

COLMATANDO AS DIFICULDADES ESPECÍFICAS DA LINGUAGEM, NUM GRUPO DE CRIANÇAS DO JARDIM DE INFÂNCIA

BRIDGING SPECIFIC LANGUAGE DIFFICULTIES IN A CHILDREN'S GROUP OF A KINDERGARTEN

Isabel Sanches

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Lyon2, França; Professora Associada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias-Lisboa; coordenadora do mestrado em Educação Especial.

isabelrsanches@gmail.com

Rosa Vicente

Educadora de Educação especial; Mestre em Educação especial.

rosavicente196@hotmail.com

RESUMO: Este projeto de investigação-ação implicou os intervenientes educativos e os pares no desenvolvimento de uma criança, em idade pré-escolar, com atraso global do desenvolvimento e com problemas acentuados ao nível da linguagem. Foi realizado pela educadora, para promover o desenvolvimento da linguagem, através de um sistema de comunicação aumentativa – Vocabulário Makaton. Este vocabulário foi utilizado por nós e pelas crianças do grupo em sala de aula, pela professora de educação especial, pelos técnicos que dão apoio à criança e pela família da referida criança. Promoveu-se o diálogo, a partilha de conhecimentos e os espaços escolares entre os vários intervenientes educativos, professores, técnicos e família com o intuito de desenvolver um trabalho assente em respostas inclusivas dirigidas à criança, aos seus pares e à sua família. Da partilha de conhecimentos e opiniões resultou um trabalho para o grupo e com o grupo do jardim-de-infância, donde resultaram mais-valias para todos.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Ensino pré-escolar. Linguagem. Práticas de educação inclusiva. Vocabulário Makaton.

ABSTRACT: It is a research project that seeks to highlight the role of the educational actors in the development of a child in preschool, with global developmental delay and problems more pronounced at the level of language. Is a project that aims to promote language development through an augmentative communication system, Makaton Vocabulary. This vocabulary was used by us and by the group of children in the classroom, the teacher of special education, by giving technical support to the child and the family of that child. It was intended thus to promote dialogue, knowledge sharing and school spaces between the various educational actors, teachers, coaches and family in order to develop a work based on inclusive responses directed to the child, their peers

and his family. Sharing knowledge and opinions resulted in a job for the group and the group of kindergarten, hence resulted in gains for all.

Key words: Inclusive education. Language. Makaton vocabulary. Practices of inclusive education.

1 Introdução

No âmbito do Mestrado em Ciências de Educação: domínio cognitivo e motor foi desenvolvido um trabalho de projeto, que incidiu sobre um grupo de crianças, entre os três e cinco anos e que teve um enfoque sobre uma criança de cinco anos, com atraso global do desenvolvimento, com problemas mais acentuados ao nível da linguagem, ao abrigo do decreto-lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, a frequentar um jardim-de-infância da rede pública.

A nossa maior preocupação foi o desenvolvimento da linguagem dessa criança visto ser a área que está mais comprometida e que influencia a sua inclusão no grupo de sala de aula e na comunidade educativa, sendo difícil entender a mensagem que tenta transmitir aos que a rodeiam. Embora em menor grau, também outros colegas seus apresentam dificuldades na linguagem, donde a preocupação de trabalhar o problema em sala de aula, com todos os seus pares.

Este projeto foi realizado pela educadora da sala de aula, com o contributo de todos os intervenientes no processo educativo da referida criança.

2 Contextualização teórica

2.1 A Educação Inclusiva: breve perspectiva

Sob a orientação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), foram realizadas várias conferências, mobilizando vários países, de modo a estabelecerem compromissos no sentido de tornar a educação mais inclusiva.

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, na Tailândia, surge a democratização da Educação, independentemente das diferenças particulares dos alunos. Posteriormente, foi elaborada a Declaração de Salamanca em 1994, um documento sobre os princípios, a política e a prática da Educação voltada para as crianças e jovens considerados com necessidades especiais.

De acordo com o referido documento, a educação inclusiva deve ser vista como uma tentativa de responder às dificuldades dos alunos de modo a assegurar o direito de uma escola para todos. Neste sentido, deverá ser planejada uma gestão curricular de forma a responder a todos os alunos atendendo às dificuldades de cada um.

