



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

**Promover a comunicação com duas crianças migrantes
no jardim de infância: relato e reflexão em torno de uma
experiência.**

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Tânia Pimenta dos Reis, 2023



Tânia Pimenta dos Reis

**PROMOVER A COMUNICAÇÃO COM DUAS CRIANÇAS MIGRANTES NO JARDIM DE
INFÂNCIA: RELATO E REFLEXÃO EM TORNO DE UMA EXPERIÊNCIA.**

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento
de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra, para obtenção do grau de
Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria Madalena Belo da
Silveira Baptista

Junho, 2023

“Todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidos e valorizados” (Silva, 2016, p.12).

Agradecimentos

Chega ao fim a etapa mais aguardada da minha vida. Sinto-me, pois, grata por ter alcançado este feito sem nunca desistir, apesar das constantes dificuldades. Resta-me então agradecer a todas as pessoas que comigo estiveram nas vitórias e nas decepções, por nunca me deixarem desistir deste grande sonho.

Começo por agradecer a uma pessoa especial que me fez acreditar que este sonho era possível, a minha prima Carla Dionísio. Obrigada pelo ano de esforço e dedicação e por não desistires de mim quando eu própria duvidava das minhas capacidades.

Seguidamente agradecer ao meu namorado Luís Miguel Santos, por me fazer ver que o meu esforço tinha de ser recompensado e não me deixar desistir logo na primeira adversidade. Obrigada por me ouvires e ajudares mesmo sem nada dizeres.

Posteriormente, e não menos importante, agradecer muito à minha família de sangue e à que escolhi, por compreenderem as minhas ausências e por estarem lá incessantemente para tudo o que precisei. Não tenho palavras suficientes que exprimam a gratidão que sinto por vos ter na minha vida, Ana Martins, Carla Baptista e Magda Martins. Que este meu esforço e dedicação sejam sempre exemplo para os meus sobrinhos de coração que tanto amo, Matilde, Laura, Dinis e Agathe.

Agradeço a cooperação na decisão da escolha do tema deste relatório, bem como supervisão do mesmo à orientadora Dra. Madalena Baptista.

Nada disto teria sido possível sem as amigas educadoras com quem trabalhei durante doze anos, bem como o meu grupo de meninos que seguem no meu coração, os meus astronautas e seus papás, pois impulsionaram esta mudança na minha vida. Eu julgava não ser capaz, mas eles viram mais longe que eu e aqui estou.

Amigas e colegas de trabalho, obrigada por toda a ajuda e apoio nas minhas horas de aperto entre escola e trabalho, Zélia, Sandra, Luciana e Helena. Obrigada André por tudo. Sem ti, muito do que alcancei teria sido muito mais difícil.

Agradecer muitíssimo às amigadas que a ESEC me ofereceu em duas fases diferentes deste curso. Meninas da licenciatura tenho-vos sempre no meu coração e apesar dos caminhos distintos que seguimos, seguimos juntas na amizade, Ana Laranjo, Ana Melo e

Catarina. Às amigas que comigo caminharam nesta reta final do Mestrado, Carolina, Eva, Dina e Tamára, o sentimento é o mesmo. Não foi uma amizade passageira de circunstância. Será sempre uma amizade sincera e para a vida.

Sinto que devo agradecer também às educadoras e funcionárias das instituições que me acolheram ao longo desta caminhada nos meus estágios. Deram-me alento para continuar, pois as realidades que vivenciei deram-me esperança no futuro. Um obrigada sincero à educadora Clara Antunes e Joana Pires, pois foram, são e serão sempre, uma inspiração para mim.

Agradeço, nesta fase final, ao sr. Gilberto pela ajuda com o inglês, bem como todo o apoio demonstrado. Obrigada de coração.

Às minhas estrelinhas que sempre me iluminaram, bem como às pessoas que elas colocaram no meu caminho e que me são queridas.

Gratidão é o que sinto por todos/as vós!

Promover a comunicação com duas crianças migrantes no jardim de infância: relato e reflexão em torno de uma experiência.

Resumo: Atualmente, a nossa sociedade, bem como muitas das sociedades da Europa, possui uma realidade social multicultural e multilingue, que abrange e influencia todo o domínio educativo. Para tal, é imprescindível que todas as instituições, bem como funcionários/as das mesmas, estejam preparados para esta mudança e procurem alcançar uma prestação de qualidade, promovendo a integração de toda e qualquer criança independentemente da sua cultura ou língua.

O trabalho descrito neste relatório foi desenvolvido ao longo da Unidade Curricular de Prática Educativa I, num contexto de estágio em Jardim de Infância, durante o percurso do Mestrado de Educação Pré-Escolar.

A realidade com a qual me cruzei, neste local de estágio, levou-me a observar o dia a dia das crianças migrantes no Jardim de Infância, no qual me foi possível constatar que estas sentiam dificuldade de comunicação com os adultos e vice versa, bem como com as crianças portuguesas. Desta feita, surge a temática da comunicação através do uso de imagens, imagens do sistema ARASAAC¹ como forma de comunicação entre todas as crianças e adultos, dando principal destaque às crianças cuja língua materna não era a portuguesa.

A nível metodológico, uma vez que se pretende analisar perceber melhor uma realidade, este estudo enquadra-se num paradigma de natureza qualitativa. Assim, através de recolha e observação direta e de notas de campo e registos fotográficos, que o sistema ARASAAC poderá ser uma ferramenta facilitadora para a comunicação entre todos.

Palavras-chave: Crianças migrantes; Jardim de Infância; Comunicação; Simbologia ARASAAC.

¹ Portal Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa

**Promoting communication with two migrant children in kindergarten: report
and reflection around this experience.**

Abstract: Our society, as well as many societies in Europe, boasts a multicultural and multilingual social reality, which encompasses and influences the entire educational domain. Therefore, it is imperative that all institutions, as well as their staff, are prepared for this change and strive to achieve quality provision, promoting the integration of each and every child regardless of his/her culture or language.

It is of special importance to emphasize that the study presented in this report was developed during the curricular unit of Educational Practice II, in a kindergarten internship context, during the course of the Master's Degree in Preschool Education, seeking to integrate the dynamics of the classroom, as well as the children's routines and games, in order to meet the challenges, they face, based on their interests and needs.

Communication is an involuntary act of the human being. All human being communicates in different ways, and it is impossible not to. That said, we must facilitate communication among all, only then can we reach equity. The role of the educator is based on this perspective.

The reality that I came across in this place of training is in line with the above, leading me to observe and understand the day-to-day life of migrant children in kindergarten. I could see that they had difficulty communicating with adults and vice versa, as well as with Portuguese children. Thus, the theme emerged, which aims to create better communication in the classroom. To this end, the ARASAAC symbology was adopted as a form of communication between all children and adults, with the main emphasis on children whose mother tongue was not Portuguese.

At the methodological level, since we intend to analyse the effects of the intervention, this study is framed within the methodology of Action Research, qualitative in nature, through collection and direct observation. Field notes and photographic records were used for this purpose.

As a result of this intervention, it was possible to observe the Arasaac methodology may be a facilitating tool for communication among everyone, since, although the words are different among languages, the images reveal having the same meaning for everyone.

Keywords: Migrant children; Kindergarten; Communication; ARASAAC Symbolology.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I- CONTEXTO DE ESTÁGIO	4
1.1 Caraterização da Instituição.....	5
1.2 Modelo Educativo, MEM	6
1.2.1 Papel do/a Educador/a	7
CAPÍTULO II- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
2.1. Desafios da Diversidade Cultural	10
2.1.1 A cultura	12
2.1.2 A língua	13
2.2. Formas de Comunicação.....	16
2.2.1 Comunicação: aumentativa e alternativa	16
2.2.2 Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa	16
2.3 Simbologia ARASAAC	17
CAPÍTULO III- PERCURSO METODOLÓGICO.....	19
3.1. Questão-problema	20
3.2. Motivação e Formulação do problema.....	20
3.3. Objetivos da Investigação	22
CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	23
4.1. Metodologia de investigação.....	24
4.2 Recolha e análise de dados	25
4.3 Procedimentos	27
4.3.1 Etapa inicial	27
4.3.2 Etapa intermédia.....	28
4.3.3 Fase final	30

4.4 Avaliação	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	46
APÊNDICES.....	47
Apêndice 1 - Entrevista à Educadora Cooperante:	48
ANEXOS	53
Anexo 1- Símbolos ARASAAC utilizados com as crianças.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS

- 1.** CAA- Comunicação Aumentativa e Alternativa
- 2.** CIPP- Modelo Contexto-Input-Processo-Produto
- 3.** IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social
- 4.** MEM- Movimento da Escola Moderna
- 5.** OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- 6.** PALOP- Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
- 7.** SPC- Símbolos Pictográficos para a Comunicação
- 8.** UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- 9.** UE- União Europeia

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- EXEMPLO DE UMA CRIAÇÃO COM OS SÍMBOLOS	27
FIGURA 2- ENVOLVIMENTO DOS SÍMBOLOS NUMA ÁREA DA SALA.....	28
FIGURA 3- DESCRIÇÃO DO DIA-A-DIA DA CRIANÇA.....	29
FIGURA 4- O QUE COSTUMA FAZER QUANDO CHEGA A CASA	29
FIGURA 5- ROTINA DA CRIANÇA EM CASA.....	30
FIGURA 6- ROTINA DA CRIANÇA ESTRANGEIRA EM CASA	30
FIGURA 7- REGISTO DA ÁREA DA MATEMÁTICA, DESENVOLVIDO PELO G.	32
FIGURA 8- REGISTO DO "GOSTO E NÃO GOSTO", DESENVOLVIDO PELO I.	33
FIGURA 9- REGISTO DO "GOSTO E NÃO GOSTO", DESENVOLVIDO PELO G.....	33
FIGURA 10- CONSTRUÇÃO, NA ÁREA DAS CONSTRUÇÕES, FEITA PELO I.....	34
FIGURA 11- RECRIAÇÃO DOS CARTÕES ALUSIVOS À REPRESENTAÇÃO DO 1º, 2º E 3º LUGAR	34
FIGURA 12- REGISTO DE ATIVIDADE: AMPULHETAS	35
FIGURA 13- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR (COM BASE NO MODELO CIPP) DE STUFFLEBEAM.....	35

INTRODUÇÃO

O presente relatório final foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa I, incluída no Mestrado em Educação Pré-Escolar, tendo como objetivo a obtenção do grau de mestre.

O tema desenvolvido, “Promover a comunicação com duas crianças migrantes no jardim de infância: relato e reflexão em torno de uma experiência”, despontou no decorrer do estágio, em período de observação, onde foi possível constatar que existiam dificuldades de comunicação com determinadas crianças provenientes de outros países.

A comunicação é um ato involuntário de cada ser humano, uma vez que “(...) faz parte da nossa condição de seres sociais” (Sim-Sim, 1998). Não existe forma de “não comunicar”, ainda que o quiséssemos.

Assim, o ato de comunicar, é uma “ação ou imobilidade, palavras, gestos ou silêncio” que se traduzem numa mensagem compreendida pelo seu recetor (Sim-Sim, 1998, p.22).

A comunicação, em qualquer tipo de circunstância, passa por um processo composto pelos seguintes passos: codificação, transmissão e decodificação.

