



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Lara Alexandra Pinto Rebelo

**Avaliação e intervenção na linguagem em
crianças em idade pré-escolar num contexto
inclusivo: Um estudo exploratório na
Região Norte**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Lara Alexandra Pinto Rebelo

**Avaliação e intervenção na linguagem em
crianças em idade pré-escolar num contexto
inclusivo: Um estudo exploratório na
Região Norte**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial
Área de especialização em Necessidades Educativas Especiais
do Domínio Cognitivo e Motor

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

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

A realização da presente dissertação contou com o apoio de algumas pessoas que ajudaram a que este esforço e trabalho tivesse os seus resultados. Em primeiro lugar gostaria de agradecer à Doutora Anabela Cruz dos Santos, pela dedicação como orientadora deste projeto, pela partilha de conhecimentos e a motivação que me foi transmitida ao longo do percurso.

À instituição que me acolheu e permitiu a recolha dos dados e autorização para esta investigação, agradeço a disponibilidade das educadoras, auxiliares de ação educativa, aos pais e às crianças que se mostraram sempre disponíveis.

Agradeço à Mestre Sara Sapage, Doutoranda em Estudos da Criança, do Instituto de Educação da Universidade do Minho pelo acompanhamento diário e orientação, pela motivação e por todos os ensinamentos que me foi transmitindo para que eu melhorasse a minha prestação nomeadamente na avaliação e na intervenção deste estudo.

Agradeço aos meus pais, à minha irmã e ao meu namorado que me motivam a melhorar os meus conhecimentos, que têm sempre um abraço e uma palavra por mais difícil que a caminhada possa ser, são um apoio constante.

Agradeço aos meus amigos que estiveram sempre comigo mesmo demonstrando algumas ausências.

A todos eles o meu sentido OBRIGADA!!

Declaração de Integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Avaliação e intervenção na linguagem em crianças em idade pré-escolar num contexto inclusivo: um estudo exploratório na Região Norte

Resumo

A avaliação e intervenção precoce ao nível da linguagem permitirá que as crianças desenvolvam competências linguísticas, sociais, emocionais e cognitivas antes da entrada no Primeiro Ciclo do Ensino Básico. O crescente interesse nacional e internacional traduz a necessidade de investigar o desenvolvimento da linguagem nas crianças em idade pré-escolar. Deste modo, este estudo pretende verificar a eficácia de um programa de intervenção em crianças na educação pré-escolar constituído por 15 sessões divididas em 5 semanas, que se domina Programa de Intervenção em Linguagem Oral e Literacia Emergente Pré-Escolar (PILLAR) focado na consciência fonológica, narrativa oral, vocabulário, escrita inventada e letras. A amostra é constituída por 20 crianças entre os 4 e os 6 anos. Foi aplicado o “Rastreo de Literacia Emergente Pré-Escolar” (RaLEPE) nas salas da instituição num primeiro momento como forma de identificação e análise precoce das competências de linguagem e literacia emergente das crianças. No que diz respeito à avaliação foi aplicada uma bateria de provas do projeto POLLILUX e do instrumento TL-ALPE e na intervenção foi aplicado o programa PILLAR implementado na modalidade presencial em crianças com e sem Necessidades Especiais, de idade pré-escolar de uma IPSS da Região Norte. Pelos dados, podemos constatar que o programa de intervenção aplicado, evidenciou efeitos nos resultados do grupo de intervenção nomeadamente nas competências “Fonema Inicial”, “Segmentação Silábica” e “Prova Molly Total” presentes na avaliação dos testes POLLILUX. Este estudo reflete ser relevante, na medida em que, as competências linguísticas na sua vertente oral são precursoras da aprendizagem da leitura e da escrita e, posteriormente dos resultados académicos. Assim, neste sentido, a deteção e intervenção precoce junto de crianças em risco pode colmatar diversas dificuldades sentidas na entrada para o primeiro ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Avaliação, Educação Pré-Escolar, Intervenção, Linguagem, Literacia Emergente.

Assessment and intervention in language in preschool children in an inclusive setting: an exploratory study in the Northern Region

Abstract

The assessment and early intervention in terms of language will allow children to develop linguistic, social, emotional and cognitive skills before starting the 1st Cycle of Basic Education.

The growing national and international interest reflects the need to investigate language development in preschool ages. Thus, this study aims to verify the effectiveness of an intervention program for children in pre-school education consisting of 15 sessions divided into 5 weeks, the Intervention Program in Oral Language and Emergent Literacy (PILLAR) focused on phonological awareness, oral narrative, vocabulary, invented writing and letters. The sample consists of 20 children between 4 and 6 years old. Portuguese Early Literacy Screening Tool- RaLEPE, was initially applied in the institution's classrooms as a means of early identification and analysis of children's emergent literacy and language skills. With regard to the assessment, a battery of tests from the POLLILUX project and the TL-ALPE instrument was applied and the PILLAR program implemented in the in class modality with children with and without Special Needs, in a pre-school class in an institution of the North region. From the data, we can see that the applied intervention program showed effects on the results of the intervention group, namely in the competences "Initial Phoneme", "Syllabic Segmentation" and "Total Molly Test" present in the evaluation of the POLLILUX tests. This study reflects to be relevant, insofar as language skills in its oral aspect are precursors of learning to read and write and, subsequently, academic results. Thus, in this sense, early detection and intervention with children at risk can overcome several difficulties experienced in entering the first cycle of Basic Education.

Keywords: Assessment, Emergent Literacy, Intervention, Language, Preschool Education.

Índice

Agradecimentos	iii
Declaração de Integridade	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
INTRODUÇÃO	1
Contextualização do estudo.....	1
Importância e relevância do estudo	1
Organização e Conteúdo	2
CAPÍTULO I - REVISÃO DE LITERATURA	4
1.1 Natureza da Linguagem.....	4
1.1.1 Comunicação e Linguagem – Definições	4
1.2 Modalidades da Linguagem	6
1.3 Componentes da Linguagem	7
1.3.1 Fonologia.....	8
1.3.2 Morfologia	10
1.3.3 Semântica	10
1.3.4 Pragmática	12
1.4 Aquisição e desenvolvimento da linguagem na idade pré-escolar	12
1.4.1 Desenvolvimento da fonologia na idade pré-escolar	15
1.4.2 Desenvolvimento da morfologia na idade pré-escolar	16
1.4.3 Desenvolvimento da semântica na idade pré-escolar	18
1.4.4 Desenvolvimento da pragmática na idade pré-escolar	20
1.5 Desenvolvimento de competências narrativas.....	21
1.6 Desenvolvimento das competências de literacia emergente na idade pré-escolar	23
1.8 Avaliação na linguagem e literacia emergente	31

1.9 Intervenção em linguagem e literacia emergente	39
CAPÍTULO II – METODOLOGIA.....	44
2.1 Opção metodológica	44
2.2 Finalidade e breve contextualização do estudo	44
2.3 Questões de investigação.....	45
2.4 Caracterização da amostra	46
2.6 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	49
2.6.1. Pré-Teste	49
2.6.2 Intervenção.....	50
2.6.3 Pós-Teste.....	51
2.7 Procedimento de Recolha de Dados.....	52
Capítulo III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	54
3.1 Análise Descritiva	54
3.1.1 RaLEPE:	54
3.1.2 – Pré-Teste	57
3.1.3 Pós-Teste.....	58
3.2 Análise Descritiva por Grupo	59
3.2.1 Análise Descritiva por Grupo no Pré-teste	59
3.2.2 Análise Descritiva por Grupo no Pós-Teste.....	60
3.2 Análise Inferencial	61
3.2.1 Análise Inferencial no Pré-teste	61
3.2.2 Análise Inferencial no Pós-teste.....	61
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO E CONCLUSÕES	64
4.1 Discussão dos resultados	64
4.1.1 Comparação do resultado da aplicação do programa de intervenção, no instrumento TL-ALPE Metalinguagem e nos testes POLLILUX	66

4.2 Conclusões.....	66
4.3 Limitações do estudo.....	67
RECOMENDAÇÕES.....	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
VI. ANEXO	79
Anexo A - Termo de consentimento informado, livre e esclarecido para os encarregados de educação	80
Anexo B - Rastreo de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE) (Sapage & Cruz Santos, 2019)	81
Anexo C – Exemplo de uma sessão do programa de intervenção Programa de Intervenção em Linguagem e Literacia Emergente Pré-Escolar (PILLAR, Sapage, Cruz-Santos, & Engel de Abreu, 2020).....	83
Anexo D – Imagens dos materiais e aplicação no programa de intervenção PILLAR (Sapage, Cruz-Santos & Engel de Abreu, 2020)	86

Lista de Quadros

Quadro 1	41
----------------	----

Lista de Tabelas

Tabela 1.....	46
Tabela 2.....	46
Tabela 3.....	47
Tabela 4.....	47
Tabela 5.....	47
Tabela 6.....	48
Tabela 7.....	48
Tabela 8.....	48
Tabela 9.....	55
Tabela 10.....	56
Tabela 11.....	56
Tabela 12.....	57
Tabela 13.....	58
Tabela 14.....	59
Tabela 15.....	60
Tabela 16.....	61
Tabela 17.....	63

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura de cada Sessão do Programa de Intervenção PILLAR.....	51
Figura 3 - Material do Programa de Intervenção	86
Figura 2 - Material do programa de intervenção.....	86
Figura 4 - Material do Programa de Intervenção	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

POLILUX - *“A Preschool Oral Language Intervention for Language Minority Children: A Randomized Controlled Trial”*

PILLAR – Programa de Intervenção em Linguagem Oral e Literacia Emergente Pré-escolar

TL-ALPE- Teste de Linguagem – Avaliação de Linguagem Pré-Escolar

TELL- “Teaching Early Literacy and Language intervention

RaLEPE- Rastreamento de Literacia Emergente Pré-escolar

INTRODUÇÃO

Contextualização do estudo

O presente estudo tem como finalidade avaliar e intervir ao nível da linguagem, em crianças em idade pré-escolar num contexto inclusivo da Região Norte.

Esta investigação enquadra-se no projeto de Doutoramento em Estudos da Criança designado por “*Intervenção em linguagem oral pré-escolar em contextos inclusivos: Um estudo de controlo randomizado*” da Doutoranda Sara Sapage orientado pela Doutora Anabela Cruz-Santos. O projeto procura promover as competências de linguagem oral de crianças em idade pré-escolar contribuindo para a emergência da literacia emergente que procura garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, promovendo oportunidades de aprendizagem para todos. Tem como principal objetivo desenvolver e avaliar a intervenção, em idades pré-escolares. Neste estudo exploratório quase-experimental, seguiremos uma perspetiva de estudo durante um ano escolar (2021), na medida em que as crianças foram testadas no início da intervenção (pré-teste), e no final (pós-teste), de modo a verificar o impacto da aplicação do programa de intervenção usado no estudo.

A avaliação referente ao projeto desenvolve-se numa sessão com a aplicação de uma bateria de provas retiradas do instrumento TL-ALPE (Teste de Linguagem – Avaliação de Linguagem Pré-Escolar) (Mendes, Afonso, Lousada, & Andrade, 2014); e do projeto “*A Preschool Oral Language Intervention for Language Minority Children: A Randomised Controlled Trial*” – POLILUX (provas de consciência fonológica) (Engel de Abreu, 2014- 2018), e na aplicação do programa de intervenção “PILLAR” (Sapage, Cruz-Santos, & Engel Abreu, 2020).

Importância e relevância do estudo

A nível internacional têm sido desenvolvidos vários estudos que comprovam a eficácia de programas de intervenção ao nível das competências linguísticas (Fricke et al., 2017; Haley et al., 2017).

A importância deste interesse nacional e internacional traduz a necessidade de explorar o desenvolvimento linguístico junto de crianças de idade pré-escolar, deste modo, nesta dissertação de mestrado pretende-se verificar a eficácia de um programa de intervenção que decorrerá durante cinco

semanas, num total de quinze sessões tendo como foco competências associadas à linguagem e literacia emergente.

Considerando a prevalência de alunos portugueses com Necessidades Educativas Especiais de 10/12%, onde 22% possuem perturbações da comunicação, torna-se pertinente explorar esta temática para procurar fazer face às necessidades da sociedade, nomeadamente detetar e intervir mais precocemente e com maior sucesso nestas questões (Andrade, 2012; Correia, 2013).

Torna-se importante investigar neste sentido, uma vez que, também o conhecimento específico das perturbações de linguagem possibilita o desenvolvimento de métodos de identificação precisos e eficientes para uma intervenção especializada e precoce, que promova os níveis de atividade e participação da criança e a redução do impacto negativo da perturbação linguística nas diversas áreas de vida do indivíduo, nomeadamente a social e a académica (McCormack et al., 2011).

Considerando que as competências linguísticas na sua vertente oral são preditivas das competências ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita, torna-se fundamental uma identificação e intervenção precoce de crianças em risco, de modo a antecipar e, possivelmente, diminuir o número de crianças com dificuldades na leitura e escrita no futuro (Fricke et al., 2017; Ministério da Educação, 2007; Rigolet, 2000).

Organização e Conteúdo

O presente trabalho de investigação é apresentado seguindo quatro capítulos: o primeiro capítulo diz respeito à revisão da literatura. É explorada a literatura que diz respeito aos temas abordados nesta dissertação como a conceptualização da comunicação, da linguagem, e da fala; refletindo sobre as componentes e modalidades da linguagem, aquisição e desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento das componentes da linguagem, abordagem das competências narrativas e de literacia emergente, risco de dificuldades na linguagem e avaliação e intervenção na linguagem e literacia emergente.

No segundo capítulo é descrita a metodologia utilizada no estudo, nomeadamente o plano de investigação traçado, que descreve uma metodologia quantitativa onde é abordada a opção metodológica, a finalidade e contextualização do estudo, as questões de investigação, a caracterização

da amostra, os instrumentos de recolha de dados, o procedimento da recolha de dados e a sua análise e tratamento.

O terceiro capítulo é referente à apresentação e análise dos dados recolhidos segundo uma análise descritiva, inferencial e correlacional.

O quarto e último capítulo será discutido os resultados desta investigação, bem como a apresentação das conclusões e ideias para futuros estudos de forma a contribuir para o aprofundamento desta temática.

CAPÍTULO I - REVISÃO DE LITERATURA

1.1 Natureza da Linguagem

1.1.1 Comunicação e Linguagem – Definições

A comunicação representa um processo que envolve a troca de informações entre dois ou mais interlocutores, provocando uma resposta.

Segundo Nunes (2001) comunicar requer uma interação com o outro e pressupõe uma intenção para provocar algum efeito no parceiros, sendo um processo dinâmico.

A comunicação pode, portanto, dividir-se em dois tipos: a comunicação verbal e a comunicação não-verbal. A modalidade verbal, a mensagem é transmitida, por exemplo, através da fala ou da escrita, ou a modalidade não verbal, em que os interlocutores recorrem, nomeadamente a gestos, à postura corporal e a expressões faciais para transmitirem a mensagem (Levey, 2017; McLaughlin, 2006; Owens, 2020; Pearson, Nelson, Titsworth, & Harter, 2011 citados por Marinho, 2021).

De acordo com Rigolet (2006), devido ao facto de o sistema linguístico ser considerado o mais complexo dos códigos, a comunicação verbal constitui a forma mais elaborada de comunicação.

Para que o ato comunicativo seja harmonioso e completo, os interlocutores devem usar o mesmo código e conhecer as mesmas regras linguísticas (Faria et al., 2007; Reed, 2018). Deste modo, este processo requer que cada um dos intervenientes deve estar ciente das necessidades do parceiro de forma a salvaguardar que as mensagens sejam compreendidas e transmitidas (Cruz-Santos, 2002).

Na perspetiva de Franco, Reis e Gil (2003), citado por Marinho (2021), a comunicação associa-se a todas as áreas do desenvolvimento infantil, na medida em que necessita que as capacidades motoras, sensoriais, cognitivas e sociais se combinem.

A comunicação humana pode ser caracterizada pela sua complexidade, uma vez que é “o mecanismo pelo qual as relações humanas existem e se desenvolvem” (Canongia, 2005), o que torna os seres humanos seres sociais.

A comunicação consiste num processo complexo e ativo de reciprocidade, em que é estabelecida uma interação entre dois ou mais indivíduos, sendo um o emissor, que codifica a mensagem, e outro o recetor, que a descodifica (Sim-Sim, 2018).

Na perspectiva de Franco, Reis e Gil (2003), a comunicação associa-se a todas as áreas do desenvolvimento, na medida em que necessita que as capacidades motoras, sensoriais, cognitivas e sociais se combinem. Assim, o desenvolvimento da comunicação é gradual e progressivo, e propicia-se com uma presença de qualidade de um adulto (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

A linguagem possui, segundo Sim-Sim (2018), como principal função a comunicação, constituindo uma importante parte do processo comunicativo. O termo linguagem pode ser definido como um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, utilizado em diversas modalidades, permitindo que os indivíduos comuniquem e pensem (Sim-Sim, 2018).

A aquisição da linguagem, natural e espontânea, “é uma capacidade do Homem, independentemente da raça e da cultura de cada grupo social”, sendo que cada indivíduo adquire a língua da comunidade a que pertence, quando exposta a esta (Sim-Sim, 2018). A universalidade é uma característica da linguagem que implica que os alunos aprendam a língua da comunidade onde se inserem, quando expostas à mesma de forma espontânea (Sim-Sim, 2018).

A fala, inclui-se no sistema auditivo-oral e constitui uma das formas de materialização da linguagem, pela via fónica, e um dos modos preferenciais de comunicação (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009; Sim-Sim, 2018).

Para Lima (2009) a fala diferencia-se da linguagem na medida em que a primeira constitui uma das formas de exteriorização da segunda, através da explicitação de ideias ou conteúdos. Assim, a fala corresponde à exposição de ideias através de um meio de comunicação verbal oral, em que através do processo de articulação são produzidos sons e unidades linguísticas, pela intervenção do sistema respiratório, fonatório e articulatório (Canongia, 2005; Sim-Sim, 2018; Bernstein & Tiegerman, 1993 citados por Franco et al., 2003).

Apesar de ser a forma preferencial para comunicar, esta não é o único meio disponível, uma vez que existem outras formas como a escrita, o desenho, a língua gestual e muitas outras. Juntamente com a escrita e o gesto (língua gestual), a fala é um dos modos preferenciais utilizado na comunicação (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009).

1.2 Modalidades da Linguagem

A linguagem é formada por duas modalidades, a compreensão ou recepção e a expressão ou produção. Pode, por isso, ser dividida em linguagem recetiva (compreensão) e linguagem expressiva (expressão) (ASHA, 2017).

A linguagem recetiva refere-se ao comportamento auditivo, uma vez que a maioria das pessoas recebe a linguagem através da audição (Hallahan, Lloyd, Kauffman, & Martinez, 2005). Para Sim-Sim (2018) esta modalidade abrange a recepção e decifração de uma cadeia de sons (símbolos, referentes à linguagem escrita, ou gestuais, referentes à linguagem gestual) e a sua interpretação de acordo com as regras do sistema linguístico. Esta modalidade é constituída por fases: a) ouvir os sons ou decodificar símbolos ou gestos; b) identificar como os sons, os símbolos ou gestos se interligam; c) reconhecer e compreender esses grupos (palavras, frases...); d) compreender a mensagem.

A linguagem expressiva diz respeito à estruturação da mensagem e à sua produção, de acordo com as regras de um determinado sistema linguístico (Hallahan et al., 2005; Sim-Sim, 2018).

Hallahan et al. (2005) explicam que quando nos exprimimos, não usamos apenas a capacidade de produzir sons, gestos ou símbolos, mas também a capacidade de os agrupar numa determinada ordem para criar palavras. Após este processo, organizamos as palavras formando frases, sendo através destas que transmitimos mensagens. Assim, a produção da linguagem ocorre através de: materialização da articulação de cadeias fónicas, na linguagem oral, na sequência de gestos, na língua/linguagem gestual ou na sequência de símbolos, na codificação da linguagem escrita ou na utilização de sistemas visuais.

O uso efetivo da linguagem prevê o domínio de um conjunto de regras que regulam a forma como se selecionam e combinam os sons, os símbolos ou os gestos. Estas regras correspondem às três dimensões da linguagem, que consistem na forma (estrutura da linguagem), no conteúdo (significado da linguagem) e no uso (aplicação da linguagem em contexto) (Sim-Sim, 2018; ASHA, 2004). Estas dimensões contemplam os cinco componentes da linguagem, que são uma parte do sistema linguístico, e regem-se por um conjunto de regras específicas, que possibilitam a existência de uma comunicação eficaz (Cruz-Santos, 2002).

A forma diz respeito aos componentes linguísticos que ligam os sons e os símbolos com significado contemplando três componentes da linguagem: a morfologia, a sintaxe e a fonologia. A morfologia, segundo Hallahan et al. (2005), é um sistema de regras usadas para a formação e organização interna das palavras a partir dos morfemas.

A sintaxe diz respeito às regras que especificam a função das palavras e como devem ser organizadas e combinadas, de forma a criarem frases com significado (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009; Hallahan et al., 2005; Sim-Sim, 2018).

A fonologia é a componente linguística que contempla as regras que regulam a forma como os sons de uma língua se podem distribuir, combinar e sequenciar de modo a formar palavras (ASHA, 2004; Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009; Mendes, Afonso, Lousada, & Andrade, 2009).

O conteúdo contempla apenas uma componente, a semântica, que está relacionada com o significado das palavras e a interpretação das suas combinações (Acosta, Moreno, Ramos, Quintana, & Espino, 2006; Sim-Sim, 2018).

O uso contempla as regras que regem o uso da linguagem em contextos sociais (ASHA, 2004; Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009; Hallahan et al., 2005; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Esta dimensão está relacionada com os aspetos pragmáticos da linguagem.

