção, marcando o ritmo adequado com palmas. Mostrou-se entusiasmada, rindo e acompanhando-me. Ela estava radiante com os instrumentos de percussão. O barulho, a agitação e a euforia da criança era notória pois, levantava-se da cadeira, trocava de instrumentos e ria. O objetivo foi atingido.</p>		

Esteve atenta, participou nas atividades cantando, batendo palmas, realizando batimentos, bem como utilizando os instrumentos de percussão. Divertiu-se nas atividades pois, ria-se muito para o adulto e, aderindo também ao que lhe era proposto, neste caso fazendo de conta que era a menina e montar o cavalo, foi ilusório, A D. disse cada uma das ações inculcadas na canção.

A criança memorizou e repetiu a lengalenga. O sucesso da atividade foi alcançado, dado que a criança repetiu a lengalenga, acompanhando-a com gestos que facilitavam a memorização. Como também mencionou o que acontecia- no passado- foi capaz de relatar cada um dos movimentos/ações.

O sucesso da atividade foi alcançado, dado que a criança repetiu a lengalenga, acompanhando-a com gestos.

1 – (com pouco apoio)	- Diz o nome completo quando se lhe pede - L.172;
1 – (com pouco apoio)	- Numa imagem diz o que é que não pertence a uma determinada classe - L.196;
1 – (com pouco apoio)	- Descreve a localização ou movimento usando “através de/pelo...”, “desde...”, “até...”, “por cima de ...” - L.206;

ADLS - 4ª. Semana - 7 a 9 de maio 2012

Objetivos Portage	Objetivos Gerais:	Descrição das atividades
<p>- Diz o nome completo quando se lhe pede - L.172;</p> <p>- Emprega “ontem” e “amanhã” corretamente - L.212;</p> <p>- Dramatiza uma variedade de experiências importantes relacionando-as com determinados objetos - L.186;</p>	<p>- Nomear os animais no singular e no plural</p> <p>– Jogar o jogo de cd rom “<i>omanatopeias</i>”, de modo a identificar o som dos animais e fazer a correspondência com as imagens dos mesmos;</p> <p>– Representar um animal para que a educadora adivinhe qual o animal representado.</p>	<p>Para abordar o tema dos animais na área do conhecimento do mundo, a educadora resolveu aplicar um recurso às TIC, para que a criança contactasse mais com as novas tecnologias de informação e comunicação e aprendesse explorando.</p> <p>Segunda-feira a educadora pediu a criança dissesse o seu nome completo, e assim o disse, mesmo o nome no plural, não foi necessário mencionar, perfeito, isto apesar de continuar a omitir a inicial. Perguntou-se o tinha feito com a educadora na última vez que esteve com ela, para ajudar mostrou-se os cartões da lengalenga, “<i>ahhh a baca e os oixx</i>”, sim é da vaca, e o que foi que fizeste pergunta a educadora, a D. diz que “<i>oi a enga, enga a áca</i>”.</p> <p>Começou por recordar a lengalenga da vaca e a D. recordou-se de quase tudo, com o apoio das imagens, ela disse “<i>Era uma áca, amada itória, orreu a baquinha, abou a tória. epoixx orreram as ácas e icaram os boixx.</i>”</p> <p>A D. que ficou muito entusiasmada, a educadora elogiou o quanto ela conseguiu sozinha.</p> <p>Em seguida, a educadora virou o computador para a criança e passou um power-point que continha as imagens dos animais e o seu respetivo som. Enquanto os diapositivos passavam a criança imitava o som dos animais. Passou-se novamente os diapositivos a pedido da criança que voltar a imitar o som dos animais. Estava feliz, pois ria e dizia o nome dos animais.</p> <p>Na sessão do dia seguinte, após chegar à sala, a criança sentou-se, a educadora recapitulou o tema começado no dia anterior e colocou na mesa marcadores, lápis de cera, lápis de cor e desenhos de animais da quinta para colorir. Após a conversa introdutória da educadora solicitou que a criança se sentasse e contasse o que se fez no dia anterior.</p> <p>A D. contou recordando uns tantos animais, “<i>no omuador aimaixx, o oco, rrrrrr, o ato,iauuu, o abalo, tótoto, e piupiu, álo</i>” (à medida que nomeou os animais imitou-os- no computador animais, o porco, o gato, o cavalo, e o galo).</p> <p>Pediu-se à criança que ajudasse a procurar o material, para o jogo que vão fazer a seguir, imitar animais. Decidiu-se os animais</p> <p>Gato, cão e cavalo e, começou a retratação, a criança pegou numa corda e em burronas-marcadores, “<i>a oda ara abu, e iodes om orronaxx</i>” (já pegava nos marcadores para desenhar bigodes em si mesma) a educadora interveio e disse que tinha um lápis especial para desenhar na cara, ela logo concordou, e ainda pediu para que lhe desenhasse os bigodes na cara, “<i>az iodes em mim, eu sou o ato, iauuuu</i>”, a criança logo se inteirou da personagem. Ao mesmo tempo diz para que a educadora também faça, “<i>az tu em ti, ual é o aimal?</i>” a educadora fez de cavalo, e por alguns momentos andou sem rabo, e a criança diz-lhe que “<i>o abálo não em abo!</i>” vai buscar uma toalha e coloca na educadora, “<i>á ens abo!</i>”</p>

