



**Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget**

Joana Alexandra da Costa Queiroga

**Gestos que Falam: promoção da comunicação não-verbal em contexto
Pré-Escolar**

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Doutora Ana Rita Bernardo Leitão

Almada, 2020



**Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget**

Joana Alexandra da Costa Queiroga

**Gestos que Falam: promoção da comunicação não-verbal em contexto
Pré-Escolar**

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Apresentado com vista à obtenção de grau
de Mestre em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do
Ensino Básico (2.º Ciclo de Estudos), ao abrigo do
Despacho n.º 1105/2010 (Diário da República, 2.ª
série - n.º 10, 15 de janeiro de 2010)

Orientador: Doutora Ana Rita Bernardo Leitão

Almada, abril de 2020

“Os melhores professores? As crianças.
A primeira necessidade: Comunicar-se”

Madre Teresa de Calcutá

Agradecimentos

A realização deste Relatório Final contou com importantes apoios e incentivos, sem os quais os meus sonhos não se teriam tornado realidade, e aos quais estou eternamente grata.

Aos **professores da ESE Jean Piaget**, que ao longo destes últimos cinco anos foram incansáveis, e estiveram sempre presentes, ajudando-nos quando precisássemos. A todos com quem eu tive o privilégio de privar e aprender, um obrigada, mas especialmente à **professora Ana Rita Leitão** pelo acompanhamento que me deu durante a realização deste Relatório Final, que é o culminar destes 5 anos de trabalho.

Às **Educadoras Inês e Susana**, que me transmitiram o melhor que sabiam, deixando-me sempre ser uma pessoa ativa e participativa dentro e fora da sala, obrigada por se mostrarem sempre disponíveis e cooperantes comigo, permitindo que eu aprendesse e crescesse como ser humano.

Às professoras **Alexandra e Diana**, que me acolheram nas suas salas, durante os estágios que realizei do 1º Ciclo, agradecer o facto de serem humanas e me acolherem nos seus corações. Obrigada por me mostrarem que o 1º Ciclo também vale a pena, e por me ensinarem a respeitar este ciclo tão importante na preparação destas crianças, criando o bichinho em mim por também querer lecionar em 1º Ciclo.

Às minhas **colegas e amigas da Escola Superior de Educação**, que me ajudaram sempre que precisei, que foram presença durante estes últimos cinco anos, e que continuarão a ser no futuro, um muito obrigada por todos os ensinamentos, partilhas, lágrimas e colo que me deram. À “mãe” Patrícia, Inês, Adriana, Catarina, Marta, Rita, Carolina, Cláudia, Raquel, e à Patrícia Correia, um beijinho como forma de agradecimento.

Ao meu **namorado**, presença assídua em todos os momentos, que sempre me acompanhou neste meu processo, obrigada pela tua paciência, compreensão, fidelidade, companheirismo e disponibilidade. Obrigada por estares sempre comigo, pelo teu colo nos momentos de maior aflição e, por todas as palavras de encorajamento.

Aos meus **avós** que sem eles, também nada disto seria possível, por me aturarem e criarem, por estarem sempre lá para mim quando eu mais precisava, e preciso. Por mostrarem o amor que por mim sentem, a eles um agradecimento especial.

Um obrigada especial à minha estrelinha, que sempre me acompanhou todos os passos, conquistas e derrotas de um outro posto, a ti **avô Zé**, que o orgulho que deves sentir se propague

a vida toda. Obrigada avô, por todos os puxões de orelha, por me incentivares a tirar o meu curso, por tomares sempre conta de mim. Sei que deves estar feliz por eu conseguir concluir mais uma etapa.

Por último, mas não menos importante, tendo plena consciência que sem eles este percurso não seria possível, dirijo um agradecimento especial e profundo aos meus **pais e à minha irmã**, por me incentivarem e ajudarem a concretizar um sonho. Pelo seu apoio incondicional, pela sua amizade e paciência que demonstraram ter em todo este processo, e na ajuda da superação dos obstáculos que foram surgindo.

A eles e a toda a minha família dedico este trabalho.

Resumo

Conscientes da importância da comunicação no desenvolvimento do indivíduo e na sua interação com o meio, Orientações Curriculares (2016) e Programa de Português (2015) reiteram a necessidade de capacitar os aprendentes para o envolvimento em situações de comunicação diversificadas, além de que a expressão e comunicação não se cinge meramente à mestria de códigos verbais.

Embora se reconheça o papel da comunicação e da expressão junto das crianças, a comunicação não verbal afigura-se uma área pouco aprofundada, sobretudo se atendermos às variações culturais no uso de gestos ou ainda pela pouca relevância atribuída ao ensino-aprendizagem de elementos fundamentais da língua gestual portuguesa desde a educação Pré-Escolar.

Utilizando as mãos e corpo como forma de comunicação constituir-se-ia como promoção de uma nova atitude perante o outro, o que contribuiria para, a partilhar de ideias, sentimentos e atitudes. Caminharíamos a passos largos, para uma sociedade mais comunicativa, eliminando barreiras de comunicação entre as pessoas e promovendo a equidade no acesso a bens e serviços na nossa sociedade.

Neste sentido, o presente relatório visa aprofundar as dinâmicas de trabalho em torno da comunicação não verbal na educação bem como refletir a criação e aplicação de recursos que promovam esta área no contexto educativo, de forma a contribuir para que as crianças se tornem capazes de viver consigo e com os outros, fomentando um sentido de respeito pelo próximo, o respeito pela diferença, o sentido de solidariedade e a compreensão entre pares.

Palavras-Chave: Comunicação; Inclusão; linguagem corporal; gestos

Abstract

Being aware of the importance of communication in the development of the individual and its interaction with the environment, Orientações Curriculares (2016) and Programa de Português (2015) reiterate the need to empower learners to engage in several communicative situations, as well as that self expression and communication is not merely the mastery of verbal codes.

Although recognizing the role of communication and expression among children, nonverbal communication seems to be an area of little depth, especially if we consider the cultural variations in the use of gestures or the low relevance attributed to teaching-learning key elements of the Portuguese sign language since pre-school education.

Using the hands and body language as forms of communication and to understand the differences between different cultures and languages are important to promote new attitudes towards the other. Also, by giving more place to sign languages in education, we would, be removing barriers to communication between people and promoting equity our society.

In this sense, this report aims to deepen the working dynamics around non-verbal communication in education and to reflect the creation and application of resources that promote this area in the educational context, in order to help children become able to with others, fostering a sense of respect for others, respect for difference and developing, a sense of solidarity and understanding between peers.

Keywords: Communication; Inclusion; Body Language; Gestures

Índice Geral

Agradecimentos.....	II
Resumo.....	IV
Abstract	V
Índice Geral	VI
Índice de Apêndices	VIII
Índice de Tabelas.....	IX
Índice de Figuras	IX
Lista de Abreviaturas.....	X
Introdução.....	1
Parte I - Prática Profissional em Contexto Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico	3
1.1 Contextualização da Prática Profissional.....	3
1.2 Caracterização da Entidade Cooperante.....	10
1.2.1 Caracterização da Instituição.....	10
1.2.2 Metodologia Utilizada pela Educadora Cooperante	11
1.2.3 Caracterização da sala.....	12
1.2.4 Caracterização do grupo	13
1.2.5 Projeto de Intervenção	17
1.3 Desenvolvimento da Prática Profissional.....	18
1.3.1 O contributo do estágio para a prática profissional.....	18
1.3.2 A problematização da questão de partida/do tema a partir da prática	19
Parte II - Estudo Empírico	21
2.1 Enquadramento Teórico / Definição de Conceitos	21
2.1.1 Conceito de comunicação	21
2.1.2 Importância da comunicação na ação docente.....	24
2.1.3 Comunicação verbal e não verbal	28
2.1.4 A importância da comunicação não verbal no processo de ensino-aprendizagem	31
2.1.5 A origem da gestualidade.....	33
2.1.6 Os gestos na Língua Gestual Portuguesa.....	36

2. 2 Objeto de Estudo.....	39
2.3 Métodos e Procedimentos	39
2.3.1 Metodologia	39
2.3.2 Técnicas e Instrumentos da Recolha de Dados.....	40
2.4 Apresentação e Análise dos Dados Recolhidos	43
2.5 Discussão dos Resultados	59
Considerações Finais.....	66
Referências Bibliográficas	69
Apêndices	73

Índice de Apêndices

Apêndice A – Planificação 1.....	74
Apêndice B – Planificação 2.....	76
Apêndice C – Planificação 3.....	78
Apêndice D – Planificação 4.....	80
Apêndice E – Planificação 5.....	82
Apêndice F – Planificação 6.....	84
Apêndice G – Questionário.....	86

Índice de Tabelas

Tabela I.....	45
Tabela II.....	62

Índice de Figuras

Figura I - Idade dos inquiridos.....	49
Figura II – Profissão dos inquiridos.....	50
Figura III – Percentagem dos inquiridos correspondente a esta pergunta.....	50
Figura IV – Resposta dos inquiridos.....	51
Figura V – Resposta dos inquiridos.....	51
Figura VI – Resposta dos inquiridos.....	52
Figura VII – Percentagem dos inquiridos correspondente a esta pergunta.....	52
Figura VIII – Resposta dos inquiridos.....	53
Figura IX – Resposta dos inquiridos.....	53
Figura X – Percentagem dos inquiridos correspondente a esta pergunta.....	54
Figura XI – Percentagem dos inquiridos correspondente a esta pergunta.....	54
Figura XII – Resposta dos inquiridos.....	55
Figura XII – Resposta dos inquiridos.....	55
Figura XIV – Resposta dos inquiridos.....	56
Figura XV – Resposta dos inquiridos.....	56
Figura XVI – Percentagem dos inquiridos correspondente a esta pergunta.....	57
Figura XVII – Resposta dos inquiridos.....	57
Figura XVIII – Resposta dos inquiridos.....	58
Figura XIX – Resposta dos inquiridos.....	58
Figura XX – Resposta dos inquiridos.....	58

Lista de Abreviaturas

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

L.G.P – Língua Gestual Portuguesa

OCEPE – Orientações para Educação Pré-Escolar

PES I – Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de Jardim de Infância

PES II – Prática de Ensino Supervisionada em Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

Introdução

A elaboração do presente relatório final surge como forma de obter o grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, sob a orientação da professora Doutora Ana Rita Leitão.

A comunicação representa um dos fenómenos mais importantes da espécie humana dada a sua complexidade e diversidade. Para uma mais completa compreensão da sua dimensão, diversos estudos têm sido realizados, no sentido de se aprofundar a sua origem, o desenvolvimento da linguagem e verificar como e porque é que ele se tem vindo a alterar no decorrer da história no contexto de várias culturas.

Este trabalho tem como objetivo principal mostrar a importância da comunicação com os outros, focando-me mais na comunicação não-verbal e, de como os gestos são fundamentais, pois representam a primeira ferramenta de uma comunicação simbólica, à qual todas as crianças se associam e com a qual se organizam durante as suas primeiras ideias comunicativas, representando assim, a base na construção da linguagem.

A eleição desta temática fundamenta-se no interesse pessoal e profissional, porque acredito essencialmente na importância de uma integração social adequada, que se pode caracterizar como promotora do desenvolvimento linguístico, pelo simples facto de existir uma maior interação com todos os alunos, podendo despertar para a necessidade de novas aprendizagens e competências ao nível da comunicação.

A investigação desenvolvida considerou pontos de vista e diferentes perspetivas, apropriando-se numa metodologia mista, com recurso à técnicas de recolha de dados – observação participante e recolha documental -, de forma a simplificar o processo de análise e reflexão. Como instrumentos, escolhi o diário de bordo, o portfólio e o questionário, respetivamente.

O presente relatório está dividido em duas partes:

Na Parte I – “Prática Profissional em contexto Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico”, contextualizo a prática profissional, divulgado sobre os elementos que podem manter e justificar a minha futura prática pedagógica, apontando os princípios/pressupostos, as correntes ligadas à educação e metodologias/modelos com os quais me identifico. Introduzo também, a caracterização das entidades cooperantes onde foram realizadas as minhas práticas de ensino supervisionadas (PES), a caracterização das salas onde ocorreram as PES, a caracterização dos grupos com quem estive a trabalhar, as metodologias escolhidas pelas educadora/professora

cooperantes e os projetos de intervenção, à qual um incidiu sobre o tema de investigação desenvolvido para o relatório final, e outro partiu de uma necessidade da turma.

Na Parte II – “Estudo Empírico”, prossigo com o enquadramento teórico sobre a temática escolhida , caracterizando os conceitos necessários elencando depois as perguntas de partida, o objeto de estudo e os objetivos da investigação; exponho uma reflexão sobre a metodologia utilizada, e as técnicas e instrumentos escolhidos para a recolha e tratamento dos dados; culminando com uma apresentação, análise e discussão sobre os dados recolhidos.

Parte I - Prática Profissional em Contexto Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

1.1 Contextualização da Prática Profissional

A prática pedagógica é, segundo Formosinho (2001, p.53): “(...) a componente intencional da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente. (...) É a fase de prática docente acompanhada, orientada e refletiva que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global, em contexto real, que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz.”.

Assistando conceder uma formação pessoal e social, aos seus formandos, da informação, dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores sociais, valores científicos e valores pedagógicos ajustados à função do docente, a prática pedagógica é um dos momentos mais importantes, pois através da observação e da vivência de experiências que são importantes para nós, como futuros educadores e professores, conseguimos ir adquirindo os conhecimentos necessários para a nossa prática profissional.

A prática pedagógica é a área que permite a concepção de mais ocasiões de contacto com o mundo real do trabalho que desenvolveremos no futuro, nomeadamente, com a comunidade educativa, as instituições onde se realizam os estágios e o ambiente profissional. Permitirá possibilitar o estabelecimento da ligação entre a teoria e a prática, ou seja, permite ao formando uma observação direta e crítica, assim como, uma recolha de mais informação. Com a prática pedagógica, durante o processo de formação, existe um notório desenvolvimento das competências profissionais, assim como, um investimento dos conhecimentos científicos adquiridos no contexto teórico durante o seu percurso de formação.

Pode-se realçar então a importância da prática pedagógica, tornando-a fundamental e indispensável, no processo de formação dos educadores e professores, pois permite ao formando ter uma noção mais alargada de como poderá colocar em prática tudo o que vem sendo ensinado e adquirido, durante o seu percurso, assim como, que haja uma intercepção da teoria e da prática consentindo a aquisição das aprendizagens necessárias ao desempenho da profissão que escolhemos.

Um Educador de Infância está habilitado para trabalhar com todas as crianças dos 0 aos 6 anos de idade, e rege-se através das Orientações/Metas Curriculares e Pedagógicas, as quais são dirigidas pelo Ministério da Educação.

Segundo Cury (2004, p.17) “Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.” Quando falamos

em Educação, discorreremos num processo que está em constantes mudanças e aberto a novas aprendizagens ao longo do tempo, não só no ambiente escolar, mas também no percurso pessoal e profissional de cada ser humano.

O educador nunca deixa de aprender, estando em constante formação ao longo da sua carreira. Este vai-se aprofundando no grupo de crianças com quem trabalha e na sua heterogeneidade, uma vez que vai mudando de grupo para grupo, e tem que estar, e ser, disponível para aprender a conhecer o mesmo.

Assim, ser Educador de Infância é possuir a capacidade de dar e transmitir o conforto, o carinho, a amizade e a estabilidade necessárias ao seu desenvolvimento, é estar atento ao comportamento das crianças e adquirir a sensibilidade de perceber quando a criança necessita de apoio emocional, estimular para a descoberta de novos conhecimentos e à interação com o meio que a rodeia.

Desta forma em Educação Pré-Escolar pretende-se que se criem condições que assegurem um sucesso nas aprendizagens das crianças, fomentando a autoestima e a autoconfiança no desenvolvimento de competências que permitam que cada criança possa reconhecer as suas possibilidades e progressos.

É ainda extremamente importante que o educador estabeleça uma rotina diária para que as crianças se adaptem a essa rotina, de forma a criar segurança, conhecendo sempre a tarefa que vem a seguir. Contudo, por vezes, é necessário tirar as crianças da rotina, de forma a observarmos a reação e interação em diferentes situações.

A estimulação do desenvolvimento comum, da criança, respeita as suas características individuais e contribui nas aprendizagens significativas e diferenciadas. Posto isto, o educador deverá contribuir na criação de novas experiências, de forma, a estimular o desenvolvimento da autonomia e da confiança da criança, para que esta seja capaz de adquirir capacidades de resolver problemas sozinha e de criar relações. (OCEPE, 2016)

Em suma, um educador deverá ter gosto pela sua profissão, pelas crianças e pelo educação. Deverá intervir na vertente da ação educativa, ou seja, na aquisição de competências, bem como, na vertente pedagógica. É um ser imperfeito, mas deverá ser o modelo que facilitará as aprendizagens e criará os ambientes que possibilitem essas aprendizagens. Algo que um educador nunca se deverá esquecer é que cada criança tem de ser tida como um ser individual, mas nunca se pode esquecer do grupo como um todo.

Em 1º Ciclo, ser professor é adotar as tarefas particulares relativas aos seus alunos, é ter obrigações no acompanhamento da formação, a sua informação, preparação e orientação dos seus alunos que têm idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade. No 1º Ciclo deveria

haver uma consciencialização que é uma aprendizagem contínua dos conhecimentos adquiridos em Pré-Escolar e, desta forma, deveria haver uma continuação, de maneira a não existir uma “rutura” com o Pré-Escolar, especialmente no 1º ano de escolaridade.

Quando ensinamos é preciso aprender a ensinar através de um processo de desenvolvimento que se vai adquirindo ao longo de toda a nossa vida. Ensinar consiste em ganhar noção de que as competências iniciais afetam as conceções sobre o ensino. É tornar-se num verdadeiro professor eficaz e capaz de submeter conceções incorretas muitas das vezes. Ensinar é criar estruturas de conhecimento e de compreensão relativamente ao ensino e à aprendizagem.

Entende-se a aprendizagem como “(...) um processo de construção de significados e atribuição de sentido (...)” e o ensino como a “ (...)ajuda necessária para que esse processo se realize na direcção desejada.” (Scheerens, 2004, p.18). Só desenvolvendo estes dois conceitos é que a atividade do professor será mais ou menos eficiente em função de se ajustar à do aluno, em cada momento da aprendizagem. Podemos então constatar que um ensino de qualidade, ou seja, um ensino eficaz, é aquele que oferece uma ajuda fulcral, sustentada e ajustada aos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma evidencio que a existência de um currículo na educação possibilita ao educador/professor uma ferramenta extremamente importante que contribui para o sucesso, quer do processo de ensino-aprendizagem da criança, quer do trabalho do mesmo. Então, o que é que entende por currículo? D’Hainaut (1979, citado por Fernandes, Alçada & Emídio, 1992) refere que o currículo é um projeto educativo que define: os fins, os alvos e os objetivos de uma ação educativa; as vias, os meios e as atividades utilizadas para atingir esses alvos; os métodos e os instrumentos para avaliar em que medida a ação resultou. Tendo em conta a organização curricular, podemos diferenciar quatro tipos de currículo.

O primeiro currículo foca-se nos conteúdos. Este apresenta a mais antiga e usual estrutura de organizar um currículo, obedecendo a uma planificação prévia, onde o seu objetivo incide na forma em que os alunos possam beneficiar de um ensino eficaz. Neste tipo de currículos a aprendizagem consiste mais na aquisição dos conteúdos desejados do que na sua compreensão (Taba, 1962, citado por Fernandes, Alçada e Emídio, 1992).

O segundo currículo foca-se nos alunos. Neste tipo de currículo a fonte de informação deriva dos próprios alunos, das suas necessidades, interesses, capacidades e experiências. Os conteúdos representam meios que permitem analisar problemas ou debater questões por eles selecionados. Uma vez que este currículo parte dos próprios alunos, não é possível elaborar uma planificação prévia, apenas organizar alguns recursos que permitem múltiplas escolhas

para os alunos. Um dos objetivos principais da execução e implementação deste tipo de currículo, passa por tornar os alunos mais autónomos e aptos para uma aprendizagem permanente.

O terceiro currículo foca-se na sociedade . Este resulta da escolha de temas de importância social e da análise de problemas da vida das sociedades. Deste modo, as atividades são planeadas pelos alunos e pelo professor, o qual intervém mais ativamente na seleção de conteúdos e de tarefas e orienta, modera e facilita todo o processo de aprendizagem

O quarto currículo denomina-se de escondido. Neste tipo de currículos algumas finalidades educativas de carácter ideológico, sociológico ou político não são formalmente explícitas, mas encontram-se subjacentes a toda a organização da escola e do trabalho do professor. Desta forma, os professores veiculam as suas próprias posições e valores, não de um modo claro, mas através de comportamentos espontâneos, e os alunos adotam estratégias para solucionarem situações de contradição entre o que é explícito e implícito. Para Fernandes, Alçada e Emídio (1992, p.27), a implementação deste currículo nas escolas cria um problema que deverá ser ultrapassado: reduzir a disparidade entre o que está “patente” e o que está “escondido”.

No desenvolvimento do currículo, são definidos cinco domínios para a sua implementação: as finalidades, os objetivos, os conteúdos, as estratégias e a avaliação. As finalidades educativas de cada sociedade tomam como referência os princípios filosóficos básicos. Assim, as finalidades respondem a questões sobre a função da educação no desenvolvimento e crescimento do indivíduo e da coletividade e definem valores, conhecimentos e competências necessárias ao seu desenvolvimento. Desta forma, a formulação das finalidades está implícita à transmissão, conservação ou manutenção da herança cultural ou para a criação de estímulos tendo em vista a mudança e o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Visto que as finalidades são necessárias para o desenvolvimento do currículo, mas compreendem um nível muito geral, é necessário, para as operacionalizar, proceder a normas que limitem o seu sentido. Estas formulações designam-se de objetivos que devem permitir e explicitar o que se pretende atingir com o processo educativo, em que condições se deve operar a aprendizagem, com que meios e como se manifestam os resultados. Com os objetivos definidos, é fundamental determinar quais os conteúdos que devem ser analisados para a aprendizagem do aluno, pois toda a aprendizagem pressupõe conteúdos. Assim, os objetivos orientam a seleção, organização e profundidade, pois definem a quem se destina e para que servem os conteúdos, sendo estes últimos processados seguindo uma sequência lógica, quer para o trabalho do docente, quer para a compreensão e desenvolvimento da aprendizagem da

criança. Para facilitar que esta aprendizagem seja desenvolvida, é necessário prever uma sequência de atividades a fomentar nas situações educativas, selecionando para cada uma delas o papel do professor e do aluno. Os objetivos e os conteúdos oferecem uma orientação para a escolha das estratégias, mas não são suficientes para se executar o planeamento de aulas ou de outras situações educativas. Por fim, a avaliação consiste na análise da estrutura do sistema e da sua funcionalidade, verificando se há adequações às necessidades e às finalidades definidas. Assim, este domínio subsiste na atribuição de valores, tendo por base uma apreciação necessariamente subjetiva, pois é possível associar juízos de natureza qualitativa a expressões quantitativas. Para este efeito, são necessários instrumentos que se revistam de validade, fidelidade e de sensibilidade, discriminando os sujeitos (Fernandes, Alçada e Emídio, 1992).

As expectativas mais comuns acerca dos professores, levantadas pelos alunos são: ser fonte de conhecimento e de sabedoria; ser providenciador de respostas aos desejos dos alunos e ser o que traz consolo e conforto, que permitirá ao aluno aprender passivamente; ser objeto de admiração e inveja, pelas suas características, qualidades e poder; e, ser juiz ou uma figura de autoridade – aquele que tem poder para resolver os conflitos, administrar a justiça e dar segurança perante os problemas mais ameaçadores (Dias, 1988). Assim, é necessário que a criança se identifique com o professor nos seus objetivos e necessidades pessoais, ao mesmo tempo que o professor precisa de se identificar com a criança, tornando-se este o passo primordial de ser professor.

No meu futuro enquanto professora pretendo ser ativa, interessada e empenhada, de modo, a desenvolver e aperfeiçoar a minha capacidade de poder compreender o grupo que me acompanhará. Pretendo também tornar as crianças pessoas participativas e capazes de afirmarem a sua identidade enquanto seres humanos e capazes de desenvolverem as suas próprias aprendizagens. Procurar saber qual a opinião de cada uma delas em relação aos temas abordados.

