



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

**A ARTICULAÇÃO ENTRE PROFESSOR E TERAPEUTA DA
FALA NA INTERVENÇÃO COM CRIANÇA COM PERTURBAÇÃO
DO DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGEM**

ESTUDO DE CASO

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Didática da Língua Portuguesa

Daniela Alexandra Rosa Ribeiro

2019



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**

A ARTICULAÇÃO ENTRE PROFESSOR E TERAPEUTA DA FALA NA INTERVENÇÃO COM CRIANÇA COM PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGEM

ESTUDO DE CASO

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Didática da Língua Portuguesa

Projeto orientado por:

Prof. Doutora Dina Caetano Alves (orientadora)

Prof. Doutora Adriana Cardoso (coorientadora)

Daniela Alexandra Rosa Ribeiro

2019

À minha mãe e à minha avó que recordo todos os dias com eterna saudade.

Agradecimentos

O estudo aqui apresentado é resultado de um esforço pessoal a que me propus. Ainda assim, independentemente do meu empenho e dedicação, este trabalho não teria sido possível sem o apoio de várias pessoas. Desta forma gostaria de agradecer a todas!

Às minhas orientadoras por me conduzirem neste desafio...

À Professora Doutora Dina Alves que, mesmo sem me conhecer, aceitou acompanhar-me, pelo conhecimento científico com que orientou e coordenou este estudo.

À Professora Doutora Adriana Cardoso pela constante disponibilidade, pelo apoio e orientação e, principalmente, pelos incentivos.

À Lénia Ferreira e Ana Teresa Pirote pelo contributo fundamental para o desenvolvimento deste estudo.

Ao aluno deste estudo, o M., e à sua família pois sem eles não seria possível.

A todos os meus verdadeiros amigos, que mesmo privados da minha presença, se disponibilizaram para me incentivar e ajudar de diversas formas, mostrando-me a sua amizade, o seu amor e o seu companheirismo.

À minha superfamília por me mostrarem que a vida é quase sempre boa e que, apesar das adversidades, é possível ser feliz. Em especial ao meu irmão, por ser a pedra angular que, ao longo da minha vida, me tem apoiado e orientado. Estaremos sempre juntos!

Ao Nuno por tudo aquilo que não pode ser traduzido em palavras, por me apoiar e estar sempre ao meu lado.

Resumo

O presente projeto pretende, por um lado, avaliar o impacto que um programa de intervenção, especificamente orientado para o desenvolvimento da consciência fonológica, tem numa criança com diagnóstico de Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem e, por outro, analisar o modelo de articulação estabelecido entre a professora de 1.º Ciclo e a terapeuta da fala no decorrer dessa intervenção.

Neste âmbito, desenvolveu-se um estudo de caso, de natureza qualitativa, que contemplou três fases: avaliação pré-intervenção; intervenção de dezoito sessões, realizada pela professora titular de turma e pela terapeuta da fala; e avaliação pós-intervenção.

O programa de intervenção, que teve como base os programas de Freitas, Alves e Costa (2007) e de Alves (2014), recorreu a duas modalidades de trabalho: sessões individuais (com terapeuta da fala ou com a professora) e sessões em grande grupo (em contexto de sala de aula) e teve como objetivo desenvolver atividades que proporcionassem a estabilização do conhecimento fonológico relativamente às propriedades fonológicas em que o aluno em estudo apresentava dificuldades: (i) vozeamento; (ii) ponto de articulação; (iii) modo de articulação.

Após a aplicação do programa de intervenção, verificou-se uma evolução positiva do aluno no que diz respeito à consciência fonológica, consciência morfológica e à competência ortográfica.

De igual modo, a intervenção e a comunicação articuladas entre a terapeuta da fala e a professora titular percecionadas como uma mais valia por todos os participantes da intervenção.

Pode-se, assim, concluir que a aplicação do programa promoveu, de um modo geral, a melhoria da capacidade linguística da criança em estudo, demonstrando a sua eficácia.

Palavras-chave: Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Terapia da fala; Consciência fonológica; Educação inclusiva.

Abstract

On one hand, the purpose of this study is to evaluate the impact of an intervention program, specifically oriented to the development of phonological awareness, on a child with a Language Development Disorder diagnosis and, on the other hand, to analyse the articulation model established between the teacher and the speech therapist in the course of this intervention.

A case study was carried out, of a qualitative nature, divided into three phases: pre-intervention evaluation; intervention of eighteen sessions, performed by the class teacher and the speech therapist, and finally, post-intervention evaluation. The intervention program, based on the programs of Freitas, Alves & Costa (2007) and Alves (2014), occurred at different moments: individually (in speech therapy or classroom sessions with the teacher) and in a large group (in classroom context) and focused on developing activities that would provide phonological knowledge stabilization in relation to the phonological properties in which the student under study presented difficulties: (i) voicing, (ii) point of articulation and (iii) mode of articulation.

After applying the intervention program there was a positive evolution of the student, with regard to phonological awareness, morphological awareness and orthographic competence.

Also, the intervention and communication between the speech therapist and the class teacher was seen as a plus for all participants in the intervention.

It can therefore be concluded that the program implementation has generally improved the linguistic ability of the child under study, demonstrating its effectiveness.

Keywords: Language Development Disorder; Phonological awareness; Inclusive education; Primary education.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução	1
2. Enquadramento teórico	2
2.1. Linguagem, aquisição e aprendizagem	2
2.1.1. Linguagem Verbal	2
2.1.2. Oralidade e Escrita	3
2.1.3. Aquisição da Linguagem	6
2.1.4. Desenvolvimento fonológico e consciência fonológica	8
2.1.5. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita	10
2.2. Perturbações da Linguagem na Criança	16
2.2.1. Dificuldades de Linguagem	16
2.2.2. Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem	18
2.3. Intervenção com crianças com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem	24
2.3.1. Intervenção multinível	24
2.3.2. Princípios gerais de intervenção pedagógica	26
2.3.3. Educação inclusiva: enquadramento legal	29
2.3.4. O terapeuta da fala em contexto escolar	33
3. Metodologia	37
3.1. Problemática e questões orientadoras	37
3.2. Objetivos e design do estudo	38
3.3. Caracterização do contexto socioeducativo	40
3.3.1. A escola	40
3.3.2. A sala de aula	40
3.3.3. A Turma	41
3.3.4. O sujeito em estudo	41
3.3.5. A equipa disciplinar	43
3.4. Procedimentos e Instrumentos	44

3.4.1. Instrumentos de Recolha de Dados.....	45
3.4.2. Técnicas de Análise de Dados	48
3.5. Plano e descrição da Intervenção	50
4. Apresentação e discussão dos dados.....	63
5. Conclusão	82
Referências.....	84
Apêndices	93
Apêndice A. Diário de Bordo	94
Apêndice B. Notas de campo	95
Apêndice C. Plano Individual de Trabalho	96
Apêndice D. Agenda Semanal	98
Apêndice E. Cronograma da intervenção	99
Apêndice F. Caderneta de estratégias multissensoriais.....	100
Apêndice G. Coletânea de regras de ortografia	101
Anexos	102
Anexo A. Relatório inicial — Terapeuta da fala	103
Anexo B. Relatório de avaliação psicológica	107
Anexo C. Carta à Diretora Pedagógica	110
Anexo D. Carta ao Encarregado de Educação	111
Anexo E. Relatório pré-intervenção — Terapeuta da Fala.....	112
Anexo F. Relatório pós-intervenção — Terapeuta da Fala	116
Anexo G. Teste ConF.IRA: folha de rosto.....	117

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Colaboração entre os vários membros da equipa disciplinar e suas relações	24
<i>Figura 2.</i> Níveis de intervenção do terapeuta da fala.....	33
<i>Figura 3.</i> Modalidades de intervenção do terapeuta da fala em contexto escolar.	35
<i>Figura 4.</i> Nível de realização dos objetivos, após a intervenção.	72
<i>Figura 5.</i> Circuito de circulação dos instrumentos usados pelo aluno, terapeuta e professora.....	76
<i>Figura 6.</i> Circuito de comunicação entre a terapeuta e a professora.....	77
<i>Figura 7.</i> Reflexão do M. sobre o programa de intervenção.....	79

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. <i>Aspetos diferenciadores de escrita e oralidade</i>	4
Tabela 2. <i>Elementos de oposição entre escrita e oralidade</i>	5
Tabela 3 <i>Períodos da aquisição da linguagem, à luz de uma perspetiva moderna e de abordagens anteriores</i>	7
Tabela 4 <i>Indicadores metalinguísticos do domínio fonológico</i>	10
Tabela 5 <i>Exemplos de sílabas, pseudopalavras e palavras usadas no programa de intervenção</i>	54
Tabela 6 <i>Resultados obtidos nas aplicações do teste ConF.IRA, antes e após a intervenção</i>	63
Tabela 7 <i>Número de palavras por texto antes e após a intervenção</i>	65
Tabela 8 <i>Desvios ortográficos analisados no Caderno de Escrita, antes e após a intervenção</i>	66
Tabela 9 <i>Desvios ortográficos de contraste de par de vozeamento</i>	68
Tabela 10 <i>Conversão ortográfica de contraste de vozeamento tendo em conta a classificação articulatória das consoantes</i>	69
Tabela 11 <i>Desvios ortográficos de contraste de nasalidade</i>	70
Tabela 12 <i>Desvios ortográficos de formatos silábicos marcados CCV e CVC</i>	71
Tabela 13 <i>Resultados obtidos nas provas de avaliação realizadas antes e depois da intervenção</i>	73

LISTA DE ABREVIATURAS

ASHA	American Speech-Language-Hearing Association
CEB	Ciclo do Ensino Básico
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo Português
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NSE	Necessidades de Saúde Especiais
PDL	Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem
PNEP	Programa Nacional de Ensino do Português
SWOT	Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
WISCIII	Wechsler Intelligence Scale for Children – Third Edition

1. INTRODUÇÃO

A maioria das crianças adquire a linguagem naturalmente, sem qualquer aprendizagem formal (Bernstein, 1993). No entanto, de acordo com Rodrigues (2009), algumas crianças apresentam dificuldades na aquisição e desenvolvimento da linguagem que podem envolver perturbações da linguagem.

O presente projeto centra-se na articulação estabelecida entre o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e terapeuta para a intervenção com uma criança com diagnóstico de Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem.

Em Portugal, não há evidência empírica sobre o tema e desconhece-se a existência de programas de intervenção que tenham por base a articulação entre abordagens terapêuticas e abordagens didáticas.

Assim, neste projeto, pretende-se, por um lado, avaliar o impacto de uma intervenção especificamente orientada para o desenvolvimento da consciência fonológica numa criança com diagnóstico de Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem e, por outro, analisar o modelo de articulação estabelecido entre a professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico e a terapeuta da fala no decorrer da intervenção.

A investigação desenvolve-se a partir de um estudo de caso estruturado em três fases: i) avaliação pré-intervenção, ii) aplicação da intervenção e iii) avaliação pós-intervenção.

O estudo está organizado em cinco capítulos, seguidos de um conjunto de apêndices e anexos. Após uma breve introdução (Capítulo 1), é apresentado o enquadramento teórico (Capítulo 2), que é constituído por secções dedicadas à linguagem, aquisição e aprendizagem (cf. 2.1.), às perturbações da linguagem na criança (cf. 2.2.) e à intervenção com crianças com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (cf. 2.3.).

No capítulo 3, intitulado *Metodologia*, apresentam-se a natureza do estudo, a problemática e respetivas questões orientadoras e os objetivos e design do estudo. Este capítulo apresenta, ainda, as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados e também a descrição do programa de intervenção. O capítulo 4 inclui a apresentação e discussão dos resultados do estudo. Por último, o capítulo 5 apresenta as conclusões relevantes que decorrem do estudo realizado.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O enquadramento teórico deste estudo encontra-se organizado em três secções, dedicadas à linguagem, aquisição e aprendizagem (cf. 2.1.); às perturbações da linguagem na criança (cf. 2.2.) e à intervenção com crianças com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (cf. 2.3.).

2.1. Linguagem, aquisição e aprendizagem

Esta secção apresenta a noção de linguagem verbal (cf. 2.1.1.), a distinção entre oralidade e escrita (cf. 2.1.2.), as principais etapas da aquisição da linguagem (cf. 2.1.3.), as dimensões da linguagem, considerando em particular os domínios da fonologia e fonética (cf. 2.1.4.), dado que são as dimensões privilegiadas na intervenção implementada. É ainda brevemente equacionada a articulação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita (cf. 2.1.5.).

2.1.1. Linguagem Verbal

A linguagem pode ser verbal ou não verbal, sendo encarada como imprescindível para a condição humana, é essencial e inerente à condição do ser humano, permitindo a compreensão e transmissão de informação através de um sistema linguístico (Sim-Sim, 1998 e Lima, 2009).

A linguagem verbal é um dos meios de que os seres humanos dispõem para transmitir ideias, opiniões e conceitos, recorrendo a um código convencionalizado de símbolos e de regras de combinação entre os mesmos. A sua especificidade parece relacionar-se com a especialização biológica do ser humano, nomeadamente com o desenvolvimento do sistema nervoso central (Faria, 1996). Segundo França, Wolf, Moojen e Rotta (2004), a “linguagem é um claro exemplo de função superior do cérebro cujo desenvolvimento se sustenta, por um lado, numa estrutura anatomofuncional geneticamente determinada e, por outro, no estímulo verbal dado pelo meio” (p. 469).

Faria (1996) refere que as capacidades biológicas do Homem possibilitam o uso da linguagem único, não se verificando noutras espécies, ainda que, em algumas situações possa ocorrer aprendizagem e/ou uso de linguagem menos evoluído. Considera-se,

então, que a linguagem é uma capacidade inerente a todos os seres humanos, distinguindo-os dos outros seres vivos.

Deste modo, a linguagem, como meio de comunicação verbal, constitui um sistema complexo com simbologia e regras que nos permitem comunicar, organizar o pensamento e arquivar informação.

Na literatura, assume-se que a linguagem se constitui, igualmente, como um ato social. Segundo Fonseca (2008), a linguagem verbal contempla regras complexas de uso dos símbolos de modo a permitir a organização dos sons, palavras, frases e conseqüente significado.

O uso da linguagem é fundamental para a formação das crianças enquanto indivíduos inseridos numa sociedade, na interação estabelecida com quem as rodeia, na condução das suas ações, em suma, na construção do seu pensamento.

A universalidade da linguagem verbal, usada não só para comunicar, mas também para pensar, é comprovada por aspetos comuns a todas as línguas:

- (i) Todas são complexas, capazes de exprimir qualquer ideia; (ii) todas são mutáveis no tempo, portanto, passíveis de evolução; (iii) todas são compostas por unidades discretas e reguladas por regras; (iv) em todas é possível expressar o passado, o presente, o futuro, a negação (...); (v) em todas se constata a relação de arbitrariedade entre o som e cadeias de sons) e o(s) significado(s) respectivo(s) (Sim-Sim, 1998, p. 23).

Neste sentido, a linguagem apresenta-se como o meio mais importante de expressão do ser humano, sucedendo-se a partir da estreita relação entre linguagem e pensamento, concretizada através da fala e/ou da escrita.

2.1.2. Oralidade e Escrita

A linguagem verbal subdivide-se em duas modalidades — oral e escrita — constituídas por universos específicos, pois possuem características, símbolos e regras próprias (Alves, no prelo).

Baptista, Viana e Barbeiro (2011) declaram que “a escrita e a oralidade se influenciam mutuamente, dado que existem situações em que a oralidade empresta à escrita as suas características com intuitos estéticos ou de verosimilhança discursiva e situações em que

o discurso oral, em contextos mais formais, usa algumas das estruturas da escrita, escrita e oralidade são duas realidades diferentes” (p. 12).

Freitas, Alves e Costa (2007) reforçam a relação entre oralidade e escrita realçando o facto de existir precedência da oralidade relativamente à escrita na história de vida da criança. Também Vigotsky (1962, citado por Martins & Niza, 1998) defende que “a linguagem escrita é uma função particular da linguagem que se desenvolve por diferenciação a partir da linguagem falada” (p. 24).¹

Assim, embora estas duas modalidades estejam profundamente ligadas, apresentam particularidades específicas e, por essa razão, poderão ser usadas em contextos diferentes. Barbeiro (1999) refere que “oralidade e escrita constituem diferentes maneiras de utilizar a linguagem verbal, de expressar significados linguísticos, apresentando especificidades ligadas às funções que desempenham e ao tratamento que efetuam” (p. 83).

Na Tabela 1, apresentam-se algumas diferenças entre oralidade e escrita.

Tabela 1.

Aspetos diferenciadores de escrita e oralidade

Aspetos	Oralidade	Escrita
Apropriação	forma espontânea e universal	ensino formal
Planificação	simultânea (ou quase) à produção	anterior à produção
Produção	impossibilidade de apagar	possibilidade de revisão
Correção	reformulação promovida pelo falante e pelo interlocutor	reformulação promovida pelo escritor

Nota. Baseado em Barbeiro (1999), Martins & Niza (1998) e Sim-Sim (1998).

De acordo com a Tabela 1, é possível verificar que oralidade e escrita diferem nos vários aspetos apresentados: apropriação, planificação, produção e correção.

Baptista et al. (2011) também apresentam o contraste existente entre escrita e oralidade, principalmente, no que respeita ao grau de ocorrência (cf. Tabela 2).

¹ Importa ainda referir que em todas as sociedades humanas está presente a comunicação através da fala, no entanto, só em algumas há comunicação e produção escrita. Castro e Gomes (2000) referem que a linguagem escrita não se encontra presente em todas as comunidades linguísticas e que a descoberta da escrita constitui um marco histórico da humanidade.

Tabela 2.

Elementos de oposição entre escrita e oralidade

	Oralidade	Escrita
Características dos registos oral e escrito	alto grau de redundância	baixo grau de redundância
	baixo nível de densidade lexical	alto nível de densidade lexical
	menor articulação frásica	maior articulação frásica
	maior utilização da coordenação	maior utilização da subordinação
	menos planeado	mais planeado
	menos prescritivo	mais prescritivo
	presença de elementos supra-segmentais (timbre e intensidade)	ausência de elementos supra-segmentais (timbre e intensidade); recurso à explicitação
	presença de elementos prosódicos [entoação, acento, pausas e ritmo] e para-linguísticos [gritos e choros, gestualidade corporal e facial]	presença da pontuação e sinais auxiliares de escrita substituição parcelar dos elementos prosódicos: pontuação, sublinhados, aspas, itálicos, parêntesis
	contínuo sonoro	descontínuo gráfico, organização da mancha gráfica em unidades discretas (parágrafo, palavra, letra maiúscula/minúscula, etc.)
	obediência à linearidade temporal	flexibilidade na apresentação de conteúdos e gestão dos espaços brancos para hierarquizar informação: quadros, grelhas, listas, etc.

Nota. Retirado de Baptista et al. (2011, p. 13).

A partir da Tabela 2, é possível concluir que escrita e oralidade se distinguem não só pela presença ou ausência de vários aspetos, como por exemplo, densidade lexical, como também, pelo maior ou menor grau de ocorrência na comunicação humana.

Anteriormente, a diferenciá-las dava-se conta também da relação entre o produtor e o recetor, pois a linguagem escrita parecia promover um distanciamento e, por sua vez, a linguagem oral parecia conduzir a um maior envolvimento, por parte dos intervenientes na situação de comunicação. Martins e Niza (1998) reiteram esta ideia, declarando que “a linguagem oral pressupõe, geralmente, uma relação direta entre interlocutores, enquanto a linguagem escrita não pressupõe esta relação direta. Na linguagem oral, o contexto da comunicação é conhecido e partilhado pelos interlocutores” (p. 24).

Também Barbeiro (1999) afirma que “a presença simultânea dos interlocutores na interação oral contrasta com o diferimento ou a separação espacial e temporal da escrita, opondo o envolvimento do falante ao afastamento do escritor” (p. 82).

No entanto, é de salientar que atualmente, esta perspectiva dicotômica entre oralidade e escrita não é visível de forma tão clara, nomeadamente devido à emergência da escrita virtual (e.g. SMS, *chats*, *Messenger*). Ou seja, na escrita virtual há uma tentativa de passar para a escrita aquilo que a linguagem oral tem mais expressivo (tom de voz, intensidade, emoção, etc.), a partir de uma escrita mista (fonográfica e logográfica) (Baptista et al., 2011).²

2.1.3. Aquisição da Linguagem

O processo de aquisição da linguagem “ocorre rapidamente e sem esforço e não carece de lições formais” (Sim-Sim, 1998, p. 66).

Existem várias teorias que explicam a forma como as crianças adquirem a linguagem. Umam referem que a “criança adquire linguagem de forma inata, outras dizem que esta aquisição é realizada apenas por imitação, e outras mencionam que é devido exclusivamente ao contexto linguístico onde a criança está inserida” (Rombert, 2013, p. 54).

A aquisição da linguagem parece acontecer, na maioria dos casos, numa estreita relação com a idade do bebé. Parece haver uma progressão linear entre a idade da criança e as competências linguísticas adquiridas.

A partir de uma revisão da literatura, é possível verificar a existência de várias perspetivas sobre a evolução linguística da criança. Todas se referem a esta evolução linguística em etapas, períodos e/ou fases de desenvolvimento. Assim, pode concluir-se que as etapas a cumprir nos primeiros anos de vida dizem respeito à compreensão, conhecimento e, posteriormente, à produção de palavras, utilizadas em diferentes contextos.

Castro e Gomes (2000) apresentam uma comparação de cinco períodos de aquisição da linguagem feita por especialistas das eras behaviorista, pré-behaviorista e contemporânea (cf. Tabela 3).

² Para uma análise mais detalhada da relação entre a escrita virtual e oralidade/escrita, sugere-se a consulta de Baptista et al. (2011).

Tabela 3

Períodos da aquisição da linguagem, à luz de uma perspectiva moderna e de abordagens anteriores

Idade (meses)	1989, Ingram	1907, Stern e Stern	1925, Nice
0 -12	Pré-linguístico	Estádio Preliminar	--
12-18	Enunciados de uma palavra	Primeiro Período	Estádio de uma palavra
18-24	Primeiras Combinações	Segundo Período	Estádio das primeiras frases
>24	Frases Simples	Terceiro Período	Estádio das frases Curtas
...	Frases Complexas	Quarto Período	Estádio das frases complexas

Nota. Retirado de Castro e Gomes (2000, p. 51).

Na Tabela 3, são apresentados os períodos de aquisição da linguagem de acordo com as linhas orientadoras de cada época. É possível verificar que, tendo em conta as três abordagens apresentadas, a primeira etapa é aquela em que a linguagem é menos expressiva e que as restantes etapas dão conta da entrada efetiva do sujeito na comunidade linguística.

No entanto, as mesmas autoras realçam que “à medida que o tempo vai passando, linguagem e idade deixam de andar a par e passo, deixando de ser possível estabelecer fronteiras cronológicas rígidas entre períodos de aquisição linguística” (Castro & Gomes, 2000, p. 53).

Pode, então, afirmar-se que o processo de aquisição da linguagem se rege por uma norma e/ou regra geral, balizada por períodos de aquisição, estudados e estabelecidos por diversos autores. No entanto, é importante salientar que, neste processo de aquisição, pode ocorrer variação individual, respeitante à heterogeneidade do processo e individualização de cada criança. Ou seja, o ritmo da aquisição da linguagem não é linear dado que todas as crianças são diferentes, encontrando-se em estados de maturidade emocional diferentes e podendo estar inseridas em contextos linguísticos diversos. Considera-se excessivo e redutor esta aparente linearidade entre idade e aquisição linguística.

Relativamente à importância do contexto linguístico em que a criança está inserida, Sim-Sim (1998) defende que a aquisição acontece devido, não só “ao resultado de um programa (porventura específico) que nos é transmitido geneticamente” (p. 61), como

também devido ao facto de a criança “crescer imersa num ambiente em que as trocas linguísticas ocorram” (p. 62).

Ainda que a criança esteja programada geneticamente, é necessário que cresça num ambiente linguístico de modo a apropriar-se da língua:

Em condições normais de imersão numa comunidade linguística, o input linguístico que a comunidade fornece à criança (i.e., as trocas verbais entre os pais e os irmãos, os discursos que os familiares lhe dirigem) activa a faculdade da linguagem e leva-a a evoluir para um sistema de conhecimento específico: o conhecimento da língua natural falada pela comunidade linguística a que pertence (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 19).

Em suma, a criança é geneticamente programada para adquirir e desenvolver a linguagem, no entanto, não o fará se não estiver inserida num contexto linguístico de interação verbal, como é o caso de crianças “selvagens” ou “meninos-lobo” (Fromkin & Rodman, 1993, p. 24), que não desenvolvem a linguagem pois são privadas desta interação verbal.

2.1.4. Desenvolvimento fonológico e consciência fonológica

A linguagem é constituída por vários componentes, que se articulam entre si:

Tanto quanto sabemos, o sistema de linguagem é constituído por vários componentes ou módulos que fazem a análise de diferentes aspectos da língua: o fonológico (análise dos sons), o lexical (análise das palavras), o sintáctico (análise da organização das palavras na frase), e o semântico (análise do significado). A exacta arquitectura do sistema não está ainda estabelecida, mas é reconhecido que há entre os módulos relações de interdependência, i.e., as análises de uns são importantes para outros (Alves & Castro, 2002, p. 27).

O estudo dos sons da língua, principal área em que se situa a intervenção desenvolvida no presente estudo, enquadra-se no âmbito da fonética e da fonologia. Enquanto a fonética se centra nos aspetos articulatórios e propriedades acústicas e perceptivas dos sons da fala, a fonologia estuda a função que esses sons têm na língua, que permite aos falantes codificar e decodificar significados (produção e perceção).

Assim, a fonologia é a área linguística que estuda o sistema sonoro da língua, relacionando-se diretamente com o conhecimento dos falantes:

Fonologia é a disciplina que estuda os fonemas, isto é, o sistema dos sons que são usados por uma determinada língua para estabelecer diferenças de sentido. Isto inclui não só o inventário dos fonemas de cada língua, mas também as regras pelas quais podem ser combinados (regras fonotáticas) (Sim-Sim, 2006, p. 239).

Durante o processo de aquisição de linguagem, a criança vai-se apoderando progressivamente dos sons que permitem a comunicação com os outros. A pouco e pouco, vai adquirindo o sistema fonológico da sua língua materna ao estabelecer relações entre os diferentes sons.

Acerca da aquisição fonológica, Faria (1996) questiona “como é que o falante-ouvinte consegue reconhecer, numa infinidade de sons diferentes, o conjunto de cerca de duas dezenas que constituem as unidades pertinentes?” (p. 171). É a competência fonológica que permite ao falante associar determinados sons a um único grafema, compreender e refletir a estrutura sonora da língua. A criança compreende que as palavras são passíveis de serem segmentadas em unidades mais pequenas (sílabas e fonemas) e, por isso, identifica e manuseia conscientemente as unidades orais.

De acordo com Sim-Sim (1998), a competência fonológica é intuitiva e implícita, estando relacionada com a consciência fonológica. Ainda assim, a competência fonológica distingue-se da consciência fonológica, pois constitui uma capacidade não consciente que o falante de uma determinada língua apresenta ao manipular o sistema fonológico. Assim, a consciência fonológica pode ser entendida como uma competência metalinguística, conduzindo a uma reflexão sobre a estrutura fonológica da linguagem oral.

A mesma autora define consciência fonológica referindo que é o “conhecimento que permite reconhecer e analisar, as unidades de som de uma determinada língua assim como as regras de atribuição do sistema de sons dessa língua” (Sim-Sim, 1998, p. 225).

Mais recentemente, Veloso (2008) define consciência fonológica como “a consciência de que as palavras podem ser decompostas em unidades sucessivas e indivisíveis correspondentes aos fonemas que as constituem e de que tais unidades são passíveis de manipulação explícita e deliberada” (p. 205). Freitas et al. (2007), por sua vez, definem consciência fonológica como a “capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral” (p. 11).

Considera-se que a consciência fonológica se desenvolve em três níveis: consciência de sílaba ou silábica, consciência intrassilábica e consciência de fonema ou fonémica. Todos os níveis envolvem operações cognitivas distintas.

Freitas et al. (2007) distinguem e exemplificam os três níveis identificados: “(i) ao isolar sílabas, a criança revela consciência silábica (pra.tos); (ii) ao isolar unidades dentro da sílaba, revela consciência intrassilábica (pr.a.t.os); (iii) ao isolar sons da fala, demonstra consciência fonémica ou segmental (p.r.a.t.o.s)” (p. 11). Normalmente, a ordem de desenvolvimento é: (i) sílaba; (ii) palavra; (iii) fonema.

Vários estudos demonstram que o desenvolvimento da consciência fonológica acontece desde cedo, sendo progressivo ao longo da infância. Depende de vários fatores, nomeadamente, das experiências linguísticas e o desenvolvimento cognitivo da criança, e, por essa razão, nem sempre ocorre da mesma forma. Ainda assim, os estudos são unânimes no que respeita à identificação da consciência fonémica como a última capacidade a surgir.

Alguns dos indicadores metalinguísticos de desenvolvimento do domínio fonológico são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4

Indicadores metalinguísticos do domínio fonológico

Domínio	Indicadores
Fonológico	Segmentar/reconstruir fonemicamente.
	Segmentar/reconstruir silabicamente.
	Discriminar, em palavras, fonemas/sílabas.
	Repetir/detetar/corrigir/explicar o erro fonémico/silábico de uma palavra ouvida.
	Fazer autocorreções na articulação e produção dos sons da fala.
	Utilizar rimas.

