



# PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE LINGUAGEM EM CRIANÇAS COM 5-6 ANOS DE IDADE, SEM PERTURBAÇÃO DA LINGUAGEM

Dissertação

TIAGO ALEXANDRE CARDOSO RODRIGUES

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Catarina Frade Mangas, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

Mestre João Pedro Morujão Canossa Dias

Leiria, setembro de 2017

Curso de Mestrado em Comunicação Acessível

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA



## AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação implicou a participação de várias pessoas e/ou entidades, às quais gostaria de agradecer:

À Professora Doutora Catarina Mangas, pela forma presente, motivada e dedicada que demonstrou na orientação desta dissertação de mestrado;

Ao Mestre João Canossa Dias, pelo dinamismo e apoio dado no âmbito da temática da literacia emergente;

À Educadora Clara, pela disponibilidade e envolvimento que demonstrou desde o primeiro contacto;

Aos Professores Doutores Carla Freire, Rogério Costa e Maria dos Anjos Dixe, pelo apoio, motivação e entusiasmo que transmitiram durante a investigação;

Às especialistas envolvidas na revisão do Programa de Promoção de Competências de Linguagem, pelo tempo despendido;

À IPSS que permitiu a realização do estudo, disponibilizando os meios necessários para a aplicação do programa;

Às crianças envolvidas no estudo e respetivos Encarregados de Educação, por proporcionarem uma experiência de estimulação tão enriquecedora;

Aos meus amigos e colegas de trabalho, pelo diálogo e motivação, em particular às terapeutas Tânia e Filipa, pelas avaliações das crianças;

Aos colegas da 2.<sup>a</sup> edição do Mestrado em Comunicação Acessível, pela empatia que fomos criando;

À minha família, em particular aos meus pais, pelo apoio constante durante a minha atividade profissional e académica;

À Rita, pelo apoio, carinho e perseverança.



## RESUMO

A Linguagem é uma faculdade humana que permite a comunicação com diversos interlocutores. Surge precocemente e desenvolve-se, de uma forma exponencial, nos primeiros anos de vida. Para tal, é importante que o meio envolvente seja estimulante e permita a troca de experiências com os demais interlocutores.

A idade Pré-escolar é um marco no desenvolvimento, não só para a estimulação, mas também para a identificação de comportamentos desviantes. Com o intuito de evitar complicações futuras, cabe aos profissionais que lidam com estas crianças prevenir as perturbações da linguagem. O Terapeuta da Fala, enquanto profissional de saúde formado para lidar com as áreas da comunicação e linguagem, apresenta um papel de destaque nesta ação preventiva.

Em Portugal não existem muitas referências relativas a ações de prevenção de perturbações da linguagem, pelo que se torna necessário o investimento na promoção de competências infantis, com vista à prevenção de perturbações. Neste sentido, levou-se a cabo um estudo exploratório-descritivo, com paradigma quali-quantitativo, cujo objetivo geral foi o de “criar e implementar um Programa de Promoção de Competências de Linguagem para crianças com 5-6 anos, sem Perturbação da Linguagem, de forma a analisar a sua potencial influência nas competências linguísticas”.

Foi construído um programa de estimulação, constituído por 10 sessões, analisado e validado por um painel de peritos. Posteriormente, selecionou-se uma amostra de 12 crianças, que foram avaliadas com um teste de linguagem para idade pré-escolar, tendo o programa sido aplicado a metade do grupo. Paralelamente, a Educadora de Infância que acompanha as crianças foi entrevistada, de forma a perceber a sua opinião sobre a influência do respetivo programa nas competências linguísticas das crianças.

Os resultados finais do estudo vêm evidenciar que as crianças que participaram no programa melhoraram as competências de linguagem, o que não aconteceu no caso das crianças que não participaram. Estes resultados veem reforçar a relevância do investimento em ações de prevenção, através da promoção de competências linguísticas, potenciando as competências de linguagem oral e escrita das crianças, nomeadamente ao nível da literacia, algo indispensável para o seu sucesso escolar.

**Palavras chave:** Desenvolvimento Infantil, Educação Infantil, Intervenção Precoce, Linguagem Infantil, Prevenção, Terapia da Fala.

## ABSTRACT

The language is a human faculty that enables communication with various interlocutors. This appears early and develops, exponentially, in the early years of life. For such, it is important that the surrounding environment is stimulating and allows the exchange of experiences with other speakers.

The pre-school age is a milestone in the development, not only for stimulation, but also to identify deviant behaviour. In order to avoid future complications, professionals who deal with these children should prevent any language disorders. The speech and language therapist (SLT), being a health professional trained to deal with the areas of communication and language, has a prominent role in this preventive action.

In Portugal, there aren't many references of prevention in language disorders. As such, it is necessary to promote a definite change in the present scenario. Therefore, it is an exploratory-descriptive study, with a qualitative-quantitative paradigm and the general objective of this study was "to create and implement a Language Skills Promotion Program for 5-6-year-old children without any language disorders, in order to analyse their potential influence on their language skills".

To this end, a 10-session program was build, evaluated and validated by a panel of experts. Before the beginning of the program, all the sample children were evaluated with a language test for preschool age. A sample of 12 children, divided equally in two groups, was selected and the program was applied only to one of these groups. At the same time, the Childhood Educator of the children of the sample was interviewed, in order to understand her opinion about the influence of the respective program on the children's language skills.

The final results of the study show that children who participated in the program improved their language skills, which was not the case of the children who did not take part in that same study. These results prove that the investment in prevention actions, through the promotion of language skills, enhances the oral and written language skills of children, especially in terms of literacy, something that is indispensable for their educational success.

**Keywords:** Child development, Child-rearing, Early intervention, Child language, Prevention, Speech therapy.





# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	iii
Resumo .....	v
Abstract .....	vii
Índice Geral.....	ix
Índice de Figuras.....	xiii
Índice de Tabelas .....	xv
Índice de Gráficos .....	xvii
Abreviaturas, Acrónimos e Siglas .....	xix
INTRODUÇÃO.....	1
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	5
1. Desenvolvimento Infantil da Comunicação e Linguagem .....	5
1.1 Promoção da Literacia Emergente .....	8
2. Perturbação da linguagem .....	13
3. Prevenção e Intervenção Precoce .....	15
3.1 O Terapeuta da Fala na prevenção de Perturbações da Linguagem.....	16
3.1.1. Prevenção no contexto Pré-escolar .....	18
3.2. Práticas Promotoras de Competências de Literacia Emergente.....	19
3.3. Exemplos de Programas Promotores de Competências de Linguagem.....	25
II. METODOLOGIA.....	29
4. Tipo de estudo .....	30
5. Cenário e Participantes da Investigação.....	31
5.1. Crianças.....	33
5.2. Agregado familiar das crianças.....	34
5.3. Educadora de Infância .....	34

6. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados .....	34
6.1. Inquérito por Questionário para caracterização inicial da amostra .....	34
6.2. Teste de Linguagem – Avaliação de Linguagem Pré-Escolar .....	35
6.3. Artefacto de avaliação da satisfação das crianças .....	36
6.4. Diário de bordo .....	38
6.5. Inquérito por Entrevista à Educadora de Infância .....	39
7. Procedimentos de Recolha de Dados .....	40
7.1. Questões éticas .....	40
7.2. Procedimentos .....	42
8. Técnicas de análise dos dados .....	45
III. PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE LINGUAGEM .....	49
9. Criação do Programa de Promoção de Competências de Linguagem .....	49
9.1. Duração das sessões .....	50
9.2. Dimensões e Temas abordados .....	51
9.3. Recursos pedagógicos e Estratégias .....	54
10. Validação do Programa de Promoção de Competências de Linguagem .....	59
IV. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....	63
CONCLUSÕES .....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	83
ANEXOS .....	1
Anexo I - Folheto Informativo sobre o Desenvolvimento da Linguagem e Sinais de Alerta (Rebelo & Vital, 2006) .....	2
Anexo II - Comportamento fonológico na criança dos zero aos seis anos (Rios, 2013, p. 29) .....	4
Anexo III - Aprovação da realização do estudo – e-mail de resposta da IPPS .....	6
APÊNDICES .....	7

Apêndice I - Questionário inicial de caracterização da amostra.....	8
Apêndice II - Diário de bordo aplicado na investigação .....	9
Apêndice III - Guião de Entrevista à Educadora de Infância .....	10
Apêndice IV - Pedido de autorização para a realização da investigação na IPS.....	13
Apêndice V - Consentimento Informado entregue aos Encarregados de Educação. 16	
Apêndice VI - Consentimento Informado entregue à Educadora de Infância .....	18
Apêndice VII - Primeira proposta do Programa de Promoção de Competências de Linguagem .....	20
Apêndice VIII - Grelha com as dimensões do Programa de Promoção de Competências de Linguagem.....	57
Apêndice IX - Apresentação PowerPoint do Programa de Promoção de Competências de Linguagem.....	78
Apêndice X - Grelha de análise para o Painel de Peritos .....	102
Apêndice XI - Grelhas de análise para o Painel, preenchida pelos Peritos .....	105
Apêndice XII - Programa de Promoção de Competências de Linguagem, versão final .....	115
Apêndice XIII - Análise estatística pelo SPSS.....	150
Apêndice XIV - Diários de Bordo das 10 sessões.....	158
Apêndice XV - Análise de Conteúdo aos Diários de Bordo .....	178
Apêndice XVI - Respostas da Educadora de Infância à Entrevista .....	198
Apêndice XVII - Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora de Infância ...	201



## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Material que constitui o TL-ALPE (Mendes <i>et al.</i> , 2014).....	36
<b>Figura 2</b> - Adaptação do Índice Net Promoter Score (Reichheld, 2003) à avaliação do PPCL, por parte das crianças .....	37
<b>Figura 3</b> - Material utilizado na avaliação do PPCL, por parte das crianças.....	38



## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Níveis distintos de Consciência Fonológica (Rios, 2013) .....	12
<b>Tabela 2</b> - Conteúdos e aprendizagens a desenvolver, segundo as OCEPE (Silva et al., 2016) .....	24
<b>Tabela 3</b> - Calendarização das sessões .....	43
<b>Tabela 4</b> - Categorias e subcategorias da Análise de Conteúdo dos Diários de Bordo..	46
<b>Tabela 5</b> - Categorias e subcategorias da Análise de Conteúdo da Entrevista .....	47
<b>Tabela 6</b> - Temas do PPCL.....	53
<b>Tabela 7</b> - Livros utilizados no PPCL .....	57
<b>Tabela 8</b> - Índice de Validade de Conteúdo do PPCL .....	62
<b>Tabela 9</b> - Quadro Nacional de Qualificações (Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho)	64
<b>Tabela 10</b> - Caracterização das crianças que constituem o grupo experimental .....	65
<b>Tabela 11</b> - Caracterização das crianças que constituem o grupo de controlo .....	65





## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Resultados da EVO do grupo experimental antes e após o PPCL .....	66
<b>Gráfico 2</b> - Resultados da EVO do grupo de controlo antes e após o PPCL .....	67
<b>Gráfico 3</b> - Resultados da CA do grupo experimental antes e após o PPCL.....	68
<b>Gráfico 4</b> - Resultados da CA do grupo de controlo antes e após o PPCL.....	68
<b>Gráfico 5</b> - Resultados da Metalinguagem do grupo experimental antes e após o PPCL .....	69
<b>Gráfico 6</b> - Resultados da Metalinguagem do grupo de controlo antes e após o PPCL.	69
<b>Gráfico 7</b> - Resultados totais do grupo experimental antes e após o PPCL .....	70
<b>Gráfico 8</b> - Resultados totais do grupo de controlo antes e após o PPC.....	71



## ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

**APA** – American Psychiatric Association

**APTF** – Associação Portuguesa de Terapeutas da Fala

**ARASAAC** – Portal Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa

**ARCIL** – Associação para a Recuperação de Cidadãos Inadaptados da Lousã

**ASHA** – American Speech-Language-Hearing Association

**CA** – Compreensão Auditiva

**CF** – Consciência Fonológica

**CGC** – Criança(s) do Grupo de Controlo

**CGE** – Criança(s) do Grupo Experimental

**CPLOL** – Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes-Logopèdes de l'Union Européenne

**DGS** – Direção-Geral da Saúde

**DI** – Desenvolvimento Infantil

**DL** – Desenvolvimento da Linguagem

**DN** – Data de Nascimento

**DSM-5** – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

**EUA** – Estados Unidos da América

**EVO** – Expressão Verbal Oral

**F** – Sexo feminino

**FLE-JI** – Programa Falar, Ler e Escrever no Jardim de Infância

**FNO** – Fédération Nationale des Orthophonistes

**IALP** – International Association of Logopedics and Phoniatrics

**IP** – Intervenção Precoce

**IPSS** – Instituição Particular de Solidariedade Social

**IVC** – Índice de validade de conteúdo

**JI** – Jardim de Infância

**LE** – Literacia Emergente

**M** – Sexo masculino

**MCTC** – The Golda Meir Mount Carmel International Training Center

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**OMS** – Organização Mundial de Saúde

**PL** – Perturbação de Linguagem

**PNL** – Plano Nacional de Leitura

**PPCL** – Programa de Promoção de Competências de Linguagem

**QNQ** – Quadro Nacional de Qualificações

**SNIPi** – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

**SPC** – Símbolos Pictográficos para a Comunicação®

**TF** – Terapeuta da Fala

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

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

# INTRODUÇÃO

O Terapeuta da Fala (TF) deve envolver-se em atividades de prevenção e bem-estar na comunidade, direcionadas para a redução da incidência de novas perturbações, identificando-as precocemente e diminuindo o impacto das mesmas (ASHA, 2016; Shipley & McAfee, 2016). A prevenção e a intervenção precoce incluem ações e estratégias potenciadoras de um desenvolvimento saudável, que poderão precaver uma eventual Perturbação da Linguagem (PL) em idade pré-escolar (Crestani, Oliveira, Vendruscolo & Ramos-Souza, 2013; Silva, Labanca, Melo & Costa-Guarisco, 2014; Haley, Hulme, Bowyer-Crane, Snowling & Fricke, 2016; Shipley & McAfee, 2016). Estas evidências científicas são também sustentadas pela *American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA, 2016) e pelo *I Can*, Centro especializado em Comunicação e Linguagem da criança, num estudo conduzido por *Hartshorne* (2006), onde se verificou que o desinvestimento em crianças com uma “*comunicação pobre*” leva a uma intervenção terapêutica tardia, acarretando gastos que podem ser evitados pela prevenção.

Em países como os Estados Unidos da América (EUA), a Inglaterra ou o Brasil, já existe um trabalho organizado ao nível da prevenção de perturbações, no entanto este tipo de atuação ainda não é consistente em Portugal (Batista, 2011), nomeadamente no que diz respeito ao contexto de educação pré-escolar, algo que poderá colocar em causa o sucesso escolar das crianças (Gamboa, 2012; Bowne, Yoshikawa & Snow, 2016). Apesar dessa constatação, reconhece-se que o Jardim de Infância é um local privilegiado para facilitar o desenvolvimento de competências comunicativas e sociais, com vista à progressão das competências linguísticas das crianças (Dias, 2013; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Surge então a necessidade de evidenciar a importância da prevenção e intervenção precoce, bem como de criar instrumentos e/ou materiais que permitam a promoção de competências de linguagem em contextos pré-escolares.

Identificado o problema e a necessidade de investimento nesta área de conhecimento, estabeleceu-se uma questão de investigação, para explorar a realidade do contexto (Coutinho, 2015): “De que forma é que um Programa de Promoção de Competências de Linguagem influencia as competências linguísticas das crianças com 5-6 anos, sem Perturbação da Linguagem?”. Esta questão deu origem ao seguinte objetivo geral: “criar e implementar um Programa de Promoção de Competências de Linguagem para crianças com 5-6 anos, sem Perturbação da Linguagem, de forma a analisar a sua potencial influência nas competências linguísticas”.

Na sequência deste objetivo geral, definiram-se três objetivos específicos: “criar um Programa de Promoção de Competências de Linguagem para crianças com 5-6 anos de idade, sem Perturbação da Linguagem”; “validar o Programa de Promoção de Competências de Linguagem para crianças com 5-6 anos de idade, sem Perturbação da Linguagem”; e “analisar a potencial influência do Programa de Promoção de Competências de Linguagem nas competências linguísticas das crianças com 5-6 anos de idade, sem Perturbação da Linguagem”.

De forma a dar resposta à questão de investigação e atingir os objetivos definidos, foi desenvolvido um estudo que se apresenta em função da seguinte estrutura: introdução, em que foram mencionados o enquadramento, problema de investigação e a respetiva pertinência do estudo, com consequente questão de investigação e objetivos associados. Seguidamente, é apresentada a Parte I – Enquadramento Teórico – que procura fundamentar este trabalho de investigação com bases bibliográficas atuais – é abordado o desenvolvimento infantil da comunicação e linguagem, com particular foco na promoção da literacia emergente; logo de seguida, define-se o que se entende por Perturbação da Linguagem e apresenta-se a prevenção e intervenção precoce, onde é destacado o papel do Terapeuta da Fala na prevenção de Perturbações da Linguagem; Esta abordagem foca-se no contexto Pré-escolar, sendo apresentadas práticas promotoras de competências de literacia emergente e alguns exemplos de programas promotores de competências de linguagem (internacionais e nacionais).

Na Parte II segue-se todo o enquadramento metodológico: apresenta-se o tipo de estudo, bem como o cenário e os participantes da investigação; seguem-se os Instrumentos e Técnicas de recolha de dados, respetivos procedimentos de recolha e seguintes técnicas de análise dos dados.

Na Parte III é apresentado o Programa de Promoção de Competências de Linguagem, isto é, todos os procedimentos necessários para a sua criação e validação, antes da aplicação.

A apresentação dos dados e discussão de resultados é feita na Parte IV, onde se analisam os dados referidos na metodologia e se reflete sobre a investigação efetuada. O trabalho finda com as conclusões do estudo, respetivas limitações e propostas futuras para outros trabalhos de investigação.





# I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. DESENVOLVIMENTO INFANTIL DA COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

O termo *Desenvolvimento Infantil* (DI) é complexo, na medida em que, logo desde os primeiros anos de vida, o indivíduo desenvolve capacidades e funções físicas, cognitivas e psicossociais, que se vão complexificando e expandindo (Oliveira, Costa, Rebolledo, Pimenta & Lemos, 2012; Skarżyński & Piotrowska, 2012; Zeppone, Volpon & Ciampo, 2012; Souza & Veríssimo, 2015). Nas últimas décadas, foram várias as perspectivas e os autores que se debruçaram sobre o estudo do desenvolvimento humano e, particularmente, sobre o DI: destacam-se nomes como Freud (perspetiva psicanalítica), Skinner (teoria de aprendizagem), Maslow (teoria de autorrealização), Piaget (teoria dos estágios cognitivos) e Vygotsky (teoria sociocultural) (Papalia, Olds & Feldman, 2006).

Atualmente sabe-se que nenhuma das perspetivas teóricas supracitadas dão resposta a todos os aspetos do desenvolvimento humano, embora tenham contribuído para uma visão mais ampla e holística sobre o DI (Papalia *et al.*, 2006) – o cruzamento das diferentes teorias permite afirmar que o DI está dependente de fatores biológicos, cognitivos e psicossociais (Puyuelo, 2007; Zeppone *et al.*, 2012), decorrendo em interação com o meio (Dourado, Carvalho & Lemos, 2015; Passaglio, Souza, Souza, Scopel & Lemos, 2015), uma vez que é necessária a estimulação de competências e captação de normas e padrões (Lima, 2009).

Uma das competências humanas que se desenvolve precocemente é a comunicação – as habilidades comunicativas surgem mesmo antes da produção das primeiras palavras, através das relações interpessoais que a criança estabelece no meio (Campos, *et al.*, 2014; Ferreira, Silva & Queiroga, 2014; ASHA, 2017). Com efeito, esta já nasce biologicamente preparada para comunicar (Bragança, Alves & Lemos, 2014) e, à medida que estabelece as primeiras trocas comunicativas com outros interlocutores (principalmente com os adultos), vai maturando e descobrindo a funcionalidade da

fala, escrita e/ou gestos (Sim-Sim, 1998; Lee, 2008; Goulart & Chiari, 2012; Cancino, 2013; Silva *et al.*, 2014). Neste sentido, a comunicação é uma capacidade inata do ser humano (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008) e é impossível não comunicar (Horta, 2016). A este respeito, Cancino (2013, p. 24) afirma ainda que “a comunicação é frequente, necessária e inevitável” e que é pela intenção comunicativa que nos aproximamos de outras pessoas.

Indo ao encontro do *Modelo de Bronfenbrenner*, o ambiente envolvente da criança (família, escola e comunidade) assume um papel crucial no seu desenvolvimento global (Sousa *et al.*, 2015). A partilha de experiências com diferentes interlocutores é, portanto, preponderante para o enriquecimento linguístico das crianças (Sim-Sim, 1998; Bragança *et al.*, 2014; Toni & Hecaveí, 2014). Consequentemente, as características dos parceiros comunicativos, principalmente dos cuidadores, assumem um papel de relevo no DI (Souza & Veríssimo, 2015) e, desta feita, o contexto sociocultural molda a comunicação da criança (Toni & Hecaveí, 2014; Lee & Pring, 2016). Os cuidadores devem motivar a criança a comunicar, para que ela compreenda o processo recíproco dos turnos de conversação (Sim-Sim *et al.*, 2008; Toni & Hecaveí, 2014). Neste âmbito, Meneses, Miyazaki e Pais-Ribeiro (2009) ressaltam que a qualidade da comunicação entre a criança e o adulto tem uma estreita relação com a qualidade de vida, sendo um processo de enriquecimento mútuo (Sim-Sim *et al.*, 2008; Stephan, 2017).

Em contraponto, um *in-put* linguístico pobre prejudica o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, desencadeando consequências ao nível da comunicação (Morais, Carvalho & Magalhães, 2016). Fatores como a escolaridade dos pais, o acesso a materiais lúdicos, a frequência de jardins de infância e, principalmente, a qualidade dos estímulos (intelectuais e culturais) assumem um papel proeminente no desenvolvimento da comunicação infantil (Passaglio *et al.*, 2015; Asmussen, Feinstein, Martin & Chowdry, 2016).

Conforme já foi reforçado anteriormente, a comunicação é uma das primeiras competências a desenvolver-se – esta implica a exploração da linguagem, pelo que a *comunicação* e a *linguagem*, apesar de serem conceitos diferentes, estão sempre

interrelacionados (Rombert, 2013). A ASHA define o termo *Linguagem* da seguinte forma: “Language is a complex and dynamic system of conventional symbols that is used in various modes for thought and communication” (ASHA, 1982, s.p.). Trata-se, portanto, de um sistema de trocas de informação (Scopel, Souza & Lemos, 2012), sendo a principal forma de comunicação humana (Horta, 2016). Portanto, a *linguagem*, enquanto sistema complexo de símbolos arbitrários (sons, sinais e palavras) (Lima, 2009), está inteiramente relacionada com o pensamento humano, já que é através dela que o pensamento é estruturado e codificado, mediante regras específicas (Scopel *et al.*, 2012; Carlino, Prette & Abramides, 2013).

Enquanto veículo de comunicação, a *linguagem* é o primeiro instrumento de socialização das crianças, permitindo trocas sociais entre diferentes interlocutores (Ferreira *et al.*, 2014; Dourado *et al.*, 2015). A comunicação paraverbal, que inclui ações como gestos finos (apontar) ou mímica facial (choro e riso), surge antes dos intercâmbios vocais e manifesta-se como a primeira forma de linguagem (Rigolet, 2006; Rombert, 2013). Gradualmente, ao longo do DI, a criança vai conhecendo e dominando as regras das distintas dimensões da linguagem: a forma (fonologia e morfossintaxe), o conteúdo (semântica) e o uso da língua (pragmática) (Sim-Sim, 1998; Guimarães, Cruz-Santos & Almeida, 2012; Rombert, 2013).

Para o desenvolvimento harmonioso das competências linguísticas (orais e escritas), o ambiente escolar assume um papel de relevo, pois trata-se de um local onde as crianças se relacionam com pares de faixas etárias muito próximas (Lee, 2008; Rogers, Nulty, Betancourt & DeThorne, 2015). Logo, “(...) é importante que as escolas ofereçam às crianças condições que favoreçam e estimulem a linguagem, bem como o desenvolvimento físico, motor, cognitivo, emocional e socioambiental” (Silva *et al.*, 2014, p. 1972).

Goulart e Chiari (2012) destacam o papel do Educador de Infância na promoção da linguagem e no reconhecimento e sinalização de problemas da comunicação e/ou linguagem. Nesta linha de pensamento, a literatura mostra-nos que tanto os pais (Crestani *et al.*, 2013) como os Educadores de Infância (Silva *et al.*, 2014), importantes interlocutores das crianças em idade pré-escolar, têm ainda muitas dúvidas quanto aos

padrões típicos do Desenvolvimento da Linguagem (DL), manifestando dificuldades na identificação de sinais reveladores de um desenvolvimento desviante. Respondendo a estas dúvidas ou desconhecimento sobre as diferentes etapas do DL, Rebelo e Vital (2006) construíram um folheto (Anexo I), onde, para além das principais etapas do DL, constam os sinais de alerta, desde o nascimento até aos seis anos de idade.

Sabe-se que a linguagem oral, mais especificamente a *fala*, é desenvolvida de forma espontânea, mediante o contexto e a estimulação do meio (Sim-Sim, 1998; Lima, 2009; Rombert, 2013), no entanto a linguagem escrita já implica um ensino formal (Sim-Sim, 2010; Alves, 2013). Ou seja, por um lado *ler* implica o domínio de um código, enquanto *escrever* exige a junção de letras, de acordo com regras apreendidas (Viana, Cruz & Cadime, 2014a). Ambas as competências linguísticas estão inteiramente ligadas ao termo *literacia emergente*, que será abordado de seguida).

### **1.1 PROMOÇÃO DA LITERACIA EMERGENTE**

Tal como foi verificado anteriormente, as crianças começam a aprender a sua língua desde a nascença (Verzolla, Isotani & Perissinoto, 2012) e vão conhecendo e desenvolvendo a linguagem no meio onde estão inseridas (Roth, Paul & Pierotti, 2006; Rombert, 2013). Portanto, o meio assume um papel preponderante para a aquisição de competências linguísticas, tanto ao nível oral (fala), como escrito (que inclui a leitura e escrita) (Sim-Sim, 1998; Roth *et al.*, 2006; Cavalcante & Mandrá, 2010). É neste seguimento que surge o termo *Literacia Emergente* (LE), que será explanado de seguida, bem como outros termos que lhe são inerentes.

Num dos projetos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – *Emergent Literacy in Early Childhood Education* – dirigido pelo *Golda Meir Mount Carmel International Training Center* (MCTC, 1993), há uma vasta elucidação sobre o termo *literacia*, estando este inteiramente relacionado com o processo de aprendizagem da leitura, escrita e cálculo. Mais do que isso, a *literacia* é considerada pela UNESCO como um direito humano fundamental ao desenvolvimento social do Homem (MCTC, 1993). De facto, nos últimos anos, tem existido uma maior preocupação pelo estudo da LE, principalmente nos países em desenvolvimento, tendo

em conta a importância que esta assume na aprendizagem e no sucesso escolar (Bowne *et al.*, 2016).

Whitehurst e Lonigan (1998), autores que se destacam no estudo da LE, afirmam que a *literacia* estabelece um elo entre a linguagem oral e a linguagem escrita, uma vez que é nos diferentes contextos infantis que a criança estabelece as primeiras relações com a escrita (Roth *et al.*, 2006; Horta, 2016). Segundo Santos (2016), as crianças já estão preparadas para aprender, mesmo antes de iniciarem o ensino formal, através do contacto com diferentes tipos de estímulo; neste seguimento, uma criança integrada num contexto estimulante apresenta mais competências que outra criança inserida num ambiente pobre em estímulos linguísticos (Lowry, 2014a).

Portanto, de forma sumária, a LE trata-se de um processo dinâmico em desenvolvimento (Lowry, 2014a), que engloba todos os conhecimentos, competências, atitudes e contextos que são desenvolvidos ao longo da infância e que, por sua vez, se assumem como precursores do desenvolvimento da linguagem escrita, antes da aprendizagem convencional (Whitehurst & Lonigan, 1998; Lonigan, Burgess & Anthony, 2000). O contacto com diferentes formas impressas permite à criança a interiorização de regras e expansão de competências pré-leitoras, indispensáveis na aprendizagem da leitura e escrita (Viana *et al.*, 2014b).

Neste seguimento, surgem três termos indissociáveis da LE: a *linguagem oral*, o *conhecimento da imprensa* e a *consciência fonológica* (Whitehurst & Lonigan, 1998; Lonigan *et al.*, 2000; Lowry, 2015b).

O *ato de ler* não é só pronunciar palavras – implica ter acesso ao significado da(s) palavra(s) lida(s) e, desta forma, a compreensão do material escrito está dependente do desenvolvimento da linguagem oral da criança, no domínio compreensivo e expressivo (Viana, 2002; Horta, 2016). Portanto, para que as crianças estabeleçam relação entre a fala e a escrita, é importante um bom desenvolvimento da linguagem oral, nomeadamente ao nível do vocabulário (Whitehurst & Lonigan, 1998; Bowne *et al.*, 2016). Viana *et al.* (2014a) afirmam ainda que, através da compreensão leitora e decifração do conteúdo impresso, a criança expande o seu campo lexical. Com efeito, a leitura contribui, não só, para a formação da criança, mas também para o

desenvolvimento das competências de linguagem escrita (Mangas & Ferreira, 2014).

Relativamente à escrita, antes da criança desenvolver a capacidade de escrever ou identificar letras, necessita de desenvolver a discriminação visual e auditiva, o esquema corporal, a coordenação motora e a lateralidade (Sim-Sim, 1998; Whitehurst & Lonigan, 1998; Viana, Ribeiro & Barrera, 2017). Primeiramente, a criança começa por distinguir um desenho do código escrito e, progressivamente, vai configurando o traço, ao ponto de fazer corresponder os sinais gráficos ao número de sílabas que constituem as palavras (Viana *et al.*, 2014). É nesta fase, principalmente após os cinco anos de idade, que a criança começa a desenvolver a associação entre o grafema e o fonema (Sim-Sim *et al.*, 2008).

Como se percebe, para que ocorra a iniciação à literacia, é necessário o cruzamento da linguagem oral com a componente gráfica, modelo defendido por Whitehurst e Lonigan (1998) como “*Inside out & Outside in*”: são necessárias habilidade internas, tais como a Consciência Fonológica (a abordar seguidamente) e o conhecimento de letras, e habilidades externas, como o conhecimento conceitual (Whitehurst & Lonigan, 1998). Ou seja, o “*inside out*” diz respeito ao conhecimento das regras de leitura e escrita, isto é, todas as competências que permitem a conversão da escrita em sons e vice-versa; por outro lado, o “*outside in*” corresponde ao contexto onde a leitura acontece, englobando a compreensão de conceitos e contextos, ou conhecimento acerca do impresso (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Gradualmente, a criança começa a desenvolver a associação entre a leitura e a aprendizagem – esta aprende pelo ato da leitura, buscando mais conhecimento no material escrito (Viana & Ribeiro, 2014; Schüller, Birnbaum & Kröner, 2016). Gorp, Segers e Verhoeven (2016) afirmam que quanto maior for este contacto com a escrita, maior será a fluência leitora e o reconhecimento de palavras, isto é, ao memorizar um maior número de palavras, pela percepção e contacto visual, no futuro descodificá-las-á com maior facilidade. Desta feita, é importante que a criança contacte com a leitura nos seus espaços de lazer (Schüller *et al.*, 2016), uma vez que o contacto com o código escrito desenvolve a compreensão de regras que regem a leitura e, por sua vez a escrita (Bishop & League, 2006; Viana *et al.*, 2017).

Além das competências descritas, surge ainda uma competência linguística indispensável para o conhecimento do princípio alfabético e consequente desenvolvimento da LE: a *Consciência Fonológica* (CF) (Whitehurst & Lonigan, 1998; Rigolet, 2006; Bishop & League, 2006; Sim-Sim *et al.*, 2008; Lowry, 2014a).

A CF permite estabelecer a associação entre o fonema e o respetivo grafema, isto é, entre o som e a letra (Lima, 2009); trata-se, portanto, da consciência que o indivíduo desenvolve sobre a associação entre o alfabeto e a sua representação sonora (Alves, 2013). Por outras palavras, Silva *et al.* (2016) referem-se à CF como a capacidade de identificação e manipulação de elementos sonoros (com diferentes tamanhos), que integram as palavras (sílabas, unidades intrassilábicas ou fonemas). A CF inicia-se em unidades maiores (palavras e sílabas) e, gradualmente, estende-se a unidades menores (fonemas) (Rios, 2013; Pedro, Oliveira, Lousada & Couto, 2014).

Se a CF da criança for bem desenvolvida, esta corresponderá facilmente uma letra ao respetivo som, potenciando a descodificação da palavra, frase ou texto (Sim-Sim *et al.*, 2008; Rios, 2013); por sua vez, se a criança discrimina e manipula os vários sons que compõem a fala com facilidade, terá grande probabilidade de vir a ser uma boa leitora (Bishop & League, 2006), tendo mais aptidões de aprendizagem (Simões & Martins, 2009; Pedro *et al.*, 2014). Desta forma, a CF desenvolve-se paralelamente com a linguagem escrita, na medida em que é através do conhecimento do código escrito que se expande CF e vice-versa (Sim-Sim, 1998). Pinto (2012) destaca a correlação que existe entre o conhecimento fonológico e a representação ortográfica – se a criança demonstra a CF bem desenvolvida revelará melhores habilidades de expressão escrita (Sim-Sim *et al.*, 2008; Pinto, 2012). Deste modo, a *performance* na literacia também está dependente da capacidade de reflexão sobre os sons da fala – *metafonologia* (Alves, 2013); a forma como a criança manipula as unidades orais para o código escrito e, à posteriori, consolida e automatiza estas competências fará dela uma hábil leitora (Alves, 2013; Rios, 2013). Neste âmbito, Sim-Sim (1998) apresenta algumas boas práticas promotoras da CF, tais como: recitação, segmentação de frases em palavras e/ou palavras em sílabas e evocação de rimas, lengalengas ou trava-línguas.



Sumariamente, Rios (2013) categoriza os diferentes níveis de CF da seguinte forma:

**Tabela 1** - Níveis distintos de Consciência Fonológica (Rios, 2013)

<b>Tipo de consciência fonológica</b>	<b>Definição</b>
<b>Consciência da palavra</b>	Capacidade de segmentação da linguagem oral em palavras.
<b>Consciência silábica</b>	Capacidade de identificar e manipular sílabas de palavras.
<b>Consciência intrassilábica</b>	Capacidade de identificar e manipular unidades ou constituintes que formam a sílaba.
<b>Consciência fonémica</b>	Capacidade de analisar a palavra ao nível dos fonemas que a constitui.

À semelhança dos conceitos explanados anteriormente, o comportamento fonológico também se desenvolve gradualmente ao longo do DI, conforme se poderá verificar no quadro construído por Rios (2013) (Anexo II).

Em suma, considerando que a CF influencia a literacia, torna-se prioritário o trabalho desta competência em idade pré-escolar (Whitehurst & Lonigan, 1998; Sim-Sim *et al.*, 2008; Sim-Sim, 2010; Lowry, 2014a). Neste seguimento, segundo Sim-Sim (2010), é necessária a participação dos diversos intervenientes no DI da criança, tais como os pais e o Educador de Infância, uma vez que a fraca estimulação poderá comprometer a aprendizagem da criança e o suceso escolar, logo no primeiro ano de escolaridade (Rigolet, 2006).

Portanto, a participação e estimulação precoce são essenciais pois, além de motivar as crianças e potenciar os seus conhecimentos, surge como ação preventiva (Goulart & Chiari, 2012; Silva *et al.*, 2014; Stephan, 2017), explanada nos próximos capítulos.

## 2. PERTURBAÇÃO DA LINGUAGEM

Como já foi evidenciando anteriormente, um indivíduo desenvolve a linguagem logo à nascença, mas é na fase pré-escolar que se observa um maior desenvolvimento (qualitativo e quantitativo) de competências (Campos *et al.*, 2014). É também no período pré-escolar que ocorre o desenvolvimento significativo da linguagem oral, do conhecimento da imprensa e da CF (Whitehurst & Lonigan, 1998; Lonigan *et al.*, 2000; Lowry, 2015b; Viana *et al.*, 2017), competências indispensáveis para o desenvolvimento saudável da literacia. Para o efeito, é indispensável um desenvolvimento normal da linguagem oral para a aprendizagem do código escrito – (Whitehurst & Lonigan, 1998; Lonigan *et al.*, 2000) e a maioria das crianças adquire naturalmente estas competências linguísticas (Santos, 2016).

A linguagem (oral e escrita) desenvolve-se de forma espontânea e harmoniosa, caso não haja alterações nos requisitos biológicos, afetivos ou ambientais (Oliveira, Flores & Souza, 2012; APA, 2013; Carlino *et al.*, 2013; Passaglio *et al.*, 2015). Caso as crianças apresentem alguma dificuldade na compreensão e/ou expressão da linguagem, estando abaixo do esperado para a sua faixa etária, podemos estar na presença de uma Perturbação da Linguagem (PL) (Rombert, 2013).

A ASHA define a PL com uma perturbação da compreensão e/ou da expressão da linguagem oral, escrita e/ou de outro sistema simbólico, estando uma ou mais áreas afetadas (ASHA, 1993; ASHA, 2015). A PL compromete os diferentes subsistemas da linguagem: a forma (fonologia, morfologia e sintaxe), o conteúdo (semântica) e o uso (pragmática) (ASHA, 1993; Befi-Lopes & Rondon, 2010; Rombert, 2013). Segundo a classificação da American Psychiatric Association (APA, 2013), no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-V), esta perturbação manifesta-se logo no período inicial do DI, na medida em que a criança apresenta as suas habilidades linguísticas substancialmente abaixo do esperado para a faixa etária.

De acordo com a ASHA (2008), associados à PL, existem três principais riscos: riscos estacionários (desenvolvimento anormal devido a problemas de saúde), riscos

ambientais (baixa estimulação ou negligência) e riscos biológicos (relacionados com o período pré, peri ou pós-natal). Por outro lado, as alterações no DI condicionam, essencialmente, três áreas: a interação social, a comunicação e a participação em atividades e interesses (Nicolielo, Gonçalves, Arruda & Lopes-Herrera, 2014). Segundo Ximenes e Martins (2011), a PL é dos problemas de DI mais comuns, existindo uma estreita relação entre esta e as Necessidades Educativas Especiais (NEE) (Lee, 2008). Portanto, é indubitável a relação que existe entre a PL, as dificuldades de aprendizagem e, consequentemente, com o sucesso escolar (Filipe, 2015), uma vez que as crianças são condicionadas no acesso à informação (Lee & Pring, 2016).

*O Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes-Logopèdes de l'Union Européenne (CPLOL), através de uma análise de dez anos da atuação do TF (1988-1998), refere que, ao nível europeu, existe uma percentagem significativa de crianças com PL (CPLOL, 1999). Perante este facto, esta instituição apresenta três considerações: se a maioria dos casos for sujeita a rastreios precoces e a orientações parentais, pode-se reverter as dificuldades de linguagem; as crianças que não são devidamente acompanhadas/intervencionadas tendem a desenvolver perturbações da linguagem escrita; existe uma certa passividade dos governos na criação de políticas de índole preventiva (CPLOL, 1999).*

Desta forma, há a necessidade de promover e discutir propostas/respostas político-sociais, que visem a LE e a prevenção de complicações, que ponham em causa o sucesso escolar (Gamboa, 2012), até porque o insucesso escolar aumenta claramente com uma intervenção tardia (já em idade escolar) (Elias, 2005). Assim, é urgente e necessário apostar na prevenção de perturbações da linguagem, com vista ao sucesso escolar (ASHA, 2008; Rong-Cheng & Grech, 2010; Haley *et al.*, 2016), conforme será abordado no próximo capítulo.

### 3. PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO PRECOCE

São várias as entidades que, nos últimos anos são unânimes quanto à importância da prevenção de perturbações da linguagem, em idade infantil (CPLOL, 1999; ASHA, 2008; FNO, 2010; Rong-Cheng & Grech, 2010; APTF, 2017). Porém, antes de desenvolver esta temática, será necessário definir o conceito de “saúde” e perceber como é que este se relaciona com os diferentes tipos de prevenção.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) apresenta o termo “saúde” como um “estado de completo bem-estar físico, mental e social, e (que) não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade” (OMS, 1946, s.p.). Desde os finais dos anos 80, o termo “prevenção” tem ganho destaque nas visões políticas sobre saúde (Serapioni & Matos, 2013), principalmente por influência das reflexões tidas na Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde (Canadá), espaço onde foi redigida a *Carta de Ottawa* (OMS, 1986). Este documento internacional visa a Promoção da Saúde, destacando a importância das mudanças de atitudes ou a adoção de hábitos saudáveis, como ações indispensáveis para a prevenção de possíveis complicações (OMS, 1986; Serapioni & Matos, 2013).

A *Fédération Nationale des Orthophonistes* (FNO), com base nas orientações da OMS, apresenta três tipos de prevenção (FNO, 2010):

1. Prevenção primária: o objetivo é reduzir a ocorrência de determinada perturbação e prevenir o aparecimento de novos casos, nomeadamente através de campanhas de informação;
2. Prevenção secundária: visa diminuir a prevalência da perturbação e a sua duração, principalmente através de atividades, como ações de rastreio;
3. Prevenção terciária: procura reduzir a incidência de incapacidades crónicas ou recorrências na população; este nível de prevenção já implica a intervenção terapêutica.

Lipay e Almeida (2007) destacam que a prevenção deve ocorrer em qualquer estágio de evolução e, preferencialmente, antes da perturbação se manifestar, com vista à

promoção do bem-estar geral (prevenção primária). Se a perturbação se instalar, é essencial um diagnóstico precoce e um “tratamento adequado para limitar as possíveis sequelas (prevenção secundária). Porém, se as sequelas persistirem, deve-se tentar uma recuperação do potencial e a integração do indivíduo na sociedade por meio da reabilitação (prevenção terciária)” (Lipay & Almeida, 2007, p. 37).

Neste seguimento, a ASHA salienta a importância de ações de prevenção, destacando a realização de estudos epidemiológicos que permitam a identificação de fatores de risco, nomeadamente ao nível sociocultural (ASHA, 2008). Oliveira *et al.* (2012a) também destacam a importância do acompanhamento precoce de grupos mais vulneráveis, de forma a evitar a progressão de eventuais perturbações. Para além da identificação dos fatores de risco, o *Comité de Educação da International Association of Logopedics and Phoniatrics* (IALP) afirma que é necessário avaliar as reais necessidades dos serviços, particularmente do sistema educacional (Rong-Cheng & Grech, 2010).

Indo ao encontro da prevenção primária e secundária, surge o termo *Intervenção Precoce* (IP) – trata-se de um conjunto de medidas de apoio integrado, focadas na criança e na sua família, no âmbito da saúde, da educação e do apoio social, visando a prevenção de eventuais problemas (INR, 2014). Para dar resposta a esta necessidade, em Portugal foi criado o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), que tem como princípios orientadores a Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança e é legislado ao abrigo do Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro. O SNIPI lida com crianças dos zero aos seis anos de idade e respetivas famílias e procura prevenir e/ou reabilitar crianças com risco graves de atraso de desenvolvimento, risco biológico e/ou ambiental (Decreto-Lei n.º 281/2009).

### **3.1 O TERAPEUTA DA FALA NA PREVENÇÃO DE PERTURBAÇÕES DA LINGUAGEM**

Com o intuito de evitar complicações futuras, cabe aos profissionais que lidam com crianças prevenir as perturbações da linguagem – estes deverão fornecer abordagens precoces e desenvolver ações preventivas (Veleda, Soares & César-Vaz, 2011). O TF, segundo o Decreto-Lei n.º 111/2017, de 31 de agosto de 2017, está enquadrado na carreira de técnico superior das áreas de diagnóstico e terapêutica e, enquanto

profissional de saúde formado para lidar com as áreas da comunicação, linguagem e fala, apresenta um papel de destaque nesta ação preventiva (APTF, 2017). Segundo o Decreto-Lei n.º 564/99, de 21 de dezembro, este profissional é responsável pelo “desenvolvimento de atividades no âmbito da prevenção, avaliação e tratamento das perturbações da comunicação humana, englobando não só todas as funções associadas à compreensão e expressão da linguagem oral e escrita, mas também outras formas de comunicação não verbal”. A IALP, de acordo com as diretrizes traçadas por Rong-Cheng e Grech (2010), vai ainda mais longe, afirmando que o TF é também responsável pela gestão e estudo científico das perturbações da comunicação humana.

A atuação do TF é, essencialmente, reconhecida pela área da intervenção terapêutica (Batista, 2011), no entanto, em países como o Brasil, os EUA ou a Inglaterra, tem existido algum investimento em relação a ações de promoção da saúde e prevenção de perturbações (Hartshorne, 2006; ASHA, 2008; Casanova, Moraes & Ruiz-Moreno, 2010). No caso dos EUA, a ASHA criou, inclusivamente, um *comité* destinado à prevenção de perturbações da comunicação, composto por Terapeutas da fala especializados na intervenção em escolas (Batista, 2011). No entanto, em Portugal este género de atuação ainda não é considerado prioritário e ocorre em número reduzido, devido à existência de poucos recursos (Batista, 2011).

Considerando as informações supramencionadas e as orientações da OMS, o TF deverá: 1) desenvolver ações de (in)formação, de forma a capacitar todos aqueles que assumem um papel importante no desenvolvimento da criança (tais como os pais ou o Educador de Infância); 2) realizar ações de rastreio, visando a identificação e triagem precoce das crianças; 3) intervir de acordo com técnicas de reabilitação adequadas a cada criança e ao seu contexto sociocultural (CPLOL, 2000). Portanto, o TF necessita de trabalhar diretamente na comunidade, enquanto observador crítico dos contextos, de forma a triar as diferentes situações (Silva *et al.*, 2014). Todavia, sabe-se que nem todas as crianças poderão ser sujeitas a rastreios de terapia da fala, devido à sua morosidade e aos custos que estão associados a este processo (Hartshorne, 2006).

### 3.1.1. Prevenção no contexto Pré-escolar

A atuação do TF no contexto pré-escolar deve viabilizar a promoção de ações de prevenção, em colaboração com o Educador de Infância – este profissional de educação deve estar sensibilizado e instruído quanto aos padrões de desenvolvimento normal da linguagem, de forma a referenciar para a terapia da fala, num estágio inicial (com o conhecimento e colaboração da família) (Silva *et al.*, 2014).

São diversos os autores que ressaltam a importância da articulação e troca de experiências entre o TF, o Educador de Infância, os pais e outros profissionais de educação e saúde (Lipay & Almeida, 2007; Mendonça & Lemos, 2011; Goulart & Chiari, 2012; Silva *et al.*, 2014; Stephan, 2017). Assim sendo, é no contexto pré-escolar, principalmente no Jardim de Infância (JI) (ambiente propício para o desenvolvimento e reflexão sobre a linguagem) que estes profissionais deverão atuar de forma transdisciplinar (Mendonça & Lemos, 2011; Goulart & Chiari, 2012).

Já se evidenciou que a prevenção, bem como a IP, são ações e estratégias promotoras de um desenvolvimento saudável, que poderão precaver uma PL em idade pré-escolar (Lee, 2008; Crestani *et al.*, 2013; Silva *et al.*, 2014; Haley *et al.*, 2016; Lee & Pring, 2016). Lamentavelmente, Veleda *et al.* (2011) referem que os profissionais de saúde que trabalham em contextos pediátricos nem sempre elucidam as famílias sobre os problemas desenvolvimentais e psicossociais. Logo, devem ser desenvolvidas estratégias que permitam a articulação entre as famílias, os profissionais de saúde e de educação, fortalecendo o trabalho interdisciplinar ao nível da prevenção e promoção da saúde infantil (Veleda *et al.*, 2011; Oliveira *et al.*, 2012; Skarżyński & Piotrowska, 2012).

Uma das propostas defendidas por Crestani *et al.* (2013), tendo por base uma revisão bibliográfica de dezenas de artigos de referência, está relacionada com a atuação do TF no esclarecimento de dúvidas aos pais e profissionais de saúde e educação, sobre os padrões normais do desenvolvimento linguístico. Campos *et al.* (2014) também destacam a devida articulação entre o Educador de Infância e os profissionais de saúde, uma vez que o este lida diariamente com as crianças, podendo estimulá-las de diferentes formas. A ação transdisciplinar entre profissionais de saúde e educação

torna-se ainda mais benéfica em contextos desfavorecidos, contribuindo para o combate à exclusão social e melhoria da qualidade de vida das crianças (Campos *et al.*, 2014; Silva, *et al.*, 2014). Desta forma, é também essencial a promoção de práticas psicossociais favoráveis ao DI (Oliveira *et al.*, 2012).

Relativamente ao contexto pré-escolar português, considerando a Lei de Bases do Sistema Educativo, mais especificamente o artigo 5.º da lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, destacam-se três objetivos imprescindíveis na prevenção e promoção da aprendizagem: “Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades”; “Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica”; “Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança”. Para tal, o Educador de Infância tem de estar atento aos sinais de alerta e articular com a família, no sentido de a orientar e dialogar sobre o desenvolvimento e participação da criança, no contexto escolar (Shipley & McAfee, 2016).

Apesar da prevenção ainda ser, erradamente, considerada uma área menos prioritária, o Educador de Infância deve adotar um papel ativo na estimulação das crianças e promoção de interesses sobre a literacia (Rong-Cheng & Grech, 2010), uma vez que a estimulação e IP podem reduzir as dificuldades de aprendizagem e problemas desenvolvimentais (Skarżyński & Piotrowska, 2012; Verzolla *et al.*, 2012; Haley *et al.*, 2016; Shipley & McAfee, 2016).

### **3.2. PRÁTICAS PROMOTORAS DE COMPETÊNCIAS DE LITERACIA EMERGENTE**

No âmbito da LE, é indispensável o contacto precoce com a leitura e escrita, procedimento que previne as dificuldades de aprendizagem (Horta, 2016). Neste seguimento, serão apresentadas algumas evidências e estratégias relacionadas com práticas promotoras de literacia.

Para promover o desenvolvimento das competências de linguagem da criança, nomeadamente o vocabulário, é importante ter em conta o termo “Zona de Desenvolvimento Proximal” (Vygotsky, 2008) – trata-se da diferença entre o



conhecimento que as crianças desenvolvem autonomamente e o sucesso que as mesmas atingem com apoio de pares mais instruídos (principalmente os adultos) (Papalia *et al.*, 2006; Vygotsky, 2008; Dias, 2013). Portanto, com orientação e estimulação mais desafiadora, as crianças poderão desenvolver mais conceitos (Vygotsky, 2008; Viana *et al.*, 2014b), nomeadamente em momentos de diálogo, com espaço para a exploração do vocabulário e partilha de opiniões (Sim-Sim *et al.*, 2008; Silva *et al.*, 2016).

Neste seguimento, tanto Lowry (2014a) como Bowne *et al.* (2016) assumem que é indispensável promover o diálogo – o ato de *conversar* permite, inevitavelmente, a expansão do vocabulário, a compreensão e a reflexão sobre a linguagem oral (Lowry, 2014a). Nos momentos de diálogo, são essenciais os *feedbacks* e as reformulações, para que a criança adeque a estrutura, o conteúdo e a forma da mensagem (Hage & Pereira, 2006; Ramos & Salomão, 2012). A forma como é realizado o diálogo entre o Educador de infância e as crianças poderá moldar a condição socio-emocional, comportamental e as competências escolares das crianças (Takeuchi, Mori, Suzukamo & Izumi, 2017).

O léxico também pode ser desenvolvido pela exposição à leitura (Verzolla *et al.*, 2012) que, por sua vez, promove a estimulação cognitiva e o bem-estar socio-emocional, a motivação para a (aprendizagem da) leitura e o desenvolvimento da autonomia, da imaginação e do pensamento crítico (Cavalcante & Mandrá, 2010; Verzolla *et al.*, 2012; Mendes & Velosa; 2016; Viana *et al.*, 2017).

Hindman, Skibbe e Foster (2013), num estudo realizado com cerca de 700 famílias dos EUA, analisaram as conversas que os cuidadores tinham durante a leitura partilhada – da análise realizada, verificaram que 85% dos cuidadores dirigem a atenção das crianças para as imagens, 43% fizeram leitura dramatizada, 14% desenvolveram novo vocabulário e apenas 1% exploraram as letras e respetivos sons (Hindman *et al.*, 2013). Com este estudo, os autores concluíram que a maioria dos pais se concentra no significado da história, explorando pouco o código escrito, aspeto relevante no desenvolvimento da LE (Hindman *et al.*, 2013).

Para além da leitura feita por um par (adulto ou criança com essa competência desenvolvida) e do contacto físico com livros, as crianças que se encontram na primeira infância desenvolvem a literacia pela observação (Lonigan *et al.*, 2000); é em contextos tão simples, como uma ida às compras, local repleto de informações visuais, que a criança inicia este processo de aprendizagem (MCTC, 1993). O contacto diário com listas de compras, livros ou revistas permite estabelecer relações entre os sons da fala e a escrita (associação fonema-grafema) (Roth *et al.*, 2006; Lowry, 2014a; Lowry, 2014b; Mendes & Velosa, 2016; Viana *et al.*, 2017). Horta (2016) faz ainda referência a outros exemplos de contextos e formas de contacto com a linguagem escrita, tais como: publicidades (cartazes), símbolos (sinais de trânsito ou bandeiras) e filmes (títulos e legendas).

Mendes e Velosa (2016) referem que é importante que as crianças tenham acesso a materiais de escrita, de forma a explorar a relação entre a linguagem oral e escrita; portanto, (re)ler histórias, facultar materiais de escrita (lápis, canetas, folhas e cadernos para pintar) e fornecer palavras novas são ações promotoras de LE (Roth *et al.*, 2006; Rombert, 2013; Ferreira *et al.*, 2014). Um dos locais privilegiados para a promoção destas competências e motivação para a leitura e escrita é o JI (Rigolet, 2006; Viana *et al.*, 2017), local onde são promovidas competências de literacia através de jogos e brincadeiras (Bragança *et al.*, 2014). Mais do que isso, este contexto educativo é propício para a redução de assimetrias de competências entre crianças, contribuindo para a criação de um ambiente rico em experiências linguísticas (Almeida, Mota, Coelho & Mangas, 2013).

A Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, apresenta a Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da Educação Básica. Neste seguimento, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001, cabe ao Educador de Infância conceber e desenvolver o currículo e as atividades, com vista à aprendizagem de novas competências. São vários os autores que destacam o papel do JI e do Educador de Infância na promoção do desenvolvimento holístico e harmonioso da criança, nos domínios físico, psicológico, intelectual (linguístico) e socioafetivo (Almeida *et al.*, 2013; Dias, 2013; Dourado *et al.*, 2015; Mendes & Velosa, 2016).

As últimas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva *et al.*, 2016) organizam os diferentes domínios em três áreas de formação: área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo (a descrever posteriormente). Considerando as diretrizes das OCEPE (Silva *et al.*, 2016), é necessária preocupação, não só com a formação dos profissionais que lidam com estas crianças, mas também com os contextos de aprendizagem e as programações pedagógicas (Dourado *et al.*, 2015) – o JI deve promover uma aprendizagem de qualidade, já que esta terá influências no sucesso escolar e na qualidade de vida de todas as crianças (Elias, 2005; Cohen-Mimran, Reznik-Nevet & Korona-Gaon, 2016; Silva *et al.*, 2016). “A escola deve, pois, contribuir para a inclusão educativa e social, promover a igualdade de oportunidades, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, e preparação para o prosseguimento de estudos ou vida profissional” (Rodrigues & Nogueira, 2011, p. 8). Neste âmbito, surge o termo “*inclusão*” que, segundo as OCEPE (Silva *et al.*, 2016), deve permitir a oferta de respostas diferenciadas a todas as crianças, através de práticas pedagógicas que visem o progresso na aprendizagem escolar.

Considerando a vasta investigação que se tem desenvolvido na área da LE, percebe-se que os ambientes educativos ricos e estruturados influenciam fortemente as experiências de literacia das crianças em idade pré-escolar (Lowry, 2014a; Mendes & Velosa, 2016). A leitura de histórias infantis no período pré-escolar é um dos principais recursos promotores desse desenvolvimento (Marjanovič-Umek, Fekonja-Peklaj & Podlesek, 2012) – a criança deve ser motivada a contactar precocemente com livros e, mesmo que ainda não tenha conhecimento acerca do código escrito, existem vários livros indicados para a primeira infância, tais como livros-brinquedo, livros *pop-up*, livros digitais (*e-books*) ou outros livros que permitem a exploração sensorial (de sons, texturas ou cores) (Melão, 2010; Lowry, 2014b; Lowry, 2015a; Mendes & Velosa, 2016).

A qualidade estética e literária dos livros potencia o desenvolvimento de várias competências linguísticas, nomeadamente a compreensão leitora e a aquisição de novos conceitos/significados, para além de favorecerem o espírito crítico, a sensibilidade artística e o desenvolvimento emocional (Mendes & Velosa, 2016). Um

livro apelativo desenvolve na criança a curiosidade e o gosto pela leitura (Schüller *et al.*, 2016), para além de permitir a exploração da imaginação e a promoção do desenvolvimento de narrativas – antes de saber ler, a criança explora, inventa e desenvolve narrativas, mediante o estímulo visual que observa (Verzolla *et al.*, 2012; Horta, 2016; Mendes & Velosa, 2016; Schüller *et al.*, 2016). Depreende-se então que a opinião que a criança tem sobre a leitura e a escrita está inteiramente relacionada com a forma como o adulto a apresenta (Sim-Sim, 2010).

É importante que a leitura, enquanto competência essencial para o desenvolvimento humano, seja estimulada de diversas formas (Whitehurst & Lonigan, 1998; Hindman *et al.*, 2013; Viana *et al.*, 2017). Uma criança com desenvolvimento normal, por volta dos cinco anos de idade, já consegue contar as suas próprias histórias e aos seis anos já manifesta a capacidade de estruturar a história com elementos de ordem cronológica, tendo um princípio, meio e fim (Marjanovič-Umek *et al.*, 2012). Sim-Sim (1998) afirma que esta poderá ser a sua primeira forma de monólogo.

No contexto escolar, de acordo com o programa “*Falar, Ler e Escrever no Jardim de Infância*” (FLE-JI) (Viana & Ribeiro, 2014), na leitura de histórias devem ser propostas as seguintes atividades: 1) antecipar o contexto da história, nomeadamente através do diálogo sobre o tipo de história (ex.: história de aventuras, fábulas ou poemas); 2) realizar leitura em voz alta, com exibição contínua das imagens do livro; 3) explorar a compreensão do texto com várias questões; 4) expandir o vocabulário da criança; 5) recontar a história, nomeadamente através de dramatizações; 6) desenvolver atividades de escrita (ex.: conhecimento das letras, associação de palavras) (Viana *et al.*, 2014b). Estas últimas permitem a associação grafema-fonema, que não só desenvolvem a competência leitora como, simultaneamente, a ortografia (Simões & Martins, 2009). No sentido de potenciar estas competências, Viana *et al.* (2017) ressaltam a importância do Educador de Infância escrever diferentes tipos de textos no JI – notícias, cartas, recados, entre outros. Mesmo que as crianças ainda não saibam ler, o Educador de Infância deverá redigir os textos, enquanto dialoga com o grupo (Viana *et al.*, 2017).

No JI é, conjuntamente, importante estimular a CF e promover a sensibilidade para os aspetos fónicos, nomeadamente através de atividades lúdicas e brincadeiras que promovam o desenvolvimento da criatividade, interesse e curiosidade da criança (Sim-Sim *et al.*, 2008; Silva *et al.*, 2016) – assim, a realização de jogos com rimas, lengalengas, segmentações silábicas, entre outros, surgem como uma mais valia (Sim-Sim *et al.*, 2008; Sim-Sim, 2010; I Can, 2012).

Por fim, com base nas três áreas de formação das OCEPE (Silva *et al.*, 2016), seguem-se alguns princípios e atividades que deverão ser adotados no JI, visando o bem-estar da criança e o seu desenvolvimento harmonioso:

**Tabela 2** - Conteúdos e aprendizagens a desenvolver, segundo as OCEPE (Silva *et al.*, 2016)

<b>Área de Formação</b>	<b>Exemplos de conteúdos e aprendizagens a desenvolver</b>
<b>Formação pessoal e social</b>	<p>Identificar características individuais (nome, idade, sexo, etc.);</p> <p>Reconhecer momentos da rotina diária;</p> <p>Compreender a importância de hábitos de vida saudável, garantindo a segurança e o bem-estar;</p> <p>Verbalizar necessidades relacionadas como o bem-estar físico (fome, frio, ida à casa de banho);</p> <p>Desenvolver atividades em grupo;</p> <p>Desenvolver o sentido estético e artístico;</p> <p>Expressar emoções, ideias e sentimentos, manifestar opiniões e preferências;</p> <p>Desenvolver a observação e a curiosidade pelo mundo, valorizando o património natural e cultural;</p> <p>Aprender normas sociais: dialogar, esperar pela vez, aceitar frustações/insucessos, resolver conflitos;</p> <p>Desenvolver a autonomia e reconhecer a necessidade de pedir ajuda.</p>
<b>Expressão e comunicação</b>	<p>Realizar atividade física, cooperando com os colegas;</p> <p>Respeitar as regras dos diferentes jogos;</p> <p>Explorar a expressão visual (pintura, desenho), recriando vivências individuais;</p> <p>Usar a linguagem oral em diferentes contextos, nomeadamente através do diálogo sobre o trabalho desenvolvido;</p> <p>Recriar e inventar histórias (jogos dramáticos);</p> <p>Contactar com cultura musical (canções, ritmos);</p> <p>Desenvolver as competências rítmicas e psicodinâmicas;</p> <p>Explorar a leitura de diferentes estilos literários (histórias, poesia);</p> <p>Desenvolver a interrogativa e vocabulário novo (contar histórias e acontecimentos);</p> <p>Desenvolver a consciência sintática, consciência de palavra e a CF;</p> <p>Utilizar a linguagem escrita, explorando e identificando letras e palavras;</p>

<b>Expressão e comunicação</b>	Compreender a relação entre a linguagem escrita e a linguagem oral; Realizar a contagens e desenvolver as noções de quantidade; Desenvolver noções de medida (peso, altura).
<b>Conhecimento do mundo</b>	Desenvolver interesse pela observação, pesquisa e experimentação (livros, vídeos, fotografias, mapas); Promover interação e reflexão sobre o meio ambiente (abordagem à natureza vegetal e animal); Conhecer os contextos sociais e culturais mais próximos; Desenvolver as noções espacial e temporal; Reconhecer e utilizar diferentes recursos tecnológicos.

### 3.3. EXEMPLOS DE PROGRAMAS PROMOTORES DE COMPETÊNCIAS DE LINGUAGEM

Como ficou claro nos subcapítulos anteriores, o desenvolvimento de atividades que promovam novas competências de linguagem oral e escrita, nomeadamente no JI, são bons precursores para o sucesso escolar e desenvolvimento da LE (Bowne *et al.*, 2016; Viana *et al.*, 2017), sendo, por isso, importante apostar no seu estudo científico, (Rong-Cheng & Grech, 2010), nomeadamente através da criação e validação de instrumentos que permitam desenvolver competências na população infantil (com ou sem PL). Porém, no que diz respeito à atuação do TF, verifica-se que a maioria dos técnicos criam os seus próprios materiais de intervenção, sem recorrer à validação dos mesmos (Batista, 2011).

Relativamente à realidade internacional, existe uma maior variedade de programas validados, que visam a promoção de competências de linguagem e a prevenção de PL; no entanto, nenhum dos programas que se seguem estão adaptados e validados para a população portuguesa:

- a) *The Communication Cookbook* (I Can & BT Better World Campaign, 2008) – desenvolvido no Reino Unido e pensado para a idade pré-escolar, aborda cinco temáticas: atenção e escuta, vocabulário, construção frásica, conto de histórias e conversação.
- b) *ABC and Beyond™* (Weitzman & Greenberg, 2010) – é um programa desenvolvido pelo *Hanen Centre*, para ser aplicado pelo Educador de Infância, a crianças entre os três e cinco anos de idade; é constituído por seis blocos temáticos: competências linguísticas para participar nas conversas,

desenvolvimento do vocabulário, compreensão de narrativas, desenvolvimento da capacidade de inferência, domínio de conceitos do código escrito e desenvolvimento da CF.

- c) *The Vocabulary Enrichment Programme* (Joffe, 2014) – desenvolvido na Irlanda, para ser aplicado a pequenos grupos de crianças do primeiro ano de escolaridade; visa o desenvolvimento do vocabulário infantil.
- d) *Early Talk Boost* (I Can, 2015) – programa destinado a crianças que se encontram na primeira faixa etária da idade pré-escolar (dos três aos quatro anos de idade), com as competências abaixo do esperado; visa uniformizar as competências linguísticas em relação aos pares da mesma faixa etária.
- e) *Talk Boost KS1* (I Can, 2016b) – igualmente desenvolvido pelo *I Can* aborda as mesmas temáticas do “*Communication Cookbook*”, estando projetado para crianças entre os quatro e os sete anos, com competências de comunicação e linguagem abaixo do esperado para a idade; é aplicado por um professor e é constituído por 30 sessões (três sessões semanais, ao longo de dez semanas), desenvolvendo principalmente a compreensão da linguagem.
- f) *Talk Boost KS2* (I Can, 2016c) – programa projetado para crianças dos três aos cinco anos de idade (ou dos sete aos dez anos, caso o desenvolvimento da linguagem esteja abaixo do esperado para a idade); visa, portanto, a estimulação de crianças que poderão possuir alguns fatores de risco, no âmbito do desenvolvimento da linguagem (indo ao encontro da prevenção secundária). É realizado ao longo de oito semanas (com três sessões semanais), pensado para pequenos grupos, com competências linguísticas semelhantes.
- g) *Primary Talk* (I Can, 2016a) – já está pensado para a idade escolar, para crianças com ou sem perturbações da comunicação e linguagem; visa o desenvolvimento de competências da comunicação, linguagem e fala, de crianças entre o cinco e onze anos de idade e é aplicado por técnicos que realizam o curso de capacitação.
- h) *I'm Ready!*<sup>TM</sup> (Greenberg & Weitzman, 2016) – programa canadiano criado para ser aplicado pelos pais de crianças entre os três e cinco anos de idade; propõe várias atividades de desenvolvimento de competências de LE, desenvolvendo a

conversação, vocabulário, compreensão da história, conhecimento do código escrito e a sensibilidade para os sons da fala (sílabas e fonemas).

- i) *DECOLE: Desenvolvendo Competências de Letramento Emergente* (Viana et al., 2017) – trata-se da adaptação do FLE-JI à população brasileira; é pensado para crianças que têm cinco anos, enquadradas no último ano de educação pré-escolar e procura promover a LE através da leitura e análise dos dez livros selecionados.

No que diz respeito à realidade nacional, mediante a pesquisa realizada, são escassos os Programas de promoção de competências de linguagem que foram validados para a população portuguesa, designadamente para a idade pré-escolar. Dos Programas que já foram publicados, destacam-se os seguintes:

- a) *Melhor Falar para Melhor Ler - Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)* (Viana, 2002) – é um dos exemplos de boas práticas em Portugal, destinado à promoção do conhecimento linguístico e metalinguístico de crianças em idade pré-escolar; é baseado no conto e exploração de 52 histórias infantis, através de atividades de reflexão sobre a língua, CF, conversação e exploração de novo vocabulário.
- b) *Promover a Literacia: da Teoria à Prática – Pré-escolar (4 a 6 anos)* (Elias, 2005) – programa que visa a abordagem a diferentes conteúdos da CF e metafonologia; recorre a várias atividades, com a ilustração de Símbolos Pictográficos para a Comunicação® (SPC).
- c) *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica* (Rios, 2013) – é um instrumento de intervenção clínica/pedagógica no âmbito da CF; aborda várias atividades de consciência da palavra, silábica, intrassilábicas e fonémica, através da exploração de diversas fotografias, podendo ser aplicado por um Educador de Infância, TF, psicólogo, professor ou até pelos próprios pais.
- d) *Programa Falar, Ler e Escrever no Jardim de Infância (FLE-JI)* (Viana & Ribeiro, 2014) – desenvolvido para ser aplicado por um Educador de Infância, no contexto do JI; à semelhança da primeira proposta, também se baseia na exploração de histórias (onze contos), para promoção de competências de LE;



- e) *Programa de Estimulação em Neuroeducação - Nível I e II* (Mateus, 2016) – visa estimular as habilidades cognitivas e as funções executivas; baseado na realização de fichas educativas, aborda as seguintes áreas: habilidades de atenção, percepção e vigília, memória e memória de trabalho, compreensão verbal, consciência espaciotemporal, raciocínio lógico e, por fim, competências numéricas.
- f) *Programa de Intervenção em Competências Linguísticas* (Lousada, Ramalho & Marques, 2017) – projetado para crianças com PL, em idade pré-escolar ou para o início da idade escolar; é, atualmente, o único Programa de intervenção nos domínios da semântica e da morfossintaxe validado para a população portuguesa com PL (Lousada, Ramalho & Marques, 2016).

