



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**Projecto Creche:**

**As Histórias Infantis -**

**Estratégias Promotoras do Desenvolvimento da  
Comunicação e Linguagem em Crianças Surdas**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação**

**- Especialidade Educação Especial -**

**Maria José Sant'Ana Morais Cascalho**

**Sob a orientação de: Professor Doutor Francisco Vaz da Silva**

**2012**

*“(...) As pessoas têm estrelas que não são as mesmas. Para uns, que viajam, as estrelas são guias. Para outros, elas não passam de pequenas luzes. Para outros, os sábios, são problemas. (...) Mas todas essas estrelas se calam. Tu porém, terás estrelas como ninguém... Quero dizer: quando olhares para o céu de noite, (porque habitarei uma delas e estarei rindo), então será como se todas as estrelas te rissem! E tu terás estrelas que sabem sorrir! Assim, tu vais-te sentir contente por me teres conhecido. Tu serás sempre meu amigo (basta olhar para o céu e estarei lá). Terás vontade de rir comigo. Abrirás, às vezes, a janela à toa, por gosto... e os teus amigos ficarão espantados de ouvir-te rir olhando para o céu. Sim, as estrelas, elas sempre me fazem rir! (...)”*

*( ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY, O Príncipezinho )*

Às minhas estrelas:

Ao Tomás, meu filho, que ilumina a minha vida;

Aos “meus” meninos e suas famílias, a razão de tudo isto;

Aos meus pais, os meus guias;

Ao Tomás, o reizinho, a estrela mais brilhante do céu (a dor e a saudade que me fez crescer pela lembrança do seu sorriso)

## **Agradecimentos**

Ao meu orientador, Professor Doutor Francisco Vaz da Silva, agradeço a disponibilidade e a força, “as discussões” e desabafos, a superação das expectativas;

À Professora Clarisse Nunes, pelo ser único que é e para quem não tenho palavras que expressem toda a minha admiração;

À “minha” ESE;

À CPL, ao CED JRP, ao Dr. António Lopes por me terem aberto as portas e por eu me sentir tão realizada profissionalmente;

À Helena Carmo, pelo “salto” na LGP;

Às crianças da creche e às suas famílias pela participação e confiança;

À Sandra Coelho, à Ana Patrícia Oliveira, pela participação, pela equipa e pela amizade;

À Teresa Fernandes, pela confiança e por acreditar neste projecto não me deixando baixar os braços;

Ao Paulo de Carvalho e Marta Morgado pelas dicas, pelo incentivo e por acreditarem que é sempre possível fazer mais e melhor;

Aos meus pais, agradeço por nunca me dizerem qual o caminho que devia seguir, mas por estarem sempre do meu lado nas minhas escolhas, amando incondicionalmente;

Ao meu filhote agradeço o carinho e todos os beijinhos dados nos momentos em que pensei não ter forças para continuar;

Ao Rogério Paulo e à Dina por serem o suporte para as minhas ausências, pelo carinho, amizade e amor de há tantos anos;

A todos aqueles que directa ou indirectamente contribuíram para a construção desta proposta de trabalho para melhorar a qualidade das propostas de intervenção com as crianças surdas...

## **Índice**

Índice de Quadros	6
Índice de Gráficos	7
Resumo	8
Abstract	10
Introdução	11
<b><u>Parte I – Caracterização do Contexto</u></b>	<b>13</b>
1.1. O Meio Ambiente	13
1.2. O Estabelecimento de Ensino	14
1.2.1. A Creche: Características físicas	15
1.2.2. Recursos Materiais	16
1.2.3. Funcionamento Pedagógico	19
1.2.4. Recursos Humanos	27
<b><u>Parte II – Identificação do Problema e Objectivos do Projecto</u></b>	<b>32</b>
2.1. Identificação do Problema	32
2.2. Tema do Projecto e Objectivos	34
<b><u>Parte III – Enquadramento Teórico</u></b>	<b>39</b>
3.1. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem em Crianças Surdas	40
3.2. Bilinguismo	43
3.3. Importância das Histórias Infantis na Educação de Crianças Surdas	46
3.4. Envolvimento Parental	48
3.5. Envolvimento	52
3.6. Estilos de Interações	53
<b><u>Parte IV – Metodologia</u></b>	<b>55</b>
4.1. Tempo Previsto e Faseamento	55
4.2. Participantes	56
4.3. Descrição do Método de Investigação	57

<u>Parte V – Apresentação dos Resultados</u>	62
5.1. Descrição Geral do Projecto	62
5.2. Observação Qualitativa	63
5.3. Estatística Descritiva	71
5.4. Resultados Globais do Projecto	71
5.4.1. Atenção	71
5.4.2. Interacções	72
5.4.2.1. Vocabulário	74
5.4.2.2. Modo de Comunicação usado pelas Crianças	75
5.4.2.3. Tipo de Intervenções	77
5.4.3. Não Envolvimento	79
5.5. Diferenças nos Resultados em Função das Idades das Crianças	83
5.5.1. Análise Estatística das Diferenças no Envolvimento das Crianças em Função das Idades	84
5.6. Diferenças nos Resultados em Função dos Profissionais	86
5.6.1. Análise das Diferenças no Envolvimento das Crianças em Função dos Adultos	92
5.7. Diferenças nos Comportamentos de Interação dos Adultos	94
5.8. Participação das Famílias	95
<u>Parte VI – Discussão dos Resultados</u>	98
6.1. Plano Didáctico	98
6.2. Plano do Desenvolvimento da Linguagem e da Comunicação	100
6.3. Plano de Trabalho com as Famílias – Envolvimento Parental	104
<u>Parte VII – Conclusões</u>	107
<u>Parte VIII – Bibliografia</u>	109
<u>Parte IX – Anexos</u>	113

## **Índice de Quadros**

Quadro 1. Recursos do Meio	14
Quadro 2. Espaços Exteriores e Exemplos de Actividades	16
Quadro 3. Recursos Materiais Disponíveis para a Realização de Diversas Actividades	17
Quadro 4. Rotinas da Creche	23
Quadro 5. Áreas Curriculares e Temas a Trabalhar	24
Quadro 6. Profissionais Envolvidos no Trabalho da Creche	27
Quadro 7. Caracterização das Crianças que Frequentam a Creche	29
Quadro 8. Observações Iniciais sobre o Desenvolvimento da Linguagem e da Comunicação	31
Quadro 9. Objectivos do Projecto	35
Quadro 10. Objectivos Gerais e Objectivos Específicos	36
Quadro 11. Aspectos da Fundamentação Teórica	39
Quadro 12. Fases da Aquisição da Linguagem na Primeira Infância	41
Quadro 13. Fases da Aquisição da Língua Gestual em Crianças Surdas	42
Quadro 14. Cronograma das Actividades a Desenvolver	55
Quadro 15. Planificação da Hora do Conto	60
Quadro 16. Resultados das Categorias de Envolvimento das Crianças	81
Quadro 17. Análise das Diferenças do Envolvimento das Crianças em Função das Idades	85
Quadro 18. Análise das Diferenças no Envolvimento das Crianças em Função dos Adultos	92

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1. Níveis de Atenção	71
Gráfico 2. Níveis das Interacções	73
Gráfico 3. Utilização do Vocabulário Contextualizado	74
Gráfico 4. Modo de Comunicação Usado pelas Crianças	76
Gráfico 5. Tipo de Intervenções das Crianças	77
Gráfico 6. Níveis de Não Envolvimento	79
Gráfico 7. Comparação dos Grupos por Idades	83
Gráfico 8. Comparação da Atenção em Função dos Profissionais	86
Gráfico 8.1. Comparação dos Níveis de Atenção aos Adultos	88
Gráfico 9. Diferenças do Tempo em Interação em Função do Adulto	89
Gráfico 9.1. Comparação dos Níveis das Interações com os Adultos	90
Gráfico 10. Comparação dos Níveis de Não Envolvimento nas Actividades em Função do Adulto	91
Gráfico 11. Estratégias de Intervenção dos Adultos	94
Gráfico 12. Participação das Famílias	96

## **Resumo**

O presente projecto de investigação-acção surge da necessidade de avaliar e reformular estratégias de intervenção que visem o desenvolvimento da comunicação e da linguagem com crianças surdas em contexto de creche (dos 12 aos 36 meses) envolvendo os profissionais, mas também as famílias, tendo como ponto de partida o contar de histórias infantis.

A componente teórica deste trabalho aborda questões relacionadas com a comunicação e linguagem, o modelo bilingue para crianças e jovens surdos, a importância das histórias infantis no desenvolvimento da criança o envolvimento parental, o envolvimento das crianças e os estilos de interacção.

A componente prática do projecto foi aplicada a um grupo de oito crianças da creche de uma Instituição dedicada ao ensino de crianças e jovens surdos. Foram contadas histórias em contexto de creche e em contexto familiar, foram recolhidos e analisados dados referentes ao decorrer das sessões e os participantes avaliaram o projecto.

O projecto contempla, nos objectivos propostos, três dimensões: o plano didáctico, o plano do desenvolvimento da linguagem e comunicação e o plano de trabalho com as famílias.

No plano didáctico foram adaptados materiais para trabalhar as histórias infantis com as crianças surdas e avaliada a eficácia das estratégias utilizadas, em função do envolvimento das crianças nas actividades e na frequência das interacções entre pares.

No plano do desenvolvimento da linguagem e da comunicação procurou-se promover a aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças (léxico) e a sua utilização espontânea em interacções com pares e adultos, facilitar a aquisição precoce de comportamentos emergentes de leitura e escrita, fomentar as interacções sociais entre os pares e entre criança/adulto e aumentar os tempos de atenção e concentração individuais durante uma história.

No plano de trabalho com as famílias foram proporcionados momentos de formação e discussão entre pais sobre as formas de comunicação e estratégias de intervenção, fomentaram-se as interacções entre as crianças e os seus familiares, incentivou-se os pais a usarem os momentos de conto (contar histórias) como momentos de interacção, promoveram-se hábitos de contar e explorar histórias no contexto familiar e envolveu-

se os pais na “Hora do conto” e no processo de avaliação do desenvolvimento da linguagem e comunicação.

No geral, os objectivos inicialmente formulados como o desenvolvimento da comunicação e da linguagem, a melhoria das interacções entre crianças e adultos e entre as crianças e os seus pares foram alcançados.

## **Abstract**

This action research project arises from the need to evaluate and revise intervention strategies designed to develop communication and language with deaf children in the context of day care (from 12 to 36 months) involving professionals, but also families, and as a starting point the telling of tales.

The theoretical component of this work addresses issues related to communication and language, the bilingual model for children and young deaf people, the importance of fairy tales in child development parental involvement, the involvement of children and the styles of interaction.

The practical component of the project was applied to a group of eight children in the nursery of an institution dedicated to teaching deaf children and young people. Stories were told in the context of day care and family backgrounds were collected and analyzed data on the course of the sessions and participants evaluated the project.

The project includes in its goals, three dimensions: educational level, the level of language development and communication plan and work with families.

In terms of educational materials have been adapted to work on children's stories with deaf children and evaluated the effectiveness of the strategies used, according to the involvement of children in activities and frequency of peer interactions.

In terms of language development and communication sought to promote the acquisition and language development of children (lexicon) and its use in spontaneous interactions with peers and adults, to facilitate the early acquisition of emergent behaviors of reading and writing, encourage interactions social among peers and between child / adult and increase attention span and concentration during a single story.

The work plan with the family moments were provided training and discussion among parents about the forms of communication and intervention strategies, promoted to the interactions between children and their families, parents were encouraged to use the time to tell (storytelling) as moments of interaction, promoting and exploring habits of telling stories within the family and parents became involved in the "story Time" and in the evaluation process of language development and communication.

Overall, the objectives originally formulated as the development of communication and language, improving interactions between children and adults and between children and their peers have been achieved.

## **Introdução**

O desenvolvimento da linguagem e da comunicação das crianças surdas é uma preocupação constante de quem lida com a problemática da surdez, desde os profissionais aos familiares envolvidos.

Realizar um trabalho tendo como base o modelo bilingue para crianças surdas nem sempre é fácil, pois há ainda um longo caminho a percorrer na educação de surdos, maior é o caminho a fazer com crianças na primeira infância.

O presente projecto surge da necessidade de realizar um trabalho adequado e eficaz na educação e desenvolvimento de crianças surdas em contexto de creche, tendo em consideração as necessidades das crianças e das suas famílias.

Estruturar um projecto pedagógico com o objectivo de delinear estratégias promotoras do desenvolvimento da linguagem e da comunicação com as nossas crianças é uma necessidade urgente. Sentimos necessidade de verificar se as estratégias utilizadas serão eficazes e repensar formas de agir para minorar as dificuldades sentidas.

Por se tratar de um grupo de crianças de tão tenras idades (entre os 12 e os 36 meses de idades) o trabalho com as famílias é fundamental na medida em que as barreiras da comunicação são um factor determinante nas relações entre os pais e os filhos sendo necessário apoiar e ajudar as famílias a enfrentar a situação dos seus filhos contribuindo com formas alternativas de comunicação e de “brincadeira”.

Partir das histórias infantis para alcançar os objectivos do nosso projecto parece-nos uma forma de quebrar algumas das barreira existentes e facilitar o trabalho quer com as crianças quer com as famílias, na medida em que contar histórias faz parte da infância comum e os pais das nossas crianças podem fazê-lo de uma forma mais fácil do que inicialmente possa parecer.

O presente projecto é, acima de tudo de um grupo de pessoas que quer contribuir para melhorar a qualidade de vida de um grupo de crianças e das suas famílias e que acredita que fazer melhor é sempre possível, por muito trabalho que isso dê e por muitas dificuldades que se tenha de passar. Se as estratégias delineadas não forem as mais adequadas tentaremos sempre seguir em frente, procurando alternativas para alcançar os nossos objectivos e encontra-se organizado da seguinte forma:

Numa primeira parte deste trabalho faremos a caracterização do contexto onde se pretende realizar este projecto, referindo características físicas, recursos materiais e

humanos, o funcionamento pedagógico e, ainda faremos a análise e formulação do problema detectado. Partindo da formulação do problema central faremos a fundamentação teórica sobre aspectos relacionados com a surdez, com a aquisição e desenvolvimento da linguagem e ainda sobre a importância das histórias infantis na educação de crianças surdas.

Na segunda parte apresentaremos a organização do projecto começando pelo tempo previsto e faseamento, referindo depois as metodologias adoptadas e os resultados obtidos.

Concluimos o projecto com algumas considerações finais.

## **Parte I Caracterização do contexto**

O presente projecto de investigação-acção desenvolve-se numa instituição pública vocacionada para a educação de crianças surdas, cujos principais objectivos constantes no projecto educativo são:

- Implementar e desenvolver uma metodologia bilingue no ensino de surdos;
- Promover o desenvolvimento das possibilidades de comunicação na língua natural da população surda – LGP;
- Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura da comunidade surda;
- Visar a integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas;
- Contribuir para a inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens;
- Promover a inserção socioprofissional dos jovens surdos.

Nos parágrafos que se seguem iremos descrever as características do contexto e da instituição, mas de forma a preservar a identificação do estabelecimento de ensino e dos seus utentes. Serão referidas características de estrutura, incluindo aspectos físicos, recursos materiais e humanos, e características de processo relativos ao seu funcionamento.

### **1.1 O meio ambiente**

O estabelecimento de ensino que passamos a caracterizar fica situado no concelho de L., numa freguesia rica em recursos através dos quais se pode conhecer melhor a história de Portugal, a gastronomia, os usos e costumes, onde existem diversos jardins com características muito próprias cuja sua exploração permite a aquisição e alargamento de conhecimentos relacionados com as ciências da natureza, uma diversidade de transportes públicos e tipologia de casas que permite a exploração de conteúdos relacionados o conhecimento do Mundo e da formação pessoal e social, como por exemplo:

**Quadro 1.** Recursos do Meio

Jardins	Museus e Monumentos	Clubes desportivos e recreativos	Outros
Parque de Monsanto; Jardins das Praças do Império e de D. Afonso de Albuquerque; Jardim do Ultramar; Jardim botânico	Mosteiro dos Jerónimos; Padrão dos Descobrimentos; Torre de Belém; Museu de etnologia; Museu Nacional de Arqueologia; Museu de Arte Popular; Museu de Marinha; Museu dos Coches; Museu da electricidade; Planetário.	Estádio do Restelo	Palácio de Belém; Teatro Luís de Camões; Centro Cultural de Belém

A referida freguesia ocupa uma área de 33,85 Km<sup>2</sup> e tem três zonas distintas: a zona antiga, constituída por edifícios, bairros degradados e ruas estreitas; a zona de implantação recente com habitações modernas, bem conservadas e com jardins e a zona verde constituída por um parque natural.

### **1.2 O estabelecimento de ensino**

O estabelecimento de ensino caracteriza-se como sendo o primeiro estabelecimento português para crianças e jovens surdos com autonomia administrativa e pedagógica, fundado em Abril de 1823. Este estabelecimento será adiante referido por IJRP.

O modelo educativo e de reabilitação seguido no IJRP foi, durante muitos anos, o oralismo. Apenas em 1993 se iniciou a implementação da educação e ensino bilingue para crianças e jovens surdos, tendo como base o reconhecimento de que a Língua Gestual Portuguesa (LGP) é a língua natural da criança surda.

A instituição contempla várias valências desde a Intervenção Precoce, creche até níveis de ensino secundário e cursos de educação e formação (CEF).

Devido à dimensão do estabelecimento de ensino passaremos a caracterizar somente a valência onde se prevê a realização do projecto: a creche.

Contudo, salientamos o facto de a instituição à qual pertence o IJRP ter como preocupação assente a promoção da protecção das crianças e jovens em risco. O risco compreende a exclusão social, quer por adversidades socioeconómicas, quer pela existência de factores de risco biológico como as necessidades educativas especiais de crianças e jovens portadoras de deficiências, com especial enfoque para portadores de surdez e surdocegueira.

### **1.2.1 A creche: Características físicas**

Em termos físicos a creche é constituída por uma sala localizada no primeiro andar do edifício da educação Pré-Escolar e 1º Ciclo. É uma sala ampla com as características adaptadas à faixa etária dos 12 aos 36 meses e destinada ao desenvolvimento de actividades lúdicas e pedagógicas. Na sala existem espaços definidos para a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento motor, espaço para a alimentação e para o repouso, tal como o estabelecido no Despacho Normativo nº 99/89 de 27 de Outubro de 1989 DR 248/89 – Série II, emitido pelo Ministério do Trabalho e da Segurança Social, que indica que se proporcione em creche o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afectiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global.

Na instituição existem outras infra-estruturas como o ginásio, piscina, refeitório, cozinha, mediateca, sala de computadores que estão ao dispor das crianças da creche, desde que se preparem actividades adequadas a esta faixa etária. No quadro 1 descrevemos algumas actividades que habitualmente se desenvolvem nesses espaços com os bebés e as crianças que frequentam a creche.

**Quadro 2.** Espaços exteriores e exemplos de actividades

<b>Espaço</b>	<b>Actividade</b>	<b>Observações</b>
Ginásio	Festa de início do ano lectivo	Os alunos mais velhos acolhem os mais novos e convidam-se as famílias a participar
Piscina	Natação para bebés	Envolve crianças, educadoras e pais
Refeitório	Almoço com as famílias	Participação dos pais
Cozinha	Actividades de culinária (ex.: gelatina, salame de chocolate)	Elo de ligação entre a escola e a família pois as crianças no fim levam para casa o que fizeram
Mediateca	Histórias em LGP	
Sala de computadores	Exploração de jogos	Específicos e adequados a esta faixa etária.

**1.2.2 Os recursos materiais**

Os recursos materiais existentes no espaço da creche destinam-se à realização de actividades específicas, que passamos a descrever no quadro que se segue:

**Quadro 3.** Recursos materiais disponíveis para a realização de diversas actividades:

<b>Área/ Actividade</b>	<b>Recursos</b>
Expressão motora	<p>Tanto no ginásio do IJRP, como na sala da creche existe material adequado para a implementação de actividades que visam o desenvolvimento das capacidades motoras das crianças.</p> <p>Salienta-se a existência de blocos de esponja próprios para actividades de psicomotricidade e a piscina de bolas que são fundamentais na sala da creche.</p>
Expressão plástica	<p>Existe uma diversidade de materiais que permite o desenvolvimento da motricidade fina das crianças da creche e que também servem de estímulo e incentivo para o desenvolvimento da imaginação e criatividade</p>
Expressão musical	<p>Existem instrumentos de percussão que permitem que a criança surda explore diversas sensações sonoras e vibratórias.</p> <p>Nas actividades de música adaptam-se materiais para aumentar as capacidades sonoras que se pretendem explorar, como o uso de colunas nos computadores ou colunas do tamanho das crianças para explorar sensações vibratórias e sonoras.</p>
Comunicação e linguagem  (Leitura de histórias tanto oralmente, como em LGP, conversas sobre o quotidiano; registo das actividades realizadas; trabalho com lengalengas e jogos rítmicos)	<p>Para desenvolver a comunicação e a linguagem existe na sala uma biblioteca com livros adequados à faixa etária, bem como outros materiais adaptados a crianças surdas, como sejam placards ilustrados com histórias adaptadas através de ilustrações, símbolos e de uma linguagem mais acessível, DVD's de histórias em LGP, registos fotográficos, registos escritos e registos em LGP, etc.</p>

No IJRP existe um grupo de profissionais que realiza a adaptação de materiais didáticos para as crianças e jovens surdos. Estas adaptações têm em consideração os aspectos particulares do modelo bilingue.

Todavia, essas adaptações são direccionadas para a educação pré-escolar e outros níveis de ensino. Para a creche verificamos que há ainda um longo caminho a percorrer, pois só ocasionalmente e a propósito de algumas actividades mais específicas, como a hora do conto ou para trabalhar determinados conceitos como por exemplo as cores, se tem construído material para esta faixa etária. São as educadoras de infância em conjunto com a formadora de LGP que o fazem. A adaptação de histórias para esta faixa etária implica que esta seja preparada e simplificada de modo a facilitar a sua compreensão por parte destas crianças, nomeadamente permitir que percebam as ideias principais. Exige ainda a preparação de materiais que possibilitem que estas possam ser trabalhadas, quer oralmente, quer através da LGP. As adaptações são feitas essencialmente através da inserção de ilustrações simples, objectivas e o mais próximas possível da realidade, mas também ao nível da escrita/leitura.

As adaptações dos materiais para trabalhar com crianças surdas são uma preocupação constante, na medida em que para se trabalhar tanto as histórias como alguns conceitos tem de se ter em conta as dificuldades de apreensão desses conceitos, ou seja, o gesto de árvore deverá ser acompanhado por uma figura gráfica o mais próximo possível da realidade, as crianças associam o gesto à imagem que vêem e, por vezes, surgem dificuldades na passagem do abstracto (desenho de uma árvore) para o concreto (árvore real). *Estas dificuldades decorrem de uma apresentação de linguagem (gesto) ou outro meio simbólico (imagem) fora do contexto, isto é, em situações em que uma árvore não está no foco de atenção da criança. A adaptação de materiais é crítica porque, para compensar menor tempo de exposição a linguagem e momentos de atenção conjunta menos frequentes, é necessário construir e usar materiais que estejam ligados às experiências das crianças.*<sup>1</sup>

A actividade mais recentemente desenvolvida a este nível, e de uma maior dimensão, foi a realização de um gestuário digital intitulado “os meus primeiros gestos” que visualmente atrai a atenção das crianças desta faixa etária e alguns gestos mais

---

<sup>1</sup> Vaz da Silva (2011) – comunicação pessoal

complexos são simplificados. Este gestuário digital destina-se a crianças mais novas (idade de creche e de educação pré-escolar).

### **1.2.3 Funcionamento pedagógico**

A Instituição à qual pertence a creche orienta-se por uma visão centrada no superior interesse da criança e do jovem e na valorização das suas “redes” pessoais de pertença e de interacção social (família, escola e comunidade) e no princípio da igualdade de oportunidades. Reconhece, ainda, o importante papel da família na construção da identidade e no desenvolvimento das crianças e dos jovens, tendo em atenção as acções de carácter preventivo e a orientação para o trabalho com as famílias de forma a evitar o recurso à institucionalização.

