



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências da Saúde

1º Ciclo em Terapia da Fala

PROJETO DE GRADUAÇÃO

“Desenvolvimento da narrativa em idade pré-escolar”

Ana Rita Rocha e Sousa

Porto, 2015



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências da Saúde

1º Ciclo em Terapia da Fala

PROJETO DE GRADUAÇÃO

“Desenvolvimento da narrativa em idade pré-escolar”

Ana Rita Rocha e Sousa

Porto, 2015

ANA RITA ROCHA E SOUSA

PROJETO DE GRADUAÇÃO

“Desenvolvimento da narrativa em idade pré-escolar”

Atesto a originalidade do trabalho:

(Ana Rita Rocha e Sousa)

“Trabalho apresentado à Universidade
Fernando Pessoa como parte dos requisitos
para obtenção do grau de licenciatura em
Terapêutica da Fala, sob orientação da
Mestre Vânia Peixoto.”

Resumo

Diversos são os estudos que referem a linguagem oral como fundamental para a aprendizagem da leitura e escrita. Se a criança tiver desenvolvido a linguagem de forma saudável terá uma maior probabilidade de se tornar uma leitora ou escritora de sucesso, ou seja, o desenvolvimento da linguagem tem um papel importante para o desempenho académico e ocupacional da pessoa.

A escola, ao fornecer às crianças mitos, contos e histórias convencionais das suas culturas, trabalha a sensibilidade narrativa e incentiva a sua imaginação. Mas tal não é suficiente para o desenvolvimento da capacidade narrativa, é necessário ler, analisar e discutir para que a criança possa fazer uso das mesmas para a construção de significado. O uso de histórias é, então, fundamental para o desenvolvimento linguístico e a aquisição da leitura e escrita.

O nosso projeto centrou-se na implementação de um Programa de Estimulação de Competências Pré-literárias no Desenvolvimento da Narrativa onde foram realizadas 20 sessões de contos ao longo do ano letivo 2014/2015. Para verificar as diferenças ao nível do desenvolvimento da linguagem foi usado o Teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL). No final do programa conseguimos detetar diferenças significativas nos *scores* linguísticos o grupo experimental (n=21) e o grupo controlo (n=22).

Abstract

There are several studies that refers oral language as central to the learning of reading and writing. If the child has developed healthily language, she will have a greater likelihood of becoming a success reader and writer, so the development of language plays an important role in the academic and occupational performance of the person.

The school, providing myths, tales and traditional stories of their cultures, works the narrative sensitivity and encourages their imagination. But this is not enough for the development of the narrative capacity, it is necessary to read, analyze and discuss so that the child can make use of it for the construction of meaning. The use of stories is, therefore, essential for language development and the acquisition of reading and writing.

Our project focused on the implementation of a program of pre-literary skills and the Development of Narrative in which were held 20 sessions of short stories throughout the school year 2014/2015. To check the differences in language development was used the Linguistic Skills Identification Test (TICL). At the end of the program we could detect significant differences in linguistic scores between the experimental group (n = 21) and control group (n = 22).

Agradecimentos

Uso a presente a presente página para agradecer ao conjunto de pessoa que me ajudaram nesta etapa da minha vida.

Em primeiro lugar quero agradecer à minha orientadora Vânia Peixoto, pelo tempo e disponibilidade mostradas. Foi incansável e, por isso, muito obrigada!

A todos os profissionais que contribuíram diretamente e indiretamente na realização deste projeto, bem como a todos os docentes que encontrei ao longo do meu percurso académico, que me ajudaram a formar enquanto profissional e pessoa.

Às três amigas que fiz neste percurso, que mais do que colegas de curso sei que serão amigas que levo comigo para o resto da vida, que me ajudaram neste percurso não só para o meu crescimento enquanto profissional e, acima de tudo, como pessoa. Gosto muito de vocês!

À Patrícia, obrigada pelas palavras de conforto nas horas de maior aflição e à maturidade que me ajudaste a ganhar.

À Fátima, obrigada por me instigares sempre a saber mais e me mostrares que tudo e possível mesmo com as diversidades. Mostraste-me que não importa a idade que podemos crescer sempre mais.

À Diana, que me mostrou sempre o lado doce das coisas e das pessoas. Mudaste o meu tato em relação a determinados assuntos.

Aos meus pais que desde sempre contribuíram para a minha formação, não só académica mas como pessoa, e que todos os dias lutam para que seja melhor.

Ao meu irmão porque a ingenuidade de criança é boa, mesmo quando já somos adultos.

Á minha avó Natalina, que apesar de já não estar connosco, sei que se orgulha da conclusão desta etapa e que, acredito, me acompanhou sempre! És e serás sempre a minha estrela.

Ao João e à Soraia que me acompanharam em horas de maior aflição e que sei que vos levo para o resto da minha vida.

Índice Geral

ÍNDICE DE ESQUEMAS	VI
ÍNDICE DE TABELAS	VII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	VIII
ANEXOS	IX
INTRODUÇÃO	10
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
(i) Linguagem.....	12
(ii) Literacia emergente.....	14
(iii) Consciência Fonológica e Vocabulário	16
(iv) Narrativa	19
II. METODOLOGIA	26
(i) Objetivos do estudo.....	26
(ii) Caracterização da amostra	27
(iii) Tipo de estudo.....	28
(iv) Instrumentos de avaliação	28
(v) Apresentação dos resultados	29
III. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	39
IV. CONCLUSÃO	40
V. BIBLIOGRAFIA	42
VI. ANEXOS	49

Índice de Esquemas

Esquema 1- Processo de troca de informação	12
Esquema 2- Estrutura sonora segundo Barreira, L. (2012) <i>cit in</i> Freitas et al. (2007:11)	17

Índice de Tabelas

Tabela 1- Estatísticas relativas à instituição A entre o momento 1 e o momento 2	30
Tabela 2 – Comparação entre os dois momentos (momento 1 e momento 2) de avaliação relativo ao grupo da Instituição A	32
Tabela 3 - Teste de hipóteses.....	32
Tabela 4 – Comparação dos <i>scores</i> obtidos no TICL no segundo momento de avaliação entre a Instituição A e B	33
Tabela 5a – Tabela de análise do número de respostas certas em relação com as dimensões do reconto relativo ao início	37
Tabela 5b – Tabela de análise do número de respostas certas em relação com as dimensões do reconto relativo ao enredo	38
Tabela 5c – Tabela de análise do número de respostas certas em relação com as dimensões do reconto relativo ao fim.....	38

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Diagrama de caixa relativo à comparação entre os scores do Grupo A e B relativos ao Conhecimento Lexical	34
Gráfico 2 – Diagrama de caixa relativo à comparação entre os scores do Grupo A e B relativos ao Conhecimento Morfossintático	35
Gráfico 3 – Diagrama de caixa relativo à comparação entre os scores do Grupo A e B relativos ao Memória Auditiva	35
Gráfico 4 – Diagrama de caixa relativo à comparação entre os scores do Grupo A e B relativos ao Reflexão sobre a Língua	36
Gráfico 5 – Diagrama de caixa relativo à comparação entre os scores do Grupo A e B relativos ao Total das Partes do teste	36

Anexos

Anexo 1 – Exemplo do documento enviado aos pais semanalmente com informações relativas à história, às atividades realizadas e aos objetivos a atingir	49
Anexo 2 – Tabela com calendarização das sessões.....	50
Anexo 3 – Teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL)	51
Anexo 4 - Grelha de observação para contabilização das respostas da criança face ao reconto do conto	52
Anexo 5 – Grelhas de análise dos contos	53

INTRODUÇÃO

O contacto com a Literatura Infantil de qualidade proporciona à criança o aumento significativo do conhecimento sobre o material impresso, sendo necessário que os diferentes cuidadores da criança proporcionem experiências regulares e diversificadas, que permitam às crianças contactarem com livros, uma vez que para ser um bom leitor é necessário, normalmente, ter um contato rico e frequente, durante a infância, com a Literatura. Recuperando o que afirma José António Gomes, “[o]s contactos frequentes com o livro, em casa e nas atividades pré-escolares, constituem momentos privilegiados das experiências de pré-leitura”, assim como “favorece[m] a ligação afetiva aos livros e ao ato de ler.” (Gomes, 1996:32 *cit in* Martins, 2011)

Em suma, o prazer da leitura “é insubstituível” (Velo, 2005:2), adquirindo a criança o gosto pela leitura e, em paralelo, descobrindo o poder que a linguagem possui de criar mundos possíveis ou imaginários através das palavras, desenvolvendo a capacidade de explorar “as potencialidades e as virtualidades da linguagem” (Aguiar e Silva, 1981:14 *cit in* Martins, 2011)

Ao adquirir gosto pela leitura, a criança passa a escrever melhor, e a ter um repertório amplo de informações. No mundo atual a literatura para a infância surge como uma fonte de conhecimento, que enriquece a formação da criança desde o seu primeiro contato com as histórias infantis (Batista e Amorim, 2014).

Esta leitura torna-se um motor para o desenvolvimento e aprimoramento de capacidades linguísticas quando utilizada neste sentido, pois “as crianças que contactam com a escrita antes de aprenderem formalmente a ler e a escrever constroem conhecimentos sobre a sua utilidade, o seu funcionamento e algumas das suas convenções.” (Viana, 2014, p.9)

O presente estudo tem, então, por objetivo analisar de que modo a leitura de contos influencia o desenvolvimento das componentes da linguagem, em específico o desenvolvimento da narrativa, consciência fonológica e vocabulário, através de um Programa de Estimulação de Competências Pré-literárias no Desenvolvimento da Narrativa em crianças na idade pré-escolar. Participaram neste estudo 42 crianças de duas

instituições distintas, 21 das quais foram avaliadas em dois momentos diferentes – avaliação pré-programa e pós programa. As restantes 21 foram avaliadas de modo a serem o grupo controlo.

Este trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico: (i) Linguagem; (ii) Desenvolvimento da Linguagem; (iii) Literacia emergente; (iv) Consciência fonológica e Vocabulário; (v) Narrativa. No segundo capítulo, é descrita a metodologia deste estudo, referindo: (i) Objetivos do estudo; (ii) Caracterização da amostra; (iii) Tipo de estudo; (iv) instrumentos de avaliação e descrição do programa; (v) apresentação dos resultados. No terceiro capítulo é apresentada a discussão dos resultados. No quarto e último capítulo serão discutidos os resultados obtidos tendo em conta a revisão bibliográfica, assim como limitações e questões orientadoras encontradas durante o decorrer deste estudo.

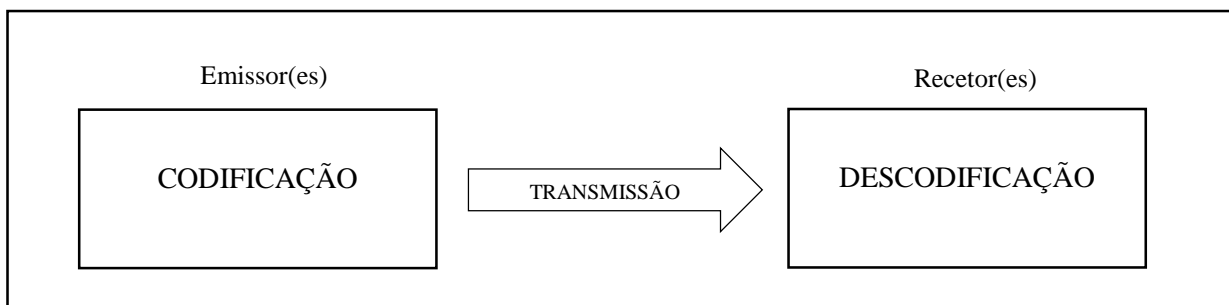
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste primeiro capítulo é feita uma abordagem teórica sobre as áreas de conhecimento relacionadas com a temática deste trabalho. É pretendida então a definição de conceitos como a Linguagem, Literacia Emergente, Consciência Fonológica e Vocabulário e Narrativa.

(i) Linguagem

A linguagem é tida como principal forma de expressão entre os seres humanos, servindo esta para comunicar e possui uma estrutura específica e propriedades peculiares, ou seja, depende de características específicas do ser humano. É uma faculdade exclusiva do ser humano, que não é encontrada noutras espécies (Sim-Sim, 1998; Castro e Gomes, 2000; Sandri et al, 2009)

Segundo Sim-Sim (1998, p.21), “Embora a função primordial da linguagem seja a comunicação”, estes dois conceitos não são sinónimos. Entende-se por comunicação o processo de troca de informação que envolve:



Esquema 1- Processo de troca de informação

Tal processo, no caso do ser humano, é feito, primordialmente, com base na linguagem que é tida como “sistema de símbolos convencionados que associa sons e significados e é utilizada para comunicar e pensar”. (ASHA, 1983 *cit in* Sim-Sim, 1998:

22-3) Pode ser dividida nas suas componentes de acordo com (Sim-Sim, 1998; Yavas, 1998; Castro e Gomes, 2000; Lamprecht, 2004):

1. a *forma*, que inclui a áreas seguintes áreas de estudo da linguagem: fonologia (aquisição de regras que dizem respeito aos sons e às suas combinações), morfologia (aquisição de regras que dizem respeito à formação e estrutura das palavras) e sintaxe (aquisição que diz respeito à organização das palavras em frases);
2. o *conteúdo*, que inclui como área de estudo a semântica (aquisição referente às regras de interpretação de combinações de palavras e o seu significado);
3. o *uso*, que inclui a pragmática (aquisição referente às regras que visam a adequação ao contexto de comunicação).

Sabe-se que o processo de aquisição da língua materna ocorre rapidamente e sem necessitar de lições formais. Sendo o ser humano, por natureza, um comunicador, comunicar constitui uma experiência central no desenvolvimento da criança. (Sim-Sim, 1998; Sim-Sim et al, 2008) Por esta razão, a principal motivação que impulsiona os bebês para a linguagem é o fato de esta permitir a socialização com os outros (Acredolo & Goodwyn, 1998)

Assim, é nos primeiros anos de vida que a criança atinge níveis de mestria consideráveis no que toca ao desenvolvimento da linguagem. À exceção de situações consideradas anómalas, todas as crianças seguem um percurso comum, ou seja, seguem uma ordem sequencial previsível, os marcos do desenvolvimento ocorrem na mesma idade em todas as crianças, vivenciar experiências é essencial para que o desenvolvimento ocorra, as crianças passam por fases previsíveis no decorrer do seu desenvolvimento e existem variações individuais que fazem partes destes processos de desenvolvimento. (Owens, 1988; Sim-Sim, 1998, Castro e Gomes, 2000; Peixoto, 2007)

Uma vez que, segundo Sim-Sim (1998:79), “a criança chega a este mundo geneticamente equipada para ouvir e produzir a fala humana, o que não significa que nasça a falar” sendo necessário que haja um desenvolvimento desta capacidade. Nos primeiros anos de vida a criança interage e contacta apenas com a família, sendo que as

suas experiências vão alargando ao longo do tempo e com a diversificação dos contextos em que está inserida (como a escola). (Costa, 2011)

É nos primeiros seis meses de vida que a criança faz as primeiras vocalizações, as quais começam a adquirir algumas características da linguagem: entoação, ritmo e início da modulação da ressonância e começa a utilizá-las como resposta ao adulto; começa a procurar a fonte sonora através de movimentos oculares que, mais tarde, passam a ser movimentos da cabeça na direção da fonte sonora; responde quando é chamada e repete sons de forma a escutá-los. A partir do primeiro ano de vida a criança localiza diretamente a fonte sonora, independentemente da localização do som; as vocalizações tornam-se mais precisas e controladas quanto ao tom e intensidade, seguindo-se de reduplicação silábica e, mais tarde, das primeiras palavras; compreende ordens simples, pede, recebe e dá-os de volta; dá-se o aparecimento das frases, identifica partes do seu próprio corpo e faz identificação, através de nomeação, de objetos familiares. Entre os dois e os três anos de idade a criança constrói frases com dois elementos, que evolui para a fala telegráfica; presta atenção e compreende histórias e questões como “Onde?” e “Como?”; nomeia ações e objetos representados em figuras e as cores primárias; usa o próprio nome e refere-se a si mesma na terceira pessoa; constrói frases gramaticalmente simples. Até aos cinco anos de idade é expectável que a criança aumente exponencialmente o seu vocabulário, tanto ativo como passivo, e que domine todos os fonemas da sua língua materna. (Sim-Sim, 1998; Cardoso, 2003; Sandri, 2009; Costa, 2011)

(ii) Literacia emergente

Literacia emergente diz respeito ao conjunto de competências, conhecimentos e atitudes mostradas pela criança que antecedem a aprendizagem formal da leitura e escrita, ou seja, este conceito é fundado em experiências, práticas e interações com a linguagem escrita e, sendo estas positivas, desenvolvem competências de fala, leitura e escrita (Sulzby e Teale, 1996; Whitehurst e Lonigan, 1998; Gomes, 2005; Costa, 2012; Teixeira e Alves, 2011)

Costa (2011) cita Allende e Condemarín (2005:23) que diz que “Já no século XX foi dado especial enfoque à chamada “*leitura emergente*” ou “*literacia emergente*” o que

significa que, ao longo do ensino pré-escolar, são abordadas competências linguísticas, psicomotoras e perceptivas, consideradas verdadeiros alicerces a uma boa aprendizagem e evolução ao nível da leitura e da escrita”.