1.3 Componentes da Linguagem

A aquisição e desenvolvimento da linguagem e fala ocupa um papel central no desenvolvimento nos primeiros anos de vida, assim a dificuldade da criança em adquirir a linguagem nos padrões normais é quase sempre um indicio de algum tipo de problema de desenvolvimento subjacente (Lima et al., 2004).

As componentes da linguagem são divididas quanto à sua forma: fonologia, morfologia e sintaxe, quanto ao seu conteúdo: semântica e quanto ao seu uso: pragmática (Franco et al., 2003). Cada uma das componentes enumeradas são orientadas pelo conjunto de regras específicas da linguagem de forma a existir uma comunicação eficaz (Batista, 2018, citado por Marinho, 2021). Assim, as componentes da linguagem interligam-se criando uma interação entre as mesmas (Bloom & Lahey, 1978).

A linguagem desenvolve-se de uma forma holística seguindo uma sequência que se verificam as várias fases do desenvolvimento (Sim-Sim, 2008).

1.3.1 Fonologia

Segundo Franco et al. (2003), a fonologia é a capacidade de apreensão e utilização das regras referentes aos sons e as suas respectivas combinações, dividindo-se em dois domínios, o recetivo (discriminar os sons da fala e as suas combinações) e o expressivo (articular os sons da fala isoladamente e em combinações).

Desde o nascimento que a criança produz sons; a voz é um dos meios mais poderosos para comunicar. 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 a que denominamos por desenvolvimento fonológico. Nesta fase já somos capazes de distinguir e articular de maneira compreensível todos os sons da língua. Este, está geneticamente programado, o que significa que todas as crianças, independentemente do contexto linguístico onde se encontram circunscritas, percorrem o mesmo trajeto (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

Mateus (1996), afirma que a fonologia se debruça sobre o modo de reconhecimento dos sons de uma língua tendo em conta as sequências que constituem as palavras e as propriedades fonéticas usadas.

A fonologia foca-se nas representações da percepção e da produção de fala. Por esta razão, não faz sentido estudar estas duas áreas separadamente, sendo importantíssimo a sua relação para a aquisição das mesmas na criança (Lima, 2009).

A fonologia alude-se também às regras de organização e combinação dos sons da língua, os fonemas. Estes caracterizam-se por ser a unidade linguística mais pequena do som e são selecionados de acordo com cada língua, independentemente da forma como os produzimos (Owens, 2008; Rombert, 2013).

Abrange ainda a aptidão que temos para identificar e conceber os sons da própria língua e que depende de três fatores: integridade do aparelho fonador, quer a nível orgânico quer a nível funcional, integridade auditiva e exposição suficiente à linguagem (Papalia, Feldman, & Olds, 2001).

Segundo Muter (2004), a consciência fonológica define-se como a capacidade de a criança processar segmentos fonológicos que compõem a palavra. As crianças quando aprendem a falar,

focam a atenção no significado que ouvem e pronunciam, não se apercebendo que as palavras são formadas por sucessões de som. É esta consciência da estrutura fonológica que se define como consciência fonológica.

Na década de noventa, Kozminsky e Kozminsky (1995) descreviam a consciência fonológica como a capacidade metalinguística para refletir sobre os segmentos fonéticos da fala e a capacidade de manipular os sons.

Richgels, Poremba e Mcgee (1996), consideram a consciência fonológica como a atenção focalizada nos fonemas. Nos dias de hoje, os autores defendem que, tal como Cielo (2001), a consciência fonológica engloba conceitos como a produção de rima, análise, síntese, reversões, correspondência entre fonema-grafema, etc.

A fonologia é o estudo da organização dos sistemas de sons das línguas e tem como unidades mínimas os *fonemas* (Faria et al. 1996, citado por Cruz, 2002). A relação entre o nível fonológico e o nível fonético (responsável pelas propriedades dos sons da fala, da sua produção e perceção) faz-se por meio de regras fonológicas, algumas universais e outras específicas (Faria et al. 1996, citado por Cruz, 2002). As regras que se aplicam na flexão verbal do Português, por exemplo, provocam a diversidade de formas verbais que caracterizam a língua. Os fonemas distinguem-se entre si pelas propriedades sonoras que caracterizam os traços distintivos da língua (Mateus, 1996, citado por Cruz, 2002).

Um outro tipo de unidades sonoras com existência universal é a sílaba. A aplicação das regras fonológicas pode estar relacionada com a sílaba acentuada da palavra. As propriedades dos sons - intensidade, duração, altura - podem ser utilizadas pelas línguas com função distintiva ou, como no Português, com objetivos ilocutórios (Mateus, 1996, citado por Cruz, 2002).

O fonema é a unidade linguística mais pequena que representa a diferença no significado. As palavras *pato* e *bato* diferem uma da outra apenas no som inicial, e porque a diferença do som inicial produz duas palavras diferentes, a diferença é significativa, sendo o /p/ e o /b/ diferentes fonemas (Mateus, 1996, citado por Cruz, 2002).

1.3.2 Morfologia

A morfologia envolve a estrutura das palavras e a construção da palavra individual formada a partir dos elementos básicos (elementos morfológicos), os défices nesta componente são manifestados como dificuldades nas classes gramaticais como o verbo, o substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, advérbio, preposição, conjunção e interjeição (Roth & Worthington, 2016).

Para Faria et al. (2007), esta componente diz respeito à capacidade de aquisição e do uso das regras da formação e estrutura interna das palavras. É importante que dentro da morfologia tenhamos atenção à diferença de palavras e morfemas. O morfema é a unidade mais pequena que assume uma forma física (fonológica e fonética) e um sentido no sistema gramatical, a palavra, por sua vez, diz respeito a um conjunto estruturado de morfemas, uma combinação de sequências fonológicas com forma física e com significado gramatical (Azuaga, 1996, citado por Marinho, 2021).

Outro dos aspetos a elencar, diz respeito à aquisição de regras morfológicas indispensáveis para consumir a concordância entre as palavras na frase. Nos períodos da holófrase e telegráfico as palavras produzidas pelas crianças não apresentam marcas de género (feminino/masculino), ou número (singular/plural), nem qualquer marca de flexão verbal (tempo, pessoa, modo). Contudo, com o processamento do desenvolvimento, a criança começa a introduzir no seu discurso marcas flexionais e a respeitar as regras de concordância., sendo que entre os três e os seis anos a criança adquire e consolida as regras morfológicas básicas e amplia a complexidade (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

A morfologia, segundo Hallahan et al. (2005), é um sistema de regras usadas para a formação e organização interna das palavras, a partir de unidades básicas de sentido, os morfemas. A formação das palavras pode contemplar um ou mais morfemas. Os morfemas podem assumir duas formas nas palavras: morfemas livres, que permanecem isolados, ou morfemas de ligação, que surgem associados a morfemas livres, por processos de sufixação ou prefixação (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009).

1.3.3 Semântica

A semântica envolve o significado de palavras individuais e as regras que regem combinações de significados de palavras para formar frases, problemas neste subsistema podem assumir a forma

de vocabulário reduzido, categorias semânticas restritas, défices de recuperação de palavras, capacidade de associação de palavras reduzida, competência de definição de palavras reduzida e dificuldade na linguagem figurativa, tais como expressões idiomáticas, metáforas e humor (Roth & Worthington, 2016).

A semântica é uma disciplina da linguística que considera o conteúdo e confere o significado das palavras. É através desta disciplina que se descreve o conhecimento dos objetos, acontecimentos, pessoas e da sua relação que é adquirida pelos falantes ao longo do seu desenvolvimento (Kay & Santos, 2014; Rombert, 2013).

Conforme a criança desenvolve o seu vocabulário vai descobrindo novos significados para uma só palavra; porém, este desenvolvimento não termina antes da idade escolar, sendo contínuo ao longo de toda a vida de um indivíduo, pois existe sempre novo vocabulário a ser adquirido, assim como novos conceitos (Kay & Santos, 2014).

As palavras podem ser utilizadas pelas crianças de forma diferente relativamente aos adultos. Uma criança pequena pode produzir uma palavra do sistema linguístico do adulto, mas essa palavra pode ter outro significado. Por exemplo, uma criança de dois anos de idade pode produzir a palavra “cão”, sempre que se refere a vacas, ovelhas e cães (animais de quatro patas) ou pode produzir a palavra “cão” quando se refere ao seu cão em particular, não evidenciando conhecimento de que essa palavra se refere a uma categoria de animais (Rigolet, 1997 citado por Cruz, 2002).

Assim, podemos dizer que o significado envolve sempre significância informacional pois, através de relações entre a linguagem e fenómenos concretos e em abstrato, consegue-se transmitir informação. Compreender este processo envolve a descrição de várias teorias explicativas, e o seu interesse reside basicamente, no modo como se infere acerca dos processos cognitivos (as representações semânticas), de forma a poder interpretar-se aquilo que um falante produz. Desta forma, a comunicação é bem-sucedida quando as representações dos interlocutores condizem, isto é, existe compreensão porque é possível reconstruir as representações semânticas utilizadas pelo interlocutor (Faria et al., 1996 citado por Cruz, 2002; Oliveira, 1996).

1.3.4 Pragmática

No que diz respeito à pragmática, esta trata-se de um sistema que se relaciona com a comunicação e com a forma como a linguagem é usada em determinado contexto (Bishop & Mogford, 2002).

A pragmática envolve que a criança saiba como pedir alguma coisa, como contar uma história bem como iniciar ou continuar uma conversa ajustando o diálogo com o recetor. As crianças tornam-se mais competentes ao nível da pragmática à medida que vão adquirindo o seu vocabulário e a gramática (Papalia et al., 2007).

Sim-Sim (2018), refere que para comunicar não é suficiente que o falante conheça os sons, os vocábulos e as regras sintáticas de cada língua, é também necessário que saiba utilizar esse saber num determinado contexto interativo, ou seja, que saiba comunicar eficaz e adequadamente.

Carvalho (2019) afirma que dentro da pragmática estão inseridos vários domínios: atos de fala, inferências, deixis e discurso, considerados fundamentais e que são subjacentes ao desenvolvimento e desempenho comunicativo e linguístico da criança.

A pragmática não possui uma única definição, decorrente de ser uma componente linguística muito ampla e altamente influenciada por diferentes áreas do saber (Almeida & Rocha, 2009; Carvalho, 2019).

Desta forma, em idade escolar, a criança se torna exímia no uso desta componente linguística, pois compreende plenamente a importância de adaptar o diálogo de acordo com o ponto de vista, a idade e os interesses do seu interlocutor (Sim-Sim, 2018).

É na idade escolar que esta componente linguística evidencia maior aprendizagem. Esta, inclusivamente é considerada como a área com evolução mais evidente (Vaughn & Bos, 2009).

1.4 Aquisição e desenvolvimento da linguagem na idade pré-escolar

Sousa e Correia (1994), estabelecem que a linguagem verbal é o meio mais prático e eficaz de comunicar o pensamento, o instrumento mais poderoso de apreensão do conhecimento, como realização mais fundamental que acontece ao longo do desenvolvimento do ser humano.

Sim-Sim (1998) refere que "... a aquisição da linguagem é um dos feitos mais admiráveis do ser humano..." (p.21) e o seu desenvolvimento implica a assimilação de regras específicas do sistema relacionadas com a forma (estrutura da linguagem), o conteúdo (significado da linguagem) e o uso (aplicação da linguagem em contexto).

O desenvolvimento da linguagem é um processo complexo, dependente de características inatas, geneticamente determinadas, mas também ambientais. Deste modo existe um conjunto de fatores que decide a aquisição da linguagem: predisposição inata e inerente ao ser humano para adquirir linguagem; integridade e maturação dos aparelhos auditivo e fonador; capacidades cognitivas de atenção, percepção e memória; qualidade na relação com o meio ambiente (fatores afetivos e sociais) e inserção no meio linguístico (Cruz, 2002).

Segundo Sim-Sim (1998), o período designado pré-linguístico caracteriza-se pelo lançamento das bases da comunicação entre bebé e o meio, pelo início da vocalização e pelo desenvolvimento das capacidades de diferenciação dos sons.

Sim-Sim (1998), afirma também que o percurso linguístico vai da compreensão e produção de palavras mais pequenas, à compreensão e produção de estruturas sintáticas mais complexas, inicia-se nos primeiros meses de vida com as produções sonoras correspondendo a jogos de sons e práticas de articulação que a criança experimenta.

O processo e desenvolvimento da aquisição na linguagem oral, ocorre de uma forma natural e espontânea, chegando apenas que a criança esteja em contacto com a língua da comunidade onde está inserida e que conviva e crie diálogos com a mesma. O mesmo já não acontece quando falamos da aquisição da leitura e da escrita.

Cruz (2002), afirma que a linguagem desempenha um papel facilitador na aquisição de conceitos, primeiro porque determina as operações mentais que intervêm na aquisição de conceitos abstratos e de ordem superior e em segundo lugar, porque a assimilação dos conceitos, por definição e por contexto, seria inconcebível sem a linguagem.

O desenvolvimento da linguagem depende não apenas das condições biológicas inatas de cada indivíduo, como também sofre influência de fatores ambientais presentes nos meios em que as crianças estão inseridas, como por exemplo, a família e a escola. O meio assume um papel essencial no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, nele a criança desenvolve-se de forma progressiva (Scopel et al., 2011).

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) afirmam que desenvolvimento individual da linguagem envolve vários parâmetros linguísticos como a aprendizagem do sistema de sons, da sintaxe e do vocabulário, é um processo holístico, ou seja, os seus diferentes componentes são apreendidos simultaneamente, construindo o seu próprio conhecimento.

Os mesmos autores referem que durante o processo de aquisição da linguagem, existem períodos críticos, onde a criança poderá retirar maior proveito das experiências que o contexto lhe proporciona.

Rigolet (2006), diz-nos que dos três aos cinco anos de idade, o desenvolvimento da linguagem infantil passa por algumas etapas que se caracterizam pelo desenvolvimento da linguagem interior e de expressão. São elas a aquisição do pensamento lógico concreto, o empregar plurais e contruir frases, compreender abstrações elementares, reduzir gestos em favor da expressão linguística, o conhecimento da esquerda e da direita, o melhoramento da sua capacidade representativa e coordenação progressiva da motricidade global e fina.

De acordo com Gaspar (2004, citado por Silva, 2019), “A criança é um ser social que se desenvolve na interação com os outros, nos seus diferentes contextos de desenvolvimento, e a qualidade desses contextos, é determinante para o seu desenvolvimento.” (p.259)”

A influência do meio no desenvolvimento da linguagem é um fator determinante para o enriquecimento linguístico das crianças, porque sem tal influência, as aptidões genéticas para a linguagem não seriam desenvolvidas. O ambiente no qual a criança se desenvolve é fundamental pela quantidade de experiências e contactos que se proporcionam (Silva, 2019).

Com o desenvolvimento da linguagem surgem também distintas habilidades de consciência linguística. O indivíduo adquire, de forma consciente, competências de manipulação da língua, excedendo o uso intuitivo da mesma, requerendo controlo das tarefas linguísticas, realizadas por nós ou pelos outros (Sim-Sim, 1998).

Desenvolver a linguagem envolve muito mais do que conhecer palavras novas; ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, isto é, apropria-se da sua língua materna. Ao mesmo tempo que a adquire (língua materna), serve-se

dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

Desde o nascimento, as interações interpessoais providenciam o contexto social no qual a criança aprende a comunicar (Cole, 1982 citado por Cruz, 2002). As rotinas de interação que se tornam sistematicamente pré-linguísticas permitem uma complexa rede que leva à aprendizagem do código linguístico da sua comunidade. Os atos comunicativos pré-linguísticos têm funções similares às expressas mais tarde, em termos linguísticos, indicando uma continuidade desde a comunicação pré-verbal à verbal (Cole, 1982; Dale, 1980 citados por Cruz, 2002).

1.4.1 Desenvolvimento da fonologia na idade pré-escolar

A consciência fonológica define-se como o aspeto fónico da língua, entendida como a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral. O treino sobre as unidades do oral deve, assim, proceder a introdução das unidades do código alfabético (Ministério da Educação, 2007).

A consciência fonológica implica a capacidade de prestar atenção aos sons da fala. Assim sendo, o sujeito reconhece e analisa, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua. Estas unidades de som podem ser palavras, sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas (Sim-Sim, 2006, p. 65).

Na generalidade, os estudos (e.g., Lima, 2009; Yopp & Stapleton, 2008) têm evidenciado que as crianças têm uma sensibilidade implícita a unidades fonémicas das palavras e sílabas, e até crianças com idades mais precoces são capazes de manipular conscientemente as sequências de fonemas entre os 3 e os 4 anos de idade.

. A literatura refere (e.g., Koutsoftas, Harmon, & Gray, 2009; Lopes & Fernandes, 2009) que, no jardim-de-infância, é possível promover conhecimentos e competências no domínio da linguagem oral e escrita, para que o início formal da aprendizagem da leitura e da escrita tenha maior probabilidade de ocorrer sem problemas.

Segundo Rios (2013), conclui-se, que é ao longo da idade pré-escolar que se começa a evidenciar nas crianças alguma sensibilidade à estrutura fonológica da linguagem oral. A aquisição da consciência fonológica está presente desde as idades mais precoces, sendo adquirida de acordo com o

desenvolvimento infantil da criança. A entrada no jardim-de-infância, permite à criança estar em contacto com tarefas e estratégias que permitam o desenvolvimento da fonologia.

Desta forma, para que a criança tenha acesso à leitura, é fundamental que seja capaz de transformar as letras em sons da fala, e de identificar na linguagem o som ou sons que a letra representa (Alves, 2010).

Estudos realizados sobre o desenvolvimento fonológico das crianças (Dodd & Gillon, 2001; Fox & Routh, 1975; Lima & Colaço, 2010) apresentam que, a partir dos quatro anos de idade, as crianças são capazes de dividir as palavras em sílabas. É então por volta desta idade que as crianças começam a demonstrar o desenvolvimento das regras fonológicas da língua, reconhecendo rimas e aliterações (Sim-Sim, 1998).

Faria et al. (2005) citado por Abreu (2017), as propriedades dos sons usados na fala, a sua perceção e produção definem as três grandes áreas em que a fonética se subdivide: a fonética acústica, a fonética articulatória e a fonética preceptiva. O interveniente na aprendizagem da criança deve conhecer as alterações articulatórias da criança, reconhecendo que as mesmas alterações têm idades para surgirem, podendo fazer parte do desenvolvimento fonológico da criança (Rombert, 2013, citado por Abreu, 2017).

1.4.2 Desenvolvimento da morfologia na idade pré-escolar

Rosa (2003) citado por Seixas (2007) refere que, a consciência morfológica é entendida como a habilidade para compreender os morfemas como partes constituintes das palavras.

Quando se fala em morfologia, fala-se dos morfemas (partículas pequenas das palavras, que podem ser por exemplo os prefixos ou sufixos). Posto isto, a morfologia estuda a estrutura interna das palavras e o modo como essa estrutura reflete as relações entre palavras, associadas de um modo particular (Faria et al. 2005 citado por Abreu, 2017).

A morfologia pode ser distinguida por dois tipos: morfologia flexional e morfologia derivacional diferindo-se no papel dos seus afixos. Os afixos flexionais possuem a funcionalidade sintática permitindo a conjugação entre género e número dos substantivos e número, modo, tempo e pessoa dos verbos. Os afixos derivacionais dizem respeito à semântica possibilitando a formação das palavras e a decomposição das mesmas (Breton, Besse, & Royer, 2010).

Segundo Melo (2002), a consciência morfológica pode ser dividida em quatro níveis de desenvolvimento:

O 1º nível caracteriza-se pelo conhecimento tácito e implícito das regras morfossintáticas considerando-se uma condição para análise e uso consciente da língua; o 2º nível constitui a capacidade para usar estratégias definidas ou manipular aspetos estruturais da língua; o 3º nível refere-se ao controlo intencional (a capacidade de identificar a existência de regras morfossintáticas, articulando e manipulando-as); o 4º e último nível define-se como a capacidade de ponderar as regras morfossintáticas ou sobre o próprio desempenho em tarefas que requerem conhecimento morfossintático.

Há, porém, um grande leque relativamente à idade em que se adquire os morfemas e se desenvolve a consciência morfológica, não fazendo sentido afirmar que um determinado fonema é adquirido numa determinada idade, mas pensar na complexidade inerente a cada morfema (Melo, 2002).

Um estudo desenvolvido pelos autores Nunes, Bryant e Olsson (2003), cujo objetivo é a promoção da consciência morfológica comparando os efeitos de um programa de intervenção nesta área, com um programa de treino da consciência fonológica de igual duração. Constataram que os dois grupos fizeram mais progressos na leitura de palavras do que as crianças do grupo de controlo e ainda que, o grupo de treino da consciência morfológica obteve melhores resultados na escrita de palavras cuja ortografia estava associada a regras morfológicas.

Rigolet (2006), afirma que no 4º ano de vida das crianças notam-se algumas fragilidades a nível morfológico, particularmente no uso de certas palavras gramaticais/funcionais (pronomes-conjugações-preposições-artigos-contrações), nas concordâncias (em género, número e pessoa) e ainda nas formas verbais. Aos 5 anos de idade, as crianças demonstram uma melhoria nítida na utilização da morfologia do verbo, existindo, porém, um jogo complexo ao nível da capacidade espaço-temporal manifestada pelo uso dos advérbios.

No que diz respeito ao desenvolvimento morfológico, as etapas são desenvolvidas progressivamente pelas crianças, sendo visível em simultâneo a sua progressão na estrutura da língua, tornando as crianças cada vez mais competentes, e com maior facilidade de se expressar (Rombert, 2013, citado por Abreu, 2017).