O facto de existir comunicação não significa que a mensagem transmitida pelo emissor seja interpretada pelo seu recetor da forma esperada. Existem variantes associadas à forma como percebemos determinado ato, nomeadamente as nossas vivências pessoais, quer a nível familiar quer cultural, que podem influenciar a forma como assumimos e interpretamos o que observamos.

A comunicação intercultural não é fácil, já que culturas diferentes implicam linguagens e formas diversas de ver o mundo. Quanto maior for a diferença cultural entre indivíduos, maior será a dificuldade de fazer inferências sobre a mensagem que um dos interlocutores quer transmitir (Oliveira & Sequeira, 2012, p.21).

Neste contexto surge a temática desenvolvida no centro de estágio, tendo sido realizada uma intervenção, de modo a facilitar a comunicação entre crianças de língua estrangeira e língua portuguesa, bem como adultos inseridos na respetiva sala.

O estudo desenvolvido, numa primeira fase, foi direcionado para todas as crianças que compõem o grupo da sala, respetivamente vinte crianças, sendo que numa fase posterior o foco foi dado a duas das crianças cuja língua materna era indiana. Pretendíamos com esta intervenção contribuir para a inclusão educativa de todos através da acessibilidade comunicativa.

Em relação à estrutura do relatório, o mesmo encontra-se organizado em quatro capítulos. O Capítulo I, destina-se ao Enquadramento Contextual do relatório, no qual se incorpora a caracterização da instituição, o modelo educativo que a mesma aporta e o papel do/a educador/a mediante os desafios que enfrenta.

O segundo Capítulo diz respeito à fundamentação teórica, particularmente aos desafios que as instituições enfrentam em termos de diversidade cultural, fazendo especial menção à comunicação e tipos de comunicação que existem, mais concretamente comunicação aumentativa e alternativa e os sistemas de comunicação inerentes às respetivas, nomeadamente a simbologia ARASAAC.

O Capítulo III intitula-se de Percurso Metodológico e retrata a Questão-Problema que surge no período de observação de estágio, bem como a motivação e formulação do problema e os objetivos e questões de investigação que daí advêm.

O quarto e último Capítulo faz referência à Apresentação e Discussão de Resultados, tendo em conta a metodologia de investigação utilizada, a recolha e análise dos dados obtidos, assim como os procedimentos (etapa inicial, etapa intermédia e fase final).

CAPÍTULO I- CONTEXTO DE ESTÁGIO

1.1 Caracterização da Instituição

O estágio onde foi desenvolvido o estudo, decorreu no período letivo de 2021/2022, numa IPSS, mais concretamente numa sala de pré-escolar, cuja capacidade é de setenta e cinco crianças, situada na zona urbana de Coimbra, a qual é caracterizada como sendo uma zona de comércio e serviços.

A intervenção foi desenvolvida numa sala composta por vinte crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, sendo treze do sexo masculino e sete do sexo feminino. A área da sala é de cinquenta metros quadrados e tem como rácio vinte e cinco crianças para dois adultos, respetivamente, educadora e auxiliar da sala.

Nesta Instituição é comum a frequência de crianças com nacionalidades distintas. Neste caso, as que compõem o grupo são portuguesas, nepalesas, uzbequistanesas, indianas e de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

O referenciado local de estágio dá primazia aos interesses das crianças, dando-lhes voz sempre que possível, de modo a que possam expor as suas dúvidas, curiosidades e frustrações, procurando conceder ferramentas para que as mesmas se sintam capazes de as solucionar. É, deste modo, potenciada a comunicação da criança e para tal existe um clima de afetividade e confiança transmitida pelo adulto, de modo a que se sinta à vontade para expor o quer que seja, sem que se sinta julgada ou com receios.

A frequência de crianças cuja língua materna não é portuguesa, por vezes obriga a que a educadora procure arranjar estratégias inclusivas para que todos se sintam envolvidos. A forma como a Educadora Cooperante procura comunicar com as crianças que não falam a língua portuguesa é através das imagens existentes na sala. Procura promover a comunicação das crianças apontando para os sítios e objetos que utiliza para maior compreensão, apelando a que as crianças a imitem, para poderem comunicar entre elas. “(...) cabe ao professor desempenhar a função de mediador entre culturas diferenciadas, levando os discentes a conhecer-se descobrindo outras formas de falar, de pensar, de estar (...) de se relacionar com gosto nessa interação” (Oliveira & Sequeira, 2012, p.23).

Além desta estratégia, a educadora cooperante procura atribuir um par à criança estrangeira, de modo a formarem uma parceria. A finalidade desta medida é atribuir uma espécie de responsabilidade a outra criança, que se ofereça para tal, de modo a ajudar na dinâmica da sala e percepção das regras, não descurando a atenta observação contínua da educadora. Esta parceria permite que a educadora não necessite de estar sempre presente na rotina das crianças, pois tal seria difícil (*ver apêndice 1*).

A educadora, sempre que sente necessidade, procura ainda o contacto dos pais, familiares ou tutores para uma melhor comunicação com as crianças. Por vezes existe uma necessidade de integrar alguma regra ou conhecer um pouco mais dos hábitos e gostos das crianças e só com este apoio o é possível obter (*ver apêndice1*).

1.2 Modelo Educativo, MEM

O Modelo Educativo implementado na Instituição é o Movimento da Escola Moderna (MEM), criado em 1966. Este emerge de uma associação profissional, que se assume como sendo um movimento de cidadania democrática de professores/as, que decidiram usar a sua profissão como forma de atividade de intervenção educativa nas escolas. (Niza, 2016, p.11). Os princípios metodológicos que surgem desta pedagogia, assentam na construção do saber, através da ação dos professores que o integram.

Este modelo, MEM, defende os trabalhos em projeto e tal “pressupõe a representação, na mente, de um produto, a sua significação e a antecipação de um processo” (Niza, 2011, p.5).

Defende ainda que, desenvolver este tipo de trabalhos promove nas crianças:

“competências fundamentais para uma verdadeira cultura científica, pois sustenta as aprendizagens na investigação, na pesquisa, na recolha de dados e seu tratamento, na elaboração de produtos culturais e na comunicação do processo e do produto final, validando socialmente todo o trabalho” (Niza, 2011, p.5).

Pelo que foi possível observar desta prática, as crianças vivenciam uma educação por descoberta. Sempre que existem dúvidas relativas a determinado assunto, a criança assume um papel de investigador ativo e procura meios para atingir fins. São dadas

ferramentas às crianças para que possam fazer as suas descobertas e pesquisas. Toda a sua aprendizagem é planeada pelas próprias crianças e projetada de modo a obter resultados e, posteriormente, levar a descoberta a conselho, para que as restantes crianças também possam usufruir das descobertas dos outros e tenham oportunidade de as discutir, se assim sentirem necessidade.

A ideia de que o/ educador/a é o conhecedor supremo deixa de estar enraizada nesta prática. É importante que deixe transparecer que tem dúvidas e que também precisa de fazer pesquisas para obter respostas. Assume deste modo um papel ativo na mediação do conhecimento, não oferecendo respostas às dúvidas das crianças, mas sim dando-lhes ferramentas para que possam, de forma autónoma, tirar as suas próprias conclusões.

O educador deve intervir o menos possível, mas de forma a provocar o reinício das trocas ou para securizar as crianças. Assim, as intervenções devem ser medidas, não excessivas, não subvertendo aquilo que as crianças estão a fazer. É como que tomar a criança pela mão, permitindo sempre que ela se mantenha de pé firme (Katz, 1998, p.145).

1.2.1 Papel do/a Educador/a

O papel do/a Educador/a recai não só nos conteúdos, mas também nas práticas e dinâmicas relacionais. Deve ser um ser passivo e em constante observação, de modo a estar atento às necessidades do grupo em geral, bem como à singularidade de cada criança.

Neste processo de construção de identidade e da autoestima, o reconhecimento das características singulares de cada criança desenvolve-se simultaneamente com a perceção do que tem em comum e do que a distingue de outros, pelo que o reconhecimento de laços de pertença social e cultural faz também parte da construção da identidade e da autoestima. Esta construção é apoiada pelo/a educador/a, ao respeitar e valorizar a cultura de cada criança e da sua família (Silva et al., 2016, p.34).

O/a educador/a é a referência das crianças que transporta mais vivências e experiências, no entanto, o seu papel deverá ser o de acompanhar a criança na sua descoberta.

Promover momentos que levem ao contacto com experiências adequadas à sua idade, “é essencial para a construção de um ambiente social e emocional conducente à saúde mental e à capacidade de aprendizagem da criança” (Stanley & Nancy, 1985, citados por Hohmann & Weikart, 1997, p.64).

O trabalho em projeto retira os/as educadores/as da zona de conforto, pois são levados pelos interesses e dúvidas que surgem naturalmente por parte das crianças. Nesta linha de orientação, o/a educador/a, não tem forma de prever e/ou formular objetivos para cada projeto ou atividade. “Em vez disso formulam hipóteses daquilo que pode acontecer com base no que conhecem das crianças e das suas experiências anteriores. A par destas hipóteses, formulam intenções flexíveis e adaptadas às necessidades e interesses das crianças” (Rinaldi et al., 1993, citado por Katz et al., 1998)

Cumpra ao/à Educador/a recolher diversos tipos de informação, tais como documentos produzidos no pré-escolar, elementos obtidos através do contacto com o seio familiar e com a comunidade em geral. O currículo exige esta adaptação e constante reflexão para uma melhor construção e gestão (Silva et al, 2016). Deste modo, para um processo de aprendizagem flexível, é necessário ir ao encontro das intenções pedagógicas, tendo sempre em conta a participação ativa da criança para que este processo faça sentido para ela.

CAPÍTULO II- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Desafios da Diversidade Cultural

A diversidade cultural bem como a mobilidade das populações e relações interculturais, são cada vez mais motivo de preocupação entre Estados, levando as sociedades a enfrentar enormes desafios, nomeadamente nos “contextos social, económico, político, religioso, educacional, sanitário e mediático” (Ramos, 2007, p.223).

Portugal, devido à sua história, “contactos e convivência centenária com outros povos e culturas”, demonstrou ser, desde cedo, um local “de receção aos ideais interculturalistas” (Martins, 2008, p.34). Estes ideais obtiveram “expressividade normativa na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)” introduzindo o início da disparidade e diversificação cultural, bem como o princípio “da valorização dos diferentes saberes e culturas, e consequente desenvolvimento de projectos, dos quais se destacam as acções desenvolvidas pelo Secretariado Entreculturas, do Ministério da Educação, e os projectos de educação intercultural impulsionados pelo poder local” (Martins, 2008, p.34).

As políticas educativas ao nível internacional, europeu e nacional, promovem medidas que estão a ser preconizadas, de modo a fazer face às novas realidades emergentes das migrações e diversidade cultural. Estas são “dirigidas aos agentes educativos, aos grupos minoritários e estrangeiros e seus descendentes e à sociedade em geral”, com o intuito de garantir que “crianças e jovens de grupos minoritários tenham acesso à educação nas mesmas condições que os nacionais” (Ramos, 2007, p.225).

Importa referir que nestes termos a “integração e o sucesso educativo dos alunos originários de outras culturas e/ou descendentes de imigrantes é um importante indicador de integração social, de desenvolvimento e de coesão social” (Ramos, 2007, p.225).

