

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Ana Rita Sousa Matos

Competências Facilitadoras da Leitura e da Escrita:
Programa de Intervenção em contexto de Educação Pré-
Escolar



Viseu, fevereiro de 2020

Ana Rita Sousa Matos

Competências Facilitadoras da Leitura e da Escrita:
Programa de Intervenção em contexto de Educação Pré-
Escolar

Trabalho de Projeto em Educação Especial

Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e
Motor

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Esperança Ribeiro e coorientação da
Professora Doutora Ana Isabel Silva



Viseu, fevereiro de 2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Doutora Esperança Ribeiro, orientadora deste projeto, bem como à Professora Doutora Ana Isabel Silva, enquanto coorientadora que acompanharam este percurso, doando o seu profundo conhecimento e capacidade científica. Agradeço-lhes também a confiança que depositaram em mim.

Agradeço ao Professor Doutor António Azevedo que teve a amabilidade de me receber e partilhar comigo ferramentas essenciais ao desenvolvimento deste projeto.

Agradeço à Direção do Agrupamento de Escolas que me abriu as portas, bem como às Educadoras de Infância e Assistentes Operacionais que me acolheram com uma enorme cordialidade e respeito pelo meu trabalho. Estendo esse agradecimento às personagens principais desta história – crianças e famílias – que se deixaram envolver por este projeto, sendo que é por elas e com elas que este percurso ganha sentido.

Agradeço àqueles que lideram o meu trabalho, pelo seu apoio e por me permitirem continuar a investir na minha formação.

Por fim, e não menos importante, agradeço a todos aqueles que fazem dos meus sonhos, os deles. Àqueles que amparam o caminho e abraçam as minhas escolhas. Tornam tudo tão mais leve. Sou profundamente grata.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Ana Rita Sousa Matos, n.º 12871 do curso Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, declara, sob compromisso de honra, que o Trabalho de Projeto em Educação Especial é inédito e foi especialmente concebido para o efeito.

Viseu, 20 de fevereiro de 2020

A aluna, _____

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA	iv
Resumo	viii
Abstract	ix
ÍNDICE DE TABELAS.....	x
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xi
TABELA DE SIGLAS	xiii
INTRODUÇÃO	1
I. ESTADO DA ARTE.....	3
1. Educação Especial, Modelos e Conceitos de Leitura e Escrita em Contexto de Educação Pré-escolar	3
1.1. Educação Especial e Inclusão.....	3
1.2. Modelos Sistêmicos e Ecológicos do Desenvolvimento Humano	6
1.3. Leitura e Escrita: Conceitos de Desenvolvimento.....	9
1.4. Competências Facilitadoras da Leitura e da Escrita	12
2. Terapia da Fala e Programas de Promoção de Linguagem Oral e/ou Escrita.....	17
2.1. Papel do Terapeuta da Fala: Leitura e Escrita.....	17
2.2. Programas de Promoção de Linguagem	20
2.3. Programas de Promoção de Linguagem: Realidade Nacional.....	23
2.3.1. Programa de Intervenção em Competências Linguísticas	23
2.3.2. Programa Falar, Ler e Escrever no Jardim de Infância.....	23
2.3.3. Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica ...	24
2.3.4. Promover a Literacia: Da Teoria à Prática – Pré-Escolar (4 a 6 anos).....	24
2.3.5. Melhor Falar para Melhor Ler – Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas.....	24

II. INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	26
3. Contextualização e Justificação da Temática em Estudo	26
3.1. Definição do problema de investigação	26
3.2. Objetivos de investigação.....	26
3.3. Justificação da temática em estudo.....	26
4. Metodologia	29
4.1. Tipo de Estudo	29
4.2. Participantes	29
4.3. Técnicas e Instrumentos	30
4.4. Procedimentos e Técnicas de Análise de Dados.....	37
5. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	39
5.1. Avaliação Inicial de Competências [Facilitadoras da Leitura e Escrita em Crianças de Idade Pré-escolar] nos Grupos em Estudo – ALPE, TICL, ACLLE, INP (Itens Não Padronizados), Inquéritos por Entrevista e Questionário.....	39
5.1.1. <i>Caracterização Sociodemográfica e Considerações Iniciais</i>	39
5.1.2. <i>Avaliação inicial dos grupos experimental e de controlo</i>	40
5.1.3. <i>Inquérito por entrevista às Educadoras de Infância</i>	45
5.1.4. <i>Inquérito por questionário às famílias</i>	47
5.2. Avaliação de Processo [Cumprimento dos Objetivos Intermédios Relativos às Sessões] – Observação e Registos.....	49
5.3. Avaliação Final de Competências [Facilitadoras da Leitura e Escrita em Crianças de Idade Pré-escolar] nos Grupos em Estudo – ALPE, TICL, ACLLE, INP (Itens Não Padronizados), Inquéritos por Entrevista e Questionário.....	58
5.3.1. <i>Avaliação Final dos Grupos Experimental e de Controlo</i>	58
5.3.2. <i>Inquérito por Entrevista à Educadora de Infância do Grupo Experimental</i>	66
5.3.3. <i>Inquérito por Questionário às Famílias</i>	68
5.4. Da Problematização à Otimização do Programa de Intervenção ComFLE	70
CONCLUSÃO	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82

Apêndice A: Pedido de colaboração ao Agrupamento de Escolas.....	
Apêndice B: Consentimento Informado, Livre e Esclarecido (Educadoras de Infância)	
Apêndice C: Programa de Promoção de Competências Facilitadoras da Leitura e Escrita [ComFLE] (Proposta)	
Apêndice D: Registo Fotográfico do Material e Implementação do ComFLE	
Apêndice E: Guião de Entrevista Inicial (Educadoras de Infância)	
Apêndice F: Guião de Entrevista Final (Educadora de Infância)	
Apêndice G: Questionário Inicial (Famílias do Grupo Experimental).....	
Apêndice H: Questionário Final (Famílias do Grupo Experimental)	
Apêndice I: Consentimento Informado, Livre e Esclarecido (Famílias do Grupo Experimental)	
Apêndice J: Consentimento Informado, Livre e Esclarecido (Famílias do Grupo de Controlo)	
Apêndice L: Transcrição das Entrevistas (Educadoras de Infância)	
Apêndice M: Guião da prova de avaliação inicial e final (inclui itens pertencentes a provas validadas e itens não padronizados)	
Apêndice N: Avaliação de Processo.....	

Resumo

O conhecimento semântico e fonológico, a par da velocidade de nomeação são as principais competências facilitadoras da leitura e escrita. O trabalho do Terapeuta da Fala nestas áreas e competências é reconhecido não só pela sua intervenção, mas também pelas dinâmicas colaborativas com outros profissionais da educação, com as crianças e respetivas famílias.

O objetivo deste estudo foi desenvolver e implementar um Programa de Promoção de Competências Facilitadoras da leitura e da escrita (ComFLE), em crianças no último ano da Educação Pré-Escolar. O estudo adotou uma metodologia mista com uma amostra de 12 participantes, distribuídos equitativamente entre os grupos experimental e de controlo.

Após implementação do ComFLE, em 8 sessões, foram verificadas diferenças estatisticamente significativas, positivas, nas crianças do grupo experimental, na evocação de palavras pela categoria semântica, nomeação de categorias semânticas, identificação da sílaba inicial, omissão da sílaba inicial e final, adição da sílaba final, omissão e substituição de palavras na frase. Não ocorreram mudanças estatisticamente significativas, no grupo de controlo, em nenhuma das variáveis em estudo. As Educadoras de Infância reconheceram a importância da estimulação de competências facilitadoras da leitura e escrita. A família valorizou a linguagem oral e abordagem à escrita e colaborou em 71.1% das tarefas propostas.

Concluiu-se sobre o impacto positivo decorrente da implementação do ComFLE que, não produzindo resultados transversais a todas as variáveis em estudo, demonstrou criar mudanças positivas de desempenho no grupo que beneficiou da sua implementação, em contraste com as restantes crianças (grupo de controlo), em que nenhuma mudança foi verificada. Deste modo, uma das sugestões de estudos futuros relaciona-se com a certificação do ComFLE.

Palavras-chave: leitura; escrita; Educação Pré-Escolar; programa de intervenção.

Abstract

The semantic and phonological knowledge, alongside the naming speed are the main predictive skills of reading and writing. The work of a Speech and Language Therapist in these areas and skills are recognized not only by the intervention, but also for the collaborative dynamics with other educational professionals, children and their families.

The propose of the study was to develop and implement a Program for the Promotion of Predictive Skills of Reading and Writing (ComFLE), in children on the last year of preschool. The study adopted a mixed methodology with a sample of 12 participants, equally distributed among experimental and control groups.

After the implementation of ComFLE, in 8 sessions, were found statistically significant differences, positives, in children of the experimental group, in word's evocation by the semantic category, naming of semantic categories, initial syllable identification, initial and final syllable omission, final syllable addition, word omission and replacement in a sentence. There were no statistically significant differences, in the control group, in any of the variables under study. The teachers recognized the importance of stimulating the predictive skills of reading and writing. The families valued oral language and approach to writing and collaborated in 71.1% of the proposed tasks.

We conclude on the positive impact resulting from the ComFLE implementation, which does not produce results to all the variables understudy, demonstrated to create positive changes on the performance of the group that benefited from its implementation, in contrast with the other children (control group), in which no changes were verified. That way, one of the suggestions for future study's is the ComFLE certification.

Key words: reading; writing; Preschool Education; intervention program.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Nomeação de elementos pertencentes a diferentes categorias semânticas	50
Tabela 2	Evocação de categorias semânticas	51
Tabela 3	Desempenho em tarefas de consciência fonológica	52
Tabela 4	Estatística inferencial: semântica	60
Tabela 5	Estatística inferencial: fonologia	64

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Acolhimento	33
Figura 2	<i>Construir a casa</i> – trabalho em pequeno grupo	34
Figura 3	<i>Construir a casa</i> – partilha de trabalho em grande grupo	34
Figura 4	Loto de sílabas	34
Figura 5	Encerramento	35
Figura 6	Identificação de elementos de diferentes categorias semânticas (TL – ALPE: item 1)	41
Figura 7	Nomeação de elementos de diferentes categorias semânticas (TL – ALPE: Item 1)	41
Figura 8	Identificação do termo supraordenado (identificação de hiperónimos) (TL – ALPE: item 6)	42
Figura 9	Nomeação do termo supraordenado (nomeação de hiperónimos) (TL – ALPE: item 6)	42
Figura 10	Evocação de elementos pertencentes a diferentes categorias semânticas (hipónimos) (TL – ALPE: item 5)	42
Figura 11	Evocação de elementos pertencentes a diferentes categorias semânticas (TICL – item D)	42
Figura 12	Segmentação Frásica (TICL – item R)	43
Figura 13	Manipulação Frásica (Itens Não Padronizados)	43
Figura 14	Identificação auditiva de palavras que contêm a mesma sílaba inicial ou final (TICL – item S)	44
Figura 15	Segmentação e contagem de sílabas (ACLLE: item 2a))	44
Figura 16	Omissão silábica (ACLLE: item 2c))	44
Figura 17	Adição silábica (ACLLE: item 2e))	44
Figura 18	Substituição silábica (ACLLE: item 2d))	44
Figura 19	Inversão silábica (ACLLE: item 14b))	44
Figura 20	Identificação de palavras curtas e compridas (Itens Não Padronizados)	45
Figura 21	Velocidade de nomeação (Itens Não Padronizados)	45
Figura 22	Importância da estimulação da linguagem: justificação	48
Figura 23	Colaboração com o Jardim de Infância: Como?	49
Figura 24	Realização das atividades propostas em contexto familiar	56
Figura 25	Identificação de elementos de diferentes categorias semânticas (TL – ALPE: item 1)	59
Figura 26	Nomeação de elementos de diferentes categorias semânticas (TL	59

	– ALPE: item 1)	
Figura 27	Identificação do termo supraordenado (identificação de hiperónimos) (TL – ALPE: item 6)	59
Figura 28	Nomeação do termo supraordenado (nomeação de hiperónimos) (TL – ALPE: item 6)	59
Figura 29	Evocação de elementos pertencentes a diferentes categorias semânticas (hipónimos) (TL –ALPE: item 6)	60
Figura 30	Evocação de elementos pertencentes a diferentes categorias semânticas (TICL: item D)	60
Figura 31	Segmentação Frásica (TICL: item R)	62
Figura 32	Manipulação Frásica (Itens Não Padronizados)	62
Figura 33	Identificação de palavras curtas e compridas (Itens Não Padronizados)	62
Figura 34	Identificação auditiva de palavras que contêm a mesma sílaba inicial ou final (TICL: item S)	62
Figura 35	Segmentação e contagem de sílabas (ACLLE: item 2a))	62
Figura 36	Omissão silábica (ACLLE: item 2c))	62
Figura 37	Adição silábica (ACLLE: item 2e))	63
Figura 38	Substituição silábica (ACLLE: item 2d))	63
Figura 39	Inversão silábica (ACLLE: item 14b))	63
Figura 40	Velocidade de Nomeação (Itens Não Padronizados)	66
Figura 41	Importância da estimulação da linguagem: justificação	68
Figura 42	Colaboração com o Jardim de Infância: Exemplos	69
Figura 43	Exemplos de atividades realizadas no âmbito do ComFLE	70

TABELA DE SIGLAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
ComFLE	Programa de Promoção de Competências Facilitadoras da Leitura e Escrita
EPE	Educação Pré-Escolar
GC	Grupo de Controlo
GE	Grupo Experimental
INP	Itens Não Padronizados
JI	Jardim de Infância
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PNEP	Programa Nacional de Ensino do Português

INTRODUÇÃO

As mudanças necessárias no sistema educativo não se restringem à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, estas devem ser mais abrangentes ao promover a qualidade e sucesso educativo de todos os alunos (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994).

Partindo deste princípio, entende-se que é cada vez mais premente o desenvolvimento de atividades que envolvam todos os alunos e contribuam para a prevenção de determinada dificuldade. O *Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes/Logopedes de l'Union Européenne* (1999, cit. por Batista, 2011) menciona que a redução da incidência de uma doença numa população se denomina de prevenção primária.

A investigação na área da descoberta e posterior aprendizagem da leitura tem evidenciado que as crianças em idade pré-escolar apresentam competências relacionadas com a área da leitura e escrita, mesmo antes de ingressarem no primeiro ciclo (Moreira, 2012, Romero, Pérez, Bustos, Morales & Hernández, 2013, cit por. Reyes & Pérez, 2014; Pinto, Bigozzi, Vezzani, & Tarchi, 2017; Santos & Barrera, 2017). Diversos estudos indicam que essas competências se relacionam com a linguagem oral, com especial enfoque na semântica e consciência fonológica (Cruz et al., 2014; Dickinson, Griffith, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2012; Nohales, 2006; Reyes & Pérez, 2014; Santos & Barrera, 2017), com a velocidade de nomeação (Wolf et al., 2002), com o conhecimento a respeito do material impresso (Santos & Barrera, 2017) e outras competências como as percetivas, orientação espaciotemporal ou desenvolvimento motor (Côrrea, Machado, & Hage, 2017; Delgado & Sancho, 2014).

Assumindo-se que o Terapeuta da Fala detém um papel relevante na intervenção ao nível da linguagem oral e escrita (Ad Hoc Committee on Reading and Written Language Disorders, 2001), verificou-se o interesse em conduzir uma pesquisa que procurasse promover as competências anteriormente referidas, no âmbito preventivo (último ano do Jardim de Infância), a fim de contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita, de modo harmonioso, nos anos subsequentes.

Em suma, o presente estudo pretendeu desenvolver e implementar um programa de promoção de competências facilitadoras da leitura e da escrita, em crianças no último ano da Educação Pré-Escolar (EPE), num grupo de alunos da Zona Viseu Dão-Lafões, no ano letivo 2018-2019. Pretendeu-se que o desenvolvimento desse programa tivesse uma orientação ecológica/sistémica e que todos os intervenientes estivessem devidamente envolvidos no processo.

Quanto à organização do presente documento, importa referir que este se encontra dividido em dois grandes capítulos: estado da arte e investigação empírica. O primeiro capítulo subdivide-se em duas secções: a primeira que pretende abordar a temática da educação especial e inclusão, os modelos sistémicos de desenvolvimento humano, os conceitos de leitura e escrita e as competências que facilitam a sua descoberta e posterior aprendizagem, em contexto da EPE; a segunda secção dedica-se à exploração do papel do Terapeuta da Fala ao nível da linguagem escrita e abordagem aos programas de promoção destas competências. O segundo capítulo subdivide-se em três secções, estando a primeira associada à contextualização e justificação da temática em estudo, a segunda destinada à metodologia e a última à apresentação e análise de resultados, em que será feita uma análise atendendo a três momentos diferentes desta investigação – avaliação inicial, de processo e final – terminando-se com uma reflexão crítica acerca do programa desenvolvido, implementação e impacto. Por fim, este documento contará com as conclusões, referências bibliográficas e apêndices.

I. ESTADO DA ARTE

1. Educação Especial, Modelos e Conceitos de Leitura e Escrita em Contexto de Educação Pré-escolar

1.1. Educação Especial e Inclusão

O conceito de inclusão tem sido amplamente debatido nos últimos anos. Buchem (2013, cit. por Rodriguez & Garro-Gil, 2015) destaca quatro grandes etapas: exclusão, segregação, integração e inclusão. O mesmo autor define como exclusão o facto das pessoas com deficiência ou incapacidade estarem ausentes dos diferentes contextos sociais; a segregação como a aceitação de que as pessoas com deficiência ou incapacidade devem ser educadas mas ainda assim separadas da restante sociedade; a integração caracterizada pela criação de espaços para o apoio a crianças com necessidades educativas especiais que podem conviver com crianças com desenvolvimento típico em escolas regulares; e a inclusão que pressupõe o desenho das estruturas sociais em que se incluem contextos comunitários e a própria escola para receberem devidamente as crianças com necessidades educativas especiais.

O conceito de inclusão começa a ser verdadeiramente analisado a partir da publicação da *Declaração de Salamanca* assinada por noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais (Rodriguez & Garro-Gil, 2015). A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1994), na *Declaração de Salamanca*, menciona que as mudanças necessárias no sistema educativo não se restringem à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, centrando-se numa reforma educativa profunda que assuma como objetivo a promoção da qualidade educativa e o aumento do sucesso educativo de todos os alunos. Deste modo, e sustentada nesta ideia patente na *Declaração de Salamanca*, considera-se pertinente o contributo para a educação que preveja a participação de todas as crianças, independentemente de apresentarem, ou não, necessidades educativas especiais.

A escola inclusiva assume, assim, como princípio basilar, a noção de que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente do seu perfil de funcionalidade (Vieira-Rodrigues & Sanches-Ferreira, 2017). As mesmas autoras definem a educação inclusiva como um fenómeno global que pode ser mais limitado ou ter uma maior expansão, tendo em conta as políticas sociais, os corpos legislativos em vigor e o desenvolvimento socioeconómico do país.

A publicação de documentos legais estruturantes contribuiu de modo decisivo para este debate em torno da educação inclusiva, como é o caso da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (Organização das Nações Unidas, 1948), *Public Law*

(Public Law 94-142-Nov.29, 1975), *Warnock Report* (Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, 1978), *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º46/1986 de 14 de outubro), Convenção dos Direitos da Criança (Fundo nas Nações Unidas para a Infância, 1990), *Declaração Mundial de Educação Para Todos* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1990) e a *Declaração de Salamanca* supramencionada (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994).

Estes documentos contribuem, também, para a valorização da criança e dos seus direitos, permitindo o maior reconhecimento da competência da criança para construir o seu próprio conhecimento e percurso de aprendizagem, em que se torna imperativo encará-la como sujeito ativo no seu processo educativo, o que implica a valorização das suas experiências e saberes, de modo a que possam ser desenvolvidas todas as suas potencialidades (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Em 1996, Freire já enfatizava exatamente esta questão de encarar a criança como preponderante na criação de saber. No entanto, Pereira (2017) revela que este processo de valorização, de partir do conhecimento e da experiência de cada criança, se torna cada vez mais difícil de conseguir numa escola com uma ideologia voltada para a valorização das classificações e para a competição entre alunos, mais do que a cooperação e solidariedade que devem ser parte do processo de transformação de valores e de práticas educativas correspondente à inclusão.

Em Portugal, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) enfatizam que a inclusão implica a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas e ajustadas às características individuais de cada criança (Silva et al., 2016). As mesmas autoras valorizam a cooperação e solidariedade já referidas anteriormente como motor de aprendizagem não só com o Educador de Infância mas entre pares. A construção de um ambiente inclusivo pressupõe a organização de atividades para o grupo, tendo em conta as características de cada um e é fundamental que o trabalho desenvolvido seja colaborativo, encarando crianças, família, profissionais da educação, da saúde e comunidade como parceiros (Silva et al., 2016).

Na sequência da evolução conceptual acima descrita, considera-se pertinente esclarecer o conceito de Educação Especial, em Portugal. Correia (2008) define a Educação Especial como o conjunto de serviços de apoios especializados que procuram responder às necessidades individuais e específicas de cada aluno, tendo como objetivo a maximização do seu potencial.

A Educação Especial tem sido objeto de reformas legislativas no sentido de objetivar os princípios inclusivos e Portugal não é exceção (Vieira-Rodrigues &

Sanches-Ferreira, 2017). O Decreto-Lei n.º319/91 de 23 de agosto surgiu na sequência das mudanças inerentes ao sistema educativo português decorrentes também da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e assumia como objetivo o acesso dos alunos com necessidades educativas especiais às escolas de ensino regular, sendo ainda utilizado o termo 'integração' (Decreto-Lei n.º 319/91, de 23/08). Após vigorar até 2008, o Decreto-Lei n.º 319/91 deu lugar ao Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro que surge após a publicação da *Declaração de Salamanca*, sendo que o corpo discursivo do documento legal assenta sobre a escola e educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07/01). Vieira-Rodrigues e Sanches-Ferreira (2017) esclarecem que o referido decreto se caracteriza pela responsabilização do educador ou professor do ensino regular na coordenação do Programa Educativo Individual, pela aplicação do modelo biopsicossocial e pela utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde como referencial na avaliação especializada realizada pelos serviços de Educação Especial.

Atualmente, encontra-se em implementação o recentemente publicado Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Este diploma legal prevê o direito dos alunos a uma educação inclusiva que dê resposta às suas necessidades e potencialidades, favorecendo o sentido de pertença e equidade (Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho). O desenho universal para a aprendizagem e a abordagem multinível no acesso ao currículo representam os construtos teóricos/metodológicos subjacentes ao referido decreto (Pereira et al., 2018). Mais se acrescenta que o referido Decreto-Lei passou a utilizar o termo "Necessidades de Saúde Especiais" que se relacionam com questões de saúde física ou mental que tenham impacto na funcionalidade, conduzam a limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam representar o compromisso no processo de aprendizagem (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho). Deste modo, é enfatizada uma visão compreensiva e holística, ou seja, volta a reforçar-se a base sistémica, que será discutida na próxima secção deste documento, que reconhece a complexidade e interdependência de fenómenos educativos e a importância de considerar as diferentes dimensões individuais e contextuais, de modo articulado (Pereira et al., 2018). O foco encontra-se também numa atuação proativa e preventiva, em que se inclui a promoção de competências de literacia emergente (Pereira et al., 2018).

Esta breve incursão sobre o conceito de inclusão, sobre a Educação Especial em Portugal e sobre o modo como se relacionam pretende sustentar a relevância da participação efetiva de todas as crianças/alunos nos seus diferentes contextos de vida em que a escola se inclui. Neste contexto, considera-se que conquistam importância as observações, avaliações, programas de intervenção desenhados para todos os

alunos e que, simultaneamente, respeitem a especificidade de cada um. É sobre esta noção de participação nos diferentes contextos de vida da criança que assenta a secção seguinte.

1.2. Modelos Sistémicos e Ecológicos do Desenvolvimento Humano

Nas últimas décadas foi possível perceber a evolução desde a pessoa enquanto ser individual e não influenciável para ter em consideração os diferentes contextos em que esta está inserida. Nas últimas décadas, vários autores estudaram e reconheceram o impacto da família no desenvolvimento e aprendizagem das suas crianças (Andolfi, 1984, Bernheimer & Keogh, 1995, Bronfenbrenner, 1979, 1987, Carter & McGoldrick, 1989, Dunst, 2000, Guralnick, 2001, Palacios & Rodrigo, 1998, Perpiñán, 2009, Sameroff, 1983, 2009, cit. por García-Grau, McWilliam, Martínez-Rico & Grau-Sevilla, 2018). Deste modo, pretende-se abordar de forma breve o Modelo Transacional de Sameroff e Chandler, o Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner e o Modelo de Apoio Social Centrado na Família de Dunst, uma vez que estes modelos teóricos contribuem para a sustentação da orientação deste projeto.

Em 1975, Sameroff e Chandler desenvolveram o Modelo Transacional. Este modelo baseia-se no princípio de que as pessoas modificam e são modificadas pelos contextos em que são intervenientes. Daqui decorre que o potencial de desenvolvimento do indivíduo está profundamente relacionado com as experiências que detém (Sameroff, 2005). A família é encarada como um sistema que influencia o desenvolvimento da criança, seja através de fatores proximais como é o caso dos padrões de interação pai/filho, como através de fatores distais, como por exemplo as experiências de origem e culturais da família (Fiese & Sameroff, 1999). Deste modo, as famílias tornam-se parte de um processo transacional que interliga pais, crianças e contextos ambientais/comunitários (Sameroff, 1987; Sameroff & Fiese, 1990, 1992, cit. por Fiese & Sameroff, 1999). Neste modelo, é também enfatizado que, durante o segundo ano de vida da criança, as competências cognitivas estão cada vez mais relacionadas com o desenvolvimento da linguagem. Esta só pode ser estimulada num ambiente social, constatando-se assim que contextos linguisticamente mais empobrecidos também conduzirão a lacunas nesta área, nas crianças que neles estão inseridas (Sameroff & Ronald, 1983).

Em suma, o modelo transacional de Sameroff e Chandler vem retirar o foco dos processos lineares e únicos para os interativos e transacionais pautados pela existência de relações dinâmicas (Sameroff, 2005), valorizando a reciprocidade,

sincronia e responsividade nas interações entre as crianças e pais (ou outros intervenientes) (Linhares & Martins, 2015).

Em 1974a, Bronfenbrenner referia que, se for objetivo encontrar estratégias adequadas para delinear um plano de intervenção para uma criança pertencente a determinada família, é preponderante que se entenda, primeiramente, a natureza dos problemas dessa família. Nesta afirmação denota-se a mudança de paradigma que deixa de se voltar unicamente para o indivíduo ou para o meio, mas que perceciona a relação entre eles. O modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner foi descrito pelo próprio como um conjunto de camadas concêntricas em que as mais próximas do centro correspondem aos contextos imediatos em que a criança participa (casa, escola, vizinhança, parques infantis, entre outros) e as camadas que se vão afastando do centro correspondem a instituições/entidades ligadas à criança/família, questões socioeconómicas, sistema de saúde, entre outros (Bronfenbrenner, 1974b).

A fim de esclarecer a representação esquemática do Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano como um conjunto de camadas concêntricas, Bronfenbrenner (2005, cit. por Leme, Del Prette, Koller, & Del Prette, 2015) apresenta o microsistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. O mesmo autor caracteriza o microsistema como o contexto imediato em que a pessoa em desenvolvimento tem as suas experiências e em que existe um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais. O mesossistema corresponde ao conjunto ou rede de microsistemas e integra as relações que se estabelecem entre eles (Bronfenbrenner, 2005, cit. por Leme et al., 2015). O exossistema corresponde às estruturas sociais que rodeiam e afetam o microsistema e o macrossistema envolve os sistemas político, económico e educacional que comportam as ideologias, valores e crenças próprias da cultura da criança/família (Bronfenbrenner, 2002, cit. por Leme et al., 2015).

Em 1985, Dunst defendia o Modelo Centrado na Família em que o bem-estar pessoal e a existência de suporte social moderam as influências do estilo de interação parental (Dunst & Trivette, 1986). O Modelo Centrado na Família refere-se a uma abordagem de trabalho com as famílias que valoriza e respeita os seus valores, escolhas, prioridades e que inclui a provisão do suporte necessário para capacitar as famílias e o seu funcionamento (Dunst et al., 2007). Esta abordagem prevê que a família seja encarada com dignidade e respeito, que sejam partilhadas todas as informações que fomentem a tomada de decisões informadas e fundamentadas, o seu envolvimento na escolha dos apoios e serviços de que necessitam em determinada

circunstância e também a colaboração/parceria entre família e profissionais nos programas de intervenção que são delineados (Dunst, 2002 cit. por Dunst et al., 2007).

Estes três modelos, contemporâneos, assentam sobre a ideia de olhar a pessoa em interação com os contextos a que pertence, sendo a influência mútua e constante. Deste modo, a promoção ou desenvolvimento de competências com o enfoque apenas na criança não trará, à luz destes modelos, os benefícios expectáveis. Os ganhos desse trabalho poderão surgir quando se passam a encarar os diferentes contextos em que a criança está incluída como unidades de intervenção, com especial ênfase na família.

As OCEPE baseiam-se na abordagem sistémica e ecológica, descrita anteriormente, assumindo como objetivo compreender melhor cada criança, ao conhecer os contextos em que esta se move, perspetivar o processo educativo de forma integrada, em que a criança constrói o seu conhecimento e aprendizagem, em interação com os outros e com o meio, e reforçar a relevância das relações estabelecidas entre os diferentes sistemas que influenciam a educação das crianças, a fim de desenvolver o máximo das suas potencialidades (Silva et al., 2016).

Seguindo a mesma linha orientadora, verifica-se que o trabalho em contexto de EPE torna preponderante o planeamento de estratégias diversificadas que permita a participação efetiva de todas as famílias (Silva et al., 2016). Os mesmos autores indicam que estas estratégias poderão incluir a participação de atividades no Jardim de Infância (JI) (e.g. contar uma história, falar da sua profissão, participar em visitas de estudo, etc.). As reuniões de pais/famílias também se configuram como um modo de promover a sua participação e compreensão do trabalho desenvolvido no contexto de EPE (Silva et al., 2016). Deste modo, é possível constatar que se torna relevante que as intervenções realizadas pelos diferentes profissionais no JI devem ter a preocupação de desenvolver estratégias que estabeleçam pontes com a família, porque só desse modo existe um envolvimento efetivo com benefícios reais para as crianças. Um estudo realizado por Mathis e Bierman (2015) sugere que providenciar aos pais informação acerca dos conteúdos explorados e orientar a sua participação pode ser uma forma útil de expandir o impacto de determinado programa de intervenção para a infância. Deste modo, ao considerar que o impacto do ambiente familiar no desenvolvimento da linguagem na criança é muito relevante até aos 7 anos de idade, as intervenções durante as idades mais precoces parecem ganhar relevo (McKean et al., 2015).

