

Agradecimentos

A realização do presente trabalho só foi possível graças à participação e apoio de um conjunto de pessoas a quem estou muito grata. A todos, incluindo os que involuntariamente omitir, quero deixar, nesta página, os meus sinceros agradecimentos:

Ao meu orientador, doutor Artur Henrique Ribeiro Gonçalves, pela competente orientação dispensada, permanente disponibilidade, pertinentes observações, críticas e conselhos, assim como o apoio e incentivo constantes que se revelaram fundamentais para superar todas as dificuldades inerentes à realização deste trabalho.

À minha coorientadora, mestre Maria Isabel Mendonça Orega, pela competente coorientação prestada, pela permanente disponibilidade, pertinentes observações, críticas e sugestões, assim como o apoio e incentivo constantes que se revelaram fundamentais para superar todas as dificuldades inerentes à realização deste trabalho.

À instituição onde decorreu a minha prática de ensino supervisionada, por toda a colaboração e apoio prestados ao longo do ano.

À educadora cooperante, doutora Olga Ludovico, pela constante partilha de saberes e críticas construtivas que tanto me ajudaram a crescer, quer a nível profissional como pessoal.

Às auxiliares da sala onde decorreu a prática, Mara Fialho e Paula Rosa, por todo o carinho e apoio que me deram ao longo do ano.

Às restantes educadoras e auxiliares da instituição pelo apoio e partilha de saberes e experiências dispensados ao longo da prática.

À terapeuta da fala, Mónica Rocha, pela disponibilidade e colaboração dispensadas à realização deste estudo.

À minha querida amiga Tânia Mendes, por nunca ter desistido de mim.

À minha afilhada Andreia Tomé, pela amizade.

Às minhas colegas e amigas, Isabel Infante e Cátia Martins, pela amizade e força que me transmitiram, permanecendo ao meu lado neste percurso e luta pelos nossos sonhos.

Ao meu pai por todo o trabalho e sacrifício.

À minha mãe pelo amor incondicional e toda a dedicação nas longas noites de trabalhos manuais.

Ao meu avô, Francisco, pela sabedoria e exemplo.

À minha avó e melhor amiga, por toda a fé.

Ao meu irmão pelo apoio e dedicação que sempre me deu.

À minha cunhada, Cláudia Serôdio, pelo apoio e ajuda prestados na realização deste trabalho.

Ao meu namorado pelo amor, amizade e paciência com que sempre me acompanhou neste percurso.

À minha restante família e amigos que respeitaram as minhas constantes ausências e mudanças de humor.

«Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.»

(Antoine Saint-Exupéry, in O Príncipezinho)

Resumo

O presente estudo, de carácter exploratório, assume-se como sendo de natureza qualitativa e descritiva, tendo como principal objetivo conhecer as estratégias promotoras do desenvolvimento da oralidade de uma criança com dificuldades na fala desenvolvidas por uma educadora de infância.

Neste estudo, foram intervenientes: uma educadora de infância, uma terapeuta da fala e uma criança com dificuldades em produzir determinados sons da fala. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e os dados recolhidos foram sujeitos a análise de conteúdo.

Em conclusão, verificámos que a educadora, apesar de inúmeras dificuldades, procura mobilizar os conhecimentos necessários para uma melhor adequação das estratégias de intervenção às necessidades específicas da criança.

Palavras-chave: Comunicação, linguagem, fala, estratégias, trabalho colaborativo.

Abstract

The present exploratory study is assumed to be qualitative and descriptive. Its main objective is to know the strategies that promote the development of oral expression of a child with speech difficulties implemented by a kindergarten teacher.

The participants in this study were: a kindergarten teacher, one speech therapist and a child with difficulties in producing certain speech sounds. Semistructured interviews were carried out and the data collected were subject to content analysis.

In conclusion, we found that the kindergarten teacher, despite some difficulties, seeks to mobilize the necessary knowledge for a better adaptation of intervention strategies to the specific needs of the child.

Keywords: Communication, language, speech, strategies, collaborative work.

Índice geral

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iv
Abstract	v
Índice geral.....	vi
Índice de quadros	viii
Índice de anexos.....	ix
Lista de siglas.....	x
Introdução	1
1.ª PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL	4
CAPÍTULO I – COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E FALA.....	4
1. Comunicação.....	4
1.1. Desenvolvimento da comunicação.....	5
1.2. Crianças com dificuldades na comunicação – sinais de alerta	7
1.3. Desenvolvimento da comunicação – estratégias	9
2. Linguagem.....	10
2.1. Domínios da linguagem	11
2.2. Desenvolvimento da linguagem	13
2.3. Crianças com dificuldades de linguagem – sinais de alerta	15
2.4. Desenvolvimento da linguagem – estratégias	16
3. Fala.....	17
3.1. Desenvolvimento da fala.....	18
3.2. Crianças com dificuldades de fala – sinais de alerta	19
3.3. Desenvolvimento da fala – estratégias	20
CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE	20
O papel do educador.....	20
Gestão do ambiente educativo.....	22
2.ª PARTE – ESTUDO EMPÍRICO	23
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	23
Contextualização	24
Natureza do estudo	24
Questões de investigação	26

Participantes no estudo.....	26
Opções e procedimentos metodológicos	27
Recolha e tratamento dos dados.....	27
Elaboração do guião da entrevista.....	28
Realização da entrevista.....	30
Tratamento dos dados.....	30
CAPITULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS.....	31
Introdução	31
a. Análise interpretativa da entrevista à educadora de infância	32
b. Análise interpretativa dos dados da entrevista à terapeuta da fala	38
Análise das relações entre os dados obtidos nas entrevistas	42
Conclusões	44
Reflexão final.....	47
Referências bibliográficas.....	48
Legislação consultada	50
Anexos.....	51

Índice de quadros

Quadro 1 - Sinais de alerta (adaptado de Rombert, 2013)	9
Quadro 2 - Marcos do desenvolvimento da linguagem entre os 12 meses e os 6 anos (adaptado de Rombert, 2013).....	15
Quadro 3 - Sinais de alerta (adaptado de Rombert, 2013)	16
Quadro 4 - Sinais de alerta (adaptado de Rombert, 2013)	20
Quadro 5 - Guião da entrevista semiestruturada	30

Índice de anexos

Anexo I – Tabelas de registo	51
Anexo II – Questionário	53
Anexo III – Guião da entrevista semiestruturada à educadora de infância.....	55
Anexo IV – Protocolo da entrevista à educadora de infância	58
Anexo V – Guião da entrevista semiestruturada à terapeuta da fala	65
Anexo VI – Protocolo da entrevista à terapeuta da fala	67
Anexo VII – Primeiro tratamento do protocolo da entrevista à educadora de infância.....	75
Anexo VIII – Primeiro tratamento do protocolo da entrevista à terapeuta da fala.....	82
Anexo IX – Pré-categorização das unidades de sentido da entrevista à educadora de infância ..	87
Anexo X – Pré-categorização das unidades de sentido da entrevista à terapeuta da fala.....	93
Anexo XI – Categorização das unidades de sentido da entrevista à educadora de infância.....	98
Anexo XII – Categorização das unidades de sentido da entrevista à terapeuta da fala.....	104

Lista de siglas

CRI – Centros de Recursos para a Inclusão

DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

EI – Educador(a) de Infância

JI – Jardim-de-Infância

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

TF – Terapeuta da Fala

Introdução

O desenvolvimento da comunicação, da linguagem e da fala processam-se numa ordem sequencial de etapas assinaladas por marcos de desenvolvimento característicos que ocorrem, aproximadamente, na mesma faixa etária em todas as crianças. Apesar destas etapas se processarem de forma previsível, existem fatores como as características individuais de cada criança e o contexto onde se inserem, que influenciam este processo. Assim sendo, podem verificar-se diferentes ritmos de desenvolvimento.

As dificuldades de comunicação, linguagem, fala podem afetar o processo de aprendizagem da criança, o sucesso do seu percurso escolar e, posteriormente, a sua vida pessoal e profissional. Assim, torna-se fundamental identificar precocemente se o nível de desenvolvimento da criança é o esperado para a sua idade.

É aqui que o papel do educador de infância (EI) se torna essencial, tendo em atenção que, hoje em dia, as crianças passam a maior parte do tempo no jardim-de-infância (JI). Deve estar atento a possíveis sinais de alerta, sinalizar e encaminhar a criança para junto de profissionais qualificados e especializados, como é o caso do terapeuta da fala (TF). Contudo, não deverá limitar-se a sinalizar e encaminhar a criança para o apoio especializado, mas também desenvolver estratégias de intervenção que correspondam às necessidades específicas da criança e promover o seu desenvolvimento acompanhando e dando continuidade ao trabalho desenvolvido pelo terapeuta.

Assim, é nesta vertente que se enquadra o presente trabalho que surgiu da necessidade de querer ver esclarecidas dúvidas pessoais, adquirir e desenvolver conhecimentos para aplicar na prática futura, pois preocupa-nos o confronto com uma situação do tipo e como proceder.

O contexto educativo onde foi realizada a prática, por integrar várias crianças que manifestavam uma grande diversidade de dificuldades ao nível da comunicação, linguagem e fala, fez-nos questionar e refletir sobre quais são os sinais de alerta, como abordar os pais, como diagnosticar, sinalizar e encaminhar uma criança para o acompanhamento especializado e como atuar para dar resposta às necessidades que a criança evidencie.

A temática deste relatório de investigação recai, portanto, sobre as estratégias promotoras do desenvolvimento da oralidade em crianças que apresentam dificuldades

na expressão oral, particularmente na produção dos sons da fala, desenvolvidas pelo educador de infância.

A escolha deste tema de investigação surgiu após a primeira opção de estudo se ter revelado impossível de concretizar. Contudo, e tendo em atenção as primeiras observações das crianças no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), que decorreu numa instituição de cariz público, localizada no concelho de S. Brás de Alportel, mais propriamente num grupo heterogéneo com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

O grupo apresentava um número considerável de crianças que manifestavam uma grande diversidade de dificuldades na área de expressão e comunicação, particularmente na comunicação, na linguagem e na fala. Uma vez que não podíamos conduzir o estudo abrangendo todas as crianças nessas circunstâncias, a escolha recaiu sobre uma que revelava dificuldades em produzir determinados sons da fala.

Desde então que o projeto do relatório foi adquirindo corpo, de onde emergiu o seu tema: Desenvolvimento da oralidade: crianças com dificuldades de comunicação.

No seguimento da nossa formação académica e o nosso interesse pessoal, considerámos enriquecedor desenvolver uma investigação qualitativa de carácter exploratório, numa perspetiva descritiva e holística, de modo a responder às dúvidas que assomavam a nossa formação pessoal e profissional e o conseqüente desempenho delas.

Dada a natureza e o objeto de estudo, realizámos entrevistas semiestruturadas à educadora de infância e a uma terapeuta da fala. Era nossa intenção inicial, entrevistar a terapeuta da fala da instituição onde decorreu a PES, mas esta não mostrou disponibilidade para tal.

Apresentada a temática e o objetivo do estudo, avançaremos para a apresentação da estrutura do relatório, sendo este composto por duas partes.

A primeira refere-se ao enquadramento teórico-concetual, dividido em dois capítulos.

Ao Capítulo I conferimos o título «Comunicação, linguagem e fala» e distinguimos e exploramos os três conceitos a diversos níveis.

O Capítulo II, com o título «Desenvolvimento da oralidade», aborda o papel do educador de infância e a gestão do ambiente educativo em prol desta.

A segunda parte do relatório refere-se ao estudo empírico e divide-se em dois capítulos.

O Capítulo III diz respeito à metodologia e descreve a natureza do estudo, os métodos e procedimentos de recolha de dados, os intervenientes no estudo, as questões de investigação e o objetivo do estudo.

Na apresentação e análise interpretativa dos dados, ou seja, Capítulo IV, descrevemos os dados obtidos ao longo da investigação, assim como a análise e interpretação exigida nesta fase do estudo. Por fim, apresentamos uma análise de conjunto de modo a obter uma visão global da informação recolhida e analisada à luz do quadro teórico-concetual que suporta o estudo.

De seguida apresentamos as conclusões, onde refletimos sobre o estudo empírico e apresentamos as respostas consideradas às questões de investigação formuladas.

Por fim, apresentamos a reflexão final onde refletimos sobre o contributo do estudo e da PES para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

1.^a PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL

CAPÍTULO I – COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E FALA

A comunicação, a linguagem e a fala são três conceitos independentes mas que se ligam e se relacionam. A criança começa por aprender a comunicar, gradualmente vai desenvolvendo a sua linguagem e, finalmente, usa a fala.

(Rombert, 2013: 34)

1. Comunicação

Sim-Sim (1998: 21) define comunicação como o «processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes».

O poder de comunicação do ser humano é inato e a capacidade para produzir linguagem verbal é uma característica exclusiva do homem, pois, como afirma Röhrs (2010: 130), «é a expressão do pensamento». De acordo com Horta (2007: 31), «das espécies biológicas existentes, a espécie humana é a única programada geneticamente para adquirir os sistemas altamente complexos, específicos e estruturados que são as línguas naturais».

Também segundo a autora (*id.*, *ibid.*), «o instrumento mais importante que utilizamos para comunicar é a linguagem, sistema de natureza simbólica». Contudo, para Sim-Sim (1998: 21), apesar da principal função da linguagem ser a comunicação, esta «não se esgota na comunicação; por sua vez, a comunicação não se confina à linguagem verbal usada pelos seres humanos».

Franco, Reis & Gil (2003: 16), dizem-nos que «num processo de comunicação poder-se-ão utilizar, para além da linguagem oral materializada pela fala, outros modos de comunicação, nomeadamente a linguagem escrita, o desenho, o gesto codificado, outros».

Para que a comunicação tenha sucesso é preciso que todos os envolvidos no processo dominem um código comum e utilizem o canal de comunicação adequado à situação ou contexto, ou seja, «exige um foco comum de atenção e cooperação na partilha de significados. (...) depende de haver algo a comunicar, alguém com quem comunicar e um meio através do qual se comunique» (Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008: 31).

Segundo Sim-Sim (1998: 22), «por código entende-se qualquer sistema de sinais usado para transmitir uma mensagem (...), sendo o canal de comunicação o meio através do qual a mensagem é transmitida».

A forma de comunicação mais elaborada e utilizada pelo homem, cujo sistema linguístico que emprega é o mais complexo dos códigos, é a verbal ou vulgarmente denominada linguagem.

1.1. Desenvolvimento da comunicação

O desenvolvimento da comunicação é um processo progressivo e gradual que, segundo Sim-Sim (1998: 66), «obedece a etapas de desenvolvimento reguladas por marcadores biológicos que nos apontam no sentido de uma programação genética em que a maturação neurológica desempenha um papel crucial».

Ainda dentro da barriga da mãe e sem intenção, o bebé tem a capacidade de comunicar e de transmitir algo. Consegue ouvir os sons do mundo que o rodeia e reage a esses sons, mexendo-se e dando pontapés. É o começo da comunicação e é através desta, que a criança inicia e estabelece a relação de afeto com os pais que aprendem a interpretar e atribuir significado aos comportamentos da criança à medida que esta vai crescendo e desenvolvendo a sua competência comunicativa. Quando nasce, a criança precisa de se envolver em interações sociais e de ser exposta à comunicação verbal, uma vez que já é capaz de reconhecer e discriminar vozes familiares e ruídos. Pode demonstrar preferência pela voz da mãe e, por volta dos quatro dias de idade, pode ser capaz de distinguir expressões emitidas na sua língua materna, de expressões emitidas numa língua estrangeira. Além disso, poderá demonstrar mais interesse nos sons da fala do que nos sons do ambiente envolvente e irá preferir o *maternalês*, caracterizado pelo uso de vocabulário simples, frases curtas, com uma articulação clara, mais entoação na voz e expressividade e melodia no discurso.

Inicialmente, os bebés comunicam recorrendo a comportamentos não-verbais, nomeadamente o choro, expressões faciais como o sorriso e o olhar, as vocalizações, os gestos e a postura corporal. O choro, por exemplo, pode ser considerado a primeira forma de comunicação do bebé, refletindo o seu estado biológico (Sim-Sim, 1998: 90). Ou seja, pode ser diferenciado pelo seu ritmo, intensidade e duração, permitindo aos pais interpretar e atribuir gradualmente significado a esse comportamento, como choro de sono, de fome, de dor ou desconforto. Ainda nesta primeira etapa, o bebé consegue

produzir vários sons fisiológicos ou do tipo vegetativo, como engolir, sugar, arrotar, soluçar, tossir, espirrar e suspitar que o ajudam a habituar-se à passagem de ar pelos órgãos do aparelho fonador.

Entre o primeiro e o segundo mês de vida, o bebé começa a ser mais responsivo, exprimindo-se através de risos, guinchos, sons guturais ou sons da garganta. Torna-se mais sociável e já é capaz de sorrir intencionalmente, exprimindo o seu bem-estar e satisfação aos pais.

Entre os dois e os quatro meses, surge o palreio, que, segundo Sim-Sim (1998: 91), «consiste numa cadeia de sons vocálicos, particularmente sequências de [o], e sons consonânticos, principalmente [g] e [k]», quase sempre numa situação de interação comunicativa. É através do palreio que se manifesta o domínio da regra básica da interação comunicativa, designada como troca de turnos, isto é, «o processo comunicativo em que cada um dos interlocutores reconhece e pratica o processo de iniciar, terminar, e passar ao outro a oportunidade de se exprimir» (Sim-Sim, 1998: 91). Ou seja, o bebé é capaz de esperar e de perceber que existe uma alternância na tomada de vez para comunicar. Apesar do pouco conteúdo linguístico, iniciam-se nesta fase os diálogos e as conversas, trocam-se sorrisos, desenvolve-se a mimica, o contacto ocular, a proximidade física, observam-se as primeiras diferenças de frequência e intensidade e surgem as gargalhadas.

Entre os quatro e os oito meses, inicia-se a descoberta da boca, «em que o bebé faz bolhas de saliva, vibra os lábios ou faz “*clics*” na garganta» (Rombert, 2013: 36). Trata-se de uma fase de descoberta da boca e de exploração de objetos com a mesma, permitindo o treino diário de sons e o desenvolvimento do controlo sobre a boca, a língua, os lábios e a musculatura orofacial. O balbucio ou lalação surge nesta fase, por volta dos seis meses e prolonga-se até aos nove/dez meses. Caracteriza-se pela reduplicação silábica, ou seja, na combinação consoante/vogal, repetida em cadeia, como por exemplo, «*mamama, bababa, gugugu*», etc.

Aos oito meses, o bebé já adquiriu todas as competências básicas indispensáveis à comunicação, de interação social e de estabelecimento de um diálogo ou conversa. Da comunicação vocal, o bebé transita para uma comunicação verbal ou linguística, conferindo-lhe uma intenção, um conteúdo e um significado. Ainda nesta fase, surge o jargão infantil, também designado por gíria entoacional, «em que o bebé usa sons, palavras e frases com diferentes frequências (agudo e grave) e intensidade (alto e baixo), parecendo que fala sozinho e que está numa conversa estrangeira sem sentido»

(Rombert, 2013: 37). A partir dos oito meses, as produções da criança assemelham-se cada vez mais com palavras, verificando-se, nalguns casos, a existência de proto-palavras, ou seja, o uso consistente de uma cadeia fónica para designar um objeto ou uma situação, sem correspondência com o léxico adulto.

Entre os nove e os doze meses, o bebé começa a produzir as primeiras palavras, considerando-se, aqui, o final do período pré-linguístico e a entrada no período linguístico. Nesta fase do desenvolvimento da comunicação verbal, as rotinas diárias são fundamentais porque são «a base para a aprendizagem semântica, do vocabulário, ou seja, é através destas rotinas que o bebé vai aprender a antecipar, memorizar e organizar as palavras, os conceitos no espaço e no tempo» (Rombert, 2013: 37).

Segundo a Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (2008: 33), «a responsividade dos adultos às tentativas comunicativas das crianças, e a qualidade das interacções estabelecidas entre ambos, desempenham um papel vital no desenvolvimento das capacidades comunicativas e constituem a base das aprendizagens, do conhecimento do mundo e da promoção do desenvolvimento social, cognitivo, afectivo e linguístico».

Para que a criança possa aprender a comunicar é essencial o uso das suas capacidades naturais e estar inserida num meio físico e social que permita a vivência de experiências sociais e cognitivas significativas, particularmente, de interacções sistemáticas com o ambiente social e os elementos que o constituem, objetos e pessoas. É também importante considerar no desenvolvimento da comunicação, as capacidades cognitivas e a integridade física dos órgãos constituintes do aparelho fonador da criança, assim como, reconhecer que por ser um processo gradual e de transição entre etapas, as idades apresentadas anteriormente não são estanques, ou seja, algumas crianças podem produzir a sua primeira palavra aos nove meses e outras somente aos dezoito meses, verificando-se diferentes níveis de desenvolvimento.

1.2. Crianças com dificuldades na comunicação – sinais de alerta

Oliveira (2009: 25), considera que «só existem dificuldades de comunicação quando a comunicação é prejudicada pela incapacidade que as crianças têm de falar ou de se expressar».

O desenvolvimento da comunicação é um processo gradual e faseado, contudo, por vezes, há crianças que contrariam e falham etapas. Algumas crianças retêm palavras, revelam dificuldades na compreensão do discurso do outro e em fazer-se entender, podem falar muito, mas sem intenção e conteúdo acabando por não transmitir a mensagem e outras podem, eventualmente, parar de falar. Fomentar o desenvolvimento harmonioso das competências comunicativas da criança é fundamental para promover o posterior desenvolvimento da linguagem e da fala.

Algumas dificuldades de comunicação podem surgir em consequência do ambiente social ou do contexto familiar em que a criança está inserida, dependendo da qualidade dos aspetos que o caracterizam serem propulsores ou inibidores do seu desenvolvimento. Como referem Dessen & Polonia (2007: 24), «contatos negativos, conflitos, rompimentos e insatisfações podem gerar problemas futuros, particularmente nas crianças». Contudo, podem também surgir limitações relativas às capacidades naturais da criança que dificultam esse desenvolvimento comunicativo. A criança pode, por exemplo, manifestar dificuldades nas capacidades sensoriais, nomeadamente na visão e audição, neurológicas, motoras, cognitivas e sociais. De acordo com estas dificuldades, existem vários graus de gravidade, podendo a criança apresentar dificuldades comunicativas ligeiras ou profundas. Estas podem surgir em consequência de diversas perturbações genéticas, neurológicas e do neurodesenvolvimento, como por exemplo: perturbação do desenvolvimento intelectual, paralisia cerebral, défice auditivo, perturbação do espectro do autismo, síndrome de Asperger, entre outros.

Seja qual for a origem das dificuldades da criança, é fundamental realizar o rastreio e diagnóstico o mais precocemente possível, de forma a desenvolver estratégias e técnicas promotoras do desenvolvimento das competências comunicativas da criança, pois as suas dificuldades comprometem a relação entre pares e, posteriormente, a integração social. Devem, por isso, os pais e educadores ter conhecimento acerca das etapas do desenvolvimento comunicativo e estar alerta aos sinais que de seguida são apresentados em termos genéricos.

Idade	Sinais de alerta
0-2 meses	Não reage aos sons e ao meio; É demasiado irritável ou sonolento.
2-4 meses	Não sorri; Não discrimina vozes familiares; Chora ou grita sempre que se lhe toca.
4-6 meses	Não revela interesse pelas pessoas nem pelos objetos; Não localiza ou deteta um som;

	Não vocaliza ou deixa de emitir sons.
6-8 meses	Não faz troca de turnos, conversas ou diálogos; Não faz «arrulhos», não balbucia ou vocaliza de forma monótona; Não faz ou não mantém contato ocular.
8-12 meses	Apenas compreende linguagem acompanhada de gestos, por exemplo, apontar; Não compreende a expressão «adeus» para ir embora; Não responde ao próprio nome; Não olha para os pais em resposta a um pedido; Não faz imitações de ações ou sons familiares; Vocaliza pouco e não faz pedidos de forma clara; Não balbucia ou não usa consoantes; Não recorre a gestos para comunicar.

Quadro 1 - Sinais de alerta (adaptado de Rombert, 2013)

1.3. Desenvolvimento da comunicação – estratégias

Segundo Monereo, Castelló, Clariana, & Pérez (2007: 32), «as estratégias (...) são sempre conscientes e intencionais, orientadas para um objetivo relacionado com a aprendizagem». As estratégias promotoras do desenvolvimento da comunicação que seguidamente se apresentam são exemplos e sugestões para melhor comunicar, uma vez que as estratégias deverão ser flexíveis e sempre adaptadas às necessidades específicas de cada criança.

- Criar oportunidades para comunicar;
- Aproveitar as rotinas diárias para nomear os objetos de forma a aumentar o conhecimento lexical da criança.
- Utilizar o *maternalês* (caso seja um bebé), linguagem de fácil compreensão pelo uso de vocabulário simples, frases curtas e uma articulação correta e exagerada. É uma linguagem expressiva, melodiosa, com maior entoação e diferenças de intensidade no discurso;
- Utilizar gestos, expressões faciais, mimica e incentivar o contato ocular;
- Falar sempre cara a cara com a criança;
- Utilizar frases curtas e simples e falar calma e pausadamente;
- Recorrer a caretas, barulhos ou sons engraçados para que a criança se divirta e imite;
- Participar na «conversa» do bebé/criança e imitar os sons que faz, da mesma forma como os vocaliza e incentivar à continuação;
- Cantar canções simples, sobretudo com ações e sons repetitivos;
- Dar sempre o modelo correto;

- Se a criança pronunciar ou construir mal o seu discurso, o adulto deve repetir de forma correta e naturalmente, mas sem pedir ou obrigar à criança que o faça também;
- Incentivar à troca de turnos;
- Observar a linguagem corporal da criança e entender quais os seus interesses;
- Esperar que a criança inicie uma conversa ou diálogo e respeitar o seu ritmo, esperando que responda (pode dar pistas, como por exemplo, inclinar-se para a frente, olhar de forma expectante);
- Escutar atentamente e não interromper a criança.
- Dar sempre um reforço positivo;

Adaptado de Rombert (2013), The Hanen Centre (2011) e Gonzalez & Rodrigues (n.d.).