Atualmente é colocado um grande desafio a todas as comunidades e países. Não basta consentir a entrada de determinada criança numa escola, cumpre à mesma garantir benefícios para uma educação de qualidade para todos/as, cujo principal objetivo é que todos/as aprendam. “Não se trata, por isso, apenas de integração ou inclusão escolar, mas

de qualidade educativa para todos, num ambiente o menos restritivo possível” (Sim-Sim, 2005, p. 6).

Mediante este confronto de ideias, cumpre aos profissionais a integração e inclusão das crianças migrantes. É pertinente esclarecer, nesta fase, os conceitos de integração e inclusão. “Estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele” (Rodrigues, 2003, p.95).

Quando se fala em integração, assume-se que esta é utilizada “para descrever e caracterizar a entrada, a socialização e a participação dos imigrantes numa sociedade qualquer de acolhimento” (Rodrigues, citado por Nunes, 2013, p.30). Quanto à inclusão, esta legitima e aceita a diversidade na vida em sociedade, oferecendo as mesmas oportunidades a todos, independentemente das suas características (Sposati, 2002, citado por Pereira, 2019).

A inclusão de crianças providas de outros países poderá, por um lado, transportar para determinada instituição uma riqueza e diferença cultural que a tornam mais abonada, e, por outro lado, dificulta o papel do/a educador/a, pois fá-los debater com “questões cruciais e, por vezes, muito difíceis, na gestão do modo de ensinar as crianças com características muito particulares” (Sim-Sim, 2005, p. 5).

Existe um “plano de ação sobre a integração e inclusão” criado pela comissão europeia que pretende integrar uma política que vá ao encontro destas premissas. O “Novo Pacto sobre Migração e Asilo”, bem como uma política inclusiva e integrante bem-sucedida é crucial para “uma política de migração e asilo bem gerida e eficaz. É também essencial para a coesão social e para uma economia dinâmica que funcione para todos” (Comissão Europeia, s.d.).

Quanto à educação e formação inclusiva, é assegurada “desde a primeira infância até ao ensino superior, centrada no reconhecimento mais rápido das qualificações e na aprendizagem de línguas, com o apoio de fundos da UE” (Comissão Europeia, s.d.).

Subsiste então uma nova realidade nas salas que obriga a um olhar mais atento por parte dos/as educadores/as. As crianças, como seres singulares, são portadoras de um ritmo “de aprendizagem diferentes, com capacidades e níveis de funcionamento diversos e com características pessoais e sociais muito variadas” (Sim-Sim, 2005, p. 5).

A escola e a educação, “são confrontadas com uma grande heterogeneidade linguística e cultural dos seus alunos, o que exige destas a adopção de estratégias e políticas adequadas para fazer face a esta nova realidade” (Ramos, 2007, p.227).

Sendo a escola “um importante elo de ligação à sociedade de acolhimento, devem-se promover os meios que possibilitem a adequação da instituição escolar à realidade social e multicultural e a sua articulação com as famílias e a comunidade em que está inserida” (Ramos, 2007, p.227), pois só deste modo poderá haver uma relação de proximidade entre a família e a instituição, promovendo a integração da criança e família. Todavia, a diferença cultural poderá ser também um entrave ao relacionamento entre a instituição e a família.

(Desmet & Barras 1994, p. 289) afirmam que: “a imagem que os pais têm da escola exerce grande influência sobre aquela que a criança terá e, por conseguinte, sobre o seu futuro nesta instituição”. Segundo estes autores, as famílias que têm a escola como um lugar positivo e importante, integram e incluem-se na dinâmica da instituição de forma positiva, enquanto que as famílias cuja cultura não defende a instituição tem dificuldades de integração, levando mesmo a uma rejeição da mesma. Martins (2008, p.58) afirma que “as representações sociais das famílias em relação à escola poderão variar tendo em conta a sua origem social, as suas experiências escolares e o significado que atribuem ao percurso escolar dos seus educandos”.

2.1.1 A cultura

“O homem é essencialmente um ser de cultura”. A cultura permite ao homem “adaptar-se ao meio ambiente, ao mesmo tempo que permite adaptar este ao homem, transformando a natureza”. É o modo de integrar a natureza que permite a distinção entre homens e outras espécies animais (Martins, 2008, p.61).

A cultura é um engenho diligente e adaptativo que assegura a sobrevivência de determinado grupo social, tanto enquanto grupo, como singularmente (Martins, 2008, p.62).

Todas as sociedades têm um sistema de princípios e de estrutura social similar à organização familiar, que lhes permite, de certa forma, um controlo social e fortificam o vínculo do grupo. Têm em comum um conjunto de valores que as orienta na sua ação, atribuindo significado à vida, substanciando-se “na adoção de um culto religioso ou uma ideologia mais ou menos formalizada. Todas são marcadas por usos, costumes, tradições, linguagens, expressões artísticas, através das quais os seus membros comunicam e expressam o seu sentido estético” (Martins, 2008, p.62).

Pode-se concluir que, na diversidade, existem “elementos culturais que são comuns a todas as sociedades e que são marcas profundas da sua identidade”. “a personalidade está para o indivíduo assim como a originalidade cultural está para a sociedade” (Martins, 2008, p.62).

Poderá surgir uma mudança cultural que sucede, “geralmente, por descoberta, invenção ou adesão a modelos culturais de outros grupos” que integram essa mesma cultura (Martins, 2008, p.62). Através das comunhões entre culturas poderá surgir esta difusão cultural e, por consequência, a mudança cultural resultante desta junção, no entanto, este processo é bidirecional, tendo em conta que as “várias culturas disseminam entre si modelos culturais, dentro e fora das fronteiras das sociedades, em que se desenvolvem” (Martins, 2008, p.66-67).

2.1.2 A língua

Em Portugal, de modo a fazer face à diversidade cultural e linguística, são várias as medidas que têm sido promovidas desde o início dos anos 90, nomeadamente no sistema educativo, entre elas a:

- Criação, em 2004/2005, do “Plano de Português Língua não Materna”, envolvendo apoio escolar individualizado para o melhoramento das competências na língua portuguesa para aqueles em que o Português constitui a segunda língua;

- Promulgação do despacho normativo (nº 7/2006, de 6 de Fevereiro) do Ministério da Educação, o qual constitui “um desafio às escolas” para que criem condições sociais e pedagógico didáticas, as quais promovam a integração dos alunos estrangeiros e facilitem o acesso destes a todas as áreas do saber (Ramos, 2007, p.231).

São vários os objetivos traçados para a integração das crianças e das famílias imigrantes quer nas instituições educacionais, quer na sociedade.

A própria UNESCO, em 2001, afirma sob forma de preocupação, na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, artigo 2º que:

Em sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais plurais, variadas e dinâmicas, assim como, a sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos, garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz (Ramos, 2007, p.241).

A Constituição da República Portuguesa também vem defender que a educação é um direito inerente a todos, sendo que esta deverá ser democratizada, de forma a suprir a missão de contribuir “para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais (...)” (artigo 73º)

A Agenda Europeia para as Migrações criou um Guia de Acolhimento que visa a integração das crianças desde a idade de pré-escolar até ao Ensino Secundário (Direção-Geral da Educação, 2016). Nesta são mencionadas as medidas a desenvolver com as crianças que se vêm agregar à instituição. É dada relevância à boa integração da criança e, para tal, defende-se que “deverão as escolas criar equipas multidisciplinares, constituídas de acordo com os recursos existentes”, de forma a “analisar, propor e desenvolver estratégias adequadas às situações concretas” de cada caso (Direção-Geral da Educação, 2016, p.4).

Nesta primeira fase é solicitado, ao(s) “docente(s) que acompanha(m) e orienta(m) estes alunos, desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário”, que “deverá/ão estar atento(s) a todos os fatores que possam limitar a sua inclusão eficaz na

escola e a aprendizagem do português” (Direção-Geral da Educação, 2016, p.4). Pretende-se que seja previamente “recolhida informação individualizada acerca dos alunos, ao nível das suas necessidades linguísticas, curriculares e de integração” de modo a suprir qualquer entrave à aquisição da nova língua (Direção-Geral da Educação, 2016, p.4). Para facultar a consecução desta informação, é dada aos tutores das crianças uma ficha que a permita conhecer melhor. Esta “informação sociolinguística recolhida possibilitará um conhecimento mais aprofundado da situação específica de cada aluno e permitirá uma melhor adequação das medidas educativas a disponibilizar” (Direção-Geral da Educação, 2016, p.5).

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação (...) complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário» (Assembleia da República, Artigo 2.º da Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro)

Salienta ainda que existem vários objetivos a ter em consideração na educação pré-escolar, nomeadamente a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança, bem como, incrementar a “inclusão da criança em grupos sociais diversos no respeito pela pluralidade de culturas”, criar igualdade de oportunidades entre crianças, “estimular o desenvolvimento global da criança”, assim como “desenvolver a expressão e a comunicação” e despertando “a curiosidade e o pensamento crítico” (Direção Geral da Educação, 2016, p.9).

O/a educador/a deverá ter em conta a singularidade de cada criança, respetivamente. “é importante ter em conta as possíveis dificuldades de comunicação e de inclusão destas crianças resultantes, quer do facto de falarem outras línguas, quer das diferenças entre as suas culturas de origem e a da cultura” (Direção Geral da Educação, 2016, p.9). Deverá utilizar técnicas que permitam, que a criança estrangeira, se inteire da nova língua com que se depara.

2.2. Formas de Comunicação

2.2.1 Comunicação: aumentativa e alternativa

Entende-se por comunicação alternativa “qualquer forma de comunicação diferente da fala (...) usada por um indivíduo em contextos de comunicação frente a frente. Os signos gestuais, o código Morse, a escrita são exemplos de formas alternativas de comunicação” (Tetzchner & Martinsen, 2002, p.22).

Assume-se como Comunicação Aumentativa aquela que é:

uma forma adicional ou de auxílio. O termo “aumentativa” salienta o fato da instrução das formas alternativas de “comunicação ter um duplo objetivo: promover e apoiar a fala e garantir uma forma de comunicação alternativa se a pessoa não aprender a falar” (Tetzchner & Martinsen, 2002, p.22).

2.2.2 Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa

Os componentes que integram os sistemas alternativos de comunicação são formas gestuais, gráficas e tácteis. O termo “sistema de signos” poderá estar associado aos seguintes conjuntos:

- Signos gestuais que integram a língua gestual dos surdos (correspondente apenas aos gestos utilizados pelos mesmos), assim como outro tipo de formas comunicacionais que recorram a gestos (Tetzchner & Martinsen, 2002, p.22).
- Os signos gráficos que abrangem todos os signos originados graficamente, nomeadamente:

O sistema Bliss que é um “sistema simbólico gráfico-visual, não vocal, aumentativo ou substituto da comunicação e com ajuda, uma vez que necessita de algo externo ao indivíduo – uma tabela de símbolos. É formado por 100 símbolos básicos” (Pereira, 2023);

O sistema SPC em que “Os símbolos são desenhos de linhas simples a preto, sobre fundo branco, e a palavra está escrita sobre o desenho” (Tetzchner & Martinsen, 2002, p.28);

O sistema PIC/Imagens, referente a imagens ou fotografias usadas muitas das vezes como recurso à comunicação com crianças de idade inferior (Tetzchner & Martinsen, 2002, p.28); etc.

