

Atas do I Encontro de Mestrados em Educação
da Escola Superior de Educação de Lisboa

Projeto Creche: Estratégias Promotoras do Desenvolvimento da Comunicação e Linguagem em Crianças Surdas

Maria José Sant'Ana Morais Cascalho

Casa Pia de Lisboa

Maria.cascalho@casapia.pt

Francisco Vaz da Silva

Escola Superior de Educação de Lisboa

Resumo

O nosso objetivo é divulgar um projeto de intervenção numa sala de creche com crianças surdas, idades entre os 12 e os 36 meses, seguindo uma abordagem educativa bilingue. O projeto parte de necessidades sentidas pelos profissionais envolvidos e do seu desejo de melhorar a qualidade dos serviços. Foi realizada uma avaliação inicial relativa à linguagem e envolvimento das crianças em atividades de “hora do conto” e às necessidades sentidas pelos pais que levou à formulação de objetivos em três planos complementares: i) Promoção da linguagem e comunicação das crianças, ii) envolvimento das famílias e, iii) aprofundar a cooperação entre os profissionais.

O projeto adotou o modelo de investigação-ação para a intervenção. Ao longo de três meses um conjunto de oito histórias foram adaptadas e contadas pela educadora oralmente e pela formadora de língua gestual portuguesa em língua gestual. As famílias foram envolvidas no projeto participando em atividades na sala e promovendo atividades no contexto familiar. Os resultados nas variáveis usadas para monitorizar o processo mostraram uma evolução muito positiva em relação aos objetivos formulados. Numa reflexão final, procurámos interpretar alguns dos resultados apresentados à luz da literatura.

Palavras-chave: Surdez; Histórias Infantis; Desenvolvimento da Linguagem; Envolvimento; Estilos de interação.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo divulgar um projeto de intervenção realizado em contexto de creche com um grupo de crianças surdas motivado pela preocupação dos profissionais envolvidos em garantir serviços de qualidade adequados às necessidades das crianças e das suas famílias.

Não tendo um impacto direto no desenvolvimento da criança, a surdez tem, contudo, efeitos sobre a relação da criança com o seu ambiente, designadamente no que alguns autores designam por fenómeno de atenção dividida (Wood, Wood, Griffiths & Howard, 1986; Lederberg, 1993; Vaz da Silva, 2012). Por causa do fenómeno de atenção dividida, a criança surda poderá ter menos de oportunidades de interação com os outros, comparativamente com o que se verifica com crianças ouvintes (Gallaway, 1998; Lederberg, 1993; Marschark, 1993; Meadow-Orlans & Stainberg, 2004; Singleton & Morgan, 2006; Vaz da Silva, 2012). A surdez pode também ter efeitos sobre a relação de outros (cuidadores) com a criança. Desde logo a surdez pode influenciar as expectativas das pessoas próximas da criança influenciando as formas como interagem com ela, afetando, designadamente, os estilos de interação. Em particular, no caso de crianças surdas filhas de pais ouvintes, o desconhecimento e, eventualmente, menor sensibilidade ao modo essencialmente visual de contato com o mundo pode ter um impacto negativo nas interações dos outros com a crianças surda (Gallaway, 1998; Lederberg, 1993; Spencer & Gutfreund, 1990; Spencer, Swisher & Waxman, 2004).

Estudos sobre o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, bem como dos resultados escolares, de crianças e jovens surdos consistentemente reportam atrasos comparativamente com crianças ouvintes (Marschark, Lang & Albertini, 2002; Moores, 2001). Um dos fatores que tem mostrado uma marcada influência nestes resultados é a oferta de serviços de educação de qualidade, tomando em conta as necessidades das famílias e intervindo atempadamente (Marschark et al., 2002; Meadow-Orlans & Steinberg, 2004; Moores, 2001).

