

MARIA DA GRAÇA DIAS LUÍSA VIEGAS

**PERTURBAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL EM
CRIANÇAS EM RISCO: REPRESENTAÇÕES E EXPETATIVAS DE UMA
EQUIPA MULTIDISCIPLINAR**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2017

MARIA DA GRAÇA DIAS LUÍSA VIEGAS

**PERTURBAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL EM
CRIANÇAS EM RISCO: REPRESENTAÇÕES E EXPETATIVAS DE UMA
EQUIPA MULTIDISCIPLINAR**

Mestrado em Educação Especial: Domínios Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob orientação da

Prof.^a Doutora Maria Helena Martins da Cruz Horta



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2017

**PERTURBAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL EM
CRIANÇAS EM RISCO: REPRESENTAÇÕES E EXPETATIVAS DE UMA
EQUIPA MULTIDISCIPLINAR**

Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

(Maria da Graça Dias Luísa Viegas)

Copyright © 2017

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

À Patrícia, minha filha, e a todas as crianças que ao longo do meu percurso profissional, despertaram o meu interesse para aprimorar o meu saber, no sentido de lhes garantir a melhor orientação pedagógica, de que sou capaz.

É por e para vocês que continuo a investir na minha formação.

Obrigada por existirem na minha vida!

“Como é que alguém pode
preferir trabalhar sozinho,
com poucos recursos, com pouca alegria,
com poucas trocas, com pouco diálogo,
em vez de trabalhar com outras pessoas,
colegas e professores,
permitindo-lhe um mundo de trocas?

Você não pode.”

Kohlberg

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação só foi possível graças ao apoio e colaboração de diversas pessoas. Estou particularmente grata às minhas colegas que fazem parte da equipa multidisciplinar, de uma instituição de acolhimento temporário no Algarve que, muito agradavelmente, se disponibilizaram a participar neste estudo, pois sem a sua colaboração o mesmo não teria sido possível.

Ao diretor da instituição de acolhimento temporário, cujo compromisso de anonimato me impede de o identificar, designadamente pela oportunidade que me deu de realizar as entrevistas aos diversos técnicos da equipa multidisciplinar, no espaço da instituição.

A minha gratidão mais profunda é, sem dúvida, para a Prof^a Doutora Maria Helena Martins da Cruz Horta, pelo incentivo desde o primeiro momento, pela sua permanente disponibilidade e competente orientação concedida a esta dissertação, pertinentes conselhos e críticas, que se revelaram cruciais para superar algumas dificuldades inerentes à realização deste estudo e, ainda, pelo privilégio da sua amizade. Agradeço também a cedência de bibliografia, nomeadamente as suas dissertações e tese de doutoramento, que se revelaram basilares para a concretização deste trabalho.

À Universidade do Algarve e à direção do Mestrado, pelo empenho e apoio na criação de condições para a realização do Mestrado em Educação Especial, domínios cognitivo e motor.

A todas as minhas colegas do Mestrado pelas boas horas que passámos juntas, bem como pela partilha de saberes e experiências, em especial à Vera Silva pelas horas que passamos juntas na realização de trabalhos e pela forma amiga e disponível, com que sempre me recebeu em sua casa. À Cecília Rodrigues pelas suas palavras de incentivo, à Graça Veríssimo e à Vanda Figueiredo pelo companheirismo e amizade.

À minha família, especialmente aos meus pais e ao meu tio, por respeitarem e compreenderem as minhas ausências. A ela devo muito do que sou.

À minha filha e ao meu marido, pela confiança, paciência, incentivo e otimismo.

Quero ainda agradecer à minha irmã, ao meu irmão, ao meu sobrinho e ao meu cunhado, por igualmente respeitarem e compreenderem as minhas ausências.

Às minhas colegas e amigas Natércia Caetano, Lília Vaz, Elisabete Santos, Paula Sampaio, Ana Colaço e Mariana Costa pelo permanente incentivo e conselhos, nos momentos de mais desalento, e pela sua agradável e permanente disponibilidade no empréstimo de bibliografia.

A todos (as) os (as) que estiveram sempre ao meu lado, incluindo os (as) que involuntariamente omitir, fico eternamente grata pela escuta, conselhos e amizade, e expreso os meus sinceros agradecimentos, por terem tornado possível esta dissertação.

RESUMO

O presente estudo, de natureza qualitativa, tem como principal objetivo conhecer as representações e expectativas de uma equipa multidisciplinar, no que respeita às perturbações do desenvolvimento da linguagem oral em crianças em risco, bem como a forma como esta valoriza esta temática e as estratégias que utiliza, objetivando a sua promoção, o bem-estar e o sucesso educativo das crianças.

Tendo em vista o objetivo delineado, utilizámos como instrumento de recolha de dados a técnica da entrevista semiestruturada. Desta forma, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a sete elementos da equipa multidisciplinar de técnicos, de uma instituição de acolhimento temporário no Algarve. Foi entrevistada uma Educadora de Infância, uma Professora do Primeiro Ciclo, uma Professora de Educação Especial, uma Psicóloga, uma Terapeuta da Fala, uma Terapeuta Ocupacional e uma Fisioterapeuta. À data do estudo, a Educadora de Infância desempenhava as suas funções docentes com um grupo de crianças de 5/6 anos, a Professora do Primeiro Ciclo com um grupo de 1º ano, a Professora de Educação Especial com crianças com necessidades educativas especiais, do grupo de 1º ano e outras. As restantes técnicas intervinham com crianças desde bebés até aos 9/10 anos de idade.

O estudo revela que todas as técnicas entrevistadas valorizam o desenvolvimento da linguagem oral como fator facilitador da interação social, do acesso ao conhecimento em todas as áreas, do bem-estar da criança e do sucesso educativo. Evidenciam ainda o papel da estimulação e a importância de um ambiente favorecedor do desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

No que concerne à importância de um trabalho em equipa multidisciplinar para a promoção do desenvolvimento da criança, sobressai a ideia de que este é crucial, pois quanto mais diferenciada for a intervenção, mais se promove a criança.

Palavras-chave: Desenvolvimento da linguagem oral, crianças em risco, equipa multidisciplinar, intervenção precoce, sucesso educativo.

ABSTRACT

Our qualitative study examines the representation and expectancy of a multidisciplinary team towards disorders in oral language development in children-at-risk, as well as, their approach to this issue and strategies concerning its promotion, children's well-being and educational success.

In the view of the outlined objective, we used the method of semi-structured interview as a data collection instrument. Accordingly, seven members of the multidisciplinary team from an institution of a temporary admission in Algarve participated in these interviews. This team consisted of a Nursery School Teacher, Primary School Teacher, Special Education Teacher, Psychologist, Speech Therapist, Occupational Therapist e Physiotherapist. At the time of this study, the Nursery School Teacher, Primary School Teacher, and Special Education Teacher worked with a group of children, respectively, of year 5 and 6, of the first grade, and children with special educational needs of the first grade and above. The rest of the staff followed the children from infants to 9-10 years old.

The study indicates that all members of the multidisciplinary team that were interviewed value the development of oral language as a favourable factor of social interaction of children, an increasing access to knowledge in all fields, child's well-being and educational success. Additionally, they emphasized the importance of the stimulation and favourable environment in the oral and written language development.

The multidisciplinary teamwork demonstrated to be crucial towards the progress of child's development, since a more diverse intervention promotes better evolution in children.

Keywords: Oral language development, children-at-risk, multidisciplinary team, early intervention, educational success

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	vi
RESUMO.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUÇÃO	1
I - ENQUADRAMENTO CONCETUAL	4
<i>CAPÍTULO I – DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA</i>	<i>5</i>
1. Aquisição e desenvolvimento da linguagem oral	5
2. A linguagem oral e a Educação Pré-Escolar.....	7
3. A linguagem oral, na criança, aquando da entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico	10
4. Linguagem oral versus linguagem escrita/leitura	12
5. Perturbações do desenvolvimento da linguagem oral na criança	15
<i>CAPÍTULO II – A CRIANÇA EM RISCO E A LINGUAGEM ORAL: SUPERANDO AS DIFICULDADES.....</i>	<i>18</i>
1. Crianças em risco e as (consequentes) perturbações no desenvolvimento da linguagem.....	18
2. Trabalho em equipa	22
3. Intervenção precoce.....	24
4. Sucesso educativo.....	26
5. Competências comunicacionais do/a Educador/a de Infância	29
II – ESTUDO EMPÍRICO	33
<i>CAPÍTULO III – OPÇÕES METODOLÓGICAS.....</i>	<i>34</i>
1. Objetivos gerais e objetivos específicos	34
2. Questões de pesquisa.....	35
3. Natureza do estudo	35
4. Protagonistas do estudo	38
4.1. Procedimentos éticos	40
5. Técnica e instrumento de recolha de dados	42
5.1. Entrevista semiestruturada	43
5.1.1. Guião da entrevista	44
6. Tratamento e análise de dados.....	46
<i>CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS ...</i>	<i>49</i>

1.	Valorização atribuída ao desenvolvimento da linguagem oral	51
1.1.	Importância atribuída ao desenvolvimento da linguagem oral	51
1.2.	Valorização atribuída à estimulação da linguagem oral.....	54
1.3.	Importância da estimulação da linguagem oral no seu tempo devido.....	55
1.4.	Causas das perturbações da linguagem oral.....	57
1.5.	Importância da deteção precoce de perturbações ao nível da linguagem oral.....	59
1.6.	Correlação entre o desenvolvimento da linguagem oral e o bem-estar da criança.....	61
1.7.	Correlação entre o desenvolvimento da linguagem oral e a aquisição de competências noutras áreas do conhecimento	63
2.	Estratégias desenvolvidas para a promoção da linguagem oral e escrita.....	66
2.1.	Princípios para a aquisição de um bom desempenho na linguagem oral/escrita.....	66
2.2.	Utilização de uma pedagogia diferenciada	69
2.3.	Estratégias para a otimização das competências linguísticas	70
2.4.	Equipa multidisciplinar como veículo facilitador da promoção da linguagem oral/escrita	73
3.	Organização da equipa multidisciplinar	75
3.1.	Modo de funcionamento da equipa multidisciplinar	75
3.2.	Sinalização das crianças.....	76
3.3.	Local (ais) onde acontece a intervenção terapêutica	78
3.4.	Materiais e equipamentos disponíveis para terapia.....	80
3.5.	Formas de intervenção terapêutica.....	80
3.6.	Periodicidade e duração da intervenção terapêutica	82
3.7.	Articulação entre as técnicas.....	84
3.8.	Vantagens para o sucesso educativo das crianças	87
3.9.	Sentimento enquanto membro da equipa multidisciplinar	89

CONCLUSÃO..... 91

REFERÊNCIAS 97

Volume CD-Rom..... 102

ÍNDICE de QUADROS

Quadro III. 1 - Habilitações académicas/formação contínua e número de anos de serviço	39
Quadro IV. 1 - Categorias e subcategorias	50
Quadro IV. 2 - Importância atribuída ao desenvolvimento da linguagem oral	51
Quadro IV. 3 - Valorização atribuída à estimulação da linguagem oral	54
Quadro IV. 4 - Importância da estimulação da linguagem oral no seu tempo devido	55
Quadro IV. 5 - Causas das perturbações da linguagem oral.....	57
Quadro IV. 6 - Importância da deteção precoce de perturbações ao nível da linguagem oral	59
Quadro IV. 7 - Correlação entre o desenvolvimento da linguagem oral e o bem-estar da criança.....	61
Quadro IV. 8 - Correlação entre o desenvolvimento da linguagem oral e a aquisição de competências noutras áreas do conhecimento	63
Quadro IV. 9 - Princípios para a aquisição de um bom desempenho na linguagem oral/escrita	66
Quadro IV. 10 - Utilização de pedagogia diferenciada	69
Quadro IV. 11 - Estratégias para a otimização das competências linguísticas.....	70
Quadro IV. 12 - Equipa multidisciplinar como veículo facilitador da promoção da linguagem oral/escrita	73
Quadro IV. 13 - Modo de funcionamento da equipa multidisciplinar.....	75
Quadro IV. 14 - Sinalização das crianças.....	76
Quadro IV. 15 - Local (ais) onde acontece a intervenção terapêutica.....	78
Quadro IV. 16 - Materiais e equipamentos disponíveis para terapia.....	80
Quadro IV. 17 - Formas de intervenção terapêutica.....	80
Quadro IV. 18 - Periodicidade e duração da intervenção terapêutica	82
Quadro IV. 19 - Articulação entre os técnicos	84
Quadro IV. 20 - Vantagens para o sucesso educativo das crianças.....	87
Quadro IV. 21 - Sentimento enquanto membro da equipa multidisciplinar.....	89

INTRODUÇÃO

Este estudo, que nos propusemos realizar, prende-se essencialmente com o nosso interesse e reconhecimento acerca do papel que o desenvolvimento da linguagem oral assume ao nível do desenvolvimento global da criança, uma vez que é uma área transversal a todos os conteúdos e domínios. De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 60), esta área é «central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes». Por outro lado, prende-se também com o papel que uma equipa multidisciplinar pode assumir, ao nível da estimulação e da promoção da mesma, com crianças em risco, desde a Educação Pré-Escolar (Creche e Jardim de Infância) ao Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

O tema “Perturbações do desenvolvimento da linguagem oral em crianças em risco: representações e expectativas de uma equipa multidisciplinar” quanto a nós, é muito pertinente, pois como refere Sim-Sim (2008, p. 7), o papel e a importância da linguagem são indiscutíveis «como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social». Na sequência do exposto, consideramos que todo este valor atribuído à linguagem, torna-se ainda mais valioso na educação de crianças em risco, pois sendo a linguagem uma área transversal a todos os conteúdos, um bom desempenho na mesma favorecerá, seguramente, uma maior eficácia em todas as aprendizagens e, conseqüentemente, a otimização do desenvolvimento global destas crianças.

A linguagem oral e abordagem à escrita é um domínio preconizado nas OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016) e, desde sempre, enquanto Educadoras de Infância, lhe temos dedicado especial atenção. Contudo, nestes últimos anos, temos tido o privilégio de desenvolver um trabalho no seio de uma equipa multidisciplinar, numa instituição de acolhimento temporário no Algarve, sendo este muito enriquecedor e profícuo. No que concerne à área em questão, temos posto em prática um trabalho conjunto com uma terapeuta ocupacional e uma terapeuta da fala, no âmbito da promoção das competências pré-escolares, principalmente no que respeita à área da linguagem oral e abordagem à escrita. Este tem acontecido na sala de atividades de Educação de Infância, com o grupo de crianças e com uma periodicidade semanal. Tem sido um projeto muito gratificante, atendendo aos seus efeitos positivos ao nível das aquisições que as crianças têm feito, essencialmente na área da linguagem oral e,

consequentemente, ao nível do seu futuro desempenho na linguagem escrita e desenvolvimento global.

Desta forma, podemos afirmar que o projeto referido anteriormente nos fez refletir e consciencializar ainda melhor do papel que uma equipa multidisciplinar pode assumir, no que respeita à promoção de práticas intencionais, com carácter sistemático, de estimulação do desenvolvimento da linguagem oral.

Sendo a Educação Pré-Escolar a primeira etapa de um longo percurso educativo, configura-se também num tempo e espaço privilegiados de aprendizagens, que deverão acontecer de modo a ativar todo o potencial que as crianças, nesta idade, apresentam.

No seguimento de tudo o que referimos anteriormente, e com base em algumas pesquisas e leituras, pretendemos desenvolver este estudo para compreender as perceções e expectativas de uma equipa multidisciplinar, que trabalha com crianças em risco (entre os 0 e os 8 anos de idade), numa instituição de acolhimento temporário no Algarve, principalmente no que concerne ao valor que atribuem ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças que educam/atendem, bem como da intencionalidade da sua prática docente/terapêutica/psicológica para a promover.

Gostávamos ainda que este estudo fosse um contributo na promoção da reflexão sobre a ativação da linguagem nas crianças em risco, por parte de uma equipa multidisciplinar e, por outro lado, também pudesse contribuir para melhorar as competências dos docentes e outros técnicos no exercício da sua prática junto das crianças em risco e de todas as outras.

No que concerne à estruturação da dissertação, organizámo-la em duas partes tendo em conta as dimensões teórica e empírica.

A primeira parte, denominada enquadramento concetual, é composta por dois capítulos. Depois da introdução que favorece uma antevisão do desenvolvimento do estudo, temos o capítulo I, intitulado “Desenvolvimento da Linguagem na Criança”. Neste capítulo procedemos a uma clarificação concetual no que ao desenvolvimento da linguagem diz respeito, abordando certas questões comuns neste âmbito. Desta forma recorreremos a alguns posicionamentos teóricos e abordámos tópicos como a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral; a linguagem oral e a Educação Pré-Escolar; a linguagem oral na criança, aquando da entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico; linguagem oral *versus* linguagem escrita/leitura; e perturbações do desenvolvimento da linguagem oral na criança.

O capítulo II, com a designação “A Criança em Risco e a Linguagem Oral: Superando as Dificuldades”, diz respeito a uma abordagem teórica sobre temas e conceitos relacionados com a problemática da criança em risco e com a forma como essa condição, criança em risco, pode interferir na aquisição e desenvolvimento da linguagem, tendo em conta diversos fatores. Neste âmbito, subdividimos o capítulo em cinco subtítulos: crianças em risco; trabalho em equipa; intervenção precoce; sucesso educativo e competências comunicacionais do Educador de Infância.

A segunda parte do estudo, titulada Estudo Empírico, corresponde à dimensão empírica da investigação e subdivide-se em dois fragmentos, o capítulo III e o capítulo IV. Desta forma, no capítulo III apresentamos todo o processo metodológico de investigação que sustenta o presente estudo e, neste sentido, expomos os objetivos gerais e específicos; as questões de pesquisa; a natureza do estudo - qualitativo; as protagonistas do estudo bem como os procedimentos éticos; a técnica e instrumento de recolha de dados - entrevista semiestruturada e o tratamento e análise de conteúdo.

O capítulo V é o último e o que representa o cerne desta investigação, pois é dedicado à apresentação e análise interpretativa dos dados recolhidos, onde poderemos verificar os resultados a que chegámos, expostos na categorização das entrevistas - quadro comparativo e com base na parte teórica da investigação, numa perspetiva holística.

Por fim, terminamos com a conclusão, que emerge da reflexão sobre todo o processo investigativo desenvolvido, onde procuramos mostrar os aspetos mais significativos do estudo e também apresentar algumas sugestões ou pistas de trabalho para futuros estudos.

I - ENQUADRAMENTO CONCETUAL

CAPÍTULO I – DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA

1. Aquisição e desenvolvimento da linguagem oral

É do conhecimento de todos nós que o ser humano, desde que não tenha qualquer problema, nasce biologicamente preparado e dotado de capacidades para adquirir a linguagem oral de forma natural e intuitiva, através do contacto com a oralidade na interação com os outros, no meio onde está inserido, o que se revela um fenómeno característico do ser humano e universal. Seguindo esta linha de raciocínio, Sim-Sim (1998, p.51) refere que «a particularidade de estruturas biológicas específicas e a mera imersão linguística fazem com que as crianças adquiram a linguagem, natural e rapidamente». Ou seja, a criança adquire a linguagem oral espontaneamente, ouvindo falar, na sua interação com o adulto e as outras crianças. O cérebro da criança vai processando aquilo que ouve e a aquisição desta capacidade vai-se fazendo de forma natural, sendo, portanto, uma aprendizagem informal, que pode ser mais ou menos rica, de acordo com a qualidade do contexto onde este processo acontece. Na perspetiva de Sim-Sim (1998), a linguagem surge sempre num contexto social, e o seu desenvolvimento aparece comprometido quando se regista a situação de privação social. A este propósito, esta investigadora (1998, p. 19) evidencia ainda que o desenvolvimento da linguagem é

influenciado pelas experiências de comunicação a que o aprendiz de falante é exposto. Meios mais estimulantes proporcionam experiências de interação mais ricas. O reflexo da qualidade e quantidade das interações manifesta-se em diversos domínios linguísticos, nomeadamente ao nível do vocabulário, no domínio de regras específicas de uso da língua, na maior ou menor utilização de estruturas complexas e no grau de distanciamento e reflexão sobre a língua de que se é falante.

As crianças adquirem a sua língua materna e, simultaneamente, vão desenvolvendo competências comunicativas através das interações que estabelecem com os outros falantes que se disponibilizam para as ouvir e estabelecer diálogo com as mesmas: «Na vida da criança, *comunicação, linguagem e conhecimento* são três pilares de desenvolvimento, com um pendor eminentemente social e interativo» (Sim-Sim, 2008, p. 11).

Na perspetiva de Vigotsky (citado por Horta, 2007, p. 31), a aquisição da linguagem oral é reconhecida como «o momento mais importante do desenvolvimento cognitivo», sendo que a sua importância é crucial funcionando como mediador: num primeiro momento como meio «de comunicação entre a criança e os outros» e mais tarde possibilitando a organização do

«seu próprio pensamento», revestindo-se esta de uma importância elementar no encadeamento entre a aprendizagem e o conhecimento.

Este autor, nas palavras de Horta (2007, p. 42), «dá ênfase ao papel da cultura no desenvolvimento e à natureza intrinsecamente social do desenvolvimento. Este é visto como um produto da interação social: a criança recebe dos que a rodeiam um conjunto de instrumentos socioculturais, entre eles a linguagem», os quais vai adquirindo de uma forma progressiva.

De acordo com Correia e Sousa (1994), existe uma grande diferença no que diz respeito às experiências que as crianças provenientes de meios socioeconómicos e culturais mais elevados apresentam, em relação às crianças de famílias de meios culturais e económicos mais desfavorecidos. No que diz respeito a estas últimas, verifica-se mesmo a presença de dificuldades de comunicação. Segundo as autoras referidas anteriormente, «tais dificuldades acarretam, por sua vez, dificuldades na interiorização e aquisição de certas noções, originando dificuldades de aprendizagem» (p.281). Assim, cabe às instituições de educação, através da ação dos docentes, mobilizar estratégias e adequar conteúdos, para ajudar as crianças a ultrapassar as suas dificuldades.

Para Piaget (citado por Correia & Sousa, 1994, p. 285), a linguagem é «uma condição necessária, mas não suficiente, para a construção das operações lógicas. É no duplo sentido da condensação simbólica e da regulação social que a linguagem é indispensável à elaboração do pensamento». A teoria de Piaget defende que as aquisições linguísticas de uma determinada etapa, preparam para a etapa seguinte e são suporte da mesma. Este autor defende ainda que as crianças dão sentido ao que as rodeia, através da produção de significados «ao mesmo tempo que se tornam seres que falam, escrevem e lêem» (Dyson & Genishi, 2002, p.265).

Na perspetiva de Avô (2000), entre os dois e os cinco anos de idade a linguagem da criança sofre uma verdadeira explosão. Podemos assim dizer que num pequeno período de tempo, a criança adquire um nível de expressão linguística que lhe permite estabelecer uma conversação perfeita; colocar questões, exprimir sentimentos, descrever acontecimentos, contar histórias, entre outros. Assim sendo, uma criança que não desenvolveu a sua capacidade linguística numa determinada etapa, poderá vir a apresentar dificuldades de aprendizagem específicas ao nível da leitura, aquando da aprendizagem formal da mesma (Correia & Sousa, 1994).

Segundo as autoras anteriormente mencionadas, estudos realizados em várias partes do mundo mostram que «o sucesso da aprendizagem depende, em grande parte, do nível inicial de desenvolvimento das crianças, em que o desenvolvimento da linguagem desempenha um papel fundamental ao nível da cognição» (p.288).

Para Antunes (2012, p. 53),

O desenvolvimento da linguagem está intimamente ligado ao sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso, crianças com atraso no desenvolvimento da linguagem estão em risco de apresentar Dislexia. Também aquelas com consciência fonológica pobre, por exemplo com dificuldade em fazer rimas, decorar lengalengas ou «brincar» com as palavras são crianças em risco.

Contudo, algumas investigações, de entre elas a de Correia e Sousa (1994), revelam que nem todas as crianças aprendem a dominar a linguagem de forma correta, revelando assim dificuldades tanto ao nível do desenvolvimento como da comunicação. No seguimento do exposto, importa referir que papel deverá ter uma equipa multidisciplinar de técnicos, para ajudar a criança a ultrapassar as suas dificuldades. Em primeiro lugar, esta deverá estar atenta, observar e «procurar perceber as diferenças de linguagem e de desenvolvimento das crianças» (Correia & Sousa, 1994, p. 289) e analisar os efeitos dessas diferenças na comunicação. Por fim, os diversos técnicos devem mostrar uma atitude de disponibilidade, para comunicar com a criança e compreender quais as metodologias mais adequadas que devem utilizar para a ajudar a evoluir, com vista à otimização da aprendizagem e o sucesso educativo.

O sucesso da criança, também depende bastante das condições de segurança, motivação, estimulação e informação que o espaço educativo e/ou terapêutico lhe proporciona. Devendo este estar sempre organizado e ser facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento.

2. A linguagem oral e a Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar destina-se a crianças entre os três anos e a idade de ingresso no Primeiro Ciclo do Ensino Básico e, em Portugal, apesar de não ser obrigatória, é considerada a primeira etapa da educação básica, de acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que determina como princípio geral que a Educação Pré-Escolar

é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da

criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autônomo, livre e solidário (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, artigo 2º, 1997).

Este princípio geral revela o desígnio educativo de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, bem como o seu desenvolvimento social como cidadão. Este documento evidencia ainda alguns objetivos gerais, dos quais destaco apenas três:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania (...) e) desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo, (...) h) proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, artigo 10º, 1997).

Ao nível da Educação Pré-Escolar, a linguagem oral e abordagem à escrita é um domínio preconizado nas Orientações Curriculares emanadas pelo Ministério da Educação (1997, 2016). Este documento (Lopes da Silva et al, 2016) evidencia que um maior domínio da linguagem oral é um princípio basilar da Educação Pré-Escolar, sendo da competência do/a docente favorecer as condições necessárias para uma efetiva aprendizagem das crianças.

Quando as crianças apresentam algum domínio dos aspetos associados à comunicação, vão também, paralelamente, começando a desenvolver uma outra vertente, relacionada com a tomada de consciência sobre a forma como a língua se estrutura e organiza, ou seja, a tomar consciência dos seus aspetos formais (consciência linguística) (*idem*, p. 61).

Neste âmbito, o jardim de infância representa uma instituição de excelência para a criança desenvolver as suas competências linguísticas de forma qualificada e, principalmente, como nos refere Andrade (2008, p. 43), como um contexto «onde se poderão identificar e corrigir potenciais dificuldades, caso contrário, a sua posterior entrada na escola não será isenta de obstáculos». Carmina Elias (2005) citada por Andrade (*idem, ibidem*), evidencia «a necessidade de desenvolver a consciência fonológica das crianças em ordem ao sucesso escolar» e reforça a necessidade de «trabalhar com todas as crianças, essencialmente aquelas que revelaram ou revelam alguma dificuldade na linguagem, “equipando-as” antes da entrada na escola, numa tentativa de evitar/reduzir o fracasso».

