

Rosália Sofia



Projeto *Silabar* para a prevenção do insucesso na aprendizagem da leitura: o olhar dos professores

IPV - ESEV | 2017

Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Educação de Viseu

Viseu, 2017

Rosália Sofia

Projeto *Silabar* para a prevenção do insucesso na aprendizagem da leitura: o olhar dos professores

Rosália Sofia

Projeto *Silabar* para a prevenção do insucesso na aprendizagem da leitura: o olhar dos professores

Trabalho de Projeto em Educação Especial

Mestrado em Educação Especial
Domínio Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Esperança Jales Ribeiro
Professora Doutora Ana Maria Oliveira



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Rosália Antunes Carvalho Sofia, aluna n.º 11263, do Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, declara sob compromisso de honra, que o Trabalho de Projeto é inédito e foi especialmente concebido para o efeito.

Viseu, 11 de dezembro de 2017

A aluna, _____

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que de alguma forma deram o seu contributo para a concretização deste trabalho:

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Esperança Jales Ribeiro e Professora Doutora Ana Maria Oliveira, pelo seu imprescindível apoio científico, sugestões e críticas construtivas.

Aos professores que ao longo do curso de mestrado me acompanharam e orientaram, por me terem incentivado sempre a procurar o saber e pela sua incansável disponibilidade.

Aos meus colegas deste Curso de Mestrado. Foi uma turma inesquecível, que contribuiu largamente para alargar a minha visão dos problemas por serem sempre dissecados por estudantes ou profissionais provenientes das mais variadas áreas. Com eles pude ter a visão de professores como eu, mas também de terapeutas da fala, intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, psicólogos, educadores sociais e psicomotricistas.

A todos os funcionários da Biblioteca Municipal de Nelas pela solicitude e carinho com que atenderam todas as minhas solicitações.

À Fundação Lapa do Lobo pelo contributo financeiro para materiais de avaliação e intervenção.

Às pessoas que, como eu, acreditam que é sempre possível melhorar a resposta educativa da escola e que foram imprescindíveis no arranque do Projeto *Silabar*: A Diretora do Agrupamento de Escolas onde este projeto tem vindo a ser implementado, Dra. Olga Carvalho por ter conseguido encontrar sempre uma forma de o colocar em prática, mesmo com os reduzidos recursos humanos disponíveis; a Educadora de Infância, Dra. Lurdes Mendonça, a Professora de Educação Especial, Dra. Fátima Almeida e o Psicólogo dos Serviços de Psicologia e Orientação, Dr. Pedro Varandas, pelas sugestões e discussões iniciais e pelo valioso contributo no processo de formalização do projeto; todos os meus colegas professores e educadoras que têm contribuído para o funcionamento e melhoria do projeto com a partilha das suas avaliações e sugestões.

A todos os alunos que fizeram despertar o sentimento de que era possível encontrar melhores respostas para as suas dificuldades e que, de alguma forma, foram orientando o caminho.

À minha família pela afetividade sempre presente e pelo suporte que sempre são.

RESUMO

O Projeto *Silabar* nasceu da vontade de atuar de forma quase impercetível, acompanhando a criança na sua construção das pré-competências leitoras na fase que antecede a aprendizagem formal da leitura e da escrita. Pretende atuar de forma preventiva nas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita trabalhando de forma individualizada e sistemática com as crianças que aos cinco anos de idade manifestam dificuldades na oralidade, fazendo posteriormente o seu acompanhamento ao longo dos primeiros anos da escolaridade obrigatória.

Este trabalho pretende fazer uma análise compreensiva da implementação do Projeto *Silabar* - uma proposta de prevenção do insucesso na aprendizagem da leitura, que tem vindo a ser desenvolvido num Agrupamento de Escolas da zona centro do país, abrangendo crianças entre os 5 e os 9 anos de idade (último ano de frequência do Ensino Pré-escolar e todos os anos de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Para perceber em que medida o conhecimento das perspetivas dos docentes poderia contribuir para a melhoria do projeto desenvolvemos um estudo de natureza qualitativa e exploratória, com recurso à utilização da técnica de inquérito por questionário no qual participaram onze docentes. O questionário, construído para o efeito, foi enviado por correio eletrónico a todos os dezasseis docentes que ao longo dos três últimos anos letivos acompanharam de alguma forma a implementação do Projeto *Silabar*.

Desta análise emergiram as forças e fragilidades atribuídas ao projeto pelos participantes e foi possível identificar algumas propostas de melhoria. Como pontos fortes são apontados o processo de avaliação e encaminhamento das crianças e o trabalho individualizado e sistemático que tem vindo a ser feito com as mesmas. A maior fragilidade identificada prende-se com algumas falhas na regularidade deste acompanhamento individualizado. O alargamento da abrangência do projeto é a proposta de melhoria mais referida pelos participantes, o que, por si só, é demonstrativo da importância que lhe é atribuída.

Palavras-chave: Desenvolvimento da linguagem, aprendizagem da leitura, prevenção do insucesso, Projeto *Silabar*.

ABSTRACT

The *Silabar* Project was born out of the will to act almost imperceptibly, accompanying the child in his construction of reading skills in the phase that precedes the formal learning of reading and writing. It intends to act in a preventive way in the difficulties of learning to read and write, working in an individualized and systematic way with children who at five years of age manifest difficulties in orality, and subsequently follow up during the first years of compulsory schooling.

This work intends to make a comprehensive analysis of the implementation of the *Silabar* Project - a proposal to prevent failure in reading learning, which has been developed in a School Group in the central zone of the country, covering children between 5 and 9 years of age (last year of kindergarten attendance and all four years of primary school).

To understand the extent to which the knowledge of the teachers' perspectives could contribute to the improvement of the project, we developed a qualitative and exploratory study using the questionnaire survey technique in which eleven teachers participated. The questionnaire, built for this purpose, was sent by e-mail to all the sixteen teachers who during the last three school years have somehow followed the implementation of the *Silabar* Project.

From this analysis emerged the strengths and weaknesses attributed to the project by the participants and it was possible to identify some improvement proposals. As strengths are pointed out the process of evaluation and referral of children and the individualized and systematic work that has been done with them. The greatest fragility identified is related to some flaws in the regularity of this individualized follow-up. The extension of the scope of the project is the proposal of improvement most mentioned by the participants, which demonstrates the importance attributed to it.

Keywords: Language development, reading learning, failure prevention, *Silabar* Project.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1.Da linguagem oral à aprendizagem da leitura: concetualizações, relação e prevenção de dificuldades	4
1.1. <i>Aprendizagem da linguagem e da leitura</i>	4
1.2. <i>Dificuldades na linguagem oral e suas implicações na aprendizagem da leitura</i>	11
1.3. <i>Importância da prevenção em contexto escolar</i>	13
2.Projeto Silabar: Uma Proposta de Prevenção	15
2.1. <i>Enquadramento do Projeto Silabar</i>	15
2.2. <i>Objetivos do Projeto Silabar.....</i>	16
2.3. <i>Operacionalização do Projeto Silabar</i>	17
II PARTE – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	31
1.Contexto e definição do problema.....	32
1.1. <i>Problema.....</i>	32
2.Objetivos.....	32
2.1. <i>Objetivo geral</i>	32
2.2. <i>Objetivos específicos.....</i>	33
3.Metodologia	33
3.1. <i>Tipo de investigação.....</i>	33
3.2. <i>Técnicas e instrumentos.....</i>	33
3.3. <i>Participantes</i>	34
3.4. <i>Procedimentos</i>	34
4.Apresentação e discussão dos resultados	35
CONCLUSÃO.....	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47

ANEXOS	50
Anexo A – Questionário às Educadoras que Implementaram o Silabar	50
Anexo B – Adaptação do questionário aos docentes que tiveram alunos abrangidos pelo Projeto Silabar na sua sala de aula	51

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Áreas de atuação do Projeto Silabar.....	17
Figura 2 – Operacionalização do Objetivo 1.....	19
Figura 3 – Operacionalização do Objetivo 2.....	21
Figura 4 – Operacionalização do Objetivo 3.....	22
Figura 5 – Operacionalização do Objetivo 4.....	24
Figura 6 – Operacionalização do Objetivo 5.....	25
Figura 7 – Operacionalização do Objetivo 6.....	28
Figura 8 – Operacionalização do Objetivo 7.....	30

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - <i>Desenvolvimento da Linguagem e Principais Sinais de Alerta entre os zero e os três anos (Rebelo & Vital, 2006, p.97)</i>	6
Tabela 2 - <i>Desenvolvimento da Linguagem e Principais Sinais de Alerta entre os três e os seis anos (Rebelo & Vital, 2006, p.98)</i>	7
Tabela 3 - <i>Atribuição de importância à existência do projeto</i>	35
Tabela 4 - <i>Pontos fortes identificados no projeto</i>	37
Tabela 4 (continuação) - <i>Pontos fortes identificados no projeto</i>	38
Tabela 5 - <i>Fragilidades identificadas no projeto</i>	40
Tabela 6 - <i>Vantagens obtidas pelas crianças abrangidas</i>	42
Tabela 7 - <i>Desvantagens obtidas pelas crianças abrangidas</i>	43
Tabela 8 - <i>Sugestões de melhoria</i>	44

INTRODUÇÃO

Duas décadas dedicadas ao ensino de alunos que iniciam formalmente a aprendizagem da leitura e da escrita ao entrarem para o 1.º ano de escolaridade, mostraram-nos o quão importante é a obtenção de sucesso nesta fase inicial das aprendizagens formais. A experiência foi-nos fazendo perceber que o insucesso no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico é muitas vezes um “terrível” preditor de insucessos repetidos ao longo de toda a escolaridade básica, trazendo nefastas consequências futuras.

A forma como um aluno progride nas aprendizagens ao longo do 1.º ano de escolaridade, quase sempre marca profundamente todo o seu restante percurso escolar. A obtenção de sucesso na aquisição da que vai ser a sua principal ferramenta de trabalho (a leitura e a escrita) dar-lhe-á segurança e motivação, mas se experimenta insucesso nesta fase inicial surgirão a frustração, a insegurança e a rejeição.

Atualmente, vivemos num mundo cada vez mais dependente da interação escrita, muito incrementada desde o aparecimento da internet que veio intensificar estrondosamente a necessidade de ler ou escrever toda a informação que se quer receber ou passar a outro. Todas as áreas de aprendizagem utilizam esta ferramenta de trabalho pelo que, “ter problemas na sua aquisição significará, em grande parte, encontrar dificuldades noutras áreas de aprendizagem” (Rebelo, 1993, p. 69).

Sempre nos interessou observar particularmente os alunos que manifestaram insucesso na aprendizagem da leitura, na tentativa de poder contorná-lo de alguma forma, e também de ir encontrando soluções aplicáveis a outras crianças. Dessa observação apareceu a evidência de um maior insucesso na aprendizagem da leitura entre crianças com dificuldades na sua linguagem oral e a esperança de minorar estas dificuldades agindo sobre a oralidade das crianças por forma a prevenir o seu insucesso na aprendizagem da leitura.

Ao longo de três anos letivos a lecionar num Agrupamento de Escolas da zona centro do país apercebemo-nos da existência, no seio do mesmo, de uma grande incidência de dificuldades relacionadas com a aprendizagem da leitura, muitas vezes decorrentes de problemas anteriores ou atuais com a oralidade.

No ano letivo 2012/2013 concebemos a ideia de um projeto – uma proposta de prevenção do insucesso na aprendizagem da leitura, agindo nas dificuldades orais manifestadas pelas crianças de 5 anos a frequentar a educação pré-escolar.

As extensas conversas com uma colega de profissão ajudaram a perceber a forma como este se poderia vir a operacionalizar. Os diálogos estabelecidos com a então subdiretora e atual diretora do Agrupamento de Escolas foram sempre de incentivo e mostraram um bom acolhimento a esta proposta. Para a formalização da ideia contámos com a pronta colaboração da Coordenadora do Grupo de Educação Especial e do Psicólogo dos Serviços de Psicologia e Orientação.

No ano letivo 2013/2014 nasceu então, formalmente, o Projeto *Silabar* que foi implementado no Agrupamento de Escolas, não sem alguma dificuldade por sair um pouco das possibilidades contempladas nos documentos legais em vigor.

Continuou nos mesmos moldes no ano letivo 2014/2015 e findo esse ano, no âmbito de um curso de especialização em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, foi elaborado um estudo (Sofia, 2015) que permitiu perceber as perspetivas dos pais em relação a este mesmo projeto e que serviu de base à primeira reformulação do Projeto *Silabar*.

No ano letivo 2015/2016 alargou-se o âmbito do projeto, colocando-o em funcionamento também no 1.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a fazer o acompanhamento destes alunos até serem leitores fluentes.

No presente trabalho damos a conhecer este projeto e, através de um estudo empírico, tentaremos perceber se o conhecimento mais aprofundado da perspetiva dos docentes (Educadoras de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico) que ao longo dos últimos três anos letivos acompanharam a implementação do Projeto *Silabar*, poderá contribuir para a melhoria e crescimento do mesmo.

Na primeira parte faremos uma breve abordagem teórica ao desenvolvimento da linguagem, aprendizagem da leitura, implicações que as dificuldades na linguagem poderão ter na aprendizagem da leitura, prevenção do insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita e apresentação de uma proposta de prevenção no insucesso da aprendizagem da leitura.

Na segunda parte apresentaremos o estudo empírico que pretende contribuir para refletir acerca da forma como o projeto *Silabar* tem vindo a funcionar e colher opiniões ou sugestões de melhoria por parte dos educadores e professores que de alguma forma estiveram envolvidos na sua implementação.

Concluiremos o trabalho com uma reflexão acerca das perspetivas futuras para o Projeto *Silabar*.

I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Da linguagem oral à aprendizagem da leitura: concetualizações, relação e prevenção de dificuldades

1.1. Aprendizagem da linguagem e da leitura

A linguagem faz parte de todos nós humanos que comunicamos, pensamos, emocionamo-nos e construímos o nosso próprio conhecimento através da sua utilização. É esta capacidade inata de aquisição e utilização da linguagem que nos “permite construir, com poucas dezenas de sons, uma infinidade de expressões que revelam aos outros o que pensamos, o que imaginamos e o que sentimos” (Mateus, Falé, & Freitas, 2005, p. 21). A linguagem “possibilita a comunicação, a acção e a construção individual” (Lima, 2009, p. 25) e está dependente “de fatores biológicos, cognitivos e sócio-culturais” (Lima, 2009, p. 26). Sim-Sim (1998, p. 19) afirma que:

Não nascemos a falar, mas em pouco tempo e sem esforço, tornamo-nos conhecedores de um dos sistemas mais sofisticados e complexos que se conhece. A simples exposição à língua da comunidade a que pertence faz de cada criança um falante competente dessa língua. O processo de aquisição da linguagem (pela rapidez e perfeição) é frequentemente considerado como um dos feitos mais espetaculares do ser humano.