Segundo Gillen e Hall (2003) citados por Gomes (2005), “ a promoção da literacia deve ocorrer muito cedo na vida, em idade pré-escolar” pois a literacia começa antes do seu ensino formal. O desenvolvimento de competências de literacia começa antes de a criança iniciar a escolaridade, através do contacto com materiais escritos, em casa ou na rua. (Gunn, Simmons e Kammeenen, 1995; Sulzby e Teale, 1996; Teixeira e Alves, 2011) Assim sendo, a aprendizagem formal da leitura e escrita está relacionada com o conjunto de competências desenvolvidas pelas crianças em idade pré-escolar. (Whitehurst e Lonigan, 1998; Costa, 2012)

Sendo a leitura um processo complexo, sabe-se que a estimulação e o interesse pelos livros e pela leitura irão facilitar a descoberta e promover a curiosidade da criança que deve ser feita desde cedo através de experiências, interações, tarefas e atividades promotoras de uma preparação por excelência. (Costa, 2011)

Para além do conjunto de competências e conhecimentos adquiridos pela criança antes da aprendizagem formal da leitura e da escrita sabe-se que estes são influenciados pelo ambiente social (Costa, 2012; Teixeira e Alves, 2011)

Para a iniciação à literacia é necessária a interação de duas grandes áreas: a linguagem oral e componente gráfica. O conhecimento sobre a literacia engloba a noção de escrita, a relação entre escrita e fala, consciência fonológica, conhecimento das letras e compreensão da estrutura do texto (Gunn, Simmons e Kameenui, 1995; Teixeira e Alves, 2011)

Existem, portanto, e segundo diversos autores (Whitehurst e Lonigan 1998,2001; Teixeira e Alves, 2011; Costa, 2012), dois processos interligados propostos como domínios sobre a literacia:

- o *inside out*, que representa a competência para a conversão da escrita em sons e vice-versa, ou seja, o conhecimento acerca da estrutura e das regras da leitura e da escrita;
- o *outside-in*, diz respeito ao contexto no qual a leitura acontece; faz referência à compreensão que a criança possui acerca dos conceitos e

contextos onde a leitura e a escrita ocorrem. Estes processos englobam competências como o vocabulário, compreensão oral e conhecimento acerca do impresso, por exemplo. Tais competências são essenciais nas fases mais avançadas da aprendizagem da leitura.

Segundo Gomes (2005, p.316) “a aprendizagem da linguagem escrita, ao contrário da linguagem falada, vai apelar à consciência fonológica, ao conhecimento do código alfabético e ao conhecimento das correspondências que se estabelecem entre grafemas e fonemas”. Assim, torna-se essencial que no pré-escolar sejam melhor definidas competências como a consciência fonológica e a expansão do vocabulário, uma vez que segundo Costa (2011, p.14) “muitos especialistas na área da literacia defendem a promoção de programas que, fomentem a sensibilidade fonológica e projetos que envolvam um trabalho conjunto entre escola e família” (Castro e Gomes, 2000; Peixoto, 2007).

(iii) Consciência Fonológica e Vocabulário

A linguagem oral desenvolve-se no fluxo das interações que envolvem comunicação verbal oral, tal como depende do meio onde está inserida. Sabe-se que a consciência fonológica e o vocabulário são tão mais evoluídos quanto melhor e maior for o estímulo recebido pela criança, quer no Jardim de Infância e/ ou em casa. (Torres et al, 2002; Roncato et al, 2005)

Torna-se então importante definir tais conceitos – consciência fonológica e vocabulário.

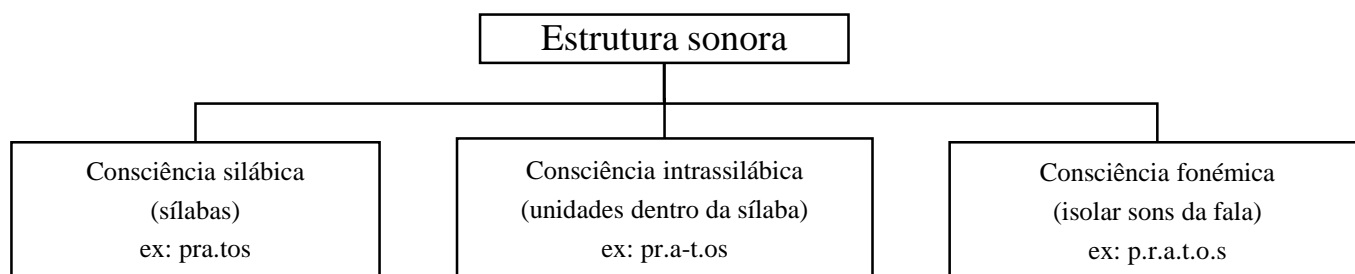
Entende-se por consciência fonológica o conhecimento que cada indivíduo possui acerca da sua própria língua, no que respeita aos sons, sequencia e distribuição dos mesmos. É, portanto, a capacidade que permite reconhecer e analisar – de forma consciente – as unidades de som de determinada língua. Numa visão mais ampla, esta habilidade permite a identificação, segmentação e manipulação de forma intencional as unidades que constituem a fala (Mattingly, 1972; Defior, 1998; Sim-Sim, 1998; Paulino, 2009; Viana, 2014).

A consciência fonológica torna possível que a criança perceba que a linguagem pode ser segmentada/ dividida em várias unidades, isto é, o discurso pode ser dividido em frases, seguindo-se por divisão e palavras, as palavras em sílabas e, por fim, as sílabas em unidades menores – os fonemas (sons da fala) (Rombert et al, 2013).

Esta capacidade, por contraste à fala (ouvir e falar), necessita de uma atenção voluntária aos sons da fala e não ao significado das palavras e frases. Para além de reconhecer e analisar, a criança necessita de adquirir as seguintes habilidades cronologicamente (Paul, 1995; Buckley, 2003):

1. *Rimar;*
2. *Segmentar palavras em sílabas;*
3. *Identificar palavras que iniciem de com o mesmo som;*
4. *Identificar palavras que acabem de com o mesmo som.*
5. *Contar sons nas palavras e segmentar palavras simples em sons;*
6. *Segmentar palavras com combinações de consoantes em sons;*
7. *Manipular sons nas palavras;*

Tais habilidades remetem-nos para os três níveis da consciência fonológica:



Esquema 2- Estrutura sonora segundo Barreira, L. (2012) *cit in* Freitas et al. (2007:11)

À medida que a criança avança nestes três níveis, a dificuldade das tarefas vão também, aumentando gradualmente. Assim sendo, a tarefa mais simples será a de analisar as unidades silábicas que compõem as palavras; seguindo-se da identificação dos componentes das sílabas – tratando-se da manipulação dos grupos de sons de determinada sílaba; a última tarefa remete-nos à consciência fonémica, ou seja, à deteção de unidades

menores – os fonemas. Estes, por se tratarem de unidades abstratas, a sua perceção pode variar mediante o contexto. (Silva, 2003; Freita et al, 2007; Paulino, 2009; Barreira, 2012)

Sim-Sim (1998) explícita que a prática de rimas, a recitação, a segmentação de frases e palavras, a identificação e manipulação silábica, bem como a soletração silábica em voz alta são processos pedagógicos que conduzem à consciência lexical e silábica e, ao dominar tais capacidades prediz o sucesso da criança na aprendizagem da leitura. A consciência de que as frases contêm palavras, que as palavras podem ser divididas em sílabas e, por sua vez, estas sílabas podem ser divididas em fonemas é a base de passagem de atividades linguísticas de cariz primário (falar e ouvir falar) para outro nível de cariz secundário, como e o caso da leitura e escrita.

No que respeita ao vocabulário, sabe-se que é na primeira infância que este cresce exponencialmente, antes os 4 e os 6 anos de idade a criança já é capaz de perceber e usar estruturas gramaticais básicas e continua a expandir o seu vocabulário. Nestas idades, as crianças apresentam um vocabulário vasto e formado por centenas de palavras, observável na complexidade das frases que utilizam nesta fase do desenvolvimento. (Buckley, 2003; Sax e Weston, 2007)

Tal como o desenvolvimento da linguagem e das suas componentes apresentam marcos, a aquisição do vocabulário também. Assim, é expectável que a criança por volta do primeiro ano de idade adquira as primeiras palavras, seguindo-se de um período lento e gradual de desenvolvimento do vocabulário produtivo, adquirindo cerca de 10 palavras por mês até ao 1 ano e 6 meses. À medida que a criança se aproxima do período marcado pela produção de 50 palavras, dá-se a “explosão” do vocabulário, ou seja, a velocidade de crescimento vocabular aumenta, sendo que muitas palavras podem ser adquiridas por dia com um número mínimo de exposições. Desta forma, é de esperar que por volta dos 2 anos de idade a criança tenha adquiridas cerca de 200 a 300 palavras; aos 3 anos de idade mais de 1000 palavras e aos 6 anos de idade mais de 2600 palavras. (Benedict, 1979; Gathercole e Baddeley, 1993; Owens, 1998; Sim-Sim, 1998; Peixoto, 2007; Gândara, 2008)

É necessário referir que aos 5 anos de idade a criança é capaz de compreender determinadas palavras em dado contexto e noutros não. Tal acontece uma vez que a criança nesta idade é centrada em si e nas experiências que vive e, desta forma, é capaz de utilizar palavras ao contar eventos da sua vida e não é capaz de utilizá-las e/ou

compreendê-las em determinado contexto que não tenha a ver consigo. Exemplo disto são os vocábulos “antes” e “depois” (Buckley, 2003).

Para além disto é expectável, também, que a criança faça a suas próprias definições de palavras com base na sua função. Os significados das palavras ainda não encontram definidos e todas as experiências que tem influenciam a compreensão e construção dos mesmos. À medida que a criança vai desenvolvendo e maturando as suas experiências, as suas definições de palavras vão também sendo aprimoradas, a compreensão dos significados das palavras e a sua capacidade de usar as palavras de forma adequada m diferentes contextos continua a desenvolver-se e o seu vocabulário vai aumentando (Castro e Gomes, 2000; Buckley, 2003)

Depois de tal explanação acerca de tais conceitos, é necessário referir a influência destas duas componentes metalinguísticas sobre o desenvolvimento da narrativa e da literacia emergente, que mais tarde resultará e terá resultados na aprendizagem da leitura e escrita.

(iv) Narrativa

A forma mais convencional para a troca de informação é o diálogo, uma das formas de expor e receber ideias. Tal pode acontecer de outras formas – através das narrativas (Sim-Sim, 1998).

A narrativa é uma forma de discurso caracterizado pelo relato de eventos, geralmente na mesma ordem temporal de ocorrência dos mesmos (Hayward et al, 2009) e, segundo Sim-Sim (1998, p.202) é “provavelmente, a primeira situação de monólogo vivida pela criança sem suporte do parceiro de conversação”. É através do discurso narrativo que a criança passa do diálogo para o monólogo, onde esta elabora um discurso com maior autonomia. Tal autonomia traduz-se em processar e produzir unidades contínuas de linguagem coesas e coerentes, aspetos essenciais para que a narrativa seja compreendida (Sim-Sim,1998; Garcez, 2001 *cit in* Guilam, 2011; Fontes e Martins, 2004).

A capacidade narrativa é adquirida de forma gradual e progride segundo variáveis relacionadas com a idade, escolaridade e interações sociais diversas (Guilan, 2011).

Narrar expande e estimula canais de comunicação, assim como potencia o desenvolvimento emocional, imaginativo e linguístico, incentiva a participação, desenvolve a autoconfiança e o senso de autoestima, introduz novas palavras, apresenta a estrutura narrativa (início, meio e fim) e permite à criança dar voz às suas próprias ideias pelas suas palavras (Ferguson, 2007 cit in Carafizi, 2015).

Sendo que o conhecimento da estrutura básica da narrativa deve estar adquirida antes da entrada na escola, torna-se necessário descrever, de forma simples, o que a criança deverá ter em conta ao narrar qualquer história (Sim-Sim, 1998; Dadalto, 2009):

1. *Início*, onde descreve o cenário (localização – temporal e espacial), personagens (motivações, características e metas a alcançar) e aborda um tema;
2. *Meio*, onde descreve o enredo da história (descrição do evento e da situação-problema);
3. *Fim*, onde são encontradas as soluções, a resolução da situação-problema;

Estes episódios deverão ser articulados entre si.

Uma vez que a narrativa é uma habilidade complexa, são necessários quatro tipos de conhecimento: sobre o *conteúdo* – representação e memorização de eventos e temas; sobre o *contexto* – funções da narrativa em determinado contexto; *macrolinguístico* ou sobre a *estrutura* – envolve componentes básicos e características estruturais que definem determinado tipo de texto; *microlinguístico* ou *linguístico* – assenta sobre as relações coesivas que são estabelecidas pelo narrador (Spinillo, 1996; Buckley, 2006).

Para além destes quatro conhecimentos, Baldock (2006) enumera seis componentes básicos sobre o desenvolvimento da narrativa:

1. a habilidade de estruturar sequências de eventos de forma cronológica;
2. a habilidade de entender o tempo (não apenas como atividades repetidas ou rotinas);
3. perceber relações entre sequências de eventos individuais durante a história;
4. compreender que uma história é contada sob determinado ponto de vista;
5. perceber que as personagens têm ou podem ter diferentes pontos de vista nos eventos que correm ao longo da história;
6. capacidade de observar as regras de determinada cultura (que são próprias).

As primeiras narrativas feitas pela criança demonstram o conto de histórias em massa, referentes a elementos individuais e desorganizados que não definem uma história. Mais tarde, a criança sequencia eventos que, apesar de continuarem um pouco desorganizados, apontam para o aumento do conhecimento acerca do tempo. Aos três anos de idade há um ponto de viragem, onde as crianças começam a contar histórias de forma mais coesa e coerente. Por volta dos cinco anos de idade a criança encadeia as ideias na história, focando-se num encadeamento básico (início, meio e fim) a partir do qual constroem toda a sua história. Por fim, aos seis anos de idade as crianças contam histórias estruturadas onde predominam eventos por ordem cronológica (Applebee, 1978; Marjanovic-Umek et al, 2012).

O desenvolvimento desta competência não se dá por si só, é necessário ser estimulada e, segundo alguns autores (Peterson, 2004; Dadalto, 2006; Hudson, 2006; Guilan, 2011) é importante a interação adulto-criança.

Alguns investigadores (Wells, 1985; Crain-Thonson e Dale, 1999; Isbell et al, 2004; Podlesk, 2012; Carafizi, 2015) afirmam que as crianças, entre o um ano e os três anos de idade, beneficiam com a leitura de contos por parte dos pais. Tal refletir-se-á entre os dois e os cinco anos de idade, onde a criança apresentará uma maior capacidade de discutir a leitura com os outros, utilizando um vocabulário mais elaborado e demonstrando uma maior competência linguística. Para além dos benefícios acima mencionados, podem relatar-se outros como o uso de frases mais complexas, uma maior habilidade de compreensão literal e inferencial, maior capacidade de reconhecimento de caracteres gráficos (letras e símbolos) e reconhecem regras da estrutura gramatical da língua. Como consequência, aos sete anos de idade – ou seja, na idade escolar – estas terão uma melhor compreensão dos textos lidos, ideias e conceitos e será mais fácil a aprendizagem da leitura em comparação com crianças que não tenham partilhado e que não partilhem, estes hábitos de leitura conjunta.