Quanto aos diferentes profissionais que trabalham com as crianças, torna-se também crucial a organização de reuniões, momentos de partilha (Silva et al., 2016), que permitam alinhar planos de intervenção e respetivas estratégias.

A comunidade em que as crianças se encontram representa um contexto relevante e que também não deve ser descurado. O estabelecimento de parcerias formais contribui para a envolvimento da escola na comunidade e facilita a própria relação entre esta e as famílias (Silva et al., 2016). A ativação e mobilização dos recursos naturais da comunidade é também um sinal de envolvimento e participação efetiva, resultado de uma verdadeira inclusão.

Deste modo, a literatura clarifica o papel preponderante dos diferentes contextos em que a criança está incluída, como a família, JI e comunidade, no seu desenvolvimento, pelo que existem evidências de que qualquer intervenção realizada deve ter presente o poder destes contextos.

1.3. Leitura e Escrita: Conceitos de Desenvolvimento

A intervenção na leitura e na escrita e nas competências que facilitam a sua descoberta e posterior aprendizagem só é possível a partir de uma melhor compreensão destes conceitos e de como evoluem na vida da criança.

A linguagem escrita corresponde a um sistema simbólico que se divide em dois subníveis: recetivo (leitura) e expressivo (escrita) (Parente, 2014).

As competências de leitura e escrita apresentam-se como essenciais para a plena participação dos indivíduos na sociedade atual (Delgado & Sancho, 2014; Santos & Barrera, 2017). Carvalho (2011) refere que o ato de ler implica a conjugação de competências gerais (atenção, memória, conhecimentos gerais) e específicas (referentes ao tratamento da informação escrita), implicando a utilização de competências cognitivas que permitem o reconhecimento das palavras escritas, associando-lhes um significado.

Ao contrário da linguagem oral, que surge precocemente na vida das crianças e que é aprendida a partir do seu uso, a aprendizagem da leitura e escrita depende do ensino formal e sistemático, sem o qual dificilmente se desenvolve (Parente, 2014; Santos & Barrera, 2017).

A aprendizagem da leitura pode ser explicada por métodos ascendentes (*bottom up*) ou descendentes (*top down*) (Delgado & Sancho, 2014). Os primeiros centram-se nas unidades elementares e vão progredindo até unidades mais complexas em que estão presentes os grafemas/fonemas que se unem para formar sílabas e que, por sua vez, se combinam para formar palavras, frases ou textos (Delgado & Sancho, 2014). Por sua vez, os modelos descendentes (*top down*) baseiam-se numa leitura visual sem passar pela fase de correspondência fonema/grafema. Carvalho (2011) acrescenta que os modelos descendentes

privilegiam as informações que o leitor detém e valorizam a natureza do texto e as suas experiências. Além destes, surgem também os modelos interativos de leitura que se caracterizam por integrarem os dois modelos anteriormente descritos (Carvalho, 2011; González, 2017). Hedge (2000, cit. por González, 2017) refere que os modelos interativos resultam também da relação estabelecida entre o leitor e o que está a ler, baseando-se nas suas experiências e conhecimentos prévios.

Carvalho (2011) e Simões e Martins (2018) descrevem o modelo de dupla-via como um dos mais influentes nos modelos de reconhecimento de palavras que procuram explicar os processos mentais envolvidos no processo de leitura proficiente. Este modelo descreve a existência de duas vias que relacionam a escrita e a fala, sendo elas a via lexical e a via fonológica (Simões & Martins, 2018). Os mesmos autores esclarecem que a primeira implica o acesso direto à pronúncia de determinada palavra armazenada na memória lexical e a segunda implica que o acesso à pronúncia de determinada palavra seja fruto da relação grafema-fonema e pela construção da palavra a partir dessa mesma sequência fonémica.

A análise da tipologia de erros presentes em tarefas de leitura permite perceber se são usadas estratégias fonológicas ou ortográficas para esse efeito, sendo que, no estudo realizado por McGeown, Medford e Moxon (2013), a utilização de estratégias fonológicas sobrepõe-se às ortográficas por parte das crianças participantes no estudo. Deste modo, pode perceber-se a existência de erros lexicais ou ortográficos e erros fonológicos. Os erros lexicais correspondem à substituição da palavra-alvo por uma palavra real visual ou foneticamente semelhante, denunciando a utilização deficitária da via lexical (Simões & Martins, 2018). Os erros fonológicos correspondem a alterações na correspondência grafema/fonema, o que resulta na leitura de uma não palavra ou pseudopalavra, verificando-se dificuldades na utilização da via fonológica (Simões & Martins, 2018).

Atualmente, acredita-se que a via ativada em primeiro lugar – lexical ou fonológica – depende da experiência do leitor e do tipo de texto (Carvalho, 2011). A mesma autora refere que, à medida que a criança aprimora as suas competências ao nível da leitura, a via lexical é mais utilizada, a não ser que esteja perante um texto com muitas palavras desconhecidas. Deste modo, é possível depreender a relevância da via fonológica no processo inicial de aprendizagem da leitura.

As palavras são compostas por uma sequência de fonemas (representados oralmente) e grafemas (símbolos escritos). A relação grafema/fonema configura-se como um dos mais importantes aspetos no processo de aprendizagem da leitura, sendo que parte desta aprendizagem apresenta uma relação íntima com a consciência fonológica (Montoya et al., 2014). Cuadro e Trías (2008, cit. por Montoya et al., 2014)

referem que a criança deve ser capaz de reconhecer os diferentes fonemas, separá-los, associá-los e perceber possíveis combinações que conduzam à criação de novas palavras.

Em contraposição ao modelo de dupla via explicitado, existem também os modelos de uma via. Carvalho (2011) esclarece que os modelos de leitura de uma via ou conexionistas defendem a necessidade de relação entre a ortografia e a fonologia, a ortografia e a semântica e a semântica e a fonologia. Em suma, e segundo a mesma autora, a distinção entre estes modelos e os de dupla via é que os modelos de dupla via defendem a interdependência entre o processamento lexical e semântico, o que é contrariado pelos modelos de uma via.

Os modelos supramencionados contribuem para explicar o ato de ler, do ponto de vista do leitor experiente (Carvalho, 2011). No entanto, a mesma autora considera que são necessários outros modelos que permitam a compreensão de como decorre a aprendizagem da leitura.

A aprendizagem da leitura e escrita pode implicar a existência de três fases: logográfica, alfabética e ortográfica (Frith, 1986). A fase logográfica diz respeito ao reconhecimento imediato da palavra através da sua mancha visual, muitas vezes a partir da primeira letra ou de um logotipo/forma associado, pelo que a ordem das letras da palavra é irrelevante (Frith, 1986). A mesma autora refere que a fase alfabética corresponde à relação fonema/grafema em que é a junção dos diferentes sons da língua que constituirão a palavra, atribuindo relevância à ordem das letras. Nesta fase, ainda se verifica a presença de erros, sendo que a criança tende a escrever a palavra tal como a produz (Valido et al., 2011). A fase ortográfica diz respeito ao reconhecimento instantâneo das letras que constituem a palavra, tendo em conta a ordem das letras mas não o som associado a cada uma delas (Frith, 1986). Deste modo, a criança lê e escreve de modo mais eficaz através da comparação com palavras que já conhece, integrando as convenções próprias da sua língua (Valido et al., 2011).

Em Portugal, a EPE prevê o trabalho ao nível do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (Silva et al., 2016). É reconhecido que o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental, nesta fase, a fim de facultar à criança ferramentas para compreender e se expressar, sendo objetivo que vá ampliando progressivamente as suas competências nesta área (Silva et al., 2016). As OCEPE são ainda claras ao referir a importância de facilitar a emergência da linguagem escrita, através da utilização da leitura e da escrita em situações do quotidiano da criança, funcionais para a mesma (Silva et al., 2016).

As OCEPE preveem a existência de objetivos no âmbito da linguagem oral e escrita, tais como: compreender mensagens orais; comunicar eficazmente de modo adequado à situação; tomar consciência dos diferentes segmentos orais que constituem a palavra (consciência fonológica); identificar diferentes palavras numa frase (consciência da palavra); identificar se uma frase está ou não correta e qual o motivo (consciência sintática); identificar funções no uso da leitura e da escrita; utilizar a leitura e escrita com diferentes funcionalidades nas tarefas do quotidiano; reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; aperceber-se do sentido direcional da escrita; estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral; encarar a leitura e escrita como atividades prazerosas; sentir-se competente em tarefas de leitura e escrita, ainda que numa fase muito inicial (Silva et al., 2016).

Uma vez abordado o conceito de linguagem escrita e o modo como é desenvolvida, encerra-se esta secção com o objetivo de identificar quais as competências facilitadoras desse mesmo desenvolvimento, o que será explorado na secção seguinte.

1.4. Competências Facilitadoras da Leitura e da Escrita

Ao iniciar esta secção, considera-se pertinente esclarecer a utilização do conceito de competências facilitadoras da leitura e escrita. Este corresponde a uma mudança conceptual. Durante muito tempo foram considerados os pré-requisitos para a leitura e escrita, o conjunto de competências – percetivas, motoras, lateralidade, coordenação visuomotora, esquema corporal – que deveria estar devidamente maturado para iniciar o processo formal de aprendizagem destas áreas (Viana & Ribeiro, 2017). No entanto, a investigação na área da descoberta e aprendizagem da leitura tem evidenciado que as crianças em idade pré-escolar apresentam competências relacionadas com a área da leitura e escrita, mesmo antes de ingressarem no primeiro ciclo (Pinto et al., 2017; Moreira, 2012, Romero, Pérez, Bustos, Morales & Hernández, 2013, cit por. Reyes & Pérez, 2014; Santos & Barrera, 2017). Deste modo, a designação de competências facilitadoras da leitura e escrita pretende traduzir um processo ativo de construção de conhecimentos, competências e interesses por parte das crianças, sobre a leitura e escrita (Viana & Ribeiro, 2017). Em suma, estas serão competências que facilitam o percurso inerente à aprendizagem da leitura e escrita e, posteriormente, criam condições para novas exigências que conduzirão a novas aprendizagens (Viana & Ribeiro, 2017).

A literatura tem indicado que os alunos com melhores competências a nível académico tendem a construir percursos de sucesso e os alunos com dificuldades

tendem a manter esse padrão ao longo da escolaridade, tornando-se crucial criar condições para que iniciem a escolaridade formal com as ferramentas necessárias para corresponder ao nível de exigência apresentado (Cruz et al., 2014). Esta necessidade é ainda mais evidente face a crianças pertencentes a contextos mais desfavorecidos, com reduzida acessibilidade a material de leitura e escrita ou a existência de pouco domínio das competências consideradas facilitadoras de um bom desempenho nessas áreas (Viana & Martins, 2009, cit. por Cruz et al., 2014). O desenvolvimento linguístico é rápido nos primeiros anos de vida, no entanto, face a dificuldades nestas áreas que não sejam devidamente e precocemente intervencionadas, é provável que o impacto negativo prevaleça ao longo do tempo e no desenvolvimento global da criança (Frederico et al., 2018). Deste modo, assume-se como objetivo desta secção explorar as competências, no âmbito da EPE, que sustentam o desenvolvimento harmonioso da leitura e escrita aquando do ingresso no 1.º ciclo do ensino básico (CEB).

Importa salientar que as características estruturais da família influenciam o ambiente de literacia em contexto familiar que, por sua vez, funciona como mediador e tem impacto sobre competências linguísticas precoces na infância (Niklas & Schneider, 2013). Os resultados de um estudo realizado por Hatcher (2018) permitiram concluir que as famílias conseguem apreender as estratégias que lhe são facultadas, em contexto de intervenção, e implementá-las junto das suas crianças. Gutiérrez (2018) reforça esta perceção, ao considerar que uma limitação do seu estudo foi exatamente a falta de envolvimento da família. Por outro lado, o JI assume-se como um espaço de grande importância na criação de oportunidades e experiências de contacto com a linguagem escrita que permitem a construção de conhecimentos para a posterior aprendizagem formal (Cruz et al., 2014). Além disso, o JI deverá funcionar como um espaço que procura colmatar as diferenças existentes a nível familiar (Cruz et al., 2014). Considera-se função do educador promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança, estando sempre apoiado nos diferentes contextos em que esta está inserida, de modo a que as suas opiniões, ideologias e escolhas sejam valorizadas e exploradas e que, assente no respeito por si e pelos outros, as crianças se desenvolvam e aprendam, em conjunto (Silva et al., 2016). A comunidade a que a criança pertence também se afigura como influenciadora no seu processo de desenvolvimento. As diferenças culturais existentes entre as diferentes comunidades podem influenciar a aquisição e desenvolvimento da linguagem (Cadório, 2013). Um estudo realizado por Bornstein e Cote (2005) revela que crianças pertencentes a um meio rural têm um menor leque vocabular do que crianças pertencentes a um meio urbano. Por outro lado, o estudo realizado por Cadório (2013)

contraria essa constatação, mas evoca como possível razão o facto dos meios rurais estudados não serem isolados, uma vez que o contacto entre os meios se encontra facilitado, esbatendo as diferenças entre eles. Estas considerações permitem-nos refletir sobre os modelos sistémicos e ecológicos debatidos na secção 1.2. deste documento, que reforçam a interligação e interdependência entre os diferentes contextos. Deste modo, considera-se relevante tomar em consideração que as competências facilitadoras da descoberta e posterior aprendizagem da leitura e escrita não se cingem ao trabalho desenvolvido em contexto educativo, sendo crucial o apoio numa visão sistémica.

Dickinson et al. (2012) indicam que a compreensão da leitura é um aspeto preponderante para o sucesso académico da criança e apresenta uma estreita ligação com as competências de linguagem oral que emergem precocemente na vida das crianças. Cruz et al. (2014), Nicolau e Navas (2015), Nohales (2006), Reyes e Pérez (2014) e Santos e Barrera (2017) reforçaram esta ideia ao referir que uma das competências facilitadoras do processo de aprendizagem da leitura é o domínio da linguagem oral.

A linguagem apresenta três grandes dimensões: forma, conteúdo e uso (Acosta, Moreno, Ramos, Quintana, & Espino, 2006; Paul, 2001; Rombert, 2013). A forma corresponde ao modo como a mensagem é transmitida e inclui as áreas da fonologia, morfologia e sintaxe (Paul, 2001; Rombert, 2013). O conteúdo diz respeito à própria mensagem e ao significado que esta encerra, incluindo-se nesta dimensão a área da semântica (Paul, 2001; Rombert, 2013). Por fim, o uso corresponde ao contexto em que é transmitida determinada mensagem, estando a área da pragmática incluída nesta dimensão (Paul, 2001; Rombert, 2013). Na análise linguística, além das dimensões anteriormente mencionadas, é importante considerar os seus processos, ou seja, a vertente compreensiva e a vertente expressiva da linguagem (Acosta et al., 2006). Num estudo realizado por Catts, Nielsen, Bridges e Liu (2016), os resultados demonstraram que o desempenho linguístico no JI se configurou como um importante facilitador da compreensão da leitura no terceiro ano de escolaridade.

A semântica corresponde ao significado das palavras, das frases e do discurso devidamente contextualizado. Em suma, refere-se ao vocabulário que a criança adquire ao longo do desenvolvimento da linguagem (Rombert, 2013). As crianças devem apresentar um vocabulário diversificado que lhes permita, posteriormente, compreender o que leem (Hempenstall, 2016; Nohales, 2006). O desenvolvimento lexical, quanto à quantidade de palavras que a criança conhece e ao significado que lhe associa, favorece a aquisição de competências cognitivas e expressivas de diferentes formas linguísticas, ou seja, um bom desenvolvimento lexical facilitará a

melhor compreensão de categorias semânticas necessárias à correta compreensão da leitura (Redrován-Reyes et al., 2019). Esta relação entre o vocabulário e a compreensão da leitura pode ser facilmente ilustrada pelo desempenho de uma pessoa que tenha que ler um parágrafo repleto de palavras que lhe são desconhecidas, em que a compreensão ficará gravemente comprometida (Dickinson et al., 2012; Viana & Ribeiro, 2017). As crianças leem com uma maior precisão e velocidade palavras cujo significado lhes é familiar (Niklas & Schneider, 2017), o que significa que quanto mais amplo é o seu conhecimento lexical, mais facilmente as crianças conseguem retirar significado do que leem e gerar conhecimento (Viana, 2004). Inicialmente, existe um reconhecimento visual da palavra e a associação com um conjunto de fonemas a que é atribuído um significado, sendo por fim estabelecida a relação com o contexto (Montoya et al., 2014). Deste modo, a diversidade vocabular e a compreensão de relações semânticas e sintáticas das palavras, no âmbito da linguagem oral, irá promover um melhor desempenho na discriminação de fonemas e no reconhecimento das palavras, favorecendo a manipulação das unidades silábicas e fonémicas para a sua compreensão e leitura adequada (Rodrigo et al., 2009).

A consciência fonológica, igualmente enquadrada numa das áreas da linguagem oral (fonologia), é, também, encarada como uma competência fundamental para a descoberta e posterior aprendizagem da leitura e escrita (Cruz et al., 2014; Mihai et al., 2016; Montoya et al., 2014; Nicolau & Navas, 2015; Pinto et al., 2017; Santos & Barrera, 2017; Sastre-Gómez, Celis-Leal, Torre, & Luengas-Monroy, 2017; Silva et al., 2015). A consciência fonológica pode ser definida como a capacidade de refletir e manipular deliberadamente os sons próprios da língua (Pinto et al., 2017; Santos & Barrera, 2017). As competências fonológicas seguem um padrão desenvolvimental em que a consciência de unidades maiores seria precursora da consciência de unidades menores (Melby-Lervag & Cols, 2012, cit. por Santos & Barrera, 2017). Importa acrescentar que o conceito de consciência fonológica abarca muitos outros relacionados com a unidade de análise (palavra, sílaba, rima ou fonema) ou a tarefa solicitada (identificação, segmentação ou manipulação) (Pinto et al., 2017). Rios (2009) sintetiza esta informação ao descrever a consciência fonológica como uma habilidade complexa de reflexão sobre a linguagem oral, em que se torna perceptível que o discurso pode ser segmentado em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em sons, sendo também possível discriminar esses sons e manipulá-los. Mihai et al. (2016) concorda com a existência de um contínuo de complexidade quando se trata de competências de consciência fonológica e descreve-o como tendo início na consciência dos sons do ambiente, seguido da consciência da palavra, silábica, só depois a consciência intrassilábica (rima) e, por fim, a fonémica.

Tyler, Osterhouse, Wickham, Mcnutt e Shao (2014) acrescentam ainda que as tarefas de consciência fonémica (reconstrução, segmentação e manipulação) correspondem às tarefas mais difíceis, em que se torna necessário que a criança ouça os sons isoladamente, reflita sobre os mesmos e os combine para a produção de uma unidade. Requer ainda o conhecimento acerca de como essa unidade criada soa. Atendendo aos diferentes níveis de consciência fonológica, Klein (2002, cit. por Valido et al., 2011) indica que a consciência de rimas surge entre os 3 e os 4 anos, a consciência silábica entre os 4 e os 5 anos e a consciência fonémica aos 6 anos com as tarefas mais complexas, como a manipulação fonémica, a surgir aos 7 anos.

As competências inerentes à consciência fonológica são, efetivamente, muito citadas ao nível da literatura na área, no entanto, parece existir pouco conhecimento/aprofundamento teórico acerca do conceito de consciência fonológica e do tipo de atividades que podem ser realizadas para o seu desenvolvimento, bem como as suas implicações ao nível da leitura e escrita, por parte dos Educadores de Infância (Rios, 2009). Os Educadores de Infância, geralmente, apresentam percepções positivas sobre a importância de estimular competências de consciência fonológica, mas não obtiveram formação específica para fazê-lo (Hempenstall, 2016). No entanto, acreditam que o conhecimento implícito que detêm sobre a leitura é suficiente para intervir nesta área (Hempenstall, 2016). A mesma autora verificou que várias instituições de ensino superior responsáveis pela formação de professores, não priorizam a área da consciência fonológica, o que obriga a que a qualidade do conhecimento e trabalho desenvolvido pelos profissionais seja conseguida através da procura de formação adicional.

A partir da literatura consultada, tornou-se possível concluir que a linguagem oral apresenta um impacto direto sobre a subsequente aquisição da linguagem escrita, destacando-se duas áreas, a saber, semântica e fonologia.

A velocidade de nomeação também se configura como uma competência que influencia a descoberta e posterior aprendizagem da leitura, uma vez que determina a rapidez com que determinada informação fonológica pode ser recuperada da memória armazenada e, além disso, permite aceder às representações ortográficas das palavras (Wolf et al., 2002). Deste modo, importa ressaltar o papel da memória neste processo, já que esta é uma das competências cognitivas, por excelência, do ser humano, que lhe permite fazer representações do mundo (Sastre-Gómez et al., 2017). Os mesmos autores mencionam que esta tem relação direta com o processo de aprendizagem e, como tal, com impacto no percurso académico dos alunos.

O conhecimento a respeito do material impresso (nome e som associado às letras) é outra das competências consideradas facilitadoras da descoberta e posterior

aprendizagem da leitura e escrita (Gutiérrez, 2018; Santos & Barrera, 2017). Em vários estudos, foi verificada uma correlação significativa entre esse conhecimento prévio e as competências finais de escrita (Reis, Proença, & Alves-Martins, 2015; Santos & Barrera, 2017).

Existem outras competências também consideradas facilitadoras do processo de descoberta da linguagem escrita, apesar de não assumirem tanta relevância, estando menos retratadas na literatura, como é o caso das competências perceptivas (discriminação, memória, lateralidade, posicionamento no espaço, entre outros), esquema corporal e orientação espaciotemporal, desenvolvimento motor, com especial enfoque na motricidade fina em tarefas que envolvem destreza manual para, por exemplo, manipular o lápis (Côrrea et al., 2017; Delgado & Sancho, 2014).

Após a exploração das competências facilitadoras da leitura e da escrita que mais surgiram, no âmbito da pesquisa realizada, citadas na literatura, considera-se relevante tomar em consideração que as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita são multicausais (Viana, 2004). Poderão estar envolvidos fatores neuropsicológicos, psicológicos, socioculturais ou institucionais (Lopes, 2001, cit. por Viana, 2004). Tome-se como exemplo o estudo realizado por Niklas e Schneider (2017) em que verificaram que a inteligência não-verbal, o nível socioeconómico da família e o nível de educação materna estavam relacionados com o desempenho da criança ao nível da linguagem oral e escrita. Deste modo, torna-se importante ter presente que uma boa preparação ao nível da EPE com estimulação adequada das competências facilitadoras da leitura e escrita é importante, mas não o único fator que deve ser tido em conta.

Em suma, independentemente da organização do sistema educativo vigente, que varia entre países, as competências facilitadoras da descoberta da linguagem escrita devem ser trabalhadas com o objetivo de facultar as ferramentas necessárias para a etapa seguinte, correspondente ao 1.º CEB (Delgado & Sancho, 2014). É através desta necessidade de trabalho e intervenção que assentará a secção 2, que procura enquadrar o papel do Terapeuta da Fala neste processo.

2. Terapia da Fala e Programas de Promoção de Linguagem Oral e/ou Escrita

2.1. Papel do Terapeuta da Fala: Leitura e Escrita

O Terapeuta da Fala é o profissional responsável pela prevenção, avaliação e tratamento de perturbações relacionadas com a comunicação humana, nomeadamente ao nível da compreensão e expressão da linguagem oral e escrita e outras formas de comunicação não-verbal (Decreto-Lei n.º 564/99 de 21 de Dezembro).

A interligação entre a linguagem oral e escrita encontra-se clarificada: a linguagem oral sustenta o desenvolvimento da leitura e escrita; a linguagem oral e escrita têm uma relação recíproca, baseando-se uma na outra; as crianças com dificuldades na linguagem oral desenvolvem, frequentemente, dificuldades na leitura e escrita e vice-versa; e a intervenção ao nível da linguagem oral poderá conduzir à evolução ao nível da linguagem escrita e vice-versa (Ad Hoc Committee on Reading and Written Language Disorders, 2001).

O Terapeuta da Fala pode, deste modo, assumir um papel relevante na intervenção ao nível da leitura e escrita incluindo, mas não se limitando, a: prevenir dificuldades ao nível da linguagem escrita, promovendo a aquisição da linguagem e literacia emergente; identificar crianças em risco para o desenvolvimento de alterações na leitura e escrita; avaliar a leitura e escrita; realizar intervenção na área e documentar os resultados; e assumir outras responsabilidades, nomeadamente consultadoria junto das famílias, professores ou alunos (Ad Hoc Committee on Reading and Written Language Disorders, 2001).

Face às funções do Terapeuta da Fala e subseqüentes possibilidades de intervenção descritas, entende-se pertinente abordar a atuação deste profissional no âmbito da prevenção nos seus três níveis (primária, secundária e terciária). A prevenção primária corresponde a todas as atividades que assumam como objetivo a redução da incidência de uma doença numa população, ou seja, diminuir o risco de surgirem novas situações (CPLOL, 1999, cit. por Batista, 2011). A prevenção secundária diz respeito ao conjunto de atividades que assumem como objetivo reduzir a prevalência da doença e, conseqüentemente, o tempo de evolução, estando assim relacionadas com o seu diagnóstico precoce (CPLOL, 1999, cit. por Batista, 2011). A prevenção terciária relaciona-se com a redução da prevalência de incapacidades crónicas ou recorrência de uma doença, evitar que determinada perturbação/dificuldade se agrave (Batista, 2011). No estudo realizado por Batista (2011), verificou-se que, em Portugal, a maioria dos Terapeutas da Fala inquiridos realizaram atividades de prevenção primária, ao contrário do que foi verificado no caso da prevenção secundária. A mesma autora menciona que os participantes no estudo destacam a necessidade de mais informação/formação específica no âmbito da prevenção.

Atentando nos conceitos acima explorados, é possível constatar que a prevenção primária representa uma área em que a justificação de atuação se torna mais difícil porque está a ser realizado um investimento em indivíduos que não têm qualquer incapacidade (Payne, 2013). No entanto, se o profissional sair da sua zona de conforto associada à vertente clínica, pode haver um retorno desse investimento

com o impacto que as ações de prevenção primárias têm junto da comunidade (Payne, 2013).

Capellini e Pinheiro (2015) concluíram que as crianças beneficiam da intervenção ao nível de competências facilitadoras da leitura e da escrita como é exemplo a consciência fonológica, independentemente de terem ou não dificuldades de aprendizagem. Esta informação valoriza a prevenção primária, em que o trabalho/estimulação de um grupo de alunos pode ter sucesso, potenciando as competências individuais de cada elemento.

A intervenção precoce na área da leitura e escrita e competências que precedem a sua aquisição torna-se bastante relevante uma vez que, frequentemente, crianças que manifestam dificuldades na aprendizagem da leitura desde cedo, veem o seu sucesso escolar afetado em diversas áreas para as quais a proficiência na leitura é preponderante (Simões & Martins, 2018). Num estudo realizado por Hemenstall (2016) é reforçada esta ideia ao averiguar que crianças que não automatizaram o mecanismo de leitura entre o segundo e terceiro ano de escolaridade, mantêm-se com dificuldades na leitura ao longo do seu percurso académico. Silva e Crenitte (2016) acrescentam que crianças com dificuldades na linguagem oral, nomeadamente na consciência fonológica (competências facilitadoras da leitura e escrita) apresentam risco de ter dificuldades na leitura e na escrita.

O desempenho das crianças que frequentam o último ano do JI, antes do ensino formal, nas tarefas que traduzem as suas competências facilitadoras da leitura e da escrita funciona como forte preditor da aprendizagem da leitura no primeiro ano do ensino básico (Lonigan, Purpura, Wilson, Walker, & Clancy-Menchetti, 2013; Pinto et al., 2017). Deste modo, torna-se crucial que as crianças em risco de desenvolver dificuldades na leitura e na escrita sejam identificadas o mais precocemente possível, permitindo uma intervenção atempada que procure eliminar ou minimizar futuros obstáculos que possam encontrar na continuidade do seu percurso escolar (Rios, 2009; Silva & Crenitte, 2016).

A relevância da intervenção na leitura e na escrita é também justificada pela influência que estas áreas detêm sobre os restantes domínios da aprendizagem, condicionando o sucesso das crianças com dificuldades nessas vertentes (Cruz et al., 2014). Além disso, é importante tomar em consideração que a explosão ao nível do desenvolvimento da linguagem oral se realiza ao nível da EPE contrastando com uma evolução muito mais lenta própria da idade escolar (Cadório, 2013).

Delgado e Sancho (2014) constataam a existência de alguma pressão social para iniciar a aprendizagem formal da linguagem escrita mais precocemente, ainda durante o JI, sendo os Educadores de Infância muitas vezes condicionados e,

consequentemente, descurando outras atividades pedagógicas práticas e relevantes para segundo plano. A este ponto, torna-se importante, face à faixa etária em questão, abordar a importância do brincar como meio privilegiado para promover o relacionamento interpessoal, competências sociais, comunicacionais e linguísticas (Silva et al., 2016). As mesmas autoras referem que é através do brincar que as crianças desenvolvem competências relacionadas com tomada de iniciativa, opinião, resolução de problemas, persistência, colaboração, criatividade ou curiosidade que são transversais aos diferentes domínios do desenvolvimento. Deste modo, após uma análise mais próxima da literatura sobre a promoção de competências facilitadoras da leitura e da escrita, torna-se preponderante manter presente que o foco de análise são crianças a frequentar a EPE (maioritariamente no último ano do mesmo) e cuja estimulação e promoção de competências não deverá seguir a estrutura formal de um primeiro ciclo mas o brincar pensado, estruturado, objetivado, por parte do adulto, característico da educação pré-escolar.

2.2. Programas de Promoção de Linguagem

Ao rever a literatura sobre a temática em estudo, é possível perceber a existência de vários programas de intervenção ao nível das competências facilitadoras da leitura e da escrita, especialmente relacionadas com o treino de habilidades de consciência fonológica. Seguidamente, serão apresentados alguns desses estudos, com o intuito de serem retiradas conclusões acerca da sua eficácia junto das crianças que frequentam a EPE.

Em 2017, num estudo realizado por Santos e Barrera, foi possível concluir que todas as competências estimuladas relativas à consciência fonológica progrediram após a implementação de um programa de treino de habilidades de consciência fonológica na escrita em crianças da EPE, com exceção da rima e segmentação frásica. As mesmas autoras referem que a competência de segmentação e manipulação silábica sofreu progressos significativos, considerando-se que as tarefas que estimulam as referidas competências representam um maior nível de facilidade para as crianças por configurarem unidades fonológicas naturais. As competências de manipulação fonémica também sofreram progressos, no entanto não representam tanta facilidade de concretização, uma vez que não são espontâneas. No estudo em análise, a competência de segmentação frásica não teve evolução estatisticamente significativa (Santos & Barrera, 2017).