Nota. Retirado de Franco et al. (2003, p. 22).

Os indicadores da capacidade metalinguística apresentados na Tabela 4 assumem extrema importância, pois constituem fortes preditores para a aquisição e desenvolvimento adequados das competências de leitura e escrita.

2.1.5. Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita

É consensual, entre os vários estudos realizados, que a consciência fonológica está fortemente ligada ao sucesso infantil na aprendizagem da leitura e da escrita. A esse respeito, Freitas et al. (2007) referem que “o desenvolvimento da consciência fonológica

é um precursor importante da aprendizagem da leitura e da escrita”, sendo que as dificuldades que surgem durante a aquisição estão associadas, muitas vezes, ao desempenho em tarefas de consciência fonológica (p. 31).

Por essa razão, defende-se que o trabalho de desenvolvimento da consciência fonológica, desenvolvido na escola, por um lado, conduz ao sucesso escolar e, por outro, previne o insucesso nas tarefas de leitura e escrita.

Por esta razão, a entrada para o jardim de infância e/ou 1.º Ciclo desempenha um papel fundamental, já que contribui para que todas as crianças entrem no ambiente cultural da linguagem escrita (Martins & Niza, 1998).

Contrariamente à linguagem oral, que se adquire de forma espontânea consoante se cresce e, ao mesmo tempo, se comunica com outros, a linguagem escrita exige um maior esforço de aprendizagem. Ainda assim, na sequência do desenvolvimento da linguagem oral, surge a linguagem escrita que pode ser ramificada nos níveis de leitura e escrita (Castro & Gomes, 2000).

No que diz respeito à aprendizagem da escrita, Martins e Niza (1998) declaram que “todas as crianças antes da iniciação escolar participaram, ainda que de formas diferenciadas, em situações em que a linguagem escrita está presente” (p. 48).

Assim, normalmente, à entrada para o 1.º Ciclo, as crianças já detêm vivências, contacto e curiosidade sobre o sentido da linguagem escrita dependendo do contexto e ambiente sociolinguístico em que se inserem.

No entanto, há crianças que à entrada para a escola interiorizaram o sentido da linguagem escrita, pois estão habituadas a ver os pais a ler ou que lhes sejam lidas histórias e que, por outro, existem crianças que não tiveram essa oportunidade de contactar com material escrito (Martins & Niza, 1998).

Importa, ainda, ressaltar que à entrada na escola a criança ainda não detém a competência de representação gráfica da palavra. E, como se sabe, no caso do sistema alfabético português, vários fonemas são representados graficamente pela mesma letra. Por isso, é solicitado às crianças que estudem e compreendam as regras que relacionam as unidades da fala às da escrita, quer sejam explicitamente ensinadas ou descobertas (Martins & Niza, 1998).

Um estudo realizado por França, Wolf, Moojen e Rotta (2004) comprova que os domínios da leitura e escrita estão intimamente ligados às competências da linguagem oral. Nesse estudo foram avaliadas duzentas e trinta e seis crianças, inicialmente com seis e, posteriormente, com nove anos, verificando-se uma diferença significativa na quantidade de erros efetuados aquando da avaliação escrita, com base na aquisição fonológica. É,

então, sugerido pela investigação que a aquisição da linguagem oral contribui para um bom e adequado desenvolvimento da escrita.

A esse respeito Freitas et al. (2007) referem que “não é difícil imaginar o elevado grau de complexidade inerente à tarefa de fazer corresponder um som da fala a um grafema quando desempenhada por crianças que não conseguem ainda segmentar o contínuo sonoro nestas unidades mínimas” (p. 9).

Neste sentido, diversos trabalhos de investigação evidenciam a importância de se conhecer as concepções das crianças sobre a linguagem escrita antes de serem alfabetizadas. É importante perceber a forma como as crianças interiorizam e integram o ensino da leitura e da escrita, pois o que cada uma pensa sobre a essência da linguagem escrita vai influenciar e interagir com aquilo que lhe é ensinado (Martins & Niza, 1998).

Martins e Niza (1998) apresentam alguns conceitos de escrita que as crianças detêm antes de ser alfabetizadas: a escrita pré-silábica, escrita silábica, escrita com fonetização. No fundo, as percepções iniciais da linguagem escrita demonstram que as crianças, quando entram na escola, no 1.º ano de escolaridade, ainda não dominam a representação gráfica das palavras, mas dispõem das suas propriedades fónicas (Freitas, Alves & Costa, 2007). Também Sim-Sim (2009) afirma que “por volta dos cinco/seis anos de idade, qualquer que seja a língua materna da criança, a esmagadora maioria das aquisições fonológicas está consolidada e o conhecimento das estruturas sintáticas básicas estabilizado” (p. 21).

Aquando do ensino formal da escrita é “fundamental trabalhar as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita e os processos que permitem a passagem de uma para a outra: criação de situações em que a partir da fala se elabora a escrita” (Martins & Niza, 1998, p. 163).

As mesmas autoras referem que as tarefas de aprendizagem da leitura e da escrita do sistema alfabético português envolvem um grande nível de capacidades que levam a criança a refletir conscientemente sobre a linguagem nos seus aspetos formais: linguagem oral, linguagem escrita e relações entre ambas (Martins & Niza, 1998).

Assim, o grande desafio da aprendizagem da leitura e escrita é encontrar formas de as crianças descobrirem os fonemas nas palavras e compreenderem que é possível separá-los. Sim-Sim (2006) refere que “a descoberta e o domínio do princípio alfabético só são possíveis se a criança for capaz de analisar e controlar os segmentos que compõem a cadeia sonora da linguagem oral, ou seja, as palavras, as sílabas e os fonemas” (p. 172).

A consciência fonológica influencia e é influenciada pela aprendizagem da leitura, já que a identificação e manipulação silábica precede e influencia o processo de descodificação,

essencial à aprendizagem da leitura; por sua vez, a identificação e manipulação fonémica beneficia a aprendizagem da correspondência letra/som, elementar no processo de descodificação.

Destacando a relação entre consciência fonológica e desenvolvimento da leitura, são vários os autores que determinam que o treino da consciência fonológica será decisivo para o sucesso/insucesso da criança no processo de aprendizagem da leitura.

A este respeito, Freitas, et al. (2007) afirmam:

Aprender um código alfabético envolve obrigatoriamente a transferência de unidades do oral para a escrita, logo, a primeira tarefa da escola deve ser a de promover, através de um treino sistemático, o desenvolvimento da sensibilidade aos aspectos fónicos da língua, com o objectivo da promoção da consciência fonológica, entendida como a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral. (pp. 9-10)

Vários estudos comprovam a evolução do desempenho das crianças quando submetidas a programas de estimulação da consciência fonológica e a repercussão dos resultados ao longo os primeiros anos de escolaridade. Freitas et al. (2007) reiteram a ideia, afirmando que “o trabalho sobre a consciência fonológica na escola, realizado desde cedo e generalizado a toda a população infantil, permitirá, como referimos, promover o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita” (p. 10).

Não obstante a existência de propostas cujo objetivo é o da promoção da consciência fonológica, existem também outras de reabilitação e/ou remediação para crianças com dificuldades ao nível fonológico.

Vários trabalhos, como por exemplo, o de Freitas et al. (2007), concluem que as dificuldades sentidas no processo de aprendizagem de leitura e escrita estão associadas ao fraco desempenho em tarefas/atividades que evoquem a consciência fonológica.

De seguida, apresentar-se-ão cinco propostas que visam promover, estimular e/ou reabilitar a consciência fonológica nas crianças em idade escolar: o Programa Nacional do Ensino do Português, o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, dois programas de desenvolvimento da consciência fonológica e, por fim, o programa + consciência fonológica.

Plano Nacional de Ensino do Português

O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) foi criado em 2006 pelo Ministério da Educação e veio reestruturar as práticas docentes, considerando a consciência fonológica um marco essencial no que diz respeito ao desenvolvimento de várias

competências linguísticas. Tal como referido por Sequeira, Botelho e Solla (2010), o PNEP “visa a melhoria das práticas pedagógicas e das aprendizagens, de modo a favorecer o desenvolvimento, nos alunos, de competências comunicativas essenciais em Língua Portuguesa e é norteado por um conjunto de princípios e finalidades que lhe conferem coerência e sustentação” (p. 32).

Os domínios do PNEP incidem sobre os seguintes temas: desenvolvimento da oralidade, o ensino da leitura, o ensino da expressão escrita e a utilização do computador como recurso de aprendizagem da língua por adultos e crianças.

As formações contínuas, com a finalidade de refletir e promover mudanças nas práticas profissionais dos docentes, eram centradas na sala de aula, totalmente direcionadas para as práticas de ensino-aprendizagem e sustentadas por processos de experimentação, dinamização, reflexão e partilha conjunta.

No âmbito deste Programa, é publicada uma brochura de Freitas et al. (2007) — *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica* — que apresenta, por um lado, uma dimensão teórica e, por outro, diversas propostas de atividades didáticas desenvolvendo o treino desta competência.

Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

Com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem através de uma cultura de rigor e de excelência, Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015), num grupo de trabalho da DGIDC, apresentam a reestruturação de Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Destacamos as metas que se referem ao 1.º ano, relativamente ao domínio da Consciência Fonológica e habilidades fonémicas: perceção e discriminação fonéticas, consciência silábica, sensibilidade fonológica e consciência fonémica.

As Aprendizagens Essenciais referentes ao Ensino Básico, homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, constituem outro normativo de regulação das aprendizagens essenciais da disciplina de Português, do Ensino Básico.

Assim, a operacionalização das aprendizagens essenciais, no domínio de escrita e leitura para o 1.º ano determina que as crianças devam saber pronunciar segmentos fónicos a partir dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra. Através de estratégias que envolvam: manipulação de unidades de sentido como segmentação de textos em frases, de frases em palavras, de palavras em sílabas e fonemas e jogos com pseudopalavras e pares

mínimos para descobrir correspondências entre grafemas e fonemas; registo de regularidades e padrões (por exemplo, de padrões silábicos, de pares mínimos).

Programa de desenvolvimento da consciência fonológica

O programa de desenvolvimento da consciência fonológica, da autoria de Artur Carvalho, em coautoria com Dina Caetano Alves, é de origem académica e destina-se a alunos do pré-escolar e primeiros anos do 1.º CEB. Está organizado em três níveis: consciência de palavra, consciência silábica/intrassilábica e consciência fonémica. É constituído por 123 atividades, com diferentes tarefas, como por exemplo, segmentação, manipulação, supressão, entre outras (Carvalho, 2012 e Carvalho & Alves, 2017).

As atividades de consciência fonémica desse programa têm como base os recursos propostos em Alves (2014), integrados no instrumento os *Sons d'A Relicário* (Alves & Reis, 2011, 2014) já contempladas na brochura do PNEP, O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica (Freitas et al., 2007).

O principal objetivo do programa é o de preparar melhor as crianças para a aprendizagem da leitura e, deste modo, prevenir dificuldades que possam surgir durante a aprendizagem da leitura e da escrita.

+Consciência Fonológica

O programa, da autoria de Castro e Alves (no prelo), com a colaboração de Reis e da instituição Relicário dos Sons, tem como principal objetivo a estimulação da consciência fonológica nas várias unidades em que se divide: palavra, sílaba, fonema e acento. À semelhança do programa anterior, as atividades de consciência fonémica também têm como base os recursos propostos em Alves (2014), integrados no instrumento os *Sons d'A Relicário* (Alves & Reis, 2011, 2014).

O programa é constituído por tarefas com diferentes níveis de dificuldade, desde a segmentação à manipulação e a duração das atividades pode ir de 20 a 45 minutos.

Está preparado para ser adaptado tanto ao contexto de sala de aula (+Consciência Fonológica [contexto educacional]), como terapêutico (+Consciência Fonológica [contexto clínico]), em trabalho/sessões individuais e/ou de grupo, podendo ser aplicado por diferentes profissionais (educadores, professores e terapeuta da fala), dependendo do contexto (educacional ou clínico).

Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica

O programa (Rios, 2011), decorrente de um trabalho académico de Ana Catarina Rios (Rios, 2009), tendo como finalidade a avaliação das capacidades fonológicas de crianças de idade pré-escolar e do 1.º ano do 1.º CEB. Pode ser usado em contexto clínico e/ou pedagógico e, por isso, pode ser aplicado por vários profissionais: educadores, professores, terapeutas da fala, psicólogos, entre outros profissionais relacionados com a educação.

Encontra-se dividido em quatro níveis de consciência fonológica: consciência da palavra, sílaba, intrassilábica e fonémica. É constituído por um leque variado de tarefas e/ou atividades, organizadas por níveis de dificuldade.

O programa destina-se a crianças de pré-escolar até às de idade escolar, sendo por isso, aconselhado que a realização seja oral.

2.2. Perturbações da Linguagem na Criança

Esta secção aborda as dificuldades de linguagem (cf. 2.2.1.), examinando com algum pormenor o diagnóstico de Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (cf. 2.2.2.).

2.2.1. Dificuldades de Linguagem

A linguagem apresenta-se como um processo tão natural na criança que, muitas vezes, só quando existe uma perturbação se dá conta da sua complexidade. A avaliação torna-se, como tal, uma tarefa difícil, pois cada criança detém o seu ritmo e evolução, sem que, por isso, se esteja na presença de uma dificuldade assinalável.

A este respeito Lima (2000) refere que “a questão do desvio e da normalidade é uma questão que se apresenta delicada na criança. Quanto maior a referência a normas e marcos do desenvolvimento, mais fácil se torna, neste âmbito da linguagem infantil, categorizar o desvio de forma estanque” (p. 35).

Entende-se por dificuldades de linguagem as alterações e/ou desvios no processo de desenvolvimento da expressão e compreensão de material verbal e/ou escrito que podem afetar a interação com os outros.

Castro e Gomes (2000) determinam que “há razões para preocupação quando o desenvolvimento de uma determinada criança dificilmente se encaixa no percurso

descrito” (p. 60). Segundo as autoras, assume-se que constituem sinais de alarme situações em que as crianças: (i) aos dezoito meses não compreendem ordens simples; (ii) aos dois anos não dizem nenhuma palavra; (iii) aos três anos não formulam frases com, pelo menos, três palavras; (iv) aos quatro anos produzem frases totalmente agramaticais e (v) aos cinco anos articulam as consoantes líquidas e sibilantes com omissões ou alterações (Castro & Gomes, 2000).

Ainda assim, mesmo que uma criança apresente um dos desvios descritos acima, é fundamental ter-se em conta que essa dificuldade de linguagem não é suficiente para entender toda a problemática envolvida. É necessário conhecer o contexto linguístico em que a criança está inserida e os seus antecedentes.

Uma criança apresenta uma dificuldade ou atraso no desenvolvimento da linguagem quando a sua linguagem (representada na forma, conteúdo e uso) não ocorre na idade em que deveria surgir e/ou se verificam sinais de alarme no desenvolvimento linguístico infantil, referidos anteriormente (Law, Boyle, Harris, Harkness & Nye, 1998; Peña-Casanova, 2001 e Rondal & Seron, 2003).

Ou seja, este atraso e/ou dificuldade verifica-se em crianças que, durante o processo de aquisição e desenvolvimento linguístico, embora atinjam as etapas ou marcos considerados “normais”, não o fazem na mesma idade da maioria das crianças.

Castro e Gomes (2000) definem atraso de linguagem como “um retardamento das várias fases [estabelecidas] ao longo da dimensão temporal” (p. 63).

Neste sentido, parte-se do pressuposto de que cada criança tem o seu ritmo, mas, no entanto, a qualquer momento, poderá conseguir recuperar o atraso sentido. Ou seja, numa dada altura e/ou fase pode apresentar um desenvolvimento mais reduzido comparativamente a outra criança da mesma idade, mas não um desenvolvimento diferente ou imperfeito.

A existência de um ambiente estimulante e de sujeitos comunicativos capazes são condições fundamentais para um bom desenvolvimento comunicativo e linguístico ou para a superação das dificuldades, caso existam (Correia, 2013).

Tanto a escola como a família têm um papel importante, não só no diagnóstico e respetivo encaminhamento, como também como parceiros do processo de intervenção, “preservando a consciência da riqueza do património linguístico da criança” (Freitas et al., 2007, p. 30).

Franco, Gil e Reis (2003), a respeito das dificuldades que as crianças podem experienciar, afirmam que “a aquisição da linguagem oral é um processo natural, sem qualquer aprendizagem formal. No entanto, algumas crianças experienciam sérias dificuldades na

aquisição da mesma [e, por isso,] poderão apresentar perturbações de linguagem” (p. 33).

Tal como referido anteriormente, durante o processo de aquisição de linguagem, é essencial o adulto/professor estar atento para auscultar qualquer desvio e/ou dificuldade sentidos pela criança. Segundo Law, Garret e Nye (2010), “primary speech and language delay/disorder is a common developmental difficulty which, if unresolved, can cause difficulties of both learning and socialization lasting into adolescence and beyond” (p. 2). Assim, é também importante ter presente que há algumas dificuldades de linguagem que não têm uma base linguística, resultando antes de patologias clínicas, como por exemplo, deficiência mental. Por outro lado, existem outras dificuldades de linguagem que não resultam de patologias clínicas e que, por essa razão, se constituem como dificuldades do próprio sistema linguístico, sendo denominadas por Perturbação da Linguagem.

2.2.2. Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem

A *Perturbação de Desenvolvimento da Linguagem* (PDL) tem sido investigada ao longo do tempo por diferentes autores e linguistas.

Em Portugal, durante a década de 90, a partir da dissertação de mestrado de Sua Kay (1998), a terminologia adotada é a de Perturbação Específica da Linguagem, Disfasia de Desenvolvimento e Disfasia. Posteriormente, já na década de 2000, com Martins (2002), surge um novo termo — Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem — com enfoque restrito na linguagem, excluindo-se outros transtornos adquiridos (Castro et al., no prelo).

São diversos os termos que têm sido usados na literatura para classificar este problema, o que, segundo Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh e Catalise (2017), tem dificultado a deteção destas dificuldades nas crianças. Bishop et al. (2017) consideram que, quando há muitas terminologias diferentes, é difícil comunicar e pesquisar sobre o tema e, conseqüentemente, as crianças acabam por não ter a assistência devida.

No âmbito da revisão da terminologia, Bishop et al. (2017) explicam que, num projeto, se recorreu a um método de peritagem online, denominado método Delphi, para chegar a um consenso entre especialistas sobre aspetos de terminologia e diagnóstico associados a perturbações de linguagem na criança. A partir de um painel com mais de cinquenta especialistas de diferentes valências — psicólogos, terapeutas da fala, médicos, professores e familiares de crianças com problemas de linguagem —, chegou-se a um consenso sobre a terminologia a adotar.

Assim, a perturbação anteriormente denominada *Specific Language Impairment (SLI)*, é agora denominada *Developmental Language Disorder (DLD)*³, sendo aplicada a crianças que têm problemas de linguagem que: (i) interferem na comunicação do dia a dia e/ou afetam o percurso escolar; (ii) têm poucas hipóteses de serem resolvidos espontaneamente, sendo provável que persistam ao longo do tempo (Bishop, 2018).

A Sociedade Portuguesa de Terapia da Fala (SPTF) encontra-se, atualmente, a desenvolver um glossário, no qual o termo PDL será sugerido como sinónimo de *Perturbação Específica da Linguagem* e de *Perturbação da Linguagem Primária*, indo ao encontro das linhas defendidas por Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh e Catalise (2016) e Bishop et al. (2017) (Castro et al., 2019). Deste modo, a terminologia adotada neste estudo será *Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem*.

Em 2003, num estudo de Franco et al. (2003), verifica-se que 9% das crianças identificadas com necessidades educativas especiais apresentam PDL. Os dados mais recentes, baseados no Censos 2011, apontam para que, pelo menos, 80 a 111 crianças em mil apresentem perturbações da linguagem.

Castro et al. (2019) referem que, nos últimos quinze anos, o foco sobre as competências linguísticas das crianças mudou, havendo uma maior preocupação desde o diagnóstico precoce até à prevenção. Segundo as autoras, a evolução deve-se ao contributo do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) e das Metas Curriculares de Português, que promovem o desenvolvimento de estratégias e atividades para professores e outros profissionais (Castro et al., 2019).

Passados vinte anos desde o primeiro estudo de PDL em Portugal, regista-se um grande progresso (Castro et al., 2019). Ainda assim, é preciso fazer mais: “more evidence based research and public awareness is needed, as well as a more effective articulation between educational, health and social services to provide an efficient and universal service to children with DLD in Portugal” (Castro et al., 2019, p. 7).

Tendo em conta a definição e respetivas características, o diagnóstico de PDL é feito através de critérios de inclusão e de exclusão. Os critérios de exclusão são: lesão cerebral epilepsia, algumas condições neurodegenerativas, condições genéticas como Síndrome de Down, paralisia cerebral, perda auditiva sensorio-neural, perturbação do espectro do autismo e perturbação intelectual. Os de inclusão são: problemas persistentes que não se resolverão de forma espontânea e afetam a comunicação diária, sem causa aparente; existir em comorbilidade (coexistência) com problemas da atenção ou motores, entre

³ Neste estudo será usado, por defeito, o acrónimo PDL, usando-se SLI, PEL ou DLD apenas em citações diretas de outros autores.

outros. Uma alteração, qualquer que seja, deve ser identificada, ou seja, deve-se especificar ramo(s) da linguagem afetados: sintaxe, uso da língua (pragmática), fonologia, etc (Leonard, 2000; Peña-Casanova, 2001; Bishop, 2001; Bishop & Leonard, 2001 e Leonard, 2002).

Bishop et al. (2017) admitem, ainda, que o diagnóstico de PDL se possa atribuir a crianças que, para além de problemas de linguagem, apresentem problemas coexistentes, como por exemplo, falta de atenção ou fraca capacidade motora. Ou seja, o termo PDL pode ser usado em crianças que tenham dificuldades adicionais em outras áreas. Essas dificuldades devem ser registadas, mas não usadas para excluir o diagnóstico.

Uma vez que a PDL se apresenta como um problema linguístico e não decorre de qualquer condição biomédica, parece, então, importante distingui-la de um atraso de linguagem, apresentado na secção anterior.

A PDL não se caracteriza quantitativamente como o atraso, já que diz respeito a um desvio, ou seja, à não correspondência de determinada(s) característica(s) ao padrão esperado.

Dias e Mesquita (2013) afirmam que, na PDL, “não há um atraso, mas sim um desvio no desenvolvimento da linguagem, caracterizado pela incapacidade em desenvolver capacidades linguísticas na ausência de défices neurológicos, sensoriais, auditivos e motores, cognitivos e motores” (p. 14).

Bishop e Snowling (2004) afirmam que “SLI was associated with problems in understanding written language as well as in decoding print” (p. 864).

Neste âmbito, é de salientar que alguns autores defendem que a dislexia pode ser definida como uma perturbação de linguagem.

Dislexia é uma perturbação desenvolvimental da linguagem que envolve défice(s) específico(s) no processamento de informação fonológica. A perturbação geralmente está presente ao nascimento e persiste até à vida adulta. Uma característica proeminente da perturbação é uma dificuldade específica na leitura. Contudo, antes, durante e após a dificuldade de leitura, a perturbação manifesta-se em várias dificuldades na codificação fonológica, incluindo problemas no armazenamento, e recuperação de informação e no uso de códigos fonológicos na memória. Adicionalmente podem ser observadas dificuldades na produção de fala e na consciência metalinguística acerca dos segmentos sonoros da fala (Catts citado por Alves e Castro, 2002, p. 31).

Também Bishop e Snowling (2004) reiteram esta ideia, afirmando que “developmental dyslexia and specific language impairment (SLI) were for many years treated as distinct

disorders but are now often regarded as different manifestations of the same underlying problem, differing only in severity or developmental stage” (p. 858).

Bishop e Snowling (2004) referem ainda que a maioria das crianças disléxicas tem comprometimentos a nível fonológico, relacionando-os com a ortografia. Estas autoras apresentam, no seu artigo, um estudo realizado por Catts et al. (2002), que apresenta os resultados de leitura de 328 crianças com perturbações de linguagem, no segundo e quarto anos. As crianças são avaliadas em diversos testes: consciência fonológica, nomeação, identificação de letras e palavras, competências de compreensão de leitura, entre outros. No estudo, as crianças com comprometimento da linguagem têm um resultado melhor do que aquelas com dificuldades persistentes (embora ainda tenham um desempenho inferior ao do grupo de controlo). O estudo permite ainda concluir que as crianças com comprometimento da linguagem apresentam dificuldades ao nível da compreensão de leitura.

As crianças diagnosticadas com PDL, normalmente, não seguem as etapas normais de desenvolvimento e apresentam diversas dificuldades linguísticas ao nível: (i) da compreensão e aplicação da morfologia e sintaxe; (ii) do uso de morfemas; (iii) da compreensão e produção de frases complexas; (iv) da sobreextensão de conceitos; (v) do recurso a vocabulário pobre; (vi) da redução de repertório fonológico e, por fim, (vii) da aplicação de pragmática (Castro & Gomes, 2000, pp. 88-89).

Dias e Mesquita (2013) apresentam as dificuldades sentidas por crianças com PDL:

As crianças com PEL apresentam, para além das dificuldades linguísticas, dificuldades cognitivas (a nível do jogo simbólico, da construção de imagens mentais, da memória e do processamento sequencial, da memória auditiva a curto prazo, da estruturação do tempo e do espaço), dificuldades perceptivas (a nível auditivo), dificuldades psico-motoras (a nível de praxias, alteração do processo de lateralização, imaturidade das destrezas motoras) e alterações comportamentais (a nível de défice de atenção e hiperatividade, dependência de elementos familiares na conversação, fuga a tarefas que implicam comunicação, baixa auto-estima e intolerância à frustração, imaturidade social (p . 14).

As perturbações podem ser de vários tipos. Neste caso, as que reúnem maior consenso são as perturbações adquiridas ou de desenvolvimento. Diz-se que uma perturbação é *adquirida* quando ocorre uma perda de uma competência linguística anteriormente adquirida, por exemplo, após uma lesão cerebral ou comprometimento associado ao Espectro do Autismo e Síndrome de Down. Por outro lado, fala-se de *desenvolvimento* quando as dificuldades surgem durante o próprio processo de aquisição, sendo, por essa razão, a sua origem mais difícil de estabelecer no tempo (Castro & Gomes, 2000).

As perturbações de desenvolvimento acolhem diversos problemas linguísticos definidos por critérios de exclusão, ou seja, são dificuldades sentidas no processo de aquisição de linguagem que não se podem atribuir a nenhuma patologia clínica. Por isso, no presente estudo só serão tidas em conta as perturbações de desenvolvimento, em particular a PDL.

Segundo a perspetiva desenvolvimentista referenciada por Franco et al. (2003), podem encontrar-se cinco tipos de PDL, que dizem respeito a dificuldades ao nível: (i) da compreensão e uso das regras fonológicas, morfológicas e sintáticas; (ii) da formulação de ideias acerca de objetos, ações e suas relações; (iii) do uso da linguagem; (iv) da integração das diferentes componentes: forma, uso e conteúdo e (v) da imaturidade no desenvolvimento linguístico.

Ainda na linha dos mesmos autores, a PDL é uma manifestação referente ao desenvolvimento da linguagem, em que se encontra uma dificuldade na aquisição e/ou desenvolvimento sentida na descodificação fonológica, compreensão da linguagem oral e na compreensão da linguagem escrita.

Friedmann e Novogrodsky (2008) corroboram a heterogeneidade da PDL, identificando dificuldades e/ou défices em vários aspetos da língua:

The SLI literature indeed describes SLI as a heterogeneous deficit, which causes difficulties in various aspects of language: word finding, phonology, morphology, syntax, semantics, and pragmatics (e.g., Bishop, 1997, 2006; Bishop & Rosenbloom, 1987; Clahsen, 1989; Leonard, 1998; Rice & Wexler, 1995; van der Lely, 1996, 1997; van der Lely & Battell, 2003; van der Lely & Christian, 2000) (p. 205).

Estes autores reiteram que os défices que as crianças com PDL apresentam são estanques entre si. Assim, uma criança com défice lexical não tem que ter comprometimento a nível sintático, por exemplo. A este respeito, os autores afirmam que “selective impairments in one module of language, and not in the others, do exist, and it is possible to identify subgroups within SLI with selective deficits in various language modules: syntax, lexicon, phonology, and pragmatics” (p. 214).

Friedmann e Novogrodsky (2008), após o estudo realizado ⁴ com crianças com diagnóstico de PDL, identificaram quatro tipos: (1) PDL de tipo sintático, registando-se

⁴ O estudo realizado pelas autoras tinha como objetivo explorar a possibilidade de que um comprometimento de um dos componentes linguísticos pode existir sem afetar outras competências da linguagem. No estudo, participaram crianças diagnosticadas anteriormente com PDL.

alterações graves da compreensão; (2) PDL de tipo lexical com alterações da capacidade de evocação, mas sem alterações sintáticas; (3) PDL de tipo fonológico, em que as alterações fonológicas são graves com severo comprometimento da consciência fonológica e boa compreensão sintática e, por fim, (4) PDL de tipo pragmático, nos casos em que se registam alterações das regras conversacionais.