Os objectivos gerais passam por combater a exclusão através da diferenciação de práticas e de respostas flexíveis, mas também por desenvolver um trabalho directo com as crianças e jovens, apoiando a construção e o acompanhamento do seu projecto de vida e considerando, entre outros, objectivos associados à orientação da sua conduta, valorização e desenvolvimento das suas competências e autonomia.

Faz, também parte dos objectivos gerais da creche desenvolver o trabalho com as famílias, segundo uma perspectiva transdisciplinar, através de equipas pluriprofissionais que possam realizar uma intervenção adequada às necessidades de cada criança/jovem e de cada família e ainda garantir a plena inclusão de todas as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, adequando estratégias de intervenção e apostando na formação de todos os funcionários docentes ou não docentes. Para o ensino das crianças surdas procura-se seguir o modelo bilingue que assenta no reconhecimento da língua gestual como língua natural e primeira, partindo deste pressuposto para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita.<sup>2</sup>

Entende-se que a intervenção precoce tem um peso muito grande na detecção das necessidades existentes e na procura de respostas adequadas.

As crianças que frequentam a creche são apoiadas pela equipa de intervenção precoce que as avalia e as acompanha. Sendo um serviço de intervenção precoce essas avaliações surgem em crianças muito pequenas que apresentem surdez. As avaliações realizam-se nos domicílios até as crianças completarem os 12 meses, posteriormente proporcionam o acompanhamento e a integração na creche e na educação pré-escolar.

---

<sup>2</sup> Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro

- Horário

O funcionamento da creche é das 8h00 às 19h00. O acolhimento é feito por uma educadora de infância até às 10h00 e as actividades iniciam-se em Setembro e terminam em Julho.

Em relação às regras de funcionamento da creche elas são definidas no início do ano lectivo e são entregues aos encarregados de educação como informação complementar sobre a creche e as suas normas.

Ainda em relação aos horários, é permitida a entrada dos bebés até às 11h00. Só poderão entrar após este horário as crianças que tenham ido ao médico, fazer determinado tratamento ou resolver outros assuntos devidamente justificados e comprovados.

Caso a criança falte mais de cinco dias seguidos, o seu regresso só é aceite mediante declaração médica.

- Modelo pedagógico

A creche só recebe crianças surdas e procura dar continuidade ao trabalho que é feito pela equipa de intervenção precoce em situação de apoio domiciliário. Ao frequentar a creche as crianças passam a beneficiar de um projecto que contempla o modelo bilingue, respeitando a Língua Gestual Portuguesa como primeira língua e língua natural destas crianças.

O modelo bilingue visa a aquisição e o desenvolvimento da LGP, mas também da língua portuguesa oral para as crianças que têm capacidade para falar ou que têm implantes cocleares com as quais se deve fomentar a oralidade. Existem ainda crianças surdas, cujas características pessoais, designadamente o grau de surdez permite, o desenvolvimento da linguagem oral, mas que por serem filhas de pais surdos, necessitam de estimulação auditiva para “aprender” a falar, pois não estão naturalmente imersas em ambientes onde se comunica oralmente.

Outro objectivo do modelo bilingue é a aprendizagem da língua portuguesa na sua forma escrita, no contexto de creche este desígnio começa por fomentar

comportamentos emergentes de leitura nas actividades do quotidiano e de uma forma simples e adequada à faixa etária, como por exemplo identificar os diversos objectos da sala, ou ter locais com a fotografia da criança e do seu nome gestual acompanhada do nome escrito.

Todavia, o modelo bilingue com crianças em idade de creche não está, pelo menos em Portugal, muito estudado, ou seja não existem estudos que nos indiquem quais as melhores formas de trabalhar com estas crianças em contexto de creche. Porém, o trabalho ao nível da intervenção precoce no apoio domiciliário encontra-se mais estudado e aprofundado, existem directrizes e estudos indicativos da forma como se deve trabalhar com crianças surdas e com as suas famílias em contexto familiar. É precisamente no contexto de creche que se sente necessidade de procurar perceber quais as estratégias de intervenção que serão mais adequadas desenvolver neste contexto. Entendemos ser este um aspecto importante dado que o objectivo principal do trabalho na creche é promover oportunidades para desenvolver a comunicação e a linguagem das nossas crianças. Assim, sentimos necessidade de procurar implementar estratégias que visem essa promoção, mas de uma forma exacta e coerente, procurando uma articulação entre os princípios básicos do bilinguismo e as necessidades individuais e as do grupo de crianças em questão. Esta é uma necessidade patente no trabalho que se desenvolve na nossa creche.

- Rotinas da creche

As rotinas da sala, além de responderem às necessidades básicas das crianças nas questões da higiene, alimentação e afectos, contemplam também as áreas curriculares previstas para contextos de creche, como seja a área da formação pessoal e social, do conhecimento do mundo e da expressão e comunicação. Nesta última área inclui-se a linguagem, a abordagem à escrita, o domínio da matemática, a expressão plástica, musical e motora.

Para trabalhar estas áreas, adaptam-se actividades às necessidades e capacidades, tanto de cada criança como no geral.

A semana na creche começa com a preparação de uma história contada oralmente com recurso a imagens. Como já foi referido anteriormente, é necessário adaptar materiais para se trabalhar com as nossas crianças. Concretamente no caso das histórias é necessário adequar as imagens e tornar a linguagem mais acessível, fazendo a ponte entre a língua oral portuguesa e a língua gestual portuguesa. Por vezes recorre-se a recursos digitais para essas adaptações, ou seja, digitaliza-se a

história que se quer trabalhar, simplifica-se a linguagem escrita e coloca-se a interpretação em LGP.

Contudo, também se pretende que as crianças contactem com livros, comecem a perceber a existência de letras, o sentido de escrita e que recontem as histórias da forma que entenderem.

Depois a mesma história é trabalhada em LGP e serve de ponto de partida para trabalhar as outras áreas, ou seja, o tema da história é transversal e trabalhado de acordo com as diferentes áreas e conteúdos. As actividades de expressão musical, corporal, motora e plástica desenvolvem-se sobre o tema da história da semana, bem como os conteúdos trabalhados na área da formação pessoal e social e conhecimento do mundo.

**Quadro 4.** Rotinas da creche:

PERÍODO	2ªFEIRA	3ªFEIRA	4ªFEIRA	5ªFEIRA	6ªFEIRA
08h00/10h00	Acolhimento/Higiene Actividades Livres Reforço alimentar	Acolhimento/Higiene Actividades Livres Reforço alimentar	Acolhimento/Higiene Actividades Livres Reforço alimentar	Acolhimento/Higiene Actividades Livres Reforço alimentar	Acolhimento/Higiene Actividades Livres Reforço alimentar
(transversal)	Actividades Livres Formação Pessoal e Social (Tema Semanal: abordagem livre)	Actividades Livres Conhecimento do Mundo (Tema Semanal: abordagem livre)	Actividades Livres Formação Pessoal e Social (Exploração e registo)	Actividades Livres Conhecimento do Mundo (Exploração e registo)	Actividades Livres
10h30/11h45	<b>Hora do Conto</b>	<b>Hora do Conto em LGP</b>	<b>Expressão Musical e Corporal</b>	<b>Expressão Motora</b>	<b>Expressão Plástica</b>
11h45/15h30	Actividades Livres Higiene, Almoço Repouso e Lanche	Actividades Livres Higiene, Almoço Repouso e Lanche	Actividades Livres Higiene, Almoço Repouso e Lanche	Actividades Livres Higiene, Almoço Repouso e Lanche	Actividades Livres Higiene, Almoço Repouso e Lanche
16h00/19h00	Higiene Actividades Livres Saídas	Higiene Actividades Livres Saídas	Higiene Actividades Livres Saídas	Higiene Actividades Livres Saídas	Higiene Actividades Livres Saídas

- Currículo desenvolvido na creche

Na relação com a comunidade procura-se estabelecer parcerias que possam favorecer o desenvolvimento global de cada criança, como parceiros sociais e de saúde.

Procura-se desenvolver algumas actividades na comunidade envolvente e realizar visitas adequadas à faixa etária em questão, as quais procuram ser uma resposta às necessidades quer individuais, quer do grande grupo.

As áreas curriculares na educação para a primeira infância desta creche estão organizadas em três áreas de experiência que, por sua vez, se dividem em distintos blocos sendo estas as directrizes seguidas pelas educadoras e formadora de LGP sala desta creche, as quais passamos a descrever no quadro 8:

**Quadro 5.** Áreas Curriculares e Temas a Trabalhar:

<b>Área da formação pessoal e social</b>	<b>Área de conhecimento do Mundo</b>	<b>Área de expressão e comunicação</b>
O corpo e a própria imagem; Os primeiros grupos sociais; A actividade e a vida quotidiana; O cuidado de si mesmo.	A vida em sociedade; Os objectos; Animais e plantas.	Linguagem; Abordagem à escrita; Expressão Plástica; Expressão Musical; Expressão Motora; Domínio da matemática

O projecto existente para a creche visa o desenvolvimento global das crianças e o apoio às famílias. Nele, estão contempladas as diferentes áreas curriculares previstas para o trabalho em creche.

- Trabalho com as famílias

A relação e colaboração entre a creche e as famílias é o ponto-chave ao longo de toda a escolarização, mas adquire um valor essencial e fundamental durante os primeiros anos. A família e a escola devem actuar em conformidade para satisfazer as necessidades que expressa e manifesta a criança e ir introduzindo e potenciando progressivamente o desenvolvimento da aquisição e hábitos até à autonomia pessoal.

Os serviços de apoio à família de uma criança surda são desenvolvidos com base numa estrutura interdisciplinar, com equipas onde se encontram os mais diversos profissionais, como sejam: educadoras de infância, formadoras de LGP, audiologistas, assistentes sociais e psicólogos. Essa equipa elabora programas individuais que apoiam as famílias, realçando indirectamente o desenvolvimento da criança.

Esta prática é importante para o desenvolvimento da criança mas só pode ser inteiramente compreendido dentro de um contexto ecológico amplo, que começa com a família e se prolonga na comunidade, começando por incluir os ambientes imediatos com os quais a criança interage. A estrutura contextual deve ser tida em conta para a elaboração dos programas com as famílias com a existência de práticas que visem o bem-estar da criança e da sua família.

Um dos factores que influenciam determinadamente o funcionamento das famílias tem a ver com o conhecimento ou desconhecimento que as famílias possuem sobre as questões da surdez, ou seja, é necessário ter em conta o contexto em que a criança surda tem pais ouvintes, o contexto em que a criança surda tem pais surdos e ainda a questão dos contextos em que a criança ouvinte é filha de pais surdos.

Em circunstâncias mais comuns, o nascimento de um filho traz muita felicidade, mas também uma panóplia de questões sobre a forma de agir, de fantasias, de receios e de expectativas que os pais vão criando ao longo da gravidez. Quando surgem as dificuldades que não pertencem ao sonho, ao esperado, as complicações surgem em número ainda maior.

As questões mais frequentes dos pais ouvintes em relação ao seu filho surdo começam pelo Porquê? (sentimentos de revolta, angústia), O que é que eu fiz?

(culpa), Como vai ser? (receio, quebra das expectativas, insegurança), Como posso comunicar com o meu filho?

Porém, nas famílias em que a criança é ouvinte, mas filha de pais surdos, as dúvidas e os receios também são constantes e devem ser considerados pertinentes na intervenção precoce, estas famílias também poderão necessitar de ajuda para contribuir da melhor forma possível para o desenvolvimento global da criança.

As questões acima referidas fazem parte do quotidiano da creche. Todos os dias, ora uns, ora outros, os pais colocam questões essencialmente relacionadas com a comunicação e com as interações dos seus filhos, revelando as suas expectativas e anseios em relação ao futuro. Contudo, todas as pequenas conquistas são partilhadas entre a equipa educativa e os pais, por exemplo, mesmo ao fim-de-semana, se a criança diz uma palavra nova, os pais telefonam à educadora de infância para partilhar o momento de felicidade.

As pessoas que têm um contacto mais directo e diário (educadoras de infância e formadora de LGP) com os pais constroem junto, destes, relações de confiança que permitem a recolha de informação diária, mas também permite que se contribua para o desenvolvimento de competências ao nível da comunicação e das interações. Incentiva-se os pais para que estes brinquem com os filhos, leiam livros, contem histórias, cantem e toquem instrumentos (por exemplo: uma criança ao colo sente o adulto a cantar, há situações em que o sentir a voz que canta uma canção de embalar, a criança acalma e adormece), enfim, incentiva-se o brincar que é tão importante para o desenvolvimento de qualquer criança.

Para envolver as famílias no trabalho realizado na creche, solicita-se, pontualmente que colaborem nas tarefas/actividades propostas, através do envio de fotografias, trabalho plástico sobre um determinado tema ou registo de poemas, etc.

Nos casos em que se verifica maior dificuldade por parte dos pais em lidar com a situação dos seus filhos, ou a existência de outros factores que possam comprometer o desenvolvimento global das crianças, solicita-se a intervenção dos serviços técnicos de apoio social e educativo (STASE).

#### 1.2.4. Os recursos humanos

- Profissionais

Na creche trabalha uma equipa constituída por diversos profissionais, os quais se encontram descritos no quadro que se segue. A caracterização destes profissionais é relevante para este projecto, ajudando a perceber quais os recursos humanos existentes e a delinear estratégias de intervenção numa perspectiva multi e transdisciplinar.

**Quadro 6.** Profissionais envolvidos no trabalho da creche:

<b>Categoria</b>	<b>Função</b>	<b>Horário</b>	<b>Nº de crianças apoiadas</b>	<b>Observações</b>
Educadoras de Infância (3)	Educadora de Infância/ Coordenadora de Departamento	Manhã e tarde	10	
	Educadora de Infância/ Titular da Sala	Manhã	10	
	Educadora de Infância (Surda)	Tarde	10	
Formadora de LGP (1)	Formadora de LGP (Surda)	Manhã	10	
Ass. Técnica (1)	Assistente Técnica	Tarde	10	
Terapeutas da Fala (3)	Terapeuta da Fala A	Manhã	6	
	Terapeuta da Fala B	Manhã	3	
	Terapeuta da Fala C	Manhã	1	
Técnicas Superiores (3)	Psicóloga	Manhã e tarde	10	
	Assistente Social	Manhã e tarde	10	
	Audiologista	Manhã e tarde	10	
Auxiliar de serviços gerais (2)	Auxiliar de Serviços Gerais	Manhã e tarde	-	Apoio indirecto
Direcção e Assessoria		Manhã e tarde		Apoiam de forma indirecta todos os profissionais e crianças e famílias envolvidas no trabalho da creche.

Pela leitura do quadro anterior verificamos que existem três educadoras de infância para as crianças em idade de creche e jardim-de-infância, sendo que uma delas é surda. Em termos de formação académica e de experiência profissional a educadora

de infância que exerce o cargo de coordenadora de departamento tem uma licenciatura em educação pré-escolar; a que é titular da sala tem também uma licenciatura em educação pré-escolar, mas está a frequentar o mestrado em educação especial no ramo da surdez e problemas de linguagem, trabalhando com estas crianças desde 2009 (tem ainda experiência no ensino especial no domínio da multideficiência e problemas de comportamento – entre 1998 e 2007); a outra educadora de infância tem igualmente uma licenciatura em educação pré-escolar e trabalha com crianças e jovens surdos desde 2005.

Quanto à formadora de LGP, possui o certificado de formadora de LGP pela Associação Portuguesa de Surdos e encontra-se a frequentar o curso de professores de LGP para a obtenção do grau de licenciatura. Trabalha na área da formação de adultos, mas está especialmente vocacionada para trabalhar com as crianças da creche e apoio domiciliário no âmbito da intervenção precoce.

Relativamente à formação das terapeutas da fala, salientando que das três, duas têm formação específica na área da surdez e uma está a iniciar o seu trabalho nesta área apesar de já exercer a profissão há alguns anos, mas sem ser com crianças surdas.

Todas as pessoas que fazem parte deste grupo de trabalho têm ou estão a ter formação em LGP. Esta questão é considerada pela direcção do IJRP como uma prioridade para se ser seleccionado para trabalhar nesta instituição e com as crianças surdas.

- Crianças

Frequentam a creche dez crianças, cujas idades, género e diagnóstico se apresenta na tabela 4. Nesta tabela indicamos ainda se os seus pais são surdos ou ouvintes e outras observações que entendemos serem pertinentes para a contextualização do presente projecto.

**Quadro 7.** Caracterização das crianças que frequentam a creche:

Criança	Género	Idade <sup>3</sup>	Diagnóstico	Pais surdos	Observações
A1	M	12 meses	Surdez, neurossensorial, bilateral, profunda	Sim	Não usa qualquer sistema de amplificação sonora.
A2	F	13 meses	Surdez, neurossensorial, bilateral, severa	Não	Usa aparelho auditivo retroauricular, que lhe permitem ter ganhos auditivos, havendo registos audiológicos que revelam audição a 40 db.
A3	M	15 meses	Surdez neurossensorial, bilateral severa	Não	Usa aparelho auditivo retroauricular, os quais permitem ter ganhos auditivos, havendo registos audiológicos de que está a ouvir a 30 db.
A4	M	17 meses	Surdez, neurossensorial, bilateral, profunda	Não	Usa aparelho auditivo retroauricular, mas não revela qualquer ganho auditivo. Aguarda intervenção para implante coclear
A5	F	18 meses	Surdez, neurossensorial, bilateral, profunda	Não	Implante coclear realizado em Outubro 2010
A6	F	24 meses	Surdez, neurossensorial, unilateral, moderada Síndrome de Waardenburg	Sim	Não usa qualquer sistema de amplificação sonora.
A7	F	33 meses	Surdez neurossensorial severa a profunda.	Sim	Não usa qualquer sistema de amplificação sonora.
A8	M	34 meses	Surdez, neurossensorial, bilateral, profunda Síndrome Di George	Não	Usa aparelho auditivo retroauricular, mas não revela ganhos auditivos e é um possível candidato a implante coclear.
A9	F	34 meses	Surdez, neurossensorial, bilateral moderada a severa	Não	Usa aparelho auditivo retroauricular e revela ganhos auditivos.
A10	M	35 meses	Surdez, neurossensorial, bilateral, profunda	Sim	Usa aparelho auditivo retroauricular embora não revele ganhos auditivos.

<sup>3</sup> Idade em Dezembro de 2010

Como se constata pela leitura da informação acima expressa, em termos de idades o grupo de crianças pode dividir-se em dois subgrupos, um constituído por cinco crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses e outro constituído por cinco crianças com idades que variam entre os 24 e os 36 meses. Esta questão torna-se relevante na planificação das actividades, pois tem de se ter em conta as diferenças existentes e os níveis de desenvolvimento adequados à faixa etária.

Verificamos ainda que quatro crianças são filhas de pais surdos e seis são filhas de pais ouvintes. Este factor também tem de se ter em conta, pois, se para todos a LGP é a língua natural, para as crianças filhas de pais surdos é também a língua materna, enquanto para os filhos de pais ouvintes a língua materna é o português oral. Considerando diferentes níveis de desenvolvimento da língua e das capacidades de comunicação entre estes dois grupos (pais surdos, pais ouvintes) são delineados objectivos a níveis diferentes e implementadas actividades adequadas. No contexto das salas de actividades as crianças são expostas aos dois modelos.

As informações sobre os diagnósticos e o uso de aparelhos de amplificação sonora, também se tornam relevantes para a organização do trabalho realizado na sala da creche, pois é necessário perceber quais as situações em que as crianças dispõem de capacidades para receber estimulação auditiva e a forma como esta se deverão processar. Por exemplo, nas actividades de expressão musical, a que nível deverá estar a aparelhagem para ser perceptível, com quem é que se pode estimular a oralidade através de canções sem recursos a amplificadores, quem necessita de instrumentos de percussão e/ou vibratórios para trabalhar o ritmo, etc.

Em termos do diagnóstico percebemos que metade do grupo de crianças tem surdez profunda, o que é um dado importante para a organização do nosso trabalho.

Tendo em consideração as características acima descritas realizámos uma avaliação inicial das capacidades de linguagem e comunicação das nossas crianças construindo um quadro com base nas observações realizadas cujas grelhas constam em anexo<sup>4</sup> e que permitiram agrupar os participantes em três grupos.

---

<sup>4</sup>Anexo 1 - Grelha de observação das capacidades de linguagem e comunicação

**Quadro 8.** Observações iniciais sobre o desenvolvimento da linguagem e da comunicação

	A	B	C
	Crianças que apresentam capacidades de linguagem e comunicação acima do que é esperável para o seu nível etário e grau de surdez	Crianças que apresentam capacidades de linguagem e comunicação adequadas ao que é esperável para o seu nível etário e grau de surdez	Crianças que apresentam capacidades de linguagem e comunicação abaixo do que é esperável para o seu nível etário e grau de surdez
	1 criança	3 crianças	6 crianças
Linguagem e comunicação	Adquire e desenvolve vocabulário com facilidade	Adquirem e desenvolvem vocabulário	Revelam dificuldades em adquirir e desenvolver vocabulário
	Usa mais de 10 palavras para comunicar com propósito	Usam pelo menos 10 palavras para comunicar com propósito	3 usam menos de 10 palavras para comunicar com propósito 3 não usam qualquer palavra para comunicar
	Revela comportamentos emergentes de leitura e escrita	Revelam alguns comportamentos emergentes de leitura e escrita	Não revelam comportamentos emergentes de leitura e escrita
Interações	Interage facilmente com os pares	Interagem com os pares	Revelam alguma dificuldade em interagir com os pares
	Interage facilmente com os adultos	Interagem com os adultos	Revelam alguma dificuldade em interagir com os adultos
Durante e após as histórias	Mantém a atenção durante uma história por um período de 10 minutos	Mantém a atenção durante uma história por um período de 5 a 7 minutos	Não mantêm a atenção durante uma história
	Lembra-se com facilidade da ordem de uma pequena história	Lembram-se da ordem de uma pequena história, mas revelando alguma dificuldade	Não conseguem lembrar-se da ordem de uma pequena história
	Descreve com facilidade aspectos das histórias de uma forma simples	Descrevem aspectos das histórias de uma forma simples, mas revelando alguma dificuldade	Não descrevem aspectos das histórias de uma forma simples
	Descreve sentimentos das personagens de uma história com facilidade	Descrevem sentimentos das personagens de uma história	Não descrevem sentimentos das personagens de uma história
	Reconta uma história	-----	-----

Através desta observação inicial é perceptível que a maior parte das crianças (6) apresenta capacidades de linguagem e comunicação abaixo do que é esperável para o seu nível etário e grau de surdez.<sup>5</sup>

Após a caracterização do meio e dos intervenientes no projecto iremos fazer uma análise das necessidades de intervenção que descreveremos de seguida.

<sup>5</sup> Observação sustentada por avaliação psicológica e dos técnicos da Instituição que consta nos processos individuais das crianças que não poderão ser aqui apresentados a fim de preservar a identidade dos intervenientes. Esta avaliação será repetida no final do projecto.

## **Parte II Identificação do problema e objectivos do projecto**

Neste ponto do nosso trabalho, uma vez caracterizado o contexto da intervenção, vamos identificar as necessidades existentes e quais os objectivos pretendidos para o projecto.

### **2.1 Identificação do problema**

Pelo exposto podemos verificar que há necessidade de desenvolver um trabalho na creche que vise o desenvolvimento das competências comunicativas e linguísticas das nossas crianças, sendo estas as nossas preocupações:

- a) Contribuir para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação em crianças surdas;
- b) Proporcionar oportunidades diferentes de contacto das crianças surdas com material escrito, contribuindo para o desenvolvimento de comportamentos emergentes da leitura;
- c) Envolver os pais no programa educativo, contribuindo para melhorar a comunicação entre pais e crianças;
- d) Melhorar a qualidade do serviço educativo na creche, designadamente no que respeita:
  - d.1) Trabalho cooperativo entre profissionais;
  - d.2) Adaptação de materiais para contar histórias.