No entanto, Sim-Sim (1998, p. 19) lembra também que: “A capacidade natural para adquirir a linguagem não significa que o desenvolvimento da mesma não seja influenciado pelas experiências de comunicação a que o aprendiz de falante é exposto.” e, é por isso que considera que: “todas as crianças necessitam de oportunidades para verbalizar, discutir, formular hipóteses e sínteses sobre o real que experimentam”.

Refere Sim-Sim (1998, p. 22) que: “A comunicação faz parte da nossa condição de seres sociais; por mais que tentemos não podemos deixar de comunicar: acção ou imobilidade, palavras, gestos ou silêncio todos contêm uma mensagem que é percebida pelos pares da comunidade a que pertencemos.” Segundo a mesma autora comunicar é um “processo ativo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes” (Sim-Sim, 1998, p. 21). Para comunicar entre si os seres humanos utilizam preferencialmente a linguagem. A “linguagem representa um fenómeno social e cultural que permite a comunicação com os outros e nós mesmos através do uso de

símbolos adquiridos” (Lima, 2009, p. 25). Concordamos com Sim-Sim (1998, p. 19) quando afirma que:

A importância da linguagem não carece de justificação; está de tal modo arreigada à experiência do homem que é impossível imaginar a vida humana sem ela. Através da linguagem recebemos, transportamos e armazenamos informação; usamo-la para comunicar, organizar e reorganizar o pensamento. Temos direito a possuí-la pela simples razão de termos nascido, independentemente do tempo, do lugar e do grupo de pertença. A nossa condição de humanos vincula-nos a esta poderosa rede colectiva a que chamamos linguagem, oferecendo-nos o seu usufruto.

Por ser algo tão inato ao ser humano torna-se, muitas vezes, difícil refletir acerca do seu desenvolvimento. Mas é de primordial importância que todos os profissionais que trabalham com crianças (educadores, professores, psicólogos, terapeutas, médicos, enfermeiros) conheçam bem como deve processar-se a evolução e aprendizagem da língua materna. Perceber dificuldades em crianças é, por vezes, muito difícil, mas não as perceber pode ser um erro que dificultará a evolução das suas aprendizagens e o trabalho de todos estes técnicos. Só um bom conhecedor de um correto desenvolvimento da linguagem pode identificar pequenos sinais de alarme que deveriam desencadear de imediato medidas promotoras do sucesso, ainda que apenas de uma pequena suspeita se tratasse.

Quando nasce, a criança já vem geneticamente programada para fazer a evolução entre o primeiro choro (primeira emissão de som) e a articulação correta de todas as palavras. Independentemente da língua a que é exposta, está geneticamente programada para avançar através de várias etapas (Sim-Sim, 1998). Desde o nascimento até aos três anos atravessa o período de desenvolvimento mais intenso. Por esta altura “o funcionamento auditivo adulto, no que respeita à discriminação, é atingido rapidamente” (Sim-Sim, 1998, p. 87). Assim, a capacidade para ouvir e reconhecer os diferentes sons da língua será a que se processa de forma mais rápida.

Quanto à capacidade para articular os vários sons da fala, “das primeiras articulações, ocorridas acidentalmente quando o ar passa pelos órgãos fonadores do bebé, até ao controlo intencional, manifestado pelas manipulações articulatorias, vai um período que raramente excede os primeiros seis ou sete anos de vida” (Sim-Sim, 1998, p. 100).

O conhecimento metalinguístico, será desenvolvido até à adolescência, “altura em que o sujeito controla deliberadamente a utilização das regras estruturais da língua”

(Sim-Sim, 1998, p. 220). As Tabelas 1 e 2 são duas reproduções, tendo a grafia sido atualizada para o novo acordo ortográfico, de dois esquemas que serviram de base, às suas autoras, para a construção de um folheto informativo sobre o desenvolvimento da linguagem entre os zero e os seis anos de idade e os principais sinais de alerta, destinado a profissionais de saúde e de educação (Rebello & Vital, 2006).

Tabela 1

Desenvolvimento da Linguagem e Principais Sinais de Alerta entre os zero e os três anos (Rebello & Vital, 2006, p.97)

Idade	Compreensão	Produção	Sinais de Alerta
0-6 (meses)	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Reage a sons. <input checked="" type="checkbox"/> Dirige o olhar e/ou cabeça na direção dos sons. 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Choro diferenciado adequado às necessidades sentidas. <input checked="" type="checkbox"/> Produz sons com «p» «m» quando sozinho ou em interação. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Não reagir à estimulação sonora. <input type="checkbox"/> Não sorrir e não estabelecer contacto ocular.
6-12 (meses)	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Reage ao seu nome. <input checked="" type="checkbox"/> Aponta e dirige o olhar para objetos de uso comum nomeados pelo adulto. <input checked="" type="checkbox"/> Compreende ordens simples (ex. dá, diz adeus, não). 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Utiliza sons para chamar a atenção. <input checked="" type="checkbox"/> Balbucio repetitivo. <input checked="" type="checkbox"/> Diz uma ou duas palavras (ex. pai, mãe, não, ...) 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Deixar de produzir sons. <input type="checkbox"/> Não reagir ao seu nome. <input type="checkbox"/> Não reagir a sons familiares (ex. telefone, campainha, porta).
12-18 (meses)	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Identifica objetos de uso comum. <input checked="" type="checkbox"/> Compreende verbos de ações relacionados com a rotina diária. 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Diz palavras isoladas com sentido de frase (ex. pai, mãe, dá). <input checked="" type="checkbox"/> Repete palavras familiares. <input checked="" type="checkbox"/> Imita ações do adulto. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Não usar palavras isoladas. <input type="checkbox"/> Não reagir, olhando ou sorrindo quando brincam com ele.
18-24 (meses)	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Identifica objetos e respetivas imagens. <input checked="" type="checkbox"/> Aponta algumas partes do corpo. <input checked="" type="checkbox"/> Compreende perguntas simples (ex. Tens fome?). 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Imita sons de animais. <input checked="" type="checkbox"/> Combina duas palavras na frase. <input checked="" type="checkbox"/> Usa o seu próprio nome quando se refere a si próprio. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Não compreender instruções simples. <input type="checkbox"/> Ter vocabulário reduzido a 4/6 palavras.
24-36 (meses) 2-3 anos	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Identifica imagens que expressam ação. <input checked="" type="checkbox"/> Identifica grande, pequeno e muito. 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Nomeia e diz para que servem objetos comuns. <input checked="" type="checkbox"/> Diz frases com quatro palavras. <input checked="" type="checkbox"/> Faz perguntas simples. <input checked="" type="checkbox"/> Hesitações e repetições de sílabas e palavras no discurso. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Não combinar duas palavras para formar frases (ex. dá bola).

A Tabela 1 mostra alguns indicadores de compreensão e produção oral e aponta os principais sinais de alerta entre os zero e os três anos de idade, enquanto a Tabela 2 o faz para as crianças entre os três e os seis anos.

Tabela 2

Desenvolvimento da Linguagem e Principais Sinais de Alerta entre os três e os seis anos (Rebelo & Vital, 2006, p.98)

Idade	Compreensão	Produção	Sinais de Alerta
36-48 (meses) 3-4 anos	<input checked="" type="checkbox"/> Compreende perguntas com "Onde?", "O quê?" e "Quem?". <input checked="" type="checkbox"/> Compreende as noções relativas à posição, como "à frente", "atrás", "dentro" e "fora".	<input checked="" type="checkbox"/> O seu discurso é perceptível fora do círculo familiar. <input checked="" type="checkbox"/> Descreve alguns acontecimentos do dia a dia sem considerar a sequência em que ocorrem. <input checked="" type="checkbox"/> Sabe dizer o nome, idade, sexo.	<input checked="" type="checkbox"/> Utilizar discurso que não é compreendido por todos. <input checked="" type="checkbox"/> Usar mais gestos do que palavras para dizer o que quer.
48-60 (meses) 4-5 anos	<input checked="" type="checkbox"/> Compreende instruções complexas (ex. agarra o livro e vai dar ao pai).	<input checked="" type="checkbox"/> Pergunta o que querem dizer palavras novas. <input checked="" type="checkbox"/> Articula corretamente a maioria dos sons.	<input checked="" type="checkbox"/> Omitir e trocar sons nas palavras (ex. não diz <s>, troca o som <t> pelo <q> ou vice-versa). <input checked="" type="checkbox"/> Não descrever acontecimentos do dia a dia.
60-72 (meses) 5-6 anos	<input checked="" type="checkbox"/> Compreende a noção de contrário (ex. O contrário de grande é...). <input checked="" type="checkbox"/> Compreende perguntas com "porquê?". <input checked="" type="checkbox"/> Compreende a pergunta "o que é que acontece se ... (deixas cair o ovo?).	<input checked="" type="checkbox"/> Descreve uma história. <input checked="" type="checkbox"/> Pode ter dificuldade na articulação de casos específicos (ex. compras , borboleta , preto). <input checked="" type="checkbox"/> Expressa sentimentos.	<input checked="" type="checkbox"/> Utilizar frases mal estruturadas. <input checked="" type="checkbox"/> Dizer palavras mal pronunciadas. <input checked="" type="checkbox"/> Ter um discurso sem conteúdo. <input checked="" type="checkbox"/> Ter dificuldade em iniciar uma frase ou em repetir sílabas e palavras (gaguez).

Todas as crianças terão as suas especificidades, mas estes sinais de alerta serão um bom ponto de partida para verificar se há necessidade de elaborar um diagnóstico mais aprofundado e iniciar um programa educativo personalizado, que possa estimular o desenvolvimento de áreas ainda pouco desenvolvidas.

A linguagem humana é dos poucos sistemas do mundo natural que se pode caracterizar como um sistema combinatório discreto, uma vez que cada língua natural dispõe de um conjunto finito de elementos distintos que se combinam para formar

unidades mais vastas, cujas propriedades são diferentes das dos elementos que as constituem (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

O homem como ser social utiliza a linguagem para interagir. A linguagem oral permite essa interação, a linguagem escrita permite... a imortalidade! A comunicação que se quer fazer, se for escrita, irá perdurar no tempo e abranger um leque maior de destinatários. A invenção da escrita é um marco tão importante para o desenvolvimento das civilizações que, o seu aparecimento, marca em cada uma delas a sua passagem da Pré-história à História. Com a escrita nasce a História!

E se ao longo de muitos séculos apenas alguns a conheciam e utilizavam hoje é quase inconcebível que um ser humano não consiga ler e escrever. Com a utilização cada vez mais frequente de novas tecnologias, a leitura e a escrita passou a ser ainda mais necessária, por vezes fugindo ao formalismo das regras ortográficas (escrita virtual) mas exigindo sempre anteriormente a sua aprendizagem formal (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011).

O aprender a ler e a escrever não significa apenas aprender a utilizar estas ferramentas, implica sempre uma alteração da arquitetura mental de um indivíduo (Baptista et al., 2011) e nem sempre este processo acontece com facilidade.

Vários foram os ramos do conhecimento que se dedicaram a estudar a forma como o ser humano consegue fazer a aprendizagem complexa de ler e escrever e muitos são os estudos pedagógicos, psicolinguísticos e mais recentemente também neurológicos que tentam explicar como se processa essa aquisição.

Feinstein (2011, p. 193, cit. por Almeida, 2011) descreve este processo da seguinte forma:

A informação chega através dos recetores e é disparada através da rede neuronal a uma velocidade espantosa. Os nossos cérebros desenvolvem fortes vias sinápticas para regiões que nos ajudam a interpretar o que ouvimos, sentimos, vemos e provamos. Armazenamos informações relevantes em categorias evocáveis e podamos as supérfluas. Grande parte deste processo torna-se automático. À medida que o sistema nervoso central cria esta forte recuperação automática de informação, os nossos cérebros são libertados para se concentrarem em novas informações e para as relacionarem com conhecimentos anteriores.

“Ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos” (Sim-Sim, 2009, p. 9). Mas para compreender o que está escrito a

criança necessita de aprender a decifrar. “Decifrar, ou descodificar, significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na respectiva língua” (Sim-Sim, 2009, p. 12).

No 1.º ano de escolaridade inicia-se formalmente a aprendizagem deste processo de decifração. Habitualmente muito lento e pouco automatizado nas primeiras semanas, vai evoluindo e tornando-se cada vez mais rápido e automático, até que, mesmo não tendo ainda sido apresentadas todas as palavras a um aluno, o seu professor pode afirmar que este já sabe ler. Através da experiência adquirida com a leitura de uma pequena parte do vocabulário existente numa língua, a criança estará em condições de aplicar a competência adquirida e ler palavras que nunca tinha visto impressas ou até totalmente desconhecidas. Nesta altura a identificação das palavras será feita usando estratégias lexicais (reconhecimento rápido e global da palavra ou processamento visual direto) para palavras frequentes e familiares ou sublexicais (realização da correspondência grafema/som ou tradução fonológica) na leitura de palavras desconhecidas ou menos frequentes (Sim-Sim, 2009).

A aprendizagem inicial da leitura deverá implicar sempre a utilização de métodos fónicos e globais em simultâneo. Concordamos com Sim-Sim (2009, p. 15) quando refere que:

A velha “guerra dos métodos de ensino da leitura” (fónico ou global) é hoje obsoleta e completamente ultrapassada. A investigação das últimas décadas veio demonstrar que ambas as estratégias didáticas (fónicas e globais) são importantes e necessárias para que todas as crianças aprendam a decifrar.

Mais importante que o método utilizado pelo professor do 1.º ano de escolaridade parece ser a qualidade do percurso já realizado até aí pela criança. A criança que contacta regularmente com material impresso, que ouve a leitura de histórias, que ajuda na elaboração da lista de compras, que está habituada a ver familiares passarem algum tempo com um livro ou um jornal nas mãos, que assiste ao envio de mensagens escritas através do computador ou do telemóvel, que vai buscar a correspondência à caixa de correio, terá naturalmente alguma curiosidade acerca de como se lê e escreve e vontade de participar ativamente nesse processo. Todo o professor, por mais competente que seja, sente dificuldade em ensinar a ler alguém que não queira ou que não sinta essa necessidade ou curiosidade. A motivação para a aprendizagem da leitura deve ser encarada com extrema seriedade, pois a criança que sente prazer em atividades de leitura naturalmente irá desejar adquirir essa competência.

Assim, a aprendizagem da leitura começa, não com a entrada para o 1.º ano de escolaridade, mas desde que a criança nasce, ao interagir e desenvolver a sua comunicação com a família; continua no Jardim de Infância, onde contacta diariamente com material escrito e começa a fazer, ela própria, alguns registos. Quando inicia a escolaridade obrigatória e a aprendizagem formal da leitura e da escrita a criança já percorreu um longo caminho de preparação para a aprendizagem da leitura.