Na nossa perspetiva, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita é crucial, pois é transversal a todas as áreas e consideramos que, se houver um bom desenvolvimento no mesmo, este será facilitador do desempenho das crianças e das suas aquisições nas diversas áreas do conhecimento.

No que diz respeito às crianças em risco, parece-nos, sem descuidar nenhuma das outras áreas e domínios, que a linguagem oral e abordagem à escrita, é um domínio a que deve ser dada particular atenção. Pois uma vez que um bom desempenho neste é promotor de desenvolvimento em todas as outras áreas, pensamos que quando se trabalha com crianças em risco, devemos estar atentos ao nível do desenvolvimento global das mesmas, e particularmente neste domínio para, em tempo útil, delinear uma intervenção adequada e promotora de aprendizagens e desenvolvimento.

Numa instituição de acolhimento temporário devem ser asseguradas todas as condições facilitadoras do desenvolvimento da criança em risco e, sendo o nível etário dos zero aos seis anos de idade, característico de grandes aquisições ao nível da linguagem oral e abordagem à escrita, consideramos crucial uma intervenção adequada neste domínio, pois tal como é descrito nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016, p. 60) «as competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança». Estas competências são ferramentas fundamentais para a construção do conhecimento nas diversas áreas e domínios, sendo também transversais e cruciais no que diz respeito à «troca, compreensão e apropriação da informação». Por outro lado, a transversalidade permite também que todas as outras áreas contribuam igualmente para o desenvolvimento da linguagem (Lopes da Silva et al., 2016). Como já foi referido, o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral acontece de forma espontânea, no entanto, segundo Sim-Sim (2008), o seu nível de desenvolvimento é influenciado pelas experiências de comunicação a que a criança está exposta. Desta forma, os docentes de crianças em risco, bem como todos os técnicos das equipas multidisciplinares devem ser promotores de experiências enriquecedoras e facilitadoras de desenvolvimento. Segundo as OCEPE, o/a Educador/a de Infância deverá favorecer um clima de comunicação, que permita à criança ir expandindo o vocabulário e criando frases cada vez mais corretas e complexas de modo a adquirir, segundo Lopes da Silva et al. (2016, p. 62), «um maior domínio da expressão e da comunicação», que lhe permita «formas mais elaboradas de representação».

O desenvolvimento da linguagem oral também depende do interesse que a criança tem em comunicar, sendo da competência do/a Educador/a de Infância estar atento/a e incentivar a criança a exprimir-se e a partilhar as suas vivências.

Salientamos também a comunicação não verbal, que assume um importante suporte ao nível da comunicação oral.

Como forma de promover o melhor desenvolvimento, tão precocemente quanto possível, com cada criança no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, defendemos que os/as docentes da Educação Pré-Escolar, da Educação Especial, da Intervenção Precoce e os técnicos das equipas multidisciplinares devem estar despertos para esta problemática, pois como já referimos, vários autores como Antunes (2012), Horta (2016, 2015, 2007), Rombert (2013), preconizam que o nível de desenvolvimento da linguagem está correlacionado com o sucesso educativo, nomeadamente na aprendizagem da leitura e da escrita.

3. A linguagem oral, na criança, aquando da entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico

À luz das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), a criança ao longo desta etapa deverá experienciar momentos que favoreçam a exploração lúdica da linguagem, fomentando o prazer em contactar com as palavras, inventar sons e encontrar as suas relações. A educação de infância é um contexto privilegiado para o favorecimento da consciência linguística, através da exploração de poesias, lengalengas, rimas, adivinhas e trava-línguas, muitos/as deles/as presentes no património oral da nossa cultura portuguesa. Este documento (p. 64), adianta ainda que:

Estas e outras formas de exploração de sons e de palavras levam a que as crianças se comecem a aperceber que a língua é não só um meio de comunicação, mas também um objeto de reflexão, promovendo uma tomada de consciência cada vez mais complexa e estruturada sobre a forma como é constituída, e como se organizam os seus elementos. Estes processos levam a criança a níveis de análise diferenciados que podem passar pela estrutura das frases, pela consciência das palavras enquanto unidades arbitrárias e enquanto elementos que as constituem, chegando a segmentos sonoros menores, como as sílabas ou mesmo os fonemas.

O documento atrás mencionado, contempla três dimensões na consciência linguística, embora em estado emergente: a consciência fonológica, consciência da palavra e consciência sintática.

Ainda de acordo com o documento anteriormente referido (Lopes da Silva et al., 2016, p. 64), a consciência fonológica diz respeito à capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de diversos tamanhos, que fazem parte das palavras como as sílabas, as unidades intrassilábicas e os fonemas. O desenvolvimento crescente desta capacidade vai permitir à criança a identificação, supressão, análise e síntese de elementos fonológicos cada

vez mais pequenos. Esta capacidade, consciência fonológica, está intimamente relacionada com a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo a capacidade de análise do oral importante para o processo de «codificação da escrita» ao mesmo tempo que este também favorece a capacidade de «níveis de análise fonológica» cada vez mais complexos.

Na sequência do exposto, Antunes (2012, p.49) argumenta que «o desenvolvimento da consciência fonológica é muito importante para a aprendizagem da leitura e da escrita, e é formado antes de as crianças iniciarem a escolaridade, através das brincadeiras da linguagem, como versos e rimas, trocadilhos, cantigas e lengalengas».

Na mesma linha de pensamento, Pereira citado por Pereira (2014, p. 73), constata que a consciência fonológica «nos seus mais diversos estádios ou etapas, reveste-se de uma grande importância, pois a habilidade de discriminação e manipulação de segmentos da fala é requisito fundamental para a aquisição da Leitura e da Escrita».

O ensino básico enquadra-se no âmbito da formação universal por ser abrangente e destinar-se a todos os indivíduos, tendo em conta o desenvolvimento e o progresso, através da promoção individual de todos os cidadãos. Nesse sentido,

A Língua Portuguesa é reconhecida como elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. Tem-se, como seguro, que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social. Entende-se que o domínio da Língua Materna, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar (Ministério da Educação, 2004, p.135).

Quando as crianças entram para a escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, já fizeram inúmeras aquisições linguísticas muito importantes no contexto onde estiveram inseridas, tendo desenvolvido determinadas competências que lhe favorecem o desenvolvimento da linguagem e a comunicação com os outros que a rodeiam. Contudo, no que se refere ao domínio da linguagem oral, este vai sendo cada vez mais abrangente, através das trocas linguísticas que acontecem numa permanente partilha da fala entre as crianças e entre estas e os adultos que a rodeiam. Na instituição escola, é da responsabilidade do/a professor/a

criar condições, materiais e humanas, de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes. Quando [o/a professor/a] narra, informa, esclarece, pergunta, responde, convence, o aluno inicia-se nas regras de comunicação oral, enquanto descobre o prazer de comunicar com os outros (*idem*, p.139).

Considera-se crucial que, na aprendizagem da escrita e da leitura, se promovam «situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomente a curiosidade de aprender; se descubra e desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica e estética da Língua, o gosto de falar, de ler e de escrever» (*idem*, p.136).

Estamos em acordo com Gonçalves, Guerreiro e Freitas (2011, p. 7), quando defendem que «múltiplos aspectos relativos à estrutura das palavras, das frases e do discurso não se encontram estabilizados no momento em que a criança inicia o 1º Ciclo do Ensino Básico». Desta forma o/a professor/a deve estar atento/a à (i)maturidade linguística de cada aluno/a, de modo a desenvolver uma ação docente adequada ao perfil linguístico de cada um/a, pois «desadequações entre o sistema linguístico da criança e os conteúdos evocados na sala de aula podem contribuir para o insucesso escolar» (*idem, ibidem*).

Estas autoras (*idem, ibidem*) argumentam ainda que o desenvolvimento linguístico da criança aquando da entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico está «inter-relacionado com o processo de ensino e de aprendizagem», principalmente nos primeiros anos, sendo que o condiciona de forma significativa.

4. Linguagem oral *versus* linguagem escrita/leitura

O início da literacia começa desde muito cedo, de acordo com Phillips e Shonkoff (2000), citados por Rombert (2013, p. 213). Segundo aqueles autores, é «desde o primeiro dia de vida que começamos a comer, a falar, a ler e a escrever». Nesta harmonia, é abordado o início da literacia, sendo a linguagem oral, de acordo com a autora, um pré-requisito essencial para a aprendizagem do ler e do escrever.

Seguindo esta linha de pensamento Rombert (2013, p. 214), adianta que:

Os primeiros passos na leitura e escrita ocorrem desde cedo, em idade pré-escolar, ainda antes do ensino formal da leitura e escrita. A estes primeiros passos chamamos leitura precoce ou emergente, que se refere a um conjunto de experiências, práticas e interações com a leitura e escrita, ajudando ao desenvolvimento posterior das competências da fala, leitura, escrita e cálculo.

É de extrema importância que a criança viva num ambiente estimulante ao nível da literacia: rico em livros adequados à idade, revistas, jornais, folhetos, cartazes, mensagens, receitas, lápis/marcadores/folhas entre outros. Desta forma, ela poderá desenvolver imensas

capacidades, tais como mexer, folhear, familiarizar-se com a escrita, relacionar a linguagem com a escrita, desenhar, copiar/escrever o seu nome e/ou outros, assumir o papel de leitor e escritor, ouvir canções, poemas, lengalengas, rimas, histórias em voz alta e expressiva, dialogar sobre as mesmas, recontá-las, ter consciência dos sons bem como adquirir noções de frase, palavra e sílaba.

É da competência do/a Educador/a de Infância promover o contacto com diferentes tipos de texto escrito, que façam com que a criança compreenda as funções e a necessidade da escrita, proporcionando também a «emergência dos conhecimentos sobre o código escrito e as suas convenções. A apropriação das funções da leitura e da escrita vai-se processando gradualmente, em contexto e através do uso» (Lopes da Silva et al., 2016, p. 67).

Quando a criança começa a perceber as normas de codificação da escrita, naturalmente, vai querer reproduzir algumas palavras, como o seu nome ou outros que o/a Educador/a escreve. O ambiente proporcionado pelo/a Educador/a bem como a sua atitude, devem ser promotores da familiarização com o código escrito. O registo escrito também é de extrema importância, pois é uma estratégia importante na compreensão do código escrito. Assim, as crianças compreenderão a relação entre o oral e o escrito, verificando que o que se diz se pode escrever de acordo com as regras próprias do seu código. Horta (2016, p. 50) considera que é necessário e essencial que o/a Educador/a escreva «vários tipos de texto (cartas de correspondência escolar, convites, recados, vivências das crianças e histórias reproduzidas e/ou inventadas, entre outros) e não apenas recontos, pois é nesta variedade de contextos que consiste a realidade da criança em idade pré-escolar». Esta autora (*idem*, p.51) defende ainda que o/a Educador/a dever ser conhecedor/a do contexto socioeducativo onde o grupo de crianças está inserido e deste próprio grupo, «para que, no desenvolvimento da sua prática, [possa] ser o «modelo escritor», aquele que conduz a criança no processo de apropriação da escrita, de acordo com o que for mais conveniente e adequado».

Em acordo com Rombert (2013, p. 214) «É nos desenhos que a criança inclui marcas referentes à escrita, mas depende da sua idade e do seu nível de desenvolvimento».

De uma forma gradual, a criança vai adquirindo a capacidade de diferenciar desenhos de palavras escritas, de números e de letras. A promoção da literacia desde a mais tenra idade será crucial, pois ajudará a criança a adquirir competências que favorecerão o seu

desempenho aquando da aprendizagem formal da leitura e da escrita e por outro lado poderá, ainda, desempenhar uma função preventiva de possíveis dificuldades de aprendizagem.

De acordo com Costa e Sousa, citados por Horta (2016, p. 16) «a aprendizagem da leitura e da escrita é facilmente aprendida pelas crianças desde que se propiciem ambientes favoráveis e estimulantes ao seu normal processo de aprendizagem e desenvolvimento». Horta (2016, p. 17) evidencia, ainda, como “ambientes favoráveis”, «o ambiente educativo das salas dos jardins de infância, criado, organizado e gerido por um educador de infância que intencionalmente, utiliza a sua linguagem oral e escrita como forma de comunicação».

Apoiamo-nos em Horta (2016, p. 59), para explicar que as crianças aprendem a linguagem oral de forma «“natural”», enquanto que a linguagem escrita carece de um ensino formal para que as crianças a aprendam. Esta autora explica ainda que «o desenvolvimento da linguagem escrita está diretamente ligado ao desenvolvimento da linguagem oral, pois esta é anterior àquela, pelo que o desenvolvimento da linguagem escrita influencia a habilidade da linguagem oral».

Rombert (2013, p. 218) defende que «quanto maior for o domínio que a criança tem da sua linguagem oral, ou seja, quanto maior for a capacidade de refletir sobre a sua própria língua, maior probabilidade terá de ser uma excelente leitora e escritora».

Pereira (2014), adianta ainda que cabe ao/à educador/a promover a linguagem, através da utilização de “frases simples, curtas e de fácil compreensão”. Explica também que o/a docente deve explicar, sempre que possível, o significado das palavras e pronunciá-las corretamente para a criança não ser induzida em erro.

Aprender a ler e a escrever não é um processo natural como o de aprender a falar. Um dos passos cruciais na iniciação à leitura e à escrita consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala (...). Para aprender a ler e a escrever em função de um código alfabético, é necessário saber que a língua, no seu modo oral, é formada por unidades linguísticas mínimas – os sons da fala (...) e que os caracteres do alfabeto representam, na escrita, essas unidades mínimas. (Freitas, Alves & Costa, 2007, p.7).

Sim-Sim (1998) argumenta que o acesso à linguagem oral é universal e não necessita de ensino, contudo a competência da escrita, pelo contrário, carece de ser ensinada. Esta autora adianta ainda que, diversos estudos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, revelam que a aprendizagem das mesmas está intimamente ligada ao “domínio do oral”, pois «a escrita é uma representação do oral o que implica que para extrair e produzir informação

escrita é necessário dominar as regras gramaticais da vertente oral» (Sim-Sim, 1998, p.222), estando o processo de aprendizagem da escrita e da leitura bastante dependente ao domínio do oral.

5. Perturbações do desenvolvimento da linguagem oral na criança

O desenvolvimento da linguagem oral na criança, à luz da literatura consultada neste estudo, deverá acontecer de acordo com determinadas etapas (anexos 1 e 2) que se espera que sejam semelhantes em todas as crianças. Segundo Sim-Sim (1998, p. 302) «todas as crianças passam por uma fase de palreio, a que se segue o período da lalação; depois a fase holofrásica, seguida do discurso telegráfico, das estruturas simples e finalmente das estruturas complexas». Contudo, o desenvolvimento de cada indivíduo é único e não acontece de forma tão linear, havendo determinados fatores que contribuem para que o desenvolvimento da linguagem, muitas vezes, não se verifique como seria desejado, sendo que nalguns casos surgem problemas e perturbações deste mesmo desenvolvimento. De acordo com Bishop e Mogford (2002), citados por Costa (2012, p. 18) no que diz respeito às fases da evolução da linguagem, devemos ter presente que existe alguma inconstância neste processo, nomeadamente, no que se refere «aos ritmos (a idade em que a linguagem é adquirida), aos padrões (os tipos de palavras que são aprendidas pelas crianças) e às variações sociais (os usos da língua em função das classes sociais) na aquisição da linguagem».

Esta breve apresentação sobre o desenvolvimento da linguagem na criança constitui apenas uma referência para seguidamente apresentarmos alguns desvios a este padrão, considerado como normal, que importa ter presente para podermos avaliar a linguagem oral com rigor, a fim de identificar e percebermos as perturbações da mesma na criança. Nas palavras de Franco, Reis e Gil (2003, p. 31), «algumas crianças experienciam sérias dificuldades na aquisição [da linguagem oral]», podendo estas apresentar perturbações de linguagem. De acordo com Lima e Ximenes (2015, p. 61), quando «a linguagem não evolui adequadamente, quer na compreensão quer na expressão, e o indivíduo apresenta dificuldades em usar os sistemas de comunicação na partilha de ideias e sentimentos, estamos perante uma perturbação da linguagem». Por seu turno, crianças com dificuldades na linguagem e na

comunicação são mais suscetíveis de ter outro tipo de problemas, como emocionais e/ou comportamentais (Lindsay, Dockrell, Letchford & Mackie, 2002).

Por considerarmos pertinente, apresentamos alguns fatores de risco que, na perspetiva de (Andrade, 2012) podem interferir no desenvolvimento da linguagem. São estes de ordem genética, fisiológica, neurológica, psicológica, ambiental, sociocultural, escolar e familiar. Atendendo à perspetiva holística da criança, e a «*interconexão* que se estabelece no desenvolvimento» (*idem*, p. 30) da mesma, estes fatores não acontecem de forma estagnada ou fragmentada, mas na interação de uns com os outros.

No que concerne às perturbações da linguagem na criança, para que estas sejam avaliadas e diagnosticadas é necessário recorrer a «classificações que permitam tipificar cada situação e, assim, melhor a enquadrar no conjunto de informações que o conhecimento científico e os saberes práticos disponibilizam sobre o assunto» (*idem*, p. 45).

De acordo com James Law (2001) citado por (Andrade, 2012), de uma forma geral, podemos apresentar duas grandes conjunturas em que diversos autores se apoiam para classificar as perturbações da linguagem na criança:

- i) Um de pendor linguístico, que, com base nas diversas componentes da linguagem - fonológica, morfológica, sintáctica, semântica; pragmática - e na análise dos respectivos processos de aquisição e desenvolvimento, identifica os diversos níveis de desenvolvimento e suas perturbações; ii) outro, de feição clínica e neurológica, que procura caracterizar a população com base na sua sintomatologia clínica, ou seja, classificando as dificuldades da fala e da linguagem das crianças em função das suas condições clínicas (por exemplo deficiência mental, fissura palatina, etc.).

É neste contexto que emerge a classificação exibida por Bernstein (2002) citada por (Andrade, 2012, p. 46), e que a autora apresenta com base nas seguintes perspetivas de enquadramento:

- A perspetiva *descritivo-dimensional*, que assenta mais na descrição, oferece cinco tipos de perturbações da linguagem: 1. Dificuldades na forma (componente fonológica, sintática e morfológica); 2. dificuldades no conteúdo (semântica); 3. dificuldades no uso (pragmática); 4. dificuldades na integração da forma, do conteúdo e do uso; 5. atraso geral do desenvolvimento da linguagem;
- A perspetiva *etiológico-categorial*, que, partindo da identificação das respectivas causas, classifica as perturbações da comunicação e da linguagem em cinco categorias etiológicas: 1. associadas a perturbações motoras; 2. associadas a défices sensoriais; 3. associadas a lesões do sistema nervoso central; 4. associadas a disfunções sócio-emocionais; 5. associadas a perturbações cognitivas.

Como podemos constatar, através das definições anteriormente descritas, o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem nem sempre ocorre de forma natural e sem esforço, sendo que por vezes acontecem alterações no seu desenvolvimento que se podem manifestar em um ou mais domínios da linguagem oral. A este respeito, Rombert (2013) defende que quando é detetado um ou vários sinais de alerta¹, a criança deve ser avaliada por um técnico especializado. Esta autora argumenta ainda que a avaliação da linguagem «deve estar de acordo com a idade da criança e avalia-se a área da compreensão e da expressão verbal nos diferentes domínios da linguagem (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática)» (*idem*, p. 73), existindo testes específicos e padronizados para esta avaliação e para a população portuguesa.

¹ Conjunto de indicadores que ajudam os diversos profissionais a estarem mais atentos no sentido de identificarem e referenciarem situações anómalas, no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral na criança e, tão precocemente quanto possível, procederem a uma intervenção multidisciplinar adequada que contribua para minimizar e/ou superar os *déficits* decorrentes de algumas perturbações ao nível da linguagem.

CAPÍTULO II – A CRIANÇA EM RISCO E A LINGUAGEM ORAL: SUPERANDO AS DIFICULDADES

1. Crianças em risco e as (consequentes) perturbações no desenvolvimento da linguagem

De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 2 de Setembro de 1990, no seu artigo 1º, criança é definida como «sendo todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo».

À luz da Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, portuguesa, a Lei n.º 147/99, de 01 de Setembro, a definição de criança em situação de perigo (risco), encontra-se redigida no art. 3º, ponto 2. Desta forma,

Considera-se que a criança ou o jovem está em perigo quando, designadamente, se encontra numa das seguintes situações:

- a) Está abandonada ou vive entregue a si própria;
- b) Sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;
- c) Não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal;
- d) Está aos cuidados de terceiros, durante período de tempo em que se observou o estabelecimento com estes de forte relação de vinculação e em simultâneo com o não exercício pelos pais das suas funções parentais;
- e) É obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento;
- f) Está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;
- g) Assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação.

De acordo com a Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Protecção das Crianças e Jovens, uma situação de risco compromete a plena efetivação dos direitos da criança. Assim, a intervenção nas situações de risco centra-se muito em esforços para a superação dos mesmos, objetivando a prevenção primária e secundária de situações de perigo.

Esta intervenção tem por base políticas, estratégias e ações integradoras alvejando uma prevenção primária e secundária ao nível da população em geral ou a grupos específicos de famílias e crianças em situação de vulnerabilidade. No que concerne às situações de perigo, a intervenção acontece com vista a eliminar o perigo em que a criança se encontra, por meio de medida de promoção e proteção.

Com base nesta abordagem e de acordo com a Proteção das Crianças e Jovens em Perigo, as situações de risco são descritas com um baixo grau de ocorrência, contrariamente à grande probabilidade de ocorrência, que o conceito legal de perigo engloba e que atrás referimos. Partindo desta premissa, consideramos pertinente esclarecer que, ao longo deste estudo, iremos utilizar a terminologia de crianças em risco e não em perigo, uma vez que, tem como público-alvo sete técnicos de uma equipa multidisciplinar de uma instituição de acolhimento temporário no Algarve. Desta forma, as crianças com as quais os referidos técnicos exercem as suas funções, encontram-se à guarda da instituição e estão protegidas de todas as situações, mencionadas anteriormente e contempladas na lei, estando, portanto, garantidos todos os seus cuidados a nível de segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento. Contudo, são crianças que ainda se veem privadas do seu direito de crescer no seio de uma família equilibrada, rodeadas dos cuidados e afetos que uma família equilibrada deve proporcionar e, por isso, ainda são consideradas crianças em risco.

Hoje em dia sabe-se que as primeiras experiências da criança exercem grande influência ao nível do seu desenvolvimento emocional, intelectual e físico. Os bebés «desenvolvem-se num ambiente de relações que geralmente se iniciam no seio da família» (Carvalho et al., 2016, p.44).

O processo de criação de laços entre a criança e a família é facilitado com base em interações carinhosas, estimulantes e consistentes. Este processo de ligação designado como vinculação segura com os adultos próximos, geralmente os pais, leva ao desenvolvimento de empatia, confiança e bem-estar (*idem, ibidem*).

Na perspectiva de Salvaterra (2011, p.81), a vinculação pode ser assinalada como uma «relação emocional próxima entre duas pessoas caracterizada pelo afecto mútuo e pelo desejo de manter proximidade». Num bebé/criança o objeto desta vinculação é o seu principal prestador de cuidados, que geralmente é a mãe, que lhe assegura proximidade física, conforto e segurança. De acordo com alguns autores, a qualidade da vinculação da criança à figura de referência, assume um papel importante no que diz respeito ao

desenvolvimento global da mesma. Bender e Yarnell (1941, cit. por Salvaterra, 2011, p.191) relatam as carências relacionais precoces como nefastas para um desenvolvimento harmonioso, salientando que essas crianças revelam «afeto de forma indiscriminada» (*idem, ibidem*) e atrasos no seu desenvolvimento, principalmente ao nível da linguagem.

Santos, Calheiros, Ramos e Gamito (2012, p. 195) adiantam que «os primeiros tempos de vida são fundamentais para o desenvolvimento, assumindo a relação com o cuidador um papel estruturante no desenvolvimento e formação do *self*, através dos vínculos preferenciais que se estabelecem». Estas investigadoras, referem ainda que diversos autores de referência têm destacado «a importância da qualidade das interações com um cuidador preferencial, dando-se saliência às consequências para o desenvolvimento da criança ao longo do tempo», nomeadamente no que concerne às áreas cognitiva, física, comportamental e sócio emocional.

Bowlby (1973) citado por Santos et al. (2012, p. 195), defende «que o cuidador, para além de fisicamente presente, deve ser responsivo, isto é, deve responder adequadamente aos sinais e necessidades da criança».

Foi a partir do final da II Guerra Mundial, com a teoria da vinculação, que se reconheceu a importância da relação de vinculação com o prestador de cuidados, como um requisito fundamental para o desenvolvimento global da criança de forma harmoniosa (Salvaterra, 2011).

Uma vinculação segura, na perspectiva de Santos et al. (2012, p. 196), depende das «características de responsividade e de sensibilidade do cuidador», sendo que estas são essenciais para o aumento da «confiança do bebé na relação com o outro». Deste modo, «é na interação continuada com um cuidador responsivo e sensível às necessidades do bebé que este pode construir representações de si coerentes e dos outros como disponíveis e apoiantes, e desenvolver um sentimento de segurança e confiança nas interações sociais», próprio de uma vinculação segura.

Segundo Spitz e Rutter (1946, 2000, cit. por Salvaterra, 2011, pp. 191-192), a institucionalização de crianças tem consequências negativas para o seu normal desenvolvimento, estando este efeito diretamente relacionado com o período vivido em instituição e a qualidade da mesma no que respeita à «capacidade de resposta às necessidades de estimulação e de afecto por parte das crianças».

Também Bowlby (1973, cit. por Portugal, 1998, p. 91)

prevê um desenvolvimento perturbado se numa idade muito precoce a criança é institucionalizada, em condições impeditivas do desenvolvimento de uma relação segura com uma figura particular, mas prevê também perturbação se a figura de ligação pune a criança ameaçando-a de abandono, suicídio, perda de amor, ou se esta tem ligações ansiosas com os próprios pais, marido ou mulher.

Este investigador considera a violência familiar como uma desordem da vinculação e das formas de cuidados maternos.

Por outro lado, Rutter (1973, cit. por Portugal, 1998) considera que múltiplas e contínuas “tensões” a longo prazo conduzem a perturbações do desenvolvimento.

Na perspetiva de Urie Bronfenbrenner (Portugal, 1992, p. 72) a institucionalização precoce de crianças «prejudica o seu funcionamento e desenvolvimento psicológico».