I. O CONTEXTO

O projeto de investigação desenvolveu-se numa instituição pública vocacionada para a educação de crianças surdas que contempla várias valências, desde a Intervenção Precoce e a creche, até respostas no ensino secundário e cursos de educação e formação (CEF). A instituição adota o modelo de educação bilingue.

Para as crianças surdas mais novas a instituição oferece serviços de apoio à família desenvolvidos por uma equipa interdisciplinar integrando educadores de infância, formadores de LGP, audiologistas, assistentes sociais e psicólogos que, em parceria com as famílias, elaboram programas individuais de apoio às famílias, contribuindo indiretamente para o desenvolvimento da criança.

2. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS DO PROJETO

O projeto de intervenção pretende responder a preocupações que foram identificadas em três dimensões das práticas educativas no contexto de creche e que seguidamente se explanam.

A primeira destas dimensões diz respeito ao desenvolvimento da linguagem e da comunicação por esta ser uma das áreas do desenvolvimento em risco nas populações com surdez. O projeto de intervenção teve início com a avaliação do desenvolvimento da linguagem das crianças participantes no estudo, com recurso a um instrumento adaptado de “The insite developmental checklist – a comprehensive developmental checklist for multihandicaped sensory impaired infants and Young children, ages 0-6”. Esta avaliação inicial considerou três grandes domínios: o primeiro relativo ao desenvolvimento da linguagem, de cujos resultados se salientam as limitações na utilização e desenvolvimento de vocabulário; o segundo relativo às interações com pares e adultos, verificando-se que algumas crianças revelam alguma dificuldade na iniciação e resposta a iniciativas de interação de outros, adultos ou pares; e o terceiro relativo aos comportamentos das crianças durante e após atividades em que se contam histórias (hora do conto), verificando-se que as crianças não se mantêm envolvidas e que, de seguida, mostravam dificuldade na identificação de aspetos importantes das histórias: identificação dos personagens, de acontecimentos marcantes da história ou de sentimentos ou sensações (ex: ficar contente, ter frio) das personagens.

A segunda dimensão diz respeito à parceria entre os pais e os profissionais. Em conversas informais os pais revelaram aos profissionais um conjunto de preocupações que se relacionam com as dificuldades de comunicação e as interações com os seus filhos, designadamente no que concerne ao contar histórias ou manter interações significativas durante períodos crescentes de tempo, mas também exprimindo as suas expectativas e anseios em relação ao futuro e preocupações com falta de informação sobre a surdez e as suas implicações. Como se sabe, no quadro de práticas de creche de qualidade a parceria entre as famílias e os profissionais, o envolvimento dos pais nos projetos educativos são considerados fatores essenciais (NAEYC, 2009), e esta é uma prática que se procura desenvolver neste contexto particular.

A terceira dimensão do projeto diz respeito à qualidade do contexto de educação formal e ao trabalho de parceria entre a educadora responsável pelo grupo e a formadora de Língua Gestual Portuguesa. Apesar de desejável, diríamos mesmo indispensável, esta cooperação não é sempre fácil por razões históricas, de desigualdade dos níveis de formação e estatuto profissional, bem como de oportunidades de formação ao longo da carreira (Vaz da Silva, 2009). No âmbito do projeto de intervenção esta parceria compreende a planificação de atividades a desenvolver com as crianças; a escolha, criação e adaptação de materiais; a intervenção articulada com as crianças e, numa perspetiva de autoformação, a reflexão sobre as estratégias de interação com as crianças. Esta parceria entre os profissionais foi considerada um fator influenciando a dimensão de qualidade de processo (Bairrão, 1998), designadamente as estratégias usadas pelos profissionais nas interações com as crianças.

Para responder às preocupações acima descritas foi concebido um projeto que se designou: “Projeto creche: As histórias infantis – estratégias promotoras da comunicação e linguagem em crianças surdas” (Cascalho, 2012), com objetivos em três planos distintos:

I. Plano do desenvolvimento da linguagem e da comunicação: i) Promover a aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças (léxico) e a sua utilização espontânea em interações com pares e adultos; ii) Facilitar a aquisição precoce de comportamentos emergentes de leitura e escrita; iii) Fomentar as interações sociais entre os pares e entre criança/adulto; iv) Aumentar os tempos de envolvimento individuais durante uma história.