Sem que haja por parte do adulto uma intenção deliberada de ensinar as crianças, elas ganham conhecimentos sobre: (i) o acto de ler (finalidade da leitura, postura do leitor); (ii) a estrutura dos livros (capa, folhas, páginas) e o respectivo manuseamento (como se pega no livro ou na folha de papel escrita, como se viram as folhas, onde se começa a ler); (iii) algumas características físicas da linguagem escrita (diferença entre escrita e desenho, a organização horizontal e linear da escrita e a direcionalidade esquerda-direita, a posição e orientação das letras e a presença de grupos de letras separadas por espaços, a diversidade das letras e o seu reaparecimento em combinações diferentes). Todas estas descobertas estão fortemente dependentes da cultura literária da família e do jardim-de-infância e influenciam a vontade para aprender a ler. (Sim-Sim, 2009, p. 21)

É natural que crianças que contactam diariamente com a leitura e a escrita estejam mais curiosas e motivadas para a aprendizagem, efetuando um verdadeiro esforço de leitura de “todas as palavras que encontram escritas (dos folhetos da publicidade aos nomes das ruas, dos nomes das lojas aos títulos dos jornais) com o orgulho de terem descoberto a chave que lhes dá acesso a um mundo novo” (Viana *et al.*, 2014, p. 18). Esta “forma mais ou menos eficaz e prazerosa como se processa a entrada formal no mundo das letras, i. e., a aprendizagem da decifração, é determinante no sucesso pessoal como leitor” (Sim-Sim, 2009, p. 7), podendo influenciar a forma como irá decorrer todo o restante percurso de aprendizagem escolar. Os que encontram fortes obstáculos neste processo inicial têm “grandes probabilidades de desenvolver posteriormente atitudes negativas face à leitura e de não atingirem a mestria de estratégias de compreensão que lhes possibilitem tornarem-se verdadeiros consumidores de leitura” (Sim-Sim, 2009, p. 7).

1.2. Dificuldades na linguagem oral e suas implicações na aprendizagem da leitura

A leitura é uma forma verbal de expressar a linguagem oral. “Ler numa língua de escrita alfabética exige a conversão de padrões visuais (letras/conjunto de letras) em padrões fonológicos dessa língua” (Sim-Sim, 2009, p. 9). Uma criança que apresente um bom domínio da linguagem oral terá, sem dúvida, melhor preparação para iniciar a aprendizagem formal da leitura e da escrita nessa mesma língua. Também é essencial que perceba que “tudo o que pode ser dito pode ser escrito e tudo o que for escrito pode ser dito” (Sim-Sim, 2009, p. 9), pois terá percebido a interdependência sempre presente entre o escrito e o falado. Será mais fácil e mais motivante aprender a ler sabendo quais as funções da leitura e conseguindo estabelecer uma relação entre o que é oral e o que está escrito ou que se pode escrever.

Antes da aprendizagem da leitura, a criança habitualmente já domina a utilização da linguagem oral, já percebeu que a linguagem oral e escrita se inter-relacionam e mostra algumas capacidades para refletir acerca da utilização que faz da linguagem oral. Muito cedo se começa a observar a autocorreção, mostrando claramente que a criança refletiu acerca do uso que faz da língua e por volta dos quatro, cinco anos de idade observa-se um gosto especial pelas rimas e pelo brincar com os sons da língua (Sim-Sim *et al.*, 1997). As mesmas autoras (Sim-Sim *et al.*, 1997, p. 46) referem que:

A consciência da aceitabilidade gramatical, que implica a capacidade de voluntariamente prestar atenção à língua e para a tratar como objeto de análise, requer níveis de conhecimento linguístico superiores aos exigidos para usar as estruturas da língua com finalidades comunicativas. Embora não seja possível falar de consciência lexical, sintáctica ou morfológica antes dos seis anos, é frequente detectar no discurso das crianças desta idade substituições de palavras ou de frases ouvidas que, por não estarem em conformidade com regras já interiorizadas, são por elas rejeitadas. Com efeito, não se tratando de um processo consciente de reflexão, a rejeição de excepções e irregularidades morfológicas é, seguramente, um indicador de sensibilidade à estrutura e aos padrões de combinação dos elementos da língua.

Caberá aos adultos que rodeiam as crianças, estimular, orientar e incentivar uma utilização cada vez mais competente da sua língua. Lembra Rebelo que:

Viver num mundo de sons, ser estimulado auditivamente por um comunicador, prestar atenção aos sons que ele emite, isolados, em palavras, frases ou textos, associá-los

com os objectos e ideias que referenciam, distingui-los uns dos outros, sobretudo quando se assemelham, de modo a não confundi-los e a compreender-lhes o significado, é participar na linguagem humana e adquirir, pouco a pouco, competências linguísticas. Estas, inicialmente, serão maiores em compreensão do que em expressão, mas, gradualmente, manifestar-se-ão sob as duas formas. (1993, p. 253)

Fazendo, o oral e o escrito, parte de uma mesma língua, não poderá surpreender que “o desenvolvimento de uma forma de linguagem seja paralelo e dependente do de outra forma de linguagem” (Rebelo, 1993, p. 66), referindo ainda o autor que “a linguagem oral é factor essencial na aprendizagem da leitura e da escrita” (Rebelo, 1993, p. 66).

Daqui se depreende que crianças que aos cinco anos se encontrem muito distanciadas desta progressão habitual de utilização e apropriação da linguagem oral possam ver também comprometido o seu sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

Num estudo recente, que pretendeu encontrar ainda no Jardim de Infância preditores das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, são apontados como “indicadores de risco as dificuldades por parte da criança portuguesa em nomear de forma rápida objetos, em produzir rapidamente palavras de um dado campo semântico e em memorizar o nome das letras” (Carvalho, 2015, p. 253).

Crianças que já manifestam estas dificuldades no Jardim de Infância poderiam e deveriam ser encaradas como crianças em risco de insucesso escolar, com necessidade de intervenção imediata e individualizada, pois como refere Morais, “não deve aguardar que seja a própria criança a sentir o insucesso” (1997, p. 214). Este mesmo autor frisa que “O mau leitor aprende a tornar-se mau leitor, até mesmo não leitor, mais do que aprende a ler. Desinteressa-se da leitura, e passa muito menos tempo a ler, na escola e fora da escola, que o bom leitor” (Morais, 1997, p. 213).

Com um fraco desempenho na leitura será fácil prever um árduo caminho de insucesso nas várias áreas do conhecimento, provável desmotivação face ao estudo, elevado número de retenções, diminuição acentuada da autoestima, possibilidade de aparecimento de problemas comportamentais e, até mesmo, abandono escolar antes de cumprida a escolaridade obrigatória.

1.3. Importância da prevenção em contexto escolar

Diz a velha sabedoria “mais vale prevenir que remediar”, que continua atual e que cada vez mais se vem tentando implementar na área da educação. Uma intervenção preventiva seria a que permitisse ajudar a criança antes dela própria sentir necessidade dessa ajuda, diminuindo assim os efeitos nefastos que a consciencialização do insucesso acarreta.

Em relação às dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita a opinião generalizada é de que quanto mais cedo se der a intervenção mais eficaz esta será.

No Parecer n.º 5/2016 de 18 de novembro, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (Conselho Nacional de Educação, 2016, p. 34477), é referido que:

Na Recomendação sobre a “retenção escolar nos ensinos básico e secundário” (2015) o CNE refere que “o diagnóstico precoce e a intervenção específica e rápida aos primeiros sinais de dificuldades de aprendizagem são das estratégias que maior consenso reúnem no combate ao insucesso.”, pelo que se devem desenvolver “os instrumentos de sinalização precoce de dificuldades”, permitindo assim “intervir de forma atempada e adequada e, deste modo, obviar situações de insucesso escolar que conduzirão à retenção nos primeiros anos de escolaridade.” O CNE, nesta nova oportunidade, retoma e sublinha esta recomendação em ordem à promoção de um cuidado e efetivo sucesso escolar nos primeiros anos de escolaridade, concebendo-se em cada escola as iniciativas pedagógicas mais adequadas à deteção, ao diagnóstico e à superação precoce das primeiras dificuldades encontradas.

Quando, no Jardim de Infância, estamos perante uma criança com claras dificuldades na sua linguagem oral, havendo comprometimento da sua comunicação com o outro, estaremos certamente em presença de uma criança em risco de insucesso na aprendizagem da leitura. Risco de insucesso não significa certeza de insucesso, mas estando bem presente essa possibilidade haverá que dar início a um processo de intervenção. As recentes Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar frisam que “A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11).

A perspetiva atual defende que quanto mais cedo se realizar a intervenção maiores serão as hipóteses de sucesso e defende que crianças que habitualmente não respondem à intervenção quando ela é dirigida a toda a sala de aula, poderão evidenciar

muito melhores resultados com intervenções individualizadas (Sucena, Silva, & Viana, 2016). Três condições são apontadas para se conseguir uma intervenção eficaz: “a precocidade, a individualização e o caráter sistemático das atividades de apoio” (Ribeiro et al., 2016, p. 2).

Carvalho (2015) lembra que dificuldades de aprendizagem como a dislexia de desenvolvimento são diagnosticadas apenas quando os problemas já são muito evidentes, por volta do 2.º ano de escolaridade, mas afirma que “é possível sinalizar crianças em risco ainda durante a fase final do Jardim de Infância a fim de se adotarem estratégias preventivas, capazes de quebrar o ciclo de dificuldades cumulativas que estão presentes em muitos indivíduos com dislexia” (Carvalho, 2015, p. 252).

Damásio escreveu que “cada cérebro é único” (2010, p.365) por ser uma conjugação dos genes herdados com as experiências vividas.

Nascemos com certos padrões de conexão, dispostos no seu lugar segundo as instruções dos nossos genes. Estas conexões foram já influenciadas no útero por vários factores ambientais. A seguir ao nascimento, as experiências individuais em ambientes únicos agem sobre esse primeiro padrão de conexões, aprimorando-o, tornando certas conexões mais fortes e outras mais fracas, engrossando ou estreitando os cabos na rede, sempre sob a influência das nossas actividades. A aprendizagem e a criação de memórias é simplesmente o processo com que esculpimos, moldamos, fazemos e refazemos os diagramas de conexão do nosso cérebro individual. O processo que teve início aquando do nascimento prossegue até que a morte nos separa da vida, ou até antes, caso a doença de Alzheimer venha perturbar o processo (Damásio, 2010, p. 366).

As experiências vividas por um indivíduo são impossíveis de repetir na íntegra por outro indivíduo, o que faz com que cada um de nós seja especial e único. Seguimos padrões de desenvolvimento que serão sempre influenciados pelo ambiente que nos rodeia. Este desenvolvimento pode então encontrar entraves nesses dois aspetos: genes ou ambiente. Este pensamento permite também afirmar que um problema neste desenvolvimento humano pode ser causado por “maus genes” ou por um “mau ambiente”, mas permite ainda concluir que “maus genes” podem ser influenciados positivamente por um bom ambiente, promotor de estímulos adequados que façam minorar ou desaparecer as dificuldades esperadas.

2.1. Enquadramento do Projeto Silabar

A capacidade de extrair ou produzir a informação de um enunciado escrito é, por si só, geradora de sentimentos de inclusão ou exclusão de qualquer pessoa no mundo atual. O tempo dedicado às aprendizagens escolares tem vindo a aumentar progressivamente, à medida que a quantidade e a especificidade dos conhecimentos assim o exige, mas é logo nos primeiros anos de escolaridade que adquirimos uma ferramenta essencial ao sucesso dessa longa caminhada. A aprendizagem da leitura e da escrita formaliza-se no primeiro ano de escolaridade do Ensino Básico e do seu sucesso está dependente todo o restante percurso escolar de um aluno. É assim habitual, encarar esta aprendizagem como o início de um processo, esquecendo-se muitas vezes, que este processo começou muito antes, quando a criança começou a interagir e a comunicar com a sua família.

O Projeto *Silabar* emergiu da vontade de atuar de forma quase impercetível, acompanhando a criança ao longo da sua construção de pré-competências leitoras, na fase que antecede a aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Nasceu, formalmente, no ano letivo 2013/2014, num Agrupamento de Escolas da região centro do país, disponibilizando um acompanhamento individualizado a onze crianças com cinco anos de idade que frequentavam o último ano do Jardim de Infância e evidenciavam dificuldades na linguagem. Os bons resultados obtidos levaram à continuação do projeto no ano letivo 2014/2015, abrangendo agora quinze crianças com cinco anos de idade e alargando a sua abrangência também ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que, as dificuldades de leitura têm sido identificadas como uma das principais causas de insucesso escolar entre os alunos deste Agrupamento de Escolas, notando-se uma elevada incidência de alunos com Perturbação da Aprendizagem Específica. Aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico foram aplicados testes para avaliar as suas competências de leitura e de escrita. Foram encaminhados para respostas adequadas (apoio educativo individualizado ou avaliação especializada) aqueles cujos resultados evidenciaram dificuldades nas competências de leitura.

Este projeto tem como meta principal a prevenção do insucesso escolar, atuando no desenvolvimento de competências que têm sido referidas na literatura, como sendo requisitos fundamentais para as aprendizagens escolares, principalmente no domínio da leitura e da escrita.

2.2. Objetivos do Projeto Silabar

Visando a prevenção do insucesso escolar na aprendizagem da leitura e da escrita e a atuação precoce nas dificuldades de aprendizagem foram delineados os sete objetivos que se seguem:

- Melhorar as competências que a investigação refere como essenciais para a aquisição da leitura e da escrita, com o apoio individualizado ou em pequeno grupo às crianças de cinco anos matriculadas nos Jardins de Infância do Agrupamento e que integram o projeto;
- Incrementar o desenvolvimento de competências leitoras e a capacidade de utilização do Português como língua de trabalho na aprendizagem de todas as matérias escolares, com o apoio individualizado ou em pequeno grupo aos alunos matriculados no 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento e que integram o projeto;
- Encontrar formas eficientes de estabelecimento de contacto e colaboração regulares entre a escola e a família das crianças que integram o projeto;
- Incentivar o trabalho colaborativo entre todos os intervenientes no processo educativo;
- Disponibilizar formação destinada a educadores de infância, professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, professores de apoio socioeducativo e professores de educação especial que estejam envolvidos no Projeto *Silabar*;
- Avaliar a evolução dos alunos e do próprio projeto;
- Fazer a divulgação do Projeto *Silabar*.

Cada um dos objetivos delineados direciona-se para uma área de atuação específica, como o acompanhamento individualizado das crianças com vista ao desenvolvimento de competências, a relação escola-família, o trabalho colaborativo, a formação contínua, a avaliação das crianças abrangidas, a avaliação do próprio projeto

e a divulgação de resultados. Na Figura 1 podemos observar, de forma esquematizada, as diferentes áreas de atuação do Projeto *Silabar*.



Figura 1 – Áreas de atuação do Projeto *Silabar*.