Em Salamanca definiu-se que as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas. Como nos diz a Declaração de Salamanca (1994), “[...] as diferenças humanas são normais e, por consequência, a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades de cada um, em vez de ser obrigado a adaptar-se às hipóteses estabelecidas quanto ao ritmo e natureza do processo de aprendizagem [...]”. Refere ainda, em relação às escolas inclusivas que estas

[...] devem acomodar todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas, ou outras. Isto deveria incluir crianças talentosas ou deficientes, meninas, crianças trabalhadoras e de rua, crianças de áreas remotas, viajantes ou população nómada, crianças que perderam seus pais por AIDS ou em guerra civil, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem e marginalizadas [...] (UNESCO apud AINSCOW; FERREIRA, 2003, p. 107).

Constata-se assim, que esta Declaração reconhece que todas as crianças podem aprender independentemente da sua classe social, dificuldade, deficiência ou outra condição. Neste sentido, a escola terá de se organizar de forma a criar estruturas, sistemas e metodologias que tentem responder às necessidades de todas as crianças.

Neste sentido, pretende-se que a escola inclusiva proporcione a todas as crianças oportunidades iguais de participação, adotando práticas de diferenciação pedagógica inclusiva assente nas diferenças individuais das crianças, promovendo o seu sucesso escolar e a cooperação entre os vários intervenientes da comunidade educativa.

As escolas que pretendem adotar práticas de inclusão, e como refere a Declaração de Salamanca, devem utilizar estratégias e recursos de forma a respeitarem o nível de desenvolvimento e as diferenças individuais de todos os alunos. Deste modo, serão promovidas metodologias de inclusão onde há respeito pela diferença e pelos ritmos de aprendizagem de cada criança.

Pretende-se, desta forma, dar lugar a uma nova relação, não só com os alunos, mas também entre os alunos, com colegas, incluindo outros profissionais e responsáveis pelo processo educativo, nomeadamente os encarregados de educação. Promove-se, assim, um relacionamento mais próximo entre todos os intervenientes educativos.

Sanches (2005, p. 132), baseando-se em estudos realizados em vários países, refere a importância de algumas estratégias, como “[...] o trabalho cooperativo, a intervenção em parceria, a aprendizagem com os pares, o agrupamento heterogêneo e o ensino efetivo. Tudo isto para se fazer uma verdadeira diferenciação pedagógica inclusiva [...]”.

Uma das estratégias para chegar a uma Educação inclusiva é a aprendizagem cooperativa a qual promove a realização das atividades escolares pelos alunos, organizados em pequenos grupos, como refere Arends (1995, p. 369), “[...] a aprendizagem cooperativa é descrita como tendo as seguintes características: - Os alunos trabalham em equipa para dominarem os materiais escolares. - As equipas são construídas por alunos bons, médios e fracos.” Também Slavin (1984 apud ARENDS 1995, p. 369) diz-nos que “[...] as estruturas da tarefa cooperativa são situações nas quais a dois ou a mais indivíduos é permitido, encorajado ou exigido o trabalho conjunto em determinada tarefa, coordenando os seus esforços para a completar.”

Neste sentido, os alunos têm um papel ativo nas suas aprendizagens, como nos diz Sanches (2005, p.134):

Com o trabalho cooperativo, da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo

individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interação dos alunos e as competências sociais. A organização do trabalho em pequenos grupos, com a co-responsabilização de todos os seus elementos e com a diversidade das tarefas e dos materiais a utilizar, pode ser construído o clima favorável ao desenvolvimento da igualdade de oportunidades para todos e para cada um dentro do grupo.

A partilha de conhecimentos e do espaço entre os vários intervenientes educativos parece melhorar as respostas educativas dirigidas aos alunos, como esclarece Sanches (2005, p.135),

A partilha do espaço, do tempo e do «poder» dentro da sala de aula, com um colega, é uma estratégia já ensaiada com sucesso nos diferentes níveis de ensino... e segundo o depoimento dos professores implicados, ela permite, na maioria dos casos, atender melhor os alunos e discutir os problemas que a classe põe, partindo das actividades realizadas e do contexto partilhado por todos. Esta forma de colaboração, estendida aos outros professores, pode trazer ao professor da classe e aos alunos o apoio necessário e adequado.