Segundo Rapin e Allen (1983), existem diferentes défices dentro de um diagnóstico de PDL, nomeadamente, agnosia verbal auditiva, dispraxia, défice de programação fonológica, défice fonológico-sintático, défice léxico-sintático e, ainda, défice semântico- pragmático.

Para Castro e Gomes (2000), a origem da PDL pode ter predisposição genética, ainda assim parece ser o ambiente linguístico e comunicativo o fator mais preponderante para o seu surgimento.

Alves (no prelo) reitera a ideia de que existem vários tipos de PDL.

The fact that this oral language pathology can affect different linguistic modules justifies the different proposals of SLI's classification, available in the literature. In this disorder, linguistic difficulties can affect one or both of the linguistic processing circuits – production and perception/ comprehension/ receptive language – and at the implicit and/or explicit level (Alves, no prelo, p. provisória).

Em suma, a criança com esta perturbação pode, inicialmente, começar por mostrar dificuldades na articulação de vocábulos, sendo que os défices mais visíveis e persistentes ocorrem a nível da morfologia e sintaxe. Sabe-se ainda que cada criança cria as suas próprias regras, no seu universo linguístico, e que, por isso, independentemente da tipologia e da diversidade de desvios encontrados nas variadas perturbações, a aquisição de vocabulário constitui-se como uma fragilidade comum a todas as crianças. Por essa razão, no momento de diagnóstico de uma criança com PDL, é importante avaliar os diferentes domínios linguísticos comprometidos, para que se consiga identificar com precisão o défice da criança e “aplicar programas específicos de intervenção, de acordo com a dificuldade específica identificada naquela criança” (Friedmann & Novogrodsky, 2008, p. 214).

2.3. Intervenção com crianças com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem

Nesta secção é explorada a intervenção com crianças com PDL e, por isso, em 2.3.1. é apresentada a intervenção multinível, em 2.3.2. são definidos os princípios gerais de intervenção educativa, em 2.3.3, é explicado o conceito da educação inclusiva e respetivo enquadramento legal e, por fim, é abordado o papel do terapeuta da fala, profissional responsável pela intervenção com crianças com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem, em contexto escolar em 2.3.4..

2.3.1. Intervenção multinível

É fundamental que haja uma estreita colaboração entre toda a equipa disciplinar envolvida no processo de aprendizagem dos alunos, sendo que, a responsabilidade do processo educativo é partilhada por todos os elementos que a constituem.

Sousa, Costa, Mota, Lisboa, Quintas, Ferreira e Fabela (2015) reiteram a importância do trabalho de equipa em que qualquer um dos intervenientes, dentro das suas características e especificidades, se complementa a fim de desenvolver abordagens e metas comuns na ótica do aluno.

A Figura 1 apresenta um modelo colaborativo que destaca a colaboração entre toda a equipa disciplinar, tendo como elemento central o aluno e, ao mesmo tempo, as interações estabelecidas entre todos os intervenientes.

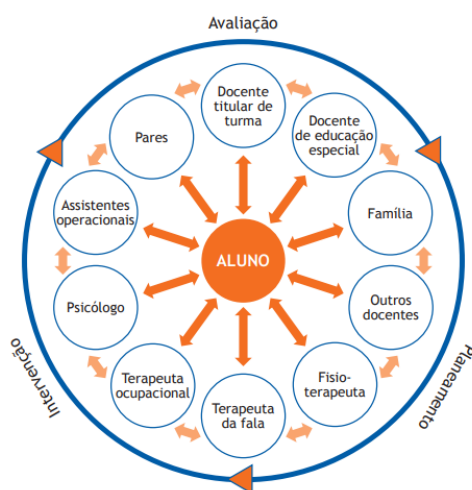


Figura 1. Colaboração entre os vários membros da equipa disciplinar e suas relações

Retirado de Sousa et al. (2015, p. 5).

Vários estudos sugerem que esta colaboração articulada entre professores e outros profissionais conduz a inúmeros benefícios para as crianças, pois, não só é possível contribuir para a eliminação de obstáculos e barreiras, como também é possível otimizar as capacidades do aluno com algum tipo de necessidade mais específica.

Donalson e Sanderson (1996) sustentam a colaboração, apresentando dois argumentos básicos para o trabalho colaborativo.

O trabalho em colaboração beneficia directamente a criança, uma vez que os educadores não podem evoluir nas suas práticas quando estão isolados, eles precisam uma segunda opinião, de partilhar ideias e de ajuda na intervenção com crianças com NEE, 2. O trabalho em colaboração beneficia directamente os educadores porque aprendem com os outros, logo o seu profissionalismo e eficácia melhoram (p. 3).

Baxter, Brookes, Bianchi, Rashid e Hay (2009) referem também que o trabalho conjunto e bem-sucedido promove uma abordagem que atenda às necessidades de cada criança. Os autores apresentam vários benefícios entre eles, a melhoria da competência comunicativa, maior acesso ao currículo nacional e, por fim, aumento da autoestima.

Bauwens e Hourcade (1995) sugerem dois tipos de colaboração, a direta e a indireta. Na colaboração indireta, o trabalho de equipa constitui apenas a planificação de estratégias, sendo que a aplicação fica a cargo apenas de um profissional, normalmente o professor do 1.º CEB. Na colaboração direta, os vários elementos da equipa contribuem para a planificação e respetiva aplicação conjunta e articulada.

Ebbels, McCartney, Slonims, Dockrell e Norbury (2017) também distinguem o tipo e intervenção em “specialist” e “targeted”, sendo que a primeira, a intervenção especializada, envolve uma intervenção individualizada por parte de um terapeuta da fala e a segunda, a intervenção direcionada, envolve uma intervenção indireta pelo terapeuta da fala, sendo as estratégias aplicadas por outro profissional.

No fundo, para que o ensino seja de qualidade é imprescindível que haja uma estreita colaboração entre os professores e todos os profissionais especializados na intervenção em perturbações de linguagem.

Neste estudo será explorada a articulação entre terapeuta da fala e o professor do 1.º CEB, pois constituem dois intervenientes fundamentais no percurso escolar de uma criança com diagnóstico de PDL.

Wren e Parkhouse (1998) dão especial importância a esta articulação, afirmando que a inclusão de crianças com problemas de comunicação, fala e linguagem resulta do trabalho desenvolvido entre os dois profissionais.

A importância do trabalho de equipa desenvolvido entre o docente e o terapeuta da fala é reiterada por Baxter et al. (2009) “research suggests that there are benefits for children and staff from joint working between speech and language therapists (SLTs) and teachers” (p. 215).

A *American Speech-Language-Hearing Association*, ASHA, (2004) considera que o terapeuta da fala e o professor da turma devem trabalhar em colaboração, seguindo valores como a compreensão, o respeito mútuo e, também, a partilha de saberes, vivências, conhecimentos e estratégias.

É também a ASHA (2004) que expõe os benefícios desta colaboração, não só com enfoque na criança, mas também nos profissionais. É defendido que, ao trabalharem em parceria, estes reduzem os seus picos de stress e resolvem melhor situações problemáticas “there is also evidence that joint working has benefits for staff. It can reduce stress on individual professionals as they can share concerns and gain personal and professional support from each other” (p. 217).

Em suma, o trabalho de parceria entre os docentes e os terapeutas da fala deve complementar-se para alcançar o mesmo objetivo final. Ainda assim, importa salientar que a intervenção, embora complementar e conjunta, é distinta dada a natureza de cada profissional.

A ASHA (2004) sugere, ainda, que a intervenção do terapeuta da fala, baseada em práticas inclusivas, aconteça no ambiente natural da criança, ou seja, no seu contexto educativo, adaptando, sempre que possível, a intervenção ao contexto de sala de aula e às atividades curriculares desenvolvidas.

2.3.2. Princípios gerais de intervenção pedagógica

Qualquer professor tem como objetivo principal, na sua prática pedagógica, desenvolver atividades e implementar estratégias que permitam ao aluno progredir no seu processo de aprendizagem. Para isso, é importante que tenha como principal preocupação a conceção de práticas pertinentes, significativas, socializadoras, ativas, integradas e diversificadas, características estas que devem ser desenvolvidas sempre com o intuito de colmatar as dificuldades sentidas pelos alunos e satisfazer as suas dúvidas, curiosidades e interesses.

Assim, a prática pedagógica do professor deve respeitar princípios estratégicos de intervenção educativa que potenciem a aprendizagem escolar e o desenvolvimento moral e social dos alunos: inclusão, diferenciação pedagógica, cooperação, comunicação e participação democrática.

Inclusão e diferenciação pedagógica

Neste sentido deve-se ter atenção às diferenças individuais, respeitando a individualidade de cada aluno, tendo sempre em linha de conta, uma pedagogia inclusiva. Citando Rodrigues (2001), “enquanto a integração procurou sobretudo realçar o ajustamento do envolvimento físico no qual a aprendizagem se desenvolve, a inclusão centra-se no ajustamento das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e adapta as perspectivas de ensino a essas necessidades” (p. 112).

Importa distinguir e clarificar que diferenciação não é o mesmo que individualização e que, por isso, práticas diferenciadas promovem trabalho autónomo e diferente nos alunos, mas que a qualquer altura, aquando do surgimento de dificuldades ou necessidades, será prestado, por parte do professor, apoio individualizado ou em grupo, dependendo do tipo de organização do trabalho. Segundo Perrenoud (citado por Grave-Resendes e Soares, 2002) “é fundamental que se assegure ao aluno a possibilidade de progredir consoante o seu ritmo na situação de aprendizagem mais favorável para ele” (p. 23).

Assim a diferenciação deve fazer parte integrante da aprendizagem da turma, uma vez que, normalmente, é um grupo heterogéneo. É também a partir da diferenciação pedagógica, que o aluno se torna promotor, regulador e gestor das suas aprendizagens, havendo, por isso, uma maior integração, consciencialização, responsabilização e valorização das mesmas. Tal como defendido por Santana (2000):

A partir deste envolvimento das crianças, no seu percurso de aprendizagem, criam-se condições para a estimulação do desenvolvimento da autonomia, da entreajuda, da socialização, do sentido da responsabilidade e de cidadania, através da vivência de regras democráticas (Santana, 2000, p. 31).

Ou seja, é com a inclusão, traduzida, normalmente, pela prática da diferenciação pedagógica, que a diversidade dos alunos a nível das capacidades cognitivas, sociais, afetivas e morais, é respeitada. Ou seja, o “respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de facto, um princípio fundamental, que deve levar à exclusão de qualquer forma de ensino estandardizado” (Delors, 2005, p. 48).

Tal como já referido anteriormente, a tão pretendida inclusão só poderá acontecer se o ensino for centrado no aluno e não no professor. Está provado que os alunos aprendem

melhor quando o professor toma em consideração as especificidades de cada um, uma vez que cada indivíduo é um ser humano único e inigualável e, como tal, apresenta pontos fortes e fragilidades diferentes, bem como motivações e interesses distintos.

Cooperação

A cooperação e a interajuda dos alunos, traduzida num trabalho conjunto a pares ou em pequenos grupos na construção das aprendizagens, é um alicerce fundamental no processo de aprendizagem.

Tal como defendido por Niza (1998) a cooperação “tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola” (p. 4).

A importância que se dá ao trabalho de cooperação entre os alunos e ao apoio do professor é fundamentada por Vigotsky (citado por Graves-Resendes & Soares, 2002) para quem:

O traço fundamental da aprendizagem consiste na formação de uma zona próxima de desenvolvimento (ZPD) que ele define como a distância entre dois níveis de desenvolvimento: o nível actual, isto é, aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha e o nível próximo isto é aquilo que ela é capaz de realizar com um adulto ou com um companheiro mais adiantado (p. 89).

Comunicação

Os circuitos de comunicação constituem-se grandes fatores do desenvolvimento intelectual e da formação social das crianças. É num clima de livre expressão que se ocorre uma maior evolução dos alunos, ao comunicarem aos outros as suas aprendizagens, pontos de vista, sugestões, entre outros.

Graves-Resendes e Soares (2002) afirmam que “a necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projeto de trabalho dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento” (p. 71).

Assim, ao promover as aprendizagens através de uma interação comunicativa, garante-se o desenvolvimento psicológico e social das crianças. Já que todos acedem à informação e bagagem de que cada um dispõe.

Participação democrática

Numa participação democrática os alunos partilham o poder não só de decisão na planificação de atividades, mas também na gestão de conteúdos, do tempo, do espaço e ainda de conflitos e respetiva resolução.

Os alunos, de uma forma democrática, participam na organização, gestão e avaliação cooperadas de toda a vida da turma, que só assim possibilita “o estímulo da liberdade de pensamento e de expressão, permite orientar as aprendizagens consoante as capacidades e necessidades dos alunos e ao mesmo tempo expô-los a um ambiente que os estimula à descoberta, à resolução de problemas” (Graves-Resendes & Soares, 2002, p. 41).

Assim, a partir deste princípio de intervenção educativo elege-se alguns procedimentos promotores de atitudes e valores democráticos: gestão cooperada das aprendizagens e relações sociais; circulação livre e partilhada de informação; controlo das decisões e poderes; partilha de informações e afetos e, ainda, a prática sistemática do debate, argumentação e negociação.

A promoção e desenvolvimento deste princípio permitem que os alunos familiarizados e consciencializados da participação democrática na vida da escola se tornem cidadãos ativos e participativos futuramente. Tal como defendido por Delors (2005):

Trata-se sim, de fazer da escola um modelo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros (p. 53).

Em suma, os princípios pedagógicos apresentados propõem-se à concretização de uma aprendizagem com qualidade e eficaz e que torne as crianças sujeitos socialmente mais desenvolvidos. A este respeito Delors afirma que “os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação” (Delors, 2005, p. 131).

2.3.3. Educação inclusiva: enquadramento legal

Ao longo dos séculos os conceitos de inclusão, necessidades educativas especiais e outros relacionados com a educação especial têm registado uma grande evolução. O modo como é encarada a diferença parece estar estreitamente ligado a fatores sociais, económicos e culturais, evoluindo, por essa razão, ao longo dos séculos.

Até à década de 40, as crianças com algum tipo de fragilidade, deficiência ou perturbação eram discriminadas e segregadas em escolas e/ou lares, muitas delas, fora do seu contexto familiar e habitacional.

A nível mundial, durante a década de 50, vão sendo elaborados documentos, que dão origem a uma rutura com o passado relativamente ao modo como as crianças deficientes são encaradas -- a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração Universal dos Direitos da Criança. Surgem, ainda, movimentos de contestação em países como a Dinamarca e a Suécia, que defendem a igualdade de acesso à educação por todos.

Posteriormente, surgem mais dois documentos de referência no panorama internacional, a legislação 94-142, nos Estados Unidos, em 1975, e o relatório Warnock, no Reino Unido, em 1978.

Assim, é a partir da década de 70 que surge uma nova abordagem do conceito e efetiva prática da educação especial, em que há uma preocupação com a integração de todos nas escolas regulares. Para Correia (2008), o termo Educação Especial define-se como “um conjunto de recursos especializados que se constituem como condição fundamental para uma boa prestação de serviços educativos para os alunos com NEE” (p. 19).

Marchasi e Martin, citados por Correia (1997), referem que alunos com NEE são aqueles que “apresentem um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes daqueles que são necessários para os seus companheiros da mesma idade” (p. 48).

Ou seja, qualquer aluno, independentemente de ter alguma necessidade, deve realizar o seu percurso escolar, podendo, para isso, beneficiar de medidas educativas especiais.

Em 1994, teve lugar, em Salamanca, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Nesta conferência institui-se o conceito de inclusão, em detrimento do da integração, promovendo, deste modo, uma educação adaptada a todos, sem exceção:

As crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (Declaração de Salamanca, 1994).

No contexto nacional, as atitudes, políticas e posições para com a pessoa com necessidades educativas acompanharam os padrões de outrora, de exclusão e segregação de outros países.

Ao longo do século XX, foram acontecendo alguns avanços no que respeita a legislação sobre o tema, ainda que não tão significativos como os do panorama internacional, já acima referidos.

Assim, destaca-se a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), Lei nº 46/86, em que se estabelece o quadro geral do sistema educativo, tornando-se o normativo de referência. É com a LBSE que surge o conceito de diferenciação pedagógica como meio para promover a inclusão “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (LBSE, 1986).

Ao longo da década de noventa são implementados vários normativos em que se operacionalizam conceitos e promovem medidas inclusivas. Posteriormente, é promulgado o Decreto-Lei 3/2008, que revoga o antigo Decreto-Lei 319/91 e que clarifica a educação especial. Este normativo, define o tipo de apoios prestado a criança com NEE. Este Decreto-Lei considera apenas as NEE de caráter permanente, não considerando as de caráter temporário.

Neste sentido, surge um novo Decreto-Lei nº 54/2018, com objetivos claros de inclusão e de respetivas medidas de operacionalização para uma escola inclusiva:

O presente decreto-lei estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa . . . identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos (Decreto-Lei 54/2018, artigo 1º).

O Decreto-Lei, numa perspetiva amplamente inclusiva, reorganiza e incute mudanças a nível organizacional nas escolas, assim como do processo educativo, já que “tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer 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” (Decreto-Lei 54/2018, preâmbulo).

A diferenciação pedagógica vai ao encontro das linhas orientadoras normativas do Decreto-Lei, pois é entendida como um marco estruturante da ação pedagógica que abrange todos os alunos no seu processo de aprendizagem:

As escolas devem incluir nos seus documentos orientadores as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para

aprender e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória (Decreto-Lei 54/2018, artigo 5.º).

Nesta perspetiva o novo Decreto-Lei revoga a conceção restrita de medidas de apoio apenas para alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE) permanentes e passa a abranger e/ou contemplar os alunos com NSE temporárias, estabelecendo um contínuo de respostas para todos os alunos. Deste modo, assiste-se à eliminação do termo Necessidades Educativas Especiais, assumindo, desta forma, que todos os alunos têm necessidades educativas diferentes, em momentos distintos e, mesmo que essas necessidades sejam menos comuns e mais específicas, não devem ser objeto de categorização (Parecer n.º/2018).

A presente legislação baseia-se, também, na abordagem multinível de acesso ao currículo, em que há uma maior flexibilidade com vista ao desenvolvimento das capacidades de cada criança em particular e de todos no geral. Constitui um modelo que visa o sucesso de todos os alunos,

Daí decorrem as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que se distribuem em três níveis de intervenção, adotadas em função das necessidades e da resposta do aluno às mesmas. As medidas são as seguintes: i) *universais*, que se destinam a todos os alunos da turma, sem particularizar e têm como objetivo promover a participação e o sucesso escolar; ii) *seletivas*, que se destinam a alunos que demonstrem necessidades de suporte à aprendizagem e que não foram ultrapassadas com as medidas universais e, por fim, iii) *adicionais*, que se destinam a crianças que apresentem dificuldades acentuadas e persistentes.

O Conselho Nacional de Educação elaborou um parecer sobre o regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e reconhece os avanços feitos, principalmente, no que diz respeito ao comprometimento de toda a escola educar todos os alunos e à criação de um sistema de apoio, pontual ou permanente, para usufruto de qualquer aluno, que garanta a possibilidade de serem bem-sucedidos (Parecer n.º/2018).

Em suma, um sistema educativo pleno e de sucesso tem de garantir a qualidade das aprendizagens de todos os alunos, sem exceção. É importante conceber cada aluno como um indivíduo único, respeitando os seus interesses e aptidões para cada um construir o seu percurso de aprendizagem, tal como advogado pela DGE (2018) “pretende-se que a educação seja um direito efetivo de todos e não um privilégio de

alguns. Isso implica vontades, práticas e aprendizagem cooperativa, porque uma escola só o é quando garante as melhores aprendizagens para todos os alunos” (p. 4).

2.3.4. O terapeuta da fala em contexto escolar

O terapeuta da fala é responsável pela prevenção, avaliação, intervenção e estudo científico das perturbações da comunicação humana, englobando, não só todas as funções associadas à compreensão e expressão da linguagem oral e escrita, como também outras formas de comunicação não verbal (Decreto-Lei n.º564/99 de 21 de dezembro de 1999).

As perturbações são de natureza diversa, pois tanto dizem respeito à fala e à linguagem, como ao funcionamento auditivo, visual ou cognitivo, como ainda ao processo muscular-oral, respiratório, vocal ou de deglutição. Podem ainda constituir perturbações simples ou complexas, se estão associadas a outras perturbações.

A Figura 2 apresenta os níveis de intervenção do terapeuta da fala.



Figura 2. Níveis de intervenção do terapeuta da fala.

Retirado de Sousa et al. (2015, p. 3).

A partir da Figura 2, é possível verificar que os vários níveis de intervenção (comunicação, fala, voz, fluência, alimentação, linguagem) estão interrelacionados, tendo por base os ambientes de aprendizagem e de interação social que podem facilitar ou comprometer a intervenção e respetiva evolução do indivíduo.

A ASHA (2008) também aponta as funções do terapeuta: prevenção; despiste e avaliação; planeamento, implementação e monitorização da intervenção; consultoria à

família, aos membros da equipa e a outros profissionais; coordenação de serviços; plano de transição e investigação.

A atuação do terapeuta da fala pode incidir em indivíduos, de qualquer faixa etária, tendo como objetivo geral a otimização das capacidades de cada um, com vista à melhoria da qualidade de vida.

Tendo em conta a linha orientadora do estudo, será aprofundado o perfil do terapeuta da fala na ótica da intervenção com crianças em idade escolar, com perturbações ao nível da linguagem.

Segundo o Comité Permanente de Ligação dos Terapeutas da Fala da União Europeia (1994), o trabalho desenvolvido pelo terapeuta da fala em contexto educativo, “centra-se na promoção das competências linguísticas e comunicativas, quer no âmbito das perturbações da articulação dos sons da fala, atrasos e perturbações de desenvolvimento da linguagem, perturbações da leitura e escrita, muitas vezes responsáveis por problemas de aprendizagem escolar” (Comité Permanente de Ligação dos Terapeutas da Fala da União Europeia, 1994).

Assim, o terapeuta da fala, após o diagnóstico/avaliação, contribui para a definição e implementação de estratégias e/ou programas educativos, de acordo com as potencialidades, necessidades e expectativas da criança, bem como de acordo com o ambiente social e de aprendizagem em que se inserem.

A Figura 3 expõe as modalidades de intervenção do terapeuta da fala em contexto escolar.

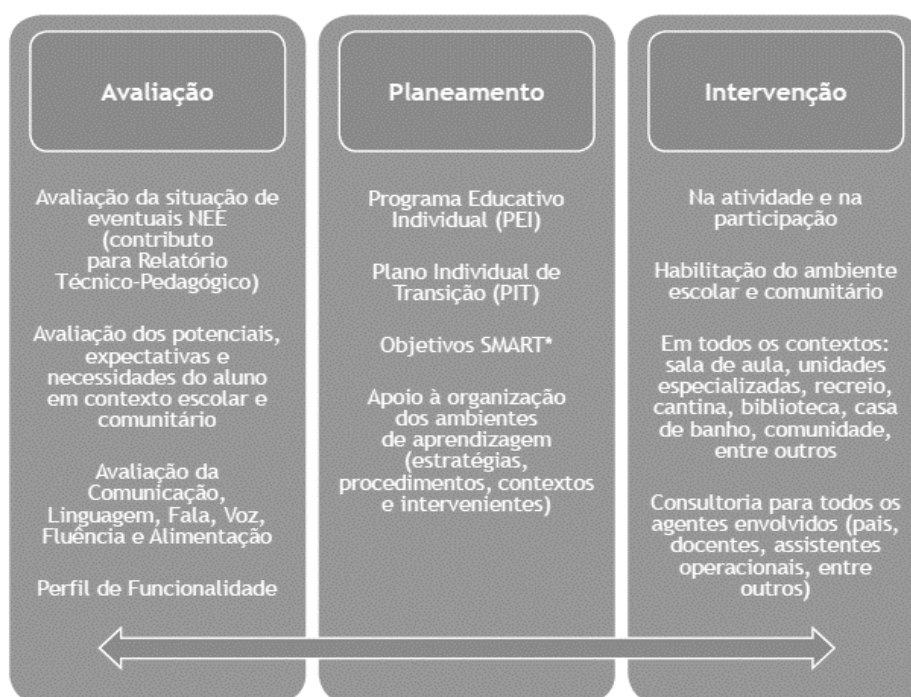


Figura 3. Modalidades de intervenção do terapeuta da fala em contexto escolar.

Retirado de Sousa et al. (2015, p. 4). (* Objectives Specific, Measurable, Attainable, Realistic e Time-bound, em português: Objetivos Específicos, Mensuráveis, Alcançáveis, Realistas, Temporais)

A Figura 3 apresenta as três modalidades de ação do terapeuta. Inicialmente procede-se à avaliação ou diagnóstico, de seguida, planeiam-se e delineiam-se as estratégias a serem implementadas e, por fim, prossegue-se para a intervenção, que pode ser direta ou indireta, quando ocorre a consultoria para outros agentes envolvidos.

Ebbels et al. (2017) propõem três níveis de intervenção, relacionados com as características das crianças “1. High quality teaching for all (Tier 1); 2. Education-led small groups following language programmes (Tier 2); 3. Individualised intervention where children are on the SLT caseload and the SLT has a duty of care (Tier 3)” (p. 6).

Relativamente ao nível 3, o tipo de intervenção usada no presente estudo, importa referir que se subdivide em duas categorias, o nível 3A, em que há uma intervenção individualizada e indireta, pois é planeada e monitorizada pelo terapeuta da fala, mas é feita pela professora e o nível 3B, em que ocorre, de igual modo, uma intervenção individualizada, mas, neste caso, direta, ou seja, é de total responsabilidade de quem planeou a intervenção.

Esta intervenção individualizada apresenta inúmeros benefícios para as crianças com diagnóstico de PDL, tal como, atestado por Ebbels et al. (2017) “for children with Developmental Language Disorder (DLD, many of whom would previously have been diagnosed as having Specific Language Impairment, SLI), good evidence exists of positive effects for individualised” (p. 9).

A intervenção por níveis, acima descrita, vai ao encontro do tipo de intervenção e abordagem ao currículo aplicado em Portugal, de acordo com a legislação em vigor, Decreto-Lei 54/2018 (cf. secção 2.3.3.).

A legislação defende e promove a existência de vários níveis de intervenção, a partir de uma abordagem multinível no acesso ao currículo, baseando-se no acompanhamento e monitorização, no diálogo entre todos os participantes envolvidos e na implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão organizadas em três níveis: universais, seletivas e adicionais (Decreto-Lei 54/2018).

Ainda acerca das modalidades de intervenção é importante salientar que a intervenção do terapeuta da fala, em contexto escolar inclusivo, não se esgota na intervenção individualizada com as crianças, pois ocorre também em grupo e, ainda, como consultoria. A intervenção em grupo ocorre sempre que o desenvolvimento das

competências do aluno passe pelo contributo dos pares, podendo, assim, acontecer a pares ou em grupo. A intervenção em consultoria acontece quando se apoia na atuação dos pais, dos pares ou de outros profissionais, no fundo, ocorre um trabalho colaborativo assente na comunicação entre todos os agentes educativos (Sousa et al., 2015).

A comunicação que o terapeuta estabelece entre todos os intervenientes no processo de aprendizagem da criança permite uma maior articulação e, conseqüentemente, um melhor desenvolvimento das dificuldades da criança. A evolução é conseguida através da partilha de informação, orientações e estratégias, promovendo atividades na escola e em casa para estimular novas aprendizagens.

Em suma, o terapeuta desempenha um papel muito importante, pois ao proceder a uma identificação precoce das dificuldades da criança, contribui fortemente para a superação dessas mesmas dificuldades identificadas.

3. METODOLOGIA

O presente capítulo explicita a metodologia adotada no estudo. Em primeiro lugar, surge a definição da problemática e das questões orientadoras (cf. 3.1.), seguindo-se a apresentação do objetivo e design do estudo (cf. 3.2.).

Posteriormente, é feita a caracterização dos participantes (cf. 3.3.) e, logo de seguida, são abordados os procedimentos e instrumentos (cf. 3.4.), nomeadamente as técnicas e instrumentos de recolha de dados (cf. 3.4.1.) e técnicas de análise de dados (cf. 3.4.2.).

Por fim, na secção 3.5, é apresentado o plano da intervenção.

3.1. Problemática e questões orientadoras

A articulação entre o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e os restantes intervenientes no processo educativo é fundamental para promover uma perspetiva holística do aluno e planear uma intervenção de forma colaborativa e partilhada.

No caso específico da articulação entre o professor do 1.º CEB e o terapeuta da fala, na intervenção com crianças com PDL, não são conhecidos estudos sobre o tema.

De igual modo, desconhecem-se programas de intervenção com base fonológica que tenham por base a articulação entre abordagens terapêuticas e abordagens didáticas. Ainda assim, são conhecidos trabalhos que propõem programas de estimulação focados nas mesmas competências de consciência fonológica, mas sem o envolvimento de outros profissionais, ou seja, pressupõem abordagens independentes. Por exemplo, Rios (2011), com uma abordagem terapêutica e Carvalho (2012) com outra didática.

Neste âmbito, destaca-se ainda a carência de instrumentos adequados aos diferentes níveis de desempenho dos alunos, que, desta forma, possam promover a integração dos alunos que apresentam diagnóstico de PDL e de alunos sem diagnóstico, no trabalho desenvolvido em sala de aula. Acredita-se que a existência deste tipo de instrumentos contribuirá para: (i) o desenvolvimento da consciência metafonológica dos alunos; (ii) a deteção de dificuldades em alunos com desenvolvimento típico; (iii) a intervenção com crianças com diagnóstico de PDL e (iv) a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, como a PDL, no seu grupo de referência.