- Os signos Tangíveis que “são geralmente feitos em madeira ou plástico (...) Alguns signos tangíveis são elaborados para cegos ou pessoas com deficiência visual e podem ser designados como «signos táteis»” (Tetzchner & Martinsen, 2002, p.22).

Existe uma distinção entre comunicação com e sem ajuda, assim como comunicação dependente e independente, as quais se referem a formas diferentes de comunicação alternativa (Tetzchner & Martinsen, 2002, p.22). À comunicação com ajuda dizem respeito “todas as formas de comunicação em que a expressão da linguagem exige o uso de qualquer instrumento exterior ao utilizador” (Tetzchner & Martinsen, 2002, p.22).

À comunicação sem ajuda dizem respeito as formas de comunicação que atribuem ao comunicador a capacidade de criar as suas próprias expressões de linguagem (Tetzchner & Martinsen, 2002, p.22).

A comunicação dependente pressupõe que exista uma outra pessoa, capaz de interpretar o significado que o comunicador procura expressar (Tetzchner & Martinsen, 2002, p.22).

A comunicação independente “significa que a mensagem é formulada na totalidade pelo indivíduo” (Tetzchner & Martinsen, 2002, p.23).

2.3 Simbologia ARASAAC

A simbologia ARASAAC é um recurso que integra o sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa e se assume como forma de expressão diferente da linguagem falada e visa aumentar e/ou contrapesar limitações na comunicação e linguagem de muitas pessoas.

Tal como já foi referido anteriormente, aquando a contextualização da temática, a comunicação é algo intrínseco na vida humana. A capacidade de comunicar e de falar são essenciais para o ser humano se relacionar com outros. Através dos sistemas de comunicação, já abordados, as pessoas sentem-se menos limitadas na sua expressão oral (ARASAAC - Gobierno de Aragón, 2023).

O recurso a esta forma de comunicar pode ser usado com pessoas não falantes, mas também como ferramenta de apoio à aquisição de vocabulário, tal como irá ser evidenciado neste trabalho.

CAPÍTULO III- PERCURSO METODOLÓGICO

3.1. Questão-problema

A questão-problema surgiu no início do estágio que correspondia à observação do contexto educativo, onde foi possível constatar a diversidade cultural e linguística que compõe a sala e perceber que as crianças estrangeiras requerem mais tempo de atenção que as outras, o que por vezes, não é possível. “Falar em equidade significa que algumas desigualdades são inevitáveis e devem ser tidas em conta, considerando que o tratamento igual de todos pode resultar em desigualdade para aqueles que se encontram numa situação desfavorável” (Seabra, 2017, p.764).

3.2. Motivação e Formulação do problema

Foi possível constatar que as crianças, cuja língua materna não é portuguesa, circulavam pela sala um pouco perdidas e sem perceber a dinâmica da mesma.

As rotinas são importantes na vida das crianças uma vez que, através delas, criam-se hábitos que possibilitam antever ou antecipar o que vem antes ou depois de determinado acontecimento. São mediadoras de tempo, o que permite uma maior estabilidade nas crianças. “(...) são, como os capítulos, o guião da vida diária de uma turma que, dia após dia, se vai nutrindo de conteúdos e acções” (Zabalza, 1992, p.174). Possibilita que cada criança saiba o nome de cada fase, e antecipar o que virá depois. Posteriormente vão-se empoderando e sentindo cada vez mais competentes na sua vida escolar, “vão comprovando vivencialmente como cada vez lhe saem melhor as coisas e sabem melhor o que há para fazer e de que forma resultam, e são divertidas, as tarefas” (Zabalza, 1992, p.174).

É importante descrever a rotina da sala para que seja possível perceber a dificuldade que as crianças que não falam a língua portuguesa enfrentam para se adaptar a um contexto novo, com hábitos que não são praticados, muitas das vezes, nas culturas delas.

Quando as crianças chegam à sua sala são dispostas de forma oval, à volta das mesas da sala, sentadas nas suas cadeiras, junto do par que lhes foi atribuído pela educadora. No momento seguinte, preenchem o mapa de presenças, onde assinalam a sua presença através de um círculo/ “bolinha” e colocam o seu cartão (com a sua fotografia) na área que pretendem brincar posteriormente.

As áreas estão identificadas com uma imagem que a caracterize para facilitar a escolha das crianças. Num momento seguinte, a educadora pede às crianças que queiram a imagem, que levantem a mão e faz o registo dos nomes na folha: “Quero mostrar, contar ou escrever...” De seguida, os/as “presidentes” da semana, dão início à canção dos bons dias.

Posteriormente, com a ajuda da educadora, mencionam o nome das crianças que tinham algum facto a relatar ou mostrar algum objeto/brinquedo que tenham trazido de casa. Por norma, a regra da sala é que só é possível levar um objeto/brinquedo à sexta feira e fazer a comunicação do mesmo.

Os/as responsáveis da semana vão registar o dia da semana no mapa, assim como registar o tempo. A educadora, no final da conversa, potencia sempre um momento de discussão para relembrar as atividades que têm pendentes ou projetos que têm por realizar. Estas atividades ou investigações são programadas à sexta feira na reunião de conselho, em que as crianças fazem o plano da semana seguinte.

Após o preenchimento dos mapas e conversa da manhã, as crianças poderão ir para as áreas que tencionam, mediante o local onde colocaram o cartão. Não existe obrigatoriedade em estar em determinada área, ou seja, as crianças podem trocar livremente de áreas, desde que se façam acompanhar do respetivo cartão e coloquem numa área que não esteja lotada (existe limite no número de crianças por área), fazendo o registo no mapa das áreas. Caso tenham utilizado a área, devem preencher com uma “bolinha” o mapa de registo de utilização de áreas.

Após o momento de brincadeira, é solicitado às crianças que coloquem as suas construções, investigações, ou algo que queiram comunicar aos amigos em cima da mesa e arrumem a restante sala. Os registos podem ser os mais variados possível. Pode ser um recorte e colagem, uma modelagem em plasticina, uma construção de legos, um registo matemático, etc. Neste momento têm a palavra para comunicar aos amigos o que fizeram e o seu propósito.

Nesta sequência de acontecimentos, durante a rotina da sala, foi possível observar e refletir que duas das crianças estrangeiras se sentiam algo perdidas nesta

dinâmica. Foi o caso da criança mais pequena com três anos, acabados de fazer, e de outra com cinco anos. Constatou-se que em vários momentos vagueavam pela sala sem perceber o propósito, nem as regras da mesma.

A criança de cinco anos nunca fez algo nas áreas que pudesse transportar para o momento da comunicação, nem se conseguia manter numa área a brincar com determinado objeto. A de três anos chegou a fazer construções com legos, mas no momento da comunicação não se conseguia expressar nem relatar o que tinha feito, pelo menos não de forma perceptível pelas outras crianças e adultos da sala.

Surge então deste contexto a temática escolhida, de modo a ir ao encontro destas crianças e procurando integrá-las na sala e ajudar a ultrapassar esta barreira linguística.

Através do que foi observado e refletido nesta fase, surge a questão problema: Como será possível promover a comunicação com as crianças migrantes no Jardim de Infância? Haverá alguma estratégia adequada a esta questão?

3.3. Objetivos da intervenção

Os objetivos definidos para esta Intervenção foram os seguintes:

- Promover a comunicação entre todos os elementos da sala;
- Usar estratégias inclusivas e potenciadoras da comunicação.

CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

4.1. Metodologia de investigação

A investigação efetuada no âmbito deste estudo, caracteriza-se como sendo uma metodologia de carácter descritivo e interpretativo, inserindo-se num paradigma qualitativo com uma forte componente de intervenção para a solução de um problema.

O/a educador/a só estará apto para ser um/a investigador/a, se o fizer de forma justificada. Para tal é necessário que exista uma intencionalidade para com o grupo e um intuito de melhorar uma situação considerada relevante.

Lomax (1990), citado por Fonseca (2012, p.18), define a metodologia de Investigação-ação como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de provocar uma melhoria”. Só fará sentido intervir em alguma prática se a mesma fizer sentido para o grupo ou para alguma criança em especial. Segundo Bogdan e Biklen (1994), citado por Sanches (2005, p.128) “é necessário compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a sua situação e implicá-los nessa mesma mudança, pois são eles que vão viver com ela”.

Assumiu-se, pois, que este paradigma mais qualitativo seria o mais adequado para ir ao encontro dos objetivos supracitados.

A primeira fase consistiu na identificação do problema, bem como na procura de uma solução para o mesmo. Neste caso, a mudança pretendida centrava-se no facto de existirem crianças que não falavam a língua portuguesa e não conseguirem comunicar. Posteriormente procedeu-se à implementação de atividades que fizessem sentido quer às crianças, quer ao funcionamento da sala.

A periodicidade, desde o início da captação do problema até ao trabalho realizado, de forma a obter um resultado, decorreu na temporada de estágio, num período de, aproximadamente, três meses.

Este trabalho encontra-se organizado em três etapas distintas e sequenciadas, nomeadamente a: Etapa inicial, Etapa intermédia e Etapa final. A primeira etapa consistiu na apresentação, de forma individualizada, mas a todas as crianças do grupo, dos

símbolos que iriam ser abordados e trabalhados pelas crianças. O objetivo desta etapa seria a familiarização das crianças com os símbolos.

Seguiu-se a Etapa intermédia, que pretendia identificar hábitos e rotinas que as crianças tinham, para podermos selecionar os símbolos mais pertinentes.

A Etapa final destinou-se a um trabalho mais individualizado com as duas crianças estrangeiras, com um objetivo de integrar a dinâmica e rotina da sala, usando os símbolos do ARASAAC para o efeito.

Por fim refletiu-se sobre as potencialidades e fragilidades, através do que se conseguiu observar das crianças.

Ao longo deste processo, o papel do/a investigador/a foi participativo, mantendo o contacto com os participantes, assumindo uma atitude de respeito, honestidade, capaz de ouvir o outro e respeitar o seu silêncio e em termos éticos assumir a “confidencialidade, cumprimento do contratado, etc.” (Amado, 2014, p.12).

4.2 Recolha e análise de dados

Os dados obtidos desta intervenção foram recolhidos através da observação participante, que implica a “presença do observador nos acontecimentos que está a observar” (Fonseca, 2012, p. 25).

Além da observação foram recolhidos dados recorrendo a registos fotográficos, diário de bordo, notas de campo e entrevista à educadora cooperante.

O diário do investigador é uma técnica narrativa muito popular, que serve para recolher observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências e ajuda o investigador a desenvolver o seu pensamento crítico, a mudar os seus valores e a melhorar a sua prática (Castro 2010, p.23)

Os registos fotográficos também eles servem de recurso para documentar “(...) ilustrar, demonstrar e exibir, como acontece habitualmente nas exposições retrospectivas de qualquer projecto ou período escolar” (Esteves, 2008).

A entrevista serve de complemento ao observado, ajudando a obter informações que suportem a observação. É um método utilizado em tempo real, de forma não anónima e “implica sempre um processo de comunicação” entre “actores (entrevistador e entrevistado)”. Porém, existe sempre uma forte possibilidade de os mesmos poderem “influenciar-se mutuamente, seja consciente ou inconscientemente” (Aires, 2015, p.29).