Também Rodrigues (2001, p.132) considera que “[...] os recursos humanos constituem, em si, um dos pressupostos basilares para o sucesso da inclusão, uma vez que será o diálogo que se venha a estabelecer entre eles que solidificará respostas adequadas às necessidades dos alunos.” O mesmo autor salienta a importância de planificar as atividades e a participação de todos os alunos, procurando novas estratégias de modo a adaptar ou modificar o currículo, à diversidade das necessidades dos alunos. Refere ainda que este trabalho deve ser realizado em articulação com outros profissionais de forma a promover a colaboração e partilha de informações e experiências entre professores e outros intervenientes. Neste sentido, as parcerias pedagógicas incentivam a experimentação, envolvendo os professores, técnicos e família de uma forma ativa.

2.2 Comunicação e linguagem

A comunicação adquire um papel fundamental para o desenvolvimento do Homem, sendo “[...] uma necessidade vital do homem; a linguagem é um dos veículos mais perfeitos e eficientes para responder a essa necessidade fundamental [...]” (SIM-SIM, 1998, p.190).

É pela comunicação verbal ou não verbal que o homem estabelece a maioria das suas relações apreendendo o mundo que o rodeia. Desta forma, a comunicação é um processo de interação através da qual partilhamos mensagens ou seja, a comunicação é “[...] o processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a decodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois ou mais intervenientes [...]” (SIM-SIM, 1998, p. 21). Assim, comunicar é um processo que envolve, no mínimo, duas pessoas que partilham pensamentos, informações ou emoções, e para que “[...] tenha sucesso é necessário que os interlocutores dominem um código comum e utilizem o canal de comunicação apropriado à situação ” (SIM-SIM, 1998, p. 22). Segundo a mesma autora, comunicar é mais do que ser capaz de falar: “[...] comunicamos oralmente e por escrito, verbalmente e por gestos [...]”. Sendo a principal função da linguagem, a comunicação, desde muito cedo que as crianças têm necessidade de contato com ambientes diferentes. Inicialmente com a família e posteriormente com a escola, amigos e vizinhos, pois “[...] a comunicação faz parte da nossa condição de seres sociais [...]” (SIM-SIM, 1998, p. 22). Esta diversidade de ambientes terá uma grande influência na linguagem e no desenvolvimento social dos indivíduos, como nos diz a mesma autora:

O desenvolvimento da linguagem inicia-se, portanto, num contexto restrito, atingindo-se níveis consideráveis de mestria nos primeiros anos de vida; o alargamento do grupo social, com a entrada na escola e a exposição a contextos mais alargados, favorece o enriquecimento linguístico da criança e proporciona-lhe o confronto com formas e usos específicos dos grupos a que vai tendo acesso (p. 30).

Quando falamos em linguagem referimo-nos a “[...] um sistema linguístico [...]” (SIM-SIM, 1998, p. 22), ou seja, ao código utilizado pelos interlocutores durante o processo de comunicação, sendo o código “[...] qualquer sistema de sinais usado para transmitir uma mensagem” (p.22).

A linguagem não é só uma forma de comunicar mas também de compreensão do meio que nos rodeia, como diz Sim-Sim (1998, p.24): “[...] a linguagem possibilita ao homem não só o envio de uma infinidade de mensagens, mas também a produção e compreensão da mesma mensagem através de uma enorme diversidade de enunciados linguísticos [...]” Então, a linguagem além de ter um papel essencial na relação social entre os indivíduos, também tem um papel extremamente importante como instrumento de expressão do pensamento como nos dizem Tetzchner e Martinsen (2000, p.17): “[...] muito do que as crianças aprendem durante a infância é adquirido através da interação com os adultos e com as crianças mais competentes, através das coisas que estes lhe contam e explicam e também do que os outros dizem e fazem.” É nesses ambientes e na interação com os seus pares, que as crianças aumentam o seu vocabulário de palavras, ações e comportamentos que são utilizados para resolver os problemas que surgem no dia-a-dia. Segundo Sim-Sim (1998, p. 24) “[...] o homem torna-se capaz de receber, transformar e transmitir informação através da linguagem [...]”.