Apesar de existirem alguns programas voltados para a população infantil, em Portugal não existe, ainda, uma política preventiva generalizada, pelo que surge a necessidade de evidenciar a importância da prevenção e IP, bem como de criar instrumentos e/ou materiais que permitam a promoção de competências de linguagem. Quanto maior for o investimento em ações de prevenção primária e secundária, menor será o risco de incidência de novas perturbações e, por sua vez, os gastos associados à prevenção terciária serão muito menores (CPLOL, 2000; Hartshorne, 2006). A motivação para o desenvolvimento do presente estudo surge desta necessidade, cuja metodologia adotada se encontra no capítulo seguinte.

## II. METODOLOGIA

Na sequência do enquadramento anterior, percebe-se que através de ações de prevenção, tais como rastreios ou atividades de estimulação, poder-se-á evitar o desenvolvimento de uma PL. Assim, a prevenção e a IP surgem como um aspeto essencial na população infantil, onde o TF assume um papel de destaque no desenvolvimento de ações preventivas e de bem-estar, relacionadas com os domínios da linguagem (ASHA, 2016; Shipley & McAfee, 2016). Neste âmbito, verificou-se também que deve existir uma maior e melhor articulação entre o TF e o Educador de Infância, no contexto pré-escolar, com foco numa aprendizagem de qualidade, na promoção da literacia emergente e no sucesso escolar (Campos *et al.*, 2014; Silva, *et al.*, 2014).

O presente estudo procura, neste sentido, incentivar a devida articulação entre o TF e os demais profissionais de educação; estes devem trabalhar de forma transdisciplinar (preferencialmente, com o envolvimento dos Encarregados de Educação) e apostar em atividades de estimulação, numa ótica preventiva – quanto mais estruturada e fundamentada for a intervenção dos profissionais de educação, menor será a necessidade de agir com ações de prevenção secundária, ou até prevenção terciária (CPLOL, 2000; Lipay & Almeida, 2007; Goulart & Chiari, 2012; Silva *et al.*, 2014; Stephan, 2017).

Com o objetivo de compreender o efeito deste tipo de ações, estabeleceu-se a seguinte questão de investigação: “De que forma é que um Programa de Promoção de Competências de Linguagem influencia as competências linguísticas das crianças com 5-6 anos, sem Perturbação da Linguagem?”. Para dar resposta a este problema de investigação, apontou-se o seguinte objetivo geral: “criar e implementar um Programa de Promoção de Competências de Linguagem para crianças com 5-6 anos, sem Perturbação da Linguagem, de forma a analisar a sua potencial influência nas competências linguísticas”.

Por conseguinte, definiram-se três objetivos específicos: “criar um Programa de Promoção de Competências de Linguagem para crianças com 5-6 anos de idade, sem Perturbação da Linguagem”, “validar o Programa de Promoção de Competências de Linguagem para crianças com 5-6 anos de idade, sem Perturbação da Linguagem” e “analisar a potencial influência do Programa de Promoção de Competências de Linguagem nas competências linguísticas das crianças com 5-6 anos de idade, sem Perturbação da Linguagem”.

Para atingir os objetivos, foi construído um Programa de Promoção de Competências de Linguagem, doravante designado por PPCL, para crianças com 5-6 anos de idade (inclusive), sem PL, que foi aplicado e validado. Este instrumento teve em conta as OCEPE (Silva *et al.*, 2016), seguindo linhas de base bibliográfica de referência nas áreas da saúde e educação (Whitehurst & Lonigan, 1998; I Can & BT Better World Campaign, 2008; Weitzman & Greenberg, 2010; Viana & Ribeiro, 2014; I Can, 2015).

#### **4. TIPO DE ESTUDO**

Partindo do pressuposto que existem poucos programas aferidos para a população infantil portuguesa e que o foco na prevenção primária por parte do TF é muito restrito (Batista, 2011), procurou-se compreender quais são os aspetos essenciais e transversais em diferentes programas preexistentes, através de uma vasta análise bibliográfica. Houve, portanto, a necessidade de identificar e explorar diversas estratégias promotoras de um desenvolvimento saudável de competências linguísticas para crianças com 5-6 anos (Whitehurst & Lonigan, 1998; I Can & BT Better World Campaign, 2008; Weitzman & Greenberg, 2010; Viana & Ribeiro, 2014; I Can, 2015), de forma a delinear sugestões de melhoria e apresentar novas propostas para a área da estimulação da linguagem das crianças em idade pré-escolar, adaptando-as à realidade do português europeu.

Considerando a importância de uma análise da validade interna do Programa e da sua implementação em contexto real, foram recolhidos pareceres externos e,

posteriormente, foram implementadas as diferentes sessões num contexto real de educação pré-escolar.

O processo fenomenológico envolvente na criação, validação e aplicação do respetivo PPCL foi explorado e descrito, tendo-se sentido necessidade de recolher dados qualitativos, mas também, por outro lado, a de quantificar determinadas variáveis, a fim de compará-las numa fase posterior.

Este estudo regista, portanto, um indispensável cruzamento de dados quantitativos com dados qualitativos (Cavalcante, Calixto & Pinheiro, 2014), o que valoriza a investigação, permitindo compreender o fenómeno de forma mais aprofundada (Coutinho, 2015).

Seguiu-se, portanto, um paradigma quali-quantitativo, recorrendo-se a um estudo exploratório-descritivo, que permitiu observar e descrever comportamentos (Freixo, 2009; Duran & Toledo, 2011), identificando fatores relacionados com determinado fenómeno (Fortin, 2009; Freixo, 2009).

## **5. CENÁRIO E PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO**

Relativamente ao local de aplicação do programa, pretendia-se aplicar o PPCL num JI, com crianças cuja faixa etária estivesse incluída nos 5-6 anos, inclusive, disponível para colaborar na investigação. Portanto, tendo em conta que a entidade empregadora do investigador – Associação para a Recuperação de Cidadãos Inadaptados da Lousã (ARCIL) – possuía um protocolo de cooperação com uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) da região, optou-se, por conveniência, contactar esta instituição, cujo nome será mantido no anonimato, para salvaguardar as questões éticas da investigação.

Escolhida a instituição, houve a necessidade de identificar o espaço que corresponderia às necessidades do investigador. Weikart e Hohmann (2011) referem que, no contexto pré-escolar, é importante que as crianças tenham espaço para se

moverem livremente, manusear diversos objetos e explorar diferentes atividades. Dias (2013) apresenta o Jardim de infância como um espaço que tem de ser, obrigatoriamente, estimulante, educativo, seguro e afetivo. Além disso, este deve oferecer, simultaneamente, um ambiente seguro, calmo e confortável (Weikart & Hohmann, 2011).

Assim sendo, o local selecionado tratava-se de um espaço amplo que, para além de permitir uma boa interação social com todos os intervenientes (partilhar interesses, opiniões, talentos e explorar a imaginação) (Weikart & Hohmann, 2011; Silva *et al.*, 2016), permitiu que os intervenientes pudessem estar sentados confortavelmente no chão (em semicírculo, com recursos a mantas e almofadas); tinha ainda uma boa iluminação, com janelas que forneciam luz natural, e controlo de estímulos distratores, tais como ruídos exteriores ou a circulação de outras crianças – estes fatores faziam do local um espaço sereno (Weikart & Hohmann, 2011). Estas características são favoráveis ao desenvolvimento pessoal, social e à promoção de competências de linguagem (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar – Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro).

Para a seleção da amostra do estudo optou-se por uma técnica de amostragem não-probabilística, por conveniência, uma vez que as crianças, respetivos Encarregados de Educação e a Educadora de Infância em causa pertenciam a um grupo de fácil acesso ao investigador (Marôco, 2011). Coutinho (2015) refere que a amostragem por conveniência permite o acesso a um grupo que esteja facilmente disponível para a integração no estudo, em contexto real, facilitando assim a recolha de elementos suficientes para compor a amostra.

Apesar do principal foco ser o grupo de crianças, existem diferentes participantes: as crianças em idade pré-escolar, os membros do agregado familiar das respetivas crianças e a Educadora de Infância, a caracterizar de seguida.

### 5.1. CRIANÇAS

A população deste estudo são crianças inseridas no último ano da educação pré-escolar, cujas idades estejam compreendidas entre os 5-6 anos de idade, inclusive, e não apresentem uma PL. Assim, foi selecionada uma amostra da *“Sala dos cinco anos”* do JI da IPSS selecionada pelo investigador.

Para a seleção desta amostra, estabeleceram-se os seguintes critérios de inclusão: enquadrar-se na faixa etária dos 5-6 anos de idade; crianças cujos Encarregados de Educação tenham assinado afirmativamente o consentido informado para a participação no estudo; ter o Português Europeu como língua materna; crianças sem acompanhamentos prévios em Terapia da fala; e crianças sem PL. Para tal, foi aplicado um inquérito por questionário aos Encarregados de Educação (Apêndice I) para seleção criteriosa e fidedigna da amostra, que será descrito no subcapítulo seguinte.

Ao nível da seleção da amostra, das 24 crianças existentes na *“Sala dos cinco anos”* do JI selecionado, foi excluída uma criança cujo Encarregado de Educação não consentiu a participação no estudo. Das 23 crianças restantes, foram também excluídas outras cinco, porque já tinham sido acompanhadas, ou mantinham acompanhamento em terapia da fala.

Por fim, ficaram à disposição 18 crianças cujas características se enquadravam nos critérios de inclusão. Tendo em conta o tamanho da amostra recomendado pela literatura para um plano fenomenológico, foram constituídos dois grupos, compostos por seis crianças cada (Coutinho, 2015). Para tal, foram selecionadas aleatoriamente seis crianças para o grupo experimental, para serem sujeitas ao PPCL, e outras seis crianças para integrarem o grupo de controlo, à semelhança do estudo conduzido por Cohen-Mimran *et al.* (2016).

Tanto o grupo experimental como o grupo de controlo eram constituídos por três crianças do sexo masculino e outras três crianças do sexo feminino. Este processo metodológico permite ao investigador assegurar o controlo de variáveis estranhas, garantindo-lhe validade interna (Coutinho, 2015).

## **5.2. AGREGADO FAMILIAR DAS CRIANÇAS**

Com o objetivo de caracterizar o agregado familiar das crianças do estudo e compreender melhor o meio em que as mesmas estavam inseridas, foram também integrados enquanto participantes os pais ou encarregados de educação. Estes participaram através da resposta a um questionário será descrito no capítulo seguinte.

## **5.3. EDUCADORA DE INFÂNCIA**

Paralelamente, tendo em conta que se pretendia analisar a potencial influência do PPCL, considerou-se essencial incluir a Educadora de infância que acompanha as crianças da amostra do estudo. Tendo em conta que esta profissional de educação lida diariamente com as crianças, optou-se por aplicar um inquérito por entrevista (descrito no subcapítulo 6.5.), cujos dados recolhidos se mostraram uma mais-valia para a investigação.

# **6. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS**

No processo de investigação foram aplicados e/ou desenvolvidos os seguintes instrumentos de recolha dos dados: Questionário inicial de caracterização da amostra, aplicado aos Encarregados de Educação das crianças da amostra; Teste de Linguagem – Avaliação de Linguagem Pré-Escolar (Mendes, Afonso, Lousada, & Andrade, 2014), utilizado na avaliação das competências de linguagem das crianças do grupo experimental e do grupo de controlo; Artefacto de avaliação da satisfação das crianças do grupo experimental; Diário de bordo das sessões do PPCL e Inquérito por entrevista à Educadora de Infância.

## **6.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO INICIAL DA AMOSTRA**

Numa fase inicial do estudo, foi construído e aplicado um Questionário inicial de caracterização da amostra (Apêndice I), que permitiu identificação dos critérios de inclusão e exclusão, referidos no subcapítulo 5.1., e caracterização do agregado familiar.

Neste instrumento constavam informações sobre as idades dos pais e mães, habilitações literárias e respetivas profissões de ambos, número de irmãos e idades respeitantes e tipologia do agregado familiar (nuclear, monoparental, alargado ou reconstruído). Foram ainda colocadas questões sobre eventuais dificuldades de comunicação, linguagem e/ou fala da criança a participar no estudo (sendo a ausência de uma PL um dos critérios de inclusão).

A aplicação de questionários é uma técnica de recolha de dados eficaz, que permite inquirir uma amostra de grandes dimensões, de forma rápida e detalhada (Fortin, 2009; Coutinho, 2015). Optou-se por construir este tipo de inquérito, pois permitiu a recolha célere dos dados essenciais para a caracterização da amostra, para além da identificação dos fatores de exclusão.

## **6.2. TESTE DE LINGUAGEM – AVALIAÇÃO DE LINGUAGEM PRÉ-ESCOLAR**

O *Teste de Linguagem – Avaliação de Linguagem Pré-Escolar* (TL-ALPE) (Mendes *et al.*, 2014) é um instrumento de avaliação estandardizado para a população portuguesa, que “tem como objetivo avaliar formalmente as competências de compreensão auditiva e de expressão verbal oral, bem como a metalinguagem” (Mendes *et al.*, 2014, p. 9) para crianças em idade pré-escolar e com o Português Europeu como língua materna. Como tal, permite a avaliação dos domínios semântico, morfossintático e metafonológico (Mendes *et al.*, 2014).

O TL-ALPE (Mendes *et al.*, 2014) é aplicado através de uma bateria de 92 imagens e sete objetos de uso comum (para avaliação dos locativos), conforme se poderá observar na Figura 1. O examinador vai colocando as questões à criança, recorrendo à folha de registo para anotar as respostas e realizar a cotação de cada prova, mediante a cotação estandardizada apresentada pelas autoras do teste (Mendes *et al.*, 2014).





**Figura 1** - Material que constitui o TL-ALPE (Mendes *et al.*, 2014)

Neste contexto de investigação, optou-se pelo TL-ALPE (Mendes *et al.*, 2014), uma vez que este teste permite a comparação de vários resultados, possibilitando ao examinador a identificação das áreas fortes da criança, bem como a eventual deteção de competências de linguagem abaixo dos seus pares (Mendes *et al.*, 2014). Tendo em conta que o TL-ALPE (Mendes *et al.*, 2014) é o mais recente teste de linguagem estandardizado para a população portuguesa (Mendes *et al.*, 2014), permite o diagnóstico eficaz de uma PL, algo indispensável nos critérios de exclusão previamente definidos. Além disso, a aplicação de um teste estandardizado, segundo Coutinho (2015), garante a qualidade dos dados ao investigador e, neste caso, permite enquadrar as crianças em percentis e comparar os resultados com a média nacional (Mendes *et al.*, 2014).

### **6.3. ARTEFACTO DE AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO DAS CRIANÇAS**

Ao longo da aplicação do PPCL considerou-se necessária a medição da satisfação das crianças do grupo experimental, em relação às atividades realizadas nas dez sessões do respetivo programa. Portanto, após o final da sessão era apresentada uma questão – “Gostaste da sessão de hoje?”, tendo-se construído uma escala hierárquica com três tipologias de resposta (Prodanov & Freitas, 2013): “Não gostei (verde)”; “Gostei mais ou menos (amarelo)”; “Gostei muito (vermelho)”.

Para facilitar a medição da avaliação, recorreu-se ao método do índice *Net*

*Promoter Score* (Reichheld, 2003) – esta metodologia é aplicada no contexto do *marketing* e procura medir a fidelidade dos clientes, isto é, a probabilidade de estes recomendarem determinada empresa (Zaki, Kandeil, Neely, & McColl-Kennedy, 2016). Considerando o esquema da figura 2 (que foi adaptado ao contexto deste estudo), este índice resulta do cálculo do somatório de todas as “respostas verdes” subtraídas ao somatório de todas as respostas vermelhas (Reichheld, 2003).



**Figura 2** - Adaptação do índice Net Promoter Score (Reichheld, 2003) à avaliação do PPCL, por parte das crianças

Neste caso, para tornar o método de avaliação mais dinâmico, as crianças, para avaliarem a sua satisfação em relação à sessão, faziam corresponder a quantidade de *bolinhas* ao seu grau de satisfação. Por outras palavras, se as crianças estivessem muito satisfeitas em relação às atividades que realizaram na sessão, colocariam dez “conchadas de *bolinhas*” num copo transparente, que ficaria totalmente preenchido, conforme se poderá verificar na figura 3. Por outro lado, se não tivessem gostado nada da sessão, não colocariam nenhuma “conchada de *bolinhas*” no recipiente. Ou seja, o número final de “conchadas de *bolinhas*” correspondia a um número do índice *Net Promoter Score* (Reichheld, 2003).

Neste processo de avaliação, recorria-se a uma concha de brincar, a pequenas bolas de plástico (armazenadas num reservatório) e a um copo de plástico transparente (figura 3).



**Figura 3** - Material utilizado na avaliação do PPCL, por parte das crianças

No final de cada sessão eram realizados registos fotográficos aos copos e registadas as quantidades selecionadas por cada criança. No final da décima sessão foram contabilizadas as respostas e, mediante o somatório das dez sessões, alcançou-se o resultado final, que resultou da média de respostas positivas (verde) subtraídas à média de resultados insatisfatórios (vermelho) (Zaki *et al.*, 2016).

Recorreu-se a este tipo de método de aferição de satisfação, pois para além de ser mais dinâmico, a utilização de questões com níveis de hierarquia permite verificar a frequência de respostas e aferir o grau de satisfação (Prodanov & Freitas, 2013).

#### **6.4. DIÁRIO DE BORDO**

Outro dos instrumentos de recolha de dados foi o Diário de Bordo (Apêndice II), cujo preenchimento resultou de técnicas de observação participante e não-participante (Fortin, 2009; Coutinho, 2015). Para facilitar este preenchimento, foram recolhidos registos áudio-videográficos das dez sessões do PPCL (Prodanov & Freitas, 2013).

Ao longo das sessões do PPCL, o investigador adotou uma postura de observação participante, na medida em que apresentava um papel ativo na promoção de competências e desencadeamento das atividades do PPCL, sendo, conjuntamente com as crianças do grupo experimental, um membro a ser observado (Prodanov & Freitas, 2013; Coutinho, 2015). Por outro lado, para além da observação realizada durante a aplicação do PPCL, o investigador analisou os registos de vídeo para observação

detalhada de cada sessão. Portanto, considerando que neste caso o investigador adota o papel de espectador, também foi adotada a observação não-participante (Marconi & Lakatos, 2010). Esta técnica de observação permite descrever as atividades, analisá-las e interpretar comportamentos ou estratégias alternativas (Gabinete de Apoio ao Tutorado, 2014; Coutinho, 2015).

Para a construção deste instrumento de recolha de dados, identificaram-se três aspetos essenciais de registo: a postura das crianças durante a sessão, no que diz respeito à sua participação e comportamento; aspetos relativos ao planeamento da sessão, mais especificamente sobre a sua duração, exequibilidade das atividades e descrição dos materiais mais eficazes; e, por fim, observações relativas às dificuldades das crianças na sessão, ou limitações sentidas pelo investigador (*Orientador*).

Loiselle, Profetto-McGrath, Polit & Beck (2011) afirmam que este método de observação participante é muito utilizado no registo da conversação e comportamentos. Além disso, sendo um dos objetivos do estudo a análise da influência do PPCL nas competências linguísticas das crianças, a aplicação deste instrumento possibilitou a reflexão sobre todas as sessões do programa, bem como a recolha de dados qualitativos, imprescindíveis na compreensão dos fenómenos relacionados com a tipologia investigação que foi levada a cabo (Coutinho, 2015).

## **6.5. INQUÉRITO POR ENTREVISTA À EDUCADORA DE INFÂNCIA**

Como já foi referido anteriormente, a realização deste estudo pretende incentivar a devida articulação entre o TF e os demais profissionais de educação, principalmente com os Educadores de Infância. Neste contexto de investigação é relevante perceber a opinião da Educadora de Infância, que lida com as crianças do estudo, sobre a simbiose entre o TF e o Educador de Infância e recolher a opinião da mesma sobre o PPCL. Para tal, construiu-se um guião de Entrevista semiestruturada (Apêndice III), que procurou reunir opiniões em relação à articulação pedagógica entre o PPCL e as OCEPE (Silva *et al.*, 2016), identificar pareceres relacionados com a organização do PPCL e a sua potencial influência no grupo experimental e identificar ações que fomentem o intercâmbio entre o TF e o Educador de Infância.

Coutinho (2015) enquadra a entrevista como um método de recolha de dados muito utilizado nas Ciências Sociais e Humanas, no plano de investigação qualitativa, sendo considerado um instrumento de excelência na recolha de dados valiosos (Marconi & Lakatos, 2010). Para a construção do guião de entrevista foi necessária a validação do mesmo, realizada através da revisão por duas docentes do Ensino Superior, uma da área da investigação e outra da área da Terapia da fala.

O guião final da entrevista semiestruturada apresenta algumas questões orientadoras, deixando espaço para o diálogo e abordagem a outros assuntos relevantes para o contexto do estudo. Optou-se por este tipo de entrevista, já que a principal vantagem é, essencialmente, existir um “fio-condutor” que guie os temas da entrevista, mas sem limitar a intenção do entrevistado expressar opiniões em relação a determinados assuntos que este considere relevantes, ou do entrevistador apresentar outras questões relacionadas com o tema (Marconi & Lakatos, 2010; Coutinho, 2015).

Contudo, por indisponibilidade da Educadora de Infância realizar a entrevista presencialmente, a mesma foi reestruturada e enviada por e-mail, uma vez que a recolha da opinião desta profissional reuniria dados valiosos. Desta feita, a entrevista deixou de ser semiestruturada e passou a ser estruturada, já que foi seguido integralmente o guião de entrevista estabelecido (Prodanov & Freitas, 2013), tendo a mesma sido respondida por escrito.

## **7. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

### **7.1. QUESTÕES ÉTICAS**

Independentemente do tipo de estudo, antes de se iniciar a recolha de dados, devem ser salvaguardadas as questões éticas implicadas no estudo (Coutinho, 2015). Tendo em conta que o presente estudo lida com indivíduos menores, foi necessário ter em especial consideração os aspetos éticos e deontológicos (Olson, Young & Schultz, 2016) – estes mereceram o respeito e toda a privacidade durante o processo de investigação, que foi conduzido de forma moralmente correta (Prodanov & Freitas, 2013). Desta

feita, antes de realizar qualquer recolha de dados, foi dirigido um pedido de autorização formal à Direção da IPSS selecionada; A carta seguiu no dia 2 de fevereiro de 2017, em nome do Diretor Geral da ARCIL, entidade empregadora do investigador, devido ao protocolo institucional existente com a IPSS selecionada (Apêndice IV).

Após a formalização do pedido e análise da respetiva direção da instituição, o mesmo foi deferido a 6 de fevereiro de 2017 (Anexo III). Seguidamente, teve-se em atenção a voluntariedade e autonomia dos participantes, garantidas através do Consentimento Informado, Livre e Esclarecido para Participação em Investigação, de acordo com as normas da Direção-Geral da Saúde (DGS, 2013). Depois de analisado pelos Encarregados de Educação das crianças da “Sala dos 5 anos” (Apêndice V) e pela Educadora de Infância (Apêndice VI), foi assinado – este procedimento, para além de ser um requisito ético que consta nos códigos internacionais (Prodanov & Freitas, 2013), informa genericamente acerca dos trâmites da investigação, garantindo a participação voluntária no estudo e a possibilidade de abandonar o mesmo em qualquer momento, sem prejuízo algum (DGS, 2013; Olson *et al.*, 2016).

Considerando a idade dos sujeitos do estudo (5-6 anos) e o seu enquadramento no JI, não se recorreu ao Assentimento informado (DGE, 2013); no entanto, na primeira sessão do PPCL, após o consentimento dos Encarregados de Educação, foi realizada a elucidação verbal sobre o programa e as atividades a desenvolver, para que as crianças fossem informadas e participassem voluntariamente.

Tendo em conta que foi necessário recorrer ao registo áudio-videográfico durante as sessões do PPCL, também houve a devida autorização, através da assinatura do Consentimento Informado, Livre e Esclarecido para Participação em Investigação. Estes registos foram de uso exclusivo do investigador, sendo posteriormente eliminados após a análise crítica e detalhada das sessões. As crianças foram filmadas de costas, de forma a garantir uma maior privacidade na imagem.

Para garantir o anonimato e confidencialidade de toda a informação, as crianças selecionadas foram codificadas com letras (Coutinho, 2015; Olson *et al.*, 2016). Como tal, após a aplicação do TL-ALPE (Mendes *et al.*, 2014), as crianças do grupo de controlo receberam a codificação de “CGC” e, por outro lado, as crianças do grupo

experimental foram codificadas com a sigla “CGE”. Para a identificação de cada criança, foi atribuído um número, compreendido de 1-6.

## **7.2. PROCEDIMENTOS**

Após a recolha dos Consentimentos informados, em fevereiro de 2017, e dos Questionários iniciais de caracterização da amostra, que seguiam no mesmo envelope entregue aos Encarregados de Educação, procedeu-se à análise e interpretação dos dados, que permitiu a integração ou exclusão das crianças no estudo. Optou-se por entregar o formulário dos Questionários iniciais de caracterização da amostra em papel aos Encarregados de Educação sendo, neste contexto, uma estratégia que iria permitir a recolha dos documentos num curto espaço de tempo (foi recolhido numa semana) (Coutinho, 2015).

Apesar da recolha célere, o processo de revisão e validação do programa foi extenso, o que fez com que a aplicação do PPCL só tivesse início em junho de 2017 (inicialmente, estava previsto aplicar o PPCL ao longo de dez semanas consecutivas, entre os meses de outubro e dezembro de 2016).

Após a validação do PPCL, que só foi concluída em junho de 2017, realizou-se a avaliação formal das crianças, com o TL-ALPE (Mendes *et al.*, 2014). De salientar que tanto o grupo experimental como o grupo de controlo já havia sido avaliado em fevereiro de 2017, depois de reunidas as devidas autorizações e salvaguardadas as questões éticas. Todavia, com a análise prolongada do PPCL e tendo em conta a diferença de 4 meses em relação à primeira avaliação, optou-se por reavaliar as doze crianças envolvidas neste estudo nos dias 13 e 14 de junho de 2017. Todas as avaliações foram realizadas num gabinete sereno da IPSS, de forma a controlar variáveis que pudessem influenciar a atenção e concentração das crianças (Weikart & Hohmann, 2011).

A utilização deste tipo de testes num processo de investigação permite avaliar os conhecimentos dos participantes (Coutinho, 2015). Na sequência desta aplicação, foi possível constatar que nenhuma das doze crianças apresentava uma PL – todas apresentavam competências esperadas para a idade, estando num percentil > 50%

(Mendes *et al.*, 2014). Para não influenciar os resultados da avaliação das competências de linguagem das crianças, a aplicação do TL-ALPE (Mendes *et al.*, 2014) não foi realizada pelo investigador, ficando a cargo de duas terapeutas da fala externas ao estudo – uma das terapeutas realizou a avaliação inicial antes da primeira sessão do PPCL e a outra reavaliou as doze crianças, após a última sessão do respetivo programa.

Como já foi referido, o PPCL estava pensado para dez semanas de intervenção ininterruptas, com uma sessão semanal. Como a primeira sessão só foi realizada no dia 20 de junho de 2017, o programa teve de ser condensado num mês, uma vez que no final de julho a IPPS iria fechar para férias. Assim sendo, as sessões foram calendarizadas segundo a informação da Tabela 3:

**Tabela 3** - Calendarização das sessões

<b>Sessões</b>	<b>Data</b>	<b>Observações</b>
Avaliação	13/06/2017	Grupo experimental
	14/06/2017	Grupo de controlo
Sessão 1	20/06/2017	13h30 – 14h30
Sessão 2	23/06/2017	13h30 – 14h30
Sessão 3	27/06/2017	13h30 – 14h30
Sessão 4	30/06/2017	10h30 – 11h30
Sessão 5	03/07/2017	10h30 – 11h30
Sessão 6	05/07/2017	13h30 – 14h30
Sessão 7	07/07/2017	10h30 – 11h30
Sessão 8	10/07/2017	10h30 – 11h30
Sessão 9	12/07/2017	13h30 – 14h30
Sessão 10	14/07/2017	10h30 – 11h30
Reavaliação	17/07/2017	Grupo experimental
	18/07/2017	Grupo de controlo



Todas as sessões do PPCL foram desenvolvidas numa sala do “pisso -1” da IPSS, uma vez que garantia todas as condições técnicas e práticas necessárias para a realização das atividades, tais como a ligação do computador e projetor, espaço amplo e boa luminosidade (Weikart & Hohmann, 2011). Para além do material previamente definido em cada sessão, foi transversal o recurso ao computador portátil, para exibir a apresentação *PowerPoint* que ia conduzindo as atividades e filmar, simultaneamente, a sessão, bem como um *Data show* para projeção da respetiva apresentação.

No final de cada sessão, as crianças expressavam a sua opinião em relação à satisfação pelas atividades realizadas, segundo a adaptação do índice *Net Promoter Score* (Reichheld, 2003), referida no capítulo anterior. Para tal, utilizavam uma pequena concha de plástico para retirar “*bolinhas*” e colocar num recipiente que media o seu grau de satisfação, ou seja, se as crianças estivessem muito satisfeitas, colocariam 10 “*conchadas de bolinhas*” no copo, que ficaria totalmente preenchido.

Através dos registos videográficos recolhidos ao longo das sessões do PPCL, o investigador (*Orientador* das sessões) pode preencher o Diário de bordo, onde registava observações sobre a postura das crianças, ao nível da sua participação na sessão, do seu comportamento, as reflexões pessoais sobre o cumprimento de cada atividade, as dificuldades observadas e respetivas estratégias para ultrapassá-las.

Concluída a aplicação do PPCL e redigidos todos os Diários de bordo, as crianças da amostra foram reavaliadas, mediante a calendarização referida na Tabela 3.

Por fim, foi aplicada uma entrevista à Educadora de Infância das crianças do estudo, de forma a apurar a opinião da mesma sobre o PPCL e a influência que o mesmo teve nas competências linguísticas das crianças do grupo experimental. Tendo em conta que a Educadora de Infância não teve disponibilidade horária para reunião presencial, optou-se por adaptar o guião de entrevista para entrevista estruturada – este foi respondido pela entrevistada e devolvido via e-mail.

## 8. TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Considerando os instrumentos e técnicas utilizadas na recolha de dados deste estudo, procedeu-se à respetiva análise dos dados.

Os dados recolhidos através do Questionário inicial de caracterização da amostra foram reunidos e tratados através de estatística descritiva. Para tal, os dados foram tabulados, de forma a facilitar a sua análise e interpretação dos resultados (Prodanov & Freitas, 2013), conforme se poderá observar na parte IV.

No que concerne aos dados do TL-ALPE (Mendes *et al.*, 2014), foi também feita a sua tabulação, em função das cotações finais dos seguintes resultados: cotação final do TL-ALPE, cotação da Expressão Verbal Oral (EVO) da semântica e morfossintaxe, cotação da Compreensão Auditiva (CA) da semântica e morfossintaxe e cotação da Metalinguagem do respetivo teste. Os resultados da cotação final, bem como das provas de EVO, CA e Metalinguagem foram registados e analisados através do IBM SPSS Statistics, versão 23, com o intuito de analisar tendências de respostas. Para comparação entre os dois grupos do estudo, optou-se pela construção de gráficos de barras e foram aplicados alguns testes não-paramétricos (Marôco, 2011), que serão apresentados na parte IV.

Relativamente à avaliação da satisfação das crianças, em relação a cada uma das dez sessões do PPCL, foi feito o sumatório da opinião das crianças de todos os tópicos que se enquadravam na “*classificação verde*” (10-9); sumou-se também todos os resultados reunidos na “*classificação vermelha*” (6-0) e subtraiu-se o valor da “*classificação vermelha*” ao valor total da “*classificação verde*”, conforme a adaptação do método *Net Promoter Score* (Reichheld, 2003; Zaki *et al.*, 2016).

Para além dos dados quantitativos supramencionados, foi também feita a análise dos dados qualitativos recolhidos nos Diários de bordo e na Entrevista realizada à Educadora de infância, através da técnica de Análise de conteúdo (Coutinho, 2013; 2015). A Análise de conteúdo é uma das técnicas mais utilizadas nas ciências sociais para tratar os dados qualitativos (falas ou textos), permitindo a sua organização e a

análise (Cavalcante *et al.*, 2014). Esta técnica implica procedimentos sistemáticos, que pressupõem o levantamento de indicadores (Cavalcante *et al.*, 2014) e a identificação de diferentes as categorias, respetivas subcategorias e consequentes unidades de registo e unidades de contexto (Coutinho, 2013). A identificação das distintas categorias e subcategorias foi feita com base nos tópicos do Diário de bordo e, no caso da Entrevista, com base no guião, instrumentos previamente construídos pelo investigador.

Em relação aos Diários de bordo (Apêndice XIV), foram definidas três categorias para a análise de conteúdo: “Postura das crianças”, “Planeamento da sessão” e “Dificuldades observadas”. Na primeira categoria foram criadas duas subcategorias, a “Participação” e “Comportamento”, uma vez que se pretendia aferir se o grupo tinha adotado uma postura participativa e com comportamento ajustado ao contexto. No que diz respeito à segunda categoria, foram analisados todos os aspetos relacionados com a forma como a sessão decorreu, mediante o seu planeamento prévio e, portanto, definiram-se cinco subcategorias: “Estratégias e dinâmicas adotadas”, “Duração”, “Atividades”, “Materiais” e “Propostas futuras”. Com estas subcategorias foi possível avaliar o cumprimento dos objetivos propostos para cada atividade e refletir sobre comportamentos ou estratégias a adotar. Em relação à última categoria, como se pretendia refletir sobre as dificuldades dos diferentes intervenientes na sessão, foram subcategorizadas as “Crianças” e o “Orientador”. A partir desta técnica, foi possível construir a grelha de análise, presente no Apêndice XV. A Tabela 4 expressa as categorias e subcategorias identificadas na Análise de Conteúdo dos Diários de Bordo.

**Tabela 4** - Categorias e subcategorias da Análise de Conteúdo dos Diários de Bordo

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Postura das crianças	Participação Comportamento
Planeamento da sessão	Estratégias e dinâmicas adotadas Duração

Planeamento da sessão	Atividades Materiais Propostas futuras
Dificuldades observáveis	Crianças Orientador

Por fim, no que diz respeito à Entrevista à Educadora de Infância (Apêndice XVI), foram identificadas as seguintes categorias para análise de conteúdo: “Contexto Pré-escolar” e “Programa de Promoção de Competências de Linguagem”. Em relação à primeira categoria, foram analisadas as questões relacionadas com as “OCEPE” e o “Intercâmbio entre o Educador de Infância e o TF” e, como tal, estes dois tópicos foram consideradas as subcategorias. Em relação à categoria “PPCL”, definiram-se as seguintes subcategorias: “Opinião sobre o PPCL”, “Participação das crianças”, “Participação dos Encarregados de Educação” e “Propostas”. Nestas subcategorias foram enquadradas todas as questões relacionadas com a opinião que a Educadora de Infância desenvolveu em relação à observação indireta que foi fazendo no decorrer da aplicação do PPCL e após a análise pessoal ao documento das sessões do PPCL.

Para melhor enquadramento das categorias e subcategorias da Análise de Conteúdo da Entrevista, a Tabela 5 resume os diferentes tópicos de análise, que se encontra detalhada no Apêndice XVII.

**Tabela 5** - Categorias e subcategorias da Análise de Conteúdo da Entrevista

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Contexto Pré-escolar	OCEPE Intercâmbio entre o Educador de Infância e o TF
PPCL	Opinião sobre o PPCL Participação das crianças no PPCL Participação dos Encarregados de Educação no PPCL Propostas



### III. PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE LINGUAGEM

Considerando as informações anteriores e tendo por base a estruturação de outros programas de promoção de competências linguísticas para a idade pré-escolar, será apresentado o enquadramento da construção do PPCL.

Indo ao encontro dos objetivos “criar um PPCL para crianças com 5-6 anos de idade, sem PL” e “validar o PPCL para crianças com 5-6 anos de idade, sem PL”, foi construído um programa de raiz, focado na promoção de competências linguísticas de crianças que se encontrem no último ano da Educação Pré-Escolar, ou seja, antes da entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

#### 9. CRIAÇÃO DO PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE LINGUAGEM

Para a criação deste instrumento de promoção de competências, foram analisadas todas as diretrizes das OCEPE (Silva *et al.*, 2016), de forma a obedecer às áreas nucleares mencionadas neste documento da Direção Geral de Educação, relativo à Educação Pré-escolar. Neste âmbito, Costa (2016, p. 4) refere mesmo que este “é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens (...)”, dado que é nesta fase que a criança “aprende a aprender” e, como tal, desenvolve gosto por novas aprendizagens (Silva *et al.*, 2016).

As OCEPE (Silva *et al.*, 2016) agrupam três áreas de educação pré-escolar: ‘Formação Pessoal e Social’, ‘Expressão e Comunicação’ e ‘Conhecimento do Mundo’ (Silva *et al.*, 2016). Neste âmbito, procurou-se, ao longo do PPCL, desenvolver as três áreas de formação, sempre através de atividades lúdicas, pois através do ato de brincar as crianças podem desenvolver várias competências (Scarpinelli & Mattos, 2015; Silva *et al.*, 2016).

Tendo por base estes pressupostos, e após uma vasta revisão da literatura, identificaram-se duas instituições internacionais de referência, cujas propostas de programas de estimulação auxiliaram a estruturar a primeira versão do PPCL (Apêndice VII). Tratam-se do *The Hanen Centre* (2016), nomeadamente através do programa “*ABC and Beyond™*”, e do *I Can*, entidade responsável pelo desenvolvimento de programas como “*The Communication Cookbook*” (I Can & BT Better World Campaign, 2008), “*Early Talk*” (I Can, 2015) ou “*Talk Boost*” (I Can, 2016). Foram ainda tidas em conta algumas orientações do programa “*Falar, ler e escrever - propostas integradoras para jardim de infância*” (Viana & Ribeiro, 2014), bem como diretrizes de Whitehurst e Lonigan (1998), no artigo “*Child development and emergent literacy*”.

### **9.1. DURAÇÃO DAS SESSÕES**

Antes da entrada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico é esperado que as crianças já possuam determinados níveis de conhecimento, que permitam a progressão nas aprendizagens escolares, contudo, essa realidade nem sempre ocorre (Cohen-Mimran *et al.*, 2016). Haley *et al.* (2016) referem que a aplicação de um programa de linguagem estruturado pode beneficiar as competências das crianças, sendo uma ótima estratégia de IP em contexto pré-escolar. Uma abordagem precoce de curta duração favorece o desenvolvimento da literacia emergente, possibilitando a realização de atividades de conversação sobre conceitos, a associação entre grafema-fonema e a relação entre a escrita e a leitura de histórias (Girolametto, Weitzman, & Greenberg, 2012).

Portanto, idealizou-se um programa para o último ano da educação pré-escolar, para crianças com 5-6 anos de idade, de forma a fornecer ferramentas linguísticas que potenciem as aprendizagens escolares das crianças. Optou-se por desenvolver dez sessões de estimulação, pois considerou-se que este era o número suficiente de sessões para a abordagem de todas as temáticas do PPCL, indo ao encontro do mesmo número de sessões de outros programas de estimulação de competências (Pütz & Sicola, 2010; Babbitt, Cherney & Worrall, 2014; Togashi & Walter, 2016).

Considerando as dinâmicas da IPSS onde o programa foi aplicado, optou-se por aplicar o PPCL ao longo de seis semanas, sendo esta duração um padrão adotado por outros

programas semelhantes (Share, 2004; Şen, Kuleli, Uğurlu & Harun, 2014). Girolametto *et al.* (2012) destacam que a aplicação de um programa de curta duração poderá desencadear efeitos positivos imediatos nas competências de literacia das crianças. Além disso, pretendia-se aplicar o programa num curto espaço de tempo, de forma a facilitar a memorização de conceitos e a compreensão do encadeamento das sessões, por parte das crianças.

Weikart e Hohmann (2011) evidenciam que a atenção, concentração e motivação da criança é variável ao longo do dia, portanto optou-se por aplicar metade das sessões no horário da manhã e as outras cinco no horário da tarde.

Por fim, à semelhança do estudo desenvolvido por Cohen-Mimran *et al.* (2016), também a aplicação do PPCL esteve à responsabilidade de um TF, neste caso, o investigador do estudo. Como tal, cada sessão teve a duração média de 60 minutos, já que em Portugal, segundo Lousada (2012), as sessões de terapia da fala têm esta duração média. Cada sessão tem um tema associado (conforme descrito no subcapítulo seguinte) e é constituída por três atividades. Houve a preocupação de a última atividade de cada sessão implicar maior dinamismo e movimento, uma vez que este é um fator que contribui para a motivação e bem-estar das crianças (Giacomoni, Souza & Hutz, 2014).

## **9.2. DIMENSÕES E TEMAS ABORDADOS**

São vários os autores que reiteram a relação existente entre a linguagem oral e a linguagem escrita (Sim-Sim, 1998; Whitehurst & Lonigan, 1998; Weitzman & Greenberg, 2010; Rios, 2013; Rombert, 2013; Horta, 2016; Viana *et al.*, 2017), destacando a reciprocidade que ambas manifestam no desenvolvimento das competências comunicativas. Por outro lado, as crianças devem ser envolvidas em diferentes contextos comunicativos, onde o adulto assume um papel de destaque na motivação para a participação dinâmica e diálogo espontâneo das crianças (Sim-Sim *et al.*, 2008; Lowry, 2014a; Silva *et al.*, 2016; Stephan, 2017).

Considerando estes factos, o PPCL propõe vários espaços de conversação, onde o adulto, doravante designado de *Orientador*, poderá refletir sobre a linguagem,



conjuntamente com as crianças, facilitando a compreensão e aquisição de novo vocabulário (Weikart & Hohmann, 2011; Lowry, 2014a; Viana, *et al.*, 2014b), indo ao encontro do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 2008; Dias, 2013).

Além do desenvolvimento lexical, os momentos de diálogo são também propícios para o conhecimento de normas gramaticais e adequação/sistematização de conceitos, nomeadamente através de *feedbacks* corretivos e reformulações realizadas pelo *Orientador* (Hage & Pereira, 2006; Weitzman & Greenberg, 2010; Ramos & Salomão, 2012). Com o desenvolvimento da consciência sintática, a criança vai manipulando mentalmente a estrutura gramatical e vai compreendendo as regras convencionais da língua (Bublitz, 2010; Rombert, 2013).

No enquadramento teórico ficou perceptível que o desenvolvimento metalinguístico está relacionado com a literacia (Guimarães & Paula, 2010). Neste âmbito, Mota, *et al.* (2009) destacam o papel da consciência sintática e a fonológica na leitura e escrita e Bublitz (2010) evidencia que existe uma forte relação entre a consciência sintática e as habilidades de compreensão da leitura – quanto mais estimulada for a consciência sintática, mais fluente será a leitura da criança (Bublitz, 2010). Por sua vez, se a criança tiver facilidade em refletir sobre os sons da fala e respetivas estruturas frásicas, terá propensão para aprender a ler e a escrever com maior facilidade (Mota *et al.*, 2009; Guimarães & Paula, 2010).

Sabe-se também que um dos aspetos essenciais para a promoção de competências de linguagem é o contacto com a linguagem escrita (Whitehurst & Lonigan, 1998) – ter acesso a livros de diferentes estilos literários, contactar com materiais de escrita, refletir sobre as palavras, as letras e os respetivos sons (Weitzman & Greenberg, 2010; Hindman *et al.*, 2013; Ferreira *et al.*, 2014; Bowne *et al.*, 2016). O contacto com narrativas permite o desenvolvimento de várias competências linguísticas, nomeadamente da compreensão da linguagem e do conhecimento da escrita e a CF (Weitzman & Greenberg, 2010; Hindman *et al.*, 2013).

Considerando toda a informação supramencionada e tendo como base a revisão bibliográfica previamente realizada, o PPCL foi organizado em dez sessões promotoras

das seguintes dimensões: *Conversação, Compreensão da Linguagem, Vocabulário, Estrutura Gramatical, Consciência Fonológica, Conhecimento da Escrita, Narrativa e Metalinguagem*. A cada sessão/atividade do Programa foram associadas dimensões previamente definidas, tal como consta no Apêndice VIII.

Para além das dimensões linguísticas, foi associado um tema a cada sessão do PPCL, de acordo com a tabela que se segue:

**Tabela 6** - Temas do PPCL

<b><i>Número da sessão</i></b>	<b><i>Tema</i></b>
<b>Sessão 1</b>	Apresentação
<b>Sessão 2</b>	Supermercado
<b>Sessão 3</b>	Rotinas do dia-a-dia
<b>Sessão 4</b>	Objetos
<b>Sessão 5</b>	A quinta
<b>Sessão 6</b>	Opiniões
<b>Sessão 7</b>	Os medos
<b>Sessão 8</b>	As palavras
<b>Sessão 9</b>	Atitudes
<b>Sessão 10</b>	O tempo

Costa (2016) apresenta a idade pré-escolar como um período crítico para o desenvolvimento de atitudes e valores indispensáveis para a estruturação de normas cívicas. É também nessa fase que a criança começa a organizar as suas rotinas diárias, desenvolve a orientação temporal e espacial e começa a adquirir aprendizagens cada vez mais complexas (Silva *et al.*, 2016). Desta forma, optou-se por estas temáticas, uma vez que todos os assuntos vão ao encontro dos temas propostos nas OCEPE (Silva *et al.*, 2016), permitindo a abordagem e reflexão sobre a ‘Formação pessoal e social’, o ‘Conhecimento do mundo’ e o desenvolvimento da ‘Expressão e comunicação’.

### 9.3. RECURSOS PEDAGÓGICOS E ESTRATÉGIAS

A aprendizagem implica interação e a forma como o *Orientador* planeia e conduz as sessões tem uma potencial influência na aquisição de novas competências (Takeuchi *et al.*, 2017). No âmbito da aprendizagem infantil, Dias (2013) destaca a importância do “*brincar*” no desenvolvimento das competências motoras, cognitivas e sociais, sendo este um ato culturalmente aceite como indispensável ao desenvolvimento infantil. No contexto de ensino estruturado, o ato de *brincar* pode ser propício para a aprendizagem de novas competências, de forma natural e agradável (Tessaro & Jordão, 2007; Souza & Hübner, 2010; Golçalves, 2014). Brincar é, inclusivamente, uma forma de expressão das crianças, que “proporciona a comunicação, a descoberta do mundo, a socialização e o desenvolvimento integral” (Dias, 2013, pp. 5-6).

Os jogos (com cartões, tabuleiro ou digitais) são recursos pedagógicos multimodais potenciadores de aprendizagens e, segundo Colby (2017), é necessária uma maior inclusão destes recursos nas metas de aprendizagem, nomeadamente ao nível da linguagem escrita, já que este é ainda um recurso pouco utilizado no ensino de competências de linguagem escrita. Os recursos digitais têm a vantagem de oferecer maior diversidade de estímulos visuais e auditivos e já existem estudos que evidenciam a importância dos mesmos no desenvolvimento de competências de literacia (Colby, 2017). O recurso ao *PowerPoint* é uma das formas de desenvolver este aspeto lúdico (Colby, 2014) e, por esta razão, todo o PPCL foi estruturado com o suporte de uma apresentação (Apêndice IX), que guia as atividades de cada sessão.

Tendo em consideração a importância do contexto lúdico no pré-escolar, todas as sessões do PPCL foram estruturadas com recurso a jogos e dinâmicas que implicam movimento. Neste âmbito, e de forma a motivar o grupo para a participação dinâmica e espontânea, recorreu-se à adoção de estratégias descritas por Dias (2013), tais como a utilização de fantoches (Sessão 5), realização do jogo simbólico (Sessões 3 e 9) e dinamização de momentos musicais (Sessões 2, 7, 9 e 10). O recurso a fantoches ou marionetes é também uma forma de desenvolver a imaginação, assim como o jogo simbólico e a narrativa de histórias (Rampaso, Doria, Oliveira & Silva, 2011; I Can, 2012).

Rampaso *et al.* (2011) também reforçam a importância do jogo dramático na educação pré-escolar, enquanto prática mediadora de interação social – estes autores referem que a dramatização de histórias promove a imaginação e motiva as crianças para a participação espontânea nas atividades.

Weikart e Hohmann (2011) referem que as crianças devem ser expostas ao máximo de experiências musicais, já que estas favorecem o desenvolvimento rítmico e da sensibilidade estética (Silva *et al.*, 2016). Sabe-se ainda que interpretar determinados textos com intencionalidade expressiva-musical (tais como trava-línguas, provérbios, lengalengas ou adivinhas) favorece a memorização de conceitos e o DL, considerando os diferentes estilos, métricas e entoações sonoras (Silva *et al.*, 2016).

Recorrendo a estas estratégias, a criança com 5-6 anos desenvolve o jogo simbólico e, gradualmente, vai compreendendo e aplicando o conceito das regras do jogo, sendo esta uma atividade essencial para o DL (Papalia *et al.*, 2006; Tessaro & Jordão, 2007; Rampaso *et al.*, 2011). Assim, considerando que o ato de brincar favorece o desenvolvimento do pensamento e da linguagem (Scarpinelli & Mattos, 2015), o PPCL foi todo desenvolvido com atenção ao aspeto lúdico, recorrendo a diferentes brincadeiras e alguns jogos pré-existentis (puzzles, roleta, bingo, jogos sensoriais, entre outros).

Os jogos de tabuleiro (Sessões 4, 5, 8 e 10), tais como o bingo ou o loto de imagens, favorecem o desenvolvimento de vocabulário, a memorização e associação de letras, sílabas e palavras ao conceito, bem como a compreensão da leitura e a nomeação de conceitos, desenvolvendo simultaneamente a leitura, a escrita e a comunicação em grupo (Souza & Hübner, 2010; I Can, 2012).

Para além de serem promovidos momentos de conversação em grupo em todas as sessões, no PPCL estão ainda configurados diferentes jogos de linguagem – estes são essenciais para a aquisição de competências de literacia (I Can & BT Better World Campaign, 2008), na medida em que favorecem a aquisição de diversas competências, tais como a nomeação, a contagem ou a compreensão e adoção de normas sociais associadas às regras do jogo (Medeiros, 2012). Optou-se, ainda, por propor atividades em grupo, tais como a construção de puzzles ou a resposta a questões em equipa

(Sessões 1, 2, 3, 5 e 10), já que estas promovem a aquisição de competências sociais, favorecendo o apoio e o respeito mútuo (Weikart & Hohmann, 2011).

Dias e Almeida (2009) referem que o desenho, associado ao desenvolvimento de outras atividades (tais como o jogo simbólico), é igualmente uma forma mediadora de interação social; estas autoras defendem que esta atividade não pode ser olhada como uma “forma de passar o tempo”, mas sim uma atividade que favorece a cognição e a socialização – a atividade gráfica promove a associação e complexificação dos grafismos, assumindo-se como uma atividade promotora do DL (Dias & Almeida, 2009). Portanto, o PPCL também propõe o desenvolvimento de atividades que visam o aperfeiçoamento do traçado de grafismos (Sessão 8).

Indo ao encontro de orientações do FLE-JI (Viana & Ribeiro, 2014), onde o livro é o “recurso-chave” para a promoção de competências de linguagem, o PPCL também preconiza o recurso a este material pedagógico (Sessões 1, 3, 5, 7 e 9), em que, para além da compreensão da história, se considerou importante proporcionar a reflexão sobre o material escrito, nomeadamente sobre os grafemas e fonemas (Hindman *et al.*, 2013). Nas sessões do PPCL onde se recorre à narrativa, é explorado vocabulário novo, realiza-se a observação e comentário das imagens, a associação entre a grafema-fonema (principalmente no título) e trabalha-se a inferência (e.g. “O que terá acontecido depois desta história?”). Na leitura das histórias, adotou-se a “leitura compartilhada”, estratégia apresentada por Greenberg (2016) como promotora da atenção conjunta, desenvolvimento do vocabulário e da conversação.

Weitzman e Greenberg (2010), no âmbito do programa *ABC and Beyond™*, apresentam uma proposta de análise/dinamização da leitura e reflexão sobre o material escrito, que foi desenvolvida no PPCL: identificação das personagens da história, reconhecimento dos locais onde ocorre a história, identificação do problema central, ações desenvolvidas pela(s) personagem (personagens) e resolução adotada pela(s) personagem (personagens) no final da história.

O PPCL propõe a utilização intervalada de cinco livros: quatro dos livros são recomendados pelo Plano Nacional de Leitura (PNL, 2016), conforme se pode verificar na seguinte tabela 7, através da sinalização de um asterisco (\*):

**Tabela 7** - Livros utilizados no PPCL

Número da sessão	Nome do livro e Autor
<b>Sessão 1</b>	<i>Um Livro</i> (Tullet, 2016) *
<b>Sessão 3</b>	<i>O Dia-a-Dia dos Pequeninos</i> (Beaumont & Michelet , 2002)
<b>Sessão 5</b>	<i>O Nabo Gigante</i> . (Tolstoi & Sharkey, 2002) *
<b>Sessão 7</b>	<i>O Escuro</i> (Snicket & Klassen, 2014) *
<b>Sessão 9</b>	<i>Quero o meu chapéu</i> . (Klassen, 2014) *

Optou-se por adotar as dinâmicas propostas em “*Um Livro*” (Tullet, 2016) pois, além de ser um dos livros propostos no PNL para a Educação pré-escolar, é um livro brinquedo que propõe dinâmicas de movimento e ideais para motivar o grupo na primeira sessão.

No âmbito do conhecimento do mundo social, as OCEPE (Silva *et al.*, 2016) realçam que é importante desenvolver o conhecimento do tempo e espaço social, consciencializando as crianças para a associação das rotinas aos diversos momentos do dia. Portanto, optou-se por utilizar o livro “*O Dia-a-Dia dos Pequeninos*” (Beaumont & Michelet , 2002), já que este retrata diferentes fases do dia, permite a exploração de vários assuntos através das imagens e possibilita a realização de atividades de sequências de acontecimentos.

Optou-se por exibir o livro “*O Nabo Gigante*” (Tolstoi & Sharkey, 2002) em formato e-book, para explorar outros materiais promotores de literacia. Além disso, Colby (2014) refere que a utilização de recursos digitais em atividades de escrita ajuda a desenvolver a competências de literacia, criatividade e a curiosidade. Este livro é também proposto no programa FLE-JI (Viana & Ribeiro, 2014), devido à sua diversidade de vocabulário relacionado com a quinta, que permite a exploração de diversas faculdades da linguagem; o carácter repetitivo deste conto permitiu também explorar sequências e desenvolver noções temporais (I Can, 2012).

Relativamente ao livro “*O Escuro*” (Snicket & Klassen, 2014), é uma das opções propostas no PNL para leitura orientada no 1.º ano do ensino básico (PNL, 2016). A história deste livro permite desenvolver o pensamento inferencial, aspeto que, segundo Weitzman e Greenberg (2010), deve ser trabalhado na leitura de uma história; além disso, desenvolve o pensamento abstrato, na medida em que permite a abordagem ao tema do escuro e dos medos que lhe poderão estar associados.

Por fim, o livro “*Quero o meu chapéu*” (Klassen, 2014) também permite o desenvolvimento de sequências, devido ao carácter repetitivo dos discursos (I Can, 2012) – após uma primeira leitura compartilhada (Greenberg, 2016) as crianças facilmente desenvolvem o jogo dramático; a história também desenvolve o pensamento inferencial (Weitzman & Greenberg, 2010). É ainda possível comparar o tamanho e a cor dos grafismos (preto e vermelho), mediante o tipo de discurso, isto é, sempre que uma das personagens mente, o texto surge a vermelho e quando a personagem principal “grita” os grafemas aparecem em letras maiúsculas.

Para facilitar a compreensão de interrogativas e de outros conceitos presentes nas narrativas, o PPCL visa a utilização de pictogramas do Portal Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa (ARASAAC, 2017) – foi construído um pictograma para ser associado a cada pronome interrogativo e sempre que eram colocadas questões, o pictograma surgia ligado ao tipo de pergunta. Para uniformizar o *design* das imagens utilizadas no PPCL, recorreu-se sempre aos pictogramas do ARASAAC (Sessões 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9 e 10), já que estes favorecem a fácil compreensão dos conceitos, para pessoas com ou sem dificuldades comunicativas (ARASAAC, 2017).

Para além dos recursos literários, foram utilizados outros materiais didáticos, tais como jogos/brinquedos. É importante o contacto com brinquedos, pois estes permitem o desenvolvimento de novas aprendizagens, com ou sem a presença do adulto (Dias & Almeida, 2009; Gonçalves, 2014; Scarpinelli & Mattos, 2015) – a criança descobre novas formas de brincar (desenvolve a autonomia e a imaginação), propõe novas atividades em grupo (desenvolve a comunicação e socialização) e é pelo aspeto lúdico da brincadeira que a criança desenvolve diferentes competências (Tessaro & Jordão, 2007; Scarpinelli & Mattos, 2015).

Gonçalves (2014) destaca o recurso a jogos sensoriais (jogos sonoros, visuais, entre outros) como proposta necessária para a promoção de competências na educação pré-escolar, daí o recurso a dinâmicas de movimento e utilização de recursos sonoros (Sessões 1, 2, 3, 6 e 8), jogos de mimica e/ou palpação de objetos (Sessão 6) e a realização de atividades com *caneta falante* – brinquedo interativo desenvolvido para a aprendizagem pré-escolar que, mediante a pressão em fichas preconcebidas para o efeito, dá *feedback positivo* à criança (Sessão 4).

Por fim, optou-se ainda por utilizar o *tablet* em algumas atividades (Sessões 1, 5 e 10). Sabe-se que, hoje em dia, 97% das crianças brincam com jogos digitais (McGonigal, 2011), sendo o recurso a aplicações de um *tablet* outro meio de promover o desenvolvimento de competências em idade pré-escolar (Mill & CALL Team, 2014). Guindeira e Gil (2016) também enunciamos “Jogos Educativos Digitais” como uma mais-valia no processo ensino-aprendizagem, destacando a sua polivalência no desenvolvimento da CF.

Para garantir que as crianças estão motivadas ao longo dos 60 minutos de sessão, a última atividade de cada sessão implica sempre mais movimento e dinâmicas de grupo – o desenvolvimento de atividades psicomotoras beneficia várias competências, tais como o movimento do corpo, a relação do corpo com diferentes objetos e o favorecimento de relações sociais no contexto do jogo (Silva *et al.*, 2016).

## **10. VALIDAÇÃO DO PROGRAMA DE PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE LINGUAGEM**

Após a construção do PPCL, procedeu-se à análise do respetivo programa por um Painel de Peritos, visando a sua validação.

A metodologia em causa implica o envolvimento de especialistas da área do estudo, de forma a gerar consenso entre as diferentes opiniões (Fernandes, 2014). Esta técnica, também conhecida como Método de Delphi, propõe a eliminação de aspetos



inadequados e, pelas sinergias de debate de ideias, valoriza as propostas adequadas com vista a um consenso fiável (Rozados, 2015). Neste caso, a participação do painel visou melhorar o potencial do PPCL, uma vez que, segundo Rozados (2015), o cruzamento de ideias e *feedbacks* de um grupo de especialistas valoriza o estudo.

Alexandre e Coluci (2011) referem que devem existir, pelo menos, três especialistas no painel e, portanto, este número mínimo foi assegurado. Além disso, deve ser mantido o anonimato dos especialistas participantes e estes não se poderão cruzar, de forma a não influenciarem a opinião dos demais (Rozados, 2015), aspeto que também foi cumprido – a resposta anónima permite a cada especialista escrever livremente as suas opiniões e ideias (Fernandes, 2014).

Relativamente à seleção dos especialistas, a bibliografia (Alexandre & Coluci, 2011; Rozados, 2015) refere algumas normas e, assim sendo, optou-se pelos seguintes critérios: experiência na área da linguagem na criança e literacia (igual ou superior a dez anos); grau académico de doutoramento e, preferencialmente, docente do Ensino Superior; autores ou coautores de publicações na área e envolvimento em eventos científicos relacionados com a temática (todos os peritos já estiveram envolvidos em projetos de promoção de literacia). A seleção dos peritos foi feita mediante pesquisa e aconselhamento dos orientadores do estudo.

Considerando os critérios de seleção supramencionados, foram contactados (via e-mail) três especialistas para compor o painel. Após a aceitação para participação voluntária no estudo, os especialistas receberam a primeira proposta do PPCL, bem como um referencial teórico e uma grelha de registo para análise crítica do conteúdo (Apêndice X), conforme descrito por Fernandes (2014).

Esta grelha de análise foi construída em função de um conjunto de dez questões e era respondida mediante uma escala de *Likert* (: “1 – não relevante ou não representativo”; “2 – item necessita de grande revisão para ser representativo”; “3 – item necessita de pequena revisão para ser representativo”; “4 – item relevante ou representativo”) (Alexandre & Coluci, 2011, p. 3065). Rozados (2015) afirma que a adoção desta escala quantitativa e a aplicação de um questionário pouco extenso facilitam não só a análise do painel de peritos, bem como a compilação e tratamento

dos dados. Para além das questões, o documento apresentava ainda espaço para sugestões. Os documentos foram enviados em formato digital pois, além de ser mais económico, o *feedback* é mais rápido e facilita a análise das respostas (Rozados, 2015).

Para a validação das respostas, deve existir representação estatística, isto é, todas as respostas deverão ter a classificação igual ou superior a três, segundo a escala de *Likert*, de forma a confirmar a concordância entre todos os especialistas (Rozados, 2015). Decorrido o período de análise e preenchimento da grelha, verificou-se que não havia consenso entre todos os elementos do painel de especialistas, conforme se poderá verificar nas grelhas preenchidas pelos mesmos (Apêndice XI). Fernandes (2014) refere que neste método deve existir mais de uma ronda de análise, de forma a convergir num consenso de opiniões. Assim, recorreu-se a uma segunda ronda de análise, facto aconselhado pelos especialistas (Rozados, 2015), de forma a rever as informações necessárias, com vista à sua representatividade (Alexandre & Coluci, 2011) – houve reformulações sempre que os especialistas apresentaram sugestões, ou a pontuação do questionário se encontrava igual ou abaixo do valor três.

Na segunda ronda de análise, foram reformulados alguns aspetos do programa, tendo em conta as orientações e dados qualitativos apresentados pelo painel de especialistas. As reformulações poderão ser observadas na versão final do PPCL (Apêndice XII), versão aplicada ao grupo experimental. Salientam-se as seguintes reformulações: a denominação do programa foi reformulada (“*Programa de Prevenção de patologias da Comunicação e Linguagem em idade pré-escolar*” passou a denominar-se “*Programa de Promoção de Competência de Linguagem*”), porque seria complexo evidenciar que o PPCL poderia prevenir a ocorrência de patologias da comunicação e linguagem na sua globalidade; foram criadas dinâmicas de movimento e de trabalho em grupo, reformuladas e introduzidas novas atividades, com vista ao desenvolvimento de mais competências de linguagem (tais como a extensão do léxico ativo da criança, ou o desenvolvimento da CF) – nestas reformulações foi tido em conta o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (Vygotsky, 2008).

Para verificar se determinado instrumento apresenta validade científica, pode-se recorrer ao Índice de Validade de Conteúdo (IVC) – este é calculado através do

somatório do número de respostas “3” ou “4” a dividir pelo número total de respostas e, através de uma Regra de três simples, consegue-se estabelecer um resultado final em percentagem (Alexandre & Coluci, 2011). A tabela 8 expressa o IVC do PPCL.

**Tabela 8 - Índice de Validade de Conteúdo do PPCL**

<b>QUESTÕES DA GRELHA DE ANÁLISE</b>	<b>IVC (%)</b>
I. O texto inicial de enquadramento contém informações suficientes para compreender o PPCL.	67%
II. Os temas abordados ao longo do PPCL estão bem enquadrados para a faixa etária dos 5 aos 6 anos de idade.	67%
III. Os temas abordados são adequados aos objetivos do PPCL.	100%
IV. As atividades definidas estão bem idealizadas para desenvolver as dimensões do PPCL.	67%
V. Os materiais idealizados estão adequados para os objetivos estabelecidos.	100%
VI. Os exemplos dados às crianças, nas diferentes atividades, estão bem-adaptados para a sua compreensão.	100%
VII. O método de avaliação das sessões está devidamente adaptado para o público-alvo.	100%
VIII. O PPCL está bem organizado, no que diz respeito ao/à:	
número de sessões do programa;	100%
número de atividades por sessão (3);	100%
duração de cada atividade.	100%
IX. O PPCL é facilmente aplicado por diferentes profissionais de educação.	100%
X. Recomendaria o PPCL a outros profissionais de educação.	100%

Terminado o processo de revisão pelo painel de peritos, verifica-se que o IVC Global é de 92%, que resulta da média das 12 percentagens, pelo que foi possível validar o PPCL e prosseguir para a sua aplicação prática ao grupo experimental (Alexandre & Coluci, 2011).

## IV. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

De acordo com as informações anteriores, o PPCL decorreu ao longo de dez sessões, envolvendo um grupo experimental de seis crianças com 5-6 anos de idade, sem PL, metade de cada sexo. Paralelamente, mediante os critérios de inclusão e exclusão, foram selecionadas outras seis crianças para o grupo de controlo, com as mesmas características. Os dados recolhidos através dos instrumentos (apresentados no Capítulo 6) serão agora exibidos e discutidos.

Através do Questionário inicial de caracterização da amostra (Apêndice I), para além da recolha de dados relativos à data de nascimento e idade das crianças, foi também possível reunir a idade dos pais. Relativamente à média de idades dos pais das Crianças do Grupo Experimental (CGE), estes apresentam uma média de 38 anos de idade, enquanto as mães têm a média de idades de 36 anos. Por outro lado, a média de idades dos pais das Crianças do Grupo de Controlo (CGC) é de 39 anos e a das mães é de 38 anos. Como é possível verificar, em ambos os grupos, os pais têm idades superiores às mães.

No âmbito deste Questionário, o Encarregado de Educação foi também questionado sobre a tipologia do agregado familiar (nuclear, monoparental, alargada ou reconstruída), o número de irmãos e idades respeitantes. No que diz respeito à tipologia do agregado familiar, todas as crianças de ambos os grupos tinham famílias nucleares, isto é, tanto os pais como as mães viviam com os seus filhos, excetuando uma criança do grupo de controlo que, para além da família nuclear, vivia com a avó. Quanto à existência e ao número de irmãos, os dois grupos apresentavam o mesmo padrão, isto é, 50% das crianças não tinham irmãos, enquanto as outras 50% possuíam um(a) irmão (irmã) mais velho(a). Estes números, à semelhança do parágrafo anterior, também revelam que existem bastantes semelhanças entre os dois grupos.

O inquérito supramencionado fez ainda recolha de informação relativa às habilitações literárias e respetivas profissões do pai e da mãe. Para tal, recorreu-se ao Quadro

Nacional de Qualificações (QNQ), presente na Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho de 2009, que categoriza cada nível de qualificações da seguinte forma:

**Tabela 9** - Quadro Nacional de Qualificações (Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho)

<b>NÍVEIS</b>	<b>Quadro Nacional de Qualificações</b>
<b>Nível 0</b>	< 2.º ciclo do ensino básico
<b>Nível 1</b>	2.º ciclo do ensino básico [6.º ano]
<b>Nível 2</b>	3.º ciclo do ensino básico, obtido no ensino regular ou por percursos de dupla certificação [9.º ano]
<b>Nível 3</b>	Ensino secundário vocacionado para o prosseguimento de estudos a nível superior [12.º ano]
<b>Nível 4</b>	Ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado para o prosseguimento de estudos a nível superior acrescido de estágio profissional – mínimo de seis meses
<b>Nível 5</b>	Qualificação de nível pós-secundário não superior com créditos para o prosseguimento de estudos a nível superior
<b>Nível 6</b>	Licenciatura
<b>Nível 7</b>	Mestrado
<b>Nível 8</b>	Doutoramento

Mediante o preenchimento dos questionários, pode-se também verificar os dados relativos a cada criança da amostra, no que diz respeito à Data de Nascimento (DN), idade, sexo e nível de QNQ dos pais (entenda-se do pai e da mãe). As tabelas que se seguem apresentam esses dados, assim como os resultados finais da primeira avaliação do TL-ALPE (Mendes *et al.*, 2014), mais especificamente os percentis correspondentes à classificação da Expressão Verbal Oral (EVO), da Compreensão Auditiva (CA) e da Metalinguagem (META). As médias apresentadas ao longo do texto foram arredondadas apenas com uma casa decimal, de forma a facilitar a comparação dos resultados.