		<p>A educadora elogia-a com as ideias que ela teve. Mais uma vez a atividade decorreu sem problemas, a criança divertiu-se como desenvolveu os objetivos.</p> <p>Na sessão de quarta-feira, a educadora levou-a para o computador para jogarem o jogo “<i>onomatopeias</i>”. Este cd continha um jogo em que a crianças teria de corresponder o som do animal à sua imagem. A criança manipulava bem o rato do computador e jogava sem dificuldade. Gostou e mostrou-se atenta e animada com o jogo multimédia. A educadora começou então a mostrar um livro que contém animais da selva e uma imitação do pêlo desses mesmos animais. A criança foi dizendo o nome dos animais alto (“<i>ião</i>”-<i>leão</i>, “<i>udiu</i>”- <i>crocodilo</i>, “<i>eante</i>” - <i>elefante</i>,”<i>acaco</i>”- <i>macaco</i>, “<i>aaio</i>”-<i>papagaio</i>...).</p>
<p>Avaliação: A criança identificou e nomeou com facilidade os animais da quinta, chegando a imitar o som desses animais enquanto via passar os diapositivos de power point no computador. O mesmo aconteceu com a identificação e nomeação dos animais selvagens. Não mostrou dificuldade na manipulação do rato do computador e jogou sem dificuldade. Na sessão em que ocorreu a dramatização, a criança participou entusiasticamente, mostrando-se atenta aos animais representados. A D. mostrou-se muito satisfeita com a abordagem do tema dado que é algo que ela gosta e contacta. Mostrou-se alegre, participativa sem apresentar quaisquer dificuldades na identificação e nomeação dos animais. Alcançou, sem dificuldades os objetivos propostos para estas sessões.</p>		
2 – (sem apoio)		- Diz o nome completo quando se lhe pede - L.172;
1 – (com pouco apoio)		- Emprega “ontem” e “amanhã” corretamente - L.212;
1 – (com pouco apoio)		- Dramatiza uma variedade de experiências importantes relacionando-as com determinados objetos - L.186;

ADLS - 5ª. Semana - 14 a 16 de maio 2012

Objetivos Portage	Objetivos Gerais:	Descrição das atividades
<p>- Diz o nome completo quando se lhe pede - L.172;</p> <p>- Emprega “ontem” e “amanhã” corretamente - L.212;</p> <p>- Dramatiza uma variedade de experiências importantes relacionando-as com determinados objetos - L.186;</p>	<p>-Identificar/nomear dos vários animais e utilizar o plural;</p> <p>- Representar um animal para que a educadora adivinhe qual o animal representado.</p>	<p>Na semana seguinte a atividade a ser realizada assentava na área de expressão dramática e em sessões anteriores a criança já tinha realizado uma atividade semelhante apesar do tema ser diferente.</p> <p>A educadora começa a recapitular o tema dos animais da selva passando de novo os diapositivos dos animais da selva. A criança imita novamente o som dos animais. Em seguida, a educadora explica a atividade dizendo que terá de pensar num animal da selva e não dizer a ninguém para depois imitá-lo sem fazer sons, de modo a que a educadora adivinhe.</p> <p>A criança parece compreender mas, a educadora teve que fazer uma demonstração imitando um macaco. A D. ri e adivinha qual o animal. <i>“É o acaco!”</i> A criança voluntaria-se para atividade e começa a fingir que está a voar de uma forma muito desajustada. A educadora diz que é um pássaro mas, ela diz que “não, não é uma aia” a educadora tenta descodificar através dos pássaros, e vai nomeando, ave, e é águia com apoio de uma imagem; o seguinte que imita, um leão que é facilmente identificado. A D. desta vez diz alto <i>“iãõ”</i>. A Então a educadora rasteja no chão e a criança diz que é <i>“a oba”</i>, sim reforça a educadora uma cobra. A próxima imita um pássaro, dizendo olá! A D. fica a pensar, até que diz “a-a-aio”, muito bem! É o papagaio. Acertou e a educadora bate palmas. A atividade decorre positivamente. A criança participa, quer representar e tenta adivinhar o animal representado.</p> <p>Antes de acabar a educadora relembra que a criança não disse o seu nome completo, a D. começa por <i>“uana”</i> e depois <i>“engasga”</i> repetindo, ó, ó... a educadora pede para ela começar de novo, e aí consegue nomear todos eles. Para acabar, a educadora pergunta à criança o que irão fazer amanhã, a D. encolhe os ombros e diz “não sei”, dando tempo para pensar, “á sei, outra vez aimaixx, eu aço o aimal, az de onta”- já sei, outra vez animais, eu faço o animal, faz de conta. Então amanhã faremos outra vez, mas outros animais, reforça a educadora. De novo pede-lhe que utilize o amanhã então, <i>“aanhã bou era de conta com aimaixx”</i>.</p> <p>No dia seguinte a educadora fez com que a criança lhe contasse coisas que fez ontem e que teria que começar com a palavra – ontem. A criança sorriu e, <i>“onte eu fiz de onta, a áia, tu ezete acáco e oba, ezemo...”</i>a educadora interrompeu, indicando que eram duas pessoas e, <i>“ah ezemoxx de onta e abê ual o aimal”</i>- ontem eu fiz de conta, a águia, tu fizeste macaco e cobra, fizemos de conta e saber qual o animal.</p> <p>A D. nomeou a atividade e disse o que aconteceu ontem. De seguida a educadora disse que iriam fazer o que ela tinha sugerido, que era continuar a fazer o mesmo, mas com outros animais e sempre com dois animais, de modo a dizer no plural.</p> <p>Entusiasmada a criança começa por imitar um animal, onde a educadora teria de descobrir, disse-lhe canguru e o curioso foi que ela disse, <i>“não, não!!! ois”</i></p>