Num estudo realizado por Niklas e Schneider (2017) verificou-se que a disponibilização aos pais/famílias de informação acerca de como melhorar o ambiente

de literacia, em casa, e ajudar as famílias a implementarem as estratégias facultadas, permitiu progressos ao nível da consciência fonológica da criança. Acrescenta-se que o estudo realizado por estes autores valoriza a intervenção de curta duração.

A implementação de um programa de intervenção fonológica em crianças do primeiro ano do 1.º CEB com risco de apresentarem perturbação de aprendizagem específica com défice na leitura revelou que dos 100% das crianças com perturbação fonológica, apenas 20% mantiveram esse diagnóstico (Silva & Capellini, 2015). Deste modo, as autoras reuniram condições para comprovar a eficácia do programa.

Em 2015, foi desenvolvido e implementado um programa de intervenção em competências metafonológicas e avaliação da leitura, sendo verificadas diferenças significativas na avaliação realizada antes e após a implementação do programa, traduzindo o progresso dos participantes (Capellini & Pinheiro, 2015).

Gutiérrez (2018), no seu estudo que procurou comprovar o efeito da intervenção conjunta ao nível da consciência fonológica, velocidade de nomeação e conhecimento alfabético na melhoria da aquisição e aprendizagem da leitura, verificou progresso nas competências analisadas e denotou a relevância da interdependência entre as diferentes competências.

Silva e Crenitte (2016) realizaram um estudo em que implementaram um programa de intervenção a crianças do primeiro ano do 1.º CEB cujo objetivo era a nomeação de letras, produção do som das letras, consciência fonológica (palavra, silábica e fonémica), compreensão de pequenos livros, leitura de palavras monossilábicas de estrutura silábica consoante/vogal/consoante. Este programa de descodificação fonológica obteve bons resultados com melhoria das competências treinadas, por parte dos participantes (Silva & Crenitte, 2016).

Em 2013, Farias, Costa e Santos utilizaram o *software* “Pedro no Parque de Diversões” para estimular competências de consciência fonológica, verificando-se que existiram progressos nas crianças que beneficiaram do programa. No entanto, as autoras alertam para a necessidade desta aplicação/programa ser utilizada como estratégia/ferramenta ao serviço da proposta pedagógica e não como uma metodologia de ensino-aprendizagem.

Quanto à implementação de um programa de estimulação da linguagem oral, verificou-se que a influência do programa foi positiva como promotora do desenvolvimento de competências linguísticas da criança (Rodrigues, 2017). O mesmo autor menciona que o grupo de controlo teve resultados mais baixos na pós-avaliação, sendo justificado pelo facto da Educadora de Infância não ter investido tanto na estimulação linguística para não influenciar os resultados do estudo.

A literatura indica que as competências facilitadoras da leitura e escrita têm implicações significativas no modo como os programas de intervenção são desenvolvidos e, conseqüentemente, no modo como a intervenção junto dos alunos, especialmente aqueles com dificuldades ao nível da linguagem oral e escrita, é realizada (Gutiérrez, 2018). São apresentadas várias propostas de intervenção, especialmente ao nível da consciência fonológica, tendo sido objetivo apresentar alguns dos estudos mais recentes, verificando-se que os resultados da implementação dos programas revelam-se, globalmente, positivos e eficazes. Importa salientar que os programas implementados se apresentam como muito heterogêneos quanto ao conteúdo, duração e modo de aplicação (Santos & Maluf, 2007). As mesmas autoras clarificam que, apesar disso, existe uma característica comum que se centra na eficácia desses mesmos programas e o favorecimento da aquisição da linguagem escrita. Importa salientar que, ainda que a consciência fonológica seja uma habilidade metalinguística muito citada como facilitadora da descoberta e posterior aprendizagem da leitura e escrita, não é suficiente para esse processo, ainda que seja claramente necessária (Santos & Maluf, 2007). Deste modo, devem ser estimuladas as restantes competências facilitadoras da leitura e escrita exploradas na secção 1.4. deste documento.

Gutiérrez (2018), no seu estudo, concluiu e sugeriu que os programas criados para o desenvolvimento de processos de aprendizagem da leitura e escrita devem basear-se em propostas didáticas, bem como deve ser valorizada a participação ativa da criança, permitindo a utilização explícita de estratégias propostas pelas mesmas para construir o seu processo de aprendizagem.

Em suma, verifica-se que uma intervenção precoce que vise a promoção do sucesso escolar nos primeiros anos de escolaridade parece ser o caminho para responder às necessidades e dificuldades sentidas pelas crianças, apostando numa lógica preventiva (Cruz et al., 2014). No entanto, a literatura indica que a estimulação de competências facilitadoras da leitura e escrita são as menos trabalhadas em contexto de JI pela influência das teorias de prontidão para a leitura (Sulzby & Teale, 1991, Viana & Teixeira, 2002, Whitehurst & Lonigan, 1998, cit. por Cruz et al., 2014) que não incentivam a promoção intencional de estratégias de escrita antes da aprendizagem formal (Cruz et al., 2014).

2.3. Programas de Promoção de Linguagem: Realidade Nacional

2.3.1. Programa de Intervenção em Competências Linguísticas

O *Programa de Intervenção em Competências Linguísticas* (Lousada et al., 2017) destina-se a crianças em idade pré-escolar e início do primeiro ciclo e assume como objetivo primordial a promoção do desenvolvimento das competências semânticas e morfossintáticas (Lousada, Ramalho, & Marques, 2017). Destaca-se o facto da utilização deste programa ser indicada para crianças que apresentam perturbação da linguagem e, como tal, a responsabilidade da implementação do mesmo centra-se na figura do Terapeuta da Fala (Lousada et al., 2017). O conjunto de atividades descritas encontra-se organizado por áreas da linguagem e competências, pelo que as autoras não determinaram uma duração das sessões realizadas ou do número das mesmas, sendo a gestão dessas questões atribuídas ao Terapeuta da Fala em função de cada situação.

2.3.2. Programa Falar, Ler e Escrever no Jardim de Infância

Este programa foi considerado uma alternativa à ideologia associada à “escolarização” do JI e foi concebido na linha do programa *Melhor Falar para Melhor Ler: Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)* (Viana, 2001), expandindo-o (Viana & Ribeiro, 2017). O objetivo *major* do programa é proporcionar um conjunto de atividades aos Educadores de Infância que representem um contributo para a promoção e desenvolvimento de competências de literacia emergente (Viana & Ribeiro, 2017).

Deste modo, a população-alvo refere-se às crianças que frequentam o JI, sendo os educadores os responsáveis pela implementação do programa. A partir da mesma, as autoras objetivam o desenvolvimento da linguagem oral, consciência fonológica, consciência morfossintática, aquisição de conhecimentos culturais sobre leitura e escrita, compreensão de relações entre linguagem oral e escrita, motivação para a leitura, desenvolvimento de curiosidade para aprendizagem da leitura e da escrita e sensibilização às marcas de literariedade dos textos literários (Viana & Ribeiro, 2017). O desenvolvimento do programa assenta na exploração de onze contos pertencentes a dez obras de literatura para a infância (Viana & Ribeiro, 2017).

2.3.3. Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica

O *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica* (Rios, 2011) tem como população-alvo crianças da EPE e 1.º CEB, assumindo como objetivo a disponibilização de alguns conhecimentos básicos sobre consciência fonológica e exercícios elaborados para treino dessa competência (Rios, 2011). O programa detém um conjunto de tarefas hierarquicamente organizadas que devem ser utilizadas para estímulo diário e, como tal, podem ser acrescentadas outras em prol das necessidades que vão surgindo. Apesar de ter sido publicado, o programa descrito não foi validado para a população portuguesa.

2.3.4. Promover a Literacia: Da Teoria à Prática – Pré-Escolar (4 a 6 anos)

Promover a Literacia: Da Teoria à Prática – Pré-Escolar corresponde a um trabalho cujo objetivo se centra na promoção e desenvolvimento da linguagem, enfatizando a importância da identificação precoce de dificuldades ao nível da linguagem oral e atuando em conformidade (Elias, 2005). A autora reuniu um conjunto de fichas de trabalho, adequadas à faixa etária em questão, e que funcionam como ponto de partida do trabalho ao nível da consciência fonológica e que devem ser uma constante na rotina diária das crianças, em contexto de JI, para que o processo de aprendizagem da leitura e escrita se torne mais harmonioso.

2.3.5. Melhor Falar para Melhor Ler – Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas

Melhor Falar para Melhor Ler – Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (Viana, 2001) nasce de um processo de mudança em que eram valorizadas as competências perceptivas e motoras como basilares para a aquisição da leitura e escrita e a literatura começa a atribuir um papel mais preponderante ao desenvolvimento da linguagem oral (Viana, 2001). Além do objetivo central do desenvolvimento da linguagem e metalinguagem, o programa pretende capacitar os Educadores de Infância para uma análise mais abrangente do desenvolvimento linguístico das crianças com quem trabalham, incentivar a identificação precoce de dificuldades, facultar estratégias e sensibilizar os pais para a importância da linguagem no processo de desenvolvimento das suas crianças (Viana, 2001).

O trabalho desenvolvido no âmbito da implementação deste programa centra-se na exploração de histórias com vista à promoção do desenvolvimento linguístico e metalinguístico (Viana, 2001). A autora, através da validação do seu programa,

identificou um maior interesse pela mensagem escrita, aumento do número de leituras globais sobre materiais de uso corrente, maior interesse em conhecer palavras novas, maior solicitação à leitura em casa, mais facilidade em recontar histórias, em descobrir e fazer rimas, aumento dos períodos de concentração, da participação por parte das crianças, aumento do interesse dos pais em saber o que se passava no JI, entre outros.

Por fim, considera-se importante mencionar que, apesar da sua publicação, o programa descrito não foi validado para a população portuguesa.

II. INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

3. Contextualização e Justificação da Temática em Estudo

3.1. Definição do problema de investigação

A definição do problema de investigação assume uma grande importância porque permite centrar a investigação numa área concreta, atribuir uma linha orientadora da ação e conduzir a revisão da literatura para a questão central (Coutinho, 2018). Deste modo, o problema da presente investigação é: 'Qual a influência da implementação de um programa de promoção de competências facilitadoras da leitura e da escrita, em crianças a frequentar o último ano da Educação Pré-Escolar, num grupo de alunos de um Agrupamento de Escolas da Zona de Viseu Dão-Lafões, no ano letivo 2018/2019?'

3.2. Objetivos de investigação

No que se refere aos objetivos de investigação, definem-se os seguintes:

1. Desenvolver e implementar um programa de promoção de competências facilitadoras da leitura e da escrita, em crianças a frequentar o último ano da Educação Pré-Escolar, num grupo de alunos de um Agrupamento de Escolas da Zona de Viseu Dão Lafões, no ano letivo 2018/2019.

1.1. Criar um programa de promoção de competências facilitadoras da leitura e da escrita, dirigido a crianças no último ano da Educação Pré-Escolar.

1.2. Analisar a potencial influência da implementação de um programa de promoção de competências facilitadoras da leitura e da escrita, em crianças no último ano da Educação Pré-Escolar, num grupo de alunos da zona de Viseu Dão Lafões, no ano letivo 2018/2019 (avaliação pré e pós intervenção).

1.3. Averiguar a importância que os Educadores de Infância dos grupos de crianças no último ano da Educação Pré-Escolar, em estudo, atribuem à exploração de competências facilitadoras da leitura e da escrita.

1.4. Analisar o interesse/envolvimento das famílias no que diz respeito ao programa de promoção de competências facilitadoras da leitura e da escrita implementado.

3.3. Justificação da temática em estudo

A presente investigação pretende, à luz do enquadramento teórico realizado no capítulo anterior, desenvolver e implementar o *Programa de Promoção de*

Competências Facilitadoras da Leitura e da Escrita, doravante designado ComFLE, em crianças do último ano da EPE. Esta meta relaciona-se com o facto de existir um conjunto significativo de estudos (alguns deles mencionados anteriormente) que comprovaram a influência que as competências facilitadoras da leitura e da escrita têm no desenvolvimento da descoberta e posterior aprendizagem da linguagem escrita.

Simultaneamente, resultado de um trabalho de proximidade com crianças, famílias e Educadores de Infância, tornou-se possível perceber as suas reais fragilidades e potencialidades, bem como dos contextos em que se movem, no caso da realidade em estudo. Tomando em consideração que a linguagem oral e escrita corresponde a uma área de intervenção de interesse pessoal e percebendo que, o seu estudo, poderia favorecer o meio em que as funções da investigadora, enquanto Terapeuta da Fala, são desempenhadas, o desenvolvimento do presente projeto ganhou um novo propósito.

Atendendo à prática quotidiana, em contexto de EPE, e às competências facilitadoras da leitura e escrita descritas previamente (semântica, consciência fonológica e velocidade de nomeação), é possível constatar que as Educadoras de Infância manifestam grande desenvoltura no trabalho ao nível da semântica, com desenvolvimento de variadas atividades a este nível com valorização das experiências da criança e aproveitamento das diferentes oportunidades de ensino que vão surgindo. Relativamente à consciência fonológica, parece existir um maior investimento em tarefas de segmentação silábica (pertencente à consciência silábica), rimas (consciência intrassilábica) e identificação de fonemas iniciais (pertencente à consciência fonémica), pelo que a exploração de diferentes níveis de consciência fonológica com tarefas de diferentes graus de complexidade parece continuar a não estar verdadeiramente presente nas atividades desenvolvidas, em contexto de JI. No entanto, estas são considerações referentes a uma realidade específica e decorrentes da prática profissional diária que conduz à partilha de inquietações, angústias, dúvidas e ideias entre os diferentes profissionais que intervêm junto da criança e família.

Ao refletir sobre as considerações acima mencionadas, considerou-se pertinente recordar o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), direcionado para o 1.º CEB, que correspondeu a uma iniciativa de formação contínua de professores desenhada pelo Ministério da Educação (Pereira, Braga, & Riaño, 2015). Esta iniciativa considerou três dimensões de formação: informativa, colaborativa e, sobretudo, a reflexiva (Pereira, 2010). Apesar do projeto ser direcionado para o 1.º CEB, este não exclui os profissionais responsáveis pela EPE e, como tal, considera-se relevante a sua menção, por abordar, na formação endereçada aos professores, as competências facilitadoras de leitura e escrita que sustentam a elaboração e

implementação do ComFLE. Curiosamente, um dos principais aspetos destacados pelos formandos e posteriores formadores do PNEP relacionou-se com o reconhecimento da importância do trabalho ao nível da linguagem, nomeadamente da consciência fonológica, ao nível da EPE, por representar uma influência significativa no sucesso da aprendizagem no 1.º CEB (Pereira et al., 2010). Os autores classificaram ainda como essencial o planeamento de atividades, de modo sistemático e consistente, para desenvolver a consciência linguística ao nível da EPE e, para isso desenvolveram e implementaram uma formação também para Educadores de Infância, a fim de explorar essa temática (Pereira et al., 2010). Num dos relatórios para avaliação do progresso e resultados do programa são referidos como temas em que surgem mais dificuldades a consciência fonológica e linguística que surgem novamente indicados como mais importantes para a prática pedagógica e, conseqüentemente, com necessidade de aprofundamento (Macias, 2014). Nas reflexões realizadas pelos formandos, é mencionado o facto da consciência fonológica não integrar a sua formação inicial, nem outras subsequentes (Pereira et al., 2010), considerando-se este dado preocupante. O PNEP permitiu a produção de novos conhecimentos e tornou clara a importância da existência de formação contínua, sendo que os moldes em que foi realizado se mostraram eficazes (Macias, 2014). Considera-se que estas conclusões podem ser alvo de reflexão para qualquer nível de ensino, tornando-se preponderante a existência de alguns questionamentos. Terão os Educadores de Infância acesso a formação contínua? Existirão espaços de partilha entre Educadores de Infância e até outros profissionais intervenientes no contexto educativo? Serão as competências facilitadoras da leitura e escrita consideradas, também pelos Educadores de Infância, dignas de aprofundamento?

Considera-se que associar a estas considerações e reflexões, um trabalho desenvolvido a nível ecológico e sistémico, que procure envolver a criança, o contexto educativo e o contexto familiar alinhados numa mesma intervenção, poderá renovar os resultados que têm sido encontrados e favorecer uma outra perspectiva de intervenção que responda às necessidades da sociedade atual.

Além disso, a atribuição de um carácter lúdico ao programa a desenvolver representará também a introdução de um novo questionamento acerca do modo como os próprios intervenientes sentem e se envolvem no processo terapêutico.

A recolha paralela de dados acerca da importância que os Educadores de infância atribuem à exploração de competências facilitadoras de leitura e escrita com as suas crianças e o próprio domínio que detêm sobre o tema, bem como o interesse, por parte das famílias, no que diz respeito à implementação do programa e ao seu contributo para essa implementação, resultará também na compreensão mais

aprofundada da realidade em estudo e de como esta poderá ser positivamente modificada, em benefício de todos os envolvidos.

A partir das considerações acima mencionadas, considera-se que a investigação proposta poderá representar uma contribuição relevante para o desenvolvimento de práticas terapêuticas e pedagógicas que favoreçam a descoberta da leitura e escrita.

4. Metodologia

4.1. Tipo de Estudo

Face ao problema de investigação formulado e aos objetivos traçados, entende-se que o presente estudo assumirá uma metodologia mista, uma vez que, no mesmo estudo, serão combinados métodos quantitativos e qualitativos (Coutinho, 2018). A utilização desta metodologia assume como objetivo garantir a melhor compreensão do fenómeno que está sob investigação. Deste modo, este projeto configura-se como uma Investigação e Desenvolvimento, uma vez que o seu principal propósito se centra na criação de um *Programa de Promoção de Competências Facilitadoras da Leitura e Escrita* (ComFLE) com objetivos específicos e delineado de modo pormenorizado (Carmo & Ferreira, 2008). O referido programa foi desenvolvido, implementado e problematizado com o intuito de garantir a sua otimização no futuro, conduzindo a resultados positivos nos participantes do estudo (Carmo & Ferreira, 2008). Os mesmos autores referem como exemplos de projetos inerentes a esta tipologia de investigação a criação de materiais de aprendizagem.

Considera-se que a análise do problema que se pretende estudar exige o recurso a abordagens diversificadas que combinem o que de melhor cada paradigma tem a doar ao processo de investigação (Coutinho, 2018). Em suma, pretende-se valorizar a triangulação de dados e métodos, uma vez que esta diversidade permitirá a revelação de diferentes aspetos da realidade empírica, promovendo a melhor compreensão dos diferentes fenómenos (Carmo & Ferreira, 2008).

4.2. Participantes

A amostra do estudo (participantes) corresponde ao subconjunto da população que a representará e, como tal, deverá refletir as suas características (Coutinho, 2018). Tomando em consideração que a população deste estudo corresponde às crianças portuguesas no último ano da EPE, o subconjunto da população

corresponderá a dois grupos de crianças a frequentar o último ano da EPE, num Agrupamento de Escolas da zona de Viseu Dão Lafões, no ano letivo 2018/2019.

Na presente investigação a amostra será não probabilística por conveniência, uma vez que os participantes pertencem a grupos já constituídos no JI (Coutinho, 2018). O número de participantes não é considerado o fator mais relevante na constituição da amostra, devendo este número estar relacionado com o tipo de problema a investigar e os objetivos do estudo (Coutinho, 2018).

Os critérios de inclusão utilizados para determinação dos participantes no estudo centraram-se na sua frequência no último ano de EPE nos JI escolhidos, pertencentes ao Agrupamento de Escolas da Zona de Viseu Dão Lafões selecionado.

Aos participantes descritos, acrescenta-se também, como intervenientes ativos na investigação em causa, as famílias e Educadores de Infância que lhes estiverem associados.

Deste modo, após o aval, por parte do Agrupamento de Escolas que acedeu à realização deste estudo (Apêndice A), da listagem de todos os JI e crianças que os integram, foram selecionados dois dos JI em que mais crianças do grupo frequentavam o último ano de EPE. Ambas as Educadoras de Infância aceitaram participar no estudo (Apêndice B). Deste modo, foi selecionado um grupo de seis crianças de cada um dos Jardins de Infância, perfazendo um total de 12 participantes. Todos os participantes são parte de grupos, no JI, de 25 crianças. Cada grupo foi constituído por quatro crianças do sexo feminino e duas do sexo masculino. A média de idades de ambos os grupos foi de 69.8 meses, à data da realização da avaliação inicial. A constituição de ambos os grupos (experimental e de controlo) relativamente à idade e distribuição quanto ao sexo procurou ser homogénea, a fim de facilitar a análise comparativa do desempenho dos participantes, após a implementação do ComFLE.

4.3. Técnicas e Instrumentos

Os instrumentos de recolha de dados utilizados numa investigação científica apresentam uma relação direta com a qualidade informativa dos dados recolhidos ao longo da mesma (Coutinho, 2018).

Nesta investigação foram utilizados instrumentos estandardizados¹ e não estandardizados. Os primeiros correspondem a testes, provas ou escalas com procedimentos definidos e consistentes (Moore, 1983, Wiersma, 1995, cit. por Coutinho, 2018). Neste grupo, foram utilizados parte dos itens constantes no domínio

¹ Todos os instrumentos estandardizados utilizados cumprem as regras de natureza ética e profissional, dispondo de licenças próprias para a sua aplicação.

semântico da linguagem presente no *Teste de Linguagem – ALPE* (Mendes et al., 2014) que inclui nomeação e identificação de imagens de partes do corpo, alimentos, vestuário, objetos, animais, móveis, transportes e profissões, evocação de palavras pela categoria e nomeação e identificação de categorias (Mendes et al., 2014), o que permitiu ter uma percepção acerca da amplitude do leque vocabular da criança. Foram também utilizados alguns itens do *Teste de Identificação de Competências Linguísticas* (Viana, 2004), a saber, evocação de elementos a partir da categoria semântica, segmentação frásica e identificação auditiva (Viana, 2004). Por fim, foi utilizada a prova de consciência fonológica pertencente à *Avaliação de Competências de Linguagem para a Leitura e Escrita* (Valido et al., 2011), sendo realizada a avaliação de um subgrupo: consciência silábica (Valido et al., 2011). Estas provas foram aplicadas, em ambos os grupos, antes e depois da implementação do *Programa de Promoção de Competências Facilitadoras da Leitura e Escrita (ComFLE)*, criado para a presente investigação.

Os instrumentos não standardizados são aqueles criados pelos próprios investigadores para as suas pesquisas e podem tomar formas variadas (Coutinho, 2018). No âmbito deste projeto foi desenvolvido: um conjunto de itens não padronizados necessários para complementar a avaliação realizada a todos os participantes (identificação de palavras curtas e compridas, manipulação frásica e velocidade de nomeação); o *Programa de Promoção de Competências Facilitadoras da Leitura e da Escrita (ComFLE)* para implementação junto das crianças (Apêndices C e D) entrevistas semiestruturadas (Apêndices E e F) e questionários direcionados às famílias dos participantes do grupo experimental antes e depois da implementação do programa (Apêndices G e H).

Quanto ao ComFLE, este foi elaborado tendo por base a revisão de literatura realizada acerca dos instrumentos de avaliação e intervenção no âmbito da linguagem escrita. O programa contou com um total de oito sessões terapêuticas, distribuídas por seis semanas de intervenção (dias 8, 15, 22, 27 e 29 de maio e 3, 5 e 12 de junho de 2019). O desenvolvimento do programa implicou que, em cada sessão concebida, fosse determinada a sua temática e atividades que a constituem. Em cada uma dessas atividades foi definido o material a utilizar, idealizado o cenário/disposição da sala, o modo como seria desenvolvida a atividade, a sua duração, bem como os objetivos gerais e específicos a que responde e os itens de provas standardizadas ou não standardizadas utilizados para avaliar o desempenho dos participantes nas competências em análise.

Cada uma das sessões desenhadas foi constituída por um conjunto de quatro a cinco atividades, com diferenças pontuais de estrutura ao longo do programa: i) a

primeira correspondente ao acolhimento, com o intuito de efetuar a transição entre as atividades anteriores e a sessão a ser desenvolvida, procurando o interesse e envolvimento dos participantes e estabelecendo a ponte com a sessão anterior; *ii*) a segunda destinada à exploração de uma categoria semântica e dos elementos que a constituem; *iii*) a terceira responsável pelo trabalho ao nível da consciência fonológica, no seu nível frásico ou silábico; *iv*) a quarta relacionada com tarefas de velocidade de nomeação, presente em 50% das sessões; *v*) e a quinta associada ao encerramento da sessão e a dois momentos cruciais do programa de intervenção relacionados com a distribuição das atividades para desenvolver em contexto familiar e o preenchimento de um mapa que levaria os participantes à chave do tesouro, a abrir na última sessão de intervenção. Todos os materiais utilizados no decorrer da implementação do ComFLE foram construídos especificamente para a ocasião, a fim de servir os objetivos delineados.

Ao nível da estimulação da vertente semântica da linguagem, foram exploradas diferentes categorias semânticas, distribuídas pelas várias sessões, a saber, *fruta, animais, roupa, transportes, partes da casa, móveis e profissões*. Deste modo, houve oportunidade de estimular a correta identificação e nomeação de elementos pertencentes a essas categorias, bem como a evocação dos termos supraordenados. Por sua vez, ao nível da consciência fonológica, foi promovido o desenvolvimento de atividades relacionadas com a consciência da palavra e silábica, estimulando-se as competências de identificação de palavras curtas e compridas, segmentação frásica, identificação das palavras na frase, reorganização da frase, manipulação frásica (omissão, adição e substituição), segmentação silábica e respetiva contagem, identificação e manipulação silábica (omissão, adição e substituição). Por fim, em metade das sessões foi trabalhada a velocidade de nomeação de palavras. Todas as sessões foram programadas para quarenta e cinco minutos e as atividades desenvolvidas apresentavam um cariz lúdico que exigia o envolvimento efetivo das crianças e a necessidade de assumirem um papel ativo na construção do saber. Importa salientar que, no final de cada sessão, eram distribuídos jogos/atividades relacionadas com os objetivos delineados para que houvesse continuidade do trabalho em contexto familiar.

Com o intuito de ilustrar a descrição acima realizada, entende-se pertinente retratar o desenvolvimento de uma das sessões dinamizadas. Tome-se como exemplo a sessão 5, em que se assumiu como tema “partes da casa e móveis” e incluiu 4 atividades: *acolhimento; construir a casa; loto das sílabas; e encerramento*. Na primeira atividade, as crianças foram recebidas e dispostas no espaço, procedendo-se à dinamização de uma atividade para permitir a transição das tarefas que estavam a

desempenhar anteriormente para se dedicarem à sessão a ser desenvolvida. Deste modo, foi utilizado um dado em que, em cada face, surgiam várias posições de equilíbrio, exigindo o desempenho motor de cada uma das crianças na reprodução da posição representada na imagem. Posteriormente, foi dedicado algum tempo a recordar o tema da semana anterior, sustentando-se nas tarefas que foram partilhadas para envolvimento da família (figura 1).



Figura 1: *Acolhimento*

Seguidamente, foi desenvolvida a atividade *construir a casa*, em que as crianças foram divididas em três grupos, tendo sido atribuída uma parte da casa (cozinha, sala ou quarto) a cada um deles. As crianças distribuíram-se no espaço do modo que entenderam apropriado e receberam o material para desenvolvimento da tarefa. Sob orientação, sustentada no conhecimento que as crianças detinham previamente e seguindo as suas iniciativas, cada grupo representou as diferentes partes da casa e os móveis que nelas podem constar. No fim deste processo, os diferentes grupos voltaram a reunir-se e cada um deles apresentou o trabalho que desenvolveu aos restantes elementos, existindo a possibilidade de discussão e troca de experiências. Após a intervenção de todos os participantes, todas as partes da casa exploradas foram reunidas e colocadas sob a representação de um telhado previamente construído, sendo possível às crianças, constatar, visualmente, o resultado do empenho durante aquela atividade, construída pelos próprios. No final desta tarefa, para treino de velocidade de nomeação associado à sistematização e consolidação dos conceitos explorados, utilizou-se um tabuleiro de nomeação com diferentes móveis, e cada criança, à vez, nomeou-os tão rápido quanto possível (figura 2).



Figura 2: *Construir a casa* – trabalho em pequeno grupo



Figura 3: *Construir a casa* – Partilha do trabalho em grande grupo

A terceira atividade correspondeu ao *loto das sílabas*, sendo necessários tabuleiros próprios e peças associadas. Esta atividade assume duas partes, uma relacionada com a identificação, nomeação e posterior associação de palavras com a mesma sílaba inicial e, posteriormente, sílaba final. Deste modo, as crianças dividiram-se, novamente em três grupos, sendo um tabuleiro para cada grupo, assumindo-se como objetivo descobrir todas as palavras associadas a esse mesmo tabuleiro. Destaca-se a atenção, empenho, capacidade de espera que conduz à alegria de descobrirem cada um dos pares de palavras a associar.



Figura 4: *Loto de Sílabas*

Por fim, no *encerramento*, cada criança recebeu um envelope com a atividade para casa, sendo objetivo o envolvimento da família. É interessante o modo como as crianças manifestam a sua curiosidade e procuram indicar qual o familiar escolhido para desenvolver cada atividade, neste caso receberam uma casa e as diferentes partes que a constituem para construir, além de uma breve atividade de relação de palavras que têm a mesma sílaba inicial e final. Por fim, foi utilizado o mapa que acompanha todas as sessões do ComFLE e decidido qual a criança responsável por

colocar a peça desta sessão, no mapa construído para o efeito, dando-se por concluída a mesma.



Figura 5: *Encerramento*

Considera-se pertinente referir que o desenvolvimento do ComFLE, além de procurar responder aos objetivos delineados, correspondentes à exploração de competências facilitadoras da leitura e escrita, garante também a estimulação de outras áreas do desenvolvimento da criança, valorizando-se a interdisciplinaridade. Deste modo, entende-se que estão envolvidas competências, a nível: *i)* motor global (e.g. realizar um percurso sobre ilhas de equilíbrio) e fino (e.g. desenho dos móveis e restantes constituintes de uma parte da casa); *ii)* matemática (e.g. contagem de casas num jogo da glória ou utilização de figuras geométricas na construção de um percurso); *iii)* música (e.g. repetição de sequências rítmicas); *iv)* expressão plástica (e.g. seleção e utilização de materiais para a decoração do monstro da roupa); *v)* memória (e.g. jogo de memória ou recordação do tema trabalhado na sessão anterior em cada atividade de acolhimento); *vi)* programação (e.g. utilização do *Robô Doc* e definição do percurso que este deve realizar); *vii)* jogo simbólico (e.g. fazer uma poção mágica e bebê-la para conseguirem os poderes necessários para a concretização da tarefa); *viii)* criatividade (e.g. criação do painel das categorias semânticas); *ix)* organização e liderança (e.g. atividade das frases vivas em que o grupo precisou de encontrar forma para se organizar para construir as frases inicialmente desordenadas); *x)* respeitar as regras inerentes aos diferentes jogos desenvolvidos; *xi)* valorizar o trabalho em equipa e apoiar os colegas; *xii)* interação social; entre outras.