A teoria da vinculação mostra-nos que as crianças com «uma vinculação segura sentem-se à vontade na exploração do meio», o que não acontece nas crianças com uma vinculação insegura, que «não têm confiança em si próprias e o domínio do meio» como as crianças com uma vinculação segura. Inicialmente a figura de vinculação foi preferencialmente associada à mãe da criança, contudo, nos nossos dias a figura de vinculação é reconhecida «como a pessoa face a quem o bebé irá dirigir o seu comportamento de vinculação, podendo esta figura representar qualquer pessoa que estabeleça uma interação prolongada com o bebé e que seja responsiva e sensitiva aos seus sinais e necessidades» (Santos, 2012, p. 196).

Ainda neste sentido, Horta (2007, pp. 33-34) argumenta que em situações «onde não é possível estabelecer uma relação socialmente saudável, a evolução intelectual, a aquisição da linguagem, a capacidade de comunicação e o desenvolvimento global» se veem comprometidos, pois são os estímulos que a criança recebe no meio envolvente que a estimulam para a interação social, para a aquisição da linguagem e para outras aprendizagens. Segundo esta autora, crianças vítimas de abandono, negligência e «privadas de parcial ou total interação verbal, poderão apresentar défices em termos de aquisição e desenvolvimento da linguagem».

Nesta sequência, e segundo a nossa experiência, enquanto Educadora de Infância numa instituição de acolhimento temporário, podemos referir que os dados atrás descritos comprovam aquilo que, numa grande parte dos casos, temos constatado quando as crianças são acolhidas na instituição. Estas, na sua maioria, antes da sua institucionalização, foram

privadas de estímulos, de afetos e de vínculos seguros e permanentes, o que comprometeu o seu desenvolvimento equilibrado, advindo daí grandes lacunas ao nível do seu desenvolvimento global e em particular ao nível do desenvolvimento da linguagem oral. Pois estas crianças institucionalizadas foram retiradas aos pais por diversos fatores, tais como situações de abandono/negligência, fraca competência parental, maus tratos, abuso sexual ou quaisquer outras formas de desrespeito do seu desenvolvimento e/ou dos seus direitos.

2. Trabalho em equipa

Uma equipa, como o próprio nome sugere, é composta por diversos técnicos de áreas diferentes, que podem intervir conjuntamente para o mesmo fim, no sentido de otimizar a eficácia da intervenção junto da criança, objetivando sempre a potencialização da mesma, ao máximo, visando a qualidade e o seu pleno desenvolvimento.

Não há nenhum técnico que saiba tudo sobre uma criança, pois os diferentes olhares e saberes dos diversos especialistas promovem um conhecimento mais diversificado que, articulado de forma transversal, conduz a um conhecimento mais completo. «É na diversidade das funções e competências que se pode constituir uma equipe» (Franco, 2015, p. 132).

Segundo Franco (2015, p. 136), no trabalho em equipa há três modelos possíveis de organização da mesma: esta pode ser multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar.

No Multidisciplinar temos a criança no centro e um conjunto de técnicos que convergem em relação a esse centro, não havendo qualquer relação entre si. A criança recebe a atenção do educador, do médico, do psicólogo e cada um faz o seu trabalho separadamente.

No modelo Interdisciplinar os profissionais de alguma forma já interligam as suas práticas, respeitam as práticas uns dos outros e trocam informação. (...)

Nas práticas Transdisciplinares, a criança não está necessariamente no centro, pois o foco da equipe é a criança no seu contexto. Os profissionais têm áreas de sobreposição da sua atividade e de partilha do seu conhecimento. Não são profissionais isolados, separados uns dos outros, há o reconhecimento de competências comuns, áreas partilhadas no que se refere a objetivos, propostas de intervenção, formas de avaliar, etc.

De acordo com o autor supracitado (*idem*), o trabalho em equipa já representa algum avanço em relação às práticas unidisciplinares que mostram uma grande independência dos profissionais e muito pouca colaboração entre os mesmos, havendo bastante rigidez ao nível dos limites profissionais e sendo geralmente o médico que diagnostica e trata os problemas, podendo este, por vezes, solicitar colaboração no caso de problemas de saúde.

No que concerne à equipa multidisciplinar, verifica-se que os técnicos trabalham em paralelo havendo alguma comunicação entre os mesmos, sendo a consulta dos casos feita individualmente e trabalhando cada um na sua área.

Quanto à equipa interdisciplinar, esta tem objetivos comuns: são agendadas reuniões regularmente para troca e partilha de informação, cooperação e maior comunicação e união entre os diversos técnicos. Verifica-se uma maior procura de respostas comuns, independentemente da especificidade de cada elemento e existe o reconhecimento de que o médico não pode dar resposta às questões da educação, porque a sua formação não foi nesse âmbito, tal como os restantes profissionais não podem fazer diagnósticos clínicos, uma vez que a sua formação também não foi nessa área. Contudo, ainda se verifica a compartimentação dos serviços, uma vez que cada profissional tem o seu lugar próprio para trabalhar de acordo com a sua especificidade.

No que diz respeito à equipa transdisciplinar, esta tem como princípio central os objetivos da criança, há uma maior comunicação entre os técnicos e transferência de conhecimentos entre os mesmos, e tem ainda um novo elemento a fazer parte da mesma, que é a família da criança, que faz parte do conjunto de pessoas, segundo Franco (2015, p. 138), «que discute, reflete e toma decisões». Ainda segundo o mesmo autor, «a informação, nas equipas transdisciplinares, flui mais livremente, ou seja, de acordo com uma linguagem que todos conhecem e com o que vai acontecendo, sem uma filtragem através de relatórios de técnico para técnico» (*idem, ibidem*). Há também uma transferência do conhecimento, sendo este partilhado entre todos e exigindo que cada profissional saiba um pouco mais sobre as áreas dos outros técnicos constituintes da equipa, para poderem compreender melhor as outras áreas e participar na tomada de decisões coletivas, vendo a criança como um todo e atendendo a todas as suas características. É neste contexto que o autor (*idem*, p. 139) nos explica que:

O foco principal do trabalho transdisciplinar não está em cada uma das disciplinas dar aquilo que tem, mas está nos objetivos da família e naquilo que decorre da identificação das necessidades, recursos e apoios necessários e que conduz à definição desses objetivos.

Cada um dos profissionais deve trabalhar em função dos objetivos definidos para uma determinada família e não apenas de acordo com os princípios da sua prática profissional. Este modelo, transdisciplinar, distingue-se pelo comprometimento dos seus elementos em

aprender, ensinar e trabalhar em conjunto almejando uma atuação coordenada/cooperada e com a mesma linguagem e responsabilidade. Por outro lado, este modelo diferencia-se ainda pelos princípios de formação permanente a partir da própria equipa (das diferentes especificidades) e do exterior, assumindo-se cada técnico como elemento formador de toda a equipa. Desta forma, são aceites e valorizadas as competências de cada um, devendo haver qualidade ao nível das relações humanas e interpessoais dentro da própria equipa.

3. Intervenção precoce

Nos nossos dias, a educação é considerada como um valor indiscutível, e tem-se assistido a uma crescente preocupação no atendimento a crianças com alterações ou em risco de as apresentar ao nível das estruturas ou funções do corpo, tendo subjacente o seu desenvolvimento considerado normal. De acordo com o Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de Outubro, uma intervenção precoce junto destas crianças será fundamental para as tornar mais participativas e autónomas na vida social e mais longe se poder ir ao nível da correção das suas limitações iniciais. O referido Decreto-Lei (p. 1) criou o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, que consiste:

num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas actividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento.

Desta forma, este sistema desenvolve-se com base numa atuação, coordenada, entre os Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação, bem como através do envolvimento das famílias e da comunidade.

O Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância destina-se a crianças entre os zero e os seis anos (*idem*, artigo 2º), «com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas actividades típicas para a respectiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como as suas famílias».

Segundo o Decreto-Lei atrás referido (pp. 1-2), considera -se:

a) «Intervenção precoce na infância (IPI)» o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo acções de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da acção social;

b) «Risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo» qualquer risco de alteração, ou alteração, que limite o normal desenvolvimento da criança e a sua participação, tendo em conta os referenciais de desenvolvimento próprios, consoante a idade e o contexto social;

c) «Risco grave de atraso de desenvolvimento» a verificação de condições biológicas, psicoafectivas ou ambientais, que implicam uma alta probabilidade de atraso relevante no desenvolvimento da criança.

O Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (*idem*, p. 2) definiu como principais objetivos os seguintes:

a) Assegurar às crianças a protecção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de acções de IPI em todo o território nacional;

b) Detectar e sinalizar todas as crianças com risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento;

c) Intervir, após a detecção e sinalização nos termos da alínea anterior, em função das necessidades do contexto familiar de cada criança elegível, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento;

d) Apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas da segurança social, da saúde e da educação;

e) Envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social».

São Carvalho et al. (2016, p. 27), que reforçam a

importância de intervir em idades precoces para prevenir ou atenuar problemas de desenvolvimento é hoje um dado inquestionável e um direito que assiste a todas as crianças, particularmente as mais vulneráveis. A investigação, nomeadamente no campo das neurociências, tem vindo a demonstrar que as experiências precoces têm um papel significativo no desenvolvimento cerebral e que os pais e outros prestadores de cuidados, bem como as características do ambiente familiar e social em que as crianças estão inseridas, tem uma influência direta no desenvolvimento da criança, com efeitos a nível do sistema nervoso central.

De acordo com Boavida (2012), a sabedoria popular, com base em inúmeras comprovações empíricas, interiorizou plenamente o princípio de que existe um tempo para intervir, sendo que passado o mesmo a probabilidade de sucesso diminui imensamente. A este propósito, está subjacente o ditado popular “de pequenino se torce o pepino”, que sendo resultado de constatações empíricas, de acordo com este autor, é uma expressão relevante e verdadeira.

Partindo desta premissa, Boavida (2012, p. 4) refere que a lógica da intervenção precoce está nitidamente relacionada com o conceito de plasticidade neuronal e adianta que

a estrutura e funções básicas do cérebro são geneticamente programadas, mas a “experiência” ao longo da vida individualiza e “molda” o desenvolvimento e o comportamento (Post & Weiss, 1997). A neuroplasticidade tem a ver com a

capacidade do sistema nervoso, aos níveis celular, metabólico ou anatómico, se modificar através da experiência. Esta capacidade varia ao longo do tempo, sabendo-se que é tanto maior quanto mais nova é a criança. O período entre as últimas semanas de gestação e os três primeiros anos de vida é designado de “período crítico” e representa uma verdadeira janela de oportunidade para “aprender”.

A este propósito, o autor adianta ainda que para além do tempo, a neuroplasticidade varia entre indivíduos e difere com base no sistema neuronal. Alguns sistemas, «como os associados à aquisição da linguagem, permanecem “abertos” por períodos maiores» (2012, p. 4), sendo que o neurodesenvolvimento depende de três tipos de influências: os genes, o ambiente e a interação entre ambos.

Boavida (2012, p. 6) afirma ainda que hoje em dia, à luz da vasta investigação disponível, pode-se «afirmar sem sombra de dúvida que as experiências precoces afetam claramente o cérebro em desenvolvimento. Os mecanismos do neurodesenvolvimento estão “formatados” para incorporar um amplo espetro de experiências, na arquitetura cerebral em desenvolvimento». Contudo, a plasticidade neuronal perdura durante a idade adulta e possibilita que o cérebro continue a moldar-se e adaptar-se a novas experiências ambientais.

Serrano (2012, p. 10) adianta que «os ambientes naturais de aprendizagem, as experiências de vida diárias, as oportunidades normalizadoras, bem como o envolvimento das crianças constituem veículos essenciais para demonstrar a eficácia da Intervenção Precoce (Dunst, Raab, Trivette & Swanson, 2010)».

Conforme o já abordado anteriormente, podemos concluir que o desenvolvimento cerebral pode sofrer alterações de acordo com experiências precoces, sejam estas positivas ou negativas. Desta forma, experiências negativas precoces podem desencadear efeitos «adversos de longa duração» (Boavida, 2012, p. 6), tais como experiências positivas e ricas podem promover efeitos benéficos e igualmente duradouros, na criança.

4. Sucesso educativo

O sucesso educativo de cada criança é uma missão que cada um de nós; Educador/a, Professor/a, Terapeuta, Psicólogo/a entre outros; deve ter sempre presente a «formação integral, holística e personalizadora de cada aluno» (Gomes, 2015, p. 5). Segundo este autor, o sucesso educativo depende de uma grande variedade de fatores, atores, agentes e contextos que o poderão influenciar.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei nº 46/86 (p. 2), «todos os portugueses têm direito à educação e à cultura», sendo da «responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares».

Na perspetiva de Vasconcelos (2015, p. 6)

A aprendizagem é um processo dinâmico que ocorre através da integração de várias funções do sistema nervoso central, promovendo uma melhor adaptação do indivíduo ao meio. O meio fornece as informações que deverão ser processadas pelo indivíduo, sendo a motivação e os reforços positivos fundamentais. É fácil perceber que quanto mais interessante e importante é a informação, mais fácil será a sua retenção e posterior recuperação, quando necessário.

Ainda de acordo com a autora supracitada (*idem, ibidem*), «a aprendizagem apresenta particularidades na infância, relacionadas especialmente com a neuroplasticidade e maturação neurológica». Assim sendo, Vasconcelos adianta que à medida que a criança vai adquirindo mais maturidade, as «áreas e funções perceptivas e motoras tornam-se mais funcionais e capacitadas para a execução de habilidades cada vez mais complexas». Desta forma, evidencia-se que para aprender é necessário «maturação e integração das diversas áreas cerebrais envolvidas no processo».

A família, a escola e a sociedade em geral representam uma importância basilar na educação e formação, devendo ser responsáveis pela transmissão de valores e conhecimentos. Neste âmbito, partilhamos da opinião de Vasconcelos (2015), quando argumenta que no processo de aprendizagem parecem intervir três fatores fundamentais, ou seja: fatores intrínsecos, individuais; o fator escola, sistema educativo, pedagogia utilizada; e os fatores envolventes, tais como a família e o meio ambiente.

A escola, a família e a comunidade são responsáveis pela transmissão de conhecimentos, valores e cultura, contribuindo para a construção da personalidade do indivíduo.

No que concerne aos fatores individuais, «o processamento das informações durante o processo de aprendizagem depende da integração de diversas capacidades intrínsecas, nomeadamente a capacidade cognitiva, a atenção, a memória, as competências linguísticas, neuromotoras, o desenvolvimento emocional e o comportamento» (*idem, ibidem*).

A cognição é seguramente fundamental para a aprendizagem e quando esta é inferior ao padronizado para a idade, provoca dificuldades que se revelam em todas as áreas

acadêmicas, pois estão comprometidos processos cognitivos verbais, não-verbais e a atenção (*idem*). A atenção e a memória representam um papel crucial na aquisição dos novos conhecimentos. Através da atenção filtram-se as informações importantes do meio. A memória de trabalho diz respeito à seleção, análise e relacionamento de conhecimentos já consolidados e aprendidos.

As competências linguísticas também são essenciais, pois segundo a autora atrás referida, a incapacidade para ler e compreender é um dos maiores obstáculos à aprendizagem, com grandes consequências a nível educacional, social e emocional. Nesta linha de pensamento Sim-Sim (2002), defende que o domínio de competências comunicativas é uma evidência no sucesso individual (incluindo o escolar) e coletivo, sendo as capacidades de bom falante e de bom leitor uma condição para o sucesso. Segundo esta autora (*idem*, p. 205), nos nossos dias, dominar o código escrito é «uma aptidão básica; é a pedra basilar no sucesso escolar da criança e no percurso de vida do adulto».

A presença de questões emocionais, tais como desmotivação, desinteresse, baixa autoestima, défices sensoriais, doenças neurobiológicas (como a perturbação de hiperatividade com défice de atenção e as dificuldades específicas de aprendizagem) e algumas patologias neurológicas como a epilepsia, a paralisia cerebral ou doenças crónicas vão evidentemente comprometer a capacidade de aprender.

A família e o meio ambiente desempenham um papel crucial para uma aprendizagem de sucesso sendo, na perspetiva de Vasconcelos (2015, p. 9), necessário que existam várias capacidades cognitivas, mas que estas têm de estar associadas a oportunidades adequadas. Segundo esta investigadora, está provado que condições socioeconómicas e culturais desfavoráveis, em que os ambientes familiares são pouco estimuladores, influenciam de forma negativa «o desempenho cognitivo e académico, impedindo a criança de desenvolver as suas aptidões e capacidades». A valorização familiar da escola tem um papel fundamental e está diretamente «relacionado com o nível cultural do agregado e com o tempo disponibilizado para ajudar e acompanhar os filhos nas tarefas escolares. A atitude dos pais face à escola, nomeadamente a desvalorização do trabalho que lá se realiza, o assumir da escola como uma perda de tempo (...) e a falta de condições socioeconómicas são fatores que contribuem para o baixo rendimento escolar».

A instituição escola também assume um papel basilar no sucesso educativo dos alunos. Uma boa escola, plenamente inclusiva, com bons recursos humanos e materiais (tanto em qualidade como quantidade), com um ambiente motivacional positivo para todos os educandos e que respeite os ritmos individuais de aprendizagem de cada um, «que os incentive a aprender, que promova a curiosidade e que os leve a querer melhorar o seu conhecimento» (*idem*, p. 6), será uma escola de sucesso.

Almada (2015, p. 15) defende também que a «escola, a família e a comunidade são responsáveis pela transmissão de conhecimentos, valores e cultura, contribuindo para a construção da personalidade do indivíduo».

5. Competências comunicacionais do/a Educador/a de Infância

Os profissionais de educação, nos nossos dias, vivenciam um grande desafio, que tem a ver com a procura de respostas adequadas à «diversidade de características e necessidades de todos os alunos» (Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro) que frequentam a escola, sendo nesta perspetiva que também devem ter em conta as perturbações da linguagem. «Em muitos casos essas perturbações têm consequências nas aprendizagens da leitura e da escrita, sendo frequentemente responsáveis pelo insucesso escolar desses alunos» (Franco, 2003, p. 13).

Atendendo ao quadro da diversidade humana e partindo do princípio que cada criança é única, todas terão necessidades educativas, contudo existem casos «em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados» (Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro).

O papel do docente é crucial e no caso específico do/a Educador/a de Infância, reveste-se ainda de maior responsabilidade porque este/a é o/a docente que recebe a criança com menor idade. A investigação sobre o desenvolvimento da criança e no que respeita ao campo das neurociências, tem-nos mostrado que a infância é um período de excelência para as aprendizagens. O contributo das neurociências defende que a

fragilidade e maleabilidade neurológica dos bebés e das crianças pequenas, que por um lado as torna mais vulneráveis às situações de risco, mas, por outro, faz com que também tenham uma maior plasticidade, permitindo que uma intervenção que ocorra mais precocemente possa ter maior impacto e maior probabilidade de alcançar bons resultados (Franco, 2015, p. 24).

Atendendo ao exposto, a natureza e a qualidade da intervenção pedagógica do/a Educador/a de Infância será determinante, pois este/a acompanha a criança no período em que esta tem

«uma capacidade excecional para organizar e reorganizar as suas competências neurológicas, de modo a obter melhores resultados e melhor desenvolvimento» (*idem*, p. 25). Este autor argumenta ainda que a plasticidade cerebral ao longo da infância diminui rapidamente.

Estamos plenamente de acordo com Horta (2016, p. 37), quando nos diz que «é consensual que, ao iniciar a educação pré-escolar, a criança já realizou algumas aquisições básicas nos distintos domínios» da área da expressão e comunicação, sendo que, na opinião da autora, estas «devem ser entendidas como pontos de partida para a atuação do/a Educador/a enquanto promotor/a de situações de aprendizagem, favorecendo o contacto com as várias formas de expressão e comunicação, nomeadamente através da oralidade e da linguagem escrita». Tal como esta investigadora, valorizamos imenso todas as aquisições adquiridas, pela criança, no período que antecede o início da Educação Pré-Escolar e consideramos, ainda, que estas também devem ser um ponto de referência para o/a Educador/a de Infância observar e avaliar o desenvolvimento da criança, nas diferentes áreas, e poder planear uma ação educativa o mais adequada possível, nomeadamente no domínio da linguagem oral, promotora de desenvolvimento na criança e de uma Educação Pré-Escolar de qualidade.

A valorização deste domínio também está patente nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016, p. 64) que assumem que a «aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal».

No âmbito do Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, que define o perfil específico do desempenho do/a Educador/a de Infância, este/a profissional, no que se refere à área da expressão e da comunicação:

- a) Organiza um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças;
- b) Promove o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos;
- c) Favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de actividades de exploração de materiais escritos;

Na perspetiva de Horta (2016, p. 39), é no desenvolvimento do currículo que este processo deverá ser

integrado e adaptado às necessidades e interesses de cada criança, que no âmbito da expressão e comunicação, o educador organiza um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças, não só a nível do desenvolvimento da oralidade, mas também favorecendo o aparecimento de comportamentos emergentes de escrita e de leitura, através da exploração de propostas com materiais escritos.

Neste sentido o/a Educador/a de Infância é detentor/a de uma grande responsabilidade, quanto ao desenvolvimento da sua ação educativa que, no âmbito da área da expressão e comunicação, deve favorecer «práticas adequadas, no que ao desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita respeita» (*idem*, p. 41), obviamente sem descurar nenhuma das outras áreas. «De facto, é fundamental intervir, em Educação, de forma consciente e eficaz, para servirmos de verdadeiros agentes de desenvolvimento, favorecedores de processos harmoniosos e individualizados de uma aquisição plena: cada indivíduo tem, efetivamente de desenvolver ao máximo as suas potencialidades» (Rigolet, 1998, p.7).

Desta forma, também partilhamos da opinião de Horta (2016, p. 44), no que diz respeito às competências comunicacionais do/a Educador/a de Infância, sendo que, para que este/a desenvolva as competências comunicacionais nas crianças que educa, tem ele/a próprio/a que ser detentor/a «dum manancial de potenciais formas de comunicação e do conhecimento de diversas formas de expressão que lhe permitam atuar de forma adequada face à diversidade dos contextos em presença». O/a Educador/a de Infância, nesta perspetiva, tem de ser o modelo, quer para as crianças quer para a restante comunidade educativa, e «tem de ser um excelente comunicador[/a], revelando a sua capacidade de comunicação bem desenvolvida e a diversos níveis» (*idem*, p. 45), devendo assumir, junto das crianças, uma posição pró-ativa no que diz respeito ao encorajamento e estimulação das competências linguísticas e comunicacionais, porque a criança «extrai as regras linguísticas da comunidade social em que está inserida, construindo com elas o seu conhecimento» (*idem*, p. 46).

Horta (2016) criou um conjunto de critérios de qualidade que considera deverem fazer parte da forma de atuar, de cada Educador/a de Infância, no desenvolvimento da sua ação educativa. Desta forma apresentamos, seguidamente, o conjunto de competências comunicacionais do/a Educador/a de Infância concebido por esta autora.

Clareza	Deve exprimir-se de modo preciso e claro na forma como comunica com as crianças, proporcionando-lhes modelos corretos, estruturas sintáticas mais complexas (ao nível de desenvolvimento), seja essa comunicação através da vertente oral ou da escrita.
Integridade	Deve evitar interferências ou barreiras entre si e a criança na sua forma de comunicar: se comunica verbalmente, deve fazê-lo de frente para a criança, adotando uma linguagem clara e perceptível, adequada ao seu nível de desenvolvimento; se comunica por escrito (por exemplo registando as vivências da criança), deve fazê-lo ao mesmo tempo que verbaliza a sua escrita.
Equilíbrio	Em qualquer situação pedagógica, o educador deve imprimir intencionalidade educativa no sentido de ajudar a criança a evoluir nas diferentes vertentes da linguagem oral e escrita, utilizando, de forma adequada, a norma padrão.
Moderação	Deve ser breve (quando necessário e adequado) e claro na sua comunicação planificada, evitando a existência de excessos informativos que possam levar à ineficácia da comunicação (oral e escrita), revelando-se disponível e atento às necessidades de esclarecimento junto das crianças bem como à interação verbal com cada uma delas.
Difusão	Deve ter como preocupação a garantia de que todas as crianças com quem trabalha se constituem como recetores interessados e motivados na sua comunicação, pois a qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem, seja ela oral ou escrita.
Avaliação	No desenvolvimento da sua prática comunicacional, o educador deve refletir constantemente sobre o seu desempenho e sobre a organização e gestão que faz do ambiente educativo, por forma a proporcionar um ambiente estimulante em termos comunicacionais, porque o desenvolvimento da linguagem processa-se de forma holística.

Competências comunicacionais do/a Educador/a de Infância (Horta, 2016, pp. 45-46)

Estamos inteiramente em acordo com esta investigadora, no que às competências comunicacionais do/a Educador/a de Infância diz respeito, pois concordamos que este/a deve ser um/a excelente modelo comunicacional e deve desenvolver uma cultura linguística de qualidade, que seguramente contribuirá para o futuro sucesso académico das crianças que educa e num plano mais longínquo, também para o seu sucesso profissional.

II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III – OPÇÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo apresentamos as opções metodológicas utilizadas para desenvolver a investigação que nos propusemos realizar, ou seja, conhecer as representações e expectativas duma equipa multidisciplinar de uma instituição de acolhimento temporário no Algarve, no que respeita às perturbações do desenvolvimento da linguagem oral de crianças em risco.

Desta forma, definimos os objetivos a alcançar e explicitamos as questões de pesquisa que nortearam o nosso estudo. Apresentamos também uma breve caracterização das protagonistas do mesmo e apresentamos as opções e procedimentos metodológicos adotados.

1. Objetivos gerais e objetivos específicos

Objetivos gerais

- Conhecer a perceção dos diversos profissionais da equipa multidisciplinar de técnicos de uma instituição de acolhimento temporário no Algarve, no que respeita às perturbações no desenvolvimento da linguagem oral, em crianças em risco.
- Conhecer a forma como cada profissional trabalha, ao nível da estimulação da linguagem oral, com crianças em risco.
- Conhecer a forma como cada profissional valoriza o desenvolvimento da linguagem oral, enquanto facilitador do sucesso educativo destas crianças.

Objetivos específicos

- Saber como é que a Educadora de Infância, do grupo de crianças de 5/6 anos de idade, de uma instituição de acolhimento temporário no Algarve valoriza e estimula o desenvolvimento da linguagem oral, nas crianças em risco.
- Saber como é que a Terapeuta da Fala de uma instituição de acolhimento temporário no Algarve, valoriza e estimula o desenvolvimento da linguagem oral, nas crianças em risco.
- Saber como é que a Terapeuta Ocupacional de uma instituição de acolhimento temporário no Algarve, valoriza e estimula o desenvolvimento da linguagem oral, nas crianças em risco.