2. Linguagem

A *American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA, 1982) define linguagem como «um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionais, que é usado de várias formas para o pensamento e a comunicação». Mais recentemente, Franco, Reis & Gil (2003: 16) definiram linguagem como o «sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, representando ideias que se pretendem transmitir através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua». O sistema linguístico combinatório discreto a que nos referimos é um conjunto organizado de unidades discretas finitas, 33 sons, e de princípios e regras de gramática que permitem a organização e combinação dessas unidades para formar um número não-contável de estruturas mais vastas, as palavras ou enunciados.

No ser humano, a linguagem pode ser verbal e ou não-verbal. A primeira inclui a linguagem oral e a escrita, onde se recorrem a mecanismos paralinguísticos, isto é, à entoação, pausas e hesitações, velocidade e ritmo da produção. Na linguagem não-verbal inserem-se os mecanismos extralinguísticos, ou seja, os gestos, as expressões faciais e a postura corporal.

É através da linguagem que o homem é capaz de receber, transformar e transmitir informação. Receber implica compreender a linguagem (linguagem compreensiva) e transmitir requer a capacidade para produzir linguagem (linguagem expressiva). Se o falante e o ouvinte não dominarem o mesmo sistema linguístico, a

compreensão não ocorre. Relativamente à sua estrutura, a linguagem apresenta três grandes dimensões: a forma, o conteúdo e o uso. E dentro de cada uma delas, encontram-se os cinco domínios da linguagem.

2.1. Domínios da linguagem

Fonologia

A fonologia é a parte da gramática que estuda os sons da língua, os fonemas, unidades mínimas que formam as palavras e o seu comportamento integrado num sistema, a língua. Os fonemas desempenham uma função na língua e permitem aos falantes diferenciar significados.

De acordo com o Instituto Camões, um som é considerado como um fonema da língua quando, ao ser substituído por outro numa palavra, altera o seu significado. Assim, faz-se a identificação dos fonemas de uma língua, comparando palavras em «posição distintiva», isto é, que por diferirem apenas num som, vão ter significados distintos. Os fonemas, por serem elementos que distinguem palavras, chamam-se unidades distintivas e classificam-se de acordo com as suas propriedades articulatórias e acústicas, isto é, como consoantes e vogais.

Segundo Mateus & Villalva (2007: 59), «as vogais são sons harmónicos e as consoantes são ruído». A variação das vogais entre abertas e fechadas é produzida pela deslocação da língua nos eixos vertical e horizontal e classificam-se de acordo com a cavidade por onde passa o ar na sua produção. Na produção das vogais nasais, o ar passa por ambas as cavidades, nomeadamente a oral e a nasal; enquanto nas vogais orais, o ar passa apenas pela cavidade oral.

As consoantes, por sua vez, classificam-se quanto ao modo e ponto de articulação. A partir da identificação dos fonemas, «a fonologia procura determinar quais as alterações que eles manifestam no nível da pronúncia da língua em consequência de vários factores (por exemplo, o contexto de vogais ou consoantes em que estão integrados, a posição na sílaba ou na palavra, a relação com a entoação)» (Instituto Camões, 2006).

Morfologia

A morfologia refere-se à constituição da palavra, isto é, aos morfemas, unidades mínimas com significado. Duarte (2000: 74) define morfemas como «unidades

linguísticas constituídas por um significado indissolivelmente ligado a uma forma fónica». Os morfemas podem ser classificados como radicais e afixos.

Em palavras simples, os radicais ou formam a palavra sozinhos, ou surgem articulados com morfemas gramaticais, todos eles sufixos, ou seja, os afixos que se seguem ao radical, como os de tempo, número, género e pessoa. Os afixos que surgem antes do radical denominam-se prefixos. As palavras podem ser variáveis ou flexivas, inserindo-se nesta categoria os substantivos, adjetivos, numerais, pronomes, artigos e verbos ou podem ser invariáveis ou inflexivas, incluindo-se aqui os advérbios, as preposições, as conjunções e as interjeições. Considerando que muitas palavras são formadas por mais do que um morfema, quando se analisa uma palavra é importante conhecer a sua estrutura interna, ou seja, a forma como os morfemas que a constituem estão organizados. A estrutura interna de uma palavra pode ser representada sob a forma de parentetizações ou diagramas em árvore. Quando identificados os constituintes morfológicos, é função da morfologia explicar a forma como estes se estruturam, quer na disposição linear, quer no relacionamento hierárquico (Mateus & Villalva, 2007: 65).

Na língua portuguesa, por exemplo, a estrutura interna das palavras requer o reconhecimento de que ao radical se junta um especificador morfológico que, no caso dos verbos, denomina-se vogal temática e, noutras palavras, chama-se índice temático. A ligação do radical a um modificador forma o tema.

Sintaxe

Cunha & Cintra (2005: 119) caracterizam a sintaxe como a parte da gramática que descreve as regras segundo as quais as palavras se combinam para formar frases.

Uma frase é um enunciado, ou seja, uma sequência de unidades linguísticas produzida por um sujeito, em determinado contexto (*Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*). Desempenha, por isso, a função de unidade mínima de comunicação. A frase pode ser constituída por uma só palavra ou por várias, entre as quais se inclui ou não um verbo e é sempre melódica, ou seja, tem entoação, caso contrário e se a frase não compreender um verbo, não se reconhece valor gramatical, e pode conter uma ou mais orações. Morfologicamente, uma oração é constituída por tantas partes quanto uma palavra e, sintaticamente, é constituída por duas partes principais: o sujeito e o predicado. Pode conter várias determinações, complementos, interjeições, elementos de ligação, entre outros. Uma frase é simples, se corresponder a uma só oração, mas se incluir duas ou mais orações é complexa. Neste último caso, a primeira oração é a que

exprime a ideia principal, chamando-se oração subordinante. A segunda oração denomina-se subordinada. Ambas as frases, simples ou complexas, podem ser ainda caracterizadas como exclamativas, interrogativas, declarativas e imperativas.

Semântica

De acordo com Mateus & Villalva (2007: 69), a semântica dedica-se ao estudo do significado dos textos, das frases e das palavras. Refere-se ao léxico (vocabulário) e às noções paradigmáticas que a criança adquire ao longo do processo de desenvolvimento da linguagem. Ou seja, às palavras, que podem ser classificadas como nomes, adjetivos, verbos, preposições e advérbios e às relações semânticas possíveis de existir entre elas, nomeadamente sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, holonímia, meronímia, polissemia, monossemia, entre outras. A semântica refere-se ainda à capacidade de classificar e organizar as palavras de acordo com determinadas categorias, como por exemplo, fruta, transportes, animais, entre outras.

Pragmática

Segundo Rombert (2013: 66), «a pragmática refere-se ao uso da linguagem em contexto social». Também Mateus & Villalva (2007: 71) referem que «o uso que os falantes fazem da sua língua é muito condicionado pelo contexto de interação social em que esse uso ocorre».

Por outras palavras, a pragmática refere-se à capacidade que o ser humano tem para adaptar a linguagem a diferentes contextos, situações ou grupos. Estes fatores não linguísticos condicionam o que dizemos e a forma como o fazemos, pois as suas características são distintas e implicam a adequação do conteúdo e forma do discurso.

2.2. Desenvolvimento da linguagem

À semelhança do desenvolvimento da comunicação, o processo de desenvolvimento e aquisição da linguagem é contínuo e acontece por etapas de forma sequencial e ordenada onde «é possível identificar uma linha sequencial de crescimento e identificar períodos cruciais» (Sim-Sim, 1998: 27).

De acordo com Schirmer, Fontoura & Nunes (2004: 96), «o processo de aquisição da linguagem envolve o desenvolvimento de quatro sistemas interdependentes: o pragmático, (...) o fonológico, (...) o semântico (...) e o

gramatical», correspondendo este último sistema, ao domínios da morfologia e da sintaxe (morfofossintaxe). Os sistemas referidos foram descritos anteriormente no ponto 2.1.

Apresentamos de seguida, uma tabela com os marcos do desenvolvimento da linguagem, partindo dos 12 meses de idade, considerados como o período de transição do período pré-linguístico para o linguístico, uma vez que as fases anteriores a essa idade foram descritas no ponto 1.1.

Idade	Linguagem compreensiva (o que a criança compreende)	Linguagem expressiva (o que a criança expressa)
12-18 meses	Nomes de pessoas, objetos e alimentos familiares; Verbos relacionados com o quotidiano; Dicotomia «sim» - «não»; Responde a ordens ou pedidos simples.	30 a 40 palavras (em média); Imita ou faz sons de animais; Aponta para pedir, desvia a cara quando não quer algo e acena com a cabeça para dizer adeus; Repete palavras familiares; Imita ações do adulto.
18-24 meses	300 palavras (em média); Resposta a perguntas simples e ordens de duas ideias; Algumas partes do corpo; Protesta e faz pedidos.	50 palavras (em média); Combina duas palavras; Responde a perguntas de «sim» e «não» acenando com a cabeça; Diz o nome de objetos familiares; Diz o seu nome quando se refere a si mesmo; Dá ordens.
2-3 anos	900 palavras (em média); Reconhece objetos e imagens pela função; Responde a perguntas simples; Compreende adjetivos.	500 palavras (em média); Possui bastante vocabulário; Diz a função dos objetos; Diz o seu nome e idade; Expressa oposição; Faz perguntas simples; Pergunta outra vez quando não percebe; Pede ajuda. Canta músicas simples e faz os gestos; Diferencia masculino e feminino; Tem jogo imaginário ou simbólico.
3-4 anos	1500 a 2000 palavras (em média); Responde a perguntas mais complexas; Responde a ordens de três ideias; Noções de espaço e tempo; Compreende imagens e histórias absurdas.	800 palavras (em média); Fase dos «porquê?»; Pronome pessoal «eu» quando fala de si; O seu nome completo, idade e sexo; Descreve acontecimentos do quotidiano; Pequenas histórias com suporte visual; Nome das cores primárias; Repetição de rimas; O discurso é percebido por estranhos.
4-5 anos	2000 a 8000 palavras (em média); Compreende ordens mais complexas; Noções de espaço e tempo; Compreende opostos.	1500-2000 palavras; Frases completas; Fala do passado e futuro; Descreve objetos; Questiona palavras novas; Faz rimas; Saudações e pedidos de desculpa; Fala sobre os seus sentimentos.
	Tem boa memória e capacidade de atenção; Entende críticas e comentários sobre si;	Conta histórias complexas; Participa em discussões de grupo;

5-6 anos	Reconhece erros na fala dos outros; Compreende perguntas complexas.	Espera pela sua vez para falar; Dias da semana, o dia dos seus anos e a morada; Articula todos os sons da língua ou quase todos.
-----------------	--	--

Quadro 2 - Marcos do desenvolvimento da linguagem entre os 12 meses e os 6 anos (adaptado de Rombert, 2013)

2.3. Crianças com dificuldades de linguagem – sinais de alerta

Quando falamos de dificuldades de linguagem, estas referem-se às dimensões compreensiva e expressiva da linguagem. As crianças com dificuldades na linguagem compreensiva «não percebem, na verdade, o que lhes é dito, não conseguindo integrar tanta informação, acabando por desistir ou desinteressar-se por comunicar com os outros» (Rombert, 2013:70). Por sua vez, as crianças com dificuldades na expressão verbal raramente iniciam um diálogo, tem dificuldades em estruturar o discurso, revelando assim dificuldades ao nível da semântica e da sintaxe.

De acordo com Rombert (2013: 71), «quando uma criança está abaixo do que é esperado para a sua idade, ao nível da linguagem, podemos estar perante um *atraso do desenvolvimento da linguagem* ou de uma *perturbação específica da linguagem*». No atraso do desenvolvimento da linguagem, a aquisição dos respetivos domínios faz-se a um ritmo mais lento, enquanto na perturbação específica da linguagem «há uma discrepância entre os vários domínios, podendo a criança estar mais adiantada numas e mais «atrasada» noutras, (...)» (Rombert, 2013: 71). Contribuem para estas dificuldades diversos fatores de risco como: dificuldades auditivas; alterações do comportamento e emocionais; familiares com histórico de dificuldades de linguagem, fala, leitura ou escrita; perturbações genéticas, neurológicas e do neurodesenvolvimento; e a inserção num ambiente pouco comunicativo e negligente ou abusivo. Em qualquer dos casos, consideramos importante estar conscientes dos sinais de alerta, que apresentamos de seguida, para que se possa intervir o mais precocemente possível e permitir à criança desenvolver uma linguagem adequada à faixa etária em que se encontre.

Idade	Sinais de alerta
12-18 meses	Compreende poucas palavras ou frases; Não responde ao «não»; Não usa palavras ou deixou de usar; Não imita e não balbucia; Não aponta; Não olha quando chamam; Não olha quando se aponta para algo.

18-24 meses	Não sabe o nome de objetos familiares; Não responde a ordens simples; Não faz pedidos; Tem vocabulário reduzido; Produce poucas consoantes; Mostra regressão na linguagem ou deixa de evoluir.
2-3 anos	Não responde a perguntas de «sim» e «não»; Não aponta para partes do corpo quando lhe é pedido que o faça; Usa palavras simples e isoladas; Não executa uma ordem simples; Repete o que os outros dizem ou parte do que dizem, mas não responde ou interage com o outro; Não tem intenção de comunicar;
3-4 anos	Tem uma compreensão fraca e não executa ordens de duas ideias; Não compreende relações de antonímia; Não responde ou não faz as perguntas «o que é?» e «onde?»; Tem dificuldades em exprimir-se e fá-lo essencialmente por gestos; Usa apenas frases curtas e simples; Centra o discurso num tópico específico; O discurso é impercetível para estranhos; Não faz troca de turnos;
4-5 anos	Não diz o nome das cores primárias; Não responde a perguntas complexas; Não usa a linguagem socialmente; Não comunica com estranhos; Não faz diálogos;
5-6 anos	Pronuncia mal as palavras; Não conta como foi o seu dia nem histórias; Não usa frases complexas; Não compreende noções de espaço e tempo; Não usa pronomes possessivos; Não fala sobre os seus sentimentos;

Quadro 3 - Sinais de alerta (adaptado de Rombert, 2013)

2.4. Desenvolvimento da linguagem – estratégias

As estratégias que expomos de seguida são referências comuns no que toca ao desenvolvimento da linguagem e, em muitos aspetos, semelhantes às sugeridas no ponto 1.3.

Consideramos que as estratégias são descobertas em conjunto com a criança e de acordo com as suas dificuldades.

- Promover um ambiente linguisticamente rico, falando com a criança diariamente;
- Dar sempre o modelo correto;
- Usar palavras ou frases simples e bem pronunciadas;
- Respeitar o ritmo e o espaço da criança, promovendo uma linguagem mais espontânea;

- Conversar sobre o dia-a-dia e as rotinas, descrevendo os acontecimentos conforme se dão;
- Ensinar as palavras nos seus contextos reais (alimentos ao jantar; animais quando se visita o zoo, entre outros);
- Referir noções de tempo, de espaço, de grandeza, sinónimos, opostos, entre outros;
- Relacionar os nomes dos objetos com a sua função;
- Não utilizar uma linguagem infantilizada;
- Expandir a mensagem da criança;
- Fazer perguntas de escolha múltipla ou abertas;
- Incentivar a troca de turnos;
- Pedir para fazer recados, incentivando a interação social;
- Ler histórias e mostrar à criança as ilustrações, pedindo que nomeie o que representam ou realizando contagens;
- Construir um livro de recortes com imagens das coisas favoritas ou familiares da criança. Agrupar em categorias como fruta, animais, família, brinquedos, entre outros. Fazer colagens absurdas, colocando os objetos ou pessoas fora do contexto normal e questionar a criança sobre o que está errado e como corrigir;
- Jogar ao «sim ou não», isto é, formular e responder a questões fechadas e tentar levar à resposta errada;
- Cantar canções simples e recitar rimas e lengalengas para mostrar à criança diferentes ritmos e padrões de discurso;
- Descrever objetos e pessoas e pedir à criança para adivinhar do que se trata;
- Desenvolver a semântica formando categorias e pedir à criança que identifique, os elementos, funções e o intruso;
- Brincar ao faz de conta;

Adaptado de Rombert (2013) e *American Speech-Language-Hearing Association* (n.d.)

3. Fala

Sim-Sim (1998: 24) descreve a fala como «a produção da linguagem na variante fónica, realizada através do processo de articulação de sons». Ou seja, produz-se através de instruções dadas pelo sistema nervoso central e transmitidas pelo sistema nervoso periférico aos músculos e órgãos que são ativados no momento da produção sonora.

Esses músculos e órgãos constituem o aparelho fonador. Mais precisamente são constituintes do aparelho fonador: o sistema respiratório, a laringe, o sistema supralaríngeo, que inclui os órgãos da boca (língua, lábios, maxilares e palato), a faringe e a cavidade nasal.

O processo de produção da fala pode ser descrito em três fases:

Fase I – Expiração: a massa de ar é gerada nos pulmões, através da expiração, e circula na traqueia até atingir a laringe, onde se situam as cordas vocais e a glote (o espaço circunscrito entre as cordas vocais). Ao atravessar a laringe, a deslocação da massa de ar pode provocar a vibração das cordas vocais se estas estiverem fechadas.

Fase II – Fonação: a massa de ar entra nas cavidades supraglotais, ou seja, nas cavidades faríngeas, oral e nasal. Esta etapa é responsável pela realização de sons sonoros (vozeados) ou surdos (não vozeados) e de sons orais ou nasais.

Fase III – Articulação: O som é articulado nestas cavidades, através da moldagem da massa de ar.

A língua é o principal articulador e articula os sons através de: ápice; dorso e raiz. Além da língua, são articuladores os lábios, o maxilar inferior e o véu palatino.

Os sons da fala classificam-se como: vogais, produzidas através da vibração das cordas vocais e podem ser classificadas quanto à elevação da língua (alta, média, baixa), à abertura do maxilar (aberta, média e fechada), a posição horizontal da língua (anterior, média e posterior) e à projeção dos lábios (arredondada e não arredondada) (Rombert, 2013: 88); consoantes, sons produzidos com impedimento (total ou parcial) à passagem do ar e semivogais que partilham características dos dois tipos anteriores. As consoantes classificam-se quanto ao ponto e modo de articulação. Quanto ao ponto de articulação podem ser bilabiais; labiodentais; dentais; alveolares; palatais; velares e uvulares e, quanto ao modo de articulação podem ser oclusivas; fricativas, vibrantes e laterais.

3.1. Desenvolvimento da fala

As crianças aprendem os sons da fala de forma gradual ao longo do processo de desenvolvimento da fala e não conseguem «dizer todos os sons corretamente de uma só vez» (Rombert, 2013: 87). Começam por aprender primeiro todas as vogais, depois as consoantes quase todas exceto o «l», «rr», «lh» e «r», considerados os sons mais difíceis de articular.

Por volta dos três anos, espera-se que o discurso da criança seja entendido pela família e pessoas mais próximas e que, aos quatro, já seja entendido por estranhos.

Aos cinco, por sua vez, a criança deve ser entendida por todas as pessoas com quem fale e em qualquer situação ou contexto e aos seis anos deverá ter adquiridos todos os sons da fala.

3.2. Crianças com dificuldades de fala – sinais de alerta

Rombert (2013: 93) considera dificuldades de fala ou de articulação verbal, quando uma criança apresenta dificuldades em pronunciar um ou vários sons da fala, realizando substituições, omissões e distorções como, por exemplo, casa – tasa; cadeira – cadeia; sopa – chopa. Estas dificuldades podem ser ao nível da fala, ou seja, a criança apresenta uma perturbação da articulação verbal ou fonética, ou ao nível da linguagem, isto é, uma perturbação fonológica.

As perturbações fonéticas devem-se a problemas físicos ou funcionais nos órgãos da fala como, por exemplo, freio da língua curto, fenda palatina, mordida aberta (comum pelo uso prolongado da chucha, tetina, dedo ou respiração oral), falta de força na musculatura orofacial, entre outros. Neste tipo de perturbação o erro é consistente, ocorrendo em todas as palavras que contenham o som alvo e em qualquer posição da palavra.

Nas perturbações fonológicas, as crianças apresentam dificuldades na organização mental dos sons, ou seja, em «tomar consciência dos sons da sua língua (fonemas) e em perceber como estes estão organizados para formarem uma sílaba ou palavra com significado» (Rombert, 2013: 94). Neste caso, a criança irá trocar fonemas, mudando o significado das palavras sem ter consciência disso e o erro pode ser consistente ou inconsistente e surgir no início, meio ou fim da palavra.

Estas perturbações podem surgir em consequência de uma estimulação reduzida; do uso prolongado da chucha; de perturbações ao nível das capacidades auditivas, neurológicas ou genéticas ou de anomalias nas estruturas responsáveis pela produção dos sons. Para determinar qual o tipo de perturbação é importante perceber se o erro é consistente ou não, se ocorre nos limites do esperado para a faixa etária da criança e se a criança consegue pronunciar o som isoladamente, além de ser aconselhada uma avaliação rigorosa feita por um técnico especialista.

Idades	12-18 meses	18-24 meses	2-3 anos	3-4 anos	4-5 anos	5-6 anos
Sons ou fonemas	[a], [ε], [i], [o], [u], [ε], [ə], [e], [o]	[p], [b], [m], [t], [d], [n], [ŋ], [k], [g], [v], [f]	[z], [s], [ʒ], [ʃ]	[l], [R]	[λ], [r]	[pl], [bl], [tl], [kl], [gl], [fl], [pr], [br], [tr], [dr], [kr], [gr], [fr], [vr]
Sinais de alerta	Têm de estar adquiridos até aos 18-20 meses	Têm de estar adquiridos entre os 3 e os 3 anos e meios	Até aos 5-6 anos têm de estar adquiridos			

Quadro 4 - Sinais de alerta (adaptado de Rombert, 2013)

3.3. Desenvolvimento da fala – estratégias

À semelhança das estratégias apresentadas anteriormente, estas também o são na qualidade de sugestões, devendo cada um aplicar e adaptar da forma que lhe parecer mais conveniente e positiva para a criança.

- Dar o modelo correto, sempre;
- Repetir a palavra ou frase que a criança pronunciou incorretamente com mais entoação, expressividade e articulando de forma exagerada;
- Dizer à criança que não percebeu e incentivar à reformulação e a procurar outras formas de se expressar;
- Não insistir ou forçar a repetição;
- Dar sempre um reforço positivo.

Adaptado de Rombert (2013)

CAPITULO II – DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

O papel do educador

A educação pré-escolar é definida pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro) como «a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida», transformando o JI num lugar privilegiado de oportunidades para aprendizagens significativas.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997: 66), «a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar».

É da responsabilidade do EI mobilizar o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento do currículo, no âmbito da expressão e comunicação, como é expresso no Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de agosto), organizando um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades de interação com adultos e outras crianças e promover o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, particularmente, às que pertencem a grupos sociais ou linguísticos minoritários ou desfavorecidos. Contudo, e independentemente de qual o nível de desenvolvimento da linguagem oral das crianças, mesmo as que demonstrem um desenvolvimento típico, as suas competências linguísticas de compreensão e produção deverão ser progressivamente ampliadas, porque «se acreditamos que a linguagem se desenvolve nas interações e nos espaços de interlocução, não valorizar esses espaços e não promover uma ação efetiva com a linguagem e sobre ela pode levar a um embotamento significativo das potencialidades discursivas dos sujeitos» (Roncato & Lacerda, 2005: 222).

Cabe ao educador, enquanto modelo e referência, desenvolver um ambiente comunicativo que incentive o diálogo e exponha as crianças a diferentes situações e formas de comunicar, pois, tal como referem as OCEPE (Ministério da Educação, 1997: 67), «é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação». É da competência do educador, além de dar sempre o modelo correto e escutar cada criança, «alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e receptores» (Ministério da Educação, 1997: 68). Possibilitar diversas situações de comunicação, quer em termos de contextos quer em interlocutores, permite à criança, progressivamente, compreender e apropriar-se das diferentes funções da linguagem, desenvolver competências comunicativas e sociais entre pares e desenvolver outros conteúdos.

Para promover o desenvolvimento da oralidade não importa somente a postura do educador enquanto modelo, mas também a forma como este organiza e gere o

ambiente educativo, procurando sempre corresponder aos interesses e necessidades das crianças, pois, «o desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar» (Ministério da Educação, 1997: 67).

Gestão do ambiente educativo

A gestão do ambiente educativo é feita nos termos tempo, espaço e grupo, os quais vamos abordar quanto à sua importância e influência no desenvolvimento da oralidade.

O tempo no JI rege-se por horários e rotinas flexíveis, ainda que se repitam com alguma periodicidade. Como referimos nos pontos 1.3. e 2.4. do capítulo anterior, as rotinas diárias desenvolvidas num JI são excelentes oportunidades para desenvolver competências comunicativas porque depois de estabelecidas ocorrem de forma natural. A implementação de rotinas permite às crianças adquirir noções temporais, prever a sucessão dos acontecimentos e propor alterações. Além disso, conversar com as crianças sobre os acontecimentos conforme estes se vão dando, dialogar sobre os objetos que se estão a utilizar (o que são, para que servem, etc.), os alimentos, o vestuário, entre outros, permitem explorar e adquirir noções semânticas.

Quanto ao espaço, o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de agosto), indica que o educador «organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular [e] disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados».

Num JI, as salas são geralmente organizadas por áreas de forma a permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de atividades. Estas áreas são criadas a partir dos interesses das crianças e das intenções educativas do educador. Geralmente, as áreas com mais materiais e uma maior organização são as mais valorizadas pelo educador e, consequentemente, mais escolhidas pelas crianças. Dos diferentes espaços, a área da «casinha» revela-se uma preferência para a maioria das crianças. A exploração autónoma ou não desta área é um sem fim de oportunidades para desenvolver competências linguísticas, pois as crianças recriam as suas vivências e acontecimentos do quotidiano, possibilitando interações e conversações de interesse comum entre pares e a aquisição e compreensão das funções e domínios da linguagem. As crianças podem recriar diálogos familiares, idas ao supermercado, ao médico, entre outras situações do

dia-a-dia e cabe ao educador beneficiar das oportunidades, participar na atividade e promover o desenvolvimento das competências linguísticas.