Quando escolhemos esta profissão temos que ser e estar conscientes do que é saber educar, instruir, ensinar, e que isso influenciará a maneira de como os nossos alunos se irão relacionar com o futuro, e a sua visão enquanto ser humano na sua totalidade. Criamos as bases necessárias para eles as usarem no futuro, proporcionando as ferramentas essenciais às suas relações futuras. Temos que saber respeitar o ritmo de cada criança e as suas necessidades, e saber contornar todas as adversidades da melhor forma, fazendo a gestão dos conflitos sempre da melhor maneira e da forma mais correta, pondo sempre o nosso coração em tudo o que fazemos para que sejamos capazes de darmos sempre o melhor de nós todos os dias.

Segundo Piaget “(...) a função do professor deveria ser principalmente a de um

organizador dos ambientes físicos e social da sala de aula e organizador de experiências sociais fora dela. O desenvolvimento cognitivo da criança origina-se quando ela é ativa, não quando o professor o é. O ambiente deveria ser organizado a fim de encorajar a atividade da criança”.

Com isto, a relação que estabelecemos com a comunidade é fundamental para o desenvolvimento, não só das crianças, como também para o desenvolvimento de boas práticas entre a comunidade e o espaço escolar, de forma a ajudarmos a criar bons cidadãos para o futuro.

Cada vez mais, nos dias de hoje, a educação tem avançado e tem-se desenvolvido fora dos muros da escola, pretendendo chegar a outros espaços sociais. Isso é visto como um desafio para os educadores/professores, pois estes veêm-se obrigados a repensar nas suas práticas pedagógicas. Um assunto que ganhou destaque nos últimos anos é a relação entre a escola e a comunidade, o que levou a que a relação com as famílias passasse a ser mais do que um mero objetivo de gestão escolar. A construção de uma relação positiva com a população é determinante para o desenvolvimento da escola, bem comomdos seus alunos.

Deste modo, os educadores não intervêm apenas nas crianças e nas suas famílias, mas também no espaço onde a escola se insere e na sociedade como um só.

Durante a realização do meu estágio nos dois contextos, tanto em Pré-Escolar como em 1º Ciclo do Ensino Básico, procurei criar e estabelecer uma boa relação com a comunidade, tentando perceber quais as falhas e as potencialidades, de forma a aproveitar cada uma delas para também eu me adaptar e moldar, permitindo depois que eu intervisse de forma adequada em cada caso. Consegui com sucesso adaptar-me e criar uma excelente relação com a comunidade, mostrando-me sempre disponível e empenhada em querer sempre aprender e ajudar, o que facilitou a minha boa relação com os restantes.

No mundo da Educação, existem várias correntes, teorias e metodologias e/ou modelos que podem assegurar e apoiar a prática educativa.

Pessoalmente, identifico-me com os princípios das teorias personalistas/humanistas que se focam, essencialmente, nos conceitos de Sujeito, de Liberdade e de Autonomia. Como afirma Bertrand (2001), “esta corrente caracteriza-se por focar a dinâmica interna da pessoa: necessidades, aspirações, desejos, pulsões, energia etc.” (p.13)

Considero que cada ser humano é único, possui as suas próprias potencialidades e características específicas; por isso, o trabalho que o educador de infância/professor coloca em prática com as crianças deve ir ao encontro dos gostos e interesses de cada uma, respeitando a individualidade, valorizando aquilo que elas já sabem, contribuindo, assim,

para o seu pensamento crítico e para um desenvolvimento integral a todos os níveis.

De entre os modelos/metodologias disponíveis no universo educativo, destaco os que, na minha perspetiva, se apresentam como necessárias para a criação de um ambiente educativo adequado ao desenvolvimento global e à promoção de uma aprendizagem ativa: o Modelo High Scope e a Metodologia de Trabalho de Projeto. Proponho-me sublinhar alguns dos aspetos e pontos cruciais de cada um destes:

O *Modelo High Scope* é um modelo pedagógico que orienta e ajuda a desenvolver o melhor modo de explorar as competências de um grupo de crianças, sempre de forma individualizada. Apesar deste modelo assentar em vários princípios, destaco apenas um que, na minha perspetiva, se revela essencial: a interação adulto-criança.

Como estabelecem Hohmann e Weikart (2007, p.6) “os adultos põem em prática estratégias de interações positivas- partilhando o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras” e as suas intervenções e incentivam-na na resolução de conflitos.

Assim, é necessário conceder um clima favorável e de apoio, onde para além de se promoverem novas aprendizagens existe também um enriquecimento de relações de afetividade entre o educador e as crianças e as crianças entre si.

Partilho da opinião expressa por Salgado (2017, p.99): “Deverão ser os educadores os protagonistas, por excelência, de cenários que conseguem permanecer firmados na memória de quem lhes esteve confiado; cenários construídos sobre relações equilibradas amorosas e gratificantes, experimentadas mesmo em situações relacionais e pedagógicas de maior dificuldade”.

Por fim, menciono *Metodologia de Trabalho de Projeto* essencialmente como “uma metodologia para a resolução de problemas” (Rangel & Gonçalves, 2010, s.p).

O ponto de partida é, regularmente, um problema que aparece na sala, dando a possibilidade de o educador construir, juntamente com as crianças, diversos projetos no sentido de o solucionar. É importante motivar as crianças, incentivando-as na procura de pesquisa e posterior investigação.

Em suma, considero que todos os pontos que acabei de mencionar, valorizam uma participação ativa da criança na construção do seu próprio conhecimento sobre o mundo, reconhecendo-a como um indivíduo que é capaz de participar no processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo interações com outras crianças, com o educador, com a família e com o meio em que está inserida.

Enquanto futura educadora/professora, não pretendo seguir nenhum modelo e/ou metodologia na sua totalidade, mas tomo em consideração todos os aspetos descritos anteriormente para uma intervenção educativa de qualidade no trabalho direto com as crianças. É fundamental dar liberdade, tempo e espaço para que a criança, individualmente ou interagindo com outras crianças, possa experimentar e descobrir aquilo que mais gosta de fazer, através da sua própria ação, incitando o prazer pela descoberta. Levar em consideração os interesses e necessidades das crianças, possibilitando aprendizagens que tenham significado para elas e não sejam, apenas, impostas com o intuito de “transmitir conhecimentos”. É essencial organizar um contexto educativo motivador, adequado à faixa etária e ao desenvolvimento das crianças, no sentido de lhes proporcionar experiências variadas.

Outro aspeto que considero de extrema importância, é a relação afetiva que se estabelece no ambiente educativo entre o educador e as crianças. Kentenich (1983, citado por Pires, 2007) menciona que é relevante que as relações efetivas sejam “profundas, lúcidas, livres e permanentes, aceites no mais íntimo afetivo da pessoa e que afetam por inteiro.” (p.50).

Desta forma, para o desenvolvimento de relação pedagógica equilibrada, é essencial que o educador/professor possa acolher todas as crianças, estabelecendo relações de afetividade, contribuindo para um clima positivo baseado na confiança e no respeito.

1.2 Caracterização das Entidades Cooperantes

1.2.1 Caracterização da Instituição

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) I em contexto de Pré-Escolar e a PES II em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico ocorreram em instituições diferentes. Ambas localizam-se na freguesia de Campolide, e ambas as instituições são IPSS's. É importante salientar que esta investigação ocorreu apenas na PES I, portanto, na primeira instituição onde realizei a PES.

A instituição responde às orientações e pedidos da Paróquia de Santo António de Campolide, situada na freguesia de Campolide, é uma instituição que possui instalações que não estão em bom estado, e possui as valências de Creche e Jardim de Infância. É composta por um só edifício com dois pisos e, considero, que alguns espaços e alguns materiais, encontram-se a precisar de serem substituídos.

O piso de baixo é destinado aos 4 e 5 anos e é composto por apenas uma sala, uma

casa-de-banho e duas portas de acesso ao exterior. No piso de cima, encontram-se uma sala para os 3 e 4 anos, assim como duas casas de banho, uma para as crianças e outra para os adultos, a secretaria, uma sala de arrumos, a cozinha e o refeitório.

A dinâmica própria de cada estabelecimento educativo está consignada no seu projeto educativo, como instrumento de orientação global da sua ação e melhoria, completando o regulamento da instituição, que prevê as funções e formas de relação com os diversos grupos que compõem a comunidade (órgãos de gestão, profissionais, pais/famílias e alunos). Estas linhas gerais de orientação e nomeadamente o projeto educativo de estabelecimento educativo/agrupamento de escolas, enquadram o trabalho educativo dos profissionais e a elaboração dos projetos curriculares de grupo. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), 2016, p.23).

O projeto educativo deve assumir-se como um documento guia, oficial, que define e organiza os objetivos, as metas e as estratégias que a escola ou agrupamento pretende atingir/alcançar, num determinado espaço de tempo. Deve ser construído a partir de uma análise cuidada sobre a realidade em que a escola está inserida.

Desta forma, o projeto pedagógico da Instituição para o ano em que realizei o meu estágio era “O Planeta é um amigo” onde falamos sobre a importância da reciclagem, bem como, a importância de preservar o nosso planeta. O projeto estava assente no modelo curricular High/Scope, tendo como base outros autores, como é o caso de Piaget.

1.2.2 Metodologia Utilizada pela Educadora Cooperante

Nas OCEPE (2016, p.13) podemos encontrar: “A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacente às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.”.

Destinando-se a apoiar a reflexão do/a educador/a sobre essa intencionalidade, as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo. (OCEPE, 2016, p.13)

“A forma como educamos as nossas crianças e as oportunidades que lhes criamos são

decisivas para a vida atual da criança e para a vida futura do cidadão que vai emergindo, portanto, para a construção da sociedade de amanhã” (Formosinho, 1998, p. 8). Com isto acredito que nós educadores/professores somos importantes para a construção da criança como um ser ativo e, com voz para ser melhor cidadão no dia de amanhã. Quando se realizam planificações de atividades educativas é essencial que seja estabelecida uma relação individualizada com cada criança dentro do grupo.

Assim sendo, é importante tomarmos cuidado ao criar condições para uma participação mais ativa de todas as crianças, disponibilizando-lhes deste modo, situações de diálogo e ouvindo as suas opiniões e ideias acerca da temática que é desenvolvida, para que, as crianças se sintam envolvidas no seu meio. A prática deve estar assente numa pedagogia mais ativa, participativa e diferenciada, de modo a dar à criança uma sensação de confiança e segurança, para que esta apta a agir e intervir espontaneamente.

Desta forma, e apesar da metodologia assente no Projeto Educativo da Instituição ser o modelo High/Scope, a educadora Susana utilizou as Pedagogias de Projeto, não se regendo por nenhuma corrente específica. A educadora era uma pessoa que procurava ouvir as suas crianças e ia de encontro às necessidades de cada uma. Prezava bastante as relações com os pares, fomentando isso na forma como trabalhava e desenvolvia os seus trabalhos dentro e fora da sala. Constatei também que, é uma pessoa que dá importância à relação entre escola-família, procurando integrar os pais nas rotinas e atividades com o grupo.

A Pedagogia de Projeto desenvolvem-se através da construção de projetos a partir de um problema concreto que está relacionado com a realidade social, e partir daí constrói-se um plano de ação em grupo, em comum com as crianças e a educadora, a qual tem um papel orientador e mediador nas suas aprendizagens. Este tipo de metodologia estabelece um plano aberto e flexível, que possui como principais objetivos o desenvolvimento da sensibilidade, a imaginação, a socialização e a autonomia da criança.

1.2.3 Caracterização da Sala

Segundo Zabalza (1998, p.53), uma sala de contexto pré- escolar “deve ser, antes de mais nada, um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de acção”. O ambiente da sala deve estar vinculado com o grupo de crianças e com os seus interesses e necessidades. Sendo a sala um espaço onde são proporcionadas diferentes aprendizagens, é fundamental que a criança se sinta protegida num ambiente calmo e acolhedor, mas, também, é importante que o educador tenha em conta a forma como organiza

os espaços e coloca os materiais para que as crianças possam utilizá-los. De acordo com Hohmann e Weikart (2011, p.162):

as crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar á vontade sobre o que estão a fazer, espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses”.

Como refere Cunha (2013, p.5), “o espaço pedagógico é muito mais que um amontoado de materiais mesas e cadeiras. É um espaço que estimula destrezas, provoca interrogações e comunica com as crianças.”.

Reconhecendo que a criança tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, considero a criação de um ambiente capaz de estimular o seu desenvolvimento através de explorações variadas que a criança exerce perante e através da manipulação dos materiais e objetos que é parte integrante daquele espaço, oferecendo assim múltiplas experiências.

Na sala onde realizei o estágio, de acordo com a minha observação, posso afirmar que é uma sala pequena e com poucas condições pois, a forma como está construída não permite, muitas vezes, puder observar o que acontece do outro lado da sala, existindo a necessidade de elevar o tom de voz quando precisamos de transmitir uma mensagem para todo o grupo. A sala possui uma casa-de-banho para as crianças realizarem a higiene sempre que é necessário.

O espaço da sala está dividido por áreas: a área do jogo simbólico, a área da biblioteca, a área dos jogos de mesa, a área das construções, a área do desenho, a área da garagem, a área do cavalete, a área do computador, a área da plasticina, a área dos “pinypon”, e a área da escrita.

1.2.4 Caracterização do Grupo

Atualmente o grupo da sala 6 é constituído por 23 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade, sendo elas 12 raparigas e 11 rapazes, mas durante a realização do meu estágio este número alterou-se diversas vezes pois algumas crianças saíram dando lugar à entrada de outras.

O facto de existir uma heterogeneidade de idades é muito positivo para o desenvolvimento das crianças. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre

crianças” (OCEPE, 2016)

O período de adaptação foi facilitado pelo facto de as crianças do grupo conhecerem a sala, os colegas e os adultos, uma vez que todas elas frequentaram esta instituição no ano interior. Os conflitos entre os elementos do grupo não são muito frequentes, mas quando acontecem, geralmente são devido à dificuldade de partilha de brinquedos.

De um modo geral é um grupo calmo, carinhoso, empenhado e participativo. As crianças gostam de explorar todos os objetos da sala e brincam de forma autónoma nas diversas áreas da sala, sendo que as áreas preferidas são a área do jogo simbólico, dos jogos de construção e a área do desenho.

As crianças deste grupo são autónomas apesar de, por vezes, precisarem de algum incentivo e insistência do adulto para terminarem as tarefas. As crianças mais velhas, que completaram os 6 anos de idade, já reconhecem o seu nome e algumas delas conseguem escrevê-lo sem apoio.

Uma das dificuldades do grupo prende-se com organização do espaço e dos materiais. Como se envolvem tanto nas brincadeiras, sentem dificuldades no momento de parar de brincar e de arrumar os objetos que estavam a utilizar. Ainda acerca de dificuldades, é possível verificar que três das crianças do grupo têm dificuldades de expressão e comunicação, sendo que duas delas tem uma sessão semanal de terapia da fala.

Na minha opinião, algumas crianças que possuem os seis anos de idade e estão pela segunda vez em contexto de pré-escolar destacam-se a nível das competências linguísticas; estão bastante desenvolvidas, na medida em que, durante as suas explicações e construções de discurso são objetivas e, pronunciam corretamente as palavras. Notei, ainda, que estas crianças têm alguma curiosidade em saber como se escrevem determinadas palavras, especialmente quando usufruem da área da escrita onde podem utilizar o computador.

De acordo com os estádios de desenvolvimento intelectual definidos por Piaget, o grupo insere-se no estágio pré-operatório que corresponde dos dois aos sete anos. Smith, Cowie e Blades (1998, p.388) caracterizam este estágio do seguinte modo: “através do uso simbólico da linguagem e da resolução intuitiva de problemas, a criança começa a compreender a classificação de objetos. No entanto o pensamento infantil é caracterizado pelo egocentrismo...”.

Este estágio está dividido em dois períodos: o período conceptual (dos dois aos quatro anos) e o período intuitivo (dos quatro aos sete anos), em que Piaget defendia a existência de uma nova alteração no pensamento das crianças, pois “começaria por desenvolver de uma forma mais sistemática as operações mentais de ordenação, classificação e quantificação”

(Smith, Cowie, & Blades, 1998, p.398).

No que diz respeito a competências cognitivas, Smith, Cowie e Blades (1998, p.395) referem que “o pensamento simbólico é igualmente expresso através de jogos e brincadeiras imaginárias” e, concordando com os autores, observei diversos momentos em que as crianças tinham de resolver problemas simples. Através de jogos ou dos próprios brinquedos, recorreriam ao raciocínio lógico-matemático, fazendo correspondências, comparações, classificações e sequências.

A nível de competências expressivas e de comunicação, foi-me possível observar que o grupo utiliza diferentes expressões, para exprimir os seus sentimentos, emoções e ideias. Nomeadamente, quando se recorre ao jogo dramático/teatro, inserido nas áreas de expressão e comunicação, uma vez que é um subdomínio de que o grupo gosta muito, e na qual querem preencher os primeiros lugares quando têm que escolher as áreas para onde querem ir brincar. Nos poucos momentos de brincadeira livre, na área do jogo simbólico, por exemplo, utilizavam disfarces e acessórios, apelando assim, à criatividade e à imaginação.

Pessoalmente, acredito nas potencialidades da área das expressões, considerando-a não só como uma forma de comunicar, mas também que, através dela, existe a oportunidade de a criança experimentar, ultrapassar dificuldades, conhecer os seus limites e fragilidades. Sendo assim,

é a única em que se distinguem diferentes domínios, que se incluem na mesma área por terem uma íntima relação entre si, por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia. (OCEPE, 2016, p.43)

Como afirmam Hohmann e Weikart (2011, p.626), “Quando atingem a idade pré-escolar, as crianças movimentam-se com a perícia crescente e exibem uma habilidade, recentemente descoberta, de saber adaptar os próprios movimentos à brincadeira e às suas intenções”. A nível de competências psicomotoras, ao longo do estágio, verifiquei que os elementos mais velhos conseguia facilmente identificar as partes do corpo e as suas funções. De uma forma geral, o grupo, demonstrava bastante interesse nas atividades de ginástica, especialmente porque as atividades são realizadas ao ar livre.

As OCEPE (2016, p.44) referem que a Educação Física, no jardim de infância, deverá proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende: a conhecer e a usar melhor o seu corpo,

criando uma imagem favorável de si mesma; a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e insucessos.

Neste seguimento, a educadora tentou conceder momentos e oportunidades de forma a que as crianças consigam dominar melhor o seu corpo e os seus movimentos, para assim, explorarem livremente o espaço e outros objetos variados como bolas, arcos, cordas, entre outras. Durante a realização do meu estágio poucas foram as vezes em que eu assisti a essas atividades, pois como ocorreu durante o inverno, nos dias de chuva era impossível de realizá-las. As crianças acabavam por libertar energia antes e depois do almoço, quando não estava a chover, no parque em brincadeira de ar livre, ou quando eu estimulava com a realização de diferentes atividades.

Por fim, falta referir as competências sociais, que se desenvolvem no contexto das relações sociais. Acerca destas, Hohmann e Weikart (2011, p.574) afirmam: “As relações sociais que as crianças pequenas estabelecem com os companheiros e com os adultos são profundamente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças em idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social”.

As relações e interações sociais entre as crianças nascem desde muito cedo e são importantes para o seu desenvolvimento. Relativamente ao grupo, as crianças mantinham interações sociais umas com as outras, mas, por vezes, existiam algumas dificuldades em resolver e gerir conflitos entre elas. Apesar de estabelecerem relações de amizade entre todas, observei que algumas crianças já demonstram alguma preferência em brincar com determinados pares.

Matos (2000, citado por Almeida, 2000) menciona que o grupo de amigos fornece à criança um contexto que não só lhe facilita o acesso a novas experiências, como providencia uma companhia ou um pretexto para experimentar e refinar as suas potencialidades de dialogar, persuadir, tomar iniciativas, negociar, argumentar, cooperar, competir, perceber pontos de vista, antecipar, resolver problemas, expressão afetos e estabelecer relações de amizade.

As crianças, normalmente, conseguem partilhar e gostam de brincar umas com as outras, nomeadamente na hora do recreio. Às vezes, o grupo está um pouco mais agitado apresentando alguma dificuldade em cumprir regras e, apesar de reconhecerem a autoridade, por vezes, a educadora e a auxiliar demonstravam uma atitude menos positiva com as crianças.

1.2.5 Projeto de Intervenção

Faz parte da prática de ensino supervisionada em contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, a construção de um projeto de intervenção que surja de um problema ou de uma necessidade salientada no/pelo grupo de crianças. Desta forma, através da elaboração do projeto de intervenção, a principal função é intervir de forma direta na área e/ou problemática que emergiu, criando elaborando estratégias e procedimentos através do planeamento de ações/atividades. Posteriormente à realização dessas ações/atividades enquadradas e desenvolvidas no âmbito da prática pedagógica, é necessário refletir e avaliar todo o processo e a repercussão que o mesmo teve no contexto.

Atendendo à minha observação e o contacto com o grupo de crianças do ensino pré-escolar durante o primeiro mês de estágio, fui-me apercebendo de que o grupo onde estagiei, era um grupo onde o interesse e a descoberta por coisas novas era uma constante. Nesta lógica surgiu o projeto de intervenção intitulado “Falar através das mãos”, como forma de deliberar e trabalhar conscientemente e de modo fundamentado, refletindo não apenas na forma em que isto influenciaria o grupo, mas também com a meta de garantir às crianças atividades que lhes tivessem significado e com as quais se divertissem e tirassem o máximo de proveito possível.

Delinee então dois objetivos principais para a realização deste projeto. O primeiro objetivo centrava-se na importância de aprendermos a comunicar e a relacionarmo-nos com quem poderá ser diferente de nós, e que apenas poderá utilizar os gestos para se expressar ou para comunicar com outro tornando-se mais fluído na construção do seu discurso. O outro objetivo passava na percepção de que é possível as crianças entenderem o que lhes explicamos, fomentando atitudes de respeito e cooperação, tornando-se pessoas mais abertas para a ajuda e a cooperação, desenvolvendo uma atitude mais alargada de si e do outro.

A metodologia que adoptei para a concepção do meu projeto de intervenção foi uma investigação qualitativa, onde utilizei a observação participante. A minha preocupação passava por entender se realmente os objetivos que delinee para o meu projeto estavam ou não a ser alcançados, e se a informação que eu queria transmitir estava a ser recebida naturalmente, sem conflitos. O tema escolhido teve por base o início de uma conversa informal com eles no tapete.

Durante a realização do projeto foi possível perceber que as crianças e a sua curiosidade aguçada na procura de novas informações e conhecimentos, gostaram muito de participar neste projeto, e que no início, apesar de ser uma informação totalmente nova elas aprendem rápido e partilham a informação que adquiriram depois entre elas nos espaços de brincadeira no recreio, ou mesmo até durante as horas de almoço no refeitório.

Com o término do projeto de intervenção, importa sublinhar que, muito embora tenha sido possível a compilação de evidências sobre esta área desta investigação, definindo uma ligação entre as atividades desenvolvidas com o grupo e os conteúdos próprios da área da investigação, a essência do projeto não era essa. Desta forma, torna-se claro que, para esta investigação, o projeto de intervenção não servirá como instrumento de análise, avaliação e reflexão.

1.3 Desenvolvimento da Prática Profissional

1.3.1 O contributo do estágio para a prática profissional

Afonso (1994, p.14) distingue a formação inicial “como a primeira fase de formação continua e não como uma formação global que assegura uma preparação completa, e tendencialmente definitiva para o exercício da profissão.”. Pois, de facto, a formação não deve ser exibida apenas ao longo da formação tendente à obtenção do grau académico, mas deve sim, ser um processo contínuo que progride ao longo do tempo e da carreira profissional.

A prática profissional é, de acordo com Formosinho (2009, p.129): “uma componente curricular que visa, em termos formais, a aprendizagem de competências básicas para o desempenho docente, aqui entendidas como a capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução de problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas.”.

Desta forma, tenciona-se que os futuros educadores/professores alcancem “uma formação pessoal e social integradora de informação, dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função.” (Formosinho & Niza, 2001, p.4)

Durante a formação inicial, o estágio é uma fase fucral de ensino-aprendizagem para os futuros educadores/professores, uma vez que, no decurso de estágios curriculares em contextos educativos, surjam oportunidades de investigarem e procurarem novos conhecimentos, colocando em prática e incrementando, o mais possível, competências/capacidades que contribuam para uma maior qualidade da futura prática. Durante todo este processo, existe uma ligação entre a teoria e a prática enriquecendo domínios como saber-ser e saber-fazer.