		<p>Indicando-lhe dois dedos, sim D. tem de ser dois, dois cangurus, ela riu-se, e repetiu “ois anguxx aora tu”. A educadora tenta imitar o elefante e sem dificuldade diz “eefante, não eefantexx”. E logo a D. começa a imitar a quatro patas e esticando o pescoço, a educadora nomeia um e outro animal e nada, aí a criança tenta dar pistas e aponta para o pescoço, “ôla o êu escôço, umido...” a educadora diz girafa, e ela diz que “não ois!!!” ah D. pois é duas girafas. A atividade decorre muito bem como é a própria criança que dá ênfase ao que se tem de fazer, como também dizer no plural, a D. está de parabéns.</p> <p>A criança estava deliciada com a atividade que queria continuar.</p> <p>Faltava planejar para amanhã, e o que se fará amanhã pergunta a educadora quando ela fica olhar para mim, aí sugeri se ela queria conhecer a tartaruga que tinha no aquário na minha escola, sem deixar acabar ela pede “az a mim, é ande?” – pede para trazer para ela e pergunta se é grande, disse-lhe que não e se ela teria receio, mas não, não dizia ela.</p> <p>Perguntei de novo, o que é que eu traria para amanhã, pedi também para ela responder com o amanhã e assim fez, “aanhã tu ais azê a aaúga, tá bem?”- amanhã tu vais trazer a tartaruga está bem? E assim ficou o combinado.</p> <p>No dia seguinte, logo que me viu, correu até a mim e logo me pergunta pela tartaruga espreitando para dentro dos sacos que trago.</p> <p>Ao retirar do saco, onde continha o aquário juntamente com a tartaruga, a D. começa imediatamente a falar com ela, “aaúga, indaaa, não sai aí, não sai aí!</p> <p>No momento de pegar nela, ela retrai-se e pede para que a educadora pegue, “ega tu, a medo, não”, foram momentos aprazíveis, totalmente lúdico, de referir que a criança não deixou de falar com o animal.</p> <p>Depois, antes de ir embora fiz-lhe as recomendações e pedi-lhe que repetisse porque seria ela a explicar, eu não estaria lá na sala.</p> <p>A criança tentou repetir e, “a aaúga ome amaão, uta, oua omida, ama-se elôr, e é eenina”- a tartaruga come camarão, fruta, pouca comida, chama-se flor e é pequenina.</p> <p>Ficou combinado, deixar a tartaruga e a D. mostrar ao grupo e dizer o nome dela. Dei indicação à educadora titular do sucedido, e por ela referenciado, a D. esteve “nas suas quintas” mencionando “ou eu que osto, ou eu, é a aaúga, âma elô, é elô o ome...” – sou eu que mostro, sou eu, é a tartaruga flor, é flor o nome; foi muito positivo para ela, era a responsável pela tartaruga e não lhe deixava mexer, dando todas as indicações que era pequena e que teria de comer. Mas não se esqueceu de dizer “a aaúga ome amaão!amaão”.</p>
<p>Avaliação: A criança mostrou-se atenta, revelando interesse pelas atividades propostas, cooperando entre si. Prontificou-se, mantendo um diálogo na realização da atividade, demonstrou dificuldade em manter-se em silêncio, quando a educadora teria que descobrir o que ela representava.</p> <p>A criança ficou bastante entusiasmada em fazer de conta, percorrendo a sala com o papel que assumiu.</p> <p>Demonstrou em querer fazer mais do que propriamente descobrir.</p> <p>Parece ter aumentado o seu tempo de atenção/concentração, no entanto, em certos dias, está mais agitada. O seu vocabulário, apesar de ter aumentado continua com a omissão de fonemas bem como algumas distorções das palavras.</p>		

2 – (sem apoio)	Diz o nome completo quando se lhe pede - L.172;
1 – (com pouco apoio)	- Emprega “ontem” e “amanhã” corretamente - L.212;
1 – (com pouco apoio)	- Dramatiza uma variedade de experiências importantes relacionando-as com determinados objetos - L.186;

ADLS - 6ª. Semana - 21 a 23 de maio 2012

Objetivos Portage	Objetivos Gerais:	Descrição das atividades
<p>- Diz o nome completo quando se lhe pede - L.172;</p> <p>- Usa frases compostas - L.190;</p> <p>- Diz a morada - L. 201;</p>	<p>- Identificar a sua casa</p> <p>- Identificar os membros da sua família bem como os vários espaços da escola.</p> <p>– Identificar no power point as fotografias da família da criança;</p> <p>– Desenhar a sua família;</p> <p>– Falar e desenhar a sua escola.</p>	<p>Inicialmente a criança diz o seu nome completo, apesar de ter de lembrar que tem de ser o nome todo, completo, e aí ela acaba o que faltava dizer, os dois últimos nomes.</p> <p>A educadora fala um pouco de si dizendo que vive num local diferente da criança, que sempre viveu lá, não é casada nem tem filhos.</p> <p>Em seguida começa a falar sobre o que é uma família e mostra imagens da sua família e de quando era criança. Então a educadora começa por dizer o que é uma família e o que ela nos pode dar.</p> <p>Solicita a D. para falar um pouco sobre a sua família. Ela diz “<i>a mãe e o pai, é a asa abó, tem ato- quá quá, ainhas e inca</i>”..</p> <p>A educadora pergunta à D. o que ela gosta de fazer, ela responde “<i>mééé (ovelha) a avó</i>”. A criança vai participando com entusiasmo na conversa, dialogando sobre o que faz a família.</p> <p>Na sessão de terça-feira, a educadora havia anteriormente construído um Power Point com fotografias da criança em bebé e atuais com alguns membros da sua família. As fotografias foram anteriormente pedidas à mãe, digitalizadas e devolvidas novamente. Quando se passaram os diapositivos com fotos da criança e família, a criança começou a rir e dizia quem eram os pais, os avós, prima, irmão. Ficou muito contente ao ver-se à sua família nos diapositivos. Então dizia, “<i>a mãe, o pai, a abó, o abó e o mano</i>”, apontando para o computador.</p> <p>A educadora, após se ter visualizado os diapositivos acerca da família da criança, solicitou-lhe para desenhar a sua família com lápis de cor e marcadores. A criança levantou-se e começou logo a desenhar. Aí a educadora disse para colocar o seu nome bem como dizer o nome completo. A D. fazia as cabeças, nomeando quem era, “<i>a mãe, o pai, a abó, o abó e o mano</i>”.</p> <p>A criança demonstrou-se feliz quando viu fotografias suas no computador e ia dizendo onde aquelas fotografias tinham sido tiradas, bem como falavam sobre as pessoas que lá estavam. De seguida a educadora questionou onde era a sua casa, o nome da rua e a criança...depois de ter feito silencio, “<i>não sei</i>”, foi insistido e a D. repondeu Anais, mas tratava-se da freguesia onde os avós moram e onde ela fica até os pais a irem buscar. Recorremos ao seu processo, onde verificamos toda a morada e a criança repetiu apenas a primeira parte, “<i>ua das uas iejaxx</i>” – rua das duas igrejas; depois de repetir trabalhamos a freguesia, <i>bia bede</i>”-vila verde. Aderiu sem dificuldades à atividade e interagiu com a educadora, falando da sua família.</p> <p>A sessão de terça-feira foi dedicada ao conhecimento dos vários espaços da escola, às assistentes operacionais que trabalham na escola. A criança e educadora titular foram bater à porta das turmas de pré-escolar da escola, conhecendo os outros meninos e as suas educadoras, e assistentes operacionais. (como não era possível fazer comigo pedi à educadora titular).</p> <p>Para além disso, a educadora e a D. visitaram o parque infantil, o campo no exterior, o refeitório dentro da escola. Em cada um destes sítios a educadora dizia o nome destes bem como para que serviam. No campo e no parque</p>