Relativamente à organização do grupo, as OCEPE (Ministério da Educação, 1997: 37), referem que «planear e avaliar com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação das crianças e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem».

Também Katz (2006) considera que as crianças adquirem a competência comunicativa através da conversação e não apenas da exposição passiva à linguagem e, na sua opinião, «tais interações conversacionais são mais prováveis em grupos muito pequenos do que em grandes grupos», uma vez que em grande grupo, o educador passa a maior parte do tempo a chamar as crianças à atenção de que não é a sua vez de falar, para se manterem quietas no lugar e em silêncio. Ainda assim, quaisquer situações de conversação com as crianças é importante, não só para desenvolver a competência comunicativa, a linguagem e a fala como também para desenvolver competências da área de Formação pessoal e social.

2.^a PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

CAPITULO III – METODOLOGIA

Pergunta-se frequentemente porque se deve fazer investigação em educação. A resposta é que a investigação educacional desenvolve novos conhecimentos acerca do ensino, da aprendizagem e da administração educacional.

(Bento, 2012: 40)

A investigação educativa desempenha um papel de extrema importância para a evolução do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que é através da investigação que se colocam questões ao processo, que se reflete sobre o mesmo e se apresentam sugestões de melhoria e reajustamento deste. Esta investigação deve conter um carácter de maior amplitude, ou seja, o investigador deve ter uma visão multifocal que lhe permita recolher os dados, mas no seu ambiente natural sem controlo e manipulação de comportamentos. Contudo, e apesar desta forma interativa e humanista de recolha de informação, o investigador deve manter o rigor científico, recolhendo a informação de modo sistemático e objetivo, para compreender e atribuir significado aos fenómenos educativos, não tornando a sua investigação inconsistente e sem rigor na sua

autenticidade. Isto porque, tal como noutras áreas, este modelo de investigação deve ser caracterizado pelo rigor científico e metódico, podendo ser consideradas duas vertentes distintas: a investigação quantitativa e a investigação qualitativa, sendo os objetivos do estudo que determinam a sua natureza.

Contextualização

A prática realizou-se num JI em S. Brás de Alportel, concelho situado no centro da Região Algarve, mais precisamente no Sotavento Algarvio. Este dispõe de quatro salas de atividades, uma sala polivalente e integra no piso superior, a Unidade de Ensino Estruturado. Nesta instituição, a intervenção pedagógica decorreu com um grupo de crianças heterogéneo em género e idade, composto por vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Integrava o grupo uma criança de origem muçulmana, que não dominava o português e revelava muitas dificuldades de comunicação e perceção da linguagem. Uma outra criança do grupo recebe apoio da intervenção precoce desde 2012, por ter sido referenciada com diagnóstico precoce de surdez. É acompanhada no Hospital D. Estefânia, devido a uma malformação no pavilhão auricular e usufrui atualmente do apoio da terapeuta da fala. Uma criança sofreu uma intervenção cirúrgica aos dois anos para remoção de um rim, devido a uma malformação congénita e pode fazer convulsões febris. Esta criança evidenciou, ainda, grandes dificuldades ao nível da fala e foi solicitada terapia da fala, mas até à data ainda não usufruiu de qualquer apoio.

Um elevado número de crianças revelava dificuldades ao nível da comunicação, linguagem e fala, pelo que a área prioritária de intervenção ao longo do ano letivo foi a de Expressão e comunicação.

No próximo ano letivo, nove das crianças vão ingressar o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, incluindo duas das crianças com dificuldades na expressão oral.

Natureza do estudo

O presente estudo, de natureza qualitativa, assenta em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação dos dados.

Parafraseando Bogdan e Biklen (1994: 47-51), a investigação qualitativa possui cinco características determinantes:

- Ocorre em ambientes naturais e o investigador é o principal instrumento de recolha de dados;

- É interpretativa e descritiva;
- O investigador importa-se mais com o processo do que com os resultados;
- É indutiva;
- É significativa e o investigador reflete sobre o seu papel na investigação.

De acordo com estas características, a investigação qualitativa assume como paradigma interpretativo o construtivismo, segundo o qual o investigador procura entender o significado das ações humanas. Não é objetivo deste tipo de investigação formar generalizações, pois considera cada contexto único. Este significado é compreendido através da relação desenvolvida entre o investigador e o(s) sujeito(s) ao longo do processo de investigação, pois o investigador considera as percepções dos envolvidos no estudo através do diálogo e da interpretação e reflexão sobre os dados obtidos.

Frisando esta ideia, Bento (2012: 40), diz-nos que:

a investigação qualitativa foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; o objectivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números. A investigação qualitativa normalmente ocorre em situações naturais em contraste com a investigação quantitativa que exige controlo e manipulação de comportamentos e lugares.

Verificou-se, num primeiro contato com a realidade educativa da PES, a necessidade de aprofundar conhecimentos acerca da temática sobre a qual se viria a desenvolver este estudo exploratório, ou seja, qual o papel do educador de infância na aplicação de estratégias promotoras do desenvolvimento da oralidade numa criança com aparentes dificuldades ao nível da fala.

O interesse pela temática surgiu após a verificação da existência de um grupo considerável de crianças com uma grande diversidade de dificuldades ao nível da comunicação, linguagem e fala inseridas na sala onde decorreu a intervenção pedagógica, despertando especial atenção, uma criança que demonstrava dificuldades na articulação de determinados fonemas, nomeadamente o [k], [r] e [R], não os articulando corretamente ou substituindo por outros.

No decorrer do ano letivo e da prática educativa, começámos a questionar a educadora relativamente ao caso, no sentido de aprofundar os nossos conhecimentos e competências face a esta criança e às suas dificuldades. Atendendo à especificidade das necessidades da criança, procurámos o apoio de um técnico especializado,

nomeadamente, da TF. À medida que íamos desenvolvendo a ação educativa, surgiam-nos questões sobre a problemática, como por exemplo, quais as suas causas, até que ponto as dificuldades da criança poderiam influenciar o seu desenvolvimento global, mas acima de tudo, qual o papel do educador no desenvolvimento das competências de comunicação e expressão da criança, entre outras.

Este seria, sem dúvida, um tema que desenvolveríamos com muito interesse, num processo de descoberta e de investigação com vista a uma ação. Consideramos que, enquanto futura EI, é fundamental estar alerta para questões desta dimensão e desenvolver, desde já, um conjunto de competências que nos permitam enfrentar com maior segurança situações semelhantes no nosso futuro profissional.

Assim, em termos genéricos, questionámo-nos sobre o seguinte:

- Quais as estratégias que o educador de infância pode implementar na sala de atividades para desenvolver a oralidade de uma criança com dificuldades ao nível da fala?

Questões de investigação

1. Quais as estratégias promotoras do desenvolvimento da oralidade de uma criança com dificuldades na fala desenvolvidas pela educadora de infância?
2. Quais as estratégias promotoras do desenvolvimento da oralidade de uma criança com dificuldades na fala desenvolvidas por uma terapeuta da fala?
3. Qual a relevância atribuída a uma parceria entre o terapeuta da fala e o educador de infância para o processo de desenvolvimento de uma criança e do processo ensino-aprendizagem?

Participantes no estudo

Participaram no estudo uma educadora de infância, uma terapeuta da fala e uma criança que manifestava dificuldades na articulação de determinados fonemas. A escolha dos participantes, nomeadamente da EI, deve-se ao facto de ser a profissional com maior conhecimento acerca da criança em questão e, quanto à TF, pela especificidade da sua formação.

A EI exerce a sua prática profissional desde 1989, tendo um curso de estudos superiores especializados em Sistemas Europeus de Educação de Infância, o mestrado em Educação, na variante de supervisão pedagógica e o doutoramento em Ciências da Educação. Esta profissional acompanha a criança em questão desde o início do presente

ano letivo e o conhecimento do caso realizou-se através das observações e interações diárias com a criança.

A TF licenciou-se em terapia da fala, com especialização na área da gaguez e está presentemente a realizar o mestrado na mesma área. Esta profissional tem também formação em Intervenção Parental, exercendo funções fora da instituição onde decorreu o estágio, pelo que, não acompanha a criança em estudo.

A criança em estudo frequentou, pela primeira vez este ano, um ano letivo completo de educação pré-escolar e, uma vez que completa ainda antes de setembro, os 6 anos de idade, irá ingressar no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. É uma criança de etnia cigana, natural de Setúbal, onde viveu até aos nove meses, tendo-se depois, mudado para S. Brás de Alportel, onde reside desde então. A família não é nómada e os pais, com idades compreendidas entre os 29 e os 30 anos, possuem habilitações literárias entre o 6.º e o 7.º ano de escolaridade, limitando as possibilidades de escolha da atividade profissional. Nestes termos, encontram-se ambos desempregados, exercendo a profissão de feirantes, mas esporadicamente. Quanto ao seu desenvolvimento em geral e até ao momento, a criança não apresentou dificuldades ou atrasos significativos, tendo começado a pronunciar as primeiras palavras aos nove meses, ou seja, nos conformes das etapas esperadas para a idade e do desenvolvimento da comunicação. Não utilizou chucha nem biberão e, à partida, não tem limitações físicas que causem as dificuldades que manifesta (dificuldade em produzir os sons [k], [r] e [R], não conseguindo ou substituindo por outros).

O objetivo inicial desta investigação era incluir como participante do estudo a TF colocada na unidade de ensino estruturado da instituição, porém, esta não demonstrou disponibilidade para tal, devido à sobrecarga horária e laboral.

Opções e procedimentos metodológicos

Recolha e tratamento dos dados

De acordo com Aires (2011: 24) a seleção das técnicas de recolha dos dados a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa muito importante, pois é destas que depende a concretização dos objetivos do estudo.

Considerando o objeto de estudo, os seus objetivos e as questões de pesquisa, assim como o quadro teórico que o suporta, considerámos que, além da observação participada e das conversas informais decorridas ao longo do processo de investigação,

a recolha de dados através de entrevistas semiestruturadas seria a estratégia mais indicada, inserindo-se estas técnicas de recolha de informação no bloco de técnicas diretas ou interativas, predominantemente utilizadas na metodologia qualitativa.

A observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contato direto com situações específicas, numa perspetiva fundamentalmente naturalista. Assim, «o investigador pode estar atento ao aparecimento ou à transformação dos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que são observados» (Quivy & Campenhoudt, 2005: 196).

A entrevista, enquanto método de recolha de informação, «é seguramente o que mais se utiliza em paralelo com os métodos de observação» (Quivy & Campenhoudt, 2005: 200). Uma entrevista pode ser estruturada, semiestruturada ou não-estruturada. Numa investigação direcionada para as ciências sociais, de metodologia qualitativa, é maioritariamente utilizada a entrevista semiestruturada, caracterizada pela flexibilidade do guião elaborado previamente que integra os objetivos da investigação e orienta a interação. As perguntas podem ser alteradas na forma e ordem em função das respostas do entrevistado, mas considerando sempre atingir os objetivos definidos pelo investigador. Permite uma maior amplitude de respostas e a recolha de dados complementares que se podem tornar relevantes para o estudo em causa. Durante a realização da entrevista o investigador deve, segundo Quivy & Campenhoudt (2005), ponderar algumas atitudes, nomeadamente: realizar o menor número de perguntas possível, pois a entrevista «não constitui, por isso, uma situação de interrogatório» (Aires, 2011: 33) e estruturar as suas intervenções da forma mais aberta possível, permitindo ao entrevistado uma maior predominância do discurso, mas, se necessário, recuperar a sua dinâmica e conduzir a entrevista de acordo com os seus objetivos e/ou aprofundar determinados aspetos particularmente relevantes para o estudo.

Na recolha de informação recorreremos também, à construção e elaboração de algumas grelhas de registo (Anexo I) e um questionário (Anexo II) realizado aos pais da criança em estudo com o propósito de a caracterizar e obter mais informações relativas ao seu processo de desenvolvimento.

Elaboração do guião da entrevista

Para a elaboração do guião da entrevista foi indispensável realizar diversas leituras e consulta de documentos, pois «as leituras ajudam a fazer o balanço dos

conhecimentos relativos ao problema de partida [e] dão um enquadramento às entrevistas» (Quivy & Campenhoudt, 2005: 69).

As entrevistas, por sua vez, «contribuem para descobrir os aspectos a ter em conta e alargam ou rectificam o campo de investigação das leituras» (*id.*, *ibid.*).

Foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas, uma à educadora de infância e outra a uma terapeuta da fala, ambas com o principal objetivo de conhecer as estratégias promotoras do desenvolvimento da oralidade de uma criança com dificuldades na articulação de determinados fonemas.

Seguidamente apresenta-se, de forma concisa, os guiões que orientaram a realização das entrevistas às participantes no estudo.

A entrevista à educadora de infância realizou-se primeiro e pode verificar-se que apresenta um maior número de blocos que a entrevista à terapeuta da fala, mas os conteúdos discutidos foram equivalentes. Ao realizar o guião de cada entrevista, considerámos a especificidade da prática profissional de cada técnico, sendo intervenções diferenciadas, mas que se complementam. O guião da entrevista à terapeuta havia sido já elaborado, porém, após a entrevista à educadora de infância, surgiram novas questões e conhecimentos que gostaríamos de ver explorados, tendo por isso, sido reelaborado.

Blocos	Educadora de infância	Terapeuta da fala
Bloco I – Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	Com este primeiro bloco pretendia-se legitimar a entrevista e motivar a entrevistada, informando-a sobre o trabalho de investigação em curso e o seu principal objetivo. Neste bloco introdutório garantíamos o anonimato da entrevistada e a confidencialidade dos dados recolhidos, assim como se solicitou autorização para proceder à gravação áudio da entrevista.	
Bloco II – Caracterização profissional	Este bloco visava a recolha de informação acerca da formação académica das entrevistadas.	
Bloco III	Organização do ambiente educativo Pretendia-se conhecer o processo de transição do grupo e, mais especificamente, da criança com aparentes dificuldades ao nível da articulação.	Estratégias Pretendia conhecer as estratégias promotoras do desenvolvimento da oralidade de uma criança que revele dificuldades na articulação de sons. Na entrevista à terapeuta, foi o último bloco.
Bloco IV – Caracterização	Tinha como objetivo tomar conhecimento das características individuais da criança e do	

da criança	processo de desenvolvimento desta.	
Bloco V – Apoios educativos	Este bloco pretendia tomar conhecimento dos apoios existentes na instituição e se a criança usufruía de algum em específico.	
Bloco VI – Estratégias	Estratégias Na entrevista à educadora de infância, este foi o último bloco e visava conhecer as estratégias promotoras do desenvolvimento da oralidade da criança com aparentes dificuldades de articulação.	

Quadro 5 - Guião da entrevista semiestruturada

Realização da entrevista

Ambas as participantes do estudo foram contactadas de forma individual e pessoal, tendo mostrado disponibilidade e interesse em colaborar no estudo.

Seguiu-se a realização das entrevistas, solicitando-se a gravação áudio das mesmas e atribuíram-se nomes fictícios às participantes, assim como a todos os outros sujeitos cujos nomes pudessem ser ditos ao longo da entrevista.

A entrevista à EI teve uma duração de vinte minutos e ocorreu na sala de atividades do JI e a outra, à TF, teve também a duração de vinte minutos e tomou lugar na clínica onde a técnica exerce funções. Ambas ocorreram nos dias, horas e locais combinados, num ambiente adequado e com o mínimo de interferência possível.

Tratamento dos dados

Após a realização das duas entrevistas, deu-se início à redação dos respetivos protocolos, com a transcrição literal do conteúdo das mesmas através dos registos áudio obtidos. (Anexos IV e VI)

Antes de iniciar o tratamento dos dados recolhidos, facultámos a cada uma das entrevistadas o respetivo protocolo, no sentido de validar as entrevistas, para posteriormente dar continuidade às demais etapas de análise de conteúdo dos dados.

Seguidamente, recorreremos à técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos dados recolhidos, que Bardin (1995, cit. por Horta, 2007: 108), define como «o 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) dessas mensagens».

A finalidade da análise de conteúdo, na opinião de Vala (1990, cit. por Horta, 2007: 108), é «efectuar inferências, com base lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas». Sistematizar as características das mensagens, isto é, reduzir os dados, implica «a selecção, focalização, abstracção e transformação da informação bruta para a formulação de hipóteses de trabalho ou conclusões» (Aires, 2011: 46).

Considerando estes aspetos e após a apreciação dos protocolos pelas entrevistadas, procedemos à análise do conteúdo das entrevistas, que progrediu sequencialmente passando pelas seguintes etapas:

- 1) Construção de uma grelha de análise, em função do guião de entrevista e da leitura flutuante dos protocolos;
- 2) Primeiro tratamento das entrevistas, consistente na redução e seleção dos dados recolhidos em conformidade com os objetivos definidos e com as questões colocadas às entrevistadas (Anexos VII e VIII);
- 3) Pré-categorização do *corpus* da informação em unidades de sentido (Anexos IX e X);
- 4) Categorização do *corpus* distribuindo-o por categorias e subcategorias, de acordo com a grelha de análise entretanto elaborada (Anexos XI e XII);
- 5) Redação de uma síntese dos dados de cada uma das entrevistas;
- 6) Análise das relações entre dados obtidos nas entrevistas.

CAPITULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Introdução

Descritas as opções e os procedimentos metodológicos desenvolvidos, procederemos, no presente capítulo, à análise interpretativa dos dados obtidos ao longo deste processo de pesquisa, mantendo sempre como referência o quadro concetual que o suporta, assim como os objetivos e as questões de investigação que nos orientaram ao longo do estudo.

A análise dos dados será realizada e interpretada em duas fases, iniciando-se pela entrevista à EI e, de seguida, pela entrevista à TF.

Numa primeira fase, a análise será feita numa redação dos indicadores obtidos nas entrevistas, analisando-se categoria a categoria e subcategoria a subcategoria. Na fase seguinte, procederemos a uma análise das relações entre os dados obtidos nas entrevistas, de modo a responder às questões de investigação e aos objetivos definidos.

a. Análise interpretativa da entrevista à educadora de infância

1. Formação

A primeira categoria emergente da análise de conteúdo do *corpus* da informação da entrevista foi a formação da educadora de infância.

1.1. Académica

Quanto à sua formação académica, licenciou-se em educação de infância e apresenta múltiplos cursos e graus académicos, nomeadamente de mestre e doutora.

1.2. Complementar

Relativamente à formação complementar, a educadora procurou formação para dar resposta à diversidade das dificuldades apresentadas pelo grupo do presente ano letivo, na área da expressão e comunicação. Contudo, e nas suas próprias palavras: «*fiz uma ação de formação, que me ajudou um bocadinho, mas [...] não me ajudou naquilo que eu precisava*».

Ainda assim, salientamos a importância da formação contínua visível no currículo académico e profissional da educadora porque, tal como é referido no Decreto-Lei N.º 249/92, de 9 de novembro, a formação contínua visa «a melhoria da qualidade do ensino [e] o aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua actividade».

2. Organização do ambiente educativo

A segunda categoria que emergiu da análise do conteúdo do *corpus* da informação da entrevista à EI integra as subcategorias «caracterização do grupo» e «dificuldades sentidas».

2.1. Caracterização do grupo

A educadora descreveu o grupo, que integra nove crianças com as quais já havia trabalhado no ano anterior e assinalou as crianças com dificuldades notórias e relevantes para a realização do presente estudo. Através das informações fornecidas, pudemos atestar que existe um número considerável de crianças com dificuldades diversas ao nível da expressão e comunicação.

Considerámos, ainda, os indicadores: *com as outras crianças nunca houve nenhum tipo de reação nem de apreciação [...] [e] [...] eles vivem esta situação de forma muito naturalmente e ajudam, [...]*, pois, revela-nos que todo o grupo aceitou e reage naturalmente à diferença presente, não só de uma criança, mas de todas as que apresentam algum tipo de limitação ou dificuldade.

2.2. Dificuldades sentidas

No que se refere às dificuldades sentidas, a educadora declarou que experimentou muitas, por se tratar de um número considerável de crianças, que não usufruem de apoio especializado, com dificuldades ao nível da expressão e comunicação e por estas exigirem um nível de intervenção específico para o qual a educadora não se sentia devidamente capacitada e formada para realizar na sala do JI.

Como foi referido anteriormente, a educadora procurou formação adequada às suas dificuldades e às necessidades específicas do grupo, mas referiu que, *«a formação [...] é direcionada para crianças com necessidades educativas especiais bem diagnosticadas e nós, nas salas, temos crianças, ditas normais, que apenas têm algumas necessidades ao nível da comunicação, mas que não estão bem diagnosticadas»*. Considera, portanto, a falta de formação e a reduzida oferta de formação nesta área, como um dos principais problemas encontrados.

A educadora referiu ainda que existem poucos técnicos especializados e sente que não há trabalho colaborativo entre estes e os educadores, o que dificulta dar resposta às dificuldades das crianças. O Decreto-Lei N.º 3/2008, de 7 de janeiro, afirma que *«todos os alunos têm necessidades educativas»*, porém, nalguns casos, as

necessidades assumem contornos específicos, que exigem uma intervenção especializada. Quando as necessidades das crianças não são consideradas significativas, não usufruem de um apoio especializado. É da responsabilidade do educador promover o desenvolvimento global das crianças que se encontram a seu cargo e dar resposta às suas necessidades educativas, mas torna-se difícil para o educador intervir a níveis tão específicos, sem formação adequada para tal e sem o apoio de quem foi formado para providenciar às crianças um apoio especializado.

3. Caracterização da criança

Atendendo à temática do presente estudo, optámos por investigar quais as estratégias promotoras do desenvolvimento da oralidade desenvolvidas pela educadora, em relação a uma só criança, cujas dificuldades nos interessaram particularmente. Como tal, da análise do conteúdo do *corpus* da informação recolhida na entrevista, surgiu esta categoria que integra os subdomínios «caracterização», «sinais de alerta», «desenvolvimento global» e «apoio especializado».

3.1. Caracterização

A educadora descreveu a criança em questão revelando-nos que «*é uma criança que [...] tem muita dificuldade em articular e em pronunciar as palavras*» Ainda assim, caracteriza-a como muito comunicativa e que se integrou bem ao grupo, pois, afetivamente, cativou todas as outras crianças e adultos.

3.2. Sinais de alerta

Em relação aos sinais de alerta, a educadora declarou que foram evidentes e percebidos através dos diálogos mantidos com a criança, quer em grande grupo quer individualmente. Segundo a mesma, «*percebe-se [...] quando [...] temos uma conversa com ele que há sons que não são ditos corretamente [e] que há uma troca de sons, que há uma substituição de sons*».

No ponto 3.2. do Capítulo I integrado na 1.^a parte deste estudo, referiu-se que se considera que uma criança tem dificuldades na fala quando não consegue produzir determinados sons, realizando substituições, omissões ou distorções.

Assim sendo, a criança em estudo manifesta aparentes dificuldades na fala, permanecendo a dúvida a respeito da sua natureza enquanto perturbação fonológica ou

fonética por falta de diagnóstico médico e uma avaliação rigorosa desempenhada por um técnico especializado.

3.3. Desenvolvimento global

Neste contexto e atendendo às características individuais e dificuldades específicas da criança, a educadora considera que esta, afetivamente e em termos relacionais, se adaptou bem à educação pré-escolar e se integrou plenamente no grupo.

Apesar das suas dificuldades na expressão oral, o seu desenvolvimento global não foi afetado, particularmente, as tentativas de escrita que poderiam ser afetadas por influência das dificuldades em produzir corretamente determinados sons. As dificuldades que manifesta em termos gráficos e de motricidade fina na execução de tarefas específicas, são explicadas pela educadora como falta de treino, uma vez que este foi o primeiro ano que a criança frequentou a educação pré-escolar durante um ano letivo completo, faltando-lhe assim, inúmeras experiências que deveriam ter ocorrido em anos anteriores e promovido um desenvolvimento global semelhante ao das crianças que já frequentavam a educação pré-escolar.

Nas palavras da educadora, *«ele tem feito algumas evoluções bastante positivas [...], embora ainda haja um grande percurso a fazer»*.

3.4. Apoio especializado

Nesta subcategoria, pretendíamos apurar se a criança usufruía de algum tipo de apoio especializado, quer ao nível da instituição ou particular. Neste contexto, a educadora declarou que a criança não dispõe de qualquer apoio.

Por parte da instituição, a criança não pode usufruir de apoio, por não apresentar um diagnóstico médico e não dispor de vaga. Por estas razões, a educadora informou-nos que aconselhara a encarregada de educação sobre a importância de ir com a criança a uma consulta médica para que se iniciasse o processo de encaminhamento para a terapia da fala, algo a que a encarregada de educação se negou, por questões financeiras.

A educadora considera que era necessária uma intervenção especializada direcionada às dificuldades da criança, pois, enquanto educadores, *«podemos ajudar, [...], que é aquilo que eu tenho tentado fazer, mas eu não vou além daquilo que acho que devo ir. Porque, em vez de ajudar, posso prejudicar uma criança»*.

Uma vez que a criança não teve nenhum tipo de apoio, a educadora revelou-se preocupada com a logística e a forma como está estruturado o sistema de apoio a

crianças que apresentam dificuldades não consideradas significativas o suficiente para se proceder ao devido encaminhamento e intervenção, pois considera que «*não há recursos para apoiar estas crianças*».

4. Apoios educativos

Esta categoria tem como subcategorias: «processo de encaminhamento» e «trabalho colaborativo entre técnicos», as quais surgem no *corpus* da informação da entrevista.

4.1. Processo de encaminhamento

O Decreto-Lei N.º 3/2008, de 7 de janeiro, define que os apoios especializados visam a criação das condições necessárias à adequação do processo educativo às necessidades dos alunos com limitações significativas. Desta forma, a educação especial pressupõe a referenciação das crianças que eventualmente dela necessitem, podendo esta ser feita por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou outros técnicos que verifiquem a eventual existência de necessidades educativas especiais (NEE), aos órgãos de administração e gestão das instituições educativas. Uma vez referenciada a criança, compete ao conselho executivo solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico onde sejam referidas as razões que determinam as NEE, caso se verifiquem. Nos casos em que não se verificam necessidades educativas que justifiquem uma intervenção ao nível da educação especial, a criança deve ser encaminhada para os apoios disponibilizados pela instituição e que melhor se adequem à sua situação.