Citado Machado (2011), a criança em idade pré-escolar “é capaz de recorrer a conhecimentos do mundo e a propriedades básicas da linguagem humana, extraíndo-as do ambiente linguístico que a envolve para posteriormente as articular, sendo igualmente capaz de internamente realizar uma análise das palavras e frases de uma forma mais autônoma” (p.22).

1.4.3 Desenvolvimento da semântica na idade pré-escolar

Para Faria et al. (2007), o desenvolvimento da semântica é responsável pelo significado da língua e suas noções relacionadas, sendo diretamente relacionada com o aspecto do conteúdo da linguagem.

A semântica refere-se ao vocabulário que a criança adquire ao longo do desenvolvimento da linguagem, ou seja, se conhece e usa sinónimos, opostos, palavras com vários significados e se classifica palavras em várias categorias. Isto sabendo que as palavras podem ser classificadas em nomes, adjetivos, verbos, preposições e advérbios (Rombert, 2013, citado por Abreu, 2017).

De acordo com Sapage (2017), a nomeação é o nível mais simples do desenvolvimento da semântica. A nomeação é o processo de atribuição de um rótulo à realidade que representa a palavra, que em qualquer língua está implícito o seu significado. A autora refere que por vezes, entre crianças, geram-se falhas de comunicação no que diz respeito à discrepância de significados que cada criança atribuiu à mesma palavra, sendo influenciadas pela experiência de cada um e compreensão do significado de uma nova palavra.

O desenvolvimento semântico-estrutural divide-se em duas fases: a fase da transitória da justaposição (20 e 22 meses) e a fase da primeira expressão combinatória, que incluiu um enunciado de duas num primeiro momento e depois de três ou mais palavras. Na primeira fase, o enunciado é difícil de definir porque não acontece uma concordância entre os linguistas, sendo também uma produção que não contém elementos morfológicos como as palavras funcionais, os acordos verbais e não evidencia uma mestria da sintaxe (Rigolet, 2000).

Entre os 2 e os 5 anos de idade, as crianças começam a usar preposições, advérbios de tempo e de tamanho e pronomes, para além de nomes e verbos (Gilam, Marquardt, & Martin, 2000; Sim-Sim, 1998).

Entre os 3 e 4 anos de idade, as crianças imitam a contagem dos números até cinco, e começam a compreender os conceitos de espaço. Na idade pré-escolar o seu vocabulário aumenta e ficam capazes de contar até ao número 10, compreendendo histórias simples e curtas, tornando-se capazes de responder a questões sobre as mesmas. O vocabulário expressivo evoluiu e as frases passam a ser elaboradas com 4 a 8 palavras. As suas perguntas também se tornam mais complexas. (Gilam, Marquardt, & Martin, 2000; Sim-Sim, 1998; Shipley e & McAfee, 2004).

No 5º ano de vida das crianças e segundo uma análise linguística categorial, a linguagem da criança diversifica-se a tal ponto que não existe nenhuma categoria gramatical que não esteja representada. Ao nível semântico, a proporção de verbos aproxima-se da dos substantivos, e os advérbios continuam a ser maioritários em relação aos adjetivos, registando-se uma menor desproporção em relação aos anos anteriores de vida da criança (Rigolet, 2006).

Rigolet (2006), afirma ainda que, as crianças entre os 4 e 5 anos, manifestam dois aspetos interessantes: o seu vocabulário torna-se muito mais rico e a utilização de certos vocábulos adultos é mais correta.

Shipley e McAfee (2004), as crianças dos 5 aos 6 anos de idade, mostram mais facilidade na comunicação com os adultos e os seus pares sendo capazes de seguir instruções, usam os verbos no passado e futuro de forma correta, usam conjugações, sequenciam nomes dos dias da semana, contam até ao número 30, recontam uma história com precisão, cantam músicas inteiras e recitam rimas.

Rigolet (2000), cita que na fase do desenvolvimento linguístico, entre o primeiro e o sexto ano de vida (tendo em conta um desenvolvimento típico), os progressos ocorrem em diferentes níveis do desenvolvimento da linguagem, como o nível fonético-fonológico, léxico-semântico, estrutural e morfossintático.

Por vivenciar experiências diárias em que está envolvida e que a marcam, a criança em pouco tempo passa da holófrase, para a fase das palavras isoladas sucessivas, seguindo-se a forma de expressão cominatória e finalmente a expressão linguística mais próxima da do adulto, ocorrendo num desenvolvimento mútuo qualitativo e quantitativo do vocabulário (Rigolet, 2000).

1.4.4 Desenvolvimento da pragmática na idade pré-escolar

O desenvolvimento da pragmática inicia-se logo após o nascimento das crianças, quando na interação mãe-bebê trocam-se expressões faciais e olhares. Poucos meses depois, o bebê passa a realizar vocalizações, imitações e a responder às expressões faciais nomeadamente da mãe. Assim, estes sinais são marcados pelo início do uso comunicativo da linguagem, confirmando que a linguagem influencia o comportamento social (Segalowitz & Rapin, 2003).

No entanto, Abreu (2017), refere que a pragmática é a última regra a ser adquirida, pela sua componente mais abstrata e contextual, que se refere ao uso da linguagem em contexto social, quando comunicamos, usamos diferentes entoações de vozes, mantemos ou não o contacto ocular, de forma a conseguirmos manter uma comunicação entre o emissor e o recetor.

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), referem que ao nível do desenvolvimento pragmático nos dois aos três anos, as crianças fazem uso de frases para realizar muitos atos de fala (pedidos, ordens, perguntas, chantagens e mentiras). Por volta dos 4/5 anos de idade nota-se uma melhoria na eficácia das interações conversacionais (formas de delicadeza e de subtilidade). Até à puberdade ocorre um domínio das regras pragmáticas dos ambientes onde convive.

Dewart e Summers, (1995) afirmam que dos 3 aos 4 anos de idade, no que diz respeito às funções comunicativas a criança aprende a expor as suas intenções sob variadas formas, começando a utilizar solicitações indiretas.

A pragmática, tal como as restantes componentes da linguagem desenvolve-se ao longo da infância, pelo que as mudanças cognitivas e sociais influenciam na forma como a criança utiliza a linguagem e, por conseguinte, a componente pragmática. Enquanto numa primeira fase de desenvolvimento, em fase pré-escolar, a criança utiliza a linguagem para se dirigir ao interlocutor, para dar informação e para relatar experiências presentes e passadas. Posteriormente, na idade escolar, a linguagem começa a ser utilizada com a finalidade de argumentar, pensar e resolver problemas (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009 citado por Azevedo, 2021).

Concomitantemente, os tópicos de conversa focam-se em momentos e atividades atuais e/ou em objetos e acontecimentos do ambiente imediato, tornando-se cada vez mais aptos para falar de tópicos que abrangem mais do que o imediato (Buckley, 2003 citado por Azevedo, 2021).

Desta forma, em idade escolar, a criança se torna exímia no uso desta componente

linguística, pois compreende plenamente a importância de adaptar o diálogo de acordo com o ponto de vista, a idade e os interesses do seu interlocutor (Sim-Sim, 2018 citado por Azevedo, 2021). O domínio estrutural da língua já alcançado torna-a mais competente e por isso passa a focar a sua atenção na forma como comunica. Este alcance obtido torna o seu discurso mais claro e subtil (Sim-Sim, 2018, citado por Azevedo, 2021). Neste momento a criança emerge na consciência pragmática, que corresponde a uma competência metalinguística especial, que inclui a capacidade de representar e regular o discurso.

1.5 Desenvolvimento de competências narrativas

As mães recorrem a diferentes comportamentos verbais de forma a promover e auxiliar na construção narrativa da criança. Especificamente, dirigem a atenção e o interesse da criança para o livro, utilizam questões específicas com tendência a direcionar o discurso da criança para determinados pontos-chave da história, recorrem a exemplos e solicitam a comprovação por parte da criança e utilizam questões abertas e fechadas com incentivos de forma a promover o seu discurso. De notar que quanto mais a mãe dirige a atenção e o interesse da criança para o livro, mais coloca questões abertas e fechadas com incentivo ao discurso, de forma a encorajar a criança a contar a história do livro (Carvalho et al., 2012).

Stem (1989 citado por Abreu, 2017), observa que “um sentido narrativo do eu” emerge em torno dos dois anos de idade, levando a criança a reorganizar a experiência subjetiva a que tem dela mesma e de sua relação com os outros.

Becky e Spivey (2012) referem que existem vários sistemas de classificação para as narrativas e o seu desenvolvimento, e apresenta o sistema adaptado de Applebee (1978), que foi modificado e expandido, demonstram os processos básicos para a estruturação das narrativas: a centralização e o encadeamento, que segundo ele, são os principais constituintes da formação da narrativa. Assim, o autor, indicou seis formas básicas que podem ser relacionadas com os estágios de desenvolvimento propostos por Vygotsky (1981).

De seguida são descritos cinco estágios de desenvolvimento das competências narrativas segundo os autores Becky e Spivey (2012, citados por Abreu (2017):

- a) O primeiro estágio de desenvolvimento corresponde a “heap” histórias aos dois anos de idade, a criança nomeia e descreve através de uma lista enumerativa de ações e personagens sem apresentar um tema central na narrativa.
- b) O segundo estágio define-se como a sequência de histórias, entre os dois e os quatro anos de idade, a criança descreve eventos sobre um determinado tema, personagem ou cenário, no entanto, esses eventos estão ligados sem relação causal entre eles.
- c) O terceiro estágio diz respeito às narrativas primitivas, por volta dos três ou quatro anos de idade contêm três elementos gramaticais da história: um evento iniciador, uma ação e um resultado ou consequência em torno de um tema central, continuando a não existir uma resolução real ou o fim da história.
- d) No quarto estágio, as narrativas em cadeia incluem quatro elementos gramaticais: um evento iniciador, um plano ou motivação da personagem, uma tentativa ou ação, e aqui já existem resultados, consequências de um tema central. O enredo é fraco, não se baseia nas motivações das personagens, normalmente existe uma relação de causa – efeito.
- e) No quinto e último estágio, surgem as verdadeiras narrativas, com um tema central, um carácter, que incluem motivações atrás das ações das personagens, incluindo sequências lógicas e /ou temporalmente ordenadas de eventos. Surgem cinco elementos gramaticais, um evento, um plano ou motivação da personagem, uma tentativa ou ação, uma consequência e uma resolução do problema.

São relatados mais minuciosamente as diferentes etapas do desenvolvimento da narrativa, dizendo que ao segundo ano de vida é quando as crianças exploram as suas próprias narrativas ao evocar e falar sobre eventos passados. Nesta idade a criança por não ter todos os elementos cognitivos e linguísticos para organizar e estruturar a narrativa depende da intervenção do interlocutor ajudando a contextualizar e a ordenar os eventos, para que o texto tenha coerência e coesão sendo possível de ser alcançado pela criança (Cavalcante & Mandrá, 2010 citados por Abreu, 2017).

De acordo com Nippold em 1998 (citado por Cunha, 2013), a narrativa assume uma dimensão organizadora da ação humana, da linguagem e do pensamento, dando uma dimensão de significado e coerência. A narrativa permite à criança interpretar e organizar o seu mundo e, ao mesmo tempo, é a forma de estabelecer, construir e manter relações, de conhecer os outros e conhecer-se a si próprio.

As crianças por volta dos 3 anos de idade, já são capazes de se envolver na produção de narrativas, com ajuda de um adulto. São capazes de contar acontecimentos passados e conseguem sequencializar acontecimentos vivenciados. Nestas idades, o início da comunicação entre a criança e o adulto potencia a produção (Freitas, 2006, citado por Cunha, 2013).

Por volta dos 4/5 anos de idade, as crianças realizam a leitura de símbolos pictográficos, participando na leitura das narrativas em livros que para além de apresentarem letras dos textos, apresentam espaços pictográficos ocupados por símbolos. As crianças acompanham a leitura com o seu dedo, ou seguindo o do adulto, e completam a leitura “lendo” o símbolo pictográfico e dizendo o nome que o substitui (Rigolet, 2006).

Crais e Lorch em (1994) e Gamett (1986) citados por Nippold (1998), referem que quando um professor pede ao seu aluno para descrever acontecimentos recentes, recontar contos populares ou relatar histórias imaginárias aí estão presentes as competências narrativas que são trabalhadas com frequência na idade escolar.

Assim, a narrativa assume um papel importantíssimo no que diz respeito à construção da personalidade e criatividade das crianças (Sousa & Silva, 2003, citado por Cunha, 2013).

As crianças contam histórias para compreender o mundo, os outros e a si mesmas, construindo significados e hipóteses para o pensamento. As narrativas infantis revelam informações relevantes acerca do desenvolvimento das crianças, na escola ou em casa estas têm oportunidade de ouvir e de contar histórias, sendo muitas vezes apresentadas por livros ou na televisão (Santos, 2009).

Segundo Santos (2009), as nossas experiências são estruturas por meio da linguagem permitindo a construção de significados sobre o mundo e sobre nós mesmos. A linguagem funciona como meio de participação ativa na vida social, ou seja, as narrativas ajudam a criança a organizar-se individualmente e a integrar-se no meio envolvente.

1.6 Desenvolvimento das competências de literacia emergente na idade pré-escolar

“A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança tem uma pré-história” (Vygotsky, 1977, p.39).

Viana e Teixeira (2002), refere que antes das crianças ingressarem no primeiro ciclo, ela já deve ter-se apropriado de conhecimentos e competências específicas da sociedade onde está imersa, nomeadamente os que estão relacionados com a leitura e escrita.

De acordo com as experiências precoces que viveram, há crianças que rapidamente interiorizam o sentido da linguagem escrita desenvolvendo o desejo de vir a ler e a escrever, assim o contexto familiar e escolar são determinantes para promover esta capacidade na qual a criança atribui sentido. Assim, no ensino pré-escolar é fundamental a intencionalidade e o empenho educativo que o adulto cria com as experiências de sensibilização fonológica.

Ao desemparelhar o conceito “literacia emergente”, definimos o termo *emergente* como o desenvolvimento de competências que já existem e que precisam de contextos que promovam, facilitem e forneçam experiências e oportunidades de participação em competências linguísticas de leitura e de escrita emergentes (Dionísio & Pereira, 2006).

De acordo com Hohmann e Weikart (2007) citados por Pereira (2015), as experiências chave da linguagem e literacia iniciam-se quando as crianças: falam com os outros de experiências que tenham significado pessoal, descrevam objetos, acontecimentos e relações, tiram prazer da linguagem ouvindo histórias e poemas, escrevem de diversas formas e ditam histórias.

Quando abordamos em literacia emergente estamos perante uma nova perspetiva de abordagem ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita que contempla um conjunto de comportamentos específicos que a criança exibe e que mostram que está a construir conhecimentos sobre a linguagem escrita que são traduzidos na capacidade para interpretar e tratar informação, de ler a realidade, as imagens, de saber para que serve a escrita ou de levantar hipóteses sobre o seu funcionamento (M.E., 1997, citado por Pereira, 2015).

Literacia emergente define-se de forma pouco consensual na literatura. A investigação verifica que o conceito engloba um conjunto de comportamentos, competências, conhecimentos e atitudes tidos como percursores do desenvolvimento das formas convencionais da leitura e da escrita (Girard & Girolametto, 2013; Leal, Peixoto, Silva, & Cadima, 2006; Mason & Stewart, 1990; Whitehurst & Lonigan, 1998, citado por Pereira, 2015).

Com a premissa do continuum de aprendizagem e desenvolvimento surgiu a abordagem definida como literacia emergente que consiste no conjunto de competências, conhecimento e atitudes precursoras da aquisição formal de linguagem escrita. A maioria dos modelos de literacia emergente

incluem: competências narrativas orais, consciência fonológica e conhecimento conceitual do sistema escrito (Pinto, Bigozzi, Gamannossi, & Vezzani, 2012 citados por Sapage, 2017).

Sim-Sim et al., (2008), define o conceito de literacia emergente como um processo que engloba um conjunto de competências, conhecimentos e atitudes, que a criança constrói sobre a leitura e a escrita. Assim, e de acordo com os autores Viana e Teixeira (2002), um grande número de crianças já descobriram a linguagem escrita mesmo antes de ingressar no primeiro ciclo, o que auxilia, por exemplo, ao nível do desempenho na leitura.

É então reforçada a ideia de que o ensino pré-escolar desempenha um papel preponderante no processo de aprendizagem quer na leitura como na escrita (Leal, Peixoto, Silva, & Cadima, 2006). Mata (1999) afirma que os conhecimentos, capacidades e atitudes de literacia construídas e desenvolvidas em idade pré-escolar beneficiam a aprendizagem da linguagem escrita e na leitura a longo prazo.

Por outro lado, e fora do contexto escolar, os pais são os modelos privilegiados dos seus filhos pois transmitem-lhes hábitos e práticas que condicionam os seus gostos e atitudes. Através das oportunidades de contato com a linguagem escrita que os pais proporcionam às crianças, contribuem para a criação de ambientes familiares ricos e estimulantes e para o desenvolvimento da literacia emergente (Hannon, 2000).

Mason e Stewart (1990) definem um modelo que incluiu na literacia emergente quatro componentes: Conceitos e funções da literacia (conhecimento sobre o ato da leitura e as suas regras, a compreensão que têm sobre as funções dos materiais impressos, a perceção sobre o que é aprender a ler, as encenações que fazem sobre a leitura de livros e o reconhecimento das palavras impressas que são familiares à criança); escrita e composição (incluiu a escrita de palavras e frases e a composição de histórias); conhecimento das letras e palavras (a criança tem conhecimentos específicos sobre a literacia como o conhecimento das letras, correspondência fonema-grafema e reconhecimento de palavras, competências metalinguísticas) e compreensão do discurso e das palavras (capacidade de recontar histórias, compreender a narrativa e definir e categorizar palavras).

De acordo com Whitehurst e Lonigan (1998) é proposto um modelo de literacia emergente que procura as competências de literacia emergente organizando-se em dois domínios, diferentes, mas interrelacionados. O primeiro domínio define-se como o “domínio das competências *inside-outside*, que traduzimos por competências “de dentro para fora”, e “o domínio das competências *outside-inside*,

que traduziremos por competências “de fora para dentro”. No domínio “dentro para fora”, encontramos informação intrínseca às palavras como as competências de consciência fonológica e a correspondência fonema-grafema, são competências que requerem que a criança conheça as regras da “tradução” do impresso para a produção oral, no entanto, as crianças podem ter bons níveis destas competências e não terem a capacidade de identificar o significado daquilo que leem. No domínio de “fora para dentro”, são os domínios exteriores às palavras, tais como o vocabulário, a semântica, a sintaxe, o conhecimento do impresso e o conhecimento concetual sobre o tema do texto, permitindo à criança extrair significado da leitura.

1.7 Risco de dificuldades na linguagem e perturbações da linguagem

As perturbações da linguagem têm sido amplamente explicadas por critérios de exclusão e por isso, definem-se como sendo dificuldades em adquirir e desenvolver competências de linguagem na ausência de lesões neurológicas, dificuldades intelectuais, problemas emocionais, problemas motores (paralisia cerebral, espinha bífida, etc.), deficiência auditiva e deficiência visual e fatores ambientais (Law, 2001).

Diversos autores como Bishop et al., (2016) referem que as perturbações de linguagem não devem ser diagnosticadas antes dos 3 anos. A investigação sugere que algumas crianças em idades precoces mostram um funcionamento de linguagem muito idêntico, independentemente de terem um Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) (Paul, 2001).

Os critérios de diagnóstico da Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem de acordo com o DSM-5 segundo APA (2014, p.48) são:

A) Dificuldades persistentes na aquisição e uso da linguagem transversal às modalidades (isto é, falada, escrita, linguagem gestual ou outra) devido a défices na compreensão ou produção que incluem os seguintes:

1. Vocabulário reduzido (conhecimento e uso de palavras).
2. Estruturação frásica limitada (capacidade de juntar palavras e finais de palavras para formar frases com base em regras de gramática e morfologia).

3. Alterações no discurso (capacidade de usar vocabulário e ligar frases para explicar ou descrever um tópico ou série de eventos ou ter uma conversa).

B) As capacidades linguísticas estão substancialmente ou quantitativamente abaixo das esperadas para a idade, resultando em limitações funcionais na comunicação efetiva participação social, rendimento escolar ou desempenho ocupacional, individualmente ou em qualquer combinação.

C) O início dos sintomas ocorre no início do período de desenvolvimento.

D) As dificuldades não são atribuíveis a deficiência auditiva ou outra deficiência sensorial, disfunção motora ou outra condição médica ou neurológica e não sendo mais bem explicadas por incapacidade deficiência intelectual (perturbação do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento.

São características de diagnóstico de perturbações da linguagem “dificuldades na aquisição e no uso da linguagem por défices na compreensão ou produção de vocabulário, estruturação frásica e discurso. Os défices de linguagem são evidentes na comunicação falada, comunicação escrita e linguagem gestual. A aprendizagem e o uso da linguagem são dependentes tanto das capacidades recetivas como expressivas. Capacidade expressiva refere-se à produção de sinais vocais, gestuais ou verbais, enquanto capacidade recetiva se refere ao processo de receber e compreender as mensagens linguísticas. As habilidades linguísticas necessitam de ser avaliadas tanto na modalidade expressiva como recetiva, uma vez que estas podem diferir na gravidade. Por exemplo, a linguagem expressiva de um indivíduo pode estar gravemente comprometida, enquanto a linguagem recetiva não se encontra de todo comprometida (APA, 2014).

Os critérios que definem o diagnóstico de perturbação da linguagem sugerida no DSM-5 (APA, 2014) são semelhantes aos critérios que definem o diagnóstico de perturbação do desenvolvimento da linguagem definidos por (Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh, & Catalise Consortium, 2016).

A Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem ocorre quando uma criança ou adulto apresenta dificuldades em produzir ou compreender a linguagem, sendo uma condição não visível que afeta aproximadamente 1 em cada 14 crianças, com impacto na literacia, nas aprendizagens, nas amizades e no bem-estar emocional. A PDL tende a aparecer em vários elementos da mesma família.

Estudos com gêmeos indicam uma forte influência genética na PDL, mas isso parece refletir o impacto combinado de muitos genes, em vez de uma mutação específica (Bishop, 2006 citado por Cruz-Santos, 2019). A visão popular de que a PDL é causada por pais que não conversam com os seus filhos não tem evidência científica.

A Perturbação da Comunicação Social é caracterizada por dificuldades no uso da linguagem verbal e não verbal para fins sociais. Decorrente de dificuldades na interação social, cognição social e pragmática. Esta perturbação evidencia dificuldades na capacidade do indivíduo: comunicar de forma apropriada ao contexto social em que se encontra; alterar a comunicação de acordo com os contextos e o interlocutor; seguir as regras da conversação ou narrativa; compreender uma linguagem ambígua; e, compreender inferências, o que explicitamente não é apresentado no discurso (ASHA, 2011, citado por Azevedo, 2021).

Esta perturbação poderá ter um impacto significativo decorrente de acarretar dificuldades de participação em contextos sociais, desenvolver relacionamentos com os pares e alcançar sucessos escolar e profissional (ASHA, 2011; APA, 2014).

Neste sentido, os alunos com perturbações da comunicação devem ser sinalizados como alunos com necessidades educativas, uma vez que manifestam condições específicas num determinado domínio (físico, cognitivo, comunicacional, sensorial, emocional, social ou a junção de mais do que um) e, conseqüentemente, poderão necessitar de uma diversidade de apoios que visem progressos no seu desenvolvimento (Martins, 2010 citado por Gonçalves, 2017).

O Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, disponibilizados pelo Ministério da Educação atenta numa mudança do paradigma de apoios até então existente. Pelo que, atualmente “*a escola reconhece a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa*”, pelo que os alunos dispõem de recursos de apoio adequados às necessidade e potencialidades de cada um, que lhes promova a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo (Dec. Lei nº 54/2018 de 6 de julho). Desta forma, paradigma de apoio de acordo com o grau de dificuldade é ultrapassado, dando lugar a um novo paradigma em que todos os alunos podem (e devem) ser apoiados, seja qual for o grau da sua dificuldade, de forma a que seja propiciada a sua aprendizagem.

Assim, os alunos com perturbações da comunicação deverão ser identificados o mais precocemente possível, recorrendo-se a uma avaliação especializada (Correia, 2010 citado por Azevedo, 2021), pela equipa multidisciplinar. Após identificação das dificuldades estes alunos poderão aceder aos meios disponibilizados pela escola para potencializarem as suas aprendizagens, através da mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, que devem ser acionadas de acordo com as necessidades e características dos alunos, delineadas no Dec. Lei nº 54/2018 de 6 de julho e no Manual de Apoio à Prática à Educação Inclusiva (DGE, 2018).

Sabemos, no entanto, que para a aquisição da linguagem decorrer de modo típico há a necessidade das seguintes capacidades: Ouvir e descodificar a sequência acústica que caracteriza os sons da fala; Escutar de modo ativo, responder e antecipar o estímulo; Usar os símbolos linguísticos: fonemas ou sons da fala; Generalizar as regras sintáticas da língua a que se está exposto; Fazer tudo isto em simultâneo; Adequar a linguagem aos contextos, conforme o ambiente e os interlocutores (Antunes, 2018). É de facto importante que as crianças na idade pré-escolar sejam submetidas a avaliações e diagnósticos atempados, para que se previna precocemente este tipo de perturbações que tendem a piorar com a entrada das crianças nas escolas.

Sapage (2017) afirma que, a dificuldade em identificar crianças com dificuldades na linguagem prende-se com a complexidade do desenvolvimento da mesma. Isto é, se uma criança não tem uma produção semelhante a outra da mesma idade, debate-se se existe um problema, apenas uma variação normal do desenvolvimento ou ainda se existe um atraso, mas dentro das fronteiras normais.

Assim, as preocupações das famílias e profissionais de saúde ou de educação manifestam-se quando se apercebem que a forma das crianças se expressarem não é idêntica à dos seus pares com igual idade, no entanto, o conceito de “igual idade” é diferente se falarmos do ponto de vista cronológico (desde o nascimento) e desenvolvimental (tempo que a criança começou a apresentar competências em determinada área da linguagem) (Shiple & McAfee, 2004).

Após a identificação de possível perturbação da linguagem realizada através de rastreio ou por deteção dos pais, do educador ou por outros profissionais, é essencial a realização de uma avaliação pormenorizada da linguagem, diagnóstico e intervenção precoce (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Law e Roy (2008), referem que existem três abordagens para a avaliação da linguagem: medidas referenciadas por normas padronizadas, análise de amostras de linguagem e relatórios de

pais/encarregados de educação sobre o desempenho da linguagem ou alguma preocupação subjacente.

Nos últimos anos, começaram a ser desenvolvidos *parent reports* (inventários para pais), onde a avaliação às crianças é feita pelos pais/cuidadores. Os *parent reports* apresentam a vantagem de os resultados serem baseados no vasto conhecimento e experiência que os pais têm das competências linguísticas dos seus filhos, que geralmente resulta numa avaliação mais realista do desempenho linguístico da criança, pela partilha diária de momentos e experiências partilhados com a criança, o que um teste formal não consegue capturar (Law & Roy, 2008).

Para intervir e ao nível da consciência fonológica, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008, p.49) propõem as seguintes tarefas:

- Tarefas de contagem, pedindo-se às crianças que contem as sílabas ou os fonemas de palavras ditas oralmente;

- Tarefas de classificação, onde se solicita às crianças que classifiquem um conjunto de palavras, com suporte figurativo (imagens), segundo critérios silábicos ou fonémicos;

- Tarefas de segmentação, em que se pede às crianças que dividam palavras em sílabas ou fonemas; - Tarefas de síntese ou reconstrução, pedindo-se às crianças que, a partir de um conjunto de sílabas ou de fonemas ditos oralmente, descubram de que palavra se trata;

- Tarefas de manipulação, em que se pede às crianças que omitam, acrescentem ou troquem de posição uma sílaba ou um fonema de diversas palavras.

A identificação de crianças com perturbações da linguagem constitui uma questão problemática e verifica-se frequentemente que não é uma questão imediatamente identificável. Certamente que uma criança cuja produção linguística não corresponde à produção de outras crianças da mesma idade, apresenta problemas de linguagem. No entanto, algumas questões surgem quando debatemos a identificação destas crianças: Se a produção da criança não corresponde à produção de outra criança da mesma idade, isto reflete a diferença de uma variação normal ou um problema?; se a diferença não é considerada como sendo uma reflexo da variabilidade, até que ponto constitui um problema real *versus* um atraso dentro dos limites normais?; se a criança demonstra um desenvolvimento acima da média em áreas como a cognitiva ou a motora mas, apenas abaixo da média no desenvolvimento da linguagem, devemos considerá-la como tendo uma dificuldade de linguagem? (Reed, 1994, citado por Cruz-Santos, 2002). Outras questões podem também surgir

quando lidamos com crianças cuja linguagem oral não pode ser observada ou com crianças que numa determinada altura podem demonstrar aptidões linguísticas, mas que têm fatores associados como perdas auditivas intermitentes, dificuldades provocadas pelo parto ou privações ambientais, que poderão torná-las em risco de apresentarem problemas de linguagem. (Reed, 1994; Menyuk, 1986 citados por Cruz-Santos, 2002).

Outros fatores podem colocar as crianças em risco de apresentarem problemas de linguagem. Algumas variáveis apresentadas e discutidas na literatura parecem ter maior previsibilidade em relação ao aparecimento das perturbações da linguagem do que outras, sendo estas: o historial familiar relativamente a problemas de comunicação, principalmente entre membros da família mais próxima; ordem de nascimento na família, com o nascimento tardio a indicar um maior risco; o nível educacional dos pais; o sexo da criança, visto as crianças de sexo masculino aparentarem estar em maior risco do que as de sexo feminino (Lewis & Thompson, 1992; Neils & Aram, 1986; Paul, 1991; Tallal, Ross, & Curtiss, 1989; Tomblin et al., 1991; Reed, 1994 citados por Cruz-Santos, 2002).

1.8 Avaliação na linguagem e literacia emergente

A linguagem é considerada como um dos comportamentos humanos mais difícil de avaliar, pelo facto da compreensão universal da linguagem não estar completamente esclarecida na investigação especializada. As perturbações da linguagem (PL) podem situar-se entre os graus ligeiro e severo; ao nível das áreas recetiva e/ou expressiva e da produção da fala às competências conversacionais (Cruz-Santos, 2002).

Haynes et al. (1992) define a avaliação como um processo para se chegar ao diagnóstico. Se é verdade que educar para a literacia implica reconhecer relevância aos materiais escritos e ao processamento dessa informação, e tal pode ser feito, desde a infância, aproveitando todas as situações de ficcionalização lúdica (Pessanha, 2001; Azevedo & Rosa, 2003; Fernandes, 2007), importa ter realçar que, sendo uma prática social e cultural, a literacia não se adquire de forma espontânea, requer um trabalho de planificação consciente, de práticas intencionais e sistemáticas, com processos de monitorização constantes, e de avaliação, com um espírito de abertura à inovação e à criatividade.

Assim, o sistema avaliativo deverá contemplar a recolha de informação tida como válida e significativa, a qual será integrada e analisada com o intuito duma tomada de decisão, podendo envolver um conjunto de métodos (e.g., entrevistas, inventários, testes estandardizados, observação) e

culminando na partilha dos dados alcançados com a respetiva família e demais elementos da equipa. A finalidade dos procedimentos pretende entender o desenvolvimento da criança, nomeadamente as suas competências e fragilidades, e determinar comparações ao longo do seu crescimento, as quais possibilitem a explicação do padrão temporal do seu progresso, (Harris, 1990; Shipley & McAfee, 2004, Smit, 2004 citado por Gonçalves, 2017).

Viana (1993), afirma que “existem, essencialmente duas metodologias diferentes para a avaliação da linguagem: a primeira analisa o discurso espontâneo das crianças das crianças e a segunda com o emprego de situações estruturadas, isto é, de provas especialmente concebidas para o efeito” (p.38). O discurso espontâneo nas crianças, segue um método que consiste no registo, posteriormente analisado de produções linguísticas produzidas pelas crianças em diferentes contextos, destacando as dificuldades sentidas pelas crianças ao nível da linguagem. Por outro lado, a avaliação através de provas recorre à aplicação de testes estandardizados cujo os itens são para analisar, diferentes aspetos da produção linguística das crianças.

Cruz-Santos, (2002) cita três propósitos para a avaliação da linguagem: a identificação de crianças com perturbações de linguagem, a elaboração de programas de intervenção de linguagem apropriados e a monitorização das mudanças resultantes da intervenção.

Por sua vez, a identificação de crianças com perturbações de linguagem inclui dois passos:

- a) Identificação: A identificação implica testar um grande número de crianças, de forma a identificar o tipo de serviços necessários para a maioria. Os instrumentos utilizados deverão ser relativamente pequenos e fáceis de administrar e interpretar. Desta forma, as crianças que foram identificadas com tendo possivelmente uma perturbação de linguagem podem ser avaliadas de forma intensiva.

- b) Tipo de problema: Na determinação do tipo de problema, o avaliador tenta determinar se a criança tem de facto, uma perturbação, e se a apresenta, qual o tipo e severidade do problema. No sentido de elaborar programas de intervenção de linguagem apropriados, os professores e outros profissionais de educação têm de ter informações específicas sobre as capacidades linguísticas e dificuldades da criança. Assim, algumas questões surgem de imediato: “Quais os aspetos da linguagem que estão envolvidos?”; “Qual o atraso efetivo da criança?”; “A criança apresenta dificuldades tanto na compreensão como na produção da linguagem?” (James, 1993 citado por Kuder, 1997).

Outro aspeto importante, baseia-se também na seleção dos instrumentos para avaliar a linguagem devendo ser conduzida por questões que lideram o processo da avaliação (Lund & Duchan 1993, citado por Cruz-Santos, 2002), pois questões diferentes, originam escolha de instrumentos diferentes.

Em alguns casos, a observação inicial da criança conduz à identificação de perturbações da linguagem porque a linguagem é produzida numa forma diferente, ou denota um atraso relativamente ao que é “normal” numa criança para a sua idade cronológica (Lund & Duchan, 1993; Menyuk, 1986; Bernstein & Tiegerman, 1993; Reed, 1994; Rossetti, 1990 citados por Cruz-Santos, 2002). O conhecimento do desenvolvimento leva-nos a criar certas expectativas acerca do que é padronizado, com o qual comparamos o desenvolvimento de uma determinada criança (Lund & Duchan, 1993 citados por Cruz-Santos, 2002).

O objetivo geral de um instrumento de avaliação é providenciar uma amostra de comportamento para análise, e o tipo de amostra considerado, depende do objetivo específico do instrumento, estando ambos interligados (Lund & Duchan, 1993; Taylor, 2000 citados por Cruz-Santos, 2002).

Alguns destes instrumentos são descritos como escalas, listas de verificação ou *checklists*, onde são listados comportamentos específicos ou capacidades e o avaliador terá de indicar a presença ou ausência do comportamento, ou terá de utilizar uma escala subjectiva para adequar os comportamentos (Lund & Duchan, 1993 citados por Cruz-Santos, 2002). Como o objectivo destes testes é identificar comportamentos que a criança apresenta, torna-se apropriado intervir nos comportamentos que não estão adquiridos (Taylor, 2000 citado por Cruz-Santos, 2002).

Ao nível fonológico, durante o período de avaliação da produção dos sons da fala, os profissionais podem efetuar uma listagem para eleger a inteligibilidade da fala e ocorrência da produção do som (Beech, Harding e Hilton Jones, 1993 citado por Cruz-Santos, 2002). Algumas áreas específicas que são avaliadas, podem incluir erros fonológicos tais como: redução de grupos consonânticos (*grande* torna-se *gande*), omissão de determinadas sílabas (*banana* torna-se *nana*) e substituições (*sapato* torna-se *tapato*).

Ao nível morfológico, a investigação realizada na área da linguagem aponta-nos para o facto de haver uma sequência no desenvolvimento morfológico (Menyuk, 1986 citado por Cruz-Santos, 2002). Assim, quando avaliamos este aspeto linguístico, devemos ter conhecimento de alguns marcadores morfológicos utilizados pela criança, tais como o tipo de finalização da palavra (por ex. a formação do plural) ou os morfemas utilizados em palavras concretas e abstratas. Muitas vezes as crianças utilizam corretamente algumas construções morfológicas porque ouviram-nas previamente, mas quando lhes é

pedido para aplicar um morfema corretamente numa palavra abstrata desconhecida, estamos a avaliar se a criança adquiriu a regra morfológica corretamente (Beech, Harding & Hilton- Jones, 1993; Kuder, 1997 citado por Cruz-Santos, 2002).

Ao nível da sintático, existem duas formas que podem ser incluídas o uso de regras frásicas e estruturais e o uso de regras transformacionais (Beech, Harding, & Hilton- Jones, 1993; Kuder, 1997 citados por Cruz-Santos, 2002). Entendemos por regras frásicas e estruturais os “pilares básicos” de construção gramatical, que incluem os elementos sintáticos (substantivo, verbo, adjetivo, etc.) e as regras que governam as ordenações das palavras (substantivo antes do verbo, etc.). A avaliação da sintaxe, por um lado, pode incluir ambos os elementos (frásicos e estruturais) utilizados pela criança, a ocorrência e frequência do seu uso, de forma a responder a algumas questões, tais como: “A criança utiliza frases simples e compostas em simultâneo?”; “Com que frequência são utilizadas as frases compostas?”; “São utilizadas apropriadamente?”, “A criança produz e interpreta corretamente uma variedade de tipos de frases, incluindo frases complexas e com negações?”. Por outro lado, a avaliação pode incidir na utilização de regras transformacionais, que podem surgir na compreensão e produção de questões, nas frases imperativas e nas frases que incluem passado (Kuder, 1997 citado por Cruz-Santos, 2002).

No que diz respeito à semântica O conhecimento do significado é tipicamente avaliado através da quantidade e tipo de palavras (objetos, ações e de agradecimentos) que fazem parte do vocabulário da criança, tal como a rapidez com que a criança acede às palavras, sendo que a velocidade do processamento é um fator crítico no uso da linguagem (Beech, Harding & Hilton- Jones, 1993; Bernstein & Tiegerman, 1993; Cole, 1982; Kuder, 1997 citado por Cruz-Santos, 2002).

Por outro lado, a avaliação deste aspeto incide na compreensão do significado das palavras e sua produção, nomeadamente, da linguagem figurativa (metáforas, provérbios e humor linguístico, etc.).

De acordo com a pragmática, a avaliação desta componente da linguagem poderá contribuir para determinar a compreensão e produção da variedade dos atos da fala e regras de conversação, durante o período de desenvolvimento da criança. Assim, quando avaliamos pedidos, protestos, agradecimentos, respostas, capacidade de compreensão dos atos diretos e indiretos da fala, estamos a recolher informações acerca do desenvolvimento da linguagem (Rossetti, 1990; Kuder, 1997 citado por Cruz-Santos, 2002).

A literacia pré-escolar tem recebido uma crescente atenção. No estudo de Pinto e Lopes (2016), participaram 70 crianças que iniciaram o 1.º ano de escolaridade no ano letivo 2009/10 e que, na educação pré-escolar, frequentaram três instituições com abordagens diferenciadas de leitura e de escrita. O estudo inclui quatro medidas repetidas no tempo nas áreas da fonologia, reconhecimento de letras, palavras e velocidade de leitura. Os resultados sugerem que a abordagem específica à leitura na educação pré-escolar condiciona o desempenho da leitura. Contudo, essa influência parece ser atenuada com o tempo. Por outro lado, verificou-se que alunos que receberam instrução direta de leitura em idade pré-escolar (mas não treino fonológico) obtêm resultados significativamente superiores em tarefas fonológicas aos de alunos que receberam treino fonológico prolongado (mas não de leitura).

O desenvolvimento da alfabetização precoce é um indicador do desenvolvimento cognitivo-linguístico geral de uma criança e afeta as suas competências sociais, emocionais e comportamentais. A pesquisa sugere que a deteção precoce em anos pré-escolares pode ter um papel importante na prevenção do fracasso escolar. No entanto, ressalva-se a existência de uma escassez de instrumentos no âmbito da avaliação da alfabetização precoce para crianças em idade pré-escolar portuguesas (Sapage & Cruz Santos, 2021).

Assim, o risco de insucesso escolar deve ser abordado antes que as dificuldades se estabeleçam e comecem a ter impacto na aprendizagem da criança.

As dificuldades demonstradas pelas crianças na fase pré-escolar são de níveis muito variados, estando associadas a fatores culturais, biológicos e socioeconómicos, condições de privação comunicacional e linguística, ou ser sinal de uma disfunção mais severa. No entanto, é relevante um diagnóstico preciso que indique a gravidade das dificuldades apresentadas pelas crianças, permitindo uma intervenção precoce e ajustada junto das mesmas (Altares et al. 2010; Neaum 2012; Westerlund et al., 2006).

Para justificar a avaliação do desenvolvimento da linguagem, Westby et al. (1996), identificam quatro objetivos básicos e interdependentes, sendo eles:

- a) Despistagem de crianças com perturbações na linguagem;
- b) Identificação da linha de base do funcionamento linguístico;
- c) Identificação dos objetivos e procedimentos de intervenção com as crianças;
- d) Avaliação da evolução da criança de acordo com o impacto da intervenção.

São vários os fatores a ter em conta na tomada de decisão na avaliação, (Beech, Harding, & Hilton-Jones, 1993; Kuder, 1997; McCormick, Loeb, & Schiefelbusch, 1997), tendo em conta os objetivos da avaliação, que podem ser diferentes (por ex.: identificação da criança ou elaboração do programa educativo) e a idade da criança. As crianças mais novas e com níveis funcionais baixos podem necessitar de mais testes para avaliar a compreensão, o desenvolvimento fonológico, morfológico e pré-requisitos linguísticos enquanto que, as crianças mais velhas e em estádios de desenvolvimento mais avançados poderão ser avaliadas na linguagem figurativa, frases complexas e aptidões pragmáticas.

É importante considerarmos o historial linguístico da criança e os resultados das observações da linguagem em casa, na escola e na comunidade, quando temos de tomar decisões acerca da avaliação da linguagem da criança (Bailey & Wolery, 1992; Beech, Harding, & Hilton-Jones, 1993; Kuder, 1997; Lund & Duchan, 1993; Piper, 1998; Reed, 1994 citados por Cruz-Santos, 2002).

Os depoimentos dos pais sobre o desenvolvimento da criança, ainda que sendo por vezes imprecisos, fornecem-nos informações gerais acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem (Lund & Duchan, 1993; Piper, 1998; Kuder, 1997 citados por Cruz-Santos, 2002).

Kuder (1997, citado por Cruz-Santos, 2002) salienta que o objetivo final será o de incluir todas as componentes apropriadas na avaliação, tendo em conta que se forem demasiados os elementos para avaliar, a criança poderá ficar cansada e desmotivada, não contribuindo assim para a elaboração do programa com a informação das suas reais capacidades linguísticas.

Salvia e Ysseldyke (2007, citado por Sapage, 2017), afirma que no processo de avaliação, são vários os métodos utilizados como as observações, escalas informais/formais ou testes. A avaliação por observação, pode fornecer informação mais precisa, detalhada e verificada não só pelo avaliador, mas também pelo meio envolvente, porém, pode apresentar desvantagens como observações incompletas, a duração e a distorção do meio envolvente. As escalas são consideradas um tipo de entrevista mais elaborada pois permitem questões padrão com opções e são acompanhadas por materiais específicos. Os testes são constituídos por questões ou tarefas com tipos predeterminados de comportamentos esperados para a faixa etária da criança.