Tendo em conta a problemática descrita, definem-se como ponto de partida para a presente investigação as seguintes questões:

1. Qual o impacto que um programa de intervenção especificamente orientado para o desenvolvimento da consciência fonológica tem numa criança com diagnóstico de PDL?
2. Que princípios podem orientar a articulação entre o professor e o terapeuta da fala na intervenção com criança, com PDL?

3.2. Objetivos e design do estudo

Os objetivos do presente estudo são, por um lado, avaliar o impacto de uma intervenção especificamente orientada para o desenvolvimento da consciência fonológica numa criança com desenvolvimento atípico na área da linguagem, com diagnóstico de PDL, e, por outro, analisar o modelo de articulação estabelecido entre a professora de 1º CEB e a terapeuta da fala na intervenção com uma criança com diagnóstico de PDL.

O estudo desenvolvido constitui-se um estudo de caso, pois, segundo Latorre et al. (citado por Meirinhos e Osório, 2010), “rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos” (p. 49).

Existem três tipos de estudo de caso: o intrínseco, o instrumental e o coletivo. O primeiro diz respeito ao interesse exclusivo de um caso em particular, o segundo é designado como um interesse secundário, servindo de base para a compreensão de um determinado fenómeno, e, por fim, o terceiro envolve o estudo de vários casos em simultâneo (Stake, 1995).

Nesta investigação o estudo de caso é do tipo intrínseco, na medida em que se foca num aluno e na evolução registada após um período de intervenção.

Para este estudo, foi escolhido um participante para realizar a investigação, o M. Quando um trabalho incide sobre um indivíduo, é possível um maior aprofundamento da questão em estudo pois o objeto pode ser estudado no seu contexto real, cruzando-se múltiplas fontes de evidências e adotando uma lógica de construção de conhecimento (Meirinhos & Osório, 2010).

É importante selecionar o(s) aspeto(s) sobre o(s) qual(ais) o investigador se irá debruçar, já que, segundo Gall et al. (citados por Amado, 2014) o estudo de caso é “um estudo em

profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspectiva dos participantes nele envolvidos”.

O estudo de caso aqui apresentado assenta nos pressupostos e procedimentos das metodologias de investigação-ação e tem como foco principal o desenvolvimento de um sujeito, exposto a duas fases distintas: a do diagnóstico e a da intervenção.

A esse respeito, Mckernan (citado por Esteves, 2008) afirma que:

Investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático — primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção — incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática (p. 20).

A investigação-ação decorre da cooperação dos vários elementos envolvidos, desde o período de diagnóstico, até à avaliação final (Sanches, 2005). Nesta linha orientadora, antes da intervenção o docente identifica a problemática, de seguida, recolhe e analisa, em conjunto com a equipa de trabalho, todos os dados que sustentem o diagnóstico e, só posteriormente, o docente planeia a intervenção.

Sanches (2005) conclui que a investigação-acção perspectiva o "processo de investigação em espiral, interactivo e focado num problema, pelo que o primeiro passo para o desencadear é a identificação e a formulação do problema de uma forma objectiva e susceptível de ser intervencionado" (p. 137).

Nos estudos desta natureza, admite-se que sejam feitas adequações, pois da reflexão advém a introdução de melhorias nas práticas de intervenção (Coutinho, 2011). Por outro lado, como refere Coutinho (2011), este tipo de estudo requer sempre que a amostra seja “intencional, porque não há qualquer razão para que seja representativa da população” (p. 330). Importa destacar, neste âmbito, que os resultados obtidos no presente estudo se referem ao sujeito em questão, tratando-se, por isso, de uma amostra não probabilística.

Em suma, o objetivo desta investigação não assenta no pressuposto de encontrar conclusões generalistas, já que não há manipulação de variáveis, nem tão pouco no estabelecimento de relações de causa-efeito. O importante não é a generalização dos

resultados obtidos, mas sim que outros contextos e sujeitos a ele possam ser generalizados (Bogdan & Biklen, 1994).

3.3. Caraterização do contexto socioeducativo

Nesta secção é feita a caraterização do contexto socioeducativo implicado no presente estudo. Assim, carateriza-se a escola (cf. 3.3.1.), a sala de aula e princípios orientadores da ação educativa (cf. 3.3.2.), a turma (cf. 3.3.3.), o sujeito do estudo (cf. 3.3.4) e, por fim, a equipa multidisciplinar (cf. 3.3.5).

3.3.1. A escola

O projeto de intervenção realizou-se numa instituição de ensino particular e cooperativo, em Lisboa, situando-se numa zona residencial.

A instituição defende práticas inclusivas e, por isso, para além de desenvolver os valores sociais e académicos, promove a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Trata-se de uma instituição que integra 508 crianças desde o berçário até ao 9.º ano de escolaridade.

3.3.2. A sala de aula

A organização da sala de aula facilita a comunicação entre pares, já que as mesas se encontram dispostas em grupo. Esta gestão e organização da sala de aula vai ao encontro dos ideais preconizados por Niza (1998), segundo o qual “o cenário de trabalho numa sala de aula deverá proporcionar um envolvimento cultural estruturado para facilitar o ambiente de aprendizagem curricular” (p. 84).

A metodologia utilizada em sala de aula é centrada nos alunos e desenvolvida a partir da diferenciação pedagógica, fazendo, por isso, com que seja respeitado um dos princípios estratégicos de intervenção educativa, pois é dada ao aluno a possibilidade de progredir ao seu ritmo (Graves-Resendes & Soares, 2002).

A partir deste envolvimento das crianças no seu percurso de aprendizagem, são criadas condições que estimulam o desenvolvimento de valores como a autonomia, entreajuda, socialização e cidadania (Santana, 2000, p. 31).

3.3.3. A turma

O projeto foi implementado numa turma de terceiro ano de escolaridade, em que se insere o aluno em estudo. A turma é constituída por dezoito alunos, sete do sexo feminino e onze do sexo masculino. Embora todos os alunos tenham nacionalidade portuguesa, há dois alunos com dupla nacionalidade, chinesa e espanhola. Os alunos participantes têm entre oito e dez anos: dezasseis alunos com oito anos, um menino com nove anos e um aluno com dez anos. Todos os alunos frequentaram o ensino pré-escolar e a maioria está junta desde então.

O contexto social desta turma abrange maioritariamente famílias de nível socioeconómico médio e alto. Relativamente às habilitações literárias dos pais, destaca-se que três deles completaram o ensino secundário, duas têm o grau de doutoramento e os restantes o grau de licenciatura.

A turma constitui um grupo heterogéneo que, de um modo geral, apresenta um desempenho dito típico para o ano de escolaridade. Ainda assim, sete crianças da turma apresentam algum tipo de diagnóstico: duas crianças com diagnóstico de Espectro do Autismo, uma delas com PDL (com maior comprometimento nos domínios da pragmática e da morfossintaxe); uma criança apresenta diagnóstico de Disortografia; uma criança apresenta diagnóstico de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção; outra apresenta diagnóstico de Dislexia e, ainda, duas crianças apresentam diagnóstico de PDL de subtipos diferentes, uma de subtipo morfossintático e outra — a que será o objeto de estudo neste trabalho — de subtipo predominantemente fonológico.

3.3.4. O sujeito em estudo

O aluno em estudo, o M., tem 8 anos e, de acordo com informação veiculada pela professora titular, vive com os pais e com um irmão mais novo num contexto familiar favorável. Constituem uma família funcional, sendo bastante apoiados pelo avô materno, que acompanha o aluno no seu dia-a-dia escolar.

Segundo a professora titular, é uma criança bastante meiga, empenhada e cumpridora. No entanto, revela, algumas vezes, imaturidade, insegurança e timidez na relação com os pares ou com os adultos.

Ainda de acordo com o relato feito pela professora titular, o aluno adquiriu a leitura e a escrita mais tarde do que os restantes colegas da turma, mostrando desde sempre um ritmo de trabalho mais lento e dificuldades no processo de descodificação da linguagem

escrita e interpretação de enunciados, o que se reflete, tanto na área disciplinar de português, como nas de matemática e estudo do meio.

O aluno começou o apoio em terapia da fala em janeiro de 2017, altura em que frequentava o 2.º ano de escolaridade, sendo, posteriormente, diagnosticado com PDL (cf. Anexo A). Desde então, frequenta sessões semanais de terapia da fala, na instituição de ensino que frequenta.

A avaliação inicial, em que se baseia o diagnóstico de PDL, foi realizada em 2017, e segundo a terapeuta da fala decorreu da aplicação de vários testes: (i) rastreio do Processamento Auditivo Central (Pereira & Schochat, 1997), com provas de verificação das suas competências auditivas, (ii) ACCLE - Bateria de Avaliação de Competências de Linguagem para a Leitura e Escrita (Vitorino, Valido, Lopes, Moreira & Paixão, 2011), que abrange a área de rimas, consciência silábica e fonémica, leitura, escrita, provas complementares de consciência morfossintática e consciência semântica e (iii) GOL-E — Grelha de Observação da Linguagem — Nível Escolar (Sua-Kay & Santos, 2003), que pretende avaliar a capacidade linguística ao nível da semântica, morfossintaxe e fonologia.

Na avaliação inicial feita pela terapeuta da fala, é referido que o aluno demonstra fragilidades ao nível da linguagem verbal escrita e oral.

Relativamente à linguagem verbal escrita, o aluno apresenta erros fonémicos, nomeadamente trocas entre os fonemas /v/ e /f/, /j/ e /z/, /d/ e /t/ e, ainda, /g/ e /k/; erros fonológicos de noção de palavra, mais concretamente junção e separação incorreta de palavras; erros fonológicos silábicos, na omissão de grupos consonânticos com /r/ em ataque ramificado (exemplo «prédio/*pédio»), adição de sílabas CV (consoante vogal) com /r/ em coda ou ataque ramificado (exemplo «porta/*poreta»; «sempre/*sempere») e, por fim, erros fonémicos, no que respeita o modo de articulação, em trocas entre fonemas como /n/ e /l/; o ponto de articulação em trocas entre fonemas como /j/ e /s/, e o vozeamento /f/ e /v/; /; /g/ e /k/; /d/ e /t/, à luz da classificação de Alves (2009).

No que diz respeito à linguagem verbal oral, o M., segundo a ACLLE, encontra-se abaixo do esperado, revelando dificuldades na consciência fonológica, mais propriamente na evocação de rimas; adição/ evocação/ identificação de sílabas; evocação/ identificação/ inversão/ adição de sons e, ainda, na relação som-grafema.

Após a realização de uma prova não estandardizada de palavras e de pseudopalavras, o aluno também demonstrou fragilidades no que respeita a discriminação auditiva de pares mínimos de palavras com os sons /n/ e /l/; /f/ e /v/; /j/ e /s/; /g/ e /k/; /p/ e /t/, igualmente verificado em termos de vozeamento, ponto e modo de articulação.

Após a análise de textos produzidos, a terapeuta da fala revelou que, na escrita, o M. apresenta dificuldades evidentes ao nível da consciência morfosintática e da pragmática, que influenciam a coesão e coerência textuais. Cometeu erros de linguagem de base fonológica (relacionada com a noção de palavra, com a consciência de sílabas complexas, com a nasalidade e com trocas entre os sons já acima assinalados), efetuou erros morfosintáticos (concordância nominal e verbal, colocação incorreta de artigos indefinidos e utilização de pronomes átonos), apresentou erros de coesão gramatical (fraca utilização de conectores para ligar as frases), de coesão lexical (relação entre elementos lexicais das frases) e de coerência textual (estruturação do conteúdo de um texto, pontuação, relevância e/ou não contradição dos conteúdos, progressão de um tema e continuidade do mesmo).

Segundo a psicóloga que avaliou o aluno, em fevereiro de 2018, o M. revelou homogeneidade de quociente de inteligências (QI) na escala verbal (QI verbal = 108) e na escala de realização (QI realização = 102). Na escala completa obteve um valor de QI = 105. Os valores para todas as escalas situam-se no nível médio. A psicóloga, concluiu que as competências verbais e não verbais estão igualmente desenvolvidas. (cf. anexo B). A avaliação foi realizada a partir da aplicação do teste Wechsler Intelligence Scale for Children – Third Edition (WISC III), denominada Escala de Inteligência para crianças – nível III (Wechsler, 2003), em que se distinguem duas escalas: uma verbal e outra de realização.

A família esteve sempre predisposta a colaborar, mostrando-se interessada no estudo e no progresso do aluno. Os procedimentos éticos foram cumpridos, havendo consentimento para o desenvolvimento do estudo. (cf. anexos C e D)

3.3.5. A equipa disciplinar

A equipa disciplinar é constituída pela professora titular de turma, o professor de Expressão e Educação Físico-motora, o de Expressão e Educação Musical, o de Introdução às Tecnologias, a de Inglês e, ainda, pela terapeuta da fala que acompanha o aluno. No entanto, para efeitos do estudo serão descritas apenas a professora titular de turma e a terapeuta, responsáveis pela implementação do programa de intervenção.

A professora

A docente, igualmente autora do estudo, licenciou-se em 2010, na Escola Superior de Educação de Lisboa e tem oito anos de experiência de ensino. Já lecionou em turmas do

1.º ao 4.º ano, sendo que, em todas, o grupo de crianças era heterogéneo, com alunos com NSE. Os anos de experiência decorreram na instituição onde foi realizado o estudo. O modelo pedagógico da professora coaduna-se com o modelo de uma escola interativa, baseado no Movimento da Escola Moderna e, por isso, a aprendizagem é centrada no aluno, que monitoriza o seu processo de aprendizagem. É desenvolvido o trabalho colaborativo, a participação na planificação do trabalho, a autonomia e a participação democrática. Relativamente ao método de leitura e escrita, é utilizado o sintético-analítico. A natureza das estratégias adotadas, bem como a gestão das aprendizagens praticadas pela mesma, partem do princípio de que é necessário dar resposta ao interesse dos alunos, ajudá-los a ultrapassar as suas necessidades e a tirar proveito das suas potencialidades. Desta forma, todas as tarefas visam a operacionalização de uma filosofia pedagógica que defende uma organização curricular centrada nas particularidades dos alunos, bem como o princípio da inclusão, do respeito pela diferença e pelas individualidades de cada um, ao nível cognitivo, relacional e afetivo.

A terapeuta da fala

A terapeuta da fala licenciou-se em terapia da fala pela Escola Superior de Saúde da Universidade do Algarve, em 2016. Realizou pós-graduação em Motricidade Orofacial, no Centro de Ensino Profissional Avançado e Pós-graduado, em 2017.

A terapeuta costuma acompanhar patologias relacionadas com dificuldades de leitura e escrita, PDL, perturbação articulatória, disfonias, disfagias, demências, afasias e disartrias. Tem dois anos de experiência profissional: um ano noutras instituições e, atualmente, na instituição em que foi realizado o estudo.

Importa referir que a terapeuta da fala com a qual, inicialmente, foi acordada esta intervenção ficou de baixa de maternidade mais cedo do que era esperado, e, por essa razão, a intervenção conjunta ficou a cargo da terapeuta que a substituiu, acima apresentada. Embora nunca tivesse havido contacto prévio entre a docente e a terapeuta, o relacionamento foi favorável.

3.4. Procedimentos e Instrumentos

Após a definição da problemática e dos objetivos gerais, apresentam-se os instrumentos de recolha de dados (cf. 3.4.1.), bem como as técnicas de análise de dados (cf. 3.4.2.).

3.4.1. Instrumentos de Recolha de Dados

Para avaliar a eficácia e o impacto do programa de intervenção é adotada uma metodologia qualitativa. Este tipo de análise reveste-se de grande importância, já que o objetivo é recolher informação fiável e adequada à realidade escolhida, a fim de proceder à sua interpretação e compreensão (Afonso, 2005).

Deste modo, foram usados os seguintes instrumentos: (i) teste Escala de Inteligência para crianças – nível III; (ii) testes GOL-E — Grelha de Observação da Linguagem – Nível Escolar; ACCLE — Bateria de Avaliação de Competências de Linguagem para a Leitura e Escrita e teste de Discriminação Auditiva de Pares Mínimos; (iii) teste de Consciência Fonológica – Instrumento de Rastreio e Avaliação (ConF.IRA); (iv) avaliação do aluno nas diferentes áreas curriculares; (v) avaliação da tipologia de erros do aluno a partir de textos do Caderno de Escrita, à luz da classificação de Baptista et al. (2011) e (vi) a reflexão final do aluno sobre a intervenção.

Teste aplicado por psicóloga

Ao nível da psicologia, foi aplicada, em fevereiro, a Wechsler Intelligence Scale for Children – Third Edition (WISC III), denominada Escala de Inteligência para crianças – nível III (Wechsler, 2003) (cf. anexo B). Este instrumento tem como objetivo apurar a competência intelectual do aluno, distinguindo-se duas escalas de inteligência: uma verbal e outra de realização. No entanto, constitui um instrumento de diagnóstico pois foi realizado apenas antes da intervenção e permitiu verificar se a competência do aluno estava comprometida.

Testes aplicados pela terapeuta da fala

Antes e após o programa de intervenção, foi feita uma avaliação pela terapeuta da fala (cf. Anexos B e F) com recurso aos seguintes instrumentos: (i) GOL-E — Grelha de Observação da Linguagem – Nível Escolar; (ii) ACCLE — Bateria de Avaliação de Competências de Linguagem para a Leitura e Escrita e (iii) Teste de Discriminação Auditiva de Pares Mínimos (Guimarães & Grilo, 1997), que recorre à audição de pares de palavras e pseudopalavras, através do uso de imagens e palavras com sentido, para testar a perceção de diferenças sonoras.

A aplicação destes instrumentos visou avaliar as áreas da linguagem perturbadas, ao nível da fonologia (discriminação de pares de palavras; discriminação de pseudopalavras; identificação de palavras que rimam e segmentação silábica).

Teste ConF.IRA

Antes e após a intervenção foi aplicado, pela docente de 1.º CEB, o teste ConF.IRA (Castro, Alves, Correia & Soares, no prelo).

Este é um instrumento de rastreio e de avaliação da consciência fonológica que integra 18 provas, divididas em consciência lexical, silábica, intrassilábica, fonémica e de acento (cf. Anexo G). Em cada tarefa/prova é registado o desempenho durante a avaliação e, posteriormente, um quadro síntese apresenta a soma das cotações em cada prova e o resultado total da avaliação.

Avaliação nas áreas curriculares

Uma das grandes dificuldades sentidas pelas crianças é a interpretação de enunciados e/ou problemas, que, em muitos dos casos, advém de fragilidades na leitura e respetiva interpretação de significado e/ou sentido. Ao ultrapassar esta fragilidade, o aluno conseguirá interpretar o que lhe é pedido e relacionará com o sentido da questão (Niza, 1988).

Nesse sentido, foram considerados na análise de dados os resultados das provas de avaliação do aluno nas três áreas curriculares (Português, Estudo do Meio e Matemática) realizadas em março e maio, de forma a dar conta da evolução da compreensão de enunciados e respetiva resposta.

Caderno de Escrita

O Caderno de Escrita é um instrumento de escrita, em que os alunos têm liberdade para escrever o que quiserem e da forma que entenderem, decidindo, também, a partilha com a turma.

Na rotina semanal *Caderno de Escrita*, os alunos escrevem um texto de tipo e tema livres ou recorrem aos diversos desencadeadores de escrita disponíveis na sala de aula, como por exemplo a fábrica de histórias (Silva, 2008). A existência de um caderno individual para cada aluno reveste-se de grande importância, constituindo um fator de promoção da escrita, pois cada criança escreve o que quer, como souber e quando quiser, tal como previsto nas orientações curriculares do Programa do 1.º CEB (Aleixo & Pereira, 2007).

Os textos produzidos são, posteriormente, lidos em voz alta para toda a turma, sendo um deles escolhido para ser alvo de melhoramento coletivo. Barbeiro e Pereira (2007) referem que “essa apreciação conjunta facilita o distanciamento necessário à detecção

de problemas existentes na escrita e à construção de critérios de apreciação de textos, aspectos essenciais nos processos de revisão da escrita” (p. 44).

No presente estudo, os textos do Caderno de Escrita são analisados tendo em vista a identificação dos desvios ortográficos que nele ocorrem, de acordo com a tipologia de Baptista et al. (2011). Para o efeito desta investigação são considerados três textos produzidos antes da intervenção (mês de fevereiro) e três após a intervenção (meados do mês de maio e mês de junho).

Reflexão

Em sala de aula, durante o momento de Conselho de Turma, a professora pediu aos alunos que fizessem uma pequena reflexão acerca do programa de intervenção, respeitando algumas diretrizes, nomeadamente: a participação; a evolução sentida no desempenho e, ainda, a preferência por alguma atividade em específico.

Para a análise da articulação estabelecida entre a professora de 1.º CEB e a terapeuta da fala na intervenção com o aluno, foram considerados os seguintes instrumentos: Diário de Bordo; Notas de campo; mensagens escritas (emails e SMS) e, ainda, notas tomadas durante as reuniões presenciais.

Diário de Bordo

O Diário de Bordo (cf. apêndice A) constitui um importante veículo de comunicação, dado que nele são registados os processos e procedimentos da investigação em curso (Meirinhos & Osório, 2010).

Rodríguez et al. (citados por Meirinhos e Osório, 2010) destacam, ainda, a sua relevância, afirmando que “o diário é um instrumento reflexivo e de análise, onde o investigador regista, não apenas as notas de campo, mas também as suas reflexões sobre o que vê e ouve” (p. 62).

Nesta investigação, a professora ou a terapeuta começavam por indicar a data e registar a forma como a atividade era realizada, individualmente ou em grupo, e a propriedade fonológica que iria ser trabalhada: vozeamento, ponto de articulação ou modo de articulação. Posteriormente à sessão, a professora ou a terapeuta, refletiam, não só acerca dos aspetos positivos e menos positivos, como também acerca das oportunidades criadas e dos constrangimentos sentidos. Indo ao encontro das linhas orientadoras de Zabalza (1994) que afirma “o próprio facto de o diário pressupor uma actividade de escrita

arrasta consigo o facto da reflexão ser condição inerente e necessária à redacção” (p. 95).

O Diário acompanhava o aluno de sessão para sessão, sendo que era o M. que o transportava e entregava à a professora ou à terapeuta.

Notas de Campo

Nas Notas de Campo (cf. apêndice B), anexadas ao Diário de Bordo, foram registadas notas das sessões de intervenção entre a professora ou a terapeuta acerca do programa de intervenção. De modo geral, as notas eram tidas em conta na sessão seguinte, pela professora ou pela terapeuta

Tal como no Diário de Bordo, a professora ou a terapeuta antes de iniciarem a sessão, registavam a data, a forma de trabalho e o tipo de atividade.

Mensagens Escritas

Durante a intervenção, semanalmente, a professora ou a terapeuta trocavam mensagens escritas (emails e SMS) e mensagens escritas, a fim de refletirem sobre o trabalho realizado.

Notas de reuniões

As reuniões presenciais aconteceram mais espaçadas no tempo devido à incompatibilidade das agendas profissionais da professora ou da terapeuta.

Ainda assim, aconteceram cinco reuniões presenciais, sendo que uma delas, a de final de segundo período, foi entre toda a equipa disciplinar do sujeito em estudo com os professores de Expressão e Educação Físico-Motora, Expressão e Educação Musical, Introdução às Tecnologias e Inglês.

As notas das reuniões foram tomadas, principalmente, pela professora.

3.4.2. Técnicas de Análise de Dados

A investigação apresentada neste estudo, de índole qualitativa, permite ao investigador elaborar um plano de investigação flexível, evidenciado e suportado pela descrição rigorosa dos dados recolhidos.

A metodologia usada engloba um conjunto de diversas técnicas que visam a descrição e, ao mesmo tempo, a compreensão não só de um determinado fenómeno, como também do seu significado.

A esse respeito, Bodgan e Biklen (1994) afirmam que existe uma variedade de formas de trabalhar e analisar os dados. Os autores defendem também que o importante é a relação dos objetivos com os resultados obtidos, associados à teoria.

Assim, tendo em conta a natureza do estudo e os objetivos propostos, foram adotadas as seguintes técnicas de análise de dados: análise de conteúdo, análise SWOT e análise qualitativa dos desvios ortográficos.

Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo constitui um processo de análise categorial (Bardin, 2009), que procura identificar as perceções da docente de 1.º CEB e da terapeuta da fala acerca da intervenção em curso.

Opta-se pela análise de conteúdo para os seguintes instrumentos de recolha de dados: diário de bordo, notas de campo, mensagens escritas.

Numa primeira fase de análise, foi realizada uma pré-leitura, a fim de ser ter uma noção mais próxima e real das reflexões da professora e da terapeuta da fala. As categorias para análise não estavam previamente definidas e, por isso, foram emergindo a partir da leitura das reflexões, optando-se, assim, por uma categorização emergente que, segundo Bardin (2009) acontece quando um “sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos . . . o título conceptual de cada categoria, somente é definido no final da operação” (p. 119).

Análise SWOT

A partir da análise de conteúdo do Diário de Bordo, é proposta uma análise SWOT. O acrónimo SWOT diz respeito a Strengths (Forças), Weaknesses (Fraquezas), Opportunities (Oportunidades) e Threats (Ameaças).

O "S" e o "W" dizem respeito à análise das Forças e Fraquezas relatados no diário. O "O" refere-se às Oportunidades que, parecem, surgir com a implementação do programa de intervenção e o "T" expõe as Ameaças identificadas à implementação do programa de intervenção, para que consigam ser ultrapassadas.

Análise dos Desvios Ortográficos

Optou-se por fazer uma análise qualitativa do Caderno de Escrita, mais propriamente aos desvios ortográficos, recorrendo-se à tipologia de Baptista et al. (2011).

3.5. Plano e descrição da Intervenção

O plano de intervenção foi implementado pela investigadora deste estudo e pela terapeuta da fala ao longo de seis semanas, em dezoito sessões, cada uma com a duração de 45 minutos, aproximadamente.

No projeto desenvolvido, o tipo de intervenção associa-se aos níveis 3A e 3B, segundo as linhas orientadoras de Ebbels et al. (2017) e, de acordo com o Decreto-Lei 54/2018, foram aplicadas as medidas universais.

Definiu-se que a intervenção ocorreria em três momentos distintos: (i) de forma individual, em sessão com a terapeuta da fala; (ii) individualmente na sala de aula, em momento de Tempo de Estudo Autónomo e (iii) em grande grupo, em contexto de sala.

Os momentos individuais de trabalho com a professora aconteceram sempre no Tempo de Estudo Autónomo (TEA), um momento em que os alunos, em conjunto com a professora e assumindo a responsabilidade perante toda a turma, planificam e trabalham segundo as suas dificuldades. É, por isso, um momento em que se aprende “a estudar, a ser autónomo e cooperante num clima de afetividade que opõe a cooperação à competição” (Graves-Resendes, 2002, p. 89).

Na sala de aula, o TEA constituía uma rotina diária, exceto à sexta-feira, em que os alunos, individualmente, a pares ou em pequenos grupos, treinavam e desenvolviam competências e capacidades, a partir de tarefas propostas em ficheiros; estudavam em diversas fontes (textos, cartazes, etc.); escreviam, liam e reviam textos diversos ou realizavam quaisquer outras atividades de consolidação ou de desenvolvimento das aprendizagens.

Embora fosse um momento que privilegiava o trabalho autónomo dos alunos, constituía também um momento em que o professor estava mais disponível para apoiar os alunos com dificuldades em determinadas áreas de aprendizagem. Assim, era neste tempo que, semanalmente, o aluno era apoiado, marcando a atividade no Plano Individual de Trabalho (cf. Apêndice C). O Plano Individual de Trabalho é o instrumento que regula o trabalho de cada aluno em TEA, tornando-o responsável pela planificação do trabalho a

ser desenvolvido durante a semana e pela avaliação do mesmo, dotando-o, assim, de capacidade monitorizar o seu percurso de aprendizagem.

Por outro lado, a aplicação do plano de intervenção em grande grupo acontecia de acordo com a Agenda Semanal da Turma (cf. Apêndice D), discutida por todos, no final da semana anterior. A Agenda Semanal era organizada/gerida de modo a que durante as atividades em grande grupo os alunos com outras NSE não estivessem em terapias, dentro ou fora da sala.

Durante o TEA, a professora centrava-se no pequeno grupo de alunos que se tinha proposto para apoio, enquanto os restantes alunos trabalhavam autonomamente em função do PIT? definido. Ao fim de duas semanas de TEA, garantidamente, todos os alunos eram apoiados pela professora.

O plano de intervenção foi aplicado segundo o cronograma apresentado no Apêndice E e teve como foco desenvolver atividades que proporcionassem a estabilização do conhecimento fonológico do M. em termos das propriedades fonológicas em que ele apresentava dificuldades: (i) vozeamento, (ii) ponto de articulação e (iii) modo de articulação.

As sessões seguiam sempre o mesmo procedimento, usado pela professora e pela terapeuta:

- 1.º Exploração dos pares de sons para uma tomada de consciência da diferença entre eles.
- 2.º Discriminação auditiva, inicialmente em pares de sons isolados, depois em sílabas, pseudopalavras e, por último, em palavras.
- 3.º Identificação isolada de sons-alvo em sílabas, pseudopalavras e palavras.
- 4.º Produção de sons-alvo na modalidade oral, mais concretamente a evocação de palavras e, a posteriori, a manipulação desses sons em palavras e pseudopalavras (retirar, substituir, trocar os sons-alvo) na oralidade e na escrita, nomeadamente por ditado e por escrita espontânea de palavras, frases e texto.