- Saber como é que a Fisioterapeuta de uma instituição de acolhimento temporário no Algarve, valoriza e estimula o desenvolvimento da linguagem oral, nas crianças em risco.
- Saber como é que a Psicóloga de uma instituição de acolhimento temporário no Algarve, valoriza e estimula o desenvolvimento da linguagem oral, nas crianças em risco.
- Saber como é que a Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, valoriza e estimula o desenvolvimento da linguagem oral, nas crianças em risco.
- Saber como é que a Professora de Educação Especial, valoriza e estimula o desenvolvimento da linguagem oral, nas crianças em risco.
- Saber como é que a equipa multidisciplinar se articula, objetivando um trabalho conjunto com vista a um efetivo desenvolvimento da linguagem oral destas crianças e o seu sucesso educativo.

2. Questões de pesquisa

- Qual a importância do desenvolvimento da linguagem oral, em crianças em risco, para a promoção do seu sucesso educativo?
- Que intencionalidade educativa está subjacente à prática pedagógica, terapêutica e psicológica desenvolvida, pela equipa multidisciplinar de uma instituição de acolhimento temporário no Algarve, tendo em conta a promoção do desenvolvimento da linguagem oral nas crianças?
- Será que a equipa multidisciplinar tem consciência do valor da estimulação precoce, ao nível da linguagem oral, em crianças em risco?
- Será que o nível de desenvolvimento da linguagem oral é facilitador do sucesso educativo?

3. Natureza do estudo

Atendendo aos objetivos a atingir neste estudo, adotámos um modelo de investigação qualitativa, centrada em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação de dados. Sendo assim, assume-se como um estudo exploratório tendo em conta uma perspetiva descritiva e holística, que entendemos como a que melhor se adequa à análise de fenómenos sociais e, especificamente, dos educativos.

De acordo com Cohen e Manion, citados por Horta (2015, p. 177), a investigação verifica-se em simultâneo com a “experiência e o raciocínio”, como «um dos três meios que o Homem tem ao seu dispor para se envolver com o meio ambiente e compreender a natureza dos fenómenos que se desenrolam perante os seus sentidos». Nomeadamente no âmbito das ciências da educação, a investigação manifesta-se na busca do conhecimento acerca de toda a complexidade associada aos “contextos de ensino-aprendizagem”, pois segundo Hadji, citado por Horta (2015, p. 177) «a educação está sempre a “fazer-se”, “a construir-se”».

Segundo Horta (2015), «o investigador é um ator social, que vive numa determinada sociedade e as suas investigações têm, no mínimo, o mérito de esclarecer problemáticas sociais, como são as da educação».

Bravo e Buendía (1998) citados por Horta (2015, p. 177), adiantam ainda que em educação, uma investigação

parte sempre de uma situação problemática à qual o professor ou investigador não sabe dar resposta com os conhecimentos que sobre essa questão possui. Esta curiosidade por conhecer novos dados sobre um aspeto do conhecimento constitui o problema da investigação, e o esforço posterior - desenvolvimento do processo de investigação - está encaminhado a resolvê-lo.

A investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), abrange todo um conjunto de estratégias de investigação que partilham determinadas características em que se favorece, fundamentalmente, a compreensão das ações dos protagonistas da mesma. O investigador frequenta o local de estudo e os dados recolhidos, designados por qualitativos, são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, sendo geralmente de complexo tratamento estatístico. Assim sendo, esta investigação assenta sobre o paradigma interpretativo.

Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994, p. 52), um paradigma «consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação». No que concerne a este paradigma, os seus defensores não encaram o mundo «como uma realidade objetiva e «exterior a ser investigada, mas como sendo uma realidade susceptível de uma multiplicidade de interpretações» (Folque, 2014, p. 116). Ainda segundo esta autora,

A investigação interpretativa considera a relação entre pedagogia e aprendizagem como uma negociação de significados, de constructos e de ideias, realizada entre os

participantes, sendo as perspectivas da realidade que constroem o resultado dessas negociações de significados, num contexto cultural e institucional (*idem, ibidem*).

As questões a investigar não se estabelecem mediante a operação de variáveis, mas antes são formuladas, visando investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. A investigação não é realizada com o objetivo de responder a questões prévias ou testar hipóteses, mas sim conhecer os fenómenos recorrendo a um contacto aprofundado com os indivíduos (Bogdan & Biklen, 1994).

A investigação qualitativa, segundo os autores referidos anteriormente, possui cinco características:

- 1- a fonte de dados é o ambiente natural e o principal instrumento é o investigador, os dados são recolhidos no contexto e complementados pela informação que se adquire através do contacto direto;
- 2 - é descritiva, tenta analisar os dados em toda a sua riqueza, os dados recolhidos dizem respeito a palavras ou imagens, ou seja, incluem notas de campo, transcrição de entrevistas, fotografias, entre outros;
- 3 - os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados;
- 4 - os investigadores qualitativos procuram analisar os dados de forma indutiva, à medida que os dados vão sendo recolhidos vão-se construindo conceções;
- 5- o significado assume essencial importância, os investigadores qualitativos estão permanentemente preocupados com os sujeitos da investigação, com o objetivo de compreender o que eles experimentam e a forma como eles interpretam as suas vivências.

No que concerne ao presente estudo, tal como já referido, adotámos a perspectiva qualitativa ou interpretativa, ou seja, vamos-nos centrar na compreensão das perceções de uma equipa multidisciplinar, pelo que a questionámos acerca das suas interpretações sobre as perturbações no desenvolvimento da linguagem oral em crianças em risco, designadamente a forma como as diversas técnicas valorizam esta temática, bem como as estratégias e atividades que utilizam, objetivando a promoção do desenvolvimento da linguagem oral, o bem-estar e o sucesso educativo destas crianças.

Os dados recolhidos são essencialmente descritivos, desta forma, pretendemos interpretar e não mensurar, através da particularização e conhecimento dos sujeitos, permitindo conhecer o que eles pensam sobre a problemática do nosso estudo.

4. Protagonistas do estudo

De acordo com Coutinho (2011), citada por Horta (2015, p. 208), em qualquer «estudo qualitativo a amostra é sempre intencional, porque não há qualquer razão para que seja representativa da população», sendo que este estudo não foi exceção.

A escolha das protagonistas deste estudo teve a ver, essencialmente, com o facto de todas fazerem parte da mesma equipa multidisciplinar, equipa da qual também faz parte a investigadora. Desta forma, as protagonistas pertencem ao contexto de trabalho da investigadora, ou seja, ao seu ambiente natural de trabalho, o que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), consiste numa fonte privilegiada de recolha de dados da investigação qualitativa.

Assim, constituem-se como protagonistas do presente estudo, sete elementos de uma equipa multidisciplinar de técnicos, de uma instituição de acolhimento temporário no Algarve. Seleccionámos: uma Educadora de Infância, uma Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma Professora de Educação Especial, uma Psicóloga, uma Terapeuta da Fala, uma Terapeuta Ocupacional e uma Fisioterapeuta.

Apresentamos em seguida as suas características profissionais (quadro III.1).

<u>Profissionais da equipa</u>	<u>Habilitações Académicas</u>	<u>Anos de serviço</u>
Educadora de Infância	Bacharelato (+ Comp. de Formação Científica/diversas formações)	29
Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico	Bacharelato (+ Comp. de Formação Científica/diversas formações)	34
Professora de Educação Especial	Licenciatura (+ Especialização em Educação Especial/diversas formações)	6
Psicóloga	Licenciatura (+ pós-graduação/diversas formações)	16
Terapeuta da Fala	Licenciatura (+ Frequência de Mestrado/diversas formações)	2
Terapeuta Ocupacional	Licenciatura (+ pós-graduação/diversas formações)	3
Fisioterapeuta	Licenciatura (+ diversas formações)	12

Quadro III. 1 - Habilitações académicas/formação contínua e número de anos de serviço

A análise do quadro III.1 permite-nos verificar que, no que diz respeito às habilitações académicas, todas as profissionais possuem o grau de licenciatura, apesar da Educadora de Infância e da Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico terem concluído a formação inicial com o grau de bacharel, e mais tarde fizeram o Complemento de Formação Científica, o que lhes conferiu o grau de licenciatura. Podemos constatar ainda que todas as profissionais têm investido na sua formação contínua, através de diversas formações de interesse para a sua área, tais como pós-graduações e outras. É de salientar que a Professora de Educação Especial possui uma especialização em Educação Especial, a Psicóloga e a Terapeuta Ocupacional ambas possuem pós-graduação e a Terapeuta da Fala encontra-se a frequentar um mestrado.

Relativamente ao tempo de serviço, as profissionais possuem entre dois e trinta e quatro anos de serviço, sendo a média de 14,5 anos.

No nosso ponto de vista, a formação contínua dos profissionais é essencial, pois é conducente a novas aprendizagens, à reflexão/avaliação sobre as próprias práticas bem como à atualização de conhecimentos, tendo ainda, «um papel relevante na construção do seu saber profissional» (Oliveira, 1994, p. 315).

Na perspetiva de Simões (1995), o professor [e outros profissionais] são adultos em desenvolvimento e o delineamento de programas de formação contínua será um importante contributo para o seu desenvolvimento profissional. Segundo Sprinthall e Thies- Sprinthall (1983), citados por Simões (1995, p. 190), «os estádios da maturidade psicológica dos adultos permitem prever o seu êxito em diversos campos, incluindo o profissional».

Horta (2016) adianta que os profissionais de educação devem ser reflexivos e críticos, considerando e questionando constantemente o seu trabalho, e com o suporte da investigação, de diferentes ideias, informações e opiniões, pesquisadas pelo próprio ou partilhadas no seu contexto profissional, devem ser capazes de inovar a sua ação educativa junto das crianças.

Desta forma será crucial o investimento na formação contínua, pois esta permitirá a continuação do seu desenvolvimento profissional, tornando-os mais competentes e mais pró-ativos contribuindo, desta forma, para a qualidade da educação.

4.1. Procedimentos éticos

Para a realização deste trabalho de investigação, de carácter qualitativo, descritivo e interpretativo, pois descreve as concepções e opiniões das protagonistas do mesmo, a investigadora teve uma preocupação constante em respeitar os devidos procedimentos éticos.

Toda a investigação que envolva diretamente ou indiretamente seres humanos, deve ter sempre em atenção os seus direitos, sendo que estes nunca poderão ser desrespeitados. De acordo com Tuckman (2002), as questões éticas são muito importantes na área da educação, uma vez que o processo de investigação tem como objetivo estudar a aprendizagem e o comportamento de pessoas. Assim sendo, e de acordo com o mesmo autor, deve ser tido em conta o direito à privacidade ou à não-participação; o direito a permanecer no anonimato; o

direito à confidencialidade e o direito a contar com o sentido de responsabilidade por parte do investigador. Bogdan e Biklen (1994, p. 75) afirmam que «duas questões dominam o panorama recente no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos; o consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos».

No seguimento do exposto, a investigadora teve o cuidado de submeter à Direção-Geral da Educação, um pedido de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar, para apreciação e autorização do mesmo, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, criado especificamente para este fim. Assim, o nosso pedido de autorização com o número de inquérito 0545300001, e designado guião de entrevista, foi registado em 08/06/2016 e aprovado a 22/06/2016 (anexo 3).

Considerando que, por vezes, a investigação implica uma certa forma de intrusão na vida dos indivíduos, o investigador deve procurar não ser mais intrusivo do que o estritamente necessário, devendo haver um princípio de respeito entre o mesmo e os sujeitos da investigação. Folque (2014, p. 135) argumenta que «uma relação de respeito com os participantes significa reconhecer os seus direitos, sensibilidades, conhecimentos e interesses, o que implica ser honesto e claro quanto aos objectivos e métodos da investigação, evitando estratégias enganadoras ou prejudiciais».

A autora referida anteriormente, também preconiza que o investigador deve ser reflexivo sobre a sua posição, identidade e o modo como percebe os sujeitos. O seu papel deve ser clarificado com os sujeitos, sendo que no caso deste estudo, será o de conhecer o trabalho de uma equipa multidisciplinar, no que diz respeito às suas perceções sobre as perturbações da linguagem oral em crianças em risco.

Folque (2014) defende ainda que um procedimento ético de grande valor consiste na obtenção de um consentimento esclarecido por parte dos sujeitos. Ou seja, nos primeiros contactos e reuniões devem ser claramente apresentados e esclarecidos os métodos, as questões e objetivos da investigação, antes de ser dado o consentimento para a execução da mesma. Um consentimento informado formal também poderá ser importante. Esta autora argumenta também que

uma relação de confiança mútua entre o investigador e os participantes exige que a confidencialidade não seja apenas garantida em documentos escritos, mas também

durante o trabalho de campo, quando é assegurado que a informação obtida junto de um participante não é transmitida a outros (p.136).

Sobre esta matéria, todas as participantes foram contactadas pessoal e individualmente sendo-lhes garantido o consentimento informado, antes de se iniciar a pesquisa (Apêndice 1). A todas, a investigadora teve o cuidado de clarificar as finalidades e a natureza do estudo, da forma mais completa possível, bem como a garantia de confidencialidade dos dados que iria recolher e transcrever. Todas mostraram disponibilidade e agrado para a sua participação no estudo.

Um outro aspeto importante a destacar, refere-se ao clima de confiança mútua presente entre a investigadora e as participantes no estudo, pois segundo Gonçalves (1997) citado por Horta (2015, p. 209) «a validade da investigação [deverá] ser prevenida pelo estabelecimento (...) de um clima de confiança, que possibilite [ao sujeito] expressar-se livremente e sem constrangimentos», tal como foi o caso da nossa investigação, tendo começado no período de recolha de dados e decorrido no processo de devolução daqueles às protagonistas.

5. Técnica e instrumento de recolha de dados

Delineado o *design* de investigação deste estudo, procurámos, através do mesmo, um conhecimento de cariz interpretativo e compreensivo, através de uma abordagem em que o investigador questiona os protagonistas da investigação, com o objetivo de compreender «aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem» (Psathas, 1973, cit. por Bogdan e Biklen, 1994, p. 51).

Efetivou-se, desta forma, uma pesquisa em que o investigador determina o problema da investigação com base na sua experiência, ou em «situações diretamente relacionadas com a sua prática pedagógica, cuja compreensão da problemática em análise se orienta por questões centradas nos processos, ou seja, naquilo que ocorre e nas circunstâncias envolventes» (Gonçalves, 2008, p. 94).

A recolha de dados foi direta e inteiramente realizada por nós, e teve como lugar preferencial o contexto laboral das protagonistas, após o seu horário de trabalho, «tendo havido a preocupação por um ambiente adequado e não suscetível de interferências» (Horta, 2007,

p.107). Cada entrevista teve aproximadamente a duração de uma hora, à exceção da entrevista à Terapeuta da Fala, que foi mais demorada.

5.1. Entrevista semiestruturada

Em conformidade com a perspectiva de Aires (2015, p. 27) a «entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano».

De acordo com Tuckman (2000, p. 571), «um dos processos mais directos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões» aos indivíduos que de algum modo, estão envolvidos neles. Desta forma, as respostas vão evidenciar as suas perceções e interesses, podendo, segundo este autor, «emergir um quadro razoavelmente representativo da ocorrência ou ausência do fenómeno» em estudo, e, deste modo, propiciar um bom suporte para a sua interpretação.

Nesta abordagem e tendo em conta que, segundo Ferreira, referenciado por Horta (2007, p. 105) «toda a acção de pesquisa se consubstancia no acto de perguntar» o que justifica a entrevista como método suscitador de respostas individuais, em que o investigador «procura conhecer as explicações dos sujeitos, relativamente aos fenómenos em estudo e o significado que eles têm para si» (*idem, ibidem*).

Desta forma, utilizámos como técnica de recolha de dados a entrevista, na modalidade de semiestruturada e como «estratégia dominante para a recolha de dados» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134) do nosso estudo.

A entrevista semiestruturada é considerada um dos principais instrumentos de pesquisa de natureza qualitativa, principalmente pelo facto de poder haver flexibilidade nas questões, podendo ser utilizada para «recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo» (*idem, ibidem*), pois os pormenores e detalhes são manifestados a partir de questões que exigem uma descrição mais minuciosa. Na sequência destas entrevistas, poderão acontecer também pequenas entrevistas a título informal, que poderão complementar o trabalho, o que não foi o caso neste estudo.

Na entrevista semiestruturada as questões surgem de um plano prévio, ou seja, um guião onde é definido e registado, segundo uma ordem lógica para o entrevistador, o fundamental

do que se pretende obter, apesar de, na interação, se poder dar bastante liberdade de resposta ao entrevistado (Amado, 2014).

Para Correia e Pardal (1995, p. 65), na entrevista semiestruturada, o entrevistador é detentor de um guião de perguntas «suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas antes, à medida da oportunidade».

Pretende-se que a comunicação do entrevistado vá fluindo livremente de modo a manifestar-se abertamente sobre as suas interpretações e perceções acerca de determinado acontecimento, tendo em conta as suas experiências e memórias. Por outro lado, o entrevistador, naturalmente, deve ir colocando as questões com sentido de oportunidade e precisão, com a finalidade de conduzir a comunicação para os objetivos pretendidos com a entrevista (Correia, 1995).

5.1.1. Guião da entrevista

Um aspeto importante a considerar foi «a preparação das entrevistas [que] deve ser feita de forma cuidada» (Horta, 2015, p. 224).

Tuckman (2000, p. 571), defende a construção de um esquema para as entrevistas, sendo que a apresentação de questões iguais a pessoas diferentes «é uma estratégia para obter uma variedade de perspetivas sobre as mesmas questões».

Desta forma, para a realização das entrevistas, anteriormente referidas, foi elaborado um guião de entrevista (apêndice 2) onde traçamos os objetivos das mesmas. Este foi o suporte de orientação, da entrevistadora, aquando da realização das entrevistas, possibilitando que as mesmas decorressem normalmente, de acordo com o ritmo das respetivas entrevistadas. Pretendíamos o aprofundamento das questões colocadas e também «a introdução de novas questões (questões de reforço), para que deixando as entrevistadas expressarem-se livremente, os objetivos pretendidos fossem efetivamente alcançados» (Horta, 2015, p. 224).

O guião de entrevista intitula-se: Perturbações do desenvolvimento da linguagem oral em crianças em risco: representações e expectativas de uma equipa multidisciplinar, e tem como objetivo geral conhecer as conceções das diversas profissionais da equipa multidisciplinar,

no que respeita ao desenvolvimento da linguagem oral em crianças em risco, para a promoção do seu sucesso educativo.

O referido guião é constituído por cinco blocos de questões, que apresentamos em seguida:

Bloco A - Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas

Neste primeiro bloco pretendíamos legitimar a entrevista, dando conhecimento do estudo em curso, dos seus objetivos e motivar as entrevistadas para a entrevista, solicitando a sua autorização para a transcrição da mesma, bem como agradecer a sua disponibilidade e participação no estudo, garantindo simultaneamente o anonimato e a confidencialidade dos dados.

Bloco B - Recolha de dados de carácter geral

Pretendíamos conhecer cada uma das protagonistas do estudo, principalmente no que diz respeito à sua situação profissional, quer ao nível da formação inicial quer contínua, bem como no que concerne à sua experiência profissional.

Bloco C - Conceções e importância dada ao desenvolvimento da linguagem oral

Com este bloco perspectivávamos conhecer as representações, dos diversos técnicos, no que respeita à forma como valorizavam o desenvolvimento da linguagem oral, nas crianças em risco, objetivando o sucesso educativo das mesmas.

Bloco D - Estratégias desenvolvidas para a promoção do desenvolvimento da linguagem oral/escrita

Procurávamos conhecer e identificar o tipo de atividades desenvolvidas, pela equipa multidisciplinar, para a promoção da linguagem oral/escrita nas crianças em risco.

Bloco E - Organização da equipa multidisciplinar

Com este último bloco, visávamos entender como é que as técnicas, desta equipa multidisciplinar, se articulam de modo a favorecer a promoção do desenvolvimento da linguagem oral/escrita, bem como o desenvolvimento global das crianças e o seu sucesso educativo.

6. Tratamento e análise de dados

Quanto à análise dos dados, pretendemos fazer uma análise global e interpretativa no que se refere à prática profissional da equipa multidisciplinar da amostra deste estudo, incidindo com particular enfoque ao nível do desenvolvimento da linguagem oral nas crianças em risco.

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 205), «a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrição das entrevistas, notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou».

Desta forma, fizemos a transcrição das entrevistas, para depois recorrer à técnica de análise do conteúdo. Os dados serão analisados através da construção de categorias e subcategorias de análise, deixando emergir as representações contidas nas entrevistas realizadas, objetivando uma análise de dados, que garanta a fiabilidade dos mesmos, com o propósito de garantir a qualidade da investigação.

De modo a garantir o anonimato das entrevistadas, estas serão sempre mencionadas pela sua profissão, à exceção do quadro comparativo de categorização das entrevistas e da apresentação e análise interpretativa dos dados em que utilizamos códigos, cujo seu significado se encontra na nota de rodapé².

Os dados recolhidos através das entrevistas, como já foi referido, foram transcritos de forma manual e seguidamente recorreremos à técnica de análise de conteúdo que segundo Vala (2003, p. 105) «é a técnica privilegiada para tratar (...) o material recolhido». De acordo com Bardin (1994, p. 42), esta traduz-se num «conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens».

² T.F. – Terapeuta da Fala; E.I. – Educadora de Infância; T.O. – Terapeuta Ocupacional; P.E.E. – Professora de Educação Especial; P.E.B. – Professora do 1º Ciclo Ensino Básico; PS. – Psicóloga; F.T. – Fisioterapeuta.

Bardin (2011, citado por Câmara, 2013, p. 183) «indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais, (...) pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação».

Em acordo com Ludovico (2004, p. 108), a «sua finalidade é, pois, efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas (Vala, 1990). Assim perspectivada, a análise de conteúdo assenta em regras de homogeneidade, exclusividade, exaustividade, adequação, objectividade e pertinência». Ou seja, de acordo com Bardin (2011, citado por Câmara, 2013, pp. 186-187)

as categorias devem possuir certas qualidades como: exclusão mútua – cada elemento só pode existir em uma categoria; homogeneidade – para definir uma categoria, é preciso haver só uma dimensão na análise. Se existem diferentes níveis de análise, eles devem ser separados em diferentes categorias; pertinência – as categorias devem dizer respeito às intenções do investigador, aos objetivos da pesquisa às questões norteadoras, às características da mensagem, etc.; objetividade e fidelidade – se as categorias forem bem definidas, se os temas e indicadores que determinam à entrada de um elemento numa categoria forem bem claros, não haverá distorções devido à subjetividade dos analistas; produtividade – as categorias serão produtivas se os resultados forem férteis em inferências, em hipóteses novas, em dados exatos.

Desta forma, após uma leitura flutuante dos protocolos³ (apêndice 3), demos início à análise de conteúdo das sete entrevistas realizadas, mediante determinadas regras de fragmentação objetiva da comunicação, através da criação de categorias e subcategorias, que enunciaremos posteriormente.

Num primeiro momento do tratamento de dados, procedemos ao primeiro tratamento das entrevistas (apêndice 4), onde foram selecionadas as partes mais pertinentes e relevantes das verbalizações das entrevistadas e eliminámos as partes do discurso que não iam ao encontro dos objetivos do nosso estudo e/ou que não acartaram informação relevante para o mesmo.

Na fase seguinte, elaborámos uma pré-categorização de cada entrevista (apêndice 5) onde organizámos o conteúdo das mesmas de acordo com unidades de sentido, tendo estas sido numeradas.

³ Os apêndices 3, 4, 5 e 6, dizem respeito à entrevista à Terapeuta da Fala e respetivo tratamento, encontrando-se no volume de Apêndices no CD-Rom, tal como os restantes apêndices.

Posteriormente, construímos uma grelha de categorização da informação para cada entrevista (apêndice 6). Nesta grelha foram criadas categorias e subcategorias e a informação foi distribuída e organizada de acordo com as mesmas, o que permitiu uma maior sistematização dos dados.

Numa etapa final, criámos um quadro geral de comparação dos dados de todas as entrevistas (apêndice 7), que nos permite visualizar toda a informação bem como fazer uma análise comparativa de todos os dados.

Assim sendo, o discurso das entrevistadas foi interpretado em função de todas as etapas, anteriormente referidas, com a intenção de «fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos» (Bardin, 1994, p. 119) e, por outro lado, transformar os dados brutos em dados organizados que favorecessem uma análise fidedigna.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Apresentadas as opções e os procedimentos metodológicos adotados no presente estudo, neste capítulo procedemos à análise interpretativa dos dados obtidos ao longo do processo de pesquisa, tendo sempre como referência o quadro conceitual que o sustenta, assim como os objetivos e as questões de pesquisa que nos orientaram no decurso desta investigação.

A análise decorrerá com base nos resultados obtidos através das entrevistas semiestruturadas realizadas, tendo por referência todo o trabalho de sistematização dos dados, após o seu respetivo tratamento.

Também estamos conscientes de que uma análise científica não se realiza

independentemente de um determinado ponto de vista, uma vez que esta se realiza através de um olhar específico sobre determinada realidade que se interroga suportado por um determinado quadro teórico-conceitual, aceitamos, com naturalidade, que a implicação e o envolvimento da investigadora exerçam uma influência inevitável sobre essa mesma investigação (Macedo, 2005, citado por Horta, 2015, p.265).

Durante a interpretação dos dados, pretendemos voltar cuidadosamente aos marcos teóricos, que suportam a investigação, pois eles dão as diretrizes importantes para o estudo, uma vez que a «relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica, é que dará sentido à interpretação» (Câmara, 2013, p. 189).

Através de um primeiro olhar, de forma globalizada, sobre a sistematização dos dados podemos verificar, principalmente através do quadro comparativo de categorização das entrevistas, que a equipa multidisciplinar que sustentou este estudo, atribuiu uma elevada importância ao desenvolvimento da linguagem oral na criança. Este facto está visível na enorme quantidade de indicadores proferidos pelas nossas protagonistas, em cada categoria. Verifica-se ainda que, das sete entrevistadas, a Terapeuta da Fala foi a entrevistada que mais valorizou a linguagem oral, o que consideramos natural dada a sua formação.