De facto, Dickinson et al (2003) falam de uma abordagem compreensiva á literacia emergente, onde valorizam as relações que se estabelecem entre o nível de vocabulário, a consciência fonológica e o conhecimento acerca do material escrito, competências essas fundamentais no desenvolvimento da criança, especialmente no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, e consequentemente nos resultados académicos.

Sabe-se que o desenvolvimento da narrativa é importante no processo de desenvolvimento do discurso oral e, mais tarde, na leitura e na escrita. Esta habilidade é considerada como ponte entre a linguagem oral e alfabetização, uma vez que fornecem exemplos de unidades coesas que as crianças irão encontrar mais tarde em textos escritos. Torna-se, portanto, importante conhecer a produção narrativa oral da criança durante o pré-escolar (Rhea e Smith, 1993; Dadalto, 2009)

Segundo vários autores (Larrea, 1994; Simões, 2007; Carvalho et al., 2013, Kassow, 2006) as interações familiares (ou seja, as interações com os pais) têm um papel crucial e determinante no que toca ao desenvolvimento e desempenho narrativo da criança, ao fornecer a estrutura necessária para que tal aconteça.

Os resultados do estudo de Chow & McBride-Chang (2003) indicam que as atividades relacionadas com a literacia em casa tem fortes efeitos diretos sobre o desenvolvimento da linguagem e da alfabetização posterior. Neste estudo investigaram o impacto que a leitura dialógica¹ entre pais e seus filhos tinha, e os resultados da investigação contribuíram para o objetivo de elevar os padrões de literacia globais e realização educacional.

Na interação com os pais a habilidade de contar histórias e construir narrativas desenvolve-se através do apoio dos mesmos quando falam com os seus filhos. A criança ao ser estimulada em casa tem a possibilidade de participar em inúmeras práticas narrativas do seu dia-a-dia, que inclui a leitura conjunta e o encorajamento a contar as suas próprias histórias. É nesta linha que a criança aprende a contar e a organizar as suas narrativas, o tipo de acontecimentos que são comunicáveis e as suas relações que pode estabelecer entre eles (Reese e Fivush, 1993; Marjanovic et al 2012; Carvalho et al, 2013, Tomopoulos et al, 2006). Reese e Fivush (1993) assim como Luo et al (2014) referem que a interação social entre pais e crianças é um processo de co-construção, fundamental para o desenvolvimento. Tal reflete-se no modo como os pais interagem verbalmente com a criança durante as narrativas, dando apoio através da colocação de questões ou iniciando

¹ “*Dialogic reading is a specific technique of parent-child reading which is based on the theory that practice in using language, feedback regarding language, and appropriately scaffolded adult-child interactions in the context of picture book reading facilitate young children’s language development*”
Chow & McBride-Chang (2003), p. 234

tópicos de interesse (McCabe e Peterson, 1991; Makin, Laurie & Spedding, Susan, 2001; Chow & McBride-Chang, 2003, Kassow, 2006).

Por outro lado, não é só em casa que a criança deve ser estimulada, mas sim em todos os meios onde está inserida como é o caso do Jardim de Infância, que também desempenha um papel importante no que toca ao desenvolvimento desta competência e possibilita a evolução mental e pessoal da criança entre os três e os seis anos de idade, parar além da família (Smith et al, 2009).

Sendo a Educação Pré-Escolar, a primeira etapa do sistema educativo, é necessário fomentar todas as formas de aprendizagem, aumentando assim as potencialidades de cada criança, tal como defendem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). O Jardim de Infância tem um papel importante no que diz respeito ao fomentar o diálogo e o desenvolvimento da linguagem oral e o domínio sobre a mesma, bem como a introdução à literacia e à emergência da escrita. (Ministério da Educação, 1997; Viana e Ribeiro, 2014; Teixeira, 2014) Os educadores de infância desempenham um papel importante na promoção do desenvolvimento global da criança, e especificamente da linguagem. O trabalho de equipa entre TF e educador, através da partilha de conhecimento, tem um papel potencial nas práticas educativas em sala de jardim-de-infância e no desenvolvimento da linguagem (Scarinci et al, 2015).

Para além do apoio do Educador na mediação dos diálogos, as brincadeiras têm grande importância na medida em que estruturam a narrativa e que para a frente começam a dispensar o suporte material (brinquedos e objetos), uma vez que a criança começa a utilizar as palavras como matéria de expressão e ao proporcionar à mesma uma maior possibilidade de abstração e domínio da realidade (Vieira e Sperb, 1998; Rodari, 1973/1985 *cit in* Smith et al, 2009).

A escola, ao fornecer às crianças mitos, contos e histórias convencionais das suas culturas, trabalha a sensibilidade narrativa e incentiva a sua imaginação. Mas tal não é suficiente para o desenvolvimento da capacidade narrativa, é necessário ler, analisar e discutir para que a criança possa fazer uso das mesmas para a construção de significado (Smith et al, 2009).

Como profissional especialista na área do desenvolvimento de linguagem, o Terapeuta da Fala também tem um papel fundamental no que toca ao desenvolvimento das capacidades narrativas. Ruivo (2011, p.3) no seu Projeto de Graduação para obtenção

do Grau de Licenciatura em Terapia da Fala coloca uma questão pertinente: “O terapeuta da fala no trabalho com crianças, frequentemente é solicitado em situações de prevenção secundária e terciária, surgindo assim a questão; De que forma pode o terapeuta da fala trabalhar ao nível da prevenção primária?”

Torna-se, portanto, conveniente a definição dos três tipos de prevenção. Em Terapia da Fala, adota-se a classificação a proposta pela OMS (1948) que distingue três níveis de prevenção (Leavell & Clark, 1965 *cit in* Demarzo, 2011):

1. *primária*, na medida em que são tomadas um conjunto de medidas gerais e educativas que visam incentivar a realização e manutenção de um nível aceitável de saúde do indivíduo, eliminando as possibilidades da doença ocorrer. Na área da Terapia da Fala tal intervenção implica a divulgação de informação, orientação e educação para determinada população.
2. *secundária*, engloba estratégias populacionais para deteção precoce de doenças, no caso da Terapia da Fala, a identificação e rastreios precoces que permitam a realização d uma prevenção a este nível. Este tipo de prevenção tem como principal objetivo interromper o progresso de uma doença na sua fase inicial, procurando prevenir complicações e reduzir a sua prevalência na população;
3. *terciária*, consiste num conjunto de medidas que devem ser adotadas de forma a reduzir ou limitar as incapacidades e para ajustar a pessoa a condições crónicas. Na Terapia da Fala este tipo de prevenção surge através da terapia em si, e do recurso a técnicas e métodos de intervenção que promovem o funcionamento e a participação da pessoa na vida familiar, profissional, social e cultural.

“A prevenção deve assumir um papel cada vez mais importante na prática do Terapeuta da Fala, por motivos éticos e socioeconómicos. Pensando nos benefícios a longo prazo, não é difícil entender que, se a prevenção for realizada de forma adequada, os custos irão diminuindo como consequência da procura de cuidados de saúde, traduzindo-se num bem-estar das famílias em geral.” (Ruivo, 2011:3) É nesta linha de prevenção primária, que a intervenção do Terapeuta da Fala se deve basear. Potenciar capacidades e rastrear fraquezas de forma a intervir atempadamente e para que tais não tragam problemas mais tarde. Este trabalho pode e deve ser feito em conjunto com a família e educadores, uma vez que são estes que interagem diariamente com a criança e

que se inserem no seu ambiente natural. Segundo Pacheco e Caraça (1984, p.202) *cit in* Silva e Calheta (2005) uma das funções do Terapeuta da Fala “é a de transmitir os conhecimentos específicos de sua área para os demais elementos da equipe”. Para além disto, e de acordo com o Decreto-lei nº 564/99 de 21 de dezembro (artigo 5º) o Terapeuta da Fala é responsável pelo “desenvolvimento de atividades no âmbito da prevenção, avaliação e tratamento das perturbações da comunicação humana, englobando não só todas as funções associadas à compreensão e expressão da linguagem oral e escrita mas também outras formas de comunicação não-verbal”.

Assim, e de acordo com Alves (2012, p.21), “O papel preventivo deste profissional pode ser considerado de extrema importância, uma vez que efetua a identificação precoce de dificuldades escolares tanto na aprendizagem da linguagem (no ensino pré-escolar) como, mais tarde, no processo de aquisição da leitura e escrita (ensino básico), otimizando os resultados dos alunos. Além disso, este profissional tem a obrigação de manter os encarregados de educação esclarecidos e articular com os outros elementos da equipa, através da partilha de informação, orientações e estratégias, promovendo atividades na escola para estimular a aquisição de novas aprendizagens.”

Desta forma, e uma vez que sabemos que um desenvolvimento de linguagem otimizado é crucial para o desenvolvimento global da criança, para o seu desempenho académico e, conseqüentemente, para o seu futuro ocupacional (Laevers, Buyse, Willekens & Janssen, 2011) então podemos compreender o papel que o Terapeuta da Fala pode ter ao nível da educação regular, trabalhando em equipa com a educadora, no sentido de atingir níveis linguísticos mais favoráveis, preditores de melhor desempenho na aquisição da leitura escrita.

É com base nesta premissa que surge o projeto de prevenção “Um Livro, Um amigo” (autoria de Vânia Peixoto), que intenta conciliar o conto de histórias como o desenvolvimento de competências de consciência fonológica, vocabulário e narrativa.

II. METODOLOGIA

No presente capítulo é referida a estrutura de investigação onde é feita referência aos (i) objetivos de estudo, (ii) caracterização da amostra, (iii) tipo de estudos, (iv) instrumentos de avaliação e (v) apresentação dos resultados.

(i) Objetivos do estudo

O presente estudo teve como objetivos, em primeiro lugar, avaliar as características do desenvolvimento da narrativa em crianças na idade pré-escolar e, posteriormente, verificar a influência de um Programa de Estimulação de Competências Pré-literárias no Desenvolvimento da Narrativa em crianças na idade pré-escolar. Este programa caracteriza-se pela sua vertente inovadora que consiste na leitura semanal de um conto em contexto de jardim-de-infância, para o grande grupo, seguido de atividades linguísticas relacionadas com o próprio conto. O programa por nós implementado é inovador, embora existem já alguns estudos que relatam o uso de histórias e narrativas, em contexto escolar, para fomentar competências linguísticas orais e escritas (Dawkins et al, 2011; Spencer et al, 2010).

Momentos de cada sessão:

1. Canção para início e preparação da atenção para o conto;
2. Conto da história (foram usadas diferentes técnicas de conto de histórias);
3. Reflexão acerca da história (questões acerca da história);
4. Reconto do conto (com recurso a imagens referentes à história e palavra escrita);
5. Atividade que esteja ligada diretamente com a história e que estimule competências linguísticas (vocabulário e consciência fonológica);
6. Canção de despedida;

O quadro com imagens para reconto do conto era deixado no colégio, para que as crianças tivessem oportunidade de contar aos pais a história. Todas as semanas era enviado um documento aos pais com informações relativas à história, às atividades realizadas e aos objetivos a atingir (ver anexo 1).

Foram realizadas 20 sessões de contos (ver anexo 2 com tabela com calendarização das sessões), antecedidas e precedidas por duas semanas para avaliação das crianças.

(ii) Caracterização da amostra

Foram selecionadas duas instituições, dois colégios privados, para a concretização deste projeto. Foram tidos alguns cuidados na seleção das instituições, de modo a serem o mais homogêneas possíveis, como: ambos serem colégios privados, na zona do grande Porto, com ensino bilingue (Português-Ingês) e ensino das artes integrado; tentando desta forma, eliminar a influência de outro tipo de variáveis do âmbito socioeconómico e educativo, que pudessem influenciar os resultados

Na instituição A (sala dos 5 anos), foi efetuada a avaliação pré (momento A) e pós programa (momento B), assim como a aplicação do Programa de Estimulação das Competências Pré-literárias no Desenvolvimento da Narrativa.

Na instituição B (sala dos 5 anos) foi realizada uma avaliação, como grupo controle, no momento B.

Para a realização deste projeto foram tidas as considerações éticas desejáveis para a realização de uma investigação deste teor.

Assim, após a aprovação pela comissão de ética da UFP, foi realizada uma reunião com o diretor da instituição A para a apresentação do projeto e sua aprovação. Após o acordo com a instituição foi enviada uma carta com a apresentação do projeto aos Encarregados de Educação, com o respetivo Consentimento Informado da Universidade Fernando Pessoa, para que fosse possível a participação dos seus educandos neste projeto.

Após concedida a autorização por parte da direção desta instituição e dos Encarregados de Educação, foi pedida a colaboração dos mesmos, dos discentes e docentes da sala dos 5 anos de forma a ser possível a realização das avaliações. Assim foram avaliadas 21 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade, de ambos os géneros. Após esta avaliação, decorreu então o Programa de Estimulação de Competências Pré-literárias no Desenvolvimento da Narrativa e no final nova avaliação.

No que respeita ao acesso da segunda instituição selecionada – Instituição B - foi realizada também uma reunião com o diretor do infantário para a apresentação da intenção de avaliação. Após o acordo com a instituição enviamos uma carta com a apresentação do projeto aos Encarregados de Educação, com o respetivo Consentimento Informado da Universidade Fernando Pessoa, para que seja possível a participação dos seus educandos neste projeto. Assim foram avaliadas 21 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade, de ambos os géneros.

No total foram então avaliadas 42 crianças de forma a poder ser feito um estudo comparativo.

(iii) Tipo de estudo

Este é um estudo quantitativo na medida em que a recolha dos dados enfatizará números (ou informações conversíveis em números) que permitirão verificar a ocorrência (ou não) de determinada consequência, e daí aceitar (ainda que provisória) ou não hipóteses. Ou seja estudos descritivos (aqueles que procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis), os quais propõem investigar as características de determinado fenómeno (Popper, 1972 e Richardson, 1989 *cit in* Dalfovo et al., 2008) Define-se, também, como um estudo longitudinal uma vez que fornece informações sobre as variações globais e individuais ao longo do tempo (Diggle et al, 2002), o que aconteceu neste estudo na medida em que foram aplicados testes em diferentes períodos de tempo de forma a avaliar as possíveis diferenças que decorreram com a aplicação do Programa de Estimulação de Competências Pré-literárias no Desenvolvimento da Narrativa e pelo decorrer do tempo.

(iv) Instrumentos de avaliação

Para a avaliação das crianças de ambas as instituições foi utilizado o Teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL) (ver anexo 3), de forma a serem avaliadas as várias componentes da linguagem (fonologia, semântica, morfossintaxe).

Para além deste teste formal, foram utilizadas, no decorrer das sessões de contos, grelhas de observação para contabilização das respostas da criança face ao reconto do conto (ver anexo 4), para poder ser contabilizado, ao longo do programa, qual a participação das crianças no reconto dos pontos principais da história, adaptado de Dadalto (2009):

1. *Início*, onde descreve o cenário (localização – temporal e espacial), personagens (motivações, características e metas a alcançar) e aborda um tema;
2. *Meio*, onde descreve o enredo da história (descrição do evento e da situação-problema);
3. *Fim*, onde são encontradas as soluções, a resolução da situação-problema;

(v) Apresentação dos resultados

Neste subcapítulo são apresentados e analisados os resultados obtidos nas avaliações feitas às crianças das duas Instituições (A e B) em diferentes momentos de avaliação. A apresentação dos dados será apresentada pela ordem dos objetivos propostos acima.

Para a análise e tratamento dos dados recorreu-se ao programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versão 22. Na análise descritiva, pretendeu-se descrever os pormenores da amostra e encontrar soluções às questões de investigação (Pestana e Gageiro, 2000; Fortin, 2009).

Para a análise destes dados coloca-se a questão “Será que a dinamização de atividades, através do Programa de Estimulação de Competências Pré-literárias no Desenvolvimento da Narrativa, no grupo da Instituição A potencia o desenvolvimento da linguagem?”.