Entende-se preponderante que, reconhecendo e valorizando a identificação do ComFLE como promotor de competências facilitadoras da leitura e escrita, se tenha também consciência da importância de não isolar essas mesmas competências, colocando-as em articulação com outras áreas do desenvolvimento/aprendizagem. Ao longo da construção do programa, esta foi também uma preocupação, sendo que,

segundo as OCEPE, as diferentes áreas de conteúdo cuja estimulação é expectável em contexto da EPE devem ser encaradas de modo articulado, existindo uma profunda inter-relação entre elas, contribuindo assim para a construção do saber e não compartimentando a educação (Silva et al., 2016).

Relativamente às entrevistas semiestruturadas, importa salientar que o inquérito por entrevista visa a obtenção de informação através de questões que são colocadas ao inquirido pelo investigador (Coutinho, 2018). Uma das vantagens deste instrumento é a interação entre entrevistador e entrevistado que permite recolher mais dados e mais esclarecedores do que seria conseguido com outra ferramenta (Coutinho, 2018). O objetivo da entrevista anterior à implementação do programa centrou-se em averiguar a relevância, pertinência e necessidade que estes profissionais reconhecem na temática em estudo e de averiguar o conhecimento que detêm sobre a mesma. A entrevista após a implementação pretendeu procurar a existência, ou não, de mudanças de posicionamento e averiguar a satisfação relativa à intervenção realizada.

Quanto aos dois questionários construídos, o inicial foi aplicado às famílias dos participantes do grupo experimental para perceber a relevância, pertinência e necessidade que reconhecem na intervenção proposta (estimulação de competências facilitadoras da leitura e escrita) e de como colaboram com o JI nesse sentido. O final, também direcionado às mesmas famílias, foi distribuído após a implementação do programa, com o intuito de analisar possíveis mudanças de posicionamento e averiguar a satisfação com a intervenção. Este instrumento pressupõe a existência de um formulário que permita à pessoa realizar o preenchimento sozinho, tem ainda como vantagens conseguir chegar a um maior número de pessoas com um baixo custo associado e rapidez nos resultados (Coutinho, 2018).

Por fim, a recolha de dados contou ainda com a utilização da técnica de observação direta participante ativa. Através da observação, torna-se possível registar atividades, comportamentos ou características e, sendo o observador participante, este assume um papel ativo e atua como um membro integrante do grupo que observa (Coutinho, 2018). De facto, a presença do investigador no contexto alvo de estudo permite conhecer a realidade em profundidade, com verdadeiro envolvimento, bem como vivenciar, em conjunto com os participantes as atividades, interessantes ou acontecimentos (Peruzzo, 2017). Importa mencionar que, sendo o investigador participante, optou-se pelo registo videográfico das sessões dinamizadas, possibilitando a posterior documentação e análise dos dados.

4.4. Procedimentos e Técnicas de Análise de Dados

A presente secção destina-se à descrição dos procedimentos inerentes à realização da investigação.

Inicialmente, foi realizado o pedido de colaboração a um Agrupamento de Escolas da Zona de Viseu Dão Lafões, a fim de ser permitida a realização do estudo em dois dos Jardins de Infância do referido Agrupamento. Após deferimento do pedido por parte da Direção do Agrupamento, foi transmitida a informação à coordenadora do departamento de EPE e demais elementos da equipa. Posteriormente, estabeleceu-se contacto com as duas Educadoras de Infância que participaram no estudo e procedeu-se ao pedido de autorização, à explicitação do seu propósito, partilha de dados para seleção da amostra, cedência da documentação necessária e agendamento das avaliações iniciais e finais, bem como, no caso do grupo experimental, das sessões de implementação do *Programa de Promoção de Competências Facilitadoras da Leitura e da Escrita*.

Cada Educadora de Infância contactou as famílias das crianças que participaram no estudo, deram a conhecer o propósito do mesmo e todas assinaram o Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido (Apêndices I e J). No caso das famílias das crianças que integraram o grupo experimental, foi-lhes também solicitado o preenchimento de um questionário inicial. Seguidamente, procedeu-se à realização das entrevistas semiestruturadas a ambas as Educadoras de Infância (Apêndice L), após assinatura do respetivo Consentimento Informado, Livre e Esclarecido.

Depois de todas as questões formais que garantem a proteção dos participantes estarem devidamente asseguradas, iniciou-se a realização das avaliações iniciais nos dias seis, sete e oito de maio de 2019 nos participantes do grupo experimental e 10 e 17 de maio de 2019 nos participantes do grupo de controlo (Apêndice M).

Seguidamente, iniciou-se a implementação do ComFLE, explorado na secção anterior dedicada às técnicas e instrumentos. Durante a implementação do referido programa, e com o intuito de assegurar a posterior análise dos dados, todas as sessões foram alvo de registo videográfico.

Após esta fase, procedeu-se à avaliação pós-intervenção com a utilização dos mesmos instrumentos da avaliação inicial, a fim de permitir comparação de desempenho. O grupo experimental foi avaliado nos dias 17, 18 e 19 de junho e o grupo de controlo foi avaliado no dia 19 de junho de 2019.

Após este processo, foi realizada nova entrevista semiestruturada à Educadora de Infância do grupo experimental e foi distribuído um questionário final às famílias desse mesmo grupo.

Após a recolha de todos os dados necessários para responder aos objetivos da investigação através dos instrumentos anteriormente descritos, procedeu-se à análise e tratamento de dados. A organização e análise dos dados constituem uma componente relevante da investigação científica (Coutinho, 2018). A informação recolhida sem ser tratada não apresenta qualquer significado para o investigador (Bell, 1997). Na presente investigação, a natureza dos dados recolhidos é diferente com exigências de análise distintas. A análise estatística descritiva assumirá como objetivo organizar e descrever os dados recolhidos de forma clara, explorar as relações, divergências ou concordâncias da informação recolhida e encontrar respostas ao problema formulado (Coutinho, 2018). A análise estatística inferencial permitirá que ocorra um contributo para a extrapolação do verificado na amostra para a população (Coutinho, 2018). O programa a utilizar será o IBM *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) 25.0, sendo considerado um auxiliar no processo de transformação dos dados em bruto em informação (Coutinho, 2018). Durante o tratamento e discussão dos dados, será realizada a comparação do grupo experimental no momento pré e pós teste, bem como do grupo de controlo em ambos os momentos. Para isso, e sendo a amostra em estudo de doze sujeitos, 6 do grupo experimental e 6 do grupo de controlo, será utilizado o teste não paramétrico Wilcoxon sempre que não haja uma distribuição normal e, quando esta ocorre, será utilizado o teste T de Pares (teste paramétrico). Por outro lado, cada um dos grupos será comparado, entre si, nos momentos pré e pós teste, utilizando-se o teste não paramétrico Mann-Whitney quando não é cumprido o pressuposto da distribuição normal e, quando esta condição é garantida será utilizado o Teste T (teste paramétrico). Na aplicação dos diferentes testes, será utilizado como nível de significância 0.05, como aconselhado a investigadores da área das ciências sociais e educação, o que permite interpretar que será considerada uma diferença estatisticamente significativa, sempre que se admite que há uma probabilidade inferior a 5% de que as diferenças verificadas estão relacionadas com o acaso, ao invés de resultarem da intervenção realizada (Coutinho, 2018).

Para a análise das entrevistas e questionários será necessário reduzir o conjunto da informação recolhida de modo a possibilitar a sua descrição e interpretação, recorrendo-se ao conjunto de técnicas a que se atribui o nome de análise de conteúdo (Coutinho, 2018). Neste processo, segundo Bardin (2011, cit. por Coutinho, 2018), pode observar-se a existência de três fenómenos: a pré-análise que

deve ser exaustiva, representativa, homogênea, exclusiva e pertinente; exploração do material que envolve a escolha da unidade de análise, das regras de contagem dessas unidades e a categorização; e tratamento dos resultados que corresponde às inferências e interpretações acerca dos mesmos.

5. Apresentação e Discussão dos Resultados

5.1. Avaliação Inicial de Competências [Facilitadoras da Leitura e Escrita em Crianças de Idade Pré-escolar] nos Grupos em Estudo – ALPE, TICL, ACLLE, INP (Itens Não Padronizados), Inquéritos por Entrevista e Questionário

5.1.1. Caracterização Sociodemográfica e Considerações Iniciais

Inicialmente, considera-se pertinente a caracterização sociodemográfica dos participantes no estudo. Relativamente ao grupo experimental, reuniu-se um grupo de seis crianças com uma média de idades de 69.8 meses, sendo quatro do sexo feminino e duas do sexo masculino. A média do número de elementos que constitui o agregado familiar é de 4.2 elementos. Importa mencionar que nenhuma das crianças beneficia de acompanhamento no âmbito de Terapia da Fala e existem duas crianças que se mudaram, recentemente, para Portugal. No que diz respeito ao grupo de controlo, este foi constituído igualmente por seis elementos, com a mesma média de idades e distribuição quanto ao sexo. A média do número de elementos que constitui o agregado familiar é de 3.8, ligeiramente menor do que a verificada no grupo experimental. Dos participantes incluídos neste grupo, apenas um é acompanhado em consultas de Terapia da Fala devido a um diagnóstico de perturbação articulatória. Uma das crianças é de nacionalidade brasileira, pelo que a sua primeira língua (L1) continua a ser português.

Quanto à caracterização do agregado familiar, no que se refere aos pais do grupo experimental, a média de idades é de 39.3, quanto às habilitações literárias, 50% (n=3) concluíram o ensino secundário e os restantes 50% estão distribuídos, equitativamente (16.7%, n=1), como tendo terminado o 1.º ou 2.º CEB e licenciatura. No que diz respeito aos pais do grupo de controlo, a média de idades é semelhante, correspondente a 40.3 anos, e as suas habilitações literárias são superiores, correspondendo 33.3% (n=2) a pais que concluíram uma licenciatura ou ensino secundário e 16.7% (n=1) terminaram o 2.º ou 3.º CEB. Relativamente às mães do grupo experimental, a média de idades é de 35.3 anos e as habilitações literárias, distribuídas igualmente numa percentagem de 33.3% (n=2), correspondem a licenciatura, secundário e 3.º CEB. No caso das mães do grupo de controlo, a média de idades é de 39.5 anos, superior ao verificado no grupo experimental. As

habilitações literárias também diferem do grupo de controlo, verificando-se que 50% (n=3) corresponde ao grau de licenciatura, estando os restantes 50% distribuídos equitativamente (16.7%; n=1) correspondente ao secundário, 2.º e 3.º CEB. Por fim, a média de idades dos irmãos do grupo experimental é de 13.3 anos e do grupo de controlo é mais baixa correspondente a 11.2 anos e todos se encontram a estudar.

Tal como mencionado anteriormente, ambos os grupos em estudo foram submetidos a uma avaliação inicial, correspondente a itens pertencentes ao *Teste de Linguagem – ALPE* (Mendes et al., 2014), *Teste de Identificação de Competências Linguísticas* (Viana, 2004), *Avaliação das Competências de Linguagem para a Leitura e Escrita* (Valido et al., 2011) e itens não padronizados. O conjunto destas provas pretende reunir dados acerca das competências das crianças ao nível das áreas da semântica e fonologia (linguagem) e velocidade de nomeação. A avaliação padronizada foi calculada segundo a cotação sugerida em cada prova. A avaliação de processo dos diferentes itens foi calculada, em percentagem, correspondendo à relação entre as possibilidades de acerto e o sucesso dos participantes com exceção da velocidade de nomeação que foi calculada, à semelhança da velocidade de leitura, através da multiplicação de sessenta pela diferença entre o número total de palavras possíveis e o número de palavras não nomeadas, dividindo pelo tempo de nomeação.

Além disso, são também apresentados e analisados os dados recolhidos nos inquéritos por entrevista às Educadoras de Infância e por questionário às famílias.

5.1.2. Avaliação inicial dos grupos experimental e de controlo

Primeiramente, serão apresentados os dados da avaliação inicial dos participantes de ambos os grupos em estudo – experimental e de controlo. Serão abordadas as três principais áreas exploradas, posteriormente, na implementação do ComFLE (semântica, fonologia e velocidade de nomeação).

No que se refere à avaliação da vertente semântica, quanto à identificação de elementos de diferentes categorias semânticas, verifica-se que ambos os grupos detêm a máxima taxa de sucesso (figura 6). Na nomeação desses mesmos elementos, verifica-se o mesmo desempenho na categoria “frutas” com uma taxa de sucesso de 100% em ambos os grupos, nas categorias “roupa” e “animais” o grupo experimental apresenta um desempenho acima do grupo de controlo, verificando-se o processo inverso nas categorias semânticas “transportes” e “profissões” (figura 7).

No que diz respeito à identificação dos termos supraordenados (hiperónimos), ambos os grupos têm 100% de sucesso (figura 8). Por sua vez, quanto à nomeação dos mesmos, apresentam total sucesso na categoria “animais”, no entanto, nas

categorias “transportes” e “móveis”, apenas o grupo de controlo teve uma taxa de sucesso de 33.3% (n=2) e 16.7% (n=1), respetivamente (figura 9).

Quanto à evocação de elementos pertencentes a diferentes categorias semânticas (hipónimos), no *Teste de Linguagem – ALPE* (Mendes et al., 2014) ambos os grupos apresentam a mesma taxa de sucesso na categoria semântica “fruta” (100%, n=6) e “profissões” (33.3%, n=2), e o grupo de controlo apresenta um melhor desempenho na categoria semântica “roupa”. Na prova constante no *Teste de Identificação de Competências Linguísticas* (Viana, 2004), nas categorias semânticas que serão exploradas no programa, verifica-se o mesmo fenómeno na categoria semântica “frutas”. No caso dos “animais” o grupo experimental teve um melhor desempenho, ao contrário das categorias “transportes” e “móveis” em que o grupo de controlo teve um desempenho francamente superior (figuras 10 e 11).

Apesar das variações descritas entre ambos os grupos aquando do momento de pré-teste, verifica-se que o único item em que existem diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo, corresponde à evocação de palavras pela categoria (uso de hipónimos), em que a média de acerto do grupo de controlo é superior à média de acerto do grupo experimental (sig=0.010).

Em suma, constata-se que, à exceção do item acima referido, ambos os grupos em estudo apresentam uma linha de base comum que permitirá a análise da influência da implementação do ComFLE no seu desempenho.

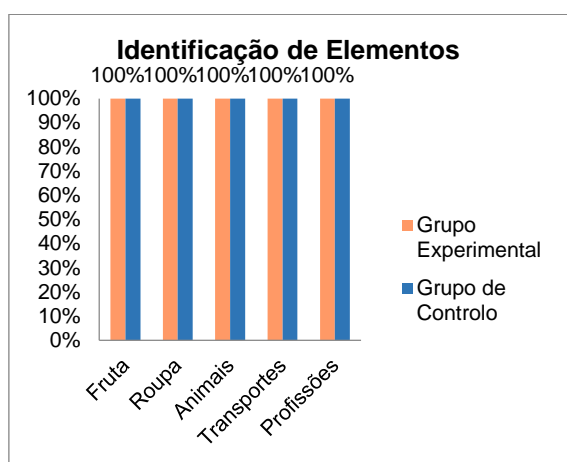


Figura 6: Identificação de elementos de diferentes categorias semânticas (TL – ALPE: item 1).

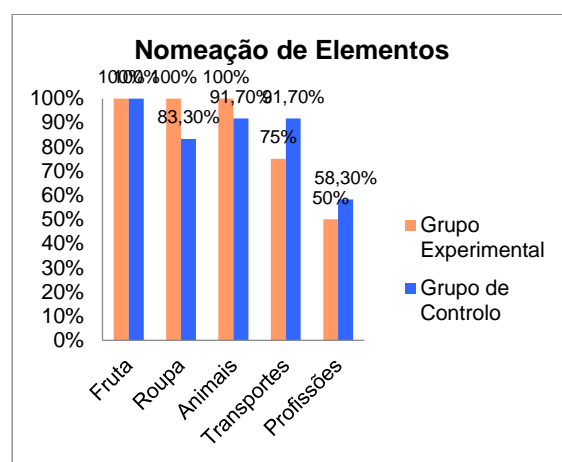


Figura 7: Nomeação de elementos de diferentes categorias semânticas (TL – ALPE: item 1).

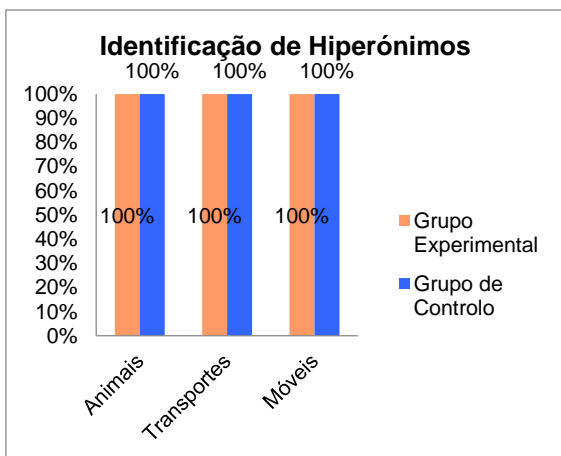


Figura 8: Identificação do termo supraordenado (identificação de hiperónimos) (TL – ALPE: item 6).

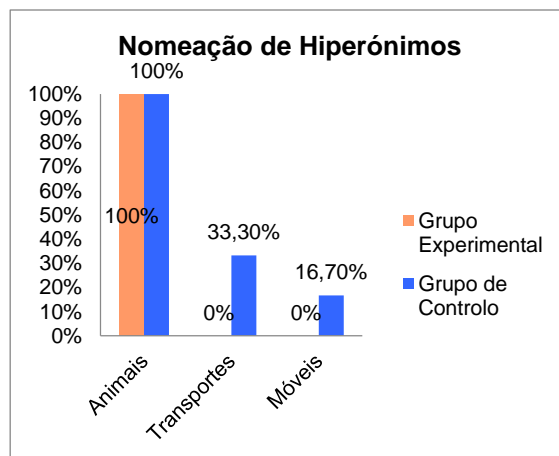


Figura 9: Nomeação do termo supraordenado (nomeação de hiperónimos) (TL – ALPE: item 6).

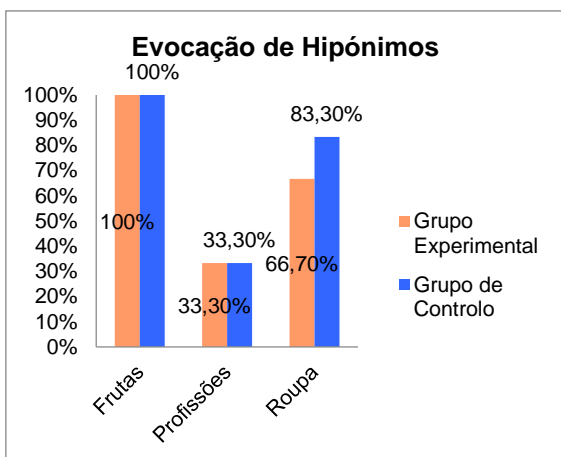


Figura 10: Evocação de elementos pertencentes a diferentes categorias semânticas (hipónimos) (TL – ALPE: item 5).

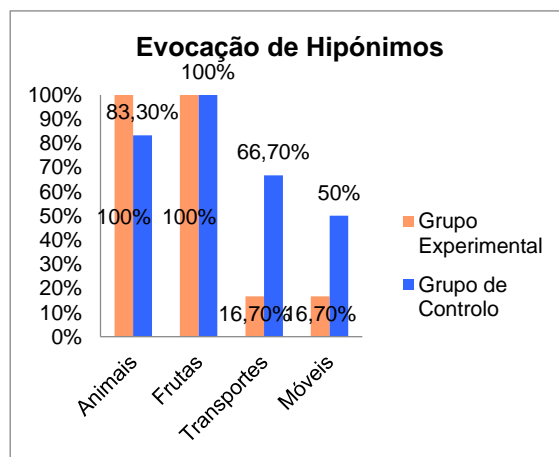


Figura 11: Evocação de elementos pertencentes a diferentes categorias semânticas (TICL: item D).

No que diz respeito à avaliação inicial de tarefas de consciência fonológica, no seu nível frásico, o grupo experimental revelou-se mais proficiente em tarefas de segmentação frásica (figura 12). Relativamente a tarefas de manipulação frásica, denota-se que ambos os grupos têm o mesmo desempenho em tarefas de omissão, o grupo experimental apresenta melhores resultados em tarefas de adição, sendo que o grupo de controlo supera em tarefas de ordenação e substituição frásica (ver figura 13).

Atendendo ao nível silábico de consciência fonológica, os participantes do grupo de controlo revelaram um melhor desempenho na identificação auditiva de palavras que contêm a mesma sílaba inicial ou final, sendo que a diferença neste último caso é mais visível (figura 14) no item avaliado no *Teste de Identificação de*

Competências Linguísticas (Viana, 2004). Relativamente à segmentação silábica e respetiva contagem do número de sílabas, o grupo experimental destaca-se com um desempenho acima do verificado no grupo de controlo (figura 15).

No que se refere às competências de manipulação silábica, foram avaliadas a omissão, adição, substituição e inversão. O grupo experimental revelou um melhor desempenho nas tarefas de substituição silábica (no caso da sílaba inicial) (figura 18) e inversão silábica (figura 19). Por outro lado, o grupo de controlo revelou um melhor desempenho em tarefas de omissão silábica – sílaba inicial e final (ver figura 16). Ambos os grupos tiveram o mesmo desempenho em tarefas de adição silábica – sílaba inicial e final (ver figura 17). Importa salientar que as taxas de sucesso não foram elevadas nos diferentes itens avaliados.

Por fim, foi ainda avaliada a capacidade das crianças identificarem palavras curtas e compridas, sendo que ambos os grupos apresentaram o mesmo nível de desempenho (ver figura 20).

Ao analisar o desempenho de ambos os grupos em estudo, na área da fonologia, verificaram-se diferenças significativas, no momento de pré-teste, na identificação do número de sílabas ($\text{sig}=0.046$) e na identificação dessas mesmas sílabas ($\text{sig}=0.045$), em que, em ambos os casos, a média de acerto do grupo experimental foi superior à do grupo de controlo. Nos restantes itens acima descritos e representados nas figuras abaixo, não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas.

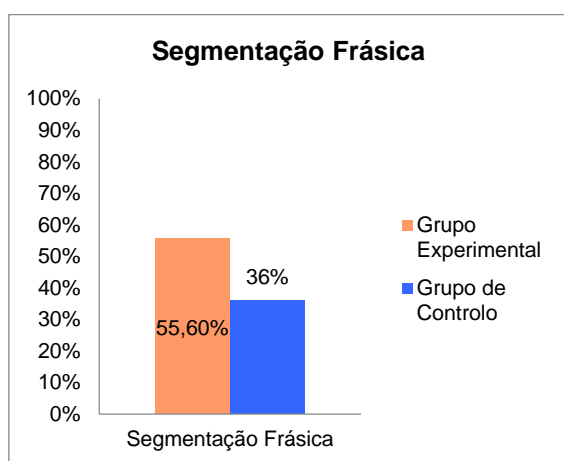


Figura 12: Segmentação Frásica (TICL: item R)

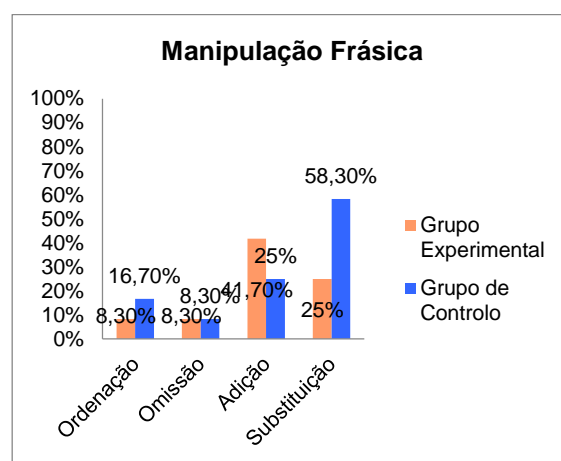


Figura 13: Manipulação Frásica (Itens Não Padronizados).

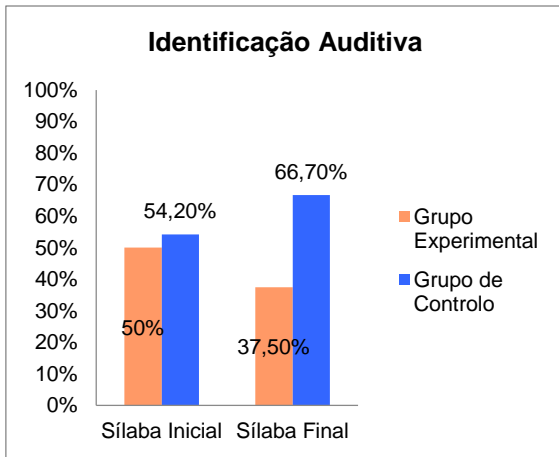


Figura 14: Identificação auditiva de palavras que contêm a mesma sílaba inicial ou final (TICL: item S).

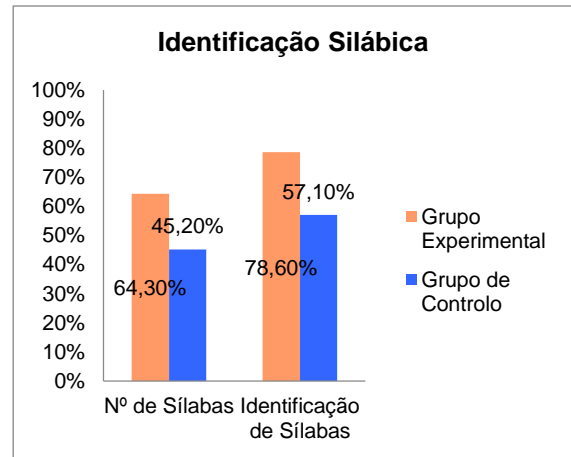


Figura 15: Segmentação e contagem de sílabas (ACLE: item 2a)

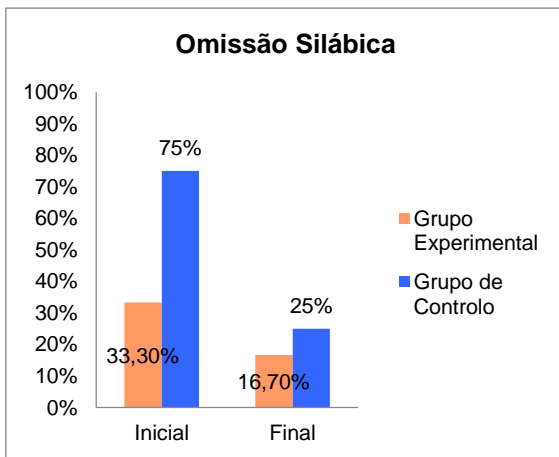


Figura 16: Omissão silábica (ACLE: item 2c).

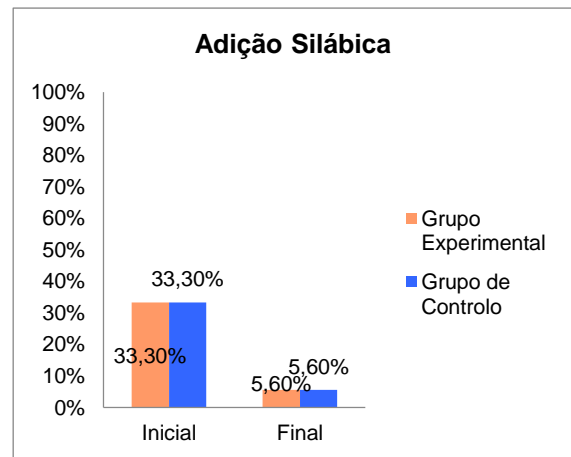


Figura 17: Adição silábica (ACLE: item 2e)).

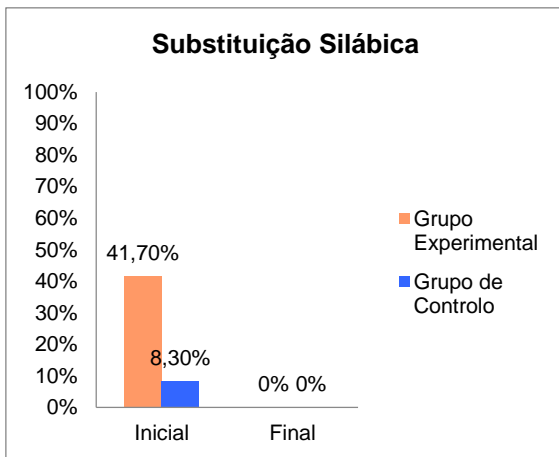


Figura 18: Substituição silábica (ACLE: item 2d)).

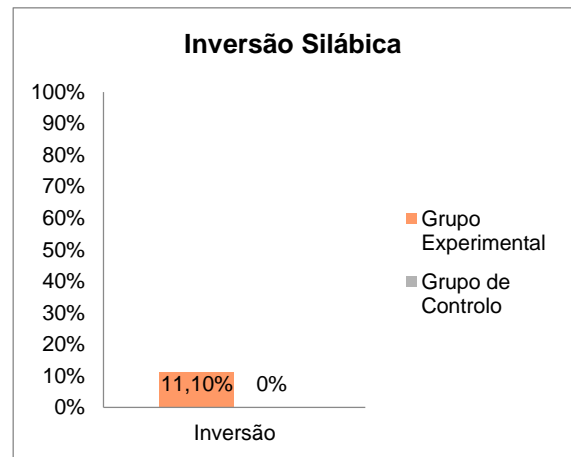


Figura 19: Inversão silábica (ACLE: item 14b)).