Neste contexto, a educadora declarou que, até ao presente ano letivo, não tinha conhecimento dos critérios de seleção para as crianças que tinham ou não apoio na área da terapia da fala. Segundo o seu discurso, as terapeutas são colocadas nas unidades de ensino estruturado para, em primeiro lugar, apoiar as crianças que as integram e têm NEE diagnosticadas. Depois, e caso exista disponibilidade horária e vagas, apoiam as crianças com dificuldades, mas é obrigatório um diagnóstico médico.

Segundo a educadora nos informou, «*em S. Brás é possível encaminhar para o Centro de Reabilitação, através do médico de família, mas [...] demora bastante tempo [...] quando se resolve estamos no final do ano*». Posto isto, o Decreto-Lei N.º

281/2009, de 6 de outubro, refere a importância de uma intervenção o mais precocemente possível, pois, «mais longe se pode ir na correção das limitações funcionais de origem».

A educadora demonstrou que, assim que foram percebidos os sinais de alerta, procedera de forma a encaminhar a criança e declarou que discutiu com a TF da instituição, qual a possibilidade de a criança vir a ter apoio, mas tal não aconteceu por não satisfazer os critérios de elegibilidade. Como foi referido anteriormente, a criança também não pode recorrer a apoios particulares por questões financeiras.

Perante esta realidade e enquanto futura educadora, preocupa-nos quais os recursos disponíveis e qual o nível de apoio de que as crianças com determinadas dificuldades não consideradas necessidades educativas especiais dispõem.

4.2. Trabalho colaborativo entre técnicos

Nesta subcategoria, a educadora partilha a sua opinião quanto à colaboração com técnicos especializados, afirmando que existe uma barreira que impossibilita a parceria.

Atendendo à problemática deste estudo, a educadora descreve o caso de uma criança que teve o apoio da TF, mas que, na sua opinião, «*teria sido muito mais eficaz [...] se o trabalho tivesse sido feito, durante algumas sessões [...] em contexto de sala, de modo articulado, de modo contextualizado*», já que foi sempre realizado isoladamente.

Segundo o seu discurso, os técnicos especializados não mostram disponibilidade para colaborar e não partilham os seus conhecimentos ou evolução do trabalho desenvolvido com as crianças, o que nos remete para as OCEPE (Ministério da Educação, 1997: 27), que defendem que «o conhecimento que o educador adquire da criança e do modo como esta evolui é enriquecido pela partilha com outros adultos que também têm responsabilidades na sua educação».

Na opinião da educadora, é importante que haja formação para que os terapeutas e outros profissionais especializados desenvolvam metodologias de articulação e colaboração, pois, há técnicas que podem e devem ser partilhadas e desenvolvidas em conjunto.

Nas suas palavras: «*eu acho que deve ser um trabalho em parceria, partilhado, colaborativo e complementar*».

À semelhança da educadora e enquanto futura profissional, opinamos que é fundamental a comunicação entre a equipa educativa, neste caso, entre o EI e o TF,

pois, quando tal acontece, é maior a reflexão por parte dos intervenientes. Desta reflexão poderão, eventualmente, surgir estratégias capazes de melhorar a qualidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

5. Estratégias

Quando questionada sobre as estratégias promotoras do desenvolvimento da oralidade da criança com dificuldades em produzir determinados sons, a educadora começou por dizer que procura dar-lhe um apoio individualizado sempre que possível. Tal apoio individualizado, na opinião de Gonçalves & Trindade (n.d.: 2070), é opção para os profissionais de educação «como forma de garantir momentos de aprendizagem significativos».

No seguimento da entrevista, a educadora refere que, quando a criança diz uma palavra de modo incorreto, procura repetir a palavra naturalmente e de forma correta, apresentando o modelo correto, que como indicámos no ponto 1.3. e 2.4., do Capítulo I da 1.^a parte deste estudo, é referido como uma estratégia promotora do desenvolvimento de tais competências. Em conformidade com as estratégias que apresentámos nos pontos referidos anteriormente, refere ainda as histórias, as lengalengas, as rimas, as canções e os jogos de descoberta.

Como expressam as OCEPE (Ministério da Educação, 1997: 67), «as rimas, as lengalengas, as travalínguas e as adivinhas são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar».

b. Análise interpretativa dos dados da entrevista à terapeuta da fala

1. Formação

À semelhança da entrevista à EI, a primeira questão colocada à terapeuta tinha como objetivo conhecer a sua formação académica.

Fomos informados de que se formou como TF com especialização na área da gaguez. Tem formação na área da intervenção parental e está presentemente a realizar mestrado, também na área da gaguez.

Tal como a educadora, revela-nos mais formação do que a elementar, numa procura constante de formação contínua e melhor desempenho das suas funções.

2. Intervenção especializada

Esta segunda categoria integra as subcategorias «processo de colocação» e «trabalho colaborativo» que emergem da análise do *corpus* da entrevista.

2.1. Processo de colocação

Esta subcategoria surgiu involuntariamente, mas a informação recolhida demonstrou ser relevante, numa perspetiva de futura educadora.

Assim como a educadora descreveu o processo como o conhece e pelo qual foi colocada a TF da instituição, também a terapeuta entrevistada nos forneceu informação sobre o processo de colocação das profissionais nas instituições educativas.

Segundo a sua explicação, as terapeutas podem trabalhar nas escolas por duas vias distintas. Por contratação direta do Ministério da Educação (ME) e, neste caso, são colocadas nas unidades de ensino estruturado para apoiar as crianças que as integram e, existindo disponibilidade para isso, apoiam outras crianças. Ou podem ser contratadas por via dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI). Os CRI são uma parceria de instituições com o ME e têm como objetivo principal apoiar a inclusão de crianças e jovens com NEE. Contudo, ao contrário das profissionais contratadas pelo ME, as terapeutas colocadas nos agrupamentos através dos CRI só podem prestar apoio às crianças das unidades, pois, é-lhes estipulado um horário que contempla apenas essas crianças. As restantes crianças ficam sem acompanhamento terapêutico. Algo que a terapeuta lamenta quando nos diz que, *«eu sou a única terapeuta da fala do agrupamento onde trabalho. E não há outra para apoiar esses meninos»*.

2.2. Trabalho colaborativo entre técnicos

Quando questionada sobre a possibilidade de desenvolver trabalho em parceria com educadores de infância, respondeu prontamente: *«acho que isso é fundamental»*; e vai mais além ao afirmar: *«E quando se diz com o educador de infância, diz-se com o professor, diz-se com a família. Todas as pessoas e técnicos que estejam envolvidos com a criança, acho importantíssimo haver essa cooperação»*. Tais afirmações vão ao encontro do que nos dizem as OCEPE (Ministério da Educação, 1997:27), sobre a forma como *«o trabalho de profissionais em equipa constitui um meio de auto-formação com benefícios para a educação da criança»*.

A terapeuta atribui tanta importância à colaboração entre profissionais, pois, por norma, as crianças têm acompanhamento uma hora por semana. Ao final de um mês de

terapia, são apenas quatro horas que se revelam insuficientes se não houver um trabalho complementar em casa e na escola ou JI.

Inseridas nesta subcategoria estão também as respostas dadas à questão sobre o desenvolvimento de sessões em contexto de sala de atividades.

Neste contexto, a terapeuta assume que em casos de articulação não costuma desenvolver o seu trabalho dessa forma, pois, é complicado para as outras crianças. Para intervir com o grupo, exigiria um planeamento conjunto com o educador.

3. Diagnóstico

Esta categoria surgiu da análise da informação do *corpus* da entrevista e descreve conteúdos discutidos com a terapeuta e que revelam aspetos sobre os quais um educador deverá ter conhecimento e estar atento.

Em conformidade com o que foi mencionado no ponto 3., a TF salienta a importância da aquisição de todos os sons da fala até aos seis anos.

Enquanto profissional e com conhecimento de causa, refere que para intervirmos da melhor forma, é preciso realizar uma avaliação e diagnóstico. Nas suas palavras, «*em primeiro lugar, nós temos que avaliar e perceber se se trata de articulação ou fonologia*». Como já referimos, as dificuldades na fala podem ser ao nível das estruturas responsáveis pela produção dos sons, tratando-se de um problema de articulação, ou ao nível da linguagem, sendo portanto, uma perturbação fonológica. Como ponto de partida, para perceber qual a natureza do problema da criança, a terapeuta aconselha uma avaliação feita por um TF. Algo que acontece frequentemente, é as crianças serem avaliadas apenas pelo pediatra, como aconteceu com a criança em estudo. Pelas informações recolhidas junto dos pais, soubemos que alertaram o médico de família sobre as dificuldades da criança em pronunciar determinados sons, mas este justificou o problema com a idade da criança (cinco anos) e o reduzido contacto que tivera com outras crianças até ao ingresso da educação pré-escolar. Uma vez que a criança apresenta dificuldades em produzir o fonema [k] que deve estar adquirido até aos três anos e meio, mais tardar, e os fonemas [r] e [R] que devem estar adquiridos até à entrada para o 1.º Ciclo do ensino básico, a criança deveria ter sido avaliada por um TF para um diagnóstico rigoroso e apurar se em termos de motricidade orofacial não tem problemas nenhuns.

O diagnóstico é essencial para a adequação da intervenção e das estratégias a desenvolver com a criança, uma vez que cada uma das perturbações requer uma intervenção específica.

Segundo a TF, *«para intervir temos que perceber primeiro se realmente, ele não consegue fazer [produzir o fonema] e se aí, temos que dar estratégias para ele aprender o som [...] se ele já consegue e vamos só trabalhar consciência. Vamos trabalhar só fonologia»*.

4. Estratégias

Como referimos anteriormente, diferentes perturbações requerem diferentes intervenções. Neste contexto, a terapeuta começa por indicar que, caso se trate de uma perturbação fonética, o importante é trabalhar a motricidade orofacial pedindo à criança que realize elevações, lateralizações, que faça estalinhos com a língua, entre outros movimentos.

Rombert (2013: 89) nomeia exemplos de exercícios para desenvolver a motricidade orofacial que podem ser realizados apelando à simplicidade e brincadeira, como o «beijinho» (mover os lábios para a frente) e o sorriso (mover os lábios para trás). O «trote do cavalo» (fazer estalinhos com a língua no palato), o «ratinho» (colocar os dentes para fora sobre o lábio inferior).

Outro aspeto salientado pela terapeuta é que não se corrija a criança quando não produz um som corretamente. Na sua opinião, *«o que nós temos que fazer é: dar o modelo correto. Sempre. Para que a criança ouça,»*. As estratégias visuais também são aconselhadas, isto é, pedir à criança que coloque a mão na garganta e produza o som [k] ou [t] e perceba qual deles provoca mais vibração. Se a criança não conseguir através desta estratégia, o que pode ser feito é utilizar uma espátula para exercer alguma pressão sobre a língua da criança e pedir-lhe que produza um [t]. O som produzido, uma vez que a língua não se pode elevar e tocar o palato, é obrigatoriamente [k].

No caso de uma perturbação fonológica, segundo a terapeuta, deve-se apelar à consciência fonológica, ou seja, à capacidade de identificar e manipular as unidades do oral. Acerca do desenvolvimento da consciência fonológica, o ME (2007: 29), considera que:

A realização diária de exercícios com estruturas similares mas com conteúdos distintos, consistentes e promotores de um determinado

resultado ajudam à indução, à instalação, à consolidação e finalmente, à automatização do processamento (meta) fonológico (funcionamento explícito da consciência fonológica).

Neste sentido, a profissional sugere que se trabalhe o som alvo isoladamente, «*por exemplo, num conjunto de imagens, [...] descobrir [...], quais destas imagens têm a letra ou o som “le”*». Outra sugestão é a divisão silábica, pois, dizemos a palavra mais devagar o que permite à criança ouvir o modelo correto.

À semelhança das estratégias desenvolvidas pela educadora, podemos perceber que, apesar da especificidade da intervenção, também as estratégias da TF estão em conformidade com as que apresentámos no enquadramento teórico-concetual.

A procura de conhecer as estratégias desenvolvidas pela terapeuta, permitiu discutir outros conteúdos relacionados com a temática, como a prevenção de uma rejeição por parte da criança e a importância da presença do lúdico na terapia com crianças.

Para evitar que uma criança se recuse a realizar as sessões de terapia, a profissional confessa que, quando a educadora assim o permite, assente que a criança se deixe acompanhar por um ou dois colegas. Nas suas palavras, «*às vezes funciona muito bem. Porque há competição, eles estão a ouvir também o modelo, estão todos na brincadeira*».

Quanto ao lúdico, a TF refere que «*quando se trabalha com crianças, o trabalho da criança é brincar*». Nós partilhamos a mesma opinião, pois, apesar de os objetivos estarem presentes e ser importante atingi-los, tem de ser divertido para a criança. Consideramos que a presença do lúdico no processo de aprendizagem é essencial, porque motiva as crianças, que pela sua idade, têm um tempo de concentração reduzido, logo é preciso apresentar as atividades de uma forma que vá ao encontro dos seus interesses e as mantenham empenhadas na sua concretização. As crianças estão mais recetivas a aprender quando estão envolvidas em atividades de carácter lúdico.

Análise das relações entre os dados obtidos nas entrevistas

Com a vista a possibilitar uma visão global mais aprofundada, apresentaremos, de seguida, uma síntese centrada nos aspetos mais significativos dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas. Focamo-nos na informação que consideramos dar

resposta às questões de investigação que apresentámos quando nos propusemos a desenvolver este estudo. Assim, cingimo-nos a discutir e relacionar os dados referentes ao trabalho colaborativo entre técnicos, neste caso, o EI e o TF e às estratégias promotoras do desenvolvimento da oralidade de uma criança com dificuldades na fala desenvolvidas por estes profissionais.

Em relação ao trabalho colaborativo, as OCEPE (Ministério da Educação, 1997: 27), consideram que «o trabalho de profissionais em equipa constitui um meio de auto-formação com benefícios para a educação da criança».

Neste contexto, ambas as profissionais atribuem muita relevância a um trabalho desenvolvido em conjunto, contudo, denunciam pontos de vista divergentes quanto à forma como o proposto se dá na realidade, principalmente a EI. Esta profissional confessa, nas dificuldades sentidas, que um dos maiores problemas que encara na sua experiência profissional é a falta de trabalho desenvolvido em parceria com os outros intervenientes na educação das crianças, nomeadamente os técnicos especializados.

A TF, por outro lado, constitui uma parceria com o educador como essencial ao desenvolvimento de uma criança, pois torna-se complementar do trabalho realizado no acompanhamento terapêutico que, por vezes, é insuficiente para corrigir ou melhorar as dificuldades das crianças.

A dada altura, a educadora sugeriu a necessidade de formação para os técnicos especializados no sentido de os incentivar a desenvolver práticas de partilha e cooperação. Na perspetiva de futura educadora, consideramos a sugestão positiva e construtiva, fazendo apenas o reparo de integrar também o EI, pois, possivelmente, são muitos os profissionais de educação que também não se mostram dispostos a colaborar com os TF, psicólogos, entre outros. Aumentar e alargar a oferta de formação a todos os profissionais intervenientes no processo de aprendizagem de uma criança, talvez permitisse aliar o conhecimento técnico-científico de cada parte e melhorar a qualidade das intervenções educativas.

Quanto às estratégias direcionadas ao desenvolvimento da oralidade de uma criança com dificuldades na fala, a EI referiu que, além do apoio individualizado que procura facultar sempre que possível, opta por apresentar sempre o modelo correto e recorre muito às histórias e ao reconto destas, às lengalengas, às rimas, às canções e aos jogos de descoberta.

A TF, mediante a natureza da perturbação que a criança apresente, sugere o desenvolvimento da motricidade orofacial, não corrigir a criança e dar sempre o modelo

correto, estratégias visuais e trabalhar o som alvo isoladamente através de jogos de descoberta e divisão silábica.

Como podemos comprovar, ambas as profissionais mencionam o modelo correto ao qual foram feitas diversas referências ao longo de todo o enquadramento teórico-concetual. Já as outras estratégias remetem, também, para o descrito no enquadramento teórico-concetual, apelando ao lúdico. Contudo, este ganha mais destaque nas estratégias desenvolvidas pela educadora que demonstram uma melhor adequação ao contexto educativo e às faixas etárias. Como refere Oliver (2012: 12), «na educação infantil o lúdico, as brincadeiras e os jogos facilitam a aprendizagem da criança». Por isso, é fundamental desenvolver uma estreita relação entre os objetivos pedagógicos e a ludicidade.

Das estratégias indicadas pela EI, salientamos a forma como também se moldam às dificuldades apresentadas por um número significativo de crianças do grupo na área de expressão e comunicação e também como promovem a ampliação contínua das competências comunicativas e linguísticas das crianças que apresentam um desenvolvimento dentro dos marcos assinalados.

Conclusões

Tendo em atenção os objetivos definidos para o presente estudo, as questões de investigação que orientaram a sua realização e uma vez feita a apresentação e análise interpretativa dos dados obtidos, é chegado o momento de tecer algumas considerações relativamente a dois aspetos principais: resultados do estudo e limites e relevância do mesmo.

Resultados do estudo

No presente estudo, procurámos, acima de tudo, conhecer as estratégias promotoras do desenvolvimento da oralidade de uma criança com dificuldades na fala, particularmente a produção de determinados sons da fala, desenvolvidas pela EI. Procurámos conduzir o estudo e obter o conhecimento na perspetiva de futura EI e, por isso, optámos pela realização de uma investigação de natureza qualitativa, tendo-nos centrado em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação dos dados. De forma a estudar a prática educativa da educadora procedemos à recolha de informação através da realização de entrevistas semiestruturadas. Além da EI, foi

entrevistada uma TF na procura de mais respostas e informação complementar relevante para o estudo.

Os dados obtidos foram sujeitos à análise de conteúdo, que segundo Vala (1990, cit. por Horta, 2007:108) «é efectuar inferências, com base lógica explicitada».

Neste contexto, consideramos que alcançámos o objetivo definido, isto é, perceber o que pode o educador de infância fazer quando confrontado com a presença de uma criança com dificuldades na fala, na sala de atividades e quais as estratégias que pode desenvolver para dar resposta às suas necessidades específicas, particularmente se não tiver apoio especializado. A EI sentiu dificuldades em ajudar a criança em estudo e também as outras que manifestavam dificuldades na área de expressão e comunicação, por não ter o apoio de um técnico especializado com o qual pudesse partilhar e refletir sobre a forma mais adequada de intervir. Contudo, procurou apoios externos à instituição e formações que lhe permitissem adquirir competências para melhorar a sua prática educativa. Através deste estudo e na perspetiva de futura profissional, concluímos que é essencial a procura de novos conhecimentos através da formação contínua e complementar.

Quanto às questões de investigação que formulámos e orientaram a realização do estudo, consideramos ter obtido as respostas que pretendíamos. À questão 1. «Quais as estratégias promotoras do desenvolvimento da oralidade de uma criança com dificuldades na fala desenvolvidas pela educadora de infância?», apurámos que são utilizadas estratégias que podem ser desenvolvidas tanto individualmente como em pequeno ou grande grupo, pois caracterizam-se pelo modelo correto, pelas histórias, lengalengas, rimas e canções, que são recursos do interesse das crianças e que são explorados diariamente de forma natural numa sala de JI. Como a educadora referiu, *«tudo o que implica linguagem, tudo o que implica falar (...) vai ajudar a criança»*.

Em relação à questão 2. «Quais as estratégias promotoras do desenvolvimento da oralidade de uma criança com dificuldades na fala desenvolvidas por uma terapeuta da fala?», e aqui importa-nos referir que formulámos esta questão por querermos perceber até que ponto as estratégias de intervenção da educadora se assemelhavam às estratégias de uma TF, podemos considerar que ambas as intervenções são ligeiramente similares. Considerámo-las assim, pois compreendemos com a realização deste estudo que as dificuldades na fala podem ser de natureza fonética ou fonológica e que exigem intervenções e estratégias diferentes. As estratégias aplicadas em perturbações fonéticas requerem uma intervenção direcionada à especificidade das dificuldades da criança, o

que pode exigir um conhecimento mais aprofundado na área da terapia da fala. No caso de uma perturbação fonológica, apela-se ao desenvolvimento da consciência fonológica. A consciência fonológica e o seu desenvolvimento é algo que é familiar aos educadores de infância, pois, atualmente é abordada frequente e profundamente durante a formação de educadores de infância. É neste sentido, que consideramos as estratégias de ambas as profissionais semelhantes, pois referem, por exemplo, jogos de descoberta e divisão silábica. Contudo, e enquanto futura educadora, identificamo-nos mais com as estratégias da EI e com a sua forma de as adequar e aplicar à prática pedagógica.

Respeitante à questão 3. «Qual a relevância atribuída a uma parceria entre o terapeuta da fala e o educador de infância para o processo de desenvolvimento de uma criança e do processo ensino-aprendizagem?», podemos concluir que ambas as inquiridas conferem significativa importância a um trabalho desenvolvido em equipa. Contudo, a EI confessa as dificuldades que sente na concretização do mesmo na sua prática profissional.

Limites e relevância do estudo

Na realização deste estudo, deparámo-nos com fatores que limitam a sua elaboração. De entre eles, destacamos o facto de realizarmos a investigação em simultâneo com a frequência das unidades curriculares e da PES. Tal situação impediu-nos de dedicar ao relatório o tempo de que gostaríamos, o que dificultou a sua concretização, principalmente na fase de redação final do mesmo.

A escolha do tema a investigar foi também desafiante, pois teve de ser alterado repentinamente. Havia sido proposto desenvolver o estudo sobre o desenvolvimento da oralidade num falante de português como língua segunda, contudo, não pode prosseguir nesse sentido, uma vez que a criança a ser estudada abandonou a educação pré-escolar.

Outro dos aspetos que limitou a investigação foi a indisponibilidade demonstrada pela TF da instituição em participar na realização do estudo. Consideramos que condicionou a pesquisa, pois estando inserida na realidade onde decorreu a prática, enriqueceria ainda mais a análise dos dados deste estudo.

Contudo, acreditamos que o desenvolvimento deste relatório e todo o trabalho que envolveu contribuiu para o enriquecimento da formação pessoal e profissional

enquanto futura educadora, pois permitiu a aquisição de mais competências para a prática profissional.

Consideramos este estudo pertinente para futuras educadoras de infância que se vejam numa situação semelhante, assim como para educadoras que se encontrem a exercer funções e se deparem com crianças com dificuldades de comunicação, linguagem ou fala. Esperamos também que possa ser ponto de partida para futuras investigações, pois gostaríamos de o ter desenvolvido com uma amostra maior e explorado de forma mais aprofundada a questão de investigação relativa ao trabalho colaborativo entre técnicos e qual a relevância que lhe é atribuída atualmente.

Reflexão final

No que diz respeito à nossa formação e desenvolvimento profissional, este estudo assume contornos de importância inegáveis. Colocou-nos fora da nossa zona de conforto e em confronto com receios, dúvidas e dificuldades, mas acima de tudo, permitiu-nos superar tais condicionantes e aprofundar conhecimentos no âmbito do desenvolvimento da oralidade em crianças com dificuldades na fala. Tais conhecimentos irão contribuir, certamente, para o nosso melhor desempenho profissional enquanto educadora de infância.

Ao longo deste estudo surgiram ferramentas, que de hoje em diante, serão fulcrais na nossa formação, nomeadamente o trabalho colaborativo e a persistência.

Na verdade, persistência é a palavra-chave, pois descreve a nossa vivência pessoal da PES e todas as que observámos, particularmente a da educadora que procura incessantemente mobilizar os conhecimentos necessários para adequar e melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem na educação pré-escolar.

Em termos pessoais, confesso que à medida que ia crescendo, me imaginei a ser muitas coisas e todas elas implicavam liberdade e espontaneidade. Quis ser bióloga marinha, para nadar nos oceanos com os golfinhos. Quis ser fotógrafa da vida selvagem para percorrer as savanas e florestas tropicais. Mas nunca quis ser educadora de infância. Contudo, foi a melhor escolha que já fiz, porque todos os dias sou uma coisa nova e me invento e reinvento a cada história que conto e a brincar ao faz de conta. Este mestrado, o estágio e a realização deste relatório foram uma luta constante, principalmente interior e tive muito medo. Medo de não conseguir, de falhar, de

desiludir. Mas consegui superar estes medos e agora resta-me refletir sobre as aprendizagens que fiz e o quanto eu cresci. Sim, porque este ano, mesmo com todos os altos e baixos, foi o que mais contribuiu para o meu crescimento pessoal, em muito graças aos ensinamentos, experiências e saberes que a educadora e todos os outros com que me cruzei ao longo desta prática partilharam comigo.

No decorrer da realização deste relatório percebemos o quanto é preciso lutar para conseguirmos alcançar os nossos objetivos e realizar os nossos sonhos. Quaisquer que sejam os obstáculos e por mais difícil que seja, por vezes, continuar a lutar, quando é sincero, nós próprios não nos permitimos a desistir.