II. Plano de parceria com as famílias: i) Envolver as famílias no projeto promovendo a sua participação na “hora do conto”, a par com outras atividades na sala da creche, bem como na avaliação final do projeto; ii) Promover hábitos de conto de histórias em contexto familiar, usando estes momentos como momentos de interação; iii) Envolver os pais no processo de avaliação do desenvolvimento da linguagem e da comunicação das crianças.

III. Plano da cooperação entre os profissionais: i) Promover a cooperação entre os profissionais envolvidos na escolha das histórias, na preparação de materiais, na planificação das atividades, ii) Identificar as estratégias de interação usadas pelos adultos na atividade “hora do conto”.

3. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participaram no projeto oito crianças e as suas famílias. As crianças tinham idades entre os 12 e os 36 meses, com perdas auditivas de grau profundo e severo-profundo.

Participaram ainda no projeto a educadora de infância titular da sala, licenciada em educação pré-escolar e especialização em surdez e problemas de linguagem, e a formadora de LGP, detentora do certificado de formadora de LGP pela Associação Portuguesa de Surdos e a frequentar o curso de professores de LGP para a obtenção do grau de licenciatura.

4. PROJETO DE INTERVENÇÃO

4.1. Descrição do projeto de intervenção

Tendo em conta o contexto da creche, as necessidades das crianças e das suas famílias, e os objetivos do projeto, procurou-se escolher atividades que envolvessem as crianças, mas também as famílias, e que pudessem ser implementadas em diferentes contextos (escolar e familiar) de uma forma transversal visando o desenvolvimento global de cada criança, mas com especial ênfase nas interações sociais e na área da comunicação e linguagem.

Experiências precoces em que um adulto lê para e com as crianças num contexto agradável são um fator que influencia positivamente o desenvolvimento da linguagem e a emergência de competências de literacia. Nas orientações curriculares para o pré-escolar (Lopes da Silva, 1997), os objetivos relacionados com o desenvolvimento da linguagem estão estreitamente associados à facilitação da emergência da literacia, relativamente à qual as orientações explicitam que “esta abordagem à escrita situa-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente.” (p.66)

Contar histórias e trabalhá-las pareceu, assim, 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, no contexto de educação formal e em contexto familiar.

O projeto de intervenção decorreu de janeiro a março de 2010. As duas profissionais selecionaram 8 histórias infantis, tendo em conta o plano anual de atividades da creche, que depois adaptaram ao nível da linguagem usada, do tratamento de imagens, associação das imagens a texto em língua portuguesa e a imagens representando gestos da língua gestual portuguesa. Estas histórias foram contadas num total de 16 sessões, sendo em 8 das sessões contadas ao grupo de crianças pela educadora de infância (ouvinte) em língua portuguesa (oral) (LP) acompanhada de gestos e nas 8 outras sessões contadas/ repetidas ao grupo de crianças pela formadora (surda) em Língua Gestual Portuguesa (LGP).

Foram igualmente consideradas 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) e ainda sessões em contexto familiar e momentos de partilha entre contextos.

4.2. Métodos

Foi adotada uma metodologia de investigação-ação na medida em que, partindo-se do estudo de uma situação educativa, de um determinado problema, se procuraram formas de melhorar e de responder às dificuldades encontradas. A metodologia de investigação-ação é definida como um método científico que obriga à recolha sistemática de informação que fundamente a prática e monitoriza o processo de mudança (Carmo & Ferreira, 2008; Bogdan & Biklen, 1991).