Por conseguinte, optámos por criar quadros nas diversas subcategorias para favorecer uma leitura mais perceptível dos dados, sendo que em algumas, devido à grande quantidade de indicadores, colocámos apenas aqueles onde se verificaram mais ocorrências no discurso das nossas protagonistas. Evidentemente que não pretendemos menosprezar todos os outros indicadores que surgiram de forma mais isolada e dispersa entre as mesmas, todavia

pretendemos destacar também alguns que consideramos mais significativos. Desta forma apresentamos seguidamente um quadro que mostra as principais categorias e subcategorias do nosso estudo, ou seja, aquelas que realmente revelam a essência do conteúdo que sustenta os nossos objetivos e responde às nossas questões de pesquisa.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Valorização atribuída ao desenvolvimento da linguagem oral	Valorização atribuída ao desenvolvimento da linguagem oral
	Valorização atribuída à estimulação da linguagem oral
	Importância da estimulação da linguagem oral no seu tempo devido
	Causas das perturbações no desenvolvimento da linguagem oral
	Importância da deteção precoce de perturbações ao nível da linguagem oral
	Correlação entre o desenvolvimento da linguagem oral e o bem-estar da criança
	Correlação entre o desenvolvimento da linguagem oral e a aquisição de competências noutras áreas do conhecimento
Estratégias desenvolvidas para a promoção da linguagem oral/escrita	Princípios para a aquisição de um bom desempenho na linguagem oral/escrita
	Utilização de pedagogia diferenciada
	Estratégias para a otimização das competências linguísticas
	Equipa multidisciplinar como veículo facilitador da promoção da linguagem oral/escrita
Organização da equipa multidisciplinar	Modo de funcionamento da equipa multidisciplinar
	Sinalização das crianças
	Local (ais) onde acontece a intervenção terapêutica
	Materiais/equipamentos disponíveis para terapia
	Formas de intervenção terapêutica
	Periodicidade e duração da intervenção terapêutica
	Articulação entre os técnicos
	Vantagens para o sucesso educativo das crianças
	Sentimento enquanto membro da equipa multidisciplinar

Quadro IV. 1 - Categorias e subcategorias

1. Valorização atribuída ao desenvolvimento da linguagem oral

Enquanto Educadoras de Infância, já não nos questionamos sobre a importância do desenvolvimento da linguagem oral nas crianças. A nossa experiência profissional tem-nos mostrado a sua enorme pertinência, para além desta também constituir um dos domínios preconizados nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016). A primeira grande categoria que emergiu da análise de conteúdo do *corpus* de informação das entrevistas, foi a que se reporta à “**valorização atribuída ao desenvolvimento da linguagem oral**” referida pelas entrevistadas. Esta compreende as subcategorias ‘importância atribuída ao desenvolvimento da linguagem oral’, ‘valorização atribuída à estimulação da linguagem oral’, ‘importância da estimulação da linguagem oral no seu tempo devido’, ‘causas das perturbações da linguagem oral’, ‘importância da deteção precoce de perturbações ao nível da linguagem oral’, ‘correlação entre o desenvolvimento da linguagem oral e o bem-estar da criança’ e ‘correlação entre o desenvolvimento da linguagem oral e competências noutras áreas do conhecimento’.

Esta primeira categoria, de um modo geral, refere-se ao valor que as diversas técnicas, da equipa multidisciplinar, atribuem ao desenvolvimento da linguagem oral na criança.

1.1. Importância atribuída ao desenvolvimento da linguagem oral

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
	(...) a linguagem (...) verbal oral (...) assegureme [a] possibilidade de interação social, de interação comunicativa e linguística (...)	6
Importância atribuída ao desenvolvimento da linguagem oral	(...) a linguagem vai (...) ser (...) a ferramenta que ativa todo este processo [de desenvolvimento] (...)	2
	(...) a fonologia (...) é um domínio essencial para depois aprendizagens futuras, nomeadamente a nível de aprendizagem formal da leitura e escrita, a fonologia é relativa aos sons (...)	2
	(...) a linguagem oral (...) convém estimular (...) as crianças a esse nível para estimular também cognitivamente (...)	2

Quadro IV. 2 - Importância atribuída ao desenvolvimento da linguagem oral

Os dados referentes à importância atribuída ao desenvolvimento da linguagem oral, encontram-se sistematizados no quadro IV.2 Estes mostram que seis das entrevistadas

referem que a linguagem oral assegura a possibilidade de interação social, comunicativa e linguística, sendo, na opinião de duas, a ferramenta que ativa todo o processo de comunicação, sendo considerada *sinónimo de comunicação* (E. I.) e *basilar ao desenvolvimento global* (T. F.).

A Terapeuta da Fala refere mesmo que

A linguagem verbal é (...) de facto fundamental para que haja uma interação com os pares, para que haja uma estruturação do pensamento, porque a linguagem como capacidade inata e universal do ser humano, que o distingue de todos os outros seres, permite a estruturação do pensamento e permite relacionarmo-nos.

Outra das entrevistadas defende que *o desenvolvimento da linguagem e da fala são características muito importantes para o desenvolvimento do ser humano, quer em termos relacionais quer em termos desenvolvimentais* (T. O.). A Terapeuta Ocupacional defende ainda a existência de uma correlação entre o desenvolvimento da linguagem e a aprendizagem, argumentando que *vários estudos revelam que dificuldades de aprendizagem estão intimamente relacionadas com atrasos prévios no desenvolvimento da linguagem*. Na opinião da Educadora de Infância, a linguagem oral *é um requisito fundamental para que haja desenvolvimento global (...) construção do ser e do saber de uma criança*.

A posição destas entrevistadas mostra-nos que a linguagem oral, através da interação que favorece, entrecruza várias dimensões do desenvolvimento da criança, desenvolvendo-se esta de forma holística e, tal como defendem Sim-Sim (1998), Horta (2007, 2016) e Andrade (2012, p.17), a criança adquire e desenvolve esta competência e vai-se construindo «como sujeito em interação».

Prosseguindo a análise do quadro, verifica-se que dois elementos da equipa indicam também o nível de consciência fonológica como um domínio fundamental para as futuras aprendizagens, nomeadamente no que concerne à aprendizagem formal da leitura e escrita.

Este também é um aspeto muito relevante, a consciência fonológica, sendo objeto de várias pesquisas das quais destaco a de Sim-Sim (1998) e a de Horta (2016), que defendem que esta constitui a base para a futura aprendizagem da leitura e da escrita, estando também relacionada com o seu nível de sucesso. De acordo com Ramos (2007), citada por Horta (*idem*), o interesse da criança de idade precoce pelo texto poético inicia-se muito antes da alfabetização e da consciência sobre a poesia, estando sobretudo relacionado com o ritmo e a sonoridade da poesia. Por volta dos três anos e meio de idade a criança é capaz de detetar

a ocorrência de rimas e por volta dos cinco anos esta é capaz de as produzir (Sim-Sim, 1998) manifestando, em ambas as idades, o desejo pela prática das mesmas.

O Jardim de Infância representa um contexto propiciador no que se refere ao jogo/brincadeira «de uma forma lúdica, interessante e integradora para o processo de apreensão da linguagem escrita» (Horta, 2016, p. 66). Desta forma, torna-se necessário «estimular o gosto em lidar e trabalhar com as palavras» (*idem, ibidem*), pelo que os/as Educadores/as de Infância devem ter consciência de que as rimas, as poesias, as lengalengas, os trava-línguas, as cantilenas, as histórias e as adivinhas constituem uma excelente estratégia a que o/a docente deve recorrer com frequência com vista ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças que educa.

Outro aspeto mencionado por outras duas participantes no estudo, é a relação entre o desenvolvimento da linguagem oral com o desenvolvimento cognitivo, pois *convém estimular desde novas as crianças a esse nível [linguagem oral] para estimular também cognitivamente (P.E.E.)*.

Estes dados revelam-se consistentes com a literatura da especialidade que serviu de suporte ao Capítulo I deste estudo. Podemos então afirmar que a linguagem oral, embora se encontre no quadro dos princípios genéticos do desenvolvimento do ser humano, e considerada como uma das aquisições mais espetaculares do mesmo, dada a naturalidade e facilidade com que cada criança a adquire sem recurso a um ensino formal. Contudo, o desenvolvimento desta competência é influenciado pelas experiências de comunicação a que a criança é exposta, sendo que a quantidade e a qualidade das mesmas se reflete no nível do desenvolvimento da linguagem oral. Assim, concordamos que todos os técnicos, e em particular os docentes que trabalham com as crianças, que devem ter este aspeto em atenção e favorecer oportunidades para as mesmas verbalizarem, discutirem, formularem hipóteses e sínteses sobre as suas experiências, pois todas devem ser estimuladas e encorajadas a fim de adquirirem um bom nível de desenvolvimento da linguagem oral.

1.2. Valorização atribuída à estimulação da linguagem oral

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Valorização atribuída à estimulação da linguagem oral	(...) valorizo bastante (...) faço sempre questão de expandi-la um bocadinho (...) à linguagem verbal oral em particular estimulando a participação individual (...)	4
	(...) ter um ambiente social e emocional favorável (...) ter bons modelos (...)	2
	(...) estimulação que recebem depois na escola também é muito importante (...)	3

Quadro IV. 3 - Valorização atribuída à estimulação da linguagem oral

No que concerne à valorização atribuída à estimulação da linguagem oral, verificámos que este é um aspeto particularmente distinguido por todas as entrevistadas, sendo que quatro referem que a valorizam bastante e de forma intencional, fazendo questão de promover a participação individual de cada criança.

O fator ambiente social e emocional favoráveis, bem como a presença de bons modelos comunicacionais, são referenciados por duas das protagonistas do nosso estudo como indicadores para o desenvolvimento da linguagem oral. Segundo a Terapeuta Ocupacional, o desenvolvimento da linguagem *sustenta-se sobretudo em dois pontos: um é a parte anatómico funcional e o outro é o estímulo que se recebe do ambiente*, sendo a *envolvência ambiental (T. F.)* de extrema importância, o que se encontra em consonância com toda a literatura consultada.

A estimulação recebida na instituição escola também é defendida por três das entrevistadas, em que a Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico adianta que

se não comunicam ou se comunicam muito pouco (...), as próprias crianças ficam mais limitadas (...) ao nível da oralidade e da forma como se querem expressar e fica todo o grupo, porque todos eles ganham com as comunicações de cada um

para a turma. (...) Ganha-se imenso, ganha-se imenso e é uma forma de todo o grupo evoluir.

Neste sentido, constatamos que a linguagem oral favorece a comunicação que é um processo interativo que acontece em contexto social, necessitando de um emissor e de um recetor e que implica respeito, partilha e aprendizagem.

1.3. Importância da estimulação da linguagem oral no seu tempo devido

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Importância da estimulação da linguagem oral no seu tempo devido	(...) é necessário haver input, é necessário haver estímulo (...) esse input começa num primeiro momento a ser feito pela mãe, que é o cuidador preferencial (...)	2
	(...) é essencial (...) se não for uma questão de imaturidade à partida requer de uma sinalização (...) uma avaliação atempada (...)	2
	(...) uma intervenção o mais precoce possível (...)	1
	(...) se agirmos dentro do tal período crítico do desenvolvimento linguístico (...) estamos (...) a aproveitar aquele período favorável (...) aquele <i>boom</i> de aquisição (...)	2
	(...) estamos realmente a conseguir (...) evitar que as lacunas se acumulem (...)	2

Quadro IV. 4 - Importância da estimulação da linguagem oral no seu tempo devido

A importância da estimulação da linguagem oral no seu tempo devido constitui, no discurso das protagonistas, um fator importante. Verificámos que duas das entrevistadas referem que é necessário haver estímulo e que este num primeiro momento é feito pelo cuidador preferencial: *é necessário haver input, é necessário haver estímulo (...) esse input começa num primeiro momento a ser feito pela mãe, que é o cuidador preferencial (T. F.)*. Os resultados apontam para uma grande valorização das primeiras interações entre a criança e o cuidador preferencial, que geralmente é a mãe, como significativos para o desenvolvimento da linguagem, sendo necessário haver estimulação por parte deste.

No que concerne às crianças que se encontram institucionalizadas, como é o caso das crianças em risco a que o nosso estudo se refere, o cuidador preferencial não existe como acontece numa situação familiar normal, pois devido às características da própria instituição de acolhimento temporário, que funciona vinte e quatro horas por dia e todos os dias do ano,

o que implica inevitavelmente turnos de trabalho e rotatividade de funcionários, o que origina que as pessoas que prestam os cuidados às crianças não sejam sempre as mesmas e que, conseqüentemente, as relações que se criam com os cuidadores não sejam contínuas, como acontece numa situação familiar normal. Este facto interfere negativamente no desenvolvimento global da criança e, nomeadamente, no desenvolvimento da linguagem oral, pois o prestador de cuidados estabelece com a mesma uma relação de vinculação que favorece a criação de laços fortes em ambos os sentidos, dando conforto e segurança à criança (Salvaterra, 2011), o que não acontece tão linearmente numa instituição de acolhimento temporário, *porque normalmente as crianças têm muito atraso na linguagem e na comunicação por serem institucionalizadas (F. T.)*. Segundo a autora supracitada (p. 193), alguns estudos sobre o desenvolvimento e a saúde mental de crianças institucionalizadas revelam que «quando uma criança é privada de cuidados maternos apresenta quase sempre um atraso no seu desenvolvimento, físico, social, emocional e intelectual, sobretudo até aos 7 anos, sendo esses sinais visíveis desde as primeiras semanas de vida».

Na instituição de acolhimento temporário em questão, e onde exerço funções de Educadora de Infância, também verificamos que a maioria das crianças já apresenta atrasos de desenvolvimento, nomeadamente da linguagem, aquando da sua institucionalização, pois devido aos contextos de risco de onde são oriundas a maioria transporta consigo inevitavelmente sequelas. Desta forma, verificamos que estas crianças estão duplamente prejudicadas no seu desenvolvimento, primeiro porque não receberam uma estimulação adequada no contexto familiar biológico e depois porque vivem institucionalizadas. Esta situação faz-nos consciencializar do quão é importante a intervenção de uma equipa multidisciplinar junto destas para as ajudar, tão precocemente quanto possível, a ultrapassar alguns *défices* e/ou sequelas e a melhorarem o seu nível de desenvolvimento.

Duas das entrevistadas referem que a estimulação da linguagem oral no seu tempo devido é essencial, pois podemos ter como fatores de alterações da linguagem *precisamente [a] falta de estimulação, défice ao nível da estimulação linguística, (...) que é realmente essencial para catalisar todas as ligações que depois a nível cerebral e, portanto, a nível neurológico me vão proporcionar realmente o desenvolvimento linguístico (T. F.)*.

A intervenção precoce é um indicador proferido por uma das entrevistadas e duas outras defendem que, *se agirmos dentro do tal período crítico do desenvolvimento linguístico (...) estamos (...) a aproveitar aquele período favorável (...) aquele boom de aquisição (T. F.)*. Estes são aspetos que estão relacionados com o conceito de intervenção precoce que é considerada, de acordo com o Decreto-Lei nº 281/2009 de 6 de Outubro, essencial para tornar as crianças mais participativas e autónomas na vida social e mais longe se puder ir ao nível da correção das suas limitações iniciais. Por outro lado, estes aspetos também estão relacionados com o conceito de neuroplasticidade que defende o princípio de que existe um tempo para intervir, sendo que passado o mesmo a probabilidade de sucesso diminui imensamente. Esta capacidade, de acordo com Boavida (2012) e Franco (2015), é tanto maior quanto mais novas forem as crianças e diminui imensamente ao longo da infância, daí que outras duas das nossas protagonistas adiantem que se estimularmos a linguagem das crianças no seu tempo devido *estamos realmente a conseguir (...) evitar que as lacunas se acumulem (T. F.)*.

1.4. Causas das perturbações da linguagem oral

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Causas das perturbações da linguagem oral	(...) o fator ambiente (...) tudo o que é (...) uma envolvência ambiental (...) estímulos que vêm do exterior (...)	6
	(...) situações médicas que são responsáveis por um défice cognitivo (...)	2
	(...) síndromes (...)	5
	(...) défice cognitivo (...) vai criar algumas limitações (...) ao nível (...) da aquisição e do desenvolvimento da linguagem (...)	3
	(...) doenças metabólicas (...)	3
	(...) a parte afetiva, emocional condiciona (...)	3

Quadro IV. 5 - Causas das perturbações da linguagem oral

De acordo com a literatura consultada neste estudo, o desenvolvimento da linguagem oral inicia-se nos primeiros anos de vida da criança, no entanto encontra-se dependente de diversos fatores, inatos e ambientais, que contribuem para que o desenvolvimento desta capacidade atinja diferentes níveis tendo em conta o padronizado para cada idade da criança. Assim, nas palavras de seis das nossas protagonistas, o *fator ambiente (...) tudo o que é (...)*

uma envolvimento ambiental (...) estímulos que vêm do exterior pode ser uma das causas das perturbações da linguagem oral.

Tal como refere a Psicóloga, *se é uma criança negligenciada que vem de uma estrutura familiar em que há pouco diálogo, a criança fica muito tempo sozinha, (...) pode ter essa área deficitária, depende (...) da situação da criança (...) e do seu percurso familiar.* A Fisioterapeuta adianta que *a falta de estimulação, a negligência, (...) principalmente o não oferecer, o não estimular é uma das grades causas para os atrasos da linguagem.* Ainda em relação à envolvimento ambiental a Fisioterapeuta e a Educadora de Infância apontam o *fator instituição* como prejudicial, sendo que esta última argumenta ainda *a falta de tempo [na instituição] para se trabalhar de forma individualizada, [para] escutar a criança, [para] dialogar com a criança [e] ajudá-la a resolver os seus problemas.* De facto, o quotidiano institucional não é fácil, existem muitas rotinas que são necessárias para a devida organização, mas implicam que a criança tenha uma vida muito ativa para o cumprimento das mesmas, além das diversas atividades em que esta participa como atividades pedagógicas, atividades terapêuticas, sessões de psicologia, atividades relacionadas com a saúde, (como consultas, vacinas...), visitas dos familiares entre outras. Toda esta panóplia de características, inerentes à institucionalização, muitas vezes condiciona a qualidade do atendimento à criança, principalmente ao nível do tempo necessário para se trabalhar com calma, como refere a Educadora de Infância.

Outros fatores que interferem negativamente no desenvolvimento da linguagem oral da criança, segundo Andrade (2012), podem decorrer do seu património genético ou de outras situações mais fisiológicas e neurológicas que nascem com a mesma e que interferem negativamente no desenvolvimento desta capacidade. Assim, são vários os problemas que podem condicionar o normal desenvolvimento desta capacidade, tal como referem as nossas entrevistadas.

Duas delas mencionam situações médicas e cinco mencionam síndromes, referindo que as perturbações *podem estar associadas ao autismo, à trissomia, a deficiências, debilidades mentais e outras síndromes (E. I.), à paralisia cerebral, há síndromes que só por si já fazem atrasos de linguagem, seja por causas motoras ou causas cognitivas (F. T.).*

Três das participantes também referem o défice cognitivo como criador de algumas limitações ao nível da aquisição da linguagem oral e outras três fazem também alusão às

doenças metabólicas. A Terapeuta Ocupacional identifica como causas *défices cognitivos, défices auditivos [e] outras perturbações do desenvolvimento como é o caso do autismo.*

A parte afetiva e emocional também condiciona o desenvolvimento da linguagem, na opinião de três das nossas protagonistas, o que se encontra de acordo com a literatura do nosso estudo (Santos, 2012), pois uma relação privilegiada e de qualidade com o um cuidador preferencial constitui um dos fatores mais relevantes para o desenvolvimento global da criança. Contudo num contexto de acolhimento temporário, as crianças têm diversos cuidadores, o que pode constituir um risco no que ao desenvolvimento diz respeito, e nomeadamente ao desenvolvimento da linguagem oral.

1.5. Importância da deteção precoce de perturbações ao nível da linguagem oral

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Importância da deteção precoce de perturbações ao nível da linguagem oral	(...) a deteção precoce é essencial (...)	4
	(...) sinalização (...) percebermos que há ali uma necessidade (...)	2
	(...) haver a avaliação (...)	1
	(...) haver intervenção adequada (...)	3
	(...) articulação entre os membros da equipa (...)	3

Quadro IV. 6 - Importância da deteção precoce de perturbações ao nível da linguagem oral

A deteção precoce de qualquer perturbação na criança e, neste caso concreto de perturbações ao nível da linguagem oral, quanto a nós é essencial, pois tendo em consideração a perspetiva dos direitos humanos, todas as crianças são pessoas de pleno direito e valor, «independentemente da quantidade das suas diferentes qualidades, competências ou comportamentos» (Franco, 2015, p.17), sendo da responsabilidade dos técnicos, no nosso ponto de vista, favorecer a melhor intervenção educativa e/ou terapêutica junto de cada criança, garantindo o pleno acesso aos seus direitos enquanto cidadão.

Através da análise do quadro IV.6, verificámos que quatro das nossas entrevistadas também consideram a deteção precoce de perturbações ao nível da linguagem oral essencial, referindo que *a deteção precoce vai-nos permitir elaborar programas de intervenção e trabalhar [a] criança com o intuito de melhorar o seu desenvolvimento (P. S.)*. No discurso da Terapeuta da Fala

a deteção precoce é essencial (...) um atraso ao nível do desenvolvimento da linguagem, em que estão as duas componentes afetadas, tanto a compreensão como a expressão, (...) é uma situação bastante frequente e num contexto de instituição é muito recorrente porque lá está a questão do risco ambiental (...) e, portanto, numa situação concreta de atraso ao nível do desenvolvimento da linguagem, se nós conseguirmos dar a estimulação necessária para que aquele estágio que não se está a verificar, de desenvolvimento linguístico, (...) e que já deveriam ser evidentes uma série de características que, segundo o que seria expectável já se deveriam manifestar (...) em equipa multidisciplinar (...) podemos colmatar algumas lacunas e seis meses depois a criança passa por esse estágio e (...) podemos ter muito menos repercussões do que se a criança só fosse (...) avaliada e só beneficiasse de intervenção (...) depois de um determinado período, e nós falamos de um período crítico para a aquisição e para o desenvolvimento da linguagem.

Duas das participantes no estudo consideram que *é muito importante a sinalização, nós percebermos que há ali uma necessidade (T. F.)*. Outra das protagonistas refere a importância da avaliação e três mencionam a importância da articulação entre os membros da equipa: *haver a avaliação e depois haver a intervenção adequada e (...) articulação entre os membros da equipa (T. F.)*. De facto, para intervir de forma consciente e adequada é necessário avaliar sendo *crucial a deteção e intervenção precoce* nas palavras da Terapeuta Ocupacional. A deteção e intervenção precoce são fatores determinantes, como também já foi referido no ponto 1.3, devido ao contributo das neurociências que nos elucidam sobre o facto de que as crianças pequenas têm «uma maior plasticidade, permitindo que uma intervenção que ocorra mais precocemente possa ter maior impacto e maior probabilidade de alcançar bons resultados» (Franco, 2015).

1.6. Correlação entre o desenvolvimento da linguagem oral e o bem-estar da criança

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Correlação entre o desenvolvimento da linguagem oral e o bem-estar da criança	(...) o bem-estar (...) é resultado de uma interação social (...) é resultado da possibilidade de partilhar aquilo que penso, compreender aquilo que me dizem e desta reciprocidade, desta capacidade (...) de interação social, de pegar os turnos (...) de comunicação, de haver um ciclo de comunicação (...)	5
	(...) uma criança que está num nível padrão, num nível desejado conseguirá interagir de forma adequada com os pares, conseguirá participar no jogo, (...) em que a grande maioria dos elementos participa (...)	1
	(...) permite-me (...) inclusão (...)	1
	(...) é a forma como melhor comunicamos uns com os outros (...)	1
	(...) é uma fonte de autoestima (...)	3

Quadro IV. 7 - Correlação entre o desenvolvimento da linguagem oral e o bem-estar da criança

Através da análise dos indicadores do quadro IV.7, facilmente depreendemos que as protagonistas do nosso estudo consideram a existência de correlação entre o desenvolvimento da linguagem oral e o bem-estar da criança, *porque a criança ao ser compreendida sente-se melhor (P. E. E.) e porque [uma criança que] consegue expressar-se bem (...), é uma criança que normalmente é (...) mais feliz também (P. S.)*.

Assim, verificámos que algumas das protagonistas defendem que o bem-estar é

resultado de uma interação social (...) É resultado da possibilidade de partilhar aquilo que penso, compreender aquilo que me dizem e desta reciprocidade, desta capacidade (...) de interação social, de pegar os turnos (...) de comunicação, (...) [assim,] uma criança que está num nível padrão, num nível desejado, conseguirá interagir de forma adequada com os pares, conseguirá participar no jogo, nas brincadeiras (...) em que a grande maioria dos elementos participa (...) há muito esta necessidade de pertencer a um grupo (...) e a linguagem oral permite-me isto, permite-me esta inclusão (...) é de facto uma mais-valia para essa capacidade (...) de interagir (T. F.)

a linguagem (...) oral (...) é o princípio de socialização (...) a criança (...) quando joga em grupo é mais feliz do que a criança que está sozinha (...). As interações (...) se forem perceptíveis, quer com a criança, quer com o par, quer com os adultos (...) faz com que a criança se desenvolva num clima de maior felicidade (...) e de maior bem-estar (E. I.)

A linguagem oral é considerada como uma mais-valia para a interação com os pares e com os adultos, sendo que uma das entrevistadas considera que quando a criança se encontra no nível padrão de linguagem oral, ou seja, no nível de desenvolvimento de linguagem compatível com a sua idade, a criança conseguirá interagir de forma adequada com os pares, conseguirá participar no jogo e, por outro lado, uma outra protagonista refere que isso permite a inclusão.

Prosseguindo na análise do quadro, observamos que três das participantes no estudo apontam o desenvolvimento da linguagem como *uma fonte de autoestima, conseguirem-se expressar bem e serem entendidos e compreendidos facilmente (F. T.)*. Duas outras protagonistas argumentam que

a linguagem oral é a forma como nós mais comunicamos e como melhor comunicamos e melhor somos percebidos (...) qualquer pessoa gosta de ser percebida e de ser entendida e isso traz felicidade, caso contrário se não for percebida, traz frustração, portanto, acho que é essencial porque é a forma como melhor comunicamos uns com os outros, claro que há outras formas de comunicação não-verbal, mas a verbal é de facto a forma como melhor nos conseguimos exprimir e fazer entender (T. O.)

na nossa sociedade (...) uma criança que não esteja a falar como as outras, é muito fácil de ser apontada pelas outras ou criticada ou gozada (...) e claro que a criança fica com a autoestima em baixo e até pode deixar de falar para não ser gozada (P. E. B.)

Analisando os depoimentos das nossa entrevistadas constatamos que vão ao encontro da nossa opinião e da nossa experiência enquanto Educadoras de Infância, pois consideramos que o desenvolvimento da linguagem oral tem um impacto inegável no que diz respeito à qualidade das interações que se estabelecem com os pares e/ou adultos, sendo que uma criança bem compreendida é uma criança mais feliz e seguramente com uma melhor autoestima.