2.3. Operacionalização do Projeto *Silabar*

No trabalho diário num Jardim de Infância são habitualmente planificadas e desenvolvidas atividades que têm por objetivo o desenvolvimento da linguagem oral de cada uma das crianças presentes. Este é focado como um objetivo fundamental nas recentemente revistas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Neste documento é referido que:

a necessidade de criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças. As reformulações e questionamento por parte do/a educador/a podem dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas.

A capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016b, p. 61).

Ainda assim, continuamos a conseguir identificar algumas crianças que por serem mais introvertidas, por não encontrarem entre as suas vivências motivação para falar ou por carregarem consigo alguns problemas, nem sempre já identificados, não conseguem tirar partido destas atividades desenvolvidas com o grupo e apresentam alguns problemas ao nível da linguagem.

Um dos objetivos do Projeto *Silabar* é fazer um acompanhamento individualizado e sistemático a estas crianças, dinamizando atividades destinadas a intervir nas áreas da perceção, discriminação e memória visual, grafismos e estruturação espaciotemporal e na consciência fonológica, com maior incidência nesta última, uma vez que é aqui que as crianças têm revelado maiores dificuldades.

São organizadas sessões de trabalho diário com duração nunca superior a uma hora, desenvolvendo atividades muito direcionadas à resolução dos problemas específicos identificados. Estas sessões de trabalho são desenvolvidas por uma educadora de infância e são planeadas para uma criança ou para um pequeno grupo, nunca ultrapassando as três crianças. Têm por objetivo trabalhar a comunicação oral e a consciência linguística. Muitas vezes, partindo de uma pequena história, de uma simples imagem ou de um acontecimento recente desenvolvem-se atividades do agrado das crianças e que incentivam o gosto pela comunicação e pela reflexão acerca do uso correto da língua. Estas sessões de trabalho são planificadas em estreita colaboração com as educadoras de infância das crianças abrangidas pelo projeto e os materiais a utilizar são construídos com o propósito de intervir de forma direcionada às dificuldades evidenciadas por cada criança. Estes materiais são inspirados, adaptados ou mesmo retirados de uma pequena coleção de obras direcionadas para a intervenção nas áreas referidas e que pôde ser adquirida graças ao apoio financeiro prestado por uma Fundação parceira do Agrupamento de Escolas onde decorre o projeto.

A Figura 2 foca, de forma resumida e simplificada, as principais atividades, a calendarização das mesmas e quem são as pessoas envolvidas no trabalho em torno deste objetivo que foi identificado como Objetivo 1.

Objetivo 1		
Melhorar as competências que a investigação refere como essenciais para a aquisição da leitura e da escrita, com o apoio individualizado ou em pequeno grupo às crianças de cinco anos matriculadas nos Jardins de Infância do Agrupamento e que integram o projeto.		
Atividade	Calendarização	Participantes
Planificação conjunta das atividades a desenvolver com as crianças do ensino pré-escolar que integram o projeto.	Ao longo de todo o ano letivo, uma hora semanal.	Educadoras de Infância titulares de grupo e Educadoras de Infância a trabalhar no projeto.
Atividade	Calendarização	Participantes
Construção de materiais adequados às crianças do ensino pré-escolar que integram o projeto.	Ao longo de todo o ano letivo, uma hora semanal.	Educadoras de Infância a trabalhar no projeto.
Atividade	Calendarização	Participantes
Apoio individualizado ou em pequeno grupo às crianças do ensino pré-escolar que integram o projeto.	Ao longo de todo o ano letivo, três sessões semanais de uma hora com cada criança.	Educadoras de Infância a trabalhar no projeto e crianças que integram o projeto.

Figura 2 – Operacionalização do Objetivo 1

Impôs-se, entretanto, a necessidade de não abandonar os alunos que ainda continuassem a manifestar algumas dificuldades ao longo do seu percurso pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, nos anos letivos de 2014/2015 e 2015/2016, o Projeto *Silabar* continuou a acompanhar os alunos que tinham integrado o Projeto ainda no jardim de Infância e que frequentavam agora o 1.º Ciclo Ensino Básico fazendo a monitorização do seu desempenho na leitura e continuando a providenciar acompanhamento

individualizado sempre que necessário, de acordo com os recursos disponíveis. Foi iniciada também uma avaliação periódica ao desempenho na leitura a todos os alunos que frequentam o 1.º Ciclo.

Se as dificuldades persistem à entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, a criança continuará a ser acompanhada, também de forma sistemática e individualizada. Manter um trabalho diário ajudará a criança a consolidar melhor as aprendizagens. Com os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico há, por vezes, a necessidade de desenvolver atividades que permitam a aquisição de competências já adquiridas muito anteriormente pelos restantes colegas da turma. Além destas, são desenvolvidas atividades direcionadas para a aprendizagem da leitura e da escrita, ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade e para o desenvolvimento da fluência e compreensão leitoras ao longo do terceiro e quarto ano de escolaridade.

Esta abordagem inspirada em Modelos de Resposta à Intervenção (*Response to Intervention*) prevê a realização de frequentes avaliações baseadas no currículo e vários níveis de apoio, começando pela aplicação, pelo próprio professor da turma, de estratégias de diferenciação pedagógica em sala de aula, passando ao apoio em pequeno grupo por um professor de apoio que irá intervir nas dificuldades demonstradas pelo grupo de alunos ou a uma intervenção mais individualizada e especializada quando os problemas persistem (Fletcher & Vaughn, 2009). Permitirá prevenir e/ou minimizar as dificuldades de aprendizagem e comportamentais através de uma instrução efetiva em sala de aula e intervenções cada vez mais intensas e personalizadas (Fletcher & Vaughn, 2009).

Os alunos que continuam a manifestar dificuldades na aprendizagem da leitura depois de passarem pelos diversos níveis de apoio são os que, possivelmente, apresentam uma perturbação da aprendizagem específica, necessitando de uma avaliação mais rigorosa e de uma abordagem mais especializada em termos de apoios.

Ao longo dos três anos de funcionamento do Projeto *Silabar*, este acompanhamento individualizado e sistemático, já ajudou alguns alunos a ultrapassarem as suas dificuldades e a deixarem de necessitar deste trabalho. Outros houve que foram progredindo, mas continuam a estar integrados neste projeto, pois a sua fragilidade ainda não lhes permite maior autonomia na construção dos seus próprios conhecimentos. Alguns foram encaminhados para respostas mais especializadas pois este trabalho de proximidade permitiu detetar e identificar de forma célere alguns alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Estando a escola ainda muito direcionada para o trabalho coletivo com o grupo/turma, não pode deixar de dar resposta a alguns alunos cujas características não lhes permitem tirar o máximo partido desse trabalho coletivo.

A Figura 3 mostra, de forma resumida e simplificada, a operacionalização do Objetivo 2.

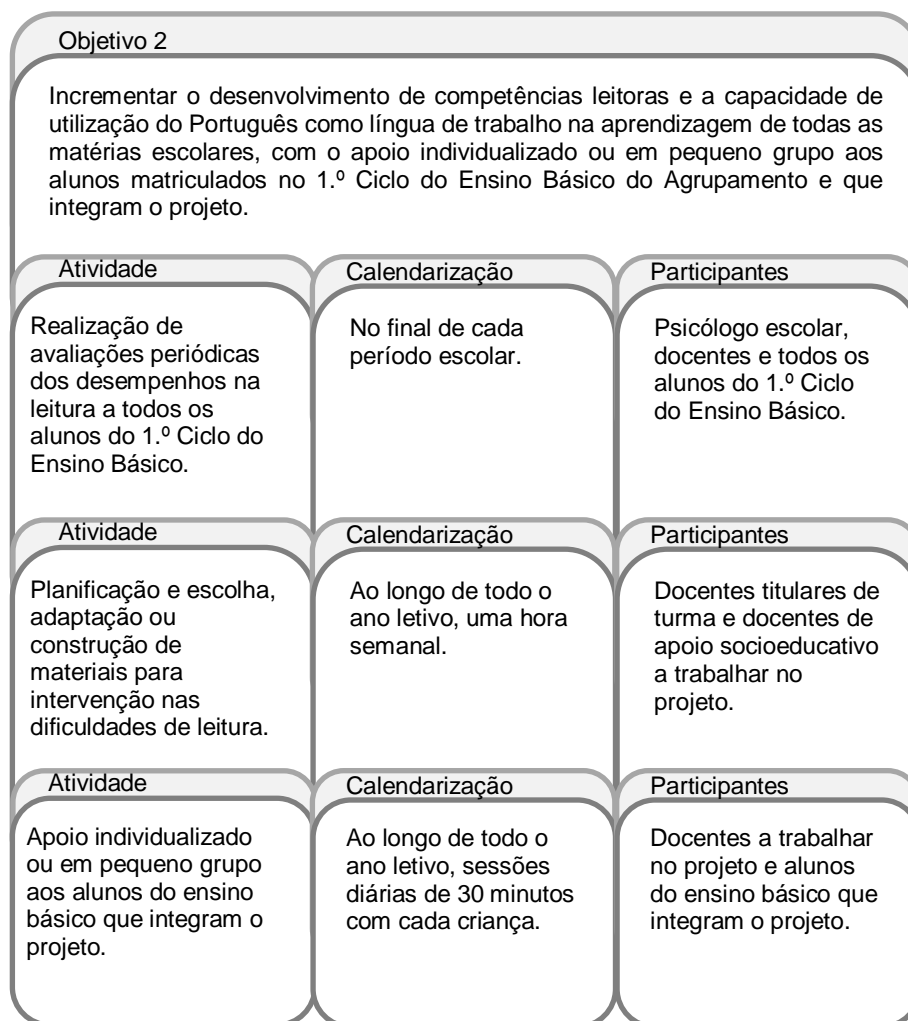


Figura 3 – Operacionalização do Objetivo 2

A relação escola-família, sempre importante para o sucesso educativo de qualquer aluno, torna-se fundamental num projeto que pretende prevenir o insucesso. Trabalhar em conjunto com a família é essencial para se entender a criança no seu todo, para que a família esteja esclarecida acerca da atuação da escola e para permitir o nascimento de fortes laços de entreajuda.

No início de cada ano letivo é realizada uma reunião com o conjunto dos pais das crianças que irão integrar o Projeto *Silabar*. Esta tem por objetivos apresentar o projeto às famílias, explicando todo o seu funcionamento; recolher o seu consentimento formal para a participação dos seus educandos e solicitar a sua colaboração no estabelecimento de uma forte ligação de entreajuda entre a escola e as famílias.

Ao longo do ano letivo, mantém-se uma comunicação próxima entre os docentes que interagem com os alunos e os seus encarregados de educação, de modo a permitir uma atuação mais proveitosa e a incentivar uma maior troca de informações.

Por vezes, também são propostas atividades, pela Associação de Pais, pela Biblioteca Escolar ou pela Biblioteca Municipal, que têm por objetivo incentivar o gosto pela leitura em família.

No final de cada um dos períodos escolares é feita uma avaliação dos progressos dos alunos que é sempre transmitida aos seus encarregados de educação.

Na Figura 4 está patente a operacionalização do Objetivo 3.

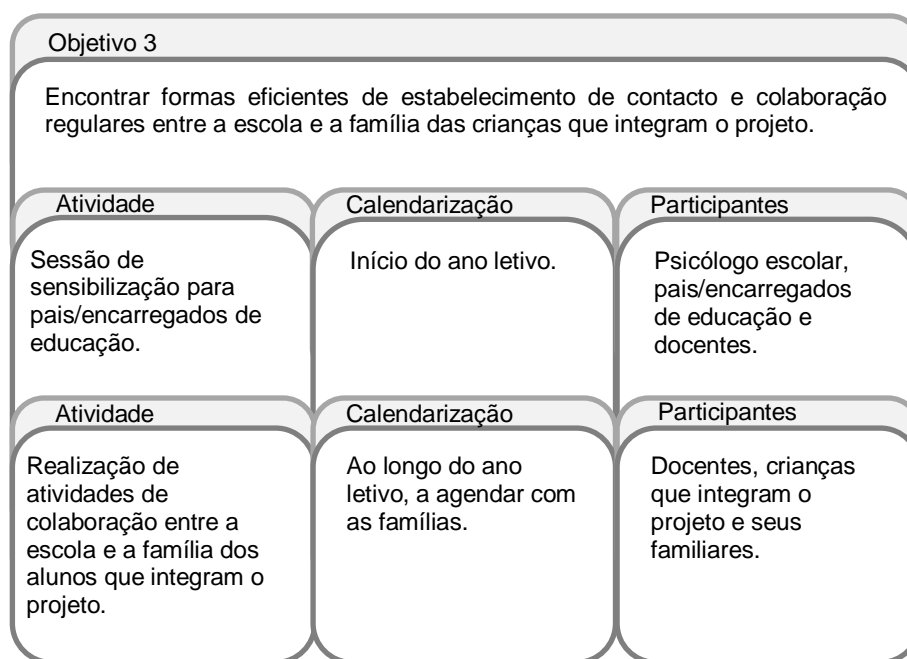


Figura 4 – Operacionalização do Objetivo 3

O tempo em que um educador de infância ou um professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico trabalhava completamente, ou quase completamente, sozinho com o seu grupo de crianças está praticamente ultrapassado. Neste momento os Jardins de Infância e

as Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da rede pública estão integrados em Agrupamentos de Escolas e habitualmente existe grande interação entre os seus profissionais. A implementação do Projeto Silabar passa obrigatoriamente pela existência desta grande interação entre profissionais.

O desenvolvimento de sessões individualizadas de trabalho, por um educador ou professor que habitualmente não é o titular desse grupo/turma só faz sentido se for planificado de forma conjunta com esse mesmo titular. Evita-se o desconhecimento do trabalho já desenvolvido, que pode ser continuado ou aprofundado por ambos. Completam-se atividades importantes que poderão ter sido interrompidas ou necessitar de maior consolidação. Aproveitam-se sugestões e experiências particulares para a construção de um leque de vivências comuns que permitirá uma maior uniformização nos modos de atuação. Assim, as atividades de planificação das sessões de trabalho individual desenvolvidas no âmbito do Projeto Silabar são realizadas pelo conjunto de profissionais a trabalhar diretamente com a criança. Não foi criado um programa de intervenção a aplicar igualmente a todos os alunos pois perdia-se a grande vantagem da adequação individualizada da intervenção. Apesar, de a todos serem identificados problemas de linguagem, cada um apresenta a sua especificidade. Foi antes, com a colaboração de alguns parceiros do Agrupamento de Escolas, posto à disposição dos docentes um conjunto de obras ou materiais que poderão ser utilizados para oferecer a resposta adequada a cada criança.

No início do ano letivo e no final de cada um dos períodos escolares são realizadas reuniões de toda a equipa afeta ao projeto, que permitem refletir acerca do trabalho desenvolvido e planear o trabalho futuro. Esta equipa de trabalho é constituída pelos educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico promotores das sessões de trabalho individualizadas e pelo Psicólogo Escolar. Esta interação aumenta a partilha de informação e permite a tomada de decisões de forma mais consistente e segura.