Tendo em conta o contexto da nossa creche, as necessidades apresentadas pelas crianças que a frequentam e as suas famílias é importante proporcionar actividades que envolvam as crianças, mas também as famílias e que estas sejam feitas de uma forma transversal visando o desenvolvimento global de cada criança, mas com especial enfoque nas interacções sociais e na área da comunicação e linguagem. Este é um aspecto que, no nosso entendimento, precisa de ser melhorado no contexto acima descrito.

Contar histórias e trabalhá-las parece-nos uma boa forma de proporcionar momentos em que as crianças adquirem e desenvolvem vocabulário, interagindo com os seus pares e com os adultos que as rodeiam desenvolvem as suas competências sociais.

Também é importante reflectir-se sobre as potenciais necessidades futuras das nossas crianças. As crianças surdas, por norma, revelam grandes dificuldades na leitura e escrita, pelo que faz parte dos princípios do bilinguismo o desenvolvimento de comportamentos emergentes da leitura e escrita. As estratégias utilizadas como o contar de uma história, poderão beneficiar as crianças desde que se usem estratégias visuais (imagens), a LGP e a própria expressão corporal. Contar histórias é um momento que desenvolve a criatividade, imaginação e estimula o lúdico, mas também a leitura e a escrita no futuro. Entendemos que este aspecto deve ser mais trabalhado no contexto descrito.

Por outro lado, verificámos a necessidade de intervir junto dos pais destas crianças. A criança ouvinte, normalmente, adquire a língua nos primeiros anos de vida estando exposta a ela. O uso da língua serve de meio para estabelecer relações entre as crianças e os seus pais, logo, a criança surda deve ter oportunidade de comunicar com os seus pais através de uma língua natural (LGP). Pelo exposto na contextualização, sentimos necessidade de trabalhar com as famílias no sentido de as sensibilizar para a importância da comunicação com os seus filhos. Comunicando com os pais e com os adultos que as rodeiam, as crianças trocam informações e percebem os mecanismos de uma língua.

Surge assim, a necessidade de melhorar a qualidade da intervenção educativa neste contexto de creche para crianças surdas e promover o seu desenvolvimento a nível da comunicação e da linguagem.

Por conseguinte e por se tratar de uma creche de crianças surdas sentimos a necessidade de realizar um projecto que responda às necessidades específicas destas crianças e que se reflectem na comunicação e nas interacções sociais.

Com o presente projecto pretendemos melhorar as estratégias de intervenção na creche e contribuir para a implementação de um projecto que resulte de uma avaliação e de um estudo sustentado por questões teóricas relacionadas com a educação das crianças surdas e a consequente adaptação para a faixa etária da creche.

Para podermos responder a estas preocupações procurámos um tema para o nosso projecto e delineámos os objectivos que apresentaremos de seguida.

## **2.2.Tema do projecto e objectivos**

Face às preocupações acima mencionadas considerámos que, a actividade de contar histórias seria a mais adequada, de entre as actuais rotinas da creche, para fazer incidir a nossa atenção e iniciativa que permitissem a prossecução de objectivos nas áreas apresentadas:

- 1) Desenvolvimento da linguagem e da comunicação das crianças;
- 2) Envolvimento dos pais;
- 3) Melhorar a qualidade dos serviços.

Assim concebemos um projecto que intitulamos: “Projecto creche: As histórias infantis – estratégias promotoras da comunicação e linguagem em crianças surdas” e formulámos objectivos em três planos distintos que se apresentam no quadro 9.

**Quadro 9.** Objectivos do projecto

**Objectivos gerais**

Implementar estratégias de intervenção que visem o desenvolvimento da comunicação e da linguagem em crianças surdas em contexto de creche e em contexto familiar através de um conjunto de actividades transdisciplinar iniciada no conto de histórias infantis.

<b>Plano didáctico</b>	<b>Plano do desenvolvimento da linguagem e comunicação</b>	<b>Plano de trabalho com as famílias</b>
<p>Adaptar materiais para trabalhar as histórias infantis com as crianças surdas;</p> <p>Avaliar a eficácia das estratégias utilizadas, em função do envolvimento das crianças nas actividades e na frequência das interacções entre pares.</p>	<p>Promover a aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças (léxico) e a sua utilização espontânea em interacções com pares e adultos;</p> <p>Facilitar a aquisição precoce de comportamentos emergentes de leitura e escrita;</p> <p>Fomentar as interacções sociais entre os pares e entre criança/adulto;</p> <p>Aumentar os tempos de atenção e concentração individuais durante uma história</p>	<p>Proporcionar momentos de formação e discussão entre pais sobre as formas de comunicação e estratégias de intervenção;</p> <p>Fomentar as interacções entre as crianças e os seus familiares;</p> <p>Incentivar os pais a usarem os momentos de conto (contar histórias) como momentos de interacção;</p> <p>Promover hábitos de contar e explorar histórias no contexto familiar;</p> <p>Envolver os pais na “Hora do conto” e no processo de avaliação do desenvolvimento da linguagem e comunicação.</p>

Em síntese, delineámos para cada objectivo geral os seguintes objectivos específicos:

**Quadro 10.** Objectivos gerais e objectivos específicos

<b>Objectivos gerais relacionados com a didáctica</b>	<b>Objectivos específicos relacionados com a didáctica</b>
1 Adaptar materiais para trabalhar as histórias infantis com as crianças surdas	1.1 Escolher histórias adaptadas à faixa etária e suas necessidades; 1.2 Criar materiais complementares às histórias (imagens, marionetas); 1.3 Adaptar os textos e enquadrar a LGP nos registos e materiais.
2 Avaliar a eficácia das estratégias utilizadas, em função do envolvimento das crianças nas actividades e na frequência das interacções entre pares.	2.1 Avaliar e reflectir sobre os tempos de atenção, interacções e envolvimento das crianças em geral; 2.2 Avaliar e reflectir sobre os tempos de atenção, interacções e envolvimento das crianças em função dos adultos; 2.3 Avaliar e reflectir sobre os tempos de atenção, interacções e envolvimento das crianças em função das idades; 2.4 Analisar as estratégias de intervenção utilizadas pelos adultos.

Objectivos gerais (Plano da linguagem e comunicação)	Objectivos específicos (Plano da linguagem e comunicação)
3 Promover a aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças (vocabulário e sintaxe) e a sua utilização espontânea em interações com pares e adultos;	3.1 Identificar vocabulário relacionado com as histórias de uma forma simples e adequada à faixa etária;
	3.2 Participar de forma activa durante uma história colocando questões, dando respostas ou fazendo comentários adequados à faixa etária e ao contexto;
	3.3 Descrever sentimentos das personagens das histórias através das ilustrações;
	3.4 Aumentar o vocabulário.
4 Facilitar a aquisição precoce de comportamentos emergentes de leitura e escrita;	4.1 Manifestar iniciativa numa história indo buscar um livro e pedir que lha contem em contexto de creche;
	4.2 Manifestar iniciativa numa história indo buscar um livro e pedir que lha contem em contexto familiar.
5 Fomentar as interações sociais entre os pares e entre criança/adulto, bem como entre as crianças e os seus familiares;	5.1 Manifestar iniciativa para contar uma história aos pares, ou aos adultos, indo buscar um livro;
	5.2 Manifestar iniciativa para contar uma história aos familiares, indo buscar um livro;
Objectivos relativos ao envolvimento dos pais	Objectivos específicos relativos ao envolvimento dos pais
6 Proporcionar momentos de formação e discussão entre pais sobre as formas de comunicação e estratégias de intervenção;	6.1 Envolver os pais nas histórias trabalhadas através de actividades conjuntas em contexto da creche;
	6.2 Envolver os pais na “Hora do conto” e no processo de avaliação do desenvolvimento da linguagem e comunicação
7 Promover hábitos de contar e explorar histórias no contexto familiar;	7.1 Envolver os pais nas histórias trabalhadas através de actividades conjuntas em contexto familiar.

Para podermos responder à questão orientadora do nosso trabalho e encontrar estratégias de intervenção que visem os objectivos acima descritos, procurámos algumas bases teóricas que nos pudessem ajudar na elaboração do nosso projecto.

### **Parte III Enquadramento teórico**

Para uma clarificação e aprofundamento dos temas envolvidos na temática deste projecto elaborámos a presente secção em que se delimitam conceitos e apresenta uma revisão da investigação mais relevante nestes domínios. Assim, serão abordadas as temáticas que se sintetizam no quadro 11.

**Quadro 11** Aspectos da fundamentação teórica

<b>Comunicação e linguagem</b>	<b>Bilinguismo</b>	<b>Histórias</b>	<b>Envolvimento parental</b>	<b>Envolvimento</b>	<b>Estilos de interacção</b>
Aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças surdas	Educação de surdos e questões do bilinguismo: pressupostos e princípios da educação bilingue	A importância das histórias infantis para o desenvolvimento das crianças;  Adaptações para contar histórias a crianças surdas	Vantagens do envolvimento das famílias nos projectos educativos formais e seus efeitos no desenvolvimento das crianças;  Ultrapassar barreiras num trabalho conjunto entre a creche e as famílias  Construção de parcerias entre os profissionais e as famílias	Definição e dimensões do envolvimento;  Relação entre o envolvimento da criança e o seu desenvolvimento. O envolvimento e as aprendizagens	Os estilos das interacções e os níveis de envolvimento das crianças (práticas desenvolvimentalmente adequadas)

### **3.1 Aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças surdas**

Maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes, por causa das suas limitações auditivas não têm fácil acesso ao código comunicativo usado pelos pais, conseqüentemente encontra-se na população de crianças e jovens surdos um atraso no desenvolvimento da linguagem que tem implicações noutras dimensões do desenvolvimento, designadamente, cognitivo e social. Este atraso é inexistente ou significativamente menor, quando as crianças surdas são filhas de pais surdos ou quando a surdez é precocemente detectada e, nas interações desde as primeiras idades, se usam estratégias adaptadas ao funcionamento predominantemente visual de contacto com o ambiente, incluindo utilização de língua gestual dentro de um modelo de educação bilingue.

Os estudos sobre a comunicação e a linguagem em crianças surdas têm sido, nos últimos anos, alvo de particular atenção. Verifica-se que os estudos sobre a aquisição da linguagem nas crianças surdas educadas em diferentes contextos linguísticos e, por isso, confrontadas com um *input* linguístico distinto, podem contribuir para clarificar os processos que intervêm no desenvolvimento da linguagem. Todavia, as conclusões obtidas a partir destes estudos, indicam novos elementos no momento de se decidir quais os modelos educacionais e linguísticos que devem incorporar os programas educativos das crianças surdas (Marschark, Lang e Albertini, 2002) defendem que, tanto a língua gestual como a oral são instrumentos essenciais para conhecer, pensar, comunicar, relacionar-se com outras pessoas e até representar a realidade.

Todas as crianças, surdas ou ouvintes, podem adquirir uma língua de forma natural. Esta aquisição passa por um processo evolutivo idêntico ao que ocorre nas crianças ouvintes: ao princípio realizam os seus primeiros balbucios “manuais”, os seus primeiros gestos, posteriormente iniciam pequenas frases gestuais. Verifica-se que também ocorrem “erros” e generalizações nas suas primeiras configurações manuais, ou no movimento, ou seja, “erros” evolutivos.

Os estudos realizados por Marchesi (1996) referem que, de uma forma geral, as crianças surdas que conseguem adquirir a linguagem oral apresentam um atraso nos diferentes níveis da linguagem (fonológico, morfológico, sintáctica e semântica). Não obstante devemos considerar que nem todas as crianças surdas apresentam as mesmas dificuldades de aquisição da língua oral, pois essa aquisição depende de vários factores, como por exemplo a idade da detecção da surdez, a idade

do início da intervenção adequada às necessidades de cada criança e das suas famílias e ainda da idade do começo do uso das ajudas técnicas para amplificação sonora como forma de estimular as capacidades auditivas (Marchesi, 1996).

Vários autores, entre eles, Sim-Sim, referem que existem duas fases essenciais para a aquisição da linguagem:

**Quadro 12.** Fases da aquisição da linguagem na primeira infância

<p><b>Período pré-linguístico</b> <b>(do 1º ao 12º mês)</b></p>	<p><b>Período Linguístico</b> <b>(do 18º aos 24º mês)</b></p>
<p>Quando se realizam as bases da comunicação entre o bebé e os que o rodeiam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pelo início da vocalização (riso, choro e palreio)</li> </ul>	<p>A discriminação na base das propriedades acústicas dos sons (ambiente);</p> <p>Posteriormente, detecta as diferenças de cariz fonético presentes na sua língua materna.<sup>6</sup></p>
<p>Fase na qual a criança ainda não compreende nem usa a linguagem simbólica, ou seja, fase da comunicação não simbólica;</p> <p>Fase do balbucio (surge a entoação como primeiro laço linguístico), da lalação (repetição dos seus próprios sons) e da ecolália (repetição das suas próprias vocalizações, por exemplo mama, papa, etc.).</p>	<p>Fase da comunicação simbólica (geralmente associada à emergência e funcionamento de funções simbólicas) correspondentes ao uso de símbolos e de códigos sociais como a língua;</p> <p>Fase dos pequenos enunciados, como exemplo: “carro”, “pai” para dizer “o carro do pai”.</p>

Como já foi mencionado o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas e ouvintes é semelhante. Petitto e Marantette (1991) realizaram um estudo sobre o balbucio em bebés surdos e bebés ouvintes no mesmo período de desenvolvimento

<sup>6</sup> Menyuk (1988)

(desde o nascimento até por volta dos 14 meses de idade). Elas verificaram que o balbucio é um fenómeno que ocorre em todos os bebés, surdos assim como ouvintes, como fruto da capacidade inata para a linguagem. As autoras constataram que essa capacidade inata é manifestada não só através de sons, mas também através de sinais. Nos dados analisados por estas autoras foram observadas todas as produções manuais tanto dos bebés surdos como dos bebés ouvintes para verificar a existência ou não de alguma organização sistemática.

A sequência de aquisição da língua é sintetizada no seguinte quadro:

**Quadro 13.** Fases da aquisição da língua gestual em crianças surdas<sup>7</sup>

Período pré linguístico	Estágio de um gesto	Estágio das primeiras combinações	Estágio das múltiplas combinações
<p>Os bebés surdos e os bebés ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio (oral e gestual) até um determinado estágio e desenvolvem o balbucio da sua modalidade.</p> <p>As vocalizações são interrompidas nos bebés surdos assim como as produções manuais são interrompidas nos bebés ouvintes, pois o <i>input</i> favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar.</p>	<p>Dos 12 aos 24 meses.</p> <p>Karnopp (1994) cita estudos que apontam o início do estágio de um sinal por volta dos 6 meses em bebés surdos filhos de pais surdos. Alguns estudos indicam que as crianças ao quando adquirem a língua oral, iniciam esse período por volta dos 12 meses.</p> <p>Lillo-Martin (1986) observa que a razão apontada por esses estudos para explicar tal diferença cronológica baseia-se no desenvolvimento dos mecanismos físicos (mãos e trato vocal).</p>	<p>As primeiras combinações de gestos surgem por volta dos 2 anos nas crianças surdas.</p> <p>Fischer (1973) e Hoffmeister (1978) observaram que a ordem usada pelas crianças surdas durante esse estágio é SV, VO ou, ainda, num período posterior, SVO.</p>	<p>Dá-se entre os 2 e os 3 anos de vida.</p> <p>As crianças surdas apresentam a chamada explosão do vocabulário.</p> <p>Segundo Bellugi e Klima (1989), a criança surda ainda não usa os pronomes identificados espacialmente para referir-se às pessoas e aos objectos que não estejam fisicamente presentes.</p>

<sup>7</sup> Adaptado de "Estudos Surdos IV" de Ronice Müller de Quadros e Marianne Rossi Stumpf (2009)

Rodrigues (1993)<sup>8</sup> também apresenta uma reflexão sobre a língua gestual e a sua aquisição por crianças surdas. Ele faz sua análise de um ponto de vista biológico e chega às seguintes conclusões:

*“a) se a língua gestual é organizada no cérebro da mesma forma que as línguas orais (conforme vem sendo demonstrado através de diversas pesquisas), então as línguas gestuais são línguas naturais;*

*b) se as línguas gestuais são línguas naturais, então a sua aquisição tem um período crítico (período ideal para a aquisição da linguagem, após esse período a aquisição é deficiente e, dependendo do caso, impossível);*

*c) se as línguas gestuais têm período crítico, então as crianças surdas iniciam tarde a sua aprendizagem;*

*d) se a natureza compensa parcialmente a falta de audição, aumentando a capacidade visual dos surdos (de acordo com pesquisas realizadas, há uma competição entre os estímulos acústicos e visuais), então está-se a ignorar a maior capacidade dos surdos quando lhes é imposta uma língua oral, ao invés da língua gestual.”*

Compreendendo melhor a forma como se realiza a aquisição e o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas, iremos retratar de seguida algumas questões relacionadas com a educação de crianças surdas através do modelo bilingue.

### **3.2 Bilinguismo**

A educação de crianças e jovens surdos tem sido, como se sabe, um domínio de grande controvérsia em que se digladiam filosofias e concepções sobre a natureza da surdez e as suas implicações, sobre os objectivos da educação que perdura há várias dezenas de anos (centenas de anos, o congresso de Milão foi em 1980). Apesar de essa controvérsia ainda não estar resolvida, o reconhecimento das línguas gestuais e o reconhecimento dos direitos das comunidades minoritárias têm levado vários países

---

<sup>8</sup> Rodrigues, N.(1993) in Conferência apresentada no Simpósio Internacional de Língua de Sinais e Educação do Surdo.

e organizações internacionais a recomendar a adopção de modelos bilingues de educação de crianças e jovens surdos.

O Decreto-Lei 3/2008 reconhece a importância da educação de crianças e jovens surdos em contextos bilingues que possibilitem o domínio da Língua Gestual Portuguesa (primeira língua – L1) e o domínio da Língua Portuguesa escrita (segunda língua – L2) e eventualmente falada. Reconhece ainda que, para que a criança surda domine o mais cedo possível, a língua em resultado de um processo de aquisição natural e espontâneo, ela necessita de estar inserida num grupo de socialização constituído por pessoas que utilizem a LGP, pelo que a sua educação deve ser iniciada o mais precocemente possível, desenvolvendo a comunicação e evitando o isolamento em qualquer das idades (Carmo; Martins.; Morgado & Estanqueiro, 2008).

A língua gestual é considerada a língua natural da criança surda. Por “língua natural” entende-se “ *um sistema linguístico usado por uma comunidade e que constitui uma realização particular da capacidade humana para a linguagem*”.<sup>9</sup> Sim-Sim<sup>10</sup> refere também que, em contacto com qualquer língua natural, a criança descobre espontânea e intuitivamente os princípios e as regras que caracterizam a língua a que foi exposta e esta passa a ser a sua primeira língua.

Quando uma criança surda tem acesso, desde o seu nascimento, a uma língua estruturada que lhe permite fazer um processo de aquisição idêntico ao das crianças ouvintes, ela irá fazer a apropriação, de igual modo, dessa língua, tornando-se um falante nativo da mesma e será essa a língua materna (Coelho, 2007).

Os dois problemas cruciais com a educação de uma criança surda coloca à sociedade, à família e ao sistema educativo dizem respeito à criação de condições que permitam, por um lado, o pleno desenvolvimento da linguagem na criança surda e, por outro lado, a aptidão para interagir em diferentes meios sociais e linguísticos, na comunidade surda e na ouvinte. O objectivo principal do ensino bilingue é tornar as crianças e os jovens surdos competentes em ambas as línguas (a natural e a oficial do seu país). É a língua portuguesa escrita (L2) a competência que irá assegurar a

---

<sup>9</sup> Sim-Sim, I. (2005), p.18

<sup>10</sup> Ibidem

aprendizagem de todo o tipo de conteúdos curriculares, assim como um vasto conjunto de conhecimentos a que poderá aceder em sociedade, ao longo da sua vida (Sim-Sim, 2005).

Estes autores (Carmo; Martins.; Morgado & Estanqueiro, 2008) fazem uma revisão da bibliografia sobre este assunto referindo que a aprendizagem do Português como segunda língua, deve iniciar-se logo no ensino pré-escolar com um currículo e com uma metodologia próprios. O enfoque deverá ser colocado em termos de aquisição e desenvolvimento de hábitos emergentes de leitura e escrita e, eventualmente do Português falado, se a criança possuir resíduos auditivos que lhe permitam desenvolver essa competência.

Os mesmos autores referem exemplos de outros países, como Suécia e E.U.A. onde as crianças são, desde tenra idade, expostas à língua gestual, mas em que esta não surge de forma isolada. Ao mesmo tempo que os educadores contam histórias a estas crianças em língua gestual, mostram-lhes imagens e o registo escrito. A criança aprende a associar gesto e imagem, bem como a palavra ou a frase correspondente. As aprendizagens adquirem-se de uma forma lúdica e informal. Deste modo, as crianças vão evoluindo no domínio que têm das duas línguas. Mais tarde, no seu percurso escolar, consolidam, os seus conhecimentos que lhes permitem ser capazes de reflectir sobre a sua primeira língua e estabelecer correspondências gramaticais com a Língua Portuguesa, sua segunda língua e apontam como exemplo de uma boa prática o conto de histórias.

Assim, passamos a uma reflexão sobre a importância das histórias infantis na educação das crianças surdas.

### **3.3 Importância das histórias infantis na educação de crianças surdas**

Algumas filosofias educacionais para surdos, têm, segundo Goldfeld (2002), como objectivo relacionar a exposição ao meio social, a linguagem e a qualidade das interacções interpessoais ao desenvolvimento cognitivo da criança surda.

Vygotsky (1989) refere nos seus estudos o papel do meio social e da língua e a importância das interacções verbais e do diálogo na constituição da consciência humana, alegando ainda que apenas no contexto social as palavras ganham sentido.

Bakhtin (1990) defende que o objecto de estudo nas pesquisas sobre a aquisição da linguagem deve partir do interior da criança surda para as suas relações interpessoais e para o meio social da qual esta participa.

Coelho (1993) afirma que contar histórias é muito importante na educação das crianças pois a literatura é um fenómeno de linguagem e uma experiência vital do ponto de vista cultural. A autora defende que directa ou indirectamente ligada a determinado contexto social, a literatura é fundamental para a formação global da criança

Bettelheim (1980) refere a utilização das histórias infantis como um factor que permite desenvolver competências linguísticas na criança, em diversos domínios particularmente a nível lexical (aumento do vocabulário), morfológico e sintáctico e, ainda, permite desenvolver a criatividade e a imaginação e, até enriquecer as experiências do quotidiano.

Ao contar uma história cria-se um momento de fantasia que estimula não só o lúdico, mas também fomenta hábitos de leitura história contada a partir de um livro. Na educação pré-escolar e até nas idades da creche, as histórias são essenciais para estimular e desenvolver os comportamentos emergentes de leitura.

Williams e Mc Lean (1997) realizaram um estudo que mostra que as crianças surdas com hábitos de leitura e conto de histórias (oralmente e/ou em língua gestual) não apresentam apenas comportamentos verbais de imitação ou simples descrição das personagens das histórias, mas revelam capacidades para realizar comentários espontâneos e perguntas que demonstram respostas emocionais e intelectuais às ideias e sentimentos expressos nos livros. Descrevem sentimentos das personagens

baseadas nas ilustrações, antecipam acções futuras e julgam as acções das personagens. Revelam ainda comportamentos de interacção social contando histórias aos pares e aos adultos (professores e familiares), contam e recontam histórias.

De acordo com o documento “Gestão da Qualidade das Respostas Sociais CRECHE” que define as áreas de desenvolvimento a trabalhar com crianças dos 12 aos 36 meses, a hora do conto é essencial em qualquer contexto educativo pois as histórias estimulam o desenvolvimento das funções cognitivas importantes para a organização do pensamento, tais como a comparação, o pensamento hipotético, o raciocínio lógico, as relações espaço-temporais. Há também a acrescentar que, normalmente as histórias tradicionais têm conteúdos relacionados com a moral e a construção da ética, podendo este facto ser aproveitado para se trabalhar valores e a formação pessoal e social.