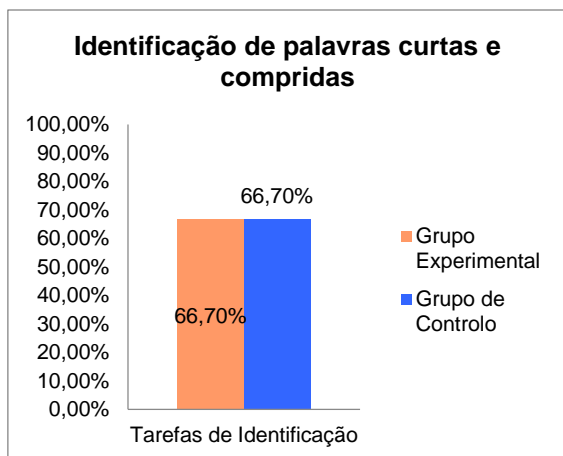


Figura 20: Identificação de palavras curtas e compridas (Itens Não Padronizados).

A última área avaliada corresponde à velocidade de nomeação. O grupo experimental apresenta uma média de nomeação correspondente a 18.8 palavras por minuto, enquanto o grupo de controlo apresenta um desempenho ligeiramente melhor, correspondente a 22.5 palavras por minuto. No entanto, não existem diferenças significativas entre ambos os grupos (figura 21).

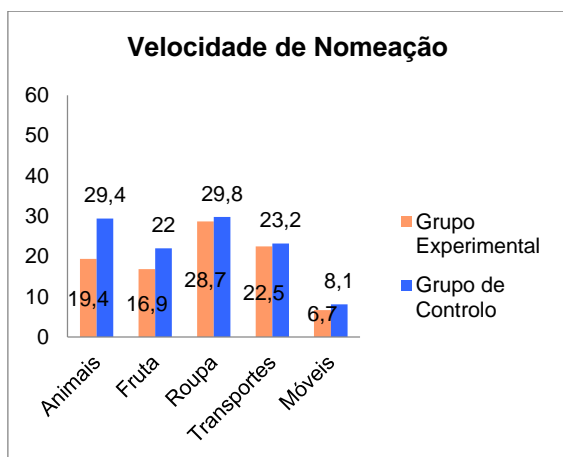


Figura 21: Velocidade de nomeação (INP).

Ao analisar os dados acima expostos, é possível constatar que os grupos de controlo e experimental partem de uma base de competências similar que permitirá uma análise mais efetiva do impacto decorrente da implementação do ComFLE.

5.1.3. Inquérito por entrevista às Educadoras de Infância

A avaliação inicial, além da aplicação das provas cujo resultado foi apresentado anteriormente, incluiu um inquérito por entrevista dirigido às duas Educadoras de Infância responsáveis pelos grupos envolvidos no estudo.

No que diz respeito à importância que atribuem à estimulação de competências facilitadoras da leitura e escrita, verifica-se que ambas as profissionais reconhecem essa importância. A Educadora de Infância do grupo experimental indica que faz “(...) jogos de palavras, jogos de rimas, batimentos silábicos (...)” numa clara referência ao trabalho ao nível da consciência fonológica e dirige grande parte do seu discurso à área da semântica, destacando que procura aumentar o vocabulário das crianças (“...tento-lhes dar o máximo possível de vocabulário...”), evitar expressões infantilizadas (“... não permito que eles substituam a palavra por, por exemplo ‘xixa’...”.) e partir da experiência das crianças (“Tento perceber o que é que eles sabem...”). Este último aspeto é evidenciado, no âmbito das OCEPE, que considera que encarar a criança como sujeito ativo no seu processo educativo implica a valorização das suas experiências e saberes (Silva et al., 2016). A educadora ressalva ainda que não cria momentos específicos para este trabalho, sendo que resultam das oportunidades naturais que surgem em contexto educativo. Por outro lado, a Educadora de Infância responsável pelo grupo de controlo destaca competências de consciência fonológica, mencionando tarefas como a segmentação silábica e omissão da sílaba inicial ou outras que não estão diretamente relacionadas com a identificação, nomeação ou manipulação de segmentos da palavra (fonologia), como é o caso de procurar letras do nome ou copiar palavras escritas. Ao analisar as tarefas descritas por ambas as Educadoras de Infância, verifica-se que, ao nível da consciência fonológica persiste a existência de tarefas relacionadas com a consciência intrassilábica (jogos de rimas) e silábica (segmentação da palavra em sílabas e omissão da sílaba inicial). Deste modo, torna-se pertinente verificar que as conclusões de Rios (2009) se mantêm atuais, ao verificar a existência de pouco conhecimento teórico acerca do conceito de consciência fonológica e do tipo de atividades que podem ser desenvolvidas para a sua estimulação, por parte dos educadores de infância.

Ainda quanto a este ponto, torna-se importante refletir acerca do modo como as Educadoras de Infância organizam a informação para responder à questão que lhes foi colocada. Ambas identificam a consciência fonológica como facilitadora da leitura e escrita e uma delas acrescenta a área da semântica. Deste modo, torna-se clara a sensibilidade que apresentam face à temática em estudo. Por outro lado, denota-se que, apesar das atividades descritas não serem abrangentes ao ponto de considerar todos os níveis de consciência fonológica, nos diferentes graus de complexidade que as tarefas a eles inerentes podem assumir, a sua enumeração apresenta-se bem enquadrada, demonstrando domínio do conteúdo por parte das Educadoras de Infância. No entanto, também é importante ressaltar que uma das Educadoras inclui a

tarefa de procurar as letras do nome, por exemplo, como sendo uma atividade de consciência fonológica, sendo que o trabalho descrito parece exigir somente a comparação de grafismos. Em suma, as entrevistas analisadas parecem conduzir à conclusão de que as educadoras dominam os conteúdos em análise mas mantêm as tarefas que desenvolvem, relativamente à consciência fonológica, tendencialmente limitadas a níveis e tarefas específicas, não demonstrando respeito pelo *continuum* de complexidade. Deste modo, tal como sugerido por Macias (2014), ganha sentido a existência de um sistema de formação contínua, ao nível destas competências, com a certeza de que os conhecimentos por ele produzidos serão alicerçados num saber já existente.

Ambas as Educadoras de Infância apresentam metodologias de trabalho diferentes, a educadora do grupo experimental não organiza as atividades que desenvolve em função das idades das crianças, privilegiando a aprendizagem entre pares, enquanto a educadora do grupo de controlo, opta por dirigir o trabalho ao nível de consciência fonológica para o grupo dos cinco anos. No entanto, ao analisar as OCEPE, verifica-se que um ambiente inclusivo pressupõe a organização de atividades para todo o grupo, tendo em conta as características individuais de cada criança (Silva et al., 2016). Deste modo, depreende-se que ao optar por não agrupar as crianças por idades, há uma promoção natural da aprendizagem entre pares.

Quando questionadas acerca do benefício que poderia surgir da parceria entre Educador de Infância e Terapeuta da Fala, ambas concordam que existem vantagens nessa parceria. A Educadora de Infância do grupo experimental entende relevante a partilha de ideias entre profissionais e coloca ênfase nos encaminhamentos e identificação/descrição de dificuldades por parte do Educador de Infância dirigido ao Terapeuta da Fala. Do mesmo modo, a Educadora de Infância do grupo de controlo parece atribuir o motivo desse benefício, ao facto das crianças poderem usufruir de um acompanhamento individual a que não têm acesso junto das educadoras devido à existência de "...grupos grandes...".

5.1.4. Inquérito por questionário às famílias

Atendendo às áreas de desenvolvimento constantes nas OCEPE, foi questionado às famílias qual a ordem de importância que lhes atribuiriam. Deste modo, a linguagem oral e abordagem à escrita representou a área a que as famílias atribuíram maior importância, seguindo-se a formação pessoal e social, expressão motora, matemática, conhecimento do mundo e, por fim, expressão artística. Daqui decorre, que todas as famílias atribuem importância à estimulação da linguagem,

ainda que em 16.7% dos casos (n=1) sejam colocadas condições. As condições colocadas podem estar relacionadas com a associação do conceito de estimulação de competências facilitadoras da leitura e escrita ao processo de ensino/aprendizagem formal, uma vez que a literatura indica a existência de alguma pressão social no sentido de iniciar esse processo precocemente, ou seja, ainda durante o período de EPE (Delgado & Sancho, 2014). De seguida, apresenta-se o gráfico resultante da análise de conteúdo realizada (figura 22).

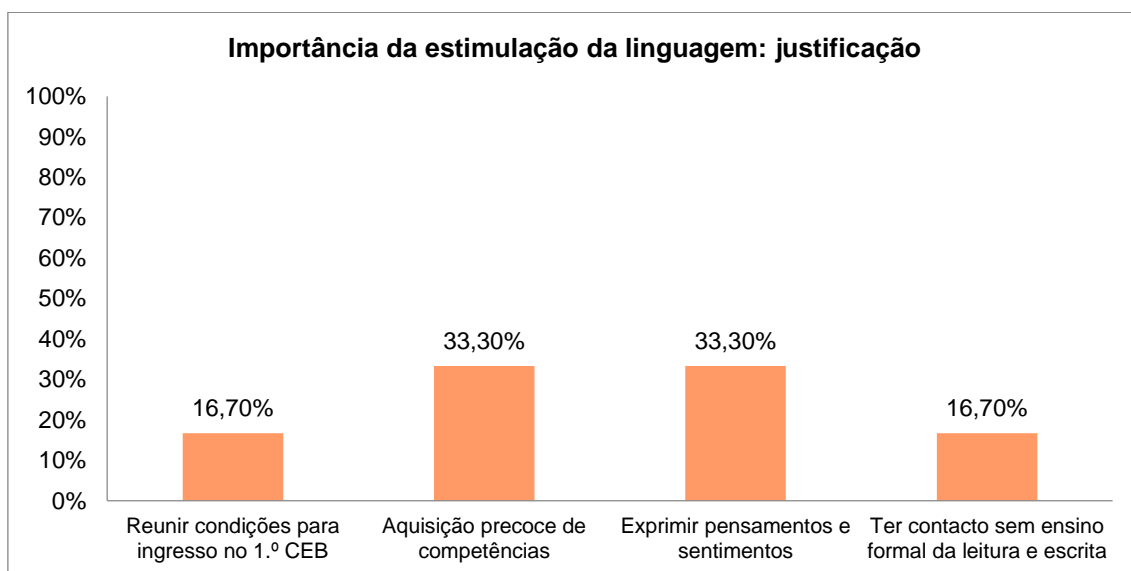


Figura 22: Importância da estimulação da linguagem: justificação.

Todas as famílias referem a sua colaboração com o JI. Após a análise de conteúdo, verifica-se que as justificações mais comuns se relacionam com a correção do discurso da criança e ler histórias (21.4%, n=3), bem como realizar jogos e conversar (14.3%, n=2) (figura 23).

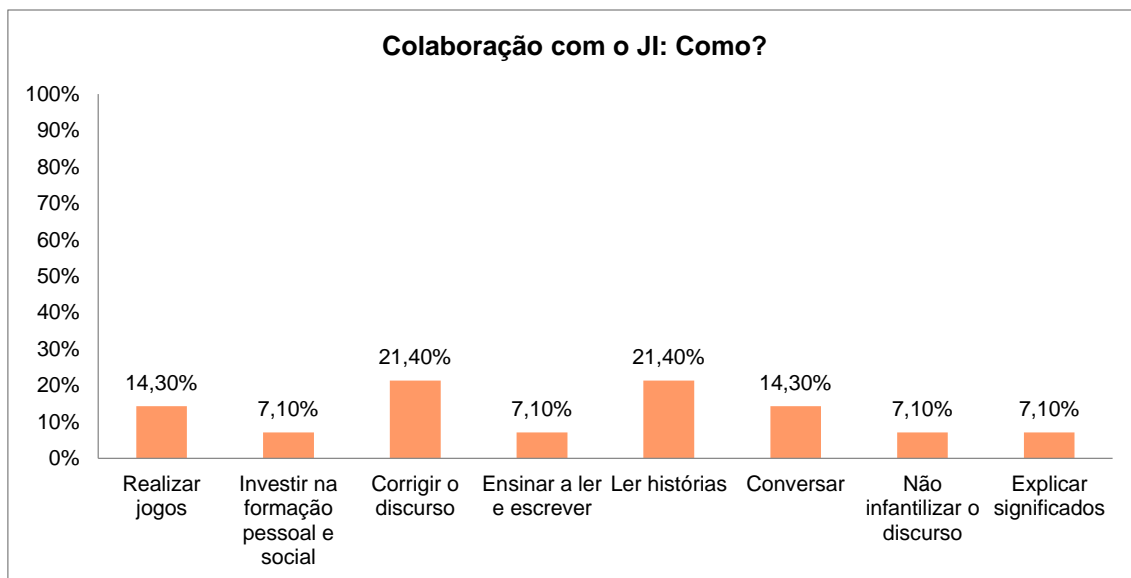


Figura 23: Colaboração com o JI: Como?

Deste modo, considerando a variabilidade de respostas quanto ao modo como as famílias colaboram com o JI, é possível identificar como denominador comum, a noção de parceria e partilha entre famílias e JI, em que as primeiras, através das suas respostas, se revelam elementos ativos no processo de desenvolvimento das suas crianças, nos diferentes contextos em que se movem.

5.2. Avaliação de Processo [Cumprimento dos Objetivos Intermédios Relativos às Sessões] – Observação e Registos

A avaliação de processo corresponde à análise da resposta que o grupo experimental facultou durante o período de implementação do ComFLE (Apêndice N). Cada uma das oito sessões dinamizadas tem associado um conjunto de objetivos que se pretendiam alcançar no decorrer da mesma. Esta secção destina-se à análise da taxa de sucesso dos participantes em relação a esses mesmos objetivos.

A análise que será realizada nesta secção tornou-se possível através da análise dos registos videográficos e da observação direta participante ativa. Deste modo, em cada sessão, após a organização do material construído especificamente para a dinamização da mesma, posicionado um aparelho fotográfico/videográfico, com o intuito de registar o máximo de informação possível para posterior análise.

Relativamente à área da semântica, foi objetivo do programa a identificação de elementos pertencentes a diferentes categorias semânticas. No caso da categoria “transportes”, registou-se 100% (n=4) de acerto. Quanto a elementos relacionados com as profissões, houve também 100% (n=18) de acerto.

Quanto à nomeação de elementos pertencentes a diferentes categorias semânticas, apresenta-se a tabela 1 que ilustra a taxa de sucesso referente a este

objetivo. Importa mencionar que os dados a sombreado representam melhorias ao nível do desempenho dos participantes.

Tabela 1

Nomeação de elementos pertencentes a diferentes categorias semânticas

	1.ª Ronda			2.ª Ronda		
	Nomeou sem ajuda	Nomeou com ajuda	Não nomeou	Nomeou sem ajuda	Nomeou com ajuda	Não nomeou
Fruta	74.2% (n=23)	3.2% (n=1)	22.6% (n=7)	85.7% (n=6)	14.3% (n=1)	0% (n=0)
Animais	91.7% (n=33)	0% (n=0)	8.3% (n=3)	91.7% (n=33)	0 (0%) (n=0)	8.3% (n=3)
Roupa	82.1% (n=23)	0 % (n=0)	17.9% (n=5)	-----	-----	-----
Transportes	100% (n=6)	0 % (n=0)	0 % (n=0)	-----	-----	-----
Partes da casa	100% (n=3)	0 % (n=0)	0 % (n=0)	-----	-----	-----
Elementos das partes da casa	64% (n=16)	0 % (n=0)	36% (n=9)	-----	-----	-----
Móveis	40% (n=6)	0% (n=0)	60% (n=9)	100% (n=7)	0% (n=0)	0% (n=0)
Profissões	75% (n=9)	0% (n=0)	25% (n=3)	-----	-----	-----
Profissões (objetos relacionados)	70% (n=7)	0% (n=0)	30% (n=3)	-----	-----	-----

Ao comparar o desempenho dos participantes ao longo da implementação do ComFLE, em relação à avaliação inicial realizada, destaca-se a melhoria significativa nas três categorias semânticas que não correspondem ao vocabulário utilizado com

mais frequência, no quotidiano das crianças. Deste modo, o grupo obteve 75% de sucesso na nomeação de profissões (n=9), 40% de sucesso (n=6) na nomeação de móveis na primeira ronda de trabalho, melhorando o desempenho para 100% de sucesso (n=7) na ronda seguinte. Por fim, os participantes alcançaram 100% de sucesso (n=6) na nomeação de transportes.

Relativamente à evocação do termo supraordenado (hiperónimos), foram recolhidos os dados constantes na tabela 2. Os dados a sombreado correspondem a melhoria de desempenho em relação à avaliação inicial.

Tabela 2

Evocação de categorias semânticas.

	Evocou	Não evocou
Animais	100% (n=6)	0% (n=0)
Roupa	100% (n=2)	0% (n=0)
Transportes	60% (n=3) 5.ª Sessão: 100% (n=3)	40% (n=2) 5.ª Sessão: 0% (n=0)
Partes da casa & Móveis	100% (n=7)	0% (0)
Profissões	60% (n=3) 7.ª Sessão: 100% (n=5) 4.ª Sessão: 100% (n=7)	40% (n=2) 7.ª Sessão: 0% (n=0) 4.ª Sessão: 0% (n=0)
Categorias diversas (revisões)	6.ª Sessão: 100% (n=5) 7.ª Sessão: 100% (n=3) 8.ª Sessão: 100% (n=5)	6.ª Sessão: 0% (n=0) 7.ª Sessão: 0% (n=0) 8.ª Sessão: 0% (n=0)

A partir da análise da tabela, denota-se uma melhoria considerável da evocação das categorias semânticas “transportes” e “móveis” em que, durante a avaliação inicial, foi verificado total insucesso e, durante a implementação do programa atingiu uma taxa de 100% de sucesso para ambas as categorias (no caso dos transportes iniciou-se com 60% de sucesso).

Ainda no que se refere à área da semântica, foi também explorada a nomeação das partes da casa e de objetos relacionados com as profissões. Na primeira, os participantes obtiveram 100% de sucesso (n=3), tal como na segunda (n=18).

Importa salientar que, face às oportunidades de ensino/aprendizagem criadas, surgiram diferentes contributos por parte dos participantes, dos quais se destacam: a evocação de elementos pertencentes às categorias semânticas “roupa” (10 elementos)

e “transportes” (5 elementos), a evocação das quatro partes da casa, a associação dos transportes ao local onde circulam (85.7% de acerto, n=6), nomeação de elementos pertencentes a diferentes categorias semânticas com uma taxa de sucesso de 85.7% (n=6) na 4.ª sessão, bem como a evocação de diferentes categorias semânticas com uma taxa de sucesso correspondente a 100%.

Atendendo à estimulação da vertente fonológica da linguagem, foi possível recolher os dados constantes na tabela 3.

Tabela 3

Desempenho em tarefas de consciência fonológica.

	Acerto sem ajuda	Acerto com ajuda	Erro
Identificação da palavra mais curta ou comprida.	85.7% (n=12)	0% (n=0)	14.3% (n=2)
86.7% (n=13)			
Segmentação frásica	26.7% (n=4)	60% (n=9) [Modelo ocasional de colega]	13.3% (n=2)
Identificação de palavras que constituem a frase	100% (n=7)	0% (n=0)	0% (n=0)
Reorganização frásica	60% (n=3)	0% (n=0)	40% (n=2)
Omissão frásica	88.9% (n=8)	0% (n=0)	11.1% (n=1)
Adição frásica	80% (n=8)	0% (n=0)	20% (n=2)
Substituição frásica	100% (n=8)	0% (n=0)	0% (n=0)
Segmentação e contagem silábica	100% (n=5)	0% (n=0)	0% (n=0)

	58.8% (n=10)		41.2% (n=7)
Identificação da sílaba final	52.9% (n=9) 5. ^a Sessão: 100% (n=9) 6. ^a Sessão: 50% (n=1) 8. ^a Sessão: 100% (n=3)	5.9% (n=1)	5. ^a Sessão: 0% (n=0) 6. ^a Sessão: 50% (n=1) 8. ^a Sessão: 0% (n=0)
	100% (n=16)		
Identificação da sílaba inicial	87.5% (n=14) 5. ^a Sessão: 100% (n=4) 6. ^a Sessão: 100% (n=2) 8. ^a Sessão: 100% (n=2)	12.5% (n=2)	5. ^a Sessão: 0% (n=0) 6. ^a Sessão: 0% (n=0) 8. ^a Sessão: 0% (n=0)
Identificação/nomeação de palavras de igual sílaba inicial	93.75% (n=15)	0% (n=0)	6.25% (n=1)
Identificação/nomeação de palavras de igual sílaba final	80% (n=12)		20% (n=3)
	53.3% (n=8)	26.7% (n=4)	
Omissão da última sílaba da palavra^a	66,6% (n=8)		33.3% (n=4)
	58.3% (n=7)	8.3% (n=1)	
Omissão da primeira sílaba da palavra	41.7% (n=5)	0% (n=0)	58.3% (n=7)
Adição da sílaba final	50% (n=3)		50% (n=3)
	33.3% (n=2)	16.7% (n=1)	
Adição da sílaba inicial	100% (n=4)	0% (n=0)	0% (n=0)
Inversão silábica^b	75% (n=15)	0% (n=0)	25% (n=5)
Substituição da sílaba final^c	75% (n=3)	0% (n=0)	25% (n=1)

Substituição da sílaba		100% (n=3)		
inicial	66.7% (n=2)	33.3% (n=1)	0% (n=0)	

Nota. ^a Considerando a percentagem correspondente ao número de acertos, importa salientar que 87.5% dos casos (n=7) acederam ao significado da palavra, ao contrário dos restantes 12.5% (n=1). ^b Considerando a percentagem correspondente ao número de acertos, importa salientar que 46.7% dos casos (n=7) acederam ao significado da palavra, ao contrário dos restantes 53.3% (n=8). ^c Considerando a percentagem correspondente ao número de acertos, importa salientar que 66.7% dos casos (n=2) acederam ao significado da palavra, ao contrário dos restantes 33.3% (n=1).

Ao analisar os dados da tabela 3, em comparação com os resultados obtidos aquando da avaliação inicial, é possível perceber a melhoria de desempenho dos participantes nos diferentes itens alvo de intervenção (melhorias destacadas a sombreado na tabela). Ou seja, a percentagem de acerto aumentou em todas as tarefas relacionadas com a consciência fonológica, tanto ao nível da consciência da palavra como da consciência silábica.

No entanto, ao atentar na taxa correspondente ao número de acertos verificado nas tarefas de omissão, inversão e substituição silábica, é curioso verificar que em 12.5%, 53.3% e 33.3% das situações (respetivamente), apesar dos participantes terem sucesso na manipulação de unidades silábicas, não acedem ao significado da palavra resultante dessa manipulação. Deste modo, e ao estabelecer um paralelismo com a via fonológica da leitura, que implica que o acesso à pronúncia de determinada palavra seja fruto da relação fonema/grafema e pela construção da palavra a partir dessa mesma sequência fonémica (Simões & Martins, 2018), verifica-se que as crianças apresentam dificuldades nesta via fonológica, uma vez que não conseguem descodificar o significado da palavra após a modificação da sequência silábica inicialmente presente. Este fenómeno pode ainda ser explicado pelo facto das crianças apresentarem mais dificuldade no acesso ao significado da nova palavra formada quando a sua construção implica ajustes, a nível fonémico, em cada sílaba manipulada. Tome-se como exemplo a palavra [tɔgɐ] que, em tarefa de inversão silábica, é frequentemente apresentada pelas crianças como (gató/ ([gɛtɔ]), ao invés do acesso imediato a uma palavra pertencente ao seu léxico, a saber, /gato/ ([gatu]). Ou seja, a criança desempenhou a tarefa de inversão silábica que lhe foi solicitada, mas não fez os ajustes necessários ao nível das vogais para perceber o significado da palavra que foi formada. Deste modo, poderá constatar-se a existência de lacunas ao nível da consciência fonémica. Neste ponto, será interessante ressaltar que, aquando do momento da avaliação inicial houve apenas uma situação em que um dos participantes realizou uma tarefa de inversão silábica sem acesso ao significado. No

entanto, no momento de pós avaliação, vários participantes (Sujeitos 1, 2 e 5) mostraram-se capazes de realizar tarefas de inversão silábica mas nem sempre com acesso ao significado. Estes resultados podem indicar que os participantes apreenderam e automatizaram o procedimento associado à tarefa que lhes foi solicitada, mas mantiveram dificuldades ao nível da consciência fonémica, que não foi trabalhada ao longo do ComFLE, e os impediu de acederem ao léxico rapidamente para descodificação semântica da palavra construída. Face ao exposto, poderia tornar-se interessante a avaliação desta competência com duas listas diferentes de palavras, uma em que seriam necessários ajustes fonémicos para acesso ao significado, e outra em que esse processo não fosse necessário. Estas são considerações que se entendem relevantes, cuja análise decorreu das sessões de implementação do ComFLE, e que nos indica a necessidade da continuidade do investimento ao nível das competências de consciência fonológica, nos seus diferentes níveis de complexidade.

A competência relacionada com a velocidade de nomeação foi estimulada de um modo mais efetivo nas sessões destinadas aos temas “animais”, “transportes”, “móveis” e “profissões”. A média da velocidade de nomeação calculada foi de 13.8 palavras por minuto no caso das “profissões”, 15.2 palavras por minuto nos “móveis”, 27.4 palavras por minuto nos “animais” e 37.8 palavras por minuto nos “transportes”. Deste modo, ao analisar a avaliação inicial, verificou-se um aumento transversal do número de palavras nomeadas por minuto em todas as categorias semânticas exploradas.

Após a análise do desempenho dos participantes aquando da implementação do ComFLE, torna-se importante não só perceber as evoluções sentidas face à avaliação prévia à implementação do programa, mas também face à avaliação posterior que será discutida na secção seguinte. De facto, no que diz respeito às competências de consciência fonológica, de um modo geral, as crianças apresentam melhores resultados durante a avaliação de processo (momento da implementação do ComFLE) do que na avaliação final. Estes dados permitem uma reflexão acerca do modo como o desempenho das crianças é avaliado. Acosta et al. (2006) referem que as competências linguísticas podem ser avaliadas através de testes padronizados, escalas de desenvolvimento, observação do comportamento e testes não padronizados. Ao recorrer a uma avaliação dita informal, como poderia ser exemplo a observação do comportamento ou provas não padronizadas, permite-se que seja realizada uma descrição mais exata do real nível de desenvolvimento linguístico da criança (Acosta et al., 2006). Em suma, na avaliação de processo, as crianças encontravam-se num contexto familiar, junto de materiais que lhes eram apelativos e a

desenvolver atividades que permitiam a sua espontaneidade, interação e criação de oportunidades de aprendizagem. Estas condições, em detrimento da avaliação com recurso a provas padronizadas, em registo de um para um, num espaço mais controlado, tornaram possível o acesso às reais competências dos participantes neste estudo.

Por fim, nesta avaliação de processo, torna-se preponderante a referência às atividades criadas para a continuidade da estimulação de competências em contexto familiar. No final de cada sessão de intervenção, foi distribuído um envelope/caixa com uma atividade lúdica diretamente relacionada com os conteúdos explorados no decorrer dessa mesma sessão. Cada atividade tornava necessária a colaboração das famílias para a sua concretização. No início de cada sessão, as crianças eram auscultadas no sentido de perceberem se tinham, ou não, realizado as tarefas propostas. Deste modo, verifica-se que foram realizadas 71.1% (n=32) das atividades propostas, sendo que apenas 28.9% (n=13) não foram concretizadas (figura 24).

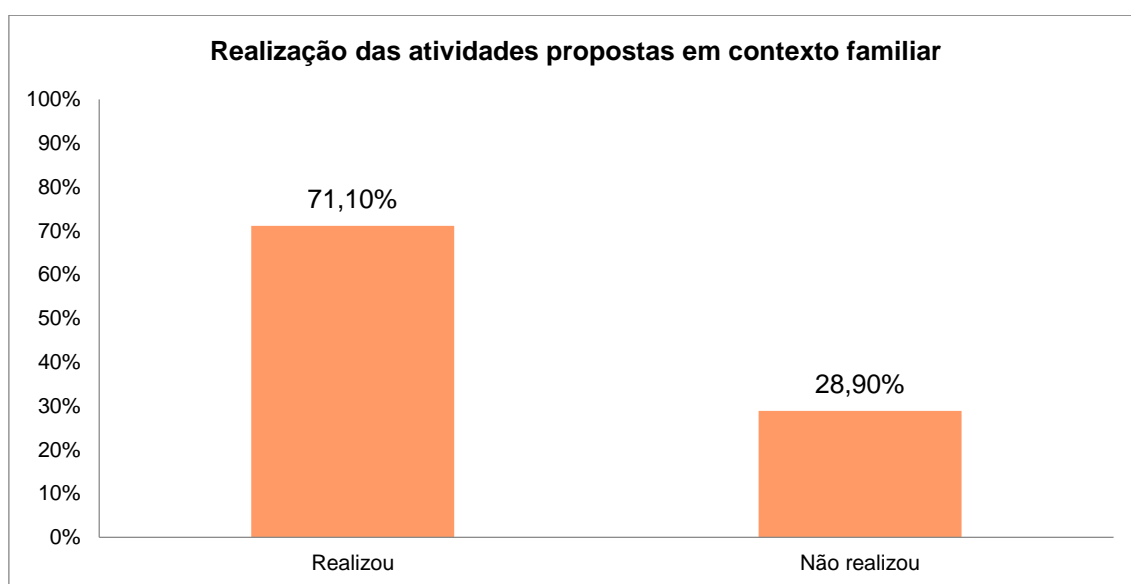


Figura 24: Realização das atividades propostas em contexto familiar.

A partilha de atividades com as crianças para desenvolvimento em contexto familiar, com o propósito de informar os pais e, simultaneamente, capacitá-los no que se refere às competências estimuladas em contexto de JI, tornou-se um ponto fulcral no decorrer deste projeto. São vários os autores que reconheceram o impacto da família no desenvolvimento e aprendizagem das suas crianças (Andolfi, 1984, Bernheimer & Keogh, 1995, Bronfenbrenner, 1979, 1987, Carter & McGoldrick, 1989, Dunst, 2000, Guralnick, 2001, Palacios & Rodrigo, 1998, Perpiñán, 2009, Sameroff,

1983, 2009, cit. por García-Grau, McWilliam, Martínez-Rico & Grau-Sevilla, 2018), considerando-se por isso essencial o seu envolvimento neste processo.