4.3 Procedimentos

O estudo foi desenvolvido, de uma forma mais regular, no período da manhã, mais concretamente das 9h30 às 11h30. Tal como foi possível constatar, na informação descrita anteriormente, esta é a altura do dia em que existe mais tempo livre para as crianças brincarem, uma vez que nestas faixas etárias ainda ocorre o período de sesta, que limita o tempo em atividade.

4.3.1 Etapa inicial

Tal como supracitado, a fase inicial consistiu na apresentação, de forma individualizada a todas as crianças, dos símbolos que iriam ser trabalhados pelas crianças. Nesta altura foram cedidos os cartões às crianças de modo a que as mesmas tivessem uma leitura pessoal das imagens sem intervenção do adulto. Procurou-se desenvolver esta prática de forma individual para que todos/as tivessem oportunidade e tempo para se familiarizarem com as respetivas imagens e brincar de forma livre e criativa com elas.

Houve algum receio, por parte da estagiária, no que diz respeito à interpretação de algumas imagens que correspondiam a ações e/ou verbos, no entanto foi surpreendida, de forma positiva, pelo perspicaz sentido de observação e acerto em relação ao que observavam.



Figura 1- Exemplo de uma criação com os símbolos

Uma das crianças quis acompanhar o seu desenho com os respetivos cartões do desenhar e pintar para mostrar, no momento da comunicação da manhã, às restantes crianças (figura 2).



Figura 2- Envolvimento dos símbolos numa área da sala

4.3.2 Etapa intermédia

Esta etapa consistiu em implementar os símbolos com todas as crianças fazendo com estas se confrontassem, de alguma forma, com a sua realidade. Uma vez que a estagiária estava a par das rotinas da sala e fazia parte integrante da mesma, procurou conhecer mais da vida das crianças no seu ambiente familiar. Numa situação com uma das crianças procurou-se organizar a sequência das suas rotinas diárias, nas diferentes partes do dia. No caso, questionou a criança em relação ao que fazia no período da manhã, ao final do dia e à noite. Esta foi a resposta dada pela criança: Bom dia, sob forma de mencionar que era no período da manhã, brinco com os carros na pista, faço puzzles, legos e jogos. Boa tarde (período da tarde), em casa, ajudo no jantar, como e bebo. Boa noite (período da noite), tomo banho, lavo os dentes, vou à casa de banho, lavo as mãos e vou dormir (figura 3).



Figura 3- Descrição do dia-a-dia da criança

Ao questionar outra criança em relação ao que mais gosta de fazer quando chega a casa, obtivemos a seguinte resposta: Eu, em casa, gosto de comer fruta. Depois lavo os dentes, vou tomar banho, lavo o cabelo com shampoo e passo água. Vou jogar um jogo, brinco com a menina (boneca) e brinco com legos (figura 4).



Figura 4- O que costuma fazer quando chega a casa

O segundo exemplo faz referência a vários momentos da rotina da criança em questão, desde que chega a casa até à hora de se deitar. A resposta obtida foi: Eu, em casa, brinco com os legos, depois sento a comer fruta. No final lavo os dentes. Depois vou tomar banho, ponho shampoo e passo água. No final vejo televisão e tenho sede, bebo água. Vou à casa de banho e vou dormir (figura 5).



Figura 5- Rotina da criança em casa

4.3.3 Fase final

Esta última etapa destinou-se a um trabalho mais individualizado com as duas crianças estrangeiras. Numa fase inicial optou-se por mostrar a imagem ilustrativa de “casa” ao G. que através dela criou um pictograma com as imagens que tinha à sua disposição. Esta criança, apesar de não falar português tinha alguns conhecimentos básicos de inglês, o que permitiu em alguns momentos comunicar, na forma verbal, sem criar diálogo, apenas mencionar o que observava nas imagens.



Figura 6- Rotina da criança estrangeira em casa

Posteriormente procurou-se integrar as áreas da sala com esta criança, na tentativa de a incluir na dinâmica da mesma.

Numa determinada manhã escolheu brincar na área da matemática. Pegou num jogo e a estagiária procurou ajudar à compreensão do mesmo. Numa fase posterior

ajudou-a a desenvolver o registo para integrar o momento de comunicação com todas as crianças em grande grupo.

Uma vez que não existiam os símbolos/imagens das áreas que compõem a sala, na simbologia ARASAAC, foi desenvolvida uma imagem recriada, que representasse a respetiva área, no caso, da matemática. Procurou-se transpor sob forma de desenho a imagem da área, semelhante à exposta na sala, e através dela a criança percebeu logo ao que se referia, gesticulando e apontando para a imagem afixada na parede e para o cartão realizado. Participou na criação da imagem decorando-a com lápis de cor a seu gosto. Através desta, as outras crianças facilmente atribuiriam significado ao que se pretendia comunicar.

Na área da matemática, a criança fez a associação animal versus quantidade, do respetivo jogo, e de seguida elaborou o registo do seu trabalho. Nesta altura criou também a sequência de imagens/símbolos, que pretendia comunicar aos restantes elementos da sala, no entanto constatou que no material que tinha à disposição, não havia nenhuma imagem disponível de dinossauro. Apontou para o dinossauro e gesticulou dando a entender que faltava algo que retratasse o mesmo. Foi então criada uma imagem que representasse o pretendido.

Sempre que a criança desenvolvia a ação solicitada era recompensada com uma imagem cujo significado do símbolo era “muito bem”. Ao criar a sequência das imagens do seu trabalho achou por bem que ficasse registado o grau de satisfação da estagiária no final do pictograma.



Figura 7- Registo da área da matemática, desenvolvido pelo G.

Tal como foi descrito, numa fase inicial deste trabalho, esta metodologia não pretendia substituir o diálogo verbal, portanto sempre que alguma imagem surgia era-lhe atribuída uma designação. Ao solicitar essa mesma designação da imagem à criança, a mesma respondia em inglês e a estagiária procurou sempre dar a conhecer a palavra que representava a imagem em português. Essa prática representa também uma necessidade que é imposta às crianças estrangeiras que integram uma sala portuguesa. É suposto que sejam criadas condições para que as crianças adquiram a língua portuguesa.

O momento da comunicação do seu trabalho e posterior registo às restantes crianças da sala, foi um momento muito feliz na vida desta criança. Foi nítido e possível observar, através das suas expressões faciais, a alegria que sentiu ao mostrar o que tinha feito. Fez questão de pegar na folha de registo e mostrar individualmente a cada uma das crianças da sala.

Também se procurou acompanhar a outra criança, de idade inferior, nas áreas da sala. Neste caso, na área da biblioteca, começou-se por fazer um registo das coisas que esta gostava e das que, por outro lado, não apreciava. Para comunicar com esta criança usou-se além das imagens, o recurso de gestos e sons que lhe permitissem ter uma melhor noção do que se pretendia. Esta criança, o I., não falava nenhuma língua além do indiano.

Observaram-se imagens de livros e revistas e transpuseram-se para cartões as que fizessem sentido para a colagem a desenvolver, que fosse representativa do que a criança

gostava e não gostava. Através desta atividade pretendeu-se conhecer mais um pouco da criança.

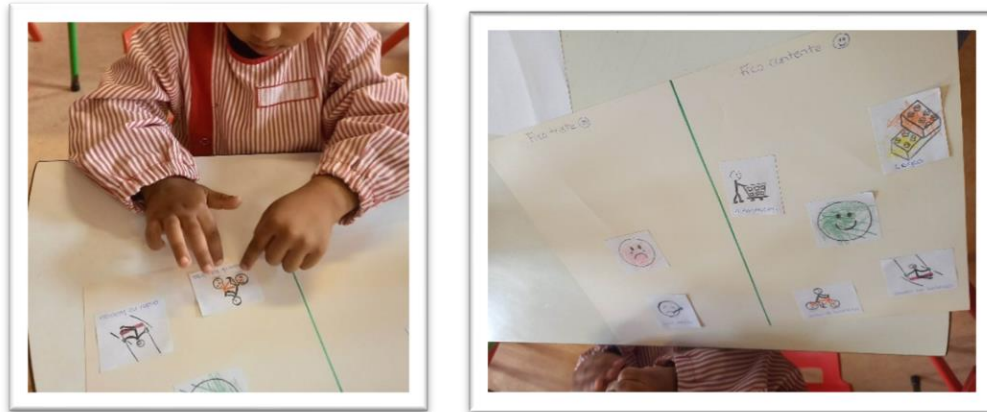


Figura 8- Registo do "gosto e não gosto", desenvolvido pelo I.

Também o G. quis fazer uma colagem idêntica. Através da mesma pode-se refletir sobre vários comportamentos da criança em algumas situações do dia-a-dia, nomeadamente o facto de não comer sopa ou pizza.



Figura 9- Registo do "gosto e não gosto", desenvolvido pelo G.

Noutro dia, foi procurado estabelecer novamente contacto com o I., integrando a sua brincadeira, na área das construções. Ao finalizar a construção foram-lhe facultadas as imagens ARASAAC para que se pudesse socorrer delas aquando do momento de comunicar às outras crianças. Foi feita uma tentativa de explorar a construção, de modo a perceber o que tinha construído com os legos e foi possível perceber que tinha criado uma pista de carros.



Figura 10- Construção, na área das construções, feita pelo I.

Numa outra abordagem com o G. o mesmo estava a brincar com as ampulhetas sem lhe atribuir qualquer finalidade. Foi feita uma intervenção por parte da estagiária e, a partir dela, a criança pôde observar que ao colocar as ampulhetas ao mesmo tempo, todas tinham um termino diferente. Uma vez dentro da dinâmica da sala e das comunicações, o G. procurou fazer o registo da sua descoberta utilizando imagens que pudesse transmitir às outras crianças. Mais uma vez foram recreados símbolos representativos do observado em parceria, estagiária-criança.

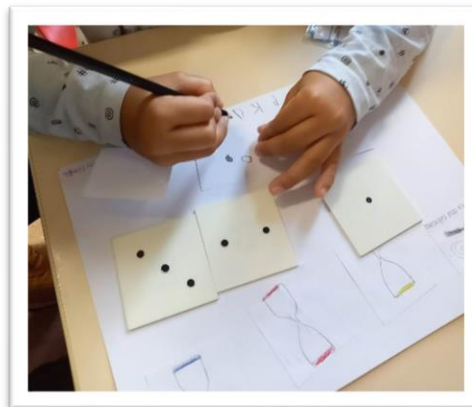


Figura 11- Recriação dos cartões alusivos à representação do 1º, 2º e 3º lugar

Fez posteriormente um registo, para mostrar às outras crianças no momento de comunicação, no qual concluiu que a ampulheta amarela terminava mais depressa, seguidamente a vermelha e por fim a azul.