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- American Speech-Language-Hearing Association (9 de julho de 2014). *Activities to encourage speech and language development*. Obtido de American Speech-Language-Hearing Association: <http://www.asha.org/public/speech/development/parent-stim-activities.htm>
- American Speech-Language-Hearing Association (9 de julho de 2014). *Definição da linguagem*. Obtido de American Speech-Language-Hearing Association: <http://www.asha.org/docs/html/RP1982-00125.html>
- Bento, A. V. (Abril de 2012). Investigação Quantitativa e Qualitativa: Dicotomia ou Complementaridade. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, pp. 40-43.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora.
- Instituto Camões (9 de julho de 2014). *Fonética e fonologia: que diferença*. Obtido de A pronúncia de português europeu: http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo3_3.html
- The Hanen Centre (9 de julho de 2014). *Hanen tips for parents of children who communicate without words*. Obtido de The Hanen Centre - Helping you help children communicate: <http://www.hanen.org/Helpful-Info/Parent-Tips/Parent-Tips---Without-Words.aspx>
- Cunha, C., & Cintra, L. (2005). *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (18.^a ed.). Lisboa: Edições João Sá da Costa, Lda.
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância - Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. d. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 21-32.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa - instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Franco, M. d., Reis, M. J., & Gil, T. M. (2003). *Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala - Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar*. Ministério da Educação.
- Gonçalves, E. J., & Trindade, R. (s.d.). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: "se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem". In U. L. Porto (Ed.), *Currículo, Aprendizagens e Trabalho Docente*, (pp. 2062-2073).
- Horta, M. H. (2007). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar - que realidade?* Penafiel: Editorial Novembro.
- Katz, L. G. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 7-21.
- Mateus, M. H., & Villalva, A. (2007). *Linguística*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Monereo, C. F., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. L. (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem - Formação de Professores e Aplicação na Escola*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Oliveira, A. M. (2009). *Perturbação do espectro do autismo - A comunicação*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Oliver, G. C. (2012). *A importância do brincar na educação infantil*. Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, A., & Gonzalez, A. R. (9 de julho de 2013). *Estratégias de comunicação com as crianças*. Obtido de CUF descobertas hospital: http://www.cufdescobertas.pt/Content/Servicos+e+Especialidades%5CCentros%5COutros+temas+para+Pais+e+Educadores%5CConteudos/HCD_estrategias+comunicacao
- Röhrs, H. (2010). *Maria Montessori*. Recife: Editora Massangana.
- Rombert, J. (2013). *O gato comeu-te a língua?* Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Roncato, C. C., & Lacerda, C. B. (agosto de 2005). Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da educação infantil. pp. 215-223.

Schirmer, C. R., Fontoura, D. R., & Nunes, M. L. (2004). Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria*, 95-103.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Legislação consultada

Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de agosto. Perfil específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, publicado no Diário da República – I Série – A

Decreto-Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Publicado no Diário da República – I Série – A

Decreto-Lei N.º 249/92, de 9 de novembro. Publicado no Diário da República – I Série – A

Decreto-Lei N.º 3/2008, de 7 de janeiro. Publicado no Diário da República – I Série

Anexos

Anexo – I Tabelas de registo

18-24 meses			
Som ou fonema*	Adquirido	Não adquirido	Observações
[p]	×		
[b]	×		
[m]	×		
[t]	×		
[d]	×		
[n]	×		
[ɲ]	×		
[k]		×	Realiza o fonema [k] como [t]. (Ex. “Cátia” por “Tátia”; “Couve” por “Touve”, etc.)
[g]	×		
[v]	×		
[f]	×		

*Fonemas ou sons que têm de estar adquiridos entre os 3 e os 3 anos e meio.

2-3 anos			
Som ou fonema*	Adquirido	Não adquirido	Observações
[z]	×		
[s]	×		
[ʒ]	×		
[ʃ]	×		

*Fonemas ou sons que têm de estar adquiridos entre os 3 e os 3 anos e meio.

3-4 anos			
Som ou fonema*	Adquirido	Não adquirido	Observações
[l]	×		
[R]		×	A criança realiza o fonema [R] como [z]. (Ex. “Rato” por “Zato”; “Rolha” por “Zolha”; etc.)

*Fonemas ou sons que têm de estar adquiridos até aos 5-6 anos.

4-5 anos			
Som ou fonema*	Adquirido	Não adquirido	Observações
[λ]			A criança apresenta ainda algumas dificuldades na articulação do fonema. Considere-se em aquisição.
[r]		×	Realização de [r] como [l]. (Ex. “Mara” por “Mala”; “Catarina” por “Catalina”, etc.)

*Fonemas ou sons que têm de estar adquiridos até aos 5-6 anos.

5-6 anos			
Som ou fonema*	Adquirido	Não adquirido	Observações
[pl]	×		
[bl]	×		
[tl]	×		
[kl]	×		
[gl]	×		
[fl]	×		
[pr]		×	A criança revela dificuldades na articulação das vibrantes [R] e [r].
[br]		×	
[tr]		×	
[dr]		×	
[kr]		×	
[gr]		×	
[fr]		×	
[vr]		×	

*Fonemas ou sons que têm de estar adquiridos até aos 5-6 anos.

Anexo II – Questionário

Questionário

Caracterização da criança

I. Anamnese

1. Data e local de nascimento.
2. Onde reside?
3. Tem residência fixa?
4. Residiu sempre na mesma localidade?

II. Família

1. Com quem vive?

Parentesco	Idade	Hab. literárias	Profissão

III. Indicadores do desenvolvimento da criança

1. Com que idade começou a andar? E a falar?

2. Apresentou alguma dificuldade nestas duas etapas?
3. Usou chucha? (Caso sim, até que idade?)
4. Tem ou teve alguma dificuldade em comer?
5. Tem ou teve dificuldades em dormir?
6. Tem algum problema de saúde que mereça especial atenção? (Alergias ou intolerância alimentar)

IV. Ambiente educativo

1. É a primeira vez que a criança frequenta o jardim-de-infância? (Caso não, a partir de que idade é que começou a frequentar?)
2. Como foi a sua adaptação à mesma?
3. Como considera que tem sido o desenvolvimento da criança, em termos globais?

Obrigada pela colaboração!

Anexo III – Guião da entrevista semiestruturada à educadora de infância

Objetivo geral

Conhecer as estratégias promotoras do desenvolvimento da oralidade de uma criança que revela dificuldades articulatórias, desenvolvidas pela educadora de infância

Bloco I

Apresentação

Saudação da entrevistada.

Esta entrevista semiestruturada surge no âmbito do relatório final da PES em Educação Pré-Escolar, subordinado à temática: A criança com dificuldades de articulação – Estratégias de Intervenção.

Garanto que toda a informação recolhida nesta entrevista será utilizada somente para os fins indicados, salvaguardando a identidade da entrevistada. Após a transcrição desta entrevista, será fornecida uma cópia para a validação da mesma, através da sua assinatura.

Solicito a autorização para a gravação áudio da entrevista com a finalidade de a transcrever.

Bloco II

Caracterização da educadora de infância

Objetivo:	Perguntas:
<ul style="list-style-type: none">Tomar conhecimento da formação académica da educadora de infância.	2.1. Qual é a sua formação académica?

Bloco III

Organização do ambiente educativo

Objetivo:	Perguntas:
<ul style="list-style-type: none">Conhecer o processo de transição/articulação do grupo.	3.1. Quando lhe atribuíram este grupo, foi informada ou já tinha conhecimento das características individuais de cada criança? 3.2. Destas crianças, quais as que se destacaram, relativamente a necessidades ou dificuldades específicas?

<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o processo de transição/articulação da criança que revela dificuldades na realização fonética. 	3.3. Quando é que se apercebeu de que a criança revelava determinadas dificuldades ao nível da articulação/realização fonética?
---	---

Bloco IV

Caracterização da criança	
Objetivo:	Perguntas:
<ul style="list-style-type: none"> • Tomar conhecimento das características da criança. 	4.1. Como caracteriza a criança que manifesta dificuldades na realização fonética? 4.1.1. Quais são as dificuldades que destaca?
<ul style="list-style-type: none"> • Tomar conhecimento do desenvolvimento e evolução da criança. 	4.2. Como tem ocorrido o desenvolvimento, em termos globais, desta criança?

Bloco V

Apoios educativos	
Objetivo:	Perguntas:
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os apoios educativos existentes na instituição. 	5.1. Esta criança usufrui de algum apoio especializado? 5.1.1. (caso sim) Qual/quais? 5.1.2. Como é desenvolvido esse trabalho? 5.1.3. Quais são as estratégias desenvolvidas em cooperação com esses apoios educativos? 5.2. (Caso não) Explique o facto de esta criança não ter apoios.

Bloco VI

Estratégias	
Objetivo:	Perguntas:

<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as estratégias desenvolvidas em contexto de sala de atividades e outros espaços em situações do quotidiano. 	<p>6.1. Quais as estratégias que desenvolve na sala de atividades para promover o desenvolvimento da oralidade da criança?</p> <p>6.2. Alguma vez sentiu a necessidade de mudar de estratégias?</p> <p>6.3. Sente necessidade de recorrer a outros profissionais para que o processo educativo seja eficaz?</p> <p>6.3.1. Caso sim – Quem são e de que modos facilitam a sua ação pedagógica?</p>
--	---

Bloco VII

Tem mais alguma questão ou aspeto que queira acrescentar?

Bloco VIII

Obrigada pela sua colaboração e disponibilidade.

Anexo IV – Protocolo da entrevista à educadora de infância

Ent: O objetivo geral desta entrevista semiestruturada é conhecer as estratégias promotoras do desenvolvimento da oralidade de uma criança que revela dificuldades articulatórias, desenvolvidas por si, a educadora de infância.

Esta surge no âmbito do relatório final da PES, subordinado à temática: A criança com dificuldades de articulação – Estratégias de Intervenção.

Garanto, desde já, que toda a informação será utilizada somente para o relatório, salvaguardando a sua identidade. Solicito a sua autorização para gravar com a finalidade de transcrever a entrevista e, após a transcrição, ser-lhe-á entregue uma cópia para ler e validar através da sua assinatura.

Portanto, a primeira questão que lhe coloco é: qual é a sua formação académica?

Suj: Ahm, queres que diga toda? (risos) Ou só a última? Eu digo. Eu sou educadora de infância desde 1989, ahm, tenho um curso de Estudos Superiores Especializados em Sistemas Europeus de Educação de Infância, ah...tirado em parceria entre a Universidade do Algarve e a Universidade de Glasgow. Ahm...portanto já te disse que é Sistemas Europeus de Educação de Infância, depois fiz o Mestrado em Educação, na variante de supervisão pedagógica na Universidade de Évora e o Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Évora.

Ent: Relativamente ao grupo, quando lhe atribuíram este grupo, já tinha conhecimento das necessidades ou das dificuldades, das características individuais de cada criança, ou não?

Suj: De algumas sim. Algumas crianças, ahm...portanto, eu tinha, tenho nove crianças que ficaram do grupo do ano passado. Essas nove crianças, eu já conhecia, já conhecia bem. E dessas nove crianças, eu sabia uma que tinha grandes dificuldades ao nível da fala, ahm...da comunicação em geral. Que é o Renato (nome fictício), eu agora vou dizer nomes, mas por favor depois omite estes nomes. É só para facilitar o nosso diálogo. O Renato, eu sabia das imensas dificuldades que ele tinha ao nível da comunicação, da fala, do desenvolvimento em geral, ahm...Dessas nove crianças, estou aqui a olhar para os lugares a ver se...Não, não me parece que houvesse outras, não, não, o Renato era mesmo a criança que mais, que se destacava a esse nível de dificuldades. Das crianças que entraram de novo é que entrou um grupo bastante razoável que apresentava dificuldades ao nível da comunicação. Da expressão e da comunicação, em geral... e, algumas, ah...mas bastante diversas. Ahm, por exemplo, a

Petra (nome fictício), ah...é uma menina com um passado complicado como nós sabemos. E como tu viste, tal como eu, ela praticamente, no início não falava. Ou falava muito pouco ou dizia frases, palavras isoladas. Ahm, o Yuri (nome fictício) era uma criança filha de pais palestinos que não falava português, portanto, mais uma dificuldade. O Carlos (nome fictício) é uma criança com cinco anos que vai para a escola primária, que frequentou este ano, pela primeira vez, um ano completo de educação pré-escolar, porque já tinha frequentado noutra jardim-de-infância, mas as coisas não correram bem e ele não chegou a...portanto, saiu muito cedo. É uma criança que apresenta muitas dificuldades, a meu ver, a nível articulatorio embora seja muito comunicativo e tenha apresentado grandes progressos em termos de desenvolvimento global ao longo do ano, é uma criança que nós sabemos que tem muita dificuldade em articular e em pronunciar as palavras, embora ele construa as frases completas e bem estruturadas. O problema é mesmo ao nível da fonologia. Ah... e não se sei se me estou a esquecer de alguma criança, mas pronto. Foram as crianças que entraram este ano que me trouxeram, foi o grupo deste ano que trouxe as maiores dificuldades.

Ent: Então destaca essas crianças. E quais foram os sinais de alerta, em relação ao Carlos?

Suj: Em relação ao Carlos, os sinais de alerta foi nos diálogos que estabelecia com ele quer individualmente quer, ah...em grupo. E porque o Cristiano é um menino que não é inibido a falar. O Cristiano fala quando é solicitado, fala quando tem que falar, portanto, ele não se inibe, ele não se retrai, ele não tem vergonha de falar como fala, ah...e percebe-se claramente quando nós temos uma conversa com ele que há sons que não são ditos corretamente, embora se perceba tudo aquilo que ele diz, mas nós percebemos que há uma troca de sons, que há uma substituição de sons. Portanto, é por aí. É muito fácil de identificar. Uma pequena conversa com ele, muito simples, permite-nos imediatamente, perceber que há essa dificuldade.

Ent: Caracterizou-o como expressivo, comunicativo, não tem vergonha nem medo de falar e, em relação ao desenvolvimento, acha que essas dificuldades a nível da...da fala, não é, articulatorias, têm influenciado o desenvolvimento dele ou tem...?

Suj: Não. Eu acho que ele é um menino, ah...neste momento ele é um menino seguro de si, é um menino com a autoestima que deve ter. Tem autoconfiança, é um menino que é, ah...afetivamente, ele está bem com os adultos e com os outros meninos da sala.

É uma criança que se integrou bem, por incrível que pareça, porque parece que teve um passado muito complicado o ano passado. Este ano teve uma integração muito boa, ahm...portanto, em termos relacionais não há qualquer tipo de problema com ele. Ah...e em termos de desenvolvimento global, eu penso que ele também não foi afetado. É só mesmo um problema articulatório, porque de resto...

Ent: Não influencia a escrita nem...?

Suj: Não influenciou...é assim, em relação à escrita, sendo o primeiro ano que ele está no jardim-de-infância, ele não faz, ele não consegue, em termos gráficos e em termos de motricidade fina, ele não consegue fazer determinadas coisas com o rigor que as outras crianças fazem. Mas é por falta de treino, não é por falta de capacidade, porque por exemplo, nos desenhos dele verifica-se uma evolução enorme. Portanto aquela, se nós lhe pedirmos para fazer um exercício em que tenha que fazer, ah...letras ou números, nota-se que aí ele tem um bocadinho mais de dificuldade, mas eu acho...mas não tem a ver com esse problema. Tem a ver com a falta de treino e a falta de experiência que ele tem a esse nível. Porque num ano só, é difícil uma criança conseguir aprender tanta coisa e fazer com...bem tanta coisa, não é?

Ent: Ele tem algum tipo de apoio especializado?

Suj: Não, não tem. Ah...eu falei com a terapeuta da fala da unidade de ensino estruturado, no sentido de perceber qual seria...Primeiro eu não sabia quais eram os...nunca cheguei a perceber durante o ano passado, quais eram os critérios de seleção para as crianças que tinham ou não apoio. Nunca ninguém me soube explicar. Este ano, esta terapeuta explicou-me. As terapeutas da fala vêm para as unidades de ensino estruturado. Elas são colocadas nas unidades para apoiar aquelas crianças com dificuldades muito específicas e muito bem diagnosticadas. Quando sobram vagas, elas apoiam outras crianças ditas normais que estão nas salas, mas com um diagnóstico médico, como é o caso da Marta (nome fictício) Há pouco esqueci-me de falar da Marta que tem dificuldades na linguagem por questões auditivas. Mas percebi que, a terapeuta primeiro apoia as crianças que estão na unidade de ensino estruturada, com autismo. A seguir, quando sobra...quando lhe sobra vaga e tempo, ela pode apoiar outras crianças de outras salas, mas têm que ter um diagnóstico médico, um processo médico completo e bem elaborado. Foi o caso da Marta. A Marta foi logo apoiada porque houve tempo e a Marta tinha diagnóstico. O Carlos não tem qualquer tipo, tal como as outras crianças da sala, como o Renato, como as outras crianças da sala que apresentam dificuldades a

esse nível, o Carlos não tem qualquer tipo de diagnóstico, nem do médico de família nem outro qualquer. Portanto, ele não recebeu esse apoio porque não o pode receber. Não havia vaga nem havia justificação para isso. Eu falei com a mãe da importância de ir a uma consulta com o menino e que fosse encaminhado para a terapia da fala, a mãe disse-me que não o podia fazer por questões financeiras. Porque a verdade é que ahm...é muito difícil, não há recursos para apoiar estas crianças. Ah...o médico de família...ou o médico de família pode encaminhar ou, neste caso, em S. Brás é possível encaminhar para o Centro de Reabilitação, mas é um processo que demora bastante tempo porque tem de ir a Faro, tem de ir ao médico de família, é um processo que demora muito tempo, normalmente quando se resolve estamos no final do ano...ou então, ahm... Pelo particular, as pessoas não têm dinheiro para pagar. Esta família, o que a mãe me disse foi que não tinha dinheiro para pagar consultas da terapia da fala particulares para o seu filho.

Ent: Então, sem apoio, o que é que faz...para apoiar a criança na sala?

Suj: Sem apoio, primeiro eu quero dizer que senti muitas dificuldades a esse nível, por serem muitas crianças, ah...por falta de formação especializada a esse nível porque é um nível muito específico. Ah...o que eu fiz foi procurar, ahm...foi procurar formação nessa área, fiz uma ação de formação, que me ajudou um bocadinho, mas não me ajudou muito, não me ajudou aquilo que eu precisava que ajudasse. Portanto, a própria formação que é oferecida também não é adequada a estas situações das crianças ditas normais. A formação que é feita e que é oferecida aos profissionais é direcionada para crianças com necessidades educativas especiais bem diagnosticadas e nós nas salas temos crianças que têm algumas necessidades que não estão diagnosticadas. Aquilo que eu faço e as orientações que dei às minhas auxiliares é dar-lhe um apoio individualizado sempre que possível, mas um apoio... mas dar-lhe um apoio e uma atenção de um modo cuidado por forma a que a criança não se sinta exposta ah...por exemplo se estamos na roda e ele diz uma palavra de modo incorreto, o que acontece com muita frequência, aliás acontece quase sempre que ele fala...ah...o que eu faço é tentar repetir a palavra muito naturalmente e de forma correta para que ele ouça e incentivá-lo a repetir também de uma forma muito delicada. Por exemplo, se ele diz uma palavra mal dita, de forma incorreta, eu digo de forma correta e digo-lhe: “é assim, não é Carlos?” no sentido de “diz lá, diz lá comigo outra vez...”, no sentido de o fazer repetir de uma forma que ele não se sinta mal, mas que perceba que consegue repetir. Com a mãe também lhe dei

algumas indicações para ela fazer isso, ah...o engraçado é que com as outras crianças nunca houve nenhum tipo de reação nem de apreciação acerca de uma palavra incorreta dita por ele nem acerca desta minha forma de estar com ele. Nunca nenhuma criança disse: “olha, ele disse isto mal!”. Nem nenhuma criança disse: “olha, diz lá assim porque a Olga disse para tu dizeres”. Portanto, eles vivem esta situação de forma muito naturalmente e ajudam, eles próprios ajudam e colaboram.

Ent: Sim, e defendem-no e traduzem. Eu, quando estive aqui, logo de início, tinha dificuldades em percebê-lo e eles diziam-me: “ele disse isto!”. Eles ajudam muito.

Suj: Mas fazem-no de uma forma muito...muito natural, muito normal também porque ele é uma criança que, é o que eu digo, ele é uma criança que, afetivamente cativou todos os outros. Os adultos e as outras crianças que estão com ele.

Ent: Além dessa estratégia, de repetir a palavra naturalmente, utiliza mais alguma, jogos...?

Suj: Ah, eu acho que todas as estratégias que nós usamos que põem à...que implicam ah...o falar com a criança, o conversar, o dialogar, pedir-lhes que falem, que reproduzam, o que eu estou a querer dizer é, as conversas que temos com eles naturalmente acerca do fim de semana, acerca do dia-a-dia, acerca das visitas que fazemos, acerca das rotinas da nossa sala, que os põem a ouvir e a falar e a dialogar. As conversas, todo o tipo de conversas. As histórias, o conto das histórias ah...as lengalengas. As rimas, eles adoram as rimas. Ah...as canções, ah...os jogos de...de descoberta. Tudo o que implica linguagem, tudo o que implica falar, seja adulto criança seja crianças entre si, eu penso que é uma estratégia que vai ajudar a criança. E eu penso que ele tem feito algumas evoluções bastante positivas a esse nível, embora ainda haja um grande percurso a fazer, mas que é um percurso, a meu entender, que tem de ser acompanhado por alguém, ah... especialista. Porquê? Porque nós, se somos especialistas em determinada área, podemos ajudar, dar pequenas ajudas, que é aquilo que eu tenho tentado fazer, mas eu não vou além daquilo que acho que devo ir. Porque posso, em vez de ajudar, posso prejudicar uma criança. Então cada técnico, cada um de nós vai até onde deve ir, o resto fica para os outros, não é? Porque se não, em vez de ajudar, podemos estar a dificultar o desenvolvimento da criança.

Ent: Pronto, acho que é tudo, mas quer acrescentar alguma coisa?

Suj: Não sei se te respondi, mas é aquilo que eu sinto, aquilo que eu vivo. Um dos grandes problemas é mesmo a formação. A falta de formação ou a falta da oferta de formação nesta área e aquilo que eu sinto também é que há falta de técnicos... na área. E depois o que acontece é que não há trabalho colaborativo, não há trabalho conjunto entre os poucos técnicos existentes e os profissionais, os educadores de infância. E porquê? Porque ah...os técnicos querem muito que nós lhes demos todo o tipo de informações acerca das crianças. E isto acontece ao nível da terapia da fala e acontece ao nível da psicologia e acontece em todas as áreas. Todos os técnicos antes de começarem a trabalhar com uma criança querem o relatório do educador de infância...mas depois não nos dão indicação do trabalho que estão a realizar com a criança, ou seja, do tipo de trabalho que estão a fazer, não nos dizem o que estão a fazer, não nos dizem porque estão a fazer, não nos dizem, muitas vezes, o ritmo com que as coisas estão a evoluir ahm...e não trabalham connosco. Ou seja, acham que aquilo é qualquer coisa muito deles, que só eles é que sabem, que só eles é que podem. Tem de haver também formação para esses profissionais perceberem que há técnicas que não são um dom...deles. Há técnicas que são para ser partilhadas e que em conjunto, educador-terapeuta... Provavelmente, se eu tivesse uma terapeuta na minha sala ou se a terapeuta tivesse disponibilizado alguns dias ou algumas horas do seu trabalho para vir à sala, poderia ter dado algum tipo de indicações ou de jogos que pudéssemos muito facilmente ajudar, usar com a criança e ajudar. E era isso que eu esperava daquela formação que eu procurei e que tanto de incentivei a ir. Porque o que eu esperava era...o que nós vamos lá buscar é: primeiro...aprender, não é que não saibamos fazer, mas aprender com todo o rigor e com toda a atualização, porque tudo está sempre a evoluir, a fazer um diagnóstico correto de uma criança que apresenta dificuldades ao nível da linguagem ou ao nível da fala. Primeiro, identificar muito bem. Existem documentos que nos podem ser facultados e que nós podemos usar...mas eles normalmente não nos facultam. Querem que façamos uma coisa assim, ao acaso, e depois eles fazem a sua interpretação, fazem a sua aplicação, mas depois não se disponibilizam, acham que estão no seu pedestal e que aquilo é trabalho só deles, aliás, alguém te disse isso a ti. Que não era ético ensinar-te a trabalhar com esta criança. Tiveste esta experiência. Portanto, eles acham que eles é que devem fazer quando eu acho que deve ser um trabalho em parceria, partilhado. Um trabalho que deve ser combinado e que deve ser articulado com aquilo que se faz na sala. Não faz sentido que uma terapeuta leve, por exemplo, a Marta para um gabinete e trabalhe sempre durante o

ano todo com aquela criança naquele gabinete, isoladamente. E o que aconteceu foi uma rejeição da parte da criança, quando se calhar teria sido muito mais eficaz para a Marta e para outras crianças da sala e para nós profissionais, se o trabalho tivesse sido feito, durante algumas sessões, não direi todas porque há coisas específicas que precisam ser trabalhadas isoladamente. Mas, em contexto de sala, de modo articulado, de modo contextualizado... Se estávamos a falar das vogais, por exemplo, jogos de vogais, jogos de palavras, todos faziam, ela não se sentia excluída e ela aprendia e os outros aprendiam. Portanto, é isso que falta neste momento no sistema. É a grande lacuna do sistema.

Ent: Eu partilho da mesma opinião, que é por isso até que estou focada...é este o meu tema do relatório porque eu acho que devia de haver maior cooperação porque nós enquanto educadores temos sempre o dever, não é? O dever de promover o desenvolvimento global das crianças. Isso também diz respeito à linguagem e se a criança apresenta alguns problemas, eu acho, tenho a certeza que, enquanto educadores, pequenas coisas podem ser feitas na sala para ajudar.

Suj: Podem e nós fazemo-las, mas às vezes há determinadas especificidades que já têm de ser outros técnicos a fazê-las ou trabalhar connosco para em conjunto fazermos. Mas o que acontece não é isso. É que não nos dão essas indicações, provavelmente porque acham que nós não...ou não querem abdicar do seu pequeno conhecimento, ou não nos dão indicações ou...portanto, há uma barreira, há um afastamento.

Ent: Muito obrigada pela colaboração e pela disponibilidade. Foi uma grande ajuda.