		<p>infantil, no entanto, a D. saiu e pôs-se a correr e a andar nos baloiços.</p> <p>Na última sessão da semana (quarta-feira) recapitulou-se o que tinha acontecido no dia anterior, a visita pela escola, os espaços visitadas.</p> <p>A criança identificou cada uma das fotos, esquecendo-se dos nomes das outras educadoras, aí a educadora ajudou e ela repetiu.” <i>A minh ala úmeroum, a ala úmero ois, e a ala dos eeninos úmero ês</i>” - a minha sala número um, a sala numero dois, e a sala dos pequeninos numero três. “<i>A minha oessora, a oessora da ala úmero ois, e a àima da ala úmero es</i>”, a educadora mencionou que não disse o nome da educadora da sala dois, e ela disse que não sabia, “<i>um sei</i>” disse-lhe que era Carmo e ela repetiu, “<i>ahhh, amo</i>”.</p> <p>Em seguida, a criança foi até à mesa, sentou-se e desenhou a sua escola numa folha A4 de papel, com lápis de cor e marcadores. Fez uma casa alta “<i>é a cola com os meninox</i>”.(é a escola com os meninos).</p> <p>Questionou-se o número da sua casa e a criança disse três números que eram os correspondentes, de seguida perguntou-se o nome da rua onde morava com os seus pais e ela só mencionava a freguesia em questão, quanto ao nome da rua desconhecia, então recorremos ao seu processo onde verificou-se a morada correta, e a criança tentou repetir, quando se tratou do momento de a dizer sozinha, necessitou de todo o apoio, continuou a mencionar a freguesia.</p>
<p>Avaliação: Ao longo das sessões desta semana a criança falou acerca da sua família e do que gosta de fazer com os pais, irmão ou avós. Foi participativa, atenta e obedeceu às solicitações. Mostrou alegria ao ver os seus familiares nos diapositivos visionados no computador. A criança desenhou a escola, no entanto, teve mais dificuldade, principalmente as partes do centro escolar que são frequentadas pelo 1ºciclo.</p> <p>A D. aderiu às atividades solicitadas, mostrando-se atenta aos temas abordados. Apesar da sua predisposição, quando foi solicitado para desenhar a família, ela toma toda a iniciativa.</p>		
2 – (sem apoio)	- Diz o nome completo quando se lhe pede - L.172;	
0 – (com muito apoio)	- Usa frases compostas - L.190;	
1 – (com pouco apoio)	- Diz a morada - L. 201;	

ADLS - 7ª. Semana - 28 a 30 de maio 2012

Objetivos Portage	Objetivos Gerais:	Descrição das atividades
<p>- Diz o nome completo quando se lhe pede - L.172;</p> <p>- Descreve a localização ou movimento usando “através de/pelo...”, “desde...”, “até...”, “por cima de ...” - L.206;</p> <p>- Usa plurais (ir)regulares - L.184;</p>	<p>- Identificar e contar números até 10</p> <p>– Trazer o número de objetos de acordo com o algarismo solicitado no cartão;</p> <p>– Ilustrar uma parte da história contada;</p> <p>– Pintar os algarismos abordados;</p> <p>– Montar puzzles e jogos didáticos que contenham os algarismos.</p>	<p>Inicialmente a criança diz o seu nome completo, a pedido da educadora, ela diz os dois últimos nomes e depois os dois primeiros, a educadora chama-a atenção, e a D. volta a repetir, agora pela ordem correta.</p> <p>Aqui a criança menciona a tartaruga, e mostra-a à educadora dizendo-lhe para não sair do aquário.</p> <p>A educadora canta uma canção dos números- “bati à porta número...”, onde se conta até dez e pergunta à criança se sabe contar. A D. conta até 10. “Um , ois, es, uato, inco, eis, ete, oio, obe,ex”.</p> <p>A educadora começa a mostrar os números em cartões. Mostra o número 1. A diz que é o número 1, de seguida a educadora mostra o número 2 mas não diz nada, então a educadora diz que se trata do número 2, que é assim que se escreve, depois mostra os números restantes até 5. A criança vai repetindo os números com a educadora. Então diz que vai ver se ela sabe mesmo identificar os números até 6 como a sua idade, 6 anos. Mistura os cartões e aleatoriamente mostra um número e criança repete. Mostra os restantes números e a D. acerta. A D. permanece repete em conjunto com a educadora os números abordados.</p> <p>A educadora, em seguida, pede a uma criança para se levantar e para lhe trazer um livro. A D. levanta-se, pensa um pouco, olhando em redor da sala e vai retirar um livro à estante. Entrega o livro à educadora.</p> <p>A educadora reforça positivamente a atitude da criança. Em seguida, pede para lhe trazer dois objetos da sala. A D. vai buscar duas bonecas e batem-se as palmas. Ao mesmo tempo que a educadora vai solicitando que lhe tragam determinados números de objetos, vai mostrando o algarismo num cartão.</p> <p>Em seguida, a educadora pede para lhe trazer 3 carros, ela levanta-se e vai buscar, no entanto, enganou-se e traz quatro carros. A educadora conta os carrinhos com a criança e diz que está um a mais. Em seguida, a D. levanta-se, dirige-se para a “área das construções” e coloca o carro que está a mais. Batemos juntas as palmas. Por fim, a educadora solicita que lhe traga 6 objetos da sala. Ela pensa um pouco, olha para a sala e diz que não sabe. A educadora diz para ela pensar mais um pouco. A criança não se mexe, então a educadora levanta-se e vai com ela buscar a caixa de canetas de filtro. Ela começa a contar as canetas em conjunto com ela e contam 6 canetas. Com uma variedade de objetos. Fez-se um jogo com vários cartões: um de cada vez, a criança diz ao outro para onde ele deve ir e o que fazer e se estão a fazer bem ou mal. A D.</p> <p>Na terça feira quando a educadora chega à sala a criança encontra-se no parque a brincar. Aqui a educadora dá-lhe os parabéns, pois fazia anos nesse dia. Após se acalmar um pouco, sentou-se e a educadora perguntou-lhe quantos anos fazia, ela aponta um dedo e responde um, a educadora de novo lhe pergunta e contam as duas com os dedos da mão, “um, oixx, êxx, uato, inco, seixx, éte, oto, obe,..” é interrompida e é-lhe pedido para recomeçar pois já tinha ultrapassado, e até aos sete contou, e sozinha apontou os sete dedos.</p> <p>Aqui a educadora recapitulou o tema dos números até 10. A professora conta uma história de números mostrando imagens da história. Em seguida explica que à criança tem de ilustrar cada parte da história contada, para depois formar um livro intitulado “<i>A História dos Números</i>”. É distribuído uma folha A5, lápis de cor, marcadores e</p>