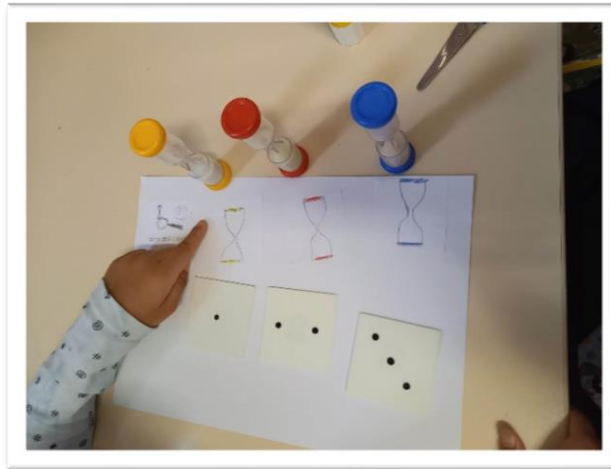


Figura 12- Registo de atividade: ampulhetas

Além destas atividades aqui evidenciadas, foram ainda desenvolvidas, ao longo do estágio, atividades pontuais onde se utilizou o recurso aos símbolos. Estas integravam as rotinas das crianças, no entanto não existe registo fotográfico das mesmas, uma vez que como ser integrante da dinâmica, nem sempre surge oportunidade de registo, pois há momentos em que estar presente, sem distração, é mais importante para a própria criança.

4.4 Avaliação

A avaliação é vista como um ato incontornável, uma vez que não é possível agir sem avaliar. Quando se dá qualquer tipo de ação, “a avaliação realiza-se a montante, estipulando-lhe a meta, direção e orientação, ajudando a projetá-la, planeá-la e programá-la” (Cardona, 2021, P.19).

Figura 13- Avaliação da aprendizagem e desenvolvimento curricular (com base no Modelo CIPP) de Stufflebeam



A figura anterior apresenta a relação existente “entre a avaliação das aprendizagens e o desenvolvimento do currículo, tendo como base o Modelo Contexto-Input-Processo-Produto (CIPP)” (Stufflebeam, 2014).

Este sistema de avaliação “não é incompatível com abordagens abertas, interativas, participativas, negociadas, construtivistas e democráticas”. Este é um ciclo de ação que se poderá aplicar em diferentes contextos, nos níveis “macro, meso e micro” que vão das reformas curriculares à prática curricular e educativa em sala de atividades (...)” (Cardona, 2021, p.32).

Finalmente, seguiu-se para a avaliação do processo, procurando adaptar a atuação, de forma a ir ao encontro dos objetivos supracitados, tendo em conta o especial empenho e interesse das crianças para desenvolverem o esperado. Ao longo da prática foi-se avaliando a metodologia e a forma de implementação, de modo a perceber se esta estava a ir ao encontro das necessidades das crianças e se as mesmas mantinham interesse no proposto, não descartando o currículo, as aprendizagens e desenvolvimento que a mesma pretendia obter.

Na parte da avaliação pôde-se concluir que os objetivos foram atingidos com sucesso, com graus diferentes para cada uma das duas crianças.

O I., como é natural, atendendo à sua tenra idade, necessitou sempre de maior acompanhamento na recriação das comunicações. Sempre que era pretendido que ele comunicasse o que estava a desenvolver em determinada área, era difícil de perceber. O uso dos símbolos ajudou no básico, mas não permitiu comunicar ao ponto de perceber o que tencionava em vários momentos do dia e/ou situações.

A criança em questão estava numa fase que a impedia de atribuir um significado maior ao trabalho desenvolvido, brincando sempre com as imagens, atribuindo-lhes outro tipo de funções que não os expectáveis pela estagiária.

Esta fase não passava apenas pela metodologia, mas também pelos hábitos e brincadeiras da criança em questão. Procurava sempre brincar na mesma área, das construções com legos, recreando sempre as mesmas construções, esquadra da polícia ou pista de carros.

Acompanhando esta criança a longo prazo penso que poderia ser uma mais valia para o seu desenvolvimento, num trabalho contínuo individualizado, utilizando este recurso dos símbolos ARASAAC. Poderia ajudar no alargamento do vocabulário do mesmo, permitindo uma melhor comunicação oral. Posto isto, e assumindo que os objetivos iniciais não se enquadravam na realidade desta criança, procurou-se trabalhar mais a parte da imagem e respetiva correspondência à palavra em português.

Em relação ao G. pode-se afirmar que houve uma melhoria na sua comunicação e que conseguiu através dos símbolos integrar algumas dinâmicas da sala, nomeadamente intervir e participar nos momentos de partilha de comunicação do que fez nas áreas. Outra observação feita que pode comprovar que surtiu efeito esta intervenção, foi o facto de perceber que à sexta feira existe possibilidade de levar um brinquedo de casa, ou algo que queira mostrar aos colegas, e após este trabalho ele conseguiu perceber o que se estava a passar na sala e levou um carrinho para mostrar. Nunca antes deste apoio à comunicação o tinha feito. Apoiou-se nos símbolos e mostrou aos amigos o que pretendia.

Também foi possível observar que houve aquisição de novas palavras em português por parte desta criança. Por vezes pronunciava algumas palavras que representavam as imagens em inglês e logo de seguida proferia-as em português, replicando, de alguma forma, o que era feito a pares, estagiária-criança.

Na fase da avaliação final ou do produto, recorreu-se à educadora cooperante (*ver apêndice 1*), de modo a obter um maior *feedback* de toda a prática desta implementação. A mesma constatou que o facto de o I. não ter atingido os objetivos formulados na fase inicial, poderá estar relacionado com o fator idade, o que implica que

o leque de vocabulário dele seja mais reduzido que o do G. Ambas as crianças estavam em fases diferentes, uma vez que existiam cerca de dois anos de diferença entre elas.

Por outro lado o G. é uma criança participativa, mas a língua é um entrave para a sua inteira integração nas dinâmicas da sala. Neste contexto esta implementação traduziu-se num apoio que esta criança precisava para integrar melhor o grupo da sala. Após o término desta implementação e como a educadora cooperante evidenciou que era uma ferramenta que funcionava com ele, manteve este trabalho e tem-se traduzido numa boa prática (*ver apêndice 1*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso à educação é um direito universal de todas as crianças, sendo que a base é a igualdade de oportunidades (Silva, 2016, p.9).

A qualidade do ambiente educativo assenta na forma como aceita as características de cada criança, individualmente, as respeita e dá resposta às suas diferenças e necessidades, fazendo com que todas se sintam incluídas (Silva, 2016, p.10).

todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança (Silva, 2016, p.10).

A inclusão para todas as crianças implica que as práticas pedagógicas sejam diferenciadas, pois não existem duas crianças iguais (Silva, 2016, p.10).

Difícilmente as crianças se podem sentir incluídas se não perceberem, por exemplo, a rotina da sala.

A simbologia ARASAAC não era algo de que tivesse conhecimento. Nunca tinha tido oportunidade de observar a sua implementação, nem tinha sido abordada no período de lecionação de unidades curriculares. Foi uma estreia para mim, que conto utilizar como recurso no futuro. Apesar de estar muito associada à ideia das crianças necessidades específicas, é uma estratégia que poderá funcionar em diversos contextos.

Um/a educador/a deverá sempre procurar corresponder às necessidades do seu grupo quer em termos globais, quer individuais, como neste caso.

A igualdade de oportunidades assenta na forma “como o estabelecimento educativo, os participantes e as experiências de aprendizagem reconhecem, respeitam e celebram a diversidade (...)” (Oliveira-Formosinho, 2009, p.39).

Em suma, posso concluir que este estudo foi bastante positivo e vantajoso, pois permitiu explorar novas estratégias e material que desconhecia e partilhá-lo com outras colegas da área da educação. Foi igualmente vantajoso, se não mais, para as crianças incluídas neste estudo.

Surgiram desafios ao longo da minha prática, no entanto as conquistas das crianças superaram tudo. Penso que este será o caminho, pensar acima de tudo nas crianças e no seu bem-estar. Estar atento, refletir e ser parceiro na sua construção de currículo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In P. B. Campos, Formação Profissional de Professores no Ensino Superior (pp. 21-31). Porto Editora.
- Amado, J. (2014). Fundamentos da Investigação Qualitativa em Educação. Manual de Investigação Qualitativa em Educação (2ª ed.). <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Aires, L. (2015). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional (1ª ed.). Universidade Aberta. [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma Qualitativo%20%281ª%20edição atualizada%29.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma%20Qualitativo%20%281ª%20edição%20atualizada%29.pdf)
- Cardona, M. (coord.), Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Castro, C. (2010). Características e Finalidades da Investigação-Ação. <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Comissão Europeia. (s.d.). Inclusão dos Migrantes e refugiados nas sociedades: Plano de ação sobre a integração e inclusão. https://home-affairs.ec.europa.eu/policies/migration-and-asylum/legal-migration-and-integration/integration/action-plan-integration-and-inclusion_en
- Direção Geral da Educação. (2016). Agenda Europeia para as Migrações- Guia de Acolhimento: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário.
- Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Ação. Porto Editora.
- Ferreira, A., Mota, L. (2019). Caminhos da educação de infância em Portugal: políticas e perspetivas contemporâneas. De Facto Editores.

- Fonseca, K. (2012). Investigação-Ação: Uma Metodologia para Prática e Reflexão Docente. Revista Onis Ciência. Nº2. <https://revistaonisciencia.com/resumo-e-abstract-e2-02/>
- Formosinho, J. (2007). A contextualização modelo curricular High/Scope no âmbito do projeto de infância. Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, P. (1997) Educar a criança. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., Vasconcelos T. (1998). Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_pr_ojecto.pdf
- Martins, A., S. (2008). A Escola e a Escolarização em Portugal. Representações dos Imigrantes da Europa de Leste. Alto Comissário para a Imigração e Diálogo Cultural.
- Nascimento, A., Venturine, C., Demba, J., Alves, A. (2021). Testes Estatísticos: uma ferramenta importante em pesquisas quantitativas. Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30772/3/Metodologias%20investigacao_Vol2_Digital.pdf
- Niza, S. (2011). Revista da Escola Moderna. Nº40. 5ª série. Estúdio Gráfico 21 – Artes Gráficas, Lda.
- Niza, S. (2016). Revista do Movimento da Escola Moderna. Nº4. 6ª série. Imagem Digital Gráfica.
- Nunes, C. (2013). A integração de alunos estrangeiros na escola portuguesa do 1.º Ciclo do Ensino Básico: O caso de um Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu. [Dissertação de Mestrado, para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-escolar e 1ºCEB]. Instituto Politécnico de Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.
- Oliveira, A. & Sequeira, R. (2012). A Interculturalidade na Escola e as Narrativas de Expressão Oral. Lidel Edições Técnicas.

- Oliveira-Formosinho, J. (coord.), Bertram, T. & Pascal, C. (2009). Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pereira, R. (2019). O Papel do Educador de Infância na Inclusão de uma Criança cuja língua não é o português. [Relatório de Estágio para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Pereira, S., (2023). Instituto de Apoio e Desenvolvimento. Clínica de Psicologia em Lisboa. <https://www.itad.pt/tratamento-de-psicologia/sistema-simbolos-bliss/>
- Ponte, J., (1994). O estudo de caso na investigação em Educação Matemática. Quadrante. Vol.3. Nº1. Universidade de Lisboa. <https://quadrante.apm.pt/article/view/22652/16719>
- Ramos, N. (2007). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. Revista Portuguesa de Pedagogia, 223-244.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: As Boas Notícias e as Más Notícias. In David Rodrigues (2003). Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade. Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. Revista Lusófona de Educação, 5, (pp.127-142).
- Seabra, F. (2017). Equidade e Inclusão: Sentidos e Aproximações. In Currículo, Inclusão e Educação Escolar. (pp.763-778).
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Sim-Sim, I., (1998). Desenvolvimento da Linguagem. Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2005). Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?. Texto Editores.