As pessoas que apresentam determinadas perturbações da comunicação, necessitam de um meio de comunicação alternativo ou complementar à fala. Quando alguém deseja comunicar, a forma de expressão mais utilizada é a fala. Contudo nem todas as pessoas têm possibilidade de comunicar através da fala, embora possam ter as mesmas capacidades e necessidades comunicativas dos falantes. Para uma integração social destas pessoas com problemas ao nível da fala, visando a melhoria da sua qualidade de vida e maximização das suas potencialidades de comunicação, deverão ser proporcionadas ajudas e apoios técnicos para que existam meios e condições facilitadoras da sua interação com os outros. Assim, podemos estabelecer dois tipos de comunicação como consideram Tetzchner e Martinsen (2000, p. 22),

Comunicação alternativa é qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por um indivíduo em contextos de

comunicação frente a frente. Os signos gestuais e gráficos, o código Morse, a escrita, etc., são formas alternativas de comunicação para indivíduos que carecem da capacidade de falar.

Segundo os mesmos autores, comunicação aumentativa significa que existem outras formas complementares ou de apoio à comunicação, em que “[...] a palavra aumentativa sublinha o facto de o ensino das formas alternativas de comunicação ter um duplo objectivo: promover e apoiar a fala e garantir uma forma de comunicação alternativa se a pessoa não aprender a falar [...]” (TETZCHNER; MARTINSEN, 2000, p. 22).

Em conformidade com Ponte e Azevedo (2003, p. 5), o Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação é “[...] o conjunto integrado de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades que a pessoa com dificuldades de comunicação usa para comunicar.” Acrescentam ainda, que o termo Técnicas Aumentativas de Comunicação “[...] refere-se a quaisquer técnicas que num processo comunicativo complementam ou reforçam a fala.”

2.3 Vocabulário Makaton

Segundo Prata (1991), o Programa de Vocabulário Makaton foi criado em 1972, com o objetivo de proporcionar um meio de comunicação, promovendo o desenvolvimento da linguagem em pessoas com graves problemas de comunicação e dificuldades na linguagem.

Este programa tinha como destinatários pessoas adultas com deficiência mental e alguns surdos. Mais tarde, foi revisto sofrendo alterações visando crianças e adolescentes, sendo “[...] delineado numa perspectiva evolutiva ou de desenvolvimento, tendo como padrão o processo normal de aquisição da linguagem [...]” (PRATA, 1991, p. 157).

De acordo com a mesma autora, o programa foi criado e desenvolvido em Inglaterra por Margaret Walker que alerta para a sua utilização em qualquer outro país, desde que “[...] previamente, se proceda à sua adaptação de um ponto de vista cultural e linguístico e, ainda que se seleccionem os gestos da língua gestual da comunidade de surdos do país correspondentes aos itens lexicais incluídos no vocabulário [...]” (id. *ib.*, p.157), alertando para o facto de se “[...] seleccionar o vocabulário que me-

lhor se ajusta às necessidades de cada indivíduo e à sua situação específica.” (PRATA, 1991, p. 159).

A utilização deste programa tem como “[...] propósito principal promover a compreensão e o uso da fala, funcionando como trampolim para o seu desenvolvimento [...]” (TETZCHNER; MARTINSEN, 2000, p. 71).

3 Contextualização metodológica

O nosso trabalho foi desenvolvido segundo a modalidade da investigação – ação. Sanches (2005, p. 130) refere que uma das modalidades de investigação qualitativa é a investigação-ação, cujo objetivo é promover a mudança social, no campo educativo. Neste sentido, esta modalidade é vista como “[...] produtora de conhecimento sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino [...]” (p. 130).

O professor numa tentativa de responder a um problema ou melhorar uma situação que não o satisfaz, investiga para compreender e para atuar, processando “[...] a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver [...]” (SANCHES, 2005, p. 130). Desta forma, a investigação ajuda o professor a “cientificar o seu acto educativo” (id. ib., p. 130).