É então que se formula o primeiro objetivo: “Existem diferenças significativas no desenvolvimento da linguagem das crianças antes e depois do programa?” que nos leva à análise dos dados abaixo.

Momento 1	Dimensões do TICL	Conhecimento Lexical	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
		Conhecimento morfosintático	21	54,81	6,615	32	63
Memória auditiva	21	20,81	3,683	12	26		
Reflexão sobre a Língua	21	12,90	3,548	3	18		
Total	21	19,38	3,775	11	24		
Momento 2	Dimensões do TICL	Conhecimento Lexical	22	115,64	12,234	92	134
		Conhecimento morfosintático	22	56,95	5,802	41	64
		Memória auditiva	22	22,82	3,304	15	27
		Reflexão sobre a Língua	22	15,77	3,070	9	19
		Total	22	20,09	3,531	14	24

Tabela 1- Estatísticas relativas à instituição A entre o momento 1 e o momento 2

Em relação à comparação entre as classificações da Instituição A, relativas ao momento 1 e momento 2 de avaliação não permitiu validar o pressuposto da normalidade das variáveis em ambas as amostras (t1 e t2) através do teste de normalidade Shapiro-wilk, uma vez que o número da amostra era inferior a 30 ($N < 30$), pelo que se optou pela utilização do teste não paramétrico de Wilcoxon (a alternativa ao teste t para amostras emparelhadas e com um nível de eficiência muito próximo do teste t) (Pestana & Gageiro, 2008, p. 479). O teste de Wilcoxon permite analisar as diferenças entre duas condições (pré-teste e pós-teste) no mesmo grupo de sujeitos. Foi considerado um nível de significância de 5%. A hipótese nula (H_0) do teste de Wilcoxon indica que as pontuações são iguais no momento 1 e o momento 2.

		N	Média das Classificações	Somatório das classificações
Conhecimento lexical 1 vs	Médias das ordens negativas	6 ^a	9,17	55,00

Conhecimento lexical 2	Médias das ordens positivas	12 ^b	9,67	116,00
	Ties	3 ^c		
	Total	21		
Conhecimento morfossintático 1 vs Conhecimento morfossintático 2	Médias das ordens negativas	7 ^d	7,79	54,50
	Médias das ordens positivas	12 ^e	11,29	135,50
	Ties	2 ^f		
	Total	21		
Memória auditiva 1 vs Memória auditiva 2	Médias das ordens negativas	4 ^g	7,38	29,50
	Médias das ordens positivas	16 ^h	11,28	180,50
	Ties	1 ⁱ		
	Total	21		
Reflexão sobre a língua 1 vs Reflexão sobre a língua 2	Médias das ordens negativas	10 ^j	10,20	102,00
	Médias das ordens positivas	11 ^k	11,73	129,00
	Ties	0 ^l		
	Total	21		
Total 1 vs Total 2	Médias das ordens negativas	7 ^m	9,14	64,00
	Médias das ordens positivas	14 ⁿ	11,93	167,00
	Ties	0 ^o		
	Total	21		
<p>a. Lexical_2<lexical_1; b. lexical_2>lexical_1; c. lexical_2=lexical_1; d. morfossintático_2<morfossintático_1; e. morfossintático_2>morfossintático_1; f. morfossintático_2=morfossintático_1; g. mauditiva_2<mauditiva_1; h. mauditiva_2>mauditiva_1; i. mauditiva_2=mauditiva_1; j. rlingua_2<rlingua_1; l. rlingua_2>rlingua_1; k. rlingua_2=rlingua_1; m. total_2<total_1; n. total_2>total_1; o. total_2=total_1</p>				

Tabela 2 – Comparação entre os dois momentos (momento 1 e momento 2) de avaliação relativo ao grupo da Instituição A

A tabela seguinte apresenta o resultado do teste de hipóteses:

	Conhecimento lexical 1 vs Conhecimento lexical 2	Conhecimento morfossintático 1 vs Conhecimento morfossintático 2	Memória auditiva 1 vs Memória auditiva 2	Reflexão sobre a língua 1 vs Reflexão sobre a língua 2	Total 1 vs Total 2
Z	-1,330 ^b	-1,636 ^b	-2,827 ^b	-,470 ^b	-1,792 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,183	,102	,005	,638	,073
Exact Sig. (2-tailed)	,196	,105	,003	,652	,074
Exact Sig. (1-tailed)	,098	,053	,002	,326	,037
Ponto de probabilidade	,007	,003	,000	,006	,001

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Tabela 3 - Teste de hipóteses

Através da análise das seguintes tabelas, é possível inferir que o nível de significância exato do teste unilateral – valores da linha Exact Sig. (1-tailed) – revelou existirem diferenças significativas entre o momento 1 e o momento 2 apenas em relação à memória auditiva e ao resultado total do teste formal (porque $p < 0,05$). Rejeita-se assim a hipótese nula em relação a estas duas variáveis (memória auditiva e ao resultado total do teste formal) e confirma-se em relação às restantes A hipótese nula do teste de Wilcoxon estipula que as pontuações são iguais no momento 1 e o momento 2 – a hipótese nula confirma-se quando o valor de p é superior a 0.05.

Atendendo à média das classificações (Mean ranks) observou-se que existiram 16 observações com uma diferença positiva, isto é, em que se registou um aumento da memória auditiva do momento 1 (Me=7.38) para o momento 2 (Me=11.28) (média das

ordens positivas=11.28; média das ordens negativas=7.38; $Z=-2.83$; $p=0.02$). Foram apenas 4 os casos que registaram uma diminuição da memória auditiva do momento 1 para o momento 2. Foram 14 os casos que registaram um aumento da memória auditiva do momento 1 ($Me=9.14$) para o momento 2 ($Me=11.93$) (média das ordens positivas=11.28; média das ordens negativas=7.38; $Z=-1.79$; $p=0.02$).

Posto isto, coloca-se o segundo objetivo de investigação: “Existem diferenças significativas entre o grupo da Instituição A e o grupo da Instituição B (grupo controlo) no final do programa?”, fazendo-se a comparação dos valores médios das classificações entre a Instituição A e a Instituição B (grupo controlo) no momento 2 (para o total das partes). Para esta comparação dos valores médios entre a Instituição A e a Instituição B (grupo controlo) recorreu-se ao teste não paramétrico de Mann-Whitney, uma vez que não foi verificado o pressuposto da normalidade em todas as variáveis em estudo nos dois grupos em análise. A hipótese nula (H_0) do teste de Mann-Whitney indica que as pontuações são iguais nos dois grupos. Foi considerado um nível de significância de 5%. A tabela seguinte apresenta os resultados da ordenação das classificações médias.

		N	Média das classificações	Somatório das classificações
Instituição A	Conhecimento lexical	22	26,93	592,50
	Conhecimento morfosintático	22	26,39	580,50
	Memória Auditiva	22	28,77	633,00
	Reflexão sobre a língua	22	29,82	656,00
	Soma das Pontuações Obtidas em Cada Parte (P1+P2+P3+P4)	22	29,00	638,00
Instituição B	Conhecimento lexical	21	16,83	353,50
	Conhecimento morfosintático	21	17,40	365,50
	Memória Auditiva	21	14,90	313,00
	Reflexão sobre a língua	21	13,81	290,00
	Soma das Pontuações Obtidas em Cada Parte (P1+P2+P3+P4)	21	14,67	308,00

Tabela 4 – Comparação dos *scores* obtidos no TICL no segundo momento de avaliação entre a Instituição A e B

Para um nível de significância de 5% verificaram-se diferenças significativas entre o grupo da Instituição A e o grupo da Instituição B nas 5 variáveis estudadas ($p < 0,05$). Rejeita-se então a hipótese nula da igualdade das classificações médias entre os dois grupos e conclui-se sobre a existência de diferenças significativas entre o grupo da Instituição A e o grupo da Instituição B no mesmo momento.

De seguida apresentam-se as representações gráficas, sob a forma de diagramas de caixa, que permitem observar a distribuição das classificações entre o grupo da Instituição A e o grupo da Instituição B no segundo momento de avaliação.

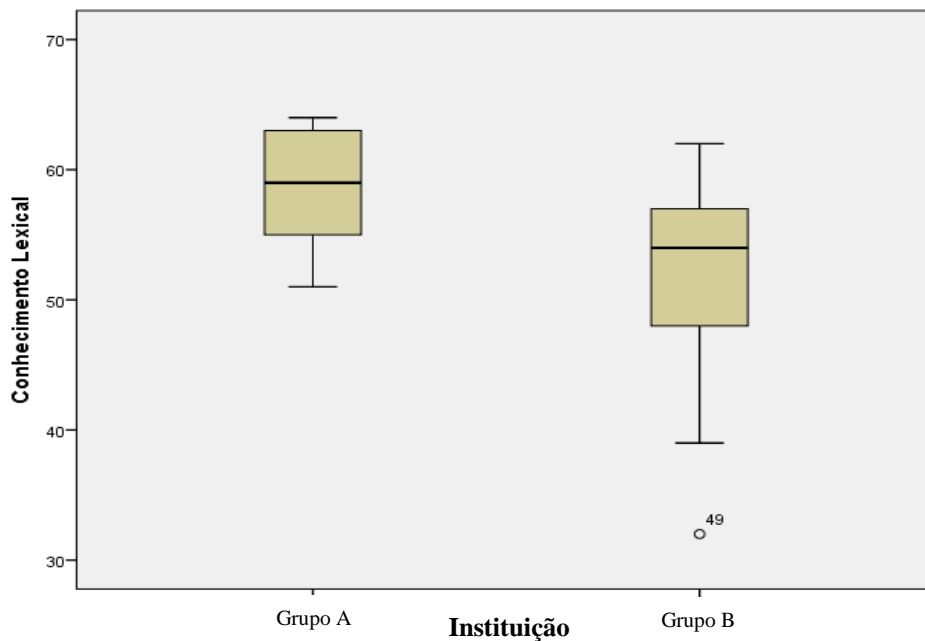


Gráfico 1 – Diagrama de caixa relativo à comparação entre os scores do Grupo A e B relativos ao Conhecimento Lexical

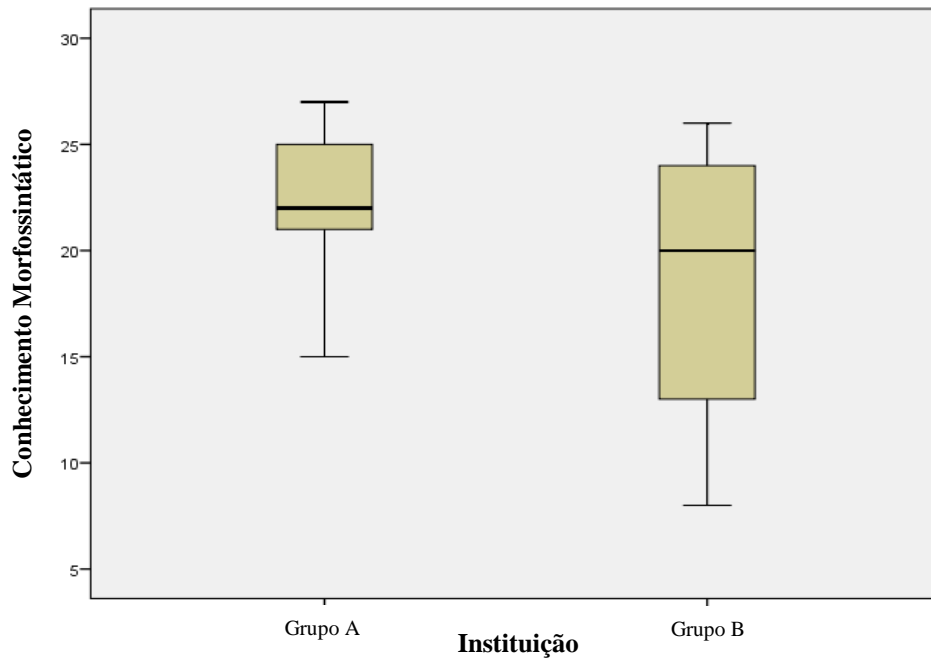


Gráfico 2 – Diagrama de caixa relativo à comparação entre os scores do Grupo A e B relativos ao Conhecimento Morfossintático

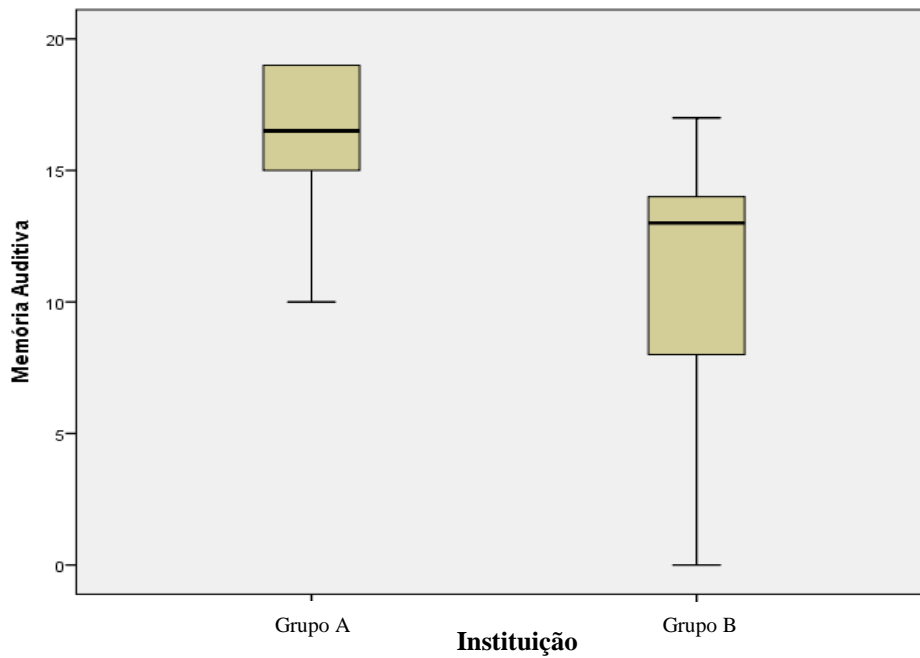


Gráfico 3 – Diagrama de caixa relativo à comparação entre os scores do Grupo A e B relativos ao Memória Auditiva

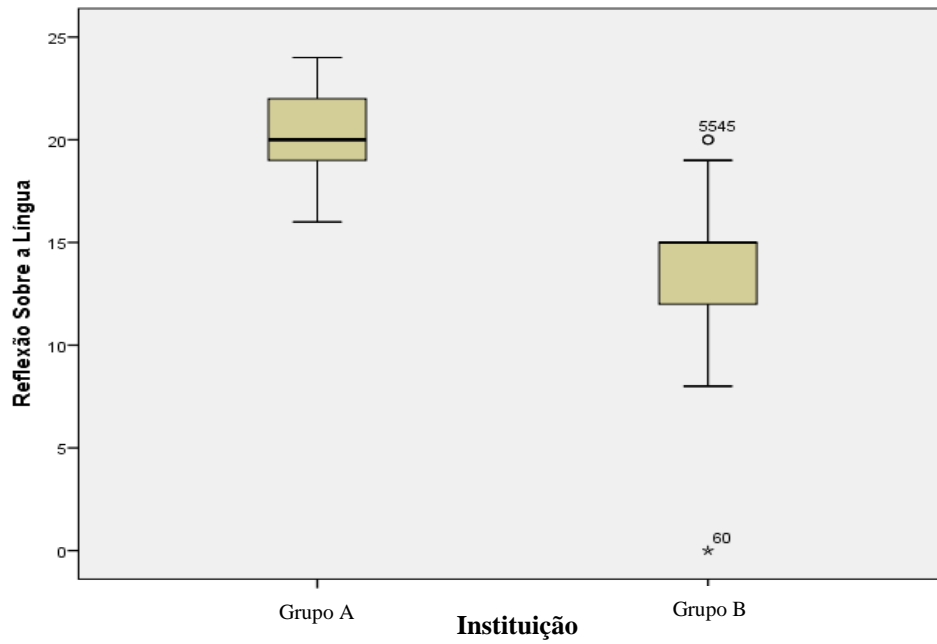


Gráfico 4 – Diagrama de caixa relativo à comparação entre os scores do Grupo A e B relativos ao Reflexão sobre a Língua