Do decurso dos estágios, vive-se um contacto direto com a realidade educativa, onde é importante utilizar os nossos conhecimentos relativos às diferentes áreas do saber. Nesta linha de pensamento, Alonso e Roldão (2005, p.8) agregam um conjunto de capacidades que o estudante, enquanto estagiário, deve alcançar e desenvolver, cooperando assim para uma prática pedagógica adequada, entre elas:

- a) A capacidade de analisar de forma crítica o contexto, recorrendo à reflexão;
- b) A capacidade de investigar e de registar elementos relacionados com a prática;
- c) Uma atitude de flexibilidade que permite a criação e aplicação de estratégias de forma adequar o (futuro) currículo educativo à intervenção de acordo com o grupo de “alunos”;
- d) A capacidade de colaborar não só com toda a equipa que integra o contexto educativo, mas também com todos os projetos e conteúdos relacionados com a instituição escolar.

Nóvoa (1992, p.12) refere que, “A possibilidade de “vestir o papel” de futuro educador por um determinado tempo permite experimentar, ensaiar novos modos de trabalho pedagógico e refletir criticamente sobre a sua utilização”.

Deste modo, acredito que o estágio é crucial no processo de evolução e formação de um futuro educador/professor, no sentido em que, a partir dele, para além do educador-estagiário estar em contacto com a prática, inicia a reflexão sobre “que tipo de educador quer ser?” utilizando-se de alguns princípios e pressupostos relativos à realidade educativa, que tipo de modelos, metodologias e métodos planeja utilizar e acrescentar na sua ação, e de que forma quer planificar a sua prática pedagógica, cooperando, assim, para um ambiente positivo.

Por conseguinte, “a formação não deve constituir um mero veículo de transmissão de conhecimentos e de técnicas de teor estritamente restrito, mas ser encarada como uma função educativa ao nível do processo global de desenvolvimento.” (Simões & Simões, citado por Sá Chaves, 1997, p.48).

Neste sentido, é pertinente referir que o estagiário, enquanto tal, deve recorrer ao processo de observação, compreendendo a recolher informações respeitantes a um grupo de crianças, sendo fundamental regular as suas decisões e escolhas consoante com o contexto. Esta “deverá ser a primeira e necessária etapa de intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29).

1.3.2 A problematização da questão de partida

No decorrer da minha formação e do meu percurso académico, os estágios realizados em contextos diferentes fizeram-me recair na área da importância da comunicação, e especialmente no tocante à comunicação não-verbal, principalmente na importância da utilização dos gestos, não só nas aprendizagens desde que somos bebés, bem como, na forma como comunicamos com os outros, muitas vezes de forma imperceptível.

A minha motivação e interesse para a escolha deste tema funde-se, principalmente, nas minhas convicções de que esta área, a da comunicação não-verbal, deve ser considerada como uma área importante e tem sido pouco desenvolvida, e por essa razão, este tema não surge

apenas por gosto pessoal, mas maioritariamente, por interesse profissional. Consequentemente surge a questão de partida para a investigação que está implícita a este trabalho: “Que estratégias, enquanto educadora/professora, posso usar para o desenvolvimento das aprendizagens de gestos numa comunicação não-verbal dentro de uma sala?”.

Já que comunicar é partilhar, é importante perceber que todos os tipos de comunicação dentro de uma sala são válidos, e todos nós devemos tomar atenção aquilo que nos rodeia, principalmente nós que somos os futuros Educadores. Isto permitiria assim melhorar a comunicação entre os pares e em grupo, dentro e fora das salas, bem como a melhoria das relações e atitudes perante os outros, contribuindo, implicitamente para o pensar e a partilha de ideias, sentimentos e atitudes diferentes.

Parte II - Estudo Empírico

2.1 Enquadramento Teórico / Definição de Conceitos

2.1.1 Conceito de comunicação

Comunicar deriva do latim *comunicare*, que significa “dividir alguma coisa com alguém” (Dicionário de Língua Portuguesa, 2009, p.391).

Tem a interpretação de “tornar comum”, “partilhar”, “conferenciar”. Deste modo, o conceito de comunicação pressupõe tornar comum qualquer coisa que precedentemente participava apenas no espaço individual. A herança de informação, experiências, emoções, sentimentos, do plano individual para o coletivo, baseia-se na comunicação, que é coletivizar conhecimentos, mas também, outras sensações cognitivas, como emoções ou sentimentos, de maneira a que quando são colocados de forma repartida, possam dispoletar mudanças expressivas nos outros incluindo as mudanças educativas.

A comunicação pode ser definida como uma atividade à qual todos recorremos nas mais diversas situações: quando interagimos oralmente ou por escrito; presencialmente ou à distância; por meio da linguagem corporal; das expressões faciais; entre outras situações possíveis. Muito embora o ato de comunicar não seja um exclusivo dos seres humanos, concede ao homem, talvez a um nível extraordinário de todos os outros seres vivos, a identidade própria de ele ser um ser social e em permanente interação com o outros, além de ser permeável a mudanças ao longo do tempo.

A linguagem, todavia, sendo continuamente utilizada integralmente na atividade humana, representa segundo Lima (2011) “um fenómeno social e cultural que permite a comunicação com os outros e nós mesmo através do uso de símbolos adquiridos, encontrando-se instalada num desenvolvimento suficiente de funções neurológicas e psíquicas”. A mesma autora evidencia que as finalidades da linguagem estão correlacionadas com a comunicação, a ação e a construção individual.

A linguagem garante a troca e partilha de significados, a comunicação, que relacionada à interação invoca à ordem do biológico. A comunicação designa-se como uma necessidade intrínseca do ser humano, que emerge e enquadra-se na partilha. Ou seja, é essencial que exista partilha de estruturas de conhecimento entre os intervenientes.

Melo (1997) enfatiza mais cinco dimensões concetuais associadas ao conceito de comunicação: uma orientação concetual biológica; histórica, sociológica, antropológica e pedagógica. Relativamente à concetualização biológica, ela resulta das alterações internas bioquímicas, do sistema nervoso, emocionais que são consequência dos atos de comunicação

enquanto recebidos ou emitidos. A abordagem histórica associada à comunicação enfatiza o papel desta como fonte de equilíbrio que atua na coexistência social entre povos. Na perspetiva sociológica, a comunicação assume um papel determinante no diálogo e equilíbrio social. Relativamente à perspetiva antropológica, a comunicação facilita a construção de um homem com mais resiliência à diversidade cultural, religiosa, entre outras. Por último, a perspetiva pedagógica assenta na ideia de que a eficácia dos processos educativos de transformação dos indivíduos, duradouros e generalizáveis, dependem da qualidade dos processos de comunicação.

Quanto aos aspetos da comunicação oral do docente no campo pedagógico, é graças a eles, que averiguada a eficiência na ação educativa, a pesquisa e o campo teórico da comunicação se direcionam.

A detenção do conhecimento dos princípios oportunos à comunicação e as ligações vitais entre esses elementos, consentem desvendar o processo de comunicação, particularmente aquele a que o professor em sala de aula se serve maioritariamente – a comunicação verbal. O modelo mais comum para dilucidar a comunicação apresenta-se relacionado à teoria da informação, e desenvolve-se com base num sistema de receção e de saída da informação, uma soma de elementos que, de acordo com Caetano & Rasquilha (2007), só existe uma comunicação clara e transparente, se não houver interferências entre o emissor e o recetor. O código na qualidade de sistema de sinais (sinais de trânsito; linguagem gestual, linguagem escrita), que representa linguagens específicas, constitui-se como o elemento fulcral que partilhado entre emissor e recetor incentiva não só a comunicação, como a compreensão dos processos de comunicação, incluindo os linguísticos. É referida por Caetano & Rasquilha (2007), a articulação dos seguintes elementos presentes nos atos de comunicação: o emissor, o recetor, o código, o codificador, o decodificador, a mensagem e o meio/canal.

O emissor é vista como uma entidade que transmite uma mensagem ao recetor. Para que a mensagem seja entendida pelo recetor, o emissor e recetor, partilham o mesmo código. Quando nos referimos ao recetor esta, consiste na entidade que recebe a mensagem. Desta forma, para que possa haver comunicação, o código deve ser partilhado entre o recetor e o emissor. Ocorrendo a possibilidade de comunicar é preciso existir compatibilidade cultural entre recetor e emissor. Se não for possível a compreensão da mensagem pelo recetor, a comunicação não se estabelece.

Quanto ao código, este consiste no conjunto de sinais, símbolos ou regras estruturadas, de maneira a ter determinado significado, traduzindo ideias em mensagens. Existe também o codificador, que normalmente coincide com o emissor. Apenas nos casos em que o código do

emissor seja diferente do código do recetor que intervém o codificador, é o caso quando há necessidade de recorrer a um intérprete para o emissor poder comunicar. Já o descodificador normalmente coincide com recetor. Quando não existe compatibilidade com o código do emissor há necessidade de introduzir um descodificador da mensagem diferente do emissor.

Quando nos referimos à mensagem, esta implica a transmissão de qualquer comunicação e, implica uma ideia ou informação a transmitir, a tornar comum aos outros. O meio/canal relaciona-se com o suporte no qual a mensagem é transmitida, as palavras orais, no diálogo direto, ou o papel, na mensagem escrita associada ao instrumento de comunicação.

No seu contexto o ato comunicativo ocorre no ambiente sócio-histórico-cultural que influencia a reação do recetor (feedback) e, este, por sua vez, influência a atitude comunicativa do emissor. Um entendimento comum e idêntico da mesma mensagem parte do emissor e do recetor só é possível quando ambos partilham a mesma base cultural e atribuem o mesmo significado cultural. Por exemplo, de acordo com Caetano & Rasquilha (2007), uma fotografia de uma jovem em fato de banho numa campanha de publicidade num país do médio oriente não terá a mesma receção que no mundo ocidental, devido à diferença de culturas.

O ruído consiste no fator que perturbe, confunda ou interfira na comunicação. Pode surgir por má dicção; vocabulário desadequado, relativamente ao emissor, interferência externa que impeça a audição da mensagem pelo recetor; as frases não estarem bem construídas.

O feedback refere-se à resposta ou reação à mensagem. A avaliação que o emissor faz da resposta do recetor (feedback), permite-lhe verificar se a mensagem foi devidamente recebida, descodificada e interpretada. A verificação que o emissor faz permite-lhe avaliar o grau de adequação da sua mensagem e, eventualmente, melhorar a sua eficácia comunicativa em relação a determinado recetor.

De modo algum poderá ocorrer comunicação se um destes elementos estiver em falta. Durante todo o processo comunicacional acabamos por descobrir múltiplos fatores que intervêm na qualidade da comunicação entre o emissor e o recetor. Os fundamentais obstáculos a uma comunicação eficaz não se associam apenas com o ruído operacionalizado na concetualização de Caetano & Rasquilha (2007). Por conseguinte, alguns destes fatores são: a precisão da mensagem; relação entre a informação; frequência de sinais. É considerável também avaliar como é que a mensagem é difundida, até porque uma má receção por parte do recetor, intervêm na interpretação do código, interferindo na qualidade da mensagem. Porém, as dificuldades de comunicação podem da mesma forma relacionar-se com o ambiente histórico e sócio-cultural no qual as atitudes comunicativas se realizem, especialmente, quando se encontram diferenças significativas no contexto cultural do emissor e do recetor.

A complexidade da comunicação, nomeadamente perante a diversidade de recetores culturalmente diferenciados, bem assim como a sucessivas fases de emissão da mensagem-receção da mesma- feedback, não permitem olhar para o modelo exposto como se se tratasse da realidade, pelo contrário, a complexidade dos aspetos envolvidos nas múltiplas comunicações e as dinâmicas geradas nesse caleidoscópio, incluindo as realizadas em sala de aula, não permitem condensar e abarcar num modelo, seja ele qual for, essa mesma complexidade e multiplicidade. (Santos. A, 2015, p.29)

2.1.2 Importância da comunicação na ação docente

A comunicação é muito mais do que apenas a língua falada e escrita. Esta integra toda e qualquer forma de comunicar: olhares, expressões, gestos, posturas, tons de voz e até o próprio espaço. Estes fatores ostentam um impacto na emissão e na receção da mensagem. Vieira (2000) entende que existem várias formas de comunicar, afirmando que até com o silêncio comunicamos. Considera também que a relação pedagógica é mais eficaz quando entre professor e aluno ocorre uma comunicação aberta, positiva e construtiva, dando ênfase à ideia base de que a comunicação é o principal pilar para uma boa relação pedagógica.

Também a comunicação não-verbal é responsável pela primeira impressão de uma pessoa. O investigador americano Albert Mehrabian (2009) estudou uma estimativa da proporção verbal / não verbal do comportamento e concluiu que 55% da mensagem é transmitida via linguagem corporal. Desta forma, o docente deve ter em conta que a forma como comunica é fundamental, pois reproduz sinais inerentes no decorrer do discurso como, por exemplo, as emoções sentidas: sorriso ou desagrado, podendo transmitir uma informação de insegurança, nervosismo, infelicidade, calma, felicidade ou confiança aos alunos. Por conseguinte é determinante que o professor considere que a comunicação, nas suas múltiplas vertentes, tem um papel predominante na aprendizagem em sala de aula. Incumbe então ao docente a habilidade de aprimorar o seu comportamento comunicacional, coagindo a si próprio a aprendizagem e desenvolvimento de capacidades comunicacionais, permitindo melhorar e clarificar a interação e o relacionamento com os alunos. A comunicação em sala de aula torna-se muito mais do que um meio no processo ensino-aprendizagem. Estrela (1998) mostra a relevância da comunicação em sala de aula, enfatizando os aspetos afetivos da comunicação. Perante a análise, a autora depreende que o docente ao comunicar com os alunos demonstra uma carga afetiva e emocional. É através desta ligação entre professor e aluno que se consilida uma relação de proximidade, nomeadamente o entusiasmo e a confiança facilitadores nas aprendizagens.

A comunicação compreendida como interação humana é suficientemente complexa. Para se verificar interação entre os pares, são precisos diversos fatores que possibilitem o enquadramento e a transmissão da mensagem de uns para os outros. A comunicação é parte interveniente no ensino e, desse modo, torna-se indiscutível procurar estratégias e competências que auxiliem a comunicação entre os interessados em sala de aula.

Stubbs (1987, p.27) refere que “As escolas e as salas de aula são ambientes em que a linguagem predomina. Os alunos estão em contacto com ela durante maior parte do dia”. É pertinente destacar que a comunicação não é apenas linguagem verbal, mas vai muito para além disso. A comunicação em sala de aula faz-se de inúmeras formas: comunicação não-verbal, para-verbal; comunicação através da transmissão e interpretação de emoções. Sejam quais os tipos de comunicação que o professor recorra em sala de aula, é de frisar e analisando Fleury e Fleury (2001) que entende que as pessoas lembram-se melhor daquilo que lhes despertou sentimentos positivos do que daquilo que lhes despertou sentimentos negativos e lembram-se mal daquilo que as deixou indiferentes. Assim, a comunicação em sala de aula para beneficiar a aprendizagem e a conservação da informação, deve passar sentimentos positivos, que incentivem a aprendizagem motivada e interessante para os alunos.

É respeitável que o professor se empenhe em melhorar a sua capacidade de comunicar com os alunos. Para os sociolinguistas Ricci Bitti e Zani (1997) o conceito de competência comunicativa é “A capacidade de produzir e entender mensagens que o põem em interação comunicativa com outros interlocutores” (p.19). A competência comunicativa abrange a habilidade linguística e gramatical, mas também as habilidades extralinguísticas. Estas competências reincidentem, na capacidade do professor em adaptar as suas mensagens a determinadas situações.

Fleury e Fleury (2001) consideram que a competência comunicativa é o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais. Como já foi citado anteriormente, a competência comunicativa pode ser referenciada como a forma de interagir e a aptidão de comunicar com os outros. A competência comunicacional por parte do professor, inclui saber como cativar e motivar os seus alunos na prática de trabalho dos conhecimentos, recursos, habilidades para aquilo que se tenciona transmitir e desenvolver com os pares.

Os autores Bitti e Zani (1997) indicam um conjunto estruturado de competências comunicacionais, que os professores devem encarar como fundamentais para o sucesso das suas práticas e dos seus alunos. Algumas delas são a competência linguística que se designa a capacidade do uso da língua de produzir e entender um número infinito de sequências linguísticas significativas, que são denominadas sentenças, frases ou enunciados, a partir de um

número finito de regras e estruturas, sendo esta uma competência inata; a competência paralinguística que se caracteriza por ser a capacidade de alterar determinadas características na construção dos signos verbais, como por exemplo a entoação; a competência pragmática designada pela capacidade de usar os signos, linguísticos ou não, de acordo com a situação; a competência sociocultural caracterizada como sendo a capacidade de reconhecer as situações sociais e as relações dos papéis desempenhados; e a competência cinésica caracterizada por ser a capacidade de realizar a comunicação mediante signos gestuais, como por exemplo imagens mímicas e movimentos corporais.

Atendendo à análise de algumas destas competências da comunicação, conseguimos perceber a enorme complexidade dos comportamentos comunicativos. Compete então a cada docente avaliar estas competências e estratégias de forma a conseguir melhorar os seus pontos de vista e agilizar as práticas educativas.

Para compreender de que forma é que a comunicação está presente em toda a nossa vida, apenas temos que estar com um pouco de atenção e observar como é que os nossos pares se comportam. Durante todo o dia, vamos realizando diversas comunicações de diferentes modos. Podemos e somos capazes de comunicar através da fala, dos olhares, dos gestos e das emoções. Igualmente a comunicação em contexto pedagógico compreende inúmeros modos de comunicação, nomeadamente verbal composta por palavras e frases, não-verbal que inclui gestos e postura corporal e, para verbais, como por exemplo o ritmo, tom de voz, entoação, entre outros.

Em contexto educativo, compete ao professor garantir momentos de diálogo, apresentando uma dinâmica entre os pares, consentindo uma interação comunicativa e expressiva na sala de aula. O professor pode incrementar este processo através de momentos de discussão de assuntos motivadores para as crianças, leitura de textos, capazes de fazer os alunos comunicar com os outros através da voz. É crucial que o professor dê o exemplo aos alunos e se permita construir e melhorar na sua própria forma de comunicar.

Na perspetiva do sociólogo Fernando Dias (s.d), existem 5 fatores que limitam a comunicação do professor em sala de aula, sendo eles: fatores de personalidade, fatores psicológicos, fatores fisiológicos, fatores sociais e fatores de linguagem. Enfatizando assim os seguintes aspetos: quanto aos fatores de personalidade estes ocorrem quando o indivíduo assume ser conhecedor de todos os assuntos, julgando-se muitas vezes como autossuficiente; nos fatores psicológicos, este fator é de grande risco, uma vez que avaliamos os outros indivíduos consoante a impressão que nos causam; nos fatores fisiológicos alguns podem afetar a comunicação dos indivíduos, podendo ser sob a forma de diversas patologias, tais como

problemas genéticos, mal-estar, ou até doenças incapacitantes de comunicar; nos fatores sociais o indivíduo pode sentir flexibilidade ou rigidez dos sistemas de comunicação que o envolve, tais como educação dos indivíduos, a cultura, as crenças religiosas e até as normas sociais. É necessário ter em atenção que, nem sempre é utilizada uma linguagem explícita, e por isso, pode levar à incompreensão da mensagem que se quer passar ao outro.

Os autores Stern e Payment (1999) incentivam a comunicação no ensino através de algumas práticas, tornando a comunicação entre o professor e o aluno, pacífica e coerente. Algumas delas são: tratar os alunos pelo nome; perguntar aos alunos se é necessário algum tipo de esclarecimento; iniciar as aulas de forma diversificada; variar os suportes de aula utilizando música, powerpoint, entre outras; ser coerente e não contradizer-se; dar ênfase a diferentes frases, variando também a intensidade da voz; incentivar os alunos a colocarem questões; variar os suportes de aula utilizando música, powerpoint, entre outros.

Para Estrela (1998), existem algumas variáveis que contribuem ainda para facilitar a comunicação na sala de aula, tais como: a maneira como os professores se colocam estrategicamente para contactar com os alunos, a organização, rotinas e regras da aula.

Ao nível pedagógico, as grandes dificuldades verificadas pelos docentes, salientam-se maioritariamente, nas barreiras da comunicação, por estarem inerentemente subordinados de múltiplos aspetos da personalidade de quem está a falar, mas igualmente da aceitação e receção de quem está a ouvir. Podemos considerar que os obstáculos que ocorrem na comunicação em sala de aula não se relacionam apenas com as barreiras da comunicação verbal, mas também com as barreiras presentes na comunicação paraverbal e na comunicação não – verbal. Alguns dos fatores para que estas barreiras ocorram são os seguintes: por exemplo, o ruído na sala de aula pode originar um grande entrave na comunicação entre professor e aluno, e também entre os pares, não facilitando a compreensão da mensagem a ser passada. A má acústica e a não propagação do som em sala de aula, são também apontadas como entraves à boa comunicação. A falta de isolamento implica dificuldades numa comunicação fluida, quando as horas de ensino correspondem com os intervalos e as horas de almoço. Sucede, mesmo que os alunos permaneçam em silêncio, o barulho do exterior, acaba por interferir na boa relação comunicativa entre o professor e os alunos. Cremos também, que quando o professor debate algo com os alunos que não é do conhecimento deles, estes tendem a assimilar verbalmente todas as palavras, mas não conseguem adquirir a informação porque não a conhecem. Nesta sequência, a comunicação é inexistente, uma vez que não sucedeu interpretação e assimilação da mensagem.

O facto de as turmas serem grandes, torna a comunicação cada vez mais complicado.

Além de ser mais predisposto a ruído entre os pares, o diálogo e a participação entre a turma, é mais difícil. Em sala de aula, os professores não comunicam apenas verbalmente, mas de formas distintas (comunicação para-verbal, comunicação não-verbal). Por exemplo, quando o professor declara que está feliz, mostrando uma cara triste, incorre numa confusão entre o que é dito e o que é interpretado, dando origem a uma confusão mental na interpretação dos alunos. Assim, cabe inteiramente ao professor, melhorar a sua relação com os alunos, bem como a confiança, a motivação e a autoestima, visto que são competências elementares para poder conduzir aos outros aquilo que se deseja, dialogando com eles assertivamente.

Quando esta prática se desenvolve à distância, ou por meio de plataformas online ou por vídeoaulas, estas técnicas de comunicação precisam de ser reajustadas, nomeadamente nos contactos e interações que criamos e nos materiais que escolhemos para a realização das atividades e na transmissão de conhecimentos. Recorrer a livros, jogos, materiais mais didáticos irá, de certa forma, aumentar o interesse e a comunicação entre o educador/professor e as nossas crianças.

2.1.3 Comunicação verbal e não verbal

As pessoas comunicam de diferentes formas ou tipos, mas a comunicação verbal oral, é a mais comum e refere-se à emissão de palavras e sons que utilizamos para comunicar. Saber comunicar é uma arte, e desta forma devemos apreciá-la, mas não só, também devemos fomentá-la, porque esta é, sem sombra de dúvida, uma boa condição para alcançarmos o sucesso.

Bastos (2013) reconhece que a competência de comunicação oral não se resume simplesmente a saber falar, mas sim a transmitir oralmente uma informação de forma eficaz, adequada e correta. Para tal é primordial, por parte de quem fala (locutor), que a sua mensagem seja propagada de forma objetiva, clara e concisa para que, quem ouve, (interlocutor) não seja movido em erro.

Para Santos (2015, p.33) a comunicação verbal é toda a comunicação que utiliza palavras ou signos. É através da comunicação verbal, que se procede por palavras, palavras estas, faladas ou escritas, que o homem é capaz de entender e conquistar o mundo que o rodeia e entende, desta forma, os outros. Como tal, em sala de aula o professor deve ser capaz de potencializar a comunicação verbal, desenvolvendo um trabalho diário, de maneira a expandirmos o nosso vocabulário linguístico. Um bom comunicador é caracterizado como sendo aquele que é capaz de difundir a sua mensagem, mas para isso, ele tem de conhecer justamente a quem se dirige a mensagem.