Neste sentido, este projeto desenvolveu-se, a partir da formulação de uma questão de partida, precedida da avaliação da situação, através da aplicação de várias técnicas e instrumentos de avaliação de forma a obtermos um diagnóstico de um grupo de jardim de infância em que se encontra uma criança com graves problemas de linguagem.

Com o intuito de obtermos informações relativas à criança, à família e aos técnicos, utilizamos várias técnicas e instrumentos. As técnicas utilizadas foram a entrevista, a observação naturalista e a sociometria, segundo o enquadramento que lhes é dado por Estrela (1986), Bogdan e Biklen, (1994) e Carmo e Ferreira (1998) entre outros. No tratamento dos dados das entrevistas e da observação naturalista foi utilizada a análise de conteúdo, de acordo com a metodologia sugerida por Bardin (1977),

cotejada com leituras posteriores de Estrela (1986), Vala (1986), Quivy e Campenhoudt (1998) e Robert e Bouillaguet (2002) entre outros.

Com base nas informações obtidas e também em consonância com os diferentes técnicos e a encarregada de educação, achámos que a linguagem era a área prioritária a trabalhar. Esta área revelou-se a mais fraca, uma vez que está bastante comprometida sendo o seu discurso muitas vezes ininteligível, no caso da criança desencadeadora do projeto.

Também se verificam alguns problemas, ao nível dos apoios dados a esta criança, por parte dos terapeutas. Estes problemas surgiram na planificação e realização das atividades. Inicialmente, não existia um trabalho em parceria pedagógica, donde resultavam dificuldades no planeamento e elaboração das atividades em conjunto com todos os intervenientes educativos, exceto com a professora da educação especial, verificando-se também que a criança era retirada da sala para ter os referidos apoios. Também, se constatava que, quando a terapeuta da fala tentava dar um apoio mais individualizado, na sala de aula, a criança recusava-se a continuar a fazer as suas tarefas, afastando-se. Verificámos também, alguns problemas ao nível da linguagem de algumas crianças do grupo.

Assim, a questão de partida que colocamos, está relacionada com o desenvolvimento da linguagem, num contexto de partilha entre todos os intervenientes: “como desenvolver a linguagem, no grupo e com o grupo das crianças do jardim-de-infância?”

Neste sentido, a nossa preocupação foi promover não só o desenvolvimento da linguagem da criança como também desenvolver estratégias e criar situações de forma a permitir que ela possa interagir com os seus pares, no sentido de se promover uma verdadeira partilha linguística. Também foi nossa preocupação, promover situações de partilha e colaboração entre os vários intervenientes educativos, na planificação, realização e reflexão das atividades. Pretendeu-se que estes apoios fossem realizados, o mais possível, na sala de aula com o grupo e para o grupo de crianças ficando acordado por todos os intervenientes que tentaríamos planificar, realizar e avaliar atividades para o grupo, tendo em conta as necessidades do grupo e da criança.

A nossa intervenção desenvolveu-se ao nível dos pares (trabalho autónomo e trabalho no grupo e em pequeno grupo), da parceria pedagógica

(com terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, professora da educação especial e a família da criança) tendo como referência as áreas de conteúdo do ensino pré-escolar.

Pretendeu-se melhorar a qualidade das respostas educativas ao nível da linguagem e ao nível da elaboração e partilha das atividades educativas entre os vários intervenientes educativos. Assim, propusemo-nos alcançar os seguintes objetivos:

- aumentar o vocabulário da criança através do Programa de Linguagem Makaton;
- aumentar as interações comunicativas, a nível da linguagem, entre o grupo;
- promover a interação da criança/das crianças, nos diferentes contextos educativos.

Propusemo-nos, ainda:

- desenvolver estratégias e práticas de educação inclusiva, aprendizagem cooperativa e diferenciação pedagógica inclusiva;
- proporcionar condições de aprendizagens significativas que respeitem as necessidades da criança e do grupo;
- partilhar conhecimentos e experiências entre os vários intervenientes educativos;
- investigar, agir e refletir sobre a prática pedagógica.