Anexo V – Guião da entrevista semiestruturada à terapeuta da fala

Bloco I

Apresentação
<p>Saudação da entrevistada.</p> <p>Esta entrevista semiestruturada surge no âmbito do relatório final da PES em Educação Pré-Escolar, subordinado à temática: A criança com dificuldades de articulação – Estratégias de Intervenção.</p> <p>Garanto que toda a informação recolhida nesta entrevista será utilizada somente para os fins indicados, salvaguardando a identidade da entrevistada. Após a transcrição desta entrevista será fornecida uma cópia para a validação da mesma, através da sua assinatura.</p> <p>Solicito a autorização para a gravação áudio da entrevista com a finalidade de a transcrever.</p>

Bloco II

Caracterização da terapeuta da fala	
Objetivo:	Perguntas:
<ul style="list-style-type: none">Tomar conhecimento da formação académica da terapeuta da fala.	<p>2.2. Qual é a sua formação académica?</p> <p>2.3. Quais os motivos que a levaram a realizar esta formação?</p> <p>2.4. Apoia ou já apoiou crianças, ditas normais, ou seja, que não estão inseridas nas unidades de ensino estruturado ou de apoio a multideficiências?</p>

Bloco III

Estratégias	
Objetivo:	Perguntas:
<ul style="list-style-type: none">Conhecer as estratégias que a terapeuta da fala desenvolve para promover o desenvolvimento da oralidade de uma criança que apresente dificuldades de articulação.	<p>3.1. Quais são as estratégias promotoras do desenvolvimento da oralidade que utiliza?</p> <p>3.2. Dadas as características específicas descritas pela educadora de infância relativas a uma criança, que estratégias desenvolveria?</p> <p>3.3. Considera possível realizar trabalho</p>

	<p>cooperado, complementar e em parceria com os educadores de infância, atendendo à sua formação?</p> <p>3.4. Quando está a acompanhar uma criança, considera desenvolver algumas sessões na sala de atividades, com a equipa educativa e as restantes crianças do grupo ou prefere retirar a criança e trabalhar isoladamente?</p> <p>3.5. Caso trabalhasse em cooperação com esta educadora, que estratégias lhe transmitiria para que esta as pudesse desenvolver em contexto de sala de atividades?</p>
--	---

Bloco IV

Tem mais alguma questão ou aspeto que queira acrescentar?

Bloco V

Obrigada pela sua colaboração e disponibilidade.

Anexo VI – Protocolo da entrevista à terapeuta da fala

Ent: O objetivo da entrevista é conhecer as estratégias promotoras do desenvolvimento da oralidade de uma criança que manifeste dificuldades de articulação, «barra», ao nível da realização fonética.

Esta entrevista semiestruturada surge no âmbito do relatório final da PES em Educação Pré-escolar, subordinado à temática: A criança com dificuldades de articulação – Estratégias de Intervenção.

Garanto que toda a informação recolhida nesta entrevista será utilizada somente para os fins indicados, salvaguardando a identidade da entrevistada. Após a transcrição será fornecida uma cópia para validação através da sua assinatura. E, lá está, solicito a autorização para a gravação áudio para depois poder transcrever.

Então, a primeira questão que eu coloco é: qual é a sua formação académica?

Suj: Sou terapeuta da fala. Mais alguma coisa?

Ent: Se quiser dizer que está a fazer...

Suj: Não sei se tem alguma relevância para o estudo, mas ... tenho uma especialização na área da gaguez, tenho formação, também, em intervenção parental e estou neste momento a fazer mestrado, também na área da gaguez.

Ent: E, já agora, quais foram os motivos que a levaram a realizar essa formação?

Suj: A de base, como terapeuta da fala ... Pois, eu na altura queria qualquer coisa na área da saúde. E achava que era muito engraçado, porque se trabalhava com crianças. Eu acho que na altura ainda não sabia muito bem o que é que era ser terapeuta da fala. Mas queria, queria ... para aí desde o 10.º ano que queria ser terapeuta da fala. Se calhar não sabia muito bem porquê, mas se calhar mais pela questão da terapia em si, de estar com ... ter o contacto com os utentes ... e também ser da área da saúde, só por aí mesmo.

Ent: E agora, relativamente à prática profissional, e eu vou fazer esta pergunta porque, pelo que eu percebi, na instituição onde eu fiz o estágio, as terapeutas da fala são colocadas nas unidades de ensino estruturado ou de apoio a multideficiência. E depois, caso haja horário e vaga, apoiam outras crianças que não da unidade, mas com diagnóstico médico. E a minha pergunta é: se apoia ou já apoiou crianças nestas condições?

Suj: Depende. Eu percebo aquilo que está a perguntar. Normalmente, essas colegas da instituição onde trabalhou são contratadas pelo Ministério da Educação, certo? Portanto, as terapeutas podem trabalhar nas escolas por duas vias. Ou contratadas diretamente pelo Ministério da Educação e aí, de acordo com os horários, acontece isso, que é ... estão para as unidades e se tiverem vagas apoiam depois os outros meninos. Ou então, podem ser contactadas pelo CRI, que é o meu caso. São os Centros de Recurso à Inclusão. Portanto, o CRI é uma parceria de instituições, neste caso da APPC com o Ministério da Educação. E, neste caso específico, as terapeutas que são contratadas para o CRI só podem mesmo atender os meninos das unidades. Portanto, é feito um horário ... e nesse horário já estão contempladas o número de horas que são para os meninos. Portanto, podemos ou não, ter um horário completo. Este ano, por exemplo, não tenho. Mas tenho já estipulado no meu horário ... Por exemplo, o meu é vinte e duas horas e meia. Dessas vinte e duas horas e meia, tenho um menino X horas por semana, o menino A, o menino B, não sei quantas horas por semana. Já está tudo estipulado. Portanto, não, não há tempo e não é suposto atender outros meninos. Portanto, esses meninos ficam sem acompanhamento terapêutico. E eu sou a única terapeuta da fala do agrupamento onde trabalho. E não há outra para apoiar esses meninos.

Ent: Quanto ao desenvolvimento da oralidade de uma criança que apresente dificuldades de articulação, quais são as estratégias que utiliza assim, no geral?

Suj: Isso vai depender muito. Porque em primeiro lugar, nós temos que avaliar e perceber se se trata de articulação ou fonologia. Ou seja, se estamos perante um caso em que é algo físico, é alguma dificuldade em termos, por exemplo, de motricidade orofacial. Se uma criança tiver, por exemplo, o freio curto, da língua, então aí não vai conseguir elevar a língua e não vai, por exemplo, conseguir produzir um «le». Mas aí não vai em qualquer das hipóteses. Nós, quando formos passar um teste de avaliação, ela não consegue dizer de forma nenhuma o «le». Porque tem um problema físico, de motricidade orofacial. Ou pode acontecer que: é um problema fonológico, e aí normalmente a criança consegue produzir o fonema isolado, mas vai trocá-lo, substituí-lo por um e vai conseguir dizer, ou não ... Pode acontecer que substitua sempre, mas se nós pedirmos para ela produzir isolado, ela consegue. Ou pode acontecer que, umas vezes produza e que outras vezes não produza ao longo do discurso dela. Aí, as estratégias são obviamente diferentes, não é? Porque se for um caso de articulação propriamente dita, pura e dura ... É raro virem casos de articulação sozinhos, mas se for

um caso de articulação, pegando no exemplo do freio da língua ... Portanto, se a língua está com alguma dificuldade de motricidade, vamos trabalhar a língua, não é? Portanto, queremos, por exemplo, que a criança faça estalinhos com a língua, que faça elevações, lateralizações ... Que faça, por exemplo, «la la la», este tipo de coisas. Queremos trabalhar a língua especificamente. Se for, por exemplo ... vamos pensar que a criança tem... Tem alguma alteração na língua ou nos dentes, esta também é uma muito comum. Tem alguma alteração nos dentes e não tem uma oclusão perfeita. E faz, por exemplo, (som do ar a passar pelas laterais dos dentes e lábios), não é? Aqui podemos ter que articular depois com outros profissionais, neste caso, ortodontia. Se for um caso de fonologia, aí vamos ter que puxar à consciência fonológica. Portanto, não vamos trabalhar ... ou podemos trabalhar de forma isolada o som, mas se a criança consegue produzir o som de forma isolada não nos interessa estar ali a trabalhar, vamos supor, vamos agarrar no mesmo exemplo do «le». A criança costuma substituir o «le» por «te», por exemplo. Estou a dar exemplos malucos, agora só assim ... só para percebermos. Ahm, se a criança fizer isso, mas consegue produzir o fonema isolado, não vamos estar ali a treinar com ela «la, le, li, lo, lu», porque ela vai conseguir dizer isto sem problema nenhum. O que vamos poder trabalhar é, por exemplo, num conjunto de imagens, vamos descobrir aqui qual, quais destas imagens têm a letra ou o som «le». E aqui estamos a treinar a consciência fonológica, a consciência da criança para aquele som. E, muitas das vezes, é isto que é necessário fazer. Outra coisa que podemos fazer também e ajuda imenso tanto em termos de articulação como de fonologia, é a divisão silábica. Porque obviamente que estamos a dizer a palavra mais devagarinho, não é? Por exemplo, «bola». “Bo-la” e isso vai ajudar em termos auditivos, a criança está a ouvir o modelo correto ... e pode produzir depois com mais facilidade. O que eu costumo dizer quando deteto alguma dificuldade de articulação nas crianças... O que eu costumo dizer aos pais e aos professores é que, numa fase inicial, para não corrigirem. Porque vamos pensar, e no primeiro exemplo do freio da língua. Se a criança não consegue fazer um «le». Não consegue mesmo, ainda não tem estratégias para ... Não vamos estar «não é “boua”, é bo-la, diz lá tu!». Se calhar, se ela não consegue produzir é capaz de ficar frustrada, não é? Portanto, o que nós temos que fazer é: dar o modelo correto. Sempre. Para que a criança ouça, mas não vai ficar ... não vai ficar frustrada, não vai ficar acanhada, não vai ficar tímida e vai continuar a falar.

Ent: Eu faço esta pergunta, porque no grupo onde eu fiz o estágio temos uma criança que, descrita pela educadora de infância, não pronuncia bem algumas palavras. Troca ... há troca de sons. Nomeadamente, o «que» por «te» e o «rre» por «ze». Mas não tem limitações físicas, nenhuma. A mãe já levou a criança ao médico e a explicação é que pode ser por ainda ser pequeno, faz agora seis anos. E por ter tido pouco contacto com outras crianças.

Suj: Ok. Foi médico de clínica geral? Pronto. Ahm, várias coisas. A primeira, ele tem ... vai fazer seis anos. E já está na escola?

Ent: Vai agora para o 1º ciclo.

Suj: Pronto. Uma coisa importante. Na entrada para a escola todos os fonemas devem estar adquiridos. Consolidados. Portanto, não deve, não há aqui o caso de a criança ser pequena. Porque com essa idade, já todas as crianças deverão dizer todos os sons do português. Ahm, a questão de ter ido ao médico ... É um médico de clínica geral e não quero dizer mal dos meus colegas, longe disso, mas não tem meios para avaliar a parte da motricidade orofacial, não é? Se calhar, pode ter pedido para pôr a língua para cima, para o lado ou ter pedido para fazer mais alguma coisa, mas ... se calhar, é insuficiente, não é? Portanto, à partida, deveria ser avaliado por um terapeuta da fala e perceber se em termos de motricidade orofacial não existe mesmo problemas nenhuns. Até pode não existir. Pronto. Isto porque, a troca entre «que» e «te» é muito comum. Ele consegue fazer o «que» de forma isolada?

Ent: ... Não sei. É assim, é difícil também de se conseguir perceber, porque eu acho que acontece mais no meio da palavra. O «rre», por exemplo, é no início. E o «re» é no meio.

Suj: E o «que»?

Ent: O «que» ... é no início.

Suj: E consegue fazer? Consegue fazer «que», só «que»? Consegue?

Ent: Acho que não.

Suj: Pronto. Essa era outra questão que seria importante perceber. Se ele consegue realmente fazer de forma isolada ou não. Porque se ao conseguir fazer é mesmo só uma questão de consciência. Ele até consegue fazer o som, mas se calhar, não o está a saber aplicar em algumas palavras. Ele até consegue fazer «que», mas não sabe, ainda não tomou consciência que a palavra «carro» tem um «que». É completamente diferente de: ele não consegue mesmo fazer o som «que». Portanto, vai ter que aprender estratégias, lá está, voltamos à questão inicial. Temos que perceber. Para intervir temos que

perceber primeiro se realmente, ele não consegue fazer e se aí, temos que dar estratégias para ele aprender o som ou se ele já consegue e vamos só trabalhar consciência. Vamos trabalhar só fonologia.

Ent: E em ambos os casos, seja o porque não consegue dizer ou porque ... Que estratégias é que poderia indicar à educadora, para fazer?

Suj: Se ele não conseguir, isto pensando no «que». Se ele não conseguir fazer o «que», podemos começar ... mas voltando à questão anterior, isto é mesmo necessário perceber se ele consegue ou não. Se chegarmos à conclusão que ele não consegue fazer o «que», uma estratégia que costuma funcionar muito bem, são as estratégias visuais. Principalmente para o «que». Mãozinha na garganta, temos que fazê-lo entender ao espelho, pode ser uma estratégia que também, que é um som produzido pela garganta. E não pela língua. «Te» é um som da língua. Até faço este exercício muitas vezes com eles. «Te» é um som da língua. «Que» é um som da garganta. E depois podemos fazer duas coisas. Que é ele tomar consciência de quais é que são os sons da língua e quais é que são os sons da garganta, mesmo que ele não consiga fazer. «Tapete – é um som da língua ou da garganta?» E até podemos exagerar inicialmente, não é? «Ta-pe-te (movendo a boca exageradamente). Língua ou garganta? O que é que tu viste? Língua. Ok. Co-lar. Garganta ou língua?» Será garganta. Pronto. E depois podemos, com a nossa mãozinha, ele, ahm ... ouvir o terapeuta, o educador, não interessa, a dizer. E vai notar que é feita força com a garganta, não é? Se eu fizer «que», é a minha garganta que está a mexer. «Te, te», nada. «Que», ele tem de perceber que é um som da garganta. Se, ainda assim, ele não conseguir ir lá sozinho, o que pode ser feito, com uma espátula, eu vou mostrar. Vou-lhe fazer, está bem Cátia? Vai ver que vai sair um «que». Posso? Ok. (Coloca-me a espátula sobre a língua) Então, faça lá um «te».

Ent: «Que»

Suj: Não sai, pois não? Depois vai ter que explicar como é que foi feito.

Ent: Considera possível realizar um trabalho cooperado, em parceria, complementar com os educadores de infância?

Suj: Eu não só considero, como acho que isso é fundamental, não é? Eu não vejo outra forma de atuar. Eu não consigo trabalhar sozinha. E quando se diz com o educador de infância, diz-se com o professor, diz-se com a família. Todas as pessoas e técnicos que estejam envolvidos com a criança, acho importantíssimo haver essa cooperação. Nem

vejo outra forma de ser. Até porque, mesmo que a criança vá para a terapia da fala, não é? A terapia da fala, por norma, é uma vez por semana. Em algumas exceções, duas vezes por semana, mas é raro. Portanto, uma vez por semana, o normal é uma hora. E nunca é uma hora. Porque é a criança chegar, a criança ir embora. Tem que haver sempre o joguinho da compensação, coisas do género, mas pronto. Uma hora. Portanto, uma hora por semana ao final do mês são quatro horas. Quatro horas. É nada na vida de uma criança, não é? Portanto, se não houver um trabalho na escola e um trabalho em casa, pouco conseguimos.

Ent: Quando está a acompanhar uma criança, considera desenvolver algumas sessões na sala de atividades com a educadora, com as auxiliares e com o resto do grupo, com o resto das crianças ou prefere retirá-la ao grupo e trabalhar isoladamente?

Suj: Depende. Já tenho feito várias coisas. Quando estou aqui em clínica é difícil, não é? Aqui os pais vêm trazer a criança e pronto. Se bem que há sempre esse contacto com a escola. Nós aqui fazemos domicílios também. Vamos às escolas. Portanto, nessa altura, existem várias possibilidades e depende um bocadinho aqui também da problemática da criança. Por norma, em questões de articulação não costumo fazer na turma. Isto porque é complicado para as outras crianças. Porque aí vamos estar com o foco numa só, não é? A educadora também tem que estar com o foco numa só criança, a não ser que a atividade tenha sido pensada antes em conjunto. O que também não é muito fácil se não houver já esse trabalho feito de casa. E como são instituições diferentes, não é? Eu trabalho na clínica, se vou a uma escola qualquer à partida não preparei nenhuma atividade com a educadora antes. Já tenho feito isso em escola, dentro da sala, mas mais com questões de linguagem. Não tanto de articulação. O que eu costumo fazer, por vezes, não faço sempre. Mas o que eu costumo fazer, por vezes, é levar um ou dois coleguinhas da sala. Quando existe essa abertura por parte da educadora, não é? E quando os meninos também assim o desejam. Às vezes funciona muito bem. Porque há competição, eles estão a ouvir também o modelo, estão todos na brincadeira. É uma estratégia, mas não quer dizer que seja, nunca faço da mesma forma. Depende muito de criança para criança.

Ent: Eu perguntei isto, porque no nosso grupo temos uma criança que foi acompanhada pela terapeuta, mas foi sempre isoladamente. E o que aconteceu foi uma rejeição da parte da criança. Tanto que a terapeuta teve que dar por terminadas as sessões porque já

não conseguia trabalhar com a criança. A criança começou a não querer acompanhar a terapeuta.

Suj: Pronto. É nesses casos. Isso às vezes, às vezes acontece. O miúdo não quer sair da sala, porque está num jogo superinteressante. Ou porque ... sei lá, porque vai fazer jogos chatos, acontece. Costuma acontecer o contrário. Eles querem todos sair e querem todos ir brincar os jogos do novo professor. Mas, por acaso se acontece uma situação dessas, pode facilmente ser colmatada por isso mesmo. «Vá, então hoje vamos escolher um coleguinha teu para levar!». E aí o divertimento é totalmente diferente, não é? Aqui nas questões da terapia da fala e eu acho que não é só na terapia da fala. Mas quando se trabalha com crianças, o trabalho da criança é brincar, não é? Nós temos que brincar com ele. É claro que os nossos objetivos estão lá, mas o que nós fazemos é brincar. Portanto, tem que ser divertido para a criança. Porque se eu e, voltando ao exemplo inicial, se eu tenho uma criança que não diz o «le» e se eu a puser em frente ao espelho a tentar fazer o «le», é produtivo, mas no sentido em que realmente estamos ali a forçar a musculatura e estamos a trabalhar, mas ao fim de dez minutos ele não me vai deixar fazer mais nada. Não é? Portanto, tem que ser divertido. Isso é fundamental.

Ent: Já perguntei que estratégias, poderia desenvolver com a criança, mas se trabalhasse em cooperação com a educadora, acha que era possível haver estratégias que lhe transmitisse e ela aplicasse na sala?

Suj: Claro que sim.

Ent: Como por exemplo?

Suj: Isso facilmente ... Em qualquer atividade que seja feita pela educadora, se for ouvir a criança falar e se realmente notar alguma dificuldade, as estratégias que lhe foram passadas pelo terapeuta da fala, vamos pensar na questão do «que». E vamos pensar que a criança entretanto já consegue fazer bem o «que» e umas vezes faz, outras não faz. Se a criança for dizer qualquer coisa à educadora, está numa atividade e a educadora percebe que ele não fez o «que» – «Olha, não te esqueças da palavrinha da garganta» ou pode simplesmente fazer o gesto mão na garganta, só para relembrar a criança. E aí, a criança não vai estar a ser relembrada uma vez por semana, não é? Mas todos os dias e vai ser completamente diferente.

Ent: Quer acrescentar alguma coisa?

Suj: Acho que não.

Ent: Obrigada pela colaboração e pela disponibilidade.

Anexo VII – Primeiro tratamento do protocolo da entrevista à educadora de infância

[Objetivo geral]

(...) conhecer as estratégias promotoras do desenvolvimento da oralidade de uma criança que revela dificuldades articulatórias [desenvolvidas pela] educadora de infância.

[Formação académica]

Eu sou educadora de infância (...)

(...) tenho um curso de Estudos Superiores Especializados em Sistemas Europeus de Educação de Infância (...)

Depois fiz o Mestrado em Educação, na variante de supervisão pedagógica (...)

(...) Doutoramento em Ciências da Educação (...).

[Caracterização do grupo]

Eu tenho nove crianças que ficaram do grupo do ano passado. Essas nove crianças, (...), já as conhecia bem. (...)

E (...) sabia uma que tinha grandes dificuldades ao nível da fala, ... da comunicação em geral. (...) Que é o Renato (...) eu sabia das imensas dificuldades que ele tinha ao nível da comunicação, da fala, do desenvolvimento em geral, (...)

(...) o Renato era mesmo a criança que mais se destacava a esse nível de dificuldades. (...)

Das crianças que iniciaram este ano letivo é que entrou um grupo bastante razoável que apresentava dificuldades ao nível da comunicação, da expressão e da comunicação em geral bastante diversas. (...)

Por exemplo, a Petra (...) praticamente, no início do ano não falava. Ou falava muito pouco, não dizia frases, só palavras isoladas. (...)

O Yuri (...) não falava português, portanto, mais uma dificuldade. (...)

[Caracterização da criança]

O Carlos (...) é uma criança com cinco anos que vai para a escola do 1º ciclo, que frequentou este ano, pela primeira vez, um ano completo de educação pré-escolar. (...)

É uma criança que apresenta muitas dificuldades, a meu ver, a nível articulatório embora seja muito comunicativo e tenha apresentado grandes progressos em termos de

desenvolvimento global ao longo do ano. É uma criança que nós sabemos que tem muita dificuldade em articular e em pronunciar as palavras, embora ele construa as frases completas e bem estruturadas. O problema é mesmo ao nível da fonética. (...)

[Sinais de alerta]

Em relação ao Carlos, os sinais de alerta foram percebidos nos diálogos que estabelecia com ele quer individualmente quer em grupo. (...)

(...) e percebe-se claramente quando nós temos uma conversa com ele que há sons que não são ditos corretamente, embora se perceba tudo aquilo que ele diz, mas nós percebemos que há uma troca de sons, que há uma substituição de sons. (...)

É muito fácil de identificar. Uma pequena conversa com ele, muito simples, permite-nos imediatamente, perceber que há essa dificuldade. (...)

[Desenvolvimento global]

Eu acho que ele é um menino seguro de si, é um menino com a autoestima que deve ter. (...) Tem autoconfiança, afetivamente ele está bem com os adultos e com os outros meninos da sala. (...) É uma criança que se integrou bem, (...) em termos relacionais não há qualquer tipo de problema com ele. (...)

E em termos de desenvolvimento global, eu penso que ele também não foi afetado (...) (...) É assim, em relação à escrita, sendo o primeiro ano que ele está no jardim-de-infância, ele (...), em termos gráficos e em termos de motricidade fina, não consegue executar com o rigor que as outras crianças fazem. (...) Mas é por falta de treino, não é por falta de capacidade, porque, (...), nos desenhos dele verifica-se uma evolução enorme. (...) Portanto, se nós lhe pedirmos para fazer (...) letras ou números, (...) ele tem um bocadinho mais de dificuldade, mas eu acho que neste momento em que apenas se trata de tentativas de escrita, o problema não se verifica. Tem a ver com a falta de treino e a falta de experiência que ele tem a esse nível. Porque num só ano, é difícil uma criança conseguir aprender tanta coisa e executar com o rigor que seria esperado, visto que lhe faltam imensas experiências que já deveriam ter acontecido em anos anteriores.

[Apoio especializado]

Não, não tem.

Eu falei com a terapeuta da fala da unidade de ensino estruturado, no sentido de perceber qual seria a possibilidade de apoio a esta criança.

[Processo de encaminhamento]

Nunca cheguei a perceber, (...), quais eram os critérios de seleção para as crianças que tinham ou não apoio na área da terapia da fala. (...)

(...) esta terapeuta explicou-me.

As terapeutas da fala são colocadas nas unidades de ensino estruturado para apoiar aquelas crianças com dificuldades muito específicas e muito bem diagnosticadas. Quando sobram vagas, elas apoiam outras crianças, ditas normais, que estão nas salas, mas com um diagnóstico médico, como é o caso da Marta (...)

[Caracterização do grupo]

(...) esqueci-me de falar da Marta que tem dificuldades na linguagem devido a um défice auditivo.

[Processo de encaminhamento]

(...) a terapeuta primeiro apoia as crianças que estão na unidade de ensino estruturada(...).

(...), quando sobram vagas e tempo, ela pode apoiar outras crianças de outras salas, mas têm que ter um diagnóstico médico, um processo médico completo e bem elaborado. Foi o caso da Marta. A Marta foi logo apoiada porque havia horário e a criança tinha diagnóstico.

[Apoio especializado]

O Carlos não tem qualquer tipo de diagnóstico médico, tal como (...) as outras crianças da sala que apresentam dificuldades a esse nível. O Carlos não tem qualquer tipo de diagnóstico, nem do médico de família nem outro qualquer. Portanto, ele não recebeu esse apoio porque não o pode receber nos moldes em que estes apoios estão estruturados atualmente. Não havia vaga, nem havia justificação formal para isso. Eu falei com a mãe da importância de ir a uma consulta (...) e que fosse encaminhado para a terapia da fala, a mãe disse-me que não o podia fazer por questões financeiras. Porque a verdade é que é muito difícil, não há recursos para apoiar estas crianças e a logística é muito complicada.

[Processo de encaminhamento]

Em S. Brás é possível encaminhar para o Centro de Reabilitação, através do médico de família, mas é um processo que demora bastante tempo (...) e normalmente quando se resolve estamos no final do ano. Pelo particular as pessoas não têm dinheiro para pagar.

[Apoio especializado]

Neste caso, (...) a mãe (...) não tinha dinheiro para pagar consultas da terapia da fala particulares (...).

[Dificuldades sentidas]

(...) senti muitas dificuldades a esse nível, por serem muitas crianças, por falta de formação especializada a esse nível porque uma intervenção muito específica.

[Formação complementar]

O que eu fiz foi procurar formação nessa área, fiz uma ação de formação, que me ajudou um bocadinho, mas não me ajudou muito, não me ajudou naquilo que eu precisava.

[Dificuldades sentidas]

Portanto, a própria formação que é oferecida também não é adequada a estas situações das crianças ditas normais. A formação que é feita e que é oferecida aos profissionais é direcionada para crianças com necessidades educativas especiais bem diagnosticadas e nós, nas salas, temos crianças, ditas normais, que apenas têm algumas necessidades ao nível da comunicação, mas que não estão diagnosticadas.

[Estratégias]

Aquilo que eu faço e as orientações que dei às minhas auxiliares é dar-lhe um apoio individualizado sempre que possível, dar-lhe atenção de um modo cuidado, para que a criança não se sinta exposta. Por exemplo, se estamos na “roda” e ele diz uma palavra de modo incorreto, (...) o que eu faço é tentar repetir a palavra muito naturalmente e de forma correta para que ele ouça e incentivá-lo a repetir também, (...). Por exemplo, se ele diz uma palavra mal pronunciada, (...), eu repito de forma correta e digo-lhe: “é assim, não é Carlos?” (...), no sentido de o fazer repetir de uma forma que ele não se sinta mal, mas que perceba que consegue repetir. À mãe também lhe dei algumas indicações para ela ter esse procedimento.