A comunicação tem início quando comunicamos com alguém, mas é na mente da outra pessoa que ela é processada, o que interessa não é apenas o que é dito, mas o que a outra pessoa depreende da mensagem que transitamos, não esquecendo que comunicar não se fixa apenas no falar por palavras, nos gestos, nas expressões faciais, no olhar, no sorriso, mas é sim um processo em que tudo o que fazemos se transmite em comunicação. Tudo em nós comunica, mesmo sem termos intenção de o fazer, porque mesmo sem falarmos, nós estamos a comunicar.

Por sua vez, a comunicação não verbal diz respeito às formas de expressão que não utilizam palavras ou que não recorrem a linguagem escrita. Santos (2015, p.34) refere esta comunicação, como sendo uma comunicação que é expressa pelas nossas emoções, recorrendo às expressões faciais e à postura adoptada. Qualquer um destes gestos exprimem uma mensagem de aprovação ou desaprovação, apesar de muitas vezes serem desenvolvidas inconscientemente por parte do emissor. Essas mensagens podem ser disseminadas pelo uso de códigos, que têm suporte físico, de maneiras diferentes, executando tanto pela palavra “errado” (comunicação verbal) referida pelo professor à resposta do aluno, ou o rodar de cabeça, fazendo ver à criança que a sua resposta está incorreta. Para Carroll (1977, p.16): “O indivíduo poderá responder ao seu próprio comportamento verbal ou com uma ação, dando ênfase à ideia de que a comunicação poderá ser verbal (oral), mas podemos também comunicar através de ações corporais”.

No ensino é notável que o professor tenha consciência deste tipo de comunicação, pois muitas vezes pode intimidar o aluno de exprimir as suas emoções ou opiniões, por um gesto de cabeça. As posturas corporais do professor instigam o sucesso e o trabalho dos alunos. Se o professor recorre a um discurso pouco claro ou desfasado das suas circunstâncias, este corre uma série de riscos em não ser percebido ou até criar um mal-estar nos seus alunos. É de salvaguardar que o professor está constantemente em comunicação, mesmo sem se manifestar oralmente.

Devemos então ter em conta as seguintes características, da comunicação não-verbal: a aparência onde se inclui o vestuário, a higiene e os cuidados pessoais dão informações sobre a personalidade, o estatuto social e o estado de espírito da pessoa, pois estão sob o seu controlo direto; a proximidade onde os especialistas do comportamento sabem que cada indivíduo tem um «espaço pessoal», uma espécie de território à sua volta que defende de intrusos. Este espaço estende-se cerca de um metro para a frente e trinta centímetros para trás da pessoa. É a distância que duas pessoas mantêm normalmente para conversar quando se encontram, tendo os introvertidos tendência para manter uma distância maior que os extrovertidos; a posição e postura na qual duas pessoas desejam competir, tendem a sentarse frente a frente, quando

desejam cooperar, tendem a sentar-se lado a lado. A pessoa sentada que se inclina para trás, endireitando as costas, demonstra uma atitude crítica ou rejeição ao que está a ouvir. Pelo contrário, inclinar-se para a frente pode revelar aumento do interesse. São alguns comportamentos que refletem a nossa vontade e forma de comunicar; a expressão facial onde normalmente se reforça a comunicação verbal, mas algumas vezes evidencia ideias ou sentimentos que o paciente pode não conseguir ou não desejar comunicar; o contacto visual mostra que existe interesse no interlocutor naquilo que ele está a dizer, podendo ser indelicado ou intimidante. (Silva et. al., 2000)

O contacto visual e a expressão facial são os meios de suporte não-verbal mais importantes na comunicação interpessoal. Fixar com regularidade os olhos daquele que fala mostra que se lhe está a prestar atenção, transmitindo o sinal não-verbal «pode continuar, estou a escutá-lo». As pessoas que mantêm bom contacto visual são geralmente consideradas como atentas, interessadas, sinceras e dignas de confiança; os gestos na sua quantidade variam entre diferentes raças e culturas. Mas, muitos gestos, podem ser esclarecedores de emoções passageiras. Por exemplo, passar os dedos pela face, tocar no nariz, coçar a nuca ou as orelhas, são gestos que traduzem incerteza, falta de confiança ou hesitação. Os gestos não devem ser tomados isoladamente, mas como parte de um contexto ou sequência de atos. Cada gesto é como uma palavra e, para uma ideia ser expressa completamente, as palavras precisam de ser agrupadas coerentemente em frases. O chamado «riso nervoso» é um exemplo de falta de coerência: o som deveria significar divertimento, mas o restante grupo de gestos traduz mal-estar. (Silva et. al., 2000)

Todos os aspetos da expressão corporal apresentados anteriormente são de extrema interesse no âmbito do contexto comunicacional pedagógico, pois concedem uma comunicação ampla em sala de aula. A comunicação não-verbal ganha bastante valor no desenrolar do processo de ensino-aprendizagem, pois, esta pode consentir ou reprovar a mensagem referida do emissor para o recetor. Os alunos são capazes de interpretar a mensagem do professor através da linguagem falada, mas também através da sua expressividade.

A relevância da expressividade no processo de aprendizagem é um tema também estudado no âmbito da área da pedagogia e psicologia. Os aspetos emocionais, como raiva ou depressão (tanto do aluno como do professor), impossibilitam que alunos apreendam informações com eficácia. Sousa et.al (2010), refere que é importante ressaltar que alguns professores não têm consciência da importância da sua comunicação não-verbal, comprometendo o seu desempenho na sala de aula, mas também o sucesso dos alunos.

Quando comunicamos, o principal objetivo é transmitir mensagens, que se estabelecem

unidades do processo comunicativo. Para Cosnier et Brossard (1984) a interação não-verbal e verbal, merecem um ponto de destaque, uma vez que antes a linguagem só era vista como um sistema arbitrário de comunicação, permitindo transmitir representações a outrem. Devemos por isso ter em conta a linguagem paraverbal, refletindo o seguinte exemplo: alguém querendo exercer a sua autoridade, pode-se fazer notar da sua opinião através da comunicação verbal, mas pode realçar com o tom de voz que utiliza.

2.1.4 A importância da comunicação não verbal no processo de ensino-aprendizagem

Comunicar representa uma experiência fundamental no desenvolvimento da criança, pelo que, o homem é um comunicador por natureza.

O bebé vive num mundo onde a linguagem desempenha um papel relevante. Desde o nascimento, adultos e crianças interagem, através de comportamentos verbais e não verbais, embora a compreensão da interacção seja muito reduzida por parte do bebé. Nos primeiros anos de vida, o adulto desempenha o papel mais importante nesta interacção, cabendo-lhe a função de responder às necessidades comunicativas da criança e promover ambientes ricos em comunicação. Desta forma, estão criadas as condições para que o bebé possa desenvolver as suas capacidades comunicativas e adquirir competências linguísticas que lhe permitam dominar com eficiência a língua materna. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.29)

Para além do contexto familiar, o ambiente educativo do jardim-de-infância constitui um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social e académico com sucesso. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.29)

O acto comunicativo é um processo dinâmico, natural e espontâneo que exige a interacção de, pelo menos, duas pessoas, com vista à partilha de necessidades, experiências, desejos, sentimentos e ideias. Tendo nascido com capacidades inatas para comunicar e falar, a criança necessita, desde o momento do nascimento, de se envolver em interacções sociais e de estar exposta à comunicação verbal. Nos primeiros tempos de vida, a iniciativa da interacção cabe fundamentalmente aos adultos que interpretam e respondem aos comportamentos do bebé – a responsividade do adulto. À medida que cresce, a criança vai tomando um papel cada vez mais activo na dinâmica interactiva da comunicação. O acto comunicativo implica a troca de mensagens, o que exige um foco comum de atenção e a cooperação na partilha de significados. A eficácia da comunicação depende de haver algo a comunicar, alguém com quem comunicar e um meio através do qual se comunique. É também determinante o contexto social em que a

comunicação tem lugar. À medida que a criança se desenvolve, as formas de comunicação tornam-se cada vez mais sofisticadas. (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.31)

Caracteristicamente, a Linguística distanciou o estudo dos componentes que não se acreditavam rigorosamente linguísticos, com o propósito de melhorar uma linguística perdurável. Apesar disso, a partir das últimas décadas tem-se presenciado a uma abertura a outros elementos antigamente menosprezados, como é o caso da comunicação não-verbal. Esta área analisada já à algum tempo por investigadores de outros campos, só nos últimos anos é que tem recebido maior atenção (Cabañaz, 2005, p.226).

A ausência de curiosidade por um aspeto tão fundamental na comunicação, deve-se à escassa importância que se lhe atribui durante o processo de ensino das línguas à prática da competência oral. O ensino das línguas era contemplado desde um ponto de vista mais tradicional, tratando-se de uma prática da língua escrita, dominada, porventura, pela linguística, pela sua ligação também à palavra escrita. Mesmo que esta situação possa assemelhar-se paradoxalmente, não nos podemos esquecer de que a “comunicação não-verbal ocorre fundamentalmente na prática oral da linguagem, na qual nos comunicamos através de olhares, gestos, posturas... quando nos encontramos cara a cara com o nosso interlocutor, algo que obviamente não acontece ao ler um texto” (Cabañaz, 2005, p.227).

Superada esta ligação à escrita, nos currículos de ensino de segundas línguas tem-se vindo a dar um destaque maior ao elemento oral da comunicação. Devido à convergência da atenção hoje em dia, esta questão tem vindo a ser objeto de investigação e têm sido dados passos firmes na sua construção.

É imprescindível incorporar nas aulas os elementos da comunicação não-verbal. No entanto, resultam questões bastante oportunas no que diz respeito a esta questão. Considerando a imensa pluralidade de signos não-verbais, e tendo em acordo com que visão a comunicação não-verbal é discutida em sala de aula, a tarefa de ensinar tudo o que esta área engloba seria uma tarefa de enorme dificuldade. Por esta razão, é inerente que seja inevitável fazer uma distinção de alguns elementos da qual o ensino possa ser apontado elementar, no seguimento de impedir mal-entendidos, e, por este motivo, é significativo tomar atenção às necessidades urgentes dos alunos.

Outra das questões que emerge referente ao ensino da comunicação não-verbal, é o próprio professor deter conhecimentos sobre os mesmos. Observando que muitos dos gestos que usamos, reproduzimo-los inconscientemente, torna-se impossível ensinar os alunos a assimilar todos os gestos, da mesma forma que se torna improvável que os alunos absorvam todos os outros conteúdos que fazem parte da aprendizagem.

Por este motivo é essencial transmitir aos alunos que a comunicação não-verbal é parte integrante da comunicação, para que possam comunicar de uma forma mais eficaz, e incentivando à partilha de informação para melhorar a relação entre eles, bem como, é importante na manifestação de sentimentos, para cumprimentar o outro, partilhar ideias, entre outros.

2.1.5 A origem da gestualidade

Ao longo da história tem se verificado a existência de linguagem por meio de sinais, na qual os gestos vieram substituir realmente as palavras. De facto, alguns cientistas acreditam que a primeira língua do homem foi o gesto, e realçam que alegadamente, as pessoas tendem a aprender a linguagem do sinal com maior facilidade. Para Cotrim (1997, p.14) nesse ponto de vista, a gestualidade, tem a sua génese em conjunto com o aparecimento do ser humano sobre a face da terra, ou seja, desde a Pré-História até aos dias de hoje.

A palavra gesto provém do latim *gestus*, e significa: maneira de proceder, atitude, movimento expressivo. É com o aparecimento do homem que ocorre o surgimento dos gestos. Da mesma forma, com a evolução do ser humano, também ocorre a evolução dos gestos, passando a tomar significado próprio. O homem primitivo dominava perfeitamente a linguagem dos gestos e o seu contexto, pois era através desta que encontrava forma de existir comunicação, contrariamente ao homem pós-moderno. Este não detém de um conhecimento profundo nem alargado em relação a essa forma de comunicação, pois possui de outros mecanismos para se relacionar, expressar e comunicar. Como refere Cascudo (1987, p.10) “O gesto é anterior à palavra. Dedos e braços falaram milénios antes da voz. (...) Sem gestos, a palavra é precária e pobre para o entendimento”

Com a evolução do homem e dos gestos, e a sua aquisição da capacidade de representar o mundo verbalmente, o homem avançou até aquilo que conhecemos, como pensamento lógico. Contudo as imagens e os gestos que da mesma forma nos exprimimos não extinguiram. “Ao mesmo tempo, na nossa sociedade de alta tecnologia recuperamos linguagens imediatas e intuitivas, não-verbais” (Cascudo, 1987, p.9).

Assim sendo, os gestos e a linguagem não-verbal surgiram com o aparecimento do homem e, desta forma, também se verificou a evolução da linguagem do corpo, em que este não faz uso da palavra para dizer o que o corpo realmente quer exprimir. É importante referir que com a evolução da humanidade, e apesar da evolução do homem e dos gestos, muitos destes eram utilizados pelos nossos antepassados para comunicarem, mas principalmente nos dias de hoje, os gestos são usados para iniciarmos as nossas aprendizagens, de forma a conseguirmos

transmitir a nossa mensagem.

O gesto, por si só, é definido por Houaiss (2001, p.370) como um “movimento do corpo, especialmente das mãos, dos braços, da cabeça, para exprimir algo, ou ainda, é uma maneira de se manifestar”.

O que torna explícito é que os gestos estão gravados na história e na evolução do homem, ou melhor, a comunicação e os gestos não se separam no decorrer da história, pois certamente que os seres humanos durante as suas comunicações utilizavam os gestos, e estes “aconteciam por meio das mãos, da cabeça, do rosto, da boca, enfim, ocorria pela expressão de todo o corpo” (Cascardo, 1987, p.28).

Categoricamente não há possibilidade de separar o corpo dos gestos e vice-versa. Como não se encontra essa possibilidade, então, de forma categórica, introduz-se no núcleo da comunicação não-verbal. A forma como o nosso corpo comunica, realiza-se, muitas vezes, com recurso aos gestos. “O gesto é, portanto, uma ação corporal visível, pela qual certo significado é transmitido por meio de uma expressão voluntária” (Rector & Trinta, 1990, p.23).

Em suma, as antigas origens da gestualidade são árduas de serem identificadas, exatamente por coincidirem com a origem do ser humano. Como Cascardo (1987, p.10) explica: “O gesto é anterior à palavra, dedos e braços falaram milénios antes da voz”.

Conforme a designação evidenciada por Ekman e Friesen (1969), referida por Betti e Vera Costa (2007, pp. 366-367), é possível distinguir diferentes categorias de gestos. Se semelhante diversidade estabelece-se de acordo com as suas funções comunicativas, alegando, no entanto, que é muito difícil encontrar um gesto totalmente puro, isto é, que a fronteira entre as diversas classes é muito débil. Estes autores denominam, ainda assim, os gestos da seguinte forma:

1) emblemas (por exemplo: cumprimento de mão). São gestos adquiridos numa determinada cultura dotados de um significado preciso e socialmente partilhado, o que possibilita o seu ensino e aprendizagem por imitação;

2) ilustradores (por exemplo: reprodução com as mãos a forma do objeto do qual se está a falar). Gestos que acompanham o discurso, enfatizando ou ilustrando o elemento verbal; podem repetir, substituir, contradizer ou aumentar a informação dada verbalmente;

3) indicadores de ânimo: mais do que os gestos com as mãos, são as expressões faciais que expressam emoções primárias e podem reforçar o discurso verbal, repeti-lo ou contradizê-lo. De acordo com Ekman (1982), todas as emoções fundamentais do homem apresentam-se através da mímica facial de forma completamente reconhecível;

4) reguladores: são gestos que permitem regular a interação entre os interlocutores.

Referem-se aos movimentos da cabeça, expressões do rosto, olhar, alterações de postura... Servem para manter a conversa, regular as intervenções dos participantes e controlar os turnos da fala, (sinais de atenção ou de feedback);

5) adaptadores: são geralmente inconscientes e aprendem-se durante a infância para satisfazer necessidades ou manter contactos interpessoais. Trata-se de adaptações aprendidas da conduta que se fazem de forma sistemática e não intencionada, como resposta a situações cotidianas.

Em 1985, Wundt, citado por Ueda (1998, p. 4), propôs outro modelo para classificar os gestos comunicativos:

1) gestos indicadores: são mais primitivos e são utilizados para indicar objetos dentro do campo de visão ou para chamar a atenção;

2) gestos descritivos: “um descreve a ‘casa’ com o gesto que representa o telhado e a parede no ar (gesto imitativo), ou o ‘homem’ com o gesto de apontando para si (gesto caracterizante)”;

3) gestos simbólicos: “pode-se representar ‘raiva’ com o indicador de ambas as mãos levantadas na cabeça”;

Entre as inúmeras maneiras de sistematizar os gestos, Galhano Rodrigues (2005, pp. 69-71), menciona a de McNeill, que relaciona os gestos conforme a seguinte tipologia:

1) gestos icónicos: têm uma relação formal com o conteúdo semântico da fala. São símbolos que exibem significados de objetos e ações. Coexistem com as palavras, mas são qualitativamente diferentes em relação à expressão do espaço, movimento e forma;

2) gestos metafóricos: são o reflexo de uma abstração. Criam uma correlação entre ideias abstratas e os objetos do concreto;

3) gestos batuta: o seu valor semântico reside em indexar a palavra ou frase que acompanham pelo seu conteúdo pragmático (e não pelo semântico);

4) gestos díticos: indicam objetos e eventos do mundo concreto ou imaginário. São tipicamente realizados pela mão, com o dedo indicador esticado, embora também possam ser efetuados por qualquer outra parte do corpo.

No que lhe concerne, segundo Ueda (1998, p.8), os gestos podem ser caracterizados da consecutiva forma:

1) gestos espontâneos: os intérpretes destes gestos realizam-nos de forma quase inconsciente e não implicam arbitrariedade, de forma que são comuns em sociedades linguísticas diferentes;

2) gestos imediatos: incluem os gestos indicadores e os descritivo. Assinalam-se pela

sua instantaneidade entre o gesto e a mensagem. Observa-se uma clara intenção de comunicação e não permitem incerteza entre eles e a mensagem;

3) gestos habituais: a relação entre a ação e a mensagem é muito ilegítima e há diferenças consideráveis entre as diversas culturas linguísticas. Dentro de uma determinada comunidade linguística são norma gestual e quem os realiza nem se dá conta habitualmente;

4) gestos simbólicos: são próprios de uma cultura linguística. A relação entre o gesto e o significado é arbitrária e obedece à norma da sociedade. Isto não se torna impeditivo para que se encontrem gestos comuns em sociedades dísparas, mas também não significa que sejam gestos que representem um comportamento universal humano de uma forma geral.

É importante identificar estas diferentes formas de classificações dos gestos, para a compreensão da diversidade e dimensão desta área, de forma, a percebermos que, independentemente da forma como comunicamos, os gestos estão sempre associados a certo tipo de informação e intencionalidade, e são por vezes, utilizados para formar um discurso entre pares ou grupo.

2.1.6 Os gestos na Língua Gestual Portuguesa

Existe uma discrepância nos conceitos da comunicação não verbal, ou seja, linguagem gestual e língua gestual, sendo que este grupo tem uma analogia bastante importante que é a assimilação de todas as expressões e gestos aprofundados pelo próprio ser humano. Ainda assim, as diferenças existentes entre estes dois conceitos são imensas, sendo a principal delas a noção errada de que estes dois conceitos são exatamente a mesma coisa.

Segundo Magalhães (2010, p.50) um gesto é considerado uma “unidade de significado” que deve ser analisado, tendo em conta que este possui um significado na sua amplitude. Por outro lado, a linguagem interage, por si só, com o pensamento, portanto porque razão a linguagem não pode entrar em interação com o nosso corpo? Ou com as nossas expressões? Relativamente à língua gestual esta é designada pelo seu código manuo-motor com receção visual, o que possibilita a conversação entre pessoas com deficiências auditivas.

A língua gestual é uma língua de movimento e de espaço, das mãos e dos olhos, da comunicação abstrata, mas o mais relevante é que é a língua da Comunidade Surda. Esta não se trata de uma nova descoberta nem de um novo sistema de comunicação aprofundado por pessoas ouvintes. Trata-se antes de um modo de comunicação que acontece de forma natural entre pessoas que não ouvem. Até à pouco tempo, esta língua era uma incógnita e, por essa razão, desvalorizada no seu potencial. É uma língua com características diferentes das línguas faladas, mas que compartilha características e processos gramaticais como outras línguas. A

sua diferença destaca-se em não se fundamentar em palavras. (Peixoto, 2010)

É uma língua composta pela sua arbitrariedade e por meio desta é possível expressar sentimentos, ideias e emoções. Possui um estatuto linguístico e, por esta razão, deveria ter instrumentos de descrição, nomeadamente dicionários, como todas as outras línguas de cultura e tradição escrita possuem. A língua gestual tem uma gramática própria, rica e complexa. Não sendo esta uma língua universal, esta contém as variações geográficas e variações de comunidade para comunidade dando origem a uma variação gestual regional e, mesmo até, detem de uma variação que se observa de país para país, o que influencia e determina a elaboração e revogação do gesto. Detêm uma independência total das línguas orais. (Peixoto, 2010)

Ao entendermos que qualquer língua é uma forma de comunicação com o objetivo de exteriorizar todos os nossos conhecimentos, podemos observar que falar por gestos possui as mesmas dificuldades intrínsecas nos processos de comunicação. Temos a certeza que duas pessoas falantes conseguem comunicar entre si, sem haverem problemas de comunicação, mas quando decidimos comunicar com pessoas surdas, a comunicação torna-se difícil.

Vivemos num mundo construído e desenhado para pessoas que ouvem. Mas como é que o mundo seria e se sentiria se fosse projetado para aqueles que não ouvem?

Para a população surda, a sua cultura e a sua identidade têm sido extensivamente marginalizadas por serem postos de parte pela sociedade, maioritariamente a ouvinte. Ao longo dos tempos, temos vindo enquanto população, a fortalecer a nossa própria identidade cultural e isso determina o tipo de lugar a que podemos chamar de Lar e como reivindicamos e conquistamos esse nosso espaço. Então, subitamente, enquanto comunidade despertamos para a questão de como seria, se todos conseguimos atingir? E, assim, convertemo-nos gradualmente em seres mais criativos e estabelecemos uma maneira de pensar mais profunda sobre como alcançar diferentes formas de conciliar a nossa forma de viver com o que nos rodeia, fomentado desta forma para a inclusão.

Existe em Portugal uma rede de Escolas de Referência para a Educação Bilingue, que fomentam uma resposta educativa especializada, tendo em vista a elaboração de um modelo de educação bilingue, protegendo o crescimento linguístico, do ingresso ao currículo nacional comum e à inclusão escolar e social de crianças e jovens surdos. As vantagens são diversas: existe um conhecimento mais abrangido dos gestos a ser utilizados durante a comunicação com pessoas surdas, por quem frequenta estas escolas num ensino regular; há um respeito e admiração maior por esta comunidade e, pela forma, como ela se comporta perante a sociedade, levando a que, estas crianças que interagem entre si, reforcem de forma natural, uma interação

e uma inclusão com a Comunidade Surda.

Ferreira (2002) aponta um conjunto de atitudes que poderão ser vantajosos na comunicação com uma pessoa com dificuldades auditivas, nomeadamente, pessoas surdas. A primeira atitude é o ser visível, baseia-se na forma de como provocamos a atenção da pessoa antes de falar; como mantemos a nossa cara iluminada ajudando na leitura labial; como devemos conservar uma distância confortável; como devemos sustentar a nossa cabeça direita e não a voltarmos enquanto estamos a falar e como devemos mostrar a nossa boca, nunca escondendo-a com os nossos dedos ou outros objetos.

A segunda atitude passa por ser claro, e em que tem como pontos fulcrais o falar com clareza mas sem gritar, pois gritar dificulta na leitura labial; o mantermo-nos afastados de fontes que provoquem demasiado ruídos; a utilização de frases curtas e simples; a boa articulação dos gestos, sem exagerarmos nos movimentos articulatórios, com o intuito de não os alterar; não nos mantermos estáticos, tentando ser o mais expressivo possível; a utilização de recursos de apoio à linguagem, como imagens, esquemas, resumos, entre outros.

A terceira atitude baseia-se no ser conciso e este ponto passa pelo centrarmo-nos no tema que estamos a falar e não divagarmos; certificarmo-nos de que o tradutor percebe o assunto desde o início da nossa conversa; e por fim, não mudarmos de assunto sem avisar.