Outros estudos, Sulzby e Teale (1991), mencionam ainda que os comportamentos emergentes de leitura e escrita são um conjunto de capacidades adquiridas pelas crianças no período compreendido entre o nascimento e a idade em que aprendem a ler e a escrever de forma convencional.

Piaget (1979) defende que as crianças são activamente participantes no desenvolvimento do seu próprio conhecimento, passando assim a adaptar-se ao mundo da melhor forma para melhor se satisfazer. Sendo assim, as crianças ao participarem nas actividades ou brincadeiras estarão directamente a desenvolver o seu conhecimento e partindo para práticas com as quais melhor se identificam, seja esta a leitura visual, a audição de histórias ou o simples manuseio de livros. Estas características correspondem à faixa etária compreendida entre os de 0 e os 3 anos. Vygotsky (1989) por seu lado, defende que os conhecimentos iniciais sobre a leitura e escrita dependem das interacções sociais entre as crianças e os adultos.<sup>11</sup>

Rottenberg (2001) refere que as crianças surdas passam pelas mesmas fases de aquisição da leitura e escrita que as crianças ouvintes, sendo necessário criar oportunidades para que uma criança surda possa explorar livros e materiais escritos, tanto no contexto familiar, como no contexto escolar. Todavia, as diferenças entre crianças surdas e ouvintes residem na forma como se deve contar as histórias. As

---

<sup>11</sup> Autores referidos por Goldfeld (1997)

estratégias para contar histórias a crianças surdas têm de ser estratégias visuais e cinestésicas – língua gestual, movimento do corpo e imagens.

Parece-nos pertinente que haja uma cooperação entre o trabalho realizado no contexto escolar e no contexto familiar. Envolver as famílias numa actividade que seja comum aos dois contextos poderá favorecer as interações entre as crianças e as suas famílias e, simultaneamente responder a algumas necessidades sentidas pelas famílias, como iremos referir de seguida.

### **3.4. Envolvimento parental**

Ao longo de quatro décadas de evolução de conceitos e modelos, as práticas no campo da intervenção precoce tiveram mudanças consideráveis. Richmond e Ayoub (1993) salientam a mudança em cinco paradigmas, mudança essa que influenciou decisivamente essas práticas:

1. Do enfoque na reabilitação ao enfoque na prevenção - o que leva os serviços a encarar as crianças não mais segundo um critério de diagnóstico categorial, mas sim segundo uma variedade de factores de risco que se inter-relacionam;
2. Da multidisciplinaridade à transdisciplinaridade - o que conduz a uma prestação de serviços integrados numa perspectiva das necessidades da criança e da família;
3. Do modelo baseado nos serviços ao modelo baseado nos recursos - em que a prestação de serviços é função de uma coordenação entre os recursos que, no âmbito comunitário, podem dar resposta às necessidades da criança e da família;
4. Do enfoque na criança ao enfoque na colaboração família/profissional - entendendo-se que as necessidades da criança estão intimamente relacionadas com os adultos que dela cuidam e que a intervenção tem de ser dirigida à família e garantir a sua parceria com os profissionais;
5. Do enfoque nas medidas cognitivas da criança ao enfoque em medidas mais abrangentes para a avaliação do impacto do programa - em que modelos ecológicos permitem avaliar as múltiplas facetas de prestação de serviços e respectivos resultados.

Dunst (1985) e Dunst, Trivette e Deal (1988) apresentam-nos um modelo de Intervenção Precoce Centrada na Família que envolve a adopção de oito pressupostos considerados fundamentais:

- I. Adoptar uma perspectiva em que a família é encarada como um sistema social;
- II. Assumir a família como foco de intervenção;
- III. Considerar o fortalecimento da família como o principal objectivo da intervenção;
- IV. Assumir uma atitude "proactiva" relativamente às famílias, enfatizando a promoção das suas competências e não o tratamento ou prevenção de problemas;
- V. Focalizar-se nas necessidades identificadas pelas famílias (e não pelos profissionais);
- VI. Fortalecer o funcionamento familiar dando a maior ênfase à identificação dos recursos e competências da família;
- VII. Fortalecer as redes de apoio da própria família e utilizá-las como principal fonte de apoio na resolução das necessidades;
- VIII. Expandir e modificar o papel dos profissionais nas suas interacções com as famílias.

No modelo apresentado, os comportamentos de intervenção devem ter em conta as necessidades e expectativas das famílias, o estilo de funcionamento familiar (recursos e capacidades) bem como das redes de apoio social e recursos da comunidade.

Numa abordagem designada por ecocultural, os autores Bernheimer e Keogh (1995) consideram que as actividades de qualquer família são função das circunstâncias em que vive e, no caso de haver uma criança com necessidades especiais, função da percepção que têm do problema do seu filho, do que sentem que pode ser feito e do que consideram importante fazer. Nesta perspectiva é referida a importância de analisar as rotinas familiares como uma forma de avaliação familiar, devendo qualquer intervenção proposta respeitar essas rotinas, sob pena de não vir a ser implementada e aceite pela família.

Para Dunst e Bruder (2002) existem os contextos naturais de aprendizagem que são a casa, a comunidade, os contextos de creche e jardim-de-infância e quaisquer outros

locais, cenários e actividades em que as crianças têm oportunidades e experiências de aprendizagem.

A noção de contextos naturais aplicada à intervenção precoce surge pela primeira vez na legislação de 1991 que estipula que sempre que seja apropriado às necessidades da criança, os serviços de intervenção precoce devem ser prestados nos contextos naturais, incluindo a casa e os cenários comunitários em que participam crianças sem deficiências da mesma idade (Briker, 2001).

É necessário compreender a importância do envolvimento dos pais para o desenvolvimento das crianças surdas nos domínios social, emocional e linguístico. Existem estudos que procuram caracterizar os contextos sociais precoces de crianças surdas, Traci e Koester (2003)<sup>12</sup> partem do pressuposto que existem predisposições, quer das crianças, quer dos seus pais, para o estabelecimento de interações harmoniosas e mutuamente compensadoras desde que não se verifique a interferência de factores desfavoráveis, tais como complicações neo-natais que diminuem as oportunidades de interações iniciais, dificuldade de resposta dos pais face à deficiência e incompatibilidades dos estilos dos pais e das crianças na comunicação e interacção.

Marschark, Lang & Albertini (2002) mencionam que as crianças surdas, nascidas num contexto familiar ouvinte, não têm comunicação natural com os seus pais e, conseqüentemente, não fazem o desenvolvimento de uma língua da mesma forma que as crianças ouvintes o fazem, junto dos seus progenitores. Para que as famílias consigam encarar positivamente o nascimento de um filho surdo, precisam de orientações para poderem lidar com as suas próprias emoções e atitudes. É igualmente importante que estes pais se possam encontrar com outros que tenham as mesmas vivências e troquem experiências, adquirindo e realizando com mais confiança o seu papel de pais de crianças surdas. O aconselhamento por parte de profissionais relativamente à escolha de programas educativos e a aprendizagem de estratégias eficazes para comunicar com as crianças também tem um papel fundamental.

---

<sup>12</sup> Citados por Vaz da Silva, F. (2009). Contributos para o estudo do desenvolvimento sócio-cognitivo de crianças surdas. Dissertação de Doutoramento, FPCE da Universidade do Porto

É necessário trabalhar com as famílias no sentido de as sensibilizar sobre a importância do seu papel no desenvolvimento da criança. Marchesi (1996) refere que a família é o principal responsável pela sintonia estabelecida com a criança e por facilitar as trocas comunicativas. A adequação mútua nas “conversas” mantidas sobre os objectos, a troca de olhares, de gestos e expressões são alguns elementos que contribuem para o estabelecimento de uma linguagem fluente e satisfatória.

Uma pesquisa realizada por Goldfeld (2002) revela que as relações interpessoais vividas pela criança surda e num ambiente social no qual ela está inserida, bem como as línguas por ela utilizadas, exercem influência determinante em todas as áreas do seu desenvolvimento, salientando a importância das relações comunicativas e as interacções sociais. A autora defende ainda que a educação da criança surda deve partir da comunicação e que, tanto os profissionais como os pais das crianças surdas devem ter consciência das consequências que a surdez provoca, ou seja, dificuldade comunicativa e de desenvolvimento das funções mentais como a abstracção, memória, generalização, atenção, dedução, entre outras. Assim, devem estar todos atentos para a necessidade de conversar e de informar a criança surda. Aquilo que a criança ouvinte pode aprender informalmente, ouvindo os pais a conversando, a criança surda deve aprender pelo diálogo directo ou observando outras pessoas conversando em língua gestual.

Um estudo de Calderon (2000) sobre o envolvimento parental nos programas de educação para crianças surdas no seu desenvolvimento linguístico, escolar e sócio-emocional revela que quanto maior for esse envolvimento, quanto mais estável estiver a criança surda, melhor é a sua linguagem e comunicação.

### **3.5 Envolvimento**

O envolvimento é definido como “(...) a quantidade de tempo que a criança despende a interagir com o ambiente (pares, adultos e materiais), activa ou atentamente, de forma adequada ao seu nível de desenvolvimento e ao contexto, em diferentes níveis de competência” (Kruif, McWilliam e Ridley , 2001)

Segundo McWilliam (2005), “o tipo de envolvimento identifica com quem ou com o que, a criança está envolvida, pares, adultos, materiais ou consigo próprio, constituindo um domínio exaustivo, na medida em que todos os comportamentos podem ser classificados”.

Vaz da Silva (2009), refere que, de acordo com os pressupostos teóricos do envolvimento, “o tempo que as crianças despendem envolvidas em actividades de jogo (adequado à sua idade) é uma condição necessária, se não suficiente, para que ocorra mudança desenvolvimental (McWilliam et al., 1985). Porque a participação em actividades e a interacção com pares, com adultos e com materiais proporciona mais oportunidades para praticar capacidades já adquiridas, aperfeiçoar comportamentos emergentes e adquirir novas competências. o envolvimento é considerado como motor do desenvolvimento - condição necessária se não suficiente para que ocorra mudança desenvolvimental. (...). Os resultados de vários estudos levaram à conclusão de que, embora o envolvimento possa não ser uma condição suficiente para que ocorra mudança desenvolvimental, na medida em que uma criança pode estar envolvida e não ter boas aquisições, é uma condição necessária, visto ser difícil que uma criança aprenda uma tarefa na qual não esteve envolvida (Pinto, 2006)”.

Tal como foi sustentado anteriormente que o envolvimento é um factor essencial para o desenvolvimento das crianças, pelo exposto verificamos a necessidade de envolver as crianças nas actividades propostas, de uma forma activa e com qualidade com a finalidade de facilitar e permitir novas aquisições e desenvolvimento de capacidades e competências.

Envolver as crianças relaciona-se com factores de interacções que passamos a descrever.

### **3.6 Estilos de interacção**

Bronfenbrenner e Ceei (1993) propõem um modelo denominado **Modelo Bioecológico** e defendem que para ocorrer desenvolvimento a pessoa deve estar envolvida numa actividade e que para ser eficaz a actividade deve ser realizada numa base regular durante um período de tempo longo. Acrescentam que, para serem desenvolvimentalmente eficazes, as actividades devem decorrer durante um período de tempo suficientemente longo para se tornarem progressivamente mais complexas. Processos desenvolvimentalmente eficazes não são unidireccionais; tem de haver influência nas duas direcções. No caso de relações interpessoais a iniciativa não pode vir só de um lado mas tem de haver alguma reciprocidade na troca envolvendo interacções com objectos e símbolos. Em última análise, para haver interacção recíproca os objectos e símbolos no ambiente imediato devem convidar à atenção, exploração, manipulação, elaboração e imaginação.

Mc William (1996) e outros autores tentaram definir aspectos específicos da interacção educadora-crianças, procurando delinear estilos de interacção e como é que esses estilos afectam a criança e o seu envolvimento.

Grego (2000)<sup>13</sup> clarifica os conceitos (implicados, por alguns autores, nas interacções entre educadoras e crianças) de *responsividade* (o adulto permite a elaboração e expansão do comportamento da criança) e de *directividade* (o adulto dirige e controla o comportamento da criança).

Também Vaz da Silva (2009), refere que vários autores<sup>14</sup> “investigaram o efeito de três estilos de interacção dos adultos (*contingente, não responsivo e directivo*) sobre o envolvimento. Os resultados mostraram que crianças em ambientes moderadamente estimulantes e contingentes despendiam mais de metade do tempo envolvidas com adultos. Comparativamente, crianças em ambientes não responsivos e directivos despendiam metade do seu tempo não envolvidos ou passivamente envolvidos”.

---

<sup>13</sup> Dissertação de Mestrado

<sup>14</sup> Tese de Doutoramento

Em suma, McWilliam (2003)<sup>15</sup> descreve que os estudos realizados revelam “*que os estilos de interacção dos educadores têm efeito sobre o envolvimento das crianças e que são os estilos caracterizados por maior sensibilidade e afecto, por comportamentos responsivos mas simultaneamente directivos (que dão indicações às crianças), os que parecem promover o envolvimento em níveis mais sofisticados*”.

Pensamos que os temas aqui abordados, comunicação e linguagem, bilinguismo, a importância das histórias infantis na educação das crianças, o envolvimento parental, o envolvimento das crianças e as interacções entre os adultos e as crianças nos ajudam a compreender melhor como as coisas se relacionam, favorecendo de forma positiva a fundamentação do nosso projecto de intervenção que passamos a descrever.

---

<sup>15</sup> Citado por Vaz da Silva (2009)

## **Parte IV Metodologia**

No sentido de se procurar alcançar os objectivos anteriormente apresentados, passamos a descrever a organização do projecto, o qual terá a duração de doze meses.

### **4.1 Tempo previsto e faseamento**

O “Projecto creche: As histórias infantis – estratégias promotoras da comunicação e linguagem em crianças surdas” teve a duração de doze meses e decorreu entre os meses de Outubro de 2010 e Setembro de 2011 com as seguintes fases:

**Quadro 14.** Cronograma das actividades a desenvolver

	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai	Jun.	Julh.	Ago.	Set.
Revisão da Literatura; Caracterização inicial das crianças; Avaliação inicial.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Concepção do Projecto.			X									
Implementação e desenvolvimento das actividades (Hora do Conto).				X	X	X						
Avaliação final e análise das estratégias de intervenção utilizadas.							X					
Redacção do Projecto.								X	X	X	X	X

Tendo apresentado o cronograma do nosso projecto, passamos à caracterização dos participantes.

## **4.2 Participantes**

Na primeira parte deste trabalho fizemos a caracterização dos profissionais envolvidos no trabalho geral da creche nos quais estão os participantes do projecto, essencialmente a Educadora e a Formadora de LGP que participaram de uma forma mais activa. Aqui apenas referimos alguns aspectos anteriormente mencionados, mas essenciais para a compreensão de algumas questões que se poderão levantar ao longo deste trabalho:

- Uma Educadora de Infância ouvinte, com catorze anos de docência e com especialização em surdez e problemas de linguagem;
- Uma Formadora de LGP surda, com quatro anos de serviço e a frequentar o curso superior de professores de LGP;
- Famílias ouvintes com crianças surdas (4);
- Famílias surdas com crianças surdas (4);
- Grupo de crianças surdas (8);

Em relação ao grupo de crianças, caracterizado na primeira parte do nosso trabalho, que contabilizava 10 crianças, formando dois grupos de duas faixas etárias distintas, um com 5 elementos de 1/2 anos e o outro igualmente com 5 elementos de 2/3 anos, houve uma alteração, pois duas das crianças (A5 e A8), devido à sua fraca assiduidade por questões de saúde, não nos foi possível reunir elementos de observação suficientes para uma avaliação da realização do projecto.

Assim, o grupo de crianças passa a ser de 8 elementos, divididos em dois grupos, um com quatro elementos com 1/2 anos e o outro, também com quatro elementos de 2/3 anos.

### **4.3 Descrição do método de investigação**

Foram contadas 8 histórias infantis ao grupo de crianças pela educadora de infância (ouvinte) e repetidas pela formadora de LGP (surda) fazendo um total de 16 sessões. Foram também incluídas 8 sessões de brincadeira livre em que as crianças usavam elementos das histórias contadas (ex: brincavam com o livro de história ou personificavam personagens da história). Todas as sessões foram filmadas.

O material filmado foi depois analisado e codificado usando uma grelha de **observação sistemática** dos diferentes tipos de envolvimento criada para o efeito (anexo 6). Os filmes das 16 sessões tinham 10 minutos.

As categorias de envolvimento foram: a) a atenção ao objecto, b) atenção ao adulto, c) atenção aos pares, d) interacção com o adulto, e) interacção com os pares e f) não envolvimento. Estas categorias foram inspiradas nos sistemas de classificação do envolvimento de McWilliam e de Kruif (1998), usado em vários estudos em Portugal (Aguiar, 2009; Pinto, 2006, Vaz da Silva, 2009) e no sistema usado por Odom, Brown, Schwartz, Zercher e Sandall (2007).

O comportamento de cada criança foi codificado, de acordo com os tipos de envolvimento considerados, todos os 30 segundos ao longo dos 10 minutos de filmagem de cada sessão. Assim, numa sessão de 10 minutos, os comportamentos de cada criança foram codificados em 20 momentos (20 registos).

Numa segunda fase fizemos a contagem dos comportamentos e elaborámos grelhas com as médias de cada variável/ categoria de envolvimento (anexos 7 e 8).

Desta forma os valores obtidos correspondem à percentagem de tempo que a criança mostrou um determinado comportamento (tipo de envolvimento) relativo ao período total de observação. Estes resultados foram então compilados, apresentando-se os valores médios do envolvimento de cada criança em função das sessões de histórias contadas pela educadora ouvinte e pela formadora de LGP.

Realizámos **análises descritivas** com base no registo dos comportamentos de envolvimento ao longo das 8 sessões (16 no total).

Através dos resultados do envolvimento (estatística descritiva) será possível avaliar o progresso conseguido relativamente a: a) identificação de vocabulário relacionado com

as histórias (objectivo 3.1), b) à participação passiva (comportamentos de atenção), c) à participação activa durante as sessões, colocando questões, dando respostas ou fazendo comentários adequados à faixa etária e ao contexto (objectivos 3.2 e 3.3), d) ao aumento do vocabulário (objectivo 3.4), e) comportamentos de não envolvimento.

As filmagens das actividades livres serviram para observar se as crianças utilizavam as histórias trabalhadas nas suas brincadeiras e analisar o vocabulário utilizado, mas também para analisar as interacções entre os pares (objectivos 3.4 e 3.3).

Para analisar os resultados obtidos através do projecto com as famílias, designadamente: a) para saber se as crianças manifestam iniciativa numa história indo buscar um livro e pedirem que lhes contem a história em contexto familiar ou b) contar uma história também em contexto familiar, c) envolver os pais nas histórias trabalhadas através de actividades conjuntas em contexto da creche (objectivo 6.1) e na “Hora do conto”, d) envolvimento dos pais no processo de avaliação do desenvolvimento da linguagem e comunicação (objectivo 6.2) e e) envolver os pais nas histórias trabalhadas através de actividades conjuntas em contexto familiar (objectivo 7.1). As famílias foram-nos dando ao longo do projecto o feedback de como era a hora do conto em casa, como faziam, as dificuldades sentidas e o que sentiam em relação a esse momento. Registámos alguns depoimentos da parte dos pais, outros fizeram-no por escrito numa reunião de avaliação final de ano.

Ainda em relação às histórias trabalhadas em contexto familiar, cada criança teve o seu caderno diário no qual as famílias fizeram o registo das actividades realizadas em casa.

Realizámos uma **análise qualitativa** de descrição da narração das histórias focada nas estratégias dos adultos e nas descrições dos pais sobre os comportamentos das crianças, em particular na atenção durante o conto e as suas participações nas interacções.

Para responder às variáveis identificadas nos objectivos do trabalho e da análise qualitativa construímos grelhas de registo de **dados quantitativos**.

Para comparar os resultados do envolvimento das crianças nas sessões em que se contava uma história em contexto de creche em função do adulto usámos o teste não paramétrico de Wilcoxon Z que permite medir diferenças nos resultados obtidos pela mesma população em duas condições diferentes (medidas repetidas). Para comparar

os resultados do envolvimento em função da idade (grupo de crianças mais novas e grupo de crianças mais velhas) usámos o teste não paramétrico de Mann-Whitney U que permite avaliar diferenças os resultados de dois grupos diferentes.

Na interpretação dos resultados, porque a dimensão da amostra tem grande influência, faremos referência ao nível de significância e ao tamanho do efeito  $d$  de Cohen. O coeficiente  $d$  de Cohen, ou diferença estandardizada entre as médias, deve ser interpretado como a diferença entre os resultados de dois grupos em termos de unidades de desvio padrão (isto é, a proporção de um desvio padrão a que corresponde a diferença entre as médias de dois grupos). É calculado como a diferença entre as médias de dois grupos, dividida pela média do desvio padrão. O tamanho do efeito baseado em diferenças estandardizadas de médias é considerado como pequeno ou modesto se  $.20 < d < .40$ , como moderado se  $.40 < d < .70$ , e como grande se  $d > .70$  (Cohen, 1988; citado por Vaz da Silva, 2009).

Acrescentamos ainda que realizámos o projecto de acordo com as rotinas já existentes,<sup>16</sup> apresentando a planificação das histórias/sessões para melhor compreensão dos resultados obtidos e dos temas tratados.

---

<sup>16</sup> Ver quadro 7

**Quadro 15.** Planificação da “Hora do Conto”

Duração da intervenção: 3 meses com início em Janeiro e fim em Março					
Número de sessões:					
Janeiro		Fevereiro		Março	
2		3		3	
<b>Temas:</b>					
O Inverno Elementos do ambiente A família		Alimentação e higiene  As rotinas: brincadeiras e cuidados  O nosso corpo		Os animais  O Carnaval  Elementos da natureza	
<b>Recursos:</b>					
Livros	Outros	Livros	Outros	Livros	Outros
“ O Rafa tem frio”	Imagens da história: “O Rafa tem frio”; Roupas de inverno; Imagens de roupas de Inverno; Placard alusivo ao Inverno; Convidar pais para participarem na hora do conto.	“A casinha de chocolate”	Imagens da história”; Computador; Alimentos diversos; Imagens de alimentos; Placard alusivo à alimentação; Convidar pais para participarem na hora do conto; Pedir aos pais que contem uma história em casa e que façam o registo; Pedir aos pais para fazerem bolachas de chocolate partindo da história.	“A lebre e a tartaruga”	Imagens da história; Material de desgaste para máscaras sobre personagens da história; Placard alusivo a alguns animais; Convidar pais para participarem na hora do conto.
“O Capuchinho Vermelho”	Imagens da história; Computador; Objectos vermelhos; Imagens de objectos vermelhos; Placard alusivo à família; Convidar pais para participarem na hora do conto; Pedir aos pais que contem uma história em casa e que façam o registo; Pedir aos pais uma pequena	“ O Patinho feio”	Imagens da história; Computador; Imagens do corpo humano; Fotografias das crianças; Convidar pais para participarem na hora do conto; Espelho; Registo do esquema corporal com semelhanças e diferenças.	“O carnaval do Rafa”	Imagens da história; Material de desgaste para máscaras à escolha das crianças; Placard alusivo ao Carnaval; Convidar pais para participarem na hora do conto; Pedir aos pais a confecção das máscaras de carnaval relacionadas com

**Projecto creche:**

**As histórias infantis - Estratégias Promotoras da Comunicação e Linguagem em crianças surdas**

---

	dramatização da história.				a história.
		"Pinóquio"	Imagens da história; Computador; Imagens do corpo humano; Fotografias das crianças; Espelho; Registo do esquema corporal com semelhanças e diferenças (continuar o trabalho iniciado com a história anterior); Convidar pais para participarem na hora do conto; Pedir aos pais que contem uma história em casa.	"João e o pé de feijão"	Imagens da história; Computador; Feijões; Algodão; Copos de iogurte; Imagens de elementos da natureza; Placar dos registos realizados; Convidar pais para participarem na hora do conto; Pedir aos pais que contem uma história em casa e que façam o registo; Solicitar aos pais a avaliação do projecto.