Considera-se ainda pertinente mencionar alguns aspetos cuja mensuração se torna mais difícil, nomeadamente o entusiasmo manifestado pelas crianças nas diferentes atividades propostas. É prática comum, no JI em que foi desenvolvido o projeto, pequenos grupos de crianças saírem do contexto de sala para atividades específicas. Deste modo, o grupo identificou-se rapidamente com as atividades desenvolvidas e eram autónomos na sua organização para sair da sala, manifestando vontade de iniciar rapidamente as atividades. A Educadora de Infância responsável pelo grupo descreve este comportamento como “...eles tinham a mola.”, referindo-se ao facto do grupo deixar tão rapidamente quanto possível a tarefa que tinha em mãos para fazer a transição para a sessão do ComFLE. Deste modo, entende-se que a resposta por parte das crianças poderá refletir a sua segurança e envolvimento efetivo no desenvolvimento do programa. Ao longo da implementação do ComFLE e tendo em conta a avaliação de processo que está a ser realizada nesta secção, destaca-se o contacto pontual e casual com alguns elementos das famílias das crianças, sendo possível constatar que a perceção que detinham acerca do programa não estava associada aos esclarecimentos que lhes haviam sido prestados previamente, oralmente e por escrito, mas sim às atividades que os seus filhos partilhavam consigo, em contexto familiar. Deste modo, viu-se clarificada a importância de criar pontes efetivas com a família porque é através da materialização dessas pontes que cresce o seu envolvimento, entendimento, participação. Estas interações eram facilmente descritas pelas crianças quando indicavam com quem tinham brincado, em que momento ou local, ou até as negociações que fizeram para o desenvolvimento das tarefas propostas.

Ainda nesta secção, por se destinar à avaliação do processo, considera-se pertinente abordar a importância do cruzamento de diferentes áreas do saber, no decorrer da implementação do ComFLE, como são exemplo as enumeradas nas OCEPE, a saber, área da formação pessoal e social, área de expressão e comunicação (educação motora, artística, música, linguagem oral e abordagem à escrita, matemática) e área do conhecimento do mundo (Silva et al., 2016). Durante a implementação do programa, tornou-se interessante perceber como a presença de atividades que, de alguma forma, se relacionam com diferentes áreas de desenvolvimento e aprendizagem, pareceram revelar-se benéficas para o envolvimento e participação de todas as crianças. Além da oportunidade de estimular competências diversas, foi garantido que os objetivos definidos não surgissem de forma isolada, mas sim em articulação com diferentes áreas, uma vez que também a

criança deve ser encarada sob uma perspetiva holística. Além disso, todas as crianças, com as suas especificidades, tiveram oportunidade de explorar o seu potencial em atividades diferentes. O conceito de interdisciplinaridade sustenta-se na vontade de colaboração, cooperação e diálogo, procurando reconhecer as relações de interdependência e romper as fronteiras entre as diferentes áreas de desenvolvimento e aprendizagem (Gattás & Furegato, 2007). Deste modo, considerou-se que o ComFLE valorizou esta relação entre diferentes áreas do saber.

5.3. Avaliação Final de Competências [Facilitadoras da Leitura e Escrita em Crianças de Idade Pré-escolar] nos Grupos em Estudo – ALPE, TICL, ACLLE, INP (Itens Não Padronizados), Inquéritos por Entrevista e Questionário

5.3.1. Avaliação Final dos Grupos Experimental e de Controlo

Esta secção destina-se à apresentação e discussão dos dados recolhidos aquando da avaliação final dos participantes (grupo experimental e grupo de controlo), bem como nos momentos de entrevista à Educadora de Infância e questionários às famílias do grupo experimental. Deste modo, estes resultados representam a consequência do trabalho desenvolvido ao longo da implementação do ComFLE.

No que diz respeito à vertente semântica da linguagem, e no que se refere às competências avaliadas e estimuladas durante a implementação do ComFLE, verifica-se que ambos os grupos em estudo – experimental e controlo – apresentaram a máxima taxa de sucesso na identificação de elementos pertencentes a diferentes categorias semânticas (figura 25). Ao analisar os resultados, no momento pós-teste, na tarefa de nomeação de elementos de diferentes categorias semânticas, é possível verificar que o grupo experimental apresenta melhores resultados na categoria semântica “roupa”, enquanto o grupo de controlo se destaca nas categorias semânticas “transportes” e “profissões”, sendo que nas restantes (“fruta” e “animais”) têm igual desempenho (figura 26). Importa salientar que, estatisticamente, existem diferenças significativas entre os grupos na nomeação de elementos pertencentes à categoria semântica “profissões”, em que a média de acerto do grupo de controlo é superior à verificada no grupo experimental ($\text{sig}=0.043$). Relativamente à identificação de hiperónimos, ambos os grupos apresentaram a máxima taxa de sucesso (figura 27). Na nomeação dos mesmos, o desempenho do grupo experimental é melhor na nomeação dos hiperónimos “transportes” e “móveis” (figura 28). Efetivamente, na análise global desta competência existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de controlo e experimental ($\text{sig}=0.019$), em que a média de acerto do grupo experimental é superior à do grupo de controlo. Por fim, no que se refere à evocação de elementos de diferentes categorias semânticas, também designados

hipónimos, o grupo experimental apresenta um desempenho melhor que o grupo de controlo nas categorias “profissões” e “móveis”, sendo que nas restantes o desempenho é o mesmo em ambos os grupos (figuras 29 e 30). Deste modo, e atendendo ao desempenho global nesta tarefa, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas ($\text{sig}=0.042$), em que a média de acerto do grupo experimental foi superior à média do grupo de controlo.

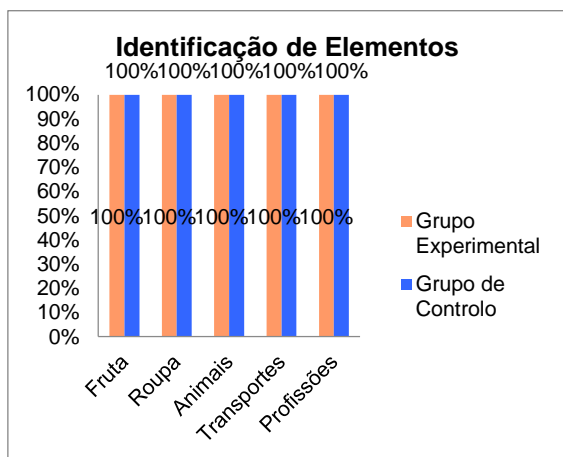


Figura 25: Identificação de elementos de diferentes categorias semânticas (TL – ALPE: item 1).

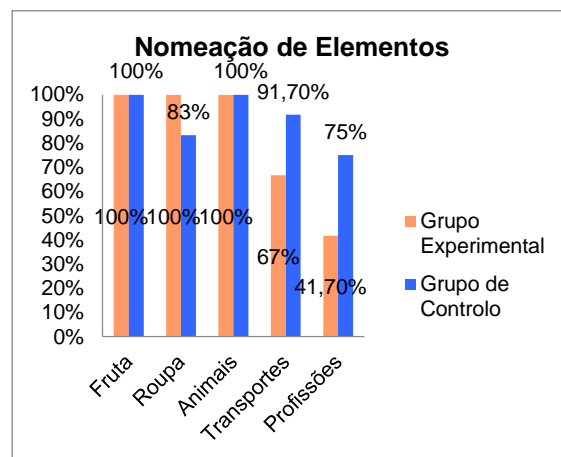


Figura 26: Nomeação de elementos de diferentes categorias semânticas (TL – ALPE: item 1).

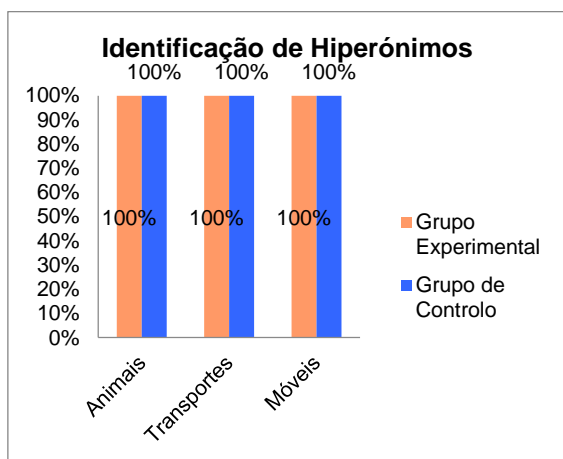


Figura 27: Identificação do termo supraordenado (identificação de hiperónimos) (TL – ALPE: item 6).

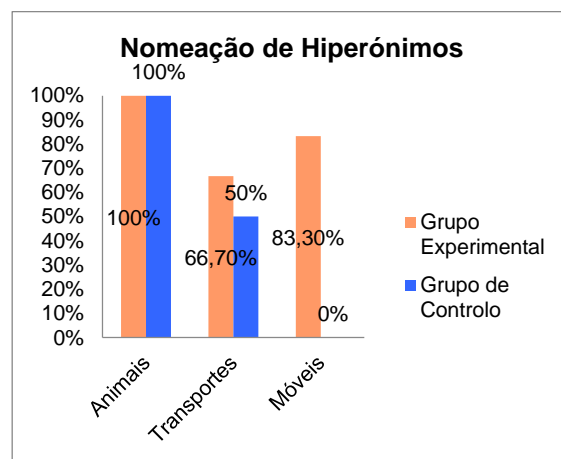


Figura 28: Nomeação do termo supraordenado (nomeação de hiperónimos) (TL – ALPE: item 6).

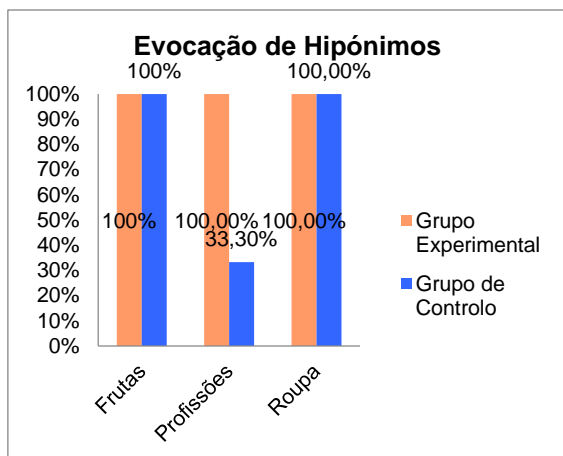


Figura 29: Evocação de elementos pertencentes a diferentes categorias semânticas (hipónimos) (TL – ALPE: item 5).

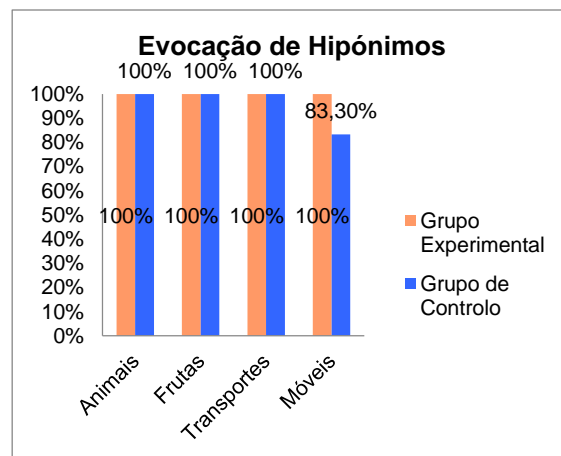


Figura 30: Evocação de elementos pertencentes a diferentes categorias semânticas (TICL: item D).

Além da comparação entre o desempenho do grupo experimental e de controlo no momento de pós-teste, considera-se relevante perceber as diferenças verificadas, de modo independente, em cada um dos grupos, entre a avaliação inicial e final. Deste modo, e atendendo à área da semântica, no grupo experimental, verificaram-se diferenças significativas na evocação de palavras pela categoria/termo supraordenado (uso de hipónimos) (sig=0.038 no *Teste de Linguagem – ALPE* e sig=0.025 no *Teste de Identificação de Competências Linguísticas*), uma vez que, em ambas as situações, 5 sujeitos melhoraram o seu desempenho e 1 sujeito manteve-o. Foram também verificadas diferenças estatisticamente significativas na evocação de categorias semânticas (uso de hiperónimos) (sig=0.034), em que 5 sujeitos melhoraram o seu desempenho e 1 manteve. O grupo de controlo não teve mudanças estatisticamente significativas em nenhuma das variáveis em estudo (tabela 4).

Tabela 4

Estatística Inferencial: Semântica

Itens	GE	GC
	Teste Wilcoxon	Teste Wilcoxon
Identificação de elementos	1	1
Nomeação de elementos	0.480	0.257
Identificação do termo supraordenado	1	1
Evocação do termo supraordenado	0.034	1
Evocação de elementos pertencentes a diferentes categorias semânticas (ALPE)	0.038	0.564

Ao analisar os dados estatísticos acima apresentados, é possível verificar que as diferenças estatisticamente significativas se relacionam com competências de evocação. Por outro lado, as tarefas que não sofreram variações com impacto visível correspondem a tarefas de identificação e nomeação. Segundo Reinharttsen et al. (2019), crianças com um desenvolvimento de linguagem típico, tendem a compreender um conjunto de palavras maior e com estruturas linguísticas mais complexas do que aquele que produzem. Deste modo, uma das explicações que poderemos deduzir dos resultados encontrados, centra-se no facto das competências de identificação, correspondentes ao vocabulário recetivo, já estarem presentes, sem necessidade de estimulação adicional, bem como a nomeação, uma vez que existe uma pista visual que auxilia o processo de resposta e os vocábulos em avaliação correspondem, maioritariamente, a elementos do quotidiano das crianças. Por outro lado, as tarefas que exigem evocação, correspondentes à linguagem expressiva, poderão ter representado uma área com maior potencial de evolução e, conseqüentemente, respondido à implementação do ComFLE mais positivamente.

Atendendo agora à vertente fonológica, quanto à consciência da palavra, relativamente à tarefa de segmentação frásica, o grupo experimental apresentou melhor resultado do que o grupo de controlo (figura 31). No que diz respeito à manipulação frásica, o grupo experimental destacou-se positivamente em todos os itens avaliados (ordenação, omissão, adição e substituição) (figura 32). Por fim, quanto à identificação de palavras curtas e compridas, o grupo experimental teve maior taxa de sucesso em relação ao grupo de controlo (figura 33).

Quanto ao nível silábico de consciência fonológica, o grupo experimental apresentou um melhor desempenho na identificação de palavras com a mesma sílaba final, enquanto o grupo de controlo se destacou no caso de terem a mesma sílaba inicial (figura 34). No caso das tarefas de segmentação silábica e respetiva contagem de sílabas, o grupo experimental demonstrou um melhor desempenho (figura 35). Quanto às tarefas de manipulação silábica, o grupo experimental teve melhores resultados na omissão da sílaba final, adição e substituição da sílaba inicial e final e inversão silábica (figuras 36, 37, 38 e 39).

Ao comparar o grupo experimental e de controlo, no momento de pós-teste, e no que se refere às competências de consciência fonológica, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na identificação de palavras com a mesma sílaba inicial (sig=0.045), na omissão da sílaba final (sig=0.002), na adição da sílaba final

(sig=0.007) e identificação de palavras pela sílaba inicial (sig=0.026), sendo que em todas as situações a média de acerto do grupo experimental foi superior à do grupo de controle.

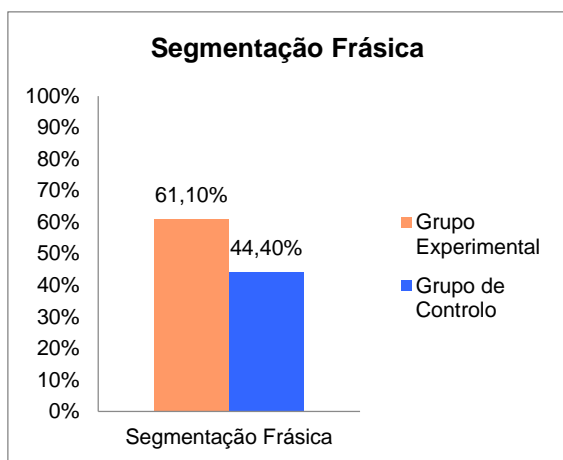


Figura 31: Segmentação Frásica (TICL: item R)

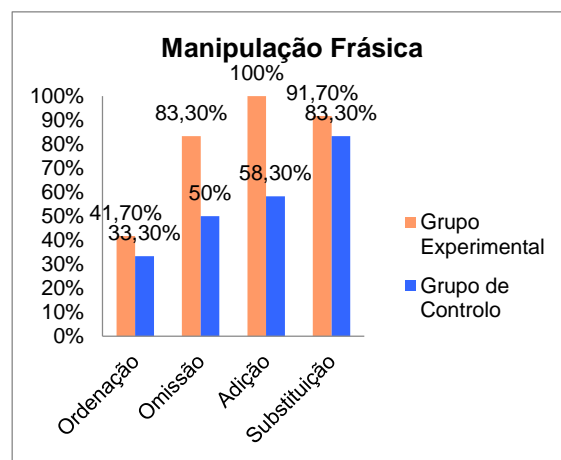


Figura 32: Manipulação Frásica (Itens Não Padronizados).

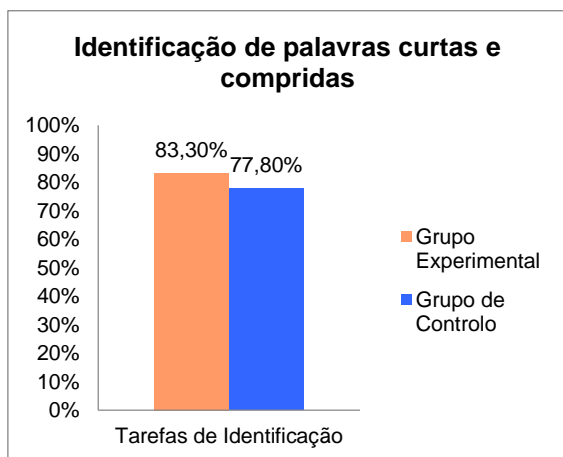


Figura 33: Identificação de palavras curtas e compridas (Itens Não Padronizados).

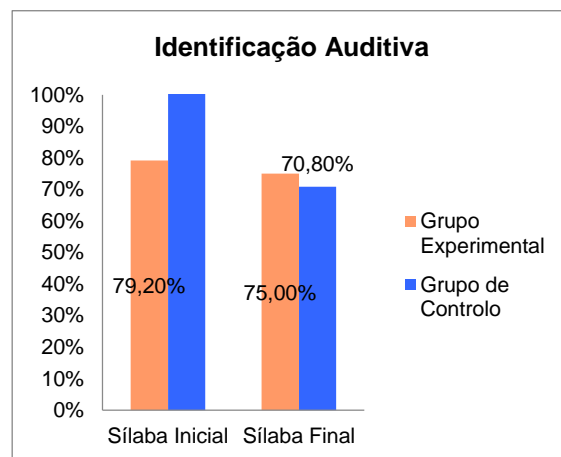


Figura 34: Identificação auditiva de palavras que contêm a mesma sílaba inicial ou final (TICL: item S).

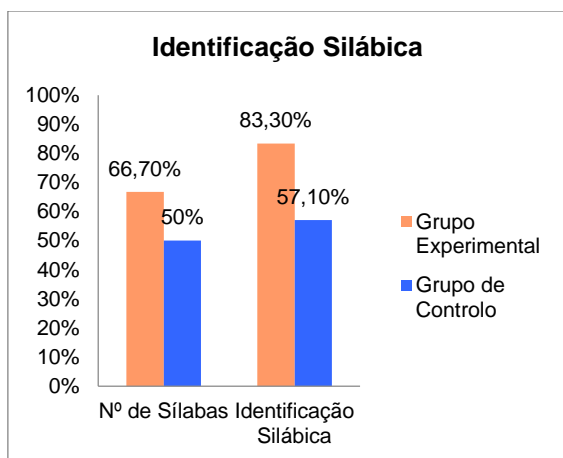


Figura 35: Segmentação e contagem de sílabas (ACLL: item 2a).

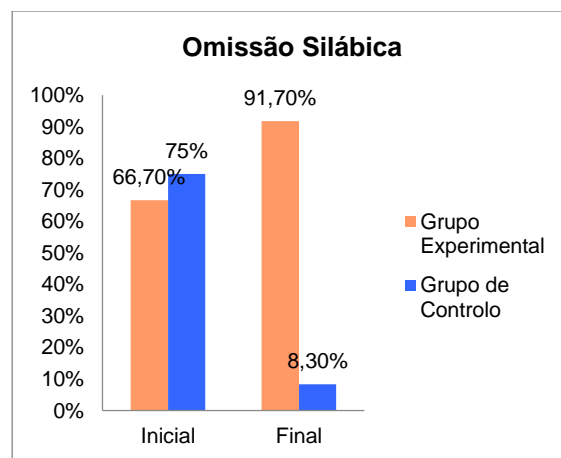


Figura 36: Omissão silábica (ACLL: item 2c).

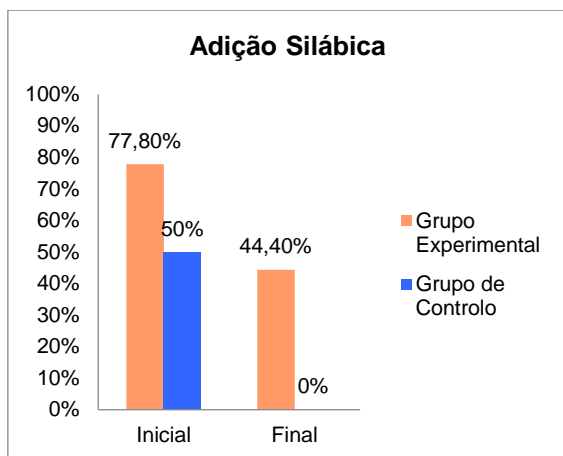


Figura 37: Adição silábica (ACLLE: item 2e)).

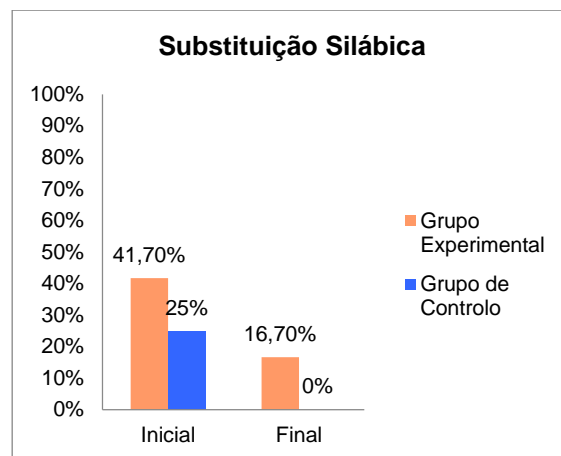


Figura 38: Substituição silábica (ACLLE: item 2d)).

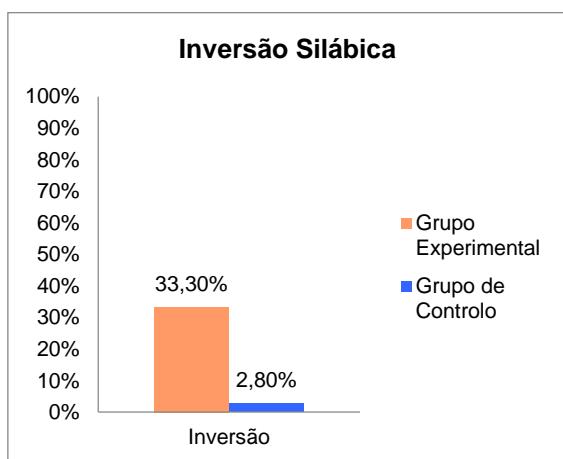


Figura 39: Inversão silábica (ACLLE: item 14b)).

Ao comparar o desempenho na área da fonologia, de cada um dos grupos, de modo independente, entre os momentos do pré e pós-teste, verificaram-se, no caso do grupo experimental, diferenças estatisticamente significativas: na omissão de palavras na frase ($\text{sig}=0.034$), uma vez que 5 sujeitos melhoraram o seu desempenho e 1 manteve; na substituição de palavras na frase, ($\text{sig}=0.038$), uma vez que 5 sujeitos melhoraram o seu desempenho e 1 sujeito manteve; na identificação de palavras que começam pela mesma sílaba ($\text{sig}=0.020$), em que todos os sujeitos melhoraram o seu desempenho; na identificação de palavras que acabam com a mesma sílaba ($\text{sig}=0.017$), em que a média de acerto após a implementação do ComFLE foi superior à média anterior a essa intervenção; na omissão da sílaba inicial ($\text{sig}=0.046$), em que 4 sujeitos melhoraram o seu desempenho e 2 mantiveram; na omissão da sílaba final ($\text{sig}=0.024$), em que todos os sujeitos melhoraram o desempenho; na adição da sílaba inicial ($\text{sig}=0.010$), em que a média de acerto após a intervenção foi superior à verificada antes da mesma; na adição da sílaba final ($\text{sig}=0.038$), uma vez que 5

sujeitos melhoraram o seu desempenho e 1 manteve; e na identificação de palavras pela sílaba inicial ($\text{sig}=0.013$), em que a média de acerto após a intervenção foi superior à média antes da mesma. Por outro lado, no caso do grupo de controlo, não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das variáveis em estudo (tabela 5).

Tabela 5

Estatística Inferencial: Fonologia

Itens	GE		GC	
	Teste Wilcoxon	Teste T de Pares	Teste Wilcoxon	Teste T de Pares
Segmentação Frásica	0.157	-----	-----	0.415
Ordenação de palavras na frase	0.102	-----	0.414	-----
Omissão de palavras na frase	0.034	-----	0.059	-----
Adição de palavras na frase	0.059	-----	0.102	-----
Substituição de palavras na frase	0.038	-----	0.414	-----
Identificação de palavras com a mesma sílaba inicial	0.020	-----	1	-----
Identificação de palavras com a mesma sílaba final	-----	0.017	0.564	-----
Identificação Auditiva – Segmentação silábica	0.317	-----	1	-----
Identificação Auditiva – Contagem de sílabas	0.564	-----	0.741	-----
Inversão silábica	0.066	-----	0.317	-----
Omissão da sílaba inicial	0.046	-----	1	-----
Omissão da sílaba final	0.024	-----	0.157	-----
Substituição da sílaba inicial	1	-----	0.157	-----
Substituição da sílaba final	0.157	-----	1	-----
Adição da sílaba inicial	-----	0.010	-----	0.415
Adição da sílaba final	0.038	-----	0.317	-----
Identificação de palavras pela sílaba inicial	-----	0.013	-----	0.465

A literatura indica um crescendo de complexidade quando se trata de competências de consciência fonológica. Primeiramente, surge a consciência dos sons do ambiente, seguido da consciência da palavra, silábica, intrassilábica (rima) e, por fim, a consciência fonémica. Esta última corresponde às tarefas de maior complexidade (Mihai et al., 2016). Ao analisar este crescendo de complexidade, seria expectável que os sujeitos que integram a amostra da presente investigação, apresentassem um melhor desempenho em tarefas de consciência da palavra, em

detrimento de tarefas de consciência silábica. No entanto, no caso do grupo experimental, foram verificadas diferenças estatisticamente significativas em variáveis de ambos os níveis de consciência fonológica explorados (palavra e sílaba) mas o impacto positivo surgiu em mais variáveis de consciência silábica. Este fenómeno poderá ser explicado pelo facto de ser possível que as crianças precisem do conhecimento silábico para entender, em profundidade, o conceito de palavra (Mesmer & Williams, 2015). Num estudo realizado pelo mesmo autor, foi colocada a possibilidade da consciência silábica influenciar indiretamente o conceito de palavra através do conhecimento das letras e sons. Deste modo, o contínuo de complexidade iniciaria com a consciência silábica (fusão, segmentação e omissão), consciência fonémica (fusão e nomeação de letras) e terminaria com a consciência da palavra (procura de palavras e apontar/seguir com o dedo) (Mesmer & Williams, 2015). Importa acrescentar que, segundo Santos e Barrera (2017), a sílaba pode ser considerada uma unidade fonológica natural e, como tal as competências que exigem o seu isolamento e manipulação representam um menor grau de dificuldade e, conseqüentemente, precedem os restantes níveis. Deste modo, poderá assumir-se como uma explicação dos resultados encontrados, o facto da consciência silábica enquadrar um conjunto de tarefas com menor grau de complexidade e grande relevância para sustentar competências futuras, tendo sido possível verificar diferenças positivas, no grupo experimental, após a implementação do ComFLE. Simultaneamente, os sujeitos conseguiram iniciar resposta a tarefas mais complexas, relacionadas com a consciência da palavra, que se configurarão como atividades menos intuitivas.

Por fim, ao analisar a avaliação da velocidade de nomeação, verificou-se que o grupo experimental nomeou mais palavras por minuto, em relação ao grupo de controlo, nas categorias “roupa” e “móveis”, sendo que nas restantes, o grupo de controlo obteve um melhor resultado em relação ao grupo experimental (figura 40). No entanto, as diferenças verificadas entre os dois grupos no momento pós teste não são estatisticamente significativas.

Ao comparar o desempenho do grupo experimental antes e depois da implementação do ComFLE, verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas na média da velocidade de nomeação ($\text{sig}=0.003$), uma vez que esta, após a intervenção, foi superior à verificada antes da mesma. Pelo contrário, no caso do grupo de controlo, não foram verificadas diferenças significativas quando considerada a média da velocidade de nomeação das diferentes categorias semânticas exploradas durante o ComFLE. De facto, a existência de um vocabulário diversificado permite que as crianças acedam ao léxico e retirem significado das

palavras que leem (Hempenstall, 2016; Nohales, 2006; Viana, 2004), sendo possível estabelecer o paralelismo com as imagens que observam, uma vez que reconhecendo o objeto/imagem, mais rapidamente acedem ao léxico e o nomeiam. Ao estimular a área da semântica durante a implementação do ComFLE, parece ser consequente o melhor desempenho ao nível da velocidade de nomeação.

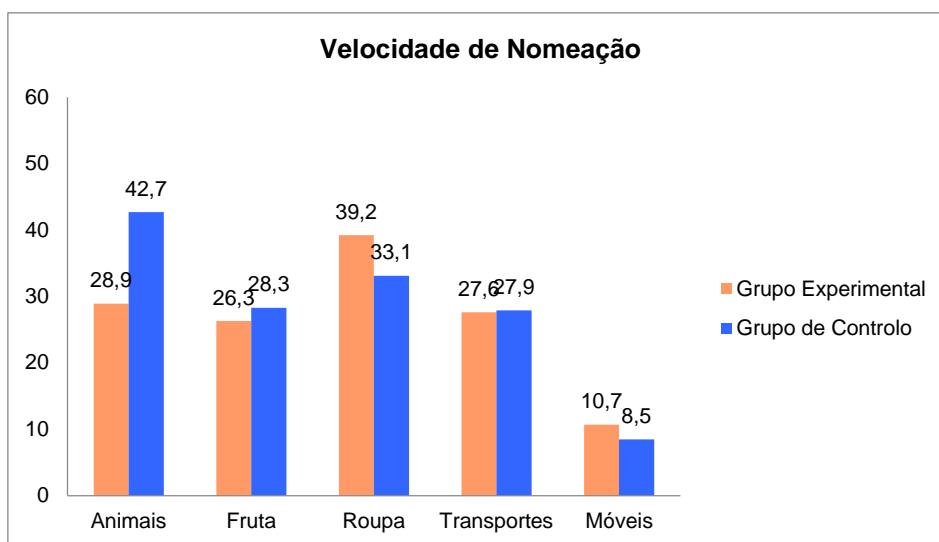


Figura 40: Velocidade de Nomeação (INP).