A quarta, e última atitude baseia-se no ser paciente, ou seja, prepararmo-nos para a existência da necessidade de repetição de algumas palavras, em alguns casos a reformulação da frase ou a alteração de algum vocábulo. É importante não desvalorizar a informação pois a outra pessoa poderá sentir-se humilhada.

Em suma, o uso dos gestos é fundamental e necessário quando comunicamos com pessoas que têm problemas do foro auditivo, de modo a facilitarmos a comunicação, nem que para isso tenhamos que recorrer a diferentes recursos. É importante, termos uma noção básica de alguns gestos que são utilizados na Comunidade Surda, de forma a que quando nos queremos expressar com pessoas surdas, os gestos a que recorreremos para comunicarmos, façam parte do seu léxico gestual, sendo esta a sua realidade desde que são bebés e expressando-se por gestos desde que começam a ter noção do mundo que os rodeia.

Desde sempre, recorremos aos gestos, para complementar ou aprimorar o nosso discurso. Quando ensinamos algo às crianças, ou quando explicamos algo ou defendemos o nosso ponto de vista, o gesto é uma presença constante que se faz acompanhar com a respetiva palavra.

Desta forma, porque não ensinamos e começamos a dar mais valor e significado aos gestos utilizados pela Comunidade Surda, presentes na Língua Gestual Portuguesa, de maneira

a incutirmos e incluímos o respeito e o início de uma comunicação mais abrangente e mais enriquecedora para nós e para os outros?

2. 2 Objeto de Estudo

A investigação vista por Tuckman (2000) é uma tentativa sistemática de atribuir respostas às questões que se levantaram. As respostas podem ser caracterizadas como abstratas e gerais ou concretas e específicas. Assim, o investigador realiza as suas descobertas acerca dos factos, através da interpretação dos dados que vai recolhendo e tratando.

Deste modo, a investigação em educação pode surgir de uma necessidade de dar respostas a questões levantadas que podem ter sido observadas ou experienciadas. Assim, como a temática central desta investigação é a importância da utilização dos gestos na comunicação não verbal, para além da pergunta que surgiu, foram delineadas outras questões que serviram como fio condutor de toda a investigação. Tendo em conta a problemática, as questões que se levantaram foram:

- Que importância tomam os gestos na comunicação e na educação?
- De que forma podemos introduzir a aprendizagem dos gestos, inerentes à Língua Gestual Portuguesa, na comunicação com as crianças?
- Será que recorrendo a práticas de ensino mais interativas, as crianças retêm melhor a informação?

Indo ao encontro das questões de partida, é importante traçar objetivos. Pensar sobre onde se pretende ir, o que se pretende alcançar e o que, realmente, se quer atingir com esta investigação:

- Perceber a importância dos gestos no desenvolvimento da criança;
- Identificar estratégias, recursos e ferramentas que o educador/professor pode utilizar para promover e desenvolver a comunicação por gestos com as crianças.

2.3 Métodos e Procedimentos

2.3.1 Metodologia

A metodologia escolhida e utilizada para a presente investigação insere-se numa metodologia mista, centrada, principalmente, em procedimentos interpretativos. Lopes (2000, p.16) defende que “usufruímos da combinação de abordagens qualitativas e quantitativas,

intensivas e extensivas, “duras” e “moles”, única forma, afinal, de respeitar a especificidade de cada dimensão do objeto de estudo. Umas requerem aproximações interpretativas, minuciosas, “internas”; outras exigem enquadramentos estruturais e institucionais. Umas e outras não são independentes, tão-pouco se bastam a si mesmas. Possuem um carácter relacional, característica fundadora da complexidade do objeto de estudo”.

A utilização da metodologia mista possibilita a ampliação da obtenção de resultados em abordagens do foro da investigação, proporcionando ganhos relevantes para pesquisas mais complexas. Esta metodologia detem uma abordagem que tem o objetivo de considerar pontos de vista e perspetivas diferentes.

Os estudos resultantes do uso deste tipo de metodologia caracterizam-se, normalmente, por se orientarem de acordo com cinco objetivos. A triangulação é o primeiro objetivo, e este centra-se na procura de convergência e corroboração através de diferentes estratégias. O segundo objetivo é a complementaridade, que se fundamenta com a procura de clarificação dos resultados de uma metodologia para outra. O terceiro objetivo é o desenvolvimento, em que se utilizam os resultados de uma metodologia para informar outras. O quarto objetivo denomina-se de iniciação, e serve para descobrir contradições que levam a uma redefinição das questões, ou questão, de investigação. O quinto, e último objetivo, é a expansão, procura expandir o alcance e a diversidade da investigação através do uso de diferentes métodos para diferentes componentes da pesquisa.

Em suma, a metodologia mista, é a “combinação” das metodologias qualitativa e quantitativa, o que corresponde a uma interação entre elas, facilitando na pesquisa de técnicas, métodos e conceitos numa linguagem num único estudo.

2.3.2 Técnicas e Instrumentos da Recolha de Dados

Huey Chen (2006) refere que, a investigação por métodos mistos é uma integração sistemática de métodos qualitativos e quantitativos num único estudo, com o objetivo de obter uma visão mais abrangente e uma compreensão mais profunda do fenómeno em estudo. Os métodos mistos podem ser integrados de forma a que os métodos qualitativos e quantitativos retenham as suas estruturas e procedimentos originais (métodos mais puros) ou podem ser adaptados, alterados ou sintetizados para se enquadrarem na investigação (métodos mistos modificados).

Sendo esta investigação de carácter interpretativo, é necessário selecionar técnicas e instrumentos para ajudar na recolha de dados e na concretização dos objetivos definidos.

No que respeita a esta investigação, as técnicas escolhidas foram a observação e o

questionário; como instrumentos de recolha de dados, utilizei o diário de bordo e os resultados do questionário.

a) A Observação Direta e Participante

A observação assume um papel ativo no processo de investigação, uma vez que o investigador-observador está presente na situação e se integra na mesma, com possibilidade de encontrar aspetos que possam ser significativos, indo ao encontro da realidade e do contexto educativo, compreendendo atitudes, comportamentos, adoptados em determinados momentos.

Para cada técnica de recolha de dados deverá existir um instrumento. De forma a registar e apoiar a observação, foi indispensável recorrer ao diário de bordo, onde durante a minha prática pedagógica (o estágio), fui registando todos os dados considerados úteis para a investigação, para mais tarde ter a possibilidade de analisar, avaliar e refletir. No meu diário de bordo eu colocava, durante as horas do meu estágio, um sumário das atividades que realizavam durante a semana, as minhas observações durante o dia, aspetos a melhorar e aspetos a manter e, ainda, apontamentos sobre questões que eles me colocavam ou de, atividades que eu possivelmente poderia realizar com eles, nomeadamente, dentro das áreas que eles mais gostavam de explorar. Permitti-me apontar também alguns livros que o contador levava para a escola, quando nos ia lá visitar uma vez por mês, bem como, de algumas técnica que ele utilizava para contar histórias.

b) Recolha Documental

A Recolha Documental é fundamental quando falamos em querer adicionar e interligar informações. Durante esta investigação tive a possibilidade de aceder às planificações que a educadora fazia, de forma, a construir as minhas próprias planificações. Isto permitiu-me realizar as minhas atividades, com base, nos objetivos que eu tinha delineado para a realização do meu estágio, nomeadamente, atividades que fossem de encontro aos conhecimentos que eu queria transmitir permitindo-me utilizar materiais didáticos, tornando assim, a atividade mais lúdica.

Após esta recolha, foi necessário analisar as minhas planificações, selecionando as mais importantes e, aquelas, que iam de encontro à investigação, no sentido de a sustentar.

c) Questionário

A realização de questionário permite-nos chegar a um número maior de pessoas e saber a sua opinião sobre o tema que estamos a investigar/analisar. Os questionários têm o objetivo de saber qual é o conhecimento da opinião, crenças, sentimentos, interesses e expectativas, e quanto às suas situações vividas, de modo a recolher as informações reais para a construção dos temas em que estamos interessados, e no meu caso, as suas opiniões quanto ao tema que estou a abordar no meu relatório final.

Parasuraman (1991), refere: “um questionário é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto. Não obstante o mesmo autor afirma que “nem todos os projetos de pesquisa utilizam essa forma de instrumento para recolha de dados, o questionário é muito importante na pesquisa científica, especialmente nas ciências sociais”.

Aaker et al. (2001), considera o questionário uma “arte imperfeita”, pois não existem procedimentos exatos que garantam que seus objetivos de medição sejam alcançados com boa qualidade. Ainda segundo o autor, fatores como bom senso e experiência do pesquisador podem evitar vários tipos de erros em questionários, como por exemplo, as questões ambíguas, potencialmente prejudiciais, dada sua influência na amplitude de erros.

O questionário aplicado contém um total de 11 questões, duas delas de resposta obrigatória. Contém quatro perguntas abertas e sete fechadas e foi construído com o objetivo de recolher informações sobre a opinião da sociedade sobre a importância da aprendizagem dos gestos da Comunidade Surda, nomeadamente, aprender gestos da L.G.P. O grande objetivo a ser destacado da realização deste questionário era de perceber, junto das opinião das pessoas, se elas achavam importante ou relevante que a aprendizagem dos gestos da L.G.P tivesse o seu início no Pré-Escolar. Outro objetivo era perceber se as pessoas que respondessem a este questionário já tinham contactado anteriormente com esta língua, se tinha sido difícil a sua comunicação e se, posteriormente, sabiam do que se tratava e para que comunidade estava destinada a L.G.P. O público-alvo deste questionário foi a sociedade em geral, ou seja, todas as pessoas que quisessem responder, independentemente da sua área profissional poderiam fazê-lo. Isto permitiu-me analisar e entender a opinião da opinião pública, chegando assim até eles.

Inicia-se o questionário com a questão referente à idade e profissão, sendo estas duas perguntas de carácter obrigatório e, correspondendo às questões 1 e 2. De seguida a questão 3 contém quatro perguntas: “Já ouviu falar sobre a Língua Gestual Portuguesa (L.G.P)?”; “Se

sim, onde?"; "Tem alguma percepção do que é a Língua Gestual Portuguesa?"; "Se sim, digam-nos em poucas palavras o que para si é a Língua Gestual Portuguesa.". A primeira e terceira perguntas são perguntas fechadas e a segunda e quarta perguntas são perguntas abertas, o que permitiu ter acesso a mais detalhes relativamente à opinião das pessoas. A questão 4 contém duas perguntas fechadas: "Já interagiu com alguém portador de deficiência auditiva, nomeadamente surdos?"; "Se sim, como foi a vossa comunicação?". A questão 5 é uma pergunta aberta: "Na sua opinião, a comunicação com quem é considerado diferente é importante? Se sim porquê?". A questão 6 é composta por duas perguntas: "Considera importante, que as crianças iniciem, desde cedo, as suas aprendizagens dos gestos utilizados pela Comunidade Surda?"; "Caso tenha respondido sim na questão anterior, indique uma razão que o tenha levado a responder.". A primeira pergunta é fechada e a segunda é aberta.

A amostra deste questionário consiste em 34 pessoas, as quais responderam online em outubro de 2019. Optou-se por partilhar o formulário nas redes sociais, de forma a poder alcançar um público-alvo variado e relativamente amplo. Não abrangia uma área específica, como foi anteriormente denominado, mas, estava disponível para qualquer pessoa responder.

2.4 Apresentação e Análise dos Dados Recolhidos

Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994, p.149),

O termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são elementos que formam a base da análise. Os dados incluem materiais que os investigadores registam ativamente, tais como a transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes.

Neste momento da investigação, o objetivo é analisar e interpretar os dados que foram recolhidos através das técnicas e instrumentos escolhidos para adquirir informações. Desta forma, o processo de tratamento dos dados é realizado através da análise da observação registada em diário de bordo, da análise da do conteúdo da entrevista.

Consumar a análise intensiva dos dados possibilita ao investigador clarificar e compreender determinados aspetos relativos à temática geral da investigação. Coutinho (2011) menciona que, para proceder à análise e ao tratamento de dados, é necessário, primeiro, ter em consideração determinados pressupostos: primeiramente, deve-se organizar e descrever os dados de forma clara para depois identificar o que é típico e atípico. De seguida, é importante trazer à luz (referindo-se ao tema da investigação) relações e/ou padrões para, sucessivamente, nos focarmos em encontrar respostas.

Posteriormente ao tratamento, apresentação e análise dos dados recolhidos, será realizada a discussão dos resultados, onde se tenciona debater sobre os dados, evidências e/ou indicadores que, por meio da observação registada no diário de bordo e da análise de conteúdo do questionário, nos conduzam às respostas das questões que se levantaram, assim como, a eventuais conclusões.

2.4.1 Análise da observação registada em Diário de Bordo

Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005, p.155) referem que “na observação participante, é o próprio investigador o instrumental principal de observação”. Como já foi mencionado anteriormente, de maneira a registar a observação, foi elaborado o diário de bordo.

O diário de bordo é uma ferramenta da qual nos fazemos acompanhar e que complementa o processo de investigação, na perspetiva em que nele são registadas informações observadas durante a prática, nomeadamente em contexto de estágio, assim como conversas informais, dúvidas ou questões que foram ponderadas relevantes de se registar.

Durante esta investigação, o diário de bordo foi, principalmente, usado para descrever momentos da rotina diária, descrevendo as atividades realizadas, ou situações relevantes, tendo em vista a recolha de evidências que possibilitassem uma reflexão subsequente. Desta forma, no diário de bordo conseguimos encontrar relatos fundados em acontecimentos, atitudes, comportamentos e formas de agir e de estar por parte, não só das crianças mas também da educadora cooperante. Na extensão do presente trabalho, escolhi transcrever e refletir sobre três desses episódios, pois para mim, foram estes dois episódios que me fizeram perceber que, os conhecimentos e os objetivos que eu tinha delineado inicialmente estavam a ser concretizados.

Por bastantes vezes me questionava se, de algum modo, estaria o meu projeto implementado a dar frutos, ou se, as crianças estariam a gostar realmente, apesar de no fim das atividades lhes pedir sempre o feedback das atividades e, de este, ser positivo.

O relato destes três episódios, vieram tirar um pouco as minhas dúvidas, mas, de certa forma, vieram dar-me provas de que, afinal, a ideia que eu tinha concebido inicialmente era possível de ser realizada, apesar de todas as dificuldades inerentes durante o meu percurso no estágio. Vieram-me provar que esta ideia não é tão inconcebível assim e, que com a minha continuação, muitas crianças concretizariam no fim do ano, a aprendizagem dos primeiros

gestos iniciais, como as saudações, a família, formas de agradecimento, entre outras.

Tabela 1- Episódios Registados em Diário de Bordo

<u>Episódios Registados em Diário de Bordo</u>	
1º Episódio	Estamos no refeitório, e na hora de almoço, na mesa 1, o L. está a dizer para o A, que está noutra mesa. – <i>“Olha A. não é assim que se faz. É assim, olha para mim. Eu sei.”</i> .
2º Episódio	Mãe da M. - <i>“Sabe Joana, a M. ensinou-nos lá em casa alguns gestos que aprendeu ontem aqui na escola.”</i> .
3º Episódio	Educadora - <i>“Acho o teu projeto bastante interessante e necessário e, tenho notado, que os meninos estão a gostar de aprender.”</i> .

O primeiro episódio decorreu posteriormente a uma atividade orientada por mim na qual, estive-lhes a transmitir como se contava até dez em Língua Gestual Portuguesa, estando o grupo sentado nas mesas do refeitório a almoçar. As intencionalidades educativas que eu tinha delineado para esta atividade foram: dar a conhecer novas formas de comunicação através da L.G.P; estimular a capacidade de concentração, memória e sequência gestual; estimular a aprendizagem e a partilha do que descobriu e aprendeu; estimular a interação social; tomar consciência de si próprio e dos outros.

O L. e o A. são crianças que apresentavam grandes facilidades na forma como adquiriam a informação, mas também, eram duas das crianças que mostravam maior interesse e gosto nas atividades que realizávamos, quer fossem orientadas por mim, quer pela Educadora Cooperante. Neste sentido, o primeiro ponto indispensável à reflexão relaciona-se com o reconhecimento que os educadores/professores devem ter, face em assumir que cada criança inserida no grupo são sujeitos e agentes do processo educativo. Relativamente a esta situação, as OCEPE (2016, p.9) referem que

O desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico. Desde o nascimento, as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente. O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências

únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades.

Assim, é importante realçar que o educador deverá estabelecer relações e interações com as crianças, de forma, a lhes conseguir proporcionar experiências que se constituam em diferentes oportunidades de aprendizagens, de modo a contribuir positivamente para o seu desenvolvimento.

Ainda relativamente ao primeiro episódio, considero relevante mencionar a necessidade de dar tempo às crianças de brincarem, pois foi durante um ato de brincadeira durante a hora da refeição, numa conversa informal, que estas duas crianças tiveram, que este episódio sucedeu. Ambas as crianças estavam a fazer uma para a outra os números em L.G.P e, muitas vezes, quando não se lembravam de como fazer, elas questionavam-me e pediam-me para repetir com elas.

Saliento também, direcionando-me para o primeiro episódio, que as intencionalidades educativas que eu tinha delineado para a realização da atividade antes da sua concretização, foram, de certo modo, alcançadas. Isto fez-me tomar consciência, de que, a informação estava a ser passada e deu-me motivação para continuar com o projeto e, com a ideia de que estava a fazer, de algum modo, uma pequena diferença na vida daquelas crianças.

O segundo episódio ocorreu no momento da recepção e entrega da criança na escola, no momento de transição dos pais para a educadora e, no momento em que a M. estava entusiasmada por ter ensinado à sua mãe, alguns gestos como o bom-dia e, alguns gestos soltos que nós fazíamos quando cantávamos a canção do bom-dia na chegada à escola, em grupo e no tapete.

O que delineeii como aprendizagens para a concretização da atividade do “bom-dia” com as crianças foram: conseguem reproduzir os movimentos que aprende; dialogam sobre o que observam e fazem. Essencialmente, o que eu pretendia com estas atividades, era que as crianças tomassem conhecimento e contacto com a L.G.P, mas que principalmente partilhassem o que tinham aprendido. Pude concluir, que afinal, eles estavam a transmitir conscientemente e entusiasmados aquilo que tinham aprendido com as suas famílias.

A M. era uma criança que tinha um vínculo bastante forte com a mãe, uma vez que tinha perdido o seu pai. Esta ligação permitiu que a M. “ensinasse” e reproduzisse em casa aquilo que aprendia em sala com a educadora e, posteriormente, comigo e com a concretização das minhas atividades.

Realço, como um dos pontos indispensáveis à reflexão sobre este episódio, a importância de dar voz às crianças e da participação das suas respetivas famílias durante este

processo. Reflito na importância da relação entre a escola e a família, pois esta relação permite ao educador ter um conhecimento alargado dos contextos familiares de cada criança do seu grupo, de forma, a conseguir adequar e intervir educativamente, mas não só. O envolvimento das famílias das crianças permite-lhes conhecer e compreender quais são as rotinas e as aprendizagens dos seus filhos, permitindo conhecê-los melhor, de forma a facilitar a articulação entre as suas casas e a escola. As OCEPE (2016, pp.18-19) referem que,

(...) Dada a importância do contexto familiar na educação das crianças, o/a educador/a também planeia e avalia a sua ação junto dos pais/famílias, prevendo estratégias que incentivem a sua participação, permitindo-lhe conhecer melhor o contexto familiar e social das crianças e envolver os pais/famílias no processo educativo, ajustando e reformulando a sua ação em função da avaliação dessas práticas.

O terceiro episódio desenrolou-se durante uma conversa que eu e a educadora tivemos sozinhas, praticamente no fim da realização do meu estágio. Normalmente, no fim das minhas horas de estágio eu ia ter com ela, pedindo-lhe que me desse o seu feedback e a sua visão sobre a atividade que eu tinha realizado.

Quando iniciamos os estágios, não conhecemos bem, ao início, a maneira como a educadora trabalha, nem como é o ambiente em sala. A educadora colocou-me logo à vontade ao início, deixando-me movimentar na sala e nas atividades. Quando lhe disse que o meu projeto incidia nas aprendizagens dos gestos da L.G.P como forma de comunicação não formal, ela ficou entusiasmada e mostrou interesse no meu projeto, disponibilizando-se para me ajudar e dar auxílio no que eu precisasse.

Alertou-me também para o facto da Área da Expressão e Comunicação ser bastante importante durante o Pré-Escolar, bem como a Área da Formação Pessoal e Social, visto ser nestas duas áreas que o meu projeto se iria focar. Como referem as OCEPE (2016): “Sabe-se que a linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes. (...) Se a aprendizagem da língua portuguesa se torna essencial para terem sucesso na aprendizagem, a partilha da sua própria língua e cultura não só reforça a autoestima e identidade da criança, como enriquece a sensibilidade intercultural do grupo. (...) Nestas idades, a aprendizagem de uma segunda língua ocorre de uma forma relativamente espontânea, desde que sejam assegurados às crianças contextos comunicacionais adequados.”

Já na Área da Formação Pessoal e Social, as OCEPE (2016) evidenciam esta área como

uma área transversal. Esta área vai de encontro à “forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longa da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.”.

Em suma, foi importante para mim compreender que existem muitas áreas, nomeadamente a área da comunicação não-verbal, centrada nos gestos, que podem ser exploradas de forma lúdica e, que assim estão sustentadas por outras grandes áreas e princípios subjacentes à Educação Pré-Escolar, como é, neste caso, a Área da Expressão e Comunicação e a Área da Formação Pessoal e Social.

2.4.2. Análise da observação da Recolha Documental

Quanto à Recolha Documental, os dados recolhidos a nível documental foram fundamentalmente retirados das planificações realizadas pela educadora cooperante e dos seus dossiers de materiais.

Como referi anteriormente, para a construção das minhas planificações e atividades, recorri às planificações da educadora cooperante para me guiar na construção das minhas próprias planificações. Todas as planificações que eu construí e, que vão de encontro ao meu projeto, estarão inseridas nos Apêndices, bem como o respetivo comentário e apreciação que faço em relação à atividade que realizei em sala.

Refletindo sobre o que estes documentos apresentam em ligação com a temática principal da investigação, é importante destacar que as planificações se acentavam no trabalhar a autonomia, fundamentando que todas as suas atividades deveriam ser construídas de forma partilhada, motivadora, avaliável e realista. A educadora, preocupa-se também, com o surgimento de eventuais dificuldades e obstáculos. Assim, ela realiza experiências e atividades heterogéneas que contribuem, dessa forma, para o desenvolvimento, na sua íntegra, das dimensões pessoal e social, tendo consciência de que as crianças têm um papel ativo na construção do seu conhecimento, por vias das aprendizagens.

A educadora cooperante, guiando-se também pelas OCEPE, sustentando assim as suas práticas educativas, recorre também aos dias e épocas festivas para a realização das suas planificações. Os recursos a que a educadora recorre para se basear em muitas das duas planificações são muitas vezes recursos didáticos, como a leitura de um livro, de atividades exteriores para uma melhor compreensão por parte das crianças.

2.4.3. Análise do conteúdo do questionário

Importa referir que o presente questionário foi elaborado por mim, e que esteve disponível para que as pessoas, anonimamente, respondessem da forma que achavam mais correta, não impondo qualquer limite na resposta. Como já referido, o público-alvo deste questionário foi a sociedade em geral, no sentido de, perceber a opinião pública face ao tema que estava a investigar, neste caso, saber se para os inquiridos era importante o estudo dos gestos em L.G.P desde o Pré-Escolar. O questionário contém respostas de carácter aberto e fechado e, o seu formato pode-se designar como um formato informal. Foi aplicado através da Internet, concretamente po meio das redes sociais¹.

A amostra final inclui 34 respondentes, sem omissões a qualquer uma das respostas fechadas (obrigatórias), nem nas respostas abertas que eram de resposta facultativa.