1.7. Correlação entre o desenvolvimento da linguagem oral e a aquisição de competências noutras áreas do conhecimento

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Correlação entre o desenvolvimento da linguagem oral e a aquisição de competências noutras áreas do conhecimento	(...) a linguagem não é só da língua portuguesa (...) (...) não é só exclusiva da leitura e da escrita, é essencial para (...) todo o percurso escolar, para uma série de aprendizagens (...) por esta necessidade de eu compreender as mensagens que o meu interlocutor me transmite (...)	4
	(...) conseguir desenvolver um pensamento e que a linguagem me ajuda a estruturar (...) verbalmente para poder transmitir aquilo que penso (...) interagir (...) fazer parte (...)	2
	(...) a linguagem é mesmo transversal a toda a aprendizagem, a toda a consolidação do conhecimento (...)	5
	(...) uma boa linguagem oral (...) pode condicionar uma boa linguagem escrita (...)	2

Quadro IV. 8 - Correlação entre o desenvolvimento da linguagem oral e a aquisição de competências noutras áreas do conhecimento

Pela interpretação do quadro IV.8, constata-se que quatro das técnicas da equipa multidisciplinar referem que a linguagem não é só exclusiva da língua portuguesa sendo essencial para uma série de aprendizagens. Segundo a Terapeuta da Fala, a linguagem oral

é essencial, se nós (...) pensarmos num ensino mais formal (...) vamos por exemplo a uma matemática, eu preciso de dominar muito bem a capacidade de descodificação daquele código (...). Para interpretar quando o ensino complexifica um bocadinho, para interpretar o que (...) me é pedido num determinado problema (...). No estudo do meio a linguagem também está muito presente, portanto a linguagem não é só da língua portuguesa (...) não é só exclusiva da leitura e da escrita, é essencial para (...) todo o percurso escolar, para uma série de aprendizagens [pela] necessidade de eu compreender as mensagens que o meu interlocutor me transmite (...). Tendo essa capacidade de descodificar e depois ser capaz de exprimir o meu pensamento, conseguir desenvolver um pensamento e que a linguagem me ajuda a estruturar (...) verbalmente para poder transmitir aquilo que penso e assim interagir e assim fazer parte (...) [de] uma comunidade ouvinte e falante (...) como depois poder pôr por escrito também os diversos momentos em que (...) é necessário e que (...) é pedido, portanto a linguagem é mesmo transversal a toda a aprendizagem, a toda a consolidação do conhecimento.

De entre as cinco das entrevistadas que referem a linguagem oral como uma área transversal a toda a aprendizagem e a toda a consolidação do conhecimento, destacamos e transcrevemos as palavras de duas delas, referindo que

as áreas do conhecimento são uma cadeia (...). Estão todas entrecruzadas (...) eu acho que o Educador de Infância durante o seu dia (...) e durante (...) todas as atividades propostas (...) e estímulos oferecidos (...) deve ter uma visão lata (...) deve ter (...) objetivos alargados enquadrados em todas as áreas do conhecimento, mas realmente [a linguagem oral] é o veículo. Podemos dizer que a linguagem oral (...) é o veículo, é o veículo para o desenvolvimento (...) das outras e as outras são o veículo para o desenvolvimento também da linguagem oral, pensando bem (E. I.).

sim porque (...) quando falamos na linguagem oral não estamos a falar no português, (...) falamos no desenvolvimento da linguagem, falamos em todas as áreas do conhecimento (...) e tudo o que nos envolve, (...) vai abranger, (...) se fossemos agora pensar em Primeiro Ciclo, a matemática, (...) o estudo do meio e (...) a nível de Jardim [de Infância] o conhecimento do mundo (...) a linguagem oral é isso tudo (P. E. E.).

Estas opiniões manifestam claramente o reconhecimento, por parte das entrevistadas, do papel da linguagem oral como fator determinante para o acesso à aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento, bem como a influência que esta aprendizagem, nas diversas áreas, pode ter em simultâneo para o desenvolvimento da linguagem oral. Esta ideia também está expressa na opinião da Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico que defende que

uma está dependente da outra, uma criança que se interessa muito por áreas do conhecimento depois tem um vocabulário e uma forma de se expressar diferente, não é? Tenho um aluno, este ano, que está assim muito acima da média, ele interessa-se por tudo o que é cultura geral e a forma como ele fala, o vocabulário e o que ele diz aos colegas é assim um discurso acima da média, porque se interessa (...) ganha vocabulário, ganha uma forma de se expressar diferente.

Estas afirmações revelam-se em consonância com a perspetiva de desenvolvimento holístico da criança, designadamente no que à aquisição e desenvolvimento da linguagem oral diz respeito, pois, ao adquirir esta competência ela vai-se «construído como sujeito em interação» (Andrade, 2012). Segundo Tavares et al. (2007, citado por Andrade, *ibidem*), a criança desenvolve-se no seu todo e a linguagem «é apenas um dos aspectos de uma interação mais complexa onde se entrecruzam as dimensões do desenvolvimento físico, sensorial e perceptivo, do desenvolvimento cognitivo, inteligência, aprendizagem, memória, ou do desenvolvimento psicossocial».

O facto de a linguagem ajudar a estruturar o pensamento para o podermos transmitir, é outro indicador proferido por duas das entrevistadas, que adiantam também que esta promove a

interação. Esta ideia está em consonância com Horta (2016, p. 15) quando defende que «a linguagem se constitui como um instrumento-chave para organizar o pensamento». Para Vigotsky (2000), citado pela mesma autora (*idem, ibidem*), a aquisição da linguagem oral é vista como o «momento mais importante do desenvolvimento cognitivo», sendo considerada como uma ferramenta muito poderosa e a mais importante, que inicialmente aparece como mediadora, surgindo como forma de comunicação «entre a criança e os outros» e numa fase ulterior permite-lhe «organizar o seu próprio pensamento».

Verifica-se, pelo testemunho de mais duas entrevistadas, que uma boa linguagem oral pode condicionar uma boa linguagem escrita, assim como *a leitura (...) e vai fazer com que a criança tenha mais curiosidade sobre o mundo, pergunte mais, portanto logo tem acesso a um maior nível de informação (P. S.)*.

Parecem não restar dúvidas no que diz respeito à existência de correlação entre o desenvolvimento da linguagem oral e a aquisição de competências noutras áreas do conhecimento, através das palavras das nossas protagonistas:

a matemática e outras áreas vão estar muito afetadas se a linguagem oral estiver comprometida (...) dificuldades de aprendizagem estão (...) intimamente relacionadas com atrasos prévios da linguagem, portanto um atraso no desenvolvimento da linguagem vai prejudicar (...) a aprendizagem, a compreensão de outras áreas, vai ser um fator desfavorável (T. O.).

Através da análise dos indicadores do quadro IV.8 sobressai uma enorme valorização do papel da linguagem oral, como fator determinante para a aquisição de competências noutras áreas do conhecimento, o que também vai ao encontro dos testemunhos de alguns investigadores nesta área, nomeadamente Sim-Sim (1998, p.222) que defende que o nível de linguagem oral condiciona o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, que por sua vez também condiciona as aprendizagens noutras áreas do conhecimento. Sendo que segundo esta autora, «ler é o processo que nos permite extrair informação de material escrito, ou seja, (re)construir o significado da mensagem que alguém codificou em sinais gráficos. Escrever é traduzir uma mensagem oral em forma gráfica». Assim, o domínio destas capacidades é facilitador de novas aprendizagens em qualquer área do conhecimento.

2. Estratégias desenvolvidas para a promoção da linguagem oral e escrita

A segunda grande categoria que emergiu da análise de conteúdo às entrevistas foi a que diz respeito às “**estratégias desenvolvidas para a promoção da linguagem oral e escrita**”, que compreende as seguintes subcategorias: ‘princípios para a aquisição de um bom desempenho na linguagem oral/escrita’, ‘utilização de pedagogia diferenciada’, ‘estratégias para a otimização das competências linguísticas’ e ‘equipa multidisciplinar como veículo facilitador da promoção da linguagem oral/escrita’.

2.1. Princípios para a aquisição de um bom desempenho na linguagem oral/escrita

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Princípios para a aquisição de um bom desempenho na linguagem oral/escrita	(...) a nível da linguagem oral (...) passa pela chamada consciência fonológica (...) na faixa etária dos quatro anos (...) começo com segmentação silábica (...) depois vamos progredindo até chegarmos a um patamar mais complexo, mais exigente dentro da consciência fonológica a que chamamos consciência fonémica (...)	3
	(...) pistas (...) visuais, (...) pistas cinestésicas utilizando o gesto (...)	4
	(...) quando se escreve, [estamos já] a trabalhar os pré-requisitos para uma aprendizagem da leitura e da escrita, se a leitura é verbal a escrita (...) promove isso (...)	2

Quadro IV. 9 - Princípios para a aquisição de um bom desempenho na linguagem oral/escrita

Nos depoimentos das entrevistadas, em torno dos princípios para a aquisição de um bom desempenho na linguagem oral e escrita, sobressai a valorização do gesto, referido por quatro das protagonistas, como um meio facilitador da comunicação e da aprendizagem: *associar a linguagem a gestos, a imagens, a expressões faciais (...) porque associando a linguagem à imagem, ao gesto ou à expressão é muito mais fácil [as crianças] perceberem (T. O.)*.

Seguidamente verificamos, no prosseguimento da análise do quadro IV.9, que a consciência fonológica é referida por três das protagonistas, como fator relevante para o desenvolvimento da linguagem oral, e também como prevenção ao nível de futuras dificuldades aquando da aprendizagem formal da leitura e da escrita, de onde destacamos esta passagem na entrevista à Terapeuta da Fala:

a nível da linguagem oral (...) muita da intervenção que faço, pensando já na prevenção ou na minimização de algumas dificuldades, passa pela chamada consciência fonológica (...) claro que num primeiro momento, na faixa etária dos quatro anos, (...) começo com uma abordagem muito inicial e muito superficial à consciência fonológica, começo com segmentação silábica (...) e depois vamos progredindo até chegarmos a um patamar mais complexo, mais exigente dentro da consciência fonológica a que chamamos consciência fonémica, (...) porque este treino do ouvido a nível de discriminação auditiva (...) isto depois com algumas associações porque as crianças são muito pequeninas (...) e (...) às vezes é necessário associar determinados sons, pistas semânticas, por exemplo é o som zzzz que é o som da abelha, (...) a pistas até visuais, a pistas cinestésicas utilizando o gesto, e portanto tudo isto dá algumas ferramentas para prevenir dificuldades (...). Portanto, assim com este treino, desta capacidade (...) de fazer corresponder determinado som e distingui-lo dos outros, fazer corresponder um som a uma letra, nós falamos correspondência fonema grafema e depois vice-versa grafema fonema, é o patamar mais complexo dentro da consciência fonológica e é (...) um pré-requisito (...) para a aprendizagem da leitura e da escrita (T. F.).

Estes dados são consistentes com a literatura consultada neste estudo (Freitas, 2007; Horta, 2016; Lopes da Silva, 2016; Pereira, 2014 e Sim-Sim, 1998) que indica que deve ser feito, com as crianças, desde cedo um trabalho de reflexão sobre a oralidade favorecendo a segmentação do contínuo sonoro em unidades cada vez mais pequenas, ou seja, deve iniciar-se este trabalho na Educação Pré-Escolar promovendo a reflexão sobre frases, bem como a sua segmentação em palavras e estas em sílabas e ainda as sílabas nos sons que as compõem. A compreensão de que a língua no seu modo oral é formada por diversas unidades linguísticas, favorece a aprendizagem da leitura e da escrita, tal como defende a Terapeuta da Fala entrevistada neste estudo e diversos investigadores.

Outro aspeto proferido por duas protagonistas foi a importância da escrita, a presença do texto escrito e a sua relevância como pré-requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita. Nas suas palavras,

se (...) estamos a contar uma história (...) estamos a mostrar letras e estamos a dizer que aquelas letras têm significado, que o que eu estou a dizer em termos da oralidade tem uma expressão escrita (...) e logo aí estamos a trabalhar também a leitura e a escrita (P. S.).

é muito importante haver um espaço (...) de acolhimento (...) onde as crianças partilham verbalmente (...) e a nível de linguagem escrita, porque às vezes lê-se aquilo que foi escrito no dia anterior, aquilo que é importante para elas, portanto havendo momentos (...) grupais e individuais (...) é (...) muito necessário usarmos um suporte também de imagem, porque cativa e promove o desenvolvimento da linguagem oral (...)

(...) é importante, também haver (...) relação individualizada (...) levar a criança a (...) dizer, através da oralidade, (...) aquilo (...) que é importante para ela e depois eu tenho o hábito (...) de escrever para depois ser lido no final do dia, se partilhar com os outros e acho que a linguagem deve ser utilizada para expressarmos coisas boas (E. I.).

Estes depoimentos revelam o «diálogo interatuante» (Horta, 2016) existente entre a linguagem oral e a linguagem escrita e a importância da sua promoção pois, segundo Pinto (1998, citado por Horta, *idem*, p. 60) «a linguagem oral adquire-se, é certo, mas também se deve aprender. Isto é, deve ser cultivada e enriquecida, a fim de preparar uma “instalação” ulterior em “solo” firme da leitura e da escrita».

O fator ambiente também foi evidenciado, nas afirmações das nossas protagonistas, como condição essencial para a aquisição de um bom desempenho ao nível da linguagem oral e escrita:

(...) acho que é importante estarem inseridos (...) num ambiente estimulante, num ambiente familiar saudável, um ambiente de Jardim de Infância também saudável (...) acho que principalmente o ambiente familiar e depois o escolar, se ambos promovem um bom desenvolvimento da linguagem, já é uma mais-valia para a criança (F. T.).

considero essencial que todos os adultos que (...) envolvem [a criança], desde o nascimento (...) falem com a criança, que falem normalmente (...) olhando para uma pessoa (...) falar, contar histórias, falar com o bebé (...) muito diálogo (...) acho que isso dá um desenvolvimento enorme para tudo (P.E.B.).

uma adequada estimulação, (...) um ambiente social e emocional favorável, ter bons modelos em casa, (...) acho que também é muito importante (...) [a] estimulação que recebem depois na Escola (...) e depois claro, (...) a parte auditiva/cognitiva (...) também influenciam (T. O.).

Estes depoimentos demonstram que, além da herança genética, o contexto social bem como as experiências linguísticas que aí decorrem, são determinantes para o nível de desenvolvimento da linguagem da criança.

2.2. Utilização de uma pedagogia diferenciada

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Utilização de uma pedagogia diferenciada	(...) já tenho tido crianças que (...) apresentam (...) patologias, síndromes que necessitam (...) de (...) um código de imagem (...) da mímica (...) para (...) promover a linguagem oral e também para ajudar a comunicar com os outros, quer com pares quer com adultos (...)	2
	(...) são crianças que têm um grande atraso a nível de desenvolvimento da linguagem e eu usei (...) portanto o Makaton ⁴ (...) é um método (...) facilitador da comunicação (...)	1
	(...) uso pedagogia diferenciada com todos até, cada um com as suas problemáticas ou com as suas necessidades (...)	1

Quadro IV. 10 - Utilização de pedagogia diferenciada

A questão relacionada com a diferenciação pedagógica foi colocada apenas às três docentes participantes no estudo. Fazendo uma análise global, verificámos que todas utilizam, na sua prática educativa, uma pedagogia diferenciada, o que vai ao encontro dos princípios da diversidade humana e dos direitos humanos, sendo que cada um, independentemente das suas capacidades, tem o seu valor e o seu pleno direito a ser incluído e a ter uma resposta pedagógica adequada às suas necessidades.

A Professora da Educação Especial, a este respeito afirma: *sim (...) aliás, acaba por ser um pouco esta abordagem que eu faço ao nível da Educação Especial, quando estou em sala de aula, é um trabalho diferenciado.* Por seu turno, a Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico também valoriza este assunto referindo o seguinte:

eu uso pedagogia diferenciada com todos até, cada um com as suas problemáticas ou com as suas necessidades, não é? Até uma criança que é excelente aluno ou aluna precisa de uma atenção e de uma diferenciação também em relação à sua pessoa, todos precisam, nós às vezes é que não sabemos como é que nos havemos de desdobrar, mas é verdade tem que se fazer.

A Educadora de Infância, no que à diferenciação pedagógica diz respeito, afirma:

⁴ O Makaton é um programa de comunicação com uma abordagem que recorre a imagens, gestos, símbolos e à fala.

eu já tenho tido crianças que realmente apresentam (...) patologias, síndromes que necessitam de (...) um código de imagem (...) para (...) promover a linguagem oral e também para ajudar a comunicar com os outros, quer com pares quer com adultos, são crianças que têm um grande atraso a nível de desenvolvimento da linguagem e eu usei, isto claro com ajuda de elementos da equipa especializados na área da fala e da linguagem, (...) portanto o Makaton que foi (...) uma estratégia, (...) é um método (...) facilitador da comunicação, mas sempre utilizando a palavra. (...) E... muito importante, com sucesso.

Perante os dados apresentados, podemos afirmar que as três docentes entrevistadas valorizam e utilizam uma pedagogia diferenciada com as suas crianças, o que está também de acordo com a nossa prática pedagógica e os nossos princípios enquanto Educadoras de Infância.

2.3. Estratégias para a otimização das competências linguísticas

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
	(...) muitas imagens (...)	4
	(...) o gesto pode ser um recurso essencial (...)	4
	(...) gosto bastante de utilizar histórias (...)	3
	(...) música [canções] (...)	3
Estratégias para a otimização das competências linguísticas	(...) é importante, também (...) haver (...) [uma] relação individualizada e (...) levar a criança a um cantinho para ela dizer (...)	2
	(...) as nossas poesias (...) as nossas lengalengas (...) (...) os trava-línguas (...)	2
	(...) os nossos registos (...) escritos (...) com base em descrição, primeiro oral de vivências (...)	2
	(...) expressões faciais (...)	2
	(...) as frases que escrevem, as opiniões que dão (...) (...) ler o que escreveram (...)	2
	(...) um ambiente favorecedor da linguagem e que estimule a linguagem	2

Quadro IV. 11 - Estratégias para a otimização das competências linguísticas

Através da leitura dos dados do quadro IV.11, constatamos que as protagonistas deste estudo enunciaram uma grande panóplia de estratégias para a otimização das competências linguísticas. Assim, a utilização do suporte de imagem, bem como a utilização do gesto,

foram proferidos, cada um, por quatro das nossas entrevistadas e a expressão facial foi um indicador referenciado por duas das protagonistas. Estes três indicadores, na nossa opinião e com base na nossa experiência enquanto Educadoras de Infância, são realmente muito eficazes, pois a imagem, o gesto e a expressão facial são pistas visuais que ajudam a captar a atenção da criança, a clarificar melhor o conteúdo, a organizar e a estimular mais a mesma, favorecendo a eficácia da aprendizagem. Segundo a Terapeuta da Fala entrevistada,

a utilização do gesto precocemente, logo em idades em que se calhar não temos ainda muitas palavras a ser produzidas (...) pode ser transversal ao desenvolvimento da criança, (...) portanto o gesto em etapas mais precoces acaba por estimular (...) áreas responsáveis pela linguagem e pela fala (...) e acho que o gesto a nível por exemplo de estruturação frásica, de construção da frase, organiza bastante (...) o gesto encerra em si realmente muito conteúdo, muita informação a nível de perceção visual.

A utilização de histórias e de canções foram indicadores enunciados, cada um, por três das nossas protagonistas. As poesias, as lengalengas e os trava-línguas também foram mencionados, cada um, por duas das entrevistadas, pois como refere a Educadora de Infância e a Professora de Educação Especial: *as nossas clássicas histórias, as nossas poesias, as nossas canções, as nossas lengalengas, os trava-línguas (E. I.), recorro muito a (...) lengalengas (...) travas línguas (...) muitas canções (P. E. E.),* são estratégias que otimizam as competências linguísticas, tal como também é defendido por Horta (2016) e por Lopes da Silva et al. (2016). Segundo Horta (*idem*, p. 67), as rimas, os trava-línguas, as lengalengas e as cantilenas têm em comum uma estrutura com rimas, frases curtas e repetições que «geram uma musicalidade que ajuda a memorizar, associada ao seu caráter lúdico e divertido de que as crianças tanto gostam».

Os registos escritos com base nas descrições das vivências das crianças também são destacados por dois elementos da equipa multidisciplinar, sendo que ao nível do Primeiro Ciclo, as frases que as crianças escrevem, e a sua respetiva leitura, também são evidenciadas por duas das protagonistas. Este aspeto emerge do discurso da Professora do Ensino Básico quando refere o seguinte:

começamos por comunicar no início do dia e noutros momentos do dia e não só. Durante o dia eles são convidados a comunicar e a partilhar (...) muitas outras coisas, trabalhos que fazem (...) ao nível do primeiro ano, as frases que escrevem, as opiniões que dão, são sempre convidados a partilhar e a comunicar com a turma, isso estimula muito, depois vão crescendo já é a parte escrita, depois já vão ler o que escreveram e por aí a fora, são estimulados a fazer isso muito, muito.

A Professora de Educação Especial adianta que utiliza *muitos textinhos, (...) isto falando dos mais pequeninos, (...) para mais velhos (...) já mais um trabalho de escrita, já vou mais aos textos de interesse das crianças, formação a partir de palavras (...) reescritas.*

Estas estratégias, referidas por ambas as docentes parecem-nos muito bem, pois segundo Sim-Sim (2011), à entrada do 1ºCiclo do Ensino Básico, o sistema linguístico da criança ainda se encontra longe de estar consolidado e é da responsabilidade da escola promover e enquadrar esta nova etapa de desenvolvimento, da qual faz parte a promoção da competência textual.

A promoção de uma relação individualizada é um indicador enunciado por duas das entrevistadas como estratégia para a otimização das competências linguísticas, pois uma relação individualizada favorece o contacto visual, uma relação mais estreita e consequentemente mais à-vontade para a criança se expressar oralmente e desenvolver as suas competências com a ajuda e a orientação do adulto.

Um ambiente favorecedor da linguagem, e que a estimule, também é referido por duas das protagonistas, sendo este aspeto destacado pela Professora de Educação Especial quando defende que a criança deve ser

(...) bastante estimulada (...) de acordo com a [sua] idade, seja em casa, seja no Jardim [de Infância] (...) há muita coisa desde os poemas, as canções, os trava-línguas, as lengalengas... tudo isso (...) vai potenciar o desenvolvimento e que depois vai levar (...) [no] caso do Jardim [de Infância] ou mesmo falando numa unidade [de ensino estruturado] em que tudo o que está exposto tem a palavra associada (...) é uma forma de levar a criança a globalizar aquela mancha gráfica que mais tarde, depois se vai refletir quando for o momento da escrita.

Perante os dados apresentados, julgamos poder afirmar que existem imensas estratégias que podem ser utilizadas para a otimização das competências linguísticas, no entanto também julgamos que os profissionais que trabalham com as crianças devem estar conscientes do valor do desenvolvimento das competências linguísticas para o desenvolvimento global da criança e para o seu sucesso pessoal e académico, devendo estes exercer uma prática profissional que promova tais competências, com intencionalidade e regularidade.

2.4. Equipe multidisciplinar como veículo facilitador da promoção da linguagem oral/escrita

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Equipa multidisciplinar como veículo facilitador da promoção da linguagem oral/escrita	(...) as Educadoras de Infância (...) têm um papel (...) preponderante a nível de desenvolvimento da linguagem (...)	1
	(...) a articulação entre os membros da equipa, permite-nos consolidar determinadas competências inerentes ao desenvolvimento da linguagem (...) havendo (...) feedback e (...) articulação, (...) os resultados surgem de forma mais eficaz (...)	1
	(...) porque (...) sozinhos não conseguimos tudo, há outras áreas que também são muito importantes para o desenvolvimento destas crianças (...)	1
	(...) as (...) competências trabalhadas numa área vão ajudar ao desenvolvimento das de outra área e trabalhando todos em conjunto é mais fácil (...)	1
	(...) porque às vezes a base não é bem terapia da fala ou a base não é bem terapia ocupacional, é um misto e uma trabalha uma questão, outra outra e é mais fácil chegar lá (...)	1

Quadro IV. 12 - Equipa multidisciplinar como veículo facilitador da promoção da linguagem oral/escrita

Pela leitura do quadro IV.12, denotamos que os indicadores evidenciados pelas nossas protagonistas revelam que um trabalho em equipa multidisciplinar é facilitador da promoção da linguagem oral e escrita. Desta forma, o papel das Educadoras de Infância é considerado por uma entrevistada como preponderante ao nível do desenvolvimento da linguagem. Uma outra protagonista defende que a articulação entre os membros da equipa nos permite consolidar determinadas competências inerentes ao desenvolvimento da linguagem, sendo que havendo *feedback* e articulação, os resultados surgem de forma mais eficaz. Este aspeto é reforçado pelas palavras da Professora de Educação Especial e da Professora do Ensino Básico: *a equipa multidisciplinar estando mais ou menos tudo com as estratégias (...) em sintonia mais depressa nós conseguimos (...) potenciar [a] criança e aumentar e estimular mais a criança (P.E.E.).*

eu acho que a equipa multidisciplinar (...) serve para analisar a situação da criança em causa, cada um na sua área, na sua especificidade, no encontro de todas essas áreas sai uma estratégia melhor construída do que se for uma pessoa só (P.E.B.).

É notória a importância atribuída ao papel da equipa multidisciplinar, pois uma outra protagonista adianta que sozinhos não conseguimos tudo, há outras áreas que também são muito importantes para o desenvolvimento da criança. Outra das entrevistadas defende que as competências trabalhadas numa área vão ajudar ao desenvolvimento das de outra área e com um trabalho conjunto é mais fácil. Por seu turno, outro elemento da equipa multidisciplinar considera que por vezes a base não é bem uma única área, é um misto e com um trabalho em equipa é mais fácil atingir os objetivos. Esta ideia está bem ilustrada no testemunho da Terapeuta Ocupacional:

Sim (...) a linguagem mais pura é a área da terapia da fala, depois nós podemos (...) trabalhar o que está por trás, para a criança aprender tem que ter um bom controlo postural, tem que ter uma boa motricidade, (...) às vezes aquelas crianças que têm dificuldades por causa de sensibilidade oro facial, que depois também se vai refletir no resto do corpo, portanto acho que as competências trabalhadas numa área vão ajudar ao desenvolvimento das de outra área e trabalhando todos em conjunto é mais fácil, porque às vezes a base não é bem terapia da fala ou a base não é bem terapia ocupacional, é um misto e uma trabalha uma questão, outra outra e é mais fácil chegar lá.

Tendo como pressuposto que a criança se desenvolve de forma holística, e que neste desenvolvimento se entrecruzam várias dimensões de forma interativa, que por vezes tentamos dividir na tentativa de obter uma maior clareza de determinadas áreas para melhor compreendermos o desenvolvimento da criança, e ainda, de acordo com a nossa experiência profissional de trabalho em equipa multidisciplinar, podemos referir que os testemunhos das protagonistas do nosso estudo vão ao encontro daquilo que também defendemos, ou seja, que um trabalho em equipa multidisciplinar, que funcione na sua plenitude é sempre vantajoso, pois como diz a Psicóloga *todos nós temos uma visão diferente e temos uma forma diferente de trabalhar a criança (...) cada um tem objetivos diferentes no seu trabalho* e no cruzamento de todas as áreas, seguramente conseguiremos um trabalho mais eficaz, garantindo uma melhor intervenção junto das nossas crianças e conseqüentemente maior sucesso em todas as áreas.