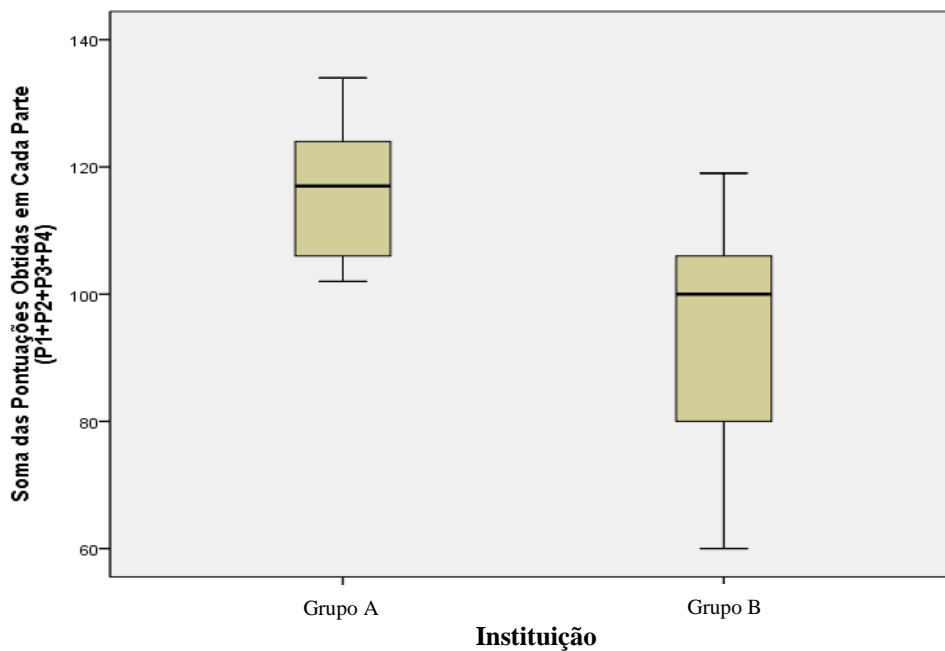


Gráfico 5 – Diagrama de caixa relativo à comparação entre os scores do Grupo A e B relativos ao Total das Partes do teste

Para além desta análise descritiva, foi também feita uma análise quantitativa com base nas grelhas de análise das sessões do Programa de Estimulação de Competências Pré-literárias no Desenvolvimento da Narrativa que contabilizam o número de respostas que as crianças davam, segundo as dimensões do reconto utilizadas por nós, e de acordo com Dadalto (2009).

É necessário referir que foi utilizada esta análise na totalidade das sessões de contos, nomeadamente das 20 sessões do programa, apenas 7 sessões foram usadas nesta análise. As grelhas de análise podem ser consultadas no anexo 5.

Datas das sessões	Início (cenário e personagens)
25/nov/2014	Três crianças foram capazes de identificar a personagem principal, mas nenhuma foi capaz de identificar as restantes personagens que entram na história. Apenas uma foi capaz de identificar o cenário da história.
2/dez/2014	Três crianças foram capazes de identificar as personagens da história e duas foram capazes de identificar o cenário em que se passa a história.
9/dez/2014	Na identificação da personagem principal, quatro crianças responderam de forma correta e na identificação das personagens secundária três responderam corretamente
13/jan/2015	Seis crianças identificaram as personagens principais.
20/jan/2015	Cinco crianças foram capazes de identificar as personagens da história e duas a personagem principal, esquecendo-se de referir uma das personagens mais importantes
7/fev/2015	Oito crianças identificaram as personagens da história e cinco identificaram o cenário da história de forma correta.
10/fev/2015	Quatro crianças foram capazes de identificar a personagem principal da história e 7 as personagens secundárias. Apenas um foi capaz de identificar o cenário em que se passa a história.

Tabela 5a – Tabela de análise do número de respostas certas em relação com as dimensões do reconto relativo ao início

Datas das sessões	Enredo (descrição do evento e da situação-problema)
25/nov/2014	A média de respostas corretas relativas à descrição do evento é de duas.
2/dez/2014	Para descrição do evento situação problema, o número de crianças que responde corretamente varia entre uma e duas.

9/dez/2014	Dez crianças foram capazes de responder corretamente à questão que descreve o evento e a média de respostas corretas correspondente às situações que fazem o enredo da história é de três crianças.
13/jan/2015	A média de respostas corretas às questões que descrevem o evento foi de quatro crianças. E três à descrição da situação-problema.
20/jan/2015	Na descrição do evento dá uma média de quatro crianças que responderam de forma correta às questões.
7/fev/2015	A média do número de respostas de corretas à descrição do evento é de 5 crianças.
10/fev/2015	Em relação às questões relativas À descrição do evento o numero de crianças que responderam corretamente varia entre as duas crianças e as 9.

Tabela 5b – Tabela de análise do úmero de respostas certas em relação com as dimensões do reconto relativo ao enredo

Data das sessões	Fim (conclusão)
25/nov/2014	Três foram capazes de identificar o desfecho da história.
2/dez/2014	Quanto à conclusão cinco crianças responderem a de forma correta e como desfecho da história, apenas uma respondeu de forma correta.
9/dez/2014	Quanto à conclusão cinco crianças responderam de forma correta às questões correspondentes ao desfecho da história.
13/jan/2015	Quanto à conclusão da situação problema duas crianças foram capazes de responder de forma correta.
20/jan/2015	Quanto à conclusão a média de respostas corretas dadas pelas crianças é dois.
7/fev/2015	Três crianças foram capazes de identificar a conclusão da história.
10/fev/2015	Três crianças foram capazes de identificar a conclusão da história.

Tabela 5c – Tabela de análise do número de respostas certas em relação com as dimensões do reconto relativo ao fim

Na análise das tabelas acerca das resposta dadas durante as sessões de reconto das histórias, é possível dizer que houve um aumento do número de crianças a responderem corretamente às questões orientadoras feitas pela Terapeuta da Fala que realizou o conto durante a duração do programa, embora este aumento não seja sempre consistente.

III.DISSCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo serve para abordar os aspectos mais relevantes deste estudo, as dificuldades sentidas ao longo do mesmo e perspectivas futuras que permitam dar continuidade a este estudo.

A finalidade deste projeto foi, desde o início, demonstrar à comunidade científica a influencia que a leitura de contos têm sobre o desenvolvimento linguístico da criança e foi possível demonstrá-lo através dos resultados obtidos.

No decorrer do Programa de Estimulação de Competências Pré-literárias no Desenvolvimento da Narrativa implementado na Instituição A, foi possível observar evolução destas crianças no que toca ao desenvolvimento narrativo, ao aumento do seu vocabulário ativo e na forma mais coerente e coesa que estas passaram a demonstrar na construção das suas narrativas no dia-a-dia; bem com a superação das suas limitações. Em termos de resultados, obtivemos o que era esperado desde o início, ou seja, a evolução destas crianças.

Como limitações que possam ser apontadas durante o decorrer deste estudo podemos eleger o fator tempo, uma vez que a decisão de avançar com este estudo foi tomada no já no decorrer do Programa de Estimulação de Competências Pré-literárias no Desenvolvimento da Narrativa e daí apenas termos o grupo controlo para comparação dos resultados no segundo momento de avaliação e, era conveniente ter também num primeiro momento. Outro motivo que pode ser referido foi a impossibilidade por parte da investigadora de assistir a todas as sessões de contos realizadas e, temos noção de que a análise dos recontos que faltam seria uma mais-valia neste estudo.

Após a discussão dos resultados coloca-se a questão que poderá ser motor para um novo estudo, na medida em que pode dar continuidade a este: “De que modo é que o Programa de Estimulação de Competências Pré-literárias no Desenvolvimento da Narrativa influenciará o desempenho académico futuro destas crianças?”. Assim sendo, o nosso objetivo é continuar este estudo e realizar uma nova avaliação, desta vez das competências leitoras do grupo experimental e do grupo controlo, no sentido de tentar compreender se o programa teve ou não alguma influência na aquisição da leitura e da escrita. De acordo com os resultados encontrados por Westerveld & Gillon (2010) que

confirmaram que a narrativa oral pode distinguir entre bons e maus leitores, temos a expectativa que o grupo experimental tenha melhores resultados na avaliação da linguagem escrita. É importante referir, também, que a escolha das histórias e as técnicas para o conto das mesmas (Schwarz et al, 2015) merecem maior atenção em estudos futuros, nomeadamente na sua relação com o desenvolvimento da linguagem.

Resta-nos dizer que este estudo teve um contributo importante para a investigadora, na medida em que aumentou o conhecimento sobre a competência narrativa e preencheu algumas lacunas que estavam presentes até então. Enriqueceu, também, na medida em que a observação do conto das histórias serão uma mais-valia para práticas futuras.

IV. CONCLUSÃO

O presente capítulo serve para abordar os aspetos mais relevantes deste estudo, as dificuldades sentidas ao longo do mesmo e perspetivas futuras que permitam dar continuidade a este estudo.

A finalidade deste projeto foi, desde o início, demonstrar à comunidade científica a influencia que a leitura de contos têm sobre o desenvolvimento linguístico da criança e foi possível demonstrá-lo através dos resultados obtidos.

No decorrer do Programa de Estimulação de Competências Pré-literárias no Desenvolvimento da Narrativa implementado na Instituição A, foi possível observar evolução destas crianças no que toca ao desenvolvimento narrativo, ao aumento do seu vocabulário ativo e na forma mais coerente e coesa que estas passaram a demonstrar na construção das suas narrativas no dia-a-dia; bem com a superação das suas limitações. Em termos de resultados, obtivemos o que era esperado desde o início, ou seja, a evolução destas crianças.

Como limitações que possam ser apontadas durante o decorrer deste estudo podemos eleger o fator tempo, uma vez que a decisão de avançar com este estudo foi tomada no já no decorrer do Programa de Estimulação de Competências Pré-literárias no Desenvolvimento da Narrativa e daí apenas termos o grupo controlo para comparação dos resultados no segundo momento de avaliação e, era conveniente ter também num primeiro

momento. Outro motivo que pode ser referido foi a impossibilidade por parte da investigadora de assistir a todas as sessões de contos realizadas e, temos noção de que a análise dos recontos que faltam seria uma mais-valia neste estudo.

Após a discussão dos resultados coloca-se a questão que poderá ser motor para um novo estudo, na medida em que pode dar continuidade a este: “De que modo é que o Programa de Estimulação de Competências Pré-literárias no Desenvolvimento da Narrativa influenciará o desempenho académico futuro destas crianças?”. Assim sendo, o nosso objetivo é continuar este estudo e realizar uma nova avaliação, desta vez das competências leitoras do grupo experimental e do grupo controlo, no sentido de tentar compreender se o programa teve ou não alguma influência na aquisição da leitura e da escrita. De acordo com os resultados encontrados por Westerveld & Gillon (2010) que confirmaram que a narrativa oral pode distinguir entre bons e maus leitores, temos a expectativa que o grupo experimental tenha melhores resultados na avaliação da linguagem escrita. É importante referir, também, que a escolha das histórias e as técnicas para o conto das mesmas (Schwarz et al, 2015) merecem maior atenção em estudos futuros, nomeadamente na sua relação com o desenvolvimento da linguagem.

Resta-nos dizer que este estudo teve um contributo importante para a investigadora, na medida em que aumentou o conhecimento sobre a competência narrativa e preencheu algumas lacunas que estavam presentes até então. Enriqueceu, também, na medida em que a observação do conto das histórias serão uma mais-valia para práticas futuras.

V. BIBLIOGRAFIA

- Acredolo, L., & Goodwyn, S., (1996). *A linguagem do bebê*. Mem Martins: Edições Cetop.
- Alves, J. (2012). *Uma análise custo-benefício da intervenção do terapeuta da fala em alunos com necessidades educativas especiais em contexto escolar* [Em linha] Disponível em: [“http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20798/1/Jo%C3%A3o%20Alves%20-%20Tese%20Final.pdf”](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20798/1/Jo%C3%A3o%20Alves%20-%20Tese%20Final.pdf). Consultado em 12.08.2015
- Applebee, A. (1978). *The child’s concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago, IL: TheUniversity of Chicago Press.
- Baldock, P. (2006). *The place of narrative in the early years curriculum. How the tale unfolds*. London: Routledge
- Barreira, L (2012). *Consciência fonológica e ensino da leitura – integração das tic no desenvolvimento de habilidades metalinguísticas*. [Em linha] Disponível em: [“https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7952/1/Leonel%20Fernando%20Lopes%20Barreira.pdf”](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7952/1/Leonel%20Fernando%20Lopes%20Barreira.pdf) Consultado em 5.09.2015
- Benedict, H. (1979) *Early lexical development: comprehension and production*. *Journal of Child language* 6(2), pp. 183-200
- Buckley, B. (2003). *Children’s communication skills: from birth to five years*. London, Routledge
- Butler, C.; Brown, J.; Woods, J. (2014) *Teaching At-Risk Toddlers New Vocabulary Using Interactive Digital Storybooks*. *Contemporary Issues In Communication science and disorder*, Vol 41, 155-168
- Carafizi, M. (2015). *Avaliação da Narrativa em crianças com desenvolvimento típico, por meio do The Edmonton Narrative Norms Instrument adaptado*. [Em linha] Disponível em: [“http://www.fcmscsp.edu.br/images/Pos-graduacao/dissertacoes-e-teses/mestrado-profissional-comunicacao-humana/2015-Maria-Isilda-Mielotti-Carafizi.pdf”](http://www.fcmscsp.edu.br/images/Pos-graduacao/dissertacoes-e-teses/mestrado-profissional-comunicacao-humana/2015-Maria-Isilda-Mielotti-Carafizi.pdf). Consultado em 12.09.2015
- Carvalho, B. (2007) *Teste de figuras para discriminação fonémica: proposta e aplicação* [Em linha] Disponível em:

“http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1383”

Consultado em 16.08.2015

- Carvalho, J. (2013) *Scaffolding verbal materno e coerência estrutural narrativa da criança em idade pré-escolar*. *Análise Psicológica* Vol. 3(XXXI), pp. 269-282
- Castro, S.L. e Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Chow, Bonnie Wing-Yin and McBride-Chang, Catherine (2003) 'Promoting Language and Literacy Development through Parent-Child Reading in Hong Kong Preschoolers', *Early Education & Development*, 14(2), pp. 233 - 248
- Costa, F. (2011) *Prevenção de dificuldades de leitura no Jardim de Infância: O papel do professor*. [Em linha] Disponível em: “http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/498/2/PG-EE_134_2011_FABIANACOSTA.pdf.pdf”. Consultado em 20.09.2015
- Costa, H. (2012). *Literacia emergente, problemas de comportamento e características familiares: estudo empírico em contexto pré-escolar*. [Em linha] Disponível em: “<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/67757?mode=full>”. Consultado em 21.07.2015
- Dadalto, E. e Goldfield, M. (2009). *Características comuns à narrativa oral de crianças na pré-alfabetização*. *Revista CEFAC*, Jan-Mar; 11(1): pp.42-49, Brasil.
- Dawkins, S.; O'Neill, M. (2011) *Teaching literate language in a storytelling intervention*. *Australian Journal of language and literacy*, Vol. 34(3), pp. 294–307
- Defior, S. (1998). *Conocimiento fonológico y lectura: el paso de las representations inconscientes a las conscientes*. *Revista Portuguesa de Educação*, (2002:1), pp.5-27.
- Demarzo, M. (2011). *Reorganização dos sistemas de saúde* [Em linha] Disponível em: “http://www.unasus.unifesp.br/biblioteca_virtual/esf/1/modulo_politico_gestor/Unidade_3.pdf”. Consultado em 20.09.2015
- Dickinson, D.; Anastasopoulos, L.; McCabe, A. Peisner-Feinberg, E.; Poe, M. (2003) *The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships Among Vocabulary, Phonological Sensitivity, and Print Knowledge Among Preschool-Aged Children*. *Journal of Educational Psychology* Vol. 95(3), pp.465–481