Ao longo do projeto recorremos a técnicas de recolha e análise de dados qualitativos e quantitativos. Foram realizadas filmagens de todas as sessões de conto de histórias e de brincadeiras livres em contexto de creche e notas de campo registando ocorrências significativas, conversas informais com os pais. Foram recolhidos dados dos processos dos alunos e, para a avaliação final do projeto, para além de notas das reuniões de avaliação, foi usado um pequeno questionário respondido pelos pais. Por forma a reportar as ocorrências em contexto familiar usámos os registos que pais fizeram nos cadernos diários.

Para a descrição da narração das histórias e das estratégias usadas pelos profissionais, bem como para a descrição da linguagem usada pelas crianças, quer nas sessões de “hora do conto”, quer nas brincadeiras livres, recorremos à análise qualitativa do material filmado e das notas de campo.

Para avaliar o envolvimento das crianças nas atividades e a quantidade de intervenções comunicativas das crianças realizámos análises quantitativas.

Para avaliação do envolvimento nas sessões de “hora do conto”, o comportamento de cada criança foi codificado de acordo com os tipos de envolvimento considerados a cada 30 segundos ao longo dos 10 minutos de duração da filmagem. Assim, para cada criança, os

comportamentos foram codificados em 20 momentos ao longo de 10 minutos de cada sessão, num total de 320 registos correspondentes às 16 sessões de “hora do conto” realizadas.

Neste estudo as categorias de envolvimento usadas foram inspiradas no sistema de classificação propostos por McWilliam e de Kuif (1998) e no sistema usado por Odom, Brown, Schwartz, Zercher e Sandall (2007). Assim foram consideradas as seguintes categorias de envolvimento:

- a) Atenção ao adulto: Criança tem o seu olhar focado no adulto nos 3 segundos antecedentes ao momento de cotação;
- b) Atenção aos pares: Criança tem o seu olhar focado no par nos 3 segundos antecedentes ao momento da cotação,
- c) Atenção aos objetos utilizados: Criança tem o seu olhar focado nos objetos nos 3 segundos antecedentes ao momento da cotação,
- d) Interação com o adulto: Criança está em interação com adulto no momento da cotação,
- e) Interação com os pares: Criança está em interação com par no momento da cotação,
- f) Interação com objetos: Criança está em interação com objeto (tem objeto na mão e manipula-o de alguma forma)
- g) Não envolvido: Implica falta de ocupação. Inclui esperar, olhar fixamente o vazio, vaguear sem objetivo, chorar, queixar-se, atos agressivos ou destrutivos e comportamentos de infração a regras (adaptado de McWilliam & de Kruif, 1998).

Para a avaliação da linguagem usada pelas crianças foram usadas as filmagens das sessões de “hora do conto” e as de brincadeiras livre, também com 10 minutos de duração. A primeira análise qualitativa deste material permitiu identificar diferentes tipos de produções (responde a perguntas, coloca perguntas, reconta, faz comentários), bem como o modo de comunicação usado (Língua Portuguesa, Língua Gestual Portuguesa, Ambas simultaneamente). O material filmado das sessões de hora do conto e de brincadeiras livres foi analisado no sentido de contabilizar as produções das crianças com base nesta categorização acima descrita.

Neste sentido a abordagem adotada no estudo poderá ser descrita como uma abordagem mista.

5. IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

5.1 Adaptação das Histórias

A escolha das histórias foi da responsabilidade da educadora e da formadora LGP tendo em conta o Plano Anual de Atividades da Creche e os temas que iriam ser trabalhados, por

exemplo, para abordar o tema elementos do ambiente escolhemos a história “O Rafa tem frio”.

À escolha das histórias seguiu-se a preparação e adaptação de materiais para facilitar a comunicação e a compreensão das mesmas. Foram adaptadas imagens visando centrar a atenção das crianças (ex: eliminando elementos passíveis de confundir significados ou de dispersar a atenção da linha de narração da história), bem como os textos de acordo com o nível de linguagem das crianças sempre que se justificava. Foram criados materiais (cartazes e “livros”) com as imagens adaptadas, a que se juntaram os textos e imagens do vocabulário “chave” em LGP usando material fotográfico feito pela educadora de infância e pela formadora de LGP. Para algumas histórias foi utilizado material digital (DVD's) também adaptado no que respeita a imagem, texto, LGP, voz e sons.