Relativamente à idade (Figura 1), 29,4% dos inquiridos têm entre 19 e 29 anos, 17,5% têm entre 30 e 40 anos e 38,4% têm entre 41 e 51 anos, o que faz com que estes três grupos etários juntos tenham uma representação de 82,3% na amostra. O facto de ter utilizado a internet como meio de recolha de respostas, pode justificar a maior prevalência destas faixas etárias mais jovens

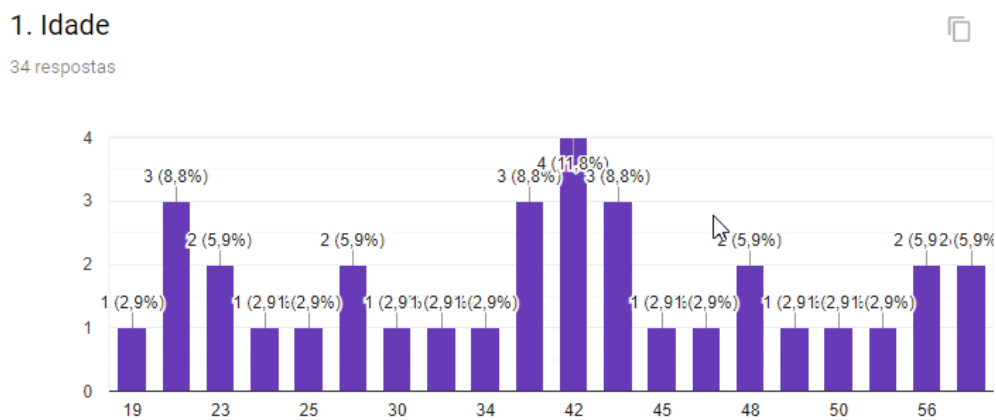


Figura 1 - Idade dos inquiridos

¹ Apresenta-se o questionário na íntegra no final deste relatório (Apêndice G).

Quanto à situação profissional, 50% dos inquiridos estão ligados à área da educação (Figura 2).

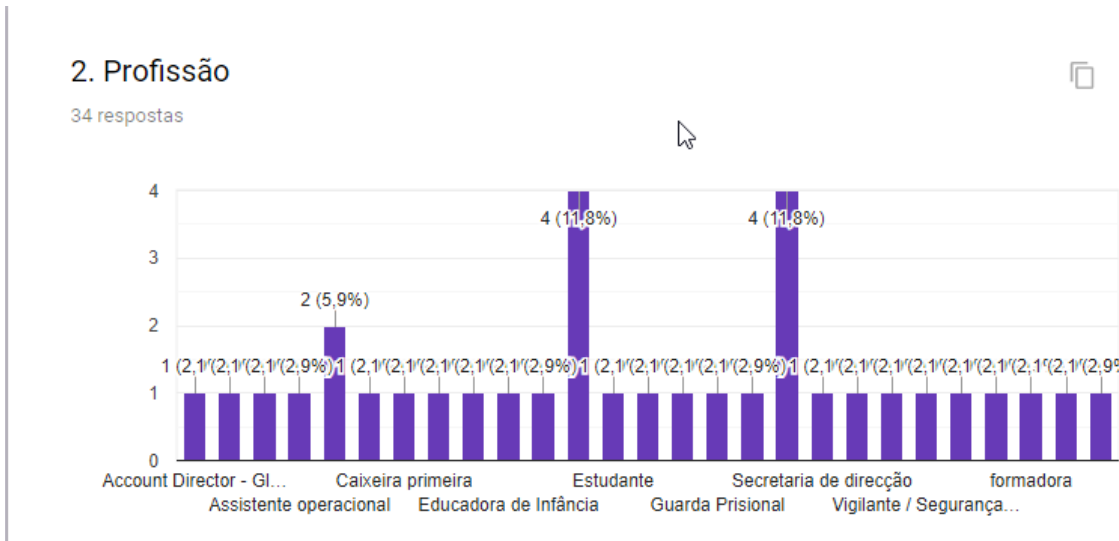


Figura 2 - Profissões dos inquiridos

Quando questionados se já tinham ouvido falar sobre a Língua Gestual Portuguesa, 94,1% dos inquiridos responderam que sim (Figura 3). E quando respondido que sim (Figura 4,5 e 6), 35,3% referiu por escrito que já tinham ouvido falar na escola, 26,5% referiu que já tinham ouvido falar na comunicação social e nos media e os restantes 38,2% responderam que tinham ouvido falar ou privado com pessoas surdas no trabalho, através de amigas, na comunidade e no hospital.

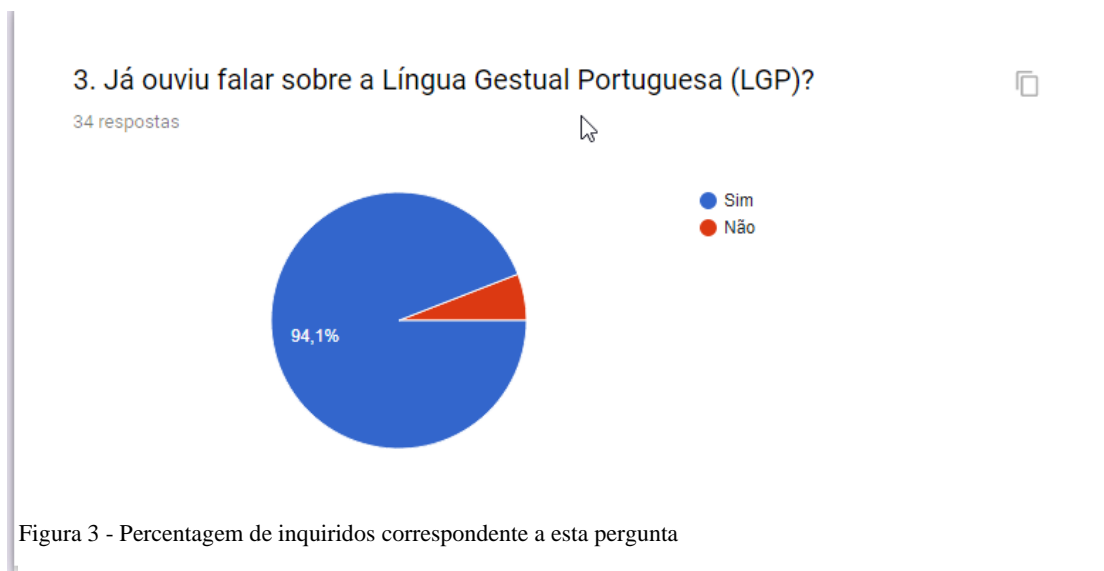


Figura 3 - Percentagem de inquiridos correspondente a esta pergunta

3.1. Se sim, onde?

32 respostas

Na escola
Na televisão
Comunicação social
Televisão, faculdade....
Nos meios de comunicação, na comunidade, presencialmente, etc
na escola, media
Amigas
Meios de comunicação
Na universidade
No hospital, na comunicação social
Vizinha
Tv

Figura 4 - Respostas dos inquiridos

3.1. Se sim, onde?

32 respostas

Desde pequena que tenho uma amiga que só fala através de língua gestual portuguesa
Vários locais
trabalho, formação
Na minha comunidade
Trabalho numa escola integrada e na preparatória andei numa turma integrada.
Conheço pessoalmente
em casa, trabalho
Na escola
Tenho amigas que falam comigo através de LGP porque são mudas
Em todo o lado
Televisão
desde a escola primária

Figura 5 - Respostas dos inquiridos

3.1. Se sim, onde?

32 respostas

Conheço pessoalmente
em casa, trabalho
Na escola
Tenho amigas que falam comigo através de LGP porque são mudas
Em todo o lado
Televisão
desde a escola primária
Conheço familiares de surdos mudos
Através da escola e por um familiar.
Internet, escola
Escola, família
lpl

Figura 6 - Respostas dos inquiridos

Relativamente à pergunta que se coloca, que se os inquiridos têm alguma percepção do que é a Língua Gestual Portuguesa, 85,3% responderam que sim (Figura 7). Posteriormente, 35,3% responderam por escrito que a Língua Gestual Portuguesa é a língua utilizada pelos surdos para comunicar, 29,4% responderam que era uma forma de comunicação por gestos ou um meio de comunicação (Figura 8 e 9).

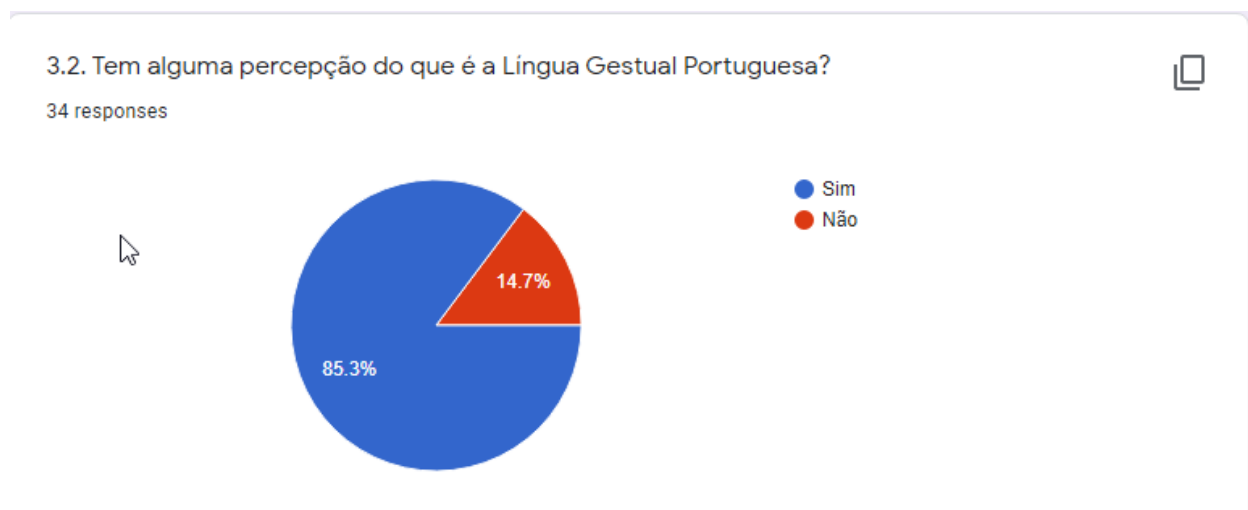


Figura 7 - Percentagem dos inquiridos relativamente a esta pergunta

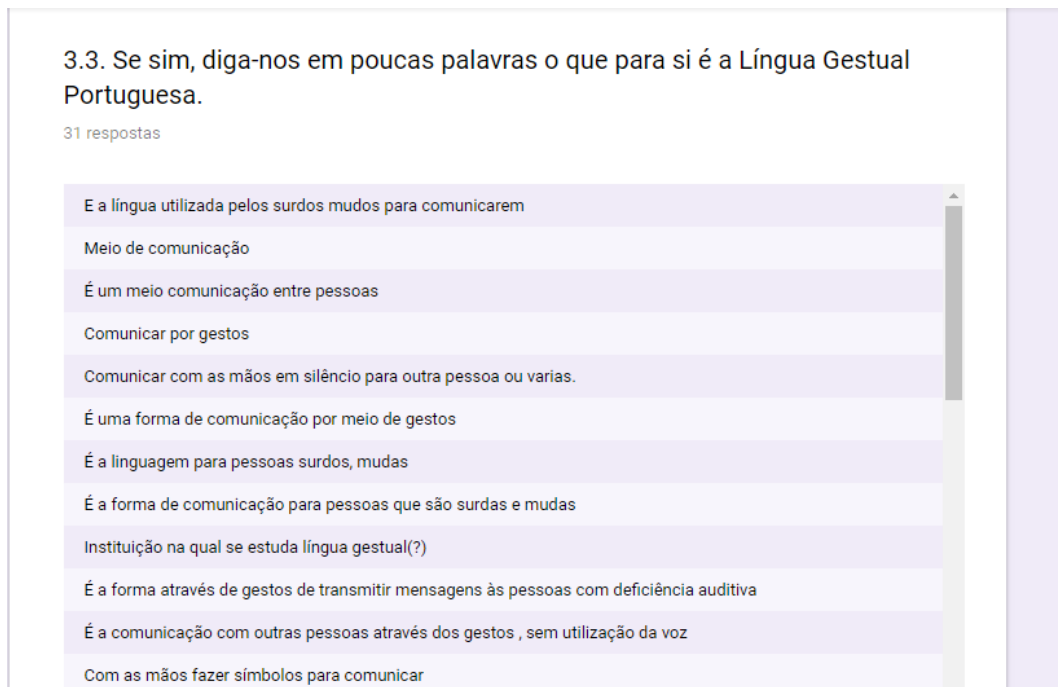


Figura 8 - Respostas dos inquiridos

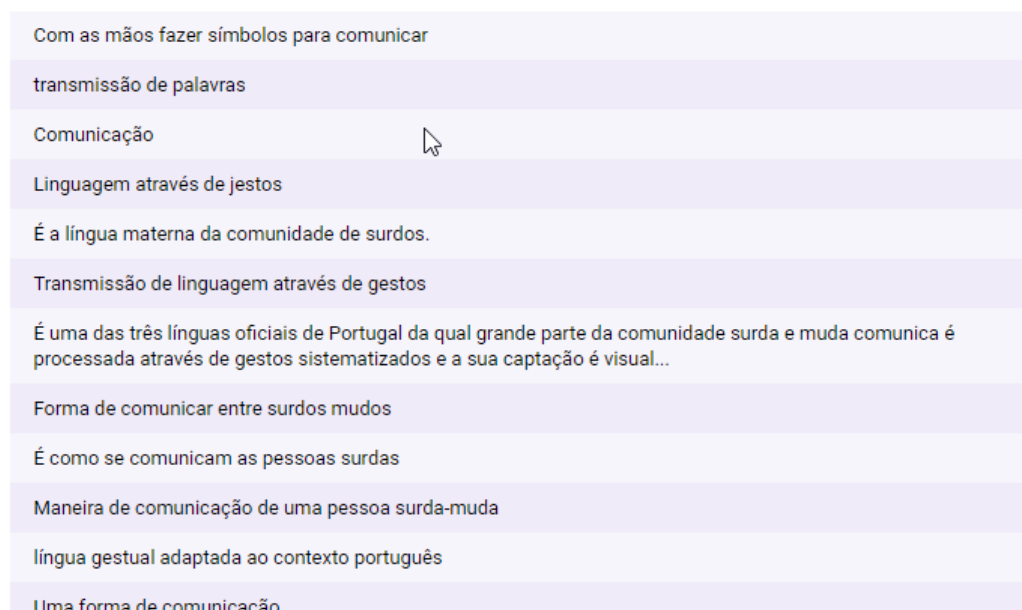


Figura 9 - Respostas dos inquiridos

Quanto à pergunta que refere se já tinham tido alguma interação com alguém portador de deficiência auditiva, nomeadamente surdos, 52,9% responderam que sim (Figura 10), e a estes 42,1% responderam que foi razoavelmente difícil (Figura 11).

4. Já interagiu com alguém portador de deficiência auditiva, nomeadamente surdos?

34 respostas

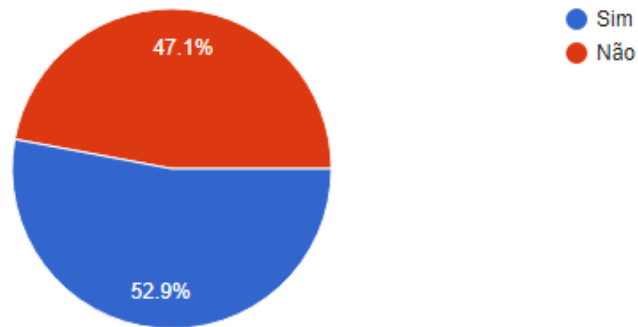


Figura 10 - Percentagem dos inquiridos correspondente a esta pergunta

4.1. Se sim, como foi a vossa comunicação?

19 respostas

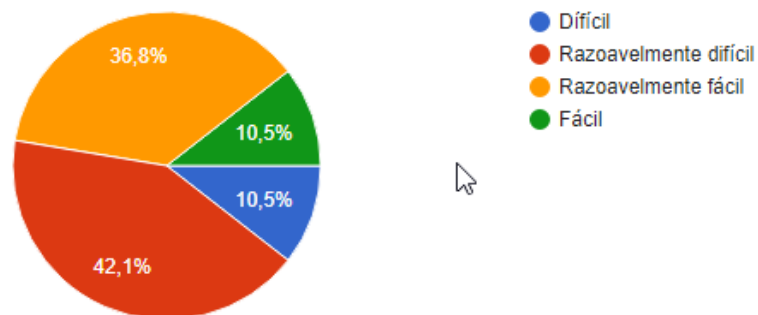


Figura 11 - Percentagem dos inquiridos correspondente a esta pergunta

Quando questionados, se na opinião deles, se consideravam que a comunicação com quem é “diferente” é importante e porquê, 100% dos inquiridos responderam por escrito que é importante e que é importante compreender e ser compreendido (Figura 12, 13, 14 e 15).

5. Na sua opinião, a comunicação com quem é considerado diferente é importante? Se sim, porquê?

32 responses

Sim, todo o ser humano tem necessidade de comunicar, de transmitir o seu pensamento, os seus desejos, a sua opinião.

Sim , pq todos somos seres humanos e tal como todos querem aprender inglês para falar com o mundo também podem aprender lgp para falar com quem não fala a mesma língua qe nos ...

claro que sim! todos são importantes!

Sim. Vivemos em sociedade, logo é uma forma de inclusão

Sim. Pq as pessoas só se entendem comunicando

Sim. Porque todos temos os mesmos direitos e aprendemos muito com a diferença.

Sim. Porque cada indivíduo tem direito a expor as suas ideias nas diferentes profissões, ou uma simples informação..

Figura 12 - Respostas dos inquiridos

Sim, porque quem é diferente tem uma maneira diferente de ver o mundo e partilhar essa visão, ajuda a enriquecer o nosso e ajuda-nos a ver as coisas de uma outra perspetiva.

Sim, porque a comunicação é obrigatória.

Claro que Sim, são pessoas como as outras e não têm que se sentir menos que os outros

Sim. Importa passar a msg para ser compreendido e compreender os outros

é sempre importante saber comunicar, logo com quem é diferente não seria excepção

Sim. Para podermo-nos entender e não nos sentirmos nós e eles incapazes e inúteis.

Claro que sim porque todos devemos ser incluídos na sociedade e todos temos o direito de expressar os nossos interesses/desejos, etc

Sim. Temos q saber inter-agir com a pessoa diferente

Figura 13 - Respostas dos inquiridos

Sim porque somos todos iguais na realidade, todos precisamos de comunicar uns com os outros para vivermos em sociedade

Sim. Para todos se poderem entender.

Sim, porque danos a possibilidade de comunicação

Sim, acho que devíamos todos saber comunicar uns com os outros

Sim, para serem melhor integrados na sociedade

Sim.

Para comunicar

Claro que sim, porque eles são pessoas como as outras que podem ser muito úteis à sociedade

Figura 14 - Resposta dos inquiridos

Sim porque, todos diferentes, todos iguais...

Sim porque deste modo não conseguimos comunicar com essas pessoas

Porque a comunicação é a base da sociedade. E sem comunicação perdemos uma das capacidades mais fortes do ser humano.

Sim, acho necessário e importante sabermos transmitir o que pretendemos a toda a gente

Sim ...para poder comunicar com todos ... Para boa compreensão

Sim, para entender o outro

Sim, muito importante porque é o meio que eles comunicam e exprimem a sua opinião

Sim, para integração na sociedade

Figura 15 - Respostas dos inquiridos

Quanto à pergunta que refere a importância das crianças iniciarem a aprendizagem dos gestos utilizados pela Comunidade Surda (Figura 16), 94,1% considera importante. Quando lhes é pedido uma razão que os tenham levado a responder, 47,1% dos inquiridos refere que é importante aprender os gestos da L.G.P para uma melhor comunicação e compreensão de quem é surdo. Também a mesma percentagem frisa que é desde pequeninos que temos uma maior elasticidade de aprendizagem e que daí eles aprendem a conviver e aceitar melhor a diferença (Figura 17, 18, 19 e 20).

6. Considera importante, que as crianças iniciem, desde cedo, as suas aprendizagens dos gestos utilizados pela Comunidade Surda?

34 respostas

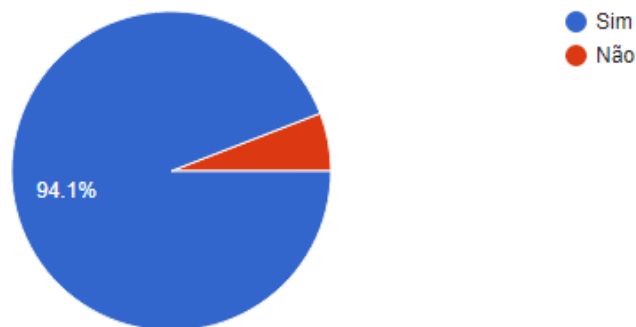


Figura 16 - Percentagem dos inquiridos correspondentes a esta pergunta

6.1. Caso tenha respondido sim na questão anterior, indique uma razão que o tenha levado a responder.

32 respostas

Quanto mais cedo se introduzir as várias línguas, como o braille e LGP, melhor será a sua aprendizagem, assim como a abertura de mentalidades nos seres que estão em fase de crescimento
Pq todos temos o dever de aprender várias maneiras de comunicar especialmente com crianças / adultos diferentes. Há crianças não ouvintes que precisam de comunicar tanto como qq outra criança
Quanto mais cedo as aprendizagens de forma mais natural e fluente mais fácil se torna a comunicação
Porque dessa forma todas as crianças podem socializar umas com as outras, serem menos marginalizadas por quem é dito "normal" e sentirem-se incluídas
Pois acho que é nessas idades as crianças aprendem melhor.
Os mais novos são o futuro e é importante ensinar os pequeninos sobre inclusão
Desde criança se deve conviver e aprender a conviver com a diferença.
É importante que desde cedo se comece a integrar as pessoas surdas mudas na sociedade e essa é uma boa maneira de começar
LGP devia ser considerada uma extensão da lingua Portuguesa. Se as crianças aprendem cores, números, etc na Pre Escolar, ter acesso a LGP só os tornaria mais aptos ao futuro.

Figura 17 - Respostas dos inquiridos

Para dar a noção das dificuldades e preparar a geração futura para novos obstáculos
Quando mais cedo se começar a aprender mais fácil é e na primária já encontramos as crianças com essa deficiência. É uma forma de inclusão e de elas se integrarem melhor.
Tal como aprendem o inglês , a lgp também é uma língua
Aprendem com facilidade e é tão importante como uma língua estrangeira
as crianças crescem a adquirir valores, se assim for melhor e mais ricas ficarão e mais fácil será comunicar com quem é igual mas diferente
Porque na pré escola é iniciação à vida académica da criança e todos nós deveríamos aprender a comunicar, as crianças deveriam comunicar entre elas desde pequenas, a inclusão é para começar desde pequenos.
Para comunicar com outras crianças com esse problema
assim não teríamos o problema de comunicação com os surdos.
Idade ideal para aprender.
Qualquer pessoa um dia vai precisar de falar com uma pessoa muda/surda... E principalmente as criança em vez de gozarem porque não adem comunicar com essas pessoas?

Figura 18 - Respostas dos inquiridos

Para crescerem com valências das quais nao tivemos acesso. Era uma forma de integração para as pessoas surdas mudas na nossa sociedade
Porque o saber nunca fez mal a ninguém
Podemos ter que interagir e até trabalhar com alguém surdo-mudo e é importante saber comunicar com essa pessoa
Facilitar a comunicação no futuro com cidadãos surdos-mudos.
é importante ensinar os diferentes tipos de comunicação às crianças em tenra idade
Porque é na tenra idade que se aprende com facilidade e se aprende a aceitar a diferença.
Para podermos comunicar melhor com os surdos mudos
Assim como o inglês é dado no pré-escolar de uma forma básica, porque não dar uma língua usada por nós também com os básicos.
É mais fácil aprender em criança
No meu caso por ter familiares surdos mudos e se tivéssemos formação seria muito mais fácil a nossa comunicação

Figura 19 - Respostas dos inquiridos

É importante no futuro saber comunicar com todos.
Para não sentirem dificuldades.

Figura 20 - Respostas dos inquiridos

2.5. Discussão dos Resultados

Após a apresentação e análise dos dados recolhidos através de técnicas e instrumentos utilizados, é fundamental refletir sobre os mesmos, combinando evidências e indicadores que consigam dar respostas às questões da investigação. Inicialmente, fazendo uma apreciação global sobre os dados obtidos, considero que existe alguma concordância com os dados.