Os instrumentos de avaliação na linguagem são estruturados de acordo com as cinco componentes da linguagem: fonologia, morfologia, semântica e pragmática. É essencial que existam instrumentos validados que permitam fazer esta avaliação. Em Portugal, os instrumentos de avaliação são muito escassos, incidindo na dificuldade de avaliar a linguagem em idades pequenas.

De acordo com Viana em 2002 e Andrade em 2008 (citado por Silva, 2013) foram surgindo alguns instrumentos que avaliam essencialmente a expressão oral e a articulação, são eles:

- Teste de Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 1997), avalia a expressão oral através de itens lexicais, conhecimento de regras sintáticas e metalinguísticas (3-9 anos de idade).

- Teste de Articulação Verbal (Guimarães & M. Grilo, 1997), avalia os sons produzidos pelas crianças, identificando possíveis perturbações articulatórias.

- Teste de Avaliação de produção articulatória de consoantes do português europeu (Falé & Faria, 2001), identifica a produção articulatória de consoantes (a partir dos 3 anos de idade).

- Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2002), capacidade para analisar as palavras nos seus componentes sonoros (5-6 anos).

- Teste de identificação de competências linguísticas (Viana, 2004), avalia as competências linguísticas ao nível do conhecimento lexical, regras morfológicas, memória auditiva e reflexão sobre a língua (4-6 anos).

- Prova de Avaliação de articulação de sons em contexto de frase para o português Europeu (Vicente, Castro, Santos, Barbosa, Borges, & Gomes, 2006), identifica a articulação espontânea de sons de fala em contexto de frase (2-7 anos).

- Teste de Avaliação de Linguagem na Criança (Sua-Kay & Tavares, 2006), avalia a linguagem na área da semântica, morfossintaxe e da pragmática (2-6 anos).

- Prova da Avaliação de Linguagem e da Afasia em Português (Castro, Caló, & Gomes, 2007), identifica competências ao nível do processamento fonológico, leitura, escrita, semântica de palavras e imagens e compreensão de frases (a partir dos 5 anos de idade).

- Prova de avaliação de capacidades articulatórias (Baptista, 2009), avalia as capacidades articulatórias da fala nas crianças com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos.

- TL-ALPE (Mendes, Afonso, Lousada & Andrade, 2014), é um instrumento que avalia o desenvolvimento linguístico das crianças antes de entrarem para a escola e é capaz de detetar problemas que, normalmente, afetam o sucesso escolar dos alunos. É uma ferramenta que avalia competências linguísticas nas áreas da semântica, morfossintaxe e da fonologia, de forma a detetar se há ou não desempenhos abaixo dos limites considerados normais. O teste é constituído por um manual de instruções, por um livro de imagens, uma folha de registo e por uma coleção de objetos próprios que estimulam as respostas das crianças de acordo com as indicações do terapeuta.

- RALF (Rastreio de Linguagem e Fala) (Mendes, Lousada & Valente, 2015), é um instrumento de rastreio que compreende as idades compreendidas dos 3 aos 5 anos de idade abrangendo as áreas da Linguagem e Fala.

A literacia emergente caracteriza-se, então, como sendo um processo que engloba um conjunto de competências, conhecimentos e atitudes, que a criança constrói sobre a leitura e a escrita (Sim-Sim et al., 2008). Dado o seu impacto no desenvolvimento académico, já que a investigação comprova a relevância das competências de literacia no processo de aprendizagem formal da leitura e da escrita, os níveis de literacia e o insucesso e abandono escolares assumem uma importância significativa nos dias de hoje (Leal et al., 2006; Rodrigues, 2013).

Em Portugal começam a surgir estudos relativamente á avaliação e intervenção a este nível com as crianças.

Teixeira e Alves (2012) , desenvolveram um estudo onde testaram a eficácia do programa de promoção de literacia emergente Ouvir as Letras. O programa promoveu competências de consciência fonológica, conhecimento de letras, conceitos sobre a escrita e escrita inventada. Consta de 18 horas de intervenção e foi implementado em sessões de 45 minutos 2x por semana. Participaram 124 crianças de 5-6 anos que frequentavam o ensino pré-escolar.

A eficácia do programa foi testada por comparação de dois grupos, num desenho quase experimental com pré-teste e pós-teste. Os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas , indicando que o grupo submetido ao programa de literacia emergente apresentou um desempenho superior no pós-teste para a maioria das competências avaliadas. Os resultados mostraram que o programa promove competências de literacia emergente e constitui uma ferramenta essencial na facilitação da aprendizagem da leitura.

Numa perspetiva correlacional, segundo Amaral et al. (2017), apresentam um estudo com a participação de 99 crianças que frequentavam a educação pré-escolar. Este estudo apresenta como objetivo analisar em que medida o desempenho das crianças em idade pré-escolar nas competências de linguagem oral, consciência fonológica e linguagem escrita está correlacionado com o desenvolvimento de competências matemáticas. Os resultados permitem constatar que as competências em estudo estão correlacionadas entre si, de modo estatisticamente significativo.

Alves (2010) constatou que o programa elaborado se revelou eficaz na promoção deste tipo de competências em crianças que estariam em risco no que respeita ao desenvolvimento de competências de literacia. Por outro turno percebeu que várias competências, tais como o vocabulário, a consciência fonológica e o conhecimento do impresso interagem entre si, contribuindo para o

desenvolvimento dos conhecimentos de literacia emergente e desempenham um papel fundamental na subsequente capacidade de leitura.

De acordo com, McCormick, Loeb e Schiefelbush (1997), a identificação de crianças que possam apresentar perturbações de comunicação é um dos objetivos da avaliação na linguagem. Podem ser utilizados instrumentos de avaliação compreensiva ou avaliações específicas da fala e linguagem (podendo ser realizadas em grupo ou individual). No caso de a criança ser referenciada por um professor/educador ou familiar devido à sua preocupação no desenvolvimento da comunicação, recomenda-se uma avaliação mais ao nível individual.

Na avaliação da linguagem necessitam de serem utilizadas as duas modalidades da linguagem. São elas, a receção e a expressão que funcionam de forma independente, devendo ser planeada a avaliação com base nas práticas centradas na família (Paul, 2001).

1.9 Intervenção em linguagem e literacia emergente

Cruz-Santos, (2002) cita que a intervenção na linguagem e comunicação deverá ter como suporte o conhecimento acerca de *como* e *porque* a linguagem é adquirida, isto é, o que é aprendido no contexto das interações nas atividades diárias e rotinas, com o propósito de comunicar significados em ambientes controlados. Porém, como alguns autores apontam, por vezes os procedimentos linguísticos falham por não se considerar a natureza e o contexto em que a linguagem é produzida (Owens, 1992 referido por McCormick, Loeb, & Schiefelbusch, 1997).

Segundo Dunn (1997), o modelo de intervenção deve ter como objetivo dar resposta às seguintes questões: “o que fazer?”, “porque fazer?” e “como fazer?”. Perante tal cenário, os princípios básicos da intervenção focam-se numa boa avaliação da linguagem, na orientação familiar e escolar e, por fim, na terapia propriamente dita (Ruder, 2009, citado por Cardoso, 2018). A avaliação está muito ligada ao processo de intervenção, operando entre eles o conceito de reversibilidade, ou seja, é preciso estar sempre a avaliar e a intervir, por isso, a avaliação orienta as modificações necessárias para a intervenção e vice-versa (Acosta et al. 2003, citado por Cardoso, 2018). Deste modo, a avaliação da linguagem tem como principais objetivos identificar e descrever quais as áreas em que a criança tem maior dificuldade (e.g. semântica, morfossintaxe e fonologia). A interpretação adequada dos dados

obtidos é essencial na medida em que toda a intervenção se baseia nesta interpretação (Bowen, 2009; Rubin & Fabus, 2011; Smit, 2004 citados por Cardoso, 2018).

As competências de linguagem oral são um precursor importante para o sucesso na leitura. Assumem-se como a base das competências de alfabetização e são também indispensáveis para o sucesso da comunicação com os outros, essencial para aspetos sociais, emocionais e o sucesso académico (Rogde, Melby-Lervag, & Lervag, 2016, citados por Sapage, Cruz-Santos & Engel de Abreu, 2020).

A dificuldade na aquisição da linguagem pode afetar o desenvolvimento da alfabetização e na entrada nas escolas, podendo ser um dos indicadores das dificuldades de desenvolvimento afetando os resultados académicos, emocionais, sociais de uma criança ao longo do seu futuro. Assim, o alto risco de insucesso escolar deve ser abordado antes que as dificuldades se tornem estabelecidas e comecem a ter impacto na aprendizagem. A intervenção precoce que promova competências na linguagem oral, deve estar incluída nas ações governamentais para construir uma base segura para a alfabetização (Sapage, Cruz-Santos, & Engel de Abreu, 2020).

Segundo Sapage et al. (2020), para melhorar as competências linguísticas das crianças foram estudadas usando diferentes tipos de modalidades, estratégias, contextos e áreas-alvo, assim, a intervenção mais eficaz deve abranger vários aspetos da linguagem incluindo habilidades expressivas e recetivas.

Estudos indicam os benefícios de um programa baseado em ambientes educacionais, como por exemplo, as escolas onde as crianças estão inseridas, trabalhado por profissionais habilitados. Por outro lado, existem estudos que visam a educação familiar em programa administrados pelos pais, e estudos que combinem a educação da família em programas baseados na escola (Sapage et al., 2020).

Segundo Correia (2013), citado por Sapage e Cruz Santos (2021), estudos apontam que, em Portugal, existe uma grande percentagem de crianças em idade pré-escolar e escolar com problemas de comunicação. No ano letivo de 2017/2018, a maioria das crianças com necessidades especiais foram identificadas como tendo dificuldades em “adquirir e aplicar conhecimentos”, “adquirir a linguagem” e “comunicar” (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2018). São várias as abordagens de intervenção, no entanto, no quadro abaixo enumeramos algumas delas.

Quadro 1

Abordagens de Intervenção no Desenvolvimento da Linguagem (Cardoso, 2018).

Método	Objetivo	Autores
<i>“Narrative Intervention”</i>	Melhorar a compreensão das crianças, com dificuldades linguísticas, recorrendo a histórias.	Shanks (2001)
<i>“Broad Target Recast”</i>	Tem como base a técnica de reformulação. Esta ocorre quando o adulto, expande, exclui ou formular um aspeto concreto do enunciado da criança sem alterar o significado do mesmo.	Saxton (2005)
<i>“Colourful Semantics”</i>	É destinado a desenvolver a gramática através das palavras, ou seja, auxilia a compreensão frásica, vinculando a estrutura (sintaxe) ao seu significado (semântica).	Wade (2000)
<i>“The Derbyshire Language Scheme”</i>	Desenvolve atividades correspondentes ao desenvolvimento da linguagem receptiva que aumentam o grau de dificuldade até à expressão.	Masidlover (1994)
<i>“Focused Stimulation”</i>	É uma abordagem de base linguística que ajuda a criança a captar a atenção, relativamente a aspetos específicos da gramática ou vocabulário.	Girolametto, Pearce, & Weitzman (1996)
<i>“Living Language”</i>	Enumera um conjunto de vocabulário associado, que consiste, aproximadamente, em 200 palavras básicas - adjetivos, advérbios, preposições, etc.	Locke (1985)
<i>“Morpho-Syntactic Intervention”</i>	Direciona a sua intervenção num contexto conversacional natural, aproximando-se, assim, das características do ambiente natural.	Camarata, Nelson, & Camarata (1994)

Rodge, Melby e Lervag (2019), selecionaram aleatoriamente alunos de uma segunda língua com um programa de intervenção, administrado pelos professores do pré-escolar. O programa de intervenção teve a duração de 18 semanas, duas sessões de pequenos grupos (45 minutos) e uma sessão individual (10 minutos), direcionado a narrativas orais, gramática, vocabulário e leitura de livros. As crianças do grupo de intervenção demonstraram melhorias significativas no vocabulário e linguagem expressiva. Johanson e Arthur, criaram um currículo experimental, uma intervenção direcionada para o vocabulário, monitorização da compreensão e competências de conhecimento e estrutura de textos. Crianças de baixo fundo socioeconómico foram alocados aleatoriamente para um grupo de intervenção. Este programa teve a duração de 21 semanas melhorando as competências ao nível do vocabulário

das crianças em vários os grupos experimentais. Por outro lado, apenas o grupo de intervenção demonstrou melhorias significativas na compreensão da linguagem. Wilcox, Gray, Guimond e Lafferty estudaram um programa de intervenção semiestruturado de 15 semanas para crianças com deficiência no desenvolvimento da fala e/ou linguagem. O programa chamava-se *“Teaching Early Literacy and Language intervention”* (TELL) e tinha como objetivos, a consciência fonológica, conceitos de impressão (referem-se aos princípios fundamentais sobre a leitura de um livro), competências de conhecimento de escrita, vocabulário, estruturação frásica. Este teste controlado e aleatório demonstrou que as crianças no grupo TELL melhoraram a sua consciência fonológica, sons de letras e competências ao nível da consciência da rima.

O estudo de Ventura et al. (2019), teve como objetivo avaliar a eficácia de um programa de consciência fonológica no nível pré-escolar, em crianças sem patologias. Neste estudo, foram constituídos dois grupos (controlo e experimental), sendo submetido ao programa de treino de consciência fonológica “Teste de Consciência Fonológica”, (Castro et al. 2018), apenas o grupo experimental. O grupo de controlo seguiu o desenvolvimento normativo de acordo com o programa do nível pré-escolar. Os grupos foram sujeitos a dois momentos de avaliação: avaliação inicial e avaliação final após 12 sessões (12 semanas). Concluíram então, que as crianças com acesso ao programa de estimulação revelaram resultados significativos quando comparadas com as crianças sem acesso ao programa, comprovando assim a eficácia do Programa de Consciência Fonológica no nível pré-escolar enquanto medida de intervenção precoce para o desenvolvimento da linguagem.

Fricke e Millard (2016) citados por Sapage (2017), reforçam a importância das competências linguísticas, afirmando que é fundamental as escolas investir tempo e recursos nesta abordagem, uma vez que, constroem alicerces para o desenvolvimento da literacia e do sucesso académico. Deste modo, estudaram um programa de intervenção de 15 semanas com foco na compreensão auditiva, vocabulário e competências ao nível das narrativas orais junto das crianças que usam como segunda língua o inglês. O programa mostrou trazer efeitos significativos para o grupo de intervenção ao nível do vocabulário comparados com o grupo de controlo. No entanto, não se verificaram aspetos significativos ao nível das outras componentes podendo ser explicado pela falta de sensibilidade das medidas de avaliação desenvolvidas apenas com o intuito de avaliar o desenvolvimento típico.

O programa de intervenção “Melhor falar para melhor ler” um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)” (Viana, 2002), teve como principal objetivo o desenvolvimento das competências linguísticas em crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. O

programa de intervenção procurou habilitar os educadores de infância a proceder a uma análise mais objetiva da linguagem das crianças, assim como, integrar esta análise numa avaliação mais compreensiva das mesmas, auxiliou o acesso dos educadores a formação e informação atualizada no âmbito da linguagem, proporcionar contributos para a validação de um instrumento de avaliação de competências linguísticas adaptado para a população portuguesa, estimular a identificação precoce de dificuldades ao nível do domínio da linguagem oral, apoiar os educadores no desenvolvimento de estratégias e atividades mais sistemáticas de exploração e desenvolvimento da linguagem e sensibilizar os encarregados de educação para a relevância da linguagem no processo de desenvolvimento dos seus educandos (Viana, 2002). Primeiramente as crianças foram sujeitas a uma avaliação ao nível das competências linguísticas, sendo que, os dados recolhidos foram posteriormente confrontados com os resultados da segunda avaliação realizada pós-intervenção. Da aplicação do programa de intervenção apontaram como principais resultados um aumento significativo nas competências das crianças, nomeadamente ao nível do conhecimento lexical, reflexão sobre a língua e do reconhecimento global das palavras.

Devemos, porém, ter em conta as estratégias de intervenção. Em relação às adaptações das condições inerentes aos ambientes de aprendizagem, iremos focar essencialmente as modificações e adaptações ao nível das seguintes abordagens (McCormick, Loeb, & Schiefelbusch, 1997): as interações professor-criança: as interações entre pares e os aspetos curriculares.

Cruz-Santos, (2002) refere que nas interações professor-criança, o que cada criança aprende na sala – e como aprende– depende largamente das interações professor-criança. Quando as competências comunicativas da criança, demonstradas em contexto escolar, coincidem com as interações do professor, esta tem inúmeras possibilidades de ter sucesso na sua aprendizagem. Existirão poucas situações de incomunicabilidade, e o professor será eficaz na integração social da criança no ambiente escolar (McCormick, Loeb, & Schiefelbusch Cormick, 1997 cita Cazden, 1988).

A interação entre pares constitui um conjunto de condições manipuláveis que têm um potencial efeito na aprendizagem da linguagem, nomeadamente ao nível da sua produção (Polloway, Patton & Serna, 2001 citados por Cruz-Santos, 2002). A criança aprende a linguagem através de, e durante interações sociais recíprocas com outras crianças linguisticamente mais experientes, que geralmente constituem os seus pares. A interação entre pares ajuda a criança a aprender algumas competências, nomeadamente: a expressar as suas necessidades e desejos; a trocar ideias, pensamentos e experiências; a estabelecer, manter e desenvolver relações interpessoais e a iniciar e participar nas

conversações de uma forma socialmente aceite (Polloway, Patton & Serna, 2001; McCormick, Loeb, & Schiefelbusch, 1997, citados por Cruz-Santos, 2002).

A interação entre pares é considerada uma estratégia de impacto ao nível do desenvolvimento da criança, uma vez que promove o aumento das oportunidades de interação entre as crianças (Polloway, Patton & Serna, 2001 citados por Cruz-Santos, 2002).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Baseado nos princípios éticos e científicos proporcionais a um trabalho de investigação, este capítulo terá como assuntos a descrição e fundamentação metodológica, objetivos, variáveis, hipóteses, amostra, instrumentos de recolha dados, procedimentos de recolha de dados e análise de dados.

2.1 Opção metodológica

Esta pesquisa científica terá como modalidade, a pesquisa quantitativa caracterizando-se como um estudo descritivo e inferencial, uma vez que se aplica sobre a interpretação dos fenómenos através da formulação de hipóteses de acordo com a relação entre variáveis. Concomitantemente, esta investigação pretende explicar, prever e controlar fenómenos e, através de procedimentos objetivos e de medidas quantificáveis, tentar encontrar regularidades e explicações do seu objeto de estudo (Almeida & Freire, 2010).

2.2 Finalidade e breve contextualização do estudo

O estudo corrente tem como finalidade avaliar e intervir ao nível da linguagem, em crianças em idade pré-escolar num contexto inclusivo da Região Norte. O programa de intervenção PILLAR (Sapage, Cruz-Santos, & Engel de Abreu, 2020), será implementado com o intuito de melhorar diretamente o vocabulário, competências narrativas, compreensão auditiva, promover a consciência fonológica e potenciar a literacia emergente. Neste estudo espera-se que seja possível identificar as crianças em risco de desenvolverem dificuldades de linguagem tendo por base os resultados do programa, bem como verificar um efeito positivo no desenvolvimento das crianças portuguesas com e sem dificuldades de linguagem. Com este programa de intervenção em linguagem oral espera-se que as crianças desenvolvam as suas competências de linguagem oral. Espera-se encontrar possíveis diferenças

significativas entre o grupo de controlo e o grupo de intervenção nas medidas de linguagem e literacia emergente imediatamente após a intervenção.

2.3 Questões de investigação

Face ao exposto, surgem assim como questões de investigação:

- 1) O programa de intervenção promove o desenvolvimento das competências linguísticas ao nível do vocabulário de crianças de idade pré-escolar em Portugal?
- 2) O programa de intervenção promove o desenvolvimento das competências fonológicas de crianças de idade pré-escolar em Portugal?
- 3) O programa de intervenção promove o desenvolvimento das competências de literacia emergente de crianças de idade pré-escolar em Portugal?

Como objetivo geral da investigação considera-se: avaliar o impacto do programa de intervenção de linguagem oral na aquisição e desenvolvimento das competências de vocabulário, narrativas, consciência fonológica, compreensão auditiva e literacia emergente de crianças em idade pré-escolar, residentes em Portugal.

A nível de objetivos específicos, pretende-se:

- 1) Identificar crianças em risco de possíveis dificuldades de linguagem tendo por base os resultados do programa PILLAR;
- 2) Analisar a manutenção da intervenção nas crianças com e sem dificuldades de linguagem baseado nos resultados do estudo.

2.4 Caracterização da amostra

A população do estudo é constituída por 20 crianças que frequentam a educação pré-escolar num jardim de infância de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) da Região Norte, com idades compreendidas entre os 58 meses (4 anos e 10 meses) e os 74 meses (6 anos e 2 meses) com e sem Necessidades Especiais.

Para este estudo, foi selecionada uma sala dos 4-6 anos da IPSS composta por 25 crianças. Apenas participaram no estudo 20 crianças uma vez que os pais/encarregados de educação das restantes crianças, não autorizaram a sua participação na investigação.

De acordo com a análise da tabela 1, podemos afirmar que dos 20 participantes, 3 têm quatro anos de idade, 13 têm cinco anos de idade e quatro têm 6 anos de idade.

Tabela 1

Distribuição da Amostra de Acordo com a Idade das Crianças

Idade	<i>N</i>	%
4 anos	3	15
5 anos	13	65
6 anos	4	20

Nota: *N* = Número de casos; % = Percentagem.