Iremos agora apresentar os resultados obtidos.

## **Parte V Apresentação dos resultados**

Neste capítulo iremos descrever a implementação do projecto bem como os resultados das observações que realizámos ao longo do mesmo.

### **5.1 Descrição geral do projecto**

Começamos por fazer uma descrição geral do projecto, incluindo o processo de escolha das histórias, a preparação dos materiais e uma breve descrição das formas de contar as histórias dos dois profissionais envolvidos. Numa segunda fase iremos apresentar os resultados relativos aos comportamentos das crianças.

Tendo em conta o Plano Anual de Actividades da Creche, escolhemos as histórias de acordo com os temas que iriam ser trabalhados (consultar capítulo da “metodologia”, quadro 15), por exemplo, para abordar o tema da família e elementos do ambiente, escolhemos a história do “Capuchinho Vermelho”.

Após escolhermos as histórias preparámos e adaptámos materiais para facilitar a comunicação e a compreensão das mesmas. Adaptámos imagens para se conseguir uma melhor atenção das crianças para os nossos objectivos de trabalho e adaptámos os textos de acordo com a faixa etária sempre que se justificava. Criámos materiais (cartazes e “livros”) com as imagens adaptadas, os textos e a incluímos imagens do vocabulário “chave” em LGP através da recolha de material fotográfico feita pela educadora de infância e pela formadora de LGP. Para algumas histórias utilizámos material digital (DVD's) também adaptado por nós em termos de imagem, texto, LGP, voz e sons.

Cada história foi contada e trabalhada, primeiro, oralmente com recurso a imagens e posteriormente recontada e trabalhada em LGP, servindo de ponto de partida para trabalhar as outras áreas, ou seja, o tema da história era transversal e trabalhado de acordo com as diferentes áreas e conteúdos.

Para todas as histórias foi feito o registo do vocabulário e das actividades desenvolvidas na sequência do conto de cada história. As imagens ficavam fixadas na parede durante a semana à disposição das crianças, dos profissionais e dos pais que quisessem trabalhá-las ou simplesmente utilizá-las nas brincadeiras com os pares.



Em cima apresentamos exemplos de histórias adaptadas (imagens e textos), fixadas na parede ao alcance das crianças, com o registo feito pelas crianças.

## **5.2 Observação qualitativa**<sup>17</sup>

Para fazer uma observação qualitativa relativa à hora do conto seleccionámos alguns critérios de análise como o uso do livro e das imagens, modo de comunicação predominante, estratégias para captar e manter a atenção das crianças e as formas de interacção das crianças com os adultos e das crianças com os pares.

Ao longo do projecto podemos observar que existe uma adequação das estratégias de intervenção da educadora e da formadora, que numa fase inicial eram um pouco distintas (como será referenciado no parágrafo seguinte), mas que se vão aproximando e tornando mais homogéneas, facilitando o aumento dos tempos de atenção e participação das crianças com ambos os adultos.

Observamos que a educadora utiliza estratégias para obter a atenção das crianças recorrendo frequentemente às imagens das histórias e estabelecendo uma ligação entre estas (histórias) e aspectos do quotidiano das crianças como observamos logo na primeira sessão na qual a educadora conta a história "O Rafa tem frio!" começando por conversar com as crianças sobre o tempo e perguntando: "*Quem tem frio?*" (a educadora coloca a questão oralmente e repete-a em LGP), sendo-lhe respondido em LGP por uma criança "*Frio há!*", a educadora obtém a atenção do grupo e refere que o Rafa também tem frio e começa a contar a história.

<sup>17</sup> Consultar em anexo 6 - descrição das observações

A formadora, numa fase inicial começa a contar as histórias sem qualquer introdução e simplificando as histórias reduzindo-as e utilizando pouco vocabulário. Na primeira sessão a formadora não coloca qualquer questão relacionada com a história, fazendo-o apenas nas sessões seguintes na sequência de um momento de avaliação dos intervenientes.

Apresentamos duas figuras ilustrativas da alteração da intervenção do adulto. Na primeira temos o adulto que começou a contar a história sem qualquer introdução e sem as crianças estarem posicionadas de forma a verem o adulto, sendo visível que duas crianças estão a brincar com objectos que nada têm a ver com a história e nem sequer olham para o adulto. Na segunda situação, o adulto já faz a introdução da história, senta as crianças para que todas consigam ver e utiliza objectos reais e observamos que todas as crianças estão atentas à história e ao adulto:

Ex. 1:



Ex. 2:



Na preparação das sessões os adultos envolvidos avaliavam o que se poderia melhorar tendo em consideração as sessões anteriores e observamos uma alteração na forma de contar as histórias por parte da formadora de LGP que, a partir da 4ª sessão começa a fazer a introdução das histórias e a colocar questões, factor que se

revelou importante na obtenção da atenção inicial das crianças à actividade proposta e a educadora começa a realizar mais expressões faciais.

Verificamos um progresso ao nível das perguntas e respostas realizadas quer pelos adultos, quer pelas crianças. Inicialmente observamos perguntas simples e directas (da parte dos adultos) às quais se obtêm respostas igualmente simples e directas (da parte das crianças), como por exemplo na história do “Capuchinho Vermelho” (sessão 2) em que o adulto coloca questões “*Onde estão?*” e “*Quem está doente?*” e as crianças respondem “*Casa*”, “*Avó*”. Estas questões no decorrer do projecto vão-se tornando mais complexas de acordo com a faixa etária das crianças. Ao nível do vocabulário utilizado observamos que as crianças inicialmente respondem ou comentam utilizando palavras soltas e por vezes descontextualizadas, e à medida que o projecto evolui, constatamos a utilização de pequenas frases de duas ou mais palavras e de forma contextualizada, principalmente no grupo de crianças de 2/3 anos, como por exemplo na história “João e o Pé de Feijão” (sessão 8) em que o adulto pergunta: “*O que está a mãe a fazer?*” (questão colocada oralmente e repetida em LGP), uma criança responde em LGP: “*Zangada, feijão fora.*” e uma outra criança responde oralmente: “*Ralhar, não quer feijão. Deita fora. Janela*”.

É possível observarmos que a educadora recorre com frequência às experiências das crianças para que estas compreendam as histórias e participem de uma forma mais activa, proporcionando oportunidades para que as crianças comuniquem, adquirindo e desenvolvendo vocabulário (quer oral, quer em LGP). A educadora responde às questões colocadas pelas crianças, ou quando estas fazem pequenos comentários, como por exemplo na história “O Pinóquio” (sessão 7) na qual duas crianças comentam: “*Castigo*”, “*Feio*” e a educadora responde-lhes “*Sim, mentir é feio*”.

Por outro lado observamos a formadora a pedir às crianças para esperarem quando estas fazem comentários a meio das histórias, como podemos observar também na história “O Pinóquio” (sessão 7) quando a formadora inicia a história “*Homem boneco fazer. Boneco madeira*”, uma criança comenta: “*Pinóquio*” e a formadora diz: “*Espera*”, continuando a história. As interacções entre a formadora e as crianças são mais directivas, ou seja, baseadas na pergunta/resposta (pergunta da formadora, resposta da criança).

As interacções entre adultos e crianças também foram avaliadas ao longo do projecto e verificamos que a educadora foi introduzindo questões mais complexas,

aproveitando comentários das crianças para desenvolver vocabulário e promover a comunicação. A formadora optou por manter uma intervenção directiva para obter a participação e a atenção das crianças.

Apesar de observarmos a adaptação dos materiais e a adequação de estratégias de intervenção por parte dos adultos como, por exemplo, o uso de marionetas ou objectos reais para captar a atenção das crianças e facilitar a compreensão de algum vocabulário utilizado, observamos também uma evolução gradual e positiva nos comportamentos das crianças ao longo do projecto. Todavia, é notório um retrocesso na atenção, interacções e participação das crianças numa das sessões (7). Apesar de os adultos terem preparado as imagens e o texto a ser trabalhado, o conteúdo envolvia conceitos abstractos que dificultaram a compreensão da história por parte das crianças, bem como se observa alguma dificuldade por parte dos adultos para passarem a mensagem. Esta situação foi avaliada pelos intervenientes (adultos) que registaram que a história “O Pinóquio”, apesar de adaptada à faixa etária, para o nosso grupo de crianças era de difícil compreensão devido aos conceitos existentes.

Podemos observar que, ao longo das sessões, há uma maior preocupação na preparação das histórias, na adaptação das imagens, dos textos e até dos gestos (LGP). As estratégias de intervenção também vão sendo melhoradas para se alcançar os objectivos iniciais do projecto.

Por exemplo, para conseguir captar e manter a atenção e a participação das crianças a educadora e a formadora utilizaram estratégias como:

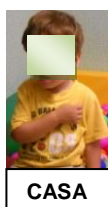
- Realização de expressões faciais e corporais de uma forma exagerada, quase como se fosse uma dramatização, para identificar diferentes personagens, diferentes sentimentos e obter a atenção das crianças;
- Manter o contacto visual, olhar para cada criança para fomentar a participação;
- Recurso constante à imagem visual e fomentar a interpretação das imagens.

A educadora e a formadora procuraram estratégias que visam criar oportunidades para ensinar novo vocabulário ou reforçar esse ensino, como:

- Criar materiais específicos para cada história e realizar trabalhos e registos sobre as histórias;

- Registo geral do vocabulário trabalhado durante cada história, pendurado numa corda a que foi dado o nome “histórias que uma corda viu e ouviu contar”.
- Registos do vocabulário mais específico através da imagem da formadora de LGP ou mesmo das crianças com a palavra e a mesma escrita em baixo:

Ex



Também podemos observar estratégias relacionadas com a exploração da linguagem e desenvolvimento da criatividade e imaginação como:

- Relacionar as personagens a situações reais, a acontecimentos da vida diária utilizando experiências e vivências de cada criança para facultar a compreensão dos conceitos inerentes a cada história com a vida real;
- Utilização de objectos reais para permitir a passagem do concreto para o simbólico e vice-versa;

Ex:



Neste exemplo o adulto entrega às crianças um cachecol que é um dos elementos principais da história, para facilitar a compreensão do vocabulário.

- Permitir a exploração livre das imagens e dos livros.

Ex:



Aqui apresentamos um exemplo de um momento de brincadeira livre no qual as crianças exploram os livros colocados à sua disposição, mas também as imagens relacionadas com a história que estão fixadas na parede, mas que as crianças conseguem alcançar, retirar e voltar a colocar.

A análise das estratégias de intervenção dos adultos (educadora e formadora) será apresentada posteriormente no **gráfico 12** (pág. 96).

Ainda em relação às observações realizadas foi possível perceber que a participação dos pais foi positiva e aumentando ao longo do projecto. A participação dos pais será, também, apresentada no **gráfico 11** (pág. 94), no entanto, podemos referir como exemplo uma observação realizada na sessão 5 (anexo 6) para a qual as famílias trabalharam a história em casa “O Carnaval do Rafa” e preparam as máscaras para a festa de Carnaval baseada na história contada.

As famílias fizeram registos do vocabulário utilizados em casa com as crianças e partilhavam dúvidas com os adultos da sala, como por exemplo “*Como é que se faz girafa em LGP?*”, ou “*O meu filho fez assim (gesto), o que é? Não percebi.*” Num momento de avaliação do projecto os pais referem a importância do mesmo para a aprendizagem da LGP dos próprios pais (ouvintes). Os pais referem ainda como positivo o facto de criar hábitos de leitura de histórias em casa, não só pela leitura em si, mas também pelo facto de terem tempo para estar com os filhos e brincar com estes. Salientamos os registos das famílias em que existem irmãos mais velhos (ouvintes) que também começaram a contar histórias uns aos outros “inventando” formas de comunicação quando não sabiam qual o gesto a fazer ou a palavra a dizer.

Desde o início do projecto as famílias participaram com interesse nas actividades propostas, através de alguns registos podemos afirmar que esse interesse foi aumentando no decorrer do projecto, bem como a capacidade de iniciativa e participação. As famílias foram à creche contar histórias ou, simplesmente, assistir à hora do conto, colaborando nos registos e trabalhos relacionados com os temas apresentados ou escolhidos por si.

Apresentamos agora alguns exemplos das participações das famílias:

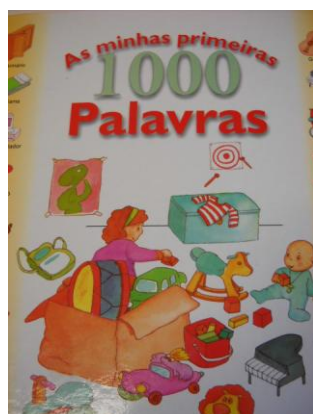
Estes pais pintam um quadro na sequência de uma história trabalhada por eles em contexto familiar e posteriormente na creche:



A festa de Carnaval com as famílias em que estas elaboraram as máscaras de acordo com o tema da história trabalhada. Esta mãe participou com o irmão mais velho da criança:



De seguida, apresentamos alguns exemplos de livros trazidos pelas famílias, trabalhados em contexto familiar e em creche e alguns registos elaborados pelas famílias:



Através das observações das brincadeiras livres podemos registar o aumento das interacções entre as crianças e os seus pares. Inicialmente observamos a intervenção quase constante do adulto nas actividades livres, esta intervenção vai reduzindo ao longo das sessões. Podemos ainda observar que as brincadeiras vão estando cada vez mais relacionadas com as histórias trabalhadas, bem como o vocabulário utilizado.

Os adultos da sala (educadora e formadora) utilizam as histórias para trabalhar outras áreas de desenvolvimento das crianças como a formação pessoal e social, conhecimento do mundo e expressões (musical, corporal, motora e plástica), como por exemplo na sessão 3, a história da “Casinha de chocolate” que trabalham questões sobre a alimentação e segurança de uma forma transversal, como exemplificamos nestes registos:

Ex.:



Com base nas observações realizadas podemos inferir que as crianças participaram de forma activa ao longo das sessões, colocando questões, dando respostas ou fazendo comentários adequados à faixa etária e ao contexto, interagindo quer com os

adultos, quer com os pares como se constata também neste gráfico, atingindo os objectivos inicialmente previstos no projecto relativos às interacções e à participação das crianças nas sessões.

### 5.3 Estatística descritiva

De seguida apresentam-se os dados relativos aos comportamentos das crianças durante a hora do conto. A nossa análise focou a atenção, as interacções e comportamentos de não envolvimento.

Apresentamos gráficos descritivos e tabelas com a intenção de facilitar a partilha dos resultados do nosso trabalho.

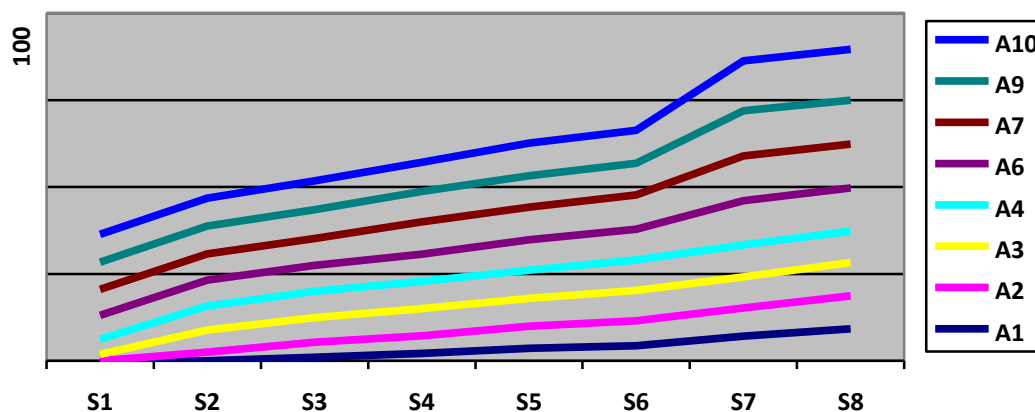
### 5.4 Resultados globais do projecto

Apresentamos de seguida os resultados globais do envolvimento começando por analisar os gráficos referentes à atenção, às interacções, vocabulário, modos de comunicação, tipos de intervenções e não envolvimento.

#### 5.4.1 Atenção

Começamos pelo gráfico (1) referente aos níveis de atenção das crianças em geral ao longo das sessões.

Gráfico 1: Níveis de atenção



Legenda:

S1= Sessão1; S2= Sessão 2; S3= Sessão 3; S4= Sessão 4; S5= Sessão 5; S6= Sessão 6; S7= Sessão 7;

S8= Sessão 8

A= Crianças

O presente gráfico foi feito com base nas médias dos resultados do conjunto das sessões (16 sessões) e os diferentes tipos de atenção (em relação a crianças, adultos e objectos).

As linhas coloridas que constam na legenda correspondem a cada criança, em baixo estão sinalizadas as sessões de conto das 8 histórias (contadas duas vezes, uma pela educadora e outra pela formadora LGP)

Os resultados são representados em percentagem dos 0 aos 100%, correspondentes a percentagem de tempo de observação.

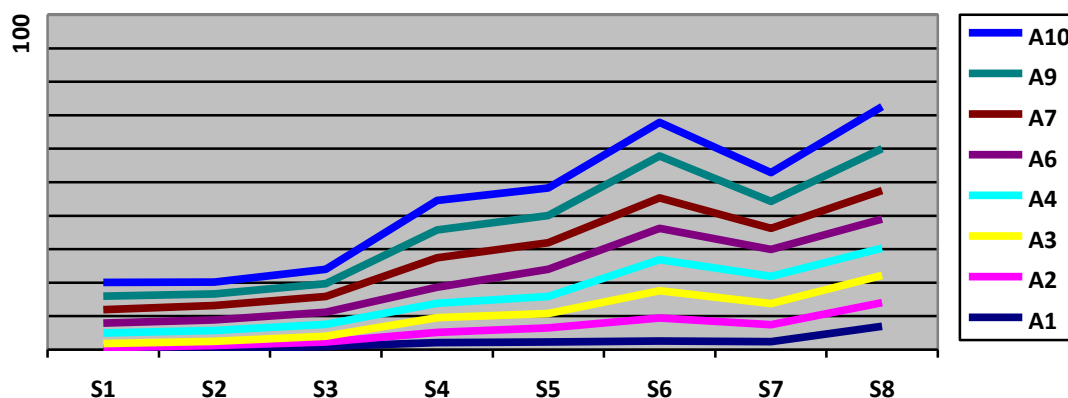
Podemos constatar que ao longo do projecto os níveis de atenção das crianças foram aumentando gradualmente. Nas primeiras sessões os níveis eram baixos, verificando-se que três crianças despendem menos de 10% o tempo focando a sua atenção nos adultos, nas outras crianças ou em objectos (livros) durante a hora do conto, mas com a continuidade do projecto e o estabelecimento da rotina da hora do conto, de uma forma geral, todas as crianças aumentaram o tempo que despendem atentos ao longo do projecto, o que era um dos objectivos formulados apesar de verificarmos progressos diferentes de acordo com as suas idades, facto que iremos abordar posteriormente.

Acrescentamos ainda o facto de ser observável que, à partida, existe um grupo de crianças (A1, A2, A3 e A4) que parece não evoluir tanto como as restantes. Iremos analisar posteriormente a existência de dois grupos com faixas etárias diferentes que poderão justificar estas diferenças.

#### **5.4.2 Interacções**

Passamos a apresentar o gráfico **(2)** referente aos níveis de interacções das crianças em geral ao longo das sessões.

Gráfico 2: Níveis de interacções



Legenda:

S1= Sessão1; S2= Sessão 2; S3= Sessão 3; S4= Sessão 4; S5= Sessão 5; S6= Sessão 6; S7= Sessão 7;

S8= Sessão 8

A= Crianças

O presente gráfico foi feito com base nas médias dos resultados do conjunto das sessões (16 sessões) e os diferentes tipos de interacções (em relação a crianças, adultos e objectos).

As linhas coloridas que constam na legenda correspondem a cada criança, em baixo estão sinalizadas as sessões de conto das 8 histórias (contadas duas vezes, uma pela educadora e outra pela formadora LGP)

Os resultados são representados em percentagem dos 0 aos 100%, correspondentes a percentagem de tempo de observação.

Observamos que as interacções, de um modo geral, foram aumentando ao longo do projecto. Este era um dos objectivos o projecto. Encontram-se diferenças entre as crianças, as que despendem mais tempo em interacção (com adultos e pares) são as que mostram um aumento do tempo em interacção, comparativamente com as que, no início do projecto, despendem menos tempo em interacção.

Na descrição qualitativa das observações realizadas podemos constatar que, apesar do tema da sessão 7 estar enquadrado e ser familiar às crianças, a história escolhida, mesmo tendo sido adaptada à faixa etária a nível de texto e imagens, não foi bem compreendida pelas crianças, o que se reflecte na diminuição das interacções, pois as

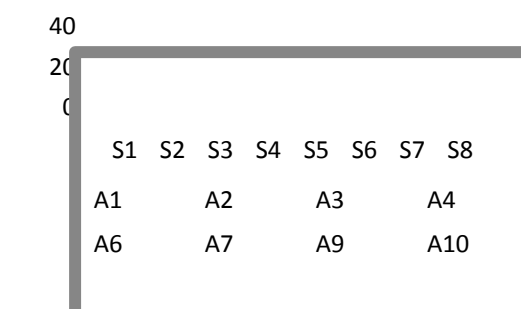
crianças revelaram algumas dificuldades em responder às questões colocadas, não colocaram questões e os comentários e descrições também foram reduzidos em termos de comparação com outras sessões.

De seguida apresentamos os resultados obtidos em relação ao vocabulário usado pelas crianças nos momentos de interacção quer com os pares, quer com os adultos.

#### **5.4.2.1 Vocabulário**

O gráfico (3) seguinte refere-se às médias de vocabulário utilizado por cada criança em cada sessão ao longo do projecto.

#### **Gráfico 3: Utilização de vocabulário contextualizado**



#### Legenda:

S1= Semana 1; S2= Semana 2; S3= Semana 3; S4= Semana 4; S5= Semana 5; S6= Semana 6; S7= Semana 7;

S8= Semana 8;

As cores correspondem às crianças participantes

O presente gráfico foi feito com base nas médias dos resultados relativos ao registo de vocabulário que foi sendo feito ao longo do projecto. Contabilizou-se o vocabulário quer oral, quer gestual, que foi utilizado pelas crianças de uma forma contextualizada e partindo das histórias contadas, tanto na hora do conto, como nas observações feitas durante as actividades livres.

As colunas coloridas correspondem a cada criança e as semanas estão referenciadas na parte de baixo do gráfico.

Observamos que A1, A2 e A3 na sessão 1 não apresentam qualquer vocabulário. A1 e A2 apenas começam a revelar algum vocabulário a partir da terceira semana.

Podemos verificar que, as crianças que produziram mais vocabulário foram A6, A7, A9 e A10 que correspondem em termos de faixa etária ao grupo B (dos 24 aos 36 meses de idade). Se considerarmos que os restantes pertencem ao grupo A (dos 12 aos 24 meses) e que inicialmente o vocabulário era quase inexistente e que foram, gradualmente, produzindo mais vocabulário ao longo das semanas, podemos afirmar, através destes resultados gerais que os objectivos inicialmente previstos no projecto acerca do aumento e identificação do vocabulário relacionado com as histórias de uma forma simples e adequada à faixa etária foram atingidos.<sup>18</sup>

Os modos de comunicação usados pelas crianças também foram analisados e registados, conforme apresentamos de seguida.