	<p>lápiz de cera. A D. não diz nada no entanto diz o que vai desenhar para ilustrar o número 2, “ou intá as ácx”, fica contente por ilustrar a parte da história onde entram vacas. Começa a ilustrar, e a educadora pergunta o que é e a D. responde “é a baca!”. Então a educadora completa dizendo que ela só pode desenhar duas pois, ficou com número dois. Ela acena com a cabeça e repete “acaxx”. No final canto-lhe os parabéns e de novo diz um, mas logo diz sete, mas necessitou de ajudada para contar o número de dedos, qual a sua idade.</p> <p>Na sessão de quarta-feira, a educadora começa por mostrar os cartões com os números de 1 a 5 para ver se a criança identifica os números. A grande maioria, a criança nomeia e identifica os números. São distribuídas folhas A5 com os números desenhados para ela pintar. A criança pinta os números de 1 e o 7, muitos dos números saíram dos contornos e é claro que a educadora ajudou-a a pintar, melhor, carimbar.</p> <p>Verificamos cada um dos números e contou-se cada um deles, depois voltamos a reorganizar a canção com o apoio dos cartões e a criança começou a cantar com o apoio das imagens e da educadora “ati à ota úmeo um e vi uma elha a ança om um aum, ito é uma ouura, ito é uma ouura! ...úmeo ois e vi ...com ois oixx, ...úmeo três e vi ...com um iês, ... ato e vi ...com um apato, ... úmero inco e vi com um bin-o... úmero eis e vi ...com ois eis... úmeo ete e vi ...com uma aête...úmeo oito e vi ...com um isoito ... úmeo ove e vi ...com um iode...úmeo dez e vi ...com ois onês, ...ouura otal!!!”</p> <p>A D. com o seu tempo, e de forma lúdica conseguiu cantar toda a canção e, como se verifica a omissão de fonemas é constante, em especial no início das palavras, são muito poucas as que não as diz, no entanto verifica-se cuidado por parte dela, isto para dizer corretamente.</p> <p>- “<i>Bati à porta número um e vi uma velha a dançar com um atum, isto é uma loucura, isto é uma loucura!</i> <i>Batia à porta número dois e vi uma velha a dançar com dois bois, isto é uma loucura, isto é uma loucura!</i> <i>Batia à porta número três e vi uma velha a dançar com um chinês, isto é uma loucura, isto é uma loucura!</i> <i>Batia à porta número quatro e vi uma velha a dançar com um sapato, isto é uma loucura, isto é uma loucura!</i> <i>Batia à porta número cinco e vi uma velha a dançar com um brinco, isto é uma loucura, isto é uma loucura!</i> <i>Batia à porta número seis e vi uma velha a dançar com dois reis, isto é uma loucura, isto é uma loucura!</i> <i>Batia à porta número sete e vi uma velha a dançar com uma charrete, isto é uma loucura, isto é uma loucura!</i> <i>Batia à porta número oito e vi uma velha a dançar com um biscoito, isto é uma loucura, isto é uma loucura!</i> <i>Batia à porta número nove e vi uma velha a dançar com um bigode, isto é uma loucura, isto é uma loucura!</i>”</p>
--	---

		<p><i>Batia à porta número dez e vi uma velha a dançar com dois bonés, isto é uma loucura, isto é uma loucura! Loucura total!!!</i></p> <p>As atividades decorrem positivamente, a D. mostra-se interessada e empenhada na realização das atividades, e como particularidade, pede sempre para ir buscar a tartaruga e menciona para que não saia, ela demonstra apreço por esta. Tratou-se de um bom ponto de referência para a cativar bem como “negociar” com ela.</p>
<p>Avaliação: Mais uma vez a criança aderiu e mostrou disponibilidade para a aprendizagem, nomeando e identificando os números até 10. Na atividade de ir buscar um determinado número de objetos, a criança revelou dificuldades, não tendo a noção de quantos objetos corresponderia ao respetivo número. A D. ao longo da semana mostrou-se disponível para a aprendizagem realizando as atividades. Por vezes a criança tem dúvidas que são elucidadas pelo adulto).</p>		
2 – (sem apoio)		- Diz o nome completo quando se lhe pede - L.172;
2 – (sem apoio)		- Descreve a localização ou movimento usando “através de/pelo...”, “desde...”, “até...”, “por cima de ...” - L.206;
1 – (com pouco apoio)		- Usa plurais (ir)regulares - L.184;