**Tabela 10** - Caracterização das crianças que constituem o grupo experimental

G. EXPR.	DN	IDADE	MESES	SEXO	QNQ PAI	QNQ MÃE	EVO (%)	CA (%)	META (%)	FINAL
CGE1	08/09/11	5A 9m	69	F	6	5	77	92	95	136
CGE2	12/08/11	5A 10m	70	F	3	6	65	92	90	128
CGE3	16/06/11	5A 11m	71	M	2	6	87	93	95	135
CGE4	15/04/11	6A 1m	73	M	6	6	85	87	95	134
CGE5	01/04/11	6A 2m	74	F	3	3	77	67	90	127
CGE6	16/01/11	6A 4m	76	M	3	7	87	80	95	135
<b>MÉDIA</b>			72				80	85	93	132,5

**Tabela 11** - Caracterização das crianças que constituem o grupo de controlo

G. CONT.	DN	IDADE	MESES	SEXO	QNQ PAI	QNQ MÃE	EVO	CA	META	FINAL
CGC1	13/12/11	5A 6m	66	F	1	6	69	83	90	126
CGC2	30/11/11	5A 6m	66	M	6	6	74	93	95	130
CGC3	07/09/11	5A 9m	69	F	6	3	73	75	90	126
CGC4	29/04/11	6A 1m	73	M	6	6	85	93	95	134
CGC5	17/02/11	6A 3m	75	F	3	6	81	92	95	136
CGC6	03/12/10	6A 6m	78	M	4	6	87	93	95	140
<b>MÉDIA</b>			71				78	88	93	132

Da análise comparativa realizada entre as CGE e as CGC, constata-se que, ao nível da idade contabilizada em meses, ambos os grupos se encontram muito próximos: as CGE apresentam uma média de idades de 72 meses (o que equivale a 6 anos de idade), face aos 71 meses das CGC.

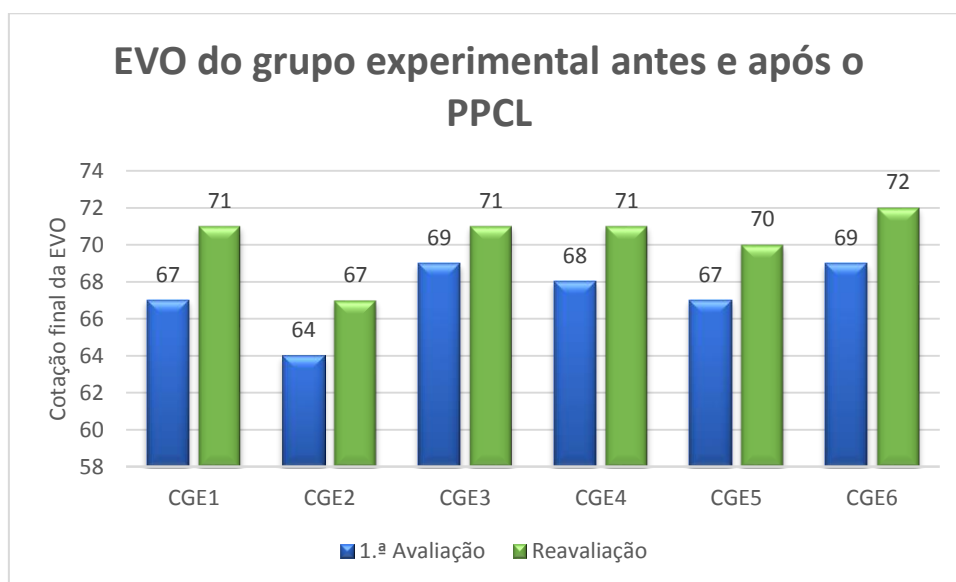
No que diz respeito ao nível do QNQ dos pais de ambos os grupos, verifica-se que os pais das CGC têm formação mais qualificada, já que 42% dos pais das CGE apresentam formação de nível superior, face aos 67% (o que equivale a 2/3) dos pais das CGC.

No que concerne aos dados finais do TL-ALPE (Mendes *et al.*, 2014), nas tabelas 10 e 11 optou-se por fazer a correspondência dos resultados finais de cada prova ao respetivo percentil, de forma a facilitar a comparação numa escala a 100%.

Desta forma, verifica-se que as CGE apresentam resultados ligeiramente superiores ao nível da Expressão da Linguagem mas, por outro lado, as CGC apresentam os resultados da Compreensão Auditiva ligeiramente superiores, em comparação com as CGE. Relativamente às competências de Metaliguação, observa-se a mesma média entre ambos os grupos. Por fim, em relação aos resultados finais do teste, confirma-se um resultado quase igualitário, ou seja, 133 pontos nas CGE, face aos 132 pontos das CGC.

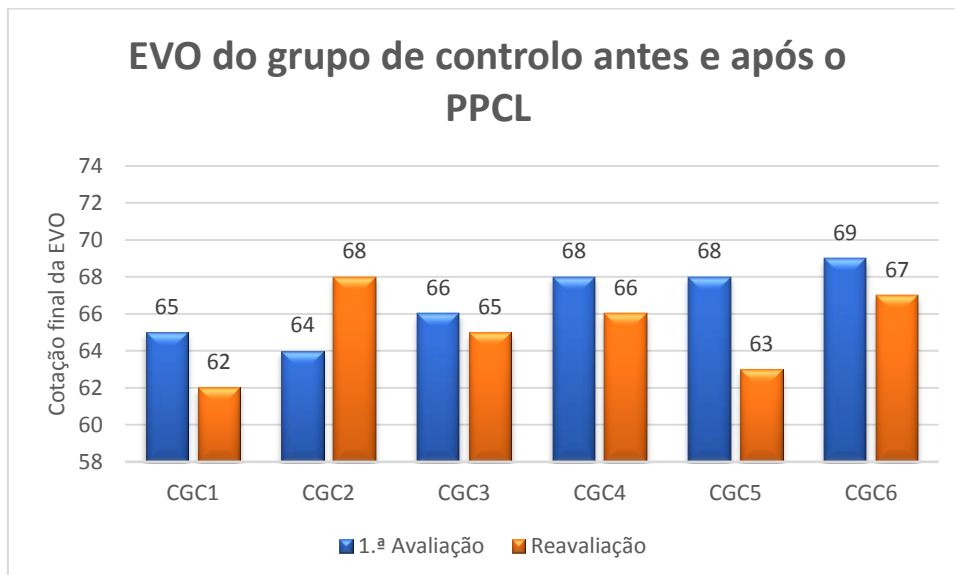
Através da análise destes resultados poder-se aferir que, antes da aplicação do PPCL, existia bastante homogeneidade de competências entre ambos os grupos do estudo.

Após a aplicação do PPCL, que decorreu ao longo de 4 semanas, foi aplicado novamente o TL-ALPE (Mendes *et al.*, 2014), cujos resultados comparativos entre a primeira avaliação e a reavaliação serão expressos nos gráficos 1 e 2. O primeiro gráfico expressa os dados relativos à cotação final da avaliação da Expressão verbal oral (EVO) da semântica e morfossintaxe.



**Gráfico 1** - Resultados da EVO do grupo experimental antes e após o PPCL

Ao comparar os dois gráficos, constata-se que houve uma melhoria generalizada das competências de EVO nas CGE; por outro lado, a maioria das CGC baixou as suas competências de expressão da linguagem, conforme se poderá observar no Gráfico 2.



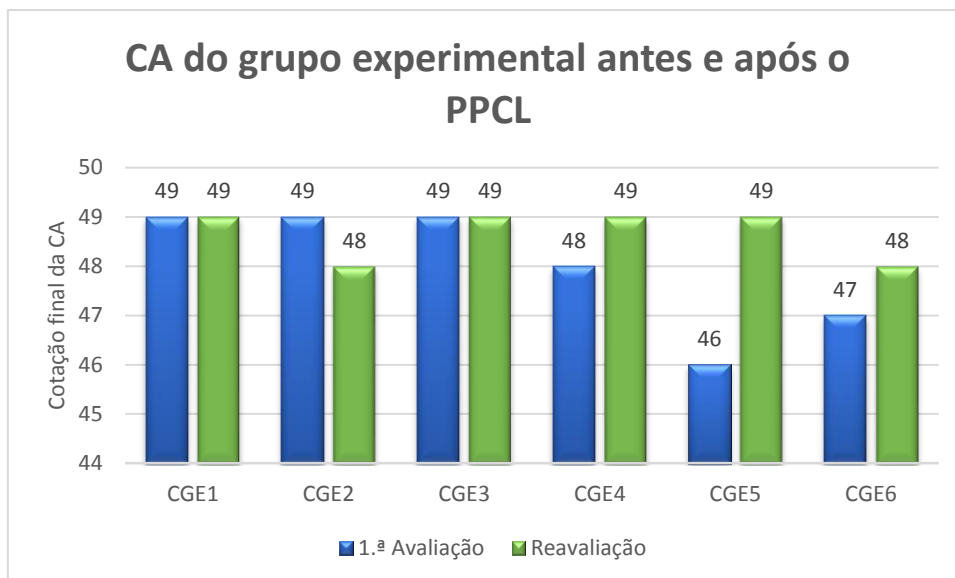
**Gráfico 2** - Resultados da EVO do grupo de controlo antes e após o PPCL

Realizando as médias dos valores iniciais e comparando com os valores da reavaliação, nas CGE verifica-se uma subida de 67 para 70. Outro aspeto interessante centra-se no facto de cinco crianças do grupo experimental, após a aplicação do PPCL, terem alcançado resultados iguais ou superiores a 70 pontos, num total máximo de 76. Por outro lado, a média de classificações das CGC desceu de 67 para 65 pontos.

No que concerne às competências de EVO, deduz-se que o PPCL teve um efeito positivo em todas as CGE e que, no período de um mês, a maioria das CGC diminuiu os resultados finais da EVO, facto que evidencia a influência positiva na estimulação da linguagem expressiva das crianças que forem sujeitas ao PPCL.

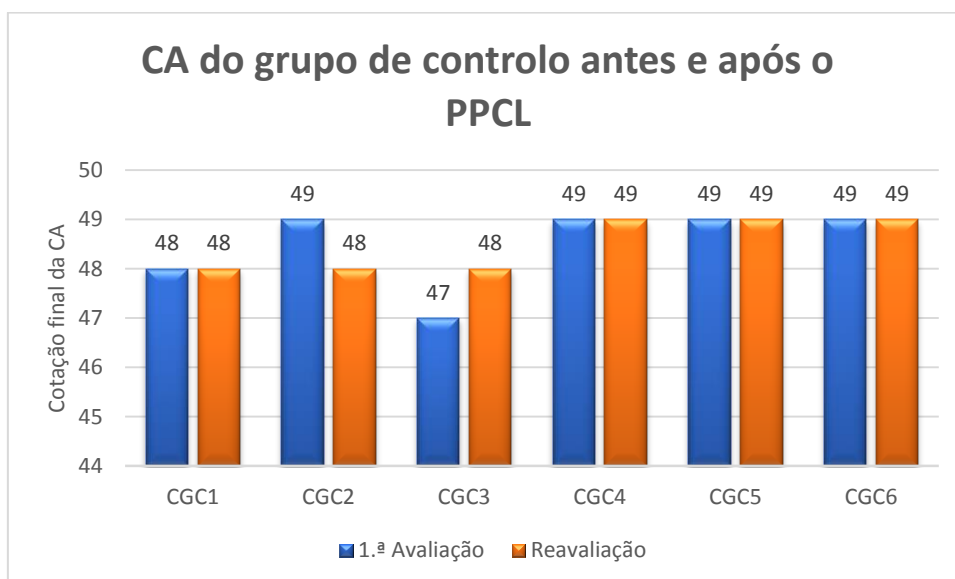
Relativamente às competências de Compreensão auditiva (CA) da semântica e morfossintaxe, a maioria das crianças manteve a mesma cotação, tal como pode ser observado nos gráficos 3 e 4, sendo 49 pontos o valor máximo no TL-ALPE (Mendes *et al.*, 2014).





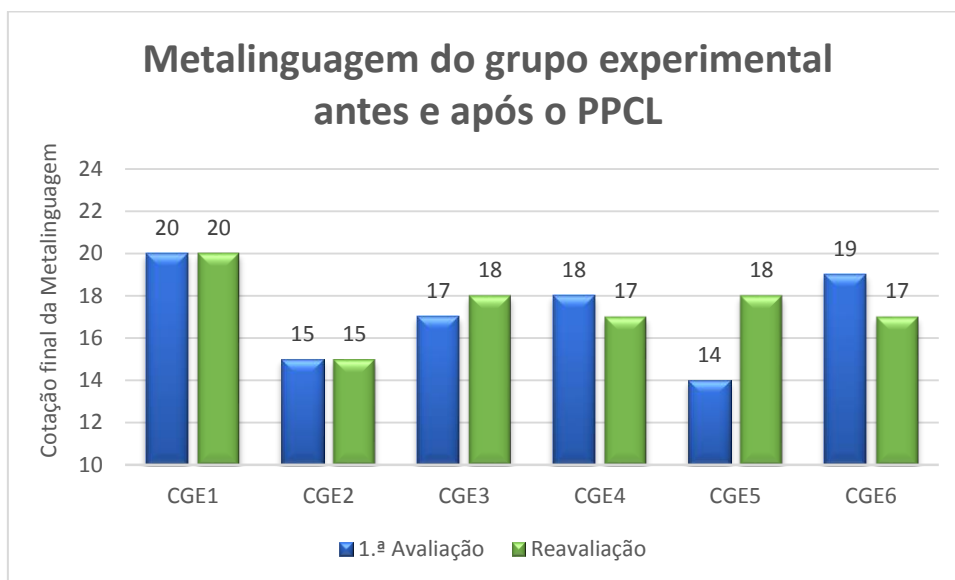
**Gráfico 3** - Resultados da CA do grupo experimental antes e após o PPCL

Da análise aos gráficos 3 e 4, destaca-se a subida de 3 pontos na CGE5. Por outro lado, verifica-se que quatro das CGC mantiveram as suas competências em relação à primeira avaliação, sendo que três delas já tinham atingido a cotação máxima nas provas de avaliação da CA. Não existe uma variação de resultados muito evidente, uma vez que, em ambos os grupos, já existiam resultados próximos da cotação máxima.



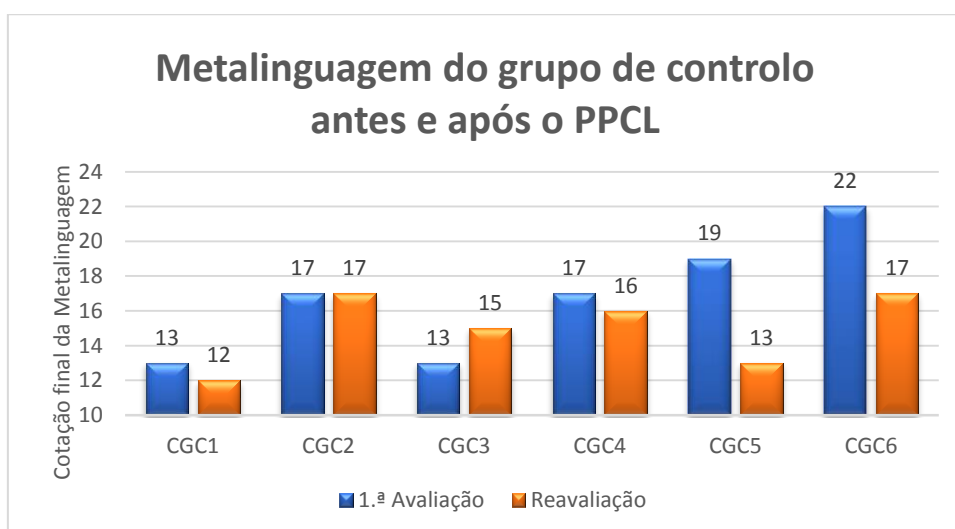
**Gráfico 4** - Resultados da CA do grupo de controlo antes e após o PPCL

No âmbito da Metalinguagem, no gráfico 5 observa-se que duas das CGE mantiveram as suas competências de metalinguagem, duas delas baixaram ligeiramente e as outras duas subiram o resultado final da avaliação das competências metalinguísticas.



**Gráfico 5** - Resultados da Metalinguagem do grupo experimental antes e após o PPCL

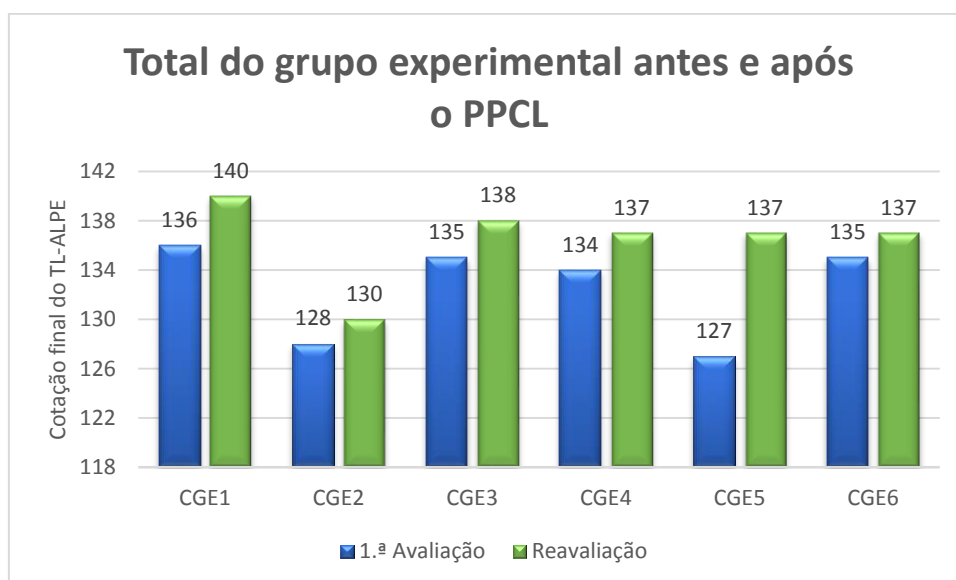
A CGE5 subiu quatro pontos em relação à primeira avaliação. No grupo de controlo, a maioria das crianças baixou a cotação final, salientando-se a descida da CGC6.



**Gráfico 6** - Resultados da Metalinguagem do grupo de controlo antes e após o PPCL

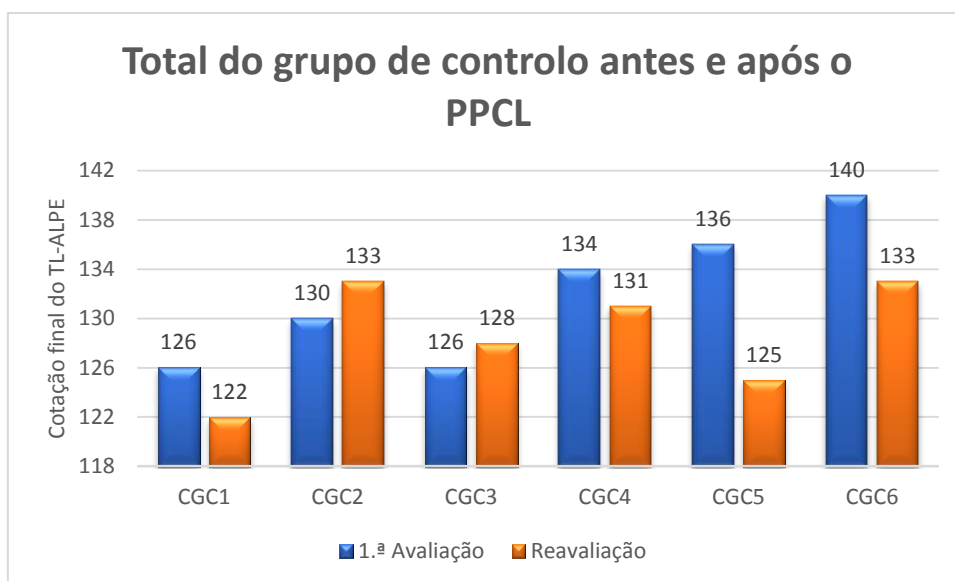
Ao comparar as médias dos resultados finais das provas de Metalinguagem, entre ambos os grupos, regista-se o resultado de 17,5 para as CGE e de 15 nas CGC. Antes da aplicação do PPCL, a média de ambos os grupos rondava os 17 pontos, o que evidencia que o PPCL se revela eficaz na estimulação de competências metalinguísticas – apesar da subida não ser muito evidente, verifica-se que as atividades do PPCL foram importantes para a manutenção de conhecimentos metalinguísticos.

Centrando agora a análise nos resultados finais do TL-ALPE (Mendes *et al.*, 2014), observa-se uma melhoria generalizada de competências de linguagem nas CGE. Mediante o gráfico 7, destaca-se novamente a melhoria ocorrida na CGE5, com uma diferença de 10 pontos entre a data da primeira avaliação e a reavaliação.



**Gráfico 7** - Resultados totais do grupo experimental antes e após o PPCL

Verifica-se a tendência inversa nas CGC, uma vez que a maioria das crianças, apesar de continuarem a estar dentro dos parâmetros normais para a faixa etária, diminuiu a pontuação final das competências de linguagem, conforme se observa no gráfico 8.



**Gráfico 8** - Resultados totais do grupo de controlo antes e após o PPC

Considerando a média da cotação final do TL-ALPE (Mendes *et al.*, 2014), as CGE passaram de 132,5 para 136,5 pontos, num máximo de cotação de 158 pontos (somatório da pontuação final das provas de EVO, CA e Metalinguagem) – esta média de valores enquadra o grupo experimental entre o percentil 90 e o percentil 95 (Mendes *et al.*, 2014), ou seja, resultados a cima da média para a sua faixa etária. Por outro lado, as CGC passaram de 132 para 128,5 pontos, o que significa uma diferença final de 8 pontos entre os dois grupos.

Face aos resultados evidenciados nos gráficos anteriores, poder-se-á destacar a influência positiva que o PPCL teve no desenvolvimento de competências linguísticas das CGE. Estes dados vêm, mais uma vez, reforçar a ideia de que através de uma estimulação mais desafiadora, as crianças poderão desenvolver mais competências linguísticas (Vygotsky, 2008; Viana *et al.*, 2014b).

Depois das reavaliações e reunidos todos os dados do estudo, procedeu-se à respetiva análise estatística, com o recurso ao programa *IBM SPSS Statistics*, versão 23, cujos resultados finais de todos os testes realizados se encontram no Apêndice XIII. Considerando a dimensão da amostra (N=12), foram aplicados testes não paramétricos (Marôco, 2011; Coutinho, 2015). Na análise estatística utilizou-se um nível de

significância de  $p=0.05$  – este é o valor de corte para rejeitar a hipótese mais utilizado neste tipo de estudos (Ferreira & Patino, 2015).

Para verificar se houve diferenças estatisticamente significativas entre os valores da primeira avaliação e os valores da reavaliação, foi aplicado o teste *Wilcoxon* – como se pretende comparar os dados relativos ao mesmo grupo do estudo, neste caso as CGE, trata-se de uma amostra dependente (ou emparelhada) e, como tal, é aplicado um teste não paramétrico (Marôco, 2011; Coutinho, 2015). Ao nível da avaliação da Expressão Verbal Oral (EVO), o valor do teste *Wilcoxon* foi de  $p=0,024$ ; uma vez que este valor é inferior a 5%, aceitamos a hipótese e, como tal, constata-se que a aplicação do PPCL nas CGE tem influências positivas no desenvolvimento das competências de EVO.

Por outro lado, ao nível da Compreensão Auditiva (CA), a mesma tendência já não se verifica: o valor do teste *Wilcoxon* foi de  $p=0,257$  e, considerando que  $p>0,05$ , neste caso o PPCL já não teve influência sobre o desenvolvimento da CA das CGE. Verifica-se a mesma tendência dos conhecimentos de Metalinguagem, uma vez que, neste caso,  $p=0,854$ .

No entanto, considerando como valores a cotação total do TL-ALPE (Mendes *et al.*, 2014), obtidos através do teste *Wilcoxon*, verifica-se que o valor das CGE é  $p=0,027$  e, à semelhança dos conhecimentos de EVO, regista-se novamente uma influência positiva no desenvolvimento de competências de linguagem, após a aplicação do PPCL.

Tendo em conta que no presente estudo existem duas amostras independentes (as CGE e as CGC), também foi aplicado o teste não-paramétrico *Man-Whitney* (Coutinho, 2015), para comparar os valores da EVO, CA, Metalinguagem e Pontuação final do TL-ALPE (Mendes *et al.*, 2014) dos dois grupos e verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas. Feita a análise, verifica-se que houve diferenças estatisticamente significativas em todos os parâmetros, exceto na CA:  $p=0,004$  (EVO CGE após o PPCL);  $p=0,041$  (Metalinguagem CGE após o PPCL);  $p=0,015$  (cotação Total CGE após o PPCL).

Apesar de não ir ao encontro dos objetivos deliniados no estudo, optou-se ainda por verificar a diferença de ganhos entre sexos opostos, isto é, se as competências linguísticas das CGE do sexo masculino tiveram uma diferença estatisticamente significativa comparativamente com as competências das CGE do sexo feminino. No entanto, mediante a aplicação do teste de *Man-Whitney* (Coutinho, 2015), foi possível verificar que essa hipótese não se verificou, uma vez que em todos os tópicos de análise o  $p > 0,05$ . Estes dados permitem afirmar que a aquisição de competências linguísticas, no âmbito do Programa aplicado, foi equitativa entre ambos os sexos e exponencialmente positiva (Marôco, 2011).

Ao interpretar estes resultados poder-se-ão retirar algumas conclusões: o primeiro facto a evidenciar é que, genericamente, a aplicação do PPCL demonstra resultados positivos e estatisticamente significativos. Poderemos, por outro lado, verificar que esta tendência não se verificou na competência de CA – esta tendência está relacionada com o facto de, na primeira avaliação, as crianças já evidenciarem resultados muito elevados, pelo que não seria possível uma diferença significativa após o PPCL.

Será também importante destacar o facto das CGC terem baixado os resultados, de forma generalizada – após a reavaliação, a Educadora de Infância revelou que, ao longo do período da aplicação do PPCL, procurou não influenciar os resultados, tendo optado por realizar outras atividades do domínio pré-escolar. Ou seja, como o PPCL foi aplicado no final do 3.º Período, durante os 60 minutos de cada sessão do programa, a Educadora de Infância optou por planear mais atividades de expressão artística, diminuindo as atividades de estimulação de linguagem com a turma. Este comportamento não teve a influência do investigador, todavia a análise deste caso vem, mais uma vez, reforçar a importância da estimulação da linguagem (Haley *et al.*, 2016; Shipley & McAfee, 2016) e evidenciar que um *in-put* linguístico pobre prejudica as competências comunicativas da criança (Morais *et al.*, 2016).

Em relação às informações recolhidas através do artefacto de avaliação da satisfação das crianças, mediante a adaptação do método do índice *Net Promoter Score* (Reichheld, 2003), obteve-se uma pontuação final de 100%. Ou seja, ao longo das dez

sessões do PPCL, as seis CGE avaliaram sempre a sua satisfação com a pontuação máxima e, assim sendo, estes resultados permitem afirmar que, para além das influências positivas que o PPCL teve no desenvolvimento das competências linguísticas, foi ainda proveitoso para a promoção do bem-estar e qualidade de vida. O ato de “brincar” é uma atividade infantil natural que promove aprendizagem (Silva *et al.*, 2016) e, como tal, estes dados também vão ao encontro das conclusões do estudo de Giacomoni *et al.* (2014), onde se verifica que atividades que envolvam movimento e brincadeiras com amigos no contexto escolar contribuem para sentimentos positivos de felicidade e, por sua vez, para a promoção do bem-estar e da qualidade de vida.

Considerando agora os Diários de bordo preenchidos pelo investigador (Apêndice XIV), procedeu-se à respetiva análise de conteúdo (Apêndice XV) – foi possível recolher vários dados qualitativos relativos à aplicação do PPCL no grupo experimental. Através desta técnica de análise constatou-se que todas as crianças adotaram uma postura motivada, colaborante e muito participativa ao longo de todo o PPCL; no decorrer das sessões, o grupo foi-se tornando cada vez mais homogéneo e espontâneo, no que diz respeito à participação e demonstração de competências linguísticas. Considerando os resultados iniciais do TL-ALPE (Mendes *et al.*, 2014), destaca-se o facto de, na globalidade, o grupo apresentar resultados bastante satisfatórios e, como tal, tratava-se de um grupo muito desafiante.

No que diz respeito ao comportamento das crianças, apesar de existirem duas crianças que adotaram posturas mais agitadas nas sessões, na generalidade, o comportamento foi sempre adequado, já que o grupo adotou sempre uma postura colaborante, interessada e motivada em todas as atividades do PPCL. Esta condição permitiu a promoção da “Zona de Desenvolvimento Proximal” (Vygotsky, 2008) na abordagem aos temas propostos, uma vez que foram tratados vários temas que não eram do conhecimento global do grupo, possibilitando o desenvolvimento de novos conteúdos.

Da análise aos Diários de Bordo, constatou-se também que, mediante o grupo e o *Orientador* responsável pela aplicação do PPCL, o programa apresenta flexibilidade para direcionar as atividades e os temas consoante o interesse demonstrado pelas crianças – no programa existem vários momentos de diálogo, onde são abordados

diferentes temas e tópicos de conversa, algo que permite ao *Orientador* recorrer à iniciativa da criança; este também tem a possibilidade de filtrar as informações relevantes para o debate de ideias e, caso o grupo esteja pouco interventivo, incitar o diálogo sobre o tema proposto. Neste processo de condução, o *Orientador* apresenta um papel muito importante, já que é através deste que os conteúdos poderão ser moldados e complexificados. Portanto, para além de motivar as crianças à sua participação espontânea, o *Orientador* adota a postura de mediador, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e de novos níveis de conhecimento (Vygotsky, 2008; Dias, 2013).

Ao longo deste estudo, destaca-se que foi possível realizar a articulação pedagógica entre o investigador e a Educadora de infância das crianças. Esta partilha de experiências/informações entre os dois profissionais vai ao encontro das conclusões de Goulart e Chiari (2012), que defendem uma articulação pedagógica constante, para potenciar as competências das crianças. Mendonça e Lemos (2011) revelam que muitos dos Educadores de infância associam a terapia da fala ao diagnóstico de perturbações ou à intervenção terapêutica, descartando a articulação com o TF, ao nível de tutoria ou desenvolvimento conjunto de projetos ou ações promotoras de competências linguísticas. Desta forma, o PPCL também poderá ser uma ferramenta importante neste âmbito, uma vez que permite a articulação de conhecimentos entre estas duas classes profissionais.

Em relação às atividades que despertaram maior interesse nas crianças, mediante a análise de conteúdo aos Diários de bordo, destacam-se os jogos de tabuleiro, as dinâmicas em grupo e as atividades de narrativa – estas potenciaram a concentração do grupo para o desenvolvimento das competências linguísticas. Além disso, a última atividade de cada sessão também foi encarada como a mais motivadora, uma vez que implicava mais dinâmicas de movimento. Estas preferências de atividades vão ao encontro das orientações do *I Can* (2012), sobre os melhores brinquedos para o desenvolvimento de competências comunicativas – tanto os livros como os jogos de tabuleiro poderão ser um instrumento riquíssimo na aquisição de competências de linguagem oral e escrita (I Can, 2012).



Como aspeto menos positivo, salienta-se a dificuldade relatada em todos os Diários de bordo, no que diz respeito ao cumprimento rigoroso dos 60 minutos de sessão – o *Orientador* sentiu alguma dificuldade na gestão do tempo da sessão. A necessidade de algumas crianças pedirem para ir à casa-de-banho também foi considerada como aspeto desestabilizador da sessão, porque quebrava o ritmo das dinâmicas. Contudo, apesar de algumas atividades terem sofrido alteração do tempo previamente definido, foram realizadas todas as propostas e recorreu-se a todos os materiais programados. Além disso, pela análise de conteúdo, foi perceptível que nas primeiras sessões as crianças adotaram posturas mais reservadas e menos participativas, mas depois foram-se envolvendo em todas as dinâmicas com facilidade.

Ainda no âmbito da análise de conteúdo, identificaram-se ainda algumas propostas de melhoria: considerando a flexibilidade do PPCL, poderá ser interessante o alargamento do número de sessões e a criação de mais atividades promotoras de competências linguísticas. Seria ainda pertinente a presença de um auxiliar na sala, para gerir os comportamentos mais desafiantes de determinadas crianças. Este auxiliar poderia ainda permitir uma avaliação de satisfação mais rigorosa, isto é, o *Orientador* poderia sair individualmente com cada criança e solicitar a sua avaliação pessoal acerca das atividades/sessões, enquanto o auxiliar ficaria na sala a controlar o comportamento do restante grupo. A forma como a avaliação das sessões foi realizada fez com que as crianças pudessem ser influenciadas a avaliar a sua satisfação com a classificação máxima, mediante a opção de avaliação dos restantes elementos do grupo. No entanto, apesar de se ter realizado a experiência da avaliação individual numa outra sala, o restante grupo não tinha supervisão e, como tal, não era possível controlar os seus comportamentos, tendo-se notado bastante destabilização.

Conforme referido anteriormente, também foi aplicado um guião de entrevista à Educadora de Infância das crianças que fizeram parte da amostra do estudo, cujas respostas (Apêndice XVI) foram analisadas através da técnica de análise de conteúdo (Apêndice XVII). A partir desta análise, é possível destacar o seguinte: o PPCL vai ao encontro das OCEPE (Silva *et al.*, 2016), pois permite a estimulação da comunicação e linguagem; a entrevistada destaca que as crianças antes da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico devem desenvolver a interação social, fortalecendo simultaneamente a

compreensão e expressão da linguagem. Esta também reforça as afirmações de Campos *et al.* (2014) e de Silva *et al.* (2014), na medida em que ressalva a devida articulação entre o Educador de Infância e o TF, propondo a existência de terapeutas da fala nas diversas instituições de ensino, nomeadamente para “despistagem e posterior intervenção atempada de eventuais ‘problemas’ relacionados com a linguagem”.

Quanto ao decorrer do respetivo programa, a Educadora de Infância refere que este superou as suas expectativas, pela forma entusiasta e empenhada como o grupo se envolveu nas atividades, apesar das crianças, *à priori*, já serem “muito interessadas e recetivas a novidades”. Por último, a entrevistada caracteriza o PPCL como “prático, imprescindível e positivo”. Lamentou, ainda, o facto de não poder estar presente ao longo da aplicação das sessões (dado que se encontrava com as restantes crianças da “Sala dos 5 anos”) – afirmou que poderia aprender com as dinâmicas realizadas no PPCL.



## CONCLUSÕES

O presente estudo focou-se na importância da prevenção de PL e na promoção de competências de linguagem em idade pré-escolar, nomeadamente através do desenvolvimento de ações de informação ou estimulação (FNO, 2010). Ao longo desta dissertação foi possível verificar que existem várias estratégias promotoras de competências linguísticas e que, por outro lado, contextos que forneçam *in-puts* linguísticos pobres prejudicam as competências comunicativas da criança (Hartshorne, 2006; Morais *et al.*, 2016). Foi ainda possível destacar a importância dos materiais de escrita nas competências de literacia emergente, principalmente o valor dos livros na idade pré-escolar (Weitzman & Greenberg, 2010; The Hanen Centre, 2016).

Gorp *et al.* (2016) relembram que quanto maior for o envolvimento da criança com materiais de escrita, maior será a sua habilidade leitora. Além disso, na leitura de uma história, verificou-se que é importante trabalhar outros aspetos linguísticos, para além da compreensão do material lido – deve ser desenvolvida a capacidade de inferência e de reflexão sobre o contexto da história, explorar o código escrito e os sons que lhes estão associados e dinamizar atividades de consciência fonológica (Hindman *et al.*, 2013). Estas considerações reforçam a importância do rigor que deve existir na seleção de livros para a educação pré-escolar, ao nível da qualidade e diversidade, para a promoção das competências de linguagem.

Outro aspeto essencial, que foi destacado nesta dissertação, centra-se na devida articulação entre o Educador de Infância e o TF, elo que poderá favorecer o desenvolvimento saudável das crianças, indo ao encontro dos conceitos de prevenção primária e intervenção precoce (Campos *et al.*, 2014; Silva *et al.*, 2014; Haley, *et al.*, 2016; Shipley & McAfee, 2016). Esta simbiose foi também destacada pela Educadora de Infância entrevistada – seria ótimo se, à semelhança dos EUA, em Portugal houvesse uma maior aposta em ações de capacitação, (in)formação e trabalho multidisciplinar entre estes dois profissionais. Passaglio *et al.* (2015, p. 1076) afirmam que, no âmbito da terapia da fala, deve existir uma maior aposta em ações “voltadas

para a qualidade de vida, a educação e a saúde, em detrimento de atividades apenas preventivas, direcionadas para a doença”.

Considera-se que os objetivos inicialmente propostos para a investigação foram cumpridos, tendo-se criado e implementado um PPCL para crianças com 5-6 anos, sem PL, e analisado a sua influência nas competências linguísticas – inicialmente, foi necessário reunir uma vasta bibliografia, de forma a identificar várias ações e estratégias promotoras de competências linguísticas; em função destas referências bibliográficas, foi criado o PPCL que, por sua vez, foi sujeito a análise e validação por um painel de peritos (Fernandes, 2014; Rozados, 2015); posteriormente, este programa foi aplicado a um grupo de seis crianças, selecionadas previamente, mediante os critérios de inclusão definidos.

Após a aplicação do PPCL ao grupo experimental, foi possível verificar que o programa teve influências positivas no desenvolvimento das competências linguísticas das crianças, nomeadamente ao nível da Expressão verbal oral. Esta tendência de resultados foi semelhante ao programa *Early Talk Boost* (I Can, 2015), uma vez que todas as crianças do grupo experimental melhoraram as suas competências de linguagem, enquanto a maioria das crianças do grupo de controlo desceu a pontuação final do TL-ALPE (Mendes *et al.*, 2014). Os dados qualitativos revelam ainda que o PPCL foi ao encontro do interesse do público-alvo, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e, concomitantemente, para a motivação e bem-estar das crianças, aspetos indispensáveis na sua qualidade de vida (Giacomoni *et al.*, 2014).

Estes dados reforçam as evidências bibliográficas (I Can, 2015; Haley *et al.*, 2016), no sentido de evidenciarem que a aplicação de um programa estruturado, como é o caso, consubstanciado com um leque de atividades devidamente focadas na idade pré-escolar, favorece um DI e promove competências de literacia emergente, potenciadoras do sucesso escolar.

Atualmente, o contexto da Educação Pré-escolar é cada vez mais desafiante – a célere evolução tecnológica, os mutáveis interesses das crianças e a necessidade de alcançar os objetivos pedagógicos corrobora a importância de desenvolver estratégias que se foquem em práticas favoráveis do DI. Espera-se, portanto, que este PPCL possa auxiliar

diversos profissionais de educação na promoção de competências linguísticas e no cumprimento dos desafios pedagógicos do quotidiano.

Apesar dos aspetos positivos que foram ressaltados, este estudo apresentou algumas limitações que geram reflexões e propostas de estudos futuros.

Inicialmente, o PPCL estava perspectivado aplicar no 1.º período do ano letivo 2016/2017, com o intervalo de 10 semanas (uma sessão semanal) – provavelmente esta metodologia iria permitir uma assimilação de conteúdos ainda mais eficaz face aos resultados atuais, quando comparado o grupo experimental com o grupo de controlo.

Na análise destes resultados e, uma vez que foram realizadas filmagens às sessões, poder-se-ia ter recorrido à análise mais detalhada dos vídeos, com vista à reflexão sobre a estruturação das sessões do PPCL.

Quanto ao número de participantes, a realização de entrevistas a outros Educadores de Infância, de forma a perceber mais opiniões destes profissionais de educação em relação ao PPCL, poderia reforçar este estudo. No entanto, esta opção implicaria mais gastos, o envolvimento de outros voluntários para a aplicação do PPCL e a participação de outras instituições.

O grupo de crianças que participou no estudo era também de dimensão reduzida, o que limitou a generalização dos resultados para a população portuguesa – para ter representatividade estatística, há a necessidade de uma maior dispersão geográfica e de uma amostra superior (Marôco, 2011; Coutinho, 2015). Portanto, seria pertinente o alargamento do estudo a uma amostra de maiores dimensões. No entanto, a amostra deste estudo permitiu ao investigador o contacto direto com todas as crianças, o que acabou por se tornar uma mais-valia para o processo.

No que concerne às questões éticas do estudo, apesar das mesmas estarem salvaguardadas pelas autorizações e consentimentos informados, optou-se ainda por pedir parecer a uma Comissão de Ética. Contudo, para o efeito, também seria necessário o parecer da Comissão Nacional de Proteção de Dados e, dada a

morosidade na análise do processo, esta opção foi descartada, algo que não pôs em causa os procedimentos metodológicos adotados.

Por não se enquadrar nos objetivos do estudo, não foi feito o cruzamento de dados entre as características dos agregados familiares de cada criança e os dados obtidos no TL-ALPE (Mendes *et al.*, 2014). Em estudos futuros seria interessante o cruzamento de dados recolhidos através do Questionário de caracterização da amostra, ao nível do agregado familiar – poder-se-ia comparar a influência do PPCL em dois grupos de crianças (e.g.: “com irmãos – sem irmãos”; “pais com formação superior – pais sem formação superior”). Sugere-se ainda o completamento do PPCL, com a estruturação de atividades e orientações parentais, a serem aplicadas em contexto familiar.

Através de um estudo mais longitudinal, seria interessante avaliar o impacto do PPCL nas competências escolares, comparando as das crianças que foram sujeitas ao programa com aquelas que não participaram (por exemplo, no final do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexandre, N. C., & Coluci, M. O. (2011). Validade de Conteúdo nos Processos de Construção e Adaptação de Instrumentos de Medidas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16 (7), 3061-3068.

Almeida, A., Mota, L., Coelho, S., & Mangas, C. (2013). O reconto como estratégia para a análise do desenvolvimento linguístico infantil de crianças em idade pré- escolar: estudo exploratório. *II Conferência Internacional - Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 123-131). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Alves, D. C. (2013). Prefácio. Em C. Rios, *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica* (2.ª ed., pp. 13-15). Viseu: Psicosoma.

APA. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM V* (5.ª ed.). Arlington: American Psychiatric Publishing.

APTF. (2017). *O Terapeuta da Fala*. Obtido em 6 de julho de 2017, de O terapeuta da fala pode fazer a diferença: [www.oterapeutadafalapodefazeradiferenca.org](http://www.oterapeutadafalapodefazeradiferenca.org)

ARASAAC. (2017). *Portal ARASAAC*. Obtido de Portal Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa: <http://www.arasaac.org/index.php>

ASHA. (1982). *Language*. Obtido em 13 de maio de 2016, de American Speech-Language-Hearing Association: <http://www.asha.org/policy/RP1982-00125.htm>

ASHA. (1993). *Definitions of Communication Disorders and Variations*. Obtido em 12 de maio de 2016, de American Speech-Language-Hearing Association: <http://www.asha.org/policy/RP1993-00208/>

ASHA. (2008). *Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists in Early Intervention: Position Statement*. Obtido em 12 de maio de 2016, de American Speech-Language-Hearing Association: <http://www.asha.org/policy/PS2008-00291/>



ASHA. (2015). *Speech-Language Pathology Medical Review Guidelines*. Obtido em 4 de julho de 2017, de American Speech-Language-Hearing Association:  
<http://www.asha.org/uploadedFiles/SLP-Medical-Review-Guidelines.pdf>

ASHA. (2016). *Scope of Practice in Speech-Language Pathology*. Obtido em 3 de março de 2016, de American Speech-Language-Hearing Association:  
[www.asha.org/policy/SP2016-00343/](http://www.asha.org/policy/SP2016-00343/)

ASHA. (2017). *How Does Your Child Hear and Talk?* Obtido em 2 de junho de 2017, de American Speech-Language-Hearing Association (ASHA):  
<http://www.asha.org/public/speech/development/chart/>

Asmussen, K., Feinstein, L., Martin, J., & Chowdry, H. (11 de julho de 2016). *Foundations for life: what works to support parent child interaction in the early years*. Obtido de Early Intervention Foundation: [www.eif.org.uk](http://www.eif.org.uk)

Babbitt, E., Cherney, L., & Worrall, L. (2014). Outcomes from an intensive comprehensive aphasia program (ICAP): A retrospective look. *Clinical Aphasiology Conference*. St. Simons Island: The Aphasiology Archive.

Batista, J. N. (2011). *O perfil do Terapeuta da Fala em Portugal*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Departamento de Línguas e Culturas.

Beaumont, É., & Michelet, S. (2002). *O Dia-a-Dia dos Pequenos*. Lisboa: Fleurus.

Befi-Lopes, D. M., & Rondon, S. (2010). Características iniciais da comunicação verbal de pré-escolares com Alterações Específicas do Desenvolvimento da Linguagem em fala espontânea. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 15 (3), pp. 415-420.

Bishop, A., & League, M. (1 de nov de 2006). Identifying a multivariate screening model to predict reading difficulties at the onset of kindergarten: A longitudinal analysis. *Learning Disability Quarterly*, 29, pp. 235-252.

Bowne, J., Yoshikawa, H., & Snow, C. (2016). Relationships of Teachers' Language and Explicit Vocabulary Instruction to Students' Vocabulary Growth in Kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 1-23.

Bragança, L. L., Alves, C. R., & Lemos, S. M. (jul-ago de 2014). Estudo do perfil comunicativo de crianças de 4 a 6 anos na educação infantil. *Rev. CEFAC*, 16 (4), pp. 1273-1282.

Bublitz, G. (jul-set de 2010). A consciência sintática de crianças que ingressam aos 6 anos no Ensino Fundamental. 45 (3), 92-97.

Campos, F. R., Rabelo, A. T., Friche, C. P., Vasconcelos da Silva, B. S., Friche, A. A., Alves, C. R., & Goulart, L. M. (jul-ago de 2014). Alterações da linguagem oral no nível fonológico/fonético em crianças de 4 a 6 anos residentes em Belo Horizonte. *Rev. CEFAC*, 16 (4), pp. 1151-1160.

Cancino, M. H. (2013). *Transtornos do desenvolvimento e da comunicação*. Rio de Janeiro: Wak editora.

Carlino, F. C., Prette, A. D., & Abramides, D. V. (jan-fev de 2013). Avaliação do grau de inteligibilidade de fala de crianças com desvio fonológico: implicações nas habilidades sociais. *Revista CEFAC*, 15 (1), pp. 10-16.

Casanova, I., Moraes, A. A., & Ruiz-Moreno, L. (set-dez de 2010). O ensino da promoção da saúde na graduação de fonoaudiologia na cidade de São Paulo. *Pro-Posições*, 21 (3), pp. 219-234.

Cavalcante, P. A., & Mandrá, P. P. (out-dez de 2010). Narrativas orais de crianças com desenvolvimento típico de linguagem. *Pró-Fono - Revista de Atualização Científica*, 22 (4), pp. 391-396.

Cavalcante, R., Calixto, P., & Pinheiro, M. (jan-abr de 2014). Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Informação & Sociedade: Estudos (I&S)*, 24 (1), 13-18.

- Cohen-Mimran, R., Reznik-Nevet, L., & Korona-Gaon, S. (2016). An Activity-Based Language Intervention Program for Kindergarten Children: A Retrospective Evaluation. *Early Childhood Education Journal*, 44, 69-78.
- Colby, R. (março de 2014). Writing and Assessing Procedural Rhetoric in Student-produced Video Games. *Elsevier*, 31, 43-52.
- Colby, R. (10 de janeiro de 2017). Game-based Pedagogy in the Writing Classroom. *Elsevier*, 43, 55–72.
- Costa, J. (2016). Preâmbulo. Em I. L. Silva, L. Marques, L. Mata, & M. Rosa, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Coutinho, C. P. (julho de 2013). Análise de conteúdo da comunicação assíncrona: considerações metodológicas e recomendações práticas. *Revista EFT - Educação, Formação & Tecnologias*, 6 (1), 21-34.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- CPLOL. (1999). *1988-1998 – 10 years of activities*. Paris: Comité Permanent de Liaison dês Orthophonistes-Logopèdes de l'EU .
- CPLOL. (21 de outubro de 2000). *Guidelines Prevention Committee CPLOL*. Obtido em 6 de março de 2016, de Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes-Logopèdes de l'UE: <http://www.cplol.eu/16-slt/6-guidelines.html>
- Crestani , A. H., Oliveira, L. D., Vendruscolo, J. F., & Ramos-Souza, A. P. (jan-fev de 2013). Distúrbio específico de linguagem: a relevância do diagnóstico inicial. *Revista CEFAC*, 15 (1), pp. 228-237.
- Decreto-Lei n.º 564/99, de 21 de dezembro de 1999. *A carreira de técnico de diagnóstico e terapêutica*, n.º 295/1999, 1.ª série.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001. *Perfil específico do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.*

Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro de 2009. *Intervenção Precoce*, publicado no Diário da República, N.º 193-6, 1.ª série.

Decreto-Lei n.º 111/2017, de 31 de agosto de 2017. *Regime da carreira especial de técnico superior das áreas de diagnóstico e terapêutica*, n.º 168/2017, 1.ª série.

DGE. (3 de outubro de 2013). *Consentimento informado, esclarecido e livre para atos terapêuticos ou diagnósticos e para a participação em estudos de investigação*. Obtido em 7 de junho de 2017, de Direção-Geral da Saúde:

<https://pt.scribd.com/document/203152847/i-019363>

Dias, E. (2013). A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. *Revista Educação e Linguagem*, 7 (1), pp. 2-17.

Dias, T., & Almeida, N. F. (set-dez de 2009). Atividade de desenho como mediadora de interações sociais entre crianças. *Paideia*, 19 (44), 313-322.

Dourado, J. S., Carvalho, S. A., & Lemos, S. A. (jan-fev de 2015). Desenvolvimento da comunicação de crianças de um a três anos e sua relação com o ambiente familiar e escolar. *Rev. CEFAC*, 17 (1), pp. 88-99.

Duran, E. M., & Toledo, V. P. (junho de 2011). Análise da produção do conhecimento em processo de enfermagem: estudo exploratório-descritivo. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 32 (2), 234-240.

Elias, C. P. (2005). *Promover a Literacia: da Teoria à Prática: Pré-escolar (4 a 6 anos)* (Vol. I). Coimbra: Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra.

Fernandes, G. P. (2014). A metodologia Delphi como ferramenta de apoio na gestão de destino turísticos. *Revista Turismo e Desenvolvimento*, 21/22, 129-131.

Ferreira, A., Silva, A. F., & Queiroga, B. M. (mar-abr de 2014). A aprendizagem da escrita e a escolaridade materna. *Revista CEFAC*, 16 (2), pp. 446-456.

- Ferreira, J. C., & Patino, C. M. (2015). O que realmente significa o valor-p? *Jornal da Sociedade Brasileira de Pneumologia e Tisiologia*, 41 (5), 485.
- Filipe, C. N. (2015). *Crescer e viver diferente*. Lisboa: Verso de capa.
- FNO. (1 de março de 2010). La Prevention en Orthophonie. *Fédération Nationale des Orthophonistes*. Paris.
- Fortin, M. (2009). *O processo de investigação: Da Concepção à realização* (5.ª ed.). Loures: Lusociência.
- Freixo, M. J. (2009). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gabinete de Apoio ao Tutorado. (2014). *Manual de Apoio à Observação - Observar e Aprender*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Gamboa, M. J. (dezembro de 2012). Possibilidades e pontos de resistência na recepção do Plano Nacional de Leitura – Para uma análise de práticas de leitura. *Exdra - Revista Científica*, 129-138.
- Giacomoni, C. H., Souza, L. K., & Hutz, C. S. (jan-abr de 2014). O conceito de felicidade em crianças. *Psico-USF*, 19 (1), 143-153.
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2012). Facilitating Emergent Literacy: Efficacy of a Model That Partners Speech-Language Pathologists and Educators. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 21, 47–63.
- Gonçalves, A. (jan-mar de 2014). Utilização de recursos pedagógicos por professores da educação infantil. *Pensar a Prática*, 17 (2), 395-413.
- Gorp, K., Segers, E., & Verhoeven, L. (2016). Enhancing Decoding Efficiency in Poor Readers via a Word Identification Game. *Reading Research Quarterly*, 1-19.
- Goulart, B. G., & Chiari, B. M. (jul-ago de 2012). Comunicação humana e saúde da criança - reflexão sobre promoção da saúde na infância e prevenção de distúrbios fonoaudiológicos. *Revista CEFAC*, 14 (4), 691-696.

Greenberg, J. (2016). Hanen I'm Ready™ - Helping Parents Prepare Their Child for Literacy. *ASHA Conference* (pp. 1-18). Philadelphia: The Hanen Centre.

Greenberg, J., & Weitzman, E. (novembro de 2016). *I'm Ready!™ How to Prepare Your Child for Reading Success*. Obtido em 27 de maio de 2017, de The Hanen Centre: [www.hanen.org/Guidebooks---DVDs/Parents/Im-Ready!.aspx](http://www.hanen.org/Guidebooks---DVDs/Parents/Im-Ready!.aspx)

Guimarães, C., Cruz-Santos, A., & Almeida, L. (2012). Inventário para o uso da linguagem (LUI): Estudo piloto do instrumento de avaliação das competências pragmáticas em português. *II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. 14 (4), pp. 1141-1149. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Guimarães, S. R., & Paula, F. (set-dez de 2010). O papel da consciência morfofssintática na aquisição e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita. *Educar em Revista*, 38, 93-111.

Guindeira, T., & Gil, H. (2016). Consciência Fonológica e os «Jogos Educativos Digitais»: resultados e implicações de uma investigação. *Livro de Atas da IV Conferência Internacional para a Inclusão – INCLUDiT* (pp. 100-111). Leiria: IPLeiria.

Hage, S. V., & Pereira, B. M. (out-dez de 2006). Desempenho de crianças com desenvolvimento típico de linguagem em prova de vocabulário expressivo. *Revista CEFAC*, 8 (4), 419-428.

Haley, A., Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Snowling, M., & Fricke, S. (fevereiro de 2016). Oral language skills intervention in pre-school—a cautionary tale. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 1-9.

Hartshorne, M. (2006). *The Cost to the Nation of Children's Poor Communication*.

Obtido de I Can:

<http://www.ican.org.uk/~media/Ican2/Whats%20the%20Issue/Evidence/2%20The%20Cost%20to%20the%20Nation%20of%20Children%20s%20Poor%20Communication%20pdf.ashx>

Hindman, A., Skibbe, L., & Foster, T. (17 de abril de 2013). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: evidence from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Springer Science+Business Media Dordrecht* .

Horta, M. H. (2016). *Linguagem escrita na educação de infância*. Viseu: Psicossoma.

I Can & BT Better World Campaign. (2008). *The Communication Cookbook*. Obtido em 27 de maio de 2016, de I Can - The children's communication charity:  
[www.communicationcookbook.org.uk](http://www.communicationcookbook.org.uk)

I Can. (30 de agosto de 2012). *Top 10 toys for the development of communication skills* . Obtido de I Can help:  
<http://www.ican.org.uk/~media/Ican2/What%20We%20Do/Enquiry%20Service/Top%2010%20Toys%20Factsheet.ashx>

I Can. (2015). *Early Talk Boost*. Obtido em 27 de maio de 2016, de I Can - The children's communication charity:  
<http://licensing.ican.org.uk/sites/licensing.ican.org.uk/files/documents/Early-Talk-Boost-Evaluation2015.pdf>

I Can. (maio de 2016a). *Primary Talk*. Obtido em 29 de junho de 2017, de I Can - The children's communication charity: [www.ican.org.uk/ICAN-Training/Primary/Primary%20Talk.aspx](http://www.ican.org.uk/ICAN-Training/Primary/Primary%20Talk.aspx)

I Can. (2016b). *Talk Boost KS1*. Obtido em 27 de maio de 2016, de I Can - The children's communication charity: [www.ican.org.uk/talkboost](http://www.ican.org.uk/talkboost)

I Can. (2016c). *Talk Boost KS2*. Obtido em 12 de fevereiro de 2017, de I Can - The children's communication charity:  
[http://icancharity.org.uk/sites/licensing.ican.org.uk/files/TBKS2\\_Evaluation\\_2016.pdf](http://icancharity.org.uk/sites/licensing.ican.org.uk/files/TBKS2_Evaluation_2016.pdf)

I Can. (abril de 2016d). *Early Talk Boost*. Obtido de ICan - helps children communicate: [www.ican.org.uk/earlytalkboost](http://www.ican.org.uk/earlytalkboost)

I Can. (maio de 2016e). *The Communication Cookbook*. Obtido de Talking Point: [www.talkingpoint.org.uk/resources/communication-cookbook](http://www.talkingpoint.org.uk/resources/communication-cookbook)

INR. (19 de setembro de 2014). *Intervenção Precoce*. Obtido em 28 de agosto de 2017, de Instituto Nacional para a Reabilitação: [www.inr.pt/content/1/1140/intervencao-precoce](http://www.inr.pt/content/1/1140/intervencao-precoce)

Joffe, V. (2014). *The Vocabulary Enrichment Programme*. Obtido em 25 de julho de 2017, de National Behaviour Support Service (NBSS): [https://www.nbss.ie/sites/default/files/publications/vocabulary\\_enrichment\\_programme\\_research\\_report.pdf](https://www.nbss.ie/sites/default/files/publications/vocabulary_enrichment_programme_research_report.pdf)

Klassen, J. (2014). *Quero o meu chapéu*. Lisboa: Orfeu Negro.

Lee, W. (2008). Speech, Language and Communication Needs and Primary School-aged Children. *I Can Talk Series*, 6.

Lee, W., & Pring, T. (jul de 2016). Supporting language in schools: Evaluating an intervention for children with delayed language in the early school years. *Child Language Teaching and Therapy*, 32(2) , pp. 135–146.

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro – *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*, publicada no Diário da República, n.º 34/1997, 1.ª série.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto – *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo*, publicada no Diário da República, n.º 166/2005, 1.ª série.

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

Lipay, M. S., & Almeida, E. C. (jan-fev de 2007). A fonoaudiologia e sua inserção na saúde pública. *Revista de Ciências Médicas*, pp. 31-41.

Loiselle, C., Profetto-McGrath, J., Polit, D., & Beck, C. T. (2011). *Canadian Essentials of Nursing Research* (3.ª ed.). Philadelphia: Wolters Kluwer Health | Lippincott Williams & Wilkins.



Lonigan, C., Burgess, S., & Anthony, J. (2000). Development of Emergent Literacy and Early Reading Skills in Preschool Children: Evidence From a Latent-Variable Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 36 (5), 596-613.

Lousada, M., (2012). *Alterações fonológicas em crianças com perturbação da linguagem*. Universidade de Aveiro.

Lousada, M., Ramalho, M., & Marques, C. (30 de setembro de 2016). Effectiveness of the Language Intervention Programme for Preschool Children. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 68, 80–85.

Lousada, M., Ramalho, M., & Marques, C. (6 de junho de 2017). *PICL - Programa de Intervenção em Competências Linguísticas*. Obtido em 24 de julho de 2017, de Edubox: <https://edubox.pt/terapia-da-fala>

Lowry, L. (2015a). *E-Book or Paper Book – What’s Best for Young Children?* Obtido em 10 de junho de 2017, de Hanen Centre: [www.hanen.org/helpful-info/articles/e-book-or-paper-book-whats-best-for-young-child.aspx](http://www.hanen.org/helpful-info/articles/e-book-or-paper-book-whats-best-for-young-child.aspx)

Lowry, L. (2014a). *Getting Ready to Read*. Obtido em 11 de julho de 2017, de Hanen Centre: <http://www.hanen.org/helpful-info/articles/getting-ready-to-read.aspx>

Lowry, L. (2014b). *Promoting Language with Books*. Obtido em 11 de julho de 2017, de Hanen Centre: <http://www.hanen.org/helpful-info/articles/promoting-language-with-books.aspx>

Lowry, L. (2015b). *Does videofeedback make a difference? New ABC and Beyond studies say “Yes!”*. Obtido em 10 de julho de 2017, de Hanen Centre: <https://www.hanen.org/SiteAssets/Articles---Printer-Friendly/Research-in-your-Daily-Work/Printer-Friendly---ABC-Feedback.aspx>

Mangas, C., & Ferreira, P. C. (2014). A leitura: um sopro sensível de cultura social. Em A. Fontes, J. G. Sousa, M. Lopes, & S. Lopes, *Cultura e Participação: Animação Sociocultural em Contextos Iberoamericanos* (pp. 122-134). Leiria: RIAP - Associação Rede Iberoamericana de Animação Sociocultural.

Marconi, M., & Lakatos, E. (2010). *Fundamentos de metodologia científica* (7.ª ed.). São Paulo: Atlas.

Marjanovič-Umek, L., Fekonja-Peklaj, U., & Podlesek, A. (set de 2012). Parental influence on the development of children's storytelling. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20 (3), pp. 351-370.

Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (5.ª ed.). Pero Pinheiro: ReportNumber.

Mateus, C. (2016). *Programa de Estimulação em Neuroeducação - Nível I e II*. Viseu: Psicosoma.

McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. New York: Penguin Press.

MCTC. (1993). *Emergent Literacy in Early Childhood Education*. Haifa: UNESCO.

Medeiros, N. (out-dez de 2012). Os jogos de linguagem no discurso infantil: implicações na constituição do letramento oral. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 12 (4), 747-762.

Melão, D. H. (2010). Ler na era digital: os desafios da comunicação em rede e a (re)construção da(s) literacia(s). *Exedra*, 3, 75-90.

Mendes, A., Afonso, E., Lousada, M., & Andrade, F. (2014). *Teste de Linguagem - Avaliação de Linguagem Pré Escolar (TL-ALPE)*. Aveiro: Edubox.

Mendes, T., & Velosa, M. (mai-ago de 2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro.Posições*, 27 (2/80), pp. 115-132.

Mendonça, J., & Lemos, S. A. (nov-dez de 2011). Promoção da saúde e ações fonoaudiológicas em educação infantil. *Revista CEFAC*, 13 (6), pp. 1017-1030.

Meneses, R. F., Miyazaki, M. C., & Pais-Ribeiro, J. (2009). Qualidade de vida relacionada com a comunicação: uma área de simbiose entre a Psicologia da Saúde e a Terapia da Fala. *Cadernos de Comunicação e Linguagem*, 1 (2), pp. 49-58.

Mill, C., & CALL Team. (2014). *iPads for Communication, Access, Literacy and Learning (iCALL)* (2.ª ed.). Edinburgh: CALL Scotland .

Morais, R. L., Carvalho, A. M., & Magalhães, L. (2016). The environmental context and the child development: Brazilian studies. *J. Phys. Educ.*, 27, 1-14.

Mota, M., Mota , D., Cota, J., Mansur, S., Lima , S., Calzavara, A., . . . Banhato , E. (jan-abr de 2009). Consciência morfossintática, alfabetização e contextos do desenvolvimento. *Psico-USF*, 14 (1), 11-18.

Nicolielo, A. P., Gonçalves, B. R., Arruda, J. M., & Lopes-Herrera, S. A. (jul-ago de 2014). Intervenção fonoaudiológica baseada na perspectiva comportamental em transtorno global do desenvolvimento (TGD): Relato de caso. *Revista CEFAC*, 16 (4), pp. 1351-1360.

Oliveira, L. D., Flores, M. R., & Souza, A. R. (mar-abr de 2012a). Fatores de risco psíquico ao desenvolvimento infantil: implicações para a fonoaudiologia. *Revista CEFAC*, 14(2), pp. 333-342.

Oliveira, L. L., Costa, V. M., Rebolledo, R. S., Pimenta, A., & Lemos, S. M. (2012). Desenvolvimento infantil: concordância entre a caderneta de saúde da criança e o manual para vigilância do desenvolvimento infantil. *Rev Paul Pediatr*, 30 (4), 479-485.

Olson, K., Young, R., & Schultz, I. (2016). *Handbook of Qualitative Health Research for Evidence-Based Practice*. London: Springer.

OMS. (1946). *Carta de Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO)*. Nova York: Organização Mundial da Saúde .

OMS. (19-21 de novembro de 1986). *A Promoção da Saúde - A Carta de Otawa*. Obtido em 21 de julho de 2017, de Direção Geral da Saúde: [www.dgs.pt/paginas-de-sistema/saude-de-a-a-z/carta-de-otawa-1986.aspx](http://www.dgs.pt/paginas-de-sistema/saude-de-a-a-z/carta-de-otawa-1986.aspx)

- Pütz, M., & Sicola, L. (2010). *Cognitive Processing in Second Language Acquisition: Inside the Learner's Mind*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Papalia, D., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8.ª ed.). São Paulo: Artmed.
- Passaglio, N. J., Souza, M. A., Souza, V. C., Scopel, R. R., & Lemos, S. A. (jul-ago de 2015). Perfil fonológico e lexical: interrelação com fatores ambientais. *Revista CEFAC*, 17 (4), pp. 1017-1078.
- Pedro, C., Oliveira, T., Lousada, M., & Couto, P. S. (2014). Estudo sobre a intervenção em crianças falantes do Português Europeu com atraso fonológico. *Delta*, 30 (1), pp. 61-93.
- Pinto, C. (dezembro de 2012). Aprender a Arte de Escrever no 1o CEB - o contributo do PNEP. *Exdra - Revista Científica*, 295-308.
- PNL. (2016). *Listas PNL*. Obtido de Ler + Plano Nacional de Leitura: [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php?s=livros-recomendados&pid=12&ppid=6&title=Todas\\_as\\_listas](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php?s=livros-recomendados&pid=12&ppid=6&title=Todas_as_listas)
- Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho de 2009. *Quadro Nacional de Qualificações*, publicado no Diário da República, N.º 141, 1.ª série.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico* (2.ª ed.). Novo Hamburgo: Universidade Feevale.
- Puyuelo, M. (2007). Comunicação e linguagem: desenvolvimento normal e alterações no decorrer do ciclo vital. Em M. Puyuelo, & J. A. Rondal, *Manual de desenvolvimento e alterações da Linguagem na criança e no adulto* (pp. 87-120). Porto Alegre: Artmed.
- Ramos, D., & Salomão, N. R. (jan-mar de 2012). Interação Educadora-criança em creches públicas: estilos linguísticos. *Psicologia em Estudo*, 17 (1), pp. 15-25.

Rampaso, D. A., Doria, M. G., Oliveira, M. M., & Silva, G. T. (jul-ago de 2011). Tetro de fantoche como estratégia de ensino: relato da vivência. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 64 (4), 783-785.

Rebelo, A. C., & Vital, A. P. (2006). Desenvolvimento da Linguagem e Sinais de Alerta: Construção e Validação de um Folheto Informativo. *RE(habilitar) - Revista da ESSA*, 69-98.

Reichheld, F. (2003). The one number you need to grow. *Harvard business review*, 88 (12), pp. 46-54.

Rigolet, S. A. (2006). *Para um Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem - Linhas de orientação para crianças até 6 anos* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Rios, A. B. (2013). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica* (2.ª ed.). Viseu: Psicosoma.

Rodrigues, D., & Nogueira, J. (jan-abr de 2011). Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17 (1), pp. 3-20.

Rogers, C., Nulty, K., Betancourt, M. A., & DeThorne, L. (29 de junho de 2015). Causal effects on child language development: A review of studies in communication sciences and disorders. *Journal of Communication Disorders*, 1-13.

Rombert, J. (2013). *O gato comeu-te a língua?* Lisboa: A Esfera dos Livros.

Rong-Cheng, L., & Grech, H. (2010). Guidelines for Initial Education in Speech-Language Pathology (SLP). *Folia Phoniatr Logopaedica*, 15 (3), 478-479.

Roth, F., Paul, D., & Pierotti, A.-M. (2006). *Emergent Literacy: Early Reading and Writing Development*. Obtido em 12 de fevereiro de 2017, de American Speech-Language-Hearing Association (ASHA): <http://www.asha.org/public/speech/emergent-literacy/>

Rozados, H. F. (set-dez de 2015). O uso da técnica Delphi como alternativa metodológica para a área da Ciência da Informação. *Em questão*, 21 (3), 64-86.