Stufflebeam, D., & Coryn, C. (2014). Evaluation theory, models, and applications (2nd ed.). Jossey-Bass

Tetzchner, S., Martinsen, H. (2002). Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa. Porto Editora

Veloza, S. (1969). Teoria Geral da Comunicação Colectiva. Editora Cruzeiro.

Zabalza, M. (1992). Didática da Educação Infantil. Edições Asa.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Artigo 73.º (2005). Direitos e deveres culturais. Educação, cultura e ciência. Constituição da República Portuguesa, VII Revisão Constitucional, Parte I - <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

Lei n.º 5/97 (1997). Lei quadro da educação pré-escolar. Assembleia da República. Diário da República, Série I (Nº26 de 1977-02-01), 174. https://www.igf.gov.pt/leggeraldocs/LEI_005_97.htm

APÊNDICES

Apêndice 1 - Entrevista à Educadora Cooperante:

1. Como lida com a entrada de crianças na instituição, cuja língua não é portuguesa?

Uma das coisas que procuro fazer é criar parcerias com as outras crianças, os pares, juntando uma criança que fale bem, tendo algum cuidado, que se oferecesse para isso ou gostasse, para ser a ajuda da própria criança dentro das áreas da sala. Cada vez que querem ir para uma área, fazem parceria com aquela criança, vão juntos e os miúdos também aprendem a negociar, a explicar, etc. Ainda hoje uma das meninas foi para a área do computador acompanhada por uma criança estrangeira, que não fala o português e ela procurou perceber qual o jogo que o colega gostaria de jogar. Por vezes quem está a ajudar tenta tirar vantagem da desvantagem do amigo e vai ao encontro do seu próprio interesse, nesse caso é necessário o olhar atento do adulto e intervir, através de gestos e mostrando as imagens dos jogos disponíveis até ele apontar e identificar o que quer.

Em termos de parceria, as crianças têm maior facilidade de se entenderem do que com o adulto. Por vezes, estas crianças que não falam português, retraem-se um bocadinho com o adulto. Eu apercebo-me disso por vezes no exterior, que eles, mesmo que mal, falam em português com eles e eles vão percebendo algumas coisas. Os estrangeiros respondem na língua deles, mas com ajuda de gestos e julgam-se compreendidos de igual forma.

O que acontece muita das vezes com estas crianças é que além da língua materna também sabem muitas palavras em inglês. O que permite de vez em quando confirmar alguma dúvida que se tenha em relação a determinado assunto. Pelo que tenho observado do G., devido talvez ao facto da Índia ter sido uma antiga colónia inglesa, os indianos cultivam muito a questão do inglês e ele, o G., sabe mais palavras em inglês que português. Faço recurso ao inglês somente em último recurso, quando não consigo contornar de outra forma.

Também a sala, encontra-se organizada por áreas, o que lhes facilita a questão de como é que se têm de movimentar. As regras é que é necessário acompanhar, muitas das vezes, a criança estrangeira e o parceiro e explicar as regras. Existem também símbolos a acompanhar a descrição da área, nomeadamente o número de

crianças que podem estar em determinada área. Existe um cartão para colocar na área.

O que sinto maior dificuldade, sou sincera, é no trabalho individual, para que percebam algum jogo por exemplo. Tento jogar um bocadinho para que percebam, fazendo-me passar por ele em parceria com o seu par, de modo a que ele perceba o jogo. No caso de um registo gráfico, de uma história ou de uma visita, também é muito difícil. Por vezes pede-se que façam o registo de um teatro que fomos ver e estas crianças desenharam o pai e a mãe que não estavam lá, por exemplo. Existem estas frustrações. A forma com que consigo dar a volta a esta situação é recorrendo, se tiver um folheto sobre a história, ou no caso de uma história da biblioteca ir buscar o livro e analisar página a página a história com a ajuda das imagens, a ver se eles percebem a história e depois conseguirem desenhar uma imagem, pelo menos. Não acredito que eu consiga atingir todos os objetivos com eles, como consigo com os outros que falam português. É frustrante, mas não consigo.

2. Com esta resposta vai um pouco ao encontro da minha questão seguinte que é:
Qual o processo que procura adotar para conseguir comunicar com estas crianças?

O recurso que utilizo é muito o dos gestos e a utilização do próprio objeto. A área, explorar diretamente a área e o objeto. Se for o jogo exemplificar diretamente. Muitas vezes desenhar para que percebam o que é para fazer. Tem de ser tudo muito exemplificado. É difícil com um grupo grande, mas como na sala existe mais que um menino estrangeiro, e fora aqueles casos de crianças que não percebem as coisas à primeira, por exemplo nas histórias, vou, às vezes numa segunda tentativa para a área da biblioteca com o livro, em pequeno grupo, explorar a história, explorar o assunto, pra ver se eles percebem qualquer coisa e não se torna uma atividade frustrante. Estar sentado a ouvir uma história sem se perceber nada sobre ela é chato.

Por vezes recorro à família. Quando há uma coisa que eu quero mesmo que eles percebam e não consigo, peço ajuda. Às vezes com a família consigo, com a ajuda de um bocadinho de inglês, fazer-me entender, através do uso das duas línguas português e inglês. Outras vezes há irmãos que já frequentam a escola e peço que reforcem aquilo que preciso. Ou quando pergunto à criança sobre determinada coisa

e ela não sabe responder, pergunto à família, o que acontece lá em casa, o que gostam, se quer isto ou aquilo e ajuda um bocadinho.

3. Em relação à metodologia ARASAAC, já conhecia antes de implementar na sala?

Já tinha visto uma vez num filme, mas nunca tinha trabalhado com ela. No filme uma mãe utilizava com um filho para fazer compras e utilizava as imagens, penso que era um menino autista, e foi aí que me despertou a atenção. Não tinha pensado nesta metodologia com estrangeiros. No filme era utilizada com um menino autista.

4. Considera que é de fácil implementação numa sala?

Eu acho que sim. Penso que é uma questão de organização e um bocadinho de recurso também em termos de computador. Depois disto também já experimentei e realmente é viável este método. Experimentei por exemplo numa canção e vi como foi facilitador, as crianças decorarem a canção com a ajuda da imagem. Com um pictograma, desses simbólicos e eles conseguiam, aliás aquilo dava-lhes prazer, pois até os outros que não precisavam andavam atrás da folha dos outros para conseguirem cantar a canção. Se calhar, no caso dos estrangeiros, passaria a ser uma forma de ligação entre nós portugueses e eles, pois todos perceberiam a mesma coisa. As crianças portuguesas percebem o que estamos a cantar pois entendem o significado do que estamos a cantar. Os estrangeiros só percebem a melodia. Com a ajuda da imagem, passam a perceber também o sentido da canção, o que quer dizer.

5. Considera então que é poderá ser uma ferramenta facilitadora à comunicação na sala?

Sim. Posteriormente fui ao computador ver e percebi que se podem construir frases. Há programas onde se colocam as imagens e sai o pictograma. Por exemplo, escrever um poema ou escrever uma canção assim em pictograma dando-lhes para a mão, também é um processo. É possível criar uma história, assim em pictograma, mas que requer o seu tempo. Mas seria facilitadora para uma criança estrangeira claro, ou para a criança autista que agora tenho na sala também.

6. Notou diferença nas crianças estrangeiras quando implementei a metodologia?

Notei sobretudo no G., que é um menino mais velho, e às vezes ele começa a fazer as coisas, muito ao jeito dele, porque não sabe como se faz. Umas vezes eu explico, mas mantém-se a dúvida e fixa o olhar em nós, sem perceber porque está a ser contrariado e com a ajuda da imagem, criou nele uma certa compensação em termos de autoestima, o facto de conseguir fazer o que lhe é pedido. É por vezes frustrante para ele fazer e não corresponde ao que se pretende. Com a ajuda das imagens ele consegue, porque eu sei que ele tem capacidade, é mesmo a fronteira linguística. A partir do momento em que ele percebe, ele faz. Até por exemplo em relação a um desenho, no momento em que percebe ele faz uma ficha de trabalho. É evidente o gosto que ele tem quando a tarefa lhe sai bem e conclui corretamente. Para estes meninos estrangeiros que não falam, não são muito incentivados em casa a falar português, no caso do G., os pais tencionam ir para Inglaterra, o pai já lá está e então não cultivam esta parte de ver que é preciso saber falar português, porque depois não consegue entender-nos e fica frustrado, como às vezes fica. Por vezes o mau comportamento dele, que ele é um bocado agitado e mal comportado, poderá estar derivado ao facto de não me entender.

7. Como crítica reflexiva pessoal, notei que a metodologia surtiu efeito no G. e não tanto no I. Após a minha reflexão retirei as minhas conclusões em relação ao resultado, no entanto gostaria de saber a sua opinião quanto a este facto.

Na minha opinião o que poderá estar relacionado com o facto de no I. não ter surtido tanto efeito será o fator idade. Ele tem dois anos de diferença, praticamente, do G. Se vemos nesta perspetiva, mesmo que o I. falasse português, em relação à idade também não conseguiria as mesmas coisas que o G. O G. apesar de não ter vocabulário em português tem com certeza na sua língua. O I. com dois anos a menos falta-lhe o vocabulário, quer no português quer na própria língua materna. Isso talvez tenha dificultado o processo e não tivesses tido os mesmos resultados. Se calhar se não tivesses de comparar até tinha dado algum resultado. Para mim a idade e a imaturidade dele, bem como a falta de vocabulário dele, em termos cognitivos.

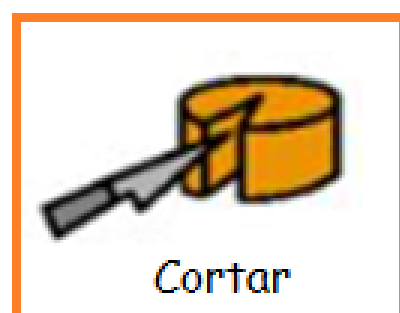
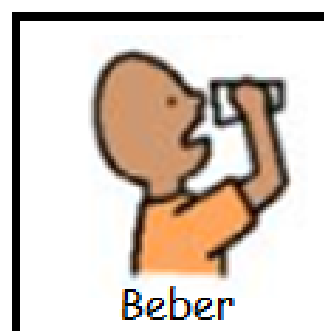
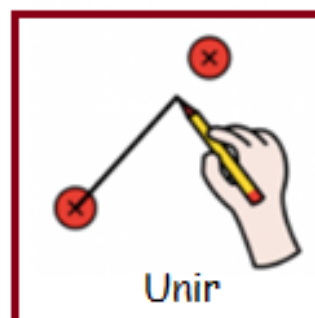
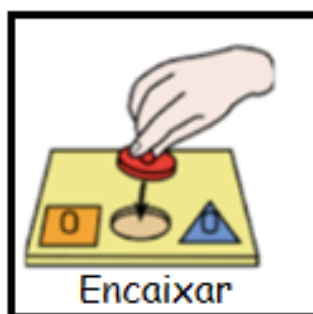
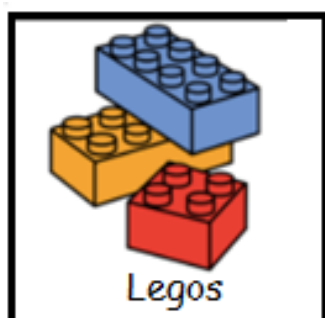
8. Não sei se tem algo a acrescentar a esta entrevista que seja uma mais valia para a mesma.