Cada história foi contada e trabalhada, primeiro, oralmente (LP) com recurso a imagens e posteriormente recontada e trabalhada em LGP. As histórias, ou temas relacionados com elas, foram retomados em diferentes atividades ao longo da semana (ex: em atividades de expressão plástica), sendo trabalhadas de forma transversal de acordo com as diferentes áreas do currículo. Os materiais usados estavam disponíveis para serem usados pelas crianças nos momentos de atividades livres, o que veio a acontecer, permitindo registos filmados usados na avaliação da linguagem das crianças, como referimos.

5.2. Envolvimento das Crianças nas atividades “Hora do Conto”

Os resultados da avaliação mostram um progressivo aumento das percentagens de tempo que as crianças despendem envolvidas nas atividades. Verificamos que uma grande parte do tempo de atenção é focado no adulto, o que poderá estar relacionado com a natureza e estrutura da atividade: é uma atividade dirigida pelo adulto que conta a história e tem a responsabilidade de gestão dos materiais utilizados (mostrar livros, imagens, outros). De igual modo, verificamos um aumento da percentagem de tempo despendido em interações. Este aumento é notório, quer nas interações dirigidas ao adulto, quer dirigidas a pares, sendo os valores relativos às interações com o adulto mais elevados do que as interações dirigidas a pares. Aos aumentos verificados nos comportamentos de envolvimento, de atenção e interações, contrapõem-se a diminuição do tempo de não envolvimento.

O aumento do tempo de envolvimento é mais marcado nas crianças mais velhas (24 a 36 meses), comparativamente às mais novas (12 aos 23 meses), o que nos leva a questionar a adequação desenvolvimental das atividades propostas relativamente a este último grupo de participantes.

5.3 Linguagem e comunicação

Foram consideradas as produções relativas aos temas tratados nas histórias, dirigidas a adultos e pares, nas diferentes modalidades usadas: Língua Portuguesa (oral)(LP), LGP ou ambas em simultâneo (OG). O registo foi feito com base em filmagens das atividades, pela educadora e um outro profissional, contabilizando-se as produções reconhecíveis por estas pessoas que têm experiência de trabalho com pessoas surdas e conhecem as crianças que participaram no estudo.

Da análise dos resultados salientamos a evolução verificada na utilização de linguagem pelas crianças nas suas interações com adultos e pares. Nesta medida consideramos que as atividades propostas no âmbito do projeto proporcionaram oportunidades de interação, potencialmente contribuindo para do desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Estes resultados vão ao encontro dos objetivos que se pretendiam alcançar com este projeto de intervenção.

Considerámos importante reportar ainda os progressos conseguidos pelas crianças em relação à intenção comunicativa. Inicialmente a observação mostrou que as crianças participavam apenas respondendo às questões colocadas e fazendo um número de comentários muito reduzidos. Ao longo do projeto o nível de participação das crianças progride também em relação à qualidade das intervenções passando a registar-se em frequência crescente intervenções de variedade diferenciada: comentários, reconto de histórias, descrições e perguntas dirigidas, quer aos adultos, quer aos pares.

5.4 Envolvimento das Famílias

Desde o início do projeto os pais participaram com interesse nas atividades propostas. Vieram à sala da creche contar histórias ou, simplesmente, assistir à hora do conto, mas também participaram em outras atividades propostas e em trabalhos relacionados com as histórias contadas na “horas do conto” e experimentaram levar as histórias adaptadas para as contarem às crianças no contexto familiar. Todas as famílias participaram na avaliação do projeto.