- Santos, M. J. (06 de fevereiro de 2016). Literacia Emergente - Desenvolvimento de Competências Sociais e Comunicacionais em crianças e jovens com Deficiência Intelectual e Desenvolvimento. *EXEDRA - Revista Científica ESEC*, pp. 93-99.
- Scarpinelli, D., & Mattos, G. (maio de 2015). A importância de atividades lúdicas no desenvolvimento cognitivo de crianças na pré-escola de 3 a 6 anos. *Revista Científica Eletrônica de Psicologia*, 24 (1), 1-8.
- Schüller, E., Birnbaum, L., & Kröner, S. (2016). What Makes Elementary School Students Read in Their Leisure Time? Development of a Comprehensive Questionnaire. *Reading Research Quarterly*, 1-15.
- Scopel, R. R., Souza, V. C., & Lemos, S. A. (jul-ago de 2012). A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem: revisão de literatura. *Revista CEFAC*, pp. 732-741.
- Serapioni, M., & Matos, A. R. (2013). Participação em saúde: entre limites e desafios, rumos e estratégias. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 31 (1), 11-22.
- Share, D. (20 de abril de 2004). Knowing letter names and learning letter sounds: A causal connection. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 213–233.
- Shipley, K. G., & McAfee, J. G. (2016). *Assessment in Speech-Language Pathology: A Resource Manual* (5.<sup>a</sup> ed.). Boston: Cengage Learning.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, L. K., Labanca, L., Melo, E. M., & Costa-Guarisco, L. P. (nov-dez de 2014). Identificação dos distúrbios da linguagem na escola. *Revista CEFAC*, 16 (6), pp. 1972-1979.
- Simões, E., & Martins, M. A. (2009). Desenvolvimento de um programa de intervenção com uma criança com dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita. *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

Sim-Sim, I. (1998). *O desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica. *Actas do I Encontro Internacional do Ensino de Língua Portuguesa*. 9, pp. 11-118. Lisboa: Revista Exedra.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. (D.-G. d. Curricular, Ed.) Lisboa: Ministério da Educação.

Skarżyński, H., & Piotrowska, A. (1 de abril de 2012). Prevention of communication disorders – screening pre-school and school-age children for problems with hearing, vision and speech: European Consensus Statement. *Medical Science Monitor*, 18 (4), 17-21.

Snicket, L., & Klassen, J. (2014). *O Escuro*. Lisboa: Orfeu Negro.

Sousa, J., Costa, I., Mota, A., Lisboa, D., Quintas, P., Ferreira, S., & Fabela, S. (2015). *Necessidades Especiais de Educação - O Terapeuta da Fala em Contexto Escolar*. (D. – D.-G.-D. Socioeducativos, Ed.) Estoril: Direção-Geral da Educação.

Souza, J. M., & Veríssimo, M. R. (nov-dez de 2015). Desenvolvimento infantil: análise de um novo conceito. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 23 (6), pp. 1097-1104.

Souza, S., & Hübner, M. (2010). Efeitos de um jogo de tabuleiro educativo na aquisição de leitura e escrita. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 18 (2), 215-242.

Stephan, T. (2017). *Parent-Implemented Early Language Intervention: What Really Works?*. Obtido de The Hanen Centre: [www.hanen.org](http://www.hanen.org)

Takeuchi, N., Mori, T., Suzukamo, Y., & Izumi, S.-I. (9 de janeiro de 2017). Integration of Teaching Processes and Learning Assessment in the Prefrontal Cortex during a Video Game Teaching–learning Task. *Journal Frontiers in Psychology*, 7, 1-8.

Tessaro, J., & Jordão, A. M. (2 de agosto de 2007). *Discutindo a importância dos jogos e atividades em sala de aula*. Obtido de Psicologia.pt:  
[www.psicologia.pt/artigos/textos/A0356.pdf](http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0356.pdf)

The Hanen Centre. (abril de 2016). *ABC and Beyond™: Building Emergent Literacy in Early Childhood Settings*. Obtido de The Hanen Centre - Helping you help children communicate: <http://www.hanen.org/Guidebooks---DVDs/SLPs/ABC-and-Beyond.aspx>

Togashi, C., & Walter, C. F. (jul-set de 2016). As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22 (3), 351-366.

Tolstoi, A., & Sharkey, N. (2002). *O Nabo Gigante*. Lisboa: Livros Horizonte.

Toni, C. G., & Hecaveí, V. A. (set-dez de 2014). Relações entre práticas educativas parentais e rendimento acadêmico em crianças. *Psico-USF*, 19 (3), pp. 511-521.

Tullet, H. (2016). *Um Livro* (3.ª ed.). Lisboa, Portugal: Edicare.

Veleda, A., Soares, M. F., & César-Vaz, M. R. (mar de 2011). Fatores associados ao atraso no desenvolvimento em crianças, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 32 (1), pp. 79-85.

Verzolla, B. L., Isotani, S., & Perissinoto, J. (2012). Análise da narrativa oral de pré-escolares antes e após estimulação de linguagem. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 24 (1), 62-68.

Viana, F. L. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)* (2.ª ed.). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2014). *Falar, ler e escrever - propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.



Viana, F. L., Cruz, J., & Cadime, I. (2014a). "Ler" antes de ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita? Em F. L. Viana, & I. Ribeiro, *Falar, Ler e Escrever - Propostas integradoras para jardim de infância* (pp. 6-23). Carnaxide: Santillana.

Viana, F. L., Ribeiro, I., & Barrera, S. D. (2017). *DECOLE: Desenvolvendo Competências de Letramento Emergente: propostas integradoras para a pré-escola*. Porto Alegre: Penso.

Viana, F. L., Ribeiro, I., Baptista, A., Brandão, S., Costa, L., & Santos, S. (2014b). Falar, ler e escrever no jardim de infância. Como a investigação suporta a ação. Em F. L. Viana, & I. Ribeiro, *Falar, Ler e Escrever - Propostas integradoras para no jardim de infância* (pp. 44-77). Carnaxide: Santillana.

Vygotsky, L. (2008). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio d'Água.

Weikart, D. P., & Hohmann, M. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Weitzman, E., & Greenberg, J. (2010). *ABC and Beyond™: Building Emergent Literacy in Early Childhood Settings*. Toronto: The Hanen Centre.

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

Ximenes, M., & Martins, I. (2011). Perturbações do Desenvolvimento da Linguagem: bases biológicas e classificações. *Nascer e Crescer - Revista do Hospital de Crianças Maria Pia*, 20 (3), 173.

Zaki, M., Kandeil, D., Neely, A., & McColl-Kennedy, J. (outubro de 2016). The Fallacy of the Net Promoter Score: Customer Loyalty Predictive Model. *Cambridge Service Alliance*, pp. 1-25.

Zeppone, S. C., Volpon, L. C., & Ciampo, L. A. (2012). Monitoring of child development held in Brazil. *Revista Paulista de Pediatria*, 30 (4), 594 - 599.

Şen, Y., Kuleli, M., Uğurlu, Z., & Harun, Ö. (7 de outubro de 2014). Social Benefits of an English Learning Program for Young Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 874-879.

## ANEXOS

## ANEXO I

Folheto Informativo sobre o Desenvolvimento da Linguagem e Sinais de Alerta (Rebelo & Vital, 2006)

Idade	Compreensão	Produção	Sinais de Alerta
<b>0-6 (meses)</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Reage a sons <input checked="" type="checkbox"/> Dirige o olhar e/ou cabeça na direcção dos sons	<input checked="" type="checkbox"/> Choro diferenciado adequado às necessidades sentidas <input checked="" type="checkbox"/> Produz sons com «p» «m» quando sozinho ou em interacção	<input checked="" type="checkbox"/> Não reagir à estimulação sonora <input checked="" type="checkbox"/> Não sorrir e não estabelecer contacto ocular
<b>6-12 (meses)</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Reage ao seu nome <input checked="" type="checkbox"/> Aponta e dirige o olhar para objectos de uso comum nomeados pelo adulto <input checked="" type="checkbox"/> Compreende ordens simples (ex. dá, diz adeus, não)	<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,...)	<input checked="" type="checkbox"/> Deixar de produzir sons <input checked="" type="checkbox"/> Não reagir ao seu nome <input checked="" type="checkbox"/> Não reagir a sons familiares (ex. telefone, campainha, porta)
<b>12-18 (meses)</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Identifica objectos de uso comum <input checked="" type="checkbox"/> Compreende verbos de acções relacionados com a rotina diária	<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 acções do adulto	<input checked="" type="checkbox"/> Não usar palavras isoladas <input checked="" type="checkbox"/> Não reagir, olhando ou sorrindo quando brincam com ele
<b>18-24 (meses)</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Identifica objectos e respectivas imagens <input checked="" type="checkbox"/> Aponta algumas partes do corpo <input checked="" type="checkbox"/> Compreende perguntas simples (ex. Tens fome?)	<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	<input checked="" type="checkbox"/> Não compreender instruções simples <input checked="" type="checkbox"/> Ter vocabulário reduzido a 4 / 6 palavras
<b>24-36 (meses)</b>  2-3 anos	<input checked="" type="checkbox"/> Identifica imagens que expressam acção Identifica grande, pequeno e muito	<input checked="" type="checkbox"/> Nomeia e diz para que servem objectos 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	<input checked="" type="checkbox"/> Não combinar duas palavras para formar frases (ex. dá bola)

Idade	Compreensão	Produção	Sinais de Alerta
<b>36-48 (meses)</b> 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 <i>à frente e atrás/ dentro e fora</i>	<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 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
<b>48-60 (meses)</b> 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 correctamente 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
<b>60-72 (meses)</b> 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. <b>compras</b> , <b>borboleta</b> , <b>preto</b> ) 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 / repetir sílabas e palavras (gaguez)

## ANEXO II

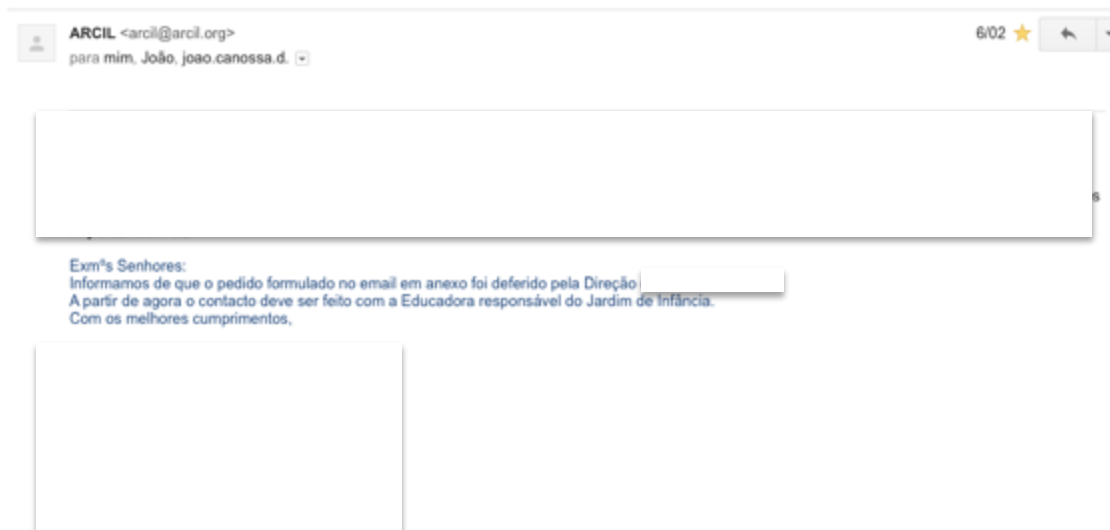
Comportamento fonológico na criança dos zero aos seis anos (Rios, 2013, p. 29)

Idade	Comportamento fonológico
<b>Nascimento</b>	- a criança manifesta “reação a variações acústicas relacionadas com a voz humana; reflexo de orientação e localização da fonte sonora; preferência pela voz humana” (Sim-Sim, 1998, p. 88)
<b>1 – 2 semanas</b>	- a criança já é capaz de distinguir a voz humana de outros sons (Sim-Sim, 1998, p. 88)
<b>6/8 semanas</b>	- o bebê é capaz de distinguir pares de palavras cuja única diferença reside no primeiro fonema, quer quanto ao ponto de articulação quer relativamente à presença/ausência de vibração das pregas vocais (Elliot, 1982, cit. por Sim-Sim, 1998, p. 85)
<b>1 – 2 meses</b>	- “o bebê já é capaz de distinguir sons na base do fonema” (Sim-Sim, 1998, p. 225) - “o choro (...) dá lugar (...) à produção de sons vocálicos e consonânticos que expressam bem-estar e prazer” (Sim-Sim <i>et al.</i> , 2008, p. 15)
<b>2 – 4 meses</b>	- a criança é capaz de distinguir entre vozes “masculina vs feminina, familiar vs desconhecida, amigável vs agreste” (Kaplan & Kaplan, 1971, cit. por Sim-Sim, 1998, p. 86)
<b>5 – 6 meses</b>	- a criança é capaz de identificar “padrões de entoação e ritmo” (Sim-Sim, 1998, p. 88) - “a criança manifesta bem-estar ou incomodidade através de padrões de entoação ou ritmo” (Menyuk, 1972, cit. por Sim-Sim, 1998, p. 86)
<b>6 meses</b>	- a criança “identifica padrões de entoação e ritmo, reagindo a perguntas, ordens ou manifestações entoacionais de carinho ou zanga” (Sim-Sim <i>et al.</i> , 2008, p. 14)
<b>9 – 13 meses</b>	- a criança é capaz de compreender “sequencias fonológicas em contexto” (Sim-Sim <i>et al.</i> , 1998, p. 88)
<b>1 ano</b>	- a criança “já compreende muitas sequencias fônicas (palavras e frases) em contexto” (Sim-Sim, 2008, p. 15)
<b>10 – 22 meses</b>	- a criança faz a “associação de sílabas sem significado a objetos” (Sim-Sim, 1998, p. 88)
<b>2 anos</b>	- “as produções fonológicas são razoavelmente inteligíveis pelo adulto” (Sim-Sim <i>et al.</i> , 2008, p. 16)

<b>2 anos e 6 meses</b>	- “já se verificam, nesta idade, comportamentos autocorretivos” (Sim-Sim, 1998, p. 226)
<b>3 anos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “(...) por volta dos 36 meses de idade o processo de desenvolvimento da discriminação está terminado. Após esta idade, começam a surgir indicadores da capacidade de manipulação dos sons da língua (..)” (Sim-Sim, 1998, p. 87).</li> <li>- “A partir desta idade, a criança identifica sequências sonoras passíveis de existirem na sua comunidade linguística a que pertence, corrigindo as sequências não permissíveis nessa língua para cadeias fonológicas possíveis (Sim-Sim, 1998, p. 225)</li> <li>- “embora muitos sons estejam ainda em processo de aquisição, a inteligibilidade do discurso é quase total” (Sim-Sim <i>et al.</i>, 2008, p. 16)</li> </ul>
<b>3 – 4 anos</b>	- “a criança já é capaz de discriminar os sons que pertencem, ou não, à sua língua materna (Sim-Sim, 1998, p. 78)
<b>3 anos e 6 meses – 6 anos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a criança manifesta “gosto por rimas” (Sim-Sim, 1998, p. 226)</li> <li>- a criança faz “deturpações voluntárias da fala (Sim-Sim, 1998, p. 226)</li> </ul>
<b>4 anos</b>	- através dos comportamentos fonológicos anteriormente descritos neste quadro, é possível afirmar que, aos 4 anos, “a criança já demonstra sensibilidade às regras fonológicas da língua” (Sim-Sim, 1998, p. 225)
<b>5 – 6 anos</b>	- “a criança atinge o nível e a qualidade de produção fónica de um adulto” (Sim-Sim <i>et al.</i> , 2008, p. 16)

## ANEXO III

Aprovação da realização do estudo – e-mail de resposta da IPPS





## APÊNDICES

# APÊNDICE I

## Questionário inicial de caracterização da amostra do estudo

CÓDIGO: \_\_\_\_\_

### CARACTERIZAÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR E CRIANÇA EM AVALIAÇÃO

#### Caracterização da Criança:

- 1) Idade: \_\_\_\_\_ anos \_\_\_\_\_ meses      2) Sexo: M \_\_\_\_\_ || F \_\_\_\_\_

#### Caracterização dos Pais:

- 3) Idade do pai: \_\_\_\_\_      4) Idade da mãe: \_\_\_\_\_  
5) Preencha com um "X", de acordo com as suas habilitações literárias:

NÍVEIS	Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) <sup>1</sup>	PAI	MÃE
Nível 0	< 2.º ciclo do ensino básico		
Nível 1	2.º ciclo do ensino básico [6.º ano]		
Nível 2	3.º ciclo do ensino básico, obtido no ensino regular ou por percursos de dupla certificação [9.º ano]		
Nível 3	Ensino secundário vocacionado para o prosseguimento de estudos a nível superior [12.º ano]		
Nível 4	Ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado para o prosseguimento de estudos a nível superior acrescido de estágio profissional – mínimo de seis meses		
Nível 5	Qualificação de nível pós-secundário não superior com créditos para o prosseguimento de estudos a nível superior		
Nível 6	Licenciatura		
Nível 7	Mestrado		
Nível 8	Doutoramento		

- 6) Profissão do pai: \_\_\_\_\_      7) Profissão da mãe: \_\_\_\_\_

#### Caracterização do agregado familiar

- 8) Número de irmãos: \_\_\_\_\_  
8.1. Idade dos irmãos (se aplicável): \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_.  
9) Tipo de agregado familiar (assinale com um "X"):  
\_\_\_\_\_ Nuclear [só pais e filho(s)];      \_\_\_\_\_ Monoparental [só pai/mãe com filho(s)];  
\_\_\_\_\_ Alargada [a família nuclear coabita com avós, tios, primos, ...];      \_\_\_\_\_ Reconstruída [existem filhos de relações anteriores na família nuclear]

#### Caracterização das eventuais dificuldades da criança

10) Preencha o quadro seguinte, de acordo com o seu educando <sup>(*)</sup> .	SIM	NÃO
O seu educando é ou já foi acompanhado em terapia da fala?		
O seu educando tem problemas na fala?		
O seu educando tem problemas de linguagem?		
O seu educando tem dificuldades em relacionar-se com os outros?		
O seu educando vê bem?		
O seu educando ouve bem?		
O seu educando tem alguma doença?		

(\*) – Pretende complementar com outras informações que considere pertinentes?

Obs.: \_\_\_\_\_

1- Segundo a Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho

## APÊNDICE II

Diário de bordo aplicado na investigação

OBSERVAÇÕES		DESCRIÇÃO
Postura das crianças	Participação	
	Comportamento	
Planeamento da sessão	Duração <i>(tempo por atividade)</i>	
	Atividades <i>(cumpridas integralmente)</i>	
	Materials	
Dificuldades observáveis	Crianças	
	<i>Orientador</i>	
Observações		

## APÊNDICE III

Guião de Entrevista à Educadora de Infância

### **GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – Educadora de Infância**

**Tema:** Promoção de Competências de Linguagem em Crianças com 5-6 anos de idade, sem Perturbação da Linguagem

**Objetivo Geral:** Recolher opinião da Educadora de Infância sobre o Programa de Promoção de Competências de Linguagem (PPCL)

*Aplicar este Guião de Entrevista à Educadora de Infância, após a reavaliação das crianças envolvidas no estudo.*

Blocos temáticos	Objetivos Específicos	Exemplos de questões a colocar	Ações a desenvolver/Tópicos
A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"><li>- Legitimar a entrevista</li><li>- Motivar o entrevistado</li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>- Explicar a importância da entrevista para a realização do trabalho em questão;</li><li>- Assegurar o carácter confidencial da informação prestada;</li><li>- Solicitar permissão para gravar a entrevista.</li></ul>

Blocos temáticos	Objetivos Específicos	Exemplos de questões a colocar	Ações a desenvolver/Tópicos
B – Orientações Curriculares do Pré-escolar	- Recolher opinião em relação à articulação entre o PPCL e as Orientações Curriculares para a Idade Pré-escolar.	<b>1.</b> Considera que o Programa de Promoção de Competências de Linguagem foi ao encontro dos objetivos estabelecidos nas Orientações Curriculares para a Idade Pré-escolar? Fundamente a sua resposta.	Explorar a iniciativa da entrevistada, através de casos concretos.
C – Intercâmbio entre Educador de Infância e Terapeuta da Fala	- Identificar propostas de ações de articulação entre o Educador de Infância e o Terapeuta da Fala.	<b>2.</b> Após a aplicação do PPCL, que propostas deixa para que haja, cada vez mais, uma boa articulação pedagógica entre o Educador de Infância e o Terapeuta da Fala?	Explorar a iniciativa da entrevistada, solicitando exemplos.
D – Programa de Estimulação	- Caracterizar o PPCL, segundo as opiniões da entrevistada;  - Identificar os aspetos positivos e negativos do programa;  - Comentar a participação das crianças e encarregados de educação no programa;	<b>3.</b> Que palavras selecionaria para caracterizar o PPCL?  <b>4.</b> O envolvimento das crianças que estiveram no grupo experimental correspondeu às suas expectativas? Fundamente a sua resposta.  <b>5.</b> E em relação aos Encarregados de educação, que tipo de feedback obteve em relação ao programa?	Referir as palavras inicialmente apresentadas, na primeira entrevista;  Compreender a repercussão do programa nas atividades a desenvolver futuramente.

	- Identificar consequências futuras, após a aplicação do PPCL.	<p><b>6.</b> Neste momento, o que é que gostaria de destacar neste programa como “o mais positivo”?</p> <p><b>7.</b> E o que é que poderia ser reformulado?</p>	
E – Finalização	- Recolher informações pertinentes que ainda não tenham sido abordadas, no contexto de entrevista.	<b>8.</b> Para finalizar, há mais algum aspeto que gostaria de referir relativamente a esta temática?	<p>- Agradecer a disponibilidade e a participação;</p> <p>- Disponibilizar a gravação e a transcrição ao entrevistado.</p>

## APÊNDICE IV

Pedido de autorização para a realização da investigação na IPSS



Exmo. Sr. |

Sua referência

Sua Comunicação

Nossa Referência  
127/2017

Data  
2017.02.02

**ASSUNTO: Pedido de autorização para realização da investigação |**

Exmo Senhor

Vimos por este meio solicitar a melhor atenção de V. Exa. ao pedido expresso em anexo, pelo N/ colaborador  
Tiago Rodrigues.

Disponíveis para qualquer esclarecimento adicional, apresento os melhores cumprimentos

Diretor Executivo de Gestão

Luís Lopes

[redacted], 1 de fevereiro de 2017

Exmos. Senhores da Mesa Administrativa da [redacted]

**Assunto:** Pedido de autorização para realização da Investigação *Promoção de Competências de Linguagem em Crianças com 5-6 anos de idade, sem Perturbação da Linguagem*

O meu nome é Tiago Rodrigues, sou terapeuta da fala e, neste momento, estou a desenvolver uma dissertação, no âmbito do Curso de Mestrado em Comunicação Acessível do Instituto Politécnico de Leiria, sob a orientação da Professora Doutora Catarina Mangas e coorientação do Mestre João Canossa Dias.

O desenvolvimento de projetos de prevenção de Perturbações da Linguagem (PL) surge como uma mais valia no sistema educativo, articulando a saúde com ações pedagógicas. Da experiência registada em outros países, nomeadamente no Reino Unido ou nos Estados Unidos da América, podemos comprovar a eficácia que as ações de prevenção têm em diferentes níveis – educativo, económico, social, entre outros.

Nesta linha de pensamento, o estudo que se pretende realizar contempla como objetivo geral “criar e implementar um Programa de Promoção de Competências da Linguagem (PPCL) para crianças com 5-6 anos, sem PL, de forma a analisar a sua potencial influência nas competências linguísticas”. Este Programa será composto por 10 sessões de estimulação, previamente definidas. Para tal, serão necessários registos vídeo, de forma a melhorar o detalhe da observação. Relativamente aos procedimentos, primeiramente será enviado aos Encarregados de educação um consentimento livre e informado; após a autorização dos mesmos, as crianças serão sujeitas a avaliação formal em terapia da fala, de forma a comparar os dados iniciais com os resultados obtidos após a aplicação do PPCL. Para além destas avaliações, será ainda realizada uma entrevista à Educadora de Infância das crianças estimuladas.

Tendo em conta a informação supracitada, venho agora solicitar a V. Ex.<sup>a</sup> a colaboração e autorização para a implementação do respetivo programa, no Jardim de Infância das vossas instalações. Esta colaboração é fundamental para a redação da dissertação de mestrado, surgindo ainda como um contributo para o desenvolvimento científico no âmbito da investigação em Terapia da Fala.



Na sequência desta informação, informa-se que salvaguardar-se-ão todos os direitos de confidencialidade, anonimato e participação voluntária no estudo.

Agradeço, desta forma, a colaboração e autorização da Instituição para a realização deste Projeto de investigação.

Encontro-me ao dispor para qualquer esclarecimento adicional e, eventualmente, para o agendamento de uma reunião presencial.

 tf.tiagoac.rodrigues@gmail.com



Cordiais cumprimentos,

Tiago Rodrigues

## APÊNDICE V

Consentimento Informado entregue aos Encarregados de Educação

### **CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO**

*Este documento tem como objetivo fornecer-lhe a informação de que depende o seu consentimento para a participação voluntária nesta investigação. O presente documento é um requisito necessário para essa participação. Solicita-se que o leia, coloque as suas dúvidas a quem lho apresentar e, caso deseje participar, assine o consentimento informado. Leve o tempo que considerar necessário para examinar o presente documento.*

**Título do estudo:** *Prevenção de Patologias da Comunicação e Linguagem em crianças de idade pré-escolar*

Tiago Rodrigues, terapeuta da fala e estudante do Curso de Mestrado em Comunicação Acessível da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, encontra-se a desenvolver um estudo no âmbito da *Prevenção de Patologias da Comunicação e Linguagem*, sob a orientação da Professora Doutora Catarina Mangas e coorientação do Mestre João Canossa Dias.

O estudo tem como objetivos - *Criar um Programa de Promoção de Competências de Linguagem (PPCL) para crianças dos 5 aos 6 anos de idade, sem patologia da linguagem; validar o PPCL para crianças dos 5 aos 6 anos de idade, sem patologia da linguagem; analisar a potencial influência do PPCL nas competências linguísticas das crianças dos 5 aos 6 anos de idade, sem patologia da linguagem.* Este Programa é composto por 10 sessões de estimulação, previamente definidas. Numa primeira fase, há a seleção aleatória de 12 crianças, cujos Encarregados de Educação autorizem este consentimento informado, que serão sujeitas a uma avaliação formal em Terapia da fala. Numa segunda fase, deste grupo serão selecionadas seis crianças, que participarão no Programa supramencionado, sendo as outras seis crianças parte integrante do grupo de controlo.

Ao longo da aplicação do Programa será necessário filmar a participação das crianças, de forma a perceber, com detalhe, o envolvimento das mesmas nas atividades.

Posteriormente, para além da análise dos registos vídeo, as crianças serão sujeitas a uma reavaliação, de forma a perceber a evolução das competências após a aplicação do respetivo Programa, sendo comparados os resultados com as crianças do grupo de controlo.

A participação do seu educando no estudo é voluntária, pelo que em qualquer momento pode

interromper a mesma, sem qualquer tipo de prejuízo. Caso necessite de algum esclarecimento adicional não hesite em contactar.

Obrigada pela sua colaboração.

O investigador,

Tiago Rodrigues

✉ tf.tiagoac.rodrigues@gmail.com

☎ 912893389 / 968851667

-----

Declaro ter lido e compreendido este documento. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer momento, recusar a participação do meu educando neste estudo, sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, **aceito / não aceito** (\*) que o meu educando participe neste estudo, permitindo a utilização dos dados, para fins científicos e de divulgação do projeto, uma vez que estão garantidos pelo investigador o anonimato e a confidencialidade dos mesmos.

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Assinatura do Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

(\*) Riscar o que não interessa

## APÊNDICE VI

Consentimento Informado entregue à Educadora de Infância

### **CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO**

*Este documento tem como objetivo fornecer-lhe a informação de que depende o seu consentimento para a participação voluntária nesta investigação. O presente documento é um requisito necessário para essa participação. Solicita-se que o leia, coloque as suas dúvidas a quem lho apresentar e, caso deseje participar, assine o consentimento informado. Leve o tempo que considerar necessário para examinar o presente documento.*

**Título do estudo:** *Prevenção de Patologias da Comunicação e Linguagem em crianças de idade pré-escolar*

Tiago Rodrigues, terapeuta da fala e estudante do Curso de Mestrado em Comunicação Acessível da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, encontra-se a desenvolver um estudo no âmbito da *Prevenção de Patologias da Comunicação e Linguagem*, sob a orientação da Professora Doutora Catarina Mangas e coorientação do Mestre João Canossa Dias.

O estudo tem como objetivos - *Criar um Programa de Promoção de Competências de Linguagem (PPCL) para crianças dos 5 aos 6 anos de idade, sem patologia da linguagem; validar o PPCL para crianças dos 5 aos 6 anos de idade, sem patologia da linguagem; analisar a potencial influência do PPCL nas competências linguísticas das crianças dos 5 aos 6 anos de idade, sem patologia da linguagem.* Este Programa é composto por 10 sessões de estimulação, previamente definidas. Numa primeira fase, há a seleção aleatória de 12 crianças, cujos Encarregados de Educação autorizem este consentimento informado, que serão sujeitas a uma avaliação formal em Terapia da fala. Numa segunda fase, deste grupo serão selecionadas seis crianças, que participarão no Programa supramencionado, sendo as outras seis crianças parte integrante do grupo de controlo.

Neste processo de investigação, será essencial a participação de V. Exma. numa entrevista após a aplicação do PPCL, de forma a registar as suas opiniões em relação a

temáticas relacionadas com a educação infantil e o desenvolvimento de ações que visem a prevenção e promoção de competências linguísticas.

A sua participação é voluntária, pelo que em qualquer momento pode interromper a mesma, sem qualquer tipo de prejuízo. Caso necessite de algum esclarecimento adicional não hesite em contactar.

Obrigada pela sua colaboração.

O investigador,

Tiago Rodrigues

✉ tf.tiagoac.rodrigues@gmail.com

☎ 912893389 / 968851667

---

Declaro ter lido e compreendido este documento. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer momento, recusar participar, sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, **aceito / não aceito** (\*) participar neste estudo, permitindo a utilização dos dados, para fins científicos e de divulgação do projeto, uma vez que estão garantidos pelo investigador o anonimato e a confidencialidade dos mesmos.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

(\*) Riscar o que não interessa

## APÊNDICE VII

Primeira proposta do Programa de Promoção de Competências de Linguagem

### **Programa de Prevenção de patologias da Comunicação e Linguagem em idade pré-escolar**

O presente Programa visa a Prevenção de patologias da Comunicação e Linguagem em idade pré-escolar, sendo projetado para a faixa etária dos 5-6 anos de idade. Assim, preconiza-se que este Programa seja aplicado em contexto de jardim de infância, a um grupo de crianças sem patologia; É constituído por 10 sessões, com a duração média de 60 minutos, estando a aplicação à responsabilidade de um profissional de educação, que reconheça as áreas de desenvolvimento infantil – o *Orientador das sessões*. Como tal, este atua como um agente motivador para a espontaneidade e participação organizada das crianças.

Desta forma, o Programa engloba as seguintes dimensões: Vocabulário, Estrutura Gramatical, Consciência Fonológica, Conhecimento da Escrita, Compreensão da Linguagem, Conversação e a Narrativa. Como materiais pedagógicos, optou-se por utilizar vários meios de estimulação: Fantoches, livros, as *TIC*, jogos de tabuleiro e puzzles, o jogo simbólico, atividades plásticas e a música. Cada uma das sessões terá um tema associado e será constituída por três atividades cada. No final das sessões, as crianças serão convidadas a avaliar cada uma das atividades, mediante o gosto que manifestaram pelas mesmas.

Esta proposta de atividades tem em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (2016), tendo sido seguidas linhas de base de bibliografia de referência na área da educação pré-escolar: orientações de Whitehurst & Lonigan (1998) sobre Literacia emergente, Programas de Intervenção do ICan<sup>®</sup>, Programa ABC and Beyond<sup>®</sup> – *The Hanen Centre*, e Programa Falar, Ler e Escrever no Jardim de Infância (Viana & Ribeiro, 2014).

Sessão 1	Tema: Cores	Data: __/__/____
Sessão 2	Tema: Supermercado	Data: __/__/____
Sessão 3	Tema: Rotinas do dia-a-dia	Data: __/__/____
Sessão 4	Tema: Os objetos	Data: __/__/____
Sessão 5	Tema: A Quinta	Data: __/__/____
Sessão 6	Tema: Opiniões	Data: __/__/____
Sessão 7	Tema: Os medos	Data: __/__/____
Sessão 8	Tema: As palavras	Data: __/__/____
Sessão 9	Tema: Atitudes	Data: __/__/____
Sessão 10	Tema: O Tempo	Data: __/__/____

## Registo de sessão

<b>Sessão 1</b>	Tema: <i>Cores</i>	Data: ____/____/____
<b>Responsável</b>	Tiago Rodrigues	
<b>Local:</b> _____  <b>Contexto:</b> Pré-escolar  <b>Estrutura da Sessão:</b> Horizontal		
<b>Materiais:</b>  ★ <b>A1.</b> Fantoques de dedo (animais domésticos e selvagens) [12]; ★ <b>A2.</b> Fotografias com locais [5]; ★ <b>A3.</b> Livro – Tullet, H. (2016). <i>Um Livro</i> (3.ª ed.). Lisboa, Portugal: Edicare.; ★ <b>A3.</b> Círculos de plástico vermelhos, amarelos e azuis; ★ <b>A3.</b> Cartões com sequências de cores; ★ <b>A3.</b> Tablet; ★ <b>A3.</b> Miniaturas de cadeiras e carrinhos de madeira; ★ <b>A3.</b> Tecido opaco (para tapar os objetos); ★ <b>A3.</b> Piano. ★ <b>Avaliação:</b> 1 copo colorido e 3 transparentes, 1 recipiente com esferas e 1 pequena concha de plástico.		<b>Estratégias:</b>  ○ Apontar; ○ Clarificação; ○ <i>Debloking</i> ; ○ Encorajar a iniciativa e os esforços da criança; ○ Espera estruturada; ○ Extensão; ○ Feedback corretivo; ○ Gestos simultaneamente à fala; ○ Imitação; ○ Modelagem; ○ Moldagem; ○ Perguntas orientadoras da narrativa; ○ <i>Prompting</i> ; ○ Recurso à música; ○ Reforço positivo do tipo social; ○ Repetição; ○ Seguir a iniciativa da criança.
<b>Atividades</b>	<b>Planeamento</b>	<b>Propostas</b>
<b>Atividade 1</b>  <i>Apresentação</i>	<b>I. Solicitar a apresentação com o Nome, idade e fruta preferida.</b> Ex.: “O meu nome é Tiago, tenho 5 anos e a minha fruta preferida é o melão.” <b>Questionar:</b> 1) “Porque é que gostas tanto dessa fruta?”;	O responsável pela aplicação do programa deverá iniciar a sessão, apresentando-se segundo o modelo indicado. Depois, deverá motivar as crianças a seguirem a mesma estrutura. Será importante lembrar as crianças que terão de memorizar as informações verbalizadas, uma vez que, na atividade



<p><b>Duração:</b></p> <p>15 minutos</p>	<p>2) “E essa fruta é de que cor?”.</p> <p><b>II. Realizar novamente a apresentação, utilizando um fantoche de dedo à escolha.</b> Contudo, cada criança deverá apresentar o colega do lado, utilizando o fantoche.</p> <p>Ex.: “Este menino chama-se Tiago, tem 5 anos e gosta muito de comer melão.”</p> <p><b>Questionar:</b></p> <p>3) “Porque é que escolheste esse animal?”;</p> <p>4) “E essa animal é de que cor?”.</p>	<p>seguinte, o grupo terá de apresentar o colega, dizendo a fruta preferida.</p> <p>O <i>Orientador</i> deverá dar o reforço positivo a cada uma das crianças, motivando a participação individual. É ainda importante provocar o discurso da criança e seguir a iniciativa da mesma, mediante a resposta apresentada.</p> <p>Os fantoches têm a forma de <i>animais domésticos e selvagens</i>. O <i>Orientador</i> convida cada criança a escolher um fantoche e questiona a sua opção. Nesta segunda atividade o <i>Orientador</i> também deverá dar o modelo, motivando as crianças ao <i>Jogo simbólico</i>, seguindo o seguinte exemplo: se o <i>Orientador</i> escolher o <i>fantoche do leão</i>, deverá realizar a apresentação da criança que se encontra à sua direita, utilizando uma voz forte e gesticulando, “como se fosse um leão”.</p>
<p><b>Atividade 2</b></p> <p><i>As minhas brincadeiras</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>10 minutos</p>	<p><b>I. Conversar sobre as brincadeiras preferidas.</b></p> <p><b>Questionar:</b></p> <p>1) “Vocês gostam de brincar? Então e tu, o que é que brincas em <u>casa</u>?”</p> <p>2) “E na <u>escola</u>, gostas de brincar a quê?”</p> <p>3) “E já foste à <u>praia</u>? Então o que é que podemos fazer na praia?”</p> <p>4) “E na neve... quem é que já foi à neve? Que brincadeiras podemos fazer na <u>montanha</u>?”</p> <p>5) “Então e quando está a chover na <u>rua</u>... Como é que nós podemos brincar?”</p>	<p>Seguidamente, o <i>Orientador</i> deverá explicar, genericamente, o que será realizado ao longo das 10 sessões – é importante que a promoção de um bom ambiente de debate. De seguida, dá-se continuidade à atividade anterior, dizendo que <i>quer conhecer melhor cada uma das crianças e saber aquilo que elas gostam mais de fazer</i>. Entre cada questão, o <i>Orientador</i> deverá mostrar uma fotografia do <u>local associado</u>.</p> <p>Será importante contextualizar as questões, em casos de dúvidas. Por exemplo, poderão existir crianças que ainda não tenham ido à neve; Portanto, cabe ao <i>Orientador</i> explicar o que se poderá encontrar nesse contexto, convidando-as a intervir.</p>
<p><b>Atividade 3</b></p> <p><i>Boas leituras:</i></p> <p>“Um livro®”</p>	<p><b>I. Fazer a apresentação do livro “Um Livro”, da Edicare Editora (Tullet, 2016).</b></p> <p><b>Questionar:</b></p> <p>1) “Quem é que já conhece esta história?”;</p> <p>2) “Olhando para a capa, acham que a história fala sobre o quê?”;</p>	<p>O <i>Orientador</i> deverá apresentar o <i>livro</i> e o <i>autor</i>, pedindo opinião às crianças sobre a capa e sobre aquilo que elas julgam que vai acontecer na história. Na apresentação, será importante contextualizar que o autor é francês (<i>vive em França, noutra país</i>) e que gosta de fazer livros divertidos para crianças – explicar o que é um <i>livro brinquedo</i>. A leitura</p>

<p><b>Duração:</b></p> <p>15 minutos</p> <p>+</p> <p>10 minutos</p> <p>+</p> <p>10 minutos</p> <p>=</p> <p>[35 minutos]</p>	<p>3) “E vocês sabem o que é um livro brinquedo? (...) Então eu vou explicar”;</p> <p><b>II. Desenvolver a memória visual e auditiva.</b></p> <p>1) Retomar às páginas 31-32 e relembrar a sequência modelo “<i>vermelho-amarelo-azul</i>”. Seguidamente, fazer diferentes sequências, mediante os cartões da atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. “vermelho, azul, amarelo”;</li> <li>b. “azul, amarelo, vermelho”;</li> <li>c. “vermelho, amarelo, azul”;</li> <li>d. “amarelo, azul, vermelho”.</li> </ul> <p>2) Terminar as dinâmicas do <i>livro</i>, com atividades de memória auditiva – o <i>Orientador</i> deverá realizar diferentes sequências de cores, utilizando as <i>miniaturas</i> e o <i>tecido</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. “azul, vermelho, amarelo”;</li> <li>b. “amarelo, vermelho, azul”;</li> <li>c. “vermelho, azul, amarelo, vermelho”;</li> <li>d. “vermelho, amarelo, azul, vermelho”;</li> <li>e. “amarelo, vermelho, amarelo, azul”.</li> </ul> <p><b>III. Cantar a canção</b> “<i>Com a prenda do padrinho</i>”.</p> <p><b>Questionar:</b></p> <p>1) “<i>Quem é que já conhece esta música? Se conhecerem, cantem comigo, para ajudar o grupo a aprender</i>”.</p> <p><b>Refrão:</b> “<i>Com a prenda do padrinho, seis lápis agora, eu tenho: verde, amarelo,</i></p>	<p>do livro deverá seguir as dinâmicas propostas pelo autor. No final, o <i>Orientador</i> deverá perguntar se gostaram da leitura em grupo.</p> <p>Lembrando a dinâmica das sequências de cores das páginas mencionadas, o <i>Orientador</i> deverá convidar as crianças a utilizar os círculos coloridos para reproduzir as sequências por ele apresentadas. Deverá explicar que, após o exemplo, as crianças terão de tomar atenção à imagem e memorizar cada sequência, no tempo previamente estabelecido. A sequência modelo deverá ser “copiada” sem limite de tempo. Seguidamente, deverá apresentar, gradualmente, quatro cartões com sequências de círculos coloridos.</p> <p>Dar, progressivamente, menos tempo para memorizar a sequência – recorrer ao <i>Tablet</i> para cronometrar (10 seg. – 8 seg. – 6 seg. – 4 seg.).</p> <p>Na última proposta, o <i>Orientador</i> deverá trabalhar a memória auditiva, realizando sequências de cores com as <i>miniaturas</i>; Estas deverão ser previamente tapadas pelo <i>tecido</i> e verbalizadas pausadamente. Só depois de terminar a sequência é que as crianças poderão reproduzir a sequência, com recurso aos <i>círculos</i>. Antes iniciar a atividades, o <i>Orientador</i> deverá exemplificar com a sequência modelo “<i>vermelho-amarelo-azul</i>”.</p> <p>Terminar a sessão, cantando a música que se segue, utilizando o acompanhamento instrumental do <i>piano</i>.</p>
---	---	--

	<p><i>azul clarinho, vermelho, preto e castanho.”</i></p>							
<b>Avaliação</b>	<p>Solicitar às crianças que avaliem a sessão: primeiramente, a sessão na sua globalidade e, posteriormente, a atividade que gostaram mais. Para tal, serão utilizados recipientes – quantas mais bolas as crianças colocarem no recipiente, maior será o seu grau de satisfação.</p>							
<b>Dimensões do Programa</b>	Vocabulário	Estrutura Gramatical	Consciência Fonológica	Conhecimento da Escrita	Compreensão da Linguagem	Conversação	Narrativa	
Áreas estimuladas	X	X			X	X	X	

## Registo de sessão

<b>Sessão 2</b>	Tema: <i>Supermercado</i>	Data: ____/____/____
<b>Responsável</b>	Tiago Rodrigues	
<b>Local:</b> ____ <b>Contexto:</b> Pré-escolar <b>Estrutura da Sessão:</b> Horizontal		
<b>Materiais:</b> ★ <b>A1.</b> Recipientes (gavetas) com imagens representativas dos diferentes setores do supermercado; ★ <b>A1.</b> Saco com 36 pictogramas; ★ <b>A2.</b> Cartões com <i>listas de compras</i> (pictogramas ARASAAC® + palavra escrita associada); ★ <b>A2.</b> Cesto das compras; ★ <b>A3.</b> Fotografias com situações reais; ★ <b>Avaliação:</b> 1 copo colorido e 3 transparentes, 1 recipiente com esferas e 1 pequena concha de plástico.		<b>Estratégias:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Apontar;</li> <li>○ Articulação exagerada;</li> <li>○ Clarificação;</li> <li>○ <i>Debloking</i>;</li> <li>○ Encorajar a iniciativa e os esforços da criança;</li> <li>○ Erro propositado;</li> <li>○ Espera estruturada;</li> <li>○ Extensão;</li> <li>○ Feedback corretivo;</li> <li>○ Gestos simultaneamente à fala;</li> <li>○ Imitação;</li> <li>○ Modelagem;</li> <li>○ Moldagem;</li> <li>○ Pistas/ajudas Silábicas;</li> <li>○ <i>Prompting</i>;</li> <li>○ Reforço positivo do tipo social;</li> <li>○ Repetição;</li> <li>○ Seguir a iniciativa da criança.</li> </ul>
<b>Atividades</b>	<b>Planeamento</b>	<b>Propostas</b>
<b>Atividade 1</b>  <i>Vamos às compras</i>	<b>I. Expandir o léxico ativo das crianças.</b> Trabalhar com as crianças diferentes categorias semânticas, mediante os seguintes setores do supermercado: <b>a)</b> Frutaria e vegetais; <b>b)</b> Peixaria; <b>c)</b> Talho;	O <i>Orientador</i> deverá apresentar a temática da sessão e enquadrar as atividades como se as crianças fossem ao supermercado. Primeiro, apresentará as oito categorias e associará cada uma das imagens representativas dos setores do supermercado ao respetivo recipiente. Posteriormente, convidará cada uma das

<p><b>Duração:</b></p> <p>25 minutos</p>	<p><b>d)</b> Padaria e pastelaria;  <b>e)</b> Mercearia;  <b>f)</b> Bebidas;  <b>g)</b> Higiene;  <b>h)</b> Material escolar.</p> <p>As crianças deverão nomear os cartões retirados e coloca-los na categoria correta.</p>	<p>crianças a retirarem 6 cartões de um saco e a associar os cartões às categorias semânticas.</p> <p>Segue-se a lista das 36 imagens:</p> <p>(6) <b>Frutaria e vegetais</b> – banana, maçã, laranja, cenoura, batata, pimentão;</p> <p>(4) <b>Peixaria</b> – bacalhau, salmão, lula, camarão;</p> <p>(5) <b>Talho</b> – bife, frango, salsicha, hambúrguer, espetada;</p> <p>(4) <b>Padaria e pastelaria</b> – pão, broa, pastel, bolo;</p> <p>(4) <b>Mercearia</b> – arroz, massa, açúcar, azeite;</p> <p>(4) <b>Bebidas</b> – água, sumo, vinho, leite;</p> <p>(5) <b>Higiene</b> – champô, pasta dos dentes, sabonete, detergente para a louça, detergente para a roupa;</p> <p>(4) <b>Material escolar</b> – lápis, borracha, caderno, mochila.</p> <p>O <i>Orientador</i> deverá aproveitar as iniciativas das crianças e explorar os tópicos de conversa relacionados com o contexto do supermercado.</p>
<p><b>Atividade 2</b></p> <p><i>Vamos brincar com os sons</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>15 minutos</p>	<p><b>I. Categorizar as palavras mediante as rimas</b></p> <p>Serão apresentadas várias “<i>listas de compras</i>”. As crianças deverão selecionar aleatoriamente uma das listas e analisar o documento. Cada lista possui instruções para selecionar os alimentos, de acordo com a rima de outra palavra. A criança terá de colocar no <i>cesto das compras</i> as imagens (usadas na atividade 1) que rimem com as palavras dos documentos selecionados.</p> <p><b>Exemplo:</b></p>	<p>Primeiro, é necessário o <i>Orientador</i> apresentar o exemplo, de forma a garantir que todas as crianças compreendem o conceito de rima – poderá solicitar que as crianças deem ainda mais exemplos de palavras que terminem em “<i>ão</i>”.</p> <p>Seguidamente, o <i>Orientador</i> irá pegar em quatro palavras da atividade anterior e trabalhar a evocação de rimas, em grupo:</p> <p><i>Batata</i> – pirata; <i>Lula</i> – mula;</p> <p><i>Salsicha</i> – ficha; <i>Bolo</i> – golo.</p> <p>Por último, serão dadas as seguintes opções de “<i>listas de compras</i>”:</p> <p><b>a)</b> <b>Bifana</b> – banana; <b>Canja</b> – laranja; <b>Vassoura</b> – cenoura; <b>Feijão</b> – pimentão;</p>

	<p>“Olhem, saiu-me uma lista com um melão. Tenho de procurar um alimento que rime com “melão”, por isso, tem de terminar em “ão”. Então pode ser o “pão”, o “pimentão”, ou ainda o “camarão”, porque todos terminam em “ão”. Agora são vocês a jogar.”</p>	<p><b>b) Chourição</b> – salmão; <b>Grão</b> – camarão; <b>c) Morango</b> – frango; <b>Marmelada</b> – espetada; <b>d) Requeijão</b> – pão; <b>Mel</b> – pastel; <b>e) Passa</b> – massa; <b>f) Azeite</b> –leite; <b>g) Rabanete</b> – sabonete; <b>h) Bolacha</b> – borracha; <b>Chila</b> – mochila.</p>					
<p><b>Atividade 3</b></p> <p><i>Os cuidados no supermercado</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>20 minutos</p>	<p><b>I. Refletir sobre diferentes situações que poderão ocorrer num supermercado.</b></p> <p>Promover o diálogo sobre diferentes situações que podem acontecer no contexto do supermercado, de acordo com os seguintes tópicos:</p> <p><b>Questionar:</b></p> <p>1) “Vocês já se perderam alguma vez no supermercado? E o que é que aconteceu? E depois o que fizeste”;</p> <p>“Olhando para a capa, acham que a história fala sobre</p> <p>quem, quanto, qual, o que, como, onde, porque?</p>	<p>O <i>Orientador</i> deverá colocar várias questões às crianças, de forma a promover a partilha de ideia sobre o tema, trabalhando assim a inferência. Caso as situações apresentadas ainda não tenham sido vivenciadas pelas crianças, o <i>Orientador</i> deverá apresentar a fotografia da situação e promover a reflexão. Deverá questionar o que deverão fazer em cada situação.</p> <p>Segue-se a lista de situações:</p> <p><b>a)</b> Criança perdida no supermercado – pedir orientações ao polícia ou ao empregado do supermercado; <b>b)</b> Pegar em objetos pesados – pedir ajuda aos adultos; <b>c)</b> Fazer um pedido na charcutaria – pedir “por favor” e dizer “obrigado”; <b>d)</b> Bater com o carrinho noutra pessoa – pedir “desculpa” ou “com licença”; <b>e)</b> Esperar na fila – saber <i>esperar</i> pela vez; <b>f)</b> “Fazer birras” – comprar o necessário.</p>					
<p><b>Avaliação</b></p>	<p>Solicitar às crianças que avaliem a sessão: primeiramente, a sessão na sua globalidade e, posteriormente, a atividade que gostaram mais. Para tal, serão utilizados recipientes – quantas mais bolas as crianças colocarem no recipiente, maior será o seu grau de satisfação.</p>						
<p><b>Dimensões do Programa</b></p>	<p>Vocabulário</p>	<p>Estrutura Gramatical</p>	<p>Consciência Fonológica</p>	<p>Conhecimento da Escrita</p>	<p>Compreensão da Linguagem</p>	<p>Conversação</p>	<p>Narrativa</p>
<p>Áreas estimuladas</p>	<p>X</p>		<p>X</p>		<p>X</p>	<p>X</p>	

## Registo de sessão

<b>Sessão 3</b>	Tema: <i>As rotinas do dia-a-dia</i>	Data: ____/____/____
<b>Responsável</b>	Tiago Rodrigues	
<b>Local:</b> ____  <b>Contexto:</b> Pré-escolar  <b>Estrutura da Sessão:</b> Horizontal		
<b>Materiais:</b>  ★ A1. Livro – Beaumont, É., & Michelet, S. (2002). <i>O Dia-a-Dia dos Pequeninos</i> ®. Lisboa: Fleurus.; ★ A1. Cartões com sequências da história; ★ A2. Computador (apresentação PowerPoint®); ★ A2. Projetor; ★ A3. Vendas para os olhos; ★ Avaliação: 1 copo colorido e 3 transparentes, 1 recipiente com esferas e 1 pequena concha de plástico.		<b>Estratégias:</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Apontar;</li> <li>○ Clarificação;</li> <li>○ <i>Debloking</i>;</li> <li>○ Dramatização;</li> <li>○ Encorajar a iniciativa e os esforços da criança;</li> <li>○ Espera estruturada;</li> <li>○ Extensão;</li> <li>○ <i>Feedback</i> corretivo;</li> <li>○ Gestos simultaneamente à fala;</li> <li>○ Imitação;</li> <li>○ Modelagem;</li> <li>○ Moldagem;</li> <li>○ Perguntas orientadoras da narrativa;</li> <li>○ <i>Prompting</i>;</li> <li>○ Reforço positivo do tipo social;</li> <li>○ Repetição;</li> <li>○ Seguir a iniciativa da criança.</li> </ul>
<b>Atividades</b>	<b>Planeamento</b>	<b>Propostas</b>
<b>Atividade 1</b>  <i>Boas leituras: O Dia-a-Dia dos pequenitos</i> ®	<b>I. Dramatizar a história do dia-a-dia</b> O Orientador deverá promover a leitura dramatizada de cada uma das cenas: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Acordar</i>;</li> <li>2. <i>Higiene pessoal</i>;</li> <li>3. <i>Vestir</i>;</li> <li>4. <i>Tomar o pequeno-almoço</i>;</li> </ol>	O Orientador deverá convidar o grupo de crianças a dramatizar o diálogo de cada cena do livro <i>O Dia-a-Dia dos pequenitos</i> (Beaumont & Michelet, 2002). Solicitará às crianças para identificarem as personagens e, voluntariamente, irão alternando as personagens, em cada uma das cenas. O Orientador iniciará a narração espontânea da

<p><b>Duração:</b></p> <p>15 minutos</p> <p>+</p> <p>10 minutos</p> <p>+</p> <p>5 minutos</p> <p>=</p> <p>[30 minutos]</p>	<p>5. <i>Caminho para a escola;</i>  6. <i>Recreio da escola;</i>  7. <i>Almoço na cantina;</i>  8. <i>Ir à casa-de-banho;</i>  9. <i>Chegar a casa;</i>  10. <i>Tomar banho;</i>  11. Jantar;  12. <i>Ir para a cama;</i>  13. Dormir.</p> <p><b>II. Compreender os pronomes interrogativos</b></p> <p>Após a dramatização da história, o <i>Orientador</i> deverá folhear novamente o livro, colocando diferentes questões relacionadas com a rotina das crianças.</p> <p><b>III. Sequenciar as diferentes fases do dia</b></p> <p>Depois da análise do livro, o <i>Orientador</i> convidará o grupo a colocar por ordem as diferentes fases da história;</p> <p><b>Sequência com 3 cartões:</b></p> <p>Acordar (1) – Ir à casa-de-banho (8) – Ir para a cama (12);</p> <p><b>Sequência com 4 cartões:</b></p> <p>Vestir (3) – Caminho para a escola (5) – Recreio da escola (6) – Tomar banho (10);</p> <p><b>Sequência com 6 cartões:</b></p> <p>Higiene pessoal (2) – Tomar o pequeno-almoço (4) – Almoço na cantina (7) – Chegar a casa (9) – Jantar (11) – Dormir (13).</p>	<p>história, dando o modelo, e seguidamente convidará cada uma das crianças a narrar a história, antes do restante grupo dramatizar – será importante o apoio na narrativa, principalmente ao nível da extensão e complexificação dos enunciados;</p> <p>Após a dramatização da história, o <i>Orientador</i> irá analisar o livro, conjuntamente com o grupo, através das seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Aqui a mãe está a ajudar a menina a acordar. <b>O que</b> é que podemos utilizar para acordar?</li> <li>2) Agora a menina foi pentear-se e, antes de sair, ainda tem de ir lavar os dentes. <b>Como</b> é que devemos lavar os dentes?</li> <li>3) Depois a menina foi vestir-se. <b>Quais</b> são as peças de roupa ela vai vestir. E vocês, que peças roupa trouxeram hoje para a escola?</li> <li>4) A menina e o irmão estão bem-comportados, a tomar o pequeno-almoço. <b>O que</b> é que vocês costumam tomar ao pequeno-almoço?</li> <li>5) Está na hora de ir para a escola – a menina vai com a mãe... e vocês? <b>Quem</b> é que vos traz até à escola?</li> <li>6) Chegou a hora do recreio! Aqui na escola, <b>onde</b> é que vocês podem brincar na hora do recreio?</li> <li>7) Agora é hora de almoço. <b>Quando</b> é que vocês vão almoçar?</li> <li>8) Antes e depois do almoço, é importante lavarmos sempre as mãos! Aqui, <b>quantos</b> meninos e meninas é que estão na casa-de-banho?</li> <li>9) O dia passou e a menina já chegou a casa. Depois da escola, <b>o que é que</b> vocês fazem quando chegam a casa?</li> <li>10) A mãe está a ajudar a menina a tomar banho. <b>Por que</b> motivo esta menina ainda não toma banho sozinha?</li> <li>11) A família está a comer o jantar, mas o pai está a dar a papa ao bebé. <b>Porque é que</b> ele ainda não come frango?</li> <li>12) Agora o pai está a dar um <i>beijinho de boa noite</i>. <b>Quando</b> é que vocês vão para a cama?</li> </ol>
--	--	---



		<p>13) A menina gosta de dormir com o coelhinho, para adormecer mais rápido. <b>Como</b> é que vocês adormecem rapidamente?</p> <p>Para concluir o recurso do livro, as crianças serão convidadas a realizar três sequências de imagens (com 3, 4 e 6 cartões), tendo em conta a história analisada.</p>
<p><b>Atividade 2</b></p> <p><i>Está bem ou está mal</i></p> <p><b>Duração:</b> 13 minutos</p>	<p><b>I. Identificar frases agramaticais</b> O <i>Orientador</i> apresentará as seguintes frases:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A menina <u>acordei</u> com sono. [acordou]</li> <li>2. O gato <u>têm</u> quatro patas. [tem / Os gatos...]</li> <li>3. A mãe tem um par de meia. [meias]</li> <li>4. A mãe prepara dois <u>pãos</u> com doce. [pães]</li> <li>5. A menina pego o casaco. [pega / pegou]</li> <li>6. Há muitas <u>criança</u> no recreio. [crianças]</li> <li>7. As crianças <u>bueram</u> água. [beberam]</li> <li>8. Os meninos foram lavar <u>os mãos</u>. [as mãos]</li> <li>9. O bebé <u>estive</u> a brincar. [está / esteve]</li> <li>10. A mãe disse à menina para ir lavar o cabelo. [disse]</li> <li>11. A salada tem <u>muitos</u> verduras. [muitas]</li> <li>12. O pai dá <u>um beijinhos</u> à filha. [dois / um beijinho]</li> <li>13. <u>Amanhã</u> a menina também <u>foi</u> dormir. [Ontem...foi / Amanhã...vai]</li> </ol>	<p>Será projetada uma apresentação, com várias imagens de atividades do dia-a-dia. O <i>Orientador</i> deverá ler a frase que está associada a cada imagem. Posteriormente, as crianças deverão dizer se a frase “<i>está bem ou está mal</i>”. As frases serão sempre agramaticais, pelo que as crianças serão convidadas a corrigi-las.</p>
<p><b>Atividade 3</b></p> <p><i>Vídeo “Day and Night” – Pixar</i></p>	<p><b>I. Visualizar o filme</b> Promover o diálogo sobre as diferentes atividades ao longo do dia.</p> <p><b>II. Refletir sobre a cegueira</b> Depois do visionamento do pequeno filme, experienciar a audiodescrição –</p>	<p>O <i>Orientador</i> deverá exibir o filme “<i>Day and Night</i>” – Pixar, propondo a reflexão sobre a mudança das ações, mediante as horas do dia.</p> <p>Depois, convida as crianças a assistirem novamente ao vídeo, com <i>vendas</i>, para vivenciarem “<i>como é ser cego</i>” – deverá</p>

<b>Duração:</b>  8 minutos +  9 minutos  =  [17 minutos]	<i>“Vamos imaginar que não conseguimos ver, só ouvir! Por isso, cada um de vocês vai ajudar os colegas, que têm as vendas, a perceber melhor o filme.”.</i>		explicar o que é a <i>cegueira</i> . Nesta dinâmica, o <i>Orientador</i> faz algumas pausas ao longo do filme, convidando sucessivamente uma criança a tirar a venda e a fazer audiodescrição, segundo o exemplo dado inicialmente pelo <i>Orientador</i> .				
<b>Avaliação</b>	Recorre-se ao mesmo método das sessões anteriores.						
<b><i>Dimensões do Programa</i></b>	Vocabulário	Estrutura Gramatical	Consciência Fonológica	Conhecimento da Escrita	Compreensão da Linguagem	Conversação	Narrativa
Áreas estimuladas	X	X		X	X	X	X

## Registo de sessão

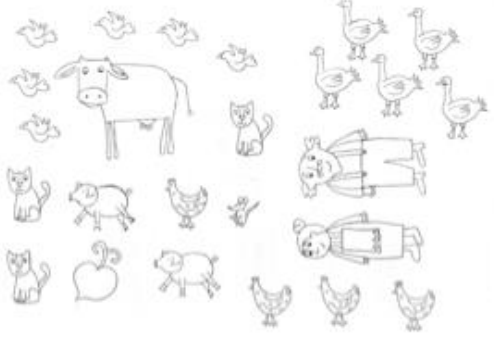
<b>Sessão 4</b>	Tema: <i>Os objetos</i>	Data: __/__/__
<b>Responsável</b>	Tiago Rodrigues	
<b>Local:</b> ____  <b>Contexto:</b> Pré-escolar  <b>Estrutura da Sessão:</b> Horizontal		
<b>Materiais:</b>  ★ A1. Saco com 81 pictogramas (ARASAAC®); ★ A1. 9 Cartões do bingo, com pictogramas; ★ A1. Círculos de plástico para marcação do Bingo; ★ A2. Computador (apresentação PowerPoint®); ★ A2. Projetor; ★ A3. Cartões e Caneta falante da Clementoni®; ★ <b>Avaliação:</b> 1 copo colorido e 3 transparentes, 1 recipiente com esferas e 1 pequena concha de plástico.	<b>Estratégias:</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Apontar;</li> <li>○ Articulação exagerada;</li> <li>○ Clarificação;</li> <li>○ <i>Debloking</i>;</li> <li>○ Encorajar a iniciativa e os esforços da criança;</li> <li>○ Espera estruturada;</li> <li>○ Evocação;</li> <li>○ Extensão;</li> <li>○ <i>Feedback</i> corretivo;</li> <li>○ Gestos simultaneamente à fala;</li> <li>○ Imitação;</li> <li>○ Modelagem;</li> <li>○ Moldagem;</li> <li>○ Pistas cinestésicas;</li> <li>○ Pistas fonémicas;</li> <li>○ Pistas gráficas;</li> <li>○ Pistas silábicas;</li> <li>○ <i>Prompting</i>;</li> <li>○ Reforço positivo do tipo social;</li> <li>○ Repetição;</li> <li>○ Seguir a iniciativa da criança.</li> </ul>	
<b>Atividades</b>	<b>Planeamento</b>	<b>Propostas</b>
<b>Atividade 1</b>	<b>I. Realizar o empareiramento entre pictograma e palavra escrita</b> O Orientador apresentará um saco com várias imagens; Seguidamente, distribui	Os cartões apresentam as seguintes palavras:  <b>1.</b> Abre latas, afixadeira, agramador, agulha, alfinete, ancinho, anel, apito, avião.