[Caracterização do grupo]

(...) com as outras crianças nunca houve nenhum tipo de reação nem de apreciação acerca de uma palavra incorreta dita por ele nem acerca desta minha forma de estar com ele. (...) Portanto, eles vivem esta situação de forma muito naturalmente e ajudam, (...)

[Caracterização da criança]

(...) ele é uma criança que, afetivamente cativou todos os outros - os adultos e as outras crianças que estão com ele.

[Estratégias]

Eu acho que todas as estratégias que nós usamos que implicam o falar com a criança, o conversar, o dialogar, pedir-lhes que falem, que reproduzam, (...) as conversas que temos com eles naturalmente acerca do fim de semana, acerca do dia-a-dia, acerca das visitas que fazemos, acerca das rotinas da nossa sala, que os põem a ouvir e a falar e a dialogar. (...) todo o tipo de conversas. As histórias, o reconto das histórias, as lengalengas. As rimas, eles adoram as rimas. As canções, os jogos de descoberta. Tudo o que implica linguagem, tudo o que implica falar, seja adulto-criança seja crianças entre si, (...) vai ajudar a criança.

[Desenvolvimento global]

Considero que ele tem feito algumas evoluções bastante positivas a esse nível, embora ainda haja um grande percurso a fazer, (...).

[Apoio especializado]

(...) nós, se somos especialistas em determinada área, podemos ajudar, dar pequenas ajudas, que é aquilo que eu tenho tentado fazer, mas eu não vou além daquilo que acho que devo ir. Porque, em vez de ajudar, posso prejudicar uma criança. Então cada técnico, (...), vai até onde deve ir, o resto fica para os outros aplicarem intervenções mais específicas e direcionadas às necessidades da criança. Porque se não, em vez de ajudar, podemos estar a dificultar o desenvolvimento da criança.

[Dificuldades sentidas]

(...) Um dos grandes problemas é mesmo a formação. A falta de formação ou a falta da oferta de formação nesta área. Aquilo que eu sinto também é que há falta de técnicos. (...) não há trabalho colaborativo, não há trabalho conjunto entre os poucos técnicos existentes e os educadores de infância. (...) E isto acontece ao nível da terapia da fala e acontece ao nível da psicologia e acontece em todas as áreas.

[Trabalho colaborativo entre técnicos]

Todos os técnicos antes de começarem a trabalhar com uma criança querem o relatório do educador de infância ... mas depois não nos dão indicação (...) do tipo de trabalho que estão a fazer, não nos dizem como estão a intervir, o porquê do que estão a fazer, não nos dizem (...) o ritmo com que as coisas estão a evoluir ... e não trabalham connosco. Ou seja, acham que “aquilo” é qualquer coisa muito deles, que só eles é que sabem, que só eles é que podem. Tem de haver também formação para esses profissionais perceberem que há técnicas que não são um dom...deles. Há técnicas que são para ser partilhadas e, que têm de ser desenvolvidas em conjunto, educador-terapeuta... (...) se eu tivesse uma terapeuta na minha sala ou se a terapeuta tivesse disponibilizado alguns dias ou algumas horas do seu trabalho para vir à sala, poderia ter dado algum tipo de indicações ou de jogos que pudéssemos (...) realizar com a criança e ajudar na resolução do seu problema.

[Formação complementar]

E era isso que eu esperava daquela formação que eu procurei (...) Porque o que eu esperava era (...) primeiro...aprender, não é que não saibamos fazer, mas aprender com todo o rigor (...) a fazer um diagnóstico correto de uma criança que apresenta dificuldades ao nível da linguagem ou ao nível da fala. Primeiro, identificar muito bem.

[Dificuldades sentidas]

Existem documentos que nos podem ser facultados e que nós podemos usar...mas esses técnicos, normalmente, não nos facultam.

[Trabalho colaborativo entre técnicos]

(...) não se disponibilizam para colaborar. Acham que é uma especialidade só deles e que nós não podemos praticar. (...) eu acho que deve ser um trabalho em parceria, partilhado, colaborativo e complementar. Um trabalho que deve ser combinado e que

deve ser articulado com aquilo que se faz na sala. Não faz sentido que uma terapeuta leve, por exemplo, a Marta para um gabinete e trabalhe sempre (...) com aquela criança (...), isoladamente. E o que aconteceu foi uma rejeição da parte da criança quando, se calhar, teria sido muito mais eficaz para a Marta e para outras crianças da sala e para nós profissionais, se o trabalho tivesse sido feito, durante algumas sessões, (...) em contexto de sala, de modo articulado, de modo contextualizado... Se estávamos a falar das vogais, por exemplo, jogos de vogais, jogos de palavras, todos faziam, ela não se sentia excluída e ela aprendia e os outros aprendiam em simultâneo. Portanto, é isso que falta neste momento no sistema. É a grande lacuna do sistema.

(...) recusam-se a dar-nos indicações, (...) há uma barreira, há um afastamento lamentável e com repercussões no desenvolvimento das crianças e na resolução de pequenos problemas.

Anexo VIII – Primeiro tratamento do protocolo da entrevista à terapeuta da fala

[Objetivo geral]

O objetivo da entrevista é conhecer as estratégias promotoras do desenvolvimento da oralidade de uma criança que manifeste dificuldades de articulação (...)

[Formação]

Sou terapeuta da fala. (...)

(...) tenho uma especialização na área da gaguez, tenho formação, também, em intervenção parental e estou neste momento a fazer mestrado, também na área da gaguez. (...)

[Apoios educativos]

(...) Portanto, as terapeutas podem trabalhar nas escolas por duas vias. Ou contratadas diretamente pelo Ministério da Educação e aí, de acordo com os horários, acontece isso, que é ... estão para as unidades e se tiverem vagas apoiam depois os outros meninos. Ou então, podem ser contactadas pelo CRI, que é o meu caso. São os Centros de Recurso à Inclusão. Portanto, o CRI é uma parceria de instituições, neste caso da APPC com o Ministério da Educação. E, neste caso específico, as terapeutas que são contratadas para o CRI só podem mesmo atender os meninos das unidades. Portanto, é feito um horário ... e nesse horário já estão contempladas o número de horas que são para os meninos. Portanto, podemos ou não, ter um horário completo. (...) Por exemplo, o meu é vinte e duas horas e meia. Dessas vinte e duas horas e meia, tenho um menino X horas por semana, o menino A, o menino B, não sei quantas horas por semana. Já está tudo estipulado. Portanto, não, não há tempo e não é suposto atender outros meninos. Portanto, esses meninos ficam sem acompanhamento terapêutico. E eu sou a única terapeuta da fala do agrupamento onde trabalho. E não há outra para apoiar esses meninos.

[Estratégias]

Isso vai depender muito. Porque em primeiro lugar, nós temos que avaliar e perceber se se trata de articulação ou fonologia. Ou seja, se estamos perante um caso em que é algo físico, (...), por exemplo, de motricidade orofacial. Se uma criança tiver, (...), o freio curto, da língua, então aí não vai conseguir elevar a língua e não vai, por exemplo,

conseguir produzir um «le». Mas aí não vai em qualquer das hipóteses. Nós, quando formos passar um teste de avaliação, ela não consegue dizer de forma nenhuma o «le». Porque tem um problema físico, de motricidade orofacial. Ou pode acontecer que: é um problema fonológico, e aí normalmente a criança consegue produzir o fonema isolado, mas vai trocá-lo, substituí-lo por um e vai conseguir dizer, ou não ... Pode acontecer que substitua sempre, mas se nós pedirmos para ela produzir isolado, ela consegue. Ou pode acontecer que, umas vezes produza e que outras vezes não produza ao longo do discurso dela. Aí, as estratégias são obviamente diferentes, não é? Porque se for um caso de articulação (...), pegando no exemplo do freio da língua (...) se a língua está com alguma dificuldade de motricidade, vamos trabalhar a língua, não é? Portanto, queremos, por exemplo, que a criança faça estalinhos com a língua, que faça elevações, lateralizações ... Que faça, por exemplo, «la la la», este tipo de coisas. Queremos trabalhar a língua especificamente.

(...) Se for um caso de fonologia, aí vamos ter que puxar à consciência fonológica. (...) ou podemos trabalhar de forma isolada o som, mas se a criança consegue produzir o som de forma isolada não nos interessa estar ali a trabalhar, vamos supor, vamos agarrar no mesmo exemplo do «le». A criança costuma substituir o «le» por «te», por exemplo. (...) se a criança fizer isso, mas consegue produzir o fonema isolado, não vamos estar ali a treinar com ela «la, le, li, lo, lu», porque ela vai conseguir dizer isto sem problema nenhum. O que vamos poder trabalhar é, por exemplo, num conjunto de imagens, vamos descobrir aqui qual, quais destas imagens têm a letra ou o som «le». E aqui estamos a treinar a consciência fonológica, a consciência da criança para aquele som. E, muitas das vezes, é isto que é necessário fazer. Outra coisa que podemos fazer também e ajuda imenso tanto em termos de articulação como de fonologia, é a divisão silábica. Porque obviamente que estamos a dizer a palavra mais devagarinho, não é? Por exemplo, «bola». “Bo-la” e isso vai ajudar em termos auditivos, a criança está a ouvir o modelo correto ... e pode produzir depois com mais facilidade. O que eu costumo dizer quando deteto alguma dificuldade de articulação nas crianças (...) aos pais e aos professores é que, numa fase inicial, para não corrigirem. Porque vamos pensar, e no primeiro exemplo do freio da língua. Se a criança não consegue fazer um «le». Não consegue mesmo, ainda não tem estratégias para ... Não vamos estar «não é “boua”, é bo-la, diz lá tu!». Se calhar, se ela não consegue produzir é capaz de ficar frustrada, não é? Portanto, o que nós temos que fazer é: dar o modelo correto. Sempre. Para que a

criança ouça, mas não vai ficar (...) frustrada, não vai ficar acanhada, não vai ficar tímida e vai continuar a falar.

[Diagnóstico]

(...) Na entrada para a escola todos os fonemas devem estar adquiridos. Consolidados. Porque com essa idade [6 anos], já todas as crianças deverão dizer todos os sons do português. (...) Portanto, à partida, deveria ser avaliado por um terapeuta da fala e perceber se em termos de motricidade orofacial não existe mesmo problemas nenhuns. Até pode não existir. Pronto. Isto porque, a troca entre «que» e «te» é muito comum.

(...) Se ele consegue realmente fazer de forma isolada ou não. Porque se ao conseguir fazer é mesmo só uma questão de consciência. Ele até consegue fazer o som, mas se calhar, não o está a saber aplicar em algumas palavras. Ele até consegue fazer «que», mas não sabe, ainda não tomou consciência que a palavra «carro» tem um «que». É completamente diferente de: ele não consegue mesmo fazer o som «que». Portanto, vai ter que aprender estratégias, lá está, voltamos à questão inicial. Temos que perceber. Para intervir temos que perceber primeiro se realmente, ele não consegue fazer e se aí, temos que dar estratégias para ele aprender o som ou se ele já consegue e vamos só trabalhar consciência. Vamos trabalhar só fonologia.

[Estratégias]

Se ele não conseguir, isto pensando no «que». (...) Se chegarmos à conclusão que ele não consegue fazer o «que», uma estratégia que costuma funcionar muito bem, são as estratégias visuais. (...) Mãozinha na garganta, temos que fazê-lo entender ao espelho, pode ser uma estratégia que também, que é um som produzido pela garganta. E não pela língua. «Te» é um som da língua. Até faço este exercício muitas vezes com eles. «Te» é um som da língua. «Que» é um som da garganta. E depois podemos fazer duas coisas. Que é ele tomar consciência de quais é que são os sons da língua e quais é que são os sons da garganta, mesmo que ele não consiga fazer. «Tapete – é um som da língua ou da garganta?» E até podemos exagerar inicialmente, não é? «Ta-pe-te (movendo a boca exageradamente). Língua ou garganta? O que é que tu viste? Língua. Ok. Co-lar. Garganta ou língua?» Será garganta. Pronto. E depois podemos, com a nossa mãozinha, (...) ouvir o terapeuta, o educador, (...), a dizer. E vai notar que é feita força com a garganta, não é? Se eu fizer «que», é a minha garganta que está a mexer. «Te, te», nada. «Que», ele tem de perceber que é um som da garganta. Se, ainda assim, ele não

conseguir ir lá sozinho, o que pode ser feito, com uma espátula, [coloca-me a espátula sobre a língua] Então, faça lá um «te» [o som produzido é «que»].

[Trabalho colaborativo entre técnicos]

(...) acho que isso é fundamental, não é? Eu não vejo outra forma de atuar. Eu não consigo trabalhar sozinha. E quando se diz com o educador de infância, diz-se com o professor, diz-se com a família. Todas as pessoas e técnicos que estejam envolvidos com a criança, acho importantíssimo haver essa cooperação. Nem vejo outra forma de ser. Até porque, mesmo que a criança vá para a terapia da fala, não é? A terapia da fala, por norma, é uma vez por semana. Em algumas exceções, duas vezes por semana, mas é raro. Portanto, uma vez por semana, o normal é uma hora. (...) Portanto, uma hora por semana ao final do mês são quatro horas. Quatro horas. É nada na vida de uma criança, não é? Portanto, se não houver um trabalho na escola e um trabalho em casa, pouco conseguimos.

(...) Por norma, em questões de articulação não costumo fazer na turma. Isto porque é complicado para as outras crianças. Porque aí vamos estar com o foco numa só, não é? A educadora também tem que estar com o foco numa só criança, a não ser que a atividade tenha sido pensada antes em conjunto. O que também não é muito fácil se não houver já esse trabalho feito de casa. E como são instituições diferentes, não é? Eu trabalho na clínica, se vou a uma escola qualquer à partida não preparei nenhuma atividade com a educadora antes. Já tenho feito isso em escola, dentro da sala, mas mais com questões de linguagem. (...)

[Estratégias]

O que eu costumo fazer, por vezes, não faço sempre. Mas o que eu costumo fazer, por vezes, é levar um ou dois coleguinhas da sala. Quando existe essa abertura por parte da educadora, não é? E quando os meninos também assim o desejam. Às vezes funciona muito bem. Porque há competição, eles estão a ouvir também o modelo, estão todos na brincadeira. É uma estratégia, mas não quer dizer que seja, nunca faço da mesma forma. Depende muito de criança para criança.

(...) O miúdo não quer sair da sala, porque está num jogo superinteressante. (...) Eles querem todos sair e querem todos ir brincar os jogos do novo professor. Mas, por acaso se acontece uma situação dessas, pode facilmente ser colmatada por isso mesmo. «Vá, então hoje vamos escolher um coleguinha teu para levar!». E aí o divertimento é

totalmente diferente, não é? Aqui nas questões da terapia da fala e eu acho que não é só na terapia da fala. Mas quando se trabalha com crianças, o trabalho da criança é brincar, não é? Nós temos que brincar com ele. É claro que os nossos objetivos estão lá, mas o que nós fazemos é brincar. Portanto, tem que ser divertido para a criança. Porque se eu e, voltando ao exemplo inicial, se eu tenho uma criança que não diz o «le» e se eu a puser em frente ao espelho a tentar fazer o «le», é produtivo, mas no sentido em que realmente estamos ali a forçar a musculatura e estamos a trabalhar, mas ao fim de dez minutos ele não me vai deixar fazer mais nada. Não é? Portanto, tem que ser divertido. Isso é fundamental.

(...) Em qualquer atividade que seja feita pela educadora, se for ouvir a criança falar e se realmente notar alguma dificuldade, as estratégias que lhe foram passadas pelo terapeuta da fala, vamos pensar na questão do «que». E vamos pensar que a criança entretanto já consegue fazer bem o «que» e umas vezes faz, outras não faz. Se a criança for dizer qualquer coisa à educadora, está numa atividade e a educadora percebe que ele não fez o «que» – «Olha, não te esqueças da palavrinha da garganta» ou pode simplesmente fazer o gesto mão na garganta, só para lembrar a criança. E aí, a criança não vai estar a ser lembrada uma vez por semana, não é? Mas todos os dias e vai ser completamente diferente...

Anexo IX – Pré-categorização das unidades de sentido da entrevista à educadora de infância

1. [Formação académica] (...) educadora de infância (...)
2. (...) curso de Estudos Superiores Especializados em Sistemas Europeus de Educação de Infância (...)
3. (...) Mestrado em Educação, na variante de supervisão pedagógica (...)
4. (...) Doutoramento em Ciências da Educação (...).

5. [Caracterização do grupo] (...) nove crianças (...) do grupo do ano passado.
6. Essas nove crianças, (...), já as conhecia bem. (...)
7. (...) o Renato (...) eu sabia das imensas dificuldades que ele tinha ao nível da comunicação, da fala, do desenvolvimento em geral, (...)
8. (...) este ano (...) entrou um grupo bastante razoável que apresentava dificuldades ao nível da comunicação, da expressão e da comunicação em geral (...)
9. (...) a Petra (...) no início do ano não falava.
10. O Yuri (...) não falava português, (...)

11. [Caracterização da criança] O Carlos (...) é uma criança com cinco anos (...)
12. vai para a escola do 1º ciclo, (...)
13. (...) frequentou este ano, pela primeira vez, um ano completo de educação pré-escolar. (...)
14. (...) apresenta muitas dificuldades, (...), a nível articulatório (...)
15. (...) muito comunicativo (...)
16. É uma criança que (...) tem muita dificuldade em articular e em pronunciar as palavras, (...)

17. [Sinais de alerta] (...) os sinais de alerta foram percebidos nos diálogos (...) com ele quer individualmente quer em grupo. (...)
18. (...) percebe-se (...) quando (...) temos uma conversa com ele que há sons que não são ditos corretamente, (...)
19. (...) percebemos que há uma troca de sons, que há uma substituição de sons. (...)

20. [Desenvolvimento global] (...) é um menino seguro de si (...)
21. (...) com a autoestima que deve ter. (...)
22. (...) Tem autoconfiança, (...)
23. (...) afetivamente ele está bem com os adultos e com os outros meninos da sala.
(...)
24. (...) É uma criança que se integrou bem, (...)
25. (...) em termos relacionais não há qualquer tipo de problema com ele. (...)
26. (...) em termos de desenvolvimento global, (...) não foi afetado (...)
27. (...) em relação à escrita (...), em termos gráficos e em termos de motricidade fina, não consegue executar com o rigor que as outras crianças fazem. (...)
28. (...) por falta de treino, não é por falta de capacidade (...)
29. (...) nos desenhos dele verifica-se uma evolução enorme. (...)
30. (...) se nós lhe pedirmos para fazer (...) letras ou números, (...) tem um bocadinho mais de dificuldade, (...)
31. (...) faltam imensas experiências que já deveriam ter acontecido em anos anteriores.

32. [Apoio especializado] (...) não tem.
33. (...) falei com a terapeuta da fala (...), no sentido de perceber qual (...) a possibilidade de apoio (...).

34. [Processo de encaminhamento] Nunca cheguei a perceber, (...) os critérios de seleção para as crianças que tinham ou não apoio na área da terapia da fala. (...)
35. (...) esta terapeuta explicou-me.
36. As terapeutas da fala são colocadas nas unidades (...) para apoiar (...) crianças com dificuldades muito específicas e (...) diagnosticadas. Quando sobram vagas, (...) apoiam outras crianças, (...), mas com um diagnóstico médico, (...)

37. [Caracterização do grupo] (...) Marta (...) tem dificuldades na linguagem devido a um défice auditivo.

38. [Processo de encaminhamento] (...) a terapeuta (...) apoia as crianças que estão na unidade (...).

39. (...), quando sobram vagas e tempo, ela pode apoiar outras crianças (...), mas têm que ter um diagnóstico médico, (...)
40. [Apoio especializado] (...) não tem qualquer tipo de diagnóstico (...) nem do médico de família nem outro qualquer.
41. (...) Não havia vaga, nem havia justificção formal para isso.
42. (...) falei com a mãe da importância de ir a uma consulta (...) e que fosse encaminhado para a terapia da fala, (...)
43. (...) disse-me que não o podia fazer por questões financeiras.
44. (...) não há recursos para apoiar estas crianças (...)
45. (...) a logística é muito complicada.
46. [Processo de encaminhamento] Em S. Brás é possível encaminhar para o Centro de Reabilitação, através do médico de família, mas (...) demora bastante tempo (...) quando se resolve estamos no final do ano.
47. [Apoio especializado] (...) a mãe (...) não tinha dinheiro para pagar consultas da terapia da fala particulares (...).
48. [Dificuldades sentidas] (...) senti muitas dificuldades a esse nível, por serem muitas crianças, por falta de formação especializada (...) porque é uma intervenção muito específica.
49. [Formação complementar] O que eu fiz foi procurar formação nessa área, (...)
50. (...) fiz uma ação de formação, que me ajudou um bocadinho, mas (...) não me ajudou naquilo que eu precisava.
51. [Dificuldades sentidas] (...) a própria formação que é oferecida também não é adequada a estas situações das crianças ditas normais.
52. A formação (...) é direcionada para crianças com necessidades educativas especiais bem diagnosticadas e nós, nas salas, temos crianças, ditas normais, que apenas têm algumas necessidades ao nível da comunicação, mas que não estão diagnosticadas.

53. [Estratégias] Aquilo que eu faço e as orientações que dei às minhas auxiliares é dar-lhe um apoio individualizado sempre que possível, dar-lhe atenção de um modo cuidado, (...).
54. (...) se (...) ele diz uma palavra de modo incorreto, (...) o que eu faço é tentar repetir a palavra muito naturalmente e de forma correta para que ele ouça e incentivá-lo a repetir também, (...).
55. (...) À mãe também lhe dei algumas indicações para ela ter esse procedimento.
56. [Caracterização do grupo] (...) com as outras crianças nunca houve nenhum tipo de reação nem de apreciação (...)
57. (...) eles vivem esta situação de forma muito naturalmente e ajudam, (...)
58. [Caracterização da criança] (...) afetivamente cativou todos os outros - os adultos e as outras crianças (...).
59. [Estratégias] (...) todo o tipo de conversas.
60. As histórias, o reconto das histórias, as lengalengas.
61. As rimas, (...).
62. As canções, os jogos de descoberta.
63. Tudo o que implica linguagem, tudo o que implica falar, (...) vai ajudar a criança.
64. [Desenvolvimento global] (...) ele tem feito algumas evoluções bastante positivas (...), embora ainda haja um grande percurso a fazer, (...).
65. [Apoio especializado] (...), podemos ajudar, (...), que é aquilo que eu tenho tentado fazer, mas eu não vou além daquilo que acho que devo ir. Porque, em vez de ajudar, posso prejudicar uma criança.
66. Então cada técnico, (...), vai até onde deve ir, o resto fica para os outros aplicarem intervenções mais específicas e direcionadas às necessidades da criança.
67. [Dificuldades sentidas] (...) Um dos grandes problemas é mesmo a formação.

68. A falta de formação ou a falta da oferta de formação nesta área.
69. (...) há falta de técnicos.
70. (...) não há trabalho colaborativo, não há trabalho conjunto entre os poucos técnicos existentes e os educadores de infância.
71. (...) E isto acontece ao nível da terapia da fala e acontece ao nível da psicologia e acontece em todas as áreas.
72. [Trabalho colaborativo entre técnicos] (...) os técnicos (...) não nos dão indicação (...) do tipo de trabalho que estão a fazer, não nos dizem como estão a intervir, o porquê do que estão a fazer, não nos dizem (...) o ritmo com que as coisas estão a evoluir ... e não trabalham connosco.
73. Tem de haver também formação para esses profissionais perceberem que há técnicas que (...) são para ser partilhadas e, que têm de ser desenvolvidas em conjunto, educador-terapeuta (...)
74. (...) se eu tivesse uma terapeuta na minha sala ou se a terapeuta tivesse disponibilizado (...) para vir à sala, poderia ter dado algum tipo de indicações ou de jogos que pudéssemos (...) realizar com a criança (...)
75. [Formação complementar] (...) Porque o que eu esperava era (...) primeiro...aprender, (...) com todo o rigor (...) a fazer um diagnóstico correto de uma criança que apresenta dificuldades ao nível da linguagem ou ao nível da fala. (...)
76. [Dificuldades sentidas] Existem documentos que nos podem ser facultados e que nós podemos usar...mas esses técnicos, normalmente, não nos facultam.
77. [Trabalho colaborativo entre técnicos] (...) não se disponibilizam para colaborar.
78. (...) eu acho que deve ser um trabalho em parceria, partilhado, colaborativo e complementar. Um trabalho que deve ser combinado e que deve ser articulado com aquilo que se faz na sala.
79. Não faz sentido que uma terapeuta leve, por exemplo, a Marta para um gabinete e trabalhe sempre (...)com aquela criança (...), isoladamente.

80. (...) teria sido muito mais eficaz (...) se o trabalho tivesse sido feito, durante algumas sessões, (...) em contexto de sala, de modo articulado, de modo contextualizado (...)
81. (...) é isso que falta neste momento no sistema. É a grande lacuna do sistema.
82. (...) há uma barreira, há um afastamento lamentável (...)

Anexo X – Pré-categorização das unidades de sentido da entrevista à terapeuta da fala

1. [Formação] (...) terapeuta da fala. (...)
2. (...) especialização na área da gaguez (...)
3. formação, (...), em intervenção parental (...)
4. (...) estou neste momento a fazer mestrado, também na área da gaguez.

5. [Apoios educativos] (...) as terapeutas podem trabalhar nas escolas por duas vias.
6. (...) contratadas diretamente pelo Ministério da Educação (...) estão para as unidades e se tiverem vagas apoiam depois os outros meninos.
7. Ou então, podem ser contactadas pelo CRI, (...) São os Centros de Recurso à Inclusão.
8. (...) o CRI é uma parceria de instituições, (...) com o Ministério da Educação.
9. (...) as terapeutas que são contratadas para o CRI só podem mesmo atender os meninos das unidades.
10. (...) é feito um horário ... e nesse horário já estão contempladas o número de horas que são para os meninos.
11. (...) Já está tudo estipulado. (...) não há tempo e não é suposto atender outros meninos.
12. (...) esses meninos [sem necessidades educativas especiais ou diagnóstico médico] ficam sem acompanhamento terapêutico.
13. (...) eu sou a única terapeuta da fala do agrupamento onde trabalho. E não há outra para apoiar esses meninos.