Um aspeto a evidenciar é o facto de no publico existir um apoio à língua materna que aqui não existe. Este seria um recurso mais individualizado, que poderia ser uma mais valia para esse acompanhamento, para utilizar no dia-a-dia das crianças.

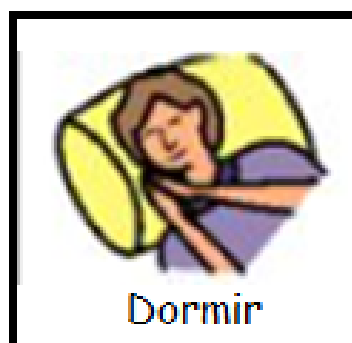
ANEXOS

Anexo 1- Símbolos ARASAAC utilizados com as crianças











Estar sentado



Caminhar



Telefonar



Descansar



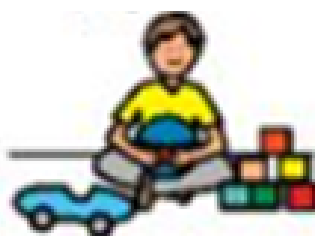
Correr



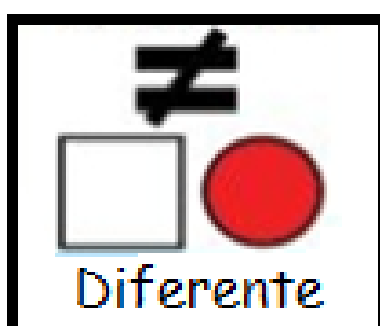
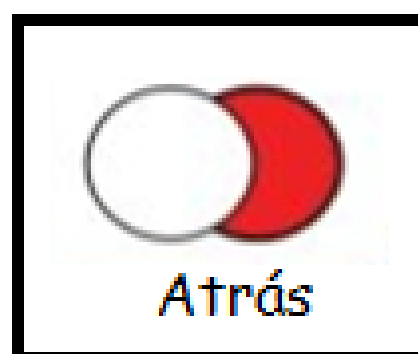
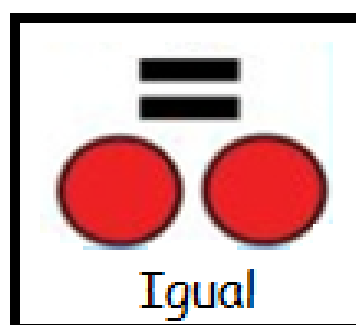
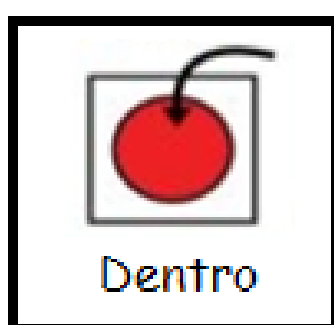
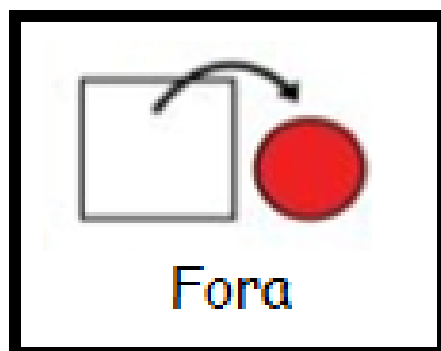
Saltar

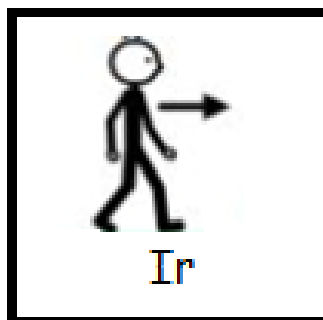
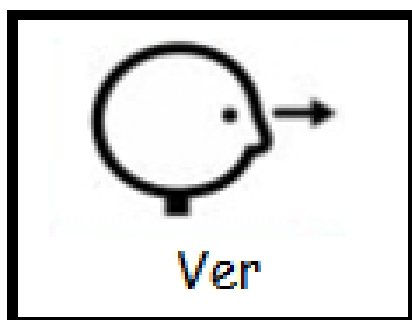


Ver televisão



Brincar

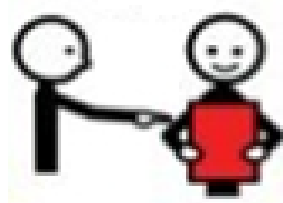








Meu



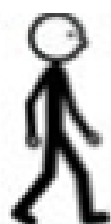
Teu



Agora



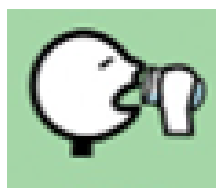
Depois



Andar



Comer



Beber



ABC...

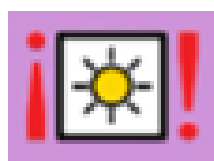
Letras

1 2 3

Números



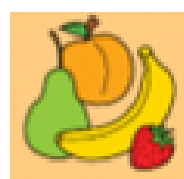
Olá



Bom dia



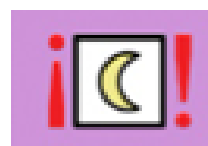
Boa tarde



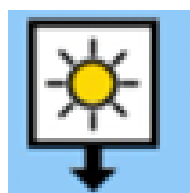
Fruta



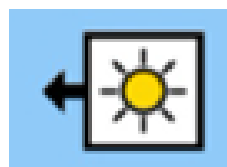
Adeus



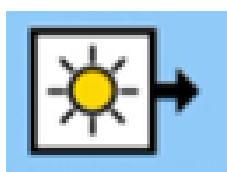
Boa noite



Hoje



Ontem



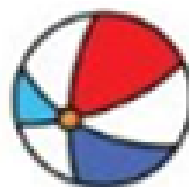
Amanhã



Casa de banho



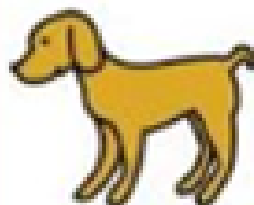
Casa



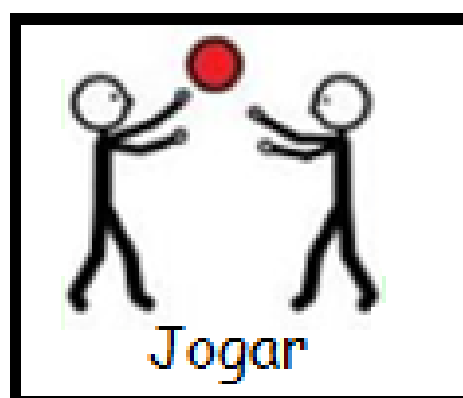
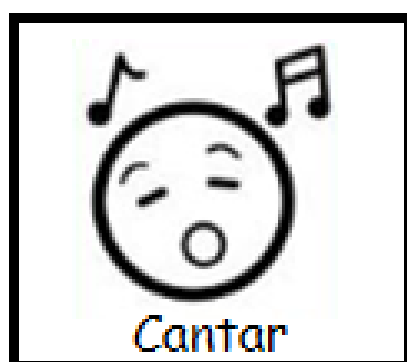
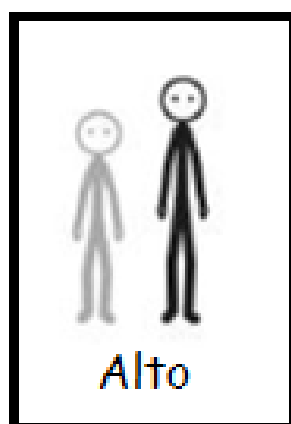
Bola

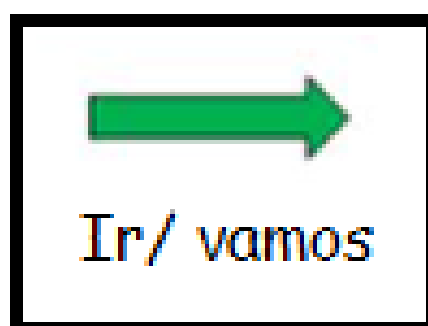
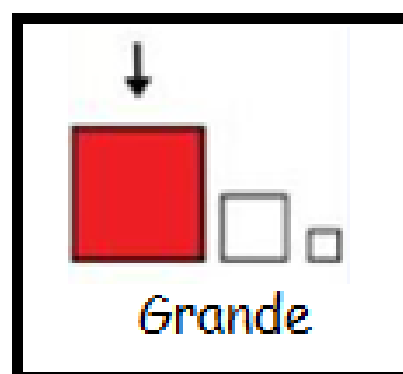


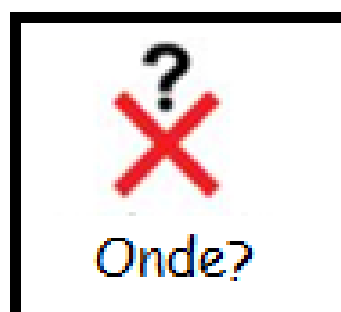
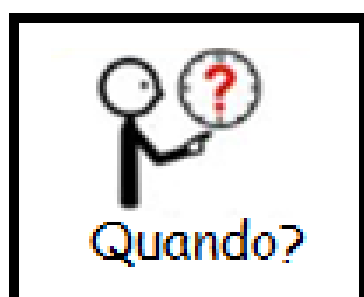
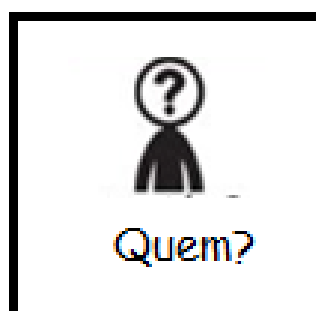
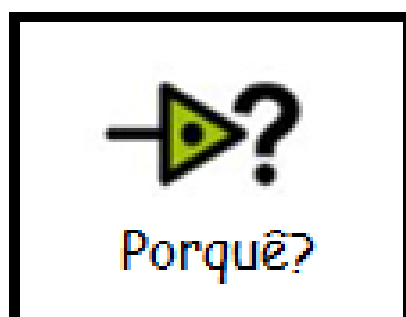
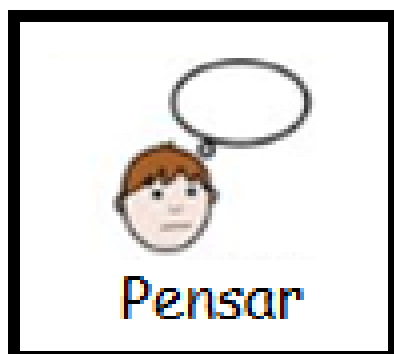
Rosa



Cão









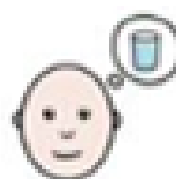
O quê?



Frio



Fazer



Sede



Fome



Perguntar



Posso



Quero