Nas sessões com a terapeuta da fala, para além da atividade proposta no plano de intervenção, quando houve tempo, a terapeuta realizou com o M. outras atividades que iam ao encontro dos objetivos do plano de ação delineado no início do ano, no acompanhamento em terapia da fala. Assim, foi pedido que o M. escrevesse textos narrativos e que lesse textos seus já corrigidos e de autor.

Tal como referido, as sessões de intervenção foram realizadas em sala de aula e em sessão de terapia da fala, em diferentes dias da semana. Em cada sessão foi seguida

uma planificação detalhada e foi explicado o objetivo de cada tarefa aos participantes, ao M., em sessão individual, e a toda a turma, em sessão conjunta.

De seguida é apresentado o programa de intervenção. Em cada uma das atividades, são identificados os objetivos, os materiais necessários, as orientações e recursos usados e, por fim, é feita uma breve descrição da atividade.

1.ª semana

Avaliação (realizada pela terapeuta da fala)

Aplicação do programa Conf.IRA (realizada pela professora titular)

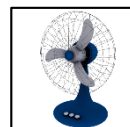
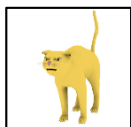
Atividade 1. Contraste do Vozeamento

Objetivo: Tomar consciência da vibração das pregas vocais associada aos sons [ʒ], [d] e [g] comparativamente à não vibração das pregas vocais associada aos sons [ʃ], [t] e [k].

Orientações e recursos: Freitas, Alves & Costa (2007); Alves (2014); Alves & Reis (2011, 2014).

Material: Cartões com imagens representativas dos sons das onomatopeias.

Descrição: A professora ou terapeuta apresenta um par de imagens⁵ representativas de onomatopeias (*gato* e *ventoinha*) e pede à criança que produza o som que o gato faz ([f]) e o som da ventoinha ([v]).



De seguida, a professora ou terapeuta pede à criança para produzir os dois sons em sequência, alongando cada um deles [ffffff] e [vvvvvv] e para colocar a sua mão na garganta.⁶ A professora ou terapeuta pede à criança que explique a diferença encontrada na produção de ambos os sons. De forma a ajudar o aluno na tarefa de explicitação, a professora ou terapeuta pergunta qual dos dois sons fez tremer a mão que estava encostada à garganta. O aluno volta a produzir os dois sons até chegar à conclusão de que o som que treme é o [v] e que o som que não treme é o [f].

⁵ Nota da professora ou terapeuta: Imagens representativas do som das onomatopeias de *gato assanhado* e *ventoinha*.

⁶ Instruções para a professora ou terapeuta: A criança deve colocar a mão na garganta depois de iniciar a produção do som e retirá-la antes de terminar. A professora ou terapeuta deve ter atenção na produção do som arrastado para que não seja adicionado o som [e].

Os primeiros exercícios são percebidos com base na produção da professora ou terapeuta (mão na garganta); mais tarde, quando devidamente realizados nesse formato, devem ser realizados com base na produção da criança (a criança coloca a mão na sua garganta).

O exercício continua, com a análise dos restantes pares de sons vozeados/não vozeados, levando à reflexão de que sons não vozeados/não tremem e sons vozeados/tremem). A professora ou terapeuta poderá usar cartões com imagens que remetam para sons onomatopeicos.

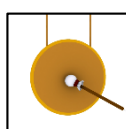
Sons [j] e [ʒ]⁷



Sons [t] e [d]⁸



Sons [k] e [g]⁹



2.ª semana

Atividade 2. Contraste de Vozeamento

Objetivo: Desenvolver a capacidade de identificar semelhanças e diferenças entre os sons, com base na observação do vozeamento.

Orientações e recursos: Freitas, Alves & Costa (2007); Alves (2014); Alves & Reis (2011, 2014).

Material: Cartões com imagens representativas dos sons das onomatopeias.

⁷ Nota da professora ou terapeuta: Imagens representativas do som das onomatopeias de *pedir silêncio* e do *aspirador*.

⁸ Nota da professora ou terapeuta: Imagens representativas do som das onomatopeias de *bater à porta* e de *campainha*.

⁹ Nota da professora ou terapeuta: Imagens representativas do som das onomatopeias de *galinha* e de *gongo*.

Descrição: A professora ou terapeuta afixa aleatoriamente no quadro o par de imagens usado na atividade 1 e produz os sons onomatopéicos que lhe estão associados. A criança repete, para perceber se o som que treme e o que não treme.¹⁰

Se a criança mostrar dificuldade em realizar o exercício, começar por pares fonologicamente mais distantes (ex.: [f]/[ʒ] ou [f]/[g] em vez de [f]/[v]).

De seguida, a professora ou terapeuta analisa, com a criança: sílabas, pseudopalavras e palavras, respetivamente, que remetem para o som a ser trabalhado (cf. Tabela 5).

Tabela 5

Exemplos de sílabas, pseudopalavras e palavras usadas no programa de intervenção.

Som	[f]/[v]	[ʃ]/[ʒ]	[t]/[d]	[k]/[g]
Sílabas	fa / va	cho / jo	ta / da	ca / ga
	fi / vi	che / je	te / de	ci / gi
	fo / vo	chi / ji	ti / di	co / go
	fu / vu	chu / ju	tu / du	cu / gu
Pseudopalavras	fima / vima	chaba / jaba	tafa / dafa	cuca / guca
	fuco / vuco	chifa / jifa	telo / delo	ceta / geta
	fapa / vapa	chuma / juma	tipa/ dipa	cati / gati
	fola /vola	chaca / jáca	tofa / dofa	capo /gapo
Palavras	faca / vaca	chato / jato	tita / dita	cola / gola
	fala / vala	chá / já	toca / doca	cato / gato
	fez / vez		tique / dique	cama / gama
	fenda / venda		temo / demo	calo / galo

3.ª semana

Atividade 3. Vozeamento

Objetivo: Desenvolver a capacidade de identificar semelhanças e diferenças entre os sons, com base na observação do vozeamento

Orientações e recursos: Freitas, Alves & Costa (2007); Alves (2014); Alves & Reis (2011, 2014).

¹⁰ Instruções para a professora ou terapeuta: Se ainda for necessário, a criança deve colocar a mão na garganta.

Material: Cartões com imagens representativas dos sons das onomatopeias e dos ícones que representam as propriedades fonológicas de vozeamento (vermelho para sons vozeados e azul para sons não vozeados).

Descrição: A professora ou terapeuta atribui uma cor aos sons vozeados (vermelho) e outra aos sons não vozeados (azul). Assim, a professora ou terapeuta apresenta dois cartões¹¹ com um ícone cada um, um azul e um vermelho, explicando que o primeiro representa os sons que não tremem, como o [f] e que o segundo representa os sons que tremem, como o [v].



A professora ou terapeuta afixa, no quadro, um par de imagens usado nas atividades anteriores (e.g. *gato/ventoinha*) e indica o par de sons associado às mesmas (ex. [f]/[v]); a criança repete, colocando a mão na garganta para descobrir qual o som que treme ([v]) e qual o que não treme ([f]). Depois, desloca-se ao quadro e fixa o ícone azul junto da imagem que representa o som que não treme (*gato*) e o ícone vermelho junto da imagem relativa ao som que treme (*ventoinha*).¹²

O exercício continua com a análise dos restantes pares de sons vozeados/não vozeados [f] e [v]; [t] e [d]; [k] e [g] em sílabas, pseudopalavras e palavras (cf. Tabela 5).

4.^a semana

Atividade 3. Vozeamento (cf. descrição da 3.^a semana)

Atividade 1. Ponto de Articulação

Objetivo: Desenvolver a capacidade de identificar semelhanças e diferenças entre os sons, com base na observação do ponto de articulação (PA) (labial/ coronal e dorsal)

Orientações e recursos: Freitas, Alves & Costa (2007); Alves (2014); Alves & Reis (2011, 2014).

¹¹ Nota da professora ou terapeuta: Cartões com ícones que representam vozeamento e não vozeamento, respetivamente.

¹² Instruções para a professora ou terapeuta: Quando dominada esta fase, o exercício pode prosseguir só com a atribuição da cor, isto é, sem emparelhamento (nem visualização) com a onomatopeia.

Material: Cartões com imagens representativas dos sons das onomatopeias e espelho.

Descrição: Etapa 1 - A professora ou terapeuta pede à criança que imite o som [fffff]. Depois, com a orientação da professora ou terapeuta, diz sílabas que começam por este som (fa, fe, fi, fo, fu).

Professora ou terapeuta: “Vamos agora descobrir como se faz o som [f]. Para isso, vamos dizê-lo várias vezes seguidas, mas devagarinho, como se fosse em câmara lenta, assim: [f] [f] [f] [f]!”¹³

Professora ou terapeuta: “Agora faz tu, olha para o teu espelho! Repara que, para fazermos este som, é preciso afastarmos e aproximarmos duas coisas, o que é? Pois, temos de aproximar os lábios; vamos então chamá-lo som dos lábios, está bem? Vamos agora descobrir outros sons dos lábios?”

O exercício continua, com a análise do som labial [v].

Etapa 2 - Repete-se o procedimento anterior, mas desta vez a professora ou terapeuta orienta a criança no sentido de observar que, para além dos sons dos lábios, existem os sons da língua, cuja produção pode implicar a subida da língua para a zona dos dentes da frente (caso dos sons [t, d]), ou então pode implicar o recuo da língua [ʃ] e [ʒ].

Etapa 3 - Repetem-se os procedimentos anteriores de forma a que a criança observe que, para além dos sons dos lábios e dos sons da língua, existem os sons da garganta [k, g], que são produzidos na parte de trás da boca.

PAUSA LETIVA

5.ª semana

Atividade 1. Ponto de Articulação (cf. descrição da 4.ª semana)

Atividade 2. Ponto de Articulação

Objetivo: Desenvolver a capacidade de identificar semelhanças e diferenças entre os sons, com base na observação do ponto de articulação

¹³ Instruções para a professora ou terapeuta: Deve-se exagerar na articulação, realçando o papel dos lábios na produção do som. Poderá, também, imitar-se o movimento do abrir e fechar dos lábios com a mão, ao mesmo tempo que se produz o som. A criança deve estar sentada em frente a um espelho; a professora ou terapeuta fica de frente para ela.









Orientações e recursos: Freitas, Alves & Costa (2007); Alves (2014); Alves & Reis (2011, 2014).

Material: Cartões com imagens representativas dos sons das onomatopeias e dos ícones que representam as propriedades fonológicas de PA.

Descrição: A professora ou terapeuta afixa aleatoriamente, um par de imagens no quadro e produz os sons que lhe estão associados. A criança repete, para descobrir os sons que são produzidos nos lábios, na língua e na garganta e, se for necessário, também pode ser usado o ícone representativo de cada família de PA (sons dos lábios, da língua ou da garganta).

Se a criança mostrar dificuldade em realizar o exercício, começar por pares fonologicamente mais distantes em termos das suas propriedades de PA (ex.: [f]/[ʃ] ou [f]/[k] em vez de [s]/[ʃ]).

Cartões representativos do ponto de articulação:

	[vozeado]	[não vozeado]
Lábios		
Língua		
		
Garganta		

De seguida, a professora ou terapeuta analisa com a criança as sílabas, pseudopalavras e palavras da Tabela 5, fazendo uma listagem no quadro de sons dos lábios, da língua e da garganta.

6.^a semana

Atividade 3. Ponto de Articulação

Objetivo: Desenvolver a capacidade de identificar semelhanças e diferenças entre os sons, com base na representação que tem do PA e dos ícones que representam as propriedades fonológicas de PA.

Orientações e recursos: Freitas, Alves & Costa (2007); Alves (2014); Alves & Reis (2011, 2014).

Material: Cartões com imagens representativas dos sons das onomatopeias e dos ícones que representam as propriedades fonológicas de PA.

Descrição: A professora ou terapeuta produz um som (ex. [f]), mas esconde a boca de forma a que a criança não possa ver a articulação do mesmo. É solicitado que a criança repita o som ouvido, ganha 1 ponto pela produção correta, e que indique a família a que pertence o som (família dos sons dos lábios, da língua ou da garganta), ganha 2 pontos pela resposta certa. Ainda que não supere a primeira tarefa (1 ponto), ganha 2 pontos se superar a segunda.

Este exercício também pode ser dinamizado com os ícones das respectivas famílias.

7.^a semana

Atividade 1. Modo de Articulação

Objetivo: Desenvolver a capacidade de identificar semelhanças e diferenças entre os sons, com base na observação do modo de articulação (MA) (oclusivo/fricativo) e dos ícones que representam as propriedades fonológicas de MA.

Orientações e recursos: Freitas, Alves & Costa (2007); Alves (2014); Alves & Reis (2011, 2014).

Material: Cartões com imagens representativas dos sons das onomatopeias e espelho.

Descrição: A professora ou terapeuta apresenta duas imagens à criança (*porta* e *gato assanhado*) e estas dizem quais os sons que associam a cada figura: [ttttt] e [fffff].

A criança observa a articulação do som [t]:

Professora ou terapeuta: “Vamos olhar para o espelho e dizer, como se fosse em câmara lenta, o som [t] (exemplifica). Agora faz tu; muito bem. Como é que nós fazemos este som? Primeiro, fechamos a boca, assim (exemplifica), e depois abrimos, para deixar o ar sair. Vamos pôr a mão à frente da boca e vamos dizer o som [t] outra vez... muito bem, o

que é que sentiste? Pois é, o ar quente a sair da boca. O ar estava preso lá dentro, porquê? Porque nós tínhamos a boca fechada, e quando a abrimos o ar saiu muito depressa, como se fosse uma explosão. Podemos então dar ao som [t] o nome de **som explosivo**.”

A criança observa a articulação do som [f]:

Professora ou terapeuta: “Agora vamos descobrir como fazemos o som [f]. Primeiro, vamos dizê-lo em frente ao espelho, assim [fffff] (exemplifica); agora faz tu ... muito bem. Para fazermos este som foi preciso fecharmos o ar dentro da boca, como fizemos com o [t]? Será que juntámos completamente os lábios? Vamos fazer outra vez... pois é, quando fazemos [fffff], deixamos um burquinho entre os lábios, para o ar poder sair. Vamos pôr a mão na boca, e dizer o som outra vez... o que sentiste? Pois, o ar a sair. E o ar sai de repente, como em [t], ou sai mais devagarinho? É verdade, o ar sai mais devagar, como se fosse soprado...vamos então chamar ao [f] **som soprado!**”

A professora ou terapeuta pede à criança que compare sons, apresentando pares de imagens onomatopéicas e o aluno identifica os sons respetivos [d]/[v]; [g]/[ʒ]; [k]/[ʒ] e repete o exercício de identificação das diferenças de articulação entre ambos; depois distribui-os pelas famílias de sons explosivos e de sons soprados.

A sequência de sons usada pela professora ou terapeuta poderá ser, por exemplo, a que se segue: [f, v, t, d, ʃ, ʒ, g, k]; as eventuais dificuldades e os erros na classificação deverão ser explorados no momento em que surgem.

8.ª semana

Atividade 2. Modo de Articulação

Objetivo: Desenvolver a capacidade de identificar semelhanças e diferenças entre os sons, com base na observação do MA (oclusivo/fricativo) e dos ícones que representam as propriedades fonológicas de MA.

Orientações e recursos: Freitas, Alves & Costa (2007); Alves (2014); Alves & Reis (2011, 2014).




Material: Cartões com imagens representativas dos sons das onomatopéias e dos ícones que representam as propriedades fonológicas de MA.

Descrição: Etapa 1 - A criança observa a saída do fluxo de ar pela boca na produção de diferentes sons, classificando-os como 'explosivos' ou como 'soprados':

Professora ou terapeuta: “Vamos fazer um jogo; eu faço um som e tu repete-lo da mesma forma como eu o digo, com a tua mão direita em frente à boca, assim (exemplifica); se o ar sair muito depressa, como em [t], gritas: som explosivo! Se o ar sair mais devagar, como em [fffff] dizes baixinho: som soprado!”

Etapa 2 - Professora ou terapeuta: “Vamos fazer uma dança, a dança dos sons: sempre que eu disser um som explosivo dás um pulo, sem saíres do lugar! (exemplifica). Quando eu disser um som soprado, sopras (exemplifica). Inicialmente pode mostrar-se o cartão ao mesmo tempo que se produz o som.

Cartões representativos do modo de articulação:

	[vozeado]	[não vozeado]
Soprado		
Explosivo		

9.^a semana

Atividade 3. Modo de Articulação

Objetivo: Desenvolver a capacidade de identificar semelhanças e diferenças entre os sons, com base na observação do MA e dos ícones que representam as propriedades fonológicas de MA.

Orientações e recursos: Freitas, Alves & Costa (2007); Alves (2014); Alves & Reis (2011, 2014).

Material: Cartões com imagens representativas dos sons das onomatopeias e dos ícones que representam as propriedades fonológicas de MA.

Descrição: A professora ou terapeuta produz um som [ffffff], mas esconde a boca de forma a que a criança não possa ver a articulação do mesmo. A criança repete o som ouvido (ganha 1 ponto pela resposta certa) e indica a família a que pertence o som (família

dos sons explosivos ou dos sons soprados) - 2 pontos pela produção correta. Ainda que não supere a primeira tarefa (1 ponto), ganha 2 pontos se superar a segunda.

Este exercício também pode ser dinamizado com os ícones das respectivas famílias.

A sequência de sons usada pela professora ou terapeuta poderá ser, por exemplo, a que se segue: [f, v, t, d, j, ʒ, g, k]; as eventuais dificuldades e os erros na classificação deverão ser explorados e interpretados no momento em que surgem.

Atividade de Consolidação

Objetivos: Desenvolver a capacidade de identificar os sons que constituem as palavras, a capacidade de reflexão acerca das características físicas dos sons da fala. Promover momentos de revisão, treino e consolidação dos conhecimentos já adquiridos pelas crianças relativamente à existência de diferentes classes de sons.

Orientações e recursos: Freitas, Alves & Costa (2007); Alves (2014); Alves & Reis (2011, 2014).

Material: Cartões com fichas e saco.

Descrição: Os alunos agrupam-se em equipas de 4 elementos; cada equipa decide qual a família de sons em jogo, ou seja, quais os sons que vai procurar nas fichas (sons dos lábios, sons da língua, sons da garganta, sons explosivos, sons soprados, sons que tremem, sons que não tremem). Cada jogador retira, à sorte, uma ficha de dentro do saco.¹⁴

O primeiro jogador lança a sua ficha para a mesa, dizendo 'sons ao ar!'; depois verifica se as imagens dessa ficha representam palavras que contenham a família de sons em jogo; por cada vez que esses sons surjam na ficha, é-lhe atribuído 1 ponto. Se a ficha cair com a face em branco para cima, é considerada nula (0 pontos).

Os restantes jogadores repetem, um de cada vez, o procedimento efetuado pelo primeiro. Cada um deles deve ir memorizando o número de pontos atingido por si e pelos companheiros.

Ganha o jogador que conseguir reunir um maior número de pontos, ao fim de três jogadas. O jogo recomeça após ter sido selecionada uma nova família de sons.

¹⁴ Instruções para a professora ou terapeuta: A mesma sequência de fichas poderá ser utilizada por várias equipas em simultâneo, uma vez que cada equipa estará à procura de sons diferentes.

10.^a semana

Atividade de Consolidação (cf. descrição da 9.^a semana)

Avaliação após intervenção (realizada pela terapeuta da fala)

Aplicação do programa ConF.IRA (realizada pela professora titular)

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

No presente capítulo, apresentam-se e discutem-se os resultados recolhidos através dos vários procedimentos e técnicas descritos em 3.4., tendo subjacentes as questões orientadoras do estudo, bem como o referencial teórico.

Qual o impacto que um programa de intervenção especificamente orientado para o desenvolvimento da consciência fonológica tem numa criança com diagnóstico de PDL?

Consciência fonológica

A avaliação do impacto da intervenção ao nível da consciência fonológica tem por base o instrumento de rastreio de avaliação da consciência fonológica ConF.IRA (cf. 3.4.1.).

A Tabela 6 apresenta os resultados obtidos nas aplicações do teste ConF.IRA antes e após a intervenção, ao longo de 18 provas que avaliam e discriminam os níveis de consciência fonológica (consciência lexical, silábica, intrassilábica, fonémica e de acento).

Tabela 6

Resultados obtidos nas aplicações do teste ConF.IRA, antes e após a intervenção.

PROVA	COTAÇÃO TOTAL	ANTES	DEPOIS
Segmentação de frases em palavras	6	5	3
Segmentação silábica de palavras	8	7	8
Segmentação silábica de pseudopalavras	8	6	8
Síntese silábica de palavras	6	6	6
Síntese silábica de pseudopalavras	6	5	6
Supressão de sílaba final	5	5	5
Supressão de sílaba inicial	5	5	5
Inversão de sílabas	4	4	3
Identificação de rima	3	3	3
Segmentação de rima	3	1	3
Segmentação fonémica de palavras	6	3	6
Segmentação fonémica de pseudopalavras	6	3	5
Síntese fonémica de palavras	6	1	4
Síntese fonémica de pseudopalavras	6	1	2
Identificação de fonema inicial	3	0	3

PROVA	COTAÇÃO TOTAL	ANTES	DEPOIS
Identificação de fonema final	3	1	2
Supressão de segmento inicial	4	4	4
Identificação de sílaba tónica	6	6	6
TOTAL	94	66	82

Globalmente, regista-se uma evolução positiva após a intervenção: M. obteve uma pontuação de 82 pontos após o programa de intervenção, o que contrasta com a avaliação realizada antes da intervenção (66 pontos).

O aluno obteve a cotação máxima nos dois momentos de avaliação nas tarefas de síntese silábica de palavras, supressão de sílaba final, supressão de sílaba inicial, identificação de rima, supressão de segmento inicial e identificação da sílaba tónica.

No tipo de tarefas intencionalmente aplicadas durante o programa de intervenção (segmentação fonémica de palavras, segmentação fonémica de pseudopalavras e identificação de fonema inicial), registaram-se ganhos expressivos, o que parece ser relevante dado que diversos estudos salientam as dificuldades dos alunos neste domínio. De acordo com Carvalho (2012), "as tarefas de segmentação fonémica continuam a ser aquelas em que os alunos demonstram dificuldades acrescidas, especialmente com pseudopalavras, tendência que também se verifica na diagnose" (p. 72).

O aluno apresenta uma evolução considerável (+ 3 pontos) nas provas de síntese fonémica de palavras, segmentação fonémica de palavras e identificação de fonema inicial, tendo atingindo nas duas últimas tarefas a cotação máxima. Regista-se uma evolução menos acentuada (+ 2 pontos) nas tarefas de segmentação silábica de pseudopalavras, segmentação de rima e segmentação fonémica de pseudopalavras.

Também se pode verificar que a tarefa de síntese fonémica de pseudopalavras é uma área fragilizada, pois, embora o M. tenha melhorado 1 ponto, em relação ao teste inicial, a pontuação continua a ser pouco expressiva, tendo obtido 2 pontos, num total de 6.

A atividade de segmentação de frases em palavras constitui um processo que requer distanciamento, remetendo para a relação entre linguagem oral e escrita, pois na linguagem escrita existem os espaços delimitadores de fronteiras de palavras, enquanto na linguagem oral as pausas podem não significar o fim ou o início de uma palavra (Sim-Sim, 1998).

Os resultados de M. relativos à prova de segmentação de frases em palavras parecem estar em consonância com os resultados de Sim-Sim e Ramos (2006), Santos e Pinheiro (2010) e Antunes (2013), nos quais a segmentação de frase em palavras constitui a tarefa em que os alunos exibem mais dificuldade. Para explicar o resultado desta prova, podem,

ainda, levantar-se outras duas hipóteses: (i) o efeito de tarefa inicial da prova; (ii) a não realização de atividades deste tipo durante o período de intervenção.

Por sua vez, o desempenho inferior de M. na tarefa de inversão silábica na avaliação realizada após a intervenção parece evidenciar a mesma tendência registrada nos estudos de Santos e Pinheiro (2010), Carvalho (2012) e Antunes (2013). De acordo com Carvalho (2012), "a tarefa de inversão silábica continua a ser a este nível uma das que coloca maiores dificuldades aos sujeitos" (p. 72).

Competência ortográfica

A avaliação do impacto da intervenção ao nível da competência ortográfica tem por base a análise de textos produzidos por M. antes e depois da intervenção e a avaliação realizada pela terapeuta da fala.

No total, foram analisados 6 textos escritos: 3 textos produzidos antes da intervenção (mês de fevereiro) e 3 textos produzidos após a intervenção (meados do mês de maio e mês de junho). O total de palavras de cada um dos textos é apresentado na Tabela 7.

Tabela 7

Número de palavras por texto antes e após a intervenção

	Texto 1	Texto 2	Texto 3
ANTES	63	41	95
APÓS	69	38	70

Para a classificação dos erros ortográficos destas produções escritas, recorre-se à tipologia de Baptista et al. (2011). Segundo as linhas orientadoras deste estudo, a Tabela 8 está organizada por categorias que dão conta de desvios relativos a: (i) dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita; (ii) incorreções por transcrição da oralidade; (iii) incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica; (iv) incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica; (v) incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras; (vi) incorreções de acentuação gráfica; (vii) dificuldade na utilização de minúsculas e maiúsculas; (viii) incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra e (ix) incorreções ao nível da translineação.

Tabela 8

Desvios ortográficos analisados no Caderno de Escrita, antes e após a intervenção.

TIPO DE DESVIO	ANTES		DEPOIS	
Dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita	*voi (por foi) *peraia (por praia) *nija (por ninja) *estátio (por estádio) *baífica (por Benfica) *jocar (por jogar) *contera (por contra) *seportice (por Sporting) *canhar (por ganhar) *tepois (por depois) *co (por com) *atepetos (por adeptos) *jamava-se (por chamava-se) *nata (por nada) *vloresta (por floresta) *teserto (por deserto) *vicou (por ficou) *vorão (por foram) *vicarão (por ficaram) *velizes (por felizes) *sempere (por sempre) *vohirão (por fugiram)	22	*comita (por comida) *capujilho (por capuchinho) *cabujilho (por capuchinho) *corita (por corrida) *feloresta (por floresta) *tise (por disse) *pesato (por pesado) *levata (por levada) *latram (por ladram) *acabrar (por acabar) *sempr (por sempre)	11
Incorreções por transcrição da oralidade	*muitu (por muito) *paixe (por peixe) *tar (por estar)	3	*muitu (por muito) *passiar (por passear)	2
Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica	*ovir (por ouvir) *gostai (por gostei) *mascarai (por mascarei)	3	*consequio (por conseguiu)	1
Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras	*ouve (por houve) *avia (por havia) *à (por há)	3	*á (por há)	1
Incorreções de acentuação gráfica	*á (por à) *majica (por mágica)	2	*àrvore (por árvore)	1

TIPO DE DESVIO	ANTES		DEPOIS	
Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica	<i>*estavão (por estavam)</i> <i>*pasou (por passou)</i> <i>*carinhos (por carrinhos)</i> <i>*çaria (por queria)</i> <i>*pe_çouas (por pessoas)</i> <i>*tanbém (por também)</i> <i>*pa_çarão (por passaram)</i> <i>*resebi (por recebi)</i> <i>*majica (por mágica)</i> <i>*posão (por poção)</i> <i>*foi (por fui)</i> <i>*pa_çarão (por passaram)</i> <i>*virão (por viram)</i> <i>*beberão (por beberam)</i> <i>*vorão (por foram)</i> <i>*v_{ic}arão (por ficaram)</i> <i>*vohirã_o (por fugiram)</i> <i>*gostavão (por gostavam)</i> <i>*estavão (por estavam)</i> <i>*sabião (por sabiam)</i> <i>*sabião (por sabiam)</i> <i>*percorarão (por procuraram)</i>	22	<i>*dise (por disse)</i> <i>*esa (por essa)</i> <i>*moitos (por muitos)</i>	3
Dificuldade na utilização de minúsculas e maiúsculas	-	-	-	-
Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra	<i>*soque (por só que)</i>	1	<i>*a cabar (por acabar)</i>	1
Incorreções ao nível da translineação	-	-	-	-

Nota. Classificação dos desvios ortográficos de acordo com tipologia de Baptista et al. (2011).

De acordo com os resultados expostos, é possível verificar que houve uma diminuição expressiva de desvios depois da intervenção, destacando-se em particular as categorias: dificuldade na correspondência entre produção oral e escrita e incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica. De acordo com a tabela acima apresentada, regista-se uma evolução positiva, sendo que a evolução maior ocorreu nos desvios que dizem respeito à dificuldade na correspondência entre produção oral e produção escrita, evoluindo de 22 casos, antes da intervenção para 11, após a

intervenção e, também, às incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica, registando-se 22 casos antes e, apenas, 3 casos, após a intervenção.

É ainda de salientar que, nos textos analisados, não há registo de desvios que digam respeito à utilização de minúsculas e maiúsculas e ao nível da translineação.