Destas 20 crianças, foi aplicado o “Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar” (RaLEPE), (Sapage & Cruz Santos, 2019) e a bateria de provas. Relativamente à aplicação do programa de intervenção PILLAR foram constituídos dois grupos: o grupo de controlo (10 crianças) e o grupo experimental (10 crianças) (Tabela 2).

Tabela 2

Distribuição da Amostra de Acordo com o Grupo

	<i>N</i>	%
Grupo controlo	10	50
Grupo intervenção	10	50
Total	20	100

Nota: *n* = Número de casos; % = Percentagem.

Das 20 crianças (Tabela 3), 9 (45%) são do género feminino e 11 (55%) são do género masculino. A distribuição de acordo com o género apresenta-se relativamente uniforme, sendo que a percentagem dos alunos do género masculino é ligeiramente superior à do género feminino.

Tabela 3

Distribuição da Amostra de Acordo com o Género

Género	<i>N</i>	%
Feminino	9	45
Masculino	11	55

Nota: *N* = Número de casos; % = Percentagem.

No que concerne à receção do subsídio escolar dos participantes, (tabela 4), 17 crianças (85%) não é beneficiária de subsídio escolar e 3 crianças (15%) é beneficiária de subsídio escolar.

Tabela 4

Distribuição da Amostra de Acordo com Subsídio Escolar dos Participantes

	<i>N</i>	%
Não é beneficiária do subsídio escolar	17	85
É beneficiária do subsídio escolar	3	15

Nota: *N* = Número de casos; % = Percentagem.

De acordo com a distribuição da amostra no que toca a algum problema de saúde 17 crianças (85%) não tem nenhum problema ou dificuldade associada, 2 crianças (10%) tem problema de fala/linguagem e 1 criança (5%) tem diagnóstico de PHDA, como refere na tabela 5:

Tabela 5

Distribuição da Amostra de Acordo com Problema de Saúde

	<i>N</i>	%
Não tem nenhum problema	17	85
Problema de fala/linguagem	2	10
PHDA	1	5

Nota: *N* = Número de casos; % = Percentagem.

No que diz respeito ao grupo familiar que vive com a criança, 7 crianças (35%) vivem apenas com os pais, 10 crianças (50%) vive com os pais e irmão(s), 1 criança (5%) vive com os pais, irmãos(s), avó(s) e tio(s) e 2 crianças (10%) vivem com a mãe e avó(s), conforma é apresentado na tabela 6:

Tabela 6

Distribuição da Amostra de Acordo com o Grupo Familiar

	<i>N</i>	<i>%</i>
Pais	7	35
Pais e irmão(s)	10	50
Pais, irmão(s), avó(s) e tio(s)	1	5
Mãe e avó(s)	2	10

Nota: *N* = Número de casos; *%* = Percentagem.

No que concerne á necessidade de apoio educativo, 3 (15%) crianças têm acompanhamento educativo, e 17 crianças (85%) não têm qualquer tipo de apoio, conforme o que consta na tabela 7, abaixo:

Tabela 7

Distribuição da Amostra de Acordo com a Necessidade de Apoio Educativo

	<i>N</i>	<i>%</i>
Tem algum tipo de apoio	3	15
Não recebe nenhum apoio	17	85

Nota: *n* = Número de casos; *%* = Percentagem.

No que diz respeito aos locais do tipo de apoio educativo, 2 crianças (10%) frequentam num jardim de infância/IPSS, 1 criança (5%) frequenta numa clínica/hospital/centro de saúde, 17 crianças (85%) não frequentam qualquer tipo de apoio educativo, como descrito abaixo na tabela 8:

Tabela 8

Distribuição da Amostra de Acordo com o Local do Apoio Educativo

	<i>N</i>	<i>%</i>
Jardim de infância/IPSS	2	10
Clínica/Hospital/Centro de Saúde	1	5
Não frequenta qualquer tipo de apoio	17	85

Nota: *n* = Número de casos; *%* = Percentagem.

2.6 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

2.6.1. Pré-Teste

A recolha de dados concentrou-se em duas fases. Primeiramente foi entregue aos pais e equipa pedagógica o “Rastreo de Literacia Emergente Pré-Escolar” (RaLEPE), (Sapage & Cruz Santos, 2019) (ANEXO B) nas salas da instituição com crianças dos 3 aos 6 anos de idade. O RaLEPE é um instrumento de deteção de possíveis alterações nas competências associadas à literacia emergente, nomeadamente linguagem oral, metalinguagem e competências emergentes associadas a letras e livros nas crianças dos 3 aos 6 anos de idade

O instrumento RaLEPE (Sapage & Cruz Santos, 2019), foi construído no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança do Instituto da Educação da Universidade do Minho e é da autoria da Doutoranda Sara Sapage e da Professora Doutora Anabela Cruz-Santos. Este rastreio poderá ser aplicado por diversos profissionais nas áreas da educação e da saúde, bem como pelos pais e cuidadores das crianças.

Foi realizado um estudo “*Portuguese Early Literacy Screening Tool- RaLEPE: Pilot study*” com objetivo de apresentar resultados preliminares de dados do desenvolvimento e validação da Ferramenta de Triagem de Alfabetização Pré-escolar (Rastreo de Literacia Emergente Pré-escolar; RaLEPE), com uma amostra de 128 triagens, respondidas pelos pais / cuidadores das crianças portuguesas dos 3 aos 6 anos. A análise dos resultados mostra a confiabilidade da ferramenta, com muito boa consistência interna para a escala total RaLEPE e as diferentes seções. Assim, os resultados preliminares deste estudo indicam validade do RaLEPE e confirmar isso como uma utilidade de ferramenta de triagem para intervenção precoce na infância para fornecer diagnóstico precoce e contribuir para a intervenção precoce em crianças com distúrbios de linguagem e aprendizagem (Sapage & Cruz-Santos, 2021).

De seguida foram avaliadas (pré-teste) através de uma bateria de avaliação com um conjunto de provas, as crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade, sessões individuais que se organizaram em dois momentos. No primeiro momento, as crianças foram avaliadas em sessões individuais através de uma bateria de avaliação com as seguintes provas:

- Metalinguagem (consciência semântica, consciência morfosintática e consciência fonológica) retirados do instrumento TL-ALPE (Mendes, Afonso, Lousada & Andrade, 2014);
- Teste de detecção de rima, Teste de detecção da sílaba inicial, Teste de detecção do fonema inicial, Teste de segmentação silábica, Teste de segmentação fonémica e teste de correspondência fonema-grafema, retirados do projeto “*A Preschool Oral Language Intervention for Language Minority Children: A Randomised Controlled Trial*” – POLILUX (Engel de Abreu, 2014- 2018), no qual denominamos de Molly ao longo da presente investigação.

2.6.2 Intervenção

Na intervenção aplicou-se o Programa de Intervenção PILLAR (Sapage, Cruz-Santos, & Engel de Abreu, 2020), é o protótipo de um programa de intervenção que atende contruir pilares para a literacia, promovendo a linguagem oral e a literacia emergente no pré-escolar. O programa de intervenção segue orientações referentes a abordagens, métodos e técnicas associadas a um ensino estruturado, nomeadamente:

- Abordagem multissensorial: Uso simultâneo da fala, sons, músicas, imagens, letras e gestos para potenciar a aprendizagem das competências pretendidas (Sociedade Portuguesa de Terapia da Fala, 2020 citado por Sapage, Cruz-Santos, & Engel de Abreu, 2020).

- Leitura dialógica: consiste na leitura partilhada de livros ilustrados com diálogo entre o leitor e o ouvinte. O adulto recorre a perguntas, feedback e incitações para promover a expansão do vocabulário e enunciados da criança. A leitura partilhada de livros com crianças com recurso a esta técnica promove a participação ativa da criança, bem como competências associadas às narrativas, vocabulário e compreensão (Sapage, Cruz-Santos, & Engel de Abreu, 2020).

- Treino de exemplos múltiplos: Promoção da participação ativa da criança e do adulto acompanhante: a sensibilização, capacitação e responsabilização dos cuidadores para a promoção das aprendizagens em diferentes contextos e oportunidades de aprendizagem (Bowen & Cupples, 2006 citado por Sapage, Cruz-Santos, & Engel de Abreu, 2020).

- Treino de produção fonética: Ensinar a produção do fonema alvo (Sapage, Cruz-Santos & Engel de Abreu, 2020).

- Treino metalinguístico: Promover a reflexão sobre os fonemas, de que forma se organizam para produzir significado (Sapage, Cruz-Santos, & Engel de Abreu, 2020).

No decorrer da intervenção foram seguidos vários métodos e estratégias como: contacto visual, linguagem simplificada, repetição diversificada, reformulação, espera estruturada, expansão verbal, nomeação, incentivo, reforço positivo e *scaffolding*.

Este protótipo de programa foi implementado com crianças em idade pré-escolar com o português como primeira língua, na modalidade presencial. O programa de intervenção tem como áreas gerais: a consciência fonológica, narrativa oral, vocabulário, escrita inventada e letras. As áreas de intervenção específicas também contemplam a consciência da sílaba e do fonema. Todas as sessões realizaram-se presencialmente. Cada sessão teve duração de 30 minutos que se dividiram: 2 minutos iniciais (acolhimento), 25 minutos para atividades/tarefas e 3 minutos finais (despedida).

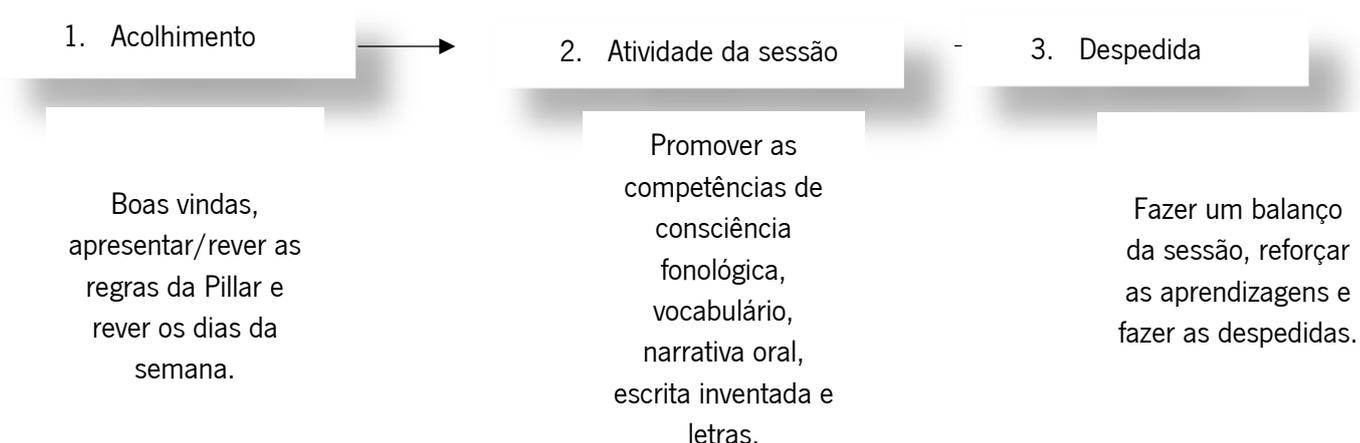


Figura 1 - Estrutura de cada Sessão do Programa de Intervenção PILLAR.

© 2020, Sapage, Cruz-Santos & Engel de Abreu

2.6.3 Pós-Teste

O processo da avaliação pós-teste, deu-se num formato igual ao da avaliação no pré-teste, sem a aplicação do rastreio RaLEPE juntos dos encarregados de educação ou profissionais que acompanham a criança.

2.7 Procedimento de Recolha de Dados

Este estudo enquadra-se num projeto de investigação desenvolvido pela Bolseira Sara Sapage, e orientado pela Doutora Anabela Cruz-Santos que teve parecer favorável por unanimidade da Comissão de Ética para a investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho (CEICSH 090/2019). Este projeto é igualmente financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) no âmbito do Programa Operacional Capital Humano (POCH) e do Programa Operacional Regional do Norte (PORNorte), participado pelo Fundo Social Europeu e por Fundos Nacionais MCTES (Referência: SFRH/BD/138797/2018).

Para este estudo especificamente, procedeu-se primeiramente com o pedido de autorização numa reunião presencial com o presidente da instituição e equipa pedagógica das salas do pré-escolar onde as crianças estavam inseridas. Após a sua aprovação foram apresentadas às educadoras das crianças o procedimento da recolha de dados, selecionando o local, datas e horário.

Foi solicitado o pedido de autorização aos pais/encarregados de educação das crianças (ANEXO A) garantindo o sigilo de toda a informação recolhida e analisada para a recolha de dados, gravação de áudio e objetivos do estudo, seguido do pedido de preenchimento do questionário.

A recolha de dados para o presente estudo deu-se num horário selecionado em conformidade com as educadoras responsáveis e o contexto. Devido à situação pandémica que vivenciávamos, foram usadas todas as medidas preventivas, permitindo uma maior segurança entre a criança e técnica. O local onde se realizaram as avaliações foi num gabinete comum à equipa pedagógica junto ao corredor das salas do pré-escolar, onde por vezes, ouvia-se muito ruído do exterior, no entanto obedecia às questões de luminosidade e conforto para a técnica e para a criança.

A amostra foi dividida em dois grupos, como referido acima, após o pré-teste (janeiro 2021/março 2021), procedeu-se à intervenção durante 5 semanas num total de 15 sessões com 30 minutos cada, implementada na modalidade presencial (abril 2021/maio2021) e pós-teste (maio 2021) Para aplicação do programa de intervenção PILLAR procedi a uma breve formação no sentido de conhecer, aplicar e cotar o instrumento de recolha de dados que implementei, com a Mestre Sara Sapage, Doutoranda em Estudos da Criança, do Instituto de Educação da Universidade do Minho que também acompanhou e monitorizou sempre a sua aplicação ao longo do estudo. As sessões focavam o desenvolvimento da linguagem oral na vertente expressiva e recetiva e seguiram orientações referentes

a abordagens, métodos e técnicas associadas a um ensino estruturado, nomeadamente: abordagem multissensorial e leitura dialógica. A intervenção foi realizada com o apoio da doutoranda e autora do programa de intervenção PILLAR que disponibilizou formação garantindo eficácia da sua aplicação.

Capítulo III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 Análise Descritiva

O recurso à estatística tem como objetivo a sistematização das características mais importantes da amostra, possibilitando a descrição de como os resultados das variáveis em análise estão distribuídos (Almeida & Freire, 2010). O recurso à estatística pode ainda ser justificado pela necessidade de analisar os dados através de indicadores estatísticos, especificamente as medidas de tendência central – média, mediana e moda; medidas de tendência não central – percentis, valores máximo e mínimo; e medidas de dispersão – desvio padrão (Marôco, 2010).

De acordo com Almeida e Freire (2008), análise descritiva descrevem-se e sistematizam-se os resultados ou dados recolhidos, com o recurso a quadros, gráficos, entre outros, de modo a dar a conhecer as características mais proeminentes da amostra, assim como a distribuição dos resultados nas variáveis analisadas. Estes procedimentos são essenciais para “uma apreciação das análises estatísticas subsequentes, quer em termos da sua legitimidade, quer da força das conclusões que se venham a retirar do estudo” (Almeida & Freire, 2008, p.222).

Almeida e Freire (2008) refere que, tal possibilita a apresentação da amostra, em relação às suas características descritivas mais importantes e os resultados das variáveis analisadas, quer na amostra global, quer nas subamostras que desejamos considerar. Assim, este procedimento revela-se crucial para a apreciação das análises estatísticas que se seguem, quer ao nível da legitimidade, quer ao nível de força das conclusões retiradas do estudo (Almeida & Freire, 2010).

3.1.1 RaLEPE:

Procedeu-se à análise descritiva dos resultados obtidos com a aplicação do rastreio “RaLEPE” nas crianças com 4 anos de idade (tabela 9), nas crianças com 5 anos de idade (tabela 10) e nas crianças com 6 anos de idade (tabela 11).

Através da análise dos dados apresentados para os resultados da aplicação do rastreio nas crianças com 4 anos de idade ($n=3$), obtiveram na “Pontuação Final” uma média de 45,67, (DP=5,508; Min=40; Máx=51). Obtiveram resultados nas questões de “Linguagem-Compreensão” de 10,00 em média, (DP=0; Min=10; Máx=10). No que diz respeito à “Linguagem-Produção”, obtiveram 14,33 em

média, (DP=1,52; Min=13; Máx=16). No item “Metalinguagem” obtiveram uma média de 8,33, (DP=3,51; Min=5; Máx=12). Para o item “Letras” obtiveram uma média de valor igual ao item “Metalinguagem”, sendo que, (DP=0,57; Min=8; Máx=9). No item “Livros” obtiveram uma média de 4,67, (DP=1,15; Min=4; Máx= 6) (ver tabela 9).

Tabela 9

Resultados da Aplicação do Rastreo RaLEPE nas Crianças com 4 anos

Domínios da Escala	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Pontuação Final	3	40	51	45,67	5,508
Linguagem-Compreensão	3	10	10	10	0
Linguagem-Produção	3	13	16	14,33	1,528
Metalinguagem	3	5	12	8,33	3,512
Letras	3	8	9	8,33	0,577
Livros	3	4	6	4,67	1,155

Nota: N = Número de casos;

Para os resultados da aplicação do rastreo nas crianças com 5 anos de idade, (n=13), obtiveram na “Pontuação final” uma média de 43, (DP=8,69; Min= 27; Máx=58). No item “Linguagem-Compreensão uma média de 9,69, (DP=0,630; Min= 8; Máx=16). “Linguagem-Produção” resultados de 13,9 em média, (DP=2,98; Min=8; Máx=16). Para o item “Metalinguagem” obtiveram uma média de 7,46, (DP=4,09; Min=2; Máx=15). No que diz respeito a “Letras” classificaram-se com 7,92 de média, (DP=2,13; Min= 5; Máx=12). No item “Livros” obtiveram uma média de 4, (DP=1,63; Min=1; Máx=6), como refere a tabela 10:

Tabela 10

Resultados da Aplicação do Rastreio RaLEPE nas Crianças com 5 anos

Domínios da Escala	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Pontuação Final	13	27	58	43	8,699
Linguagem-Compreensão	13	8	10	9,69	0,630
Linguagem-Produção	13	8	16	13,92	2,985
Metalinguagem	13	2	15	7,46	4,095
Letras	13	5	12	7,92	2,139
Livros	13	1	6	4	1,633

Nota: N= Número de casos;

Para os resultados da aplicação do rastreio nas crianças com 6 anos de idade, (n=4), obtiveram na “Pontuação final” uma média de 49,2 (DP=4,50; Mín= 40; Máx=49). No item “Linguagem-Compreensão” uma média de 9,75, (DP=0,50; Mín= 9; Máx=10). “Linguagem-Produção” resultados de 13,75 em média, (DP=3,30; Mín=9; Máx=16). Para o item “Metalinguagem” obtiveram uma média de 8,75, (DP=2,06; Mín=6; Máx=11). No que diz respeito a “Letras” classificaram-se com 8,25 de média, (DP=2,75; Mín= 5; Máx=11). No item “Livros” obtiveram uma média de 4,75, (DP=1,89; Min=2; Máx=6), como refere abaixo na tabela 11:

Tabela 11

Resultados da Aplicação do Rastreio RaLEPE nas crianças com 6 anos

Domínios da Escala	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Pontuação Final	4	40	49	49,25	4,500
Linguagem-Compreensão	4	9	10	9,75	0,500
Linguagem-Produção	4	9	16	13,75	3,304
Metalinguagem	4	6	11	8,75	2,062
Letras	4	5	11	8,25	2,754
Livros	4	2	6	4,75	1,893

Nota: N= Número de casos;

3.1.2 – Pré-Teste

As tabelas que seguem abaixo com os resultados são referentes aos dados do Molly que correspondem à designação do projeto POLLILUX (Engel de Abreu, 2014- 2018).

Ao observar a tabela 12 de distribuição dos resultados da amostra na aplicação da bateria de provas de avaliação no pré-teste, podemos afirmar que no domínio da escala “Molly Rima” obtivemos uma média de 4,60 (DP=2,43; Mín=1; Máx=8), no domínio “Molly Silaba Inicial” classificaram-se 3,65 de média (DP=1,42; Mín=1; Máx=5). No domínio “Molly Fonema Inicial” obtivemos uma média no valor 3 (DP=1,48; Mín=0; Máx=5). No que diz respeito ao domínio “Molly Síntese Silábica” obtivemos uma média de 5 (DP=0; Mín e Máx=5), no domínio de “Molly Segmentação Silábica” uma média de 4,75 (DP=0,78; Mín=2; Máx=5). Nos domínios “Molly Síntese Fonémica” e “Molly Segmentação Fonémica” obtivemos o valor 0 para a média, desvio padrão, mínimo e máximo. No “Molly Total” classificaram uma média de 21 (DP=4,85; Mín=13; Máx=28), e no “ALPE Metalinguagem”, uma média de 6,85 (DP=3,048, Mín=3, Máx=13). Assim, e de acordo com a distribuição dos resultados do pré-teste, os alunos apresentam valores superiores no domínio da escala “Molly Total”.