<p><i>Bingo dos objetos</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>20 minutos</p>	<p>um cartão por aluno, com nove imagens (3x3), explicando as regras do bingo.</p> <p>Gradualmente, cada criança vai tirando uma imagem, verificando se esta saiu a algum elemento do grupo. Apesar de serem 6 crianças, existirão cartões a mais, de forma a abordar mais conceitos. A criança que completar primeiro o cartão com os nove pictogramas será a vencedora.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Balança, balde, banco, bandeira, bengala, bicicleta, bola, botão, buzina.</li> <li>3. Cabide, cadeira, caderno, caixa do correio, calendário, câmara de filmar, camisola, caneta, cartas.</li> <li>4. Candeeiro, moeda, cesto, chave, caneca, chinelos, chupeta, colher, comando.</li> <li>5. Computador, copo, coroa, corta-unhas, dado, escadote, escova, extintor, frasco.</li> <li>6. Garfo, gorro, guitarra, tambor, jarra, lápis, lata, leque, livro.</li> <li>7. Luva, mala, martelo, molas, nota, óculos, pá, panela, meias.</li> <li>8. Pincel, prato, pregos, taça, rádio, raquete, relógio, sinal, sabonete.</li> <li>9. Saco, sapatos, secador, serrote, sino, telemóvel, tesoura, vassoura, violino.</li> </ol>
<p><b>Atividade 2</b></p> <p><i>Vamos terminar a frase</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>20 minutos</p>	<p><b>I. Concluir frases com raciocínio lógico</b></p> <p>O <i>Orientador</i> exibirá uma apresentação PowerPoint®, com frases simples e pictogramas associados, para potenciar a leitura global de palavras. As frases não se encontram concluídas, sendo pedido, individualmente, às crianças que concluam as frases, segundo o contexto das mesmas.</p> <p>A criança recorrerá às imagens do exercício anterior, para completar as frases. Depois de completar corretamente a frase, a criança deverá realizar a segmentação silábica da palavra, com o apoio do <i>Orientador</i>.</p> <p>Após a conclusão das 18 frases, as imagens aparecerão todas no mesmo painel, com a palavra associada. O <i>Orientador</i> apresentará um novo desafio:</p> <p><b>Questionar:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) “Quais são as palavras que começam pela letra “a”? (...) E pela letra “c”?”;</li> <li>2) “Quais são as palavras que começam pelo “som da serpente”? E pelo “som do vento”?”</li> </ol>	<p>Serão apresentadas as seguintes frases:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Eu <b>agrado</b> as folhas com o — <i>agrafador</i>;</li> <li>2) Eu <b>sopro</b> para o — <i>apito</i>.</li> <li>3) Eu <b>peso</b> as batatas na — <i>balança</i>.</li> <li>4) Eu <b>coso</b> o — <i>botão</i>.</li> <li>5) Eu <b>coloco</b> as cartas no — <i>correio</i>.</li> <li>6) Eu <b>visto</b> a — <i>camisola</i>.</li> <li>7) Eu <b>acendo</b> a luz do — <i>candeeiro</i>.</li> <li>8) Eu <b>como</b> a sopa com a — <i>colher</i>.</li> <li>9) Eu <b>bebo</b> água pelo — <i>copo</i>.</li> <li>10) Eu <b>penteio</b> o cabelo com a — <i>escova</i>.</li> <li>11) Eu <b>toco</b> música com a — <i>guitarra</i>;</li> <li>12) Eu <b>escrevo</b> o nome com o — <i>lápis</i>.</li> <li>13) Eu <b>penduro</b> a roupa com as — <i>molas</i>.</li> <li>14) Eu <b>pago</b> a prenda com uma — <i>nota</i>.</li> <li>15) Eu <b>ouço</b> música no — <i>rádio</i>.</li> <li>16) Eu <b>lavo</b> as mãos com o — <i>sabonete</i>.</li> <li>17) Eu <b>seco</b> o cabelo com o — <i>secador</i>.</li> <li>18) Eu <b>varro</b> com a — <i>vassoura</i>.</li> </ol> <p><b>2 Sílabas (6):</b> botão, colher, copo, lápis, molas, nota;</p> <p><b>3 Sílabas (8):</b> apito, balança, correio, escova, guitarra, rádio, secador, vassoura;</p> <p><b>4 Sílabas (4):</b> agrafador, camisola, candeeiro, sabonete.</p>

	<i>“Vamos agora contar quantas palavras é que têm 2, 3 ou 4 sílabas...”</i>						
<b>Atividade 3</b>  <i>Vamos organizar</i>  <b>Duração:</b>  20 minutos	<b>I. Desenvolver as noções de grandeza</b> O <i>Orientador</i> lançará os seguintes desafios:  <i>1) “Olhando para os objetos do exercício anterior, quais é que tu conseguirias arrumar na tua mochila da escola?”;</i>  Seguidamente, recorrendo a cartões de atividades e à Caneta falante da <i>Clementoni®</i> , coloca um novo desafio:  <i>2) “Então e aqui: o que é que é mais pesado? E mais leve?”;</i> <i>3) “Agora vamos procurar quem é que está mais longe? E mais perto?”;</i> <i>4) “Diz-me agora o que é que está em cima? E agora, o que está em baixo?”;</i>  <i>“Por último, aponta para as crianças que está à esquerda? E agora, quem é que está à direita?”.</i>		As dinâmicas promovem a compreensão do conceito de “opostos”, sendo enquadrados nos seguintes grupos:  1) Grande-pequeno; 2) Pesado-leve; 3) Longe-perto; 4) Cima-baixo; 5) Esquerda-direita.  O <i>Orientador</i> poderá aproveitar a iniciativa da criança para trabalhar evocação semântica, seguindo o seguinte exemplo:  <i>“A guitarra não cabe na tua mochila, porque é muito grande..., mas existem outras coisas que são ainda maiores que a guitarra. Dá-me alguns exemplos”.</i>				
<b>Avaliação</b>	Recorre-se ao mesmo método das sessões anteriores.						
<b>Dimensões do Programa</b>	Vocabulário	Estrutura Gramatical	Consciência Fonológica	Conhecimento da Escrita	Compreensão da Linguagem	Conversação	Narrativa
Áreas estimuladas	X		X	X	X	X	

## Registo de sessão

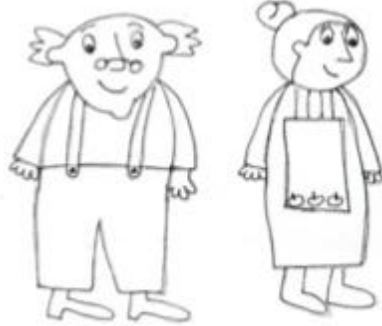
<b>Sessão 5</b>	Tema: <i>A Quinta</i>	Data: ____/____/____
<b>Responsável</b>	Tiago Rodrigues	
<b>Local:</b> ____  <b>Contexto:</b> Pré-escolar  <b>Estrutura da Sessão:</b> Horizontal		
<b>Materiais:</b>  ➤ <b>A1.</b> Livro – Tolstoi, A., & Sharkey, N. (2002). <i>O Nabo Gigante</i> . Lisboa: Livros Horizonte.; ★ <b>A1.</b> Fantoches de molas (personagens da história) [23]; ★ <b>A1.</b> Computador (apresentação <i>PowerPoint</i> ® com as páginas da história supramencionada e as questões a colocar às crianças, após a dinâmica de leitura); ★ <b>A1.</b> Projetor; ★ <b>A1.</b> Apontador (para passar os <i>slides</i> do ppt); ★ <b>A1.</b> Lençol escuro, simulando a terra, com um “nabo gigante” de tecido por trás; ★ <b>A1.</b> Cartões com o nome dos animais da história; ★ <b>A1.</b> Joanhina em tecido e velcro (contagem silábica); ★ <b>A2.</b> Computador (apresentação <i>PowerPoint</i> ® com um jogo da atividade); ★ <b>A2.</b> Tablet; ★ <b>A3.</b> Desenhos para colorir; ★ <b>Avaliação:</b> 1 copo colorido e 3 transparentes, 1 recipiente com esferas e 1 pequena concha de plástico.		<b>Estratégias:</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Apontar;</li> <li>○ Clarificação;</li> <li>○ <i>Deblocking</i>;</li> <li>○ Dramatização;</li> <li>○ Encorajar a iniciativa e os esforços da criança;</li> <li>○ Espera estruturada;</li> <li>○ Exposição ao modelo fonoarticulatório;</li> <li>○ Extensão;</li> <li>○ <i>Feedback</i> corretivo;</li> <li>○ Gestos simultaneamente à fala;</li> <li>○ Imitação;</li> <li>○ Informação cinestésica;</li> <li>○ Modelagem;</li> <li>○ Moldagem;</li> <li>○ Nomeação prévia;</li> <li>○ Perguntas orientadoras da narrativa;</li> <li>○ Pistas cinestésicas;</li> <li>○ Pistas fonémicas;</li> <li>○ Pistas gráficas;</li> <li>○ Pistas silábicas;</li> <li>○ <i>Prompting</i>;</li> <li>○ Reforço positivo do tipo social;</li> <li>○ Repetição;</li> <li>○ Seguir a iniciativa da criança.</li> </ul>

Atividades	Planeamento	Propostas
<p><b>Atividade 1</b></p> <p><i>Boas leituras:</i></p> <p><i>“O Nabo Gigante”<sup>®</sup></i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>15 minutos</p> <p>+</p> <p>5 minutos</p> <p>+</p> <p>10 minutos</p> <p>=</p> <p>[30 minutos]</p>	<p><b>I. Realizar a leitura em grupo, com a colaboração ativa das crianças</b></p> <p>O <i>Orientador</i> deverá contar a história, solicitando a participação das crianças na dramatização da mesma, com <i>fantoches de molas</i>.</p> <p><b>Questionar:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) “Quem é que já ouvir falar na história do “Nabo Gigante”? (...);”;</li> <li>2) “O nabo é um legume, não é? (...) Então e conhecem mais alguns legumes?”</li> <li>3) “E vocês já viram algum legume gigante? Acham que existem legumes assim muito, muito grandes? (...) Então vamos tomar atenção a esta história e vão perceber...”</li> </ol> <p><b>II. Interpretar a história</b></p> <p>O <i>Orientador</i> apresentará várias questões para auxiliar a compreensão da história.</p> <p><b>Questionar:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) “<b>Quais</b> foram os legumes que o velhinho e a velhinha semearam?”;</li> <li>2) “E <b>quando</b> é que o velhinho e a velhinha semearam esses legumes?”;</li> <li>3) “<b>O que</b> é que aconteceu depois do velhinho e a velhinha semearam os legumes?”;</li> <li>4) “O velhinho e a velhinha não conseguiram puxar, içar e sacudir o nabo sozinhos. <b>Porquê?</b>”</li> <li>5) <b>Quem</b> é que ajudou o velhinho e a tirar o nabo da terra?</li> <li>6) Então e <b>quantas</b> aves ajudaram o velhinho e a velhinha a puxarem o nabo da terra?</li> <li>7) Antes do ratinho esfomeado chegar, <b>como</b> é que “os animais e as aves” se deitaram no chão?</li> </ol>	<p>O <i>Orientador</i> deverá projetar as páginas da história numa parede, para auxiliar as crianças na dinâmica da dramatização. A sala já deverá estar previamente preparada com o lençol esticado, simulando a terra, e o <i>nabo gigante</i> de tecido por trás, para motivar a curiosidade das crianças. Ao entrarem, o <i>Orientador</i> deverá questionar o grupo sobre a presença de um “elemento estranho” no início da sessão. Depois, explica o que vão fazer e inicia a leitura da história, em conjunto.</p> <p>Sempre que surgirem personagens para “puxar o nabo”, o <i>Orientador</i> solicitará a presença de uma criança para colocar os <i>fantoches-mola</i> ao longo do <i>lençol</i>. Os fantoches serão feitos com os seguintes elementos gráficos:</p>  <p>Para facilitar a interpretação e memorização da história, serão colocadas várias questões, utilizando vários <i>pronomes interrogativos</i>.</p> <p>Seguem-se as respostas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ervilhas, cenouras, batatas, feijões e nabos;</li> <li>2. Numa bela manhã de março (primavera);</li> <li>3. Choveu toda a noite e eles adormeceram a sorrir;</li> <li>4. O nabo era gigante (e pesado);</li> <li>5. A grande vaca castanha, os dois porcos barrigudos, os três gatos pretos, as quatro galinhas sarapintadas, os cinco gansos brancos, os seis canários amarelos e o ratinho esfomeado (ajudar a contar, recorrendo aos</li> </ol>

	<p>8) <b>Onde</b> é que a velhinha fez a sopa de nabo?</p> <p>Terminar as questões, abordando a moral da história: “A união faz a força!”.</p> <p><b>III. Compreender o conceito de palavra grande e pequena</b></p> <p>a. O <i>Orientador</i> deverá pedir às crianças para colocarem os <i>animais</i> no <i>lençol</i> por ordem de tamanho, do maior para o mais pequeno.</p> <p>b. Seguidamente, apoiando o grupo, faz a segmentação silábica de cada animal. Para facilitar a tarefa, o <i>Orientador</i> convidará o grupo a contar as sílabas com um <i>Joaninha peluche</i>.</p> <p><b>Exemplo:</b></p> <p>“Agora vamos ver quantas pancadinhas, ou seja, quantas sílabas tem a palavra “vaca” – contem comigo: “va-ca”; Então, a palavra “vaca” tem duas sílabas.”;</p> <p>c. Depois pede às crianças que associem a palavra escrita ao animal, prendendo o <i>cartão à mola</i> do fantoche.</p> <p><b>Exemplo:</b></p> <p>“Lembram-se que na última sessão nós procurámos uma palavra que começava pelo mesmo som de <i>vento</i> – era a” <i>vassoura</i>”! Vamos agora procurar o <i>cartão</i> com a palavra, que vocês julgam correta (...) Agora, vamos contar as letras: “V-A-C-A” – Tem quatro letras; é uma palavra com duas sílabas e quatro letras”.</p> <p>d. Por última, voltam a organizar a sequência dos animais, pelo número de sílabas e, no final, pelo número de letras.</p>	<p><i>fantoches-molas que estiverem pendurados no lençol</i>);</p> <p>6. 15 – 6 canários, 5 gansos e 4 galinhas (<i>importante auxiliar na categorização semântica</i>);</p> <p>7. Ofegantes (<i>clarificar significado</i>);</p> <p>8. Numa enorme panela.</p> <p>No final das questões, o <i>Orientador</i> deverá perguntar às crianças “qual é que é o animal maior?” (vaca); Depois do grupo responder coletivamente, cada uma das crianças dirige-se até ao lençol e vai colocando os animais por ordem de tamanhos, do maior para o mais pequeno:</p> <p>a. Vaca – porco – ganso – galinha – gato – canário – rato.</p> <p>Em seguida, relembra como é que se faz a <i>divisão de palavras em sílabas</i> e dá o exemplo com a palavra “vaca”.</p> <p>b. Va ca [2] – por co [2] – gan so [2] – ga li nha [3] – ga to [2] – ca ná ri o [4] – ra to [2].</p> <p>Posteriormente, recorrendo a uma <i>Joaninha peluche</i>, pede individualmente a cada criança para colocar o número de <i>pintas</i> na <i>joaninha</i>, de acordo com o número de sílabas.</p> <p>Após a segmentação silábica de todos os animais, o <i>Orientador</i> dá novamente o exemplo, utilizando a palavra “vaca”. Neste caso, será pertinente que o <i>Orientador</i> auxilie as crianças a fazer a associação grafema-fonema, como no caso de “<i>vaca</i>” – poderá dar a pista cinestésica no pescoço das crianças, para que elas percecionem que no som /v/ “a garganta treme”. Será também pertinente constatar que as palavras “<i>ganso</i>”, “<i>galinha</i>” e “<i>gato</i>” começam pela mesma letra (som). Explorar também a semelhança gráfica e fonémica entre “<i>gato</i>” e “<i>rato</i>”.</p> <p>Seguem-se as respostas da atividade d):</p> <p><b>SÍLABAS:</b></p> <p>ca-ná-ri-o; ga-li-nha; por-co; gan-so; ga-to; ra-to.</p>
--	---	--



		<p><b>LETRAS:</b></p> <p>C-A-N-Á-R-I-O; G-A-L-I-N-H-A; P-O-R-C-O;</p> <p>G-A-N-S-O; G-A-T-O; R-A-T-O.</p>
<p><b>Atividade 2</b></p> <p><i>Os adjetivos e seus contrários</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>15 minutos</p>	<p><b>I. Identificar os elementos caracterizadores das personagens</b></p> <p>O <i>Orientador</i> apresentará um <i>slide</i> com a associação das personagens ao respetivo <i>adjetivo</i>.</p> <p><b>Exemplo:</b></p> <p><i>“Vocês lembram-se como é que eram o senhor e a senhora da história? Era o “velhinho e a velhinha”. Vamos agora relembrar como é que eram outras coisas na história do “Nabo Gigante””.</i></p> <p>Seguidamente, faz-se a associação entre as estações do ano e a Natureza:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Chuva nos vegetais – <b>ótimos e suculentos;</b></li> <li>○ Ar da primavera – <b>perfumado (*flores);</b></li> <li>○ Sol do verão – <b>vegetais maduros;</b></li> <li>○ Ar do outono – <b>fresco (*frio).</b></li> </ul> <p>Após a atividade, o <i>orientador</i> deverá dizer o seguinte:</p> <p><b>Exemplo:</b></p> <p><i>“Nesta história, o nabo, depois de semeado, ficou muito grande... ficou gigante, mas as ervilhas continuaram pequeninas. “Grande” é o contrário de “pequeno”. Vamos agora descobrir os contrários de algumas palavras, num jogo do Tablet...”.</i></p>	<p>Seguidamente, serão colocadas questões relacionadas com os <i>adjetivos</i> utilizados na história. O <i>Orientador</i> apresentará um as personagens, pedindo às crianças para se lembrarem das suas características.</p> <p>Casa – <b>velha e torta;</b></p> <p>Jardim – <b>grande (coberto de plantas);</b></p> <p>Seis canários – <b>amarelos;</b></p> <p>Cinco gansos – <b>brancos;</b></p> <p>Quatro galinhas – <b>sarapintadas;</b></p> <p>Três gatos – <b>pretos;</b></p> <p>Dois porcos – <b>barrigudos;</b></p> <p>Uma vaca – <b>castanha;</b></p> <p>O ratinho – <b>esfomeado;</b></p> <p>Panela da sopa – <b>enorme;</b></p> <p>Nabo – <del>grande</del> – <b>Gigante;</b></p> <p>No trabalho de associação entre estações do ano e a Natureza, o <i>Orientador</i> deverá aproveitar para trabalhar a inferência: “Se o “ar da primavera” é <i>perfumado</i>, quer dizer que estão a nascer as flores – exatamente, a “primavera” é a estação do ano onde nascem, novamente, as folhas e as flores.”</p> <p>Terminar a atividade com um jogo de opostos:</p> <p><b>Exemplo:</b> a dormir – acordado;</p> <p>Esquerda – direita; em baixo – em cima;</p>

	<p>O <i>Orientador</i> deverá dar duas palavras a cada criança, realizando <i>opostos</i> mais complexos, em conjunto, de acordo com o exemplo.</p>	<p>Feliz – triste; escuro – claro;</p> <p><b>Exemplo:</b> Direito – ao contrário</p> <p>Errado – certo; ligado – desligado;</p> <p>Frio – quente; noite – dia;</p> <p><b>Exemplo:</b> Sob – sobre.</p> <p>Longe – perto; ir – parar;</p> <p>Fechado – aberto; curto – comprido;</p>					
<p><b>Atividade 3</b></p> <p><i>Vamos colorir</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>15 minutos</p>	<p><b>I. Realizar empareiramento de imagem igual-igual</b></p> <p>O <i>Orientador</i> dá 2 desenhos às crianças e pede-lhe para formarem três grupo, com dois elementos cada. Em grupo, as crianças deverão colorir os desenhos com as mesmas cores.</p> <p><b>O <i>velhinho</i>:</b> cabelo, olhos, calças, camisola e sapatos;</p> <p><b>A <i>velhinha</i>:</b> cabelo, olhos, avental, vestido e sapatos.</p> <p>Depois de todas as crianças pintarem, juntam-se aleatoriamente todos os desenhos e solicita-se que as crianças identifiquem o par da ilustração selecionada pelo <i>Orientador</i>.</p>	<p>O <i>Orientador</i> atribuirá dois desenhos às crianças, conforme a imagem. Seguidamente, em pares, as crianças decidem como querem colorir os bonecos do grupo.</p> <div></div> <p>Posteriormente, os desenhos são todos misturados e o <i>Orientador</i> vai selecionando um-a-um. Cada criança deverá identificar, corretamente, o par do desenho selecionado e, no final os grupos deverão reconhecer as ilustrações que fizeram.</p>					
<p><b>Avaliação</b></p>	<p>Recorre-se ao mesmo método das sessões anteriores.</p>						
<p><b>Dimensões do Programa</b></p>	<p>Vocabulário</p>	<p>Estrutura Gramatical</p>	<p>Consciência Fonológica</p>	<p>Conhecimento da Escrita</p>	<p>Compreensão da Linguagem</p>	<p>Conversação</p>	<p>Narrativa</p>
<p>Áreas estimuladas</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>

## Registo de sessão

<b>Sessão 6</b>	Tema: <i>Opiniões</i>	Data: __/__/__
<b>Responsável</b>	Tiago Rodrigues	
<b>Local:</b> ____  <b>Contexto:</b> Pré-escolar  <b>Estrutura da Sessão:</b> Horizontal		
<b>Materiais:</b>  ★ <b>A1.</b> Computador (apresentação <i>PowerPoint</i> ® com imagens dos tópicos de conversa); ★ <b>A1.</b> Projetor; ★ <b>A2.</b> Caixa com várias fotografias de pratos gastronómicos; ★ <b>A2.</b> Cartolina com esquema “Ontem – Hoje - Amanhã”; ★ <b>A2.</b> Esquema de <i>economia de fichas (smiles verdes, amarelos e vermelhos)</i> ; ★ <b>A3.</b> <i>Move Cube</i> ® – Cubo com 3 imagens, que se repetem ( <i>ouvir, palpar, gesticular</i> ); ★ <b>A3.</b> <i>Gastão Cabeçudo</i> ® ( <i>IMC Toys Games</i> ), com 10 objetos no interior; ★ <b>A3.</b> Computador (jogo <i>PowerPoint</i> ® com sons); ★ <b>A3.</b> Cartões com ações (mímica); ★ <b>Avaliação:</b> 1 copo colorido e 3 transparentes, 1 recipiente com esferas e 1 pequena concha de plástico.		<b>Estratégias:</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Apontar;</li> <li>○ Clarificação;</li> <li>○ <i>Debloking</i>;</li> <li>○ Encorajar a iniciativa e os esforços da criança;</li> <li>○ Erro propositado;</li> <li>○ Espera estruturada;</li> <li>○ Extensão;</li> <li>○ <i>Feedback</i> corretivo;</li> <li>○ Gestos simultaneamente à fala;</li> <li>○ Imitação;</li> <li>○ Modelagem;</li> <li>○ Moldagem;</li> <li>○ Pistas auditivas;</li> <li>○ Pistas cinestésicas;</li> <li>○ <i>Prompting</i>;</li> <li>○ Reforço positivo do tipo social;</li> <li>○ Repetição;</li> <li>○ Seguir a iniciativa da criança;</li> <li>○ <i>Token Economy</i>.</li> </ul>
<b>Atividades</b>	<b>Planeamento</b>	<b>Propostas</b>
<b>Atividade 1</b>  <i>Dá-me a tua opinião</i>	<b>I. Dialogar sobre diferentes assuntos.</b> As crianças serão motivadas a dialogar sobre as suas preferências e sobre a opinião em relação a diferentes temas da sociedade.  <b>Exemplo:</b>	O <i>Orientador</i> deverá iniciar a sessão, falando das suas preferências. Será pertinente o “erro propositado”, de forma a motivar a participação das crianças e a reflexão crítica sobre os seus gostos. Será importante refletir sobre o conceito “ <i>Gostos não se discutem</i> –

<p><b>Duração:</b></p> <p>20 minutos</p>	<p><i>“Nós já tivemos cinco sessões – faltam outras cinco. Quer dizer que já fizemos metade das sessões deste programa. Então, está na altura de nos conhecermos ainda melhor e de conversarmos um pouco mais sobre os vossos gostos. Por exemplo: vamos falar sobre a televisão. O meu programa de televisão preferido é o “Telejornal”, porque assim estou sempre a saber o que está a acontecer em Portugal e no mundo inteiro. Vocês também gostam de ver o “Telejornal”? (...)”.</i></p> <p><b>Temas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Televisão;</li> <li>2. Música;</li> <li>3. Alimentos;</li> <li>4. Animais;</li> <li>5. Medos;</li> <li>6. Ambiente.</li> </ol>	<p><i>educam-se. Temos de respeitar a opinião de todos”.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Abordagem ao canal que gostam mais de ver e programas que vêm (quase) todos os dias. Falar de filmes que não são para crianças, devido às “cenas violentas”. Falar dos programas de televisão que os adultos costumam ver. Perguntar se gostam de ver filmes ingleses;</li> <li>2. Abordagem aos diferentes estilos, bandas e cantores. Introduzir a diferença entre música portuguesa e estrangeira. Perguntar quem é que gosta de “fado”, “ópera” e “rock”.</li> <li>3. Falar da comida preferida e daquela que não gostam. Falar na diferença entre uma alimentação na cantina e em casa. Falar dos alimentos que fazem bem à saúde e daqueles que “<i>não podemos comer muitas vezes</i>”;</li> <li>4. Perguntar se vivem com animais. Abordar a diferença entre animais domésticos e selvagens. Falar dos animais que são “meigos” e aqueles que “metem medo”;</li> <li>5. Dar continuidade ao tópico anterior, falando do “escuro”, dos “pesadelos” e dos “barulhos esquisitos”. Abordar os medos que ainda têm e aqueles que já ultrapassaram;</li> <li>6. Abordar os cuidados a ter com o meio ambiente. Falar da reciclagem e da poluição. Refletir sobre os perigos que pode ter para as pessoas e para os habitats de outros animais.</li> </ol>
<p><b>Atividade 2</b></p> <p><i>Organizar as ideias</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>20 minutos</p>	<p><b>I. Conjugação de verbos no passado, presente e futuro.</b></p> <p>As crianças são convidadas a selecionar 3 fotografias com comida. Seguidamente construirão uma frase, seguindo este exemplo:</p> <p><b>Exemplo:</b></p> <p><i>“Ontem comi... hoje vou comer... e amanhã comerei...”.</i></p>	<p>Com esta atividade, para além de trabalhar a conjugação verbal com diferentes tempos verbais, permite a extensão do enunciado, através da conjunção copulativa “e”.</p> <p>Individualmente, o <i>Orientador</i> deverá convidar as crianças a selecionarem três pratos, de acordo com as suas preferências. Selecionadas as imagens, as crianças deverão associar cada uma das fotografias ao tempo verbal <i>passado, presente e futuro</i>, de acordo com o exemplo do lado.</p> <p>Posteriormente, o grupo deverá votar na “<i>ementa</i>” que cada um gosta mais, seguindo</p>

	<p>Posteriormente, as crianças deverão fazer a votação entre elas, seguindo as suas preferências alimentares.</p> <p>Em grupo, deverão ainda eleger quem escolheu a “<i>alimentação mais saudável</i>”.</p>	<p>como estratégia a atribuição de <i>smiles verdes</i> (“gosto muito”), <i>amarelos</i> (“gosto mais ou menos”) e <i>vermelhos</i> (“não gosto”). Sem que o grupo saiba, depois será feita a votação da “<i>ementa mais saudável</i>”, seguindo o mesmo esquema.</p>					
<p><b>Atividade 3</b></p> <p><i>Jogo dos sentidos</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>20 minutos</p>	<p><b>I. Desenvolver a comunicação, por meio dos sentidos</b></p> <p>As crianças são convidadas a lançar um dado, onde cada face possui uma das seguintes opções:</p> <p><b>1. Audição;</b></p> <p><b>2. Tato;</b></p> <p><b>3. Mímica.</b></p> <p>Mediante a face que sair, a criança deverá realizar a regra que lhe está associada:</p> <p>1. Ouvindo um som, deverá associar ao timbre correspondente;</p> <p>2. Depois de palpar um objeto, sem observá-lo previamente, terá de nomeá-lo;</p> <p>3. Gesticular para os colegas adivinharem, simulando os gestos de determinadas ações do dia-a-dia.</p>	<p>O <i>Orientador</i> deverá relembrar a abordagem ao tema da <i>cegueira</i> e introduzir um diálogo sobre a <i>surdez</i>. Convida as crianças a partilharem experiências e a referirem se já conheceram alguém que tinha surdez. Posteriormente, associa a surdez à necessidade de comunicar com gestos, introduzindo assim uma das dinâmicas da atividade.</p> <p>1. <i>Audição</i>: a criança deverá ouvir um som, que está numa apresentação <i>PowerPoint®</i> e, sem ajuda, identificar a fonte correspondente: <i>Ambulância, aplauso, campainha, comboio, flauta, galo, macaco, sino, telefone, vento.</i></p> <p>2. <i>Tato</i>: dentro do peluche estarão 10 objetos, que não poderão ser previamente observados; que a criança terá de os palpar e identificar o nome: <i>Livro, moeda, copo, caneta, meia, vela, chave, dado, colher, mola.</i></p> <p>3. A criança observará um cartão com a imagem de uma ação e, posteriormente, terá de realizar mímica, para que os colegas associem os gestos à ação do cartão: <i>Assoar o nariz; comer uma maçã; conduzir uma moto; coser um botão; escrever no quadro; lavar os dentes; ler um livro; tomar um duche; varrer o chão; vestir o casaco.</i></p>					
<p><b>Avaliação</b></p>	<p>Recorre-se ao mesmo método das sessões anteriores.</p>						
<p><b>Dimensões do Programa</b></p>	<p>Vocabulário</p>	<p>Estrutura Gramatical</p>	<p>Consciência Fonológica</p>	<p>Conhecimento da Escrita</p>	<p>Compreensão da Linguagem</p>	<p>Conversação</p>	<p>Narrativa</p>
<p>Áreas estimuladas</p>	<p>X</p>	<p>X</p>		<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	

## Registo de sessão

<b>Sessão 7</b>	Tema: <i>Os medos</i>	Data: ____/____/____
<b>Responsável</b>	Tiago Rodrigues	
<b>Local:</b> ____  <b>Contexto:</b> Pré-escolar  <b>Estrutura da Sessão:</b> Horizontal		
<b>Materiais:</b>  ➤ <b>A1.</b> Livro - Snicket, L., & Klassen, J. (2014). <i>O Escuro</i> . Lisboa: Orfeu Negro. ★ <b>A2.</b> Computador (apresentação <i>PowerPoint</i> ® com imagens da atividade); ★ <b>A2.</b> Projetor; ★ <b>A3.</b> Piano; ★ <b>Avaliação:</b> 1 copo colorido e 3 transparentes, 1 recipiente com esferas e 1 pequena concha de plástico.		<b>Estratégias:</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Clarificação;</li> <li>○ <i>Debloking</i>;</li> <li>○ Dramatização;</li> <li>○ Encorajar a iniciativa e os esforços da criança;</li> <li>○ Espera estruturada;</li> <li>○ Extensão;</li> <li>○ <i>Feedback</i> corretivo;</li> <li>○ Gestos simultaneamente à fala;</li> <li>○ Imitação;</li> <li>○ Modelagem;</li> <li>○ Moldagem;</li> <li>○ Perguntas orientadoras da narrativa;</li> <li>○ Pistas cinestésicas;</li> <li>○ Pistas fonológicas;</li> <li>○ Pistas gráficas;</li> <li>○ <i>Prompting</i>;</li> <li>○ Recurso à música;</li> <li>○ Reforço positivo do tipo social;</li> <li>○ Repetição;</li> <li>○ Seguir a iniciativa da criança.</li> </ul>
<b>Atividades</b>	<b>Planeamento</b>	<b>Propostas</b>
<b>Atividade 1</b>  <i>Boas leituras:</i>	<b>I. Fazer a apresentação do livro “O Escuro”, da Orfeu Negro (Snicket &amp; Klassen, 2014).</b>  <b>Questionar:</b>	O <i>Orientador</i> deverá apresentar o <i>livro</i> e o <i>autor</i> , pedindo opinião às crianças sobre a capa e sobre aquilo que elas julgam que vai acontecer na história. Na apresentação, será importante contextualizar que o autor é

<p><i>“O Escuro®”</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>15 minutos</p> <p>+</p> <p>10 minutos</p> <p>+</p> <p>5 minutos</p> <p>=</p> <p>[30 minutos]</p>	<p>1) <i>“Quem é que já conhece esta história?”;</i></p> <p>2) <i>“Olhando para a capa, acham que a história fala sobre o quê?”;</i></p> <p>3) <i>“Lembram-se de falarmos de na última sessão termos falado dos ‘medos’? Este é o ‘Lucas’ e tem medo do escuro... vamos conhecer a história?”;</i></p> <p><b>II. Interpretar a história</b></p> <p>O <i>Orientador</i> apresentará várias questões para auxiliar a compreensão da história.</p> <p><b>Questionar:</b></p> <p>1) <i>“O Lucas tinha medo <b>do quê?</b>”;</i></p> <p>2) <i>“<b>Como</b> é que era a casa do Lucas?”;</i></p> <p>3) <i>“<b>Quais</b> eram os locais onde o Escuro se escondia?”;</i></p> <p>4) <i>“<b>Onde</b> é que o escuro passava a maior parte do tempo?”;</i></p> <p>5) <i>“<b>Quando</b> é que o escuro se espalhava pelas janelas e portas da casa do Lucas?”;</i></p> <p>6) <i>“Numa noite, <b>quem</b> é que apareceu no quarto do Lucas?”;</i></p> <p>7) <i>“<b>Então e quantas</b> aves ajudaram o velhinho e a velhinha a puxarem o nabo da terra?”;</i></p> <p>8) <i>“<b>Quantas</b> lâmpadas é que o Lucas levou para o quarto?”;</i></p> <p>9) <i>“O escuro continuou a viver com o Lucas, mas nunca mais o incomodou. <b>Porquê?</b>”</i></p> <p>Terminar as questões, abordando a moral da história: <i>“O escuro na faz mal”</i>.</p> <p><b>III. Nomear os plurais corretamente</b></p> <p>O <i>Orientador</i> deve atribuir quatro palavras a cada criança, pedindo que siga o seguinte exemplo:</p>	<p>americano (<i>vive nos Estados Unidos da América, noutro país</i>) e que apesar de se chamar <i>Daniel Handler</i>, usa um pseudónimo – <i>Lemony Snicket</i> (explicar o que é um pseudónimo). Explicar também que a ilustração é de outro senhor – <i>Jon Klassen (canadiano)</i>.</p> <p>A leitura do livro deverá prosseguir.</p> <p>No final, o <i>Orientador</i> deverá perguntar se gostaram da história.</p> <p>Para facilitar a interpretação da história, serão colocadas várias questões, utilizando os <i>pronomes interrogativos</i>. Seguem-se as respostas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Do Escuro;</li> <li>2. Grande, “... com um telhado que rangia, janelas lisas e frias e com muitos lanços de escada”;</li> <li>3. No armário da roupa, atrás das cortinas do chuveiro e na cave.</li> <li>4. Na cave;</li> <li>5. Durante a noite;</li> <li>6. O Escuro;</li> <li>7. Uma;</li> <li>8. O Lucas percebeu que o escuro não fazia mal nenhum – perdeu o medo.</li> </ol> <p>Para terminar a análise do livro, convidar as crianças a realizar os plurais regulares e irregulares das seguintes palavras.</p> <p><b>Regulares:</b></p> <p>Arca – arcas;  Armário – armários;  Casa – casas;  Cave – caves;  Chuveiro – chuveiros;  Escada – escadas;  Estrela – estrelas;  Janela – janelas;  Lâmpada – lâmpadas;  Manhã – manhãs;  Máquina – máquinas;  Noite – noites;  Quarto – quartos;  Roupa – roupas;</p>
--	---	--

	<p><b>Exemplo:</b></p> <p><i>“Um livro, dois... – livros”.</i></p>	<p>Telhado – telhados; Velha – velhas;</p> <p><b>Irregulares:</b> Botão – botões; Canção – canções; Coração – corações; Escuridão – escuridões; Luz – luzes; Pão – pães; Questão – questões; Voz – vozes.</p>
<p><b>Atividade 2</b></p> <p><i>Brincar com os sons</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>15 minutos</p>	<p><b>I. Desenvolver a consciência fonológica</b></p> <p>O <i>Orientador</i>, através de uma apresentação <i>PowerPoint®</i>, apresenta imagens e pede para as crianças encontrarem palavras que rimem com a imagem sugerida, com resposta “<i>Sim ou Não</i>” – existirão imagens que rimam e distratores;</p> <p><b>Exemplo:</b></p> <p><i>“Vamos encontrar as palavras que rimam com dormir: temos de encontrar todas as palavras que terminam em “ir”. Olha, por exemplo, a palavra “fugir”. Mas “almofada” já não rima! Só se fosse com a palavra “salada””.</i></p> <p>Repete-se o mesmo esquema de atividade, mas agora para trabalhar fonemas fricativas:</p> <p><b>Fria</b>   ga<b>V</b>eta; /f; v/</p> <p><b>Sapato</b>   ca<b>S</b>a; /s; z/</p> <p><b>Chuveiro</b>   Janela; /x; j/</p> <p>Em cada <i>slide</i> de palavras, surge a imagem que representa o fonema (som), juntamente com o respetivo grafema.</p>	<p>O <i>Orientador</i> deverá relembrar o conceito de <i>rima</i>. Seguidamente, associadas a cada imagem, aparecerão outras imagens que rimam e imagens distratoras. O <i>Orientador</i> dá o exemplo com a palavra “<i>dormir</i>”. Seguem-se o grupo de palavras:</p> <p><b>Chuveiro</b> – candeeiro, carneiro, pedreiro; Sabonete, toalha, torneira.</p> <p><b>Janela</b> – cadela, amarela, Cinderela; Vidro, porta, fechadura.</p> <p><b>Espreitar</b> – limpar, pintar, cantar; Presente, luz, dia.</p> <p><b>Escuridão</b> – camião, balão, limão; Lâmpada, noite, lua.</p> <p><b>Sapato</b> – gato, rato, fato. Pata, sapateiro, martelo.</p> <p><b>Viver</b> – comer, beber, escrever; Pintar, flor, livro.</p> <p><b>/f/ de flauta</b> – faca, foca, folhas; tambor, colher, árvore.</p> <p><b>/v/ de vento</b> – vaca, vela, volante; nuvem, galinha, carro.</p> <p><b>/s/ de serpente</b> – saia, sopa, cebola; lagarto, couve, luva.</p> <p><b>/z/ de zangão</b> – zebra, zero, Zorro; girafa, nove, Hulk;</p> <p><b>/x/ de chuva</b> – chocolate, chave, xilofone; bolo, porta, bateria;</p>



		/j/ de jipe – joaninha, jaula, joelho. aranha, casota, mão.					
<b>Atividade 3</b>  <i>Quem canta seus males espanta</i>  <b>Duração:</b>  15 minutos	<b>Cantar a canção “Medo do escuro”</b> <b>REFRÃO:</b> <b>Não sinto mais tanto medo assim, Não sinto mais tanto medo em mim. A mente engana e faz-me temer, mas tenho coragem p’ro medo vencer.</b> Achei que tinha um mostro de baixo da cama. <b>Medo? Não mais!</b> Mas logo percebi, é a minha mente que engana. <b>Nada de mais!</b> Ouvi um barulho no armário, tenho a cabeça baralhada! <b>Medo? Não mais!</b> Mas era só um brinquedo, dei logo uma gargalhada. <b>Nada de mais!</b> Uma sombra assustadora começou a mexer! <b>Medo? Não mais!</b> Era o ramo de uma árvore, não há nada a temer. <b>Nada de mais!</b> E este barulho lá fora? O que é que está a acontecer? <b>Medo? Não mais!</b> É apenas o vento, não me vou esconder! <b>Nada de mais!</b> <i>A imaginação é maravilhosa, mas por vezes, pode-nos enganar! Mas nunca se esqueçam: os monstros não existem de verdade, só mesmo nas histórias dos livros. Por isso, não tenhas medo do escuro; ele vive na tua casa, mas não te vai incomodar.</i>	A sessão termina com a canção “Medo do escuro” (adaptada para português europeu) – <a href="http://www.youtube.com/watch?v=r9hY2BSKU2Y">www.youtube.com/watch?v=r9hY2BSKU2Y</a>  Para tal, será necessário o recurso do piano, repetindo várias vezes o refrão até aprender.  Pertinente a associação de gestos às seguintes palavras:  “NÃO” – gesticulando com indicador;  “MEDO” – cara de assustado;  “EM MIM” – mãos no peito;  “MENTE” – indicador a tocar na cabeça;  “FAZ-ME TEMER” – esconder a cara;  “CORAGEM” – fazer musculo com os braços;  “VENCER” – cruzar os braços junto ao peito.  “MEDO? NÃO MAIS” – cara de assustado, seguida de gesto de negação com a cabeça;  “NADA DE MAIS!” – encolher ombros e braços, em gesto de banalidade.					
<b>Avaliação</b>	Recorre-se ao mesmo método das sessões anteriores.						
<b>Dimensões do Programa</b>	Vocabulário	Estrutura Gramatical	Consciência Fonológica	Conhecimento da Escrita	Compreensão da Linguagem	Conversação	Narrativa
Áreas estimuladas	X	X	X	X	X	X	X

## Registo de sessão

<b>Sessão 8</b>	Tema: <i>As palavras</i>	Data: ____/____/____
<b>Responsável</b>	Tiago Rodrigues	
<b>Local:</b> ____ <b>Contexto:</b> Pré-escolar <b>Estrutura da Sessão:</b> Horizontal		
<b>Materiais:</b> ★ A1. Decisor – TIGER®; ★ A1. Painel com pictogramas (ARASAAC®) de imagens com fonemas fricativos; ★ A1. Caixas (para anexar as imagens aos fonemas); ★ A1. Ficha com tracejados; ★ A1. Lápis de cor; ★ A2. Computador (apresentação PowerPoint® com imagens da atividade); ★ A2. Projetor; ★ A3. Jogo “O que vejo?” – DISET®; ★ <b>Avaliação:</b> 1 copo colorido e 3 transparentes, 1 recipiente com esferas e 1 pequena concha de plástico.		<b>Estratégias:</b> ○ Clarificação; ○ <i>Debloking</i> ; ○ Encorajar a iniciativa e os esforços da criança; ○ Espera estruturada; ○ Extensão; ○ <i>Feedback</i> corretivo; ○ Gestos simultaneamente à fala; ○ Imitação; ○ Modelagem; ○ Moldagem; ○ Pistas cinestésicas; ○ Pistas fonológicas; ○ Pistas gráficas; ○ Pistas semânticas; ○ Pistas silábicas; ○ <i>Prompting</i> ; ○ Reforço positivo do tipo social; ○ Repetição; ○ Seguir a iniciativa da criança.
<b>Atividades</b>	<b>Planeamento</b>	<b>Propostas</b>
<b>Atividade 1</b> <i>Mapa dos sons</i>	<b>I. Discriminar fonemas pelo traço de vozeamento</b> O <i>Orientador</i> pede às crianças para lançarem a bola do <i>Decisor</i> ®. Conforme o som, a criança deverá descobrir no painel de pictogramas,	Dando continuidade ao trabalho realizado na sessão anterior, o <i>Orientador</i> deverá relembrar os seis sons (/f; v; s; z; x; j/), garantindo que as crianças conseguem perceber os sons que

<p><b>Duração:</b></p> <p>15 minutos</p>	<p>uma imagem que contenha o som identificado.</p> <p>Deverá ser feita a associação entre o <i>ícone</i> e os fonemas (ex.: /s/ de “serpente”).</p> <p><b>II. Melhorar o traço manual</b> O <i>Orientador</i> entrega a ficha às crianças, com tracejados para passar por cima. Cada criança deverá assinar a sua folha.</p>	<p>“fazem tremer a garganta” e aqueles que “não tremem”.</p> <p>Ao contrário da última sessão, onde os fonemas só surgiam em contexto de sílaba inicial, nesta atividade os fonemas poderão surgir noutros contextos silábicos. O <i>Orientador</i> deverá trabalhar a segmentação silábica com a criança, para facilitar a atividade de consciência fonológica.</p> <p>Na ficha estarão traços associados a cada <i>ícone</i> – as crianças terão de passar com lápis de cor por cima do caminho.</p>
<p><b>Atividade 2</b></p> <p><i>Vamos agrupar</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>25 minutos</p>	<p><b>I. Desenvolver a capacidade de associação entre imagens</b> Individualmente, o <i>Orientador</i> coloca um desafio a cada criança: realizar a associação entre uma imagem e os elementos gráficos que a caracterizam.</p> <p><b>Exemplo:</b> “Nós temos aqui a Branca de Neve. Na vossa opinião, qual é a imagem que devemos ligar à Branca de Neve – a laranja ou a maçã? (...). Muito bem, é a maçã – foi a fruta que ela tricotou, quando a Bruxa Má a foi visitá-la na casa dos Sete Anões. A laranja não faz parte da história”.</p>	<p>A associação de imagem seguirá os seguintes grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Veículo → locais de locomoção (ar, terra, água);</li> <li>○ Objeto → cor;</li> <li>○ Objeto → forma;</li> <li>○ Imagem → simetria;</li> <li>○ Profissão → objeto;</li> <li>○ Personagens de contos de fadas → elementos da história;</li> </ul> <p>Depois das crianças compreenderem melhor o conceito da atividade, realizarão a exclusão da imagem que não pertence ao grupo.</p> <p><b>Exemplo:</b> Transportes que andam no ar: <i>helicóptero, avião, balão de ar quente, barco</i>.</p>
<p><b>Atividade 3</b></p> <p><i>Roleta “O que vejo?” - DISET®</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>20 minutos</p>	<p><b>I. Melhorar a capacidade de inferência</b> Na sequência da atividade anterior, o <i>Orientador</i> pede às crianças para identificarem uma imagem do puzzle. Posteriormente, as restantes crianças deverão colocar questões, de acordo com as características da imagem selecionada pelo colega. As respostas só poderão ser do tipo “Sim / Não”.</p> <p><b>Exemplo:</b></p>	<p>Depois de selecionar a imagem, a criança deverá revelá-la ao <i>Orientador</i>, para que este apoie o grupo nas questões. Para facilitar a identificação da imagem, existirá um <i>guia de perguntas</i>, de onde o <i>Orientador</i> poderá retirar algumas questões e propor às crianças, caso elas apresentem algumas dúvidas, ou dificuldades.</p> <p>Neste contexto lúdico, é pertinente que o <i>Orientador</i> volte a trabalhar a segmentação silábica e a consciência de palavras grandes e pequenas, conforme o número de sílabas.</p>

	<p><i>Orientador</i> – “A minha imagem é azul.”.</p> <p>Criança 1 – “É um animal?”.</p> <p><i>Orientador</i> – “Sim, é um animal”.</p> <p>Criança 2 – “Tem patas?”.</p> <p><i>Orientador</i> – “Não, este animal não tem patas”.</p> <p>Criança 3 – “E é para comer?”.</p> <p><i>Orientador</i> – “Sim, podemos comer”.</p> <p>Criança 4 – “Já sei o que vês: é um peixe!”.</p> <p><i>Orientador</i> – “Boa, é isso mesmo: é um animal azul, sem patas e nós ainda esta semana comemos na hora de almoço”.</p>						
<b>Avaliação</b>	Recorre-se ao mesmo método das sessões anteriores.						
<b><i>Dimensões do Programa</i></b>	Vocabulário	Estrutura Gramatical	Consciência Fonológica	Conhecimento da Escrita	Compreensão da Linguagem	Conversação	Narrativa
Áreas estimuladas	X		X	X	X	X	

## Registo de sessão

<b>Sessão 9</b>	Tema: <i>Atitudes</i>	Data: __/__/__
<b>Responsável</b>	Tiago Rodrigues	
<b>Local:</b> ____  <b>Contexto:</b> Pré-escolar  <b>Estrutura da Sessão:</b> Horizontal		
<b>Materiais:</b>  ➤ <b>A1.</b> Livro - Klassen, J. (2014). <i>Quero o meu chapéu</i> . Lisboa: Orfeu Negro.; ➤ <b>A1.</b> Adereços de teatro (caracterização dos animais); ★ <b>A2.</b> Computador (apresentação <i>PowerPoint®</i> com imagens da atividade); ★ <b>A2.</b> Projetor; ★ <b>A2.</b> Puzzle “Carteiro Paulo” - MAJORA® ★ <b>A3.</b> Baú com materiais de teatro – roupas, perucas e outros acessórios (para caracterização das crianças) ★ <b>Avaliação:</b> 1 copo colorido e 3 transparentes, 1 recipiente com esferas e 1 pequena concha de plástico.	<b>Estratégias:</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Clarificação;</li> <li>○ <i>Debloking</i>;</li> <li>○ Dramatização;</li> <li>○ Encorajar a iniciativa e os esforços da criança;</li> <li>○ Espera estruturada;</li> <li>○ Extensão;</li> <li>○ <i>Feedback</i> corretivo;</li> <li>○ Gestos simultaneamente à fala;</li> <li>○ Imitação;</li> <li>○ Modelagem;</li> <li>○ Moldagem;</li> <li>○ Perguntas orientadoras da narrativa;</li> <li>○ Pistas gráficas;</li> <li>○ <i>Prompting</i>;</li> <li>○ Recurso à música;</li> <li>○ Reforço positivo do tipo social;</li> <li>○ Seguir a iniciativa da criança.</li> </ul>	
<b>Atividades</b>	<b>Planeamento</b>	<b>Propostas</b>
<b>Atividade 1</b>  <i>Boas leituras:</i> <i>“Quero o meu chapéu”</i>	<b>I. Ler e analisar a história</b> <b>Questionar:</b> 1) “Quem é que já conhece esta história?”; 2) “Olhando para a capa, acham que a história fala sobre o quê?”; 3) “Vocês sabem o que é que aconteceu a este Urso?”	O <i>Orientador</i> deverá apresentar o <i>livro</i> e o <i>autor</i> , pedindo opinião às crianças sobre a capa e sobre aquilo que elas julgam que vai acontecer na história. Na apresentação, será importante contextualizar que o autor – <i>Jon Klassen</i> ( <i>canadiano</i> ) – é o ilustrador do livro “O Escuro”.

<p><b>Duração:</b></p> <p>30 minutos</p>	<p><i>Ele perdeu o chapéu e ninguém o viu! E se ele nunca mais o encontrar?!";</i></p> <p>Após a leitura dramatizada, o <i>Orientador</i> deverá promover o diálogo sobre algumas questões sociais: “<i>como pedir autorização?</i>”; “<i>emprestar um objeto a uma pessoa?</i>”; “<i>roubar algo?</i>”; “<i>mentira?</i>”.</p> <p><b>II. Dramatizar a história</b></p> <p>Considerando que, com a leitura prévia, os diálogos se tornam intuitivos, o <i>Orientador</i> convidará as crianças a dramatizarem a história.</p> <p>Nesta segunda leitura poderá ainda propor a seguinte <i>dinâmica</i>: “colocar as mãos na cabeça sempre que ouvirem a palavra <i>chapéu</i>.”</p> <p>Terminar cantando a <i>Música</i> “O meu chapéu tem três bico”, com a seguinte letra: “O meu chapéu é vermelho, é vermelho o meu chapéu; se ele não fosse vermelho, o chapéu não era meu!”.</p>	<p>A leitura do livro será realizada pelo <i>Orientador</i>, de forma dramatizada.</p> <p>No final da leitura da história, o <i>Orientador</i> deverá garantir que as crianças compreenderam o que aconteceu no final do conto e apresentar a lição da história – “<i>Não devemos mexer naquilo que é dos outros, sem antes pedirmos autorização?</i>”.</p> <p>No diálogo com as crianças, será pertinente lançar alguns assuntos para promover intervenções espontâneas, tais como a <i>importância de estar atento numa conversa, respeitando os turnos de conversação, com postura correta e em silêncio</i>. Poderá ainda destacar que, ao longo da história, o <i>Urso</i> ficou muito triste – “<i>O que é que vocês fazem quando veem algum colega triste?</i>”. O <i>Orientador</i> poderá ainda destacar a <i>diferença entre pessoas amigas e pessoas desconhecidas</i>.</p> <p>Na dramatização da história, o <i>Orientador</i> atribui adereços às crianças, que as caracterizem de acordo com cada personagem (<i>raposa, sapo, coelho, tartaruga, cobra, toupeira, veado, esquilo</i>).</p>
<p><b>Atividade 2</b></p> <p><i>Graus das palavras</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>15 minutos</p>	<p><b>I. Trabalhar o grau aumentativo e diminutivo</b></p> <p>O <i>Orientador</i> exibe uma apresentação <i>PowerPoint®</i>, com diversas imagens. Mediante o grau normal, as crianças deverão identificar o grau aumentativo e diminutivo.</p> <p>Por cada resposta certa, será atribuída uma recompensa.</p>	<p>O <i>Orientador</i> deverá recompensar as crianças, após cada resposta certa. Assim, recorrendo ao <i>Puzzle do “Carteiro Paulo”</i>, após cada resposta correta, atribuirá uma peça do puzzle (composto por 5 peças), até completar a imagem.</p>
<p><b>Atividade 3</b></p> <p><i>Memória de elefante</i></p>	<p><b>I. Desenvolver a memória visual</b></p> <p>O <i>Orientador</i> convida as crianças a utilizarem um adereço para se caracterizarem. Seguidamente, uma das crianças sai da sala e alguém no grupo muda de caracterização. Depois</p>	<p>Mediante a capacidade de memorização das crianças, o <i>Orientador</i> poderá promover a complexificação da tarefa, atribuindo mais elementos de caracterização a cada aluno; Poderá ainda solicitar à criança que saiu que</p>

<b>Duração:</b>  15 minutos	da criança retomar à sala, terá de identificar o adereço que foi alterado.		memorize a ordem em que os colegas ficaram predispostos na sala, antes dela sair.				
<b>Avaliação</b>	Recorre-se ao mesmo método das sessões anteriores.						
<b><i>Dimensões do Programa</i></b>	Vocabulário	Estrutura Gramatical	Consciência Fonológica	Conhecimento da Escrita	Compreensão da Linguagem	Conversação	Narrativa
Áreas estimuladas	X	X			X	X	X

## Registo de sessão

<b>Sessão 10</b>	Tema: <i>O Tempo</i>	Data: ____/____/____
<b>Responsável</b>	Tiago Rodrigues	
<b>Local:</b> ____  <b>Contexto:</b> Pré-escolar  <b>Estrutura da Sessão:</b> Horizontal		
<b>Materiais:</b>  ★ A1. Computador (apresentação PowerPoint® com imagens da atividade); ★ A1. Projetor; ★ A1. Loto das estações do ano; ★ A2. Cartões com palavras e pictogramas; ★ A3. Tablet; ★ A3. Piano ★ <b>Avaliação:</b> 1 copo colorido e 3 transparentes, 1 recipiente com esferas e 1 pequena concha de plástico.		<b>Estratégias:</b>  ○ Apontar; ○ Clarificação; ○ <i>Debloking</i> ; ○ Encorajar a iniciativa e os esforços da criança; ○ Espera estruturada; ○ Extensão; ○ <i>Feedback</i> corretivo; ○ Gestos simultaneamente à fala; ○ Imitação; ○ Modelagem; ○ Moldagem; ○ Pistas cinestésicas; ○ Pistas fonológicas; ○ Pistas gráficas; ○ <i>Prompting</i> ; ○ Recurso à música; ○ Reforço positivo do tipo social; ○ Repetição; ○ Seguir a iniciativa da criança.
<b>Atividades</b>	<b>Planeamento</b>	<b>Propostas</b>
<b>Atividade 1</b>  <i>Estado do tempo</i>	<b>I. Melhorar a noção temporal</b> Introduzir a sessão, dialogando sobre o <i>estado do tempo</i> . Depois da conversa, deverá estender o assunto da <i>meteorologia</i> a outras épocas do ano:	O <i>Orientador</i> deverá contextualizar que esta será a última sessão, uma vez que já se realizaram nove anteriormente. Deverá exibir uma apresentação com algumas fotografias, que sejam associadas a cada <i>estação do ano</i> , facilitando a compreensão de cada conceito.



<p><b>Duração:</b></p> <p>20 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Natal;</i></li> <li>○ <i>Páscoa;</i></li> <li>○ <i>Aniversário.</i></li> </ul> <p><b>II.</b> Seguidamente, faz a associação entre o estado do tempo e as estações do ano, através de um <i>Loto de imagens</i>.</p> <p><b>III.</b> Por último, terminam as dinâmicas, cantando a <i>Canção dos meses</i>.</p>	<p>Para auxiliar as noções temporais do Natal e da Páscoa, será importante associar as festividades a épocas de férias. No caso do aniversário, será o <i>Orientador</i> deve garantir que todas as crianças fixam a sua data de nascimento (previamente recolhida).</p> <p>A <i>Canção dos meses</i> será cantada só com a sequência dos doze meses do ano.</p>
<p><b>Atividade 2</b></p> <p><i>Alfabeto das palavras</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>10 minutos</p>	<p><b>I. Realizar empareiramento entre letras iguais</b></p> <p>Na sequência da atividade anterior, o <i>Orientador</i> apresentará cartões com várias palavras e pictograma associado. As crianças terão de <i>agrupar as palavras mediante a letra inicial</i>.</p>	<p>As palavras da atividade estarão relacionadas com a temática da sessão. O <i>Orientador</i> deverá destacar o elemento gráfico e as semelhanças entre cada grafema; deverá fazer a associação entre grafema-fonema.</p> <p>Poderá ainda associar as letras das palavras aos grafemas do nome de cada criança.</p>
<p><b>Atividade 3</b></p> <p><i>Bomba relógio</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>10 minutos</p> <p>+</p> <p>20 minutos</p> <p>=</p> <p>[30 minutos]</p>	<p><b>I. Desenvolver a capacidade de evocação semântica</b></p> <p>As crianças terão de dizer, alternadamente, palavras mediante o tema apresentado pelo Orientador. Cada tema terá um minuto para evocação semântica.</p> <p><b>Exemplos:</b></p> <p><i>Fruta;</i></p> <p><i>Legumes;</i></p> <p><i>Animais;</i></p> <p><i>Instrumentos musicais;</i></p> <p><i>Transportes (...).</i></p>	<p>O <i>Orientador</i> deverá apresentar a dinâmica, explicando que há um <i>tema</i> e que, mediante esse tema, as crianças terão de dizer uma palavra que se enquadre. Para trabalhar a vez, será passado o <i>Tablet</i>, entre cada elemento, com um cronometro. As crianças deverão dizer o máximo número de palavras, dentro do tempo estabelecido.</p> <p><i>Considerando que é a última sessão, o Orientador convidará as crianças a concluir a sessão, cantando as músicas do Programa:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>“Prenda do padrinho”;</i></li> <li>○ <i>“Medo do escuro”;</i></li> <li>○ <i>“O meu chapéu”;</i></li> <li>○ <i>“Meses do ano”.</i></li> </ul>
<p><b>Avaliação</b></p>	<p>Recorre-se ao mesmo método das sessões anteriores. Para além do habitual método de avaliação, o <i>Orientador</i> pode convidar as crianças a falarem, de forma geral, sobre o tempo que passaram juntas nas atividades, dando a sua opinião em relação ao Programa de estimulação.</p>	

<b><i>Dimensões do Programa</i></b>	Vocabulário	Estrutura Gramatical	Consciência Fonológica	Conhecimento da Escrita	Compreensão da Linguagem	Conversação	Narrativa
Áreas estimuladas	X		X	X	X	X	

## Obras Citadas

Beaumont, É., & Michelet, S. (2002). *O Dia-a-Dia dos Pequeninos*. Lisboa: Fleurus.

Klassen, J. (2014). *Quero o meu chapéu*. Lisboa: Orfeu Negro.

Snicket, L., & Klassen, J. (2014). *O Escuro*. Lisboa: Orfeu Negro.

Tolstoi, A., & Sharkey, N. (2002). *O Nabo Gigante*. Lisboa: Livros Horizonte.

Tullet, H. (2016). *Um Livro* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edica

## APÊNDICE VIII

Grelha com as dimensões do Programa de Promoção de Competências de Linguagem

Dimensões do Programa →	Conversação	Compreensão da Linguagem	Vocabulário	Estrutura Gramatical	Consciência Fonológica	Conhecimento da Escrita	Narrativa	Meta-linguagem
<b>Sessão 1 – “APRESENTAÇÃO”</b>								
<p><b>* A1. Quebra-gelo</b></p> <p>→ Realizar atividade de “quebra-gelo”; Contextualizar as atividades realizadas ao longo das 10 sessões; Conhecer o público alvo e estabelecer empatia com as crianças;</p> <p><b>Materiais:</b> Computador e projetor.</p>	x	x	x	x				
<p><b>* A2. As minhas brincadeiras</b></p> <p>→ Desenvolver um ambiente propício ao diálogo e à partilha de ideias; Motivar para a partilha de opiniões.</p> <p><b>Materiais:</b> Imagens de locais.</p>	x	x	x					

Dimensões do Programa →	Conversação	Compreensão da Linguagem	Vocabulário	Estrutura Gramatical	Consciência Fonológica	Conhecimento da Escrita	Narrativa	Meta-linguagem
<b>Sessão 1 – “APRESENTAÇÃO”</b>								
<p><b>* A3. Boas leituras: “Um livro®”</b></p> <p>→ Explicar o que é um “livro-brinquedo”; Promover dinâmicas de movimento; Abordar o tema das “cores” através da história; Desenvolver a memória visual e auditiva;</p> <p><b>Materiais:</b> Livro “Um livro”, Cartões com sequências de cores; <i>Tablet</i>; Miniaturas de cadeiras e carrinhos de madeira; Tecido opaco (para tapar os objetos).</p>	X	X						

Dimensões do Programa →	Conversação	Compreensão da Linguagem	Vocabulário	Estrutura Gramatical	Consciência Fonológica	Conhecimento da Escrita	Narrativa	Meta-linguagem
<b>Sessão 2 – “SUPERMERCADO”</b>								
<p><b>* A1. Vamos às compras</b></p> <p>→ Expandir o vocabulário ativo das crianças; Categorizar os vocábulos, pela associação hiperónimo-hipónimo.</p> <p><b>Materiais:</b> Plano; Recipientes (gavetas) com imagens representativas dos diferentes setores do supermercado; Saco com 72 fotografias.</p>	X		X					X
<p><b>* A2. Vamos brincar com os sons</b></p> <p>→ Desenvolver o conceito de rima; Desenvolver a capacidade de discriminação auditiva entre palavras.</p> <p><b>Materiais:</b> Cartões com <i>listas de compras</i> (pictogramas ARASAAC® + palavra escrita associada); Cesto das compras de brincar;</p>			X		X			

Dimensões do Programa →	Conversação	Compreensão da Linguagem	Vocabulário	Estrutura Gramatical	Consciência Fonológica	Conhecimento da Escrita	Narrativa	Meta-linguagem
<b>Sessão 2 – “SUPERMERCADO”</b>								
<p><i>* A3. Peripécias no supermercado</i></p> <p>→ Desenvolver a compreensão de estruturas complexas; Desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo.</p> <p><b>Materiais:</b> Apresentação <i>PowerPoint</i><sup>®</sup>; Brinquedo sonoro para tomar a vez.</p>	X	X						

Dimensões do Programa →	Conversação	Compreensão da Linguagem	Vocabulário	Estrutura Gramatical	Consciência Fonológica	Conhecimento da Escrita	Narrativa	Meta-linguagem
<b>Sessão 3 – “ROTINAS DO DIA-A-DIA”</b>								
<p><b>* A1. Boas leituras: “O dia-a-dia dos pequenitos®”</b></p> <p>→ Dramatizar uma pequena história; Associar ações à rotina diária; Promover a compreensão de pronomes interrogativos; Sequenciar acontecimentos pela ordem correta.</p> <p><b>Materiais:</b> Livro “O Dia-a-Dia dos Pequeninos”; Pictogramas representativos dos pronomes interrogativos; Cartões com sequências da história.</p>	X	X	X			X	X	
<p><b>* A2. Está bem ou está mal?</b></p> <p>→ Identificar frases agramaticais; Desenvolver a consciência morfossintática; Corrigir corretamente frases agramaticais.</p> <p><b>Materiais:</b> Apresentação PowerPoint®</p>		X						X

Dimensões do Programa →	Conversação	Compreensão da Linguagem	Vocabulário	Estrutura Gramatical	Consciência Fonológica	Conhecimento da Escrita	Narrativa	Meta-linguagem
<b>Sessão 3 – “ROTINAS DO DIA-A-DIA”</b>								
<p><i>* A3. Descubra a palavra</i></p> <p>→ Completar frases, mediante a consciência semântica; promover o diálogo entre o grupo.</p> <p><b>Materiais:</b> Apresentação PowerPoint®</p>	x		x					x



Dimensões do Programa →	Conversação	Compreensão da Linguagem	Vocabulário	Estrutura Gramatical	Consciência Fonológica	Conhecimento da Escrita	Narrativa	Meta-linguagem
<b>Sessão 4 – “OBJETOS”</b>								
<p><b>* A1. Bingo dos objetos</b></p> <p>→ Realizar empareiramento entre palavra escrita e pictograma; Identificar letras que sejam familiares às crianças; Desenvolver o vocabulário.</p> <p><b>Materiais:</b> Saco com 81 pictogramas (ARASAAC®); 9 Cartões do bingo, com palavras escritas; Círculos de plástico para marcação do Bingo.</p>			X		X	X		
<p><b>* A2. Vamos terminar a frase</b></p> <p>→ Compreender o contexto frásico; Desenvolver a consciência fonêmica, silábica e frásica;</p> <p><b>Materiais:</b> Apresentação PowerPoint®.</p>		X	X		X	X		X

Dimensões do Programa →	Conversação	Compreensão da Linguagem	Vocabulário	Estrutura Gramatical	Consciência Fonológica	Conhecimento da Escrita	Narrativa	Meta-linguagem
<b>Sessão 4 – “OBJETOS”</b>								
<p><i>* A3. Vamos organizar</i></p> <p>→ Desenvolver noções espaciais; Desenvolver conceitos de grandeza e respectivos opostos.</p> <p><b>Materiais:</b> Cartões e Caneta falante da <i>Clementoni</i>®.</p>	X	X	X					

Dimensões do Programa →	Conversação	Compreensão da Linguagem	Vocabulário	Estrutura Gramatical	Consciência Fonológica	Conhecimento da Escrita	Narrativa	Meta-linguagem
<b>Sessão 5 – “A QUINTA”</b>								
<p><b>* A1. Boas leituras: “O Nabo Gigante®”</b></p> <p>→ Promover a leitura em conjunto;  Promover a compreensão de pronomes interrogativos; Interpretar os diferentes acontecimentos na história; Sequenciar acontecimentos pela ordem correta;  Desenvolver a consciência fonológica (consciência silábica e fonêmica); Realizar associação grafema-fonema.</p> <p><b>Materiais:</b> E-book “O Nabo Gigante”;  Fantoches de molas; Lençol escuro, simulando a terra, com um “nabo gigante” de tecido; Cartões com o nome dos animais da história; Quadro branco e marcador (segmentação silábica).</p>	x	x	x		x	x	x	

Dimensões do Programa →	Conversação	Compreensão da Linguagem	Vocabulário	Estrutura Gramatical	Consciência Fonológica	Conhecimento da Escrita	Narrativa	Meta-linguagem
<b>Sessão 5 – “A QUINTA”</b>								
<p><b>* A2. Os adjetivos e seus contrários</b></p> <p>→ Caracterizar as personagens, mediante os adjetivos da história; Explorar o vocabulário da história; Desenvolver o conceito de “opostos”.</p> <p><b>Materiais:</b> Apresentação <i>PowerPoint</i><sup>®</sup>; <i>Tablet</i>.</p>		x	x					
<p><b>* A3. Macho e fêmea</b></p> <p>→ Estabelecer relação de género entre diferentes animais; Desenvolver o vocabulário relacionado com os animais da quinta; Reconhecer agramaticalidades nos nomes.</p> <p><b>Materiais:</b> Puzzle com animais.</p>	x	x	x					x

Dimensões do Programa →	Conversação	Compreensão da Linguagem	Vocabulário	Estrutura Gramatical	Consciência Fonológica	Conhecimento da Escrita	Narrativa	Meta-linguagem
<b>Sessão 6 – “OPINIÕES”</b>								
<p><b>* A1. <i>Dá-me a tua opinião</i></b></p> <p>→ Desenvolver o discurso espontâneo; Promover a abordagem a diferentes temas de diálogo.</p> <p><b>Materiais:</b> Apresentação PowerPoint®</p>	x	x	x	x				x
<p><b>* A2. <i>Organizar as ideias</i></b></p> <p>→ Desenvolver a conjugação verbal em diferentes tempos verbais; Construir frases complexas, através da conjunção coordenativa copulativa “e”; Promover o debate de opiniões entre as crianças.</p> <p><b>Materiais:</b> Caixa com várias fotografias de pratos gastronómicos; Cartolina com esquema “Ontem – Hoje - Amanhã”; Esquema de <i>economia de fichas (smiles verdes, amarelos e vermelhos)</i>.</p>			x	x				

Dimensões do Programa →	Conversação	Compreensão da Linguagem	Vocabulário	Estrutura Gramatical	Consciência Fonológica	Conhecimento da Escrita	Narrativa	Meta-linguagem
<b>Sessão 6 – “OPINIÕES”</b>								
<p><i>* A3. Jogo dos sentidos</i></p> <p>→ Refletir sobre outros meios de comunicação não-verbal; Desenvolver a comunicação não-verbal, através dos gestos;</p> <p><b>Materiais:</b> <i>Move Cube</i>® – Cubo com 3 imagens, correspondentes à atividade; Ficheiros áudio; Fotografias com ações.</p>	X	X						

Dimensões do Programa →	Conversação	Compreensão da Linguagem	Vocabulário	Estrutura Gramatical	Consciência Fonológica	Conhecimento da Escrita	Narrativa	Meta-linguagem
<b>Sessão 7 – “OS MEDOS”</b>								
<p><b>* A1. Boas leituras: “O Escuro®”</b></p> <p>→ Promover a leitura da história; Desenvolver um espaço propício á reflexão da história; Abordar a temática dos “medos”; Promover a compreensão de pronomes interrogativos; Interpretar os diferentes acontecimentos na história; Desenvolver o conceito de plural (regular e irregular).</p> <p><b>Materiais:</b> Livro “O Escuro” Pictogramas representativos dos pronomes interrogativos.</p>	X	X	X	X		X	X	

Dimensões do Programa →	Conversação	Compreensão da Linguagem	Vocabulário	Estrutura Gramatical	Consciência Fonológica	Conhecimento da Escrita	Narrativa	Meta-linguagem
<b>Sessão 7 – “OS MEDOS”</b>								
<p><b>* A2. Brincar com os sons</b></p> <p>→ Desenvolver o conceito de rima; Desenvolver a consciência fonêmica de sons fricativos, em contexto de início da palavra.</p> <p><b>Materiais:</b> Apresentação <i>PowerPoint</i>®</p>			X		X			
<p><b>* A3. Quem canta, seus males espanta</b></p> <p>→ Refletir sobre “os medos”, através da canção.</p> <p><b>Materiais:</b> Piano.</p>	X	X					X	



Dimensões do Programa →	Conversação	Compreensão da Linguagem	Vocabulário	Estrutura Gramatical	Consciência Fonológica	Conhecimento da Escrita	Narrativa	Meta-linguagem
<b>Sessão 8 – “AS PALAVRAS”</b>								
<p><i>* A1. Mapa dos sons</i></p> <p>→ Desenvolver a consciência fonológica (fonêmica e silábica); Associar fonemas a pictogramas; Desenvolver o grafismo de letras.</p> <p><b>Materiais:</b> Decisor – TIGER®; Painel com pictogramas (ARASAAC®) de imagens com fonemas fricativos; Caixas (para anexar as imagens aos fonemas); Joaninha em tecido e velcro (contagem silábica); Ficha com tracejados; Lápis de cor.</p>			X		X	X		

Dimensões do Programa →	Conversação	Compreensão da Linguagem	Vocabulário	Estrutura Gramatical	Consciência Fonológica	Conhecimento da Escrita	Narrativa	Meta-linguagem
<b>Sessão 8 – “AS PALAVRAS”</b>								
<p><b>* A2. Vamos agrupar</b></p> <p>→ Associar imagens aos elementos gráficos que as caracterizam; Excluir palavras mediante as suas características (associação hiperónimo - hipónimo);</p> <p><b>Materiais:</b> Apresentação PowerPoint®</p>		x	x					
<p><b>* A3. Roleta de imagens</b></p> <p>→ Desenvolver o pensamento inferencial; Construir enunciados na interrogativa.</p> <p><b>Materiais:</b> Jogo “O que vejo?” – DISET®.</p>	x	x	x	x	x	x		x

Dimensões do Programa →	Conversação	Compreensão da Linguagem	Vocabulário	Estrutura Gramatical	Consciência Fonológica	Conhecimento da Escrita	Narrativa	Meta-linguagem
<b>Sessão 9 – “AS ATITUDES”</b>								
<p><i>* A1. Boas leituras: “Quero o meu chapéu®”</i></p> <p>→ Promover a leitura dramatizada da história; Promover a compreensão de pronomes interrogativos; Interpretar os diferentes acontecimentos na história; Dialogar sobre atitudes corretas e incorretas.</p> <p><b>Materiais:</b> Livro “Quero o meu chapéu”; Adereços de teatro (caracterização dos animais).</p>	x	x		x			x	x

Dimensões do Programa →	Conversação	Compreensão da Linguagem	Vocabulário	Estrutura Gramatical	Consciência Fonológica	Conhecimento da Escrita	Narrativa	Meta-linguagem
<b>Sessão 9 – “AS ATITUDES”</b>								
<p><b>* A2. Grau das palavras</b></p> <p>→ Realizar a associação das palavras aos respectivos graus (aumentativo e diminutivo). Refletir sobre palavras inventadas;</p> <p><b>Materiais:</b> Apresentação <i>PowerPoint</i><sup>®</sup>; Puzzle “Carteiro Paulo” - MAJORA<sup>®</sup>.</p>		x	x					x
<p><b>* A3. Memória de elefante</b></p> <p>→ Desenvolver a memória visual; Promover o diálogo sobre o contexto do jogo.</p> <p><b>Materiais:</b> Baú com materiais de teatro – roupas, perucas e outros acessórios (para caracterização das crianças).</p>	x	x						

Dimensões do Programa →	Conversação	Compreensão da Linguagem	Vocabulário	Estrutura Gramatical	Consciência Fonológica	Conhecimento da Escrita	Narrativa	Meta-linguagem
<b>Sessão 10 – “O TEMPO”</b>								
<p><b>* A1. Estado do tempo</b></p> <p>→ Melhorar a noção temporal; Dialogar sobre diferentes épocas do ano; Associar imagens a cada estação do ano; Memorizar os meses, através de uma canção.</p> <p><b>Materiais:</b> Apresentação <i>PowerPoint</i><sup>®</sup>; Loto das estações do ano.</p>	X	X	X					X
<p><b>* A2. Alfabeto das palavras</b></p> <p>→ Realizar o emparelhamento de palavras com o mesmo grafema; Associar os grafemas aos respetivos fonemas; Percecionar as semelhanças e diferenças gráficas entre grafemas;</p> <p><b>Materiais:</b> Cartões com palavras e pictogramas;</p>					X	X		X

Dimensões do Programa →	Conversação	Compreensão da Linguagem	Vocabulário	Estrutura Gramatical	Consciência Fonológica	Conhecimento da Escrita	Narrativa	Meta-linguagem
<b>Sessão 10 – “O TEMPO”</b>								
<p><i>* A3. Bomba relógio</i></p> <p>→ Desenvolver a capacidade de evocação semântica; Promover a memorização de conceitos, através da música.</p> <p><b>Materiais:</b> <i>Tablet</i>; Piano.</p>		X	X					

### AVALIAÇÃO DAS SESSÕES

**Avaliação na globalidade**, preenchendo um copo transparente com esferas, utilizando uma concha para encher o copo – quanto mais “*conchadas*” a criança preencher, maior será a sua satisfação.