Através da análise de conteúdo das planificações e dos registos com a Recolha Documental, é possível recolher evidências/indicadores que possam não só corresponder aos objetivos da investigação, como também mostrar se existe ligação entre aquilo que está na teoria ou o que é concluído.

Em relação às análises registadas em Observação Direta e Participativa e, registadas em Diário de Bordo, reitero a importância de demonstrar e explicar, através dos episódios que relatei, que a comunicação não verbal através do ensino dos gestos da Língua Gestual Portuguesa é possível. Todos estes episódios ocorreram durante a implementação do meu projeto em contexto de estágio e, daí, eu conseguir exemplificar e demonstrar que este projeto, apesar de ter lacunas, como é o caso de eu não ter nenhum tipo de estudos nessa área e a ter implementado apenas por ter surgido como uma curiosidade minha, é um projeto que pode ser sustentado e desenvolvido em educação Pré-Escolar, tendo por vista uma continuação no primeiro ciclo de estudos, visto que as idades a serem trabalhadas são diferentes.

Foco ainda a importância de conjugar estes registos com a Recolha Documental que consegui reunir e, desta forma, irei discutir sobre estes dois pontos em conjunto, para que no fim foque estratégias que se podem adoptar em ambos os contextos educativos, Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, para potencializar a L.G.P.

Através da análise de conteúdo do questionário, é possível recolher evidências/indicadores que possam não só corresponder aos objetivos da investigação, como também mostrar se existe ligação entre aquilo que está na teoria ou o que é assumido pelos inquiridos e o que foi observado na prática. Alain Birou (1976) reconhece que "Em ciências sociais, o inquérito é uma pesquisa sistemática e o mais rigorosa possível de dados sociais significativos, a partir de hipóteses já formuladas, de modo a poder fornecer uma explicação."

Passamos à reflexão das figuras de análise do conteúdo do questionário, realçando algumas unidades de registo e relacionando-as, assim, com a prática em contexto educativo, com ajuda daquilo que foi, realmente, observado e registado em diário bordo.

A maior parte dos inquiridos já tinha ouvido falar, ou detinha uma noção do que é a Língua Gestual Portuguesa. Sendo a L.G.P uma língua ainda, nos dias de hoje, tratada como um assunto pouco falado e debatido, a não ser que seja um assunto que faça parte do quotidiano de cada um, Carmo et al. (2007) esclarece: “Esta língua deve ser reconhecida e dignificada pelo seu real estatuto, enquanto primeira língua da Comunidade surda, sendo, doravante, e por direito, utilizada no ensino dos alunos surdos ... Acedendo por isso, naturalmente, à língua gestual da respectiva comunidade, construindo assim uma Identidade nacional”.

No questionário, os inquiridos responderam também, na sua maioria, que já tinham estado em contacto com pessoas da Comunidade Surda, mas que, a sua comunicação fora designada difícil devido à falta de conhecimento em relação aos gestos utilizados na comunicação com pessoas surdas. “As dificuldades de comunicação experimentadas, primeiro no seio da família e depois em ambientes mais alargados, na escola, com adultos e pares, estão relacionadas com o significativo atraso de desenvolvimento linguístico e das capacidades comunicativas que se verifica em crianças e jovens surdos. Este atraso justifica-se pela tardia idade do diagnóstico, pela idade de início do apoio, pela dificuldade de acesso ao sistema linguístico oral, pela quase ausência de intervenção precoce que facilite contacto com sistemas linguísticos de mais fácil acesso para os surdos, isto é, as línguas gestuais”. (Vaz da Silva, 2005, p.88)

Realçam, também no questionário, a importância das crianças iniciarem, desde cedo, a aprendizagem dos gestos utilizados pela Comunidade Surda, pelo que, compreendem que existe uma necessidade face a esta realidade, e a qual ainda não está desenvolvida corretamente em relação às lacunas que ainda existem na educação.

Desta forma, trabalhando a L.G.P através dos gestos para uma comunicação não verbal estaríamos a trabalhá-la como conteúdos a serem aprendidos de forma lúdica e natural, o que fomentaria nas nossas crianças atitudes positivas e de respeito na forma de ver e de se relacionar com o outro. Foi onde tentei chegar com a implementação deste projeto, todos os objetivos que tracei e ponderei quando surgiu a oportunidade de trabalhar em sala foram, de certa forma, cumpridos. Todos os meninos no final sabiam cantar através de gestos a música que cantávamos todos os dias em conjunto no tapete, todos sabiam os números e, todos sabiam como se dizia alguns membros da família mais próxima.

Inês Sim-Sim (1999) indica que “a criança surda deve ser exposta à LG desde os primeiros tempos e deve estabelecer interações regulares e frequentes, com diferentes interlocutores nesta língua, dado que a linguagem tem um papel fundamental no

desenvolvimento, na comunicação, na organização do pensamento e na aprendizagem”. Complementa ainda que “... lacunas no desenvolvimento linguístico terão consequências no sucesso pessoal, escolar e social da criança”. Desta forma, é fundamental que se adquiram conhecimentos sobre esta língua, para que, se quebrem barreiras, mas principalmente, para haver uma maior envolvimento da comunidade escolar.

Santomé (2008) reforça ainda “O surdo alicerça a sua subjetividade a partir das relações que estabelece com os seus pares e com os adultos. Pensamos que o professor, paralelamente a uma educação precoce, potencia a percepção mais rápida, eficaz e positiva de uma identidade própria à comunidade surda, à pessoa surda com tudo a que tem direito. Assim, todos os agentes na sala de aula são-no na medida em que promovem a diversidade cultural e possibilitam a intercompreensão entre a Língua Gestual e a Língua Portuguesa. Logo, será um diálogo entre línguas, culturas e experiências que não só enriquecerão todos os envolvidos, como trabalharão no âmbito da promoção da cidadania e respeito pelo outro”. Os educadores são vistos como fios condutores dos conhecimentos e, neste sentido temos que trabalhar e desenvolver competências em nós mesmos, que nos permitam descobrir e implementar novas e diferentes formas de lecionar, tendo por objetivo “plantar a semente” e criar o “bichinho” e gosto pelas aprendizagens que estamos a desenvolver dentro e fora de uma sala.

Em suma, na minha perspectiva é importante que todos aprendamos a comunicar em língua gestual, para que, desta forma não existam barreiras e entraves à comunicação e, esta, possa assim, decorrer sem percalços e com ganhos. A envolvimento da comunidade é importante para que seja reforçada esta ligação, na medida em que, em conjunto poderiam descobrir e aprender gestos de maior interesse, gestos mais utilizados, potencializando a construção de um dicionário comunitário de acesso e uso livre a todos. Este ponto vai de encontro às minhas observações, e aos registos que consegui descrever no meu Diário de Bordo, nomeadamente as três situações que expus.

De facto, durante a realização do meu estágio e durante a implementação das minhas atividades no grupo, senti que o grupo aderiu bastante bem, assim como, a educadora cooperante, que numa das conversas que tínhamos as duas no final das manhãs, confessou-me que o meu projeto era interessante e fundamental, mesmo até durante as aprendizagens que ocorrem durante o nosso percurso académico.

Embora esta interligação de dados entre a observação registada em diário de bordo e a Recolha Documental me possibilitem (não querendo produzir nenhum juízo de valor) concluir que é importante a transmissão de conhecimentos não só aos professores, como

também a pais, com o intuito de comunicar com uma alguma facilidade, recorrendo a gestos simples. Acredito que nós enquanto educadores, possamos repensar e reavaliar as práticas e as finalidades indo de encontro às necessidades que emergem.

Assim, através de uma completa análise e avaliação reflexiva, assumindo que todos nós educadores e futuros educadores, atuando como intervenientes diretos, “lutamos” pela equidade e inclusão, é necessário na nossa profissão repensar estratégias, salientando-nos essencialmente em questões tais como “Somos educadores, o que é que pretendemos? Que mensagens queremos transmitir? Que cidadãos queremos no futuro? Queremos ser agentes ativos numa mudança?”. As OCEPE (2016, p.20) referem, neste processo, uma forma de enriquecer e atualizar o nosso currículo “é fundamental para compreender, interpretar e atribuir significado à aprendizagem das crianças e apoiar a reflexão do/a educador/a sobre a sua prática pedagógica e o modo como concretiza a sua intencionalidade.”.

Com a análise ao meu projeto investigativo, pude repensar em diferentes jogos e formas lúdicas de potencializar a L.G.P, em Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Isto surge na forma como eu gostaria mais tarde, desenvolver estas competências em sala.

Tabela 2 – Jogos que podem potencializar a Língua Gestual Portuguesa

Jogos/ Ciclos	<u>Pré-Escolar</u>	<u>1º Ciclo do E.B</u>	<u>Objetivo</u>
Jogo do silêncio	x	x	Comunicar apenas através de gestos.
Jogo do telefone estragado	x	x	Dar a informação de um gesto que seja o mesmo até ao fim. Requer memorização e atenção.

Teatros Silenciosos		x	Apresentações de cenas, à escolha dos alunos, por gestos com o intuito de os outros adivinharem. Podem ser adaptações de histórias já conhecidas (Os 3 porquinhos, a Branca de Neve, etc).
Adivinha o que é		x	Recorrendo à mímica mostrar algum objeto ou uma palavra para que os restantes adivinhem ao que se refere.
Histórias gestuais		x	Adaptar as histórias que conhecemos aos gestos. Associação das palavras aos gestos.
Jogo da Memória 1	x	x	Memorizar as consequências gestuais que são apresentadas. Requer

			memorização e atenção.
Jogos de tabuleiro/números /letras	x	x	Em vez das convencionais letras ou números, alterar para os que se usam na L.G.P, bem como as imagens.
Jogos de memória 2	x	x	Jogos que contém gestos iguais, e têm que fazer o par. Quando encontram o par dizem ao que se associa o gesto.
Jogo da macaca	x	x	Alterar a numeração para o gesto numérico.
Bingo L.G.P	x	x	Alterar os números e as letras, para a dactilografia da L.G.P., em que contém os números, a posição da mão da letra a que correspondem, trabalhando

			diferentes temas: animais, divisões da casa, transportes, material escolar, cores, frutos, etc. Têm que construir as palavras com a dactilografia de L.G.P.
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Como forma de conclusão, é importante salientar que é fundamental tomarmos consciência que a formação ao longo da nossa vida é importante, tendo sempre em mente que devemos estar atentos aos desenvolvimentos e às necessidades de cada criança, possibilitando as aprendizagens através de práticas inovadoras, garantindo a igualdade de oportunidades e criando mudanças de mentalidades.

Considerações Finais

Neste último ponto, planeio refletir sobre o contributo do estágio para o desenvolvimento da prática, sobre os aspetos/conclusões relativas ao presente relatório final, as perspetivas futuras e propor eventuais propostas de trabalho/intervenção/investigação da presente investigação.

Início a reflexão sobre o contributo do estágio para o meu desenvolvimento profissional. O estágio permitiu-me, enquanto estagiária em Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, detalhar conhecimentos já obtidos ao longo do meu percurso de formação, bem como potencializar capacidades e competências de observação, de análise, de reflexão e de pesquisa, com o intuito de me tornar, gradualmente, uma profissional hábil em tomar decisões, conscientemente, autónomamente, responsávelmente e com espírito crítico. Participar, dinamicamente, na prática de ensino supervisionada (PES), concentiu-me um contacto direto com a prática/realidade, com a hipótese de observação, conhecimento e intervenção com grupos de crianças, entender aspetos importantes da logística e manutenção de uma instituição de educação, compreendendo as rotinas, o que se relaciona nos espaços, equipamentos, materiais, recursos humanos e, particularmente, ter a hipótese de tomar conhecimento de perto do trabalho desenvolvido por alguém que deverá ser cooperante. Realizando um balanço final, este último estágio em contexto Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, foram bastante positivos na perspetiva em que a minha participação, empenho, disponibilidade e atuação realizaram-se conscientemente e de forma constante numa atitude reflexiva e crítica, contribuindo, desta forma, na minha formação enquanto pessoa e enquanto profissional.

No que diz respeito aos aspetos/conclusões elementares do presente relatório final, respondendo de maneira a ir ao encontro das questões se destacaram no início desta investigação, os dados recolhidos assumem que, por vezes, existem necessidades na educação que precisam de ser culmatadas, de forma a conseguirmos chegar a uma comunidade mais abrangente, e fazendo face às necessidades existentes, o que muitas vezes chega não acontecer durante a nossa prática enquanto educadores.

A razão pela qual me levou a escolher e a desenvolver a exploração e investigação deste tema no estágio que completei em Pré-Escolar, foi, como já referi anteriormente, foi o culmar e o ir à procura de informações que me fizessem responder à pergunta “Será que consigo desenvolver estas competências e estes conhecimentos do uso dos gestos de L.G.P em Pré-Escolar, de forma lúdica e interessante para as crianças com quem vou estagiar?”

Após toda a reflexão sobre a importância da comunicação não verbal e do contributo da introdução dos gestos para o desenvolvimento deste tipo de comunicação, refletindo sobre o enquadramento teórico-conceitual dentro do tema escolhido para este relatório final, e considerando a investigação levada a cabo, é importante reafirmar: a área da comunicação não verbal, nomeadamente os gestos, pese embora em alguns contextos seja bastante visível e explícita, não deve ser desvalorizada por parte dos educadores/professores. Deve, antes, ser considerada como uma área integradora e a ser explorada no futuro, uma vez que, esta relaciona-se com o intuito de desenvolver nas crianças de hoje, adultos conscientes de amanhã, construindo atitudes e competências ligadas à cidadania, contribuindo para uma maior consciência de valores e atitudes indispensáveis à sociedade atual.

Desta forma, Salgado (2017, p.93) afirma: “Não chega ter conhecimentos. É necessário ‘saber levar a cabo’ e agir na prática, com a certeza de que são criadas as condições que não alienem o ser humano, mas antes deixem espaço suficiente para a formação do carácter, naquilo que há de mais essencial”.

Respeitando que cada criança é única, que apresenta as suas próprias potencialidades e interesses, cabe aos educadores/professores, por meio dos conhecimentos adquiridos acerca dos grupos que têm à sua responsabilidade, observar, registar, documentar, planear e avaliar de forma a elaborar a sua própria intencionalidade educativa, reunindo/criando/implementando as suas próprias estratégias, ferramentas e recursos, indo ao encontro das necessidades observadas em contexto educativo.

Reflico que as grandes dificuldades que senti ao longo da realização deste relatório final registam-se na parte da investigação por falta de conhecimentos, mas, principalmente, de experiência na área. Nesta perspetiva, a realização desta investigação bem como a elaboração do presente relatório final, apresentou-se como um verdadeiro desafio, no sentido em que, permitiu-me explorar e perceber que a área da comunicação não verbal, nomeadamente a introdução da aprendizagem dos gestos da Comunidade Surda às crianças é um caminho que é, muitas vezes, difícil de se percorrer, mas que, já é uma realidade em algumas escolas, o que tem contribuído para uma maior inclusão.

Apresentando expectativas futuras, retenho a absoluta consciência de que, embora conclua aqui uma etapa, um educador/professor está em sucessiva aprendizagem. É e será fundamental conhecer novos e diferentes contextos, métodos, estratégias, práticas, grupos de crianças, de forma a evoluir não só a nível profissional, mas também a nível pessoal.

Tendo esta investigação sido realizada num contexto educativo específico, sugeria que, a partir do tema e dos dados obtidos e discutidos na minha investigação, este estudo

fosse alargado a outras realidades existentes, uma vez que poderia ser interessante, conhecer e dar a conhecer diferentes formas de explorar este tema, contribuindo para ter um conhecimento acrescido sobre a forma como se comporta a nossa sociedade, quando submetida a diferentes realidades.

Referências Bibliográficas

- Aaken, Et Al. (2001). *Marketing Research*: Editora: John Wiley & Sons, Inc.
- Afonso, N. (1994). *A Formação de Professores e Carreira Docente*. Inovação: IIE, 7 (I).
- Almeida, A. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Alonso, L., & Roldão, M. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*, Atas das Jornadas da Prática Pedagógica do Ensino Básico (Junho de 2004). Lisboa. Editora: Almedina Ed.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bertrand, Y. (1991). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Betti, S. & Vera Costa, V. (2007). *Por uma didáctica contrastante da linguagem gestual. As habilidades orais no ensino de espanhol*. Universidade da Rioja.
- Birou, A. (1976). *Dicionário de Ciências Sociais*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Bitti, P. R., Zani, B. (1997). *A Comunicação como Processo Social*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução às Teorias e Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabañaz, M. J. (2005). *Comunicação não verbal e ensino de espanhol como segunda língua a imigrantes em contextos escolares*. Universidade da Rioja.
- Caetano, J., Rasquilha, L. (2007). *Gestão e Planeamento de Comunicação*. Lisboa: Quimera Editores.
- Carmo, H., Martins, M., Morgado, M., Estanqueiro, P. & Cavaca, F. (coord.). 2007. *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa Educação Pré-Escolar e Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Carroll, L. (1977). *Symbolic Logic*. New York: Clarkson N. Potter.
- Cascudo, L. C. (1987). *História dos nossos gestos*. São Paulo: Edições da Universidade de São Paulo
- Cosnier, J. & Brossard, A., (1984). *A Comunicação Não Verbal*. Editora: Delachaux & Niestlé
- Cotrim, G. (1997). *História e consciência do mundo*. São Paulo: Edições Saraiva
- Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Cunha, L.C. (2013). *O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Obtido em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28865>

- Cury, Augusto. (2004) *Pais brilhantes, Professores fascinantes*. Viseu: Edições Pergaminho
- Damáσιο, J. A. (2001). *Teoria Moral de Skinner e Desenvolvimento Humano*. Psicologia: Reflexão e Crítica.
- Davis, F. (1979). *A comunicação não-verbal*. São Paulo: Editora Summus
- Dias, C. (1988). *Para uma psicanálise da relação*. Porto: Afrontamento.
- Dias, F. N. *Comunicação e Relação Pedagógica (Contributos para uma Recentragem da Comunicação)*. Obtido em:
http://www.sociuslogia.com/artigos/Comunicacao_e_Relacao_Pedagogica.pdf
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1998). *Investigação e reforma educativa*. Lisboa: IIE
- Fernandes, G., Alçada, I., & Emídio, M. (1992). *Desenvolvimento Curricular – Desenvolvimento dos Sistemas Educativos*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Ferreira, H. M. M. (2002). *A Língua Gestual: Uma Forma de Comunicar*. Obtido em:
<https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=46>
- Fleury, M. T. L. & Fleury, A. (2001). *Construindo o conceito de competência*. Obtido em
http://scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500010
- Formosinho, J., & Niza, S. (2001). *Iniciação à prática profissional: a prática pedagógica na formação inicial de professores. Projeto de recomendação*. Lisboa: INAFOP.
- Formosinho, J. (1998) *Modelos Curriculares para Educação de Infância*. Porto Editora;
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente*
Porto: Porto Editora.
- Galhano Rodrigues, I. (2005). *Comunicação não-verbal e filmes etnográficos: os movimentos do corpo como património imaterial*. Obtido em:
<http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/issue/view/N.%C2%BA%201>
- Hohmann, M., & Weikart, D.P. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Houaiss, A. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Johnson, R. B.; Onwuegbuzie, A. J. (2004). *Pesquisa de Métodos Mistos: Um Paradigma de Pesquisa*, Editora: Educational Researcher
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005) *Investigação Qualitativa- Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lima, R. (2011). *Fonologia Infantil: Aquisição, Avaliação e Intervenção*. Coimbra: Almedina.
- Lopes, A. O. (2000). *Planejamento do ensino numa perspectiva de educação*. Editora Campinas: Papyrus.
- Magalhães, C. (2010). *Comunicação sem palavras*. Tese de Mestrado. Universidade da Beira Interior. Obtido em: https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1267/1/Tese_carla%20Magalh%C3%A3es_FIM.pdf
- Mehrabian, A. (2009). *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes*. Belmont, CA: Wadsworth
- Melo, M. T. L. (1997). *Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. Gestão da educação: impasses, perspetivas e compromissos*. São Paulo: Editora Cortez.
- Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Orientações para a Educação Pré-Escolar* (2016). Lisboa: Ministério da Educação.
- Parasuraman, A. (1991). *Marketing research*. Editora: Addison Wesley Publishing Company
- Peixoto, L. (2017). *Lingua Gestual Portuguesa. Pelo Gesto e Pelo Som, comunicar entre surdos e ouvintes*. Obtido em: <http://vilanovaonline.pt/2017/12/10/lgp-pelo-gesto-pelo-som-comunicacao-surdos-ouvintes-luisa-peixoto/>
- Piaget, J. (1990). *Para onde vai a educação?*. Lisboa: Livros Horizonte
- Pires, M.I.V. (2007). *Os valores na Família e na Escola- Educar para a vida*. Lisboa. Celta Editora.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010) *A Metodologia de Projeto na nossa Prática Pedagógica*. Da Investigação às Práticas, Instituto Politécnico de Lisboa p. 21-43. Obtido em: <http://hdl.handle.net/10400.21/2809>
- Rector, M., Ramos, T. A. (1990). *Comunicação do corpo*. São Paulo: Editora Ática.
- Sá-Chaves, I. (Org) (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Salgado, C. (2017). *Ensaio Sobre o Amor na Educação - Formar Pessoas, Ensinando*. Cascais: Principia Editora.
- Santomé, J. T. (2008). *Multiculturalismo Anti-racista*. Porto: Profedições.
- Silva, L. (2000). *A comunicação não-verbal: reflexões acerca da linguagem corporal*. Editora:Ribeirão Preto.
- Santos, A. R. M. (2015). *Agora, é hora de comunicar!* (Dissertação de Mestrado em Ensino de 1º e 2º Ciclo de Ensino Básico) Escola Superior de Educação, Universidade de


Coimbra. Obtido em:

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/13259/1/ANAR_SANTOS.pdf

- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Smith, P.K., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stern, N & Payment, M. (1999). *Manual Pedagógico Sobre as Práticas do Ensino. Não sabote o próprio sucesso!*. Mem Martins: Lyon Edições.
- Stubbs, M. (1987). *Linguagem, Escolas e Aulas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tuckman, W.B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ueda, H. (1998). *Semântica dos gestos espanhóis. Linguística Hispânica*. Editora: Gredos.
- Vaz Da Siva, F. (2005). *Desenvolvimento Sócio-emocional e Surdez: Alguns contributos da investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, Sofia Lercher. (2000). *Escola – função social, gestão e política educacional. Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Edições Cortez.
- Zabalza, M.A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Apêndices

Apêndice A – Planificação 1

Escola Superior de Educação Jean Piaget				
	Aluno Estagiário: Joana Queiroga		Curso: Mestrado em Pré-Escolar e 1º Ciclo do E.B Ano: 2º Turma: - Nº: 52465	
	Orientador Cooperante: Susana Luís		Orientador de Estágio: Ana Lúcia Bahia	
	Instituição Cooperante: Centro Social e Paroquial de Santo António de Campolide			
	Data: <u> 20 </u> / <u> 11 </u> / <u> 2018 </u>		Idade(s): 4, 5 e 6 anos	
Tema/atividade: Canção do “Bom-dia” em língua gestual		Conteúdos: Área da Expressão e Comunicação e Área de Fomação Pessoal e Social		Área(s) Conteúdo: Domínio da Linguagem Oral; Educação para os valores; Educação para a Cidadania; Educação multicultural.
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos / Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer novas formas de comunicação através da Língua Gestual Portuguesa; - Estimular a capacidade de concentração, memória e sequência gestual de acordo com a canção; - Estimular a aprendizagem e a partilha do que descobriu e aprendeu; - Estimular a interação Social; - Tomar consciência de si próprio e dos outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consegue reproduzir os movimentos que aprende; - Dialoga sobre o que observam e e fazem; - Escuta e valoriza as dificuldades que cada criança está a sentir durante a atividade; 	<p>Sendo que o meu relatório final inside sobre a importância da Língua Gestual, desde o Pré-Escolar, eles numa primeira fase, irão aprender, em pequenos grupos, os gestos que estão associados às palavras que são utilizadas durante a canção, recorrendo à ajuda do Dicionário de Língua Gestual Portuguesa (1º dia, Terça-feira, 20/11/2018)</p> <p>Em seguida iremos rever o que demos no dia anterior, em grande grupo, e cantá-la através dos gestos que aprendemos, dando depois a conhecer à outra sala da escola o que aprenderam. (2º dia, Quarta-feira, 21/11/2018)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cartas EKUI; - Computador; - Projetor; - Dicionário de Língua Gestual Portuguesa online. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registo por escrito das dificuldades sentidas; - Registo do que há a melhorar; - Reflexão de como correu a atividade e de como foi a participação do grupo.