3. Organização da equipa multidisciplinar

A terceira e última categoria que emergiu da análise de conteúdo do *corpus* de informação das entrevistas foi o que se reporta à “**organização da equipa multidisciplinar**”. Esta categoria compreende nove subcategorias: ‘modo de funcionamento da equipa multidisciplinar’, ‘sinalização das crianças’, ‘local(ais) onde acontece a intervenção terapêutica’, ‘materiais e equipamentos disponíveis para terapia’, formas de intervenção terapêutica’, ‘periodicidade e duração da intervenção terapêutica’, ‘articulação entre as técnicas’, ‘vantagens para o sucesso educativo das crianças’ e ‘sentimento enquanto membro da equipa multidisciplinar’.

Nesta categoria, existem quatro subcategorias que emergiram apenas de informação recolhida junto da Terapeuta da Fala, da Terapeuta Ocupacional, da Fisioterapeuta e da Psicóloga, por se tratar de um conteúdo que apenas a estas profissionais diz respeito. São essas categorias as seguintes: ‘local(ais) onde acontece a intervenção terapêutica’, ‘materiais e equipamentos disponíveis para terapia’, formas de intervenção terapêutica’, ‘periodicidade e duração da intervenção terapêutica’.

3.1. Modo de funcionamento da equipa multidisciplinar

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Modo de funcionamento da equipa multidisciplinar	(...) Como trabalho de equipa mesmo (...) marcam-se reuniões para definir novas estratégias com alunos (...)	1
	(...) temos [o] cuidado de discutir casos, de perguntar, de pedir estratégias (...) entre os técnicos (...)	1
	(...) há competências que se podem reforçar e que se articulam entre as terapias (...)	1

Quadro IV. 13 - Modo de funcionamento da equipa multidisciplinar

Através da análise do quadro IV.13, podemos constatar que a equipa multidisciplinar funciona com base em reuniões para definir novas estratégias de intervenção com as crianças. Por outro lado também verificamos que existe a prática de discussão dos casos, entre os técnicos e a preocupação em solicitar estratégias entre os mesmos, sendo considerado que há competências que se podem reforçar e articular entre as terapias. A

postura dos técnicos através destes depoimentos, transparece diálogo e articulação entre os mesmos, o que se refletirá numa maior qualidade de trabalho.

3.2. Sinalização das crianças

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Sinalização das crianças	(...) é a Educadora que (...) observa a necessidade daquela criança, ou dificuldade, que aquela criança tem (...) a nível quer de fala quer de linguagem e sinaliza (...)	4
	(...) pode acontecer (...) que as crianças que entram na instituição (...) já venham com informação (...) de que estão a beneficiar de acompanhamento (...) procedemos então a uma avaliação, que poderá ser uma avaliação em equipa, poderá ser individualizada, portanto mais em relação a uma determinada área (...)	3
	(...) A sinalização pode (...) ser feita entre colegas (...)	3
	(...) muitas vezes nos corredores (...) encontros informais (...)	3
	(...) ou também (...) [em] reuniões formais (...)	2

Quadro IV. 14 - Sinalização das crianças

Ao debruçarmo-nos sobre os dados respeitantes à sinalização das crianças (quadro IV.14) que necessitam de intervenção terapêutica, constatamos que esta pode acontecer de diversas formas. A sinalização feita através das Educadoras de Infância é um indicador proferido por quatro protagonistas, pois como refere a Terapeuta da Fala, são profissionais que *como convivem com as crianças têm muito essa perceção, das suas dificuldades [e] das suas capacidades*. De facto, as Educadoras de Infância, na instituição de acolhimento, são as profissionais mais presentes na vida das crianças e, conseqüentemente, também serão as que melhor as conhecem, devendo estas estar muito atentas ao desenvolvimento das mesmas para, quando necessário, as sinalizarem e as ajudarem tão precocemente quanto possível a ultrapassar algumas dificuldades e/ou atrasos de desenvolvimento.

Prosseguindo a leitura do quadro, verificamos que, por vezes, segundo três das entrevistadas, as crianças quando são acolhidas na instituição já vêm com indicação de estar a beneficiar de acompanhamento em algumas áreas e, nesse caso, é feita uma avaliação da criança, que poderá ser em equipa multidisciplinar ou apenas numa determinada área. Por outro lado,

também constatamos que a sinalização pode ser feita entre colegas, pois como refere a Fisioterapeuta:

pode ser feito por encaminhamento médico, (...) pode ser através das Educadoras de Infância, pode ser através das Psicólogas ou pode ser através da avaliação que nós [Terapeutas e/ou Fisioterapeutas] fazemos quando as crianças cá chegam e depois tomamos a decisão, se precisam de intervenção e em que áreas é que terão intervenção.

Também apurámos, através do discurso das protagonistas, que sobressai a preocupação em estarem atentas ao desenvolvimento das crianças e a vontade de lhes proporcionar o melhor encaminhamento, sendo referido por três que a sinalização muitas vezes é feita em encontros informais. Também é referido por duas protagonistas que acontecem reuniões formais, tal como nos diz a Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico: *durante o ano a equipa reúne-se, no tempo de avaliação (...) e se for preciso reunir fora desses tempos que estão estipulados, também tem acontecido.* Desta forma, verifica-se a existência de alguma flexibilidade por parte dos técnicos para reunir sempre que necessário, independentemente das reuniões que estão pré-definidas, o que consideramos um aspeto positivo, pois assim será respeitado o superior interesse da criança.

3.3. Local (ais) onde acontece a intervenção terapêutica

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Local (ais) onde acontece a intervenção terapêutica	(...) acontece em grupo, na sala de Educação de Infância (...)	4
	(...) acontece numa unidade que tem várias salas (...)	3
	(...) crianças (...) de faixa etária um bocadinho superior “o aprender a brincar” (...) aí é feita no ginásio (...) em que (...) a equipa multidisciplinar está presente (...)	3
	(...) há também um momento em que entra toda a equipa (...) são nas sessões de hidroterapia (...) na piscina, semanalmente (...)	3
	(...) no gabinete de terapia da fala (...)	1
	(...) em contexto real (...)	1
	(...) [temos uma sala] só com mesa para trabalhar outras competências mais de motricidade fina, perceção visual (...)	1
	(...) temos uma sala mais pequenina para crianças mais dispersas, que têm que ser mais contidas, menos (...) estímulos visuais e auditivos do ambiente para conseguirem estar mais dispostas (...)	1

Quadro IV. 15 - Local (ais) onde acontece a intervenção terapêutica

O local (ou locais) onde acontece a intervenção terapêutica, como se pode observar no quadro IV.15, é diversificado. Quatro das entrevistadas referem que acontece na sala de Educação de Infância, em grupo, três referem que acontece numa unidade que tem várias salas e outras três adiantam que é num ginásio em equipa multidisciplinar. Por outro lado, a Terapeuta da Fala adianta que é no gabinete de terapia da fala, a Terapeuta Ocupacional acrescenta ainda que é em contexto real e também numa sala só com mesa para trabalhar competências mais de motricidade fina e perceção visual, fazendo ainda referência a uma outra sala mais pequena com menos estímulos visuais e auditivos para favorecer a concentração da criança e a eficácia da sessão terapêutica.

Através da análise dos dados, facilmente depreendemos que a intervenção terapêutica pode acontecer em vários espaços tendo em conta as necessidades da criança e os objetivos da terapia. Por outro lado, também constatamos que todas as crianças são acompanhadas em

grupo, na sala de Educação de Infância e em contexto real, e as que necessitam podem ter ainda sessões de terapia individual. Tendo como suporte os testemunhos da Terapeuta da Fala e da Terapeuta Ocupacional, damos sentido ao que anteriormente foi dito.

a intervenção terapêutica acontece em grupo, na sala de Educação de Infância, depois no gabinete de terapia da fala, é essencialmente onde a Terapeuta da Fala faz intervenção. (...) Depois há uma exceção em que aí há uma intervenção em equipa multidisciplinar, portanto que é no momento (...) designado “aprender a mexer” com as crianças mais pequenas e depois crianças (...) de faixa etária um bocadinho superior “o aprender a brincar”, portanto aí entra a Terapeuta da Fala, as Terapeutas Ocupacionais e as Fisioterapeutas e, quando possível, (...) uma Educadora, (...) aí é feita no ginásio (...) em que de facto a equipa multidisciplinar está presente. Depois há também um momento em que entra toda a equipa [que é] (...) nas sessões de hidroterapia, portanto acontece na piscina, semanalmente. (...) E, portanto, está presente a equipa toda e geralmente as crianças que beneficiam são até aos dois anos e pouco, de idade, privilegia-se realmente essas, porque não conseguimos chegar a todas as crianças (T. F.).

vamos às salas (...) de Educação de Infância (...) fazer atividades de grupo e trabalhar as (...) atividades da vida diária; lavar os dentes, ir à casa de banho, comer; portanto é em contexto de ginásio, sessão de terapia ocupacional e também em contexto de sala de Educação de Infância e em contexto real, nesses quatro contextos (T. O.).

A Fisioterapeuta acrescenta que a intervenção terapêutica acontece *em sala de Educadora, (...) nós temos salas e ginásios e temos piscina [na Unidade de Habilitação⁵], em qualquer um desses espaços temos intervenção terapêutica (F. T.).*

Verificámos que todas as Terapeutas e Fisioterapeutas vão às salas de Educação de Infância para assegurar intervenção terapêutica a todas as crianças, em grupo e através de um trabalho conjunto com as Educadoras de Infância. Por outro lado, também constatámos que em determinadas atividades, como é o caso das atividades «aprender a mexer» e «aprender a brincar» que, segundo a Terapeuta da Fala não é possível realizar com todas as crianças, é dada prioridade às mais novas, o que se encontra em consonância com os princípios da intervenção precoce, respondendo às necessidades da criança e à eficácia da intervenção mais cedo, tal como é defendido por Franco (2015).

⁵ Espaço (pavilhão) equipado com ginásio, piscina, sala de terapia da fala, salas de integração sensorial, gabinete de psicologia, sala de avaliações, sala de reuniões entre outras. Espaço onde decorrem as diversas terapias e sessões de psicologia com o objetivo de habilitar as crianças.

3.4. Materiais e equipamentos disponíveis para terapia

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Materiais e equipamentos disponíveis para terapia	(...) [as] salas (...) têm muito material de integração sensorial, muitos baloiços, piscinas de bolas (...)	1

Quadro IV. 16 - Materiais e equipamentos disponíveis para terapia

Esta subcategoria, ‘materiais e equipamentos disponíveis para terapia’, foi apenas evidenciada pela Terapeuta Ocupacional que fez questão de referir algum equipamento existente nas salas onde desenvolve as sessões de terapia ocupacional. Pelo seu depoimento, transmite-nos que as *salas têm muito material de integração sensorial⁶, muitos baloiços [e] piscinas de bolas*, o que consideramos uma mais-valia para favorecer a qualidade do atendimento às crianças.

3.5. Formas de intervenção terapêutica

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
	(...) há crianças que nós só acompanhamos em grupo, que são aquelas (...) que não foram sinalizadas (...) essas só beneficiam de grupo (...)	2
	(...) em grupo e individualmente (...)	2
Formas de intervenção terapêutica	(...) a sala dos cinco anos só tem as sessões de grupo de movimento orientado (...)	1
	(...) a sala dos quatro e dos três, para além das sessões de grupo do movimento orientado (...) também tem, uma vez por semana, as sessões de atividades da vida diária (...)	1
	(...) os bebés também têm uma sessão com a equipa, com as terapeutas todas uma vez por semana (...)	1
	(...) depois as fisioterapeutas também vão, outra vez por semana, à sala das Educadoras. (...)	1

Quadro IV. 17 - Formas de intervenção terapêutica

⁶ A integração sensorial, de acordo com Serrano (2016, p. 32) é «o processo neurológico que organiza as nossas sensações para que possamos viver no mundo e este faça sentido para nós».

Através da leitura dos dados do quadro IV.17, depreendemos que as formas de intervenção terapêutica com as crianças são diferenciadas e ajustadas em relação aos grupos de crianças, às suas idades e às suas necessidades. Segundo a Psicóloga, a intervenção terapêutica e/ou psicológica

pode ser realizada individualmente, se realmente a criança necessita de uma intervenção mais direcionada e pode ser realizada em grupo, normalmente são pequenos grupos, se realmente se pretende abranger o maior número possível de crianças e a problemática da criança se consegue resolver em grupo.

Constatamos, através do relato de duas das protagonistas, que todas as crianças da instituição são acompanhadas pelas Terapeutas em sessões de grupo, sendo que, segundo outras duas, algumas são também acompanhadas em sessões de terapia individual, que são as crianças que foram sinalizadas com necessidades de intervenção terapêutica. Estes dados são revelados pela Terapeuta Ocupacional que nos diz que *todas as crianças são acompanhadas. Algumas são em grupo, outras em grupo e individualmente, individualmente é aqui no contexto de ginásio, de sessão de terapia ocupacional, em grupo é (...) nas salas de Educação de Infância e no contexto real.* De acordo com a nossa experiência profissional, pois faço parte da equipa multidisciplinar, podemos revelar que as sessões de grupo acontecem na sala de Educação de Infância e por vezes em contexto de ginásio. As sessões que acontecem em contexto real, geralmente são com uma criança por adulto ou no máximo três. Estas podem acontecer no contexto de casa de banho, onde é ensinado às crianças a forma correta de utilização da sanita e o que tudo isso implica como o despir/vestir/utilizar o papel higiénico/descarregar o autoclismo, lavar e secar as mãos corretamente. Ainda neste contexto também é ensinado às crianças, após as refeições, a forma mais correta de escovagem dos dentes. Este trabalho, em contexto real, também acontece no refeitório, no momento das refeições. Podemos adiantar que este trabalho se tem revelado muito profícuo e tem contribuído para favorecer uma atenção mais individualizada às crianças, promovendo a sua autonomia nestas atividades da vida diária.

Pelo depoimento da Terapeuta Ocupacional, apuramos que estas sessões de atividades de vida diária acontecem mais nas salas de nível etário de três e quatro anos, tal como se pode verificar através das suas palavras:

a sala dos cinco anos só tem as sessões de grupo de movimento orientado e a sala dos quatro e dos três, para além das sessões de grupo do movimento orientado (...) também tem, uma vez por semana, as sessões de atividades da vida diária.

No caso dos bebés, a Terapeuta anteriormente referida, também revelou que *os bebés também têm uma sessão com a equipa, com as terapeutas todas uma vez por semana e depois as fisioterapeutas também vão outra vez por semana, à sala das educadoras.*

A Terapeuta Ocupacional mostrou ainda uma atitude de valorização e interesse no que à linguagem oral diz respeito, demonstrando alguma intencionalidade ao nível da sua estimulação, o que é bem evidente nas suas palavras:

Sim (...) porque cá está (...), vou sempre introduzindo estratégias que a Terapeuta da Fala sugeriu (...) pronto vamos sempre comunicando e falando e os jogos têm imagens, (...) portanto, mesmo que não seja esse o objetivo principal, que é mais da terapia da fala, nós vamos sempre estimulando essa área porque eles estão em constante comunicação connosco, e também há certos equipamentos que nós usamos como é o caso do baloiço que ajudam (...) a criança a desinibir e a falar mais, e como é também o meio aquático, o meio aquático também é muito bom, as crianças ficam mais desinibidas, aquelas crianças que cá fora em contexto de ginásio, de sala (...) por vezes não produzem muitos sons, na piscina produzem, portanto nós vamos sempre estimulando mesmo que não seja o objetivo principal, mas acabamos sempre por focar (...) essa área também.

3.6. Periodicidade e duração da intervenção terapêutica

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
	(...) duas vezes por semana, geralmente as sessões rondam os quarenta e cinco minutos uma hora, para as crianças de faixas etárias superiores (...)	4
Periodicidade e duração da intervenção terapêutica	(...) crianças mais novas, geralmente ronda os trinta minutos (...)	2
	(...) Aquelas crianças que já não têm tantas dificuldades (...) acompanhamos às vezes, numa fase mais final quando já está próximo da alta, uma vez por semana (...)	1
	(...) há outras crianças mais especiais, como temos um caso que acompanhamos todos os dias, são também de quarenta e cinco minutos/uma hora, com o vestir e o despir, pois fazemos sempre essa parte (...)	1

Quadro IV. 18 - Periodicidade e duração da intervenção terapêutica

Como podemos verificar pela análise do quadro IV.18, as sessões de intervenção terapêutica têm uma determinada periodicidade e uma determinada duração, em função da idade da criança e das suas necessidades. Desta forma, quatro das protagonistas referiram que as sessões acontecem duas vezes por semana com uma duração de quarenta e cinco minutos/uma hora, para as crianças de faixas etárias superiores, no caso das crianças mais novas, duas entrevistadas, referiram que as sessões são de cerca de trinta minutos, pois

os tempos de atenção/concentração, a capacidade de estar a usufruir da intervenção (...) quando as crianças são muito pequeninas, mesmo na faixa etária dos dois/três anos, acaba por não ser produtiva (...) porque (...), os tempos de atenção/concentração não excedem muito realmente esse, esse período exatamente (T. F.).

Além da periodicidade semanal já apresentada, ainda podem haver sessões com mais dois tipos de periodicidade, uma vez por semana e todos os dias da semana, o que nos é relatado pela Terapeuta da Ocupacional, ou seja:

Aquelas crianças que já não têm tantas dificuldades (...) acompanhamos às vezes, numa fase mais final quando já está próximo da alta, uma vez por semana (...). Depois há outras crianças mais especiais como temos um caso que acompanhamos todos os dias, são também de quarenta e cinco minutos/uma hora, com o vestir e o despir, pois fazemos sempre essa parte.

No que concerne à periodicidade e duração das sessões de terapia e/ou psicologia/fisioterapia, parece-nos haver um esforço por parte das técnicas, para adequar as mesmas às características das crianças, respeitando as suas necessidades e os seus ritmos.

3.7. Articulação entre as técnicas

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
Articulação entre as técnicas	(...) há (...) oportunidade de haver reuniões (...) mais formais em que estão os técnicos presentes, está a equipa presente (...)	4
	(...) temos (...) um bom hábito, de conversar informalmente (...)	3
	(...) [com] as Educadoras quando nós comunicamos mais é mesmo (...) [nas sessões de grupo], a não ser que tenhamos mesmo uma dúvida em específico que nos dirijamos mesmo às salas (...) para falar com a Educadora (...)	2
	(...) no início do ano há sempre uma (...) reunião (...) com todos os intervenientes (...)	1
	(...) durante o ano a equipa reúne-se (...) no tempo de avaliação (...)	1
	(...) pontualmente se for necessário marcamos outra (...)	1
	(...) muito articulamos pela (...) professora titular de turma (...) que (...) acaba por ser um veículo (...)	1
	(...) via e-mail (...)	1
	(...) via telefone (...)	1
	(...) também há a caderneta [onde] muitas vezes se escrevem as mensagens (...)	1

Quadro IV. 19 - Articulação entre os técnicos

Verificamos, pela leitura do quadro IV.19, que é notória a existência de articulação entre os diversos elementos da equipa multidisciplinar, sendo que esta pode acontecer de diversas formas. Através do testemunho de quatro técnicas, constatamos que acontecem reuniões formais em que está toda a equipa presente. Nas palavras da Educadora de Infância e da Psicóloga essa é uma prática

para falar um pouco sobre o que é que vai ser realizado, (...) a forma como vai ser direcionada a intervenção para aquela criança ou para o grupo (...) e de alguma forma também tentar perceber quais são as dificuldades que as Educadoras (...) e (...) as Terapeutas têm para conseguirmos colmatar as mesmas (P. S.).

acontecem reuniões formais [duas/três] por ano (...) em que a equipa está reunida e falamos sobre o desenvolvimento, o percurso, não é? Académico da criança, a dificuldade, se foi superada se não foi superada, estratégias, se calhar que se podem utilizar para minimizar as ditas dificuldades (E. I.).

Segundo a Fisioterapeuta, a articulação entre os técnicos surge *através de reuniões de equipa, onde estão Educadoras, Terapeutas e Psicólogas presentes e acho que sempre que é necessário, as pessoas também conversam entre si, sobre alguma criança em específico.* Através destes depoimentos transparece interesse e abertura, por parte das técnicas da equipa no sentido de haver articulação entre as mesmas a fim de realizarem um efetivo trabalho em conjunto.

Prosseguindo a análise dos dados, comprovamos que três das entrevistadas referem a existência do hábito de conversar informalmente, de onde destacamos o excerto de duas das entrevistas:

nós temos (...) um bom hábito, de conversar informalmente, portanto de conversar durante a hora de almoço, (...) de conversar à porta do gabinete (...) quando terminamos as sessões partilharmos de forma muito abreviada, o essencial que observámos, as preocupações, as angústias, (...) portanto temos esses momentos informais, depois há felizmente a oportunidade de haver reuniões, se calhar ainda deviam ser (...) mais frequentes, reuniões mais formais em que estão os técnicos presentes, está a equipa presente (T. F.).

pronto os nossos gabinetes também estão muito próximos e como acompanhamos muitas vezes as mesmas crianças, não dentro da terapia ocupacional, mas [das outras terapias] vamos sempre comentando no fim das sessões com a outra Terapeuta da criança, como é que foi a sessão, como é que estava a criança, se já evoluiu, se estabilizou se está mais organizada, se está mais desorganizada, vamos sempre falando umas com as outras e dando opinião em relação à criança, e dando o feedback das nossas sessões (T. O.).

Estes testemunhos mostram-nos a existência de partilha, entre as técnicas, sobre o desempenho das crianças durante as sessões de terapia e sobre a sua evolução ou não, no seu desenvolvimento global. Continuando a analisar estas afirmações e com base na nossa experiência de trabalho nesta equipa multidisciplinar, podemos adiantar que esta facilidade ao nível das conversas informais sobre o trabalho com as crianças, é mais frequente entre as Terapeutas e Fisioterapeutas, pois a proximidade entre os seus gabinetes e o mesmo horário favorece esta partilha. Obviamente que também existe interesse e vontade por parte das mesmas para que isso se verifique.

No que diz respeito à articulação com as Educadoras de Infância, foi mencionado por duas protagonistas, que quando comunicam mais é nas sessões de grupo, na sala de Educação de

Infância, ou quando têm uma dúvida e se dirigem à sala para falar diretamente com a Educadora. Tal facto revela-se no discurso da Terapeuta Ocupacional:

Sim, as Educadoras quando nós comunicamos mais é mesmo nos grupos, a não ser que tenhamos mesmo uma dúvida em específico que nos dirijamos mesmo às salas para falar com a Educadora, para perguntar, como acontece às vezes temos uma dúvida específica de uma criança, então subimos à sala e perguntamos diretamente à Educadora. Falamos e depois nos grupos aproveitamos também para falar, para perguntar sobre determinada criança, ver o feedback das Educadoras e com as Educadoras também temos reuniões (...) reúne-se a equipa toda, as Educadoras, as Terapeutas, a Psicóloga para discutir cada criança em particular. Para dar a opinião em relação à criança.

Até agora, a análise que fizemos da articulação entre as técnicas da equipa, esteve mais centrada no trabalho desenvolvido dentro da própria instituição. Quanto à articulação com a Professora do Primeiro Ciclo e a Professora de Educação Especial, os dados confirmam igualmente a existência de articulação, através de diversos indicadores enunciados por ambas, que revelam que no início do ano há sempre uma reunião com todos os intervenientes, nos períodos de avaliação há outra e também pontualmente se for necessário. Estes dados são ilustrados pelo discurso da Professora de Educação Especial: *no início do ano há sempre uma reunião (...) para comunicarmos e para falarmos (...) com todos os intervenientes (...) depois, pontualmente se for necessário marcamos outra reunião.*

Além das reuniões anteriormente referidas, existem outras formas de articulação, nomeadamente através da Professora titular de turma, via e-mail, via telefone e/ou por meio de mensagem escrita na caderneta do/a aluno/a, como nos é descrito também pela Professora de Educação Especial:

(...) muito articulamos pela (...) Professora titular de turma (...) que acaba por ser um veículo, também pela Psicóloga, penso que será mais ou menos (...) a porta voz da equipa (...) da instituição, (...) também se pode fazer sempre uma comunicação via email ou via telefone, há sempre uma possibilidade quando às vezes é uma coisa mais urgente. E depois também há a caderneta [onde] se escreve as mensagens para também levar (...) e para trazer alguma informação.

Através da análise que fizemos sobre a subcategoria ‘articulação entre as técnicas’, e através do seu próprio testemunho, depreendemos que existe comunicação dentro da equipa, havendo reuniões formais e por vezes, quando necessário, também momentos informais para dialogar sobre as problemáticas das crianças, verificando-se articulação entre as técnicas no

sentido de que trabalham todas para o mesmo fim, sem haver isolamento por parte dos mesmos ou fragmentação⁷ do trabalho.

3.8. Vantagens para o sucesso educativo das crianças

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
	(...) é fundamental (...) trabalhar em equipa (...)	4
	(...) a equipa multidisciplinar estando (...) todos em sintonia mais depressa nós conseguimos (...) potenciar [a] criança (...) estimular mais a criança (...)	4
Vantagens para o sucesso educativo das crianças	(...) tem que ser uma aldeia toda a educar e a estimular, a promover o desenvolvimento global e especificamente da linguagem dessa criança (...)	1
	(...) o principal aspeto é (...) o reforço do que é trabalhado por outro técnico (...)	2
	(...) a criança (...) sendo bastante estimulada (...) a probabilidade de sucesso é muito maior e isso é garantido (...)	1

Quadro IV. 20 - Vantagens para o sucesso educativo das crianças

Nos testemunhos das nossas entrevistadas, acerca das vantagens de uma equipa multidisciplinar para o sucesso educativo das crianças, pela leitura do quadro IV.20, verificamos que, na opinião de quatro, o trabalho em equipa é fundamental, o que também é referido por quatro delas que quando todos os técnicos estão em sintonia, mais depressa se consegue estimular a criança e consequentemente potenciar o seu desenvolvimento. Outra entrevistada adianta ainda que tem de ser uma aldeia toda a promover o desenvolvimento da criança. Estas afirmações sobressaem nas palavras de algumas protagonistas, tal como as apresentamos seguidamente: *é fundamental, porque uma equipa é que consegue trabalhar aquela criança, em termos de diferentes pontos de vista e conseguimos chegar ao foco do problema (P. S.). Eu concordo que sim, quanto mais variável for a intervenção, mais se promove a criança (F. T.).*

⁷ Falta de coordenação dentro da equipa que trabalha com a criança, trabalhando cada um para seu lado e não havendo partilha entre os vários saberes (Franco, 2015).

sim, muito importante, (...) porque (...) a equipa acaba por traçar mais ou menos um plano de intervenção, de acordo com aquilo que temos a fazer com a criança e traçar linhas, estratégias (...) e [a criança] sendo bastante estimulada, a probabilidade de sucesso é muito maior e isso é garantido (P. E. E.).