Tabela 12

Distribuição dos Resultados da Amostra na Aplicação da Bateria de Avaliação no Pré-teste

Domínios da Escala	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
Molly Rima	20	1	8	4,60	2,437
Molly Silaba inicial	20	1	5	3,65	1,424
Molly Fonema Inicial	20	0	5	3	1,487
Molly Síntese Silábica	20	5	5	5	0
Molly Segmentação Silábica	20	2	5	4,75	0,786
Molly Síntese Fonémica	20	0	0	0	0
Molly Segmentação Fonémica	20	0	0	0	0
Molly Total	20	13	28	21	4,856
ALPE Metalinguagem	20	3	13	6,85	3,048

Nota: N- Número de casos;

3.1.3 Pós-Teste

Ao observar a tabela 14 de distribuição dos resultados da amostra na aplicação da bateria de provas de avaliação no pré-teste, podemos afirmar que no domínio da escala “Molly Rima” obtivemos uma média de 5,90 (DP=1,80; Mín=2; Máx=8), no domínio “Molly Silaba Inicial” classificaram-se 4 de média (DP=1,33; Mín=0; Máx=5). No domínio “Molly Fonema Inicial” obtivemos uma média no valor 3,55 (DP=1,09; Mín=1; Máx=5). No que diz respeito ao domínio “Molly Síntese Silábica” obtivemos uma média de 4,95 (DP=0,22; Mín=4, Máx=5), no domínio de “Molly Segmentação Silábica” uma média de 4,45 (DP=0,99; Mín=2; Máx=5). No domínio “Molly Síntese Fonémica” uma média de 0,45 (DP=1,39, Mín=0, Máx=5) e “Molly Segmentação Fonémica” obtivemos o valor 0,15 para a média, (DP=0,67, Mín=0, Máx=3). No “Molly Total” classificaram uma média de 23,45 (DP=5,20; Mín=14; Máx=36), para o ALPE Metalinguagem uma média de 7,65 (DP=3,21; Mín=3, Máx=16). A sua análise permite constatar que no pós-teste os valores da média encontram-se também mais altos na prova “Molly Total”, através da tabela 13.

Tabela 13

Distribuição dos Resultados da Amostra na Aplicação da Bateria de Avaliação no Pós-teste

Domínios da Escala	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Molly Rima	20	2	8	5,90	1,804
Molly Silaba inicial	20	0	5	4	1,338
Molly Fonema Inicial	20	1	5	3,55	1,099
Molly Síntese Silábica	20	4	5	4,95	0,224
Molly Segmentação Silábica	20	2	5	4,45	0,999
Molly Síntese Fonémica	20	0	5	0,45	1,395
Molly Segmentação Fonémica	20	0	3	0,15	0,671
Molly Total	20	14	36	23,45	5,206
ALPE Metalinguagem	20	3	16	7,65	3,216

Nota: N- Número de casos

3.2 Análise Descritiva por Grupo

3.2.1 Análise Descritiva por Grupo no Pré-teste

Ao analisar a tabela 14, verificamos que a média do grupo de intervenção é maior que a média do grupo de controlo apenas na variável Molly Rima. Nos domínios Segmentação Silábica, Síntese Fonémica, Molly Total, Segmentação Fonémica e Fonema Inicial, as médias têm o valor igual tanto no grupo de controlo com no grupo de intervenção. Nos domínios Sílabas Iniciais, e ALPE Metalinguagem, os valores das médias são mais baixos nos grupos de intervenção.

Tabela 14

Resultados dos Grupos nos Domínios da Avaliação Pré-teste

<i>Domínios da Avaliação</i>		<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
Molly Rima	Grupo de controlo	4,30	2,26
	Grupo de intervenção	4,90	2,69
Molly Sílabas Iniciais	Grupo de controlo	4,10	1,45
	Grupo de intervenção	3,20	1,32
Molly Síntese Fonémica	Grupo de controlo	3,00	1,25
	Grupo de intervenção	3,00	1,76
Molly Segmentação Silábica	Grupo de controlo	5,00	0
	Grupo de intervenção	5	0
Molly Segmentação Fonémica	Grupo de controlo	4,70	0,95
	Grupo de intervenção	4,80	0,63
Molly Total	Grupo de controlo	0	0
	Grupo de intervenção	0	0
ALPE Metalinguagem	Grupo de controlo	0	0
	Grupo de intervenção	0	0
Molly Total	Grupo de controlo	21,00	4,00
	Grupo de intervenção	21,00	5,00
ALPE Metalinguagem	Grupo de controlo	7,30	3,40
	Grupo de intervenção	6,40	2,76

3.2.2 Análise Descritiva por Grupo no Pós-Teste

Ao analisar a tabela 15, verificamos que a média do grupo de intervenção é maior que a média do grupo de controlo na variável deteção do Fonema Inicial, Segmentação Silábica, Síntese Fonémica, Molly Total e ALPE Metalinguagem. Nos domínios Rima, Sílabas Iniciais, Síntese Silábica e Segmentação Fonémica, os valores das médias mantiveram-se iguais. Pode-se constatar que existiram diferenças nos resultados dos grupos após a implementação do programa de intervenção.

Tabela 15

Resultados da Amostra nos Domínios da Avaliação no Pós-teste

<i>Domínios da Avaliação</i>		<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
Molly Rima	Grupo de controlo	5,50	1,96
	Grupo de intervenção	6,30	1,64
Molly Sílabas Iniciais	Grupo de controlo	3,60	1,58
	Grupo de intervenção	4,40	0,97
Molly Fonema Inicial	Grupo de controlo	3,00	1,15
	Grupo de intervenção	4,10	0,74
Molly Síntese Silábica	Grupo de controlo	4,90	0,32
	Grupo de intervenção	5,00	0
Molly Segmentação Silábica	Grupo de controlo	4	1,25
	Grupo de intervenção	4,90	0,32
Molly Síntese Fonémica	Grupo de controlo	0,40	1,26
	Grupo de intervenção	1,50	1,58
Molly Segmentação Fonémica	Grupo de controlo	0	1
	Grupo de intervenção	0,30	0,95
Molly Total	Grupo de controlo	21,40	5,08
	Grupo de intervenção	25,50	4,70
ALPE Metalinguagem	Grupo de controlo	6,70	2,83
	Grupo de intervenção	8,60	3,44

3.2 Análise Inferencial

Num segundo momento de análise de dados recorreu-se à estatística inferencial cujo objetivo principal incide na análise de relações entre variáveis ou no estudo de diferenças entre grupos ou momentos de avaliação (Almeida & Freire, 2008). As inferências requerem o conhecimento das probabilidades sendo realizadas através da estimulação pontual, de intervalos de confiança e de testes estatísticos paramétricos ou não paramétricos, aplicados a amostras aleatórias (Pestana & Gageiro, 2008).

No presente estudo optou-se pelo teste não-paramétrico designado de Teste de Mann-Whitney dado ao tamanho da amostra, comparando dois grupos independentes (grupo de controlo e grupo de intervenção), apresentando se nos resultados dos testes existem diferenças estatisticamente significativas.

3.2.1 Análise Inferencial no Pré-teste

No que diz respeito aos resultados do teste Mann-Whitney do grupo de controlo e do grupo de intervenção no pré-teste, não existem diferenças estatisticamente significativas dado o método de alocação escolhido para os participantes da amostra.

3.2.2 Análise Inferencial no Pós-teste

As hipóteses do estudo proposto darão ênfase às competências ao nível das provas do instrumento Molly e do instrumento TL-ALPE, nomeadamente as competências de consciência fonológica, de crianças, em idade pré-escolar. A concretização do presente estudo surge da formulação das seguintes hipóteses:

Tabela 16

Diferenças Estatisticamente Significativas do Estudo

Hipóteses do estudo	U	p
H1: Existem diferenças estatisticamente significativas na prova do Molly Fonema Inicial do pós-teste no grupo de controlo e intervenção.	21,500	0,025
H1: Existem diferenças estatisticamente significativas na prova do Molly Segmentação Silábica do pós-teste no grupo de controlo e intervenção.	28,500	0,044

H1: Existem diferenças estatisticamente significativas no resultado total do Molly do pós-teste no grupo de controlo e intervenção.	22,000	0,033
H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas na prova do Molly Rima do pós-teste no grupo de controlo e intervenção.	37,500	0,335
H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas na prova do Molly Silaba Inicial do pós-teste no grupo de controlo e intervenção.	32,500	0,155
H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas na prova do Molly Síntese Silábica do pós-teste no grupo de controlo e intervenção.	45,000	0,317
H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas na prova do Molly Síntese Fonémica do pós-teste no grupo de controlo e intervenção.	49,500	0,942
H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas na prova do Molly Segmentação Fonémica do pós-teste no grupo de controlo e intervenção.	45,000	0,317
H0: Não existem diferenças estatisticamente significativas na prova do ALPE Metalinguagem do pós-teste no grupo de controlo e intervenção.	34,000	0,222

Nota: U – Mann Whitney; p= Significância (U=2424,50, p<0,05)

A eficácia do programa de intervenção PILLAR demonstra influenciar as competências linguísticas das crianças nos domínios em análise neste estudo, verificam-se assim existir diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de controlo e o grupo de intervenção na prova do Molly Fonema Inicial (U=21,500; p=0,025), na prova Molly Segmentação Silábica (U=28,500; p=0,044) e na prova Molly Total (U=22,000; p=0,033).

Relativamente à amostra do grupo de controlo e do grupo de intervenção não se verificaram diferenças estatisticamente significativas no pós-teste nos domínios do Molly (Rima, Silaba Inicial, Síntese Silábica, Síntese Fonémica, Segmentação Fonémica) e do ALPE Metalinguagem.

3.3 Correlações

A análise das correlações, momento produto de Pearson, foi efetuada para os resultados obtidos pelas medidas em estudo e os dados obtidos referentes à aplicação do rastreio RALEPE, à

avaliação com o teste de provas fonológicas POLLILUX (Engel de Abreu, 2014- 2018) e o instrumento TL-ALPE (Mendes, Afonso, Lousada, & Andrade, 2014) no pré-teste e no pós-teste.

A análise global da matriz de correlações apresentadas na tabela 17, são correlações positivas fortes na sua maioria significativas entre os resultados do enunciado, dando indicação que as variáveis estão relacionadas.

Tabela 17

Correlações entre Resultados das Medidas Relativas ao RaLEPE, pré-teste e pós-teste

Medidas em análise	RaLEPE Pontuação Final	Resultados pré-teste Molly Total	Resultados pré-teste ALPE-Metalinguagem	Resultados pós-teste Molly Total	Resultados pós-teste ALPE-Metalinguagem
RaLEPE Pontuação Final	1				
Resultados pré-teste Molly Total	.71**	1			
Resultados pré-teste ALPE-Metalinguagem	.52*	.79**	1		
Resultados pós-teste Molly Total	.52*	.65**	.61**	1	
Resultados pós-teste ALPE-Metalinguagem	.61**	.70**	.61**	.87**	1

**A correlação é significativa no nível 0,01.

*A correlação é significativa no nível 0,05.

Os resultados do “RaLEPE Pontuação Final” e os resultados do “Pré-teste Molly total” têm uma relação muito forte e positiva entre eles ($r=0,71$), assim como “Pré-teste ALPE-Metalinguagem” e os resultados “Pré-Teste Molly total” ($r=0,79$); os resultados pós-teste “ALPE-Metalinguagem” com os resultados “Pré-teste Molly total” ($r=0,70$), assim como os resultados “Pós-teste ALPE Metalinguagem” com resultados “Pós-Teste Molly” ($r=0,87$), contrastando com correlações com intensidade moderada nas restantes medidas.

CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A presente investigação adveio da importância de haver necessidade de programas de intervenção na literacia emergente, nas competências linguísticas das crianças do pré-escolar, preparando-as para novos desafios na entrada no primeiro ciclo. Assim sendo, pretendeu-se com o estudo desenvolvido implementar um programa de intervenção bem como avaliar o seu efeito junto de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade, numa IPSS.

De seguida, serão apresentados os resultados obtidos face à luz da investigação nacional e internacional de acordo com os objetivos inicialmente propostos. Os resultados obtidos serão analisados e interpretados segundo a informação apresentada na seção enquadramento teórico de forma a responder aos objetivos delineados para o presente estudo.

4.1 Discussão dos resultados

Cruz-Santos, (2002) cita três propósitos para a avaliação da linguagem: a identificação de crianças com perturbações de linguagem, a elaboração de programas de intervenção de linguagem apropriados e a monitorização das mudanças resultantes da intervenção.

A recolha de dados para a presente investigação iniciou-se com a aplicação do rastreio RaLEPE onde podemos constar que após análise dos resultados preliminares da aferição do RaLEPE para Portugal, as crianças com 4 anos de idade classificaram-se com uma média da pontuação final de 45,67 valores o que significa que se encontram com valores similares e esperados para a sua faixa etária, uma vez que para essa idade, a média dos resultados preliminares é cerca de 44 valores. Com a mesma faixa etária e nos diferentes domínios do RaLEPE (Linguagem-Compreensão, Linguagem-Produção, Metalinguagem, Letras e Livros) os valores também se afirmaram equivalentes aos dos resultados preliminares.

As crianças com 5 anos de idade obtiveram valores abaixo da média para a sua idade, uma vez que se classificaram com uma média final de 43 valores que por sua vez, a média dos resultados preliminares é cerca de 50 valores. Nos restantes domínios também se encontram com as médias abaixo, exceto na Linguagem-Compreensão e Linguagem-Produção que se mantêm similares.

Na faixa etária dos 6 anos de idade, as crianças revelaram estar aquém dos valores preliminares do rastreio, uma vez que, obtiveram uma média final de 45,25 valores, aquando esta deveria rondar os 55 valores, acontecendo de igual forma com os restantes domínios.

Deste modo, podemos constatar que se pode verificar uma regressão das médias entre as crianças mais velhas para as mais novas, podendo refletir uma produção linguística menos elaborada. Assim pode tornar-se difícil em identificar crianças com dificuldades de aprendizagem, uma vez que nos prendemos com a complexidade do desenvolvimento da mesma (Sapage, 2017).

Tendo por referência, o objetivo geral da investigação, avaliar o impacto do programa de intervenção de linguagem oral na aquisição e desenvolvimento das competências de vocabulário, narrativas, consciência fonológica, literacia emergente de crianças em idade pré-escolar, seguidamente, proceder-se-á à discussão dos resultados obtidos:

Para a realização deste estudo, procedeu-se à implementação do programa de intervenção PILLAR (Sapage, Cruz-Santos, & Engel de Abreu, 2020), que tem como áreas de intervenção gerais, a consciência fonológica, narrativa oral, vocabulário, escrita inventada e letras, e áreas de intervenção específicas a consciência da sílaba e do fonema.

Assim, as crianças foram avaliadas (pré-teste e pós-teste), através de uma bateria de avaliação com provas do teste de avaliação da linguagem pré-escolar TL-ALPE (Mendes, Afonso, Lousada & Andrade, 2014) do domínio da Metalinguagem, nomeadamente associado a competências de consciência semântica, consciência morfossintática e consciência fonológica) e os testes de consciência fonológica “POLILUX” (Teste de Detecção da Rima, Teste de Detecção da Sílaba Inicial, Teste de Detecção de Fonema Inicial, Teste de Síntese Silábica, Teste de Segmentação Silábica, Teste de Síntese Fonémica e Teste de Segmentação Fonémica) (Engel de Abreu, 2014- 2018);

Assim e através da análise dos resultados obtidos podemos concluir que:

- Ao nível da aplicação do instrumento TL-ALPE (Mendes, Afonso, Lousada & Andrade, 2014) no domínio da Metalinguagem, verificamos que os resultados obtidos no pré-teste não revelaram diferenças estatisticamente significativas ($U=42,000$; $p=0,541$), o mesmo aconteceu após a aplicação do programa de intervenção, quando os resultados do pós-teste também não revelaram ($U=34,000$ e $p=0,222$).

- Ao nível da aplicação dos testes de consciência fonológica “POLILUX”, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. O programa de intervenção causou diferenças no grupo de intervenção,

apenas detetada nas provas “Fonema inicial” ($U=21,500$; $p=0,025$), “Segmentação silábica” ($U=28,500$; $p=0,044$) e no resultado total Molly ($U=22,000$; $p=0,033$). Nas restantes provas não se verificou alterações.

4.1.1 Comparação do resultado da aplicação do programa de intervenção, no instrumento TL-ALPE Metalinguagem e nos testes POLLILUX

No que diz respeito à distribuição dos resultados da amostra após a implementação do programa de intervenção, no instrumento TL-ALPE Metalinguagem não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

Este aspeto pode-se dever-se a fatores relacionados com a estrutura do programa de intervenção, sendo alvo de análises posteriores. No entanto, pode existir a possibilidade destes resultados estarem associados ao facto do programa de intervenção PILLAR trabalhar maioritariamente as competências linguísticas presentes nos testes POLLILUX tendo mais itens para avaliação do que o instrumento TL-ALPE Metalinguagem.

Assim, pode existir a possibilidade dos testes POLLILUX estarem mais adaptados ao programa de intervenção PILLAR do que os testes de Metalinguagem do instrumento TL-ALPE Metalinguagem.

Dado as correlações positivas entre o projeto POLLILUX e o TL-ALPE Metalinguagem, verificamos que, tendo em conta que o POLLILUX avalia competências de consciência fonológica que também estão presentes no ALPE Metalinguagem daí os resultados de correlação extremamente fortes entre um e outro instrumento.

As diferenças estatisticamente significativas encontradas entre os dois grupos (grupo de controlo e grupo de intervenção), podem verificar que o programa de intervenção aplicado nesta amostra para a presente investigação, tenha efeitos nas competências linguísticas avaliadas pelos testes POLLILUX.

4.2 Conclusões

Os resultados deste estudo contribuem para um conhecimento na avaliação e intervenção da linguagem no âmbito do uso das competências linguísticas nas crianças do pré-escolar, de forma a prevenir situações de risco e intervir precocemente nas dificuldades da linguagem, contemplando as competências emergentes necessárias para a aprendizagem convencional da leitura e escrita, com a literacia emergente.

O programa de intervenção PILLAR parece estar associado positivamente à melhoria das competências linguísticas adquiridas no período pré-escolar.

O programa de intervenção PILLAR à semelhança de programas de intervenção utilizados noutros países com uma abordagem semelhante teve impacto positivo no grupo de intervenção face ao grupo de controlo nas competências de consciência fonológica, o que poderá ser explorado mais profundamente no futuro, com o objetivo de chegar a um programa de intervenção que possa ser utilizado como forma de promoção, não só destas competências, mas de outras competências que são precursoras da literacia emergente e da aprendizagem da leitura e da escrita quando as crianças iniciam formalmente a aprendizagem destas no primeiro ano.

Considera-se que este estudo foi pertinente fornecendo dados no âmbito da avaliação e intervenção da linguagem, permitindo a realização de diversas investigações. A intervenção pode complementar-se também com o trabalho educativo desenvolvido pelos profissionais de educação que acompanham as crianças e pelos pais.

Neste sentido, esta investigação procurou acrescentar conhecimento tanto na avaliação como na intervenção na área das competências linguísticas e literacia emergente, uma vez que existe uma necessidade crescente desta vertente. A identificação precoce e a intervenção preventiva podem colmatar o risco nas dificuldades de aprendizagem sentidas pelas crianças, de forma a fornecer estimulação às mesmas.

Estes estudos mostram ter muita relevância no sentido em que o programa de intervenção de linguagem oral pode assim vir a produzir impacto na aquisição e desenvolvimento das competências de linguagem oral de crianças em idade pré-escolar. Deste modo, procura-se prevenir e minimizar as dificuldades de linguagem em idade pré-escolar que se podem tornar mais significativas na transição para a idade escolar.

4.3 Limitações do estudo

Como limitações do estudo, apontamos o período pandémico 2020/2021, com alguns constrangimentos mais longos face aos cuidados que exigiam nas interações com as crianças, algumas das quais, o período de confinamento que impediu da presença das mesmas nas sessões de grupo,

verificando-se também, constrangimentos temporais, assegurados pelo período de isolamento dos jardins de infância no decorrer do ano letivo.

RECOMENDAÇÕES

Torna-se importante a existência de estudos que desenvolvam a intervenção e avaliação nas competências linguísticas em trabalho mútuo com os pais e família nos variados contextos da criança. De outro modo, torna-se valoroso a formação e constante atualização dos profissionais de educação nesta área visto serem habilidades de grande importância para o futuro acadêmico das crianças que podem causar consequências a nível social e comunicativo da criança na sua interação com os pares.

Por outro lado, a detecção precoce e intervenção adequada, podem criar condições para melhorar o desempenho das crianças futuramente. Assim, a detecção precoce das alterações da fala e da linguagem é fundamental, de forma a permitir a orientação para equipas especializadas de intervenção, preferencialmente na idade pré-escolar. O objetivo principal é que as dificuldades ao nível da linguagem e fala, estejam ultrapassadas na altura de iniciação do primeiro ciclo do Ensino Básico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, S. (2017). *Análise das Narrativas Oraís em Crianças entre os 12 e os 40 meses: Um estudo quantitativo exploratório em Contexto de creche*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho).

Almeida, L. S., & Freire, T. (2010). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª edição). Braga: Psiquilíbrios.

Altares, M., Nieva, S., & Ornat, S. (2010.) Observar y medir el desarrollo gramatical temprano en español. *Psicothema* 22(1). 51–56.

Alves, A. (2010). *Intervenção nas competências de consciência fonológica num grupo de crianças em risco: O programa “Era uma vez...o mundo dos sons!”* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto, Porto.

Amaral, J., Cruz, J., Constante, P., Pinto, P., Almeida, M., Lopes, E., & Cruz, F. (2017). Competências de matemática e de literacia: Estudo correlacional. *Revista Portuguesa de Educação*, 85-105.

American Psychological Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Andrade, F. (2012). *Perturbações da linguagem na criança: Análise e caracterização*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Azevedo, A. (1998). *Desenvolvimento Linguístico da Criança em Idade Pré-Escolar e Estimulação no Contexto Familiar*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Azevedo, C. (2021). *Escala de Comunicação para a idade escolar (ECIE) – Versão para professores: Um estudo exploratório com alunos com e sem necessidades educativas do 3º e 4º anos do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho.