Para uma análise da evolução do aluno de acordo com os objetivos do programa de intervenção, considere-se a conversão ortográfica de contraste de vozeamento (cf. Tabela 9).

Tabela 9

Desvios ortográficos de contraste de par de vozeamento

PAR	ANTES		DEPOIS	
	[-voz] em vez de [+voz]	[+voz] em vez de [-voz]	[-voz] em vez de [+voz]	[+voz] em vez de [-voz]
t / d	*tepois (por depois) *teserto (por deserto) *estátio (por estádio) *nata (por nada) *atepetos (por adeptos)		*tise (por disse) *coriça (por corrida) *pesato (por pesado) *levata (por levada) *latram (por ladram) *comita (por comida)	
k / g	*jocar (por jogar) *canhar (por ganhar)			
f / v		*voi (por foi) *vloresta (por floresta) *vicou (por ficou) *vorão (por foram) *vucarão (por ficaram) *velizes (por felizes) *vohirão (por fugiram)		*vuser (por fazer)
ʃ / ʒ		*jamava-se (por chamava-se)		*capujilho (por capuchinho), (2x)

A Tabela 9 apresenta a evolução de modo mais particularizado, nomeadamente no que diz respeito aos pares de sons vozeados e não vozeados trabalhados no decorrer da intervenção. Assim, verifica-se que os desvios relativos ao par k/g desapareceram, os do

par f/v reduziram (de 7 casos, antes da intervenção, para 1, após a intervenção) e, apenas, os do par t/d apresentam alguma instabilidade visto que aumentaram 1 caso.

Esta instabilidade verificada no último par pode ser justificada pelo facto de, nesta idade, as crianças experimentarem momentos de alguma regressão, devido à tentativa de estabilizar regras. Durante e após a intervenção, foi possível verificar que o aluno estava a normalizar e a estabilizar este par. Ainda assim, relativamente aos aspetos de vozeamento houve uma redução expressiva de desvios (aproximadamente 50%).

Na Tabela 10, a conversão ortográfica de contraste de vozeamento é apresentada em função da classificação articulatória das consoantes envolvidas (oclusivas, fricativas e constrictivas).

Tabela 10

Conversão ortográfica de contraste de vozeamento tendo em conta a classificação articulatória das consoantes

	ANTES			DEPOIS		
	[-voz] em vez de [+voz]	[+voz] em vez de [-voz]	Alvos esperados	[-voz] em vez de [+voz]	[+voz] em vez de [-voz]	Alvos esperados
OCCLUSIVAS /d, t, k, g/	5 (50%)	0	10 (100%)	6 (30%)	0	20 (100%)
FRICATIVAS /f, v, ʃ, ʒ/	0	8 (67%)	12 (100%)	0	2 (20%)	10 (100%)
CONSTRITIVAS /d, t, k, g, f, v, ʃ, ʒ/	13 (59%)		22 (100%)	8 (27%)		30 (100%)

Nota. Entende-se por 'alvos esperados' o número total de palavras em que a consoante deveria ocorrer de acordo com a ortografia portuguesa.

A Tabela 10 permite captar de forma mais evidente o efeito da intervenção neste domínio. Assim, no que diz respeito às consoantes oclusivas, regista-se uma diminuição de 20% de desvios depois da intervenção. As fricativas apresentam resultados mais expressivos,

dado que há uma redução de 47% dos desvios após a intervenção. É interessante ainda notar que nos desvios que envolvem oclusivas ocorrem consoantes [-voz] em vez de [+voz] (e.g. *tepois por depois), enquanto nos desvios que envolvem fricativas se regista a tendência oposta, isto é, a ocorrência de consoantes [+voz] em vez de [-voz] (e.g. *voi (por foi)).

Por fim, considerando globalmente as consoantes constrictivas envolvidas em desvios que envolvem a conversão ortográfica de contrastes de vozeamento, verifica-se uma diminuição global de 32% de desvios depois da intervenção.

A análise dos textos escritos de M. permite ainda identificar desvios relativos ao contraste de nasalidade antes da intervenção, como é o caso do uso de *co (por *com*) (cf. Tabela 11),

Tabela 11

Desvios ortográficos de contraste de nasalidade

ANTES		DEPOIS	
[-nas] em vez de [+nas]	Alvos esperados	[-nas] em vez de [+nas]	Alvos esperados
5 (50%)	10 (100%)	0	8 (100%)

Nota. Entende-se por 'alvos esperados' o número total de palavras em que a consoante deveria ocorrer de acordo com a ortografia portuguesa.

A evolução descrita na tabela é positiva, dado que os desvios ortográficos que envolvem contraste de nasalidade deixaram de ocorrer depois da intervenção.

No que diz respeito à estrutura silábica, ocorrem desvios que envolvem a inserção de vogal formatos silábicos marcados: CCV (e.g. *peraia por *praia*; *feloresta por *floresta*) ou CVC (e.g. *acabrar por *acabar*),

Tabela 12

Desvios ortográficos de formatos silábicos marcados CCV e CVC

	ANTES		DEPOIS	
	Desvio na conversão de sílabas	Alvos esperados	Desvio na conversão de sílabas	Alvos esperados
CCV Consoante Consoante, Vogal	4 (80%)	5 (100%)	1 (20%)	5 (100%)
CVC Consoante Vogal Consoante	0	15 (100%)	1 (10%)	10 (100%)

Nota. Entende-se por 'alvos esperados' o número total de palavras em que a consoante deveria ocorrer de acordo com a ortografia portuguesa.

Os dados apresentados na Tabela 12 também comprovam uma evolução relativamente ao formato CCV, passando de 80% de desvios para 20%, após a intervenção.

É importante referir que não surgiram desvios relativos ao ponto de articulação, ainda que esta fosse uma fragilidade apontada antes da intervenção.

Em suma, a análise dos desvios ortográficos apresentada permitiu, por um lado, compreender as dificuldades de M. e, conseqüentemente, entender as soluções que encontra para a sua escrita e, por outro, avaliar a categoria de desvios que surge de modo mais sistemático, a fim de se encontrar estratégias que permitam ultrapassar as fragilidades relativas à competência ortográfica (Baptista et al., 2011).

Neste contexto, é ainda importante ressaltar que os desvios ortográficos não são perspetivados negativamente nesta análise, funcionando antes como uma forma de acesso à experimentação que o aluno faz na sua tentativa de converter a oralidade na escrita (Niza, 1998).

Relativamente à avaliação realizada pela terapeuta da fala após a intervenção (cf. Anexo F), é apresentada a Figura 4, que expõe os níveis de realização dos objetivos atingidos pelo aluno, após a intervenção, em que o objetivo (1) significa fazer uma produção escrita, evitando os erros fonológicos; o objetivo (2) fazer uma produção escrita espontânea,

respeitando os princípios da coesão e coerência textuais e o objetivo (3) adequar a fluência leitora.

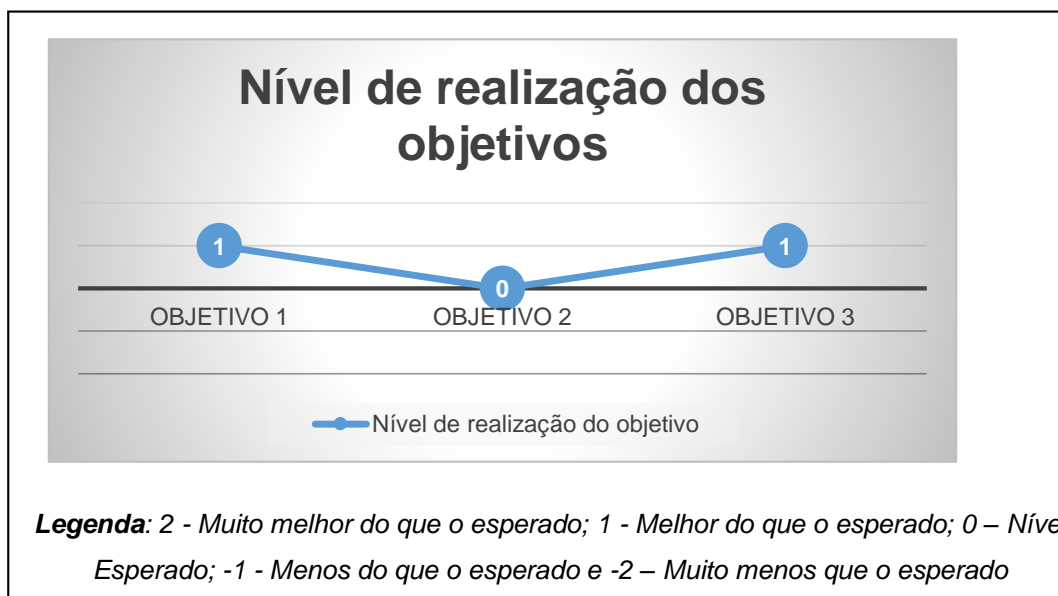


Figura 4. Nível de realização dos objetivos, após a intervenção.

Retirado do relatório de avaliação da Terapeuta da fala (cf. Anexo F)

A partir da figura salienta-se a evolução do aluno durante o período de intervenção relativamente à competência fonológica, encontrando-se num nível melhor que o esperado para a sua faixa etária.

Para a elaboração da avaliação, a terapeuta da fala reavaliou o M. com os testes GOL-E — Grelha de Observação da Linguagem – Nível Escolar; ACCLE — Bateria de Avaliação de Competências de Linguagem para a Leitura e Escrita e Teste de Discriminação Auditiva de Pares Mínimos. No entanto, não foram disponibilizados resultados para cada teste em particular.

Os resultados obtidos vão ao encontro das linhas orientadoras desta área, pois têm demonstrado que as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita estão associadas ao fraco desempenho em tarefas de consciência fonológica (Rios, 2011; Freitas et al., 2007), por essa razão, a promoção de atividades nesse âmbito possui efeitos positivos nas crianças (Lundberg et al., 1988).

A relação bidirecional e recíproca da consciência fonológica e da leitura e escrita é visível, tal como referido por Guisado e Rico (1999) “a consciência fonológica apoia e favorece a competência da leitura/escrita, a aprendizagem da leitura/escrita favorece a competência fonológica” (p. 19). Deste modo, estudos têm demonstrado que crianças que sofrem uma intervenção, com base no desenvolvimento fonológico, apresentam uma evolução

positiva no que diz respeito às dificuldades de leitura e escrita (Shaywitz, 2006; Rosa, 2003 e Silva, 2003).

A melhoria registada na produção escrita vai ao encontro das linhas preconizadas por Horta e Alves Martins (2004) pois defendem que “o verdadeiro progresso de uma criança não é de passar de um estado com erros para um estado sem erros, mas de não fazer mais os mesmos erros, de constatar que eles mudam” (p. 221).

Desempenho escolar

Por fim, a avaliação do impacto da intervenção ao nível do desempenho nas provas de avaliação de português, matemática e estudo do meio tem por base as classificações das provas e respetiva análise qualitativa.

A Tabela 12 exhibe a classificação dos testes de português, matemática e estudo do meio do M. realizados antes e após a intervenção. É importante referir que os testes aplicados foram iguais para toda a turma e realizados ao mesmo tempo.

Tabela 13

Resultados obtidos nas provas de avaliação realizadas antes e depois da intervenção.

Área curricular	Classificação Total	Antes	Depois	Média
Português	100 pontos	80 pontos	83 pontos	81,5
Matemática	100 pontos	58 pontos	51 pontos	54,5
Estudo do Meio	100 pontos	72 pontos	81 pontos	76,5

A partir da Tabela 12 é possível verificar que as médias, referentes às provas dos dois períodos em análise, se encontram acima dos 50%.

A evolução do M., no que diz respeito aos resultados nas áreas curriculares, não foi tão notória como na dos restantes instrumentos usados. No caso da área curricular de Matemática, registou-se até uma ligeira redução — 7 pontos.

Ainda assim, de um modo geral, o M. melhorou o seu desempenho nas respostas que requeriam um maior nível de interpretação e compreensão do enunciado escrito, como se pode verificar, por exemplo, na resposta dada na ficha de avaliação final (após a intervenção). Assim, à pergunta “*Transcreve do texto a expressão que nos informa que o*

pinheiro já não era novo”, o M. respondeu “Mestre Pinheiro estava ali havia tantos anos que lhes perdera a conta. Duzentos ou talvez mais.”

Silva (2004) menciona que o desenvolvimento da competência de leitura pressupõe, à partida, a capacidade de um indivíduo compreender o conteúdo escrito à medida que o lê.

Ao longo das provas realizadas após a intervenção, também se verifica que as respostas escritas estão mais cuidadas, registando-se menos erros ortográficos. Como se pode comprovar pelas seguintes respostas: *“Na minha opinião deveria ser mais rápido para não ficar á chuva.”* e *“Nesta situação devia ser mais rápido e despachado.”*

Importa referir que o M. se encontra ao abrigo do decreto-lei, usufruindo de adequações no processo de avaliação e que, por essa razão, no teste de português, os erros ortográficos não são contabilizados. Tal facto parece constituir uma razão justificativa para a nota elevada obtida na área de português (81,5%), pois, normalmente, na instituição onde o M. se insere, por cada 4 erros ortográficos é descontado em 0,25.

As notas elevadas, bem como a melhoria do desempenho escolar do M., após a intervenção, são corroboradas pelos estudos de Fonseca (1999) e Cruz (2005) que apontam o desenvolvimento das capacidades inerentes à leitura, como fundamentais para o desenvolvimento de todas as aprendizagens escolares e representando, por isso, um elemento crucial para a promoção do sucesso escolar.

Pode-se concluir que o aluno evoluiu, comprovando-se a eficácia da intervenção na promoção do sucesso escolar. Este facto contrasta com o que, normalmente, acontece quando há fragilidade na competência ortográfica de uma criança, pois a presença de tal fragilidade, conduz a implicações pedagógicas e sociais, constituindo muitas vezes um dos fatores responsáveis pelo insucesso escolar (Morais & Teberosky, 1994; Alves Martins, 1996 e Sousa, 1999).

Que princípios podem orientar a articulação entre o professor e o terapeuta da fala na intervenção com criança, com PDL?

Relativamente ao domínio da comunicação entre terapeuta e professora, são considerados os seguintes indicadores: circuito de circulação de instrumentos usados pelos participantes na intervenção (aluno, professora e terapeuta da fala) e circuito de comunicação entre a professora e a terapeuta da fala.

Ao longo da intervenção a comunicação foi constante. Distinguindo-se dois tipos de comunicação, um de circulação de instrumentos usados entre aluno, terapeuta e professora e outro de comunicação, apenas, entre a terapeuta da fala e professora.

A comunicação assume-se como estratégia fundamental para uma aprendizagem de sucesso, através da concretização de estratégias interventivas, da mobilização de informação e de instrumentos relevantes e, ainda, da reflexão por parte dos participantes de modo a redefinir, caso seja necessário, estratégias interventivas futuras.

No que respeita ao circuito de circulação de instrumentos usados, pode afirmar-se que decorreu de uma forma segura, sistemática e integradora entre todos os membros participantes.

Os instrumentos presentes neste circuito de circulação são o Dicionário de Erros, a Caderneta de Estratégias Multissensoriais (cf. Apêndice F) e a Coletânea de Regras de Ortografia (cf. Apêndice G).

No Dicionário de Erros, a professora ou a terapeuta da fala registam as palavras com desvios ortográficos, na página destinada à tipologia de desvio já trabalhado anteriormente, em sessão de terapia da fala. Assim, sempre que ocorrer uma incorreção a nível ortográfico, a professora titular ou a terapeuta escrevem a palavra incorreta e tapam-na com um pequeno *post-it* para, posteriormente, ser corrigida pelo aluno com apoio da terapeuta, a fim de serem sistematizadas regras de ortografia ou sons de grafemas. Esta é uma estratégia proposta por Baptista et al. (2011), que envolve o registo do erro, que é posteriormente alvo de discussão entre as crianças e o adulto responsável pelo desenvolvimento da escrita e leitura.

Este instrumento é usado em sessão de terapia da fala e em sala de aula, em momentos coletivos ou individuais de, por exemplo, produção de texto ou na interpretação textual.

A Caderneta de Estratégias Multissensoriais é utilizada pela terapeuta da fala e pelo aluno em sessão e, sempre que necessário, em sala de aula. Esta caderneta apresenta, em forma de leque, a relação de um grafema-fonema registada através de desenhos e palavras da criança (nome de amigos, comida, cores). Em sala de aula, é usada pelo M. em momentos de escrita, tais como produção de textos, interpretação textual, TEA e resposta a qualquer enunciado escrito.

Já a Coletânea de Regras de Ortografia é um instrumento em que a professora compila várias regras ortográficas e é consultada pelo M. em sessão de terapia ou em sala de aula, nos momentos descritos para a utilização da Caderneta de Estratégias Multissensoriais.

A Figura 5 ilustra a circulação de instrumentos dinamizada entre os participantes.

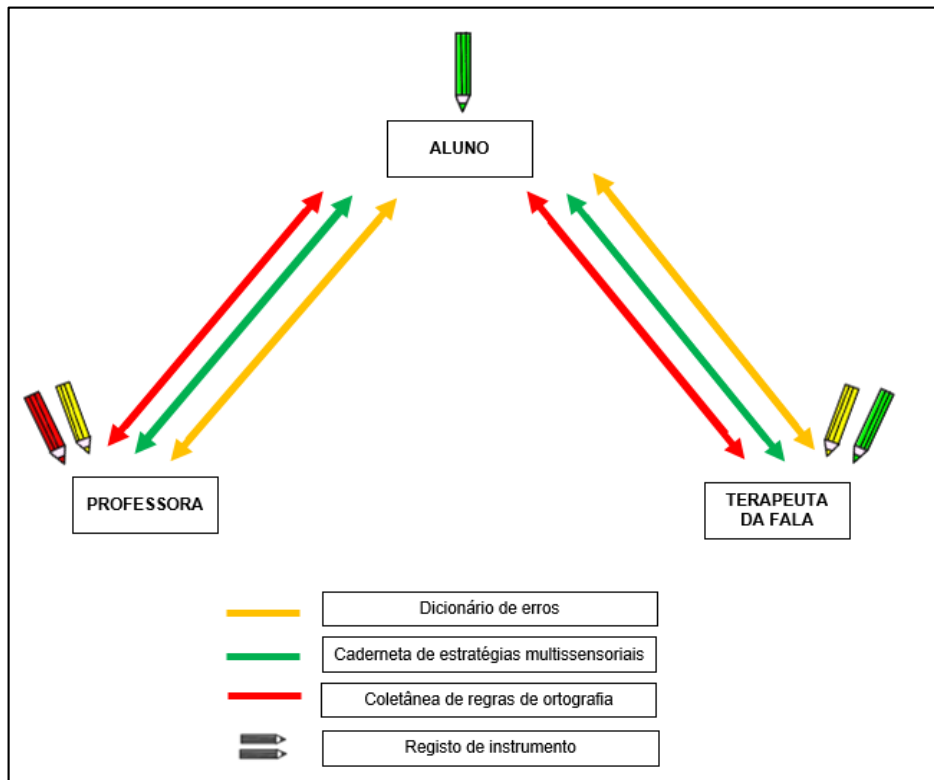


Figura 5. Circuito de circulação dos instrumentos usados pelo aluno, terapeuta e professora.

Tal como apresentado na Figura 5, o circuito de circulação dos instrumentos ocorre entre os três participantes, apresentando diferentes tipos de comunicação consoante o tipo de instrumento usado.

O Dicionário de Erros é usado pelo aluno em colaboração com a professora titular e terapeuta da fala, a caderneta de estratégias multissensoriais é utilizada pela terapeuta da fala e pelo aluno, em sessão e, sempre que necessário, em sala de aula. Por fim, a coletânea de regras de ortografia é consultada pelo M. sempre que este sinta necessidade.

Conclui-se, então, que o Dicionário de Erros é um instrumento utilizado e produzido por todos, a Coletânea de Estratégias Multissensoriais é usada por todos, mas produzida apenas pelo aluno e terapeuta em contexto de sessão de terapia e, por fim, a Coletânea de Erros, criada pela professora, é consultada pelo M. em qualquer situação de escrita.

A comunicação à distância entre terapeuta da fala e a professora aconteceu através do Diário de Bordo, notas de campo, reuniões e mensagens escritas (email ou SMS). Importa destacar que a comunicação acontecia regularmente, embora de modo informal, em alguns casos, nomeadamente, através das mensagens escritas ou reuniões.

A Figura 6 evidencia a comunicação entre as duas aplicadoras da intervenção e o tipo de comunicação que era estabelecido.

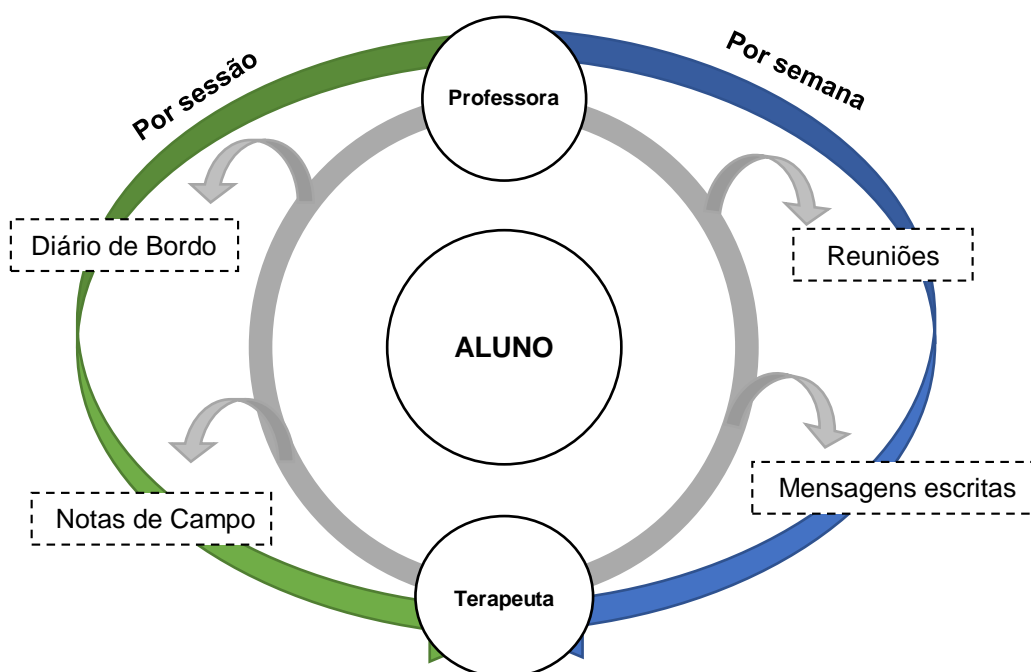


Figura 6. Circuito de comunicação entre a terapeuta e a professora.

A figura 6 representa esquematicamente a comunicação realizada entre terapeuta e a professora através dos seguintes parâmetros, já anteriormente apresentados, diário de bordo, notas de campo, reuniões e mensagens escritas.

A comunicação era bilateral pois partia tanto da terapeuta como da professora, acontecendo, semanalmente, através de reuniões e mensagens escritas e, por sessão, a partir do diário de bordo e das notas de campo.

São vários os estudos que refletem sobre a importância do trabalho colaborativo e troca de informações entre terapeuta da fala e professora, que conduz a uma melhoria significativa no desenvolvimento e evolução dos alunos, contribuindo para o sucesso acadêmico (ASHA, 2000; Ramos & Alves, 2008; Castro & Gomes, 2000; Wren & Parkhouse, 1998 e Roldão, 2007). A respeito da importância da comunicação entre profissionais, Roldão (2007) assume que “o processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, permite alcançar melhor os resultados visados” (p. 27).

Relativamente aos instrumentos utilizados na comunicação é de referir que as reuniões e mensagens escritas eram menos formais que o diário de bordo e notas de campo. Normalmente, um dia por semana, as profissionais encontravam-se na hora de almoço e trocavam alguns detalhes e informações acerca do aluno. Muitas vezes a terapeuta da

fala enviava mensagens escritas (email ou SMS) a dar feedback da sessão ou, por sua vez, era a professora que comunicava, pelos mesmos meios, com a terapeuta para lhe dar conta de alguma observação do desenvolvimento do M. em sala de aula ou preocupação com o seu desempenho, numa tarefa ou atividade específica.

De carácter formal, aconteceram três reuniões, duas entre a terapeuta e a professora, para fazer um balanço da evolução do M. e concertar estratégias para a intervenção, e outra, com a terapeuta da fala, a professora e os pais do aluno para avaliarem e refletirem acerca do trabalho desenvolvido ao longo do período letivo em que foi implementada a intervenção.

No que diz respeito à perceção dos participantes são contemplados os seguintes parâmetros: i) análise de conteúdo ao diário de bordo, notas de campo, mensagens escritas e notas de reuniões e ii) análise qualitativa da reflexão feita pelo aluno.

Tal como descrito na secção 3.4.2., foi feita uma análise de conteúdo de categorias emergentes aos registos do diário de bordo, notas de campo, mensagens escritas e notas de reuniões: reação do aluno à atividade proposta; desempenho do aluno por sessão; indicações e/ou sugestões para sessão seguinte.

Importa referir que os registos escritos no diário de bordo, notas de campo e mensagens escritas foram realizados pela professora e pela terapeuta da fala, enquanto que os das notas das reuniões foram tomados, apenas, pela professora.

Reação do aluno à atividade proposta

Relativamente à reação do M. às várias atividades propostas, pode-se constatar que o aluno se mostrou entusiasmado e recetivo, aspetos referidos tanto pela professora, como pela terapeuta:

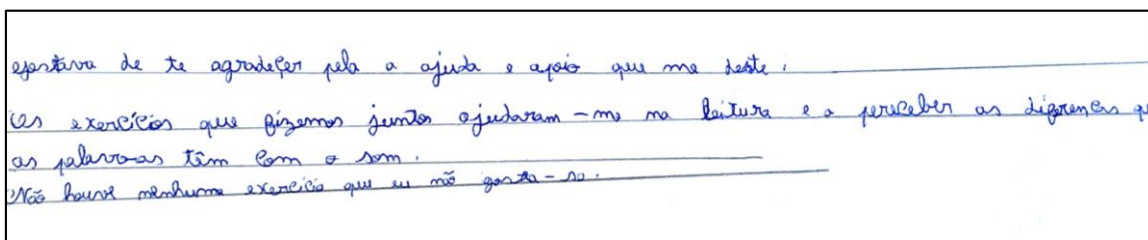
“Não demonstrou dificuldade na atividade, demonstrando empenho...” (Terapeuta, diário de bordo, 2.^a semana, atividade 2)

“O M. encontra-se muito motivado para as sessões e mostra-se concentrado.” (Professora, diário de bordo, 4.^a semana, atividade 1)

“Em dias de sessão em grupo, o M. chegava a casa muito contente e partilhava o que tinham feito na sala de aula.” (Declaração dos pais apontada pela professora, nota de reunião, maio de 2018)

A Figura 7 dá conta de uma reflexão feita pelo aluno, acerca do programa de intervenção em que participou. A partir da análise da nota pode-se refletir sobre a eficácia do

programa, segundo a ótica do participante. A reflexão foi pedida a todos os alunos da turma, no fim do período, após o término do programa de intervenção.



gostava de te agradecer pela a ajuda e apoio que me deste ;
Os exercícios que fizemos juntos ajudaram-me na leitura e a perceber as diferenças que
as palavras têm com o som ;
Não houve nenhum exercício que eu não gostasse - ou ;

Figura 7. Reflexão do M. sobre o programa de intervenção.

De acordo com a nota, o M. gostou de todas as atividades “*não houve nenhum exercício que eu não gostasse*” e considera que as atividades desenvolvidas contribuíram para a melhoria do seu desempenho escolar, ao afirmar “*os exercícios que fizemos juntos ajudaram-me na leitura e a perceber as diferenças que as palavras têm com o som*” e “*gostava de te agradecer pela ajuda e apoio que me deste*”.

Deste modo, pode-se constatar que o M. ficou motivado e que a sua autoestima foi reforçada, aspetos fundamentais e com impacto positivo no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, no sucesso académico. Pode-se afirmar que a intervenção foi benéfica, segundo a ótica do aluno, ajudando a reduzir ou extinguir sentimentos negativos que, por vezes surgem em crianças que manifestam dificuldades de leitura e escrita (Byrne, 2010).

Desempenho do aluno em sessão

O aluno apresentou, sempre, um desempenho positivo nas atividades de estimulação das três propriedades fonológicas trabalhadas (vozeamento, ponto de articulação e modo de articulação).

Apesar das dificuldades inicialmente registadas no acompanhamento das atividades propostas o aluno demonstrou superar gradualmente as suas fragilidades.

O desempenho atrás descrito é inferido pelos registos da professora e da terapeuta. Disponibilizando-se abaixo alguns destes registos:

“O M. apresentou dificuldades na discriminação do som [t], pois profere [tse].” (Professora, diário de bordo, 2.^a semana, atividade 2)

“Professora, o M. não demonstrou dificuldade na atividade demonstrando empenho e boa aquisição das estratégias aprendidas. Ainda houve tempo para treinar a leitura.” (Terapeuta, SMS, 4.^a semana, atividade 2)

“Coloca a mão na garganta, como estratégia, para sentir se o som treme ou não, tanto em momento de produção, como em verificação da produção feita.” (Professora, nota de campo, 3.^a semana, atividade 3)

“A maior dificuldade foi na discriminação dos fonemas [k] e [t], referindo que eram sons soprados. Ao longo da atividade compreendeu e ultrapassou a dificuldade inicial.” (Terapeuta, diário de bordo, 8.^a semana, atividade 2)

Indicações e/ou sugestões para a sessão seguinte

Através dos registos escritos, indicaram-se alguns aspetos e sugestões a ter em conta para a sessão seguinte.