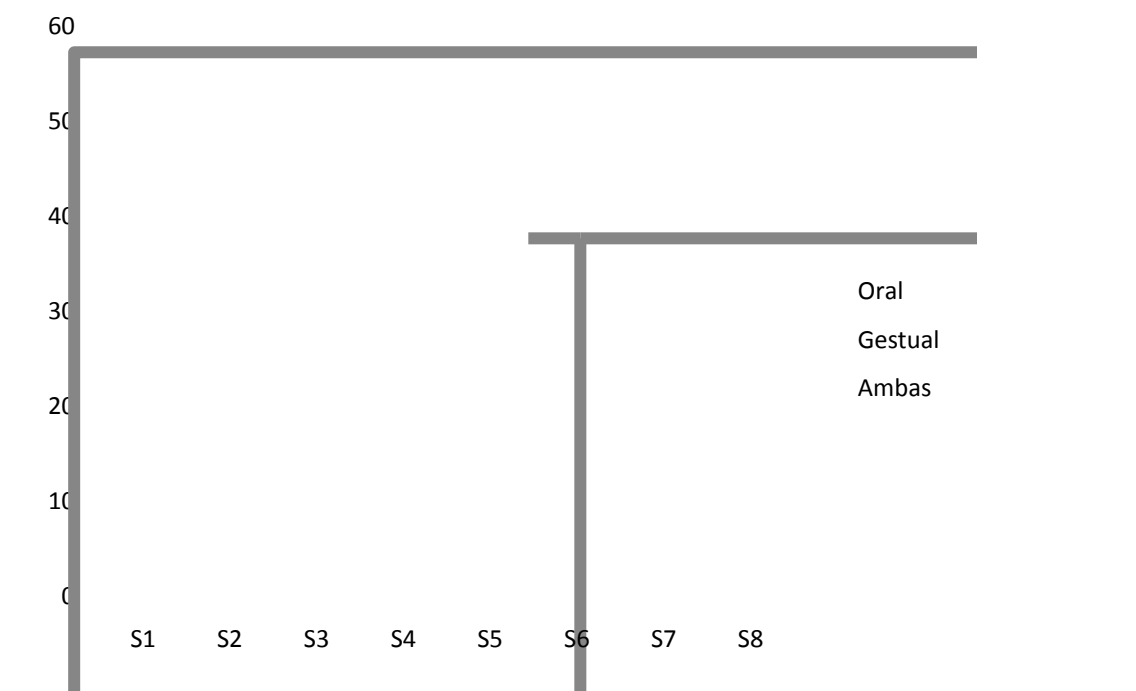
#### **5.4.2.2 Modo de comunicação usado pelas crianças**

O próximo gráfico **(4)** serve para comparar o modo de comunicação utilizado pelas crianças em geral ao longo das sessões, tendo em conta o vocabulário apenas oral, apenas gestual ou quando a criança utiliza ambos.

---

<sup>18</sup> Objectivos específicos 1.1 e 1.4

**Gráfico 4: Modo de comunicação usado pelas crianças**



Legenda:

S1= Semana 1; S2= Semana 2; S3= Semana 3; S4= Semana 4; S5= Semana 5; S6= Semana 6; S7= Semana 7;

S8= Semana 8

Coluna azul= vocabulário oral; Coluna vermelha= vocabulário gestual; Coluna Verde= utilização de vocabulário oral e gestual em simultâneo

O gráfico 4 foi feito com base nas médias dos resultados relativos obtidos a partir do registo do vocabulário utilizado apenas oralmente, apenas em língua gestual ou em ambas as modalidades (utilização do gesto e simultaneamente a verbalização).

Observa-se que a língua gestual predomina ao longo das semanas, contudo a utilização de vocabulário oral também vai aumentando no decorrer do projecto e a utilização de ambas as línguas também atinge níveis elevados. Temos a utilização da LGP em primeiro lugar, a oralidade em segundo e ambas em terceiro.

A4, A7 e A10, são crianças que, conforme se pode constatar na caracterização dos participantes, têm um diagnóstico de surdez profunda e não apresentam quaisquer ganhos auditivos. A7 e A10 são filhas de pais surdos, são, também das crianças mais participativas. O facto de interagirem e comunicarem apenas em LGP faz com que a média final de todos os participantes seja superior às outras formas de comunicação (oral e oral + gesto).

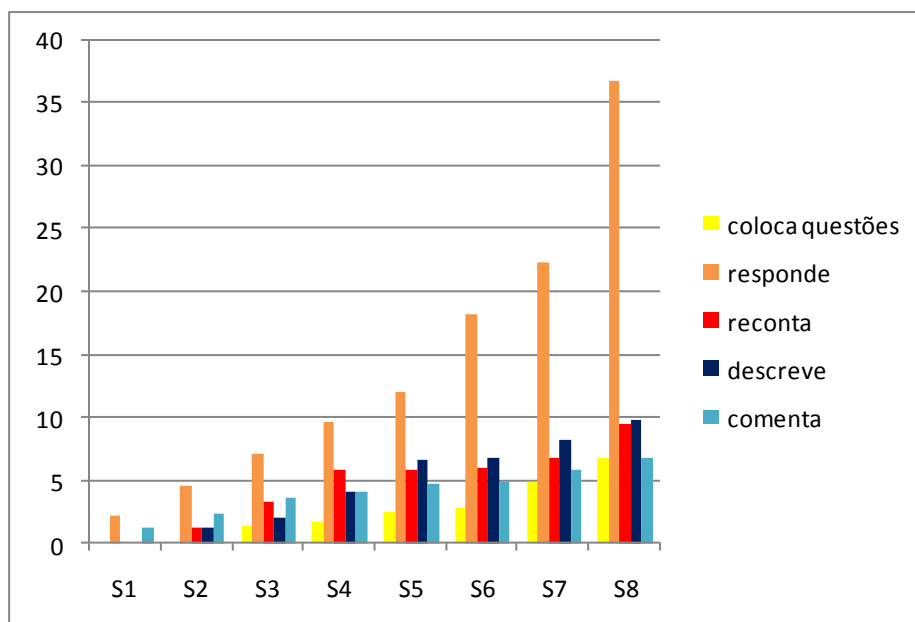
Na descrição qualitativa das observações podemos constatar que A9 (criança com uma surdez moderada a severa com ganhos auditivos significativos) maior parte da sua participação é oral, embora, algumas vezes recorra à oralidade e gesto simultaneamente. Todavia a sua participação não eleva a média da prática da oralidade talvez porque também podemos observar que a criança nas sessões dinamizadas pela formadora (surda) praticamente não intervém, fazendo-o apenas e participando muitas vezes nas sessões dinamizadas pela educadora (ouvinte).

O aumento do vocabulário verificado vai ao encontro da concretização dos objectivos gerais do projecto, desenvolvendo a comunicação e a linguagem. O tipo de intervenções das crianças irá, também, ser aqui apresentado.

#### **5.4.2.3 Tipo de intervenções**

O gráfico que se segue (5) serve para analisar o tipo de participação das crianças em geral ao longo das semanas.

**Gráfico 5: Tipo de intervenções das crianças**



**Legenda:**

S1= Semana 1; S2= Semana 2; S3= Semana 3; S4= Semana 4; S5= Semana 5; S6= Semana 6; S7= Semana 7;

S8= Semana 8

As colunas correspondem ao tipo de participação das crianças

O gráfico 5 foi feito com base nas médias dos resultados relativos aos diferentes tipos de participação das crianças em cada momento de observação.

Inicialmente observa-se que as crianças participam apenas respondendo às questões colocadas e fazendo um número de comentários muito reduzidos. Ao longo do projecto o nível de participação das crianças vai aumentando e a qualidade também, pois a participação passa, conforme se pode constatar no gráfico por responder a questões colocadas pelos adultos, de seguida aumentam os comentários, recontam as histórias, fazem descrições e colocam questões (as participações aparecem no gráfico pela ordem que aqui se descrevem).

Como se observa, o nível de participação das crianças é elevado nas respostas às questões colocadas. Como podemos ler na descrição qualitativa das observações, a colocação de questões por parte dos adultos serve muitas das vezes como estratégias para chamar à atenção das crianças, garantindo a compreensão das histórias e a participação das crianças.

A aquisição e o desenvolvimento de vocabulário que se pode constatar nos gráficos 3 e 4, talvez justifiquem o aumento da participação das crianças com comentários, descrições, reconto e colocação de questões. Estes resultados fazem com que se atinjam os objectivos inicialmente previstos para este projecto.<sup>19</sup>

Ao longo do projecto a frequência da participação, bem como o tipo de intervenções, vão aumentando de forma mais diversificada e há uma maior diversidade na qualidade das participações.

Salientamos que as interacções das crianças com os pares e o vocabulário utilizado foram observadas em três momentos:

- a) Hora do conto com a educadora (ouvinte);
- b) Hora do conto com a formadora de LGP (surda);
- c) Brincadeira livre

Relembramos que cada observação foi feita por períodos de 10 minutos, filmada e registada. Os momentos de brincadeira livre foram fundamentais para analisarmos as

---

<sup>19</sup> Objectivos específicos 1.2, 1.3, 2.1 e 3.1

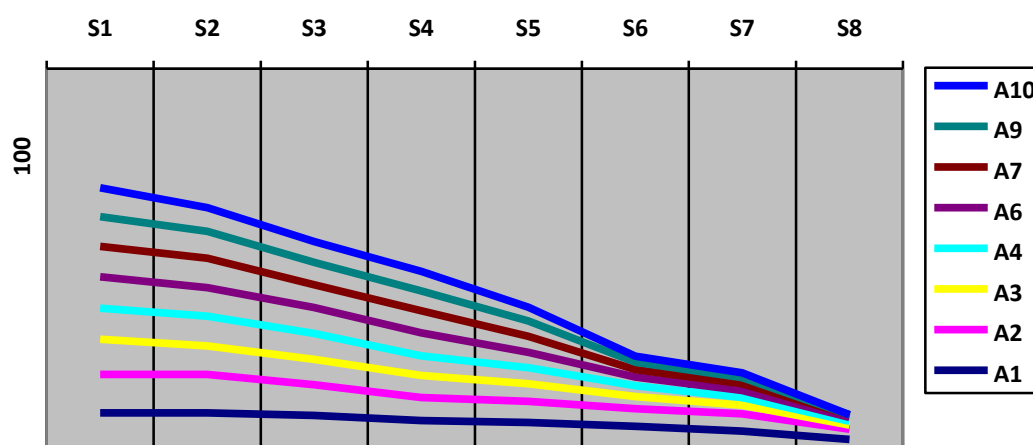
interacções entre pares, o tipo de vocabulário e modo de comunicação usados pelas crianças e ainda para observarmos situações nas quais as crianças recontam as histórias à sua maneira e realizam as suas brincadeiras.

De seguida iremos apresentar os resultados referentes ao “não envolvimento” das crianças nas actividades.

### **5.4.3 Não envolvimento**

O gráfico (6) refere-se aos níveis de não envolvimento das crianças em geral ao longo das sessões.

**Gráfico 6: Níveis de não envolvimento nas actividades**



Legenda:

S1= Sessão1; S2= Sessão 2; S3= Sessão 3; S4= Sessão 4; S5= Sessão 5; S6= Sessão 6; S7= Sessão 7;

S8= Sessão 8

A= Crianças

Este gráfico foi feito com base nas médias dos resultados de “não envolvimento” nas actividades realizadas quer com a educadora ouvinte, quer com o adulto surdo. O presente gráfico foi feito com base nas médias dos resultados do conjunto das sessões (16 sessões) dos tempos de “não envolvimento” das crianças na actividade.

As linhas coloridas que constam na legenda correspondem a cada criança, em cima estão sinalizadas as sessões de conto das 8 histórias (contadas duas vezes, uma pela educadora e outra pela formadora LGP)

Os resultados são representados em percentagem dos 0 aos 100%, correspondentes a percentagem de tempo de observação.

Podemos observar que ao longo do projecto as crianças foram estando mais envolvidas nas sessões.

Analisados os resultados globais do projecto, podemos afirmar que os níveis de atenção e de interacções foram aumentando no decorrer das sessões e que os tempos de “não envolvimento” foram diminuindo, aumentando a participação nas actividades propostas (ver **quadro 16**).

**Quadro 16.** Resultados das categorias de envolvimento das crianças

		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Atenção	Atenção ao Adulto <b>(AA)</b>	4%	7%	17%	30%	44%	48%	45%	51%
	Atenção a outras Crianças <b>(AC)</b>	1%	5%	5%	2%	2%	3%	3%	2%
	Atenção aos Objectos <b>(AO)</b>	-	3%	4%	3%	4%	3%	4%	4%
Interacções	Interacção com o Adulto <b>(IA)</b>	3%	6%	8%	18%	22%	26%	28%	29%
	Interacção com outras Crianças <b>(IC)</b>	1%	4%	5%	6%	10%	11%	12%	12%
	Interacção com Objectos <b>(IO)</b>	-	1%	2%	1%	3%	1%	2%	1%
Não envolvimento	<b>(NE)</b>	91%	72%	59%	40%	15%	8%	6%	1%
		100%							

O quadro 16 foi feito com base nos resultados das médias globais de cada categoria de envolvimento ao longo das 16 sessões trabalhadas pela educadora (8 sessões) e pela formadora de LGP (8 sessões).

Fazendo a análise deste quadro, podemos afirmar que os resultados obtidos são positivos para o nosso projecto se considerarmos o seguinte:

- a) Categorias de envolvimento cujos tempos de atenção e de interacção foram aumentando ao longo do projecto indo ao encontro da concretização dos objectivos inicialmente propostos: atenção ao adulto (na primeira sessão temos uma média de atenção de apenas 4% e na última sessão aumenta para 51%), interacção com o adulto (começamos as sessões com uma média de interacções de 3%, apresentando na última sessão uma média de 29%) e com as outras crianças (registamos na primeira sessão uma média de 1%, terminando na última sessão com uma média de 12%);
- b) Categorias de envolvimento cujos tempos de atenção e de interacção se mantiveram quase sempre nos mesmos níveis: atenção a outras crianças; atenção aos objectos; interacção com os objectos. Para a elaboração deste quadro apenas registámos as médias das sessões da hora do conto nas quais a dinamização dos adultos é que é o principal foco de atenção das crianças. Não incluímos neste quadro as médias obtidas através das observações dos momentos de brincadeira livre. Nesses momentos, de brincadeira livre<sup>20</sup> é que se regista uma maior atenção e interacção com os pares e com os objectos. Durante as sessões, as crianças não dispensam muita atenção aos pares, mas antes aos adultos.
- c) Categoria de “não envolvimento”: os tempos desta categoria vão diminuindo ao longo do projecto, na primeira sessão registamos uma média de 91% de tempo no qual as crianças não estão envolvidas na actividade, terminando o projecto com uma média de apenas 1%.

Iremos agora analisar os resultados obtidos em função de algumas variáveis.

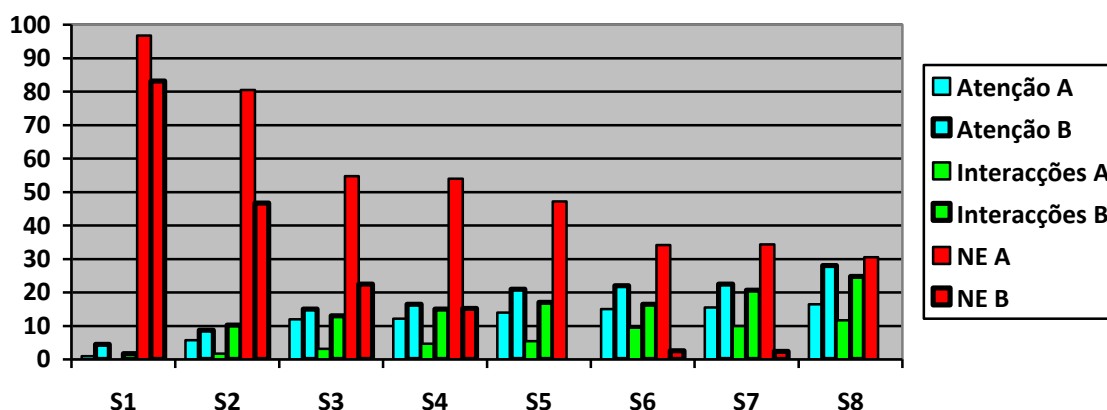
---

<sup>20</sup> Consultar anexo 6

### 5.5 Diferenças nos resultados em função das idades das crianças

Passamos agora a comparar os níveis de atenção, interações e não envolvimento ao longo das sessões em função das idades através do gráfico (7).

**Gráfico 7: Comparação dos grupos por idades**



Legenda:

S1= Sessão1; S2= Sessão 2; S3= Sessão 3; S4= Sessão 4; S5= Sessão 5; S6= Sessão 6; S7= Sessão 7;

S8= Sessão 8

Grupo A= crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses

Grupo B= crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses

Este gráfico foi elaborado com base nas médias dos resultados relativos à atenção das crianças aos adultos e aos seus pares, dos resultados relativos às interações e dos resultados relativos ao “não envolvido”. Pensámos ser pertinente comparar os dois grupos que se distinguiram ao longo do projecto pela sua faixa etária, caracterizando o **grupo A** como sendo o grupo composto pelas crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses e o **grupo B** como sendo o das crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses. As sessões estão representadas na parte inferior do gráfico.

Os níveis de atenção foram aumentando gradualmente em ambos os grupos. Contudo, o grupo A despendeu em média 1,65 minutos atendendo (atenção) aos adultos, pares e objectos e o grupo B despendeu em média 2,80 minutos.

As interacções, no grupo A são praticamente inexistentes nas primeiras sessões, mas aumentam gradualmente ao longo do projecto, embora se mantenham sempre abaixo dos níveis do grupo B, este grupo também foi aumentando as suas interacções no decorrer do projecto.

O grupo B vai diminuindo o tempo de “não envolvimento” no decorrer do projecto. Nas primeiras sessões estes níveis estão acima dos níveis de atenção e das interacções, mas a partir da sessão 4 diminuem, chegando a haver sessões nas quais as crianças (grupo B) estão envolvidas ao longo de toda a sessão.

Apresentamos agora as análises estatísticas realizadas com testes não-paramétricos (Mann-Whitney U).

#### **5.5.1 Análise estatística das diferenças no envolvimento das crianças em função das idades**

Como foi anteriormente referido na metodologia adoptada, o facto de optarmos pela utilização de testes não paramétricos tem a ver com a questão de estes poderem ser utilizados mesmo quando os seus dados obtidos a partir dos sujeitos apenas podem ser classificados em categorias, como são os dados do nosso trabalho.

### Quadro 17 Análise das diferenças do envolvimento das crianças em função das idades

Esta análise serve para verificarmos as diferenças do envolvimento das crianças ao longo do projecto em função das idades (os mais novos e os mais velhos).

	Grupo A (dos 12 aos 24 meses)		Grupo B (dos 24 aos 36 meses)		Mann - Whitney U	d Cohen
	M	DP	M	DP		
<b>AA</b>	17	0,98	25,5	3,0	<b>0,00*</b>	-3,8
<b>AC</b>	3,2	1,1	4,3	1,9	5,50	-0,71
<b>AO</b>	11,5	3,2	17,3	1,1	<b>0,00*</b>	-2,42
<b>IA</b>	7,3	6,2	21,4	7,7	1,00	-2,01
<b>IC</b>	1,9	0,8	4,4	2,6	2,00	-1,64
<b>NE</b>	57,5	7,6	27,4	10,7	<b>0,00*</b>	0,01

Legenda:

AA – atenção ao adulto	M = média	DP = desvio padrão
AC – atenção a outra criança	*P < 0,05 (nível de significancia)	
AO – atenção ao objecto	D Cohen:	
IA – Interação com o adulto	Valores entre : 0,20 – 0,40 = tamanho do efeito Médio	
IC – interação com outra criança	Valores entre: 0,40 – 0,70 = tamanho do efeito Moderado	
NE – não envolvido	Valores > 0,70 = tamanho do efeito Grande	

Através dos dados recolhidos fizemos uma análise baseada no teste Mann-Whitney U sobre as diferenças do envolvimento das crianças ao longo do projecto em função da idade, subdividindo o grupo inicial em dois grupos, o A (dos 12 aos 24 meses) e o B (dos 24 aos 36 meses).

Observamos que existem **diferenças significativas** em função das idades nos níveis de atenção aos adultos (**AA**), atenção aos objectos (**AO**) e no “não envolvimento (**NE**). Nas outras variáveis tidas em consideração neste estudo, não se verificam diferenças significativas através do teste de Mann-Whitney U, ou seja, na atenção aos pares (**AC**) e nas interações entre criança/adulto (**IA**) e criança/criança (**IC**).

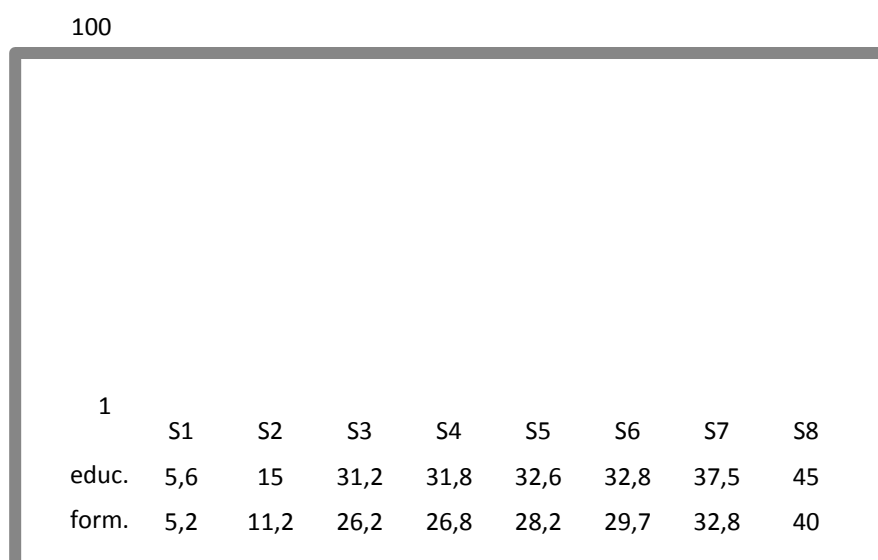
Feita a análise baseada nos cálculos de *d. Cohen*, podemos verificar que existem **grandes diferenças** em todas as variáveis de envolvimento em função da idade, com excepção da variável de “não envolvimento” (**NE**). Destacamos as variáveis de atenção ao adulto (**AA**), atenção aos objectos (**AO**), interacção com os adultos (**IA**) e as interacções entre pares (**IC**), pelas grandes diferenças encontradas. O grupo B (dos 24 aos 36 meses) mantém os níveis mais elevados de atenção e interacção do que o grupo A (dos 12 aos 24 meses). Temos ainda a variável de atenção aos pares (**AC**) que é tida como uma diferença grande, mas com um valor muito próximo de uma **diferença moderada**, diferenciando-se, em termos quantitativos, do valor das outras variáveis consideradas.

Iremos agora apresentar os resultados obtidos em função dos profissionais envolvidos nas sessões.

### **5.6 Diferenças nos resultados em função dos profissionais**

O próximo gráfico (8) serve para comparar os níveis de atenção das crianças em geral, mas desta vez, em função do adulto ao longo das sessões. Aqui contam todas as variáveis de atenção, ou seja, atenção ao adulto, aos pares e aos objectos.

### **Gráfico 8: Diferenças da atenção em função dos profissionais**



Legenda:

S1= Sessão1; S2= Sessão 2; S3= Sessão 3; S4= Sessão 4; S5= Sessão 5; S6= Sessão 6; S7= Sessão 7;

S8= Sessão 8; Linha azul= educadora de infância (ouvinte);Linha vermelha= formadora de LGP (surda)

Este gráfico foi elaborado com base nas médias dos resultados relativos à atenção das crianças no decorrer das sessões dinamizadas ora pela educadora (ouvinte) ora pela formadora de LGP (surda) representadas respectivamente pela linha azul e pela linha vermelha.

Sendo um dos objectivos do projecto encontrar e analisar estratégias de intervenção com crianças surdas, consideramos relevante que se faça uma análise sobre essas intervenções em função do adulto que dinamiza as sessões e os resultados obtidos uma vez que nos deparamos com duas profissionais com formações académicas diferentes, tempo de serviço e experiência igualmente e significativamente diferentes e ainda uma ser ouvinte e a outra surda (uma educadora de infância e uma formadora de LGP – consultar caracterização dos participantes). Gostaríamos apenas de salientar o modo de comunicação das profissionais, a formadora apenas utiliza a LGP, enquanto a educadora utiliza a oralidade, a LGP e, por vezes, a palavra acompanhada do gesto.