- Diggle, P.J., Liang, K-Y, Zeager, S.L. (2002). *Analysis of Longitudinal Data*. Oxford
- Ferguson, B. (2007) *Storytelling with Children in the Early Years*, All materials C Scottish Storytelling Centre.
- Fivush, R. (1991). *The social construction of personal narratives*. *Merrill Palmer Quarterly*, 37(1), pp. 59-82. Retrieved from: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1991-18022-001>
- Fivush, R., Haden, C., & Adam, S. (1995). *Structure and coherence of preschoolers' personal narratives overtime: Implications for childhood amnesia*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, pp. 32-56.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures, Lusodidacta
- Freitas, M., Alves, D. e Costa, T. (2007) *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gândara, J. (2008). *Aquisição lexical no desenvolvimento normal e alterado da linguagem – um estudo experimental*. [Em linha] Disponível em: “http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342008000200018&lang=pt”. Consultado em 12.07.2015
- Gathercole, S. e Baddeley, A. (1993) *Vocabulary acquisition. Working memory and language*. England, Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Gomes, I. e Santos, N. (2005) “*É de pequenino que se torce o pepino!*” Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Edições Universidade Fernando Pessoa. Série 2 (pp.313-326)
- Guillam, J. (2011). *Narrativa oral na educação infantil: elaboração de material didático para professores*. [Em linha] Disponível em: “http://www.uva.br/mestrado/dissertacoes_fonoaudiologia/narrativa-oral-na-educacao-infantil-elaboracao-de-material-didatico-para-professores.pdf”. Consultado em 17.08.2015
- Hayward V D, Schnneider P, Gillan B. (2009) Age and Task-Related Effects on Young Children's Understanding of a Complex Picture Story. *The Alberta Journal of Educational Research* vol.55(1) , pp. 54-72

- Hudson, J. (2006). *The developmental of future time concepts through mother-child conversation*. Detroit: Wayne State University Press. Merrill-Palmer Quarterly, pp.70-95
- Isbell, R., Sobol, J., Lidauer, L. e Lawrence, A. (2004) *The effects of story telling and story reading on the oral language complexity and story comprehension on Young Children*,
- Kasow, D. (2006) *Parent-Child Shared Book Reading Quality versus Quantity of Reading Interactions between Parents and Young Children*, Talaris Research Institute, vol.1(1), pp.1-9
- Khan, N.; Paddick, S. (2014) *First Nations and Métis Early Literacy and Language Enrichment Program* .Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology, Vol. 38 (2), pp. 194-205
- Laevers, Ferre; Buyse, Evelien; Willekens, Annemieke; Janssen, Tine (2011) *Promoting language in under 3s. Assessing language development and the quality of adult intervention*. European Early Childhood Education Research Journal, vol (19) pp.269-297
- Lamprecht, R.R. (Org.). (2004). *Aquisição fonológica do português – perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre, Artmed.
- Luo, R.; Tamis-LeMonda, C.; Kuchirko, Y.; Florrie Liang, E. (2014) *Mother-Child Book-Sharing and Children's Storytelling Skills in Ethnically Diverse, Low-Income Families*. Infant and Child Development Inf. Child. Dev. 23, pp.402-425
- Makin, L. and Spedding, S. (2001) '*Support at Home for Early Language and Literacies (SHELLS): Collaboration and Challenge*', Early Child Development and Care, 170(1), pp. 45 - 56
- Marjanovič-Umek, L. et al. (2012) *Parental influence on the development of children's storytelling*. European Early Childhood Education Research Journal 20(3), pp. 351-370
- Martins, L. (2011). *A transversalidade da leitura infantil em contexto pré-escolar*. [Em linha] Disponível em: "http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3640/1/Relat%C3%B3rio%20final%20de%20PIS%20L%C3%BAcia%20Martins.pdf". Consultado em 20.09.2015
- Mattingly, I. (1972). *Reading the linguistic process and linguistic awareness*. In. Kavanaugh, J. e Mattingly, I. (1972), *Language by ear and by eye: The*

- relationship between Speech and Reading. (pp. 133- 148). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.*
- McCabe, A., & Peterson, C. (1991). *Getting the story: A longitudinal study of parental styles of narrative elicitation. in A. McCabe & C. Peterson (Orgs.), Developing narrative structure (pp. 217-253). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum*
 - Ministério da Educação (2015). *Orientações para Actividades de Leitura. Programa- Está na hora dos Livros, Jardim de Infância.* [Em linha] Disponível em: “http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf”. Consultado em 13.09.2015
 - Paulino, J. (2009). *Consciência fonológica: Implicações na aprendizagem da leitura* [Em linha] Disponível em: “https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/11782/1/Tese_Joana_Paulino.pdf” Consultado em 12.08.2015
 - Peixoto, V. (2007). *Perturbações da comunicação - A importância da detecção precoce.* Porto, Universidade Fernando Pessoa.
 - Pestana, M. e Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais – a complementaridade do SPSS.* Lisboa, Edições Silabo.
 - Rhea P, Smith RL. *Narrative Skills in 4-Year-Olds With Normal, Impaired, and LateDeveloping Language.* Sacred Heart University. 1993
 - Roncato, C. e Lacerda, C. (2005) *Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da educação infantil.* *Distúrbios da comunicação, São Paulo, 17(2), pp.215-223.*
 - Ruivo, J. (2011) *Rastreio de desenvolvimento realizado pelos pais: a utilização do Ages & Stages Questionnaires 3ª edição (ASQ) em crianças dos 48 aos 60 meses* [Em linha] Disponível em: “http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/2793/3/T_24271.pdf”. Consultado em 13.09.2015
 - Sandri, M. et al (2009). *Perfil comunicativo de crianças entre 1 e 3 anos com desenvolvimento normal de linguagem.* *Revista CEFAC Jan-Mar; 11(1) pp. 34-41* Brasil. [Em linha] Disponível em:

[“\[\\[18462009000100006&script=sci_arttext\\]\\(http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462009000100006&script=sci_arttext\\)” Consultado em 13.09.2015\]\(http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-</p></div><div data-bbox=\)](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-)

- Sax, N. e Weston, E. (2007) *Language development Milestones*. University of Alberta
- Scarinci , N.; Rose, T.; Pee, J.; Webb, K.; (2015) *Impacts of an in-service education program on promoting language development in young children: A pilot study with early childhood educators*. Child Language Teaching and Therapy, Vol. 31(1), pp.37–51
- Schwarz, A.; Kleeck, A.; Beaton, D.; Horne, E.; MacKenzie, H.; Abdi, H. (2015) *A Read-Aloud Storybook Selection System for Prereaders at the Preschool Language Level: A Pilot Study*, Journal of Speech, Language, and Hearing Research ,Vol. 58 , pp.1273–1291
- Severino, A. e Rombert, J. (2013) *Método de Dolf : Desenvolvimento oral, linguístico e fonológico*. Lisboa, Papa-Letras
- Silva, C. e Peixoto, V. (2008) *Rastreamento e prevalência das perturbações da comunicação num agrupamento de escolas*. Cadernos de Comunicação e Linguagem. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa. pp.272-282. [Em linha] Disponível em: “<http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/969>”. Consultado em 3.09.2015
- Silva, M. e Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Ministério da Educação
- Silva, T. e Calheta, P. (2005) *Reflexões sobre assessoria fonoaudiológica na escola*. Distúrbios da comunicação agosto 17(2) pp.255-232. São Paulo. [Em linha] Disponível em: “[file:///C:/Users/rita_000/Downloads/11716-28101-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/rita_000/Downloads/11716-28101-1-SM%20(1).pdf)” Consultado em 13.09.2015
- Simões, D. (2007). *Iconicidade e verossimilhança*. [Em linha] Disponível em: “http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/iconicidade_e_verossimilhanca.pdf” Consultado em 16.08.2015
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Smith, H. et al (2009). *Contextos e Parceiros do Narrar de Crianças na Escola Infantil*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 22(2), pp.181-190. [Em linha] Disponível em: “<http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n2/a03v22n2>”. Consultado em 14.08.2015

- Spencer, T.; Slocum, T. (2010) *The Effect of a Narrative Intervention on Story Retelling and Personal Story Generation Skills of Preschoolers With Risk Factors and Narrative Language Delays*. Journal of Early Intervention Vol.32(3), pp.178-199
- Sulzby.E., Teale, W. (1996). *Emergent Literacy in* Neuman, B. e Dickinson, D. (2003) *Handbook of early literacy research* (pp.727-755). The Guilford Press
- Teixeira e Alves (2011), “Ouvir as letras” - *Um programa de literacia emergente para crianças em idade pré-escolar*. Livro de Actas do XI Internacional Gaego-Português de Psicopedagogia. Universidade da Coruña (pp.1138-1663)
- Teixeira, S. (2004). *Recursos digitais no Jardim de Infância: a narrativa digital para promover multiliteracias*. [Em linha] Disponível em: “<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36023>”. Consultado em 3.09.2015
- Tomopoulos, S.; Dreyer, B.; Tamis-LeMonda, C.; Flynn, V.; Rovira, I.; Tineo, W.; Mendelsohn, A. (2006) *Books, Toys, Parent-Child Interaction, and Development in Young Latino Children*. Ambulatory pediatrics , Vol 6(2), pp. 72-78
- Viana, F e Ribeiro, I. (2014). *Falar, Ler e Escrever*. Lisboa, Santillana.
- Westerveld, M.; Gillon, G. (2010) *Oral narrative context effects on poor readers’ spoken language performance: Story retelling, story generation, and personal narratives*. International Journal of Speech-Language Pathology, 12(2), pp. 132–141
- Whitehurst; G. & Lonigan, C. (1998). *Emergent Literacy: development from pre-readers to readers*. in Neuman, B. e Dickinson, D. (2003) *Handbook of early literacy research* (pp.11-29). The Guilford Press
- Yavas, M. (1998). *Phonology: development and disorders*. San Diego, Singular Publishing.

VI. ANEXOS

Anexo 1 – Exemplo do documento enviado aos pais semanalmente com informações relativas à história, às atividades realizadas e aos objetivos a atingir

Anexo 2 – Tabela com calendarização das sessões

Anexo 3 – Teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL)

Anexo 4 - Grelha de observação para contabilização das respostas da criança face ao
reconto do conto

Anexo 5 – Grelhas de análise dos contos

**Conto nº 1: "Sou especial porque sou eu"**

De Ann Meek e Sarah Massini (Galivro)

"O Ivo está triste. Os seus amigos dizem que é demasiado pequeno para ser um capitão pirata e pouco forte para ser um leão, o rei da selva. Mas a mãe do Ivo diz que pode ser igualmente divertido ser um marinheiro que trepa ao mastro, ou um macaco que se balança nas árvores! O Ivo pode ser tudo o que quiser..."

Esta é uma bellissima história sobre um menino que transforma a rejeição em triunfo, com a ajuda da sua imaginação e uma mãe fantástica! Um livro que servirá de inspiração para crianças e pais, por toda a parte."

Conto da história	Depois de ler a história, em conjunto pensamos:
<ul style="list-style-type: none"> - O que acharam da história? - O que tem este menino de especial? - É esta mamã, o que tem de especial? - e dos amigos, o que é que vocês acharam 	<p>Testamos encaminhar a conversa para a importância da criatividade e de termos novas ideias para brincadeiras; a importância da "mente positiva" e de encontrar aspectos positivos/ "bons" em cada situação e, claro, a importância de pensar nos sentimentos dos outros</p>
	Através de um grande quadro ¹ e imagens ilustrativas da história, recontamos cada um dos passos desde conto
E cada um de nós, o que tem de tão especial? O que nos torna diferentes e únicos?	Aproveitamos esta bellissima história para pensar nas características de cada um de nós que nos tornam únicos (fomentamos o nosso vocabulário mais abstracto, o conhecimento próprio e do outro)
Tiro ao alvo ²	É com o mote das palavras encontradas na actividade anterior, contamos o número de sílabas de cada palavra, e depois atiramos a bola ao alvo para tentar acertar no número correspondente.

¹ Este quadro está à vossa disposição na sala. Peçam aos vossos filhos que vos contem a história, com a ajuda deste material

² Este alvo também vai ficar à vossa disposição durante a semana. Quando vierem buscar os vossos meninos, que tal encontrar palavras "difíceis", falar sobre o seu significado, contar o número de sílabas e atirar a bola ao número correspondente no alvo.

Projeto "Um livro, um Amigo"

Planificação das sessões

Projeto "Um livro, um Amigo" - Planificação das sessões

Provas usadas	1. ACCLÉ: I. provas de consciência fonológica e IV. Provas complementares 2. PALPA - P: Discriminação de pares mínimos com imagem, prova 4 3. TICL - Provas I, II e III 4. ALPE - Teste fonético - fonológico	
7, 14 e 21 de Outubro Avaliação		
Livro	Atividade	Observações
<i>Data: 18 de Novembro</i> "Sou especial porque sou eu" de Ann Meek e Sarah Massini	<p>1. Questões e reflexão</p> <p>1.1 O que acharam da história?</p> <p>1.2 O que tem este menino de especial?</p> <p>1.3 E esta mamã, o que tem de especial?</p> <p>1.4 e dos amigos, o que é que vocês acharam?</p> <p>2. Atividade Geral</p> <p>Vamos agora pensar o que é que cada um de nós tem de especial</p> <p>3. Atividade de Consciência Fonológica</p> <p>Com as palavras encontradas no ponto anterior, e outras, devemos fazer segmentação sílábica e atirar a "bola" ao nº correspondente no alvo</p>	<p>1.2 Encaminhar a conversa para a importância da criatividade, ter novas ideias para brincadeiras</p> <p>1.3 importância da "mente positiva", encontrar aspetos positivos na situação</p> <p>1.4 importância de pensar nos sentimentos dos outros</p>
<i>Data: 25 de Novembro</i> "Músicos de Bremen" conto		"carregando sacos de milho" Barulho de milho num saco; "Adufe" Tocar o Adufe

Vânia Peixoto & Ana Montenegro

1

Projeto "Um livro, um Amigo"	Planificação das sessões	
tradicional	<p>1. Questões e reflexão</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que acharam da história? - Como é que vocês descrevem cada um destes animais? -Eles desistiram quando os donos disseram que eles já estavam velhos? - Como é que eles conseguiram vencer os bandidos? <p>2. Atividade Geral</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Crianças separadas de acordo com as máscaras (cão, gato, burro, galo, ladrão) b) São chamadas de acordo com a personagem e devem fazer uma "corrida" até ao adulto, de acordo com a ordem dada (ex. Ao pé coxinho) c) depois, por ordem de chegada, devem responder às questões 	<p>"caminhava pela floresta fora": luvas com botões a imitar o som dos cascos</p> <p>"tocar acordeão": som do acordeão</p> <p>"lareira": barulho da fita de natal</p> <p>" dançar e encantar": meninas com saias de bailarina a dançar</p> <p>"Tu podes cantar": Microfone e cantar "lá-lá-lá-lá"</p> <p>" começaram a fazer uma chinfrim": Todos os animais a "cantar" e os testos a bater</p> <p>" e cantavam..." cantar a música associada ao conto</p> <p>Tentamos encaminhar a conversa para a importância do trabalho de equipa, da amizade, da perseverança e da perseguição dos nossos sonhos.</p> <p>quizz de consciência fonológica</p>

Planificação das sessões

Projeto "Um livro, um Amigo"

	do adulto (perguntas sempre relacionadas com consciência fonológica)	
<i>Data: 2 de Dezembro</i>		
"A princesa que bocejava a toda a hora" Carmen Gil & Elena Odrizola	<p>1. Questões e reflexão</p> <p>1.1 O que acharam da história</p> <p>1.2 Porquê que a princesa estava sempre com sono</p> <p>1.3 Que coisas vos tiram o sono? O que acham muito divertido fazer?</p> <p>2. Atividade Geral</p> <p>2. Atividade de Consciência Fonológica</p> <p>Cada criança tem o nome de uma sílaba, que trás escrita, mas que também deve memorizar</p> <p>Depois devemos "jogar" com as posições das crianças e:</p> <p>a) formar palavras</p> <p>b) criar músicas</p> <p>c) memorizar séries</p>	
<i>Data: 9 de Dezembro</i>		
"A coisa que mais dói no mundo" de Paco Liván e Roger Olmos	<p>1. Questões e reflexão</p> <p>Já alguma vez mentiram?</p> <p>Existem dores mais fortes do que as do corpo?</p> <p>Existem mentiras boas e mentiras más? Ou mentiras menos más e mentiras mesmo más?</p> <p>2. Atividade: Jogo Tic-Tac Buum adaptado</p>	