Um projeto que pretende atuar em diferentes contextos de vida da criança terá obrigatoriamente que passar pelo trabalho colaborativo entre todos os intervenientes no processo. Trabalhar em conjunto e para um mesmo fim ajudará a manter a consistência e aumentar a segurança.

Para manter uma colaboração ativa será necessária a existência de condições facilitadoras, como espaços adequados à realização das diferentes atividades, inclusão nos horários de trabalho de tempos destinados ao trabalho colaborativo, existência de meios de comunicação eletrónica eficientes e conhecimento adequado acerca da sua

utilização. Esta colaboração, sendo da responsabilidade dos intervenientes no processo educativo, nunca poderá acontecer sem um forte incentivo e apoio vindos quer dos membros da direção do agrupamento e coordenadores de estabelecimento quer dos assistentes operacionais chamados a colaborar. A Figura 5 mostra de que forma será operacionalizado o Objetivo 4.

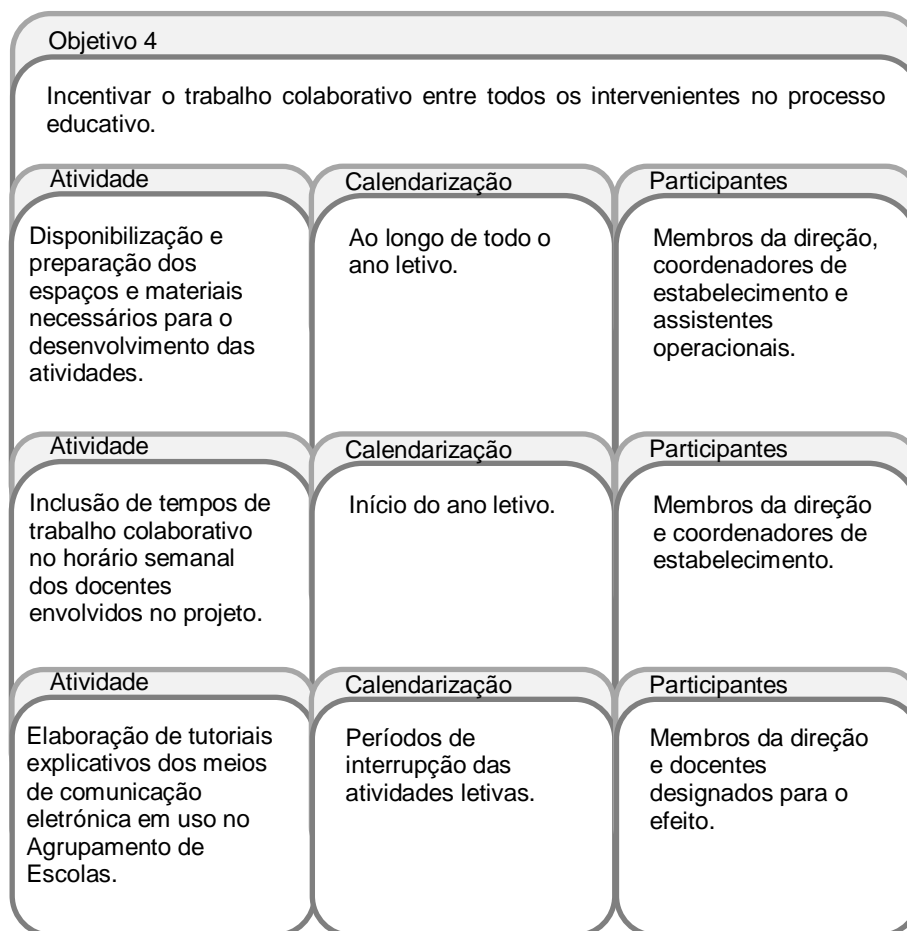


Figura 5 – Operacionalização do Objetivo 4

A formação contínua de todos os elementos que atuam neste projeto é também uma necessidade lógica. Por um lado, criará um conjunto de vivências e aprendizagens comuns a toda a equipa de trabalho, que facilitará o entendimento e potenciará o sucesso do trabalho colaborativo. Por outro lado, será a forma mais simples de todos atualizarem os seus saberes e procurarem novas formas de atuação sobre os mesmos velhos problemas.

Ao longo dos três anos de implementação do Projeto *Silabar* foram organizadas ações de formação direcionadas para o desenvolvimento de competências nas áreas de desenvolvimento da linguagem, aprendizagem da leitura e da escrita e avaliação baseada no currículo. Estas ações foram desenvolvidas nas instalações do Agrupamento Escolar, em alturas de interrupção das atividades letivas.

Estando a trabalhar com crianças que não conseguem progredir nas suas aprendizagens com o trabalho que habitualmente é dirigido ao grupo, é sempre necessário conseguir inovar e apresentar propostas de trabalho que incidam diretamente nas suas dificuldades. Para o conseguir há que saber avaliar corretamente onde estão as dificuldades e delinear formas adequadas de as combater. Em cada ano letivo é escolhida pela equipa de trabalho uma área onde seja sentida maior necessidade de formação e são apresentadas propostas para a realização da mesma.

Na Figura 6 podemos observar, de forma simplificada, como se operacionaliza o Objetivo 5.

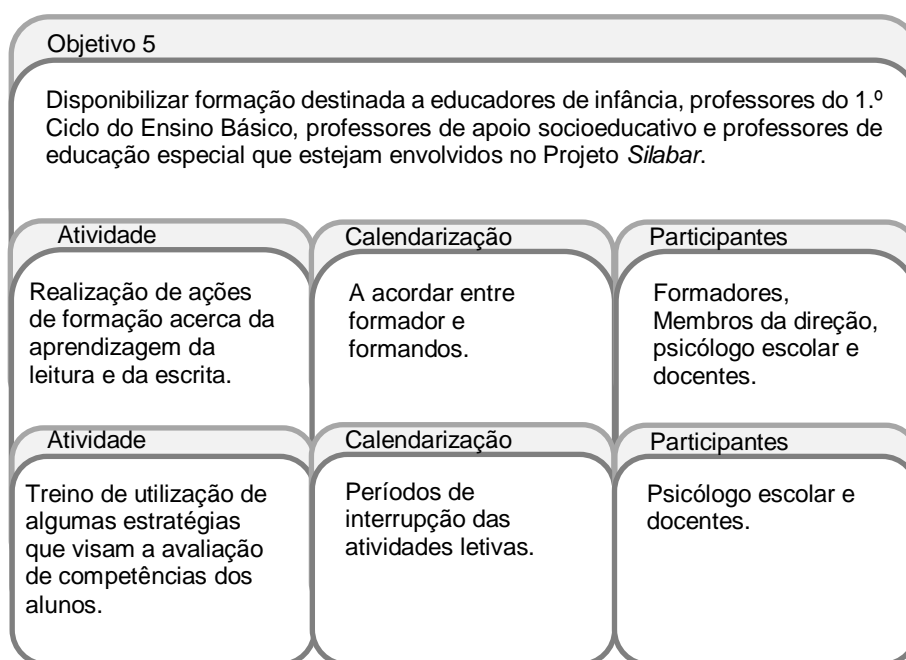


Figura 6 – Operacionalização do Objetivo 5

Numa situação de aprendizagem nunca poderá faltar uma vertente avaliativa, pois só esta permite aferir o sucesso. Neste projeto estão previstas duas vertentes avaliativas.

Uma avaliação que será feita regularmente a todos os alunos abrangidos pelo projeto permitindo perceber como está a evoluir cada um deles. Outra avaliação será feita ao próprio projeto de modo a identificar as suas forças e fragilidades e servir de base às suas alterações.

Só avaliando se consegue perceber que progressos se fizeram, por isso esta é uma forte componente do Projeto *Silabar*. Além da avaliação habitual realizada pelos respetivos docentes, as crianças abrangidas são também avaliadas pelo Psicólogo Escolar em vários momentos do ano letivo.

Com a colaboração de alguns parceiros do Agrupamento de Escolas foi possível reunir um leque de materiais atualizados que permitem a realização destas avaliações.

No final do ano escolar, as educadoras preenchem um questionário para cada um dos alunos que vão ingressar no último ano da educação pré-escolar. Este questionário é tratado estatisticamente pelo psicólogo permitindo chegar a uma lista de alunos que apresentam grande probabilidade de insucesso na aprendizagem da leitura. Estas crianças que farão os cinco anos no ano letivo seguinte serão acompanhadas de forma mais individualizada.

No início do ano escolar é realizado um pré-teste a todas as crianças antes de iniciar a intervenção. No fim do ano escolar, as crianças intervencionadas são novamente avaliadas, de modo a determinar a sua evolução nas áreas avaliadas. Têm sido utilizados os seguintes instrumentos de avaliação:

- Pré-escolar – Provas de Diagnóstico Pré-escolar de Maria Vitoria de la Cruz (provas Verbal, Conceitos Quantitativos, Memória Auditiva, Posições no Espaço e Coordenação Visuomotora).

- Bateria de Provas Fonológicas de Ana Cristina Silva (provas de classificação com base na sílaba inicial, supressão da sílaba inicial e análise silábica).

É realizada uma análise estatística dos resultados, com recurso ao programa de estatística Sofastats, sendo utilizado o teste Wilcoxon. O psicólogo realiza esta análise e elabora relatórios que darão a conhecer as informações obtidas às educadoras e aos encarregados de educação.

Os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico são também avaliados regularmente no final de cada período escolar, sendo utilizadas as seguintes provas:

Para os alunos a frequentar o 1.º ano: prova informal de reconhecimento de palavras, prova informal de reconhecimento de letras, prova informal de leitura de palavras isoladas e *checklist* de classificação da leitura pelo professor.

Para os alunos a frequentar os 2.º, 3.º e 4.º anos: Teste de Idade da Leitura (TiL), provas informais de fluência de leitura e *checklist* de classificação da leitura pelo professor.

Da análise de todos os resultados determinam-se quais os alunos que necessitam de intervenção mais individualizada, obtém-se informação acerca das competências leitoras dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e acompanham-se os progressos dos alunos que vão sendo intervencionados. Tem sido também avaliado o nível de desempenho na fluência de leitura de todos os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento, o que permite ter uma visão global da situação e tomar decisões com base nestas avaliações.

Nas reuniões da equipa de trabalho são também realizadas avaliações do próprio projeto, é através da reflexão conjunta que se chega a propostas de alteração ou melhoria do mesmo. Assim, o projeto vai crescendo e melhorando a sua eficácia com a ajuda de todas as opiniões e sugestões que vão sendo dadas.

No 2.º ano de vigência do projeto, esta avaliação foi complementada com um estudo realizado no âmbito de um curso de especialização em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, que pretendeu perceber as perspetivas dos pais acerca da participação dos filhos num projeto de prevenção do insucesso na aprendizagem da leitura em contexto pré-escolar (Sofia, 2015).

Esse trabalho permitiu caracterizar os agregados familiares das crianças que participaram no projeto em relação à sua composição, idades, profissões e habilitações e mostrou que a generalidade dos pais não possuía um bom conhecimento acerca do funcionamento do projeto, mas ainda assim, defendia a sua continuação (Sofia, 2015).

As conclusões apontaram para a necessidade de “conversar com os pais acerca das razões para a integração dos seus filhos num projeto de prevenção do insucesso escolar, perceber se reconhecem o problema encontrado e a sua dimensão” (Sofia, 2015, p. 29); para o benefício de “clarificar a existência ou não de problemas de linguagem e partilhar variados exemplos de ajudas ao bom desenvolvimento da linguagem de crianças desta faixa etária” (Sofia, 2015, p. 29); para a necessidade de “ser dada especial atenção ao desenvolvimento da linguagem, sem esquecer a questão da atenção/concentração” (Sofia, 2015); para a necessidade de “melhorar a forma de comunicar aos pais as avaliações periódicas que vão sendo realizadas” (Sofia, 2015, p.

29), considerando “a hipótese de serem fornecidas cópias dos relatórios de avaliação realizados pela educadora dinamizadora das sessões de trabalho individual e pelo psicólogo escolar aos encarregados de educação” (Sofia, 2015, p. 29); para a utilidade da “existência de um cronograma das atividades a desenvolver conhecido por todos” (Sofia, 2015, p. 29) e para “a possibilidade de convidar os encarregados de educação a presenciarem as sessões de acompanhamento individual prestadas aos seus educandos (Sofia, 2015, p. 29).

Agora, no final do 3.º ano de vigência do Projeto *Silabar*, o presente trabalho trará também o seu contributo dando a conhecer a perspetiva dos docentes que implementaram o Projeto ou que tiveram alunos abrangidos pelo mesmo.

Na Figura 7 podemos observar como se operacionaliza o Objetivo 6.

Objetivo 6		
Avaliar a evolução dos alunos e do próprio projeto.		
Atividade	Calendarização	Participantes
Manutenção e atualização de um leque de materiais para avaliação e/ou intervenção.	No final de cada ano letivo.	Membros da direção, psicólogo escolar e docentes.
Atividade	Calendarização	Participantes
Elaboração de relatórios de avaliação dos alunos abrangidos pelo projeto.	No final de cada período escolar.	Docentes e psicólogo escolar.
Atividade	Calendarização	Participantes
Elaboração de Relatório de avaliação e remodelação do projeto a partir da reflexão conjunta e da análise de documentos.	No final de cada ano letivo.	Todos os elementos da comunidade educativa envolvidos no projeto.

Figura 7 – Operacionalização do Objetivo 6

Estando o Projeto *Silabar* a iniciar o seu quarto ano de implementação, as primeiras crianças de 5 anos intervencionadas têm sido acompanhadas ao longo do seu percurso escolar. Esta monitorização constante permitiu direcioná-las mais rapidamente do que o habitual para respostas mais especializadas, potenciando o sucesso da intervenção e diminuindo a sensação de insucesso gerada na criança.

Até ao momento foram intervencionadas, ainda no Jardim de Infância, 11 crianças no primeiro ano de funcionamento do projeto, 15 crianças no segundo ano, também 15 crianças no terceiro ano e 14 crianças neste ano que está a iniciar, todas com 5 anos de idade e a frequentarem o último ano do Jardim de Infância.

Sendo elevado o número de alunos com Perturbação da Aprendizagem Específica, com défice na leitura e na escrita, existentes neste Agrupamento de Escolas, tem sido importante esta intervenção precoce, pois tem permitido que alguns alunos atinjam níveis de sucesso que antes desta intervenção não eram conseguidos.

Sempre que se encontra uma boa solução para diminuir o insucesso das nossas crianças, é imprescindível fazer a sua divulgação, outros poderão aproveitar as nossas experiências e até melhorá-las, assim, a divulgação de boas práticas estará obrigatoriamente presente em qualquer projeto educativo.

Na divulgação do Projeto *Silabar* estão presentes duas perspetivas diferentes, mas que se complementam. Por um lado, é importante fazer a divulgação do funcionamento do projeto, por outro lado, há que divulgar os resultados obtidos para comprovar a sua eficácia.