Nas observações qualitativas podemos constatar a existência de estratégias de interacção<sup>21</sup> diferentes entre os dois adultos para obter a atenção das crianças, contudo os níveis revelados pelas crianças são idênticos com os dois adultos, apesar de com a educadora os níveis serem ligeiramente superiores.

Outro factor que poderá estar na origem desta situação talvez seja a forma de comunicação utilizada. A formadora apenas utiliza a LGP, recorrendo algumas vezes às imagens de cada história. A educadora utiliza a oralidade associando palavras aos gestos, outras vezes, quando sente que as crianças não a compreendem, utiliza, alternadamente a oralidade e a LGP e recorre com frequência às imagens de cada história, facilitando, talvez, a compreensão das histórias por parte das crianças. Estes aspectos constam na descrição qualitativa das observações.<sup>22</sup>

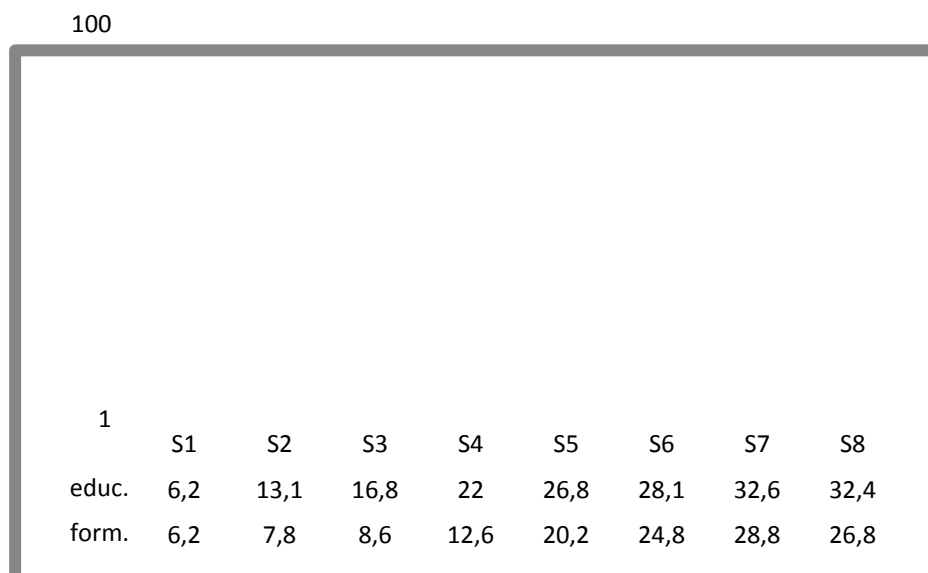
O próximo gráfico **(8.1)** serve para comparar os níveis de atenção das crianças em geral, em função do adulto ao longo das sessões. Aqui contam apenas as variáveis de atenção ao adulto.

---

<sup>21</sup> Gráfico 12, página 96

<sup>22</sup> Em anexo

**Gráfico 8.1: Comparação dos níveis de atenção aos adultos**



Legenda:

S1= Sessão 1; S2= Sessão 2; S3= Sessão 3; S4= Sessão 4; S5= Sessão 5; S6= Sessão 6; S7= Sessão 7;

S8= Sessão 8

Linha azul= educadora de infância (ouvinte)

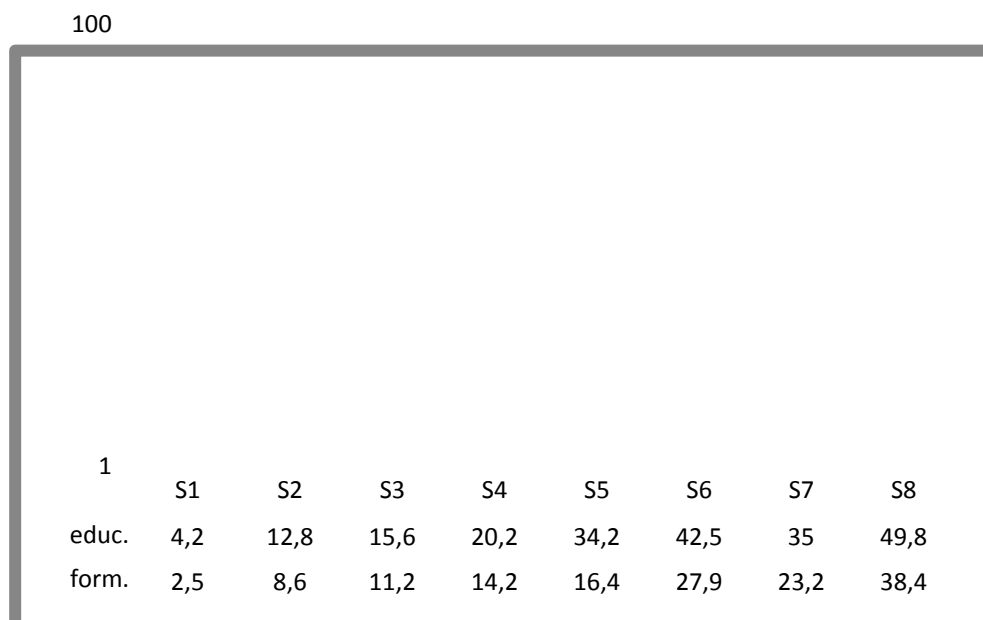
Linha vermelha= formadora de LGP (surda)

Este gráfico foi elaborado com base nas médias dos resultados relativos à atenção ao adulto (AA) de todas as crianças em cada sessão.

A atenção aos adultos é semelhante no início, verificando-se uma diferença mais acentuada nas sessões 2,3 e 4 e uma reaproximação de valores a partir da 5ª sessão. Estes resultados poderão estar relacionados com os momentos de reavaliação do projecto e alteração dos comportamentos dos adultos e das estratégias de intervenção que já foram anteriormente mencionados.

O próximo gráfico (9) serve para comparar os níveis das interacções das crianças em geral, em função do adulto ao longo das sessões. Aqui contam todas as variáveis de interacção, ou seja, interacção com o adulto, com os pares e com os objectos.

**Gráfico 9: Diferenças do tempo em interacção em função do adulto**



**Legenda:**

S1= Sessão1; S2= Sessão 2; S3= Sessão 3; S4= Sessão 4; S5= Sessão 5; S6= Sessão 6; S7= Sessão 7;

S8= Sessão 8

Linha azul= educadora de infância (ouvinte)

Linha vermelha= formadora de LGP (surda)

Este gráfico foi elaborado com base nas médias dos resultados relativos à atenção às interacções das crianças no decorrer das sessões dinamizadas ora pela educadora (ouvinte) ora pela formadora de LGP (surda) representadas respectivamente pela linha azul e pela linha vermelha conforme o gráfico anterior.

Observamos uma diferença nos níveis das interacções que se mantém ao longo do projecto em relação às duas profissionais, salientando o facto de na sessão 7 os valores dos níveis das interacções baixarem. Como foi referido na análise do gráfico 2, através da descrição qualitativa das observações realizadas constatamos que a história escolhida não foi bem compreendida pelas crianças, reflectindo a diminuição das interacções, pois, como foi mencionado anteriormente, as crianças revelaram algumas dificuldades em responder às questões colocadas, não colocaram questões e

os comentários e descrições também foram reduzidos em termos de comparação com outras sessões.

O próximo gráfico (9.1) serve para comparar os níveis das interações das crianças em geral, em função do adulto ao longo das sessões. Aqui contam apenas as variáveis de interação com o adulto.

### **Gráfico 9.1: Comparação dos níveis de interações com os adultos**



#### Legenda:

S1= Sessão1; S2= Sessão 2; S3= Sessão 3; S4= Sessão 4; S5= Sessão 5; S6= Sessão 6; S7= Sessão 7;

S8= Sessão 8

Linha azul= educadora de infância (ouvinte)

Linha vermelha= formadora de LGP (surda)

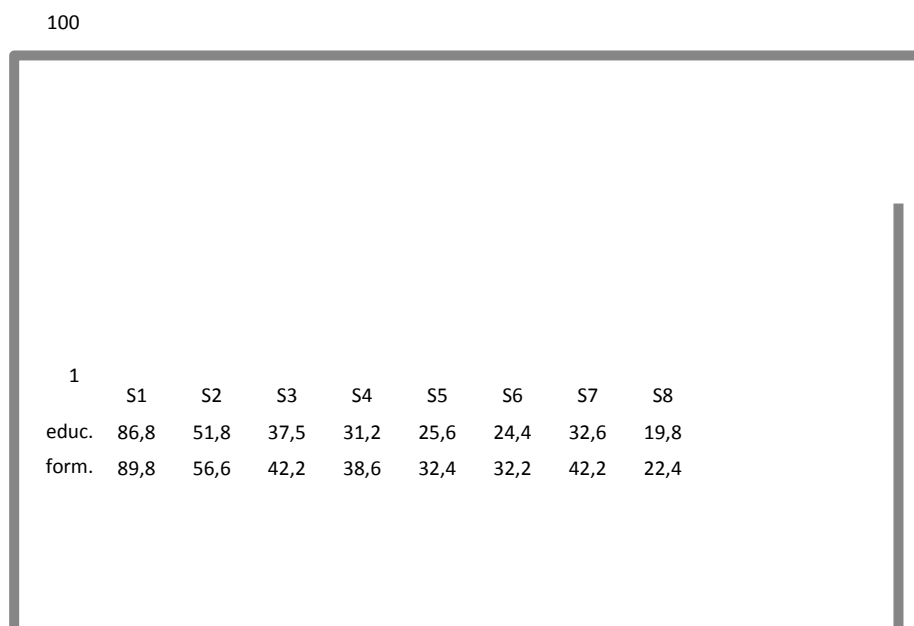
Este gráfico foi feito com base nas médias dos resultados relativos aos níveis de interação das crianças com o adulto (IA) em cada sessão.

Os resultados não diferem muito dos apresentados anteriormente quando contámos, não só com as interações das crianças com os adultos, mas também das crianças com os seus pares.

Os níveis das interações vão aumentando gradualmente e em maior percentagem com a educadora, com excepção, uma vez mais na sessão 7 pelos motivos descritos no gráfico anterior.

O próximo gráfico (10) serve para comparar os níveis “não envolvimento” das crianças em geral, em função do adulto ao longo das sessões.

**Gráfico 10: Comparação dos níveis de “não envolvimento” nas actividades em função dos adultos**



Legenda:

S1= Sessão1; S2= Sessão 2; S3= Sessão 3; S4= Sessão 4; S5= Sessão 5; S6= Sessão 6; S7= Sessão 7;

S8= Sessão 8

Linha azul= educadora de infância (ouvinte)

Linha vermelha= formadora de LGP (surda)

Este gráfico foi elaborado com base nas médias dos resultados relativos ao tempo em que as crianças aquando as observações não estavam envolvidas na actividade proposta durante as sessões dinamizadas ora pela educadora (ouvinte) ora pela formadora de LGP (surda) representadas respectivamente pela linha azul e pela linha vermelha conforme os gráficos anteriores.

Verificamos que nas primeiras sessões as crianças quase que não estavam envolvidas nas actividades propostas, quer nas sessões dinamizadas pela educadora (ouvinte) quer pela formadora de LGP (surda). Os valores entre os dois adultos são

semelhantes e os tempos de “não envolvimento” das crianças vai diminuindo gradualmente no decorrer do projecto em ambas as sessões (com a educadora e com a formadora de LGP).

Novamente optámos utilização de testes não-paramétricos (Wilcoxon z).

### **5.6.1 Análise estatística das diferenças no envolvimento das crianças em função dos adultos**

Esta análise serve para verificarmos as diferenças do envolvimento das crianças ao longo do projecto em função do adulto (educadora – ouvinte; formadora – surda).

### **Quadro 18 Análise das diferenças no envolvimento das crianças em função dos adultos**

	Adulto Ouvinte		Adulto Surdo		Wilcoxon <sup>23</sup> z	d Cohen
	M	DP	M	DP		
<b>AA</b>	22,1	5,1	20,3	5,1	<b>0,43*</b>	1,5
<b>AC</b>	3,2	1,6	4,2	2,4	0,31	0,50
<b>AO</b>	16,6	3,3	13,2	2,8	<b>0,03*</b>	1.11
<b>IA</b>	16,8	10,7	11,9	11,7	0,12	0,44
<b>IC</b>	3,2	2	2,9	2,6	0,42	0,13
<b>NE</b>	37,6	19,4	47,4	17,4	<b>0,01*</b>	0,53

Legenda:

AA – atenção ao adulto	M = média	DP = desvio padrão
AC – atenção a outra criança	*P < 0,05 (nível de significancia)	
AO – atenção ao objecto	D Cohen:	
IA – Interação com o adulto	Valores entre : 0,20 – 0,40 = tamanho do efeito Médio	
IC – interação com outra criança	Valores entre: 0,40 – 0,70 = tamanho do efeito Moderado	
NE – não envolvido	Valores > 0,70 = tamanho do efeito Grande	

Através dos dados recolhidos fizemos uma análise baseada em testes não-paramétricos sobre as diferenças do envolvimento das crianças ao longo do projecto em função do adulto.

Utilizando o teste de Wilcoxon z, observamos que, na atenção ao adulto **(AA)**, existe uma **diferença significativa** revelando que as crianças estão mais atentas ao adulto ouvinte (educadora) do que ao adulto surdo (formadora).

Observamos uma **diferença moderada** em relação à atenção entre pares **(AC)**. As crianças mais tempo atendendo aos seus pares (AC) nas sessões com a formadora.

Voltamos a encontrar uma **diferença significativa**, segundo o teste aplicado, nos valores correspondentes à atenção aos objectos **(AO)**, as crianças revelam maiores períodos de atenção aos objectos apresentados pelo adulto ouvinte (livros, imagens) do que quando é o adulto surdo a dinamizar a sessão.

Verifica-se uma **diferença moderada** nas interações com os adultos **(IA)**, pois as crianças despendem mais tempo interagindo com a educadora do que com a formadora.

O nível de não envolvimento **(NE)** das crianças nas actividades propostas atinge uma **diferença significativa**, pois as crianças revelam um nível de “não envolvimento” superior quando é o adulto surdo (formadora) a dinamizar a sessão, contrastando com as sessões dinamizadas pelo adulto ouvinte (educadora).

Por outro lado, feita a análise baseada nos graus de significância percebemos que esta pode não ser suficiente para perceber bem as diferenças devido ao facto de a amostra ser pequena (8 crianças), decidimos utilizar o cálculo de *d. Cohen* (baseado na média e desvio padrão) que nos permite analisar pequenos grupos.

Baseados nos cálculos de *d. Cohen* podemos verificar que, no envolvimento das crianças em função do adulto, especificamente nos resultados apresentados nos níveis de atenção ao adulto **(AA)** e atenção ao objecto **(AO)** as **diferenças** são **grandes**. De acordo com a significância encontrada através dos testes de Wilcoxon z, as crianças prestam mais atenção ao adulto ouvinte (educadora) do que ao adulto surdo (formadora).

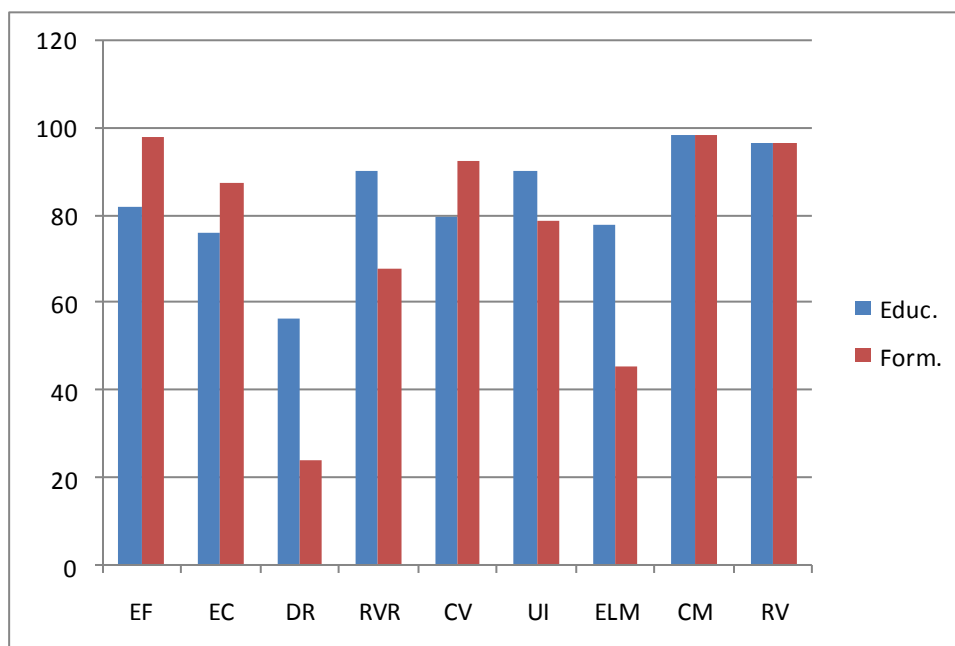
Registadas as diferenças de envolvimento das crianças em função dos adultos apresentamos os resultados obtidos a partir das observações feitas em relação aos profissionais envolvidos.

### **5.7 Diferenças nos comportamentos de interação dos adultos**

As interacções dos adultos com as crianças e a forma como dinamizaram as sessões foram categorizadas segundo estudos que apontam para as diferenças nas interacções de adultos surdos/ouvintes com crianças surdas, como a expressão facial, as expressões corporais, o contacto visual, entre outras.<sup>24</sup>

No **gráfico 11** podemos observar as estratégias de intervenção usadas pelos adultos no decorrer das sessões.

### **Gráfico 11: Estratégias de intervenção dos adultos**



**Legenda:**

EF= expressões faciais; EC= expressões corporais; DR= pequenas dramatizações utilizando objectos; RVR= relação com o quotidiano e vivências das crianças; CV= contacto visual; UI= utilização de imagens; ELM= exploração livre dos materiais; CM= criação de materiais relacionados com as histórias; RV= registo do vocabulário mais significativo

Coluna azul = educadora de infância (ouvinte); Coluna vermelha = formadora de LGP (surda)

<sup>24</sup> Carmo, H.; Martins, M.; Morgado, M. e Estanqueiro, P. (2008)

O presente gráfico foi feito com base nas médias dos resultados relativos às estratégias utilizadas pelos adultos ao longo de cada sessão. É nosso objectivo analisar quais as estratégias que foram mais utilizadas e quem as utilizou.

Começamos por observar que as expressões faciais, expressões corporais e o contacto visual são estratégias utilizadas mais vezes pela formadora do que pela educadora.

A educadora utiliza mais vezes estratégias como pequenas dramatizações utilizando objectos, faz a relação das histórias com o quotidiano e vivências das crianças, utiliza as imagens e permite a exploração livre dos materiais do que a formadora.

Observamos que, tanto a educadora como a formadora, criam materiais relacionados com as histórias e fazem o registo do vocabulário mais significativo de igual modo.

A utilização das estratégias pode ser percebida se retermos a caracterização dos participantes, pois a questão da diferenciação de estratégias usadas pela educadora e pela formadora poderá estar relacionada com a formação e experiência profissional de cada uma.

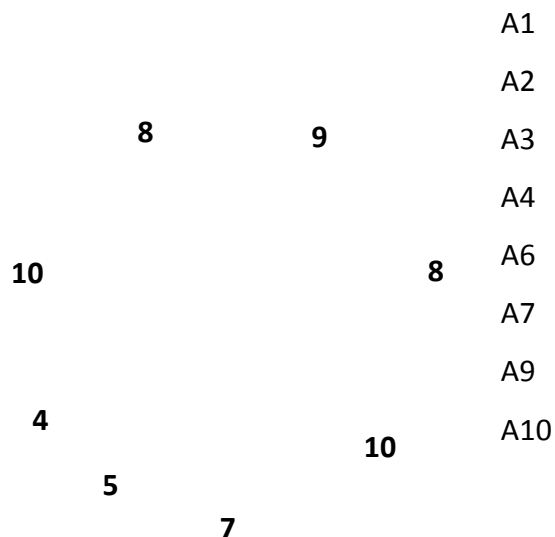
Outro factor de relevada importância para o projecto foi o papel das famílias. Apresentamos agora os resultados obtidos a partir da participação das famílias.

### **5.8 Participação das famílias**

O próximo gráfico (11) serve para analisarmos o nível de participação das famílias no projecto em geral.

---

### Gráfico 12: Participação das famílias



Legenda:

Os números em cada fracção colorida correspondem ao número de participações das famílias.

A= famílias de cada criança

Este gráfico resulta das participações das famílias no decorrer do projecto. Propusemos 10 actividades com as famílias:

- Vir à creche participar na hora do conto
- Vir à creche contar uma história
- Contar uma história em casa e fazer o registo (4 vezes)
- Elaborar trabalhos em casa relacionados com as histórias trabalhadas na sala (3 vezes)
- Realização da avaliação do projecto

A adesão das famílias ao projecto foi positiva. Duas (2) aderiram a todas as actividades propostas e apenas uma aderiu a menos de metade.

Através dos registos realizados ao longo do projecto obtemos a participação das famílias na hora do conto no contexto da creche, 4 famílias foram à creche assistir à hora do conto e outras 4 foram participar contando histórias ou participando nelas de forma activa.

Sete (7) famílias contaram histórias em contexto familiar e fizeram o registo no caderno diário de troca de informação entre a creche e as famílias.

Também existem registos dos trabalhos realizados em contexto familiar que foram expostos na creche no placard alusivo à família. Todas as famílias (8) participaram nesta actividade.

Todas as famílias participaram na avaliação do projecto realizada individualmente e anonimamente por escrito e, num segundo momento, em grupo numa reunião de final de ano lectivo.

Com nível de participação das famílias no projecto alcançaram-se os objectivos inicialmente previstos no projecto.<sup>25</sup>

No próximo capítulo apresentamos a discussão dos resultados obtidos.

---

<sup>25</sup> Objectivos específicos 2.2, 3.2, 5.1, 5.2 e 6.1

## **Parte VI – Discussão dos Resultados**

Relembrando o que foi referido na fundamentação teórica que sustenta este projecto, as histórias trabalhadas foram de facto essenciais para o desenvolvimento das funções cognitivas, essenciais para a organização do pensamento, o pensamento hipotético, o raciocínio lógico e as relações espaço-temporais, uma vez que os temas abordados nas histórias eram trabalhados de forma transversal e transdisciplinar ao longo de cada semana, incluindo os momentos de brincadeira livre, proporcionando novas oportunidades de explicação e aprendizagem das crianças.

Um aspecto relevante da estrutura das sessões foi o aproveitamento temático para actividades que visavam o desenvolvimento global das crianças, ou seja, o tema das histórias foi trabalhado, não só na hora do conto, mas também nas outras áreas de desenvolvimento como a expressão musical e corporal, expressão motora, expressão plástica, conhecimento do mundo e formação pessoal e social. Os temas e o vocabulário que se pretendia desenvolver eram trabalhados ao longo de cada semana com contornos sequenciais, facilitando a sua aquisição e compreensão por parte das crianças.

### **6.1 Plano didáctico**

No plano didáctico adaptaram-se materiais ao nível das imagens, textos e formas de comunicação para se trabalharem as histórias.

As adaptações que se revelaram mais eficazes foram as adaptações das imagens usadas e a introdução da LGP na medida em que se revelou mais fácil a associação do vocabulário ao referente – menos pormenores e imagem mais correspondente ao real e mais eficazes na medida em que a atenção da criança se mantinha mais facilmente focada na sequência da história.

Outras adaptações realizadas dizem respeito aos textos, ou seja, resumimos parágrafos com muita informação para frases simples e acessíveis, mas sem perder o significado principal, como no exemplo que se segue:

#### Texto original:

“ Quando acordou, o patinho feio saiu debaixo dos juncos e sentiu os raios de sol quente sobre si, sentiu-se diferente, abanou as penas e, sentindo que as suas asas eram fortes, tentou voar e... conseguiu.”