4 Plano de ação

Com base nos dados obtidos, verificamos que algumas crianças apresentavam dificuldades ao nível da linguagem e que existiam alguns constrangimentos ao nível do planeamento e elaboração das atividades, em conjunto com todos os intervenientes educativos. Assim, a nossa intervenção pretendeu promover não só o desenvolvimento da linguagem dessas crianças como também, desenvolver estratégias e criar situações que permitissem que a Mariana (nome de código) interagisse com os seus pares.

Neste sentido, promovemos situações de partilha e colaboração entre os vários intervenientes educativos na planificação, realização e reflexão das atividades. Procuramos que estes apoios fossem realizados, o mais possível, na sala de aula com o grupo e para o grupo de crianças, de modo a criar situações em que a Mariana pudesse interagir com os seus pares, no sentido de se promover uma verdadeira partilha linguística.

De forma a promover a partilha entre os vários intervenientes e uma vez que a falta de disponibilidade dos técnicos para a planificação das atividades era uma condicionante, contactávamo-nos telefonicamente ou por *e-mail*. De acordo com todos, planificamos, realizamos e avaliamos as atividades para o grupo, tendo em conta as necessidades do grupo e da Mariana.

Tendo como base a planificação global de intervenção, elaborámos uma planificação semanal para que os objetivos propostos fossem trabalhados, segundo uma sequência, tendo em conta as aprendizagens feitas pela Mariana e pelo grupo. A planificação foi organizada em consonância com as atividades realizadas ao nível do departamento pré-escolar, com os objetivos propostos pela terapeuta da fala, pelo terapeuta ocupacional, pela professora da educação especial, com o planeamento mensal das atividades a desenvolver com o grupo na sala de aula e com a família.

A planificação das atividades e das estratégias de intervenção foi elaborada de acordo com as três áreas de conteúdo do ensino pré-escolar, os conteúdos programáticos definidos para o ensino pré-escolar, as adequações curriculares e a planificação mensal das atividades que constam no Projeto Curricular de Grupo.

A planificação, a intervenção e a avaliação foram realizadas semanalmente, com os vários intervenientes educativos. Os objetivos da intervenção que foram operacionalizados basearam-se no programa “Portage”. Foram utilizados gestos de acordo com o Vocabulário Makaton e foram aplicados segundo as temáticas a trabalhar com o grupo. Também foram operacionalizados objetivos de acordo com o trabalho a desenvolver com a Mariana, pelos dois terapeutas.

A intervenção decorreu entre os dias 9 de fevereiro e 19 de Julho, estando dividida por semanas, no entanto é importante salientar que foram desenvolvidas atividades desde o início do ano letivo.

As atividades foram realizadas semanalmente com os vários intervenientes, terapeutas, professora de educação especial e família. Durante a semana foram preenchidos quadros de registro de atividades elaboradas pela educadora da sala, quadros de registro de atividades elaboradas pela educadora da sala e pela professora de educação especial, quadros de registro de atividades elaboradas pela educadora da sala e pela terapeuta da fala, quadros de registro de atividades elaboradas pela educadora da sala e pelo terapeuta ocupacional e quadros de registro de atividades a desenvolver com a família da Mariana. A avaliação das atividades também foi registrada nos referidos quadros, sendo realizada pelos intervenientes dessa atividade. Foram avaliados os objetivos propostos, se foram atingidos ou se continuaríamos a trabalhar nesse sentido, caso alguma criança não o atingisse.

Também utilizamos o mesmo modelo de registro nas atividades com a família. Semanalmente, foi feita uma reflexão, em conjunto com os vários intervenientes, do trabalho realizado durante essa semana. Feita esta reflexão foram planificadas atividades a desenvolver na semana seguinte.

5 Resultados

No final do ano letivo verificou-se que o grupo desenvolveu competências nas três áreas de conteúdo. No entanto verificou-se que existem algumas crianças que necessitam de desenvolver ainda algumas competências na área de expressão e comunicação e na área de formação pessoal e social.