Na última sessão, para além do método de avaliação anterior, o *Orientador* convidará as crianças a falarem, de forma geral, sobre o tempo que passaram juntas nas atividades, dando a sua opinião em relação ao Programa de estimulação.

**MATERIAL:** 1 copo colorido, 1 recipiente com esferas e 1 pequena concha de plástico.

## Obras Citadas

Beaumont, É., & Michelet, S. (2002). *O Dia-a-Dia dos Pequeninos*. Lisboa: Fleurus.

Klassen, J. (2014). *Quero o meu chapéu*. Lisboa: Orfeu Negro.

Snicket, L., & Klassen, J. (2014). *O Escuro*. Lisboa: Orfeu Negro.

Tolstoi, A., & Sharkey, N. (2002). *O Nabo Gigante*. Lisboa: Livros Horizonte.

Tullet, H. (2016). *Um Livro* (3.ª ed.). Lisboa: Edica

## APÊNDICE IX

Apresentação PowerPoint do Programa de Promoção de Competências de Linguagem





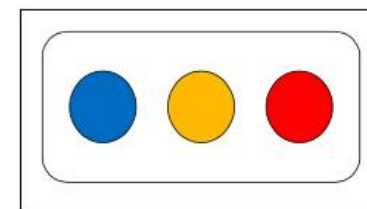
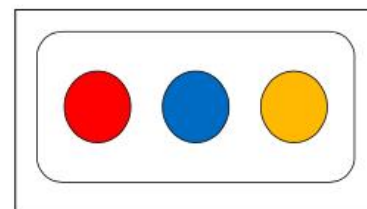
As minhas brincadeiras

• Brincadeiras na praia.



As minhas brincadeiras

• Brincadeiras na neve.


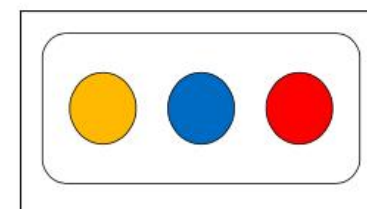
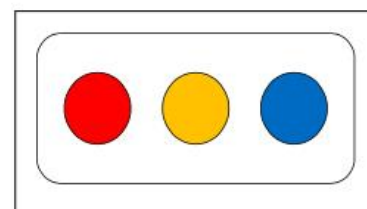



As minhas brincadeiras

• Brincadeiras quando chove.



Um livro





Boas leituras: "Um livro"

• Quem é que já conhece esta história?

• Olhando para a capa, acham que a história fala sobre o quê?

• E vocês sabem o que é um livro brinquedo? (...)



Um livro

• Páginas 31-32.

por exemplo

vermelho - amarelo - azul.



Um livro




Sessão 1

Programa de Promoção de Competências de Língua Portuguesa

Apresentação





**O dia-a-dia dos pequenitos\***

1. Acordar;
2. Higienizar pessoal (banho e café, ou dentes e jantar ou colação);
3. Vestir;
4. Tomar o pequeno-almoço;
5. Caminhar para o jardim de infância;
6. Brincar;
7. Almoço no jardim de infância;
8. Ir à casa-de-banho;
9. Chegar a casa;
10. Tomar banho;
11. Jantar;
12. Ir para a cama;
13. Dormir.



**O dia-a-dia dos pequenitos\***



Agora é mais fácil a questão: a resposta é **quando**...

**Quando?**

**O que é que podemos utilizar para acordar?**

**O dia-a-dia dos pequenitos\***



Chega a hora do recreio!

**Quando?**

**E vocês, onde é que podem brincar na hora do recreio?**

**O dia-a-dia dos pequenitos\***



Agora é hora de almoçar!

**Quando?**

**Quando é que vocês vão almoçar?**

**O dia-a-dia dos pequenitos\***



Agora a mamãe foi lavar os dentes, então os vossos amigos têm de lavar os dentes.

**Quando?**

**Como é que devemos lavar os dentes?**

**O dia-a-dia dos pequenitos\***



Depois a mamãe foi lavar os dentes.

**Quando?**

**Quais são as peças de roupa que ela vai vestir?**  
**E vocês, que peças de roupa trouxeram hoje para a escola?**

**O dia-a-dia dos pequenitos\***



Antes e depois do almoço, é importante lavar os dentes sempre de novo!

**Quando?**

**Aqui, quantos corações e estrelas é que estão na casa-de-banho?**

**O dia-a-dia dos pequenitos\***



O dia depois do almoço é a mamãe, já chegou a casa.

**Quando?**

**Quando chegou a casa, depois do jardim de infância, a que é que vocês fazem?**

**O dia-a-dia dos pequenitos\***



A mamãe e o papá estão muito felizes, a fazer o pequeno-almoço.

**Quando?**

**O que é que vocês costumam lutar ao pequeno-almoço?**

**O dia-a-dia dos pequenitos\***



Então na hora de ir para o jardim de infância - a mamãe voltou a casa...

**Quando?**

**E vocês... Quem é que vos traz até ao jardim de infância?**

**O dia-a-dia dos pequenitos\***



Agora está a ajudar a mamãe a lavar os dentes.

**Quando?**

**Por que motivo esta mamãe ainda não tem a barba feita?**

**O dia-a-dia dos pequenitos\***



A família está a comer o jantar, mas o papá não está a fazer o pequeno-almoço.

**Quando?**

**Porque é que ele ainda não come frango?**

**O dia-a-dia dos pequenitos®**



**Quando** é que vocês vão para a cama?

Apaga o por-luz e de-  
ixa o biquito da boneca.



*O dia-a-dia dos pequenitos®*



A mesma gente de **Banco** com a novidade, para **adornar** mais espaço.



**Como é que vocês adormecem?**



**O dia-a-dia dos pequenitos\***

**Sequência com 3 cânticos**

- Acordar (1)
- Ir à casa-de-banho (8)
- Ir para a cama (12)



**O dia-a-dia dos pequenitos<sup>14</sup>**

**Sequência com 4 cartões:**

- Vestir (3)
- Caminhar para o jardim de infância (5)
- Receber (6)
- Tomar banho (10).



**O dia-a-dia dos pequenitos\***

**Sequência com 6 cartões:**

- Higiene pessoal (a)
- Tomar o pequeno-almoço (a)
- Almoço na cantina (c)
- Crescer e aaaa (g)
- Jantar (a,b)
- Dormir (a,g)




**Está bem ou está mal?**

- A menina está com sono.
- O garoto está muito feliz.
- A mãe não se está por aí mais.
- Ainda precisam estar com o dia.
- A menina está com dor.
- Hoje muitos estão no recreio.
- As crianças estão felizes.
- Os meninos estão olhando para ela.
- O bebê está a brincar.
- A mãe está a menina para ir à escola.
- A mulher está muito enfiada.
- O pai está com a filha.
- Estão a menina também está dormindo.

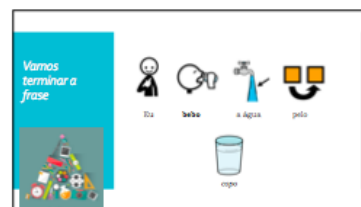
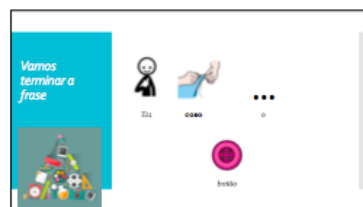
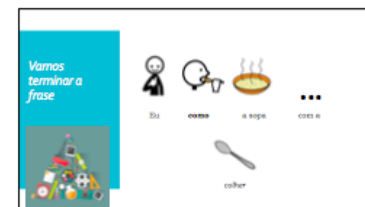
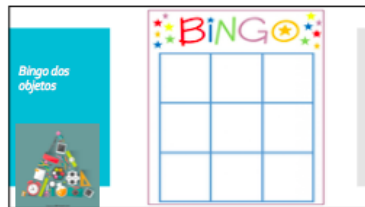
Descobrir a palavra

Quantos de vocês no grupo são de \_\_\_\_\_? → enfermeiros;



Bingo-días  
objetos





Vamos terminar a frase

Eu  **soco**  música ...

 guitarra

Vamos terminar a frase

Eu  **leitura**  letras ...


 lápis


Vamos terminar a frase

Eu  **cabelo**  ...

 secador

Vamos terminar a frase

Eu  **aspirador** ...

 aspirador

Vamos terminar a frase

Eu  **roupa**  ...


 roupa

Vamos terminar a frase

Eu  **presente**  ...


 presente

Vamos organizar






Vamos organizar

Apointa para as crianças que estão à esquerda. E quem é que está à direita?



Vamos terminar a frase

Eu  **copo**  ...

 copo

Vamos terminar a frase

Eu  **as mãos**  ...

 mão

Sessão 4

Programa de Promoção de Competências de Língua





Sessão 5

Programa de Promoção de Competências de Língua







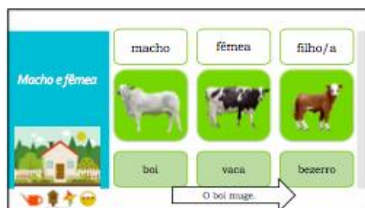














Organizar as ideias

3

Jogo dos sentidos

Jogo dos sentidos

1 2 3 4 5

6 7 8 9 10

Sessão 6

Programa de Promoção de Competências de Língua Portuguesa

Objetivos

Sessão 7

Programa de Promoção de Competências de Língua Portuguesa

Objetivos

Boas leituras:  
"O Escuro"

1

Boas leituras  
"O Escuro"

1. "Quem é que já conhece esta história?"
2. "Olhando para a capa, acham que a história fala sobre o quê?"
3. "Lembram-se de falar, na última sessão, dos 'medos'? Este é o 'Lucas' e tem medo do escuro... vamos conhecer a história?"

Autor: Daniel Mendelsohn;  
pseudônimo: Lemmy Snicket (USA)  
Ilustração: Ben Klassen

O ESCURO

Boas leituras  
"O Escuro"

O Lucas tinha medo do quê?

escuro

O ESCURO

Boas leituras  
"O Escuro"

Como é que era a casa do Lucas?

Umidade, com um telhado que rangia, janelas altas e frias e com móveis antigos de madeira.

O ESCURO

Boas leituras  
"O Escuro"

Quais eram os locais onde o Escuro se escondia?

No armário da roupa, atrás das cortinas do chuveiro e na cave.

O ESCURO

Boas leituras  
"O Escuro"

Onde é que o escuro passava a maior parte do tempo?

NA CAVE

O ESCURO



Boas leituras  
"O Escuro"

Quando é que o escuro se espalhava pelas janelas e portas da casa do Lucas?

durante a noite

Quando?

Boas leituras  
"O Escuro"

Numa noite, quem é que apareceu no quarto do Lucas?

O Escuro

Quem?

Boas leituras  
"O Escuro"

um armário

dois armários

Boas leituras  
"O Escuro"

um chuveiro

dois chuveiros

Boas leituras  
"O Escuro"

Quantas lâmpadas é que o Lucas levou para o quarto?

uma

Quantas?

Boas leituras  
"O Escuro"

O escuro continuou a viver com o Lucas, mas nunca mais o incomodou. Porquê?

O Lucas percebeu que o escuro não fazia mal nenhum - perdeu o medo

Porquê?

Boas leituras  
"O Escuro"

uma escada

duas escadas

Boas leituras  
"O Escuro"

uma janela

duas janelas

Boas leituras  
"O Escuro"

"O escuro na faz mal".

Boas leituras  
"O Escuro"

um livro

dois livros

Boas leituras  
"O Escuro"

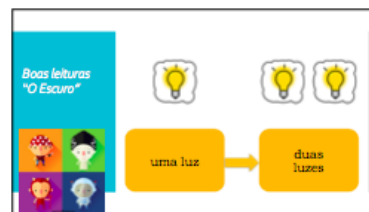
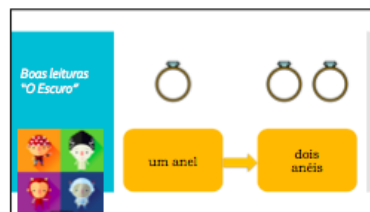
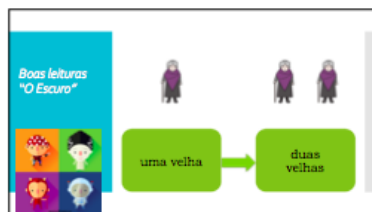
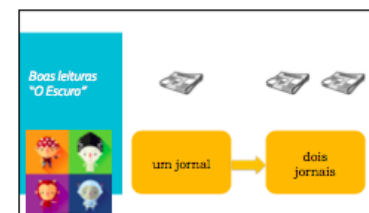
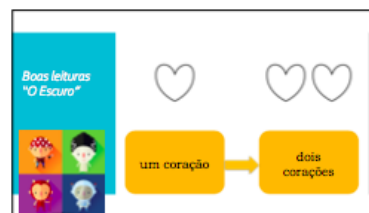
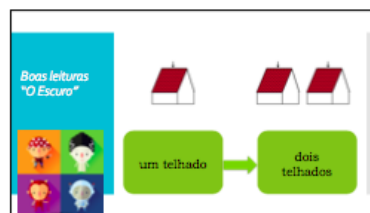
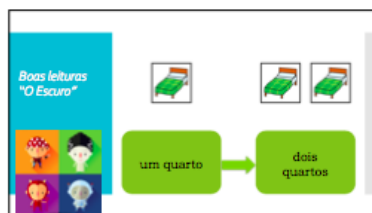
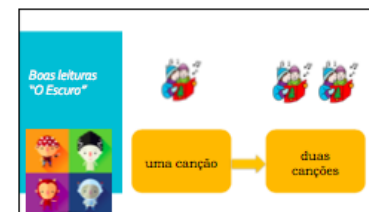
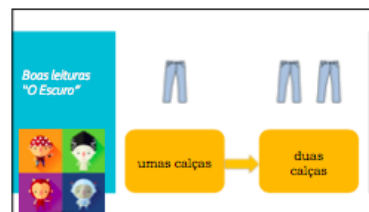
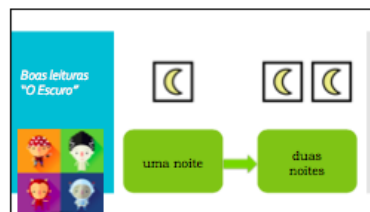
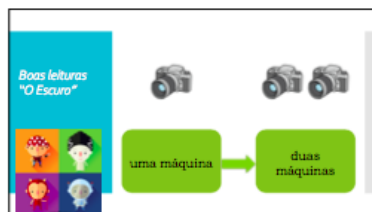
uma lâmpada

duas lâmpadas

Boas leituras  
"O Escuro"

uma manhã

duas manhãs



Boas leituras  
"O Escuro"

um móvel → dois móveis

Boas leituras  
"O Escuro"

um pão → dois pães

Brincar com os sons

f v p g

Brincar com os sons

s z m c

Boas leituras  
"O Escuro"

um pastel → dois pasteis

Boas leituras  
"O Escuro"

uma questão → duas questões

Brincar com os sons

x j a b

Brincar com os sons

f

Boas leituras  
"O Escuro"

uma voz → duas vozes

Brincar com os sons

2

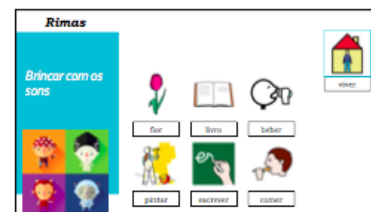
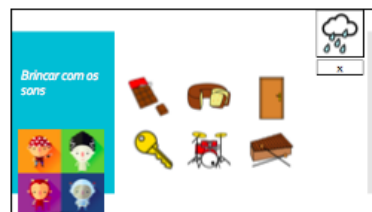
Brincar com os sons

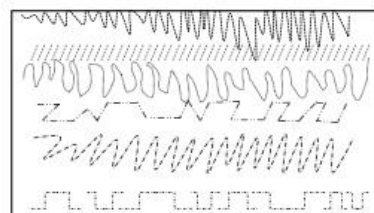
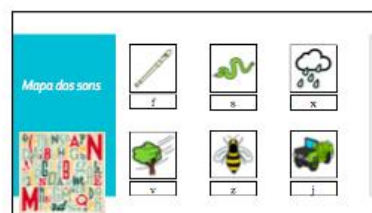
v

Brincar com os sons

s









Vamos agrupar





Vamos agrupar







Boas leituras  
"Quero o meu chapéu"






Boas leituras  
"Quero o meu chapéu"

1. "Quem é que já conhece esta história?"
2. "Olhando para a capa, acham que a história fala sobre o quê?"
3. "Vocês sabem o que é que aconteceu a este Urso? Ele perdeu o chapéu e ninguém viu? E se ele nunca mais o encontrar?"

Autor: Jan Kinsen (Cavall)  
Ilustração: Ivo "O Escuro"

Roleta de imagens



Roleta de imagens



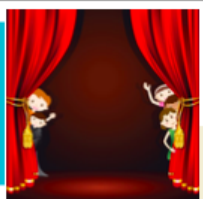

Boas leituras  
"Quero o meu chapéu"

- Como pedir autorização?
- Desprezar um objeto a uma pessoa?
- "Bastar algo?"
- "Mexcine!"
- Atende a esta conversa?
- O que fazem quando vem um colega triste?
- Pessoas antigas vs pessoas desconhecidas.



Não devemos estar tãozão que é dos outros, até antes pedirmos autorização!

Boas leituras  
"Quero o meu chapéu"



Chapéu

Sessão 8

Programa de Promoção de Competências de Língua



Atividades

Sessão 9

Programa de Promoção de Competências de Língua



Atividades

Boas leituras  
"Quero o meu chapéu"

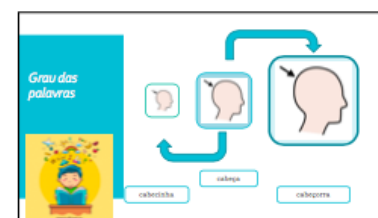
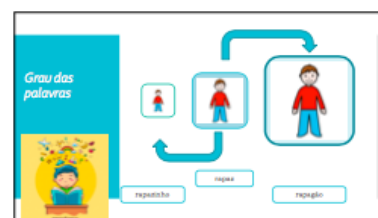
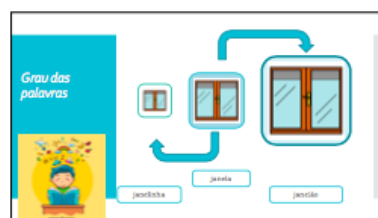
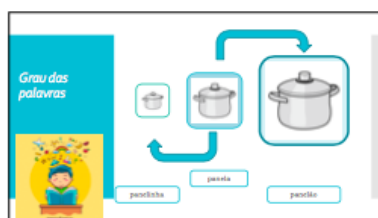
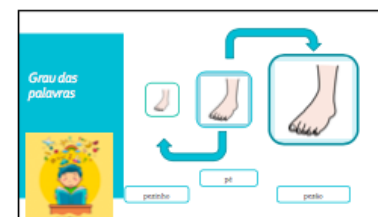
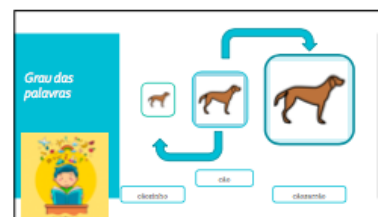
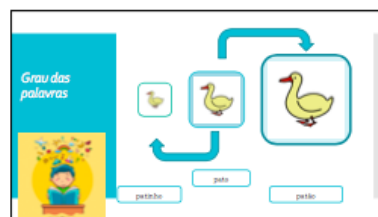
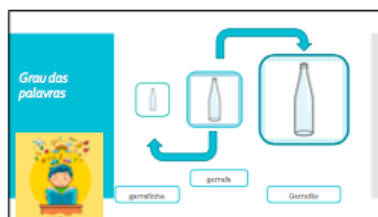
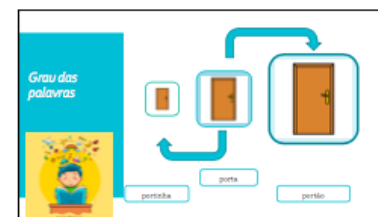
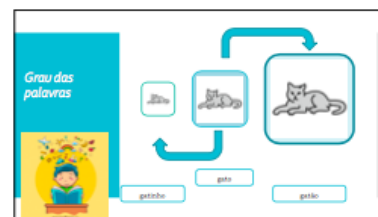
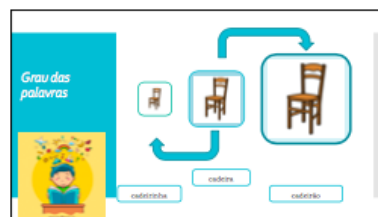
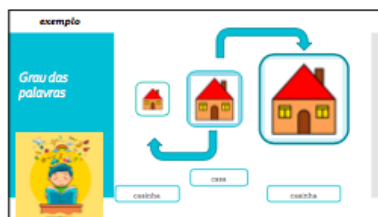


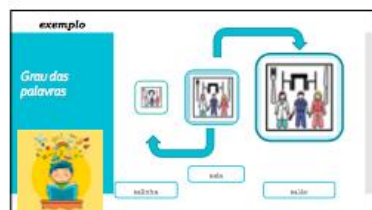

O meu chapéu é vermelho, é vermelho, o meu chapéu; se ele não fosse vermelho, o chapéu não era meu!



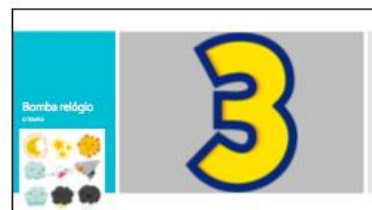
Grau das palavras









## APÊNDICE X

### Grelha de análise para o Painel de Peritos

O presente questionário procura facilitar a análise do Programa de Estimulação e Prevenção de Problemas de Linguagem, com vista à sua validação. Para tal, segue-se uma grelha, que permite aos peritos expressarem quantitativamente o seu grau de concordância – esta deverá ser preenchida segundo uma *Escala de Likert*, de acordo com a seguinte correspondência: “1 – não relevante ou não representativo”; “2 – item necessita de grande revisão para ser representativo”; “3 – item necessita de pequena revisão para ser representativo”; “4 – item relevante ou representativo”<sup>1</sup>. Apresente as observações, os comentários e/ou as sugestões que considerar pertinentes em cada tópico.

Questões	1	2	3	4
I. O texto inicial de enquadramento contém informações suficientes para compreender o Programa de Estimulação e Prevenção de Problemas de Linguagem (PEPPL).				
Observações/Comentários/Sugestões:				
II. Os temas <sup>2</sup> abordados ao longo do PEPPL estão bem enquadrados para a faixa etária dos 5 aos 6 anos de idade.				
Observações/Comentários/Sugestões:				

---

<sup>1</sup> Alexandre, N. C., & Coluci, M. O. (2011). Validade de Conteúdo nos Processos de Construção e Adaptação de Instrumentos de Medidas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16 (7), 3061-3068.

<sup>2</sup> Apresentação; Supermercado; Rotinas do dia-a-dia; Objetos; A quinta; Opiniões; Os medos; As palavras; As atitudes; O tempo.



<b>Questões</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
III. Os temas abordados são adequados aos objetivos do PEPPL.				
<i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>				
IV. As atividades definidas estão bem idealizadas para desenvolver as sete dimensões do PEPPL <sup>3</sup> .				
<i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>				
V. Os materiais idealizados estão adequados para os objetivos estabelecidos.				
<i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>				
VI. Os exemplos dados às crianças, nas diferentes atividades, estão bem adaptados para a sua compreensão.				
<i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>				
VII. O método de avaliação das sessões está devidamente adaptado para o público-alvo.				
<i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>				

---

<sup>3</sup> Conversação; Compreensão da Linguagem; Vocabulário; Estrutura Gramatical; Consciência Fonológica; Conhecimento da Escrita; Narrativa.

<b>Questões</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
VIII. O PEPPL está bem organizado, no que diz respeito ao/à:				
a) número de sessões do programa;				
b) número de atividades por sessão (3);				
c) duração de cada atividade.				
<i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>				
IX. O PEPPL é facilmente aplicado por diferentes profissionais de educação.				
<i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>				
X. Recomendaria o PEPPL a outros profissionais de educação.				
<i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>				

Outras observações:

## APÊNDICE XI

Grelhas de análise para o Painei, preenchida pelos Peritos

PERITO 1	1	2	3	4
<p>I. O texto inicial de enquadramento contém informações suficientes para compreender o Programa de Estimulação e Prevenção de Problemas de Linguagem (PEPPL).</p> <p><i>Observações/Comentários/Sugestões:</i></p> <p>Uma vez que se trata de um processo de validação de um instrumento penso que os objetivos e procedimentos deveriam estar melhor explicitados. Por exemplo quando são referidas crianças sem patologia, ficam dúvidas sobre de que população estamos a falar. Crianças sem diagnóstico em terapia da Fala? Crianças sem problemas no domínio das suas funções cognitivas (multidef, PEA, PC, Pert do desenv intelectual...), casos de vulnerabilidade linguística? Ou seja nesta fase de validação quais os critérios para a definição do grupo de crianças alvo?</p> <p>Também senti falta de uma melhor explicitação sobre os objetivos e procedimentos para a fase de validação. Por exemplo, qual a periodicidade das sessões? Qual o tempo em que o programa será aplicado e ainda como serão registadas as evoluções das crianças que tem vulnerabilidades linguísticas de modo a que possam ser monitorizadas ou essa monitorização não é objetivo do programa???</p> <p>Como é que eu confirmo que o programa è eficaz na prevenção de perturbações da linguagem?</p> <p>Estas são as questões que o programa me levantou porque relativamente à forma como está organizado parece-me un instrumento de muita qualidade</p>			X	

PERITO 1		1	2	3	4
II.	Os temas <sup>4</sup> abordados ao longo do PEPPL estão bem enquadrados para a faixa etária dos 5 aos 6 anos de idade.				X
	<i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>				
III.	Os temas abordados são adequados aos objetivos do PEPPL.				X
	<i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>				
IV.	As atividades definidas estão bem idealizadas para desenvolver as sete dimensões do PEPPL <sup>5</sup> .				X
	<i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>				
V.	Os materiais idealizados estão adequados para os objetivos estabelecidos.				X
	<i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>				
VI.	Os exemplos dados às crianças, nas diferentes atividades, estão bem adaptados para a sua compreensão.				X
	<i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>				

---

<sup>4</sup> Apresentação; Supermercado; Rotinas do dia-a-dia; Objetos; A quinta; Opiniões; Os medos; As palavras; As atitudes; O tempo.

<sup>5</sup> Conversação; Compreensão da Linguagem; Vocabulário; Estrutura Gramatical; Consciência Fonológica; Conhecimento da Escrita; Narrativa.

PERITO 1	1	2	3	4
VII. O método de avaliação das sessões está devidamente adaptado para o público-alvo.				X
<i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>  Parece-me bastante motivador				
VIII. O PEPPL está bem organizado, no que diz respeito ao/à:				
d) número de sessões do programa;				x
e) número de atividades por sessão (3);				x
f) duração de cada atividade.				x
<i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>				
IX. O PEPPL é facilmente aplicado por diferentes profissionais de educação.				x
<i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>  Embora deva existir um manual de procedimentos que esclareça alguns aspetos do programa e que suporte os diferentes profissionais que não são terapeutas da fala e para quem alguns contextos do programa possam não ser tão óbvios				
X. Recomendaria o PEPPL a outros profissionais de educação.				X
<i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>				

Outras observações

PERITO 2		1	2	3	4
I.	O texto inicial de enquadramento contém informações suficientes para compreender o Programa de Estimulação e Prevenção de Problemas de Linguagem (PEPPL).		x		
<i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>  Faltam informações ao nível do racional teórico e das competências específicas a desenvolver. Como vai ser avaliada a eficácia? Como é que o programa PREVINE dificuldades? O aspeto mais evidente é o trabalho ao nível da CF que prevenirá dificuldades em Leitura, mas não propriamente em linguagem.					
II.	Os temas <sup>6</sup> abordados ao longo do PEPPL estão bem enquadrados para a faixa etária dos 5 aos 6 anos de idade.		x		
<i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>  São bastante elementares. São os triviais de qualquer JI					
III.	Os temas abordados são adequados aos objetivos do PEPPL.			x	
<i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>  Deveriam situar-se mais ao nível da ZDP para terem mais potencialidades. O MODO como são abordados não é também o mais promotor de desenvolvimento					

<sup>6</sup> Apresentação; Supermercado; Rotinas do dia-a-dia; Objetos; A quinta; Opiniões; Os medos; As palavras; As atitudes; O tempo.

PERITO 2	1	2	3	4
IV. As atividades definidas estão bem idealizadas para desenvolver as sete dimensões do PEPPL <sup>7</sup> . <i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>  Para a compreensão da linguagem são pobres. A cr que fala bem... ok produzirá. A cr que tem problemas decerto não avançará muito		x		
V. Os materiais idealizados estão adequados para os objetivos estabelecidos. <i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>			x	
VI. Os exemplos dados às crianças, nas diferentes atividades, estão bem adaptados para a sua compreensão. <i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>			x	
VII. O método de avaliação das sessões está devidamente adaptado para o público-alvo. <i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>			x	

---

<sup>7</sup> Conversação; Compreensão da Linguagem; Vocabulário; Estrutura Gramatical; Consciência Fonológica; Conhecimento da Escrita; Narrativa.

PERITO 2	1	2	3	4
VIII. O PEPPL está bem organizado, no que diz respeito ao/à:				
g) número de sessões do programa;			x	
h) número de atividades por sessão (3);			x	
i) duração de cada atividade.			x	
<i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>  A alínea terá uma resposta mais rigorosa na revisão da literatura. Para mim não ficou claro se o público alvo são crs “normais”.  Algumas atividades terão tempo em excesso, dado serem bastante elementares.				
IX. O PEPPL é facilmente aplicado por diferentes profissionais de educação.				x
<i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>				
X. Recomendaria o PEPPL a outros profissionais de educação.				
<i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>  Seria importante perceber qual a mais valia deste programa em relação a outros.			x	

Outras observações:



PERITO 3		1	2	3	4
I.	O texto inicial de enquadramento contém informações suficientes para compreender o Programa de Estimulação e Prevenção de Problemas de Linguagem (PEPPL).				x
<i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>  Aqui coloco mais a questão se o foco será prevenção ou mais promoção... segundo a OMS as actividades devem ter um foco na vertente positiva sendo programa de estimulação e promoção de competências linguísticas, por exemplo  “Profissional de educação <sup>8</sup> , que reconheça as áreas de desenvolvimento infantil – o <i>Orientador das sessões</i> ” – como podemos assegurar este facto? Será dada formação especializada?  “ <i>Conversação, Compreensão da Linguagem, Vocabulário, Estrutura Gramatical, Consciência Fonológica, Conhecimento da Escrita e Narrativa</i> ” porque é que fala em compreensão sem abordar áreas e depois aborda por exemplo consciência fonológica e vocabulário .					
II.	Os temas <sup>9</sup> abordados ao longo do PEPPL estão bem enquadrados para a faixa etária dos 5 aos 6 anos de idade.				X
<i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>					
III.	Os temas abordados são adequados aos objetivos do PEPPL.				x
<i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>					

<sup>8</sup> Esta primeira aplicação estará à responsabilidade de um Terapeuta da fala, o investigador.

<sup>9</sup> Apresentação; Supermercado; Rotinas do dia-a-dia; Objetos; A quinta; Opiniões; Os medos; As palavras; As atitudes; O tempo.

PERITO 3	1	2	3	4
IV. As atividades definidas estão bem idealizadas para desenvolver as sete dimensões do PEPPL <sup>10</sup> . <i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>  Penso que as atividades poderiam ser melhoradas pensando mais em dinâmicas de grupos e a faixa etária em questão... mais movimento, possível competição entre grupos... acho que seria interessante as actividades terem um fio condutor... algo que as ligasse de no sei todo!			x	
V. Os materiais idealizados estão adequados para os objetivos estabelecidos. <i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>				x
VI. Os exemplos dados às crianças, nas diferentes atividades, estão bem adaptados para a sua compreensão. <i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>  Tive algumas duvidas em algumas atividades de como iam ser explicadas e coloquei comentários no documento...			x	
VII. O método de avaliação das sessões está devidamente adaptado para o público-alvo. <i>Observações/Comentários/Sugestões:</i> Não percebo muito bem a diferença em termos de quantidade de conchas não é um crescente consistente...				x

<sup>10</sup> Conversação; Compreensão da Linguagem; Vocabulário; Estrutura Gramatical; Consciência Fonológica; Conhecimento da Escrita; Narrativa.

PERITO 3	1	2	3	4
VIII. O PEPPL está bem organizado, no que diz respeito ao/à:				
j) número de sessões do programa;			X	
k) número de atividades por sessão (3);				X
l) duração de cada atividade.				x
<i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>  Aqui a questão é a consistência das actividades permitirem uma evolução... será que consigo promover a consciência fonológica com este número de sessões? Questiono se não poderíamos em algumas sessões focar mais algumas áreas linguísticas...				
IX. O PEPPL é facilmente aplicado por diferentes profissionais de educação.				
<i>Observações/Comentários/Sugestões:</i>  Acredito que aplicado sim mas fico em duvida quanto à aplicação das estratégias, de forma adequada e “ponte” com o desenvolvimento das competências”				x

X. Recomendaria o PEPPL a outros profissionais de educação.				
<p><i>Observações/Comentários/Sugestões:</i></p> <p>Como conseguimos mostrar que este programa promove competências? O que difere este programa, além do foco mais de consciencia fonológica, das actividades já desenvolvidas pelos educadores...? É para pensar no diferencial 😊</p>			x	

## APÊNDICE XII

Programa de Promoção de Competências de Linguagem, versão final

### PPCL – Programa de Promoção de Competências de Linguagem

O presente Programa visa a promoção de competências de linguagem em idade pré-escolar, sendo projetado para crianças com 5-6 anos, em fase de transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. Preconiza-se que este Programa seja aplicado em contexto de jardim de infância, a um grupo de crianças sem perturbação da linguagem; É constituído por 10 sessões, com a duração média de 60 minutos, estando a aplicação à responsabilidade de um profissional de educação<sup>11</sup>, que reconheça as áreas de desenvolvimento infantil – o *Orientador das sessões*. Como tal, este atua como um agente motivador para a espontaneidade e participação organizada das crianças.

O Programa engloba as seguintes dimensões: *Conversação, Compreensão da Linguagem, Vocabulário, Estrutura Gramatical, Consciência Fonológica, Conhecimento da Escrita, Narrativa e Metalinguagem*. Como materiais pedagógicos, optou-se por utilizar vários meios de estimulação: livros, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), jogos de tabuleiro e puzzles, fantoches, miniaturas para o *jogo simbólico*, materiais para expressão plástica e música. Cada sessão terá um tema associado e será constituída por três (grupos) de atividades. Para facilitar a sequência das atividades, é utilizada uma apresentação *PowerPoint*. No final das sessões, as crianças serão convidadas a avaliar a sessão, mediante o gosto que manifestaram pelas atividades. Esta proposta de atividades tem em conta as Orientações Curriculares para

---

<sup>11</sup> Esta primeira aplicação estará à responsabilidade de um Terapeuta da fala, o investigador.

a Educação Pré-escolar (2016), tendo sido seguidas linhas de base de bibliografia de referência na área da saúde e da educação.

***Bibliografia consultada:***


- ICan. (abril de 2016). *Early Talk Boost*. Obtido de ICan - helps children communicate: [www.ican.org.uk/earlytalkboost](http://www.ican.org.uk/earlytalkboost)
- ICan. (maio de 2016). *The Communication Cookbook*. Obtido de Talking Point: [www.talkingpoint.org.uk/resources/communication-cookbook](http://www.talkingpoint.org.uk/resources/communication-cookbook)
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar - OCEPE*. (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação) Lisboa: República Portuguesa.
- The Hanen Centre. (abril de 2016). *ABC and Beyond™: Building Emergent Literacy in Early Childhood Settings*. Obtido de The Hanen Centre - Helping you help children communicate: <http://www.hanen.org/Guidebooks---DVDs/SLPs/ABC-and-Beyond.aspx>
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2014). *Falar, ler e escrever - propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). *Child development and emergent literacy*. *Child Development*, 69, 848-872.

<b>Sessão 1</b>	<b>Tema: Apresentação</b>	<b>Data:</b> 20/06/2017
<b>Materiais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Computador (apresentação PowerPoint®) + projetor e laser point.</li> <li>★ A2. Fotografias com locais [5];</li> <li>★ A3. Livro – Tullet, H. (2016). <i>Um Livro</i> (3.ª ed.). Lisboa: Edicare.;</li> <li>★ A3. Cartões com sequências de cores;</li> <li>★ A3. Tablet;</li> <li>★ A3. Miniaturas de cadeiras e carrinhos de madeira;</li> <li>★ A3. Tecido opaco (para tapar os objetos);</li> <li>★ Avaliação: 1 copo transparente, 1 recipiente com esferas e 1 pequena concha de plástico.</li> </ul>		<b>Estratégias:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Apontar;</li> <li>○ Clarificar;</li> <li>○ Encorajar a iniciativa e os esforços da criança;</li> <li>○ Espera estruturada;</li> <li>○ Extensão semântica e morfosintática;</li> <li>○ Feedback corretivo;</li> <li>○ Gestos simultaneamente à fala;</li> <li>○ Imitação;</li> <li>○ Modelagem;</li> <li>○ Moldagem;</li> <li>○ Perguntas orientadoras da narrativa;</li> <li>○ Recurso à música;</li> <li>○ Reforço positivo do tipo social;</li> <li>○ Repetição;</li> <li>○ Seguir a iniciativa da criança.</li> </ul>
<b>Atividades</b>	<b>Planeamento</b>	<b>Propostas</b>
<b>Atividade 1</b>  ★ A1. Quebra-gelo   <b>Duração:</b>  15 minutos	I. <b>Apresentação com o Nome, idade e fruta preferida.</b>  Ex.: “O meu nome é Tiago, tenho 5 anos e a minha fruta preferida é o melão.”  <b>Exemplo de outras perguntas a questionar:</b> 5) “Porque é que gostas tanto dessa fruta?”; 6) “E essa fruta é de que cor?”.	O <i>Orientador</i> apresentando-se, segundo o modelo indicado, e motiva as crianças a seguirem a mesma estrutura.  ✎ Fornecer reforço positivo a cada uma das crianças, motivando a participação individual.; é importante provocar o discurso da criança e seguir a iniciativa da mesma, mediante a resposta apresentada.  No final, o <i>Orientador</i> deverá explicar, genericamente, o que será realizado ao longo das 10 sessões, promovendo o debate de ideias.

<p><b>Atividade 2</b></p> <p><b>★ A2.</b></p> <p><i>As minhas brincadeiras</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>15 minutos</p>	<p><b>I. Conversar sobre as brincadeiras preferidas.</b></p> <p><b>Questionar:</b></p> <p>6) “Vocês gostam de brincar? Então e tu, a que é que brincas em <u>casa</u>?”</p> <p>7) “E no <u>jardim de infância</u>, gostas de brincar a quê?”</p> <p>8) “E já foste à <u>praia</u>? Então o que é que podemos fazer na praia?”</p> <p>9) “E na neve... quem é que já foi à neve? Onde é que podemos encontrar neve (<u>montanha</u>)? E que brincadeiras podemos fazer?”</p> <p>10) “Então e quando está a chover na <u>rua</u>... Onde é que nós podemos brincar? E brincamos a quê? E brincam com quem?”</p>	<p><i>Conhecer melhor cada uma das crianças e saber aquilo que elas gostam mais de fazer.</i></p> <p>Entre cada questão, o <i>Orientador</i> deverá mostrar uma fotografia do <u>local associado</u> e explorar os diferentes contextos.</p> <p>✋ Contextualizar as questões, em casos de dúvidas. Ex.: se a criança nunca foi à neve, cabe ao <i>Orientador</i> explicar o que se poderá encontrar nesse contexto, convidando as restantes crianças a intervir.</p>
<p><b>Atividade 3</b></p> <p><b>★ A3.</b></p> <p><i>Boas leituras:</i></p> <p><i>“Um livro®”</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>15 minutos</p> <p>+</p> <p>10 minutos</p> <p>+</p> <p>10 minutos</p> <p>=</p> <p>[35 minutos]</p>	<p><b>I. Apresentação do livro</b></p> <p><b>Questionar:</b></p> <p>4) “Quem é que já conhece esta história?”;</p> <p>5) “Olhando para a capa, acham que a história fala sobre o quê?”;</p> <p>6) “E vocês sabem o que é um livro brinquedo? (...) Então eu vou explicar”;</p> <p><b>II. Desenvolver a memória visual</b></p> <p>Retomar às págs. 31-32 e relembrar a sequência modelo “vermelho-amarelo-azul”. Seguidamente, fazer diferentes sequências, mediante os cartões da atividade:</p> <p>e. “vermelho, azul, amarelo”;</p> <p>f. “azul, amarelo, vermelho”;</p> <p>g. “vermelho, amarelo, azul”;</p> <p>h. “amarelo, azul, vermelho”.</p> <p><b>III. Desenvolver a memória auditiva</b></p> <p>Realizar diferentes sequências de cores, utilizando as <i>miniaturas</i> e o <i>tecido</i>:</p> <p>f. “azul, vermelho, amarelo”;</p> <p>g. “amarelo, vermelho, azul”;</p> <p>h. “vermelho, azul, amarelo, vermelho”;</p> <p>i. “vermelho, amarelo, azul, vermelho”;</p> <p>j. “amarelo, vermelho, amarelo, azul”.</p>	<p>Apresentar o <i>livro</i> e o <i>autor</i>, pedindo opinião às crianças sobre a capa e sobre aquilo que elas julgam que vai acontecer na história.</p> <p>✋ Contextualizar que o autor é francês (<i>vive em França, noutro país</i>) e que gosta de fazer livros divertidos para crianças – explicar o que é um <i>livro brinquedo</i>.</p> <p>Seguir as dinâmicas de leitura propostas pelo autor. No final, o <i>Orientador</i> pergunta se gostaram da dinâmica de grupo.</p> <p>Após a leitura, convidar as crianças a utilizar os círculos coloridos para reproduzir as sequências, por ele apresentadas.</p> <p>✋ Antes do exemplo, explicar às crianças que terão de tomar muita atenção à imagem e memorizar cada sequência, no tempo previamente estabelecido. A sequência modelo deverá ser “copiada” sem limite de tempo. Seguidamente, deverá apresentar, gradualmente, quatro cartões com sequências de círculos coloridos.</p> <p>Dar, progressivamente, menos tempo para memorizar a sequência – recorrer ao <i>Tablet</i> para cronometrar (10 seg. – 8 seg. – 6 seg. – 4 seg.).</p>



		<p>Trabalhar a memória auditiva, realizando sequências de cores com as <i>miniaturas</i>; Estas deverão ser previamente tapadas pelo <i>tecido</i> e verbalizadas pausadamente. Só depois de terminar a sequência é que as crianças poderão reproduzir a sequência, com recurso aos <i>círculos</i>.</p> <p>✋ Antes de iniciar as atividades, o <i>Orientador</i> deverá exemplificar com a sequência modelo “<i>vermelho-amarelo-azul</i>”.</p>
<b>Avaliação</b>	<p><b>Solicitar às crianças que avaliem a sessão:</b></p> <p><b>Avaliação na globalidade</b>, preenchendo um copo transparente com esferas, utilizando uma concha para encher o copo – quanto mais “<i>conchadas</i>” a criança preencher, maior será a sua satisfação (escala de 1-10).</p>	

<b>Sessão 2</b>	<b>Tema: Supermercado</b>	<b>Data:</b> 23/06/2017
<b>Materiais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Computador (apresentação PowerPoint®) + projetor e laser point.</li> <li>★ A1. Piano;</li> <li>★ A1. Recipientes (gavetas) com imagens representativas dos diferentes setores do supermercado;</li> <li>★ A1. Saco com 72 fotografias;</li> <li>★ A2. Cartões com <i>listas de compras</i> (pictogramas ARASAAC® + palavra escrita associada);</li> <li>★ A2. Cesto das compras de brincar;</li> <li>★ A3. Brinquedo sonoro, para tomar a vez;</li> <li>★ <b>Avaliação:</b> 1 copo transparente, 1 recipiente com esferas e 1 pequena concha de plástico.</li> </ul>		<b>Estratégias:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Apontar;</li> <li>○ Clarificar;</li> <li>○ Encorajar a iniciativa e os esforços da criança;</li> <li>○ Erro propositado;</li> <li>○ Espera estruturada;</li> <li>○ Extensão semântica e morfosintática;</li> <li>○ <i>Feedback</i> corretivo;</li> <li>○ Gestos simultaneamente à fala;</li> <li>○ Imitação;</li> <li>○ Modelagem;</li> <li>○ Moldagem;</li> <li>○ Pistas/ajudas Silábicas;</li> <li>○ Reforço positivo do tipo social;</li> <li>○ Repetição;</li> <li>○ Seguir a iniciativa da criança;</li> <li>○ Sobrearticulação.</li> </ul>
<b>Atividades</b>	<b>Planeamento</b>	<b>Propostas</b>
<b>Atividade 1</b>  ★ A1.  <i>Vamos às compras</i>  <b>Duração:</b>  25 minutos	<b>I. Cantar canção</b> “Com a prenda do padrinho”.  “Vou-vos contar um segredo: quando vou às compras, enquanto vou a conduzir, gosto muito de cantar uma música e gostava de saber <i>quem é que já a conhece? Se conhecerem, cantem comigo</i> ”.  <i>“Com a prenda do padrinho, seis lápis agora, eu tenho: verde, amarelo, azul clarinho, vermelho, preto e castanho.”</i>  <b>II. Expandir o léxico ativo</b> Trabalhar com as crianças diferentes categorias semânticas, mediante os seguintes setores do supermercado: <ul style="list-style-type: none"> <li>i) Frutaria e vegetais;</li> <li>j) Peixaria;</li> <li>k) Talho;</li> <li>l) Padaria e pastelaria;</li> </ul>	 Relembrar, através do diálogo com as crianças, as atividades realizadas na sessão anterior, abordando a “temática das cores” – ensinar a música proposta, utilizando o acompanhamento instrumental do <i>piano</i> .  Apresentar a temática da sessão – enquadrar o “lápis” enquanto material escolar e expor as oito categorias: associar cada setor do supermercado ao respetivo recipiente, através de uma imagem. Seguidamente, solicita a definição de alguns conceitos ao grupo (ex.: “O que é um talho?”).  Depois, convida cada uma das crianças a retirarem algumas imagens do saco. Segue-se a associação dos cartões a cada categoria semântica.  Segue-se a lista das 72 fotografias:  (12) <b>Frutaria e vegetais</b> – banana, maçã, laranja, papaia, abacate, diospiro,

	<p><b>m) Merceria;</b>  <b>n) Bebidas;</b>  <b>o) Higiene;</b>  <b>p) Material escolar.</b></p> <p>As crianças deverão nomear os cartões retirados e coloca-los na categoria correta.</p> <p>O <i>Orientador</i> deverá aproveitar as iniciativas das crianças e explorar os tópicos de conversa relacionados com o contexto do supermercado.</p>	<p>framboesa, noz, manga, cenoura, batata, pimento;</p> <p>(8) <b>Peixaria</b> – bacalhau, salmão, lula, camarão, atum, polvo, ameijoas, sardinha;</p> <p>(10) <b>Talho e charcutaria</b> – bife, frango, salsicha, hambúrguer, espetada, costeletas, fiambre, chouriço, morcela, presunto;</p> <p>(8) <b>Padaria e pastelaria</b> – pão, broa, pastel, bolo, baguete, <i>croissant</i>, <i>donut</i>, pão de forma;</p> <p>(8) <b>Merceria</b> – arroz, massa, açúcar, azeite, farinha, iogurte, ovos, bolachas;</p> <p>(8) <b>Bebidas</b> – água, sumo, vinho, leite, cerveja, champanhe, coca-cola, <i>ice tea</i>;</p> <p>(10) <b>Higiene</b> – champô, pasta dos dentes, sabonete, detergente para a louça, detergente para a roupa, fita dentária, desodorizante, detergente para o chão, limpa vidros, limpa móveis;</p> <p>(8) <b>Material escolar</b> – lápis, borracha, caderno, mochila, caneta, estojo, régua, pincel.</p>
<p><b>Atividade 2</b></p> <p><b>★ A2.</b></p> <p><i>Vamos brincar com os sons</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>20 minutos</p>	<p><b>I. Categorizar as palavras mediante as rimas</b></p> <p>Serão apresentadas várias “<i>listas de compras</i>” (com pictogramas e palavras associadas). As crianças deverão selecionar aleatoriamente uma das listas e analisar o documento. Cada lista tem um ou mais pictogramas com produtos que poderão ser comprados no supermercado – a criança deverá encontrar uma fotografia da atividade anterior, cuja palavra rime com os pictogramas. Depois, terá de colocar no <i>cesto das compras</i> a(s) fotografia(s) que rimem com as palavras dos pictogramas.</p>	<p>✋ Com o exemplo, deve-se garantir que todas as crianças compreendem o “conceito de rima” – poderá solicitar que as crianças deem ainda mais exemplos de palavras que terminem em “<i>ão</i>”.</p> <p>Seguidamente, o <i>Orientador</i> irá pegar em quatro palavras da atividade anterior e, após a sua identificação, trabalha a evocação de rimas, em grupo:</p> <p><i>Batata</i> – pirata; <i>Lula</i> – mula;</p> <p><i>Salsicha</i> – ficha; <i>Bolo</i> – golo.</p> <p>Por último, serão dadas as seguintes opções de “listas de compras”:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>Bifana</b> – banana; <b>Canja</b> – laranja;</li> <li><b>Vassoura</b> – cenoura; <b>Chouriço</b> – salmão;</li> </ol>

	<p><b>Exemplo:</b></p> <p><i>“Olhem, saiu-me uma lista com um melão. Tenho de procurar uma imagem que rime com “melão”, por isso, tem de terminar em “ão”. Então pode ser o “pão” ou o “camarão”, porque terminam em “ão”. Agora são vocês a jogar.”</i></p>	<p><b>3. Grão</b> – camarão; <b>Morango</b> – frango;</p> <p><b>4. Marmelada</b> – espetada; <b>Requeijão</b> – pão;</p> <p><b>5. Mel</b> – pastel;</p> <p><b>6. Azeite</b> – leite;</p> <p><b>7. Bolacha</b> – borracha;</p> <p><b>8. Rabanete</b> – sabonete;</p>
<p><b>Atividade 3</b></p> <p><b>★ A3.</b></p> <p><i>Peripécias no supermercado</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>15 minutos</p>	<p><b>I. Desenvolver a compreensão de estruturas complexas</b></p> <p><i>“Agora vamos fazer outro jogo: eu vou-vos ler uma pequena história. Vocês têm de estar com muita atenção, porque depois vou-vos fazer uma pergunta. Vamos treinar primeiro – escutem com atenção:</i></p> <p><i>- O Miguel fez uma birra no supermercado.</i></p> <p><i>Onde é que o Miguel fez uma birra?</i></p> <p><i>(R.: No supermercado.)</i></p> <p><i>Agora vamos fazer dois grupo e vamos ver que ganha este jogo...”</i></p>	<p>O <i>Orientador</i> apresenta a instrução ao grupo de crianças, mediante o exemplo do lado. Seguidamente, organiza dois grupos e cria uma competição entre as crianças. Serão lidas 24 frases, com diferentes contextos relacionados com o supermercado. Após a apresentação da pergunta, cada grupo deverá pressionar numa campainha de mesa, para responder à questão apresentada. As crianças vão respondendo às seguintes questões, alternadamente:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A mãe foi comprar bifes e costeletas no talho. O que é que a mãe comprou? – Bifes e costeletas.</li> <li>2. A Rita perdeu-se no corredor porque ficou a olhar para os cereais. Porque é que a Rita se perdeu? – Porque ficou a olhar para os cereais.</li> <li>3. O segurança do hipermercado esteve a falar com o pai. Com quem é que o pai falou? – Com o segurança do hipermercado.</li> <li>4. A senhora anunciou promoções na peixaria. O que é que a senhora anunciou? – As promoções na peixaria.</li> <li>5. A Maria arrumou as compras num saco resistente. Onde é que a Maria arrumou as compras? – Num saco resistente.</li> <li>6. Hoje ou vamos ao talho ou vamos à frutaria. Onde é que vamos hoje? – Vamos ao talho, ou vamos à frutaria.</li> <li>7. As camisolas azuis são mais bonitas que as camisolas verdes. Quais é que são as camisolas mais bonitas? – As camisolas azuis.</li> <li>8. Os pais foram com o Pedro ao <i>shopping</i>. Quem é que foi ao <i>shopping</i>? – Os pais e o Pedro.</li> <li>9. No domingo, vou comprar um saco de maçãs. Quando é que vou comprar um saco de maçãs? – No domingo.</li> </ol>

		<p>10. O senhor que estava a arrumar o café tinha uma camisa vermelha. Quem é que tinha uma camisa vermelha? – O senhor que estava a arrumar o café.</p> <p>11. O pai colocou uma moeda de um euro no carrinho. O que é que o pai colocou no carrinho? – Uma moeda de um euro.</p> <p>12. A Rita e o Tiago beberam um café no <i>shopping</i>. Quem é que bebeu café? – A Rita e o Tiago.</p> <p>13. A Mónica encheu dois carrinhos de compras. Quantos carrinhos é que a Mónica encheu? – Dois.</p> <p>14. Porque a fila estava comprida, o João teve de esperar cinco minutos. Porque é que o João teve de esperar cinco minutos? – Porque a fila estava comprida.</p> <p>15. A senhora pediu licença ao pai para passar na fila. Quem é que pediu licença? – A senhora.</p> <p>16. A Maria disse ao Pedro para escolher os iogurtes. Quem é que escolheu os iogurtes? – O Pedro.</p> <p>17. O Miguel não comprou as cerejas, visto que estavam muito caras. Porque é que o Miguel não comprou as cerejas? – Porque estavam muito caras.</p> <p>18. O café do Brasil está sempre em promoção. O que é que está sempre em promoção? – O café do Brasil.</p> <p>19. O Tiago comprou uma televisão muito grande no sábado. O que é que o Tiago comprou? – Uma televisão muito grande.</p> <p>20. Quando o Fábio chegou à caixa já a mãe tinha pago as compras. Quem é que chegou primeiro à caixa? – A mãe.</p> <p>21. A Mónica foi mais cedo para comprar pão fresco. Para que é que a Mónica foi mais cedo? – Para comprar pão fresco.</p> <p>22. O João foi ajudado pelo Sr. Guarda. Quem é que ajudou? – O Sr. Guarda.</p> <p>23. Ao pé das alfaces estavam cenouras em promoção. O que é que estava em promoção? – As cenouras.</p> <p>24. Tanto a Filipa como o Miguel pagaram com o cartão multibanco. Quem é que pagou com o cartão multibanco? – A Filipa e o Miguel.</p>
<b>Avaliação</b>	Realizar a avaliação de acordo com o método adotado na primeira sessão.	

<b>Sessão 3</b>	<b>Tema: Rotinas do dia-a-dia</b>	Data: 27/06/2017
<b>Materiais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Computador (apresentação PowerPoint®) + projetor e laser point.</li> <li>★ A1. Livro – Beaumont, É., &amp; Michelet, S. (2002). <i>O Dia-a-Dia dos Pequenininhos</i>. Lisboa: Fleurus.;</li> <li>★ A1. Cartões com sequências da história;</li> <li>★ A3. Brinquedo sonoro para tomar a vez;</li> <li>★ Avaliação: 1 copo transparente, 1 recipiente com esferas e 1 pequena concha de plástico.</li> </ul>		<b>Estratégias:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Apontar;</li> <li>○ Clarificar;</li> <li>○ Code-related</li> <li>○ Dramatização;</li> <li>○ Encorajar a iniciativa e os esforços da criança;</li> <li>○ Espera estruturada;</li> <li>○ Extensão semântica e morfossintática;</li> <li>○ Feedback corretivo;</li> <li>○ Gestos simultaneamente à fala;</li> <li>○ Meaning-related;</li> <li>○ Modelagem;</li> <li>○ Moldagem;</li> <li>○ Perguntas orientadoras da narrativa;</li> <li>○ Reforço positivo do tipo social;</li> <li>○ Repetição;</li> <li>○ Seguir a iniciativa da criança.</li> </ul>
<b>Atividades</b>	<b>Planeamento</b>	<b>Propostas</b>
<b>Atividade 1</b>  ★ A1.  <i>Boas leituras: O dia-a-dia dos pequenitos®</i>  <b>Duração:</b>  15 minutos  +  10 minutos  +	<b>I. Recriar a história do dia-a-dia, com diálogos improvisados</b>  O Orientador deverá promover a recriação de cada uma das cenas: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acordar;</li> <li>2. Higiene pessoal (lavar a cara, os dentes e pentear o cabelo);</li> <li>3. Vestir;</li> <li>4. Tomar o pequeno-almoço;</li> <li>5. Caminho para o jardim de infância;</li> <li>6. Recreio;</li> <li>7. Almoço na cantina;</li> <li>8. Ir à casa-de-banho;</li> <li>9. Chegar a casa;</li> <li>10. Tomar banho;</li> <li>11. Jantar;</li> <li>12. Ir para a cama;</li> <li>13. Dormir.</li> </ol>	Recriar o diálogo de cada cena do livro, solicitando às crianças para identificarem as personagens e, voluntariamente, vão alternando de personagens, entre cada cena. O Orientador iniciará a improvisação espontânea da história, dando o modelo; seguidamente, vai narrando a história e convida cada uma das crianças a recriar a história, motivando o grupo para o jogo simbólico e dramatização.  🖐️ Apoiar na extensão e complexificação dos enunciados.  - Analisar o livro e apresentar as seguintes questões: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aqui a mãe está a ajudar a menina a acordar. <b>O que</b> é que podemos utilizar para acordar?</li> <li>2. Agora a menina foi pentear-se e, antes de sair, ainda tem de ir lavar os dentes. <b>Como</b> é que devemos lavar os dentes?</li> </ol>

<p>10 minutos</p> <p>=</p> <p>[35 minutos]</p>	<p><b>II. Compreender os pronomes interrogativos</b></p> <p>Após a recriação da história, o <i>Orientador</i> deverá folhear novamente o livro, colocando diferentes questões relacionadas com a rotina das crianças.</p> <p><b>III. Sequenciar as diferentes fases do dia</b></p> <p>Depois da análise do livro, o <i>Orientador</i> convidará o grupo a colocar por ordem as diferentes fases da história;</p> <p><b>Sequência com 3 cartões:</b></p> <p>Acordar (1) – Ir à casa-de-banho (8) – Ir para a cama (12);</p> <p><b>Sequência com 4 cartões:</b></p> <p>Vestir (3) – Caminho para o jardim de infância (5) – Recreio (6) – Tomar banho (10);</p> <p><b>Sequência com 6 cartões:</b></p> <p>Higiene pessoal (2) – Tomar o pequeno-almoço (4) – Almoço na cantina (7) – Chegar a casa (9) – Jantar (11) – Dormir (13).</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Depois a menina foi vestir-se. <b>Quais</b> são as peças de roupa que ela vai vestir? E vocês, que peças de roupa trouxeram hoje para a escola?</li> <li>A menina e o irmão estão bem-comportados, a tomar o pequeno-almoço. <b>O que</b> é que vocês costumam tomar ao pequeno-almoço?</li> <li>Está na hora de ir para o jardim de infância – a menina vai com a mãe... e vocês? <b>Quem</b> é que vos traz até ao jardim de infância?</li> <li>Chegou a hora do recreio! E vocês, <b>onde</b> é que podem brincar na hora do recreio?</li> <li>Agora é hora de almoço. <b>Quando</b> é que vocês vão almoçar?</li> <li>Antes e depois do almoço, é importante lavarmos sempre as mãos! Aqui, <b>quantos</b> meninos e meninas é que estão na casa-de-banho?</li> <li>O dia passou rápido e a menina já chegou a casa. Quando chegam a casa, depois do jardim de infância, <b>o que é que</b> vocês fazem?</li> <li>A mãe está a ajudar a menina a tomar banho. <b>Por que</b> motivo esta menina ainda não toma banho sozinha?</li> <li>A família está a comer o jantar, mas o pai está a dar a papa ao bebé. <b>Porque é que</b> ele ainda não come frango?</li> <li>Agora o pai está a dar um <i>beijinho de boa noite</i>. <b>Quando</b> é que vocês vão para a cama?</li> <li>A menina gosta de dormir com o coelhinho, para adormecer mais rápido. <b>Como</b> é que vocês adormecem?</li> </ol> <p>Para facilitar a compreensão dos pronomes interrogativos, serão utilizados pictogramas, que serão associados a cada questão.</p> <p>Para concluir o recurso ao livro, as crianças serão convidadas a realizar três sequências de imagens (com 3, 4 e 6 cartões), tendo em conta a história analisada.</p>
--	---	--

<p><b>Atividade 2</b></p> <p><b>★ A2.</b></p> <p><i>Está bem ou está mal?</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>10 minutos</p>	<p><b>I. Identificar frases agramaticais</b></p> <p>O <i>Orientador</i> apresentará as seguintes frases:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) A menina <u>acordei</u> com sono.</li> <li>2) O gato <u>têm</u> quatro patas.</li> <li>3) A mãe tem um par de meia.</li> <li>4) A mãe prepara dois <u>pãos</u> com doce.</li> <li>5) A menina pego o casaco.</li> <li>6) Há muitas <u>criança</u> no recreio.</li> <li>7) As crianças <u>bueram</u> água.</li> <li>8) Os meninos foram lavar os <u>mãos</u>.</li> <li>9) O bebé <u>estive</u> a brincar.</li> <li>10) A mãe <u>dizeu</u> à menina para ir lavar o cabelo.</li> <li>11) A salada tem <u>muitos</u> verduras.</li> <li>12) O pai dá <u>um beijinhos</u> à filha.</li> <li>13) <u>Amanhã</u> a menina também <u>foi</u> dormir.</li> </ol>	<p>Projetar a apresentação, com várias imagens de atividades do dia-a-dia. O <i>Orientador</i> lê a frase agramatical que está associada a cada imagem e as crianças deverão dizer se a frase “<i>está bem ou está mal</i>”. Posteriormente, serão convidadas a corrigi-las.</p> <p><b>Respostas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acordou</li> <li>2. Os gatos / tem...</li> <li>3. Meias</li> <li>4. Pães</li> <li>5. Pega / pegou</li> <li>6. Crianças</li> <li>7. Beberam</li> <li>8. As mãos</li> <li>9. Está / esteve</li> <li>10. Disse</li> <li>11. Muitas</li> <li>12. Dois / um beijinho</li> <li>13. Ontem...foi / Amanhã...vai</li> </ol>
<p><b>Atividade 3</b></p> <p><b>★ A3.</b></p> <p><i>Descobre a palavra</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>[15 minutos]</p>	<p><b>I. Complementar frases</b></p> <p>É promovido um “jogo de duelo” entre dois grupos, com questões exibidas numa apresentação <i>PowerPoint®</i>.</p> <p>Primeiramente, só será exibida a questão, totalmente por escrito. Posteriormente, são apresentadas imagens, para facilitar a compreensão dos conceitos. A atividade será dividida em duas categorias:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Classes de palavras;</li> <li>2. Associação de conteúdo.</li> </ol> <p>Será dado o seguinte exemplo:</p> <p><i>Quem dá as vacinas no braço são os _____ → enfermeiros.</i></p>	<p>As crianças serão organizadas em dois grupos, para competirem entre si.</p> <p>Rotativamente, cada grupo deverá selecionar a ordem de participação das crianças, i.e., a criança que responde em primeiro, em segundo e em terceiro lugar.</p> <p>Progressivamente, o <i>Orientador</i> apresenta as questões aos dois grupos – a criança representante de cada grupo que pressionar primeiro a campainha de mesa tem direito a responder. É atribuído um ponto por cada resposta certa.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O professor, o astronauta e o carpinteiro são... → profissões.</li> <li>2. O periquito, o pardal e o pombo são... → pássaros.</li> <li>3. O Benfica, o Porto e o Sporting são... → clubes.</li> <li>4. O bacalhau, a sardinha e o salmão são... → peixes.</li> <li>5. A camisola, o casaco e as calças são... → roupa.</li> <li>6. A mesa, o armário e a cama são... → móveis.</li> </ol>



		<p>7. O piano, o tambor e a guitarra são... → instrumentos musicais.</p> <p>8. O gafanhoto, a formiga e a barata são... → insetos.</p> <p>9. O cinzento, o violeta e o encarnado são... → cores.</p> <p>10. O frigorífico, o aspirador e a batedeira são... → eletrodomésticos.</p> <p>11. A pá, o martelo e a chave de fendas são... → ferramentas.</p> <p>12. A tulipa, a orquídea e a rosa são... → flores.</p> <p>-----</p> <p>1. Quando está frio, devemos vestir roupa... → quente.</p> <p>2. As laranjas nascem na... → laranjeira.</p> <p>3. A banana é amarela por fora e ... por dentro. → branca.</p> <p>4. O pescador apanhou muito ... → peixe.</p> <p>5. O champô serve para lavar o ... → cabelo.</p> <p>6. Quando vemos um incêndio, devemos ligar aos... → bombeiros.</p> <p>7. Nós temos pestanas nos... → olhos.</p> <p>8. Cortamos o bife com uma... → faca.</p> <p>9. Penteamos o cabelo com uma... → escova.</p> <p>10. O golfinho, o polvo e a tartaruga vivem no... → mar.</p> <p>11. A nossa mão tem cinco... → dedos.</p> <p>12. A girafa tem um pescoço muito... → comprido.</p> <p>13. A bicicleta tem duas rodas, mas o carro já tem... → quatro.</p> <p>14. Chutamos a bola com o... → pé.</p> <p>15. O médico dentista trata dos nossos... → dentes.</p> <p>16. Quando estamos muito tempo sem comer ficamos com... → fome.</p>
--	--	--

		<p>17. O frigorífico está na cozinha e a cama está no... → quarto.</p> <p>18. Os palhaços, os trapezistas e os malabaristas trabalham no... → circo.</p>
<b>Avaliação</b>	Realizar a avaliação de acordo com o método adotado na primeira sessão.	