No momento de avaliação do projeto os pais referiram a importância destas oportunidades para a aprendizagem da LGP. Referiram ainda como positivo o facto de criar hábitos de contar histórias em casa, não só pela contar em si, mas também pelo facto de este envolvimento representar tempo para estar e brincar com os filhos. Salientamos, nos registos das famílias em que existem irmãos mais velhos (ouvintes), o facto de estes que também participarem contando histórias aos mais novos (surdos), “inventando” formas de comunicação quando não sabiam qual o gesto a fazer ou a palavra a dizer. Desta forma indiciando a apropriação de práticas que proporcionam momentos de interação estimulante e agradável pelos membros da família.

5.5 Cooperação entre os Profissionais

A cooperação entre as profissionais envolvidas incluiu a criação de materiais, a planificação de atividades e foi também importante na reflexão sobre as práticas, mais precisamente, sobre as estratégias de interação usadas. Os resultados mostraram algumas diferenças nas estratégias usadas: A Formadora LGP parecia usar com maior frequência estratégias geralmente usadas por mães surdas com os seus filhos surdos para captar e manter a sua atenção (Mather, 1990; Vaz da Silva, 2012). Pelo seu lado, a educadora recorria mais frequentemente a materiais e a pequenas dramatizações com materiais, procurando relacionar aspetos do tema tratado com

as vivências das crianças. A educadora é também quem permitia com mais frequência a exploração livre dos materiais durante a atividade mantendo uma atitude mais responsiva (NAEYC, 2009).

Ao longo do desenrolar do projeto e decorrente da reflexão conjunta que se foi sempre realizando, verificamos que as duas profissionais foram gradualmente alterando as suas práticas: a formadora alterou 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 (estratégias menos intrusivas), enquanto a educadora passou a usar mais expressões faciais e corporais (estratégias usadas por mães surdas com os seus filhos surdos) que inicialmente não estavam tão presentes. Deste modo a articulação do trabalho realizado entre a educadora e a formadora foi essencial para a adequação das estratégias de intervenção, constituindo em si próprio, um processo de autoformação.

6. NOTAS FINAIS

Neste trabalho foi assumida a promoção do envolvimento das crianças na atividade “hora do conto” como estratégia para promover o desenvolvimento da linguagem e comunicação das crianças. Este objetivo foi, em grande medida alcançado, verificando-se um progressivo aumento do tempo de envolvimento. Atribuímos particular significado a este resultado na medida em que, de acordo com os pressupostos teóricos do envolvimento, o tempo que as crianças despendem envolvidas em atividades adequadas à idade é uma condição necessária, se não suficiente, para que ocorra mudança desenvolvimental (McWilliam, Trivette & Dunst, 1985). Porque a participação em atividades e a interação com pares, com adultos e com materiais proporciona mais oportunidades para praticar capacidades já adquiridas, aperfeiçoar comportamentos emergentes e adquirir novas competências, alguns autores têm sugerido que o envolvimento de nível sofisticado poderá constituir um mediador crítico para a aprendizagem e o desenvolvimento (McWilliam & Bailey, 1995; McWilliam et al., 1985). Estudos recentes de de Kruif, McWilliam e Ridley (2001) reportam que o envolvimento de crianças pequenas em níveis sofisticados tem valor prognóstico relativamente ao seu desenvolvimento global, medido através de escalas formais de avaliação cognitiva.

A maior percentagem de tempo de envolvimento associou-se a progressos na utilização de linguagem pelas crianças, quer na “hora do conto”, quer nas brincadeiras livres, indiciando uma real apropriação de novo vocabulário pelas crianças. Num contexto educativo bilingue, em que as crianças são expostas, e podem utilizar, a Língua Portuguesa (oral) e a Língua Gestual Portuguesa, é interessante notar que se verificou um progresso nas duas línguas sem que, aparentemente, se verificassem interferências negativas de uma sobre a outra. Este é um dado importante no contexto da permanente polémica relativa à escolha e implementação de métodos de apoio ao desenvolvimento da linguagem (oralismo versus gestualismo) que ainda recentemente Spencer e Marschak (2010) descrevem como um debate quente e emotivo (“*questions ...continue to be hotly, even emotionally, debated*”, p. 49).