Em relação à criança considerada com necessidades educativas especiais verificou-se através do registro de comportamentos do “Portage”, que obteve mais dez comportamentos na área da linguagem. No que diz respeito à *checklist* de vocabulário verificou-se em relação aos itens: “Compreende o que lhe é dito” adquiriu mais um conceito; “Compreende o que lhe é dito e usa sempre o mesmo gesto” adquiriu mais 17 gestos; “Compreende o que lhe é dito e usa sempre o mesmo som” adquiriu mais 33 sons; em relação “ Usa a palavra espontaneamente” adquiriu mais 7 palavras.

No que concerne à parceria pedagógica, verificámos através dos registos das atividades que foram 9 as planificadas e realizadas em conjunto com a educadora e a terapeuta da fala. As atividades planificadas e realiza-

das em conjunto com a educadora e o terapeuta ocupacional foram duas. As atividades planificadas e realizadas em conjunto com a professora de educação especial foram dez e as planificadas em conjunto com a família foram 13 e realizadas foram 9.

No que diz respeito aos seus pares verificámos que existiram atividades em grande grupo e outras em grupos menores em que a criança interagiu com os seus pares, no sentido de partilha de conhecimentos.

Em relação à interação da criança nos diferentes contextos educativos verificamos, através da segunda entrevista à encarregada de educação que a avó consegue perceber melhor a criança. Na avaliação das tarefas realizadas com a família também referiu que a criança foi bastante participativa.

A terapeuta da fala menciona na entrevista realizada no final do ano letivo que a criança adquiriu uma maior autonomia, notando-se grande desenvolvimento a nível da linguagem. Salienta que ela se mostrou mais motivada, sendo mais participativa na realização das atividades. O terapeuta ocupacional refere que ela se faz entender melhor utilizando os gestos e sons de algumas palavras.

No que diz respeito à nossa prática pedagógica, para a concretização deste trabalho, foi realizada uma investigação acerca das execuções que permitissem uma resposta inclusiva, perante a problemática desta criança e do grupo. No contexto no qual decorreu a nossa intervenção, foram planificadas, realizadas atividades e elaboradas reflexões com os vários intervenientes educativos, como verificámos na entrevista aos técnicos no final do ano letivo. As reflexões das atividades tiveram como finalidade melhorar as nossas práticas pedagógicas, no sentido de dar-lhes uma continuidade ou de as reformular caso as crianças do grupo ou a criança não conseguissem atingir os objetivos propostos.

Este trabalho possibilitou a articulação dos diversos saberes teóricos e práticos onde se verificou uma maior consciencialização da responsabilidade de todos os intervenientes do processo educativo que permitiu diferentes possibilidades e alternativas das práticas educativas. No entanto, os vários intervenientes educativos, através das entrevistas no final do ano letivo, mencionaram alguns aspetos que devem ser melhorados. Todos os intervenientes referiram a pouca participação do pai e da mãe da criança na sua vida escolar. Os técnicos e a professora de educação especial mencionam ainda a falta de tempo para as planificações das atividades.

6 Reflexões conclusivas

Sendo a inclusão desta criança no grupo e a sua interação com os seus pares uma prioridade da nossa intervenção, foi necessário sensibilizar o grupo para a existência de uma outra forma de comunicar. Neste sentido, verificamos que a criança aumentou o seu vocabulário, utilizando o Vocabulário Makaton, facilitando a interação com os seus pares e adultos, de modo a sentir-se realizada e compreendida. Partindo desta experiência, embora curta e pontual, talvez possamos afirmar que as crianças, mesmo as que têm mais dificuldades, podem aprender, desde que lhe sejam proporcionados os meios e recursos adequados.

Em consonância com os resultados obtidos, esta criança teve os seus sucessos educativos, apesar das suas limitações. No entanto necessita de mais tempo para as aprendizagens e de algum apoio específico, para que tenha sucesso, o que confirma a necessidade de, em sala de aula, ser contemplada a diferenciação pedagógica inclusiva (SANCHES, 2006).

Também o fato de quase todos os intervenientes educativos trabalharem em conjunto, no planeamento, desenvolvimento e na reflexão das atividades, favoreceu esta criança e o grupo, confirmando o que Ainscow (1991) afirma sobre a necessidade de interação de todos os implicados no processo educativo.