ADLS - 8ª. Semana - 4 a 6 de junho 2012

Objetivos Portage	Objetivos Gerais:	Descrição das atividades
<p>- Diz o nome completo quando se lhe pede - L.172;</p> <p>-Emprega verbos regulares no passado - L.175;</p> <p>- Indica a idade com os dedos - L.123;</p>	<p>- Dialogar acerca de imagens de emoções e ações</p> <p>- Identificar as expressões;</p> <p>- Dramatizar pequenas ações através do visionamento de uma imagem dada pela educadora.</p>	<p>Na sessão de segunda-feira, a educadora procedeu ao registo dos acontecimentos vividos pela criança no fim-de-semana. A D. disse que esteve na casa dos avós, “eu fui a asa abó”. Depois de contar o que lá fez, foi-lhe pedido para dizer todo o seu nome, e diz os dois primeiros, faz uma pequena pausa e diz o restante, sublinhado com particularidade o plural do seu penúltimo nome.</p> <p>Posteriormente a educadora vira o computador onde a criança está sentada, e mostra imagens com expressões de pessoas tristes, alegres, a chorar, a rir, zangadas, assustadas. Ao mesmo tempo que vou passando as imagens vou dialogando com a criança, colocando-lhes questões sobre as expressões visionadas.</p> <p>“iste; tente-contente; uar-chorar; an-adas-zangadas; em edo, auada-xxx- assustadas”.</p> <p>Volta a passar as imagens e desta vez a educadora questiona a criança sobre as imagens: “Como acham que este menino se sente?”. A D. responde acertadamente “iste tá huum! A mãe ateu” (triste, aqui a criança imita a imagem). As imagens que demonstrou ter mais dificuldade em distinguir são as expressões do assustado e zangado. Foram sempre aplicados reforços pelo adulto à criança.</p> <p>Posteriormente, a crianças jogou, um jogo interativo para clicar em cima da expressão facial pedida pelo jogo (O jogo dizia para clicar em cima da expressão do menino feliz. A criança teria de clicar em cima do menino que se encontrava a sorrir. Se acertasse passava à expressão seguinte).</p> <p>Conseguiu distinguir e nomear cada uma das expressões.</p> <p>À medida que foi identificando, a D. por iniciativa nomeou como representou cada expressão apresentada, ela divertiu-se muito com isso, aliás pediu para repetir. “ite” a educadora repete e sublinha que são 2 <u>tristes</u>, “ixx-texx” tentexx” alegres, “a uar” chorar “xx-uar”, “a ir” a rir, “an-adas” zangadas, “em edo” (tem medo) assustadas repete a educadora, a D. nada diz, e é pedido que repita e “auada-xxx”.</p> <p>Na terça-feira seguinte, a educadora começa por mostrar as imagens e vídeos de ações como comer, beber, correr, espreitar, rir, chorar, telefonar à criança. Ela presta muita atenção, principalmente aos vídeos. A educadora volta a passar as imagens ou vídeos e desta vez pergunta o que estão aquelas pessoas a fazer.</p> <p>A educadora passa a imagem do pai do Ruca a beber água e pergunta à D.: “O que está a fazer o pai do Ruca”. A D. responde “<i>bebe áua!</i>”. A educadora aplica reforços e a D. sorri!</p> <p>Continuo a questionar a criança acerca das ações que se encontram a passar nas imagens e vídeos no computador. A D. mostra-se atenta. A educadora solicita à D. para responder à ação de telefonar. Ela responde muito baixinho “<i>o uca tá a efoná, tou</i>”.</p> <p>Na quarta-feira, a educadora começa por recapitular o tema abordado anteriormente. Começo a fazer expressões de feliz e pergunta à crianças “Como se sente a professora?”. A crianças olha para mim e vê-me a sorrir, então diz que “<i>tá eliz</i>”.</p> <p>A educadora, aplica reforços à criança. Em seguida faz um ar triste e a D. diz “<i>tás iste!</i>”. Continuamos a fazer</p>

		<p>outras expressões e a crianças vai acertando.</p> <p>Em seguida a educadora recapitula as ações como beber água, comer, correr, rir... e explica o jogo de dramatização dizendo que a educadora irá dar algumas imagens com uma ação. Ela não poderá dizer-me e irá fazer de conta que está a realizar aquela ação. A Educadora exemplifica pegando na imagem de uma menina ao telefone e depois dramatiza. A criança adivinha e batemos palmas! A D. retira uma imagem no meio de outras e começa a correr pela sala a fazer o som de uma mota. A educadora “Estás a andar de mota!” e salienta que não se podem fazer sons. A D. continua a correr pela sala então, a educadora adivinha dizendo que a D. está a correr. Em seguida, vai a educadora representar e pega numa imagem com outra ação. Então este fecha a mão em punho e leva-a à boca, algumas vezes. Finge que está a beber. Admirada a D. adivinha. “ <i>a bebe áua</i>”. A atividade vai decorrendo naturalmente.</p> <p>A D. é chamada pela educadora que lhe entregue uma outra imagem. Ela olha para a imagem e para a educadora. Parece não saber o que fazer. Então a educadora olha para a imagem que contém uma menina a chorar e pergunta baixo: “O que está a menina a fazer?”. A D. responde baixo “ <i>a enina tá a uar!</i>”. A educadora diz-lhe que ela terá de fazer de conta que está a chorar. A D. sorri e começa a fingir que está a chorar. Não usa gestos, apenas sons. A educadora finge que está a chorar também e faz gestos (punhos cerrados junto aos olhos), a D. imita-a. A atividade decorreu sem problemas.</p>
<p>Avaliação: A D. mostrou-se atenta e entusiasmada com as atividades. Na maioria atingiu os objetivos propostos para a atividade. Empenhou-se na realização do jogo interativo. Na sessão de terça-feira mostrou-se atenta e disponível para a aprendizagem. A dramatização de ações como correr, beber, telefonar, chorar, rir, correr, espreitar foi um sucesso dado que a Criança aderiu com entusiasmo e interesse pelo tema. A D. aderiu, participou e atingiu alguns dos objetivos propostos.</p>		
2 – (sem apoio)	- Diz o nome completo quando se lhe pede - L.172;	
2 – (sem apoio)	-Emprega verbos regulares no passado - L.175;	
2 – (sem apoio)	- Indica a idade com os dedos - L.123;	