Neste momento, estando o projeto a iniciar o seu quarto ano de implementação, os primeiros alunos a ser abrangidos no primeiro ano de funcionamento ainda não terminaram o 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim a divulgação da avaliação realizada pelo psicólogo escolar aos resultados conseguidos devido à atuação do projeto fará mais sentido nessa altura.

Começámos por privilegiar a divulgação do modo de funcionamento do projeto dentro da própria comunidade educativa, uma vez que esta era essencial ao seu bom andamento. Nas reuniões com encarregados de educação ou entre docentes, tem sido explicado o funcionamento do mesmo e o psicólogo escolar tem divulgado os resultados que vai obtendo com as avaliações já realizadas.

Foram realizadas também algumas ações pontuais de divulgação do Projeto *Silabar* em Agrupamentos de Escolas que nos solicitaram essa partilha de informação. Estas estiveram sempre relacionadas com a sua forma de funcionar.

O estudo, já anteriormente referido, realizado no âmbito de um curso de especialização em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, que pretendeu perceber as perspetivas dos pais acerca da participação dos filhos num projeto de prevenção do insucesso na aprendizagem da leitura em contexto pré-escolar (Sofia, 2015) e o presente trabalho vêm também acrescentar o seu contributo, alargando esta divulgação ao meio académico.

A Figura 8 mostra a forma de operacionalização do Objetivo 7.

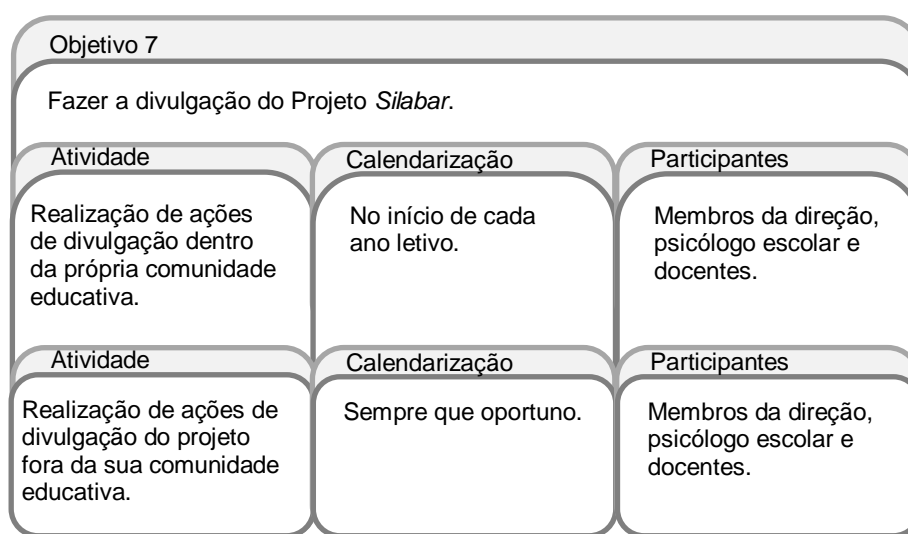


Figura 8 – Operacionalização do Objetivo 7

II PARTE – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

1.Contexto e definição do problema

O Projeto *Silabar*, a funcionar num agrupamento de Escolas da região centro do país há três anos consecutivos, com o objetivo primordial de prevenir o insucesso escolar na aprendizagem da leitura foi implementado por um grupo de profissionais que estarão neste momento em condições de partilhar opiniões e sugestões acerca das suas potencialidades ou fragilidades. Após a idealização do projeto e das dificuldades iniciais para proceder à sua implementação, foi chegado o momento de analisar o que foi conseguido até aqui tentando abarcar o maior número de olhares possíveis.

Nesta investigação propomo-nos recolher, de forma sistemática, a opinião de todos os docentes que de alguma forma foram tocados pelo projeto *Silabar*. Com este estudo estaremos a contribuir para a realização de uma avaliação ao mesmo, tentando perceber a sua pertinência, quais as suas potencialidades ou fragilidades e o que poderá ser alterado.

1.1. Problema

Em que medida o conhecimento mais profundo da perspetiva dos docentes que implementaram o Projeto *Silabar* ou, que tiveram alunos abrangidos pelo mesmo, contribui para a sua reformulação?

2.Objetivos

2.1. Objetivo geral

Compreender em que medida o conhecimento mais profundo da perspetiva dos docentes que implementaram o Projeto *Silabar* ou que tiveram alunos abrangidos pelo mesmo, contribui para a sua reformulação.

2.2. Objetivos específicos

- Perceber se o Projeto *Silabar* é entendido pelos docentes como uma mais-valia para os seus alunos.
- Identificar as facilidades e barreiras encontradas na implementação do projeto.
- Perceber quais as vantagens e/ou desvantagens para as crianças abrangidas pelo projeto, percecionadas pelos docentes.
- Recolher sugestões para melhorar o Projeto *Silabar*.

3. Metodologia

3.1. Tipo de investigação

A opção metodológica deste trabalho de pesquisa foi feita tendo em atenção os objetivos do estudo. Querendo compreender a perspetiva dos docentes que ao longo dos últimos três anos letivos acompanharam de alguma forma a implementação do Projeto *Silabar*, optámos por realizar um estudo qualitativo de carácter exploratório e descritivo.

3.2. Técnicas e instrumentos

Para a recolha de dados utilizámos um questionário de pergunta aberta (Anexos A e B) construído para o efeito e enviado aos participantes via correio eletrónico. Este tipo de instrumento está sempre mais sujeito a não ser respondido - por esquecimento, devido a alguma inabilidade na utilização das tecnologias, ou porque não é valorizada a utilidade da resposta. Mas era nossa intenção incentivar a população alvo a expressar livremente a sua opinião. Assim, esta era a forma menos intrusiva de o fazer e de manter as respostas anónimas.

3.3. Participantes

Como participantes foram abrangidos todos os docentes (educadoras de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico) que ao longo dos últimos três anos letivos acompanharam de alguma forma a implementação do Projeto *Silabar*. Essa população é constituída por 4 educadoras que implementaram as sessões de trabalho individual com as crianças de cinco anos abrangidas pelo projeto, 4 educadoras das salas em que estavam integradas estas crianças e 7 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico que foram recebendo alunos que já tinham sido abrangidos pelo projeto nos anos letivos anteriores. No total foram enviados 15 questionários. Responderam 2 educadoras que implementaram as sessões de trabalho individual, 3 educadoras das salas em que estavam integradas as crianças e 6 professores do 1.º Ciclo, perfazendo um total de 11 respostas. Apenas 4 pessoas não responderam.

3.4. Procedimentos

Foi elaborado um questionário, que foi posteriormente adaptado às educadoras implementadoras, às educadoras titulares de grupo e aos professores titulares de turma das crianças abrangidas. Estes foram enviados por correio eletrónico aos três tipos de população descritos acima. Foram respondidos da mesma forma, através do *link* enviado. As respostas foram recolhidas de forma anónima numa folha *excel*.

Após uma primeira leitura verificámos que todas eram válidas, então fizemos a sua numeração de forma aleatória e copiámos todas as respostas para o mesmo documento, constituindo assim o nosso *corpus* (Carmo & Ferreira, 2002).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), para fazer a análise dos dados, há que organizar de forma sistemática os materiais recolhidos, “com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205). Foi a este processo que nos dedicámos por forma a fazer emergir as categorias que apresentamos, sendo esta, segundo Vala (1986), a tarefa que pode conter maior dificuldade. Optámos por uma análise categorial emergente, ou seja, o sistema de categorias foi estabelecido *a posteriori*, resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos. Para isso tivemos em atenção os conselhos de Bardin (1977), verificando se as categorias eram homogéneas, exaustivas, exclusivas, objetivas e adequadas. O título dado a cada

categoria foi definido no final de todo o processo desenvolvido, tratou-se de um “procedimento exploratório” (Carmo & Ferreira, 2002, p. 255). Após esta fase procedemos à interpretação dos resultados.

4. Apresentação e discussão dos resultados

Pela análise feita a todas as respostas recebidas podemos perceber que pelo menos 73,3% da população inquirida considera ser importante a existência do Projeto *Silabar*.

Num universo de 15 questionários enviados, existem 11 respostas, todas elas afirmando essa importância, nenhuma resposta refere o contrário ou outra coisa, como podemos verificar na Tabela 3.

Assim, apenas poderíamos considerar que seriam as 4 pessoas que não responderam a atribuir pouca importância à existência deste projeto, não esquecendo que nestes 4 questionários não respondidos podem estar também incluídos esquecimentos ou dificuldades relacionadas com a utilização de meios informáticos, o que a acontecer faria aumentar ainda mais a percentagem de docentes que atribuem importância ao projeto.

Tabela 3

Atribuição de importância à existência do projeto

Categoria	Consideram importante a existência do projeto	11	73,3%
Descritores	Pensa ser importante a existência do projeto (P3) (P4) (P5) (P6) (P7) (P8) (P9) (P10) (P11) Gostou de dedicar um ano letivo à implementação do projeto (P1) (P2)		
Categoria	Não respondeu ao inquérito	4	26,7%
Total		15	100%

Este resultado evidencia uma tendência, cada vez mais generalizada, de preocupação e desejo de sucesso educativo para todos os alunos. Em poucas dezenas de anos passou-se de uma sociedade pouco escolarizada e com elevado grau de abandono escolar para uma sociedade que almeja a educação de todos por um período mínimo de doze anos (Neves, Lima, & Borges, 2008). Todos parecem conscientes de que tal meta não se atinge sem o aumento do nível de literacia que assenta sempre numa bem-sucedida fase inicial de aprendizagem da leitura.

Ao longo dos últimos anos foram sendo criadas condições de promoção da igualdade de oportunidades no acesso à leitura, como o Programa Nacional de Promoção da Leitura, a implementação da Rede de Bibliotecas Escolares, o Plano Nacional de Leitura ou a Casa da Leitura (Neves et al., 2008). Esta promoção foi facilitada pelo aparecimento da *internet*. A generalização do uso da *internet* veio estimular a rápida e eficaz divulgação da muita investigação produzida pelas instituições de ensino superior. Permitiu ainda a proliferação de projetos, de âmbito internacional, nacional ou local, implementados pelas escolas, bibliotecas ou outras instituições de cariz cultural ou social destinados a promover a literacia.

Os professores foram incentivados a aprofundar os seus conhecimentos relacionados com a forma como se processa a aprendizagem inicial da leitura com a criação do Programa Nacional de Ensino do Português que promoveu a formação contínua de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a criação e divulgação de forma gratuita e abrangente de um conjunto de materiais sobre o ensino da Língua Portuguesa (<http://www.dge.mec.pt/programa-nacional-do-ensino-do-portugues-pnep>).

A criação de programas europeus de incentivo à circulação e partilha de ideias e projetos, como os Programas *Erasmus* (<https://erasmusmais.eu>) ou *eTwinning* (<https://www.etwinning.net/pt/pub/index.htm>), e de iniciativas nacionais que procuram a divulgação de boas-práticas permitem adequar cada vez melhor os projetos à realidade vivida numa comunidade educativa.

A Direção Geral do Ensino Básico tem vindo a promover essa divulgação e partilha através do seu portal de internet (<http://www.dge.mec.pt/medidas-de-promocao-do-sucesso-educativo>).

As escolas e as suas comunidades têm vindo a assumir um papel cada vez mais interventivo e criativo na procura de soluções para os problemas da sua própria comunidade escolar. Assim, percebemos que o Projeto *Silabar* seja considerado importante pelos docentes que com ele têm contactado.

Pretendíamos também perceber o que melhor tem vindo a funcionar na forma como o projeto tem vindo a ser implementado, quais as suas forças. A Tabela 4 espelha todas as referências feitas pela população participante, ou seja, identifica os pontos fortes apontados pelas educadoras ou professores que têm estado diretamente implicados no projeto. A análise a esta tabela permitirá perceber o que deve continuar a ser posto em prática como tem sido até aqui. Numa primeira observação da mesma podemos perceber de imediato que os participantes apontaram variadíssimos pontos fortes,

explicitando-os devidamente, havendo assim necessidade de a repartir por duas páginas.

Tabela 4

Pontos fortes identificados no projeto

Categoria	Processo de avaliação e encaminhamento das crianças	8	36,4%
Descritores	<p>O facto deste projeto ter associado uma equipa multidisciplinar apoiada pelo Psicólogo do Agrupamento, que acompanha a sua implementação e realiza a monitorização dos resultados, é muito importante como suporte teórico e prático dos fundamentos de todo o processo e da sua aplicação e avaliação (P2)</p> <p>O processo de avaliação das crianças (P3)</p> <p>1ª avaliação e avaliação final (P4)</p> <p>A monitorização e acompanhamento das crianças ao longo do ano e ao longo do 1.º Ciclo (P6)</p> <p>Uma resposta mais célere às crianças com dificuldades (P8)</p> <p>o diagnóstico atempado (P9)</p> <p>O conhecimento precoce de crianças que manifestam dificuldades em acompanhar o grupo (P10)</p> <p>A sinalização de crianças com dificuldades no Jardim de Infância (P11)</p>		
Categoria	Trabalho individualizado e sistemático com as crianças	5	23,0%
Descritores	<p>A regularidade das sessões e o trabalho individualizado com os alunos (P1)</p> <p>A operacionalização realizada pelas educadoras através de um contacto muito próximo com cada criança (P3)</p> <p>acompanhamento individualizado (P4)</p> <p>e foi bom que as crianças saíssem da sala para poderem ter um apoio mais personalizado insistindo-se nas suas fragilidades individuais (P5)</p> <p>o acompanhamento regular aos alunos (P9)</p>		
Categoria	Aceitação do projeto por parte da comunidade educativa	3	13,6%
Descritores	<p>Tem sido muito importante reconhecer que o projeto Silabar tem sido uma mais valia no sucesso educativo das crianças que estão em vias de transitar para o 1º CEB, verificando que os seus objetivos têm sido alcançados e que o projeto em si está bem fundamentado, com objetivos bem delineados e que, no terreno, ao longo destes três anos tem vindo a aperfeiçoar-se e consecutivamente a melhorar a sua aplicação.</p> <p>O acompanhamento que os Encarregados de Educação têm feito com os seus filhos ao longo do ano, revela o interesse no projeto - para eles foi importante perceberem que o <i>Silabar</i> é um apoio que tem como objetivo superar as dificuldades na área da linguagem através da sensibilização para a consciência fonológica e, desta forma, trabalharem os pré requisitos para a escrita e leitura tão importantes na transição para o 1º ciclo, e não como uma referência de que o filho possa ser detentor de uma qualquer deficiência (P2)</p> <p>Penso que funcionou bem de um modo geral (P5)</p> <p>A aceitação do projeto por parte dos pais e educadoras (P6)</p>		
Categoria	Processo de seleção das crianças	2	9,0%
Descritores	<p>Seleção das crianças (P4)</p> <p>A seleção das crianças a apoiar (P6)</p>		
Categoria	Construção/aquisição/partilha de material de trabalho	1	4,5%
Descritores	<p>Nestes apoios são também importantes todos os materiais que os Jardins de Infância disponibilizam - livros, jogos, computador, materiais informáticos, ... - que permitem o desenvolvimento de atividades diversificadas, estimulantes e pedagógicas, adequadas aos objetivos do projeto. Relativamente aos materiais utilizados, neste ano letivo é de referir que foi destinada uma verba para aquisição de materiais/livros que permitiam o desenvolvimento de atividades específicas de exploração/aplicação da consciência fonológica em idade pré-escolar. Para além destes foram ainda usados alguns jogos e materiais interativos existentes na Biblioteca (P2)</p>		