Sessão 4		Tema: <i>Objetos</i>		Data: 30/06/2017	
Materiais:			Estratégias:		
<ul style="list-style-type: none"><li>★ Computador (apresentação <i>PowerPoint</i>®) + projetor e <i>laser point</i>.</li><li>★ A1. Saco com 81 pictogramas (ARASAAC®);</li><li>★ A1. 9 Cartões do bingo, com palavras escritas;</li><li>★ A1. Dado – <i>Move Cube</i>®;</li><li>★ A1. Círculos de plástico para marcação do Bingo;</li><li>★ A3. Cartões e Caneta falante da <i>Clementoni</i>®;</li><li>★ <b>Avaliação:</b> 1 copo transparente, 1 recipiente com esferas e 1 pequena concha de plástico.</li></ul>			<ul style="list-style-type: none"><li>○ Apontar;</li><li>○ Clarificar;</li><li>○ Encorajar a iniciativa e os esforços da criança;</li><li>○ Espera estruturada;</li><li>○ Evocação;</li><li>○ Extensão semântica e morfossintática;</li><li>○ <i>Feedback</i> corretivo;</li><li>○ Gestos simultaneamente à fala;</li><li>○ Imitação;</li><li>○ Modelagem;</li><li>○ Moldagem;</li><li>○ Pistas cinestésicas;</li><li>○ Pistas fonémicas;</li><li>○ Pistas gráficas;</li><li>○ Pistas silábicas;</li><li>○ Reforço positivo do tipo social;</li><li>○ Repetição;</li><li>○ Seguir a iniciativa da criança;</li><li>○ Sobrearticulação.</li></ul>		
Atividades		Planeamento		Propostas	
<b>Atividade 1</b>  ★ A1.  <i>Bingo dos objetos</i>  <b>Duração:</b>  20 minutos		<b>I. Realizar o empareamento entre pictograma e palavra escrita</b>  Apresentar um saco com vários cartões de imagens, que possuem a palavra escrita por baixo; Seguidamente, o <i>Orientador</i> deve distribuir um cartão por aluno, com nove palavras (3x3), explicando as regras do <i>Bingo</i> .  Gradualmente, cada criança atira o dado, para saber quantas imagens é que vai retirar do saco. Depois retira o número de cartões correspondentes à face do dado e verifica se saiu a algum elemento do grupo. A criança que completar primeiro o cartão com os nove pictogramas será a vencedora.		Os cartões apresentam as seguintes palavras:  <ol style="list-style-type: none"><li>1. Abre latas, afixadeira, agramador, agulha, alfinete, ancinho, adesivo, apito, alicate.</li><li>2. Balança, balde, banco, bandeira, bengala, bicicleta, berbequim, botão, buzina.</li><li>3. Cabide, cadeira, caderno, caixa do correio, calendário, máquina de filmar, camisola, capacete, cartas de jogo.</li><li>4. Candeeiro, clip, cesto, chave, cómoda, chinelos, chupeta, colher, comando.</li><li>5. Computador, copo, coroa, corta-unhas, volante, escadote, escova, extintor, frasco.</li><li>6. Galheteiro, gorro, guitarra, tambor, jarra, lápis, pen, leque, livro.</li><li>7. Luva, mala, mapa, molas, nota, óculos, pá, panela, canadianas.</li><li>8. Pincel, pandeireta, pregos, taça, rádio, raquete, relógio, sinal, sabonete.</li><li>9. Saco, projetor, secador, serrote, sino, telemóvel, termo, vassoura, violino.</li></ol>	

	Existirão cartões a mais, em relação ao número de crianças, de forma a abordar mais conceitos.	
<p><b>Atividade 2</b></p> <p><b>★ A2.</b></p> <p><i>Vamos terminar a frase</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>20 minutos</p>	<p><b>I. Concluir frases com raciocínio lógico</b></p> <p>Exibir a apresentação <i>PowerPoint®</i>, com frases simples e pictogramas associados, para potenciar a leitura global de palavras. As frases não se encontram concluídas, sendo pedido, individualmente, às crianças que concluam as frases, segundo o contexto das mesmas. Cada criança recorrerá às imagens do exercício anterior, para completar as frases.</p> <p>Depois de completar corretamente a frase, a criança deverá realizar a segmentação silábica da palavra, com o apoio do <i>Orientador</i>.</p> <p>Por fim, as imagens aparecerão todas no mesmo painel, com a palavra associada. O <i>Orientador</i> apresentará um novo desafio:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Quais são as palavras que começam pela letra “a”? (...) E pela letra “r”?”;</li> <li>2. “Quais são as palavras que começam pelo “som da serpente”? E pelo “som do vento”?”</li> <li>3. “Vamos agora contar quantas palavras é que têm 2, 3 ou 4 sílabas...”.</li> </ol> <p>Cada imagem deverá ser colocada num recipiente representativo do número de sílabas.</p>	<p>Serão apresentadas as seguintes frases:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eu <b>agrafo</b> as folhas com o – <i>agrafador</i>;</li> <li>2. Eu <b>sopro</b> para o – <i>apito</i>.</li> <li>3. Eu <b>peso</b> as batatas na – <i>balança</i>.</li> <li>4. Eu <b>coso</b> o – <i>botão</i>.</li> <li>5. Eu <b>coloco</b> as cartas no – <i>correio</i>.</li> <li>6. Eu <b>visto</b> a – <i>camisola</i>.</li> <li>7. Eu <b>acendo</b> a luz do – <i>candeeiro</i>.</li> <li>8. Eu <b>como</b> a sopa com a – <i>colher</i>.</li> <li>9. Eu <b>bebo</b> água pelo – <i>copo</i>.</li> <li>10. Eu <b>pensteio</b> o cabelo com a – <i>escova</i>.</li> <li>11. Eu <b>toco</b> música com a – <i>guitarra</i>;</li> <li>12. Eu <b>escrevo</b> o nome com o – <i>lápiz</i>.</li> <li>13. Eu <b>penduro</b> a roupa com as – <i>molos</i>.</li> <li>14. Eu <b>pago</b> a prenda com uma – <i>nota</i>.</li> <li>15. Eu <b>ouço</b> música no – <i>rádio</i>.</li> <li>16. Eu <b>lavo</b> as mãos com o – <i>sabonete</i>.</li> <li>17. Eu <b>seco</b> o cabelo com o – <i>secador</i>.</li> <li>18. Eu <b>varro</b> com a – <i>vassoura</i>.</li> </ol> <p>✋ Na segunda atividade, será importante o <i>Orientador</i> trabalhar a consciência fonémica, diferenciando com pistas cinestésicas na garganta, os sons que vibram e os sons que “são surdos”.</p> <p><b>2 Sílabas (6):</b></p> <p>botão, colher, copo, lápis, molas, nota;</p> <p><b>3 Sílabas (8):</b></p> <p>apito, balança, correio, escova, guitarra, rádio, secador, vassoura;</p> <p><b>4 Sílabas (4):</b></p> <p>agrafador, camisola, candeeiro, sabonete.</p>


<p><b>Atividade 3</b></p> <p><b>★ A3.</b></p> <p>Vamos organizar</p> <p><b>Duração:</b></p> <p>20 minutos</p>	<p><b>I. Desenvolver noções espaciais e de grandeza</b></p> <p>O Orientador lançará o desafio:</p> <p><i>“Olhando para os objetos do exercício anterior, quais é que tu conseguirias arrumar na tua mochila da escola?”;</i></p> <p>Seguidamente, recorrendo a cartões de atividades e à Caneta falante da Clementoni<sup>®</sup>, coloca um novo desafio.</p>	<p>As dinâmicas promovem a compreensão do conceito de “opostos”, sendo enquadrados nos seguintes grupos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grande-pequeno;</li> <li>2. Pesado-leve;</li> <li>3. Longe-perto;</li> <li>4. Cima-baixo;</li> <li>5. Esquerda-direita.</li> </ol> <p>O Orientador poderá aproveitar a iniciativa da criança para trabalhar evocação semântica:</p> <p><i>“A guitarra não cabe na tua mochila, porque é muito grande... mas existem outras coisas que são ainda maiores que a guitarra. Dá-me alguns exemplos”.</i></p>
<p><b>Avaliação</b></p>	<p>Realizar a avaliação de acordo com o método adotado na primeira sessão.</p>	


Sessão 5	Tema: A quinta	Data: 03/07/2017
<b>Materiais:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>★ Computador (apresentação PowerPoint®) + projetor e laser point.</li><li>★ A1. E-book – Tolstoi, A., &amp; Sharkey, N. (2002). <i>O Nabo Gigante</i>. Lisboa: Livros Horizonte.;</li><li>★ A1. Fantoques de molas (com as 23 personagens da história);</li><li>★ A1. Lençol escuro, simulando a terra, com um “nabo gigante” de tecido por trás;</li><li>★ A1. Cartões com o nome dos animais da história;</li><li>★ A1. Quadro branco e marcador (segmentação silábica);</li><li>★ A2. Computador (apresentação PowerPoint® com um jogo da atividade);</li><li>★ A2. Tablet;</li><li>★ A3. Cartões com os animais (macho, fêmea e filhos);</li><li>★ Avaliação: 1 copo transparente, 1 recipiente com esferas e 1 pequena concha de plástico.</li></ul>		<b>Estratégias:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Apontar;</li><li>○ Clarificar;</li><li>○ Code-related</li><li>○ Dramatização;</li><li>○ Encorajar a iniciativa e os esforços da criança;</li><li>○ Espera estruturada;</li><li>○ Exposição ao modelo fonoarticulatório;</li><li>○ Extensão semântica e morfossintática;</li><li>○ Feedback corretivo;</li><li>○ Gestos simultaneamente à fala;</li><li>○ Imitação;</li><li>○ Informação cinestésica;</li><li>○ Meaning-related;</li><li>○ Modelagem;</li><li>○ Moldagem;</li><li>○ Nomeação prévia;</li><li>○ Perguntas orientadoras da narrativa;</li><li>○ Pistas cinestésicas;</li><li>○ Pistas fonémicas;</li><li>○ Pistas gráficas;</li><li>○ Pistas silábicas;</li><li>○ Reforço positivo do tipo social;</li><li>○ Repetição;</li><li>○ Seguir a iniciativa da criança;</li><li>○ Sobrearticulação.</li></ul>
Atividades	Planeamento	Propostas
<b>Atividade 1</b>  ★ A1.  Boas leituras:  “O Nabo Gigante”®  Duração:	<b>I. Realizar a leitura em grupo</b> O <i>Orientador</i> deverá começar por ler a história na íntegra, antes de iniciar a dinâmica. Depois promove a leitura dramatizada da história, solicitando a participação das crianças, com <i>fantoques de molas</i> .  <b>Questionar:</b>  1. “Quem é que já ouvir falar na história do “Nabo Gigante”?(...)”; 2. “O nabo é um legume, não é? (...) Então e conhecem mais alguns legumes?”	Projetar as páginas da história numa parede, para auxiliar as crianças na dinâmica. A sala já está previamente preparada com o lençol esticado e o <i>nabo gigante</i> de tecido por trás, para motivar a curiosidade das crianças. Ao entrarem, o <i>Orientador</i> questiona o grupo sobre a presença de um “elemento estranho” no início da sessão. Depois, explica o que vão fazer e inicia a leitura da história. Após a leitura, convida as crianças a participarem - sempre que surgirem personagens para “puxar o nabo”, o <i>Orientador</i> solicita a presença de uma criança para colocar os <i>fantoques-mola</i> ao longo do lençol.

15 minutos	3. <i>“E vocês já viram algum legume gigante? Acham que existem legumes assim muito, muito grandes? (...) Então vamos tomar atenção a esta história e vão perceber...”</i>	Para facilitar a interpretação e memorização da história, serão colocadas diversas questões, utilizando vários <i>pronomes interrogativos</i> .
+		
5 minutos		O <i>Orientador</i> deve promover a reflexão sobre as diferentes fases da história.
+	<b>II. Interpretar a história</b>	<b>Seguem-se as respostas:</b>
10 minutos	Apresentar questões para auxiliar a compreensão da história:	1. Ervilhas, cenouras, batatas, feijões e nabos;
=	1. <i>“Quais foram os legumes que o velhinho e a velhinha semearam?”</i> ;	2. Numa bela manhã de março (primavera);
[30 minutos]	2. <i>“E quando é que o velhinho e a velhinha semearam esses legumes?”</i> ;	3. Choveu toda a noite e eles adormeceram a sorrir;
	3. <i>“O que é que aconteceu depois do velhinho e a velhinha semearam os legumes?”</i> ;	4. O nabo era gigante (e pesado);
	4. <i>“O velhinho e a velhinha não conseguiram puxar, içar e sacudir o nabo sozinhos. Porquê?”</i>	5. A grande vaca castanha, os dois porcos barrigudos, os três gatos pretos, as quatro galinhas sarapintadas, os cinco gansos brancos, os seis canários amarelos e o ratinho esfomeado ( <i>ajudar a contar, recorrendo aos fantoches-molas que estiverem pendurados no lençol</i> );
	5. <i>Quem é que ajudou o velhinho e a velhinha a tirar o nabo da terra?</i>	6. 15 – 6 canários, 5 gansos e 4 galinhas ( <i>importante auxiliar na categorização semântica</i> );
	6. <i>Então e quantas aves ajudaram o velhinho e a velhinha a puxarem o nabo da terra?</i>	7. Ofegantes ( <i>clarificar significado</i> );
	7. <i>Antes do ratinho esfomeado chegar, como é que “os animais e as aves” se deitaram no chão?</i>	8. Numa enorme panela.
	8. <i>Onde é que a velhinha fez a sopa de nabo?</i>	No final das questões, o <i>Orientador</i> deverá perguntar às crianças <i>“qual é que é o animal maior, dos que entraram na história?”</i> (vaca);
	Terminar as questões, abordando a moral da história: <i>“A união faz a força!”</i> .	Depois do grupo responder coletivamente, cada uma das crianças dirige-se até ao lençol e vai colocando os animais por ordem de tamanhos, do maior para o mais pequeno: Vaca – porco – ganso – galinha – gato – canário – rato.
	<b>III. Compreender o conceito de palavra grande e pequena</b>	Em seguida, o <i>Orientador</i> relembra como é que se faz a <i>divisão de palavras em sílabas</i> e dá o exemplo com a palavra <i>“vaca”</i> .
	Colocar os <i>animais</i> no <i>lençol</i> por ordem de tamanho, do maior para o mais pequeno.	Va ca [2] – por co[2] – gan so [2] – ga li nha [3] – ga to [2] – ca ná ri o [4] – ra to [2].
	Fazer a segmentação silábica de cada animal, convidando as crianças a fazer a associação gráfica <i>“bolinha – sílaba”</i> – recorrer a um <i>quadro branco</i> para desenhar as bolinhas necessárias.	Posteriormente, recorrendo ao quadro branco, pede individualmente a cada criança para colocar o número de <i>bolinhas</i> com o marcador, de acordo com o número de sílabas.
		Após a segmentação silábica de todos os animais, o <i>Orientador</i> dá novamente o exemplo, utilizando a palavra <i>“vaca”</i> . Neste caso, será pertinente que o <i>Orientador</i> auxilie as crianças a fazer a associação grafema-fonema, como no caso de <i>“<u>v</u>aca”</i> .

	<p><b>Exemplo:</b> “<i>Vamos ver quantas pancadinhas, ou seja, quantas sílabas tem a palavra “vaca” – contem comigo: “va-ca”; A palavra “vaca” tem duas sílabas.”</i>;</p> <p>Associar a palavra escrita ao animal, prendendo o <i>cartão à mola</i> do fantoche.</p> <p><b>Exemplo:</b> “<i>Lembram-se que na última sessão nós procurámos uma palavra que começava pelo mesmo som de vento – era a “vassoura”! Vamos agora procurar o cartão com a palavra, que vocês julgam correta (...) Agora, vamos contar as letras: “V-A-C-A” – Tem quatro letras; é uma palavra com duas sílabas e quatro letras</i>”.</p> <p>Organizar a sequência dos animais, pelo número de sílabas e letras.</p>	<p>✋ Poderá dar a pista cinestésica no pescoço das crianças, para que elas percecionem que no som /v/ “a garganta treme”. Será também pertinente constatar que as palavras “ganso”, “galinha” e “gato” começam pela mesma letra (som).</p> <p>Explorar também a semelhança gráfica e fonémica entre “gato” e “rato”, diferenciando o fonema velar /g/ do fonema gutural /R/.</p> <p>Seguem-se as respostas da atividade d):</p> <p><b>SÍLABAS:</b></p> <p>ca-ná-ri-o; ga-li-nha; por-co; gan-so; ga-to; ra-to.</p> <p><b>LETRAS:</b></p> <p>C-A-N-Á-R-I-O; G-A-L-I-N-H-A; P-O-R-C-O; G-A-N-S-O; G-A-T-O; R-A-T-O.</p>
<p><b>Atividade 2</b></p> <p><b>★ A2.</b></p> <p><i>Os adjetivos e seus contrários</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>15 minutos</p>	<p><b>I. Identificar os elementos caracterizadores das personagens</b></p> <p>Apresentar um <i>slide</i> com a associação das personagens ao respetivo <i>adjetivo</i>.</p> <p><b>Exemplo:</b></p> <p>“<i>Vocês lembram-se como é que eram o senhor e a senhora da história? Era o “velhinho e a velhinha”. Vamos agora lembrar como é que eram outras coisas na história do “Nabo Gigante”</i>”.</p> <p>Seguidamente, faz-se a associação entre as estações do ano e a Natureza:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Chuva nos vegetais – <b>ótimos e suculentos</b>;</li> <li>○ Ar da primavera – <b>perfumado (*flores)</b>;</li> <li>○ Sol do verão – <b>vegetais maduros</b>;</li> <li>○ Ar do outono – <b>fresco (*frio)</b>.</li> </ul> <p>Após a atividade, utilizar o <i>Tablet</i>:</p> <p>“<i>Nesta história, o nabo, depois de semeado, ficou muito grande... ficou gigante, mas as ervilhas continuaram</i></p>	<p>Colocar questões relacionadas com os <i>adjetivos</i> utilizados na história. Apresentar elementos da história, abordando alguns conceitos.</p> <p>Casa – <b>velha e torta</b>;</p> <p>Jardim – <b>grande (coberto de plantas)</b>;</p> <p>Seis canários – <b>amarelos</b>;</p> <p>Cinco gansos – <b>brancos</b>;</p> <p>Quatro galinhas – <b>sarapintadas</b>;</p> <p>Três gatos – <b>pretos</b>;</p> <p>Dois porcos – <b>barrigudos</b>;</p> <p>Uma vaca – <b>castanha</b>;</p> <p>O ratinho – <b>esfomeado</b>;</p> <p>Panela da sopa – <b>enorme</b>;</p> <p>Nabo – <b>grande – Gigante</b>;</p> <p>✋ Na associação entre estações do ano e a Natureza, aproveitar para trabalhar a inferência: “Se o “ar da primavera” é <i>perfumado</i>, quer dizer que estão a nascer as</p>



	<p><i>pequenas. “Grande” é o contrário de “pequeno”. Agora, vamos descobrir os contrários de algumas palavras, num jogo do Tablet...”</i>.</p> <p>Atribuir duas palavras a cada criança, de acordo com o exemplo.</p>	<p><i>flores – na “primavera” nascem, novamente, as folhas e as flores.”</i></p> <p>Terminar a atividade com um jogo de opostos:</p> <p>Esquerda – direita;</p> <p>Em baixo – em cima;</p> <p>Feliz – triste;</p> <p>Escuro – claro;</p> <p>Errado – certo;</p> <p>Ligado – desligado;</p> <p>Frio – quente;</p> <p>Noite – dia;</p> <p>Longe – perto;</p> <p>Atravessar – parar (“semáforo”);</p> <p>Fechado – aberto;</p> <p>Curto – comprido;</p>
<p><b>Atividade 3</b></p> <p><b>★ A3.</b></p> <p><i>Macho e fêmea</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>15 minutos</p>	<p><b>I. Realizar empareiramento de animais (relação de género)</b></p> <p><i>“Vamos agora fazer um novo jogo: o puzzle dos animais. Vamos ter de adivinhar qual é o macho, a fêmea e os filhinhos. Vocês vão ter de me dizer o nome de todos os animais e depois vamos imitar o som que cada um deles fazem.”</i></p>	<p>Apresenta um cartão com espaço para três animais – o macho, a fêmea e o filho. As crianças deverão identificar os animais que fazem parte do grupo. O <i>Orientador</i> deve apoiar e explicar melhor a diferença entre o género feminino e masculino.</p> <p>Posteriormente, o <i>Orientador</i> solicita às crianças para imitarem as onomatopeias dos animais.</p> <p> Referir a onomatopeia e a expressão verbal associada ao som (ex.: o cão <u>ladra</u> – “ão, ão”).</p>
<b>Avaliação</b>	Realizar a avaliação de acordo com o método adotado na primeira sessão.	

<b>Sessão 6</b>	<b>Tema: Opiniões</b>	Data: 05/07/2017
<b>Materiais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Computador (apresentação PowerPoint®) + projetor e laser point.</li> <li>★ A2. Caixa com várias fotografias de pratos gastronómicos;</li> <li>★ A2. Cartolina com esquema “Ontem – Hoje - Amanhã”;</li> <li>★ A2. Esquema de <i>economia de fichas (smiles verdes, amarelos e vermelhos)</i>;</li> <li>★ A3. Move Cube® – Cubo com 3 imagens, que se repetem (<i>ouvir, palpar, gesticular</i>);</li> <li>★ A3. Gastão Cabeçudo® (IMC Toys Games), com 10 objetos no interior;</li> <li>★ A3. Computador (jogo PowerPoint® com sons);</li> <li>★ A3. Cartões com ações (mímica);</li> <li>★ A3. Cartões com nomes em braille (CRID-IPLeia);</li> <li>★ Avaliação: 1 copo transparente, 1 recipiente com esferas e 1 pequena concha de plástico.</li> </ul>		<b>Estratégias:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Apontar;</li> <li>○ Clarificar;</li> <li>○ Encorajar a iniciativa e os esforços da criança;</li> <li>○ Erro propositado;</li> <li>○ Espera estruturada;</li> <li>○ Extensão semântica e morfosintática;</li> <li>○ Feedback corretivo;</li> <li>○ Gestos simultaneamente à fala;</li> <li>○ Imitação;</li> <li>○ Modelagem;</li> <li>○ Moldagem;</li> <li>○ Pistas auditivas;</li> <li>○ Pistas cinestésicas;</li> <li>○ Reforço positivo do tipo social;</li> <li>○ Repetição;</li> <li>○ Seguir a iniciativa da criança;</li> <li>○ Token Economy.</li> </ul>
Atividades	Planeamento	Propostas
<b>Atividade 1</b>  ★ A1.  <i>Dá-me a tua opinião</i>  <b>Duração:</b>  20 minutos	<b>I. Dialogar sobre diferentes assuntos.</b>  Motivar o diálogo sobre preferências e opiniões em relação a diferentes temas da sociedade.  <i>“Nós já tivemos cinco sessões – faltam outras cinco. Quer dizer que já fizemos metade das sessões deste programa. Então, está na altura de nos conhecermos ainda melhor e de conversarmos um pouco mais sobre os vossos gostos. Por exemplo: vamos falar sobre a televisão.</i>	O Orientador fala das suas preferências.   Pertinente a extensão dos enunciados e a introdução de vocabulário novo no diálogo – o Orientador poderá solicitar a definição de alguns conceitos, na sequência do diálogo.  Pode-se recorrer ao “erro propositado”, para motivar a participação das crianças e a reflexão crítica.  Refletir sobre o conceito “Gostos não se discutem – educam-se. Respeito pela opinião dos outros”.  1. Canal que gostam mais de ver e programas que veem (quase) todos os dias; filmes que não são para crianças, devido às “cenas violentas”. Programas de televisão que os adultos costumam

	<p><i>O meu programa de televisão preferido é o “Telejornal”, porque assim estou sempre a saber o que está a acontecer em Portugal e no mundo inteiro. Vocês também gostam de ver o “Telejornal”? (...). </i></p> <p><b>Temas</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Televisão;</li> <li>2. Música;</li> <li>3. Alimentação;</li> <li>4. Animais;</li> <li>5. Medos;</li> <li>6. Meio ambiente.</li> </ol>	<p>ver. Perguntar se gostam de ver filmes ingleses;</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Estilos musicais, bandas e cantores. Diferença entre música portuguesa e estrangeira. Perguntar quem é que gosta de “fado”, “ópera” e “rock”.</li> <li>3. Comida preferida e aquela que não gostam. Diferença entre alimentação na cantina e em casa. Alimentos que fazem bem à saúde e aqueles que “<i>não podem comer muitas vezes</i>”;</li> <li>4. Perguntar se vivem com animais. Diferença entre animais domésticos e selvagens. Animais “meigos” e animais que “metem medo”;</li> <li>5. O “escuro”, “pesadelos” e “barulhos esquisitos” - medos que ainda têm e aqueles que já ultrapassaram;</li> <li>6. Cuidados a ter com o meio ambiente. Reciclagem e perigos da poluição para as pessoas e para os <i>habitats</i> de outros animais.</li> </ol>
<p><b>Atividade 2</b></p> <p><b>★ A2.</b></p> <p><i>Organizar as ideias</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>20 minutos</p>	<p><b>I. Conjugiar tempos verbais no passado, presente e futuro</b></p> <p>Convidar as crianças a selecionar 3 fotografias com comida. Depois, constroem uma frase, seguindo o exemplo:</p> <p><i>“Ontem comi... hoje como... e amanhã comerei...”.</i></p> <p>Posteriormente, as crianças deverão fazer a votação entre elas, seguindo as suas preferências alimentares.</p> <p>Em grupo, deverão ainda eleger quem escolheu a “<i>alimentação mais saudável</i>”.</p>	<p>Convidar, individualmente, as crianças a selecionarem três pratos, de acordo com as suas preferências. Depois deverão associar cada uma das fotografias ao tempo verbal <i>passado, presente e futuro</i>, de acordo com o exemplo do lado, treinando a utilização da conjunção coordenativa copulativa “e”.</p> <p>Seguidamente, o grupo vota na “<i>ementa</i>” que cada um gosta mais, seguindo como estratégia a atribuição de <i>smiles verdes</i> (“gosto muito”), <i>amarelos</i> (“gosto mais ou menos”) e <i>vermelhos</i> (“não gosto”).</p> <p>Sem que o grupo saiba, depois será feita a votação da “<i>ementa mais saudável</i>”, seguindo o mesmo esquema.</p>

<p><b>Atividade 3</b></p> <p><i>Jogo dos sentidos</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>20 minutos</p>	<p><b>I. Desenvolver a comunicação, por meio dos sentidos</b></p> <p>Convidar as crianças a lançarem um dado, onde cada face possui uma das seguintes opções:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Audição;</b></li> <li><b>2. Tato;</b></li> <li><b>3. Mímica.</b></li> </ol> <p>Mediante a face que sair, a criança deverá realizar a regra que lhe está associada:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Ouvindo um som (<i>PowerPoint®</i>), deverá associar ao timbre correspondente;</li> <li>Depois de palpar um objeto, sem observá-lo previamente, terá de nomeá-lo;</li> <li>Gesticular para os colegas adivinharem, simulando os gestos de determinadas ações do dia-a-dia.</li> </ol>	<p>Introduzir diálogo sobre a “diferença”, abordando o tema da <i>cegueira</i> e da <i>surdez</i> – contextualizar as limitações das pessoas que não veem e não ouvem. Pedir opinião sobre o assunto.</p> <p>✋ Convidar as crianças a partilharem experiências e a referirem se já conheceram alguém cego ou surdo. Posteriormente, associar a surdez à necessidade de comunicar com gestos, a cegueira à destreza manual e abordar o desenvolvimento dos sentidos que não estão lesados.</p> <p>Depois introduz-se a dinâmicas da atividade.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Audição:</b> ouvir um som e, sem ajuda, identificar a fonte correspondente: <i>Ambulância, aplauso, campainha, comboio, flauta, galo, macaco, sino, telefone, vento.</i></li> <li><b>2. Tato:</b> dentro do peluche estarão 10 objetos, que não poderão ser previamente observados; a criança terá de palpar e identificar o nome: <i>Livro, moeda, copo, caneta, meia, relógio, chave, dado, colher, mola.</i></li> <li><b>3. Mímica:</b> observar um cartão com a imagem de uma ação – realizar mímica, para que os colegas associem os gestos à ação do cartão: <i>Assoar o nariz; comer uma maçã; conduzir uma moto; coser um botão; escrever no quadro; lavar os dentes; ler um livro; tomar um duche; varrer o chão; vestir o casaco.</i></li> </ol> <p>No final da dinâmica, cada criança receberá o seu nome em braille, cedido pelo CRID-IPLeia.</p>
<p><b>Avaliação</b></p>	<p>Realizar a avaliação de acordo com o método adotado na primeira sessão.</p>	

Sessão 7	Tema: Os medos	Data: 07/07/2017
Materiais:		Estratégias:
<ul style="list-style-type: none"><li>★ Computador (apresentação PowerPoint®) + projetor e laser point.</li><li>★ A1. Livro - Snicket, L., &amp; Klassen, J. (2014). O Escuro. Lisboa: Orfeu Negro.</li><li>★ A3. Piano;</li><li>★ Avaliação: 1 copo transparente, 1 recipiente com esferas e 1 pequena concha de plástico.</li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>○ Clarificar;</li><li>○ Code-related;</li><li>○ Dramatização;</li><li>○ Encorajar a iniciativa e os esforços da criança;</li><li>○ Espera estruturada;</li><li>○ Extensão semântica e morfossintática;</li><li>○ Feedback corretivo;</li><li>○ Gestos simultaneamente à fala;</li><li>○ Imitação;</li><li>○ Meaning-related;</li><li>○ Modelagem;</li><li>○ Moldagem;</li><li>○ Perguntas orientadoras da narrativa;</li><li>○ Pistas cinestésicas;</li><li>○ Pistas fonológicas;</li><li>○ Pistas gráficas;</li><li>○ Recurso à música;</li><li>○ Reforço positivo do tipo social;</li><li>○ Repetição;</li><li>○ Seguir a iniciativa da criança;</li><li>○ Sobrearticulação.</li></ul>
Atividades	Planeamento	Propostas
Atividade 1  ★ A1.  Boas leituras:  “O Escuro®”   Duração:  15 minutos   +	I. Fazer a apresentação do livro “O Escuro”, da Orfeu Negro (Snicket & Klassen, 2014).  1. “Quem é que já conhece esta história?”; 2. “Olhando para a capa, acham que a história fala sobre o quê?”; 3. “Lembram-se de falarmos, na última sessão, dos “medos”? Este é o “Lucas” e tem medo do escuro... vamos conhecer a história?”;  II. Interpretar a história O Orientador propõe a reflexão:  1. “O Lucas tinha medo do quê?”; 2. “Como é que era a casa do Lucas?”;	Apresentar o livro e o autor, pedindo opinião às crianças sobre a capa e sobre aquilo que elas julgam que vai acontecer na história. Contextualizar que o autor é americano (vive nos Estados Unidos da América, noutro país) e que apesar de se chamar Daniel Handler, usa um pseudónimo – Lemony Snicket (explicar o que é um pseudónimo). Explicar também que a ilustração é de outro senhor – Jon Klassen (canadiano).  A leitura do livro deverá prosseguir.  No final, o Orientador deverá perguntar se gostaram da história.  Para facilitar a interpretação da história, serão colocadas várias questões, utilizando os

<p>10 minutos</p> <p>+</p> <p>5 minutos</p> <p>=</p> <p>[30 minutos]</p>	<p>3. “<b>Quais</b> eram os locais onde o Escuro se escondia?”;</p> <p>4. “<b>Onde</b> é que o escuro passava a maior parte do tempo?”;</p> <p>5. “<b>Quando</b> é que o escuro se espalhava pelas janelas e portas da casa do Lucas?”;</p> <p>6. “Numa noite, <b>quem</b> é que apareceu no quarto do Lucas?”;</p> <p>7. “<b>Quantas</b> lâmpadas é que o Lucas levou para o quarto?”;</p> <p>8. “O escuro continuou a viver com o Lucas, mas nunca mais o incomodou. <b>Porquê?</b>”</p> <p>Terminar as questões, abordando a moral da história: “O escuro não faz mal”.</p> <p><b>III. Nomear os plurais corretamente</b></p> <p>Organizam-se dois grupos e faz-se uma competição entre eles – alternadamente, atribuem-se palavras no singular a cada grupo, mediante a apresentação PowerPoint, seguindo o seguinte exemplo:</p> <p>“Um livro, dois... – livros”.</p>	<p>pronomes interrogativos utilizados nas sessões anteriores.</p> <p>Seguem-se as respostas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Do Escuro;</li> <li>2. Grande, “... com um telhado que rangia, janelas lisas e frias e com muitos lanços de escada”;</li> <li>3. No armário da roupa, atrás das cortinas do chuveiro e na cave.</li> <li>4. Na cave;</li> <li>5. Durante a noite;</li> <li>6. O Escuro;</li> <li>7. Uma;</li> <li>8. O Lucas percebeu que o escuro não fazia mal nenhum – perdeu o medo.</li> </ol> <p>Para terminar a análise do livro, convidar as crianças a realizar os plurais das seguintes palavras.</p> <div> <p>Armário – armários;</p> <p>Chuveiro – chuveiros;</p> <p>Escada – escadas;</p> <p>Estrela – estrelas;</p> <p>Janela – janelas;</p> <p>Lâmpada – lâmpadas;</p> <p>Manhã – manhãs;</p> <p>Máquina – máquinas;</p> <p>Noite – noites;</p> <p>Quarto – quartos;</p> <p>Telhado – telhados;</p> <p>Velha – velhas.</p> </div> <div> <p>Anel – anéis;</p> <p>Calças – calças;</p> <p>Canção – canções;</p> <p>Coração – corações;</p> <p>Jornal – jornais;</p> <p>Luz – luzes;</p> <p>Mão – mãos;</p> <p>Móvel – móveis;</p> <p>Pão – pães;</p> <p>Pastel – pasteis;</p> <p>Questão – questões;</p> <p>Voz – vozes.</p> </div>
<p><b>Atividade 2</b></p> <p><b>★ A2.</b></p> <p><i>Brincar com os sons</i></p> <p><b>Duração:</b></p>	<p><b>I. Desenvolver a consciência fonológica</b></p> <p>São apresentadas imagens numa apresentação e pede-se às crianças para associarem aos fonemas fricativos:</p> <p>Fria   gaVeta; /f; v/</p> <p>Sapato   caSa; /s; z/</p> <p>Chuveiro   Janela; /x; j/</p>	<p><b>Palavras com os fonemas fricativos:</b></p> <p>/f/ de flauta – faca, foca, folhas;</p> <p>tambor, colher, árvore.</p> <p>/v/ de vento – vaca, vela, volante;</p> <p>nuvem, galinha, carro.</p> <p>/s/ de serpente – saia, sopa, cebola;</p> <p>lagarto, couve, luva.</p>

15 minutos	<p>Em cada <i>slide</i> de palavras, surge a imagem que representa o fonema (som), juntamente com o respetivo grafema – importante trabalhar a consciência fonológica entre um som surdo e sonoro.</p> <p>Realiza-se outra atividade, pedindo às crianças que encontrarem palavras que rimem com a imagem sugerida, com resposta “<i>Sim ou Não</i>”.</p> <p>Existirão imagens que rimam e imagens distratoras;</p> <p><b>Exemplo:</b></p> <p><i>“Vamos encontrar as palavras que rimam com dormir: temos de encontrar todas as palavras que terminam em “ir”. Olha, por exemplo, a palavra “fugir”. Mas “almofada” já não rima! Só se fosse com a palavra “salada””.</i></p>	<p><i>/z/ de zangão – zebra, zero, Zorro;</i></p> <p>girafa, nove, Super homem;</p> <p><i>/x/ de chuva – chocolate, chave, xilofone;</i></p> <p>bolo, porta, bateria;</p> <p><i>/j/ de jipe – joaninha, jaula, joelho.</i></p> <p>aranha, casota, pé.</p> <p>Relembrar o <i>conceito de rima</i>. Seguidamente, associadas a cada imagem, aparecerão outras imagens que rimam e imagens distratoras. O <i>Orientador</i> dá o exemplo com a palavra “<i>dormir</i>”. Seguem-se o grupo de palavras:</p> <p><b>Chuveiro</b> – candeeiro, carneiro, pedreiro;</p> <p>Sabonete, toalha, torneira.</p> <p><b>Janela</b> – cadela, amarela, Cinderela;</p> <p>Vidro, porta, fechadura.</p> <p><b>Espreitar</b> – limpar, saltar, cantar;</p> <p>Presente, milionário, sorrir.</p> <p><b>Escuridão</b> – camião, balão, limão;</p> <p>Lâmpada, anoitecer, lua.</p> <p><b>Sapato</b> – gato, rato, fato.</p> <p>Pata, sapateiro, martelo.</p> <p><b>Viver</b> – comer, beber, escrever;</p> <p>Pintar, flor, livro.</p>
------------	---	--

<p><b>Atividade 3</b></p> <p><b>★ A3.</b></p> <p><i>Quem canta seus males espanta</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>15 minutos</p>	<p><b>I. Cantar a canção “Medo do escuro”</b></p> <p><b>REFRÃO:</b></p> <p><b>Não sinto mais tanto medo assim,</b></p> <p><b>Não sinto mais tanto medo em mim.</b></p> <p><b>A mente engana e faz-me temer,</b></p> <p><b>mas tenho coragem p’ro medo vencer.</b></p> <p>Achei que tinha um mostro de baixo da cama. <b>Medo? Não mais!</b></p> <p>Mas logo percebi, é a minha mente que engana. <b>Nada de mais!</b></p> <p>Ouvi um barulho no armário, tenho a cabeça baralhada! <b>Medo? Não mais!</b></p> <p>Mas era só um brinquedo, dei logo uma gargalhada. <b>Nada de mais!</b></p> <p>Uma sombra assustadora começou a mexer! <b>Medo? Não mais!</b></p> <p>Era o ramo de uma árvore, não há nada a temer. <b>Nada de mais!</b></p> <p>E este barulho lá fora? O que é que está a acontecer? <b>Medo? Não mais!</b></p> <p>É apenas o vento, não me vou esconder! <b>Nada de mais!</b></p> <p><i>A imaginação é maravilhosa, mas por vezes, pode-nos enganar! Mas nunca se esqueçam: os monstros não existem de verdade, só mesmo nas histórias dos livros. Por isso, não tenham medo do escuro; ele vive na nossa casa, mas não nos vai incomodar.</i></p>	<p>A sessão termina com a canção “Medo do escuro” (adaptada para português europeu) – <a href="http://www.youtube.com/watch?v=r9hY2BSKU2Y">www.youtube.com/watch?v=r9hY2BSKU2Y</a></p> <p>Para tal, será necessário o recurso do <i>piano</i> para acompanhamento musical, repetindo várias vezes o refrão até aprender.</p> <p>Pertinente a associação de gestos às seguintes palavras:</p> <p>“NÃO” – gesticulando com indicador;</p> <p>“MEDO” – cara de assustado;</p> <p>“EM MIM” – mãos no peito;</p> <p>“MENTE” – indicador a tocar na cabeça;</p> <p>“FAZ-ME TEMER” – esconder a cara;</p> <p>“CORAGEM” – fazer musculo com os braços;</p> <p>“VENCER” – cruzar os braços junto ao peito.</p> <p>“MEDO? NÃO MAIS” – cara de assustado, seguida de gesto de negação com a cabeça;</p> <p>“NADA DE MAIS!” – encolher ombros e braços, em gesto de <i>banalidade</i>.</p>
<p><b>Avaliação</b></p>	<p>Realizar a avaliação de acordo com o método adotado na primeira sessão.</p>	




<b>Sessão 8</b>	<b>Tema: As palavras</b>	<b>Data:</b> 10/07/2017
<b>Materiais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Computador (apresentação PowerPoint®) + projetor e <i>laser point</i>.</li> <li>★ A1. Decisor – TIGER®;</li> <li>★ A1. Painel com pictogramas (ARASAAC®) de imagens com fonemas fricativos;</li> <li>★ A1. Caixas (para anexar as imagens aos fonemas);</li> <li>★ A1. Joanhina em tecido e velcro (contagem silábica);</li> <li>★ A1. Ficha com tracejados;</li> <li>★ A1. Lápis de cor;</li> <li>★ A3. Jogo “O que vejo?” – DISET®;</li> <li>★ <b>Avaliação:</b> 1 copo transparente, 1 recipiente com esferas e 1 pequena concha de plástico.</li> </ul>		<b>Estratégias:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Clarificar;</li> <li>○ Encorajar a iniciativa e os esforços da criança;</li> <li>○ Espera estruturada;</li> <li>○ Extensão semântica e morfossintática;</li> <li>○ <i>Feedback</i> corretivo;</li> <li>○ Gestos simultaneamente à fala;</li> <li>○ Imitação;</li> <li>○ Modelagem;</li> <li>○ Moldagem;</li> <li>○ Pistas cinestésicas;</li> <li>○ Pistas fonológicas;</li> <li>○ Pistas gráficas;</li> <li>○ Pistas semânticas;</li> <li>○ Pistas silábicas;</li> <li>○ Reforço positivo do tipo social;</li> <li>○ Repetição;</li> <li>○ Seguir a iniciativa da criança;</li> <li>○ Sobrearticulação.</li> </ul>
<b>Atividades</b>	<b>Planeamento</b>	<b>Propostas</b>
<b>Atividade 1</b>  ★ A1.  <i>Mapa dos sons</i>   <b>Duração:</b>  20 minutos	<b>I. Discriminar fonemas pelo traço de vozeamento</b>  Solicitar às crianças para lançarem a bola do Decisor®. Conforme o som, a criança deverá descobrir, no painel de pictogramas, uma imagem que contenha o som identificado.  Realizar a associação entre o <i>icon</i> e os fonemas (ex.: /s/ de “serpente”).  <b>II. Melhorar a motricidade fina, visando a escrita</b>  Entregar uma ficha às crianças, com tracejados para passar por cima.	Relembrar os seis sons (/f;v;s;z;x;j/), garantindo que as crianças percecionam os sons que “fazem tremer a garganta” e aqueles que “não tremem”. Depois organiza três grupo e realiza a dinâmica.  Ao contrário da última sessão, onde os fonemas só surgiam em contexto de sílaba inicial, nesta atividade os fonemas poderão surgir noutros contextos silábicos.  ✎ O Orientador realiza a segmentação silábica com o grupo, para facilitar a atividade de consciência fonológica – utilizar a “joanhina” como facilitador (cada pinta corresponde a uma sílaba) – pode ser solicitado à criança para identificar a “pinta” que corresponde à sílaba que contém o fonema fricativo a ser trabalhado.  Na ficha estarão traços associados a cada <i>icon</i> – as crianças terão de passar com lápis

		de cor por cima do caminho. No final, deverão assinar a sua folha.
<p><b>Atividade 2</b></p> <p>★ A2.</p> <p><i>Vamos agrupar</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>20 minutos</p>	<p><b>I. Desenvolver a capacidade de associação entre imagens</b></p> <p>Realizar o empareiramento de conceitos, mediante a associação entre imagens.</p> <p><i>“Nós temos aqui a Branca de Neve. Na vossa opinião, qual é a imagem que devemos ligar à Branca de Neve – a laranja ou a maçã? (...). Muito bem, é a maçã – foi a fruta que ela tricotou, quando a Bruxa Má a foi visitar na casa dos Sete Anões. A laranja não pertence à história”.</i></p>	<p><b>Grupos de associação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Veículo → locais de locomoção (ar, terra, água);</li> <li>○ Objeto → cor;</li> <li>○ Objeto → forma;</li> <li>○ Animal → alimentação;</li> <li>○ Profissão → objeto;</li> <li>○ Personagens de contos de fadas → elementos da história;</li> </ul> <p>As crianças deverão excluir a imagem que não pertence ao grupo.</p> <p><b>Exemplo:</b> Transportes que andam no ar: <i>helicóptero, balão de ar quente, <del>barco</del>.</i></p>
<p><b>Atividade 3</b></p> <p>★ A3.</p> <p><i>Roleta de imagens</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>20 minutos</p>	<p><b>I. Desenvolver o pensamento inferencial</b></p> <p>Na sequência da atividade anterior, o <i>Orientador</i> pede às crianças para identificarem uma imagem do <i>puzzle</i>. Posteriormente, as restantes crianças deverão colocar questões, de acordo com as características da imagem selecionada pelo colega. As respostas só poderão ser do tipo “Sim / Não”.</p> <p><b>Exemplo:</b></p> <p><i>Orientador – “A minha imagem é azul.”.</i>  Criança 1 – “É um animal?”.  <i>Orientador – “Sim, é um animal”.</i>  Criança 2 – “Tem patas?”.  <i>Orientador – “Não, este animal não tem patas”.</i>  Criança 3 – “E é para comer?”.  <i>Orientador – “Sim, podemos comer”.</i>  Criança 4 – “Já sei o que vês: é um peixe!”.  <i>Orientador – “Boa, é isso mesmo: é um animal azul, sem patas e nós ainda esta semana comemos na hora de almoço”.</i></p>	<p>Depois de selecionar a imagem, a criança deverá revelá-la ao <i>Orientador</i>, para que este apoie o grupo nas questões.</p> <p>✎ Para facilitar a identificação da imagem, existirá um <i>guia de perguntas</i>, de onde o <i>Orientador</i> poderá retirar algumas questões e propor às crianças, caso elas apresentem algumas dúvidas, ou dificuldades.</p> <p>✎ Neste contexto lúdico, é pertinente que o <i>Orientador</i> volte a trabalhar a segmentação silábica e a consciência de palavras grandes e pequenas, conforme o número de sílabas. Poderá também explorar a consciência fonológica, nas diferentes posições silábicas.</p>
<b>Avaliação</b>	Realizar a avaliação de acordo com o método adotado na primeira sessão.	

<b>Sessão 9</b>	<b>Tema: Atitudes</b>	<b>Data:</b> 12/07/2017
<b>Materiais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Computador (apresentação PowerPoint®) + projetor e laser point.</li> <li>★ A1. Livro - Klassen, J. (2014). <i>Quero o meu chapéu</i>. Lisboa: Orfeu Negro.;</li> <li>★ A1. Adereços de teatro (caracterização dos animais);</li> <li>★ A2. Puzzle “Carteiro Paulo” - MAJORA®;</li> <li>★ A3. Baú com materiais de teatro – roupas, perucas e outros acessórios (para caracterização das crianças).</li> <li>★ Avaliação: 1 copo transparente, 1 recipiente com esferas e 1 pequena concha de plástico.</li> </ul>		<b>Estratégias:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Clarificar;</li> <li>○ Code-related;</li> <li>○ Dramatização;</li> <li>○ Encorajar a iniciativa e os esforços da criança;</li> <li>○ Espera estruturada;</li> <li>○ Extensão semântica e morfosintática;</li> <li>○ Feedback corretivo;</li> <li>○ Gestos simultaneamente à fala;</li> <li>○ Imitação;</li> <li>○ Meaning-related;</li> <li>○ Modelagem;</li> <li>○ Moldagem;</li> <li>○ Perguntas orientadoras da narrativa;</li> <li>○ Recurso à música;</li> <li>○ Reforço positivo do tipo social;</li> <li>○ Seguir a iniciativa da criança.</li> </ul>
<b>Atividades</b>	<b>Planeamento</b>	<b>Propostas</b>
<b>Atividade 1</b>  ★ A1.  <i>Boas leituras:</i> <i>“Quero o meu chapéu”</i>  <b>Duração:</b>  30 minutos	<b>I. Ler e analisar a história</b> <b>Questionar:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>15 “Quem é que já conhece esta história?”;</li> <li>16 “Olhando para a capa, acham que a história fala sobre o quê?”;</li> <li>17 “Vocês sabem o que é que aconteceu a este Urso? Ele perdeu o chapéu e ninguém o viu! E se ele nunca mais o encontrar?!?”;</li> </ul> Após a leitura dinamizada pelo Orientador, promover a análise da história e dialogar sobre algumas questões sociais: “como pedir autorização?”; “emprestar um objeto a uma pessoa”; “roubar algo”; “mentira”.	Apresentar o <i>livro</i> e o <i>autor</i> , pedindo opinião às crianças sobre a capa e sobre aquilo que elas julgam que vai acontecer na história.  ✎ Contextualizar que o autor – Jon Klassen ( <i>canadiano</i> ) – é o ilustrador do livro “O Escuro”.  Após a leitura da história, deve-se garantir que as crianças compreenderam o que aconteceu no final do conto e apresentar a lição da história – “Não devemos mexer naquilo que é dos outros, sem antes pedirmos autorização”.  Desenvolver a análise da história, identificando personagens, cenários, problemas, ações e resolução/principais conclusões.  ✎ No diálogo com as crianças, será pertinente lançar alguns assuntos para promover intervenções espontâneas, tais como a

	<p><b>II. Dramatizar a história</b></p> <p>Convidar as crianças a dramatizarem a história. Nesta segunda leitura, propor a seguinte <i>dinâmica</i>: “colocar as mãos na cabeça sempre que ouvirem a palavra <u>chapéu</u>.”</p> <p>Terminar cantando a <i>Música</i> “O meu chapéu tem três bico”, com a seguinte letra:</p> <p><i>“O meu chapéu é vermelho, é vermelho o meu chapéu; se ele não fosse vermelho, o chapéu não era meu!”.</i></p>	<p><i>“importância de estar atento numa conversa, respeitando os turnos de conversação, com postura correta e em silêncio”.</i></p> <p>✎ Destacar que, ao longo da história, o <i>Urso</i> ficou muito triste – “<i>O que é que vocês fazem quando veem algum colega triste?</i>”.</p> <p>✎ O <i>Orientador</i> poderá ainda destacar a <i>diferença entre pessoas amigas e pessoas desconhecidas</i>.</p> <p>Na dramatização da história, o <i>Orientador</i> atribui adereços às crianças, que as caracterizem de acordo com cada personagem (<i>raposa, sapo, coelho, tartaruga, cobra, toupeira, veado, esquilo</i>).</p>
<p><b>Atividade 2</b></p> <p><b>★ A2.</b></p> <p><i>Grau das palavras</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>15 minutos</p>	<p><b>I. Trabalhar o grau aumentativo e diminutivo</b></p> <p>Expor uma apresentação <i>PowerPoint®</i>, com diversas imagens. Mediante o grau normal, as crianças deverão identificar o grau aumentativo e diminutivo.</p> <p>Por cada resposta certa, será atribuída uma recompensa (uma <i>peça do puzzle</i>).</p>	<p>O <i>Orientador</i> organiza dois grupos e recompensa as crianças, após cada resposta certa. Assim, recorrendo ao <i>Puzzle do “Carteiro Paulo”</i>, após cada resposta correta, atribuirá uma peça do puzzle (composto por 5 peças), até completar a imagem.</p> <p>✎ Pode ser promovido um pequeno diálogo sobre pseudopalavras (palavras que não existem), mediante algumas respostas dadas pelas crianças.</p>
<p><b>Atividade 3</b></p> <p><b>★ A3.</b></p> <p><i>Memória de elefante</i></p> <p><b>Duração:</b></p> <p>15 minutos</p>	<p><b>I. Desenvolver a memória visual</b></p> <p>Convidar as crianças a utilizarem um adereço para se caracterizarem. Seguidamente, uma das crianças sai da sala e determinados elementos do grupo mudam de caracterização. Depois da criança que saiu retomar à sala, terá de identificar os adereços que foram alterados e as crianças que mudaram de local.</p>	<p>✎ Mediante a capacidade de memorização das crianças, o <i>Orientador</i> poderá promover a complexificação da tarefa, atribuindo mais elementos de caracterização a cada aluno;</p> <p>Poderá ainda solicitar à criança que saiu que memorize a ordem em que os colegas ficaram predispostos na sala, antes dela sair.</p>
<b>Avaliação</b>	Realizar a avaliação de acordo com o método adotado na primeira sessão.	

<b>Sessão 10</b>	<b>Tema: O tempo</b>	<b>Data:</b> 14/07/2017
<b>Materiais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>★ Computador (apresentação <i>PowerPoint</i><sup>®</sup>) + projetor e <i>laser point</i>.</li> <li>★ <b>A1.</b> Loto das estações do ano;</li> <li>★ <b>A2.</b> Cartões com palavras e pictogramas;</li> <li>★ <b>A3.</b> <i>Tablet</i>;</li> <li>★ <b>A3.</b> Piano</li> <li>★ <b>Avaliação:</b> 1 copo transparente, 1 recipiente com esferas e 1 pequena concha de plástico.</li> </ul>		<b>Estratégias:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Apontar;</li> <li>○ Clarificar;</li> <li>○ Encorajar a iniciativa e os esforços da criança;</li> <li>○ Espera estruturada;</li> <li>○ Extensão semântica e morfossintática;</li> <li>○ <i>Feedback</i> corretivo;</li> <li>○ Gestos simultaneamente à fala;</li> <li>○ Imitação;</li> <li>○ Modelagem;</li> <li>○ Moldagem;</li> <li>○ Pistas cinestésicas;</li> <li>○ Pistas fonológicas;</li> <li>○ Pistas gráficas;</li> <li>○ Recurso à música;</li> <li>○ Reforço positivo do tipo social;</li> <li>○ Repetição;</li> <li>○ Seguir a iniciativa da criança;</li> <li>○ Sobrearticulação.</li> </ul>
<b>Atividades</b>	<b>Planeamento</b>	<b>Propostas</b>
<b>Atividade 1</b>  ★ <b>A1.</b>  <i>Estado do tempo</i>        <b>Duração:</b>  15 minutos	<b>I. Desenvolver a noção temporal</b> Introduzir a sessão, dialogando sobre o <i>estado do tempo</i> . Depois da conversa, estende-se o assunto da <i>meteorologia</i> a diferentes épocas do ano: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Natal</i>;</li> <li>○ <i>Páscoa</i>;</li> <li>○ <i>Aniversário</i>.</li> </ul> Seguidamente, faz a associação entre o estado do tempo e as estações do ano, através de um <i>Loto de imagens</i> . Por último, terminam as dinâmicas, cantando a <i>Canção dos meses</i> :	 Contextualizar que será a última sessão.  Exibir uma apresentação com algumas fotografias, que sejam associadas a cada <i>estação do ano</i> , facilitando a compreensão de cada conceito.  Para auxiliar as noções temporais do Natal e da Páscoa – associar as festividades a épocas de férias.  No caso do aniversário, o <i>Orientador</i> deve garantir que todas as crianças fixam a sua data de nascimento (previamente recolhida).  O loto é organizado em dois grupos, sendo atribuídas duas estações do ano a cada grupo.

	<i>"O nosso ano tem doze meses, vamos agora conhecer: janeiro, fevereiro, março, abril, maio, junho, julho, agosto, setembro, outubro, novembro, dezembro e feliz ano novo".</i>	A <i>Canção dos meses</i> será cantada com a sequência dos doze meses do ano.
<b>Atividade 2</b>  <b>★ A2.</b>  <i>Alfabeto das palavras</i>  <b>Duração:</b>  15 minutos	<b>I. Realizar empareiramento entre letras iguais</b>  O <i>Orientador</i> apresenta cartões com várias palavras e pictogramas associados. As crianças terão de <i>agrupar as palavras mediante a letra inicial</i> .	As palavras da atividade estarão relacionadas com a temática da sessão.  👉 Destacar o elemento gráfico e as semelhanças entre cada grafema – fazer a associação entre grafema-fonema.  Poderá ainda associar as letras das palavras aos grafemas do nome de cada criança.
<b>Atividade 3</b>  <b>★ A3.</b>  <i>Bomba relógio</i>  <b>Duração:</b>  10 minutos  +  20 minutos  =  [30 minutos]	<b>I. Desenvolver a capacidade de evocação semântica</b>  As crianças terão de dizer, alternadamente, palavras mediante o tema apresentado pelo <i>Orientador</i> . Cada tema terá um minuto para evocação semântica.  <b>Exemplos:</b>  <i>Frutas;</i>  <i>Nomes de meninas;</i>  <i>Animais;</i>  <i>Cores;</i>  <i>Transportes</i>  <i>Profissões;</i>  <i>Nomes de meninos;</i>  <i>Instrumentos musicais.</i>	Apresentar a dinâmica, explicando que há “um <i>tema</i> ” e que, mediante esse tema, as crianças terão de dizer uma palavra que se enquadre.  Será passado o <i>Tablet</i> , entre cada elemento, com um cronómetro. As crianças deverão dizer o maior número de palavras, dentro do tempo estabelecido, passando o <i>Tablet</i> entre cada palavra.  <i>Considerando que é a última sessão, o Orientador convidará as crianças a concluir a sessão, cantando as músicas do Programa:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ “<i>Prenda do padrinho</i>”;</li> <li>○ “<i>Medo do escuro</i>”;</li> <li>○ “<i>O meu chapéu</i>”;</li> <li>○ “<i>Meses do ano</i>”.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	Recorre-se ao mesmo método das sessões anteriores. Para além do habitual método de avaliação, o <i>Orientador</i> convidará as crianças a falarem, de forma geral, sobre as sessões realizadas, dando a opinião em relação ao PPCL.	

## Obras Citadas

Beaumont, É., & Michelet, S. (2002). *O Dia-a-Dia dos Pequeninos*. Lisboa: Fleurus.

Klassen, J. (2014). *Quero o meu chapéu*. Lisboa: Orfeu Negro.

Snicket, L., & Klassen, J. (2014). *O Escuro*. Lisboa: Orfeu Negro.

Tolstoi, A., & Sharkey, N. (2002). *O Nabo Gigante*. Lisboa: Livros Horizonte.

Tullet, H. (2016). *Um Livro* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edica

## APÊNDICE XIII

Análise estatística pelo SPSS

SORT CASES BY GRUPO.

SPLIT FILE SEPARATE BY GRUPO.

\*Nonparametric Tests: Related Samples.

NPTESTS

/RELATED TEST(EVOPre EVOPos)

/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE

/CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.

## Nonparametric Tests

**GRUPO = Experimental**

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
<b>1</b>	The median of differences between EVOPre and EVOPos equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,024	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.



## GRUPO = Controllo

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
<b>1</b>	The median of differences between EVOPre and EVOPos equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,248	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

\*Nonparametric Tests: Related Samples.

NPTESTS

/RELATED TEST(CAPre CaPos)

/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE

/CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.

## Nonparametric Tests

## GRUPO = Experimental

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
<b>1</b>	The median of differences between CAPre and CaPos equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,257	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

## GRUPO = Controllo

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
<b>1</b>	The median of differences between CAPre and CaPos equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	1,000	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

\*Nonparametric Tests: Related Samples.

NPTESTS

/RELATED TEST(METAPre METAPos)

/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE

/CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.

## Nonparametric Tests

## GRUPO = Experimental

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
<b>1</b>	The median of differences between METAPre and METAPos equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,854	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

## GRUPO = Control

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
<b>1</b>	The median of differences between METAPre and METAPos equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,223	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

\*Nonparametric Tests: Related Samples.

NPTESTS

/RELATED TEST(TOTALPre TOTALPos)

/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE

/CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.

## Nonparametric Tests

### GRUPO = Experimental

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
<b>1</b>	The median of differences between TOTALPre and TOTALPos equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,027	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

### GRUPO = Control

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
<b>1</b>	The median of differences between TOTALPre and TOTALPos equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,141	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

SPLIT FILE OFF.

\*Nonparametric Tests: Independent Samples.

NPTESTS

/INDEPENDENT TEST (EVOPre EVOPos CAPre CaPos METAPre METAPos  
TOTALPre TOTALPos) GROUP (GRUPO)

/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE

/CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.

## Nonparametric Tests

**Hypothesis Test Summary**

	<b>Null Hypothesis</b>	<b>Test</b>	<b>Sig.</b>	<b>Decision</b>
<b>1</b>	The distribution of EVOPre is the same across categories of GRUPO.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,589 <sup>1</sup>	Retain the null hypothesis.
<b>2</b>	The distribution of EVOPos is the same across categories of GRUPO.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,004 <sup>1</sup>	Reject the null hypothesis.
<b>3</b>	The distribution of CAPre is the same across categories of GRUPO.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,589 <sup>1</sup>	Retain the null hypothesis.
<b>4</b>	The distribution of CaPos is the same across categories of GRUPO.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,699 <sup>1</sup>	Retain the null hypothesis.
<b>5</b>	The distribution of METAPre is the same across categories of GRUPO.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,699 <sup>1</sup>	Retain the null hypothesis.
<b>6</b>	The distribution of METAPos is the same across categories of GRUPO.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,041 <sup>1</sup>	Reject the null hypothesis.
<b>7</b>	The distribution of TOTALPre is the same across categories of GRUPO.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	1,000 <sup>1</sup>	Retain the null hypothesis.
<b>8</b>	The distribution of TOTALPos is the same across categories of GRUPO.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,015 <sup>1</sup>	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

<sup>1</sup>Exact significance is displayed for this test.

\*Nonparametric Tests: Independent Samples.

NPTESTS

/INDEPENDENT TEST (EVOPre EVOPos CAPre CaPos METAPre METAPos  
TOTALPre TOTALPos) GROUP (SEXO)

/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE

/CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.USE ALL.

COMPUTE filter\_\$=(GRUPO = 1).

VARIABLE LABELS filter\_\$ 'GRUPO = 1 (FILTER)'.  
VALUE LABELS filter\_\$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.

FORMATS filter\_\$ (f1.0).

FILTER BY filter\_\$.

EXECUTE.

\*Nonparametric Tests: Independent Samples.

NPTESTS

/INDEPENDENT TEST (EVOPre EVOPos CAPre CaPos METAPre METAPos  
TOTALPre TOTALPos) GROUP (SEXO)

/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE

/CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.

## Nonparametric Tests

**Hypothesis Test Summary**

	<b>Null Hypothesis</b>	<b>Test</b>	<b>Sig.</b>	<b>Decision</b>
<b>1</b>	The distribution of EVOPre is the same across categories of SEXO.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,100 <sup>1</sup>	Retain the null hypothesis.
<b>2</b>	The distribution of EVOPos is the same across categories of SEXO.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,200 <sup>1</sup>	Retain the null hypothesis.
<b>3</b>	The distribution of CAPre is the same across categories of SEXO.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	1,000 <sup>1</sup>	Retain the null hypothesis.
<b>4</b>	The distribution of CaPos is the same across categories of SEXO.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	1,000 <sup>1</sup>	Retain the null hypothesis.
<b>5</b>	The distribution of METAPre is the same across categories of SEXO.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,700 <sup>1</sup>	Retain the null hypothesis.
<b>6</b>	The distribution of METAPos is the same across categories of SEXO.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,700 <sup>1</sup>	Retain the null hypothesis.
<b>7</b>	The distribution of TOTALPre is the same across categories of SEXO.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,700 <sup>1</sup>	Retain the null hypothesis.
<b>8</b>	The distribution of TOTALPos is the same across categories of SEXO.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	1,000 <sup>1</sup>	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

<sup>1</sup>Exact significance is displayed for this test.

## APÊNDICE XIV

Diários de Bordo das 10 sessões

SESSÃO 1		DESCRIÇÃO
		20 de junho de 2017 - terça-feira (13h30 – 14h30)
Postura das crianças	Participação	Inicialmente, as crianças demonstraram alguma curiosidade em relação à sua presença na atividade – não tinham conhecimento prévio do que iriam fazer (tal como previsto) e isso desenvolveu no grupo alguma insegurança. Ao longo da sessão, as crianças foram desenvolvendo capacidade de envolvimento e participaram ativamente em todas as atividades propostas.
	Comportamento	As crianças tiveram um comportamento adequado; na fase final, depois de ser explicado o processo de avaliação, com as bolinhas no recipiente, o grupo dispersou um pouco. Houve também a necessidade de algumas crianças irem à casa de banho no decorrer da sessão, algo que condicionou a postura geral do grupo.  As crianças regressaram à sala entusiasmadas: demonstraram satisfação, querendo relatar a experiência vivida e a forma como participaram.
Planeamento da sessão	Duração (tempo por atividade)	O tempo não foi cumprido conforme estava estabelecido.  A primeira atividade demorou muito e condicionou a duração das restantes.  Não houve oportunidade para explorar tanto a memória visual e, principalmente, a memória auditiva.



	Atividades ( <i>cumpridas integralmente</i> )	<p>As crianças colaboraram em todas as atividades e demonstraram-se muito satisfeitas nas diferentes propostas.</p> <p>No primeiro diálogo, apesar de ter demorado mais do que aquilo que estava estabelecido, as crianças demonstraram muita iniciativa comunicativa, propondo novos temas de conversa e partilhando experiências pessoais.</p> <p>Na atividade 2, o diálogo sobre as “brincadeiras em diferentes contextos”, apesar de ter sido promotor de discurso entre todos os intervenientes, não foi devidamente explorada, condicionado pela “pressão” do tempo.</p> <p>Quanto às dinâmicas desenvolvidas com o livro, considera-se a atividade mais positiva – as crianças gostaram muito da história (perguntaram se na sessão seguinte poderei contar novamente a história) e das atividades de memória; estas atividades possibilitaram o foco e a concentração das crianças</p>
	Materiais	<p>As crianças demonstraram muito interesse pelo livro e o facto de utilizarem cadeiras coloridas captou a atenção do grupo na atividade;</p> <p>A estratégia de avaliação também foi muito positiva – o facto de a atividade implicar movimento motivou a participação das crianças.</p>
<b>Dificuldades observáveis</b>	Crianças	Nas atividades de diálogo, a CGE2 foi a criança que evidenciou maior passividade e intencionalidade comunicativa nas respostas; a CGE4, na atividade de memória visual, demonstrou algumas dificuldades – contudo, porque não esteve devidamente atento à justificação da atividade.
	<i>Orientador</i>	Deverá ser melhor controlada a intervenção das crianças, de forma a que haja respeito pelos turnos de conversação de cada criança.
<b>Observações</b>		<p>Há a necessidade de controlar melhor o tempo – será importante gerir melhor a participação individual de cada criança e promover maior inter-relação entre cada criança.</p> <p>Refletindo as atividades, não seria permitido abandonar a sessão para ir à casa de banho – será importante garantir a ida antecipada das crianças;</p> <p>Não demoraria tanto na primeira atividade e exploraria melhor o diálogo da segunda.</p>

SESSÃO 2		DESCRIÇÃO
		23 de junho de 2017 – sexta-feira (13h30 – 14h30)
Postura das crianças	Participação	As crianças demonstraram muita intenção em participar nas atividades; Houve a necessidade de pedir alguma ordem na forma como iniciavam os tópicos de conversação. Por vezes, algumas crianças tiveram a necessidade de intervir com temas de conversa que não se encontram contextualizados nos tópicos desenvolvidos.
	Comportamento	Em relação à sessão anterior, as crianças estiveram mais inquietas. As atividades também implicavam maior movimento nas dinâmicas propostas, algo que influenciou a disposição das crianças na sala. Registou-se novamente a necessidade de as crianças irem à casa de banho, tendo-lhes sido permitido – este aspeto foi abordado junto da Educadora de infância e, segundo hábitos estabelecidos na sala, as crianças toleraram o controlo de esfíncteres no período da sessão, uma vez que antes de irem para a sessão já vão à casa de banho. No fundo, apesar de adotarem uma postura mais agitada, talvez condicionada pelo tipo de atividades, as crianças estiveram bem-comportadas.
Planeamento da sessão	Duração (tempo por atividade)	Não foi possível realizar a sessão em 60 minutos – a dinâmica da música demorou mais tempo do que aquele previamente estabelecido. Optou-se por criar dinâmicas que inicialmente não estavam pensadas: cantar “mais fraco” e “mais forte”, “mais devagar” e “mais rápido”, “só meninos” ou “só meninas” e cantar individual para cada uma das crianças. Posteriormente, a primeira atividade do supermercado demorou mais do que o tempo idealizado, algo que influenciou a duração da sessão para além do tempo definido.
	Atividades (cumpridas integralmente)	A primeira atividade (das fotografias) demorou mais no início, porque foi necessário contextualizar cada secção do supermercado, principalmente relativas à “higiene” e “mercearia”; Como começou a estender o tempo de sessão, depois optou-se por realizar a atividade em conjunto, invés de realizá-la em 2 grupos, de forma a abordar todos os conceitos pensados.