O grau de surdez parece ter, neste pequeno grupo de participantes, uma influência significativa no modo de comunicação utilizado (LP ou LGP), mas não será certamente o único fator influente. Assim, verificámos que as crianças com surdez profunda tendem a usar principalmente LGP, enquanto que as crianças com surdez severa-profunda tendem a usar

mais a LP e/ou as duas em simultâneo. Contudo, num contexto educativo bilingue em todas estas formas de comunicação são possíveis e estimuladas, não encontramos associações significativas entre qualquer das três modalidades de comunicação consideradas e a frequência total das produções observadas, isto é, não encontramos diferenças na frequência do uso de linguagem nas interações em função do modo de comunicação usado.

Existe um alargado consenso sobre os efeitos positivos para o desenvolvimento e aprendizagem da criança do envolvimento das famílias nos processos de educação formal de crianças surdas (Calderon, 2000; Marschark et al., 2002; Moores, 2001). Estas evidências têm suportado recomendações sobre a qualidade dos serviços para crianças surdas (e.g. CDE, 2004) em termos semelhantes aos que são propostos para práticas desenvolvimentalmente adequadas para programas de educação (e.g. NAEYC, 2009). O projeto de intervenção contemplava, por isso, uma componente de envolvimento das famílias que se inscreveu numa prática de parceria já existente na instituição estudada. A adesão das famílias a estas atividades foi considerada muito positiva, não tendo a contabilização das participações refletido de forma cabal a importância e verdadeira dimensão desse envolvimento e dos seus efeitos, quer para as crianças, quer para os pais.

A cooperação entre os profissionais teve, para além de aspetos relacionados com a adaptação de materiais, sentido como uma das necessidades iniciais, uma dimensão da prática profissional: as estratégias usadas pelos profissionais. Estratégias que, aqui, estão muito centradas nos processos de interação entre os adultos e as crianças, nomeadamente as relacionadas com captar e manter a atenção das crianças e a necessidade de utilização de informação visual mais facilmente processada pelas crianças (Vaz da Silva, 2012).

Sintetizando, o projeto de intervenção: i) Favoreceu o desenvolvimento da comunicação e da linguagem das crianças em LGP e em LP, quer com adultos, quer com pares, ii) Facilitou o envolvimento parental, respondendo a algumas das necessidades das famílias, oferecendo informação e promovendo o desenvolvimento de competências de comunicação melhor adaptadas às características das crianças, ii) Contribuiu para uma melhor qualidade da intervenção com crianças surdas em contexto de creche melhorando a qualidade das estratégias de ensino, da articulação entre profissionais e da adaptação de materiais.

Esperamos com este trabalho ter contribuído para a divulgação deste projeto e, interessando outros profissionais, para a melhoria da qualidade dos serviços de educação prestados a crianças surdas pequenas e suas famílias.

REFERÊNCIAS

- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar. Alguns resultados acerca da qualidade da educação pré-escolar em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (pp. 43-88).
- Bilken, S. & Bogdan, R. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Ed.