14. [Diagnóstico] (...) em primeiro lugar, nós temos que avaliar e perceber se se trata de articulação ou fonologia.
15. Ou seja, se estamos perante um caso em que é algo físico, (...), por exemplo, de motricidade orofacial. Se uma criança tiver, (...), o freio curto, da língua, então aí não vai conseguir elevar a língua e não vai, (...), conseguir produzir um «le». (...) Porque tem um problema físico, de motricidade orofacial.
16. Ou pode acontecer que: é um problema fonológico, e aí normalmente a criança consegue produzir o fonema isolado, mas vai trocá-lo, substituí-lo por um e vai conseguir dizer, ou não ...

17. Pode acontecer que substitua sempre, mas se nós pedirmos para ela produzir isolado, ela consegue.
18. Ou pode acontecer que, umas vezes produza e que outras vezes não produza ao longo do discurso dela.
19. [Estratégias] (...) se for um caso de articulação (...), pegando no exemplo do freio da língua (...) se a língua está com alguma dificuldade de motricidade, vamos trabalhar a língua (...)
20. (...) queremos, (...), que a criança faça estalinhos com a língua, que faça elevações, lateralizações ...
21. Que faça, (...), «la la la», (...).
22. (...) Se for um caso de fonologia, aí vamos ter que puxar à consciência fonológica. (...)
23. (...) podemos trabalhar de forma isolada o som, (...)
24. (...) vamos agarrar no mesmo exemplo do «le». A criança costuma substituir o «le» por «te», (...) se a criança fizer isso, mas consegue produzir o fonema isolado, não vamos estar ali a treinar com ela «la, le, li, lo, lu», porque ela vai conseguir dizer isto sem problema nenhum.
25. (...) por exemplo, num conjunto de imagens, (...) descobrir (...), quais destas imagens têm a letra ou o som «le».
26. E aqui estamos a treinar a consciência fonológica, a consciência da criança para aquele som. E, muitas das vezes, é isto que é necessário fazer.
27. Outra coisa que podemos fazer também e ajuda imenso tanto em termos de articulação como de fonologia, é a divisão silábica.
28. (...) estamos a dizer a palavra mais devagarinho (...) e isso vai ajudar em termos auditivos, a criança está a ouvir o modelo correto ... e pode produzir depois com mais facilidade.
29. O que eu costumo dizer quando deteto alguma dificuldade de articulação nas crianças (...) aos pais e aos professores é que, numa fase inicial, para não corrigirem.
30. (...) o que nós temos que fazer é: dar o modelo correto. Sempre. Para que a criança ouça, (...)

31. [Diagnóstico] (...) Na entrada para a escola todos os fonemas devem estar adquiridos (...) Porque com essa idade [6 anos], já todas as crianças deverão dizer todos os sons do português.
32. (...) Portanto, à partida, deveria [a criança] ser avaliado por um terapeuta da fala e perceber se em termos de motricidade orofacial não existe mesmo problemas nenhuns. (...)
33. Isto porque, a troca entre «que» e «te» é muito comum.
34. (...) Se ele consegue realmente fazer de forma isolada ou não. Porque se ao conseguir fazer é mesmo só uma questão de consciência.
35. Ele até consegue fazer o som, mas (...) não o está a saber aplicar em algumas palavras.
36. Ele até consegue fazer «que», mas não sabe, ainda não tomou consciência que a palavra «carro» tem um «que». É completamente diferente de: ele não consegue mesmo fazer o som «que».
37. (...) vai ter que aprender estratégias (...)
38. Para intervir temos que perceber primeiro se realmente, ele não consegue fazer e se aí, temos que dar estratégias para ele aprender o som (...)
39. (...) se ele já consegue e vamos só trabalhar consciência. Vamos trabalhar só fonologia.

40. [Estratégias] Se ele não conseguir, isto pensando no «que». (...) Se chegarmos à conclusão que ele não consegue fazer o «que», uma estratégia que costuma funcionar muito bem, são as estratégias visuais.
41. (...) Mãozinha na garganta, temos que fazê-lo entender ao espelho, pode ser uma estratégia que também, que é um som produzido pela garganta. E não pela língua. «Te» é um som da língua. (...) «Que» é um som da garganta.
42. (...) podemos fazer duas coisas. Que é ele tomar consciência de quais é que são os sons da língua e quais é que são os sons da garganta, mesmo que ele não consiga fazer.
43. (...) podemos exagerar inicialmente, não é? «Ta-pe-te [movendo a boca exageradamente].
44. (...) podemos, com a nossa mãozinha, (...) ouvir o terapeuta, o educador, (...), a dizer. E vai notar que é feita força com a garganta (...) Se eu fizer «que», é a minha garganta que está a mexer. «Te, te», nada.

45. «Que», ele tem de perceber que é um som da garganta.
46. Se (...) ele não conseguir ir lá sozinho, o que pode ser feito, com uma espátula, [a terapeuta colocou a espátula sobre a minha língua e exerceu ligeira pressão para que não se elevasse] Então, faça lá um «te» [o som produzido é obrigatoriamente «que»].
47. [Trabalho colaborativo entre técnicos] (...) acho que isso é fundamental (...)
48. Eu não vejo outra forma de atuar.
49. Eu não consigo trabalhar sozinha.
50. E quando se diz com o educador de infância, diz-se com o professor, diz-se com a família.
51. Todas as pessoas e técnicos que estejam envolvidos com a criança, acho importantíssimo haver essa cooperação. (...)
52. (...) mesmo que a criança vá para a terapia da fala (...) por norma, é uma vez por semana. Em algumas exceções, duas vezes por semana, mas é raro. (...) uma vez por semana, o normal é uma hora. (...) uma hora por semana ao final do mês são quatro horas. (...) É nada na vida de uma criança (...)
53. Portanto, se não houver um trabalho na escola e um trabalho em casa, pouco conseguimos.
54. (...) Por norma, em questões de articulação não costumo fazer na turma.
55. (...) porque é complicado para as outras crianças.
56. (...) vamos estar com o foco numa só (...)
57. A educadora também tem que estar com o foco numa só criança, a não ser que a atividade tenha sido pensada antes em conjunto. O que também não é muito fácil se não houver já esse trabalho feito de casa.
58. (...) Eu trabalho na clínica, se vou a uma escola qualquer à partida não preparei nenhuma atividade com a educadora antes.
59. Já tenho feito isso em escola, dentro da sala, mas mais com questões de linguagem. (...)
60. [Estratégias] (...) o que eu costumo fazer, por vezes, é levar um ou dois coleguinhos da sala. Quando existe essa abertura por parte da educadora (...) E quando os meninos também assim o desejam.
61. Às vezes funciona muito bem. Porque há competição, eles estão a ouvir também o modelo, estão todos na brincadeira.

62. É uma estratégia, mas (...) nunca faço da mesma forma.
63. Depende muito de criança para criança.
64. (...) nas questões da terapia da fala e eu acho que não é só na terapia da fala.
Mas quando se trabalha com crianças, o trabalho da criança é brincar (...) Nós temos que brincar com ele.
65. É claro que os nossos objetivos estão lá, mas o que nós fazemos é brincar.
66. (...) tem que ser divertido para a criança.
67. Porque se (...) tenho uma criança que não diz o «le» e se eu a puser em frente ao espelho a tentar fazer o «le», é produtivo, mas no sentido em que realmente estamos ali a forçar a musculatura e estamos a trabalhar, mas ao fim de dez minutos ele não me vai deixar fazer mais nada. (...)
68. (...) Se a criança for dizer qualquer coisa à educadora, está numa atividade e a educadora percebe que ele não fez o «que» – «Olha, não te esqueças da palavrinha da garganta» ou pode simplesmente fazer o gesto mão na garganta, só para lembrar a criança.
69. E aí, a criança não vai estar a ser lembrada uma vez por semana (...) Mas todos os dias e vai ser completamente diferente...

Anexo XI – Categorização das unidades de sentido da entrevista à educadora de infância

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
1. Formação	1.1. Académica	<ul style="list-style-type: none"> • (...) educadora de infância (...) (1) • (...) curso de Estudos Superiores Especializados em Sistemas Europeus de Educação de Infância (...) (2) • (...) Mestrado em Educação, na variante de supervisão pedagógica (...) (3) • (...) Doutoramento em Ciências da Educação (...) (4)
	1.2. Complementar	<ul style="list-style-type: none"> • O que eu fiz foi procurar formação nessa área, (...) (49) • (...) fiz uma ação de formação, que me ajudou um bocadinho, mas (...) não me ajudou naquilo que eu precisava. (50) • (...) Porque o que eu esperava era (...) primeiro... aprender, (...) com todo o rigor (...) a fazer um diagnóstico correto de uma criança que apresenta dificuldades ao nível da linguagem ou ao nível da fala. (...) (75)
2. Organização do ambiente educativo	2.1. Caracterização do grupo	<ul style="list-style-type: none"> • (...) nove crianças (...) do grupo do ano passado. (5) • Essas nove crianças, (...), já as conhecia bem. (...) (6) • (...) o Renato (...) eu sabia das imensas dificuldades que ele tinha ao nível da comunicação, da fala, do desenvolvimento em geral, (...) (7) • (...) este ano (...) entrou um grupo bastante razoável que apresentava dificuldades ao nível da comunicação, da expressão e da comunicação em geral (...) (8) • (...) a Petra (...) no início do ano não falava. (9) • O Yuri (...) não falava português, (...) (10) • (...) Marta (...) tem dificuldades na linguagem devido a um défice auditivo. (37) • (...) com as outras crianças nunca houve nenhum tipo de reação nem de

	<p style="text-align: center;">2.2.Dificuldades sentidas</p>	<p>apreciação (...) (56)</p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) eles vivem esta situação de forma muito naturalmente e ajudam, (...) (57) • (...) senti muitas dificuldades a esse nível, por serem muitas crianças, por falta de formação especializada (...) porque é uma intervenção muito específica. (48) • (...) a própria formação que é oferecida também não é adequada a estas situações das crianças ditas normais. (51) • A formação (...) é direcionada para crianças com necessidades educativas especiais bem diagnosticadas e nós, nas salas, temos crianças, ditas normais, que apenas têm algumas necessidades ao nível da comunicação, mas que não estão diagnosticadas. (52) • (...) Um dos grandes problemas é mesmo a formação. (67) • A falta de formação ou a falta da oferta de formação nesta área. (68) • (...) há falta de técnicos. (69) • (...) não há trabalho colaborativo, não há trabalho conjunto entre os poucos técnicos existentes e os educadores de infância. (70) • (...) E isto acontece ao nível da terapia da fala e acontece ao nível da psicologia e acontece em todas as áreas. (71) • Existem documentos que nos podem ser facultados e que nós podemos usar...mas esses técnicos, normalmente, não nos facultam. (76)
	<p style="text-align: center;">3.1.Caracterização</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O Carlos (...) é uma criança com cinco anos (...) (11) • (...) vai para a escola do 1º ciclo, (...) (12) • (...) frequentou este ano, pela primeira vez, um ano completo de educação pré-escolar. (...) (13) • (...) apresenta muitas dificuldades, (...), a nível articulatório (...) (14) • (...) muito comunicativo (...) (15) • É uma criança que (...) tem muita dificuldade em articular e em pronunciar as palavras, (...) (16)

3. Caracterização da criança		<ul style="list-style-type: none"> • (...) afetivamente cativou todos os outros - os adultos e as outras crianças (...). (58)
	3.2.Sinais de alerta	<ul style="list-style-type: none"> • (...) os sinais de alerta foram percebidos nos diálogos (...) com ele quer individualmente quer em grupo. (...) (17) • (...) percebe-se (...) quando (...) temos uma conversa com ele que há sons que não são ditos corretamente, (...) (18) • (...) percebemos que há uma troca de sons, que há uma substituição de sons. (...) (19)
	3.3.Desenvolvimento global	<ul style="list-style-type: none"> • (...) é um menino seguro de si (...) (20) • (...) com a autoestima que deve ter. (...) (21) • (...) Tem autoconfiança, (...) (22) • (...) afetivamente ele está bem com os adultos e com os outros meninos da sala. (...) (23) • (...) É uma criança que se integrou bem, (...) (24) • (...) em termos relacionais não há qualquer tipo de problema com ele. (...) (25) • (...) em termos de desenvolvimento global, (...) não foi afetado (...) (26) • (...) em relação à escrita (...), em termos gráficos e em termos de motricidade fina, não consegue executar com o rigor que as outras crianças fazem. (...) (27) • (...) por falta de treino, não é por falta de capacidade (...) (28) • (...) nos desenhos dele verifica-se uma evolução enorme. (...) (29) • (...) se nós lhe pedirmos para fazer (...) letras ou números, (...) tem um bocadinho mais de dificuldade, (...) (30) • (...) faltam imensas experiências que já deveriam ter acontecido em anos anteriores. (31) • (...) ele tem feito algumas evoluções bastante positivas (...), embora ainda haja um grande percurso a fazer, (...). (64)
		<ul style="list-style-type: none"> • (...) não tem. (32)

	<p>3.4. Apoio especializado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) falei com a terapeuta da fala (...), no sentido de perceber qual (...) a possibilidade de apoio (...). (33) • (...) não tem qualquer tipo de diagnóstico (...) nem do médico de família nem outro qualquer. (40) • (...) Não havia vaga, nem havia justificação formal para isso. (41) • (...) falei com a mãe da importância de ir a uma consulta (...) e que fosse encaminhado para a terapia da fala, (...) (42) • (...) disse-me que não o podia fazer por questões financeiras. (43) • (...) não há recursos para apoiar estas crianças (...) (44) • (...) a logística é muito complicada. (45) • (...) a mãe (...) não tinha dinheiro para pagar consultas da terapia da fala particulares (...). (47) • (...), podemos ajudar, (...), que é aquilo que eu tenho tentado fazer, mas eu não vou além daquilo que acho que devo ir. Porque, em vez de ajudar, posso prejudicar uma criança. (65) • Então cada técnico, (...), vai até onde deve ir, o resto fica para os outros aplicarem intervenções mais específicas e direcionadas às necessidades da criança. (66)
<p>4. Apoios educativos</p>	<p>4.1. Processo de encaminhamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca cheguei a perceber, (...) os critérios de seleção para as crianças que tinham ou não apoio na área da terapia da fala. (...) (34) • (...) esta terapeuta explicou-me. (35) • As terapeutas da fala são colocadas nas unidades (...) para apoiar (...) crianças com dificuldades muito específicas e (...) diagnosticadas. Quando sobram vagas, (...) apoiam outras crianças, (...), mas com um diagnóstico médico, (...) (36) • (...) a terapeuta (...) apoia as crianças que estão na unidade (...). (38) • (...), quando sobram vagas e tempo, ela pode apoiar outras crianças (...), mas têm que ter um diagnóstico médico, (...) (39) • Em S. Brás é possível encaminhar para o Centro de Reabilitação, através do

		<p>médico de família, mas (...) demora bastante tempo (...) quando se resolve estamos no final do ano. (46)</p>
	<p>4.2.Trabalho colaborativo entre técnicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (...) os técnicos (...) não nos dão indicação (...) do tipo de trabalho que estão a fazer, não nos dizem como estão a intervir, o porquê do que estão a fazer, não nos dizem (...) o ritmo com que as coisas estão a evoluir ... e não trabalham connosco. (72) • Tem de haver também formação para esses profissionais perceberem que há técnicas que (...) são para ser partilhadas e, que têm de ser desenvolvidas em conjunto, educador-terapeuta (...) (73) • (...) se eu tivesse uma terapeuta na minha sala ou se a terapeuta tivesse disponibilizado (...) para vir à sala, poderia ter dado algum tipo de indicações ou de jogos que pudéssemos (...) realizar com a criança (...) (74) • (...) não se disponibilizam para colaborar. (77) • (...) eu acho que deve ser um trabalho em parceria, partilhado, colaborativo e complementar. Um trabalho que deve ser combinado e que deve ser articulado com aquilo que se faz na sala. (78) • Não faz sentido que uma terapeuta leve, por exemplo, a Marta para um gabinete e trabalhe sempre (...) com aquela criança (...), isoladamente. (79) • (...) teria sido muito mais eficaz (...) se o trabalho tivesse sido feito, durante algumas sessões, (...) em contexto de sala, de modo articulado, de modo contextualizado (...) (80) • (...) é isso que falta neste momento no sistema. É a grande lacuna do sistema. (81) • (...) há uma barreira, há um afastamento lamentável (...) (82)
<p>5. Estratégias</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Aquilo que eu faço e as orientações que dei às minhas auxiliares é dar-lhe um apoio individualizado sempre que possível, dar-lhe atenção de um modo cuidado, (...). (53) • (...) se (...) ele diz uma palavra de modo incorreto, (...) o que eu faço é tentar repetir a palavra muito naturalmente e de forma correta para que ele

	<p>ouça e incentivá-lo a repetir também, (...). (54)</p> <ul style="list-style-type: none">• (...) À mãe também lhe dei algumas indicações para ela ter esse procedimento. (55)• (...) todo o tipo de conversas. (59)• As histórias, o reconto das histórias, as lengalengas. (60)• As rimas, (...). (61)• As canções, os jogos de descoberta. (62)• Tudo o que implica linguagem, tudo o que implica falar, (...) vai ajudar a criança. (63)
--	---

Anexo XII – Categorização das unidades de sentido da entrevista à terapeuta da fala

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
<p style="text-align: center;">1. Formação</p>		<ul style="list-style-type: none"> • (...) terapeuta da fala. (...) (1) • (...) especialização na área da gaguez (...) (2) • formação, (...), em intervenção parental (...) (3) • (...) estou neste momento a fazer mestrado, também na área da gaguez. (4)
	<p style="text-align: center;">2. Intervenção especializada</p>	<p style="text-align: center;">2.1. Processo de colocação</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • (...) acho que isso é fundamental (...) (47) • Eu não vejo outra forma de atuar. (48) • Eu não consigo trabalhar sozinha. (49)

	<p style="text-align: center;">2.2.Trabalho colaborativo entre técnicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • E quando se diz com o educador de infância, diz-se com o professor, diz-se com a família. (50) • Todas as pessoas e técnicos que estejam envolvidos com a criança, acho importantíssimo haver essa cooperação. (...) (51) • (...) mesmo que a criança vá para a terapia da fala (...) por norma, é uma vez por semana. Em algumas exceções, duas vezes por semana, mas é raro. (...) uma vez por semana, o normal é uma hora. (...) uma hora por semana ao final do mês são quatro horas. (...) É nada na vida de uma criança (...) (52) • Portanto, se não houver um trabalho na escola e um trabalho em casa, pouco conseguimos. (53) • (...) Por norma, em questões de articulação não costumo fazer na turma. (54) • (...) porque é complicado para as outras crianças. (55) • (...) vamos estar com o foco numa só (...) (56) • A educadora também tem que estar com o foco numa só criança, a não ser que a atividade tenha sido pensada antes em conjunto. O que também não é muito fácil se não houver já esse trabalho feito de casa. (57) • (...) Eu trabalho na clínica, se vou a uma escola qualquer à partida não preparei nenhuma atividade com a educadora antes. (58) • Já tenho feito isso em escola, dentro da sala, mas mais com questões de linguagem. (...) (59)
<p style="text-align: center;">3. Diagnóstico</p>		<ul style="list-style-type: none"> • (...) em primeiro lugar, nós temos que avaliar e perceber se se trata de articulação ou fonologia. (14) • Ou seja, se estamos perante um caso em que é algo físico, (...), por exemplo, de motricidade orofacial. Se uma criança tiver, (...), o freio curto, da língua, então aí não vai conseguir elevar a língua e não vai, (...), conseguir produzir um «le». (...) Porque tem um problema físico, de motricidade orofacial. (15)

	<ul style="list-style-type: none"> • Ou pode acontecer que: é um problema fonológico, e aí normalmente a criança consegue produzir o fonema isolado, mas vai trocá-lo, substituí-lo por um e vai conseguir dizer, ou não ... (16) • Pode acontecer que substitua sempre, mas se nós pedirmos para ela produzir isolado, ela consegue. (17) • Ou pode acontecer que, umas vezes produza e que outras vezes não produz ao longo do discurso dela. (18) • (...) Na entrada para a escola todos os fonemas devem estar adquiridos (...) Porque com essa idade [6 anos], já todas as crianças deverão dizer todos os sons do português. (31) • (...) Portanto, à partida, deveria [a criança] ser avaliado por um terapeuta da fala e perceber se em termos de motricidade orofacial não existe mesmo problemas nenhuns. (...) (32) • Isto porque, a troca entre «que» e «te» é muito comum. (33) • (...) Se ele consegue realmente fazer de forma isolada ou não. Porque se ao conseguir fazer é mesmo só uma questão de consciência. (34) • Ele até consegue fazer o som, mas (...) não o está a saber aplicar em algumas palavras. (35) • Ele até consegue fazer «que», mas não sabe, ainda não tomou consciência que a palavra «carro» tem um «que». É completamente diferente de: ele não consegue mesmo fazer o som «que». (36) • (...) vai ter que aprender estratégias (...) (37) • Para intervir temos que perceber primeiro se realmente, ele não consegue fazer e se aí, temos que dar estratégias para ele aprender o som (...) (38) • (...) se ele já consegue e vamos só trabalhar consciência. Vamos trabalhar só fonologia. (39)
	<ul style="list-style-type: none"> • (...) se for um caso de articulação (...), pegando no exemplo do freio da língua (...) se a língua está com alguma dificuldade de motricidade,

4. Estratégias

vamos trabalhar a língua (...) (19)

- (...) queremos, (...), que a criança faça estalinhos com a língua, que faça elevações, lateralizações ... (20)
- Que faça, (...), «la la la», (...). (21)
- (...) Se for um caso de fonologia, aí vamos ter que puxar à consciência fonológica. (...) (22)
- (...) podemos trabalhar de forma isolada o som, (...) (23)
- (...) vamos agarrar no mesmo exemplo do «le». A criança costuma substituir o «le» por «te», (...) se a criança fizer isso, mas consegue produzir o fonema isolado, não vamos estar ali a treinar com ela «la, le, li, lo, lu», porque ela vai conseguir dizer isto sem problema nenhum. (24)
- (...) por exemplo, num conjunto de imagens, (...) descobrir (...), quais destas imagens têm a letra ou o som «le». (25)
- E aqui estamos a treinar a consciência fonológica, a consciência da criança para aquele som. E, muitas das vezes, é isto que é necessário fazer. (26)
- Outra coisa que podemos fazer também e ajuda imenso tanto em termos de articulação como de fonologia, é a divisão silábica. (27)
- (...) estamos a dizer a palavra mais devagarinho (...) e isso vai ajudar em termos auditivos, a criança está a ouvir o modelo correto ... e pode produzir depois com mais facilidade. (28)
- O que eu costumo dizer quando deteto alguma dificuldade de articulação nas crianças (...) aos pais e aos professores é que, numa fase inicial, para não corrigirem. (29)
- (...) o que nós temos que fazer é: dar o modelo correto. Sempre. Para que a criança ouça, (...) (30)
- Se ele não conseguir, isto pensando no «que». (...) Se chegarmos à conclusão que ele não consegue fazer o «que», uma estratégia que

	<p>costuma funcionar muito bem, são as estratégias visuais. (40)</p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) Mãozinha na garganta, temos que fazê-lo entender ao espelho, pode ser uma estratégia que também, que é um som produzido pela garganta. E não pela língua. «Te» é um som da língua. (...) «Que» é um som da garganta.(41) • (...) podemos fazer duas coisas. Que é ele tomar consciência de quais é que são os sons da língua e quais é que são os sons da garganta, mesmo que ele não consiga fazer. (42) • (...) podemos exagerar inicialmente, não é? «Ta-pe-te [movendo a boca exageradamente]. (43) • (...) podemos, com a nossa mãozinha, (...) ouvir o terapeuta, o educador, (...), a dizer. E vai notar que é feita força com a garganta (...) Se eu fizer «que», é a minha garganta que está a mexer. «Te, te», nada. (44) • «Que», ele tem de perceber que é um som da garganta. (45) • Se (...) ele não conseguir ir lá sozinho, o que pode ser feito, com uma espátula, [a terapeuta colocou a espátula sobre a minha língua e exerceu ligeira pressão para que não se elevasse] Então, faça lá um «te» [o som produzido é obrigatoriamente «que»]. (46) • (...) o que eu costumo fazer, por vezes, é levo um ou dois coleguinhas da sala. Quando existe essa abertura por parte da educadora (...) E quando os meninos também assim o desejam. (60) • Às vezes funciona muito bem. Porque há competição, eles estão a ouvir também o modelo, estão todos na brincadeira. (61) • É uma estratégia, mas (...) nunca faço da mesma forma. (62) • Depende muito de criança para criança. (63) • (...) nas questões da terapia da fala e eu acho que não é só na terapia da fala. Mas quando se trabalha com crianças, o trabalho da criança é brincar (...) Nós temos que brincar com ele. (64)
--	---

	<ul style="list-style-type: none">• É claro que os nossos objetivos estão lá, mas o que nós fazemos é brincar. (65)• (...) tem que ser divertido para a criança. (66)• Porque se (...) tenho uma criança que não diz o «le» e se eu a puser em frente ao espelho a tentar fazer o «le», é produtivo, mas no sentido em que realmente estamos ali a forçar a musculatura e estamos a trabalhar, mas ao fim de dez minutos ele não me vai deixar fazer mais nada. (...) (67)• (...) Se a criança for dizer qualquer coisa à educadora, está numa atividade e a educadora percebe que ele não fez o «que» – «Olha, não te esqueças da palavrinha da garganta» ou pode simplesmente fazer o gesto mão na garganta, só para lembrar a criança. (68)• E aí, a criança não vai estar a ser lembrada uma vez por semana (...) Mas todos os dias e vai ser completamente diferente... (69)
--	--