Planificação das sessões

Projeto "Um livro, um Amigo"

<i>Data: 13 de Janeiro</i>	
<p>"A menina que não queria livros" Luisa Ducla Soares</p>	<p>1. Questões e reflexão Quem gosta de ler livros? Com quem leem os livros? O que sentem quando leem os livros?</p>
	<p>2. Atividade Geral Cada criança tem um cartão com uma palavra. Entretanto, colocamos uma música e as crianças dançam. Quando paramos a música devem encontrar o(s) seu(s) par(es), de acordo com: - palavras que rimam; - palavras com o mesmo número de sílabas; - palavras iniciadas pela mesma sílaba</p>
<i>Data: 20 de Janeiro</i>	
<p>"Uma baleia no quarto" de João Miguel Tavares</p>	<p>1. Questões e reflexão O que acharam de Carolina? O que acontece quando estamos sempre a queixarmos ou a chorar? O que é que a Carolina aprendeu?</p> <p>2. Atividade Geral Jogo das cadeiras: as cadeiras tem imagens iniciadas por sons contínuos (/s/; /f/; /j/; /l/). As crianças tiram cartões com imagens iniciadas por estes sons. Põe-se a música a tocar. Quando a música para, cada criança deve sentar-se numa cadeira com o</p>

		<p>som correspondente.</p>
<p><i>Data: 27 de Janeiro</i></p>		
<p>"O meu nome é ..." de Rita Correia</p>	<p>1. Questões e reflexão Então qual era o nome misterioso? E o que significa esperança? Vocês têm esperança que aconteça ... o quê?</p> <p>2. Atividade 2.1 Aproveitar a música e fazer segmentação frásica e segmentação silábica: distingui-las Aproveitar a música e trabalhar a atenção seletiva: ir omitindo, à vez, uma palavra no refrão, e substituí-la por um gesto 2.2 Tic-Tac buum temático</p>	
<p><i>Data: 10 de Fevereiro</i></p>		
<p>"Nasredin" de Odile Weulersse e Rébecca Dautremer</p>	<p>1. Questões e reflexão O que aprendeu Nasredin? O que acharam do pai? E as pessoas que iam encontrando pelo caminho, o que vos pareceu?</p> <p>2. Atividade Geral À medida que vão retirando cartões com frases ou imagens, as crianças vão construindo uma história</p>	
<p><i>Data: 24 de Fevereiro</i></p>		
<p>"O Dragão de</p>	<p>1. Questões e reflexão</p>	

Projeto "Um livro, um Amigo"

Planificação das sessões

<p>Wawel", um conto polaco</p>	<p>O que aprendemos com esta história</p> <p>2. Atividade Geral</p> <p>"O lencinho vai na mão" adaptado:</p> <p>São apresentadas imagens que representam os seguintes sons da Fala do Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> - /p/ (Bochechas cheias) - /m/ (Nariz a vibrar) - /l/ (língua a tocar atrás dos dentes superiores) <p>Estas imagens estão coladas na parede.</p> <p>É dada a imagem de uma palavra iniciada por um destes sons (ex: pateta; mocho; luva...) a uma das crianças. É feito o jogo do lencinho. A outra criança a quem foi entregue a imagem terá de pronunciar a palavra referente e identificar por qual dos sons é que inicia (/p/, /m/ ou /l/) e depois colar junto à imagem referente.</p>	
<p><i>Data: 3 de Março</i></p>		

Vânia Peixoto & Ana Montenegro

<p>"Hoje Sinto-me ..." de Madalena Montiz</p>	<p>1. Questões e reflexão e 2. Atividade Geral e 3. Atividade de Consciência Fonológica Como não se trata de uma verdadeira história, conta-se e faz-se a atividade simultaneamente</p> <p>1.1 mostrar a imagem e ler a palavra "sentimento" 1.2 pensar no som inicial da palavra 1.3 perguntar o que significa aquela palavra? Quando se sentiram assim</p> <p>Mimar expressão corporal/facial acerca da palavra e fotografar</p>	<p>Será depois elaborado um livro com os mesmos sentimentos, mas com as fotos das crianças e as frases que usaram para definir os sentimentos. O livro ficará para a sala, e será feito em "vídeo" algo semelhante para entregar aos pais</p>
<p>Data: 10 de Março</p>		
<p>"Amizade sobre rodas", de Paula Teixeira</p>	<p>1. Questões e reflexão Porque é que a menina não queria "chatear" os outros? Achar que os outros ficavam chateados? O que fazem os amigos uns aos outros?</p> <p>2. Atividade Geral</p> <p>Ensinar dactilologia</p> <p>Evocar um animal com cada uma das letras do alfabeto e ensinar o gesto correspondente</p> <p>Organizarem-se em pares. Colocar uma venda numa das crianças dos pares. A criança sem venda deve guiar a criança com venda, durante um trajeto. No final do trajeto, a criança sem venda entrega um objeto (escolhido por si: uma folha, uma pedra...) ao seu colega, para</p>	

Projeto "Um livro, um Amigo"

Planificação das sessões

	que este, através dos outros sentidos que não a visão possa adivinhar do que se trata.	
<i>Data: 7 de Abril</i>		
Obax	<p>1. Questões e reflexão</p> <p>2. Atividade Geral Visualização de um livro de imagens (https://www.youtube.com/watch?v=HgMeMnygVn0) Relato da história através das próprias crianças</p>	
<i>Data: 21 de Abril</i>		
"O papão papanjo", de Manuela Crespo	<p>1. Ver Um Livro De Sombras Chinesas E Contar A História</p> <p>2. "Puxa palavra" fazer um movimento a pedido (ex: salto tesoura, salto pé coxinho...) ao mesmo tempo que dizem palavras de acordo com uma característica (ex: animais, começadas por "l" ...)</p>	
<i>Data: 28 de Abril</i>		
A história do homem calado Valter Hugo Mãe	<p>Questões de reflexão relacionadas com preconceito</p> <p>Cada criança deve repetir uma adivinha (treino de memória auditiva) e as outras devem tentar encontrar a resposta</p>	
<i>Data: 5 de Maio de Abril</i>		

Vânia Peixoto & Ana Montenegro

8

Projeto "Um livro, um Amigo"

Planificação das sessões

<p>"O dia em que perdemos o 5" de Ana Cristina Luz</p>		
<p><i>Data: 12 de Maio</i></p>		
<p>"Onde moram as casas" de Carla Maia de Almeida</p>	<p>Questões de reflexão relacionadas com mudanças Entrevista individual a cada uma das crianças acerca dos contos (qual o conto que mais gostou, qual a forma de contar que gostava mais...)</p>	<p>Fazer o paralelismo sobre a mudança que fala no livro e a mudança para o 1º ciclo</p>

12, 19 e 26 de Maio: Reavaliação

Vânia Peixoto & Ana Montenegro



**Edipsico – Edições e Investigação em
Psicologia, Lda.**

Praceta da Rasa, 57
4400-348 Vila Nova de Gaia
Tel. 22 715 08 50 < Fax 22 715 08 51
www.edipsico.com < E-mail: edipsico@mail.telepac.pt

T.I.C.L.

**TESTE DE IDENTIFICAÇÃO DE
COMPETÊNCIAS
LINGUÍSTICAS**

(Fernanda Leopoldina P. Viana - 2004)

Nome: _____ Idade: _____ Data Nasc.: _____
J. Infância/Escola: _____ Educ./ Prof. _____

**I PARTE
CONHECIMENTO LEXICAL**

A. PARTES DE CORPO

- 1. Olho
- 2. Orelha
- 3. Queixo
- 4. Pescoço

- 5. Ombros
- 6. Cotovelo
- 7. Barriga
- 8. Joelho

B. OBJETOS

- 9. Abelha
- 10. Barco
- 11. Guarda-chuva
- 12. Escova de dentes

- 13. Torneira
- 14. Telefone
- 15. Panela/ Tacho
- 16. Mola de roupa

C. VERBOS

- 17. Comer
- 18. Telefonar
- 19. Pentear-se
- 20. Tomar banho

- 21. Escrever
- 22. Ler
- 23. Regar
- 24. Guiar/ Conduzir

D. CATEGORIAS

- 25. Animais
- 26. Brinquedos
- 27. Frutas
- 28. Bebidas

- 29. Ferramentas
- 30. M. Transporte
- 31. Móveis
- 32. Instrumentos Musicais

E. FUNÇÕES

- 33. Vestir
- 34. Cortar
- 35. Escrever
- 36. Cavar a terra

- 37. Costurar
- 38. Aparafusar
- 39. Ver as horas
- 40. Tocar música

F. LOCATIVOS

- 41. Em cima
- 42. Em baixo/debaixo
- 43. No meio/ entre
- 44. À frente

- 45. Atrás
- 46. Ao lado de
- 47. Dentro
- 48. Fora

G. CORES

- 49. Vermelho
- 50. Azul
- 51. Amarelo
- 52. Verde

- 53. Laranja
- 54. Roxo
- 55. Castanho
- 56. Cinzento

H. OPOSTOS

- 57. Alto
- 58. Bonito
- 59. Gordo

60. Forte

--

- 61. Fácil
- 62. Limpo
- 63. Novo
- 64. Quente

II PARTE

CONHECIMENTO MORFO-SINTÁTICO

I. CONCORDÂNCIA GÊNERO E NÚMERO

65. A bola é... (redonda)

66. O balão é... (redondo)

67. A bola e o balão são... (redondos)

J. PRETÉRITO PERFEITO

68. Pintar... (Pintou)

69. Comer... (Comeu)

70. Fazer... (Fez)

71. Cortar... (Cortou)

72. Subir... (Subiu)

73. Grasnar... (Grasnou)

74. Sorrir... (Sorriu)

75. Voar... (Voou)

L. PLURAIS

76. Rapazes

77. Lápis

78. Anéis

79. Piões

80. Cães

81. Caracóis

82. Funis

83. Farol

M. GRAUS DE ADJETIVOS

84. Maior

85. Melhor

N. COMPREENSÃO DE ESTRUTURAS COMPLEXAS

86. O carro azul da tia teve um furo.

P. De que cor é o carro da tia?

R. _____

87. O leão, que o tigre mordeu, saltou por cima da cobra.

P. Quem é que saltou por cima da cobra?

R. _____

88. A Joana calçou as botas visto que estava a chover.

P. Porquê que a Joana calçou as botas?

R. _____

89. A mãe perdeu o autocarro porque o relógio estava atrasado.

P: Porque é que a mãe perdeu o autocarro?

R. _____

90. Quando a professora chegou à escola a Sílvia não estava na sala.

P. Quem é que chegou primeiro à escola?

R. _____

91. Se não chovesse, o Pedro tinha ido andar de bicicleta com o pai.

P. O que é que tinha acontecido se não chovesse?

R. _____

**III PARTE
MEMÓRIA AUDITIVA**

O. MEMÓRIA AUDITIVA

Pseudo- palavras

92. Leco- Fima- Sila	
93. Bila- Fajo- Nala	
94. Pale- Gofa- Jufa- Dima	
95. Tica- Dulce- Muto- Feco	

Palavras

96. Mar- Pote- Dança	
97. Carro- Gato- Maçã	
98. Mesa- Chuva- Criança- Mota	
99. Sol- Ler- Xaile- Bota	

Frases

Certo

Errado (frase repetida pela criança)

100. Os cães gostam de brincar.	
101. A Maria está no carro.	
102. A mãe disse à menina para tomar banho.	
103. Temos que ir a pé, porque esta é a bicicleta do Pedro.	
104. A mãe pediu à Sandra para levar o cão preto para casa.	

Ordens

105. Levanta-te e põe as mãos em cima da tua cabeça.	
106. Senta-te, abre o livro, e põe-no no teu colo.	
107. Dá-me o livro, vai até à porta, e volta outra vez para aqui	

P. SEQUENCIALIZAÇÃO NARRATIVA

Registrar, se possível, a história da criança:

- 108. Saída, passeio de bicicleta.
- 109. Queda da bicicleta.
- 110. Ser ajudado por uma senhora.

**IV PARTE
REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA**

Q. AVALIAÇÃO DA CORREÇÃO

Ex: a) _____

Ex: b) _____

- 111. Mim pendura isto.
- 112. Amanhã ele foi jogar a bola.
- 113. Ontem a mãe vai dar-te um rebuçado.
- 114. Os meninos joga à bola.

Certo	Errado

Justificação dada pela criança

R. SEGMENTAÇÃO

Palavras

- 115. Joaquim telefona.
- 116. Ela bebe leite.
- 117. Vão cair.
- 118. Esta senhora aspira.

Sílabas

- 119. Pa-to
- 120. Ti-jo-lo
- 121. Chu-pe-ta
- 122. Bo-la
- 123. Ca-sa-co
- 124. Sa-co
- 125. Te-sou-ra

126. Ca-sa

--

S. IDENTIFICAÇÃO AUDITIVA

Sons Iniciais

127. Bota/ Bola

128. Gato/ Galo

129. Estrela/ Escada

130. Chave/ Chávena

Sons Finais

131. Caracol/ Farol

132. Cão/ Balão

133. Cruzeta/ Chupeta

134. Bandeira/ Cadeira

Observações:

Data: _____ Examinador: _____

Projeto de Graduação em Competências de Iniciação à Literacia
Programa de Estimulação de Competências Pré-Literárias “Um livro, um amigo”

Parceiros:

Universidade Fernando Pessoa

Colégio Oceanus



Grelha de Análise das Sessões do Programa de Estimulação de
Competências Pré-Literárias

Conto: “*Os Músicos de Bremen*” de Irmãos Grimm

Data:

Sessão:

	Análise/ transcrição das respostas	Nº de respostas
Início (cenário e personagens)		

Enredo (descrição do evento e da situação-problema)		
Fim		

(conclusão)		
-------------	--	--

Observações:

Projeto de Graduação em Competências de Iniciação à Literacia
Programa de Estimulação de Competências Pré-Literárias “Um livro, um amigo”

Parceiros:

Universidade Fernando Pessoa

Colégio Oceanus



Grelha de Análise das Sessões do Programa de Estimulação de
Competências Pré-Literárias

Conto: “*Os Músicos de Bremen*” de Irmãos Grimm

Data: 25 de novembro de 2014

Sessão: 2

	Análise/ transcrição das respostas	Nº de respostas
Início (cenário e personagens)	V: Quem entra na história? C: A mãe. (não há nen) C: O galo V: Qual foi o primeiro? C: O burro.	1 1 3

	<p>V: E o que fazia? C: Fazia IOIO. C: estava cansado. V: E o que ia fazer? C1: uma corrida. V: Mas o que é que ele decidiu fazer? C: Ir para a cidade.</p>	<p>21 1 2 1</p>
<p>Enredo (descrição do evento e da situação-problema)</p>	<p>V: E quem é que ele encontrou na cidade? C1: O gato. C2: O cão. V: O cão... E o que fazia o cão? C1: Caçava gatos. C2: Caçava ratos. V: Caçava patos. E o que é que ela ia fazer? C: tocar acordeão. V: E quem encontraram depois? C: A gata. V: E o que fazia? C: Dançava. V: Caçava ratos, não é? E o que é que o dono lhe fez? Mandou-a porta fora. V: E o que é que o burro decidiu que ela ia fazer? C: Dançar. V: E depois quem encontraram. C: O galo. V: E ele estava contente? C: Não, porque iam fazer sopa de galo. V: E o que é que o burro decidiu que ele ia fazer? C: Cantar. V: E eles foram pela floresta e ficaram muito cansados. Até que viram o quê? C: uma casa. V: E o que se passava lá dentro? C1: Tinha lá quatro bandidos. C2: A mesa estava cheia de comida. V: E como era a comida? C: Deliciosa. V: E qual foi o plano deles para expulsar os bandidos de lá? C: Fazer uma torre. V: E ao mesmo tempo...? C: Um grande barulho. V: E o que aconteceu ao bandidos? C1: Fugiram. C2: Eles são maus. V: Foram logo embora? C: Sim, para o meio da floresta.</p>	<p>1 1 1 3 2 2 3 2 3 1 2 1 1 1 3 2 3 1 3</p>
<p>Fim</p>	<p>V: Depois o bandido Joaquim foi lá e o que aconteceu.</p>	

(conclusão)	C: A gata arranhou.	4
	V: E depois?	
	C: O burro, que era esperto, deu-lhe assim um coice.	1
	V: E o galo o que fez?	
	C: CÓCÓRÓCÓCÓ	21
	V: E os bandidos o que fizeram?	
	C: Fugiram.	3
	V: E quem ficou na casa.	
	C1: O burro.	2
	C2: O gato.	1
	C3: O galo.	1

Observações: esta história foi contada pela Terapeuta da Fala Vânia Peixoto com o auxílio de algum material, como luvas com botões (imitar som das pegadas), fitas de natal (imitar o som da lareira), meias com milho (imitar o som dos sacos de milho), testos, microfone e saias de forma a dinamizar o conto com a ajuda das crianças. Para além deste material foi pedida a ajuda das crianças para realizar os sons dos animais e do meio envolvente da história (onomatopeias). No final utilizou um quadro para recontar a história com sequência de imagens e frases ilustrativas.