“Não trazer amigo na próxima sessão. Esta semana o desempenho podia ter sido melhor se não estivesse acompanhado de um amigo.” (Terapeuta, diário de bordo e SMS, 2.^a semana, atividade 2)

Após a análise de conteúdo, procedeu-se a uma análise SWOT dos registos escritos, presentes no Diário de Bordo, em que se analisam os forças, fraquezas, oportunidades e ameaças, com vista a uma reflexão que nos permita identificar os aspetos positivos (forças e oportunidades) e negativos (fraquezas e ameaças) intrínsecos (forças e fraquezas) e extrínsecos (oportunidades e ameaças) ao programa de intervenção.

Forças

Empenho e motivação do aluno ao longo das atividades.

Reforço da autoestima, já que nas sessões de grupo com os colegas da turma, normalmente, o número de respostas corretas era muito elevado.

Evolução positiva ao nível da competência da escrita.

Fraquezas

Duração das sessões, pois, em alguns casos, principalmente, nas segundas atividades de cada propriedade fonológica, a sessão terminava antes do tempo estipulado, demonstrando que algumas atividades não dispunham de tarefas suficientes, face ao desempenho do M.

Oportunidades

Trabalho em grupo, promovendo o espírito colaborativo, a motivação e reforço da autoestima do aluno.

Estabilização de propriedades fonológicas em outros elementos da turma que também apresentem dificuldades de escrita.

Promoção de práticas inclusivas.

Diferenciação pedagógica.

Ameaças

Partilha de sessões, pois, nas sessões individuais dinamizadas pela terapeuta, por vezes, o M. fez-se acompanhar de um amigo. Importa esclarecer que a sessão de terapia da fala decorria durante o período de almoço do aluno. É comum, na instituição em que o aluno se insere, os alunos em intervenção, serem acompanhados por um amigo à sua escolha.

Periodicidade do programa, visto que é difícil de integrá-lo na dinâmica comum ao contexto de sala de aula, sugere-se duas vezes por semana, em vez das três realizadas neste estudo, ainda que se possa estender durante o ano letivo

5. CONCLUSÃO

A linguagem tem uma causalidade recíproca no desenvolvimento da consciência fonológica, logo, crianças com PDL apresentam fragilidades em tarefas de consciência fonológica (Marchetti, 2008). Freitas et al. (2007) reforçam a ideia, referindo que a realização contínua de tarefas promotoras da consciência fonológica ajuda “à indução, à instalação, à consolidação e, finalmente, à automatização do processamento (meta)fonológico” (p. 31).

Assim, assume-se que o desenvolvimento e promoção desta consciência constituem fatores preponderantes para o progresso e sucesso escolar da criança (Freitas et al., 2007 e Duarte, 2008).

Por outro lado, para o desenvolvimento positivo e equilibrado do aluno é importante que o percurso de aprendizagem, aconteça em articulação entre o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e os restantes intervenientes no processo educativo, nomeadamente o terapeuta da fala. Tal como defendido por Castro e Gomes (2000) que destacam a extrema importância da existência de uma intervenção colaborativa entre os vários profissionais.

Por conseguinte, considerou-se relevante investigar o impacto de um programa de intervenção de estímulo da consciência fonológica com uma criança com diagnóstico de PDL e, também, conhecer princípios que orientam a articulação entre o professor e o terapeuta da fala numa intervenção deste tipo.

O primeiro objetivo deste estudo é, por isso, avaliar o impacto de uma intervenção especificamente orientada para o desenvolvimento da consciência fonológica numa criança com desenvolvimento atípico na área da linguagem, com diagnóstico de PDL. Para tal, foram analisados resultados nos domínios da consciência fonológica, competência ortográfica e desempenho escolar do aluno, recorrendo-se a vários procedimentos, antes e depois da aplicação do programa de intervenção: i) aplicação de um instrumento de rastreio de avaliação da consciência fonológica (ConF.IRA); ii) análise de textos produzidos segundo a tipologia de desvios proposta por Batista et al. (2011); iii) avaliação realizada pela terapeuta da fala e iv) análise qualitativa das provas de avaliação de português, matemática e estudo do meio.

Tendo em conta os resultados obtidos, pode-se concluir que, relativamente ao primeiro objetivo, o aluno apresentou uma evolução positiva em todos os domínios analisados, demonstrando a eficácia do programa. De facto, a aplicação de programas de intervenção com base fonológica tem-se mostrado eficaz, independentemente da dimensão da

consciência fonológica em estudo (Torgesen, Morgan & Davis, 1992; Domingos, 2010; Ferraz Alves, 2010 e Carvalho, 2012).

Relativamente ao segundo objetivo do estudo, *analisar o modelo de articulação estabelecido entre a professora de 1º CEB e a terapeuta da fala na intervenção com uma criança com diagnóstico de PDL*, foram considerados os seguintes domínios: comunicação entre terapeuta da fala e professora e, ainda, a perceção dos intervenientes. Para esta análise contribuíram os seguintes indicadores: i) circuito de comunicação entre a professora e a terapeuta; ii) circuito de circulação de instrumentos entre os intervenientes do programa; iii) análise de conteúdo ao diário de bordo, notas de campo, mensagens escritas e notas de reuniões e iv) análise qualitativa da reflexão feita pelo aluno.

Pode afirmar-se que o modelo de articulação estabelecido entre a terapeuta da fala e a professora foi eficaz dada a evolução positiva da criança, em todos os parâmetros, já destacada no primeiro objetivo, demonstrando que a intervenção decorreu de forma colaborativa e partilhada. Wren e Parkhouse (1998) dão especial importância à articulação entre estes profissionais, salientando o contributo inclusivo deste planeamento, intervenção e apoio articulados, de forma a promover o desenvolvimento global e o sucesso escolar das crianças.

Em suma, considera-se que este projeto pode contribuir para reforçar a importância de um trabalho colaborativo entre os vários profissionais responsáveis pela aprendizagem do aluno e para a comunicação estabelecida entre eles. De igual modo, o estudo procura também evidenciar os benefícios da aplicação de um programa de estímulo com base na consciência fonológica, conciliando abordagens terapêuticas e didáticas, de forma consertada e estruturada.

REFERÊNCIAS

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Asa.

Aleixo, C., & Pereira, L. A. (2007). Da intencionalidade na escrita à emergência de gêneros discursivos. In A. Bonini, D. Figueiredo & F. Rauen (Eds.), *SIGET - 4th International Symposium on Genre Studies* (pp. 2094-2105). UNISUL, Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Alves, D. (2009). *Proposta de classificação e tipologia de erros de escrita emergente* (instrumento disponibilizado no âmbito da formação APLE - Aprendizagem e Perturbações da Leitura e da Escrita, desde 2009). Lisboa: Relicário de Sons.

Alves, D. C. (2014). *(Re)habilitação do conhecimento (meta)fonológico - proposta de uma metodologia de intervenção desenvolvida à luz da prática baseada na evidência* (Trabalho de natureza profissional para atribuição do Título de Especialista na área 7.72.726 - Terapia e Reabilitação, Terapia da Fala, Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico de Setúbal).

Alves, D. C. (no prelo). Oral Language [entry]. In M. J. Ball & J. S. Damico (Eds.), *The SAGE Encyclopedia of Human Communication Sciences and Disorders*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publishing.

Alves, D. C., & Reis, T. (2011). *Os Sons d'A Relicário – treino do conhecimento fonológico por associação de onomatopeias aos sons da fala*. Lisboa, Portugal: Relicário de Sons.

Alves, D. C., & Reis, T. (2014). *Os Sons d'A Relicário – treino do conhecimento fonológico por associação de onomatopeias aos sons da fala*. Lisboa, Portugal: Relicário de Sons.

Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.

Alves, R. & Castro, S. (2002). Linguagem e Dislexia. In J. Sanson (coord.), *O choque linguístico: a dislexia nas várias culturas* (pp. 27-32). Bruxelas: Dyslexia International - Tools and TechnologiesTechnologies.

Amado, J. (coord.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

American Speech and Hearing Association. (2000). *Guidelines for the roles and responsibilities of school-based speech-language pathologist*.

- American Speech and Hearing Association. (2004). *Roles of Speech and Language Pathologists and Teachers of Children who are deaf and Hard of hearing in the Development of Communicative and Linguistic Competence*.
- American Speech and Hearing Association. (2008). *Roles and responsibilities of Speech and Language Pathologists in Early Intervention: Technical Report*.
- Antunes, C. (2013). *Caracterização do nível de consciência fonológica em crianças de idade pré-escolar* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal).
- Baptista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauwens, J. & Hourcade, J. (1995). *Cooperative Teaching: rebuilding the schoolhouse for all students*. Austin, TX: Pro.ed.
- Baxter, S., Brookes, C., Bianchi, K., Rashid, K. & Hay, F. (2009). Speech and language therapists and teachers working together: Exploring the issues. *Child Language Teaching and Therapy*, 25, 215–234.
- Bernstein, D. K. (1993). The nature of language and its disorders. In D. Bernstein, E. Lieberman (Eds.), *Language and communication disorders in children* (pp. 2-20). Merrill Pub.
- Bishop, D. (2001). *Uncommon understanding: development and disorders of language comprehension in children*. EUA: Psychology Press.
- Bishop, D. & Leonard, L. (2001). *Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome*. Oxford: Psychology Press.
- Bishop, D. & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different?. *Psychological Bulletin*, 130(6), 858–886.

- Bishop, D., Snowling, M. J., Thompson, P., Greenhalgh, T. & Catalise Consortium (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments. *Children. PLoS ONE*, 11(7), 1-26.
- Bishop, D., Snowling, M. J., Thompson, P., Greenhalgh, T. & Catalise Consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080.
- Blaye, A., & Lemaire, P. (2007). *Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bogdan, R. & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Byrne, B. (2010). Theories of learning to read. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 104-119). Oxford: Blackwell Publishing.
- Cardoso, A., Costa, M. & Pereira, S. (2002). Para uma tipologia de erros. *Ler Educação*, 2(2), 5-25.
- Carvalho, A. & Alves, D. C. (2017). *Programa de Desenvolvimento de Consciência Fonológica*. Viseu: Qualconsoante.
- Carvalho, A. (2012). *Avaliação de um programa para a estimulação da consciência fonológica em contexto escolar* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa)
- Castro, A. & Alves, D. C. (no prelo). *+Consciência Fonológica [contexto escolar] – instrumento de promoção da consciência fonológica em contexto escolar*. Lisboa, Portugal: Relicário de Sons.
- Castro, A., Alves, D. C. & the Departamento de Linguagem na Criança da Sociedade Portuguesa de Terapia da Fala. (2019). Country Vignette: Portugal in Law, J, McKean, C., Murphy, C-A. & Thoradadottir, E. (Eds.) (2019) *Managing Children with Developmental Language Disorder: Theory and Practice Across Europe and Beyond* London: Routledge
- Castro, A. Alves, D. C., Correia, S. & Soares, C. (no prelo). *Consciência Fonológica – Instrumento de Rastreio e de Avaliação*. Lisboa: Relicário de Sons, Lda.

- Castro, S. L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, F. (2013) Comunicação e linguagem na infância. *Espaço Professor Porto Editora*.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *A Escola contemporânea e a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Considerações para uma educação de sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, M. C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Cruz, V. (2005). *Uma Abordagem Cognitiva às Dificuldades na Leitura: Avaliação e Intervenção* (Dissertação de doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa).
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Delors, J. (2005). *Educação um tesouro a descobrir - Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: ASA Editores.
- Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho. *Diário da República, nº 138 - 2.ª série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Dias, T. & Mesquita, H. (jan./abr. de 2013). Perfil psicomotor da criança com perturbação específica da linguagem e Dislexia. *Revista Educação Especial*, 26(45), 11-30.
- Direção-Geral da Educação (2018). *Para uma Escola Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Domingos, M. S. (2010). *Avaliação de um programa de treino da consciência fonológica em idade pré-escolar* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto).

- Donalson, Jr. G. & Sanderson, D. (1996). *Working Together in Schools: A Guide for Educators*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.
- Ebbels, S. H., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J. E. & Norbury, C. F. (2017). *Evidence based pathways to intervention for children with Language Disorders*. PeerJ Preprints.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação - Acção*. Porto: Porto Editora.
- Faria, I. H. (1996). Linguagem verbal: aspectos biológicos e cognitivos. In I. H. Faria (Ed.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (pp. 35-84). Lisboa: Caminho.
- Ferraz Alves, A. F. (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, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto).
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar – Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem. Abordagem Neuropsicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.
- França, M., Wolff, C., Moojen S. & Rotta, N. (2004) Aquisição da linguagem oral: relação e risco para a linguagem escrita. *Arquivo Neuropsiquiatria*, 62(2b), 469-472.
- Franco, M. G., Gil, T. M. & Reis, M. J. (2003). *Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala — Perturbações Específicas da Linguagem em contexto escolar — Fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Freitas, M., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Friedmann, N. & Novogrodsky, R. (2008). Subtypes of SLI: Sysli, phosli, lesli, and prasli. In A. Gavarró, & M. J. Freitas (Eds.), *Language acquisition and development* (pp. 205–217). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Press.
- Fromkin, V. & Rodman, R. (1993). *Introdução à Linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Guimarães, I. & Grilo, M. (1997). *Teste de Discriminação Auditiva de Pares Mínimos*. Alcoitão: Escola Superior de Alcoitão.
- Guisado, A., C., Rico, A., M. & Gonzalez, R., P. (1999). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Horta, I., & Alves Martins, M. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 213-223.
- Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A. & Nye, C. (1998). Screening for speech and language delay: a systematic review of the literature. *Health Technology Assessment*, 2(9), 1-184.
- Law, J., Garrett, Z. & Nye, C. (2010). Speech and language therapy interventions for children with primary speech and language delay or disorder. *Cochrane Developmental, Psychosocial and Learning Problems Group*, 3, 1-77.
- Leonard, I. (2000). *Children with specific language impairment*. Boston: Mit Press.
- Leonard, I. (2002). *Children with specific language impairment*. Boston: Mit Press.
- Lima, R. (2000). *Linguagem infantil — da normalidade à patologia*. Braga: Ed. APPACDM de Braga.
- Lima, R. (2009). *Fonologia Infantil: Aquisição, Avaliação e Intervenção*. Coimbra: Edições Almedina.
- Lundberg, I., Fros, J., & Petersen, O. (1988). Effects of extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263-284.
- Marchetti, P.T. (2008). *Desempenho em consciência fonológica de crianças com desenvolvimento fonológico normal e desviante e a terapia fonológica* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil).
- Martins, I. M. (2002). *Perturbações Específicas do Desenvolvimento da Linguagem: avaliação, classificação, diagnóstico diferencial, prognóstico*. Celta Editora.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Meireles, E. & Correa, J. (2005). Regras Contextuais e Morfossintáticas na Aquisição da Ortografia da Língua Portuguesa por Crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 77-84.

- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Morais, A. & Teberosky, A. (1994). Erros e Transgressões Infantis na Ortografia do Português. *Discursos*, 8, 15-51.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11(1), 77-98.
- Niza, S. et al. (Coord.). (1998). *Criar o gosto pela escrita*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Peña-Casanova, J. (2001). *Manual de Logopedia*. Barcelona: Masson.
- Pereira, L. & Schochat, E. (1997). *Avaliação Simplificada do Processamento Auditivo Central*. São Paulo: Lovise.
- Ramos, I. (2006). Consciência fonológica e a emergência da escrita antes do ensino formal. In I. Sim-Sim (Coord.), *Ler e ensinar a ler* (pp. 171-192). Porto: Edições Asa.
- Ramos, A. S., & Alves, L. M. (2008). A Fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão. *Revista Brasileira Educação Especial*, 14(2), 235-250.
- Rapin, I. & Allen, D. A. (1983). Developmental Language Disorders: Nosologic Considerations. In U. Kirk (Ed.), *Neuropsychology of Language, Reading and Spelling* (pp. 155–184). New York: Academic Press.
- Rios, C. (2009). *Competências Fonológicas na Transição do Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro).
- Rios, C. (2011). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Viseu: Psicosoma.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença — Valores e Práticas para um Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, R. M. C. (2009). *A Perturbação Específica da Linguagem – Um estudo de Caso* (Pós-Graduação em Educação Especial, Escola Superior de Educação de Paula Frassineth, Brasil).
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. Em Dossier: Trabalho colaborativo dos professores. *Revista noesis*, 24-29.
- Rombert, J. (2013). *O gato comeu-te a língua?*. Lisboa: Esfera dos Livros.

- Rondal, J. A. & Seron, X. (2003). *Troubles du langage: bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Mardaga: Sprimont.
- Rosa, J. (2003). *Morphological awareness and spelling development* (Dissertação de Doutoramento, Oxford Brookes University, Oxford).
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Santana, I. (2000). *Práticas Pedagógicas Diferenciadas*. Lisboa: Publicações Escola Moderna.
- Santos, M. & Pinheiro, M. (2010). *Consciência Fonológica Estudo Piloto do Protótipo de um instrumento de Avaliação* (Trabalho de projeto, Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal).
- Sequeira, A. P., Botelho, F. & Solla, L. (2010) PNEP - Contributos para o desenvolvimento profissional dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico. *Medi@ções – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 1(2), 30-45.
- Shaywitz, S. (2006). *Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Porto Alegre: Artmed.Sim-Sim,
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, E. (2008). A escrita de textos: uma breve incursão da teoria à prática. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: CIED ESELX
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Sousa, J., Costa, I., Mota, A., Lisboa, D., Quintas, P., Ferreira, S. & Fabela, S. (2015). *Necessidades Especiais de Educação - O Terapeuta da fala em Contexto Escolar*. Estoril: Editora Cercica.

- Sousa, Ó. C. (1999). *Competência Ortográfica e Competência Linguística* (Tese de doutoramento, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa).
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Illinois: SAGE Publications.
- Sua-Kay, E. & Santos, M. E. (2003). *Grelha de observação da linguagem – nível escolar*. Alcoitão: Escola Superior de Alcoitão.
- Torgesen, J. K., Morgan, S. T., Davis, C. (1992). Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 364-370.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha.
- Veloso, J. (2008). Aprender a escrever pode alterar o conhecimento fonológico? A silabificação das sequências /SC/ mediais do português europeu e o conhecimento das regras de translineação gráfica. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds.). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa*. (pp. 201 -228). Lisboa: CIED ESELX
- Vitorino, D., Valido, G., Lopes, J., Moreira, M. & Paixão, R. (2011). *ACLLE. Avaliação das Competências de Linguagem para a Leitura e Escrita*. Cascais: Centro de Medicina de Reabilitação de Alcoitão.
- Wechsler, D. (2003). *WISC-III - Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças III*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Wren, Y., & Parkhouse, J. (1998). Working towards an inclusive curriculum. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 620-625.
- Ximenes, M. J. (2004). *A consciência fonológica em crianças portadoras de síndrome de Asperger* (Monografia de Licenciatura, Escola Superior de Saúde Egas Moniz, Monte da Caparica).
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.

APÊNDICES

Notas de Campo

Data __/__/__



Atividade Aplicada

Individual Em grupo

Aplicador: _____

Vozamento Ponto de articulação Modo de articulação

Apêndice C. Plano Individual de Trabalho

PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO										4.º ano									
Nome: _____										Semana de: __ a __/__/__									
Semana de: __ a __/__/__										n.º PIT <div style="border: 1px dashed black; width: 60px; height: 20px; margin: 0 auto;"></div>									
Tarefa: _____										Avaliação									
Português	Escrita de Textos (marcar os tipos) <small>N (narrativas) R (relatos) I (informativos) OP (opinião) RS (resumos) P (poesia) C (cartas) O (outros) BD (Banda Desenhada)</small>										1ª semana		2ª semana						
	Melhoramento de texto <small>I (individual) P (paralelo)</small>										P	R	P	R					
	Leituras (marcar os tipos) <small>N (histórias) LI (livros informativos) P (poesia) BD (banda desenhada) O (outros textos)</small>																		
	Ortografia (marcar os tipos) <small>F (ficheiros) DP (ditado a pares)</small>																		
	Gramática (marcar os tipos) <small>F (ficheiros) A (apontamento) AG (análise gramatical)</small>																		
	Leitura e interpretação de texto																		
	Outras tarefas (marcar os tipos) <small>D (dicionário) V (verbos)</small>																		
Matemática	Inventar problemas (1)																		
	Ficheiros de problemas																		
	Operações (4) (marcar os tipos) <small>A (adição) S (subtração) M (multiplicação) D (divisão)</small>																		
	Outros ficheiros de Matemática																		
	Outras tarefas <small>T (tabuadas 5/7/8/9) A (apontamentos) L (leitura de números)</small>																		
E. Meio	Ficheiros de Estudo do Meio																		
	Outras tarefas																		
	Fazer apontamentos																		
Total de atividades da quinzena anterior										<input style="width: 40px; height: 15px;" type="text"/>		Total de atividades				<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>	<input style="width: 20px; height: 15px;" type="text"/>
O que fiz com outros colegas:				Com quem:				Ajudei	Fui ajudado										
O que fiz com a professora:																			
Ler, Contar e Mostrar																			
<small>T (texto) L (livro) EP (Expressão Plástica) P (Problema) O (outros)</small>																			

Projeto	Titulo	Grupo
	O que fizemos	Avaliação

Principais dificuldades sentidas	Principais dificuldades ultrapassadas
----------------------------------	---------------------------------------

Avaliação	Auto-avaliação (1ª semana)	Auto-avaliação (2ª semana)
	Comentário dos colegas	Comentário da professora
	Comentários dos pais	

Apêndice D. Agenda Semanal

HORAS	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
8:45/ 9:30	Conselho de Turma	Cálculo Mental	Ler, Cantar e Mostrar	Inglês	Música
	Caderno de Escrita	Problemas	Livro Mistério		Dramática
9:30/ 10:15	Tema: O Capuchinho Vermelho do séc. XXI	Quanto custa?	Melhoramento de Texto do Rodrigo		Quem sou eu?
INTERVALO					
10:45/ 11:30	Tempo de Estudo Autônomo	Tempo de Estudo Autônomo	Estudo do Meio Vamos investigar as plantas!	Cálculo Mental Matemática	Matemática
11:30/ 12:15	Educação Física		Inglês	Algoritmos	Correção e discussão da ficha de trabalho
Almoço					
14:00/ 14:30	Ler, Cantar e Mostrar	Número do Dia	Tempo de Estudo Autônomo	Tempo de Estudo Autônomo	Projeto
14:30/ 15:15	História de Portugal Formação de Portugal	Música		Português Vamos trabalhar ortografia!	Continuação do trabalho de pesquisa
15:15/ 16:00	I.T.I.C./Braille	Educação Física	Plástica Vamos fazer um fantoche!	Português Determinantes possessivos	Conselho de Turma

Apêndice E. Cronograma da intervenção

CRONOGRAMA DA INTERVENÇÃO

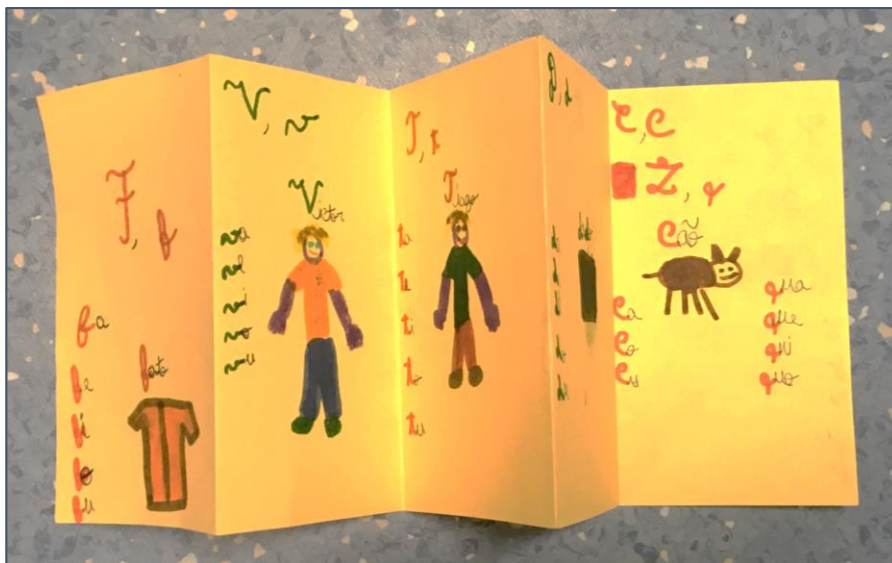
Semana	1ª semana	1ª semana	2ª semana	2ª semana	2ª semana	3ª semana	3ª semana	3ª semana
Dia	15/2 - 5ª f	26/2 - 2ª f	28/2 - 4ª f	1/3 - 5ª f	5/3 - 2ª f	7/3 - 4ª f	8/3 - 5ª f	14/3 - 4ª f
Aplicador	TF	TF	Professora	Professora	TF	Professora	Professora	Professora
Sessão	Individual	Individual	Individual	Grupo	Individual	Grupo	Individual	Grupo
Propriedade Fonológica do som	Avaliação	Avaliação	Vozearmento	Vozearmento	Vozearmento	Vozearmento	Vozearmento	Vozearmento
Atividade	Parte 1	Parte 2	Atividade 1	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 2	Atividade 2	Atividade 3

Semana	4ª semana	4ª semana	4ª semana
Dia	19/3 - 2ª f	21/3 - 4ª f	22/3 - 5ª f
Aplicador	TF	Professora	Professora
Sessão	Individual	Individual	Grupo
Propriedade Fonológica do som	Vozearmento	Ponto Articulação	Ponto Articulação
Atividade	Atividade 3	Atividade 1	Atividade 1

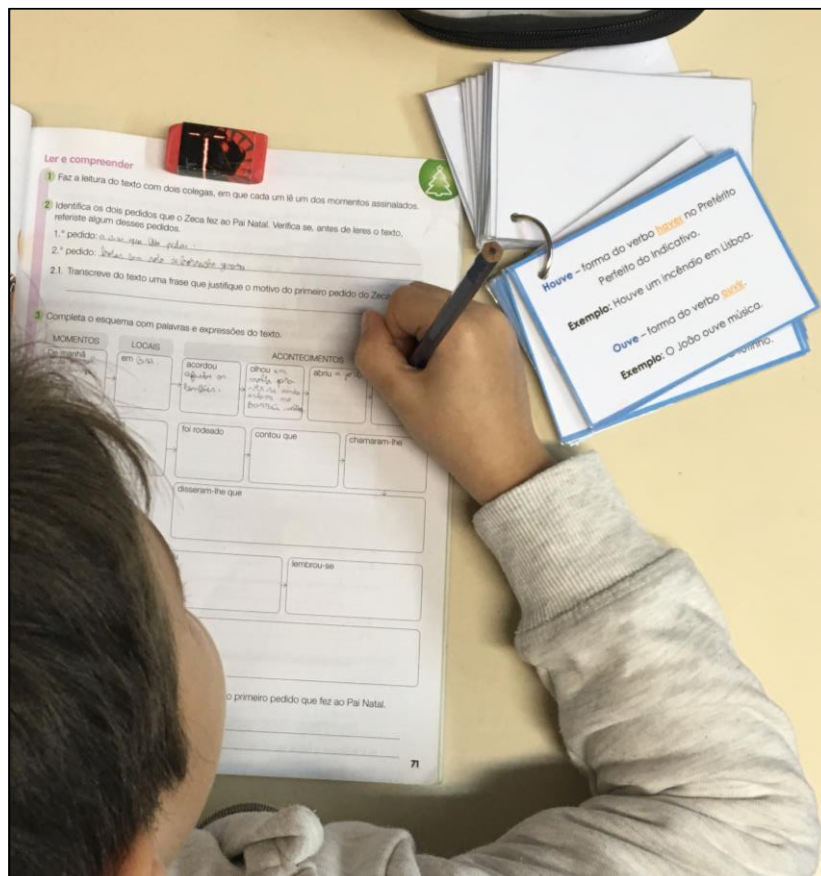
Semana	5ª semana	5ª semana	6ª semana	6ª semana	6ª semana	7ª semana	7ª semana	7ª semana
Dia	11/4 - 4ª f	12/4 - 5ª f	16/4 - 2ª f	18/4 - 4ª f	19/4 - 5ª f	23/4 - 2ª f	24/4 - 3ª f	26/4 - 5ª f
Aplicador	Professora	Professora	Professora	Professora	Professora	TF	Professora	Professora
Sessão	Grupo	Individual	Individual	Grupo	Individual	Individual	Grupo	Individual
Propriedade Fonológica do som	Ponto Articulação	Ponto Articulação	Ponto Articulação	Ponto Articulação	Ponto Articulação	Modo de articulação	Modo de articulação	Modo de articulação
Atividade	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 3	Atividade 1	Atividade 1	Atividade 1

Semana	8ª semana	8ª semana	9ª semana	9ª semana	9ª semana	10ª semana	10ª semana
Dia	30/4 - 2ª f	2/5 - 4ª f	3/5 5ª f	7/5 - 2ª f	9/5 - 4ª f	10/5 - 5ª f	14/5 - 2ª f
Aplicador	TF	Professora	Professora	TF	Professora	Professora	Professora
Sessão	Individual	Grupo	Individual	Individual	Grupo	Individual	Individual
Propriedade Fonológica do som	Modo de articulação	Modo de articulação	Modo de articulação	Modo de articulação	Modo de articulação	Atividade consolidação	Atividade consolidação
Atividade	Atividade 2	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 3	Atividade 3	Parte 1	Parte 2

Apêndice F. Caderneta de estratégias multissensoriais



Apêndice G. Coletânea de regras de ortografia



ANEXOS

Anexo A. Relatório inicial — Terapeuta da fala

Ano Letivo 2016/ 2017

Nome: M. Data de Nascimento: 05/ 12/ 2009 Idade: 7A:4M Data: 06/ 04/ 2017

O aluno M. iniciou um período de avaliação em Terapia da Fala em Janeiro de 2017, a pedido dos pais e da Professora titular de turma. O M. realizou um rastreio do Processamento Auditivo Central e provas de verificação das suas competências de linguagem oral e escrita. Os resultados da avaliação (ver Anexo I — Resultados das Provas de Avaliação e Anexo II — Gráfico/ Resumo), assim como as respetivas conclusões e recomendações, encontram-se descritas abaixo.