Quando nos propusemos desenvolver este projeto de investigação-ação, foi também nossa preocupação, delinear um trabalho em comum com os técnicos de apoio, a professora de educação especial e a família (SANCHES, 2005). Desta forma, fomos traçando uma “viagem” conjunta, em que todos nós partilhámos conhecimentos, redescobrimos novos caminhos, com o intuito de construir respostas educativas mais inclusivas, para as situações que foram surgindo e na qual se foi desenvolvendo uma relação de partilha, ajuda e responsabilidade. Este processo, assente na ação/reflexão/ação da prática educativa (SANCHES, 2005), de forma contínua e sistemática, ajudou a fundamentar as práticas e, ao mesmo tempo, a perder o medo de experimentar novas metodologias e inovar, dentro e fora da sala de aula. O ter saído da sala de aula, envolvendo a comunidade educativa, e o *feedback* positivo recebido ajudaram a ganhar confiança e, quiçá, a ganhar novos adeptos para a caminhada a fazer, no sentido de uma educação mais inclusiva.

Segundo as propostas de trabalho dos intervenientes educativos, estes mencionam que no futuro o pai e a mãe da criança devem ter um papel mais ativo na vida escolar da filha. A avó refere ainda que gostaria de envolver também os seus dois filhos no percurso escolar da neta, o que reforça a necessidade de abranger os contextos e seus intervenientes, como amplamente documenta Bronfenbrenner (1979).

Verificamos também que uma das dificuldades sentidas por nós, para concretizarmos as expectativas formuladas, reporta ao tempo de planificação das atividades, em conjunto com os técnicos, uma vez que esse tempo não é considerado no trabalho que desenvolvem com as crianças, na escola, donde a necessidade de, nas escolas, serem criadas condições para que o trabalho de equipa se possa operacionalizar e passe a constituir uma realidade efetiva.

Referências

- AINSCOW, M. Effective schools for all: an alternative approach to special needs in education. In M. Ainscow (Ed.), *Effective schools for all*. London: David Fulton Publishers Ltd, 1991.
- AINSCOW, M.; FERREIRA, W. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In: D. RODRIGUES (Org). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 2003. pp. 103-115.
- ARENDS, R.I. *Aprender a ensinar*. Lisboa: Macgraw-hill, 1995.
- BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. Paris: PUF, 1977.
- BODGAN, R. ; BIKLEN, S.. *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: University Press, 1979.
- CARMO, H.; FERREIRA, M. *Metodologia de investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.
- ESTRELA, A. *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (2.ª edição). Lisboa: INIC, 1986.
- GHIGLIONE, R. ; Matalon, B.. *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras (Portugal): Celta Editora, 1992.

PONTE, M.; AZEVEDO L.. *Comunicação aumentativa e tecnologias de apoio: manual de cursos*. Lisboa: SNR 2003.

PRATA, I. *Programa de linguagem do vocabulário Makaton*. In Fundação Calouste Gulbenkian. IV Encontro Nacional de Educação Especial: comunicações. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

QUIVY, R. ; CAMPENHOUDT, L. *Manual de investigação em Ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 1998.

ROBERT, A. ; BOUILLAGUET, A. *L'analyse de contenu*. Paris: PUF, 1997.

RODRIGUES, D. (org.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, 2001.

SANCHES, I. Compreender, agir, mudar, incluir. Da Investigação à acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, nº5, pp. 127-142, 2005.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 08, 63-83, 2006. http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-72502006000200005&script=sci_arttext ou <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>.

SIM-SIM, I. *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

TETZCHNER, S. & MARTINSEN, H. *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa*. Porto: Porto Editora, 2000.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*, 1994. Acesso em 2008, Novembro 12, de <http://www.dgicd.min-edu.pt/>.

VALA, J. A análise de conteúdo. Em A. Silva e J. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências sociais* (5.ª edição). Porto: Edições Afrontamento, 1986.

Recebido em 6 dez. 2012 / Aprovado em 16 ago. 2013

Para referenciar este texto

SANCHES, I.; VICENTE, R. Colmatando as dificuldades específicas da linguagem, num grupo de crianças do Jardim de Infância. *EccoS*, São Paulo, n. 31, p. 163-179. maio/ago. 2013.