ADLS - 9ª. Semana - 11 a 13 de junho 2012

Objetivos Portage	Objetivos Gerais:	Descrição das atividades
<p>- Diz o nome completo quando se lhe pede - L.172;</p> <p>- Diz o sexo quando se lhe pergunta - L.124;</p> <p>- Usa frases compostas - L.190;</p>	<p>- Nomeia objetos pequenos e grandes pesados e leves.</p> <p>- Dizer quais os que são grandes e quais os que são pequenos (mostrando imagens);</p> <p>- Distinguir desses objetos pelo peso dizendo quais os que são pesados e quais os que são leves;</p> <p>- Formar conjuntos de objetos pesados e leves;</p>	<p>Iniciou-se a sessão de segunda-feira, logo a D. começa por dizer todo o nome, como associasse a educadora para dizer o seu nome, e diz todo ele, mas sobressaindo sempre as omissões.. A educadora começa por introduzir o tema dando o exemplo de que ela é grande e a D. é pequena. Depois dá o exemplo indo buscar objetos como um livro grande e um livro pequeno, uma bola grande e uma bola pequena, uma colher grande e uma colher pequena, um sapato grande e um sapato pequeno... Na apresentação dos objetos grandes e pequenos a criança vai participando e identificando quais os objetos grandes e quais os pequenos. “andexx, eênoxx”</p> <p>A educadora começa então a mostrar imagens de objetos iguais mas de diferentes tamanhos, solicitando a participação da criança.</p> <p>No início adquire a noção de tamanho, a D. não conseguiu distinguir os objetos grandes dos pequenos, mantendo-se calada ao longo da atividade. Após a realização da atividade, treina-se a competência em que a D. responde a perguntas simples dando um nome. Por exemplo: a educadora tinha algumas fotografias de família da D. e perguntava “quem é?” O D. respondia “mãe”, a educadora dizia “É a mãe da D.!” e a D. repetia “É a mãe da D.!”. Mostrou fotografias do pai da D., do irmão, do cão, adoptando as mesmas estratégias. A educadora questiona se o seu irmão é menino ou menina, ela responde “enino” e a D.? questiona a educadora, e ela também responde “enino”, a educadora responde não entender e aí responde “enina”. Verifica-se que este objectivo a criança adquire o conceito mas continua a não conseguir associar à sua pessoa o respectivo sexo. A D. conseguiu adquirir essa competência, identificando, dando um nome e realizando uma frase “É o ...!”</p> <p>“<i>é o pai e é ande!!!</i>”; “<i>é a mãe ambém ande!</i>” “<i>o mano é eêno</i>” - é o mano e é pequeno diz a educadora e pergunta pelo cão, “o au, au, não, é o ão!” “ele odeu o mano, rrr, o pai deu uma amada, oma, oma” – o cão mordeu e o pai deu uma palmada, toma, toma .</p> <p>As competências foram adquiridas como proporcionou um pequeno diálogo com a criança.</p> <p>Na terça-feira, a educadora introduz então o tema dos objetos pesados e leves, mostra um peso de balança em ferro e diz que é pesado ao contrário do algodão que é leve (retira um pedaço de algodão do bolso). Mostra e compara outros objetos pesados e leves como o baú com livros e a caixa da roupa das bonecas, um livro e uma folha de papel...realçando sempre quais os objetos pesados e leves. Então a educadora solicita que a D. se levante e distinga se uma cadeira é pesada ou leve. A D. responde que é “esada”. Então a educadora dá-lhe um cesto com frutas de plástico e a criança responde que o cesto é “ébe”. Pareceu assimilar os conceitos de leve e pesado. Em seguida, são lhe dados um pente e um jarro com água. Ela distingue os objetos dizendo quais os que são leves e pesados. São lhe fornecidos um jarro com água e um jarro sem nada. A D. diz que o que tem água é pesado-“ete é esado” e o outro é leve- “ete é ébe”. A atividade vai decorrendo sem dificuldades e a criança vai conseguindo alcançar o sucesso na distinção e nomeação de objetos pesados e leves.</p> <p>Na quarta-feira a educadora começa por questionar então à criança sobre o que tiveram a falar no dia anterior.</p>

		<p>Alguns segundos a criança pensa e responde que “aámos o que é esado e ébe”. A educadora recapitula então alguns dos objetos trabalhados e a criança vai dizendo se estes são pesados ou leves. Então a Educadora coloca alguns objetos em cada mesa e solicita à criança para juntar os objetos leves com os leves e os pesados com os pesados. Alguns grupos a criança realiza a atividade sem problemas, outros solicita ajuda ao adulto.</p> <p>“etexx ão esados, esados e esados; etexx ão ébe, não, não, ébexx, outo ebexx e ebexx”</p> <p>A criança atingiu o objetivo proposto como reforça o plural dos objetos.</p>
<p>Avaliação: A criança aderiu facilmente às atividades, apesar de fazer algum barulho e ser solicitada pelo adulto para cumprir as regras da sala. O conceito de tamanho foi adquirido.</p> <p>Ao longo das sessões a criança interagiu e chegou a explicar os conceitos de pequeno e grande através dos gestos, aprendendo e trabalhando.</p> <p>O mesmo ocorreu com a aquisição do conceito de pesado e leve. Alguns grupos realizou sem problemas, outros solicitou ajuda ao adulto.</p> <p>A D. mostrou-se participativa nas sessões atingido os objetivos das atividades, distinguindo o conceito grande e pequeno, bem como distinguiu os objetos pesados e dos leves.</p> <p>Atingiu a competência de nomear e identificar objetos ou figuras em imagens.</p>		
2 – (sem apoio)	- Diz o nome completo quando se lhe pede - L.172;	
1 – (com pouco apoio)	- Diz o sexo quando se lhe pergunta - L.124;	
1 – (com pouco apoio)	- Usa frases compostas - L.190;	

ADLS - 10ª. Semana - 18 a 20 de junho 2012

Objetivos Portage	Objetivos Gerais:	Descrição das atividades
<p>- Diz o nome completo quando se lhe pede - L.172;</p> <p>- Dramatiza uma variedade de experiências importantes relacionando-as com determinados objectos; - L.186;</p> <p>- Emprega “ontem” e “amanhã” corretamente - L.212</p>	<p>- Identificar alguns alimentos (frutas, carne, peixe, leite, iogurte) –</p> <p>- Identificar as frutas da sobremesa bem como o segundo prato (distinguindo se é carne ou peixe);</p>	<p>Na semana anterior tinha ficado planeado entre a educadora titular de grupo fazer uma revisão com a D. no emparelhamento de imagens e objetos correspondentes. Desta forma, aproveitou-se o facto de se ter abordado o tema dos alimentos para que a D. recapitulasse não só os frutos como identificasse alguns pratos distinguindo se seriam peixe ou carne. A educadora começou por mostrar as imagens no computador. Ao mesmo tempo que mostrava as imagens lia as legendas da figura alto e a D. repetia.</p> <p>Posteriormente colocou várias imagens de frutos na mesa (maçã, laranja, banana, limão, pêra, morango, melancia) e pediu à D. para ir buscar os frutos correspondentes às imagens emparelhando-os com a imagem semelhante. A atividade foi realizada com entusiasmo pela criança.</p> <p>A Educadora achou relevante realizar esta atividade de modo a treinar a concentração/atenção da criança numa atividade, apesar de ter melhorado o seu tempo de atenção/concentração ao longo do ano letivo. Sem deixar de esquecer pediu à D. que dissesse o seu nome completo, e ela fez por dizer dois a dois e devagar, mas não deixou de o dizer, todo.</p> <p>Depois, convidou e levou a D. à área da cozinha, mostrou alguns frutos e identificaram os frutos. Posteriormente, mostrou o que estava a preparar e a D. ficou em silêncio, de seguida acertou dizendo que era peixe o que a “cozinheira” estava a preparar. Em seguida, sentaram-se junto à mesa, a educadora pede para a criança colocar os pratos na mesa juntamente com os talheres, e prontamente, aderindo ao faz de conta. No momento de colocar comida nos pratos, há uma com carne e outro com peixe, e a criança chama atenção admirada, “não é ial, tu ens eixe e eu árne!” no momento, pergunta pela água, “ e a áua? Não emos, bou uscá”.</p> <p>A atividade foi produtiva, de forma lúdica, a criança aderiu e participou de forma positiva, adquirindo as competências propostas.</p> <p>Na terça-feira, quando regressou à sala foi solicitado pela educadora para se sentar e tentar desenhar linhas na horizontal e na vertical, depois pintou-se a folha com várias cores. De seguida, a educadora pergunta-lhe o que fez, a criança responde, “iz inhaxx, paa aixo e paa o ado...ah e intei om orexx”, faltava só dizer para que era, então logo respondeu, “é paa um oinho de beno!”</p> <p>A D. imitou a educadora e atingiu o objetivo proposto. Tratava-se de construir um moinho de vento, iriam fazer no dia seguinte, conforme o modelo já concluído.</p> <p>Na quarta-feira, a educadora perguntou o que tinha feito e o que iriam acabar, a D. começou com “ era inhaxx”, e o adulto pede que comece com ontem eu...; de novo a criança inicia “ote iz inhas e intei ...paa um oinho”.</p> <p>Distribui o molde do moinho de vento que a criança tinha pintado no dia anterior. Explico também à criança que</p>