Resumo da Avaliação

Leitura: o M. apresentou um índice de fluência leitora de cerca de 25 palavras/ minuto. A precisão leitora situou-se nos 90%, ocorrendo erros de pontuação, leitura silabada e necessidade de articular algumas palavras de forma silenciosa. Na leitura, o M. também realizou erros fonológicos, por troca de sons ([nh] e [lh], [d] passa a [t], [ch] passa a [j], [v] passa a [f], [g] passa a [k]). De acordo com as metas curriculares publicadas pelo Ministério da Educação, a fluência leitora encontra-se abaixo do esperado para o ano de escolaridade em que o M. se encontra.

No que se refere à compreensão do material escrito, o M. reconheceu as ideias principais e gerais dos textos analisados. Organizou informações do texto e reconheceu detalhes. Revelou uma ligeira dificuldade em explicar a sua opinião sobre um assunto do texto e em emitir juízos de atos e de valores. O M. necessitou de reler o texto de forma integral várias vezes para responder à maioria das perguntas.

Escrita: os textos espontâneos do M. apresentaram uma extensão de cerca de 80 palavras. Na escrita espontânea, 70% dos erros ocorridos foram de linguagem e 30% foram ortográficos. O M. realizou erros de linguagem de base fonológica (relacionada com a noção de palavra; com a consciência sobre as sílabas complexas, com a nasalidade das palavras e com trocas entre sons ([nh] e [lh]; [f] e [v]; [ch] e [s]; [ʒ], que passa a [k]; [d] que passa a [t]). Realizou erros morfossintáticos (dificuldade relacionada com a construção das suas frases, concordância nominal e verbal, colocação de artigos indefinidos e utilização de pronomes átonos), de coesão gramatical (utilização de

conectores para ligar as suas frases), coesão lexical (relação entre elementos lexicais das frases) e pragmáticos, devido a coerência textual (estruturação do sentido de um texto, pontuação, relevância e não contradição dos conteúdos, progressão de um tema e continuidade do mesmo).

Linguagem Verbal Oral: de acordo com os resultados da GOL-E (Grelha de Observação da Linguagem — Nível Escolar, de sua-Kay e Santos, 2003), o M. encontra-se dentro do esperado para a faixa etária na área da semântica (vocabulário que 6 utilizado, associado e compreendido pelo aluno), encontrando-se no percentil 50. Encontra-se também dentro do esperado ao nível da morfossintaxe (construção frásica e raciocínio sobre a organização e constituição das palavras das frases) e fonologia (organização dos sons da língua e consciência de como as sílabas e os sons se dispõem nas palavras), encontrando-se em ambas as áreas no percentil 25.

Os resultados da ACLLE (Bateria de Avaliação de Competências de Linguagem para a Leitura e Escrita, de Vitorino, Valido, Lopes, Moreira e Paixão, 2011) reforçaram a facilidade do aluno em tarefas de consciência semântica e morfossintática. Porém, o M. ficou abaixo do esperado para a maioria das provas de consciência fonológica, nomeadamente, nas tarefas de evocação de rimas, de adição/ evocação/ identificação de sílabas. O M ficou também abaixo do esperado nas tarefas de evocação/ identificação/ inversão/ adição de sons, na relação som-letra e na soletração.

O M. apresentou dificuldade na tarefa de discriminação auditiva de pares mínimos de palavras quanto ao vozeamento (i.e., distinção entre pares de palavras que apenas diferem por um som, diferente quanto a vibração das pregas vocais — faca e vaca; gato e cato).

As dificuldades encontradas *ao nível do som foram de encontro aquelas evidenciadas pelo M. na leitura e escrita. Desta forma, manifestaram-se alterações sobretudo nos pares de sons vozeados/não vozeados ([k] e [g]; [s] e [z], [f] e [v], [ch] e [j], [p] e [t]), assim como nos sons [nh] e [lh].

Na descrição de um vídeo, o M. demonstrou um vocabulário e uma construção frásica adequadas. As frases produzidas foram gramaticais, sobretudo simples e complexas coordenadas copulativas (uso da conjunção e). Apresentou um resumo coerente de um vídeo, informando sobre as ideias gerais da história de uma forma organizada e hierárquica. Não o fez de forma detalhada.

Fala: no discurso, o M. troca [l] por [u] (ex.: bola — bowa) e [#] por [u] (ex.: caracol —

caracowe). Estas trocas acontecem de forma consistente e parecem dever-se a dificuldade do M. em posicionar os articuladores (língua, lábios, mandíbula), para produzir os referidos sons. Poderão também ser consequência do déficit no processamento fonológico. Não se observaram alterações ao nível da estrutura orofacial que justifiquem a dificuldade em produzir estes sons.

O M. realizou trocas do som [r] em posição de ataque ramificado, passando-o a posição de coda (ex.: proteção — porteção). Este erro vai ao encontro a dificuldade ao nível da consciência fonológica, acima descrita.

Processamento Auditivo Central: o processamento auditivo central relaciona-se com a capacidade de uma determinada pessoa detetar e interpretar os sons do ambiente. Foi realizado o Rastreio do Processamento Auditivo Central (Pereira & Schochat, 1997; Adap. Nunes, Carvalho, Desgualdo, 2012). O M. realizou com sucesso todas as tarefas, nomeadamente, as tarefas de localização da fonte sonora (5/5), de memória sequencial para sons verbais e não-verbais, (resultados de 2/3 - 2/3 e 2/3 - 2/3, respetivamente).

Comportamento e Postura

O M. mostrou-se um menino tímido, reservado e inseguro, mas também empenhado e responsável. Colaborou em todas as tarefas, revelou consciência da sua dificuldade na leitura e na escrita, assim como vontade de melhorar. Concretizou os trabalhos propostos para casa e conseguiu permanecer atento e concentrado durante as sessões.

O M. posicionou corretamente a folha para escrever e ler. Durante as tarefas de leitura e escrita, colocou a mão de apoio sobre o colo. Organizou-se facilmente aquando da escrita numa folha branca. Não apagou ou rasurou com frequência. O espaçamento entre linhas e o tamanho da letra foram adequados.

Conclusões e Recomendações

O M. apresenta alterações significativas ao nível da consciência fonológica, sobretudo na consciência do som e da intrassílaba (organização dos sons dentro das sílabas complexas — ex.: proteção, prematuro). Estas alterações traduzem-se, sobretudo, em comprometimentos na fluência e precisão leitoras, assim como na escrita do M.. As alterações ao nível da consciência fonológica parecem refletir-se, também, na oralidade, embora de forma pouco significativa. As dificuldades encontradas na compreensão leitora são ligeiras e relacionam-se com a compreensão inferencial e crítica.

Na escrita foi, ainda, possível observar que o M. apresenta dificuldades evidentes ao nível da consciência morfossintática e pragmática, mas também na consciência semântica, as quais influenciam a coesão e coerência textuais.

As observações realizadas e os resultados das avaliações aplicadas indicam que o M. apresenta um diagnóstico de Perturbação Específica da Linguagem. As dificuldades de leitura e escrita resultam maioritariamente de um défice no processamento fonológico, mas também de alterações ao nível da morfossintaxe, pragmática e semântica, as quais contrastam com as competências cognitivas, sensoriais e com uma aprendizagem da leitura e escrita adequadas.

Desta forma e de acordo com a avaliação realizada, sugere-se o trabalho das competências de linguagem escrita relacionadas com a fonologia (organização dos sons que o M. troca na fala, leitura e escrita, consciência de como as sílabas e os sons se dispõem nas palavras); morfossintaxe (construção frásica, morfologia das palavras, concordância nominal e verbal, uso de pronomes átonos e de artigos indefinidos na sua escrita, coesão gramatical; semântica (coesão lexical; compreensão leitora) e pragmática e semântica (coesão e coerência textual; compreensão leitora). Sugere-se também um trabalho direcionado, especificamente, para a fluência e precisão leitoras.

De acordo com a avaliação, o M. devera ter um acompanhamento bissemanal em Terapia da Fala. Não é possível indicar de forma exata o tempo necessário para que consiga atingir todos os objetivos em Terapia da Fala, dados os vários fatores que podem influenciar o seu desenvolvimento e considerando a natureza neurobiológica do seu diagnóstico, o qual será permanente. Ainda assim, importa ressaltar que será possível compensar as alterações existentes a nível cerebral, através das estratégias e exercícios desenvolvidos pelo Terapeuta da Fala.

Anexo B. Relatório de avaliação psicológica

O M. veio à consulta de Psicologia a pedido da professora da escola com a indicação de fazer avaliação do grau de inteligência no âmbito da tese de mestrado no sentido de perceber se haveria outros problemas ligados à sua perturbação específica da linguagem.

Segundo avaliação realizada pela professora, o M. apresenta algumas dificuldades relativamente à aquisição de regras básicas de ortografia e interpretação escrita de textos. A produção escrita também é uma fragilidade no que respeita à organização de parágrafos e diálogos e regras de pontuação e ortografia. Na área da Matemática revela dificuldade no raciocínio lógico-matemático e na compreensão de enunciados escritos. Atualmente encontra-se no 3º ano do 1º ciclo.

De forma a apurar o potencial cognitivo, o M. foi avaliado na WISC III (Escala de Inteligência de Wechsler para crianças - III).

Atitude no decorrer da prova

O M. mostrou-se bastante colaborante durante toda a prova. Por diversas vezes durante a aplicação da prova bocejou o que justificou ter-se deitado tarde. Mais à frente no decorrer da aplicação referiu que tal acontece com alguma frequência. No entanto, e apesar do cansaço manifesto, esteve sempre colaborante nas tarefas.

Durante todo o processo de avaliação o M. demonstrou cooperação e interesse estabelecendo uma relação amistosa com a avaliadora.

Da análise e interpretação da prova, salienta-se o seguinte:

WISC III

É uma escala de inteligência onde se distingue 2 escalas: uma verbal e outra de realização.

Na WISC III o M. revelou homogeneidade de QI's, na escala verbal (QI verbal = 108) e na escala de realização (QI realização = 102). Na escala completa obteve um valor de QI = 105. Os valores para todas as escalas situam-se no nível Médio. Isto significa que as suas competências verbais e não verbais estão igualmente desenvolvidas.

O QI verbal avalia a compreensão verbal, proporciona informação sobre o processamento da linguagem, o raciocínio, a aprendizagem verbal e também sobre a

memória. O QI de realização avalia o processamento visual, a capacidade de planeamento, a aprendizagem não verbal e a capacidade para pensar em estímulos visuais com rapidez e velocidade.

Nas provas da escala de realização, o M. demonstrou um certo perfeccionismo quer na colocação das peças quer na confirmação após ter concluído. Tal atitude poderá tê-lo penalizado no resultado obtido nesta escala de realização.

Analisando as provas separadamente, os valores mais baixos foram obtidos nas provas de Informação (verbal), reveladoras de ambiente culturalmente pouco estimulante e de Composição de Objetos (realização), onde se denota a presença de ansiedade.

Salienta-se também os seus pontos fortes onde alcançou valores acima da média na parte verbal nas provas de Semelhanças o que é um bom indicador de competências cognitivas e de compreensão que aponta para competências socialmente convencionais, assim como um bom indicador de competências cognitivas.

Na parte de realização os pontos fortes do M. foram: Pesquisa de símbolos que apela à capacidade para seguir instruções e que evidencia velocidade de execução e perspicácia; e Labirintos que salienta a capacidade para planear apelando ao controle visuo-motor e velocidade.

No que se refere aos aspetos emocionais, o M. denota alguma insegurança, respondendo de forma ponderada e com muita cautela e necessitando de confirmar o que faz.

Diagnóstico

O M. revelou um nível de inteligência geral mediano tendo em conta a sua faixa etária, com capacidades verbais idênticas às suas capacidades manipulativas. Tais resultados são considerados um bom prognóstico do seu funcionamento cognitivo. No entanto convém fazer despiste de outras causas que possam influenciar a sua aprendizagem nomeadamente dislexia.

Proposta de Intervenção

Face ao acima exposto, e tendo em consideração o estado de desenvolvimento do M., considero que o mesmo beneficiaria de um conjunto de medidas que poderão ser implementados em meio familiar, escolar, de tempos livres ou em contexto terapêutico.

Assim, recomenda-se que, por forma a desenvolver e conseqüentemente aumentar a eficácia da sua resposta cognitiva e afetiva:

- O M. deveria ser submetido a situações que apelem a resolver problemas de cariz variados, com recurso a tarefas cognitivas (como resolução de problemas, pensamento abstrato, pensamento consequencial, organização espacial, priorização de tarefas, etc.) e à regulação emocional (reconhecimento e adequada utilização das várias emoções, sem que sinta ansiedade ou desconforto).
- Ser acompanhado, na realização de trabalhos de índole escolar também pelos pais com o objetivo de lhe proporcionar uma experiência de estudo calmo e gerador de estímulos positivos para a construção de um sentimento de autoeficácia.
- Proporcionar-lhe situações que contribuam para experiências sociais positivas que possam contribuir para o ajustamento da autoimagem, e não o deixar dependente da aprovação dos outros.
- Para que as suas capacidades sejam aproveitadas ao máximo é necessário estabelecer rotinas em casa a nível de horários de ida para a cama e de horas de sono.

Lisboa, 5 de março de 2018

A psicóloga,

Anexo C. Carta à Diretora Pedagógica

Ex.ma. Senhora Diretora Pedagógica do XXXXXX

No âmbito do Mestrado em Didática da Língua Portuguesa que frequento na Escola Superior de Educação de Lisboa, venho solicitar autorização a V. Exa. para desenvolver um estudo que tem por objetivo compreender a articulação entre professora e terapeuta da fala na intervenção com crianças com problemas específicos de linguagem. Pretendo desenvolver o estudo com o 3.º ano, turma A. Este estudo desenvolver-se-á durante os meses de fevereiro, março, abril e maio.

Mais acrescento que o anonimato dos alunos será totalmente assegurado e que, caso V. Exa. autorize a realização do estudo, também será solicitada autorização aos Encarregados de Educação.

Coloco-me inteiramente à disposição para qualquer esclarecimento adicional.

Com os melhores cumprimentos, peço deferimento.

A mestranda

(Daniela Rosa Ribeiro)

A coorientadora

(Adriana Cardoso)

Lisboa, 3 de janeiro de 2018

Anexo D. Carta ao Encarregado de Educação

Ex.mº Senhor Encarregado de Educação

O meu nome é Daniela Rosa Ribeiro e sou professora nesta instituição.

Encontro-me a frequentar, na Escola Superior de Educação de Lisboa, o Mestrado em Didática da Língua Portuguesa. Neste âmbito, pretendo desenvolver uma investigação sobre a articulação entre professora e terapeuta da fala na intervenção com crianças com problemas específicos de linguagem.

Neste sentido, gostaria de solicitar a sua colaboração, pedindo autorização para a *recolha de dados*, que inclui (ex: a gravação áudio na resolução das atividades propostas em sala de aula e em sessão de terapia, recolha de evidências do trabalho desenvolvido). A informação recolhida será tratada de forma anónima e confidencial.

Coloco-me inteiramente à disposição para qualquer esclarecimento adicional.

Certa de que poderei contar com a participação do seu educando para este estudo, agradeço, desde já, a sua colaboração.

Cumprimentos,

A professora,

(Daniela Rosa Ribeiro)

Lisboa, 3 de janeiro de 2018

Eu, _____, Enc. de Educação do aluno
_____ **autorizo /não autorizo** (riscar o
que não interessa) que o meu educando participe nas intervenções relacionadas com o
trabalho de investigação.

Assinatura Enc. de Educação: _____ /_____/_____

Anexo E. Relatório pré-intervenção – Terapeuta da Fala

O aluno [REDACTED] realizou a reavaliação, em Terapia da Fala, a pedido da sua Professora [REDACTED]. Foi realizada através da prova de Discriminação Auditiva de Palavras e Pseudopalavras da Fisiopraxis; GOL-E (Grelha de Avaliação da Linguagem em idade escolar, Sua Key et al., 2003) e, ainda, ACLLE (Avaliação das Competências para Leitura e Escrita, Valido e Colaboradores, 2011).

Os resultados da reavaliação, assim como as respetivas conclusões, encontram-se descritas abaixo.

Resumo da Reavaliação

Linguagem Verbal Oral: de acordo com os resultados da GOL-E (Grelha de Observação da Linguagem – Nível Escolar, de Sua-Kay e Santos, 2003), o [REDACTED] encontra-se dentro do esperado para a sua faixa etária nas tarefas relacionadas com a área da semântica (vocabulário que é utilizado, associado e compreendido pelo aluno) e da fonologia. Encontra-se ligeiramente abaixo do esperado ao nível da morfossintaxe (derivação de palavras). A tabela abaixo apresenta os seus resultados e o percentil no qual o aluno se encontra.

PROVAS	RESULTADOS	TOTAL OBTIDO	PERCENTIL EM QUE SE ENCONTRA
I. ESTRUTURA SEMÂNTICA		34/40	Encontra-se no P90 , apresentando valores considerados médios para a sua idade (85%)
1. DEFINIÇÃO DE PALAVRAS	16/20		
2. NOMEAÇÃO DE CLASSES	9/10		
3. OPOSTOS	9/10		
II. ESTRUTURA MORFOSSINTÁTICA			Encontra-se entre P50 e P75 .
1. RECONHECIMENTO DE FRASES	20/20		

AGRAMATICAIS		42/50	Valor ligeiramente abaixo dos de referência para a sua idade cronológica, graças à sua maior lacuna, derivação de palavras.
2. COORDENAÇÃO E SUBORDINAÇÃO DE FRASES	8/10		
3. ORDEM DE PALAVRAS NA FRASE	9/10		
4. DERIVAÇÃO DE PALAVRAS	5/10		
III. ESTRUTURA FONOLÓGICA			Encontra-se no P90, apresentando valores considerados médios para a sua idade
1. DISCRIMINAÇÃO DE PARES DE PALAVRAS	10/10	39/40	
2. DISCRIMINAÇÃO DE PSEUDOPALAVRAS	9/10		
3. IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS QUE RIMAM	10/10		
4. SEGMENTAÇÃO SILÁBICA	10/10		

Teste de Discriminação Auditiva de Pares Mínimos através do uso de palavras com sentido e pseudo-palavras: Na prova de palavras com sentido, o [] apresentou alteração na postura, na posição inicial, nos fonemas [p/t] (33/34). Na prova de palavras sem sentido, o [] apresentou alteração no modo (18/19) e em relação à postura apresentou alteração na posição inicial dos fonemas [m/n] (33/34).

Leitura e escrita:

ACLE	Nº máx. acertos	Pontuação obtida
Rimas		
Evocação	4	4
Identificação sem confrontação visual	4	4
Identificação com confrontação visual	4	4
Consciência silábica – Identificação auditiva		
Quantas	7	6
Quais	7	6
Sílaba PA	3	3
Consciência silábica – manipulação		
Inversão	6	5
Omissão	6	5
Substituição	6	5

Adição	6	6
Consciência silábica – identificação da sílaba CRO	3	4
Consciência silábica – evocação sílaba inicial	6	7
Consciência fonémica - a) Evocação fonémica		
/z/	3	2
/ʒ/	3	3
/v/	3	3
/s/	3	3
/ʃ/	3	0
/f/	3	2
b) Identificação fonémica		
/z/	3	3
/ʒ/	3	2
/v/	3	3
/s/	3	3
...		
/f/	3	3
Consciência Fonémica – Manipulação fonémica		
Inversão	5	5
Omissão	5	5
Substituição	6	4
Adição	6	5
Relação fonema/grafema	10	10
Identificação de letras pelo nome (F1)	10	8
Identificação de letras pelo nome (F2)	10	8
Nomeação de letras com confrontação visual	10	10
Soletreção	10	8

Alterações: evocação fonémica e identificação com o fonema [j] e, ainda, manipulação fonémica.

Ao nível da **leitura**, foi observada uma leitura fluente. Não assinala com o dedo e não realiza movimentos parasitados.

Não houve alteração na prova por cópia de letras e palavras. Quanto ao ditado de letras, o Martim substituiu /ch/ por /x/ e, no ditado de palavras, substituiu as palavras /cigarro/ e /isqueiro/ por /sigaro/ e /iscairo/, respetivamente, cometendo erros ortográficos. Relativamente à escrita espontânea, não apresentou alteração.

Relativamente à escrita de frases, por cópia, o [redacted] não apresentou erros. Por ditado, apresentou erro ortográfico, por falta de maiúscula (“vasco para “Vasco”). Na escrita espontânea de frases não apresentou erros ortográficos e/ou fonológicos. Léxico simples.

Quanto ao texto espontâneo, [redacted] escreveu sobre as suas férias de Verão a Praga. Apresentou um léxico simples, sem pontuação. Contudo apresenta coesão textual. Apresentou como erro ortográfico não assimilação da regra ortográfica: “*semitério*” para “*cemitério*” e “*armadoras*” para “*armaduras*”; adição de grafemas, formando uma nova sílaba: “*igereja*” para “*igreja*”. Como erros fonológicos, “*armadoras*” para “*armaduras*” (substituição do fonema [d] por [t]).

Na reprodução da história, por escrito, a criança errou no nome do menino e não descreve corretamente as 3 ideias principais do texto, demonstrando uma memória a curto prazo limitada.

De acordo com Sim-Sim (1998), a memória de curto prazo desempenha um papel muito importante na manutenção da informação necessária para a resolução das situações do momento. Para além disto, a mesma autora defende que a memória de curto prazo está intimamente relacionada com o processo de desenvolvimento da linguagem e com a aprendizagem da leitura, pois tem influência na manutenção das sequências fonológicas, representando então um papel também muito importante para a evolução de crianças com alterações da linguagem. Desta forma, a ligeira dificuldade de memória imediata pode comprometer o desempenho do [redacted] na realização das atividades de intervenção terapêutica.

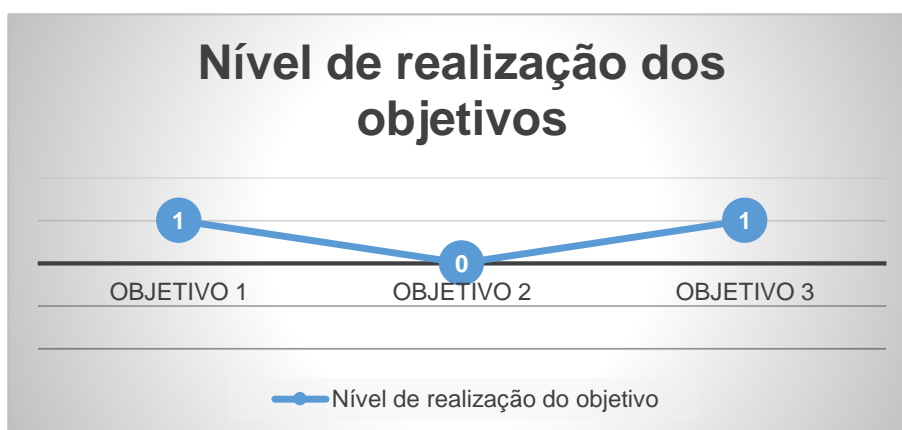
Importa mencionar que, a colaboração e o trabalho de equipa entre os profissionais que trabalham com o [redacted] e entre, estes e os pais, será essencial para o seu desenvolvimento a todos os níveis e para a eficácia da intervenção.

Comportamento e Postura

O [redacted] é um menino tímido, bem-disposto e feliz. Mostrou-se curioso, gostando de explorar e compreender o mundo que o rodeia. A relação terapêutica foi rapidamente estabelecida. É um aluno muito esforçado e empenhado, em todas as atividades propostas.

Anexo F. Relatório pós-intervenção – Terapeuta da Fala

Ao longo do ano letivo 2017/2018, os objetivos gerais de intervenção trabalhados, com o M., no seguimento do seu plano de intervenção, foram os seguintes: (1) fazer uma produção escrita, evitando os erros fonológicos; (2) fazer uma produção escrita espontânea, respeitando os princípios da coesão e coerência textuais; (3) adequar a fluência leitora. As respetivas evoluções encontram-se abaixo descritas, com um pequeno resumo, auxiliado pelo gráfico.



Legenda: 2 - Muito melhor do que o esperado; 1 - Melhor do que o esperado; 0 – Nível Esperado; -1 - Menos do que o esperado e -2 – Muito menos que o esperado

Foram trabalhadas outras competências e utilizadas várias estratégias e atividades de forma a trabalhar as dificuldades do M., tal como atividades inseridas no programa de intervenção da Tese de Mestrado da Professora, o que foi uma mais-valia para o M.

Foram notórias as evoluções encontrando-se, assim, num nível melhor que o esperado, quer relativamente ao **objetivo 1**, quer ao **objetivo 3**.

Apesar do **objetivo 2** não ter sido trabalhado de forma tão aprofundada, o aluno, encontra-se no nível esperado, sendo possível concluir que o seu desempenho atual, na Terapia da Fala, de acordo com o gráfico, é muito satisfatório.

Demonstrando-se sempre motivado, conseguiu adquirir as estratégias, detetar os seus erros, corrigindo-os, revelando empenho nas atividades propostas em sessão.

Deste modo, o contínuo das sessões é importante sendo necessário fornecer-lhe apoio e encontrar estratégias capazes de consolidar o trabalho até então realizado, de modo, a que ele se sinta sempre motivado e capaz de alcançar novos objetivos.



Conf.IRA

Consciência Fonológica – Instrumento de Rastreio e de Avaliação

Versão #2 (para aplicação eletrónica online)

Ana Castro, Dina Caetano Alves, Susana Correia & Célia Soares

Setúbal: ESS//PS
Lisboa: Relicário de Sons, Lda
[em preparação]

CÓDIGO ID: _____ Sexo: F ___ M ___ D.N.: ___/___/___
J.I./Escola: _____ Idade: ___ A ___ M Data: ___/___/___
Avaliador: _____ Tempo de aplicação da prova: _____

INSTRUÇÕES GERAIS DE REGISTO

O Conf.IRA é um instrumento que integra 18 provas de consciência fonológica, divididas em consciência lexical, silábica, intrassilábica, fonémica e de acento.

Nesta folha é registado o desempenho durante a avaliação, prova a prova, e posteriormente, num quadro síntese que se segue, a soma das cotações em cada prova e o resultado total da avaliação.

Para cada tarefa é apresentada a instrução e um quadro para o registo do desempenho, item a item. Os quadros de registo do desempenho em cada prova contemplam (em diferentes colunas): (i) o estímulo dado, (ii) o registo da repetição do estímulo, quando ela ocorre, (iii) a resposta alvo (resposta esperada ou "correta"), (iv) a resposta dada, quando diferente da resposta alvo (resposta "não correta") e (v) a cotação.

Na primeira coluna identifica-se o estímulo dado, em termos da unidade linguística considerada (frase, palavra ou pseudopalavra).

Na coluna da repetição do estímulo assinala-se com X, caso a criança tenha a necessidade de ouvir o estímulo novamente.

A coluna da resposta alvo indica a resposta esperada e deve ser assinalada, quando observada, para contabilização na cotação parcial e total.

A coluna da resposta dada deve ser preenchida com a resposta correspondente ao desempenho em cada item de cada tarefa, se diferente da resposta alvo, para eventual análise qualitativa posterior.

A cotação é registada como 1 se a resposta for igual à resposta alvo ou 0 se a resposta for diferente da resposta alvo.

COTAÇÃO

	PROVA	TOTAL
1	Segmentação de frases em palavras	/ 6
2	Segmentação silábica de palavras	/ 8
3	Segmentação silábica de pseudopalavras	/ 8
4	Síntese silábica de palavras	/ 6
5	Síntese silábica de pseudopalavras	/ 6
6	Supressão de sílaba final	/ 5
7	Supressão de sílaba inicial	/ 5
8	Inversão de sílabas	/ 4
9	Identificação de rima	/ 3
10	Segmentação de rima	/ 3
11	Segmentação fonémica de palavras	/ 6
12	Segmentação fonémica de pseudopalavras	/ 6
13	Síntese fonémica de palavras	/ 6
14	Síntese fonémica de pseudopalavras	/ 6
15	Identificação de fonema inicial	/ 3
16	Identificação de fonema final	/ 3
17	Supressão de segmento inicial	/ 4
18	Identificação de sílaba tónica	/ 6
	TOTAL	/94

OBSERVAÇÕES