		<p>A atividade de consciência de rima desenvolveu-se com sucesso – os alunos evidenciaram alguma consciência de rima prévia, algo que depois foi potenciado pela atividade em conjunto.</p> <p>A última atividade também permitiu trabalhar melhor a atenção e concentração, permitindo o desenvolvimento de alguns conceitos, tais como as “promoções”.</p>
	<b>Materiais</b>	<p>Os materiais utilizados na avaliação da sessão implicam cerca de 10 minutos, algo que condiciona o cumprimento de horários.</p> <p>Relativamente aos materiais utilizados na atividade 1, mais especificamente as caixas representativas de cada setor do supermercado, foi curioso o facto das crianças darem pistas das cores aos colegas do grupo (ex.: “É uma das caixas azuis”). Assim permitiu trabalhar conceito das cores, previamente abordado, associado a esta sessão.</p>
<b>Dificuldades observáveis</b>	<b>Crianças</b>	<p>A ida das crianças à casa de banho condiciona a concentração das crianças na atividade e o cumprimento do tempo estabelecido para cada atividade.</p> <p>A <i>CGE2</i>, apesar de participar nas atividades de forma assertiva, em relação aos restantes elementos do grupo, é pouco espontânea. Por outro lado, a <i>CGE3</i> e a <i>CGE4</i> demonstraram alguma postura agitada, brincando com a projeção</p>
	<i>Orientador</i>	<p>Em relação à postura da <i>CGE2</i>, na próxima sessão será importante pertinente promover a iniciativa comunicativa e permitir a participação mais ativa da criança.</p>
<b>Observações</b>		<p>Na próxima sessão seria pertinente colocar o <i>data show</i> num local onde as crianças não estejam com o corpo (principalmente a cabeça) a impossibilitar a projeção, ou a fazer sombra.</p> <p>Foi feita a avaliação com o método das bolas no recipiente de forma individual – as crianças foram individualmente a uma sala ao lado, de forma a não influenciar a avaliação pessoal – contudo, os restantes alunos ficavam na sala sem supervisão e adotavam uma postura mais inquieta.</p>

SESSÃO 3		DESCRIÇÃO
		27 de junho de 2017 – terça-feira (13h30 – 14h30)
Postura das crianças	Participação	As crianças demonstraram uma atitude positiva e muito participativa. Continuam a existir crianças que adotam um perfil de comunicação mais dominante, sobressaindo-se no diálogo com os parceiros comunicativos. Procurou-se tornar igualitária a intervenção de todos, através da formação de grupos e atribuição de respostas alternadas entre cada grupo.
	Comportamento	Inicialmente, as crianças adotaram uma postura muito adequada, respeitando os turnos de conversação dos diversos colegas e seguindo os tópicos de conversa que iam surgindo. Na realização da primeira atividade (dramatização), os alunos que estavam a assistir começaram a dispersar e isto desencadeou uma postura mais irrequieta. Contudo, nas atividades de grupo, houve novamente uma adequação do comportamento, mantendo a mesma postura de sentados. Foi possível realizar a avaliação pelo método das “ <i>bolas no recipiente</i> ”, porque as crianças estavam colaborantes.
Planeamento da sessão	Duração ( <i>tempo por atividade</i> )	Inicialmente, uma das crianças esteve ausente, uma vez que se encontrava numa consulta médica. Por esta razão, a sessão não foi iniciada no horário previsto, iniciando cerca de 10 minutos depois. Constatou-se novamente que as sessões estão pensadas para 60 minutos, excluindo o processo de avaliação. Tem sido adotado um diálogo inicial para fazer elo entre as sessões anteriores, algo que condiciona o planeamento do tempo da primeira atividade. No entanto, verificou-se que o ato de “recorda as atividades que já foram desenvolvidas nas sessões anteriores” é benéfico, até para a própria compreensão do encadeamento das sessões. Apesar da “atividade 1” ter demorado mais do que os 35 minutos previamente definidos, as atividades seguintes decorreram conforme o previsto e com o
	Atividades ( <i>cumpridas integralmente</i> )	A primeira atividade demorou mais tempo do que estava perspectivado – na dramatização os alunos não adotaram iniciativa suficiente para promover diálogo, pelo que se optou por narrar os acontecimentos incentivar os diálogos (Ex.: “A mãe viu que a filha ainda não estava vestida. Então disse...”); Ainda na 1.ª atividade, os alunos responderam corretamente a todas as questões, demonstrando competências na interrogativa de todos os pronomes interrogativos. Na atividade de

		<p>sequências, foram organizados 3 grupos de 2 pessoas, algo que foi muito positivo, pelo facto de observar os pares a trabalhar em conjunto.</p> <p>Nas atividades seguintes, como eram duas atividades de colocação de questões, foram organizados dois grupos, neste caso um grupo de meninos e outro de meninas. As crianças ficaram motivadas pelo “espírito de competição”, algo que levou as crianças a concentrarem-se mais na atividade.</p> <p>De salientar que nesta sessão não houve nenhuma ida à casa de banho, algo que possibilitou a sequenciação de todas as atividades planeadas.</p>
	<b>Materiais</b>	<p>Houve o recurso a menos materiais, mas foram necessários para o encadeamento da sessão.</p> <p>Relativamente ao projetor, este voltou a ser fator de distração – 2 das crianças, quando não tinham atividades focadas (ex.: quando uma das questões era apenas projetada a um dos alunos), brincavam com a luz do projetor, com jogo de sombras. Procurou-se colocar a apresentação com fundo preto, para focar a atenção destes alunos.</p>
<b>Dificuldades observáveis</b>	<b>Crianças</b>	<p>A <i>CGE2</i> e a <i>CGE6</i>, em relação aos restantes colegas, foram as crianças com menos oportunidades de conversação. Apresentam um perfil mais reservado, apesar de serem assertivos.</p> <p>A <i>CGE3</i> e a <i>CGE4</i> adotaram, novamente, uma postura agitada, brincando com a luz do projetor.</p> <p>Ao nível das competências de linguagem trabalhadas, não foram registadas dificuldades significativas.</p>
	<b><i>Orientador</i></b>	<p>O facto de duas crianças estarem a brincar com a sombra do projetor, condicionou a postura e o comportamento do grupo – o <i>orientador</i> não conseguiu apresentar um reforço negativo adequado às crianças, de forma a impedir estes comportamentos.</p>
<b>Observações</b>		<p>Na sequência da informação anterior, devem ser adotadas estratégias para centrar mais a atenção das crianças e impedir que as mesmas se distraiam com a luz do projetor. Apesar de o mesmo ter sido colocado em cima de uma mesa, ao estar posicionado num local mais alto, motivou as crianças a esticar os braços para chegar até ao foco de luz</p> <p>Na 1.<sup>a</sup> atividade não houve muita iniciativa comunicativa; como foi a primeira vez que se realizou esta atividade, creio que nas próximas sessões haverá mais intencionalidade comunicativa.</p>

SESSÃO 4		DESCRIÇÃO
		30 de junho de 2017 - sexta-feira (10h30 – 11h30)
Postura das crianças	Participação	O grupo mantém uma atitude proactiva e cooperante entre todos. Participaram com empenho nas diferentes atividades.
	Comportamento	A atividade n.º 1 decorreu com muita calma na sala – os alunos estavam expectantes das imagens que iam aparecer no loto e isso motivou-os para uma postura mais atenta. Verificou-se a mesma postura na 2.ª atividade. Na última, como implicava levantar para responder à atividade (com a caneta falante), o grupo começou a dispersar e a adotar mais agitação motora na sala. Apesar de tudo, não há nenhum comportamento desafiante a descrever
Planeamento da sessão	Duração <i>(tempo por atividade)</i>	A primeira atividade decorreu com muita “fluidez” – as crianças encontravam-se sentadas e, ordeiramente, iam retirando as imagens do bingo do saco. Assim, tanto na primeira atividade como na 2.ª, foi respeitado o tempo. Na atividade 3, a questão dos conceitos “grande-pequeno” demorou mais do que se esperava, pelo que as atividades que se seguiram foram condicionadas em termos do planeamento da sessão.
	Atividades <i>(cumpridas integralmente)</i>	Na 1.ª atividade as crianças estiveram muito envolvidas, algo que permitiu inserir novos conceitos, tais como a consciência de rima em muitas palavras com encontro consonântico. Como houve muita colaboração e empenho do grupo, desenvolveram-se mais competências do que aqueles que estavam estabelecidos. A atividade das frases também foi realizada com sucesso; à medida que as frases “Eu “ação”...” iam sendo apresentadas, o grupo ia generalizando a estrutura e “liam” com o apoio gráfico dos pictogramas.
	Materiais	Alguns dos pictogramas que se encontravam no saco começaram a descolar das bolsas de plastificar, mas não condicionou o desenrolar da atividade. As crianças demonstraram interesse pela atividade que implicou o uso da caneta falante.

<b>Dificuldades observáveis</b>	<b>Crianças</b>	<p>Apesar de existirem nomes que as crianças não conheciam, foi positivo desenvolver mais conceitos, nomeadamente a diferença entre “vertical”, “horizontal” e “diagonal”.</p> <p>A CGE2 continua a ter uma atitude mais passiva em relação ao restante grupo – se não tiver uma pergunta ou situação dirigida, adota apenas uma postura de observante sem intervir. Procurou-se motivar mais a intervenção da criança, com mais questões dirigidas.</p>
	<i>Orientador</i>	<p>Continua a existir algum ruído e agitação motora ao longo da sessão.</p> <p>Foi passada esta informação à Educadora de infância.</p>
<b>Observações</b>		<p>Não foi realizada a dinâmica do bingo (linha vertical ou horizontal a criança diz “BINGO”) ... esta atividade poderia ter tornado mais dinâmica a sessão.</p> <p>Uma vez que as crianças corresponderam positivamente à atividade das frases, reformularia com mais frases.</p>

SESSÃO 5		DESCRIÇÃO
		03/07/2017 - segunda-feira (10h30-11h30)
Postura das crianças	Participação	<p>As crianças adotaram uma postura muito adequada. Foi perceptível que, durante o 1.º conto da história, as crianças estavam com muita atenção e iam participando, paralelamente, com a leitura do <i>Orientador</i>, uma vez que compreenderam a sequência dos animais.</p> <p>Foi, provavelmente, a sessão onde houve maior homogeneidade de intervenções – as crianças foram participando de forma espontânea e organizada.</p>
	Comportamento	<p>Houve a necessidade de ir com algumas crianças beber água, interrompendo a sequência das atividades – como esteve muito calor e as crianças tinham vindo de atividades exteriores do período do intervalo.</p> <p>À semelhança das sessões anteriores, a <i>CGE3</i> e a <i>CGE4</i> adotaram posturas mais irrequietas, mas facilmente corrigíveis.</p>
Planeamento da sessão	Duração (tempo por atividade)	<p>A primeira atividade demorou mais tempo do que aquele que estava estipulado – a dramatização implicou alguma gestão dos materiais, o que condiciona a duração da atividade.</p> <p>Nas restantes atividades houve a participação organizada e foi possível concluir as atividades dentro do tempo planeado.</p>
	Atividades (cumpridas integralmente)	<p>Foram trabalhadas todas as competências previamente definidas.</p> <p>A atividade 1 demorou mais tempo, uma vez que tinha muitas tarefas para realizar; contudo, foi a atividade que despertou maior interesse pelas crianças. O facto de haver um “cenário” montado logo no início da sessão, possibilitou despertar curiosidade das crianças pelo tema da sessão.</p> <p>Na atividade dos opostos as crianças demonstraram um vocabulário diversificado e conhecimento de praticamente todos os opostos das palavras trabalhadas.</p> <p>Na atividade 3 não foi possível explorar melhor cada grupo de animais, mas cumpriu-se com os objetivos definidos.</p>



	<b>Materiais</b>	Nesta sessão, como havia um lençol a delimitar o cenário, não houve espaço para “brincadeiras com a luz do projetor”. Apesar de os materiais promoverem o interesse e atenção nas diferentes atividades realizadas, as molas da 1.ª atividade, com o peso consecutivo das molas dos restantes animais, foram tombando para a frente – seria necessária uma estrutura mais estável para ter controlo nos fantoches.
<b>Dificuldades observáveis</b>	<b>Crianças</b>	As crianças adotaram uma postura muito adequada ao longo desta sessão. O facto de terem ido beber água quebrou um pouco a sequência das atividades, mas sem grande constrangimento.  Duas das crianças ( <i>CGE1</i> e <i>CGE5</i> ) referiram que se tinham deitado às 00h00 e, de facto, em relação a outras sessões, não foram tão participantes; por outro lado, a <i>CGE2</i> esteve mais participativa e com maior iniciativa de resposta.
	<i>Orientador</i>	Como houve 2 vezes o conto da história, na 2.ª vez as crianças já estavam com uma postura mais passiva e tiveram a tendência para se deitarem na almofada – houve várias vezes a necessidade de solicitar a adequação da postura na sessão, uma vez que esta estava a condicionar a predisposição das crianças na sua participação.
<b>Observações</b>		Seria interessante solicitar a leitura partilhada entre todas as crianças, i.e., como existia uma sequência de animais estabelecida ao longo da história, poder-se-ia ter solicitado individualmente a cada criança para dar continuidade à “leitura da história”, à medida que ia colocando os animais.  Com a devida gestão de tempo/ reestruturação da atividade, seria também interessante inserir na atividade n.º 3 os alimentos que cada animal come e fazer algumas categorizações (ex.: animais herbívoros; aves; animais com 4 patas...).

SESSÃO 6		DESCRIÇÃO
		05/07/2017 – quarta-feira, 13h30 – 14h30
Postura das crianças	Participação	As crianças voltaram a adotar uma atitude ativa e participativa na sessão. Houve a tendência de dispersar na “atividade 1”, mas as restantes atividades foram muito bem organizadas e geridas em termos de tempo. Foi perceptível que as crianças ainda não tinham muita noção no nome de cada canal televisivo; demonstraram, também, alguma dificuldade da evocação dos cantores das músicas preferidas.
	Comportamento	Em relação à 1.ª atividade, houve muita dispersão da parte das crianças: relativamente ao tema de conversa sobre a “televisão”, o discurso das crianças centrou-se em determinadas situações de episódios dos desenhos animados, algo que gerou momentos de discursos sobrepostos e a tendência para levantarem a voz, de forma a fazerem-se ouvir. Por este motivo, a 1.ª atividade excedeu a meia hora.  Foi adotada a estratégia de “simulação do abandono da sessão”, i.e., foi verbalizado à criança que estava a destabilizar o diálogo dos colegas que iria abandonar a atividade e que teria de ser substituída por outro colega da sala – esta advertência despertou a atenção da criança em causa e permitiu gerir melhor os comportamentos das crianças.
Planeamento da sessão	Duração (tempo por atividade)	A atividade 1 demorou cerca de 35 minutos, muito mais do que se tinha planeado. Por esta circunstância, e porque já se tinha excedido o tempo definido para a sessão (60 minutos), a última atividade teve uma duração menor.  Lamentavelmente, houve a necessidade de encurtar a “atividade 3”, momento considerado como o “mais positivo” de toda a sessão.  A “atividade 2” decorreu conforme o previsto.
	Atividades (cumpridas integralmente)	A abordagem aos canais e programas preferidos gerou um espaço de diálogo propício à partilha de opiniões, contudo houve algumas crianças que dispersaram e começaram a comentar o diálogo dos colegas, com comentários menos adequados. O “tema dos animais” e da “reciclagem” não foi muito abordado. De qualquer forma, já houve a exploração dos assuntos relacionados com a quinta na sessão anterior.

		<p>Na atividade seguinte, as crianças demonstraram conhecimentos acerca do conceito de “saudável”, identificando as refeições mais saudáveis que tinham (aquelas que tinham mais legumes e menos fritos ou gorduras). Conseguiram conjugar corretamente nas 3 formas verbais.</p> <p>A 3.ª atividade, conforme referido anteriormente, teve uma duração menor. Mas as crianças adotaram uma postura muito adequada e assertiva. O facto de ter 3 modalidades de jogo, com a opção do dado e o envolvimento dos colegas na resposta ao “jogo da mímica”, permitiu uma maior concentração e dedicação à atividade. Foi, provavelmente, das atividades mais interessantes de todo o programa, ao nível da participação e atenção conjunta do grupo.</p>
	<b>Materiais</b>	Na parte da avaliação com “sistema de <i>smiles</i> ”, algumas das etiquetas descolaram-se, mas não comprometeram o normal decorrer da atividade.
<b>Dificuldades observáveis</b>	<b>Crianças</b>	Algumas das crianças não conheciam os pratos apresentados, algo que poderá ser positivo, pois possibilitou a expansão do léxico das crianças.
	<b><i>Orientador</i></b>	Não conseguiu gerir a participação entusiasmada de todas as crianças no espaço de diálogo – houve diálogo sobrepostos e tendência para adotar comportamentos desadequados (tais como cambalhotas).
<b>Observações</b>		<p>Propostas de alteração: seria oprimido o “tema da reciclagem” e o “tema dos animais”; quanto ao “tema da alimentação” só seria dialogado na atividade 2. Optava-se por falar da televisão, música e medos (de forma a estabelecer a ponte com a próxima sessão).</p> <p>Provavelmente, para gerir melhor o tempo na “atividade 1”, seria cronometrado o tempo para cada assunto a debater.</p>

SESSÃO 7		DESCRIÇÃO
		07/07/2017 – sexta-feira 10h30 – 11h30.
Postura das crianças	Participação	As crianças ficaram muito curiosas em relação à leitura e história do livro, algo que despoletou nelas a concentração conjunta. Assim, todas as atividades de análise da história foram muito participativas; As atividades dos “plurais” e de “consciência fonológica” decorreram com muita fluidez e participação empenhada do grupo. A realização dos gestos na música também foi propícia à participação ativa.
	Comportamento	Foi, provavelmente, a sessão cuja participação das crianças foi mais ordeira. Por vezes, houve a tendência da parte de algumas crianças para se deitarem sobre a almofada de acento. Mas, de forma geral, não há nenhum comportamento negativo a registar.
Planeamento da sessão	Duração ( <i>tempo por atividade</i> )	A sessão esteve bem estruturada em termos da divisão de tempo entre cada atividade. Optou-se por diminuir o tempo da canção, em função do tempo que foi dedicado à compreensão da história
	Atividades ( <i>cumpridas integralmente</i> )	<p>A primeira atividade foi aquela que chamou mais à atenção das crianças – o grupo manteve-se em silêncio durante a leitura da história e ia estando atento a todos os pormenores das ilustrações da história. Foram propondo hipóteses relacionadas com o assunto da história, tais como “se calhar era o pai que estava a falar com o menino, porque o <i>escuro</i> não fala”.</p> <p>Foi possível concretizar todas as atividades – os jogos dinamizados pela apresentação <i>ppt</i> decorreram de forma espontânea e organizada.</p> <p>Na canção, apesar de se ter dedicado menos tempo do que aquele que foi previamente planeado, as crianças conseguiram memorizar facilmente a letra e conciliaram com os gestos – demonstraram dedicação e entusiasmo no canto da mesma.</p>
	Materiais	Os materiais estiveram bem-adaptados a cada atividade. Nesta sessão não houve a tendência de brincar com a luz do projetor – desde que se avançou com as mantas para a frente, permitiu que as crianças não tivessem alcance desta luz.

<b>Dificuldades observáveis</b>	Crianças	Verificou-se que, ao nível da consciência fonológica, o grupo é heterogéneo – cerca de metade das crianças conseguiram realizar a atividade de consciência fonémica com muita perspicácia. As restantes crianças já necessitaram de algum apoio. De qualquer forma, espontaneamente, algumas das crianças que tinham mais facilidade na resposta à atividade, foram dando algumas pistas para auxiliar os colegas na atividade.
	<i>Orientador</i>	Na canção, houve algumas vezes que o <i>Orientador</i> trocou a ordem das palavras finais do refrão (“assim” e “em mim”) – esta troca deixou algumas crianças em dúvida, uma vez que a canção era nova. Mas, pela repetição, foi possível corrigir e cantar corretamente.
<b>Observações</b>		Optou-se por substituir o piano por uma concertina, de forma a dinamizar o momento musical com outro instrumento, deferente daquele que já tinha sido utilizado.  Assim, na sessão n.º 9, invés de se recorrer ao piano, optar-se-á por utilizar a flauta, para que as crianças lidem com diferentes timbres e identifiquem e diferenciem os diferentes instrumentos e respetivas categorias (ex.: flauta é um instrumento feito de madeira, que toca através do nosso sopro).

SESSÃO 8		DESCRIÇÃO
		10/07/2017 – segunda-feira, 10h30-11h30
Postura das crianças	Participação	As crianças voltaram a adotar uma postura participante e empenhada nas atividades. Nesta sessão foi possível verificar uma maior homogeneidade de competências. As crianças demonstraram empenho em todas as atividades, respeitando a intervenção individual de cada criança.
	Comportamento	Apesar de existir alguma agitação na sessão, todas as crianças adotaram uma postura correta. As crianças respeitaram a vez de cada participação.
Planeamento da sessão	Duração (tempo por atividade)	A primeira atividade foi ligeiramente estendida, para confirmar que todas as crianças estavam com a consciência fonémica dos 6 sons trabalhados. A última atividade demorou um pouco mais do que se esperava, mas por opção do <i>Orientador</i> .
	Atividades (cumpridas integralmente)	A primeira atividade decorreu de forma muito organizada e com participação organizada. Foi trabalhada novamente a consciência do som, desta vez em contexto de sílaba inicial e mediana. As crianças, ao longo da atividade, foram evidenciando maior facilidade nas respostas. Na atividade do traçado, as crianças demonstraram dedicação e rigor. Na atividade 2 as crianças demonstraram muita motivação. Na última atividade também houve dedicação e nas últimas intervenções as crianças já não precisavam de orientação na construção das perguntas, conseguindo conduzir o jogo autonomamente.
	Materiais	Os materiais estiveram adaptados a cada atividade, promovendo dinamismo e movimento.
Dificuldades observáveis	Crianças	No tracejado, a <i>CGE2</i> e a <i>CGE3</i> demoraram mais tempo a realizar a tarefa, contudo apresentaram tracejado rigoroso.

	<i>Orientador</i>	Não se registaram dificuldades significativas. Adotou-se a estratégia de contar até 5 sempre que as crianças começam a demonstrar alguma agitação e desorganização na sala.
<b>Observações</b>		Poderia ter sido interessante organizar competição em 2 grupos na atividade 2 – optou-se por realizar assim a atividade, para o desenvolvimento das competências individuais, uma vez que algumas crianças tendem a responder sempre pelo grupo, impedindo a reflexão individual.

SESSÃO 9		DESCRIÇÃO
		12/07/2017 – quarta-feira, 13h30 – 14h30
Postura das crianças	Participação	O grupo mantém uma postura participativa e empenhada nas tarefas propostas. Nesta sessão houve alguma agitação, na sequência da dramatização da história, mas foi uma atividade dinâmica e divertida para as crianças.
	Comportamento	Em termos de postura, houve alguma agitação na sala, nomeadamente para disputarem que ficaria com determinado adereço. Registou-se novamente a necessidade de algumas crianças irem à casa de banho, tendo sido autorizado a um dos rapazes, uma vez que estava a destabilizar a atenção dos colegas com os pedidos, logo a meio da sessão.
Planeamento da sessão	Duração (tempo por atividade)	O conto da história decorreu dentro do estabelecido, mas com a dramatização houve a necessidade de despende mais algum tempo à atividade 1. Assim, foi retirado tempo à 2.ª e 3.ª. atividades - esta última não necessitou de tanto tempo, conforme previsto.
	Atividades (cumpridas integralmente)	Na dramatização, devido a alguma agitação, não se realizou a atividade de “colocar as mãos na cabeça, sempre que fosse pronunciada a palavra chapéu” – esta dinâmica foi depois adotada no canto da música “O meu chapéu é vermelho”. As crianças foram fazendo algumas inferências em relação à moral da história e ao sucedido. Na atividade 2 o grupo manteve-se concentrado e atento às questões apresentadas. Na atividade 3, ao contrário do que se esperava, as crianças até adotaram uma postura adequada, permitindo a participação ativa de todas as crianças, em cerca de 10 minutos; as últimas 2 participações começaram a ser mais complicadas, pois as crianças demonstraram iniciativa em tornar o jogo mais difícil para o colega – com o apoio do <i>Orientador</i> , a criança participante conseguiu identificar todos os aspetos necessários.
	Materiais	Optou-se por levar a flauta, para trabalhar outros timbres e conceitos instrumentais com as crianças, no entanto, como necessita de sopro, não possibilitou ao <i>Orientador</i> cantar durante a melodia. Assim, não foi uma boa opção instrumental. O grupo demonstrou muito interesse na atividade do puzzle.



<b>Dificuldades observáveis</b>	<b>Crianças</b>	<p>No início da atividade 2, verificou-se que a maioria das crianças tinha dificuldade na atribuição dos graus às palavras que se encontravam no grau normal. Depois do exemplo e com a participação dos colegas, o conceito foi compreendido e desenvolvido com mais facilidade.</p> <p>Registou-se ainda a tendência de algumas crianças responderem invés do colega que tinha tomado a vez – isto ocorreu sempre que a criança em causa necessitada de mais tempo para pensar.</p>
	<b><i>Orientador</i></b>	<p>Na sequência da observação anterior, o <i>Orientador</i> para promover a ordem na sala e tornar mais autónoma a resposta de cada criança, passou a penalizar as crianças que davam a resposta fora da sua vez, retirando uma peça do puzzle que já tivessem ganho em rondas anteriores.</p>
<b>Observações</b>		<p>Teria sido interessante trabalhar outros conceitos relacionados com os animais, para além das questões sociais que foram abordadas.</p> <p>Face ao interesse global do grupo pela atividade do puzzle, teria sido interessante explorar mais este recurso pedagógico; além disso, poder-se-ia ter introduzido mais conceitos para trabalhar os graus diminutivo e aumentativo.</p> <p>Na atividade 3 poder-se-ia ter optado por outros elementos caracterizadores (tais como as perucas que estavam previamente planeadas) – optou-se por utilizar apenas os chapéus, para não complexificar muito a atividade.</p>

SESSÃO 10		DESCRIÇÃO
		14/07/2017 – sexta-feira, 10h30 – 11h30.
Postura das crianças	Participação	À semelhança das sessões anteriores, o grupo manteve-se muito participativo e empenhado na realização das tarefas. Salienta-se o diálogo estabelecido na primeira atividade, onde os alunos evidenciaram conhecimentos e noções temporais bastante consolidadas.
	Comportamento	A CGE3 e a CGE4 tiveram a tendência para ficar mais agitados nas dinâmicas da música. Ao longo da sessão não houve nenhum momento de comportamento desafiante – as crianças cumpriram e respeitaram os turnos de conversação dos colegas.
Planeamento da sessão	Duração (tempo por atividade)	Foi cumprido o tempo entre cada atividade. Como as crianças desenvolveram com facilidade o primeiro tema de conversa, desenvolveram-se mais competências na atividade 2, pelo que este acabou por demorar mais tempo.
	Atividades (cumpridas integralmente)	Na primeira sessão, as crianças já evidenciaram noções temporais do dia, mês e ano, bem como das estações do ano – o loto das estações do ano também decorreu com fluidez, pelo que foi utilizado menos tempo do que aquele que estava inicialmente estabelecido.  Na atividade 2, além da associação entre letras, trabalhou-se também a noção de fonema e a associação entre grafema-fonema, no contexto da primeira letra. Explorou-se a nomeação de imagens, em grupo, atividade que não estava inicialmente pensada.  Na última atividade, o grupo compreendeu o objetivo do jogo e correspondeu com muito dinamismo nas diferentes evocações de nomes.
	Materiais	Houve muitas palavras que não foram utilizadas na 2.ª atividade – portanto, provavelmente poder-se-ia reduzir a quantidade de cartões nesta atividade.

<b>Dificuldades observáveis</b>	<b>Crianças</b>	Em termos de competências linguísticas, aparentemente as crianças demonstraram capacidade para responderem corretamente aos desafios apresentados. Registaram-se dificuldades na participação espontânea da <i>CGE2</i> , criança que mantém um perfil pouco comunicativo.
	<i>Orientador</i>	A atividade 1 implicava espontaneidade na resposta, mas com o tempo as crianças começaram a falar muito, sem respeitar os turnos de conversação dos outros colegas, sobrepondo o tom de voz. Por este motivo, delineou-se participação alternada, onde cada criança ia dialogando individualmente e o restante grupo escutava.
<b>Observações</b>		As crianças evidenciaram noções temporais desenvolvidas e consolidadas. Em relação à atividade 2 poder-se-ia ter explorado melhor as competências das crianças, se houvesse uma outra sessão.

## APÊNDICE XV

### Análise de Conteúdo aos Diários de Bordo

Categorias	Subcategorias	Unidade de Registo / Indicador	Unidade de Contexto
Postura das crianças	<b>Participação</b>	<p>Crianças do grupo experimental muito motivadas, colaborante e participativas ao longo de todo o PPCL.</p> <p>O grupo tornou-se mais homogêneo e espontâneo na participação ao longo que as sessões foram progredindo.</p> <p>Os jogos de tabuleiro contribuíram para uma participação mais concentrada nas atividades.</p>	<p>“...as crianças foram desenvolvendo capacidade de envolvimento...” (S1)</p> <p>“...participaram ativamente em todas as atividades...” (S1)</p> <p>“...demonstraram satisfação, querendo relatar a experiência vivida” (S1)</p> <p>“As crianças colaboraram em todas as atividades e demonstraram-se muito satisfeitas nas diferentes propostas” (S1)</p> <p>“...as crianças demonstraram muita iniciativa comunicativa, propondo novos temas de conversa e partilhando experiências pessoais.” (S1)</p> <p>“... as crianças demonstraram muita intenção em participar...” (S2)</p> <p>“[as crianças] ... tiveram a necessidade de intervir com temas de conversa...” (S2)</p> <p>“As crianças demonstraram uma atitude positiva e muito participativa” (S3)</p> <p>“...crianças que adotam um perfil de comunicação mais dominante” (S3)</p> <p>“...atitude proactiva e cooperante entre todos” (S4)</p> <p>“As crianças adotaram uma postura muito adequada” (S5)</p> <p>“...durante o 1.º conto da história, as crianças estavam com muita atenção e iam participando...” (S5)</p> <p>“...a sessão onde houve maior homogeneidade de intervenções...” (S5)</p>

Postura das crianças	<b>Participação</b>		<p>“as crianças foram participando de forma espontânea e organizada” (S5)</p> <p>“...atitude ativa e participativa na sessão” (S6)</p> <p>“As crianças ficaram muito curiosas em relação à leitura e história do livro...” (S7)</p> <p>“todas as atividades de análise da história foram muito participativas” (S7)</p> <p>“participação empenhada do grupo” (S7)</p> <p>“[As crianças] foram propondo hipóteses relacionadas com o assunto da história...” (S7)</p> <p>“...gestos na música também foi propícia à participação ativa” (S7)</p> <p>“algumas das crianças que tinham mais facilidade na resposta à atividade, foram dando algumas pistas para auxiliar os colegas na atividade.” (S7)</p> <p>“...postura participante e empenhada nas atividades” (S8)</p> <p>“...maior homogeneidade de competências” (S8)</p> <p>“As crianças demonstraram empenho em todas as atividades” (S8)</p> <p>“...postura participativa e empenhada nas tarefas” (S9)</p> <p>“O grupo demonstrou muito interesse na atividade do puzzle.” (S9)</p> <p>“Na atividade do traçado, as crianças demonstraram dedicação e rigor.” (S9)</p> <p>“Na atividade 2 as crianças demonstraram muita motivação.” (S9)</p> <p>“...o grupo manteve-se muito participativo e empenhado” (S10)</p> <p>“as crianças desenvolveram com facilidade o primeiro tema de conversa” (S10)</p> <p>“as crianças demonstraram capacidade para responderem corretamente aos desafios apresentados.” (S10)</p> <p>“As crianças evidenciaram noções temporais desenvolvidas e consolidadas” (S10)</p>
----------------------	---------------------	--	---

<p>Postura das crianças</p>	<p><b>Comportamento</b></p>	<p>As crianças souberam adequar os comportamentos ao contexto das atividades;</p> <p>Duas das crianças tenderam a adotar posturas mais agitadas.</p> <p>Os turnos de conversação entre participantes foram respeitados.</p>	<p>“... comportamento adequado” (S1)</p> <p>“... [no início] as crianças estiveram mais irrequietas” (S2)</p> <p>“... as crianças estiveram bem-comportadas.” (S2)</p> <p>“alunos ficavam na sala sem supervisão e adotavam uma postura mais inquieta [enquanto o <i>Orientador</i> estava na sala ao lado para a realização da avaliação com o <i>método das bolinhas</i>]” (S2)</p> <p>“...postura muito adequada, respeitando os turnos de conversação dos diversos colegas e seguindo os tópicos de conversa” (S3)</p> <p>“[as crianças] começaram a dispersar [na dramatização] ...” (S3)</p> <p>“adequação do comportamento” (S3)</p> <p>“[na sessão 3] não houve nenhuma ida à casa de banho, algo que possibilitou a sequenciação de todas as atividades planeadas.” (S3)</p> <p>“[duas das crianças adotaram] uma postura agitada, brincando com a luz do projetor” (S3)</p> <p>“A atividade n.º 1 decorreu com muita calma...” (S4)</p> <p>“... [na última atividade] o grupo começou a dispersar e a adotar mais agitação motora na sala” (S4)</p> <p>“não há nenhum comportamento desafiante a descrever” (S4)</p> <p>“Continua a existir algum ruído e agitação motora ao longo da sessão”. (S4)</p> <p>“[devido à disposição da sala] não houve espaço para “brincadeiras com a luz do projetor” (S5)</p> <p>“posturas mais irrequietas...facilmente corrigíveis” (S5)</p> <p>“As crianças adotaram uma postura muito adequada ao longo desta sessão”. (S5)</p>
-----------------------------	-----------------------------	---	---

Postura das crianças	<b>Comportamento</b>	<p>“O facto de terem ido beber água quebrou um pouco a sequência das atividades, mas sem grande constrangimento” (S5)</p> <p>“[na] 1.ª atividade, houve muita dispersão da parte das crianças” (S6)</p> <p>“momentos de discursos sobrepostos e a tendência para levantarem a voz” (S6)</p> <p>“[Na última atividade] as crianças adotaram uma postura muito adequada e assertiva.” (S6)</p> <p>“[Na sessão 6] não houve a tendência de brincar com a luz do projetor” (S6)</p> <p>“o grupo manteve-se em silêncio durante a leitura da história e ia estando atento a todos os pormenores das ilustrações da história” (S7)</p> <p>“participação das crianças foi [a] mais ordeira” (S7)</p> <p>“não há nenhum comportamento negativo a registar” (S7)</p> <p>“Verificou-se que, ao nível da consciência fonológica, o grupo é heterogéneo – cerca de metade das crianças conseguiram realizar a atividade de consciência fonémica com muita perspicácia.” (S7)</p> <p>“alguma agitação na sessão” (S8)</p> <p>“todas as crianças adotaram uma postura correta” (S8)</p> <p>“As crianças respeitaram a vez de cada participação.” (S8)</p> <p>“houve alguma agitação na sala, nomeadamente para disputarem que ficaria com determinado adereço.” (S9)</p> <p>“[alguns alunos ficaram] mais agitados nas dinâmicas da música” (S10)</p> <p>“não houve nenhum momento de comportamento desafiante” (S10)</p> <p>“as crianças cumpriram e respeitaram os turnos de conversação” (S10)</p>
----------------------	----------------------	---

Planeamento da sessão	<b>Estratégias e dinâmicas adotadas</b>	<p>O PPCL permite alguma flexibilidade na abordagem aos temas e no reforço de estratégias;</p> <p>O papel do <i>Orientador</i> é muito importante para a promoção da “Zona de Desenvolvimento Proximal” (Vygotsky, 2008)</p> <p>O <i>Orientador</i> necessita de controlar a postura dos participantes mais desafiantes e motivar a participação homogénea do grupo;</p> <p>Atividades é grupo são positivas;</p> <p>Houve articulação pedagógica com a Educadora de Infância.</p>	<p>“[a utilização de] cadeiras coloridas captou a atenção do grupo na atividade” (S1)</p> <p>“A estratégia de avaliação também foi muito positiva – o facto da atividade implicar movimento motivou a participação das crianças.” (S1)</p> <p>“[idas ao WC] foi abordado junto da Educadora de infância” (S2)</p> <p>“Optou-se por criar dinâmicas que inicialmente não estavam pensadas: cantar “mais fraco” e “mais forte”, “mais devagar” e “mais rápido”, “só meninos” ou “só meninas” e cantar individual para cada uma das crianças.” (S2)</p> <p>“foi necessário contextualizar cada secção do supermercado, principalmente relativas à “higiene” e “mercearia”” (S2)</p> <p>“as crianças foram individualmente a uma sala ao lado, de forma a não influenciar a avaliação pessoal [no método das bolinhas]” (S2)</p> <p>“...formação de grupos e atribuição de respostas alternadas entre cada grupo.” (S3)</p> <p>“[as crianças foram convidadas a adotar a] postura de sentados” (S3)</p> <p>“[foi] adotado um diálogo inicial para fazer elo entre as sessões anteriores” (S3)</p> <p>“ato de “recorda as atividades que já foram desenvolvidas nas sessões anteriores” é benéfico, até para a própria compreensão do encadeamento das sessões” (S3)</p> <p>“[optou-se] por narrar os acontecimentos incentivar os diálogos” (S3)</p> <p>“...foram organizados 3 grupos de 2 pessoas, algo que foi muito positivo, pelo facto de observar os pares a trabalhar em conjunto.” (S3)</p> <p>“Procurou-se colocar a apresentação com fundo preto, para focar a atenção destes alunos.” (S3)</p> <p>“[o loto motivou as crianças] para uma postura mais atenta” (S4)</p>
-----------------------	---	--	--



Planeamento da sessão	<b>Estratégias e dinâmicas adotadas</b>		<p>“Procurou-se motivar mais a intervenção da criança [menos participativa], com mais questões dirigidas.” (S4)</p> <p>“Foi passada esta informação (de comportamento desafiante, por parte de alguns elementos do grupo) à Educadora de infância.” (S4)</p> <p>“necessidade de ir com algumas crianças beber água” (S5)</p> <p>“O facto de haver um “<i>cenário</i>” montado logo no início da sessão, possibilitou despertar curiosidade das crianças pelo tema da sessão” (S5)</p> <p>“... houve 2 vezes o conto da história” (S5)</p> <p>“houve várias vezes a necessidade de solicitar a adequação da postura na sessão [quando as crianças se deitavam na almofada], uma vez que esta estava a condicionar a predisposição das crianças na sua participação.” (S5)</p> <p>“foi verbalizado à criança que estava a destabilizar o diálogo dos colegas que iria abandonar a atividade e que teria de ser substituída por outro colega da sala” (S6)</p> <p>“[advertência] permitiu gerir melhor os comportamentos das crianças” (S6)</p> <p>“Optou-se por diminuir o tempo da canção, em função do tempo que foi dedicado à compreensão da história.” (S7)</p> <p>“substituir o piano por uma concertina, de forma a dinamizar o momento musical com outro instrumento, diferente daquele que já tinha sido utilizado” (S7)</p> <p>“[a colocação das] mantas para a frente, permitiu que as crianças não tivessem alcance desta luz [do projetor] (S7)”</p> <p>“[foi garantido] que todas as crianças estavam com a consciência fonémica dos 6 sons trabalhados [/f/, /v/, /s/, /z/, /j/ e / ʒ/].” (S8)</p>
-----------------------	---	--	---

Planeamento da sessão	<b>Estratégias e dinâmicas adotadas</b>		<p>“Os materiais estiveram adaptados a cada atividade, promovendo dinamismo e movimento.” (S8)</p> <p>“Adotou-se a estratégia de contar até 5 sempre que as crianças começam a demonstrar alguma agitação e desorganização na sala.” (S8)</p> <p>“[foram feitas questões individuais] para o desenvolvimento das competências individuais, uma vez que algumas crianças tendem a responder sempre pelo grupo, impedindo a reflexão individual” (S8)</p> <p>“Foi trabalhada novamente a consciência do som, desta vez em contexto de sílaba inicial e mediana.” (S9)</p> <p>“Optou-se por levar a flauta, para trabalhar outros timbres e conceitos instrumentais com as crianças” (S9)</p> <p>“Depois do exemplo e com a participação dos colegas, o conceito [de grau das palavras] foi compreendido e desenvolvido com mais facilidade.” (S9)</p> <p>“o <i>Orientador</i> para promover a ordem na sala e tornar mais autónoma a resposta de cada criança, passou a penalizar as crianças que davam a resposta fora da sua vez, retirando uma peça do puzzle que já tivessem ganho em rondas anteriores.” (S9)</p> <p>“invés de se recorrer ao piano, optar-se-á por utilizar a flauta, para que as crianças lidem com diferentes timbres e identifiquem e diferenciem os diferentes instrumentos e respetivas categorias” (S9)</p> <p>“optou-se por utilizar apenas os chapéus, para não complexificar muito a atividade” (S9)</p>
-----------------------	---	--	---

Planeamento da sessão	<b>Estratégias e dinâmicas adotadas</b>		<p>“Explorou-se a nomeação de imagens, em grupo, atividade que não estava inicialmente pensada.” (S10)</p> <p>“delineou-se participação alternada, onde cada criança ia dialogando individualmente e o restante grupo escutava.” (S10)</p>
	<b>Duração</b>	<p>Devido à flexibilidade do PPCL, é difícil haver um cumprimento rigoroso dos 60 minutos.</p> <p>Foram realizadas todas as atividades, apesar de, por vezes, o tempo previamente definido não ser cumprido.</p>	<p>“O tempo não foi cumprido conforme estava estabelecido” (S1)</p> <p>“A primeira atividade demorou muito e condicionou a duração das restantes.” (S1)</p> <p>“[O primeiro diálogo demorou] mais do que aquilo que estava estabelecido...” (S1)</p> <p>“[A atividade 2] não foi devidamente explorada, condicionado pela “pressão” do tempo.” (S1)</p> <p>“Há a necessidade de controlar melhor o tempo” (S1)</p> <p>“Não demoraria tanto na primeira atividade” (S1)</p> <p>“Não foi possível realizar a sessão em 60 minutos” (S2)</p> <p>“[Houve a necessidade de ] estender o tempo de sessão” (S2)</p> <p>“(...) a dinâmica da música demorou mais tempo do que aquele previamente estabelecido.” (S2)</p> <p>“a primeira atividade do supermercado demorou mais do que o tempo idealizado” (S2)</p> <p>“A primeira atividade (das fotografias) demorou mais no início” (S2)</p> <p>“[o processo de avaliação] condiciona o cumprimento de horários.” (S2)</p> <p>“A ida das crianças à casa de banho condiciona (...) o cumprimento do tempo” (S2)</p> <p>“a sessão não foi iniciada no horário previsto [pois uma das crianças estava] numa consulta médica” (S3)</p>

Planeamento da sessão	<b>Duração</b>		<p>“... as sessões estão pensadas para 60 minutos, excluindo o processo de avaliação.” (S3)</p> <p>“Apesar da “atividade 1” ter demorado mais do que os 35 minutos previamente definidos, as atividades seguintes decorreram conforme o previsto.” (S3)</p> <p>“A primeira atividade demorou mais tempo do que estava prospetivado” (S3)</p> <p>“A primeira atividade decorreu com muita “fluidez”” (S4)</p> <p>“(...) tanto na primeira atividade como na 2.ª, foi respeitado o tempo.” (S4)</p> <p>“Na atividade 3, a questão dos conceitos “grande-pequeno” demorou mais do que se esperava” (S4)</p> <p>“A primeira atividade demorou mais tempo do que aquele que estava estipulado” (S5)</p> <p>“foi possível concluir as atividades dentro do tempo planeado” (S5)</p> <p>“A atividade 1 demorou mais tempo, uma vez que tinha muitas tarefas para realizar” (S5)</p> <p>“A atividade 1 demorou cerca de 35 minutos, muito mais do que se tinha planeado” (S6)</p> <p>“excedido o tempo definido para a sessão” (S6)</p> <p>“a última atividade teve uma duração menor.” (S6)</p> <p>“A “atividade 2” decorreu conforme o previsto.” (S6)</p> <p>“... houve a necessidade de encurtar a “atividade 3”” (S6)</p> <p>“A 3.ª atividade... teve uma duração menor.” (S6)</p>
-----------------------	----------------	--	---

Planeamento da sessão	<b>Duração</b>		<p>“A sessão esteve bem estruturada em termos da divisão de tempo entre cada atividade.” (S7)</p> <p>“[na canção foi] dedicado menos tempo do que aquele que foi previamente planeado”</p> <p>“A primeira atividade foi ligeiramente estendida” (S8)</p> <p>“A última atividade demorou um pouco mais do que se esperava, mas por opção do <i>Orientador</i>.” (S8)</p> <p>“O conto da história decorreu dentro do estabelecido” (S9)</p> <p>“[na] dramatização houve a necessidade de despende mais algum tempo à atividade 1.” (S9)</p> <p>“... foi retirado tempo à 2.ª e 3.ª. atividades - esta última não necessitou de tanto tempo, conforme previsto.” (S9)</p> <p>“Foi cumprido o tempo entre cada atividade.” (S10)</p> <p>“[Na 1.ª atividade] foi utilizado menos tempo do que aquele que estava inicialmente estabelecido” (S10)</p> <p>“... desenvolveram-se mais competências na atividade 2, pelo que este acabou por demorar mais tempo. (S10)</p>
	<b>Atividades</b>	As dinâmicas com livros captaram muito a atenção das crianças e permitiram desenvolver várias competências de linguagem.	<p>“[atividade 1 e 2 foi um meio] promotor de discurso entre todos os intervenientes” (S1)</p> <p>“dinâmicas desenvolvidas com o livro, considera-se a atividade mais positiva” (S1)</p> <p>“as crianças gostaram muito da história... e das atividades de memória; estas atividades possibilitaram o foco e a concentração das crianças” (S1)</p>

<p>Planeamento da sessão</p>	<p><b>Atividades</b></p>	<p>A última atividade, como implicava mais movimento, motivou o grupo para permanecer com atenção ao longo de toda a sessão.</p> <p>Para uma avaliação de satisfação mais rigorosa, seria pertinente a presença de um elemento auxiliar na sala;</p> <p>As atividades em grupo promoveram a motivação e atenção conjunta;</p> <p>Foi possível desenvolver muito vocabulário novo;</p> <p>O grupo já possuía muitas competências prévias, que permitiram a abordagem e o desenvolvimento de outras temáticas.</p>	<p>“[atividades] implicavam maior movimento nas dinâmicas propostas” (S2)</p> <p>“optou-se por realizar a atividade em conjunto, invés de realizá-la em 2 grupos, de forma a abordar todos os conceitos” (S2)</p> <p>“A atividade de consciência de rima desenvolveu-se com sucesso” (S2)</p> <p>“... os alunos evidenciaram alguma consciência de rima prévia, algo que depois foi potenciado pela atividade em conjunto.” (S2)</p> <p>“A última atividade também permitiu trabalhar melhor a atenção e concentração, permitindo o desenvolvimento de alguns conceitos, tais como as “promoções”.” (S2)</p> <p>“foi feita a avaliação com o método das bolas no recipiente de forma individual” (S2)</p> <p>“...na 1.ª atividade, os alunos responderam corretamente a todas as questões, demonstrando competências na interrogativa de todos os pronomes interrogativos.” (S3)</p> <p>“[Nas atividades 2 e 3] foram organizados dois grupos, neste caso um grupo de meninos e outro de meninas.” (S3)</p> <p>“As crianças ficaram motivadas pelo “espírito de competição”, algo que levou as crianças a concentrarem-se mais na atividade.” (S3)</p> <p>“as crianças encontravam-se sentadas e, ordeiramente, iam retirando as imagens do bingo do saco.” (S4)</p> <p>“Na 1.ª atividade as crianças estiveram muito envolvidas, algo que permitiu inserir novos conceitos, tais como a consciência de rima em muitas palavras com encontro consonântico.” (S4)</p>
------------------------------	--------------------------	--	--

Planeamento da sessão	<b>Atividades</b>		<p>“Como houve muita colaboração e empenho do grupo, desenvolveram-se mais competências do que aqueles que estavam estabelecidos.” (S4)</p> <p>“A atividade das frases também foi realizada com sucesso... o grupo ia generalizando a estrutura e “liam” com o apoio gráfico dos pictogramas.” (S4)</p> <p>“[foi explicada a] diferença entre “vertical”, “horizontal” e “diagonal”.” (S4)</p> <p>“Foram trabalhadas todas as competências previamente definidas.” (S5)</p> <p>“[a atividade 1] foi a atividade que despertou maior interesse pelas crianças” (S5)</p> <p>“Na atividade dos opostos as crianças demonstraram um vocabulário diversificado e conhecimento de praticamente todos os opostos das palavras trabalhadas.” (S5)</p> <p>“Na atividade 3 não foi possível explorar melhor cada grupo de animais, mas cumpriu-se com os objetivos definidos.” (S5)</p> <p>“[Na sessão 5] houve a exploração dos assuntos relacionados com a quinta” (S5)</p> <p>“...atividades foram muito bem organizadas” (S6)</p> <p>“A abordagem aos canais e programas preferidos gerou um espaço de diálogo propício à partilha de opiniões” (S6)</p> <p>“O “tema dos animais” e da “reciclagem” não foi muito abordado.” (S6)</p> <p>“as crianças demonstraram conhecimentos acerca do conceito de “saudável”, identificando as refeições mais saudáveis” (S6)</p> <p>“[As crianças] conseguiram conjugar corretamente nas 3 formas verbais.” (S6)</p> <p>“O facto de ter 3 modalidades de jogo... permitiu uma maior concentração e dedicação à atividade.” (S6)</p> <p>“[A Atividade 3 da 6.ª sessão foi] das atividades mais interessantes de todo o programa, ao nível da participação e atenção conjunta do grupo.” (S6)</p>
-----------------------	-------------------	--	---

Planeamento da sessão	<b>Atividades</b>		<p>“A primeira atividade foi aquela que chamou mais à atenção das crianças” (S7)</p> <p>“Foi possível concretizar todas as atividades” (S8)</p> <p>“[os jogos] decorreram de forma espontânea e organizada.” (S8)</p> <p>“as crianças conseguiram memorizar facilmente a letra e conciliaram com os gestos – demonstraram dedicação e entusiasmo no canto da mesma” (S8)</p> <p>“A primeira atividade decorreu de forma muito organizada e com participação organizada.” (S9)</p> <p>“[dramatização da história foi uma] atividade dinâmica e divertida para as crianças” (S9)</p> <p>“As crianças, ao longo da atividade [1], foram evidenciando maior facilidade nas respostas.” (S9)</p> <p>“Na última atividade também houve dedicação e nas últimas intervenções as crianças já não precisavam de orientação na construção das perguntas, conseguindo conduzir o jogo autonomamente.” (S9)</p> <p>“os alunos evidenciaram conhecimentos e noções temporais bastante consolidadas” (S10)</p> <p>“as crianças já evidenciaram noções temporais do dia, mês e ano, bem como das estações do ano” (S10)</p> <p>“[A sessão] decorreu com fluidez” (S10)</p> <p>“Na atividade 2, além da associação entre letras, trabalhou-se também a noção de fonema e a associação entre grafema-fonema, no contexto da primeira letra.” (S10)</p>
-----------------------	-------------------	--	---



Planeamento da sessão	<b>Atividades</b>		<p>“Na última atividade, o grupo compreendeu o objetivo do jogo e correspondeu com muito dinamismo nas diferentes evocações de nomes.” (S10)</p> <p>“A atividade 1 implicava espontaneidade na resposta” (S10)</p>
	<b>Materiais</b>	Foram utilizados todos os materiais previamente definidos.	<p>“As crianças demonstraram muito interesse pelo livro e [pelas] cadeiras coloridas” (S1)</p> <p>“as caixas representativas de cada setor do supermercado... permitiu trabalhar conceito das cores (...)” (S2)</p> <p>“[Na sessão 3 houve] recurso a menos materiais” (S3)</p> <p>“[recurso a] pictogramas [ARASSAC]” (S4)</p> <p>“As crianças demonstraram interesse pela atividade que implicou o uso da caneta falante.” (S4)</p> <p>“havia um lençol a delimitar o cenário” (S5)</p> <p>“[os materiais promoveram] o interesse e atenção nas diferentes atividades realizadas”</p> <p>“[recurso a] dado e “jogo da mímica”” (S6)</p> <p>“[recurso a] “sistema de <i>smiles</i>”” (S6)</p> <p>“Os materiais estiveram bem-adaptados a cada atividade” (S7)</p> <p>“jogos dinamizados pela apresentação <i>ppt</i>” (S8)</p> <p>“interesse global do grupo pela atividade do puzzle” (S9)</p> <p>“(...) flauta (...) e puzzle” (S9)</p> <p>“loto das estações do ano” (S10)</p> <p>“Houve muitas palavras que não foram utilizadas na 2.ª atividade” (S10)</p>

Planeamento da sessão	<b>Propostas futuras</b>	<p>Necessidade de gerir melhor o tempo das sessões;</p> <p>Gerir melhor fatores que condicionem a concentração da criança;</p> <p>Podem ser exploradas mais atividades de linguagem;</p> <p>O programa poderia ser alargado a mais sessões.</p>	<p>“...importante gerir melhor a participação individual de cada criança e promover maior inter-relação entre cada criança” (S1)</p> <p>“não seria permitido abandonar a sessão para ir à casa de banho – será importante garantir a ida antecipada das crianças” (S1)</p> <p>“... exploraria melhor o diálogo da segunda” (S1)</p> <p>“pertinente colocar o <i>data show</i> num local onde as crianças não estejam com o corpo (principalmente a cabeça) a impossibilitar a projeção, ou a fazer sombra” (S2)</p> <p>“devem ser adotadas estratégias para centrar mais a atenção das crianças e impedir que as mesmas se distraiam com a luz do projetor” (S3)</p> <p>“[a dinâmica do BINGO (vertical e horizontal)] poderia ter tornado mais dinâmica a sessão.” (S4)</p> <p>“Uma vez que as crianças corresponderam positivamente à atividade das frases, reformularia com mais frases” (S4)</p> <p>“como existia uma sequência de animais estabelecida ao longo da história, poder-se-ia ter solicitado individualmente a cada criança para dar continuidade à “leitura da história”, à medida que ia colocando os animais” (S5)</p> <p>“inserir na atividade n.º 3 os alimentos que cada animal come e fazer algumas categorizações (ex.: animais herbívoros; aves; animais com 4 patas...)” (S5)</p> <p>“para gerir melhor o tempo na “atividade 1”, seria cronometrado o tempo para cada assunto a debater” (S6)</p> <p>“oprimido o “tema da reciclagem” e o “tema dos animais”” (S6)</p> <p>““tema da alimentação” só seria dialogado na atividade 2” (S6)</p>
-----------------------	--------------------------	---	---

Planeamento da sessão	<b>Propostas futuras</b>		<p>“falar [mais] da televisão, música e medos (de forma a estabelecer a ponte com a próxima sessão)” (S6)</p> <p>“organizar competição em 2 grupos na atividade 2” (S8)</p> <p>“Teria sido interessante trabalhar outros conceitos relacionados com os animais, para além das questões sociais que foram abordadas” (S9)</p> <p>“teria sido interessante explorar mais este recurso pedagógico [puzzle]” (S9)</p> <p>“poder-se-ia ter introduzido mais conceitos para trabalhar os graus diminutivo e aumentativo” (S9)</p> <p>“Na atividade 3 poder-se-ia ter optado por outros elementos caracterizadores (tais como as perucas que estavam previamente planeadas)” (S9)</p> <p>“Em relação à atividade 2 poder-se-ia ter explorado melhor as competências das crianças, se houvesse uma outra sessão.” (S10)</p>
Dificuldades observáveis	<b>Crianças</b>	<p>A intencionalidade comunicativa do grupo era heterogénea;</p> <p>Nas primeiras sessões as crianças apresentavam uma participação mais reservada;</p> <p>O <i>Orientador</i> assume um papel de destaque na homogeneização das competências do grupo.</p>	<p>“[uma das crianças] evidenciou maior passividade e intencionalidade comunicativa nas respostas” (S1)</p> <p>“[houve outra criança que] demonstrou algumas dificuldades na atividade de memória visual – contudo, porque não esteve devidamente atento à justificação da atividade.” (S1)</p> <p>“A ida das crianças à casa de banho condiciona a concentração das crianças na atividade (...)” (S2)</p> <p>“[uma das crianças] apesar de participar nas atividades de forma assertiva (...) é pouco espontânea.” (S2)</p> <p>“[duas das crianças] demonstraram alguma postura agitada” (S2)</p>

Dificuldades observáveis	<b>Crianças</b>		<p>“na dramatização os alunos não adotaram iniciativa suficiente para promover diálogo” (S3)</p> <p>“[houve duas] crianças com menos oportunidades de conversação... [por apresentarem] um perfil mais reservado, apesar de serem assertivos” (S3)</p> <p>“Ao nível das competências de linguagem trabalhadas, não foram registadas dificuldades significativas.” (S3)</p> <p>“Apesar de existirem nomes que as crianças não conheciam, foi positivo desenvolver mais conceitos” (S4)</p> <p>“[uma das crianças] continua a ter uma atitude mais passiva em relação ao restante grupo – se não tiver uma pergunta ou situação dirigida, adota apenas uma postura de observante sem intervir.” (S4)</p> <p>“Duas das crianças referiram que se tinham deitado às 00h00 e, de facto, em relação a outras sessões, não foram tão participantes; por outro lado, [uma das crianças mais reservadas] esteve mais participativa e com maior iniciativa de resposta” (S5)</p> <p>“[na 2.ª leitura da história] as crianças já estavam com uma postura mais passiva e tiveram a tendência para se deitarem na almofada” (S5)</p> <p>“[dificuldades na] noção no nome de cada canal televisivo” (S6)</p> <p>“[dificuldades na] evocação dos cantores das músicas preferidas” (S6)</p> <p>“houve algumas crianças que dispersaram e começaram a comentar o diálogo dos colegas, com comentários menos adequados” (S6)</p> <p>“Algumas das crianças não conheciam os pratos apresentados, algo que poderá ser positivo, pois possibilitou a expansão do léxico das crianças.” (S6)</p>
--------------------------	-----------------	--	---

Dificuldades observáveis	<b>Crianças</b>		<p>“[nas atividades de consciência fonológica houve 3 crianças que] necessitaram de algum apoio” (S7)</p> <p>“[2 crianças] demoraram mais tempo a realizar a tarefa [do tracejado]” (S8)</p> <p>“No início da atividade 2, verificou-se que a maioria das crianças tinha dificuldade na atribuição dos graus às palavras que se encontravam no grau normal.” (S9)</p> <p>“(…) tendência de algumas crianças responderem invés do colega que tinha tomado a vez – isto ocorreu sempre que a criança em causa necessitada de mais tempo para pensar.” (S9)</p> <p>“Registaram-se dificuldades na participação espontânea [de uma criança] criança que mantém um perfil pouco comunicativo.” (S10)</p>
	<b>Orientador</b>	<p>O <i>Orientador</i> teve alguma dificuldade em gerir fator desestabilizadores, tais como as saídas das crianças (ida à casa de banho);</p> <p>Seria pertinente a presença de um adulto auxiliar, para gerir melhor os comportamentos desafiantes das crianças;</p>	<p>“depois de ser explicado o processo de avaliação, com as bolinhas no recipiente, o grupo dispersou um pouco.” (S1)</p> <p>“a necessidade de algumas crianças irem à casa de banho” (S1)</p> <p>“Não houve oportunidade para explorar tanto a memória visual e, principalmente, a memória auditiva.” (S1)</p> <p>“[controlo da] intervenção das crianças, de forma a que haja respeito pelos turnos de conversação de cada criança.” (S1)</p> <p>“Registou-se novamente a necessidade das crianças irem à casa de banho” (S2)</p> <p>“promover a iniciativa comunicativa [igualitária entre todas as crianças]” (S2)</p> <p>“[o projetor] voltou a ser fator de distração... [algumas crianças] brincavam com a luz do projetor, com jogo de sombras.” (S3)</p>

<p>Dificuldades observáveis</p>	<p><b>Orientador</b></p>	<p>Há a necessidade de o <i>Orientador</i> preparar bem a estrutura da sessão, para prevenir diferentes situações.</p>	<p>“o <i>orientador</i> não conseguiu apresentar um reforço negativo adequado às crianças, de forma a impedir estes comportamentos [de] brincar com a sombra do projetor” (S3)</p> <p>“Na 1.ª atividade não houve muita iniciativa comunicativa” (S3)</p> <p>“[como o projetor estava] posicionado num local mais alto, motivou as crianças a esticar os braços para chegar até ao foco de luz” (S3)</p> <p>“as atividades que se seguiram [ao jogo do conceito “grande-pequeno”] foram condicionadas em termos do planeamento da sessão.” (S4)</p> <p>“Alguns dos pictogramas que se encontravam no saco começaram a descolar das bolsas de plastificar, mas não condicionou o desenrolar da atividade.” (S4)</p> <p>“Não foi realizada a dinâmica do bingo (linha vertical ou horizontal a criança diz “BINGO”)” (S4)</p> <p>“[estive] muito calor” (S5)</p> <p>“a dramatização implicou alguma gestão dos materiais, o que condiciona a duração da atividade.” (S5)</p> <p>“seria necessário uma estrutura mais estável para ter controlo nos fantoches.” (S5)</p> <p>“[as crianças tiveram a] tendência de dispersar...” (S6)</p> <p>“a 1.ª atividade excedeu a meia hora” (S6)</p> <p>“algumas das etiquetas descolaram-se, mas não comprometeram o normal decorrer da atividade.” (S6)</p> <p>“Não conseguiu gerir a participação entusiasmada de todas as crianças no espaço de diálogo – houve diálogo sobrepostos e tendência para adotar comportamentos desadequados (tais como cambalhotas).” (S6)</p>
---------------------------------	--------------------------	--	---

Dificuldades observáveis	<b><i>Orientador</i></b>		<p>“a tendência da parte de algumas crianças para se deitarem sobre a almofada de acento” (S7)</p> <p>“Na canção, houve algumas vezes que o <i>Orientador</i> trocou a ordem das palavras finais do refrão (“assim” e “em mim”) – esta troca deixou algumas crianças em dúvida, uma vez que a canção era nova. Mas, pela repetição, foi possível corrigir e cantar corretamente” (S7)</p> <p>“Não se registaram dificuldades significativas.” (S8)</p> <p>“necessidade de algumas crianças irem à casa de banho” (S9)</p> <p>“um dos rapazes (...) estava a destabilizar a atenção dos colegas [com pedidos para ir à casa de banho]” (S9)</p> <p>“como [a flauta] necessita de sopro, não possibilitou ao <i>Orientador</i> cantar durante a melodia.” (S9)</p> <p>“houve alguma agitação, na sequência da dramatização da história” (S9)</p> <p>“tempo as crianças começaram a falar muito, sem respeitar os turnos de conversação dos outros colegas, sobrepondo o tom de voz.” (S10)</p>
--------------------------	--------------------------	--	--

## APÊNDICE XVI

Respostas da Educadora de Infância à Entrevista

### **GUIÃO DA ENTREVISTA ESTRUTURADA – Educadora de Infância**

**Tema:** Promoção de Competências de Linguagem em Crianças com 5-6 anos de idade, sem Perturbação da Linguagem

**Objetivo Geral:** Recolher opinião da Educadora de Infância sobre o Programa de Promoção de Competências de Linguagem (PPCL)

*Aplicar este Guião de Entrevista à Educadora de Infância, após a reavaliação das crianças envolvidas no estudo.*

Exemplos de questões a colocar	Respostas
1. Considera que o Programa de Promoção de Competências de Linguagem foi ao encontro dos objetivos estabelecidos nas Orientações Curriculares para a Idade Pré-escolar? Fundamente a sua resposta.	1. Considero que o programa foi de encontro aos objetivos presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Este documento de orientação elaborado para este nível de ensino refere que é importante, antes da entrada para o 1º ciclo, a criança desenvolver o mais possível as suas competências comunicacionais. É importante a criança compreender a informação e utilizar a linguagem como forma de comunicação. Estas competências desenvolvem-se não só com a interação social mas também com o



	desenvolvimento de atividades como as que estão no referido programa, por parte do Educador de Infância ou mesmo de um Terapeuta da Fala.
2. Após a aplicação do PPCL, que propostas deixa para que haja, cada vez mais, uma boa articulação pedagógica entre o Educador de Infância e o Terapeuta da Fala?	2. Acho que o Educador de Infância e o Terapeuta da Fala juntos são dois profissionais que podem contribuir para o desenvolvimento destas competências nas crianças. Seria de louvar que cada estabelecimento de ensino pudesse contar com a colaboração pontual de um Terapeuta da Fala, cabendo a este profissional capacitar o Educador de Infância no desenvolvimento de atividades relacionadas com as competências linguísticas e trabalhar em conjunto em alguns momentos da semana assim como na despistagem e posterior intervenção atempada de eventuais “problemas” relacionados com a linguagem. É utópico no nosso país que isso venha a acontecer mas era o ideal: onde existisse um estabelecimento de ensino existir também um Terapeuta da Fala.
3. Que palavras selecionaria para caracterizar o PPCL?	3. Prático, imprescindível, positivo.
4. O envolvimento das crianças que estiveram no grupo experimental correspondeu às suas expectativas? Fundamente a sua resposta.	4. Superou as minhas expectativas, porque apesar de saber que as crianças do meu grupo são muito interessadas e receptivas a novidades, nunca pensei que tivesse um efeito tão positivo. As crianças do grupo experimental estavam sempre a perguntar quando é que o Terapeuta Tiago voltava ao Jardim de Infância porque gostavam muito das atividades que estavam a desenvolver com ele. O restante grupo não sabia quais eram as atividades mas verifiquei que também eles gostariam de ter participado nesta experiência pois viam nos colegas um grande entusiasmo.

<p>5. E em relação aos Encarregados de educação, que tipo de feedback obteve em relação ao programa?</p> <p>6. Neste momento, o que é que gostaria de destacar neste programa como “o mais positivo”?</p> <p>7. E o que é que poderia ser reformulado?</p>	<p>5. Os Encarregados de Educação foram muito colaborantes pois cumpriram com a presença dos seus filhos nos dias estipulados para as sessões. Em relação ao feedback, só duas mães é que iam fazendo perguntas pois verificavam que os seus filhos andavam muito entusiasmados e falavam das atividades que realizavam com o Terapeuta Tiago. Estas mães são das poucas que se cruzam comigo diariamente. As outras têm horários diferentes não as vendo tão facilmente. Possivelmente também teriam algo a comentar. Não sei.</p> <p>6. No meu entender foi tudo positivo. Tive pena de não poder estar presente nas sessões pois seria também proveitoso enquanto profissional de educação; teria muito a aprender para depois aplicar no meu contexto educativo.</p> <p>7. Não me parece que seja necessário reformular alguma atividade.</p>
<p>8. Para finalizar, há mais algum aspeto que gostaria de referir relativamente a esta temática?</p>	<p>8. Acho que é imprescindível o desenvolvimento de atividades desta natureza durante a frequência na educação pré-escolar pois além de promoverem competências comunicacionais também promovem o desenvolvimento da leitura e da escrita aquando da entrada para o 1º ciclo. Também é através destas atividades que se despistam algumas perturbações da linguagem e se faz uma intervenção atempada. Considero mesmo importante que os Educadores de Infância deem importância a esta área trabalhando estas questões e se especializem nesta área para melhor responder às necessidades das crianças desta faixa etária.</p>

## APÊNDICE XVII

### Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora de Infância

Categorias	Subcategorias	Unidade de Registro / Indicador	Unidade de Contexto
Contexto Pré-escolar	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)	As OCEPE orientam as atividades a desenvolver antes do 1.º Ciclo;  O PPCL foi ao encontro das OCEPE.	“[o PPCL] foi de encontro aos objetivos presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”;  “é importante, antes da entrada para o 1º ciclo, a criança desenvolver o mais possível as suas competências comunicacionais”;  “É importante a criança compreender a informação e utilizar a linguagem como forma de comunicação”;  “Estas competências desenvolvem-se (...) com a interação social”.
	Intercâmbio entre Educador de Infância e Terapeuta da Fala (TF)	É importante a articulação entre os dois profissionais para a promoção e rastreio de competências de linguagem na educação pré-escolar.	“[as] competências desenvolvem-se (...) com o desenvolvimento de atividades como as que estão no referido programa, por parte do Educador de Infância ou mesmo de um Terapeuta da Fala”;  “o Educador de Infância e o Terapeuta da Fala juntos são dois profissionais que podem contribuir para o desenvolvimento destas competências nas crianças”;  “trabalhar em conjunto em alguns momentos da semana assim”;

Contexto Pré-escolar	Intercâmbio entre Educador de Infância e Terapeuta da Fala		<p>“despistagem e posterior intervenção atempada de eventuais “problemas” relacionados com a linguagem”.</p> <p>“é imprescindível o desenvolvimento de atividades desta natureza durante a frequência na educação pré-escolar”;</p> <p>“através destas atividades que se despistam algumas perturbações da linguagem e se faz uma intervenção atempada”.</p>
Programa de Promoção de Competências de Linguagem (PPCL)	Opinião sobre o PPCL	<p>“Positivo”;</p> <p>A Educadora gostaria de estar presente para aprender novos métodos e estratégias.</p>	<p>“Prático, imprescindível, positivo”;</p> <p>“foi tudo positivo”;</p> <p>“Tive pena de não poder estar presente (...) seria também proveitoso enquanto profissional de educação”;</p> <p>“teria muito a aprender para depois aplicar no meu contexto educativo”;</p> <p>“[promove] competências comunicacionais (...) o desenvolvimento da leitura e da escrita aquando da entrada para o 1º ciclo”.</p>
	Participação das crianças no PPCL	<p>Muito positiva;</p> <p>O PPCL despertou curiosidade.</p>	<p>“Superou as minhas expetativas”;</p> <p>“as crianças (...) muito interessadas e recetivas a novidades”;</p> <p>“nunca pensei que tivesse um efeito tão positivo”;</p> <p>“As crianças do grupo experimental estavam sempre a perguntar quando é que o Terapeuta Tiago voltava ao Jardim de Infância porque gostavam muito das atividades que estavam a desenvolver com ele”;</p> <p>“O restante grupo (...) [gostaria] de ter participado nesta experiência”;</p>

Programa de Promoção de Competências de Linguagem (PPCL)			“viam nos colegas um grande entusiasmo”.
	Participação dos Encarregados de Educação no PPCL	Foram colaborantes;  Alguns demonstraram curiosidade em relação ao envolvimento dos seus educandos.	“Os Encarregados de Educação foram muito colaborantes”; “cumpriram com a presença dos seus filhos nos dias estipulados”; “só duas mães é que iam fazendo perguntas pois verificavam que os seus filhos andavam muito entusiasmados e falavam das atividades”; “Estas mães são das poucas que se cruzam comigo diariamente”; “As outras têm horários diferentes (...) possivelmente também teriam algo a comentar”.
	postas	Sem propostas para o PPCL;  Articulação formal entre o TF e o Educador de infância.	“Não me parece que seja necessário reformular alguma atividade”; “Considero mesmo importante que os Educadores de Infância deem importância a esta área trabalhando estas questões e se especializem nesta área para melhor responder às necessidades das crianças desta faixa etária”; “Seria de louvar que cada estabelecimento de ensino pudesse contar com a colaboração pontual de um Terapeuta da Fala”; “capacitar o Educador de Infância no desenvolvimento de atividades relacionadas com as competências linguísticas”.