Tabela 4 (continuação)

Pontos fortes identificados no projeto

Categoria	Disponibilidade de recursos humanos	1	4,5%
Descritores	Ao longo destes três anos o <i>Silabar</i> tem sido desenvolvido por Educadoras de Infância que, ao ficarem sem turma atribuída, lhes foi atribuído o projeto. Estas são assim os recursos humanos disponíveis, mas adequados para o acompanhamento das crianças que necessitam deste apoio. (P2)		
Categoria	Existência de reuniões de articulação entre os intervenientes	1	4,5%
Descritores	Esta equipa multidisciplinar que está associada ao projeto (Psicólogo, 2 Educadoras e 1 professor de 1.º CEB) conseguiu, neste último ano, uma maior articulação realizando mais momentos de reunião onde se promoveu a reflexão de estratégias implementadas, a partilha de opiniões/sugestões e a avaliação das mesmas, procurando a adequação de procedimentos de acordo com o trabalho individual e/ou a pares, realizado com as crianças que integram o <i>Silabar</i> . A articulação entre as duas Educadoras que desenvolvem o projeto, tem sido também muito importante para partilha de procedimentos, de materiais e de avaliação do trabalho realizado. O desenvolvimento do projeto em parceria com as colegas titulares de turma onde estão integradas as crianças, tem facilitado muito na medida em que os apoios prestados são, muitas vezes, uma continuidade das atividades desenvolvidas no grupo e, portanto, contextualizadas e como suporte para a estimulação da linguagem (escrita e oral). Por outro lado, é com estas docentes que são partilhadas as informações/reflexões realizadas e as avaliações trimestrais, num processo de contínua interação e intervenção (P2)		
Categoria	Não responde	1	4,5%
Descritores	(P7)		
Total		22	100%

O processo de avaliação e encaminhamento das crianças é, sem dúvida, o que melhor tem funcionado, sendo apontado por 36,4% dos participantes. Nas 11 respostas recebidas podemos encontrar 8 referências positivas à forma como já se encontra a ser feita essa avaliação. Também é mencionado por 2 participantes (9,0%) o processo de seleção das crianças a apoiar.

Este processo de seleção e avaliação é inspirado no modelo de Resposta à Intervenção que prevê a monitorização regular das aprendizagens e vários níveis de apoio: o primeiro é o apoio na sala de aula para todos os alunos, com metodologias de ensino baseadas na evidência científica; o segundo nível consiste num apoio dirigido a um pequeno grupo de alunos que manifestem um desfasamento nas aprendizagens; um terceiro nível consiste num apoio individualizado e intensivo para os alunos cujas dificuldades persistem (Fletcher & Vaughn, 2009). Os alunos que continuam a manifestar dificuldades na aprendizagem depois de passarem pelos diversos níveis de apoio são os que possivelmente apresentam Necessidades Educativas Especiais, necessitando de uma avaliação mais rigorosa e de uma intervenção mais especializada.

Tal como é referido na Plataforma "*Ainda Estou a Aprender*" (<https://www.aindaestouaprender.com>), também utilizada com as crianças do 1.º Ciclo

abrangidas pelo Projeto *Silabar*, “A intervenção é ancorada na avaliação das competências em que os alunos apresentam dificuldades” (Ribeiro et al., 2016, p. 20).

Congratulamo-nos por ter sido o processo de avaliação e encaminhamento das crianças o mais escolhido como ponto forte deste Projeto, pois como afirmam as autoras da plataforma mencionada “É a avaliação que determina, em grande parte, a previsão da frequência e da duração da intervenção, bem como as competências específicas que serão objeto de intervenção, assegurando que o apoio dado é adaptado a cada aluno” (Ribeiro et al., 2016, p. 20). Estes resultados refletem a grande importância que tem sido dada à realização da avaliação como base de decisão para a intervenção e como forma de perceber os progressos realizados pelas crianças.

Ainda merece destaque o trabalho individualizado e sistemático com as crianças referido por 5 participantes (23,0%). A escola pode ser um meio de minorar os diferentes níveis de oportunidades que foram oferecidos às crianças no seu meio social e familiar.

À entrada para o 1.º ano de escolaridade, as estruturas sintáticas básicas e as regras essenciais de concordância estão adquiridas. Há, contudo, diferenças individuais que podem marcar o futuro sucesso da criança. Essas diferenças, fundamentalmente relacionadas com a extensão e riqueza lexical e com a compreensão e o uso de estruturas sintáticas complexas, dependem principalmente da riqueza das interações linguísticas que a criança experimentou, o que confere ao jardim-de-infância uma responsabilidade particular no esbatimento de assimetrias sociais que o meio de pertença familiar determina (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 22).

É importante que com este trabalho individualizado com as crianças seja afastada a hipótese da falta de oportunidade de vivências variadas e estimulantes, em especial na área da linguagem.

A aceitação do projeto por parte da comunidade educativa foi referida por 3 participantes (13,6%). O projeto tem sido bem aceite por toda a comunidade educativa.

É também referida por 1 participante (4,5%) a construção, aquisição e partilha de material de trabalho; a disponibilidade de recursos humanos e a existência de reuniões de articulação entre os intervenientes.

Concordamos que “a reflexão sobre as práticas pedagógicas permite introduzir inovações sobre “os modos de fazer” e introduzir novas dimensões em actividades habitualmente realizadas” (Sim-Sim et al., 2008, p. 67).

O trabalho colaborativo entre docentes, do mesmo nível de ensino, mas também entre diferentes níveis de ensino, neste caso entre docentes da educação pré-escolar e

do 1.º ciclo do ensino básico e outros profissionais, como psicólogos ou terapeutas, pode ser uma forma de melhorar substancialmente as respostas educativas.

Teacher research is a continuous search for ways to make what is good, better and what is better, best. The more we learn, the more we question. The more we question, the more we discover. The more we discover, the greater the potential for improving the quality of life and learning in classrooms. The more we improve, the more we investigate our practice and the more we recognize areas that need attention. It is from such an essential spirit of wondering and inquiry that this change process evolved. Teachers became classroom researchers, examining theory and practice as they worked with children. Results generated deeper discussions, built a learning community, and stimulated further professional growth (Shea, Mary, & Cole, 2014, p. 62).

Os docentes envolvidos no Projeto *Silabar* têm participado nesta pesquisa por melhores soluções.

Na Tabela 5 podemos observar quais as fragilidades que os participantes apontaram à forma como o projeto tem sido implementado.

Tabela 5

Fragilidades identificadas no projeto

Categoria	Acompanhamento individualizado ainda insuficiente	4	36,5%
Descritores	Considero que deveria ser implementado logo no início do primeiro período e mais que uma vez por semana (P5) O não acompanhamento dos alunos no 1º Ciclo (P7) Falta de continuidade no primeiro ciclo sem ser apenas o escasso apoio socioeducativo (P10) Falta de continuidade de atividades, por parte dos responsáveis deste projeto, no primeiro ciclo (P11)		
Categoria	Falha de coordenação	4	36,5%
Descritores	A falta de colaboração das docentes titulares de turma que ignoraram as metodologias utilizadas e o trabalho desenvolvido durante as sessões (P1) Nada me parece ter funcionado mal, apenas que lamento que por vezes, houve atividades de outros projetos que se sobrepuseram ao <i>Silabar</i> , implicando a minha ocasional falta aos tempos dos apoios (P2) Falta de algum acompanhamento por parte do coordenador ao longo do ano letivo (P4) A mudança da equipa de trabalho a cada ano letivo. A falta de comunicação com os encarregados de educação nos primeiros anos. A falta de divulgação do projeto dentro da comunidade educativa e noutros agrupamentos de escolas (P6)		
Categoria	Não têm nada a referir	2	18,0%
Descritores	Nada em especial a referir (P3) não tenho nada a referir (P9)		
Categoria	Diagnóstico incorreto	1	9,0%
Descritores	Nem sempre as crianças que usufruíram do projeto foram diagnosticadas corretamente (P8)		
Total		11	100%

As fragilidades identificadas na implementação do projeto prendem-se com a falta de regularidade do acompanhamento individualizado e com as falhas na articulação entre todos os intervenientes.

Estas fragilidades encontram explicação na impossibilidade de, ao longo dos três anos de funcionamento, se estabelecer uma equipa de trabalho estável.

Em todos estes anos letivos se tem feito um esforço para conseguir encontrar docentes com alguma disponibilidade para fazer o acompanhamento individualizado, mas a quem também são atribuídas outras funções, pois a legislação não tem permitido a sua dedicação exclusiva ao projeto. Assim, aconteceram, por vezes, algumas sobreposições.

De ano para ano, a equipa docente disponível também tem alterado, perdendo-se a possibilidade de melhoria atingida pela experiência acumulada.

Inicialmente, foram abrangidas apenas as crianças da educação pré-escolar, o que rapidamente se percebeu que não seria muito benéfico. Teria sentido fazer o acompanhamento da criança ao longo do seu percurso, desde pré-escolar até ao final do 1.º ciclo do ensino básico.

Nota-se também que o acompanhamento individualizado é considerado insuficiente, benéfico, mas insuficiente para cumprir o principal objetivo do projeto: prevenir as dificuldades de aprendizagem da leitura. Seria muito importante atuar antes que a própria criança experiencie o seu insucesso.

Research demonstrates that once failure sets in, it is almost impossible for a child to catch up with his peers (Allington, 2001; Clay, 1979; Good, Simmons & Smith, 1998). Therefore, it seems imperative that we catch children before they fail. Many early intervention programs (before second grade) have been effective (Allington & Cunningham, 1996; Allington, 2001; Cunningham & Allington, 2010). However, even some of those operate on a failure premise; that is, the student must have demonstrated a lag in reading achievement to qualify for the program. We need to develop a curriculum that would support literacy-rich experiences in kindergarten before a child is expected to be reading, in other words, at a time when he cannot be considered a failure (Cunningham & Allington, 2010) (Shea et al., 2014, p. 62).

Atuar no último ano do pré-escolar e no 1.º ano do ensino básico, de forma regular e sistemática permitiria evitar muitos sentimentos de insucesso nas nossas crianças.

A falha no diagnóstico, referida apenas por um participante, é uma possibilidade sempre presente, mas que tem vindo a ser rapidamente detetada, pois a avaliação das crianças passa propositadamente pela sua educadora/professora, pelo psicólogo

escolar e pelo docente que orienta as sessões de trabalho individualizado. Este procedimento fornece maior segurança e rapidez na detecção de falhas.

Outra pretensão deste estudo era perceber quais as vantagens obtidas pelas crianças que têm sido abrangidas pelo projeto. Na Tabela 6 está refletido o que os participantes nesta investigação referiram como vantagens obtidas.

Tabela 6
Vantagens obtidas pelas crianças abrangidas

Categoria	Encaminhamento para apoios especializados	7	43,8%
Descritores	<p>Uma das maiores vantagens deste projeto é a possibilidade de, confirmadas as dificuldades de aprendizagem de alguma criança, esta poder ser referenciada e avaliada atempadamente de forma a garantir os apoios necessários no seu percurso escolar futuro (P2)</p> <p>e a possibilidade de serem despistados/avaliados problemas de linguagem mais graves (P5)</p> <p>São detetadas mais rapidamente crianças com dificuldades mais graves e encaminhadas para apoios especializados (P6)</p> <p>Tendo sido detetadas dificuldades de aprendizagem, uma intervenção mais atempada (P8)</p> <p>trabalhar o mais cedo possível as dificuldades dos alunos (P9)</p> <p>Estarem sinalizadas para o apoio (P10)</p> <p>Apenas a sinalização prévia de crianças com possíveis dificuldades (P11)</p>		
Categoria	Crescimento do seu sucesso escolar	6	37,5%
Descritores	<p>As crianças desenvolveram pré competências no domínio da escrita e houve múltiplas oportunidades de desenvolver a linguagem oral e o pensamento (P1)</p> <p>As vantagens para as crianças foram todas, tendo em conta que o que se pretendia era estimular as crianças para uma melhor prestação na área da linguagem, promovendo o desenvolvimento de competências nos pré-requisitos de escrita e leitura e, essa estimulação foi sempre mantida e avaliada como muito positiva. Os apoios individualizados ou a pares permitiram o desenvolvimento de atividades num contexto mais direcionado, mais orientado em que a atenção e concentração eram maiores, permitindo obter melhores resultados e verificando a aplicação de conhecimentos de uma forma mais concreta (P2)</p> <p>Aumento do seu poder de comunicação (dicção das palavras, vocabulário e compreensão do discurso); Possibilidade de consolidação das aprendizagens/reforço pedagógico através de um apoio individualizado (P3)</p> <p>Maior desenvolvimento na área da linguagem oral e registo escrito, desenvolvimento da consciência fonológica, e uma mais valia nas outras áreas de expressão e matemática (P4)</p> <p>Por vezes, conseguem superar algumas das suas dificuldades. Aumentam o seu vocabulário (P6)</p> <p>melhorar o rendimento escolar do aluno preparando-o para no 1º ano conseguir mais facilmente dominar a língua materna (P9)</p>		
Categoria	Obtenção de atenção individualizada	2	12,5%
Descritores	<p>A maior vantagem consiste em cada criança ter maior apoio para superar o seu problema sem ser tão exposta aos colegas nas suas dificuldades (P5)</p> <p>Recebem uma atenção individualizada. Os seus pais ficam mais atentos aos seus progressos e às suas dificuldades (P6)</p>		
Categoria	Não responde	1	6,2%
Descritores	(P7)		
Total		16	100%

O encaminhamento de crianças com dificuldades para apoios mais especializados é uma vantagem reconhecida por 7 participantes (43,8%). Alguns referem mesmo que esta resposta foi mais rápida. Será esta uma das fortes razões que levaram todos os

participantes a considerarem a importância do Projeto *Silabar*, pois qualquer docente percebe a vantagem de atuar de forma rápida sobre as dificuldades encontradas. Estaremos a potenciar as possibilidades de sucesso, sem deixar as crianças caírem em rotinas de insucesso que as levam, muitas vezes, a uma baixa autoestima e a exibirem problemas de comportamento.