Em conclusão, e ao comparar os grupos experimental e de controlo, enquanto amostras independentes, no momento prévio e posterior à implementação do ComFLE, é possível constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das variáveis em estudo, no caso do grupo de controlo. Por outro lado, a mesma análise no grupo experimental, permitiu detetar diferenças estatisticamente significativas em variáveis pertencentes às três grandes áreas de intervenção que constituem o ComFLE: semântica, fonologia e velocidade de nomeação.

5.3.2. Inquérito por Entrevista à Educadora de Infância do Grupo Experimental

Após a implementação do ComFLE, procedeu-se à realização de nova entrevista à Educadora de Infância responsável pelo grupo experimental.

Quanto à avaliação do desenvolvimento das crianças relativamente às áreas exploradas no programa (semântica, consciência fonológica, velocidade de nomeação), a educadora entende que o desempenho é positivo. Quando questionada acerca do impacto decorrente da implementação do programa menciona a melhoria de desempenho do grupo (“E melhorou bastante também.”), destacando a “...segurança

nas respostas...”, as “...conversas de grupo...” consideradas “...mais ricas...”, as perguntas “...mais assertivas...” e a capacidade de “...contextualizar...” referindo-se às competências relacionadas com a categorização semântica que inclui aumento de vocabulário (conhecimento de diferentes categorias semânticas e elementos que a elas pertencem). Um dos aspetos que mereceu maior enfoque por parte da educadora foi o facto de não serem apenas os participantes no estudo a beneficiarem do mesmo (“Foi positivo mesmo para os que não vieram.”), entendendo que a intervenção realizada no grupo de participantes selecionado “...reflete-se no contexto de grupo”. Considera-se que este é um ganho significativo decorrente da implementação do ComFLE. Segundo as OCEPE, as atividades desenvolvidas em contexto de JI devem ser dirigidas ao grupo e adaptadas em função das características e necessidades de cada um (Silva et al., 2016). Tomando em consideração que a decisão de implementar o programa junto de crianças a terminar o último ano da EPE, torna-se interessante perceber que apesar de não existir intervenção direta em todo o grupo, ocorre aprendizagem entre pares pela influência de quem beneficiou diretamente do programa. Num estudo realizado por Gámez, Griskell, Sobrevilla e Vazquez (2019), os autores constataram que a estimulação linguística entre pares funciona como uma potencial fonte de aprendizagem de significados de palavras e frases e respetiva utilização.

Face ao exposto, e após ter conhecimento do programa, a Educadora de Infância considerou-o relevante para a estimulação das competências de linguagem como a consciência fonológica ou semântica. Em comparação com a entrevista realizada antes do conhecimento e implementação do ComFLE, a educadora acrescentou que esta é uma área que lhes “...falha mais como educadoras.” No entanto, importa salientar que o reconhecimento da importância da estimulação a estes níveis representa o espelhado na literatura que indica que os educadores apresentam perceções positivas sobre o tema, apesar de não terem formação específica para o fazerem (Hempenstall, 2016). Ao solicitar uma análise reflexiva inerente à implementação do programa, a educadora indica que as questões exploradas no decorrer da entrevista se configuram como aspetos positivos. Como sugestões de melhoria, refere o aumento do número de sessões, destacando que o tempo destinado à execução das mesmas (45 minutos) é ajustado mas o número de sessões poderia ser aumentado, uma vez que as crianças revelavam agrado em participar nas mesmas, tinham interesse e, como tal, “...mais recetivos estavam.”. Ao avaliar a possibilidade de apropriação deste tipo de programas por Educadoras de Infância, a educadora esclarece que “tem todo o sentido”, que podem implementá-lo mas que as vantagens surgirão decorrentes da partilha com o Terapeuta da fala, para

que exista um *feedback* a acompanhar essa implementação. Ao avaliar a intervenção individual com crianças com dificuldades diagnosticadas em comparação com a intervenção em grupo de carácter preventivo, a educadora reconhece a relevância das duas modalidades de intervenção e, quanto à parceria entre educador e Terapeuta, valoriza a intervenção em contexto educativo, que permite uma articulação mais próxima entre profissionais. No entanto, continua a identificar como o seu principal papel a identificação de eventuais dificuldades e encaminhamento das crianças para o serviço de Terapia da Fala. Por fim, concluiu-se com a noção de que as famílias “deram *feedback* positivo também.”

5.3.3. Inquérito por Questionário às Famílias

Após a implementação do ComFLE, foi distribuído novo questionário às famílias das crianças que usufruíram da mesma. Deste modo, foi possível concluir que todas as famílias, sem colocarem condições, consideraram importante a estimulação de competências linguísticas, justificando, em 50% dos casos (n=2) o facto de promover a aquisição/expansão vocabular e em 25% dos casos (n=1) a melhoria da autonomia e capacidade de expressão (figura 41).

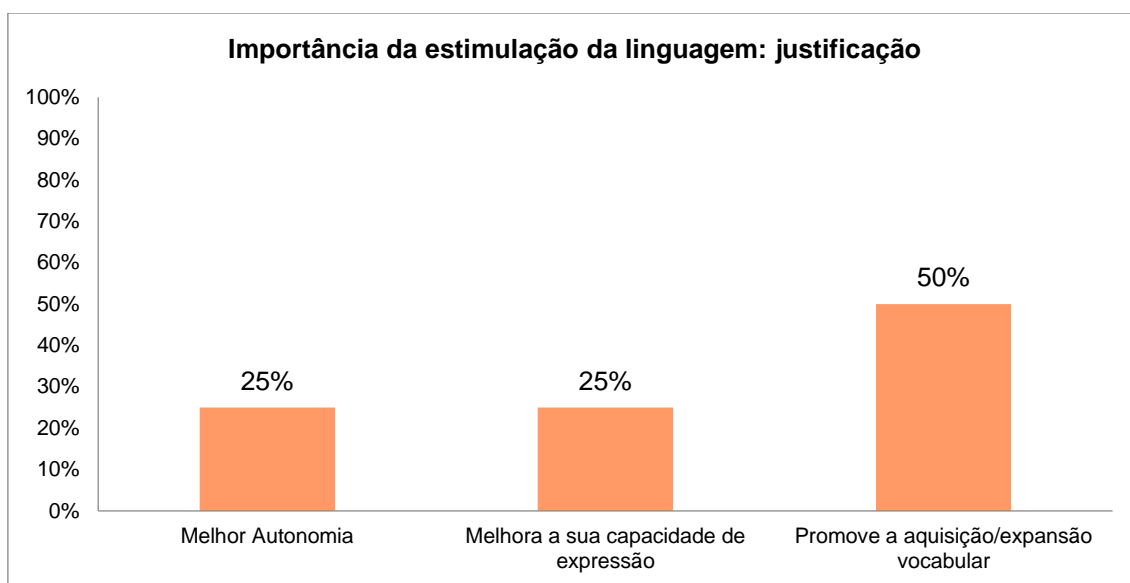


Figura 41: Importância da estimulação da linguagem: justificação.

Considera-se importante referir que as restrições apresentadas no questionário inicial se relacionavam com o receio do contacto formal com a leitura e escrita (“...comecem a ter contacto, no entanto acho que não é necessário aprender a escrever”). Deste modo, considera-se que o ComFLE permitiu esclarecer as áreas que podem ser estimuladas e que não correspondem ao ensino formal e estruturado característico do 1.º CEB, mas à reunião das ferramentas necessárias, entendidas

como facilitadoras da leitura e escrita, que tornem mais harmonioso a fase seguinte de aprendizagem.

Quanto à colaboração com o JI, 83.3% das famílias (n=5) referem que colaboram e apenas 16.7% (n=1) menciona que não o faz por “não falar português”. Ao analisar a figura 42, verifica-se que 40% das famílias (n=2) continuam a privilegiar a correção do discurso, enquanto em 20% das situações (n=1), é valorizada a realização de jogos e o auxílio nas atividades das crianças, denotando-se um claro aumento da valorização da vertente lúdica, do brincar, associada à aquisição de competências. Considera-se que esta valorização se configura como um ganho relevante decorrente da implementação do ComFLE, uma vez que, segundo as próprias OCEPE, o brincar surge como meio privilegiado de promoção do relacionamento interpessoal, competências sociais, comunicacionais e linguísticas (Silva et al., 2016).

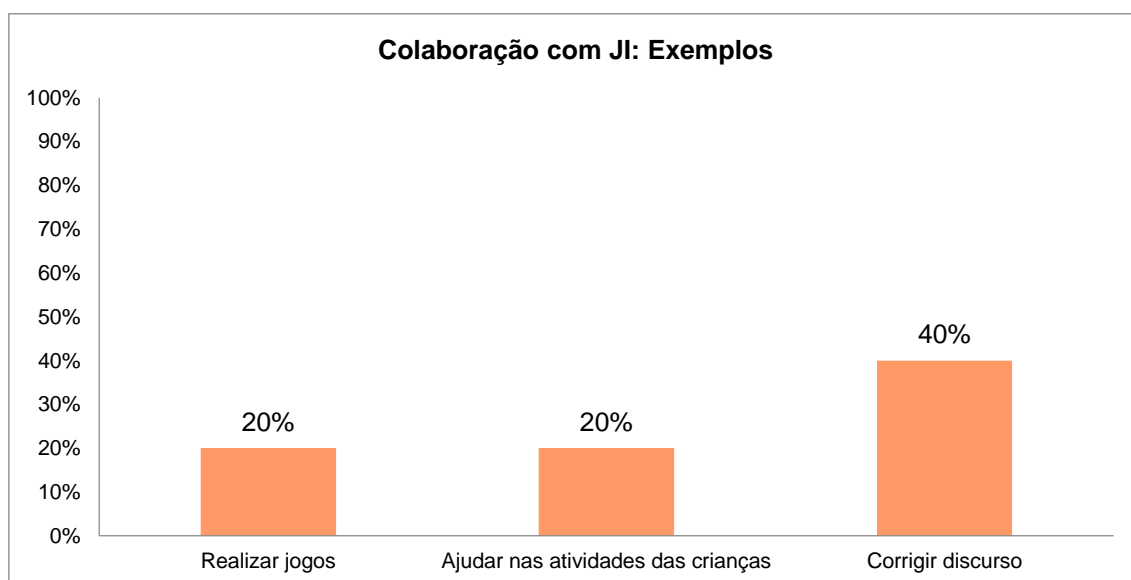


Figura 42: Colaboração com JI (JI): exemplos.

Ao questionar exemplos de atividades que as famílias realizaram em casa, no âmbito da implementação do ComFLE, as respostas parecem sustentar as informações facultadas pelas crianças de que as atividades partilhadas no final de cada sessão foram, efetivamente, realizadas em contexto familiar. Deste modo, e ao analisar a figura 43, verifica-se que 50% das famílias (n=3) indicam que fizeram jogos (palavras e frases), 33.3% (n=2) mencionam que fizeram todas as tarefas propostas e 16.7% (n=1) acrescentam que, além do desenvolvimento das atividades sugeridas durante a implementação do ComFLE, continuaram, também, a fazer todas as atividades habituais, em família. Deste modo, verifica-se que as famílias são capazes

de utilizar e beneficiar de estratégias e materiais que lhe são cedidos, envolvendo-se no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus educandos, tal como verificado num estudo realizado por Hatcher (2018).

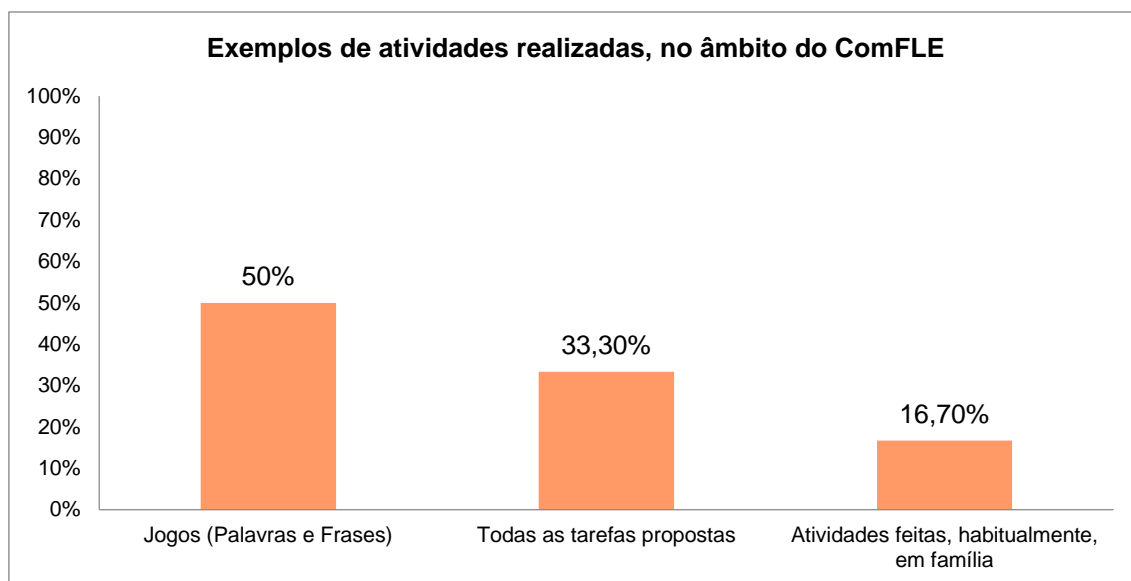


Figura 43: Exemplos de atividades realizadas no âmbito do ComFLE.

Por fim, no que diz respeito ao grau de satisfação, manifestado pelas famílias, em relação à implementação do ComFLE, verificou-se que a maioria, correspondente a 83.3% (n=5) se revela muito satisfeito e 16.7% (n=1) satisfeito. Deste modo, as sugestões apresentadas por duas famílias relacionam-se com a continuidade da implementação do programa.

5.4. Da Problematização à Otimização do Programa de Intervenção ComFLE

Após a descrição e análise dos resultados que decorrem do desenvolvimento e implementação do ComFLE de um ponto de vista integrador, em que se agregam informações das avaliações das crianças, bem como percepções das Educadoras de Infância e famílias, entende-se pertinente desenvolver uma secção que explore as potencialidades e as fragilidades inerentes a este programa. Acredita-se que a oportunidade de melhoria resultará de uma reflexão crítica acerca do processo de construção, implementação e avaliação deste projeto.

Importa salientar que a construção do ComFLE resulta do estudo e análise de instrumentos de avaliação, bem como outros programas que estimulam diferentes competências facilitadoras da leitura e escrita, existentes em Portugal. Estes instrumentos apresentam uma inegável qualidade e podem contribuir, de modo efetivo, para a estimulação de diferentes competências facilitadoras da leitura e escrita, em contexto de EPE. No entanto, é também clara a existência de uma lacuna em

Portugal, no que se refere à existência de programas que estimulem as competências facilitadoras da leitura e escrita, no referido contexto, na área de Terapia da Fala, e que garantam um real envolvimento por parte das famílias.

Inicialmente, considera-se pertinente abordar o público-alvo selecionado para a participação neste estudo. A literatura reforça a importância do trabalho desenvolvido, ao nível da estimulação de competências facilitadoras da leitura e escrita, em crianças em idade pré-escolar. Segundo Lonigan, Purpura, Wilson, Walker e Clancy-Menchetti (2013) e Pinto et al. (2017), o desempenho das crianças em idade escolar ao nível das referidas competências funciona como forte preditor da aquisição da leitura, aquando do ingresso no primeiro ciclo. Tomando em consideração que o ComFLE procura estimular as diferentes competências facilitadoras da leitura e escrita, pode concordar-se que funcionará como um modo de preparação efetivo para a aquisição das mesmas.

Durante a presente investigação, ao considerar as restrições inerentes ao número de alunos que possibilitaria a implementação do programa, numa versão que pode ser entendida como exploratória, optou-se pela seleção de um pequeno grupo de crianças que frequentam o último ano de EPE e, conseqüentemente, a dinamização das atividades foi realizada numa sala separada dos restantes elementos do grupo. No entanto, considera-se que esta foi uma opção que, em implementações futuras do ComFLE, e não existindo qualquer restrição, poderá ser alvo de reflexão. Apesar de existirem vários estudos que se dedicam a uma faixa etária específica para testar determinada intervenção, existem outros que optam por considerar um grupo etário mais alargado. Tome-se como exemplo estudos em que as intervenções abarcam todas as crianças que frequentam a EPE, sendo os resultados positivos (Cohen-Mimran, Reznik-Nevet, & Korona-Gaon, 2016; Vaknin-Nusbaum & Nevo, 2017). Segundo as OCEPE, a cooperação entre pares funciona como motor da aprendizagem (Silva et al., 2016), ideia corroborada por Lin, Justice, Paul e Mashburn (2016) no seu estudo, que encara a interação entre pares como uma competência pré-académica com potencial para ser estimulada e melhorada através de um processo educativo. A intervenção ao nível da linguagem oral (onde se inclui a semântica e a consciência fonológica) realizada em pequenos grupos permite a criação de mais oportunidades comunicativas, de modo natural, entre crianças, ao contrário do que se verifica na intervenção clássica de um para um (Cohen-Mimran et al., 2016). Deste modo, concluiu-se a relevância da intervenção em grupo, como preconizada no ComFLE, de dimensões que permita um verdadeiro envolvimento de todos os participantes e, ao contrário da opção realizada, considerar a existência de grupos heterogêneos quanto à idade, de modo a favorecer a aprendizagem entre pares

previamente debatida. Importa salientar que a Educadora de Infância do grupo experimental, na entrevista realizada depois da implementação do ComFLE referiu o impacto que o programa teve nas crianças que não beneficiaram diretamente do mesmo. Deste modo, poderemos perspetivar que a criação de grupos mais heterogéneos poderá representar uma mais-valia para todos os participantes.

Outra das questões que se considera pertinente analisar relaciona-se com o envolvimento das famílias na implementação do ComFLE. Encontra-se amplamente documentado o impacto que a família representa no desenvolvimento e aprendizagem das suas crianças (Andolfi, 1984, Bernheimer & Keogh, 1995, Bronfenbrenner, 1979, 1987, Carter & McGoldrick, 1989, Dunst, 2000, Guralnick, 2001, Palacios & Rodrigo, 1998, Perpiñán, 2009, Sameroff, 1983, 2009, cit. por García-Grau, McWilliam, Martínez-Rico & Grau-Sevilla, 2018). A família é um sistema que influencia o desenvolvimento da criança (Fiese & Sameroff, 1999) e, ao realizar uma intervenção com a criança torna-se preponderante que se entenda, em primeiro lugar, as necessidades da família (Bronfenbrenner, 1974a), devendo esta ser encarada com dignidade e respeito e criadas todas as condições para que ocorra uma parceria entre família e profissionais nas intervenções que são realizadas (Dunst, 2002 cit. por Dunst et al., 2007). No entanto, ao analisar os programas de estimulação de áreas que se consideram competências facilitadoras da leitura e escrita verifica-se que não são disponibilizadas ferramentas que garantam esse envolvimento e participação. Esta representou uma das principais lacunas que motivou o desenvolvimento do presente projeto. Deste modo, considera-se que um dos pontos fortes do ComFLE se relaciona com a criação de atividades para partilhar com a família. As tarefas propostas apresentam um cariz lúdico e sintetizam as temáticas exploradas em sessão. Por outro lado, considera-se que esta vertente deveria ter sido mais explorada. Uma das sugestões de melhoria a registar centra-se na realização de uma reunião presencial com todas as famílias envolvidas no processo pela responsável da dinamização do ComFLE. Este momento poderia constituir-se como uma oportunidade de esclarecimento quanto à natureza do programa, partilha de informação mútua que enriquecesse os momentos posteriores de intervenção e, conseqüentemente, um modo de capacitação das famílias envolvidas.

Atendendo ao modo como o ComFLE está organizado, e após a sua implementação, considera-se que as opções tomadas quanto à estrutura parecem configurar-se como uma potencialidade do programa. Assumem-se como pontos fortes um número ajustado de atividades por sessão (4 a 5), sendo que 2 delas correspondem ao acolhimento e encerramento e as restantes correspondem à introdução de novos conteúdos. Cada uma das atividades tem maior enfoque na área

da semântica, consciência fonológica ou velocidade de nomeação. A estabilidade inerente a esta estrutura que se repete ao longo das oito sessões, permite que as crianças se sintam seguras e confortáveis durante o trabalho que está a ser desenvolvido. Por outro lado, as atividades criadas têm características que permitem uma maior exploração por parte do profissional que implementa o ComFLE. Deste modo, acredita-se que a estrutura da sessão e o tempo dedicado à mesma é uma mais-valia. A corroborar esta posição, surge o *Federal Council of Speech-Language Pathology and Audiology* (2013, cit. por Morelli, Grillo, Lacerda, Mezadri, & Baumgartel, 2015) que indica como tempo de sessão padrão o correspondente a 45 minutos.

Por outro lado, ao longo da implementação do ComFLE, tornou-se clara a necessidade de explorar de modo mais aprofundado os diferentes conteúdos abordados. As atividades desenvolvidas têm potencial para uma maior exploração e a garantia de mais intervenções e interações espontâneas dentro do grupo. Ao considerar que o tempo de sessão é o ajustado, considera-se que o número de sessões se revelou uma limitação inerente ao estudo, devendo ser alvo de reflexão. O tempo e frequência de sessões indicados, em situações de estimulação da linguagem, é de 6 meses a 1 ano com sessões bissemanais (*Federal Council of Speech-Language Pathology and Audiology*, 2013 cit. por Morelli et al., 2015). Do mesmo modo, Schmitt, Justice e Logan (2017) concluíram que a dinamização de ações de intervenção mais duradouras no tempo em que as sessões são mais curtas e com menor periodicidade representam melhores resultados para as crianças. Deste modo, a literatura suporta a sugestão de alargar o período de implementação do ComFLE.

Ainda no que à estrutura/forma do programa diz respeito, entende-se pertinente abordar a existência de um fio condutor que garante a interligação e transição entre sessões. Esta é uma característica que se encara como uma potencialidade do ComFLE. A existência de objetivos comuns a todos os elementos do grupo e a consciência da progressão em relação a esses objetivos permite contribuir para uma coesão e interajuda entre todas as crianças. Além disso, o suporte gráfico utilizado para construir o percurso até ao final da implementação do programa, permitia aos participantes recordarem o trabalho desenvolvido previamente.

Seguidamente, considera-se relevante refletir acerca das questões de conteúdo do ComFLE. A primeira nota que carece de reflexão centra-se no conjunto de provas padronizadas selecionado para garantir a avaliação de todas as competências facilitadoras da leitura e escrita intervencionadas neste programa. Às referidas provas, foi acrescentado um conjunto de Itens Não Padronizados, criados especificamente para avaliação de competências que não constavam nos restantes

materiais devidamente validados para o português europeu. Deste modo, os próprios instrumentos de avaliação indiciam a existência de áreas lacunares ao nível das competências facilitadoras da leitura e escrita, em que não existem valores normativos referentes ao desenvolvimento típico das crianças em idade pré-escolar para determinadas competências. Daqui decorre que o tempo de estimulação dedicado a estas competências pelos profissionais que trabalham em contexto de EPE também será variável e dependente da sensibilização e formação adicional que detêm sobre estas questões.

No caso do ComFLE, optou-se pela exploração de diferentes categorias semânticas (animais, fruta, roupa, transportes e profissões, partes da casa/móveis), consciência fonológica (consciência da palavra e silábica) e velocidade de nomeação. No entanto, atendendo à idade dos participantes no estudo e existindo a possibilidade de estender o tempo de implementação do ComFLE, seria pertinente explorar outras categorias semânticas, expandir o vocabulário inerente a cada uma delas, explorar os restantes níveis de consciência fonológica (intrassilábica e fonémica) nas diferentes tarefas que estão subjacentes a cada nível. Esta reflexão encontra-se sustentada na literatura que nos indica que um bom desenvolvimento lexical contribui para a melhoria da compreensão das diferentes categorias semânticas que conduzem à correta compreensão da leitura (Redrován-Reyes et al., 2019). Do mesmo modo, o conceito de consciência fonológica integra diferentes níveis relacionados com as unidades de análise (palavra, sílaba, rima ou fonema) ou a tarefa solicitada (identificação, segmentação ou manipulação) (Pinto et al., 2017). Tomando em consideração que todos eles podem ser estimulados em idade pré-escolar, salvaguardando que a consciência fonémica em tarefas de manipulação corresponde a uma maior complexidade, com sucesso com cerca de 7 anos (Klein, 2002 cit. por Valido et al., 2011), seria benéfico que todos os níveis de consciência fonológica e respetivas tarefas que lhe são inerentes, em crescendo de complexidade, fossem devidamente incluídas no ComFLE.

Ainda colocando o foco nas questões de conteúdo associadas ao ComFLE, importa salientar o modo como as diferentes atividades propostas foram idealizadas. Todas as atividades constantes no programa apresentam um cariz lúdico que exige uma participação ativa e envolvimento efetivo por parte da criança, não existindo espaço para uma postura passiva. As atividades “Poção Mágica”, “Corrida de Transportes” ou “Ilha das Bolas Coloridas” são exemplos de atividades que aliam os conteúdos que se pretendem explorar à componente motora, proatividade e tomada de iniciativa por parte da criança. É curioso observar que, quando se associa movimento às competências linguísticas que estão a ser estimuladas, os resultados

são melhores do que se a criança tiver acesso a estimulação linguística e motora, separadamente (Duncan et al., 2017). “Monstro da Roupa”, “Construir a Casa” ou “Painel de Categorias Semânticas” correspondem também a tarefas em que a criança tem oportunidade de construir a própria atividade, partilhar as suas descobertas com os seus pares e, como tal, ser um agente ativo na construção do seu conhecimento. A literatura parece sustentar aquela que se tornou a linha orientadora do ComFLE, ao reforçar que crianças aprendem melhor a fazer do que a observar (Ionescu & Ilie, 2016). Também Freire (1996) já enfatizava a importância do aluno como agente ativo no seu desenvolvimento, na produção de saber. Além disso, o ComFLE procurou integrar diversas áreas do desenvolvimento e aprendizagem, privilegiando, desse modo, a interdisciplinaridade, uma vez que esta pode ser compreendida através das relações de interdependência existentes entre essas mesmas áreas (Gattás & Furegato, 2007). Deste modo, reconhece-se como uma potencialidade do ComFLE esta intercessão de conhecimentos de âmbitos diferentes, nomeadamente no que se refere a competências motoras, de matemática, música, expressão plástica, criatividade, interação social, entre outras. Face a estas considerações, o ComFLE poderá também configurar-se como promotor do diálogo interdisciplinar, sendo que, futuramente, poderá sustentar um diálogo articulado entre profissionais de diferentes áreas que procurem partilhar as suas experiências e conhecimento. Gattás e Furegato (2007) mencionam a exigência de disponibilidade para partilhar um saber, ao ter consciência de que não se é dono do mesmo.

Outro dos aspetos cuja reflexão se torna pertinente, por representar uma fragilidade na implementação do ComFLE, relaciona-se com a capacitação dos Educadores de Infância para que se tornem elementos ativos no processo. O programa de intervenção implementado foi desenhado de raiz e corresponde a uma versão experimental que permitiu iniciar um processo da compreensão do seu possível impacto. Deste modo, foi implementado pela Terapeuta da Fala que o desenvolveu. Na entrevista realizada após a implementação do ComFLE à educadora de infância das crianças pertencentes ao grupo experimental, ao ser questionada sobre a possível apropriação deste tipo de programas, no contexto de JI, é perentória ao mencionar que faz sentido, no entanto alerta para a necessidade da existência de um apoio de retaguarda. Num estudo realizado por Phillips (2014), um dos resultados a que foi atribuída maior relevância, sugere que é possível a implementação de um programa de estimulação linguística (no caso, sintaxe e compreensão oral) por outros profissionais que não Terapeutas da Fala, ou seja, pretenderam provar que as intervenções não requerem um especialista a implementar o programa. Por outro lado, Tyler, Osterhouse, Wickham, Mcnutt e Shao (2014) tiveram resultados promissores

quanto à colaboração de Terapeutas da Fala e Educadores de Infância para providenciar instrução, no que se refere a competências de consciência fonológica, de modo eficiente. Deste modo, poderá ser reconhecida a possibilidade dos Educadores de Infância serem, tal como os Terapeutas da Fala, responsáveis pela dinamização do programa, até porque os efeitos da implementação poderão ser mais notórios quando as intervenções são implementadas na rotina do grupo (Bleses et al., 2018). No entanto, tornar-se-á de grande relevância a aposta em ações de capacitação dos Educadores de Infância e o acompanhamento contínuo por parte de Terapeutas da Fala, num trabalho colaborativo. Os Educadores de Infância que beneficiam de sessões de apoio/formação individualizadas, além de outro tipo de ações como são exemplo *workshops*, parecem ter um melhor desempenho na estimulação de competências de consciência fonológica, em interação com pequenos grupos de crianças (Milburn et al., 2015). Os mesmos autores, indicam que, como consequência, é também enriquecido o ambiente de aprendizagem das crianças, em contexto escolar. Cunningham, Etter, Platas, Wheeler e Campbell (2015) tiveram oportunidade de recolher evidências quanto à utilização de grupos de estudo de professores. Os resultados indicam que esta é uma maneira promissora de produzir mudanças significativas nos conhecimentos e crenças dos professores/educadores, com impacto no contexto escolar e resultados das crianças.