Projeto de Graduação em Competências de Iniciação à Literacia

Programa de Estimulação de Competências Pré-Literárias “Um livro, um amigo”

Parceiros:

Universidade Fernando Pessoa

Colégio Oceanus



Grelha de Análise das Sessões do Programa de Estimulação de Competências Pré-Literárias

Conto: “*A princesa que bocejava a toda a hora*” de Carmen Gil & Elena Odriozola

Data: 2 de dezembro de 2015

Sessão: 3

	Análise/ transcrição das respostas	Nº de respostas
Início (cenário e personagens)	V: Era sobre quem? C: Sobre a princesa que bocejava. V: E a princesa bocejava porquê? C: Porque não tinha amigos. V: O que são amigos? C1: Quer dizer que brincam muito. C2: E que são muito amigos e muito e muito e muito. V: E quem entrava na história? C: A princesa e o rei. V: E onde viviam? C: No castelo amarelo.	3 1 1 1 4 2
Enredo (descrição do evento e da situação-problema)	V: E qual era o problema da princesa? C: Bocejava. V: E qual foi a primeira solução? C: Gelados de Itália. V: E depois? C: Peixe cru. V: De onde? C: Do Japão. V: E qual foi a segunda solução? C: Chocolate do Brasil. V: E uma comida que seja só de Portugal? C: Uma vez fui a um restaurante e quem não comesse a sopa, comia caracóis. C: Francesinha. C: Tripas. V: E o que aconteceu? C: Comeu tudo e ficou com a barriga cheia.	5 1 2 1 1 1 1 1 1 1 3 2

	<p>V: E depois o que aconteceu? C: Continuava a bocejar. V: E quem mais bocejava? C: O rei, a rainha, o cavalo, o cão e o gato. V: E que solução arranjam? C: Mandou dormir. Pôs rosas, o cobertor de penas, almofadas e o cobertor. V: O pai fez isso. E a princesa? C: Vestiu o vestido de dormir. V: E depois? C: Não parou de bocejar. V: Mas antes? C: Dormiu. V: E quando acordou bocejava? C: Sim. V: E quem mais bocejava? C: O rei, os ministros, o cão, o gato e o cavalo. V: E a terceira solução, qual foi? O rei mandou vir o quê? C: Um elefante amarelo que contava piadas, mas não parava de bocejar. V: E quem mais bocejava? C: Os ministros, o rei, o cão, o gato e o cavalo. V: E a seguir quem apareceu? C: O menino. V: E o que lhe aconteceu? C: Tropeçou e caiu ao lago e a princesa riu-se. V: E o que foram fazer? C: Foram dar cambalhotas, chapinaram nas poças. V: E qual foi a prenda que o príncipe deu à princesa? C: Um sapo. V: E o que aconteceu? C: Deu-lhe um beijinho na boca.</p>	<p>3 1 1 2 1 1 4 1 5 3 1 2 1 3 1</p>
Fim (conclusão)	<p>V: e a princesa nunca mais...? C: Bocejou. V: Nem a princesa, nem o rei, nem a rainha, nem os ministros, até o cão e o gato do jardineiro. E porque é que não bocejou mais? C1: Porque ela riu-se. C2: Porque teve amigos. C3: Porque o menino não conseguia falar direito.</p>	<p>5 1 1 1</p>

Observações: esta história foi contada por uma contadora de histórias, sem materiais de apoio. No final a Terapeuta da Fala Vânia Peixoto utilizou um quadro para recontar a história com sequência de imagens e frases ilustrativas.

Projeto de Graduação em Competências de Iniciação à Literacia
Programa de Estimulação de Competências Pré-Literárias “Um livro, um amigo”

Parceiros:

Universidade Fernando Pessoa

Colégio Oceanus



Grelha de Análise das Sessões do Programa de Estimulação de
Competências Pré-Literárias

Conto: “O que dói mais no mundo?” de Paco Liván & Roger Olmos

Data: 9 de dezembro de 2014

Sessão: 4

	Análise/ transcrição das respostas	Nº de respostas
Início (cenário e personagens)	V: E quem eram os atores principais?	4
	C: A hiena.	
	V: E o que faz a hiena que os outros fazem?	2
	C: Ri-se	
V: Porquê?	1	

	<p>C: Porque é má V: E os outros quem são? C: A lebre. V: E porque é que é uma lebre e não um coelho? C1: Por causa das orelhas serem maiores. C2: A lebre é mais grande e maior. C3: Pelas patas serem maiores, a lebre salta mais e corre mais.</p>	<p>3 1 1 1</p>
<p>Enredo (descrição do evento e da situação-problema)</p>	<p>V: e qual é a coisa que mais dói no mundo? C1: É a mentira. C2: É uma pica de uma abelha. C3: Pisada de elefante. C4: Cair e ter sangue C5: Morder C6: Pisar os pés. C7: Partir o coração C8: Cair ao chão V: Mas a hiena o que disse que era a coisa que mais dói no mundo? C: Dor de dentes V: O que temos que fazer para não doer os dentes? C1: ir ao médico C2: Ir ao dentista C3: Ir lavar os dentes. V: E o que é que a hiena disse mais? C1: Uma pisadela de elefante. C2: Picadela de uma aranha C3: Picadela de uma vespa V: E para a lebre o que dói mais? C: A mentira V: E quem mente muito? (pronta a mostrar a imagem do pinóquio) C: A lebre. V: A lebre? C: O Pinóquio. (a ver a imagem) V: E a hiena o que fez? C: Riu-se. V: ... na cara da lebre. V: e o que fez a hiena à lebre? C: Trincou a pata à lebre V: Quando a pata da lebre sarou, o que aconteceu? C: Foi embora. V: Quando ficou boa onde foi? C: Foi ao palácio de cristal. V: Foi ao palácio de cristal fazer o que? C1: Um bolo de cocó. C2: Fez cocó na mesa.</p>	<p>10 1 1 1 1 1 1 1 3 1 1 1 3 1 1 5 1 2 3 1 4 4 3 1 1</p>

	<p>V: Quem apareceu logo a seguir? C1: Os guardas. C2: O sol. C3: O galo. V: Quem gosta muito do mau cheiro? C: As moscas. V: Quem foi à porta do palácio? C: Os guardas. V: Como ficaram? C: Assustados V: Eles conseguiram dizer o nome quando chegaram à beira do Rei? C: Não V: Porquê? C: Porque o rei começou a dizer Coca-cola, cobra, cocó, cogumelos, compota... V: O rei zangado mandou vir... C:... todos os animais. V: E o que disseram? C: Eu não fui. V: E o rei disse “Eu preciso de ajuda”. Quem chamou? C: Os sábios. V: Mandaram perguntar a quem? C: Às moscas.</p>	<p>6 3 1 1 1 5 1 2 4</p>
Fim (conclusão)	<p>V: E o que disseram? C: Foi a hiena. V: O que fez a hiena? C: Ficou muito triste e foi-se embora com o coração partido. V: A hiena compreendeu que o que dói mais é a mentira.</p>	<p>3 2</p>

Observações: esta história foi contada pela Terapeuta da Fala Vânia Peixoto sem qualquer tipo de apoio. No final utilizou um quadro para recontar a história com sequência de imagens e frases ilustrativas.

Projeto de Graduação em Competências de Iniciação à Literacia
Programa de Estimulação de Competências Pré-Literárias “Um livro, um amigo”

Parceiros:

Universidade Fernando Pessoa

Colégio Oceanus



Grelha de Análise das Sessões do Programa de Estimulação de
Competências Pré-Literárias

Conto: “A menina que não queria livros” de Luísa Ducla Soares

Data: 13 de janeiro de 2015

Sessão: 5

	Análise/ transcrição das respostas	Nº de respostas
Início (cenário e personagens)	V: Quem aparece nesta história?	3
	C: A filha e o pai.	
	V: Como se chama?	3
	C: Joana.	
	V: A Joana e...	1
	C: ... e o pai.	

<p>Enredo (descrição do evento e da situação-problema)</p>	<p>V: E o que é que o pai gostava de fazer? C: Ler livros. V: A Joana sabia para que serviam os livros? C: Não. V: Então o que fez primeiro? C: Fez barcos. C1: Fez folhas de papel. V: Fez borboletas com as folhas de papel para voarem como elas. Depois fez barcos de papel, para flutuar nas ondas da banheira. E na terceira vez? C: Brincou com o cão. V: E o livro ficou cheio de... C: Buraquinhos. V: Ficou parecido com uma coisa que vos mostrei. Como se chama? C: Um coador. V: E para que serve? C: Para coar a água. V: Depois disto, o pai voltou a dar outro livro à Joana. E o que é que ela fez desta vez? C: Brincou com o gato. V: Mais uma vez a Joana decidiu fazer outra coisa com o livro que não ler. O que foi? C: Sopa de letras. V: De seguida o que é que a Joana fez? O mais disparate de todos? C: Sentou-se na sanita e limpou o rabinho às folhas. C1: E arranhou o rabinho. C2: E o pai caiu abaixo da sanita. V: O que fez mais? C: Recortou.</p>	<p>3 21 2 1 3 4 2 1 4 6 5</p>
<p>Fim (conclusão)</p>	<p>V: Também não era o que devia fazer. O que fez a Joana com o ultimo livro? C: Leu! V: E quando a Joana viu que era tão bom o que quis fazer? C: Aprender a ler.</p>	<p>1 2</p>

Observações: esta história foi contada pela Terapeuta da Fala Vânia Peixoto com o auxílio do livro e algum material, como borboletas, barcos e letras de papel, papel higiénico, um coador, um novelo de lã, recortes de papel, de forma a dinamizar o conto. No final utilizou um quadro para recontar a história com sequência de imagens e frases ilustrativas.

Projeto de Graduação em Competências de Iniciação à Literacia
Programa de Estimulação de Competências Pré-Literárias “Um livro, um amigo”

Parceiros:

Universidade Fernando Pessoa

Colégio Oceanus



Grelha de Análise das Sessões do Programa de Estimulação de
Competências Pré-Literárias

Conto: “Uma baleia no quarto” de *João Miguel Tavares e Ricardo Cabral*

Data: 20 de janeiro de 2015

Sessão: 6

	Análise/ transcrição das respostas	Nº de respostas
Início (cenário e personagens)	V: Quais são as personagens desta história?	5
	C: A mamã, o papá, a Carolina e os dois irmãos.	
	V: Qual é a personagem principal desta história?	2
	C: A Carolina.	
	V: E mais?	
C: O pai e a mãe.	4	

	<p>C: E os dois irmãos. V: E mais? Falta uma muito importante! C: A baleia. V: A Carolina passava o tempo a chorar, por tudo e por nada. Como ficou o quarto dela? C: Molhado. C1: Encharcado. C2: Inundado.</p>	<p>3 1 2 21 1</p>
<p>Enredo (descrição do evento e da situação-problema)</p>	<p>V: Para a Carolina compreender que aquilo não podia ser o que é que o pai fez? C: Fez um furo no teto! V: Mas o pai fazia muitas, muitas... C: ... contas. V: Mesmo assim a Carolina não parou de chorar até que o quarto ficou completamente... C: ... inundado. V: Quando ficou assim o que aconteceu? Ficou so... C: ... sozinha. V: Então fez um buraco na parede para quê? C: O pai mandar comida. V: A primeira coisa que apareceu no quarto foi uma estrela-do-mar. E depois? C: Peixes e mais peixes e mais peixes.... C: E depois apareceu a baleia. V: E a baleia o que tinha muito sensível? C: Os ouvidos. V: E o que fez? C: Engoliu. V: Engoliu a Carolina e o que é que esta fez? C: Chorava. C1: E gritava. V: Ela chorou. Mas desta vez foi um choro sentido. Este choro que era verdadeiro, ainda era mais salgado. E a baleia como ficou? C: Enjoada.</p>	<p>1 1 21 1 1 5 1 1 1 1 3 3 1</p>
<p>Fim (conclusão)</p>	<p>V: Ficou enjoada, fez um esguicho e veio todo cá para fora. Depois de sair de dentro da baleia o que é que a Carolina decidiu fazer? C: Abraçar os pais. V: Não ia chorar mais. C: Mas chorou. V: Um bocadinho. E ai decidiu dar um abraço aos pais. V: O que perceberam desta história? C: A Carolina chorava e chorava e chorava, por tudo e por nada. V: E tinha razão C: Não. V: Qual foi a única vez que chorou a sério? C: Na barriga da baleia.</p>	<p>1 1 4 2 1</p>

Observações: esta história foi contada pela Terapeuta da Fala Vânia Peixoto com o auxílio de pano com os animais que apareceram ao longo da história. No final utilizou um quadro para recontar a história com sequência de imagens e frases ilustrativas.

Projeto de Graduação em Competências de Iniciação à Literacia
Programa de Estimulação de Competências Pré-Literárias “Um livro, um amigo”

Parceiros:

Universidade Fernando Pessoa

Colégio Oceanus



Grelha de Análise das Sessões do Programa de Estimulação de
Competências Pré-Literárias

Conto: “Amizade sobre rodas” de Paula Teixeira

Data: 10 de fevereiro de 2015

Sessão: 9

	Análise/ transcrição das respostas	Nº de respostas
Início (cenário e personagens)	V: Quem entrava na História? C: Maria (era Margarida) V: Quais eram as dificuldades deles? C: O Tomás não conseguia ouvir. C: A Margarida não conseguia andar.	4 3 2

	<p>V: Temos 5 sentidos. O tato, o paladar, o olfato, a audição e visão. As pessoas que não conseguem ver como se chamam? C: Cegos. V: Como conseguem ler? C: São uma letras mais gordinhas e que saem para fora, é tipo uma bolinhas. V: E como era a Margarida? O que tinha? Um lindo... C: ... sorriso. C: E andava de cadeira de rodas. V: Quem eram os seus amigos? C: Tomás e Mariana. V: Onde viviam? C: Numa quinta. V: E que animais existiam na quinta? C: Um cavalo. C1: Uma cabra. C2: Um cão. C3: Um pato. C4: E um gatinho.</p>	<p>2 1 1 5 7 1 6 4 8 6 1</p>
<p>Enredo (descrição do evento e da situação-problema)</p>	<p>V: Onde é que a Margarida gostava de ir? C: Ao lago. V: E porquê? C: Porque tinha uma flor que abria de dia e fechava de noite. C1: E para ver o picolé. V: Para a Margarida havia um problema. Qual era? C: As pedras. C1: Pedras e montes de terra. V: E como ficou a Margarida quando ficou presa no monte de terra? C: Chorou. V: E quem a ajudou? C: Os animais. V: E levaram-na até ao lago. Quando a Margarida chegou ao lago como estava? Triste ou contente? C: Triste. V: Porquê? C: Não tinha os amigos. V: quem foi chamá-los? C: O cão.</p>	<p>2 3 1 1 4 3 7 6 4 9</p>
<p>Fim (conclusão)</p>	<p>V: E os amigos como estavam? C: Preocupados. V: porque não os chamou? C: Porque tinha vergonha. V: Os amigos não se importam de ajudar.</p>	<p>1 3</p>

Observações: esta história foi contada por meio de material audiovisual (vídeo). No final utilizou um quadro para recontar a história com sequência de imagens e frases ilustrativas