Sim (...) uma criança é educada, (...) é um ser em construção, não é? Mas para isso precisa de agentes (...) educativos e acho que tem que ser uma aldeia toda a educar e a estimular, a promover o desenvolvimento global e especificamente da linguagem dessa criança, um individuo sozinho pois com certeza que tem menos capacidades, o produto final não é tão satisfatório (E. I.).

Prosseguindo a análise do quadro, verifica-se que duas das técnicas consideram como aspeto essencial do trabalho em equipa, o reforço do que é trabalhado por outro técnico, estando este aspeto visível nos seus depoimentos:

Sim, sim eu acho (...) que o principal aspeto é (...) o reforço do que é trabalhado por outro técnico, (...) vamos pensar por exemplo numa competência que é trabalhada na terapia da fala e depois que é trabalhada de forma mais sensorial, através da terapia ocupacional, portanto as vias de entrada de informação, as vias de acesso são outras, o objetivo é o mesmo, portanto este reforço penso que poderá fazer toda a diferença e as crianças, quanto mais a faixa etária é inferior mais visuais são, mais táteis são e portanto (...), esta articulação com a terapia ocupacional, por exemplo as terapeutas ocupacionais acabam por privilegiar, até mais do que eu, (...) o meio aquático e o meio aquático também é extremamente vantajoso (T. F.).

Sim (...) porque há algumas questões que levam às outras, por exemplo se a criança não tiver um bom controlo postural, (...) não vai estar disponível para uma aprendizagem da linguagem oral e escrita, se tiver questões sensoriais também vai ter uma sensibilidade a nível intraoral que também vai prejudicar a aquisição, portanto acho que é muito importante porque uma parte da equipa trabalha mais uma área, outra trabalha mais outra porque a criança (...), normalmente nunca tem só défice numa área, acaba por estar tudo relacionado e as aquisições numa área vão levar às aquisições na outra, portanto é fundamental (...) trabalhar em equipa (T. O.).

Em tom de remate final, e de acordo com a nossa experiência profissional no âmbito do trabalho em equipa multidisciplinar, estamos em acordo com uma das protagonistas que defende que *a criança (...) sendo bastante estimulada [em equipa multidisciplinar] (...) a probabilidade de sucesso é muito maior e isso é garantido (P. E. E.).*

3.9. Sentimento enquanto membro da equipa multidisciplinar

Subcategoria	Indicadores	Ocorrências
	(...) sinto-me muito bem (...) muito gratificada (...)	5
Sentimento enquanto membro da equipa multidisciplinar	(...) todos contribuímos um pouco para o mesmo objetivo (...) é sempre vantajoso (...)	4
	(...) sentimos que o nosso trabalho (...) está a ser complementado (...)	1
	(...) não tão sozinha (...)	1
	(...) um pouco vazia (...) porque falta momentos de reflexão conjunta, momentos de partilha (...)	1

Quadro IV. 21 - Sentimento enquanto membro da equipa multidisciplinar

As protagonistas do nosso estudo, como se pode observar no quadro IV.21, sentem-se bem enquanto membros da equipa multidisciplinar. Os dados apresentados mostram que cinco das mesmas sentem-se muito bem, como nos é ilustrado pelas seguintes descrições: *bem integrada, acho que a equipa funciona. O trabalho com as nossas Educadoras e com as nossas Terapeutas é extremamente gratificante (P. S.)*.

Sinto-me muito bem, muito gratificada, muito satisfeita e porquê? Porque esta é uma equipa acho (...) que modelo, (...) porque nós temos (...) uma grande facilidade em articularmo-nos, (...) depois das sessões e temos essa preocupação, (...) esse gosto (...) é muito frequente que depois de cada sessão perguntamos então como é que correu? Como é que ele esteve ou como é que ela esteve? O que é que trabalhaste? No sentido de depois podermos dar continuidade na nossa intervenção, porque há competências que se podem reforçar e que se articulam entre as terapias, (...) portanto há muito esse cuidado (...), se calhar, até nas nossas horas de almoço (...) não fazemos o corte e conversamos sobre os casos. Na nossa pausa (...) durante a manhã, por exemplo temos muito esse cuidado de discutir casos, (...) de pedir estratégias entre os técnicos, portanto eu acho que é mesmo uma equipa que merece o termo (T. F.).

acho que é muito importante trabalhar em equipa multidisciplinar, porque (...) sozinhos não conseguimos tudo, há outras áreas que também são muito importantes para o desenvolvimento destas crianças, (...) sinto-me uma peça da equipa e acho que é muito bom trabalhar em equipa (...), acho que todos contribuímos um pouco para o mesmo objetivo (T. O.).

Quatro das entrevistadas consideram que todos os elementos da equipa colaboram um pouco para o mesmo objetivo, o que em seu entender se revela vantajoso e outra entrevistada adianta que sente complementaridade no seu trabalho, tal como é descrito seguidamente: *nós*

sentimos que o nosso trabalho, está a ser complementado e que os nossos objetivos, muitas vezes comuns, (...) conseguimos atingi-los mais facilmente (...) numa equipa porque conseguimos colmatar todas as áreas, por assim dizer (F. T.).

Apenas uma protagonista revelou que não se sentia tão sozinha em equipa, mas que se sentia um pouco vazia *porque falta momentos de reflexão conjunta, momentos de partilha, momentos (...) de reflexão obviamente para reformular estratégias, (...) atitudes pedagógicas.* Este sentimento é transmitido pela Educadora de Infância, o que nos parece que acontece com ela devido à falta de proximidade, a nível de espaço físico, com os restantes elementos da equipa, o que acaba por ser de certa forma, um obstáculo à facilitação do diálogo e da comunicação entre os mesmos.

Segundo a nossa experiência, no âmbito do trabalho em equipa multidisciplinar nesta instituição, sinto que realmente as Educadoras de Infância têm menos tempo para dialogar com os restantes elementos, sendo um dos motivos a falta de proximidade a nível de espaço físico, pois a Psicóloga, as Terapeutas e as Fisioterapeutas trabalham todas no mesmo pavilhão. Contudo, sempre que é necessário, todos os elementos manifestam abertura e vontade de o fazer de modo a haver um efetivo trabalho em equipa.

CONCLUSÃO

Chegadas ao momento de dar por concluída a nossa investigação e, tendo em conta os objetivos que definimos para a mesma, as questões de pesquisa que nos orientaram na sua realização e efetuada a análise interpretativa dos dados, surge o momento de apresentar as nossas conclusões, sistematizando-as nos seguintes aspetos: resultados do estudo, limites e relevância do mesmo, pistas de trabalho futuro e contributos do mesmo a nível pessoal e profissional.

Resultados do estudo

Neste estudo, procurámos compreender as representações e expectativas de sete técnicas de uma equipa multidisciplinar, no que diz respeito às perturbações do desenvolvimento da linguagem oral em crianças em risco. Pretendíamos também conhecer a importância que estas técnicas atribuem ao desenvolvimento da linguagem oral, nestas crianças, para a promoção do seu sucesso educativo. Era igualmente nosso objetivo entender a forma como cada profissional trabalha e que tipo de estratégias utiliza ao nível da estimulação da linguagem oral com crianças em risco. Desejávamos ainda, conhecer o modo de funcionamento da equipa multidisciplinar, bem como o seu efeito ao nível do desenvolvimento da criança em geral e da linguagem oral em particular.

Nesta investigação, de natureza qualitativa, que se centrou em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação de dados, optámos por recorrer à entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados. Este tipo de entrevista revelou-se muito rica, tanto pela informação detalhada a que tivemos acesso, como também pela relação de confiança e empatia que se gerou entre a investigadora e as técnicas da equipa multidisciplinar.

Tal como o explicitámos no capítulo III, o *corpus* informativo que resultou das entrevistas realizadas, foi posteriormente sujeito a análise de conteúdo, o que nos permite tecer as conclusões que em seguida apresentamos.

A – Valorização atribuída ao desenvolvimento da linguagem oral

Através da análise feita às respostas das inquiridas, verificamos que emerge do discurso das mesmas, o reconhecimento da importância da linguagem oral e a sua valorização, como veículo de comunicação e competência importante no acesso à interação social, entrecruzando-se com outras dimensões do desenvolvimento da criança, nomeadamente o desenvolvimento cognitivo, a aquisição do conhecimento e da aprendizagem em todas as áreas, sendo que este conhecimento e aprendizagem contribui igualmente para o desenvolvimento da linguagem oral, pois a criança desenvolve-se no seu todo e a linguagem oral é transversal a este desenvolvimento global.

Em virtude da valorização atribuída, pelas protagonistas do estudo, ao papel da linguagem oral no desenvolvimento holístico da criança, sobressai também a importância de haver estimulação da mesma no seu tempo devido, sendo que a estimulação que acontece, ou a sua inexistência, no contexto onde a criança está inserida, revela-se crucial para a otimização desta competência. É ainda referenciada a importância da deteção precoce de eventuais perturbações ao nível da linguagem oral, como determinante para que seja efetuada uma avaliação/intervenção em equipa multidisciplinar e, tão cedo quanto possível, ajudar a criança e minimizar e/ou ultrapassar a sua dificuldade, contribuindo assim para o bem-estar e para o seu sucesso educativo e escolar.

B – Estratégias desenvolvidas para a promoção da linguagem oral e escrita

Comprovamos que as estratégias desenvolvidas para a promoção da linguagem oral e escrita, apresentadas pelas técnicas participantes no estudo, constituem uma enorme panóplia. Desta forma, destacamos as mais evidenciadas tais como: a importância da utilização de uma pedagogia diferenciada, o desenvolvimento da consciência fonológica, a utilização de pistas visuais como imagens, a utilização do gesto, a expressividade do adulto, entre outras como canções, poemas, lengalengas, histórias e vídeos.

C – Organização da equipa multidisciplinar

No que à organização da equipa multidisciplinar diz respeito, transpareceu nos depoimentos das entrevistadas que esta funciona muito bem, sendo considerada pela Terapeuta da Fala uma equipa modelo.

Verificámos que as protagonistas do estudo expressam satisfação e bem-estar pelo trabalho que desenvolvem em equipa e confirma-se ainda, a intencionalidade e o desejo de partilhar o trabalho que desenvolvem com as crianças, no sentido de haver complementaridade e partilha de estratégias entre as técnicas, objetivando um efetivo trabalho em equipa multidisciplinar.

Constatámos ainda um outro aspeto que consideramos vantajoso: que é o facto de todas as crianças da instituição serem acompanhadas nas diversas terapias, através das sessões de grupo desenvolvidas nas salas de Educação de Infância. Depois as crianças que necessitam de uma intervenção mais dirigida, são acompanhadas em sessões de terapia individual, numa ou mais terapias e uma ou duas vezes por semana ou até todos os dias, de acordo com a necessidade específica da criança. Foi ainda referenciado o papel da intervenção precoce, quer ao nível da avaliação e diagnóstico quer ao nível da intervenção em equipa multidisciplinar, que na opinião das nossas protagonistas é uma mais-valia na promoção do desenvolvimento global da criança.

Limites e relevância do estudo

Durante a realização deste estudo, deparámo-nos com alguns fatores que limitaram a sua elaboração a tempo inteiro, nomeadamente o facto de realizarmos toda a investigação em simultâneo com o desempenho da nossa atividade profissional a tempo integral. Esta situação dificultou-nos uma dedicação a tempo inteiro como desejaríamos e estorvou a sua concretização mais célere em todas as fases da mesma.

Porém, sentimos que o desenvolvimento deste estudo contribuiu para estreitar laços entre todos os elementos da equipa multidisciplinar, sendo que os contactos estabelecidos e a clara explicitação dos objetivos pretendidos, bem como a pertinência do estudo e o clima de companheirismo e disponibilidade em que decorreram as entrevistas, favoreceu um clima de maior confiança e maior cumplicidade entre os elementos da equipa multidisciplinar.

Pistas de trabalho futuro

Pretendemos que esta dissertação seja um documento que ative a reflexão dos profissionais que trabalham com crianças, sobre as questões do desenvolvimento da linguagem oral, bem como das perturbações desta e ainda da importância do trabalho em equipa, no que concerne

às problemáticas relativas às competências linguísticas no âmbito da oralidade, que mais tarde, de acordo com os atuais referenciais teóricos, terá influência ao nível da aprendizagem da escrita e da leitura.

As perturbações da linguagem por vezes não são fáceis de caracterizar, sobretudo quando as crianças são mais pequenas, contudo é necessário um olhar muito atento por parte dos profissionais, porque

o tempo que os alunos passam na escola bem como as tarefas que a eles são solicitadas constituem uma ocasião única de desenvolvimento de capacidades de comunicação e linguagem que tem repercussões não só na sua capacidade de uso da língua oral mas também, e sobretudo, na aprendizagem da leitura e da escrita (Franco, 2003, p. 11).

Cabe assim aos profissionais de educação, às equipas multidisciplinares, entre outros/as, o importante papel de avaliar, identificar e caracterizar estas problemáticas, assim como a definição de estratégias adequadas às necessidades de cada criança, tão precocemente quanto possível, a fim de ajudar cada uma em tempo útil e contribuir para o seu sucesso pessoal e académico, garantindo a equidade educativa, «sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados» de acordo com o Dec. Lei 3/2008 de 7 de janeiro, objetivando a promoção de «competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos» (*idem, ibidem*).

No nosso ponto de vista o trabalho em equipa reveste-se de uma importância fundamental na intervenção multidisciplinar, respeitando sempre o superior interesse da criança, e uma intervenção atempada que promova o desenvolvimento das capacidades da mesma e minimize alguns défices e/ou sequelas, tão precocemente quanto possível. Neste âmbito queremos ainda evidenciar a importância do papel do/a Educador/a de Infância, como técnico/a que passa a maior parte do dia com a criança, e, que seguramente tem de ser muito perspicaz no que ao desenvolvimento desta diz respeito, tanto na sinalização de eventuais perturbações como na promoção de estratégias e atividades significativas para a minimização das mesmas. O/a Educador/a passa, no mínimo, cinco horas diárias com a criança todos os dias da semana, enquanto que as Terapeutas e/ou Fisioterapeuta e/ou Psicóloga, fazem sessões de cerca de 45 minutos, uma ou duas vezes por semana, consoante os casos e segundo os depoimentos das protagonistas deste estudo. A articulação entre todos os técnicos é essencial, para que possa haver uma uniformização de procedimentos e um

efetivo trabalho pedagógico e terapêutico junto da criança, com vista a otimizar o seu desenvolvimento numa perspetiva holística.

Os resultados do estudo no que à valorização do papel da linguagem oral e do trabalho em equipa multidisciplinar diz respeito, para a promoção das competências linguísticas da criança e para o seu sucesso pessoal e académico, permitem-nos considerar que este estudo deverá ser apresentado aos profissionais que trabalham diretamente com as crianças na instituição de acolhimento, nomeadamente às profissionais envolvidas no estudo e às restantes colegas. Esta apresentação favorecerá a aprendizagem e a reflexão e uma melhor consciencialização do papel que estes profissionais devem ter junto destas crianças, privadas de crescer no seio de uma família capaz de assumir uma parentalidade de qualidade e favorável ao seu desenvolvimento. Desta forma, todos os profissionais da equipa devem proporcionar contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades linguísticas e comunicacionais da criança, tão necessárias para o seu desempenho social e futuro sucesso académico. Por outro lado, este trabalho poderá ser também apresentado a outras equipas de técnicos com o intuito de mostrar os resultados em relação ao valor atribuído ao desenvolvimento da linguagem, às estratégias desenvolvidas para a sua promoção e ao papel do bom funcionamento da equipa multidisciplinar para o desenvolvimento holístico da criança.

Outro desafio a que nos propomos é o de organizar ações de formação conjuntamente com a Terapeuta da Fala, sobre o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças, destinadas a todos os/as técnicos/as da instituição, auxiliares de educação e restantes funcionárias que trabalham diretamente com as crianças. Estas ações de formação possibilitarão um maior conhecimento das diversas etapas de desenvolvimento da linguagem na criança, tendo em conta a sua idade, e por outro lado também consciencializarão toda a gente do papel que cada um tem como modelo comunicacional e como ativador do desenvolvimento da linguagem oral na criança, uma vez que «as competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança. Estas competências são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios» (Lopes da Silva, 2016, p. 60). Esta transversalidade favorece também o contributo das outras áreas para a aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Foi nossa intenção despertar o olhar dos profissionais, para o desenvolvimento das crianças, nomeadamente o da linguagem oral, para que possam detetar precocemente possíveis perturbações e agir, ambicionando poder avançar sempre num caminho de maior qualidade e adequabilidade aos desafios do seu contexto profissional.

Contributos do estudo a nível pessoal e profissional

Este estudo foi uma caminhada que permitiu a concretização do sonho desta investigação e permitiu ainda um enorme enriquecimento pessoal e profissional das investigadoras, sendo que nos sentimos agora, nesta etapa final, pessoas mais ricas, mais confiantes e com o desejo de poder continuar a caminhar e a aprofundar os nossos conhecimentos em prol do nosso desenvolvimento e da nossa formação contínua, de modo a desenvolvermos cada vez mais uma prática educativa de efetiva qualidade junto das crianças que educamos e, por outro lado, desenvolver também um efetivo trabalho de parceria, em equipa multidisciplinar.

Esta investigação, realizada no nosso contexto profissional, aliada à nossa prática profissional, facultou-nos um enorme conhecimento e reflexão que seguramente se irá repercutir, de forma positiva, na nossa prática futura com as crianças. Desta forma, a investigação faz-nos avançar em termos de conhecimentos, acerca de nós próprios e daquilo que nos rodeia.

Por fim, gostaríamos ainda de acrescentar que esta temática, perturbações e desenvolvimento da linguagem oral, deve ser abordada aquando da formação inicial de Educadores/as de Infância, no sentido do entendimento que «a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes» (Lopes da Silva et al., 2016, p. 60), daí que o desenvolvimento desta competência tem uma importância crucial na Educação de Infância.

REFERÊNCIAS

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. Acedido a 30 de abril de 2017, em [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20\(1%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada\).pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20(1%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada).pdf)
- Almada, A. (2015). Políticas sociais de educação no sucesso educativo. *Revista diversidades*, 47: 15 - 16. Acedido a 8 de abril de 2017, em http://www02.madeiraedu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/Diversidades47.pdf
- Andrade, F. (2008). *Desenvolvimento da linguagem na criança: Análise e caracterização*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Acedido a 8 de abril de 2017, em <https://books.google.pt/books?id=OnaMCwAAQBAJ&pg=PA30&lpg=PA30&dq=o+que+s%C3%A3o+procedimentos+interpretativos+em+investiga%C3%A7%C3%A3o&source=bl&ots=-8APWWy2oW&sig=HL7ip43XwuzY82tcYQ1RycpntOE&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwj7qvjnM7TAhWMExoKHeiND7oQ6AEIYTAI#v=onepage&q=o%20que%20s%C3%A3o%20procedimentos%20interpretativos%20em%20investiga%C3%A7%C3%A3o&f=false>
- Antunes, N. L. (2012). *Mal-entendidos: Da Hiperatividade à Síndrome de Asperger, da Dislexia às Perturbações do Sono. As repostas que procura*. Lisboa: Verso de Kapa.
- Avô, A. B. (2000). *O Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Texto Editora.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bandeira de Lima, C. & Ximenes, M. (2015). A perturbação da linguagem Orientações diagnósticas (pp. 59-80). In Bandeira de Lima, C. (Org.). *Perturbações do neurodesenvolvimento Manual de orientações diagnósticas e estratégias de intervenção*. Lisboa: Lidel.
- Boavida, J. (2012). Base neurobiológica da intervenção precoce. *Revista diversidades*, 35: 4 - 6. Acedido a 12 de setembro de 2016 em http://www02.madeiraedu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/dwn_pdf_PromessaDeUmFuturo_35.pdf
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Câmara, R. H. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas as organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6 (2), jul-dez, p. 179-191. Acedido a 13 de junho de 2017 em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>
- Carvalho, L., Almeida, I., Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J., Santos, P. ... Franco, V. (2016). *Práticas recomendadas em Intervenção precoce na infância: Um guia para profissionais*. Coimbra: Associação Nacional de Intervenção Precoce. acedido a 18/02/2017 em <http://im2.anip.net/index.php/guia/versao-on-line#page/6>
- Correia, E. & Pardal, L., (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores, Lda.
- Costa, M. (2012). *Desenvolvimento da linguagem na criança: hábitos orais e perturbações da fala*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido a 5 de julho de 2017 em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/8987/1/250704%20.pdf>

- Dyson, A. & Genishi, C. (2002). Perspectivas das crianças enquanto utilizadoras da língua: a língua e o ensino da língua na educação de infância (pp.265-300). In B. Spodek (Org.). *Manual de investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. (2014) (2.^a ed.). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Franco, M., Reis, M. & Gil, T. (2003). *Comunicação, linguagem e fala. Perturbações específicas da linguagem em contexto escolar – fundamentos*. Lisboa. Ministério da Educação. Acedido a 08 de julho de 2017 em http://www.portaldacrianca.com.pt/comunic_fala.pdf
- Franco, V. (2015). *Introdução à intervenção precoce no desenvolvimento da criança com a família, na comunidade, em equipe*. Évora: Edições Aloendro.
- Freitas, M., Alves, D. & Costa T. (2007). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gomes, M. (2015). Editorial. *Revista diversidades*, 47: 5. Acedido a 8 de abril de 2017, em http://www02.madeiraedu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/Diversidades47.pdf
- Gonçalves, F., Guerreiro, P. & Freitas, M. (2011). *O conhecimento da língua: percursos de desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gonçalves, I. M. (2008). *Avaliação em educação de infância - das concepções às práticas*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Horta, M. H. (2007). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar. Que realidade?* Penafiel: Editorial Novembro.
- Horta, M. H. (2015). *A abordagem à escrita na etapa final da educação pré-escolar: estudo de casos múltiplos na região do sotavento algarvio*. Tese de doutoramento. Universidade de Huelva.
- Horta, M. H. (2016). *A linguagem escrita na educação de infância: da intenção à prática*. Viseu: Psicosoma.
- Lindsay, G., Dockrell, J., Letchford, B. & Mackie, C. (2002). Self esteem of children with specific speech and language difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 125-143. Doi: 10.1191/0265659002ct231oa
- Lopes-dos-Santos, P. & Fuertes, M. (2005). A vinculação em populações de risco. In J. Bairrão (Coord.), *Desenvolvimento: contextos familiares e educativos* (pp. 172-199). Porto: Livpsic.
- Ludovico, O. (2007). *Educação pré-escolar: Currículo e supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Ministério da Educação, (2004). *Organização curricular e programas - 1º Ciclo do ensino Básico*. Departamento da Educação Básica. acedido a 12/03/2017, em <http://santiagomaior.drealentejo.pt/site/programas/ocp1c>
- Oliveira, L. (1994). A narrativa no processo de desenvolvimento do professor (pp. 313-330). In J. Tavares (org.). *Para intervir em Educação: Contributos dos Colóquios Cidine*. Aveiro: Cidine.
- Pereira, R. (2014). *Programa de Neurociência. Intervenção em leitura e escrita*. Viseu: Psicosoma.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Aveiro: Cidine.

- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. (1998). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Rombert, J. (2013). *O gato comeu-te a língua? Estratégias, técnicas e conselhos para pais e educadores ajudarem as crianças no desenvolvimento da fala, da linguagem, da leitura e da escrita*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Salvaterra, M. (2011). *Vinculação e adopção*. Lisboa: Edições Universitárias Lusofonas.
- Santos, S., Calheiros, M., Ramos, C., & Gamito, S. (2012). Programa de estimulação do desenvolvimento (0-24 meses) para crianças em acolhimento residencial (pp.193-268). In M. Calheiros, M. Garrido, S. Santos (Org.). *Crianças em risco e perigo – contexto, investigação e intervenção* - vol. 1. Lisboa: Edições Sílabo.
- Serrano, A. (2012). Deixa-me fazer e eu aprendo: a aprendizagem da criança mediada pelos pais / prestadores de cuidados em contextos naturais. *Revista diversidades*, 35: 10. Acedido a 12 de setembro de 2016 em http://www02.madeiraedu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/dwn_pdf_PromessaDeUmFuturo_35.pdf
- Serrano, P. (2016). *A integração sensorial no desenvolvimento e aprendizagem da criança*. Lisboa: Papa-Letras.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação - Direção Geral da Educação. Acedido em 18 de setembro de 2016 em file:///C:/Users/MariadaGraça/Documents/Dissertação/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Simões, H. R. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Cidine: Aveiro.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua (pp. 197-226). In A. Carvalho (Org.). *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, C. & Correia, O. (1994). Linguagem, desenvolvimento e comunicação em crianças e adolescentes em situação educativa (pp. 279-295). In J. Tavares (Org.). *Para intervir em Educação: Contributos dos Colóquios Cidine*. Aveiro: Cidine.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (2003). A análise de conteúdo (pp. 101-128). In A. S. Silva & J. M. Pinto (org.). *Metodologias das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, M. (2015). Editorial. *Revista diversidades*, 47: 6 - 9. Acedido a 8 de abril de 2017, em http://www02.madeiraedu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/Diversidades47.pdf

Legislação

Convenção sobre os Direitos da Criança, de 2 de Setembro de 1990, em conformidade com o artigo 49.º, acedido a 10-07-2016, em <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-conv-sobre-dc.html>

- Lei de proteção de crianças e jovens em risco n.º 147/99, de 01 de Setembro, acedida a 11/07/2016, em http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=545&tabela=leis
- Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens, acedida a 12/07/2016, em <http://www.cnpcjr.pt/left.asp?13.02>
- Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de Outubro, acedido a 18/02/2017 em https://www.google.pt/search?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA+281%2F2009+de+6+de+Outubro&rlz=1C1CHWA_pt-PTPT608PT608&oq=Decreto-Lei+n.%C2%BA+281%2F2009+de+6+de+Outubro&aqs=chrome..69i57.3725j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, acedido a 10/07/2017 em <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/0015400164.pdf>
- Lei de Bases do Sistema Educativo, acedido a 08 de abril de 2017 em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf
- Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, acedida a 15 de maio de 2017 em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, acedido a 11/07/2017 em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf

Sítios eletrónicos

<http://www.ualg.pt/pt>

<http://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>