Adaptação:

Quando acordou estava **diferente**.

Tinha umas **asas** grandes e fortes.

Tentou **voar** e... conseguiu!

Imagem:



As palavras mais significativas foram destacadas a “bold” e sublinhadas, o que facilitou a identificação de algumas palavras pelas crianças do grupo etário B (dos 24 aos 36 meses). As crianças começaram a associar a palavra escrita à oral e/ou ao gesto. Outro factor que pudemos constatar foi o manuseamento dos livros que, numa fase inicial as crianças pegavam neles ao contrário e ao longo do projecto começaram a ter o cuidado de manusear os livros correctamente e até a fingir a leitura.

As diferenças encontradas nos resultados em função dos adultos (educadora de infância – ouvinte e formadora de LGP – surda)<sup>26</sup>, podem estar relacionadas com as diferenças nas estratégias usadas que influenciam (têm efeitos sobre) os comportamentos das crianças; as razões porque adultos usam estratégias diferentes poderão estar relacionadas com a sua formação e experiência de trabalho.

Se analisarmos as estratégias de intervenção<sup>27</sup> e recorrermos à caracterização dos adultos participantes, os resultados do gráfico 11 (pág.94) poderão ter justificação, pois verificamos que a formação e experiência profissional dos adultos poderão condicionar as estratégias de intervenção e, conseqüentemente, os níveis de atenção.

---

<sup>26</sup> Consultar a caracterização dos participantes

<sup>27</sup> Gráfico 12

A educadora de infância e a formadora revelam algumas semelhanças, mas também algumas diferenças na forma como dinamizam cada sessão e conseguem a atenção das crianças e a sua participação. Esta observação baseada nos dados obtidos leva-nos a considerar a importância de um trabalho conjunto entre adulto ouvinte e adulto surdo na educação de crianças surdas. O trabalho que se complementa com estratégias diversificadas de intervenção, melhora os resultados obtidos como aqui se constata e se pode comprovar através de estudos sobre os estilos de interacção dos adultos com as crianças<sup>28</sup>: estratégias mais sensíveis e responsivas são associadas a melhores resultados desenvolvimentais comparativamente com estratégias mais directivas.

Ao longo do projecto, o trabalho de cooperação entre os profissionais envolvidos levou à adopção de estratégias mais eficazes quer de um quer de outro dos profissionais – ambos progressivamente aprenderam e passaram a usar outras estratégias.

- a) **Diferenças em função dos profissionais** – vários estudos mostram uma associação entre o desenvolvimento das crianças e os estilos de interacção dos adultos referindo que a qualidade processual diz respeito às experiências da criança, particularmente as actividades desenvolvimentalmente adequadas ou não, fornecidas pela educadora e outros adultos ou crianças, e a qualidade das interacções sociais com a educadora (Howes & Smith, 1995). Nos Estados Unidos a NAEYC (National Association for the Education of Young Children) define as orientações sobre as melhores práticas para trabalhar com crianças pequenas e defende que os melhores ambientes são aqueles que permitem à criança ter um papel activo na construção desse ambiente (Bredekamp, 1987; Bredekamp & Rosegrant, 1992, 1995).<sup>29</sup>

No presente estudo não tínhamos como objectivos caracterizar os estilos de interacção dos profissionais envolvidos, contudo foi possível identificar diferenças em relação a alguns comportamentos da interacção e também, se encontraram diferenças no envolvimento das crianças em função dos profissionais. O nosso estudo mostra assim um efeito dos estilos da interacção/comportamentos de interacção no envolvimento das crianças

---

<sup>28</sup> Grego, T. (2001), Tese de Mestrado e Vaz de Silva (2009), Tese de Doutoramento

<sup>29</sup> Autores referidos no estudo de Grego, T. (2001)

surdas, corroborando resultados de estudos anteriores realizados com crianças surdas (Vaz da Silva, 2009).

Esta é uma temática que merece estudos mais aprofundados no futuro.

Os momentos de avaliação do projecto no seu decurso foram muito importantes para se introduzirem alterações e estratégias de interacção dos adultos em relação às crianças, de forma a encontrar respostas adequadas para ultrapassar as dificuldades que iam surgindo (ex.: tempos de atenção e concentração das crianças inicialmente reduzidos, pouca interacção entre adulto/criança e entre as crianças e os pares). Realçamos como positivo o facto de a formadora alterar o seu modo de começar a contar as histórias passando a fazer a introdução das mesmas e utilizando mais imagens para obter a atenção das crianças e o facto de a educadora passar a usar mais expressões faciais e corporais que inicialmente não estavam tão presentes.

A articulação do trabalho realizado entre a educadora e a formadora foi essencial. De acordo com o modelo bilingue, as duas profissionais conjugaram o trabalho para fomentar a oralidade, a língua gestual, mas também criaram oportunidades para promover comportamentos emergentes de leitura e escrita, embora de uma forma precoce e adequada à faixa etária na adequação dos materiais usados.

Um trabalho organizado, coerente e bilingue, facilita a aquisição de vocabulário, melhora as interacções promovendo a socialização e a prevenção de atrasos de desenvolvimento na linguagem e comunicação. Ambas as profissionais contribuíram, com um trabalho conjunto, para a adequação de estratégias de intervenção para melhorar a participação das crianças e alcançar os objectivos inicialmente previstos.

Iremos agora discutir os resultados em relação ao plano do desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

## **6.2 Plano do desenvolvimento da linguagem e da comunicação**

Pelos resultados apresentados podemos afirmar que os objectivos inicialmente propostos para este projecto foram alcançados dado que foram criadas condições em que se promoveu a aquisição de vocabulário e a utilização de expressões verbais mais complexas (completas) e a sua utilização espontânea em interacções quer com os seus pares quer com os adultos em contexto familiar e na creche.

Igualmente podemos constatar que foram adaptados materiais e proporcionadas oportunidades de exploração para promover a aquisição precoce de comportamentos emergentes de leitura e escrita.

De seguida iremos discutir os resultados obtidos ao nível do envolvimento e a sua relação com o desenvolvimento – o desenvolvimento ocorre de processos de interacção entre a pessoa em desenvolvimento e aspectos sociais e materiais do seu ambiente. Para que estes processos ocorram é necessário que a criança se envolva com os aspectos sociais e materiais. Nessa medida o envolvimento tem sido descrito como “motor” do desenvolvimento, condição necessária, se não suficiente, para que ocorram mudanças desenvolvimentais. Foi com estes pressupostos que considerámos a observação do envolvimento das crianças como indicador, não só do nível de desenvolvimento actual e medida da eficácia das estratégias e adaptações usadas, mas também como indicador de futuro desenvolvimento das crianças.

Podemos apresentar as nossas ideias através das variáveis de envolvimento como a:

- b) **Atenção** - verificamos o aumento da atenção global ao longo do projecto. Como já referimos anteriormente, existem algumas diferenças no aumento da atenção em função dos adultos que dinamizam as sessões. É ainda possível verificar que, em relação aos pares diminuiu o tempo que as crianças despendiam não envolvidos e não aumentou muito o tempo de atenção entre pares, comparativamente com a atenção aos adultos que aumenta sempre.

Noutros momentos de observação (brincadeira livre) a atenção entre pares aumenta, bem como as interacções como podemos observar através dos resultados obtidos que irão ser discutidos mais à frente neste capítulo.

Também se observam diferenças nos níveis de atenção em função das idades, ou seja, as crianças pequenas progridem relativamente menos do que as mais velhas. Aqui apontamos outro factor que deveria ser melhorado no futuro, pois parece-nos pertinente que houvesse uma diferenciação na forma de contar as histórias e dinamizar as sessões em função das idades das crianças. As crianças mais novas revelaram menos capacidades comunicativas e de atenção (próprio da idade e das capacidades auditivas e grau de surdez) em relação às mais velhas.

Passamos a discutir os resultados em relação às interacções.

- c) **Interacções** – através dos resultados apresentados podemos constatar um aumento global das interacções. Todavia, existem algumas diferenças nas interacções dirigidas aos adultos e entre pares.

Em relação às diferenças encontradas nas interacções das crianças com os adultos, estas talvez se devam à influência da estruturação das actividades. A estrutura das actividades foi sendo melhorada no decorrer do projecto após terem sido feitas avaliações periódicas das sessões.

Um outro aspecto bastante importante é o facto de podermos constatar que todos os modos de comunicação progridem:

- Língua oral portuguesa;
- Língua gestual portuguesa;
- Utilização de voz e gesto em simultâneo.

Através dos resultados apresentados podemos afirmar que a LGP não influencia negativamente o desenvolvimento da língua oral como vários autores têm mostrado<sup>30</sup> e como já referimos anteriormente neste trabalho, os resultados obtidos corroboram esses estudos.

Constatamos ainda que o principal aumento de interacções corresponde a respostas e perguntas. O adulto, por vezes, coloca questões, não só para que as crianças se pronunciem, mas também para obter a atenção das crianças para a história e para pormenores da mesma. Verificamos que existe uma tendência para o adulto controlar a comunicação, fazendo muitas perguntas fechadas. Este deve ser um aspecto a melhorar futuramente para promover uma maior capacidade de resposta das crianças. Todavia, verificamos a promoção e o desenvolvimento de outras formas de interacção como comentários, descrições e perguntas realizadas pelas próprias crianças.

O aumento dos tempos de atenção e de interacção das crianças fez com que os níveis de não envolvimento fossem reduzindo ao longo do projecto, aspecto que iremos discutir de seguida.

---

<sup>30</sup> Marschark, Lang e Albertini (2002) e Carmo; Martins.; Morgado & Estanqueiro (2008)

d) **Não envolvimento** – através dos resultados apresentados verificamos uma diminuição do tempo em que as crianças estão “não envolvidas” nas actividades propostas. Os resultados indicam que estas actividades ganham significado e interesse para as crianças e potencializam oportunidades de aprendizagem. O envolvimento é uma condição necessária para o desenvolvimento das crianças como defendem vários autores<sup>31</sup>, como já mencionámos anteriormente, quanto mais envolvida estiver a criança nos seus contextos, mais hipóteses tem de os compreender e assimilar novos conhecimentos, facto que no nosso é comprovado pelos resultados apresentados, pois, à medida que as crianças vão estando mais envolvidas nas sessões, aumenta a sua participação e, conseqüentemente aumentam as interacções e o vocabulário.

### **6.3 Plano de trabalho com as famílias – envolvimento parental**

A investigação tem sublinhado a importância do envolvimento dos pais nos programas de educação, em particular com crianças pequenas. Quando realizámos o levantamento das necessidades das crianças e das suas famílias para podermos intervir, uma das constatações feitas era a dificuldade dos pais em comunicarem com os seus filhos surdos e a qualidade das interacções entre estes poder ser melhorada.

No nosso projecto proporcionaram-se momentos de formação e discussão entre pais sobre as formas de comunicação e estratégias de interacção, através da participação das famílias nas actividades propostas, nas aulas de LGP, mas também nos momentos de avaliação do projecto.

Os momentos de avaliação entre profissionais, como vimos anteriormente, foram muito importantes para melhorar a qualidade das intervenções, os momentos de avaliação com as famílias foram igualmente importantes para incentivarem os pais a melhorar as interacções com os seus filhos ultrapassando uma barreira que *à priori* parecia intransponível: a comunicação.

Na apresentação dos resultados do projecto, podemos constatar que a participação das famílias (ver gráfico 12, página 96) foi diversificada na medida em que houve

---

<sup>31</sup> Kruif, McWilliam e Ridley (2001); Mc William (2005); Pinto (2006); Vaz da Silva (2009)

famílias que foram à creche contar uma história (aquelas que se sentiam mais à vontade na comunicação), outras assistiram à hora do conto (famílias que sentiam mais receio na exploração de actividades com os seus filhos); histórias que foram trabalhadas em casa e que as crianças e as suas famílias traziam os registos de casa e a colaboração nos temas trabalhados no contexto da creche, fazendo a “ponte” com o contexto familiar e até terapêutico.

A preparação das actividades, os momentos de avaliação e a participação das famílias foram muito relevantes para a concretização dos objectivos a que nos propusemos inicialmente e que contribuíram para uma melhor qualidade de intervenção junto das nossas crianças.

O trabalho com as famílias é essencial para o desenvolvimento global das crianças e deverá ser mantido futuramente com este projecto ou semelhantes.

Para terminar este capítulo acrescentamos que os dados recolhidos ao longo do projecto davam para um estudo mais abrangente e que poderão ser trabalhados noutras circunstâncias, para o presente estudo, concentrámo-nos na análise de dados que nos facultavam a verificação da concretização dos objectivos propostos, como o aumento do vocabulário, dos níveis de atenção, dos níveis de participação, das interacções, o estudo de estratégias de intervenção com crianças surdas em contexto de creche e o envolvimento parental. A análise e reflexões realizadas durante o projecto contribuíram para a realização de boas práticas neste contexto. Os resultados aqui apresentados e discutidos comprovam-no.

De seguida apresentamos as conclusões do nosso projecto.

## **Parte VII – Conclusões**

A realização do presente projecto de investigação-acção foi bastante pertinente para a nossa prática pedagógica.

Durante todo o processo de elaboração do presente trabalho, houve a oportunidade de constatar que, para além do preenchimento de uma variedade de documentos inerentes ao processo, a cooperação entre os vários intervenientes no mesmo assume um papel fundamental, em que a sua inexistência deitaria por terra um objectivo inerente às funções docentes: contribuir para o desenvolvimento global e harmonioso da criança com surdez, proporcionando condições para que o processo de ensino/aprendizagem decorra de forma positiva.

Assim sendo, a articulação e consequente partilha de informação entre as famílias das crianças e a equipa educativa, contribui para a adequação de medidas educativas que potenciarão a aquisição de competências essenciais para a integração social e futuro escolar das nossas crianças.

Percebemos, uma vez mais, que é essencial o trabalho com as famílias. Deve-se fornecer às famílias informação e transmitir competências para que estas possam comunicar com as suas crianças com perdas auditivas.

De futuro, o presente trabalho servirá de modelo para outras avaliações e elaboração de outros planos de intervenção, na medida em que avalia as necessidades das crianças e das suas famílias nos seus diferentes contextos e nos faz reflectir sobre necessidades e estratégias para melhorar as situações com as quais nos deparamos.

Existiram algumas limitações ao projecto, começando pela amostra que, se tivesse sido possível poderia beneficiar o nosso estudo se houvesse a oportunidade de se ter dois grupos para se poder comparar resultados, o grupo alvo e um grupo de controlo. Tal não foi possível, visto o contexto no qual se desenvolveu o projecto (a creche para crianças surdas) ser único e não existirem crianças em número suficiente para obter dois grupos díspares.

Outra limitação foi a escolha de algumas histórias. Optámos pelas histórias tradicionais para facilitar a envolvimento das famílias, por serem um elemento comum e

conhecido de maior parte das pessoas envolvidas, contudo, como é sabido, as histórias tradicionais, por vezes, não são de fácil compreensão devido ao seu subjectivismo e moral subjacente, como tal, para crianças desta faixa etária e surdas, torna-se mais difícil transmitir algumas ideias e conceitos. Propomos que, de futuro, se trabalhem histórias infantis (mais adequadas à faixa etária) ao invés das tradicionais (mais complexas e abrangentes a nível etário).

O presente estudo levanta algumas questões que poderão servir de pistas para futuras investigações como:

- As interacções entre crianças surdas, como brincam, como se relacionam, semelhanças e diferenças entre as crianças surdas e as ouvintes na mesma faixa etária e suas interacções;
- A formação dos profissionais que trabalham com as crianças surdas e suas famílias, a questão de dominar a LGP, o conhecimento da cultura surda e até a importância do profissional enquanto modelo para as crianças;
- Características desenvolvimentais da criança surda dos 0 aos 36 meses, uma vez que existem muitos estudos na faixa etária dos 3 aos 6 anos (pré-escolar), mas na primeira infância não existem tantos.

Para terminar, gostaríamos de salientar que a realização do presente estudo contribuiu para uma melhor intervenção com crianças surdas em contexto de creche proporcionando o desenvolvimento da comunicação e da linguagem, assim como actuar preventivamente para potenciais atrasos, tanto nesta área (comunicação) como em termos do desenvolvimento global.

Pelo trabalho realizado e com os dados apresentados uma das conclusões que considerámos mais importante foi o facto de se conseguir provar que **a língua gestual portuguesa não interfere negativamente no desenvolvimento da língua portuguesa** e que, **em contexto bilingue quando existem condições** gerais (profissionais, famílias, estimulação auditiva e contextos adequados) **e capacidades** individuais (graus de surdez e ganhos auditivos) **as duas línguas se desenvolvem simultaneamente** (gráfico 3, pág. 74 e gráfico 4, pág. 76).

## **Parte VIII – Bibliografia**

- **Ballantyne, John; Martin, M.C.; Martin, Antony** (1993). *Surdez*. Brasil. Editora Artes Médicas.
- **Bellugi & Klima, E.** (1990). *Properties of Visuospatial Language*. Hamburg. Paper for International Congress: Sign Language Research and Application, Conference. Siegmund Prillwitz(ed.)
- **Bernheimer, L.P. & Keogh, B.K.** (1995). *Weaving interventions into the fabric of everyday life: Approach to family assessment. Topics in Early Childhood Special Education* 15 (4), 415-433.
- **Breia, Graça; Almeida, Isabel Chaves; Colôa, Joaquim** (2004). *Conceitos e Práticas em Intervenção Precoce*. Coleção Apoios Educativos – nº 11, ME. DGIDC
- **Bruder, M. B.** (2000). *Family-centered early intervention: Clarifying our values for the new millenium*. Topics in Early Childhood Special Education, 20 (2), 105-115.
- **Calderon, Rosemary** (2000). *Parental Involvement in Deaf Children's Education Programs as a Predictor of Child's Language, Early Reading, and Social-Emotional Development*.
- Downloaded from <http://jdsde.oxfordjournals.org/> by guest on October 21, 2011
- **Carmo, H.; Martins, M.; Morgado, M. & Estanqueiro, P.** (2008). *Programa curricular de Língua Gestual Portuguesa*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- **Coelho, O.** (2007). *Construindo barreiras (re)desenhar o percurso educativo dos surdos a partir de modelos bilingues*. Porto. Ed. (?)
- **Conrad, R.** (1974). *The deaf schoolchild*. London. Harper Row (ed.)
- **Cruz, Ana Isabel; Fontes, Fernando; Carvalho, Maria Leonor** (2003), *Avaliação da satisfação das famílias apoiadas pelo PIIP: Resultados da aplicação da escala ESFIP*
- **Decreto-Lei** n.º 281/2009, Diário da República, 1.ª série — N.º 193 — 6 de Outubro de 2009 e **Despacho Conjunto** nº 891/99
- **Dunst, C. J., & Trivette, C. M.** (1988a). *A family systems model of early intervention with handicapped and developmentally at-risk children*. In D. R. Powell (Ed.), Annual advances in applied developmental psychology: Vol. 3.

Parent education as early childhood Intervention (pp. 131-179). New Jersey: Ablex Publishing Co.

- **Fischerl, S.**(1973). *Verb Inflections in American Sign Language and Their Acquisition by the Deaf Child*. Paper presented at the Winter Meeting of the Linguistic Society of America.
- **Goldfeld, M.** (1997). *A criança surda. Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. S. Paulo. Plexus editora
- **Grego, Teresa** (2001). *Padrões de Comportamento das Educadoras de Infância – estudo exploratório para a compreensão das interações em contexto de jardim de infância*. Dissertação de Mestrado
- **Hoffmeister , J.**(1978). *The Development Pronouns Locatives and Personal Pronouns in the Acquisition of American Sign Language by Deaf Children of Deaf Parents*. University of Minnesota. Doctural Thesis.
- **Karnopp, B.** (1994). *Aquisição do parâmetro. Configuração de mão na língua brasileira dos sinais (LIBRAS): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos*. Porto Alegre. Dissertação de Mestrado em Letras. PUCRS.
- **Lillo-Martin, D. C.** (1986). *Parameter setting: evidence from use, acquisition, and breakdown in American Sign Language*. Michigam. Doctoral Dissertation. University of California, San Diego. University Microfilms International.
- **Marchesi, A.** (1981). *El lenguaje de signos. Estudios de Psicología*. Madrid. (ed.?).
- **Marchesi, A.** (1996). *Comunicação, linguagem e pensamento*. Em C. Call, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- **Marschark,M. & Spencer,P.E.** (Eds), 2003, *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education (Psychology)*. Oxford: Oxford University Press.
- **Meadow, K.** (1969). *Self-image, family climate and deafness*. London. Social Forces (ed.).
- **McWilliam, R.A., e de Kruif R.E.L.** (1998). *Engagement quality observation system III (E-QUAL III)*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.
- **Meadow, K.** (1980). *Deafness and Child Development*. London. Edward Arnold. (Milan International Congress on Education of the Deaf (1980).
- **Ministério da Educação.** (1997).*Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa. Departamento da educação básica, núcleo de educação pré-escolar.

- **Odom, S.L., Brown, W.H., Schwartz, I.S., Zercher, C., Sandall, S.R.** (2007). *Ecologia a sala de aula e participação da criança*. In S. Odom (Ed.), *Alargando a Roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar* (pp.28-43). Porto: Porto Editora.
- **Pettiti & Marentette.** (1991). *Babbling in the Manual Mode: Evidence for the Ontogeny of Language*. In *Science*. v.251. American Association for the Advancement of Science.
- Projecto Investigar em Intervenção Precoce ANIP – PIIP – Programa SER CRIANÇA. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência
- **Rodrigues, N.**(1993). *Bases Neurológicas da Linguagem*.S. Paulo. Conferência apresentada no Simpósio Internacional de Língua de Sinais e Educação do Surdo.
- **Rottenberg, C. J.** (2001). *A deaf Child Learns to Read: Americans Annals of the deaf*.(ed.?)
- **Ruivo, Joaquim Bairrão; Almeida, Isabel Chaves,** 2002, *Contributos para o estudo das práticas de Intervenção precoce em Portugal*. Ministério da Educação, DEB
- **Serras, Sónia; Casanova, Rosália; Parra, Maria Leonor; Cavaca, Maria de Fátima; Garrido, Ana Paula** (2004), *Práticas Educativas: Unidade de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos de Évora*. DGIDC
- **Sim-Sim, Inês** (2005), *A Criança Surda: Contributos para a sua Educação*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- **Sim-Sim, Inês** (1989). *Comunicar para crescer*. Portalegre. Revista Aprender, n.º9.
- **Sulzby e Teale** (1991). *Emergent Literacy*. New York. P.Mesenthol & P.D. Peason (Eds.).
- **Tissot, C. & Thurman, S. K.** (2002). *Using behavior setting theory to define natural settings: a Family-centered approach*. *Infants and Young Children*, 14 (3), 65-71.
- **Trivette, C. M., Dunst, C. J., Deal, A. G., Hamby, D. W. & Sexton, D.** (1994). *Assessing family strengths and capabilities*. In C. J. Dunst, C. M. Trivette, & A.

G. Deal, (Eds), *Supporting and strengthening families – Methods, strategies and practices* (pp.132-139). Cambridge: Brookline Books.

- **Vaz da Silva, F.** (2009). *Contributos para o estudo do desenvolvimento sócio-cognitivo de crianças surdas*. Dissertação de Doutoramento, FPCE da Universidade do Porto (pp. 67-79).
  
- **Williams,C.L. e MCLean, M.M.**(1997). *Young deaf children's response to picture book reading in a preschool setting*. Research in The Teaching of English.

## **Parte IX – Anexos**

Anexo 1. Pedido de Autorização à Instituição

Anexo 2. Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

Anexo 3. Entrevistas informais aos pais

Anexo 4. Grelha de Observação das Capacidades de Linguagem e Comunicação

Anexo 5. Avaliação do desenvolvimento da Criança

Anexo 6. Descrição das Observações Realizadas e Registos Efectuados

Anexo 7. Exemplo de uma Grelha de Médias de Atenção

Anexo 8. Exemplo de uma Grelha de Médias de Atenção Finais

Anexo 9. Observações Finais sobre o Desenvolvimento da Linguagem e Comunicação