O crescimento do sucesso escolar foi referido por 6 participantes (37,5%). Está aqui reconhecido que esta forma de atuação vai ajudando crianças mais frágeis a construírem o seu percurso escolar.

A oferta de atividades que estimulam o desenvolvimento de uma linguagem elaborada é importante desde o jardim de infância, “provide a strong emphasis on vocabulary and academic language from the earliest grades, this may help to prevent many children’s reading difficulties” (Spear-Swerling, 2016, p. 520); assim como atividades que estimulam o desenvolvimento da consciência fonológica, que “tem sido associada ao sucesso na aprendizagem da leitura” (Sim-Sim et al., 2008, p. 66).

Na Tabela 7 referem-se as desvantagens encontradas pelos participantes para todas as crianças que foram abrangidas pelo projeto até ao momento.

Tabela 7

Desvantagens obtidas pelas crianças abrangidas

Categoria	Não são encontradas desvantagens	7	58,4%
Descritores	Não identifico qualquer desvantagem para as crianças que usufruíram deste projeto - a estimulação na área da linguagem é uma mais valia que enriquece todo o desenvolvimento global de qualquer criança (P2) Não registo qualquer desvantagem (P3) Nenhuma (P4) Não responde (P7) Não creio ter havido desvantagens (P8) Não responde (P10) Falta de elementos para esta resposta (P11)		
Categoria	As crianças participantes são discriminadas negativamente	3	25,0%
Descritores	Nunca percebi qualquer desvantagem para as crianças à exceção da atitude pouco acolhedora dos professores que as receberam. Foi como se elas tivessem necessidades educativas especiais por terem sido sinalizadas pelo psicólogo escolar (P1) Alguns professores do 1.º Ciclo pensam que, por serem crianças que foram acompanhadas pelo <i>Silabar</i> , vão ter problemas na aprendizagem da leitura (P6) por vezes criam-se expectativas, pela negativa, e não corresponde à verdade (P9)		
Categoria	As crianças são privadas de algumas atividades	1	8,3%
Descritores	A única desvantagem que vejo para estas crianças é que para participarem no projeto por vezes perdem momentos de brincadeira e outros que decorram em simultâneo (P5)		
Categoria	Apreensão dos encarregados de educação	1	8,3%
Descritores	Alguns encarregados de educação ficam apreensivos em relação ao sucesso dos seus educandos ao longo do 1.º ano de escolaridade (P6)		
Total		12	100%

Não são referidas quaisquer desvantagens por 7 dos participantes (58,4%). Mas 3 participantes (25%) referem a discriminação negativa como um dos perigos da participação neste projeto, as crianças serão encaradas como um problema e não como uma esperança.

Na Tabela 8 encontram-se todas as sugestões de melhoria do Projeto *Silabar* apresentadas pelos participantes.

Tabela 8
Sugestões de melhoria

Categoria	Aumentar a abrangência do projeto	5	27,8%
Descritores	Considero que o mesmo está a ser desenvolvido tendo em conta as minhas expectativas, mas, para que continue a revelar-se como uma mais valia para o ensino, sugeria que também fosse implementado nas crianças com 4 anos de idade. Dessa forma, e perante crianças com muitas dificuldades ao nível da linguagem, dar-se-ia mais tempo para conseguir as competências linguísticas, através de uma intervenção mais precoce (P3) Acompanhamento dos alunos no 1º Ciclo (P7) Haver uma continuidade mais clara e certa no acompanhamento destes alunos no 1º ano (P9) reforço do tempo de apoio mesmo fora do tempo letivo (P10) Atividades fora do tempo letivo (P11)		
Categoria	Maior estabilidade dos recursos humanos	4	22,2%
Descritores	e que pudesse dar continuidade ao trabalho desenvolvido (P1) Associado a este aspeto sugeria um trabalho continuado efetuado pela mesma docente (evitar a mudança anual) (P3) Continuar a implementá-lo e disponibilizar um recurso humano a tempo inteiro (P4) Formação de uma equipa de trabalho mais estável (P6)		
Categoria	Maior especialização	4	22,2%
Descritores	Este projeto deveria ser implementado por uma docente com especialização na área da linguagem materna. Deve ser uma pessoa com perfil adequado: disponível, afetuosa que possa reforçar a auto estima das crianças e que potencialize aprendizagens significativas e positivas (P1) que incluisse educadores, professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, psicólogo e terapeuta da fala (P6) Atividades específicas para dar resposta às dificuldades (P10) Atividades no âmbito do projeto capazes de responder às dificuldades de cada criança sinalizada (P11)		
Categoria	Melhorar a articulação entre todos os envolvidos	3	16,6%
Descritores	Realização de reuniões trimestrais incluindo a presença das educadoras titulares de turma a que pertencem as crianças apoiadas (P2) A minha sugestão é de dar continuidade ao projeto e se possível orientá-lo de forma a estar mais interligado aos temas que estão a ser tratados na sala (P5) Realização de reuniões com os encarregados de educação a cada final de período. No início do ano letivo, reunião entre as educadoras que acompanharam as crianças no último ano da educação pré-escolar e os professores que as irão receber no 1.º ano. Divulgar melhor o projeto dentro da comunidade educativa (P6)		
Categoria	Melhorar o suporte documental	1	5,6%
Descritores	Criação de documentos de suporte para registos e confirmação de procedimentos inerentes ao Projeto <i>Silabar</i> . Organização de um dossier para arquivo de documentação institucional do projeto. Criação de um dossier de materiais a partilhar pelas docentes (P2)		
Categoria	Não responde	1	5,6%
Descritores	(P8)		
Total		18	100%

Para melhorar o projeto, 5 participantes (27,8%) sugerem que seja alargada a sua abrangência. É referido que seria bom haver um tempo mais alargado de abrangência do projeto no jardim de infância, devendo este começar quando as crianças têm quatro anos de idade, assim seria possível realizar uma intervenção ainda mais precoce.

Estas afirmações vêm reforçar a importância dada pelos participantes à precocidade da intervenção. Abre-se assim a possibilidade de iniciar o projeto com as crianças que completam quatro anos de idade e fazer o seu acompanhamento e monitorização de forma sistemática até ao final do 1.º ciclo do ensino básico.

Conseguir uma maior estabilidade dos recursos humanos é referido por 4 participantes (22,2%). Conseguir que, pelo menos uma parte da equipa de trabalho se mantivesse estável ao longo de alguns anos, seria uma forma de perceber se os resultados obtidos com o projeto poderiam ser ainda melhores.

Também 4 participantes (22,2%) referem a necessidade de maior especialização, seja dos recursos humanos, seja das atividades desenvolvidas. Sabendo que estamos a tentar evitar o insucesso escolar seria importante que a equipa de trabalho fosse constituída por especialistas na sua área de atuação - psicólogos, terapeutas, docentes especializados em dificuldades de aprendizagem.

Melhorar a articulação entre todos os envolvidos é sugerido por 3 participantes (16,6%). A maior estabilização da equipa de trabalho poderia influenciar positivamente a capacidade de articulação entre todos os intervenientes no projeto.

A melhoria do suporte documental é sugerida por 1 participante (5,6%). Este suporte documental pode ajudar a estabilizar modos de atuação e sistematizar procedimentos.

Toda a documentação arquivada será também útil a futuros estudos que pretendam perceber a influência do Projeto *Silabar* no percurso escolar dos alunos envolvidos.

CONCLUSÃO

A realização deste trabalho de investigação permitiu-nos refletir acerca da importância de encontrar respostas atempadas e adequadas a todas as crianças, por forma a potenciar as suas possibilidades de sucesso ao longo do seu percurso escolar.

Percebemos a importância dada por todos os docentes a uma intervenção preventiva e individualizada que evite a consciencialização do insucesso escolar e a gradual acumulação de problemáticas. Evidenciamos que, ao contrário do que era habitual há alguns anos atrás, os docentes olham com maior atenção para o desenvolvimento pessoal de cada um dos seus alunos, tentando individualizar as respostas fornecidas.

Salientamos que o Projeto *Silabar* é considerado pelos docentes participantes como uma boa resposta de intervenção e que tem proporcionado progressos significativos aos alunos abrangidos. Tem vindo a possibilitar a intervenção atempada e o encaminhamento para respostas adequadas ao nível das dificuldades, permitindo identificar de forma mais célere as crianças com Necessidades Educativas Individuais de carácter permanente.

Transparece algum receio de que projetos desta natureza possam servir para discriminar de forma negativa as crianças abrangidas, parecendo-nos, no entanto, que o facto de haver avaliações regulares e já algumas experiências de crianças que deixaram de necessitar desta intervenção possa vir a minorar esses receios.

Notam-se algumas irregularidades no funcionamento do projeto que se relacionam com as dificuldades em encontrar enquadramento legal para a constituição de uma equipa de trabalho mais estável, estando esta sempre dependente da existência ou não de recursos humanos suficientes. Esta dificuldade levou a que muitos docentes apontassem como sugestão de melhoria o aumento da estabilidade da equipa de trabalho.

Foi também referida a necessidade de aprofundar conhecimentos nas áreas de desenvolvimento da linguagem, de modo a potenciar os efeitos de uma intervenção mais adequada a cada um dos problemas detetados.

A necessidade de intervir precocemente foi salientada pelas sugestões de antecipar o início da intervenção para os quatro anos de idade.

Pretendemos contribuir para implementar as sugestões aqui apontadas e continuar a procurar as melhores soluções para aumentar o sucesso escolar de todas as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, F. (2011). *A compreensão da leitura em alunos disléxicos: Proposta de intervenção para o 3.º ciclo e para o ensino secundário* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Viseu.
- Baptista, M. A. C., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica* (1.ª ed.). Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2002). *Metodologia da Investigação - Guia para auto-aprendizagem* (1.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. (2015). *Indicadores precoces da dislexia de desenvolvimento* (Tese de Doutoramento). Universidade de Coimbra, Coimbra. Obtido de <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/26978>
- Conselho Nacional de Educação. *Organização da escola e promoção do sucesso escolar*, Parecer n.º 5/2016, 2.ª série, Diário da República n.º 34472 de 18 de novembro de 2016. Obido de <https://dre.pt/application/file/a/75758140>.
- Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2009). Response to Intervention: Preventing and Remediating Academic Difficulties. *Child development perspectives*, 3(1), 30–37. Obtido de <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x>
- Lima, R. (2009). *Fonologia Infantil: Aquisição, Avaliação e Intervenção*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Mateus, M. H. M., Falé, I., & Freitas, M. J. (2005). *Fonética e Fonologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler: Psicologia cognitiva da leitura* (1.^a ed.). Lisboa: Edições Cosmos.
- Neves, J. S., Lima, M. J., & Borges, V. (2008). *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE* (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação). Lisboa: Ministério da Educação.
- Rebelo, A. C., & Vital, A. P. (2006). Desenvolvimento da Linguagem e Sinais de Alerta: Construção e Validação de um Folheto Informativo. *Re(habilitar)*, (2), 69–98.
- Rebelo, J. A. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico* (1.^a ed.). Rio Tinto: Edições Asa.
- Ribeiro, I., Viana, F., Batista, A., Choupina, C., Santos, S., Brandão, S., ... Rodrigues, B. (2016). *Ainda Estou a Aprender. As tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura*. Maia: Lusoinfo Multimédia. Obtido de <https://aindaestouaprender.com/img/livro.pdf>
- Shea, D., Mary, E., & Cole, A. D. (2014). Right from the Start: A Kindergarten Program that Helps Prevent Reading Failure. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 5(3), 4.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido de <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração* (1.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância* (1.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

- Sofia, R. (2015). *Perspetivas dos pais sobre um projeto de prevenção do insucesso na aprendizagem da leitura em contexto Pré-escolar* (Projeto Final de Especialização em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, Viseu.
- Spear-Swerling, L. (2016). Common Types of Reading Problems and How to Help Children Who Have Them. *The Reading Teacher*, 69(5), 513–522. Obtido de <https://doi.org/10.1002/trtr.1410>
- Sucena, A., Silva, A. F., & Viana, F. L. (2016). Intervenção precoce nas dificuldades de aprendizagem da leitura com recurso ao software Graphogame1. *Letrônica*, 9(2), 200. Obtido de <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2016.2.23812>
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. Em A. S. Silva & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (8.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Viana, F., Ribeiro, I., Baptista, A., Brandão, H., Cadime, I., Rios, I., Cruz, J., Costa, L., Brandão, S., & Santos, S. (2014). *Falar, Ler e Escrever. Propostas Integradoras para Jardim de Infância*, (1.ª ed.). Lisboa: Santillana.

ANEXOS

Anexo A – Questionário às Educadoras que Implementaram o Silabar

Este questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação a realizar no curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. Tem por objetivo identificar os pontos fortes ou fracos do Projeto *Silabar* e recolher sugestões para a sua reformulação. O seu contributo é fundamental para a realização deste estudo, pelo que se agradece desde já a sua valiosa colaboração. Não há respostas certas ou erradas. O que importa é a sua opinião sincera. Salientamos que o questionário é anónimo e que os dados recolhidos se destinam a fins académicos, mantendo-se rigorosamente confidenciais.

Instruções de preenchimento: assinale com um **X** a opção que considera correta, ou escreva a sua resposta.

Gostou de dedicar um ano letivo à implementação do Projeto *Silabar*?

Sim

Não

2 – Refira tudo o que facilitou a implementação do projeto:

3 – Refira tudo o que dificultou a implementação do projeto:

4 - Identifique as principais vantagens para as crianças que usufruíram deste projeto:

5 – Identifique as principais desvantagens para as crianças que usufruíram deste projeto:

6 – Apresente as suas sugestões para melhorar o Projeto *Silabar*.

Anexo B – Adaptação do questionário aos docentes que tiveram alunos abrangidos pelo Projeto Silabar na sua sala de aula

Este questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação a realizar no curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. Tem por objetivo identificar os pontos fortes ou fracos do Projeto *Silabar* e recolher sugestões para a sua reformulação. O seu contributo é fundamental para a realização deste estudo, pelo que se agradece desde já a sua valiosa colaboração. Não há respostas certas ou erradas. O que importa é a sua opinião sincera. Salientamos que o questionário é anónimo e que os dados recolhidos se destinam a fins académicos, mantendo-se rigorosamente confidenciais.

Instruções de preenchimento: assinale com um **X** a opção que considera correta, ou escreva a sua resposta.

Pensa ser importante a existência do Projeto *Silabar*?

Sim

Não

2 – Refira tudo o que lhe parece ter funcionado bem na implementação do projeto até ao momento:

3 – Refira tudo o que lhe parece ter funcionado mal na implementação do projeto até ao momento:

4 - Identifique as principais vantagens para as crianças que usufruíram deste projeto:

5 – Identifique as principais desvantagens para as crianças que usufruíram deste projeto:

6 – Apresente as suas sugestões para melhorar o Projeto *Silabar*.