- Calderon, R. (2000). Parental involvement in deaf children's educational programs as predictor of child's language, early reading, and social-emotional development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(2), 140-155.
- Carmo, H. & Ferreira, M.M. (1998). *Metodologia de investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cascalho, M.J. (2012). *Projeto creche: As histórias infantis – Estratégias promotoras do desenvolvimento da comunicação e linguagem em crianças surdas*. Projeto de Intervenção realizado no âmbito do Mestrado em Educação, Educação Especial, da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Colorado Department of Education (CDE) (2004). *Colorado quality standards. Programs and services for students who are deaf or hard of hearing*. Colorado Department of Education, Exceptional student services.
- de Kruif, R.E.L., McWilliam, R.A., & Ridley, S.M. (2001). *Teachers' interaction behaviors with toddlers and pre-schoolers*. University of North Carolina at Chapel Hill. Texto não publicado.
- Gallaway, C. (1998). Early interaction. In Gregory, S., Knight, P., McCracken, Powers, S., & Watson, L. (Eds.), *Issues in Deaf education*. Oxon: David Fulton.
- Lederberg, A. (1993). The impact of deafness on mother-child and peer relationships. In M. Marschark, & M.D. Clak (Eds.), *Psychological Perspectives on Deafness*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum (pp. 93-119).
- Lopes da Silva, I. (Org.) (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Marschark, M. (1993). *Psychological development of deaf children*. Oxford: Oxford University Press.
- Marschark, M.; Lang, H.G., & Albertini, J.A. (2002). *Educating deaf children. From research to practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Mather, S.M. (1990). Home and classroom communication. In D. Moores & K.P. Meadow-Orlans (Eds.) *Educational and developmental aspects of deafness*. Washington, DC: Gallaudet University Press (pp. 232-254).
- McWilliam, R.A., & Bailey, D.B. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15, 2, 123-147.
- McWilliam, R.A., & 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.
- McWilliam, R.A., Trivette, C. M., & Dunst, C.J. (1985). Behavior engagement as a measure of the efficacy of early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3, 50-71.
- Meadow-Orlans, K.P. & Steinberg, A.G. (2004). Mother-infant interactions at 12 and 18 months. Parenting stress and support. In K.P. Meadow-Orlans; P.E. Spencer & L.S. Koester (Eds.) *The world of deaf infants. A longitudinal study*. Oxford: Oxford University Press (pp. 115-131).
- Moores, D.F. (2001). *Educating the Deaf: Psychology, principles and practice*. (5th Edition). Boston: Houghton Mifflin.

- NAEYC, National Association for the Education of Young Children (2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. www.naeyc.org consultado em 5/3/2012.
- Odom, S.L., Brown, W.H., Schwartz, I.S., Zercher, G., & Sandall S.R. (2007). Ecologia da sala e participação da criança. In S.L. Odom (Ed.), *Alargando a Roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Ed. (pp. 27-43).
- Singleton, J.L., & Morgan, D. (2006). Natural signed language acquisition within the social context of the classroom. In B. Schick, M. Marschark, & P.E. Spencer (Eds.), *Advances in sign language development of deaf children*. Oxford: Oxford University Press (pp. 344-375).
- Spencer, P.E., & Gutfreund, M.K. (1990). Directiveness in mother-infant interactions. In D.F. Moores, & K.P. Meadow-Orlans (Eds.), *Educational and psychological aspects of deafness*. Washington DC: Gallaudet University Press (pp. 350-365).
- Spencer, P.E., & Marschark, M. (2010). *Evidence based practice in educating deaf and hard-of-hearing students*. Oxford: Oxford University Press.
- Spencer, P.E., Swisher, M.V., & Waxman, R.P. (2004). Visual attention: Maturation and specialization. In K.P. Meadow-Orlans, P.E. Spencer, & L.S. Koester (Eds.), *The World of Deaf Infants. A Longitudinal Study*. Oxford: Oxford University Press (pp. 168-188).
- Vaz da Silva, F.(2009). *Contributos para a compreensão do desenvolvimento sócio-cognitivo de crianças surdas*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia do Desenvolvimento e Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Vaz da Silva, F. (2011). Diferenças desenvolvimentais e de envolvimento em dois grupos de crianças surdas em função do número de anos de apoio. *Análise Psicológica, 1 (XXIX)*, 119-133.
- Vaz da Silva, F. (2012). Atenção conjunta em crianças surdas: Especificidades do desenvolvimento e implicações para as práticas. *Da Investigação às Práticas, II (1)*, 51-67.
- Wood, D., Wood, H., Griffiths, A., & Howard, I. (1986). *Teaching and talking with deaf children*. Chichester: John Wiley & Sons.