Becky, L. & Spivey, M. (2012). *Narratives – From oral to written language*. Free, educational handouts for teachers and parents, 349. Retirado em outubro de 2016, de <https://www.superduperinc.com/handouts/pdf/350%20Narrative%20Stages.pdf>

Bernstein, D. K., & Tiegerman-Farber, E. (2009). *Language and communication disorders in children* (6th ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Breton, N., Besse, A., & Royer, C. (2010). La conscience morphologique est-elle une variable importante dans l'apprentissage de la lecture? *Educar em Revista*, 38, 73 - 91.

Bishop, D., & Mogford, K. (2002). *Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais*. (1.^a edição; M. Lomba & L. Lankszner, Trad.). Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter.

Bloom, L., & Lahey, M., (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.

Canongia, M. (2005). *Manual de terapia da palavra* (5^a ed.). Rio de Janeiro: Revinter.

Carvalho, M. R. M. (2019). *Comunicação social e competência social: Um estudo de crianças portuguesas entre os 4 e os 6 anos com e sem perturbação do desenvolvimento da linguagem*. (Tese de Doutoramento não publicada, Universidade do Minho).

Castro, A., Alves, D. C., Correia, S., & Soares, C. (2018). Phonological awareness screening and assessment tool for European Portuguese speaking children. Poster presented no *10th European CPLOL Congress of Speech and Language Therapy*, Portugal.

Cielo, C. A. (2001). *Habilidades em Consciência Fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade*. Tese de Doutoramento em Linguística Aplicada. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Correia, L. C. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. (2^o ed.). Porto: Porto Editora.

Cunha, S. (2013). *Análise de Narrativas Oraís em Crianças Com e Sem Perturbação da Linguagem: Um Estudo no Conselho de Guimarães*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho.

Cruz, M. (2002). *Aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças em situação de risco, na idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado Escola Superior de Educação, Algarve.

Cruz-Santos, A. (2002). *Perturbações da linguagem: Para a construção de um instrumento de avaliação*. (Dissertação de Mestrado, não publicada, Universidade do Minho).

Cruz-Santos, A. C. (2019). *Documentos policopiados da unidade curricular de Problemas de Comunicação* (Manuscrito não publicado, Universidade do Minho).

Dewart, H., & Summers, S. (1995). *The Pragmatics Profile of Everyday Communication Skills in Children* (Second). Windsor: NFER-Nelson.

Decreto-lei n.º 54/2018. Diário da República, 1.ª série – N.º 129 - 6 de julho de 2018. 2196 – 2200.

DGE. (2018). *Para uma educação inclusiva - Manual de apoio à prática*. Retirado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf.

Dionísio, M. L. & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal. Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*, 24(2), 597-622

Dodd, B. & Gillon, G. (2001). Exploring the relationship between phonological awareness, Speech Impairment, and Literacy. *International Journal of Speech Language Pathology* 3(2): 139-147.

Engel de Abreu, P., Cruz-Santos, A., & Puglisi, M. (2014). Specific language impairment in language-minority children from low-income families. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49 (6), 736-747

Faria, I., Pedro, E. Duarte, I., & Gouveia, E. (2007). *Introdução à linguística geral e portuguesa* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.

Franco, M. da G., Reis, M. J., & Gil, T. M. S. (2003). Comunicação, Linguagem e Fala. *Perturbações Específicas de Linguagem Em Contexto Escolar*, 55. [http://moodle.ips.pt/1819/pluginfile.php/477393/mod_resource/content/0/Franco al. %282003%29. Comunicação%2C Linguagem e Fala - Perturbações Específicas de Linguagem em Contexto Escolar.pdf](http://moodle.ips.pt/1819/pluginfile.php/477393/mod_resource/content/0/Franco%202003%29.%20Comunicação%2C%20Linguagem%20e%20Fala%20-%20Perturbações%20Específicas%20de%20Linguagem%20em%20Contexto%20Escolar.pdf)

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas.

Fricke, S., Burgoyne, K., Bowyer-Crane, C., Kyriacou, M., Zosimidou, A., Maxwell, L., Levag, A., Snowling, M. J., & Hulme, C. (2017). The efficacy of early language intervention in mainstream school settings: A randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58 (10), 1141-1151.

Fox, B. & Routh, D. K. (1975). Analyzing spoken language into words, syllables, and phonemes: A developmental study. *Journal of Psycholinguist Research*, 4 (4), 331-342

Gillam, R. B., Marquardt, T. P., & Martin, F. N. (2000) *Communication sciences and disorders: From science to clinical practice*. San Diego: Singular Publishing Group.

Haley, A., Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Snowling, M. J., & Fricke, S. (2017). Oral language skills intervention in pre-school: A cautionary tale. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52, 71-79.

Hannon, P. (2000). *Refleting on literacy in education*. New York: Routledge Falmer.

Kay, E., & Santos, M. (2014). *Grelha de Observação da Linguagem - Nível Escolar - GOL-E* (2nd ed.). Oficina Didática.

Koutsoftas, A. D., Harmon, M. T., & Gray, S. (2009). The effect of Tier 2 intervention for phonemic awareness in a response-to-intervention model in low-income preschool classrooms. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 40(2), 116-130. doi: 10.1044/0161-1461(2008/07-0101)

Kozminsky, L., & Kozminsky, E. (1995). *The effects of early phonological awareness training on reading success*. *Learning and Instruction*, 5(3), 187-201.

Law, J., & Roy, P. (2008). Parental report of infant language skills: A review of the development and application of the communicative development inventories. *Child and Adolescent Mental Health*, 13: 198-206. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2008.00503.x>

Leal, T., Peixoto, C., Silva, M., & Cadima, J. (2006). Desenvolvimento da literacia emergente: Competências em crianças de idade pré-escolar. *Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, M. C. M. P., Barbarini, G. C., Gagliardo, H. G. R. G., Arnais, M. A. de O., & Gonçalves, V. M. G. (2004). Observação do desenvolvimento de linguagem e funções auditiva e visual em lactentes. *Revista de Saúde Pública*, 38(1), 106–112. <https://doi.org/10.1590/s0034-89102004000100015>

Lima, R. (2009). *Fonologia infantil: Aquisição, avaliação e intervenção*. Coimbra: Edições Almedina.

Lima, R. M., & Colaço, C. S. (2010). Falantes Conscientes, Leitores Competentes. *Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa*. E. R. Científica. Coimbra. 1: 245- 256.

Lopes, J., & Fernandes, P. P. (2009). Emergent literacy beliefs in preschool and kindergarten contexts. *L1 - Educational Studies in Languages and Literature*, 9(4), 5-26.

Lúcia, M., & Oliveira, V. De. (2001). *Língua : Modalidade oral / escrita*, 50–67.

Machado, M. (2011). *Implicações da consciência morfológica no desenvolvimento da escrita*. Tese de Mestrado em Ensino Especial. Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa.

Marinho, L. (2021). Escala de comunicação para a idade pré-escolar (ECIPE) – versão para educadores: um estudo exploratório em contextos inclusivos na região norte. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho). Retirado de: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/74048>.

Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software e aplicações*. Pêro Pinheiro: Report Number, Lda.

Mason, J. M., & Stewart, J. (1990). Emergent literacy assessment for instructional use in Kindergarten. In L. M. Morrow & J. K. Smith (Eds.), *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 155-175). Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.

Mata, L. (1999). Literacia – O papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, 1(17), 65-77.

McCormack, J., Harrison, L. J., McLeod, S., & McAllister, L. (2011). A Nationally Representative Study of the Association Between Communication Impairment at 4-5 Years and Children's Life Activities at 7-9 Years. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 54(5), 1328-1348.

Melo, K. (2002). *Uma proposta alternativa para o ensino da ortografia*. Tese de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Mendes A, Afonso E, Lousada M, Andrade F, Sena A. Teste fonético fonológico ALPE. Aveiro: Edubox S.A.; 2014.

Ministério da Educação. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Muter, V. (2004). Antevendo as dificuldades de leitura e de ortografia das crianças. *Dislexia, fala e linguagem: Um manual do profissional*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, pp. 43-56.

Neaum, S., (2012). *Language and literacy for the early years*. London: Sage. Nelson,

Katherine (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the society for research in child development* 38(1/2). 1–135.

Nippold, M. (1998). *Later Language Development - The School - Age and Adolescent Years* (2^a ed.). Austin, Texas: PRO - ED, Inc.

Nunes, T., Bryant, P., & Olsson, J. M. (2003). Learning morphological and phonological spelling rules: an intervention study. *Scientific Studies of Reading*. Vol. 7, No 3, 289-307.

Owens, R. (2008). *Language development: An introduction* (7th ed.). Pearson Education.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2007). *Human development* (10.^a edição). Nova Iorque: McGraw-Hill Companies.

Pinto, P., & Lopes, J. A. (2016). Literacia pré-escolar e desempenho na leitura na instrução primária. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(4), e324210. <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e324210>.

POLILUX. (2014-2018). *A Preschool Oral Language Intervention for Language-Minority Children: A Randomized Controlled Trial* (POLILUX). Material não publicado, Universidade de Luxemburgo, Luxemburgo.

Sapage, S., & Cruz-Santos, A. (2021). Portuguese early literacy screening tool- RaLEPE: Pilot study. *Revista De Investigación En Logopedia*, 11(2), e71711. <https://doi.org/10.5209/rlog.71711>

Mendes, A., Lousada M., & Valente A., (2015). *Rastreio de linguagem e Fala* (RALF). Aveiro: Edubox.

Reed, V. A. (2018). *An introduction to children with language disorders* (5 th ed.) NY: Pearson

Richgels, D. J., Poremba, K. J., & McGee, L. M. (1996). *Kindergarteners talk about print: Phonemic awareness in meaningful contexts*. *The Reading Teacher*, 49(8), 632-642.

Rios, C. (2013). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. 2ª Edição. Viseu: PsicoSoma.

Rigolet, S.A. (2000). *O Trés P- precoce, progressivo, positivo - comunicação e linguagem para uma plena expressão*. Porto: Porto Editora.

Rigolet, S. (2006). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem*. (2º ed.). Porto: Porto Editora.

Rogde, K., Å. M. Hagen, M. Melby-Lervåg e A. Lervåg. (2019). "The Effect of Linguistic Comprehension Instruction on Generalized Language and Reading Comprehension Skills: A Systematic Review." *Campbell Systematic Reviews* 15 (4): 1 - 37. doi: 10.1002 / cl2.1059.

Rodrigues, J. (2013). *Avaliação do impacto de um programa de intervenção de sensibilização à linguagem escrita* (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.12/2769>.

Santos, I. (2009). "Era uma vez...": *Um estudo sobre o desenvolvimento da competência narrativa em crianças*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Sapage, S. (2017). *Narrative Retelling Task: Um estudo com crianças em idade pré-escolar em contextos inclusivos na região norte de Portugal e no Luxemburgo* (Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Universidade do Minho.

Sapage, S., & Cruz-Santos, A., & Engel de Abreu, P. (2020). Setting-based oral language intervention programs for preschool-aged children: A systematic literature review. *International Journal of Arts and Social Science*, 3(6), 40-51.

Sapage, S. P., & Cruz-Santos, A. (2021). Portuguese Early Literacy Screening Tool RaLEPE: A Pilot Study. *Revista de Investigación en Logopedia* 11(2), e71711. <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.71711>

Seixas, M. (2007). *O Desenvolvimento da Consciência Morfológica em Crianças de 5 anos*. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/61499836.pdf>

Segalowitz, M., & Rapin, I. (2003). *Handbook of neuropsychology*. Amsterdam: Elsevier.

Shiple, K., & McAfee, J. (2004). *Assessment in speech-language pathology: A resource manual*. (3^o ed.). Clifton Park: Delmar Learning.

Silva, E. (2019). *Validação da lista de verificação da fala e da linguagem de crianças com e sem NEE: Um estudo exploratório nas escolas de ensino primário em Angola*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho).

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

Sim-sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Lisboa: Edições Asa.

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C., (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2018). *Desenvolvimento da linguagem* (2^a ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

Sousa & Correia (1994). Linguagem, desenvolvimento e comunicação em crianças e adolescentes em situação de educação. In J. Tavares (ed.). *Para intervir em educação*. Aveiro, CIDInE: 279-95.

Teixeira, C., & Alves, R. (2012). *Avaliação do programa de promoção da literacia emergente: Ouvir as letras*. Atas do II seminário internacional. Retirado de: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/76251>

Vaughn, S., & Bos, C. (2009). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (7^a ed.). New Jersey: Pearson.

Ventura, R., Figueiredo, S., & Capelas, S. (2019). *Eficácia de um programa de consciência fonológica no pré-escolar*. *Psique XV*, n^o1 (98–109). <http://dx.doi.org/10.26619/2183-4806.xv.1.6>.

Viana, F. (1993). *Avaliação da linguagem. Adaptação do "Bankson Language Screening Test" à população portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Viana, F. L., & Teixeira M. M. (2002). *Aprender a ler - da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Lisboa: Edições ASA

Viana, F. (2002). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Westby, Dominguez & Patti (1996). A performance/competence model of observational assessment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 27(2). 144–156.

Westerlund, Berglund & Mårten, (2006). Can severely language delayed 3-year-olds be identified at 18 months? Evaluation of a screening version of the MacArthur–Bates Communicative Development Inventories. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 49(2). 237–247.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

Xavier, M. F., & Mateus, M. H. (orgs.) 1992. *Dicionário de Termos Linguísticos*, Volume II. Lisboa: Edições Cosmos.

Yopp, H., & Stapleton, L. (2008). Conciencia fonémica en Español. *The Reading Teacher*, 61(5), 374–382.

VI. ANEXO

Anexo A - Termo de consentimento informado, livre e esclarecido para os encarregados de educação

Carta de Apresentação do Projeto

Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar

No âmbito da **Dissertação de Mestrado em Educação Especial- Necessidades Educativas Especiais do Domínio Cognitivo e Motor**, encontro-me a realizar um trabalho de investigação com o tema “Intervenção em competências linguísticas em crianças de idade pré-escolar num contexto inclusivo na região norte” começando com a aplicação do **Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE)** (Sapage & Cruz-Santos, 2019), **seguidamente uma avaliação e intervenção** em crianças com idades entre os 4 e os 6 anos, e orientado pela Professora Doutora Anabela Cruz-Santos.

O Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar é um instrumento de deteção de possíveis alterações nas competências associadas à literacia emergente, nomeadamente linguagem oral, metalinguagem e competências emergentes associadas a letras e livros. Este rastreio poderá ser aplicado por diversos profissionais nas áreas de educação e saúde, bem como pais e cuidadores das crianças.

Deste modo, agradeça a sua colaboração no preenchimento a algumas questões do RaLEPE, pois como pai/cuidador da criança é quem melhor conhece a criança podendo responder assertivamente. O preenchimento do questionário terá cerca de 10-15 minutos de duração, sendo a **sua colaboração muito importante!**

A confidencialidade das respostas é garantida.

Caso não compreenda alguma questão, ou tenha alguma dúvida, pode contactar-me através do e-mail lararebelo1998@hotmail.com

Lara Rebelo

Termo de consentimento informado, livre e esclarecido

Eu, como representante legal de _____ (primeiro e último nome da criança), concordo em participar neste estudo, respondendo voluntariamente ao Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar. Para o caso de encontrar alguma questão que não tenha sido respondida, autorizo a investigadora a contactar-me (nº de telemóvel ou e-mail do representante legal da criança) _____

Declaro que fui devidamente informado e esclarecido sobre os objetivos e procedimentos da investigação.

_____/_____/_____

Carta de Apresentação do Projeto
Rastreo de Literacia Emergente Pré-Escolar

No âmbito do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho, encontro-me a desenvolver um trabalho de investigação que tem como objetivo validar o **Rastreo de Literacia Emergente Pré-Escolar** (RaLEPE) em crianças de Portugal Continental e Regiões Autónomas, com idades entre os 3 e os 6 anos, e orientado pela Professora Doutora Anabela Cruz-Santos.

O **Rastreo de Literacia Emergente Pré-Escolar** é um instrumento de deteção de possíveis alterações nas competências associadas à literacia emergente, nomeadamente linguagem oral, metalinguagem e competências emergentes associadas a letras e livros. Este rastreo poderá ser aplicado por diversos profissionais das áreas da educação e da saúde, bem como pelos pais ou cuidadores das crianças.

Deste modo, agradeço a sua colaboração e consentimento no sentido de responder a algumas questões do RaLEPE, pois como pai/cuidador é uma das pessoas que melhor conhece a sua criança e que melhor a poderá avaliar. O preenchimento leva cerca de 10-15 minutos. **A sua colaboração é muito importante!**

A confidencialidade das respostas é garantida, tal como estabelecido pelo Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD) - UE n.º 2016/794 (<https://www.uminho.pt/PT/uminho/protecao-de-dados/>). As suas respostas serão confidenciais e não serão associadas em qualquer momento à sua pessoa ou à criança.

Caso não compreenda alguma questão, ou tenha alguma dúvida, pode contactar-me através do e-mail: sarasapage.ie@gmail.com

Sara Sapage, Bolseira de Investigação (FCT)

Ficha de Caraterização da Criança e da Família

(Sapage & Cruz-Santos, 2019)

Código da criança: _____

Data: _____

Todas as questões serão tratadas com confidencialidade. Apenas o investigador responsável terá acesso às respostas. Os nomes não se tornarão públicos.

Nome: _____ _____	Género: _____	Estabelecimento de ensino: <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> IPSS <input type="checkbox"/> Privado
Idade: __ anos Data de nascimento: __/__/__		Avaliador: <input type="checkbox"/> Educador(a) de Infância <input type="checkbox"/> Pais <input type="checkbox"/> Familiar <input type="checkbox"/> Outro,
Distrito: _____		quem? _____
Concelho: _____		Data da avaliação: __/__/__

Caraterização da criança

Nacionalidade da criança:

- Portuguesa
 Outra, qual? _____

A criança é beneficiária do subsídio escolar:

- Não
 Sim, qual escalão? _____

Primeira língua da criança:

- Português
 Outra, qual? _____

A criança tem algum problema:

- Cognitivo, qual? _____
 Motor, qual? _____
 Fala e/ou linguagem, qual? _____
 Saúde, qual? _____
 Outro, qual? _____
 Nenhum das anteriores

A criança recebe algum apoio educativo/ especializado?

- Educação Especial
 Equipa Local de Intervenção Precoce
 Terapia da fala
 Psicologia
 Fisioterapia
 Terapia Ocupacional
 Neuropediatria
 Outro,
qual? _____
 Nenhuma das anteriores

Se sim, em que local?

- Domicílio da família
 IPSS/ Jardim de infância
 Instalações da Equipa Local de Intervenção Precoce
 Clínica/ Centro privado/ Hospital
 Outro,
qual? _____

Caraterização da família

Quantas pessoas moram na casa da criança?

Mora com quem? Pais Só com a Mãe Só com o Pai Pais e irmão(s) Outros,
quem? _____

A criança é o primeiro filho? Sim Não Se não, qual a ordem de nascimento (ex. é o 2º de 4
filhos)? _____

Qual a primeira língua da MÃE?

Qual a primeira língua do PAI?

Quais as habilitações académicas da MÃE?

Quais as habilitações académicas do PAI?

Qual a atual profissão da MÃE?

Qual a atual profissão do PAI?

Sessão 4



1. Acolhimento (2 min)

Objetivos

Introduzir a sessão;
Rever as regras da Pillar;
Rever os dias da semana e a caderneta do tesouro.

Introduzir a sessão
Orientações

1. Boas-vindas;
2. Encontrar a Mascote Pillar “*Onde está a Pillar?*”;
3. Rever o quadro dos dias da semana e apontar no quadro o dia da sessão;
4. Rever as regras da Pillar;
5. Rever a caderneta do Tesouro de cada criança

Material

Mascote Pillar;
Quadro dos dias da semana;
Cartões das regras da Pillar;
Mapa do tesouro.

2. A floresta mágica!: Identificar as sílabas iniciais da floresta (25 min)

Objetivos

Nomeação de imagens de objetos
(vocabulário);
Segmentação silábica
(consciência fonológica);
Emparelhar palavras com a mesma sílaba
inicial.

Orientações

1. Apresentar a floresta mágica e realçar os diversos animais e objetos presentes. Pedir para nomear. Caso a criança não nomeie, o profissional/cuidador deve descrever o objeto (pela função) ou o animal através da sua categoria e características. Se a criança não conhecer o objeto ou animal, descrever e dar exemplos de frases com o uso adequado do seu nome.

Material

Imagem da floresta mágica (*ppt* ou *A3*);
Imagens: casa- carro; vaca- vaso, mota- mola; foto-
foca; lixo-limão, pizza-pipoca, banana-baleia,
caranguejo-camarão; manteiga-manga, gato-galo,
bota-bola, caracol-caneta, lápis-laço, botão-
bolacha, bata-balão; cogumelo-coração.
Distratores: viola, vela, águia, macaco, bicicleta.

3. Despedida (3 min)

Objetivos

Promover a reflexão sobre a sessão e a sua sequência.

Material

Caderneta do Tesouro;
Pedras preciosas ou Moedas.

Orientações

1. Incentivar as crianças a pensar na sessão e na sua sequência: *“Vamos pensar no que fizemos hoje. Quem é que me diz o que fizemos primeiro? E depois?”*
Se as crianças não responderem, deverá dar exemplos: *“Primeiro, entrámos na sala e dissemos: Bom dia! Depois fizemos um jogo com...”*
2. Perguntar às crianças qual foi a aventura da sessão (ex., *“procurámos palavras que rimam, procurámos palavras que começam pelo mesmo som”*, etc.).
3. Completar a caderneta do Tesouro de cada criança.

Anexo D – Imagens dos materiais e aplicação no programa de intervenção PILLAR (Sapage, Cruz-Santos & Engel de Abreu, 2020)



Figura 2 - Material do programa de intervenção



Figura 3 - Material do Programa de Intervenção



Figura 4 - Material do Programa de Intervenção