Face às considerações constantes neste capítulo, em que se abordam fragilidades e potencialidades do ComFLE, como parte de uma reflexão que promova crescimento, entende-se pertinente perspetivar como a implementação deste programa poderia ser realizada no futuro. A expansão do ComFLE quanto ao seu conteúdo e tempo/atividades destinadas à exploração das diferentes competências, liberto das restrições temporais inerentes ao desenvolvimento de um projeto de mestrado, poderia representar uma mudança na sua implementação. Acredita-se que o ComFLE terá um impacto mais significativo se for apropriado pelos Educadores de Infância, além dos Terapeutas da Fala, como parte integrante do ambiente natural em que a criança está inserida, no JI. Deste modo, poderá ser colocado ao serviço de todo o grupo, favorecendo a aprendizagem entre pares e enriquecendo e sendo enriquecido por todas as outras atividades que são desenvolvidas pelas crianças e Educadores de Infância, em ambiente educativo, valorizando a interdependência e interdisciplinaridade. Reúnem-se evidências de que, a fim de garantir uma implementação ajustada do ComFLE e responder às necessidades que a literatura ainda revela quanto ao conhecimento de competências facilitadoras da leitura e escrita, por parte dos Educadores de Infância, e de como podem ser estimuladas, tornar-se-ia pertinente a realização de sessões de capacitação. Neste ponto, além da

partilha acerca do ComFLE, seria pertinente perceber os construtos teóricos que lhe estão subjacentes e garantir que os Educadores de Infância robustecessem as suas ferramentas quanto às atividades práticas que poderiam ser desenvolvidas ao serviço da teoria. Por fim, recorda-se que o ComFLE foi desenvolvido como uma proposta de prevenção primária, destinada a participantes que não têm dificuldades detetadas, tornando-se o objetivo *major* diminuir o risco da existência de eventuais dificuldades futuras (CPLOL, 1999, cit. por Batista, 2011) de aprendizagem da leitura e escrita, dotando as crianças de ferramentas que possam facilitar esse processo. Entende-se que urge o investimento ao nível da intervenção precoce, não estando esta destinada somente à identificação de possíveis dificuldades, mas garantindo que todas as crianças tenham a oportunidade de ser dotadas das ferramentas necessárias e ajustadas ao ambiente educativo em que se encontram, à medida das suas necessidades. Deste modo, manifesta-se a convicção de que o ComFLE representa também a narrativa do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho que prevê o direito dos alunos a uma educação inclusiva que dê resposta às suas necessidades e potencialidades, favorecendo o sentido de pertença e equidade.

CONCLUSÃO

O objetivo *major* deste projeto centrou-se no desenvolvimento e implementação de um programa de promoção de competências facilitadoras da leitura e escrita, em crianças no último ano da EPE, num grupo de alunos de um Agrupamento de Escolas da Zona de Viseu Dão Lafões, no ano letivo 2018/2019.

Ao analisar a informação constante na literatura, estão destacadas como competências facilitadoras da leitura e escrita: *i*) a linguagem oral na sua vertente semântica, uma vez que as crianças devem apresentar um vocabulário diversificado que lhes permita, posteriormente, compreender o que leem (Hempenstall, 2016; Nohales, 2006); *ii*) a consciência fonológica, também parte da linguagem oral (Cruz et al., 2014; Mihai et al., 2016; Montoya et al., 2014; Nicolau & Navas, 2015; Pinto et al., 2017; Santos & Barrera, 2017; Sastre-Gómez, Celis-Leal, Torre, & Luengas-Monroy, 2017; Silva et al., 2015) e definida pela capacidade de refletir e manipular deliberadamente os sons próprios da língua (Pinto et al., 2017; Santos & Barrera, 2017); *iii*) a velocidade de nomeação, que determina a rapidez com que determinada informação fonológica pode ser recuperada da memória armazenada (Wolf et al., 2002); *iv*) e outras competências, como são exemplo, as percetivas, esquema corporal e orientação espaciotemporal e desenvolvimento motor (Côrrea et al., 2017; Delgado & Sancho, 2014).

A importância da família enquanto elemento ativo na estimulação destas e outras competências também foi explorada, concluindo-se que o impacto da família no desenvolvimento e aprendizagem das suas crianças tem vindo a ser reconhecido (Andolfi, 1984, Bernheimer & Keogh, 1995, Bronfenbrenner, 1979, 1987, Carter & McGoldrick, 1989, Dunst, 2000, Guralnick, 2001, Palacios & Rodrigo, 1998, Perpiñán, 2009, Sameroff, 1983, 2009, cit. por García-Grau, McWilliam, Martínez-Rico & Grau-Sevilla, 2018)

Tornou-se ainda clara a necessidade de intervenção precoce nas competências supramencionadas, uma vez que a manifestação de dificuldades na aprendizagem da leitura desde cedo apresenta relação com o decréscimo do sucesso escolar nas diferentes áreas em que é exigida proficiência na leitura (Simões & Martins, 2018).

Decorrente do enquadramento teórico realizado e do desenho metodológico traçado, foram reunidas condições para dar resposta aos objetivos definidos. O ComFLE foi efetivamente criado com base na literatura, instrumentos de avaliação e programas de intervenção pré-existentes, procurando colmatar algumas das lacunas analisadas. Quanto à análise da sua potencial influência, foram, por um lado,

verificadas diferenças estatisticamente significativas no desempenho das crianças do grupo experimental, no sentido positivo, em relação ao grupo de controlo, no momento de pós teste, destacando-se, na área da semântica, a evocação de palavras pela categoria semântica (uso de hipónimos) e nomeação de categorias semânticas. Por outro lado, não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas na identificação e nomeação de elementos pertencentes a diferentes categorias semânticas e identificação de categorias semânticas. Uma das possíveis explicações para estes resultados centra-se na inexistência de necessidade de estimulação adicional ao nível do vocabulário recetivo, uma vez que as crianças já detinham essas competências. Relativamente à vertente fonológica, foram verificadas diferenças estatisticamente significativas na identificação auditiva da sílaba inicial, omissão da sílaba inicial e final, adição da sílaba final, omissão de palavras na frase e substituição de palavras na frase. Por outro lado, o grupo manteve o desempenho (as diferenças verificadas não foram estatisticamente significativas) nas tarefas de segmentação frásica, identificação auditiva da sílaba final, segmentação silábica (contagem e identificação das sílabas), inversão silábica, substituição da sílaba inicial e final, adição da sílaba inicial, identificação de palavras curtas e compridas, ordenação de palavras na frase e adição de palavras na frase. Deste modo, o facto da consciência silábica enquadrar um conjunto de tarefas com menor grau de dificuldade e, simultaneamente, de grande relevância para sustentar competências futuras, pode ser uma explicação para os resultados encontrados. Quanto à velocidade de nomeação, foram verificadas mudanças de desempenho estatisticamente significativas apenas no grupo experimental. Importa salientar que, no caso do grupo de controlo, não ocorreram mudanças positivas estatisticamente significativas em nenhum dos itens em análise. Deste modo, torna-se claro o impacto positivo da implementação do ComFLE que, não produzindo resultados transversais a todas as variáveis em estudo, demonstrou criar mudanças positivas de desempenho no grupo que beneficiou da sua implementação, em contraste com as restantes crianças, pertencentes ao grupo de controlo, em que nenhuma mudança foi verificada. Payne (2013) constatou, no seu estudo, que a prevenção primária corresponde a uma área em que a justificação de atuação se torna mais difícil porque se investe em indivíduos que não têm dificuldades instaladas mas, se esse investimento existir, é provável que surja retorno. De facto, o presente estudo e os dados mencionados, parecem sustentar esta convicção, uma vez que a estimulação de competências facilitadoras da leitura e da escrita, no âmbito da prevenção primária, trouxe resultados muito positivos, aspeto também corroborado por Capellini e Pinheiro (2015) que verificaram que as crianças beneficiam de estimulação nesta área, independentemente de terem ou não dificuldades de aprendizagem.

Relativamente à importância que os Educadores de Infância atribuem à exploração das competências facilitadoras da leitura e escrita, destacam-se alguns pontos-chave: as educadoras reconhecem importância da estimulação de competências facilitadoras da leitura e escrita; identificam esta área com carência de formação adicional; face ao impacto positivo do programa é sugerido que contenha mais sessões; e reconhecem a possibilidade de desenvolver programas semelhantes em contexto de JI com a ressalva de existir um apoio de retaguarda por parte do terapeuta da fala.

Por fim, quanto à análise do interesse/envolvimento das famílias no ComFLE, destaca-se o facto da linguagem oral e abordagem à escrita corresponder à área a que foi atribuída mais importância para estimulação em contexto de JI. Tornou-se possível sensibilizar as famílias para a não escolarização dos Jardins de Infância e o apelo ao lúdico para trabalhar as competências em análise. Considera-se ainda pertinente enfatizar que as famílias das crianças do grupo experimental realizaram 71.1% das atividades propostas no final de cada sessão do ComFLE.

Face aos dados apresentados ao longo deste documento, torna-se pertinente refletir acerca das limitações do projeto desenvolvido e analisar próximos passos que contribuam para a clarificação do problema de estudo formulado.

No início do desenvolvimento do presente projeto, tinha sido idealizado um programa de intervenção com um maior número de sessões (num mínimo de 10 a 12), dinamizadas com frequência semanal. Posteriormente, houve necessidade de fazer ajustes, sendo criado um programa para oito sessões, compactado no terceiro período letivo, o que exigiu que, em algumas semanas, ocorressem duas sessões. Deste modo, sugere-se que, em estudos futuros, o ComFLE seja enriquecido quanto aos seus conteúdos e a sua implementação decorra ao longo de todo o ano letivo.

Outra das fragilidades do estudo relaciona-se com a dimensão da amostra. O número de participantes impede a generalização dos resultados encontrados. Deste modo, entende-se que seria pertinente a implementação do ComFLE em vários grupos de crianças, tornando-se necessário o envolvimento de voluntários que conduzissem a dinamização do programa.

O presente estudo não incluiu, nos seus objetivos, a análise das características da família como potenciais influenciadoras do desempenho das crianças. No entanto, na presença de uma amostra alargada e tendo em conta a importância atribuída ao envolvimento da família no programa, considera-se pertinente o cruzamento dos dados sociodemográficos das famílias e estudo dos seus hábitos ao nível da literacia, a fim de ter um maior entendimento do desempenho e resultados das crianças.

A fim de potenciar o sucesso da implementação do ComFLE, entende-se que outra das fragilidades do estudo se relacionou, fruto das restrições inerentes à dinâmica do JI e época em que o programa foi dinamizado, com a não realização de momentos de partilha conjuntos entre profissional responsável pela realização das sessões do ComFLE, Educadora de Infância e famílias. Apesar da informação ter sido devidamente veiculada pela Educadora de Infância, considera-se preponderante a criação de pontes e a existência de relações de proximidade. Deste modo, esta torna-se uma sugestão para estudos futuros.

Considera-se ainda que, na presença de uma amostra mais alargada, tornar-se-á pertinente averiguar se os resultados encontrados aquando do pós-teste se mantêm ao longo do tempo, sugerindo-se a existência de um processo de *follow-up*.

Por fim, e tomando em consideração todas as limitações previamente descritas e sugestões realizadas, define-se como principal sugestão de estudo futuro a certificação do *Programa de Promoção de Competências Facilitadoras da Leitura e da Escrita* – ComFLE – originalmente criado para o desenvolvimento do presente projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V. M., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A., & Espino, O. (2006). *Avaliação da Linguagem: Teoria e Prática do Processo de Avaliação do Comportamento Linguístico Infantil*. São Paulo: Livraria Santos Editora Ltda.
- Ad Hoc Committee on Reading and Written Language Disorders. (2001). Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists With Respect to Reading and Writing in Children and Adolescents. *American Speech-Language-Hearing Association*. <https://doi.org/10.1044/policy.PS2001-00104>
- Batista, J. S. N. (2011). *O Perfil do Terapeuta da Fala em Portugal* (Dissertação de Mestrado). Obtido de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/7714/1/242858.pdf>
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva - Publicações, Lda.
- Bleses, D., Hojen, A., Dale, P. S., Justice, L. M., Dybdal, L., Piasta, S., Markussen-Brown, J., & Haghish, E. F. (2018). Effective language and literacy instruction: Evaluating the importance of scripting and group size components. *Early Childhood Research Quarterly*, *42*, 256–269. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.002>
- Bornstein, M. H., & Cote, L. R. (2009). Expressive Vocabulary in Language Learners From Two Ecological Settings in Three Language Communities. *Infancy*, *7*(3), 299–316. Obtido de eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=0c329484-80f9-4553-a0c7-b83e82fea144%40pdc-v-sessmgr03
- Bronfenbrenner, U. (1974a). *A Report on Longitudinal Evaluations of Preschool Programs. Volume II: Is Early Intervention Effective?* Office of Child Development. Obtido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED093501.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1974b). Developmental Research, Public Policy, and the Ecology of Childhood. *Child Development*, *45*, 1–5. Obtido de eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=20c800b2-185c-4aea-b879-342975fadd0f%40sessionmgr103

- Cadório, I. R. (2013). *Análise do Desenvolvimento Linguístico de Crianças em Idade Escolar* (Dissertação de Mestrado). Obtido de https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12508/1/CADORIO_2013.PDF
- Capellini, S. A., & Pinheiro, F. H. (2015). Development and implementation of metaphonological skills and reading assessment and intervention programs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1650–1658. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.817>
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem* (2.^a Edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. O. D. C. (2011). *Aprendizagem da leitura: Processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Viseu: Psico & Soma - Livraria, Editora, Formação e Empresas, Lda.
- Catts, H. W., Nielsen, D. C., Bridges, M. S., & Liu, Y. (2016). Early Identification of Reading Comprehension Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 49(5), 451–465. <https://doi.org/10.1177/0022219414556121>
- Cohen-Mimran, R., Reznik-Nevet, L., & Korona-Gaon, S. (2016). An Activity-Based Language Intervention Program for Kindergarten Children: A Retrospective Evaluation. *Early Childhood Educ J*, 44, 69–78. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0676-z>
- Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. (1978). *Warnock Report*. Obtido de educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html
- Côrrea, K. C. P., Machado, M. A. M. P., & Hage, S. R. V. (2017). Competências iniciais para o processo de alfabetização. *CoDAS*, 30(1), 1–7. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182017039>
- Correia, L. de M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores* (2.^a Edição). Porto: Porto Editora.

Coutinho, C. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª Edição). Coimbra: Almedina.

Cruz, J. S., Almeida, M., Pinto, P., Constante, P., Macedo, A., Amaral, J., Monteiro, L., Lopes, E., & Ferreira, C. (2014). Contribuição da literacia emergente para o desempenho em leitura no final do 1º CEB. *Análise Psicológica*, 3(XXXII), 245–257. <https://doi.org/10.14417/ap.749>

Cunningham, A. E., Etter, K., Platas, L., Wheeler, S., & Campbell, K. (2015). Professional development in emergent literacy: A design experiment of Teacher Study Groups. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 62–77. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.002>

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto - estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais

Decreto-Lei n.º 564/99 de 21 de Dezembro - define o estatuto legal da carreira de técnico de diagnóstico e terapêutica

Decreto-Lei n.º nº3/2008, de 7 de Janeiro - define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho - estabelece o regime jurídico de educação inclusiva

Delgado, P. N., & Sancho, M. S. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: Conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18. Obtido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511951374006>

Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2012). How Reading Books Fosters Language Development around the World. *Child Development Research*, 1–15. <https://doi.org/10.1155/2012/602807>

Duncan, M., Cunningham, A., & Eyre, E. (2017). A combined movement and story-telling intervention enhances motor competence and language ability in pre-

- schoolers to a greater extent than movement or story-telling alone. *European Physical Education Review*, 25, 221–235. <https://doi.org/10.1177/1356336X17715772>
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (1986). Looking Beyond the Parent-Child Dyad for the Determinants of Maternal Styles of Interaction. *Infant Mental Health Journal*, 7(1). Obtido de <https://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=c8cb2e9c-927d-4ead-b031-6d5ac8733f9a%40sessionmgr4007>
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-Analysis of Family-Centered Helping Practices Research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 370–378. Obtido de eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=f253fecf-f5fb-49cd-9ea4-8a1e490c7080%40sdc-v-sessmgr03
- Elias, C. P. (2005). *Promover a Literacia: Da Teoria à Prática Pré-Escolar (4 a 6 anos): Vol. I*. Coimbra: Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra.
- Farias, C. C., Costa, A. C., & Santos, R. M. (2013). Eficácia do uso de um software para estimulação de habilidades de consciência fonológica em crianças. *Audiology Communication Research*, 18(4), 314–320. Obtido de scielo.br/pdf/acr/v18n4/13.pdf
- Fiese, B. H., & Sameroff, A. J. (1999). I. The Family Narrative Consortium: A Multidimensional Approach to Narratives. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(2), 36.
- Frederico, M., Jackson, A. L., Black, C. M., Cox, A., & Joffe, B. (2018). Small Talk: Identifying communication problems in maltreated children. *Child Abuse & Neglect*, 75, 139–148. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.009>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Editora EGA.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36(1), 67–81. <https://doi.org/10.1007/BF02648022>

- Fundo nas Nações Unidas para a Infância. (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Obtido de unicef.pt/actualidade/publicacoes10-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/
- Gámez, P. B., Griskell, H. L., Sobrevilla, Y. N., & Vazquez, M. (2019). Dual Language and English-Only Learners' Expressive and Receptive Language Skills and Exposure to Peers' Language. *Child Development, 90*(2), 471–479. <https://doi.org/10.1111/cdev.13197>
- García-Grau, P., McWilliam, R. A., Martínez-Rico, G., & Grau-Sevilla, M. D. (2018). Factor Structure and Internal Consistency of a Spanish Version of the Family Quality of Life (FaQoL). *Applied Research in Quality of Life, 13*(2), 385–398. <https://doi.org/10.1007/s11482-017-9530-y>
- Gattás, M. L. B., & Furegato, A. R. F. (2007). A Interdisciplinaridade na Educação. *Revista RENE, 8*(1), 85–91. Obtido de researchgate.net/publication/277233078_A_interdisciplinaridade_na_educacao
- González, Á. M. G. (2017). Reading Comprehension in an English as a Foreign Language Setting: Teaching Strategies for Sixth Graders Based on the Interactive Model of Reading. *Folios, 45*(1), 159–175. <https://doi.org/10.17227/01234870.45folios159.175>
- Gutiérrez, R. (2018). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Revista Signos. Estudios de Lingüística, 51*(96), 45–60. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342018000100045>
- Hatcher, C. A. (2018). Parent-Implemented Language Intervention with Young Children from Low-SES Environments Who Have Language Impairment. *Theses and Dissertations - Rehabilitation Sciences, 45*. <https://doi.org/10.13023/ETD.2018.006>
- Hempenstall, K. (2016). *Read About It: Scientific Evidence for Effective Teaching of Reading* [Research Report]. <https://www.cis.org.au/app/uploads/2016/07/rr11.pdf>

Ionescu, T., & Ilie, A. (2016). Language learning in preschool children: An embodied learning account. *Early Child Development and Care*, 188(1), 4–15. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1189419>

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro - define a Lei de Bases do Sistema Educativo

Leme, V. B. R., Del Prette, Z. A. P., Koller, S. H., & Del Prette, A. (2015). HABILIDADES SOCIAIS E O MODELO BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: ANÁLISE E PERSPECTIVAS. *Psicologia & Sociedade*, 28(1), 181–193. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015aop001>

Lin, T., Justice, L. M., Paul, N., & Mashburn, A. J. (2016). Peer interaction in rural preschool classrooms: Contributions of children's learning-related behaviors, language and literacy skills, and problem behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 106–117. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.001>

Linhares, M. B. M., & Martins, C. B. S. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(2), 281–293. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000200012>

Lonigan, C. J., Purpura, D. J., Wilson, S. B., Walker, P. M., & Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(1), 111–130. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2012.08.010>

Lousada, M., Ramalho, M., & Marques, C. (2017). *Programa de Intervenção em Competências Linguísticas*. Aveiro: Edubox SA.

Macias, D. R. (2014). *Formação contínua de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Trás-os-Montes: Contributos do Programa Nacional de Ensino de Português (PNEP)*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Mathis, E. T. B., & Bierman, K. L. (2015). Effects of parent and child pre-intervention characteristics on child skill acquisition during a school readiness intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 87–97. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.07.002>

- McGeown, S. P., Medford, E., & Moxon, G. (2013). Individual differences in children's reading and spelling strategies and the skills supporting strategy use. *Learning and Individual Differences*, 28, 75–81. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.09.013>
- McKean, C., Mensah, F. K., Eadie, P., Bavin, E. L., Bretherton, L., Cini, E., & Reilly, S. (2015). Levers for Language Growth: Characteristics and Predictors of Language Trajectories between 4 and 7 Years. *PLOS ONE*, 1–21. <https://doi.org/10.1371/journal-pone-0134251>
- Mendes, A., Afonso, E., Lousada, M., & Andrade, F. (2014). *Teste de Linguagem ALPE*. Aveiro: Edubox SA.
- Mesmer, H. A. E., & Williams, T. O. (2015). Examining the Role of Syllable Awareness in a Model of Concept of Word: Findings From Preschoolers. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 483–497. <https://doi.org/10.1002/rrq.111>
- Mihai, A., Friesen, A., Butera, G., Horn, E., Lieber, J., & Palmer, S. (2016). Teaching Phonological Awareness to All Children Through Storybook Reading. *Young Exceptional Children*, XX(X), 1–16. <https://doi.org/10.1177/1096250614535221>
- Milburn, T. F., Hipfner-Boucher, K., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2015). Effects of Coaching on Educators' and Preschoolers' Use of References to Print and Phonological Awareness During a Small-Group Craft/Writing Activity. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 46, 94–111. https://doi.org/10.1044/2015_LSHSS-14-0020
- Montoya, L. F. B., Álvarez, M. A. C., & Martínez, M. C. Q. (2014). La comprensión verbal y la lectura en niños con y sin retraso lector. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 169–182. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI12-1.cvlh>
- Morelli, J. M. G., Grillo, L. P., Lacerda, L. L. V., Mezadri, T., & Baumgartel, C. (2015). Time of Speech-Language Therapy in a Public Service Versus Recommended Parameters. *Revista CEFAC*, 17(5), 1556–1562.

- Nicolau, C. C., & Navas, A. L. G. P. (2015). Avaliação das Habilidades Predictoras do Sucesso de Leitura em Crianças de 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental. *Revista CEFAC*, 17(3), 917–926. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-021620157214>
- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home Literacy Environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 40–50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>
- Niklas, F., & Schneider, W. (2017). Intervention in the home literacy environment and kindergarten children’s vocabulary and phonological awareness. *First Language*, 37(5), 433–452. <https://doi.org/10.1177/0142723717698838>
- Nohales, P. S. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53–72. Obtido de alfabetizacionespanol.com/wp-content/uploads/2015/06/Estado-actual-de-la-ev-de-los-predictores-lectores.pdf
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Obtido de <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/01/Declaracao-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1990). *Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Obtido de unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca*. Obtido de http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf
- Parente, C. I. P. B. (2014). *Análise Fonológica da Linguagem Escrita* (Dissertação de Mestrado). Obtido de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/13606/1/tese.pdf>
- Paul, R. (2001). *Language Disorders from Infancy through Adolescence: Assessment & Intervention* (2.ª Edição). Missouri: Mosby, Inc.
- Payne, C. (2013). *Primary Prevention in Communication Sciences and Disorders*. <https://blog.asha.org/2013/03/12/primary-prevention-in-csd/>

- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Pereira, Í., Braga, A. C., & Riaño, X. G. (2015). Avaliação do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) 1.º ciclo: As perceções dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 51–86. <https://doi.org/10.21814/rpe.7732>
- Pereira, I. S. P. (2010). *O Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português* (Vol. 1). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho - Serviço de Publicações.
- Pereira, I. S. P. (coord.), Lobo, A., Ribeiro, A. M., Martins, A. C., Lopes, A. C., Pinto, A. M., Rodrigues, A. M., Gomes, A. P., Castro, C., Miranda, E., Boas, H. V., Mendes, I. V., Pereira, J. R., Faria, J., Dias, J. A., Barroso, J. M., Carvalho, J. M., Costa, L. A., Gonçalves, M. . A., ... Leite, V. F. (2010). *O Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português* (Vol. 2). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho - Serviço de Publicações.
- Pereira, M. (2017). *Pertencer & Participar para Aprender* (1ª Edição). Oliveira de Frades: Associação de Solidariedade Social de Lafões.
- Peruzzo, C. M. K. (2017). *Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: Da observação participante à pesquisa-ação*. 23(3), 161–190. Obtido de <https://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=2e3305a6-8c1a-44f7-a859-0e7b5d484dbd%40sdc-v-sessmgr01>
- Phillips, B. M. (2014). Promotion of syntactical development and oral comprehension: Development and initial evaluation of a small-group intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 63–77. <https://doi.org/10.1177/0265659013487742>

Pinto, G., Bigozzi, L., Vezzani, C., & Tarchi, C. (2017). Emergent literacy and reading acquisition: A longitudinal study from kindergarten to primary school. *European Journal of Psychological Education, 32*, 571–587. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0314-9>

Public Law 94-142-Nov.29,1975, (1975).
<https://www.congress.gov/105/plaws/publ78/PLAW-105publ78.pdf>

Redrován-Reyes, E., Chalco-Bermeo, J., Robles-Bykbaev, V., Carrera-Hidalgo, P., Contreras-Alvarado, C., León-Pesántez, A., & Niveló-Naula, D. (2019). *An educational platform based on expert systems, speech recognition, and ludic activities to support the lexical and semantic development in children from 2 to 3 years*. IEEE Colombian Conference.

Reinharttsen, D. B., Tapia, A. L., Watson, L., Crais, E., Bradley, C., Herring, A. H., & Daniels, J. (2019). Expressive Dominant Versus Receptive Dominant Language Patterns in Young Children: Findings from the Study to Explore Early Development. *Journal of Autism and Development Disorders, 49*, 2447–2460. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03999-x>

Reis, A. S., Proença, M. C., & Alves-Martins, M. (2015). Relação entre o nível conceptual de escrita, o conhecimento das letras e a consciência silábica e fonêmica em crianças de idade pré-escolar. *Atas XIII Colóquio Internacional de Psicologia e Educação, 284–298*. https://www.researchgate.net/publication/279201639_RELACAO_ENTRE_O_NIVEL_CONCEPTUAL_DE_ESCRITA_O_CONHECIMENTO_DAS_LETRAS_E_A_CONSCIENCIA_SILABICA_E_FONEMICA_EM_CRIANCAS_DE_IDADE_PRE-ESCOLAR

Reyes, E. G., & Pérez, L. V. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana, 32*(1), 21–35. <https://doi.org/dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.02>

Rios, A. C. B. (2009). *Competências Fonológicas na Transição do Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado). Obtido de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/2069/1/2010000531.pdf>

- Rios, C. (2011). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Viseu: Psico & Soma - Livraria, Editora, Formação e Empresas, Lda.
- Rodrigo, M., Jiménez, J. E., Estévez, A., Rodríguez, C., Díaz, A., Ortiz, R., Muñetón, M., Guzmán, R., & Hernández-Valle, I. (2009). Desarrollo de las habilidades fonológicas y ortográficas en niños normolectores y con dislexia durante la educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 375–389. <https://doi.org/10.1174/02103700978896408>
- Rodrigues, T. A. C. (2017). *Promoção de Competências de Linguagem em Crianças com 5-6 Anos de Idade, Sem Perturbação da Linguagem* (Dissertação de Mestrado). Obtido de iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/3013/1/12_Tiago_Rodrigues_dezembro_2017.pdf
- Rodriguez, C. C., & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion And Integration On Special Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1323–1327. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.488>
- Rombert, J. (2013). *O Gato Comeu-te a Língua?: Estratégias, técnicas e conselhos para pais e educadores ajudarem as crianças no desenvolvimento da fala, da linguagem, da leitura e da escrita* (1ª Edição). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Sameroff, A. J. (2005). The Science of Infancy: Academic, Social, and Political Agendas. *Infancy*, 7(3), 219–242. Obtido de <https://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=4a0ff181-71b5-4596-b352-0d95951fdd8c%40sessionmgr4010>
- Sameroff, A. J., & Ronald, S. (1983). Familial Risk and Child Competence. *Child Development*, 54, 1254–1268. Obtido de eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=b940c64a-27b6-4741-b565-6f2de7bbbfeb%40sdc-v-sessmgr03
- Santos, M. J., & Barrera, S. D. (2017). Impacto do treino em habilidades de consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Psicologia Escolar e*

Educacional, 21(1), 93–102. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/02111080>

Santos, M. J., & Maluf, M. R. (2007). Intervenções em consciência fonológica e aprendizagem da linguagem escrita. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 1(7), 95–108. Obtido de pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v27n1/v27n1a14.pdf

Sastre-Gómez, L. V., Celis-Leal, N. M., Torre, J. D. R., & Luengas-Monroy, C. F. (2017). La conciencia fonológica en contextos educativos y terapéuticos: Efectos sobre el aprendizaje de la lectura. *Educación y Educadores*, 20(2), 175–190. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.1>

Schmitt, M. B., Justice, L. M., & Logan, J. A. R. (2017). Intensity of language treatment: Contribution to children's language outcomes. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(2), 155–167. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12254>

Silva, C., & Capellini, S. A. (2015). Eficácia de um Programa de Intervenção Fonológica em Escolares de Risco para a Dislexia. *Revista CEFAC*, 17(6), 1827–1837. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-021620151760215>

Silva, L. C., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf

Silva, N. S. M., & Crenitte, P. A. P. (2016). Desempenho de crianças com risco para dificuldade de leitura submetidas a um programa de intervenção. *CoDAS*, 28(5), 517–525. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20162015274>

Simões, E., & Martins, M. A. (2018). A aquisição da leitura em leitores principiantes: Erros típicos no português europeu. *Educação e Pesquisa*, 44(0). <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844165734>

Tyler, A. A., Osterhouse, H., Wickham, K., Mcnutt, R., & Shao, Y. (2014). Effects of explicit teacher-implemented phoneme awareness instruction in 4-year-olds.

Clinical Linguistics & Phonetics, 28(7–8), 493–507.
<https://doi.org/10.3109/02699206.2014.927004>

Vaknin-Nusbaum, V., & Nevo, E. (2017). A Joint Interactive Storybook Intervention Program for Preschool and Kindergarten Children. *Reading Psychology*, 38, 231–261. <https://doi.org/10.1080/02702711.2016.1258376>

Valido, G., Lopes, J., Moreira, M., Paixão, R., & Vitorino, L. (2011). *Avaliação das Competências de Linguagem para a Leitura e Escrita*.

Viana, F. L. P. (2001). *Melhor Falar para Melhor Ler: Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4 a 6 anos)*. Braga: Universidade do Minho - Centro de Estudos da Criança.

Viana, F. L. P. (2004). *Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Vila Nova de Gaia: EDIPSICO - Edições e Investigação em Psicologia, Lda.

Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2017). *Falar, Ler e Escrever: Propostas Integradoras para Jardim de Infância (1ª Edição)*. Maia: Lusoinfo Multimédia.

Vieira-Rodrigues, M. M. de M., & Sanches-Ferreira, M. M. P. (2017). A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular em Portugal: A Opinião de Educadores de Infância e de Professores do 1º Ciclo do Ensino Público e Privado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(1), 37–52. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382317000100004>

Wolf, M., O'Rourke, A. G., Gidney, C., Lovett, M., Cirino, P., & Morris, R. (2002). The second deficit: An investigation of the independence of phonological and naming-speed deficits in developmental dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 43–72. Obtido de link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3a1013816320290.pdf

APÊNDICES