		deve recortar pelo traço. A D. apesar das suas dificuldades, parece ter melhorado. Não segue totalmente o traço sobre o qual deveria recortar mas, segue na sua direção. Após a criança recortar, o adulto coloca um piónés no centro do moinho de cartolina e coloca num pau de madeira, trazido pela educadora. A criança fica contente com o moinho correndo pela sala para que este (moinho) comece a rodar, isto por indicação da educadora. “iuuu...é eu oinho, iuuuuu”
<p>Avaliação: A criança mostrou-se atenta, revelando interesse pelas atividades propostas, cooperando entre si. Identificou e emparelhou as imagens dos alimentos trabalhados, pintou sem dificuldades o molde de cartolina para construção de moinho de vento, mantendo um diálogo na realização e construção do mesmo. A criança ficou bastante entusiasmada com o moinho de vento, percorrendo a sala para que o moinho girasse. Na área da cozinha conseguiu distinguir o peixe da carne. Parece ter aumentado o seu tempo de atenção/concentração, no entanto, em certos dias, está mais agitada. O seu vocabulário, apesar de ter aumentado desde o início, continua a ser reduzido.</p>		
2 – (sem apoio)		- Diz o nome completo quando se lhe pede - L.172
1 – (com pouco apoio)		- Dramatiza uma variedade de experiências importantes relacionando-as com determinados objetos; L.186
2 – (sem apoio)		- Emprega “ontem” e “amanhã” corretamente - L.212

ADLS - 11ª. Semana - 25 a 27 de junho 2012

Objetivos Portage	Objetivos Gerais:	Descrição das atividades
<p>- Diz o nome completo quando se lhe pede - L.172;</p> <p>- Diz o sexo quando se lhe pergunta;L.124;</p> <p>- Diz a morada.- L.201;</p>	<p>- Identificar peças de vestuário;</p> <p>- Associar as peças de vestuário ao seu género.</p>	<p>Começamos por dizer o nome da criança, e a D. diz os três, e repete a inicial do ultimo nome, a educadora diz o ultimo nome, e ela repeteo, de novo é-lhe pedido para dizer o nome completo e ela assim o faz, apesar de tentar desviar-se, tentando levantar-se do lugar, mas conehgue dizer todo o nome.</p> <p>A educadora deu à criança várias roupas próprias do seu sexo, para ela brincar e usar bem como roupas do outro género.</p> <p>Disse à criança que ela é menina, por isso terá escolher quais as que pode usar.</p> <p>Diz-lhe que é uma linda menina, bonito vestido, és uma menina princesa.</p> <p>“im enho um esido unito,...ou uma enina incea, as outaxx, oupaxx, ão o enino”.</p> <p>Quando perguntei à criança se o vestido é do menino ou menina, a D. diz “o enino... olha para a educadora e corrige, “não é enino é enina.” A educadora para variar a ordem da pergunta, questiona a criança, menina ou menino, responde menina.</p> <p>E mais uma vez, menino ou menina o que vestem, a D. responde, “a enina este a aia, o enino as aças e oné”, pergunto-lhe quem usa “totós”, “o enino não, é a enina, ou eu! A mãe eu um da ity”. A D. não se limitou a repetir a última palavra que ouviu, identificou-se como menina como associou o vestuário correto.</p> <p>No dia seguinte é pedido à criança que diga a sua morada, primeiro perguntou-se, para verificar se a sabia, respondeu a freguesia, “ bila bede. ”, a educadora recorreu aos dados dela, no processo disse-lhe a sua morada e fez com ela repetisse.</p> <p>Depois, começou por pedir só parte da morada.”ua das uas iejaxx” Disse o nome da rua e deixou-se que ela dissesse o número da porta.</p> <p>Diga o nome da freguesia e deixou-se dizer o nome da rua com o número, e aos poucos foi dita toda a morada, isto até que ela conseguisse repetir sozinha.</p> <p>Os restantes momentos foram usufruídos de forma lúdica, inteiramente uma relação de amigas.</p>
<p>Avaliação: A criança aderiu com entusiasmo à atividade, cumprindo as solicitações que lhe eram feitas pela educadora. Quando parecia não estar a entender, a atividade era novamente explicada.</p> <p>A D. coopera com a educadora e nomeou cada uma das peças de roupa, tal como as associava ao respetivo género, ao mesmo tempo que foi nomeando as peças, quis vestir algumas das peças bem como desfilar, a seu tempo a D. conseguiu.</p>		
2 – (sem apoio)	- Diz o nome completo quando se lhe pede - L.172;	
1 – (com pouco apoio)	- Diz o sexo quando se lhe pergunta; L.124;	
1 – (com pouco apoio)	- Diz a morada.- L.201;	