AVALIAÇÃO / REFLEXÃO

Pretende-se que o aluno faça uma reflexão da ação/atividade tendo em conta os seguintes aspetos:

- **Planificação** (definição de intencionalidades; seleção de conteúdos; elaboração de estratégias; seleção de materiais; elaboração de instrumentos de avaliação)
- **Desenvolvimento da ação:** (motivação; contextualização dos conteúdos; adequação das atividades; movimento, gesto e voz; gestão do tempo, espaço e materiais, ambiente de aprendizagem)
- **Conclusão** (reformulação crítica do plano; resolução de situações imprevistas; reflexão sobre o seu desempenho).

Durante a elaboração desta atividade que eu tinha planificada para o grupo realizar em conjunto e no tapete, e fazendo um balanço global de como decorreu a atividade, encontrei um grupo com uma predisposição enorme para aprender. Estava um bocadinho reticente, porque a atividade recaía sobre a aprendizagem de Língua Gestual Portuguesa através da adaptação da música que o grupo inicia todas as manhãs, a canção do “Bom-dia”, e sabendo que existiam alguns gestos que não eram fáceis teria que ensibar-lhes de forma mais lúdica e divertida.

Senti que durante a aprendizagem tinha um grupo entusiasmado por estar a aprender uma coisa nova, e para alguns, até desconhecida, e que apesar de terem certas dificuldades na execução dos gestos, apercebi-me que essas dificuldades poderiam ser ultrapassadas se houvesse muita repetição e ajuda da minha parte. Como é um grupo heterogéneo notei que alguns meninos com quatro anos de idade sentem mais dificuldades para compreender, mas com tempo e o ritmo de aprendizagem de cada um chegam lá.

Alguns meninos estavam com vergonha e medo de errar, pelo que, se escondiam mais, ou quando lhes solicitava que me mostra-se, escondiam-se ou ficavam mais reticentes em mostrar ao grupo.

Para primeiro dia, sendo que dividi a atividade em duas partes, a primeira correu muito bem. O grupo estava empolgado e tinha interesse em aprender mais, tirando um ou outro menino que estavam assim menos receptivos, mas que no fim, foi tudo ultrapassado com sucesso. Mantive durante toda a atividade uma postura correta e um tom de voz assertivo, uma vez que eles estavam no tapete mantive-me sentada a mostrar como se fazia.


No segundo dia da atividade alguns meninos tomaram a iniciativa de me perguntarem se iam aprender mais, e muitos deles reproduziam os gestos que tinham aprendido no dia anterior. Estavam muito mais receptivos, e apesar da dificuldade de alguns gestos, essa dificuldade é ultrapassada com a continuação da reprodução dos gestos.

No fim da actividade, houveram meninos que me questionaram se iríamos realizar mais atividades do mesmo género porque tinham gostado.

Esta actividade foi apenas o início, porque foi uma atividade bem sucedida com vista para continuar no futuro, porque foram um grupo bastante receptivo e que tem gosto por adquirir novas aprendizagens.

Na minha opinião, fui com o grupo, uma ajuda porque em cada gesto que ensinava eu ia verificar se o estavam a fazer corretamente, e naqueles que tinham mais dificuldade eu ajudava e trazia ao de cima nomes de gestos mais comuns para lhes facilitar na reprodução correta da Língua Gestual Portuguesa, portanto, acho que o meu desempenho foi um bom desempenho.

Apêndice B – Planificação 2

	Escola Superior de Educação Jean Piaget			
	Aluno Estagiário: Joana Queiroga		Curso: Mestrado em Pré-Escolar e 1º Ciclo do E.B Ano: 2º Turma: - Nº: 52465	
	Orientador Cooperante: Susana Luís		Orientador de Estágio: Ana Lúcia Bahia	
	Instituição Cooperante: Centro Social e Paroquial de Santo António de Campolide			
Data: <u>04</u> / <u>12</u> / <u>2018</u>		Idade(s): 4, 5 e 6 anos		
Tema/atividade: Números em Língua Gestual Portuguesa		Conteúdos: Domínio da Linguagem Oral; Educação para os valores.		Área(s) Conteúdo: Área Da Expressão e Comunicação e Área de FPS
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos / Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer novas formas de comunicação através da Língua Gestual Portuguesa; - Estimular a capacidade de concentração, memória e sequência gestual ; - Estimular a aprendizagem e a partilha do que descobriu e aprendeu; - Estimular a interação Social; - Tomar consciência de si próprio e dos outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consegue reproduzir os movimentos que aprende; - Dialoga sobre o que observam e e fazem; - Escuta e valoriza as dificuldades que cada criança está a sentir durante a atividade; 	Irão visualizar através de um vídeo no YouTube de como são os números de 0 a 10 em Língua Gestual Portuguesa e em seguida, e um a um, devagar, irão reproduzir e imitar de como virão no vídeo.	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Projetor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registo por escrito das dificuldades sentidas; - Registo do que há a melhorar; - Reflexão de como correu a atividade e de como foi a participação do grupo.

AVALIAÇÃO / REFLEXÃO**Pretende-se que o aluno faça uma reflexão da ação/atividade tendo em conta os seguintes aspetos:**

- **Planificação** (definição de intencionalidades; seleção de conteúdos; elaboração de estratégias; seleção de materiais; elaboração de instrumentos de avaliação)
- **Desenvolvimento da ação:** (motivação; contextualização dos conteúdos; adequação das atividades; movimento, gesto e voz; gestão do tempo, espaço e materiais, ambiente de aprendizagem)
- **Conclusão** (reformulação crítica do plano; resolução de situações imprevistas; reflexão sobre o seu desempenho).

Durante a realização desta atividade, que eu tinha planificada para o grupo realizar em conjunto, recorrendo a recursos materiais como o computador e o projetor, e à qual a imagem era projetada para uma parede para eles verem e reproduzirem cada número calmamente, a apreciação geral que faço da realização da atividade que recaía na aprendizagem dos números em Língua Gestual Portuguesa foi positiva.


Senti enquanto ocorria a atividade que a maior parte das crianças estavam entusiasmadas por estarem a aprender coisas novas, mas também senti que alguns meninos sentiram dificuldades, pois alguns dos números não são fáceis de imitar à primeira vista, é preciso repetirem, e foi isso que tentei fazer com eles, questionando-lhes à posteriori para verificar se eles se lembravam do que tinham visto e aprendido. Também notei que alguns membros mais novos no grupo estavam com mais dificuldades que outros, mas os mais velhos aprenderam muito rapidamente.

Quanto aos objetivos a que me propus para que a atividade decorresse como planeado, eu no meu ponto de vista, atingi cada um deles.

Se voltasse a planear esta atividade, mudaria o facto do grupo estar todo junto, partindo em pequenos grupos, pois como senti alguns mais novos com dificuldades, poderia dar um maior apoio se tivesse trabalhado com eles repartidos em diferentes grupos, e poderia ter a ajuda de alguns membros mais desenrascados e que cumpriram os objetivos estabelecidos, trabalhando a cooperação e a entajuda entre eles.

A minha postura e tom de voz durante a realização da mesma, penso que estavam adequados ao grupo e à atividade em si, portanto, de uma maneira em geral, penso que o meu desempenho foi positivo.

Apêndice C – Planificação 3

Escola Superior de Educação Jean Piaget				
	Aluno Estagiário: Joana Queiroga		Curso: Mestrado em Pré-Escolar e 1º Ciclo do E.B Ano: 2º Turma: - Nº: 52465	
	Orientador Cooperante: Susana Luís		Orientador de Estágio: Ana Lúcia Bahia	
	Instituição Cooperante: Centro Social e Paroquial de Santo António de Campolide			
	Data: <u>09</u> / <u>01</u> / <u>2019</u>		Idade(s): 4, 5 e 6 anos	
Tema/atividade: Revisão do “Bom-dia” e dos números em língua gestual		Conteúdos: Domínio da Linguagem Oral; Educação para os valores; Educação para a Cidadania; Educação multicultural		Área(s) Conteúdo: Área da Expressão e Comunicação e Área de FPS
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos / Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer novas formas de comunicação através da Língua Gestual Portuguesa; - Estimular a capacidade de concentração, memória e sequência gestual de acordo com a canção; - Estimular a aprendizagem e a partilha do que descobriu e aprendeu; - Despertar para a interação Social; - Aprender a ter consciência de si próprio e dos outros.; - Conseguir reproduzir os movimentos que aprende; 	<ul style="list-style-type: none"> - Imitar os gestos do número e da canção quando solicitado; - Ouvir concentrado e sossegado no lugar; - Fazer a sequência dos gestos; - Ultrapassar as dificuldades que cada criança sente durante a atividade; - Apoiar o colega do lado na posição da mão para representar os números. 	<p>Em grande grupo, e no tapete, depois da marcação das presenças durante a parte da manhã, será feita uma revisão dos conteúdos que o grupo aprendeu sobre Língua Gestual Portuguesa, nomeadamente, a adaptação da primeira parte do Bom-dia, e em seguida vão recordar também os números de zero a dez .</p> <p>Começarei a atividade com a leitura do livro “A voz não é para gritar”.</p> <p>Questionarei em que ocasiões podem usar a Língua Gestual Portuguesa (LGP), e em seguida de quem se lembra gestos são utilizados na canção e demonstrarei.</p> <p>Utilizarei o tom/entoação de voz e postura para nivelar a concentrar e o foco em mim.</p> <p>Estimularei as crianças que já conseguem apoiar o colega .</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dicionário de Língua Gestual Portuguesa online. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registo por escrito das dificuldades sentidas; - Registo do que há a melhorar; - Reflexão de como correu a atividade e de como foi a participação do grupo. - Grelha de observação

AVALIAÇÃO / REFLEXÃO

Pretende-se que o aluno faça uma reflexão da ação/atividade tendo em conta os seguintes aspetos:

- **Planificação** (definição de intencionalidades; seleção de conteúdos; elaboração de estratégias; seleção de materiais; elaboração de instrumentos de avaliação)
- **Desenvolvimento da ação:** (motivação; contextualização dos conteúdos; adequação das atividades; movimento, gesto e voz; gestão do tempo, espaço e materiais, ambiente de aprendizagem)
- **Conclusão** (reformulação crítica do plano; resolução de situações imprevistas; reflexão sobre o seu desempenho).


A concretização desta atividade não foi, de um modo geral, positiva devido à atividade ter sido extensa e o grupo estar à muito tempo sentado no tapete, embora tenha observado evolução na aprendizagem dos gestos mas foi positiva noutro ponto no meu ver, pois consegui observar a evolução deles.

Quanto às intencionalidades educativas propostas, principalmente a capacidade de memorização e sequência gestual de acordo com o solicitado, o conseguir reproduzir o movimento que aprende, a maioria do grupo conseguiu atingi-las, nomeadamente os meninos que são mais velhos e alguns elementos mais novos. Quanto às outras intencionalidades não consegui avaliar pois não as estimulei de forma adequada.

No desenvolvimento da ação, alguns meninos foram dando sinais de cansaço, por estarem já à muito tempo sentados, o que acabou por fazer com que se dispersassem muito e perdessem a concentração e interesse na atividade. A avaliação que eu faço da minha postura e do meu tom de voz não é muito positiva, porque eu iniciei a atividade em frente aos meninos, sentada, para que o seu campo de visão se concentra-se na minha pessoa, e quando me retirei para perto do grupo para ajudar aqueles que estavam a ter mais dificuldades isso fez com que eles perdessem totalmente a atenção em mim, o que fez com que depois a educadora e a auxiliar tivessem que intervir também dando uma ajuda. O facto de eu me levantar para ajudar e não me voltar a sentar, foi um aspeto menos positivo que eu considero, pois eles deixaram de ter uma visão onde a postura era mais correta, para uma postura em que leva a cansarem-se mais, ou seja, terem a cabeça muito tempo para cima, o que proporciona também uma maior distração. O não parar a atividade quando eles deixaram de estar atentos também provocou uma maior desorganização da sala e do espaço, deixando assim de querer aprender.

Se voltasse a realizar esta atividade, formaria pequenos grupos, onde incluiria crianças que já sabem e outras que têm menos facilidade em realizar os movimentos, e onde as crianças que são mais rápidas ajudariam as outras crianças que apresentam mais dificuldades, estando a promover assim as restantes intencionalidades educativas que estavam propostas, cumprindo assim os objetivos, promovendo uma maior interação entre eles. Também respeitaria o tempo de aprendizagem, procurando promover um maior interesse da parte do grupo.

Apêndice D – Planificação 4

 Escola Superior de Educação Jean Piaget				
Aluno Estagiário: Joana Queiroga		Curso: Mestrado em Pré-Escolar e 1º Ciclo do E.B Ano: 2º Turma: - Nº: 52465		
Orientador Cooperante: Susana Luís		Orientador de Estágio: Ana Lúcia Bahia		
Instituição Cooperante: Centro Social e Paroquial de Santo António de Campolide				
Data: __ 16 __ / __ 01 __ / 2019 __		Idade(s): 4, 5 e 6 anos		
Tema/atividade: Jogo da Macaca em Língua Gestual Portuguesa		Conteúdos: Domínio da Linguagem Oral; Educação para os valores; Educação para a Cidadania; Educação multicultural.		Área(s) Conteúdo: Área da Expressão e Comunicação e Área de FPS
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos / Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer novas formas de comunicação através da Língua Gestual Portuguesa; - Estimular a capacidade de concentração, memória e sequência gestual; - Despertar para a interação Social; - Aprender a ter consciência de si próprio e dos outros.; - Conseguir reproduzir os movimentos que aprende; 	<ul style="list-style-type: none"> - Imitar os gestos do número quando solicito; - Ouvir concentrado; - Fazer a sequência dos gestos; - Ultrapassar as dificuldades que cada criança sente durante a atividade; - Apoiar o colega na posição da mão para representar os números. 	<p>Em grande grupo, depois da marcação das presenças durante a parte da manhã, será feito um jogo, o jogo da macaca, com o objetivo das crianças reproduzirem os números em Língua Gestual Portuguesa (LGP).</p> <p>Começarei a atividade por lhes questionar se ainda se lembram dos números que aprenderam. Com o jogo da macaca em esponja montado no chão da sala, e que contém os números de 1 até 10, os meninos utilizarão as suas molas, que têm o seu nome e à vez, atirarão para um número do tapete do jogo. Consoante o número que calhar eles terão que reproduzir o número com as mãos em LGP, e só depois é que podem iniciar a sua jogada.</p> <p>Utilizarei o tom/entoação de voz e postura para nivelar a concentrar e o foco em mim.</p> <p>Estimularei as crianças que já conseguem a apoiar o colega que está a realizar a atividade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dicionário de Língua Gestual Portuguesa online. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registo por escrito das dificuldades sentidas; - Registo do que há a melhorar; - Reflexão de como correu a atividade e de como foi a participação do grupo. - Grelha de observação

AVALIAÇÃO / REFLEXÃO**Pretende-se que o aluno faça uma reflexão da ação/atividade tendo em conta os seguintes aspetos:**

- **Planificação** (definição de intencionalidades; seleção de conteúdos; elaboração de estratégias; seleção de materiais; elaboração de instrumentos de avaliação)
- **Desenvolvimento da ação:** (motivação; contextualização dos conteúdos; adequação das atividades; movimento, gesto e voz; gestão do tempo, espaço e materiais, ambiente de aprendizagem)
- **Conclusão** (reformulação crítica do plano; resolução de situações imprevistas; reflexão sobre o seu desempenho).

A avaliação que faço desta actividade é positiva, apesar de a maioria do grupo, durante a realização da mesma estar mais disperso. Apesar disso, notei que houve uma ligeira evolução. Notei que eles tiraram proveito do jogo, apesar de alguns meninos sentirem mais dificuldades que outros durante a sua realização, mas eu dei apoio individualizado em cada um, em cada jogada que executavam.

As intencionalidades educativas propostas foram, no meu entender, atingidas, pois durante o jogo, os meninos que sentiam mais dificuldade, tinham a minha ajuda, mas também do restante grupo, e o incentivo e elogios dos colegas que ficavam entusiasmados por eles. Ao questionar se eles se lembravam de como se fazia, estava a avaliar se eles sabiam fazer e reproduzir o que já tinham aprendido.


Durante o desenvolvimento da ação, os meninos mostraram interesse pela actividade, e permitiu que eu notasse, que por eles, voltariam a realizá-la. Quando comecei a montagem do jogo no chão, eles ficaram entusiasmados. A avaliação que faço da minha postura e do meu tom de voz é positiva, pois durante a explicação do que iam fazer e durante a realização da mesma, eu prestei ajuda aos que tinham mais dificuldades na execução do jogo, e quando era necessário, questionava ao restante grupo, de forma a apoiarem o amigo que estava a jogar.

Se eu voltasse a planear e a realizar esta actividade, eu planearia realizá-la em equipas, para que desta forma estivessem mais atentos aos colegas e não dispersassem tanto, mas também para quem se sente com mais medo de falhar, tivesse o apoio do grupo.

Durante este dia, no refeitório enquanto almoçavam, algumas crianças conversavam entre elas e pediam-me atenção e ajuda para eu verificar se cada número que eles executavam estavam feitos corretamente. Incentivei-os e mostrei o meu apoio através do elogio quando realizavam corretamente, e ajudava a corrigir quando não estava tão bem.

Noto uma evolução muito grande desde o primeiro dia em que lhes ensinei e mostrei os números, pois quando utilizamos a repetição dos movimentos, as crianças ficam, a cada dia que passa mais aptas e entusiasmadas por fazerem elas sozinhas, sem a ajuda do adulto. Algumas delas também me transmitem que ensinam em casa aquilo que aprendem na escola.

Apêndice E – Planificação 5

Escola Superior de Educação Jean Piaget				
	Aluno Estagiário: Joana Queiroga		Curso: Mestrado em Pré-Escolar e 1º Ciclo do E.B Ano: 2º Turma: - Nº: 52465	
	Orientador Cooperante: Susana Luís		Orientador de Estágio: Ana Lúcia Bahia	
	Instituição Cooperante: Centro Social e Paroquial de Santo António de Campolide			
	Data: __25__ / __01__ / 2019__		Idade(s): 4, 5 e 6 anos	
Tema/atividade: Jogo das imagens da família em Língua Gestual Portuguesa		Conteúdos: Domínio da Linguagem Oral; Educação para os valores; Educação para a Cidadania; Educação multicultural.		Área(s) Conteúdo: Área da Expressão e Comunicação e Área de Fomação Pessoal e Social
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos / Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer novas formas de comunicação através da Língua Gestual Portuguesa; - Estimular a capacidade de concentração, memória; - Estimular a aprendizagem e a partilha do que descobriu e aprendeu; - Despertar para a interação Social; - Aprender a ter consciência de si próprio e dos outros.; - Conseguir reproduzir os movimentos que aprende; 	<ul style="list-style-type: none"> - Imitar os gestos do familiar; - Ouvir concentrado e sem mexer muito do lugar; - Fazer a sequência dos gestos; - Ultrapassar as dificuldades sentidas durante a atividade; - Apoiar o colega do lado com a posição da mão. 	<p>Em pequeno grupo, e numa mesa, depois da marcação das presenças durante a parte da manhã, eles irão aprender como se diz mãe, pai, irmão e irmã em Língua Gestual Portuguesa. Começarei a atividade com a leitura do livro “A mãe e eu”.</p> <p>Em seguida, numa folha terão a imagem de um familiar, e eu vou ensinando à medida que cada criança toca na figura e eu finjo que sou um robot. Este jogo irá durar até todas as crianças participarem. Utilizarei o tom/entoação de voz e postura para nivelar a concentração em mim quando explico, e no jogo quando iniciado. Estimularei as crianças que possam ter mais dificuldade em tentar e não desistir, bem como a ajuda de um colega que não tenha tanta dificuldade.</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dicionário de Língua Gestual Portuguesa online. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estagiária. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registo por escrito das dificuldades sentidas; - Registo do que há a melhorar; - Reflexão de como correu a atividade e de como foi a participação do grupo. - Grelha de observação

AVALIAÇÃO / REFLEXÃO

Pretende-se que o aluno faça uma reflexão da ação/atividade tendo em conta os seguintes aspetos:

- **Planificação** (definição de intencionalidades; seleção de conteúdos; elaboração de estratégias; seleção de materiais; elaboração de instrumentos de avaliação)
- **Desenvolvimento da ação:** (motivação; contextualização dos conteúdos; adequação das atividades; movimento, gesto e voz; gestão do tempo, espaço e materiais, ambiente de aprendizagem)
- **Conclusão** (reformulação crítica do plano; resolução de situações imprevistas; reflexão sobre o seu desempenho).

A concretização desta atividade foi, de um modo geral positiva, pois as crianças mostraram-se interessadas durante a sua realização. Também existiram pontos negativos que precisavam de ser alterados, como é o caso da minha postura enquanto estava a fazer a demonstração dos gestos.

Quanto às aprendizagens/aquisições, na minha visão, foram todas atingidas com sucesso, umas com mais rapidez que outras, mas no fim da atividade todas foram alcançadas.

No desenvolvimento da ação, a minha postura não foi a mais adequada para a situação de aprendizagem, visto que as crianças estavam sentadas e eu ia ao lugar ter com cada uma delas, e como estava em pé, elas tinham que obrigatoriamente estar com os pescoços tortos para me conseguirem ver e imitar. Como os grupos com quem iam trabalhando, eram grupos pequenos, isso facilitou a que eu desse a volta rapidamente a todos, e a que não se dispersassem tanto. Como o grupo é heterógeneo, poderia ter adaptado a atividade a cada faixa etária, ou seja, com os mais novos poderia ser eu a fazer e eles repetiam todos, e depois eles escolhiam a imagem e eu voltava a fazer o gesto associado, bem como os outros meninos que estavam no grupo, enquanto que, por sua vez, com os mais velhos eu poderia mostrar, mas a seguir questionar eu e pedir-lhes para eles fazerem, ficando apenas a observar.

Outro ponto menos positivo que encontrei, foi o facto de eu os chamar para junto de mim com um tom de voz elevado, e sem contacto visual, o que por vezes, e como a sala não estava silenciosa, dificultou a que eles me ouvissem, ou percebessem que eu os estava a chamar.


Se voltasse a realizar esta actividade, manteria o trabalho em pequenos grupos, e manteria a mesa como instrumento de trabalho, porque isso permitiu que o campo visual deles fosse alargado a todos os colegas. Mudaria a minha postura, tendo-me mantido sentada para que o campo de visão deles sobre mim fosse de igual para igual, uma vez que eles também estavam sentados. Alteraria também a forma como os chamei, pois se fosse ao encontro de cada um, isso facilitaria a que eles entendessem logo que eu os estava a abordar para irem para a mesa realizar a atividade. Outra forma que poderia utilizar para os chamar era pedir a uma criança que me ajudasse e fosse comunicar aos colegas que eu a estava a chamar, atribuindo sentido de responsabilidade e cooperação.

“ (...) o adulto baptizou de brincadeira todos os comportamentos de descoberta da criança. Os adultos brincam com as crianças e é ele inicialmente o brinquedo, o expectador activo e depois o real parceiro. Ela aprende a compreender, a dominar e depois produzir uma situação específica distinta de outras situações.” (Wallon, 2004, p.98)

No início deste dia, uma mãe de uma criança do sexo feminino quando a foi levar à escola, e quando a deixou no acolhimento da manhã, quando me viu comunicou-me que ela e a sua filha mais velha já sabiam os números em Língua Gestual Portuguesa, porque a sua filha lhes tinha ensinado em casa. Fiquei radiante quando me contou a mãe, pois mostra que o que eu lhes transmito eles têm interesse e vão mostrar e ensinar também em casa o que aprenderam.

Noto no fim deste estágio que eles fizeram uma evolução significativa e positiva a todos os aspetivos, cumprindo os objetivos a que me propus com a elaboração deste projeto.

Apêndice F – Planificação 6

Escola Superior de Educação Jean Piaget				
	Aluno Estagiário: Joana Queiroga		Curso: Mestrado em Pré-Escolar e 1º Ciclo do E.B Ano: 2º Turma: - Nº: 52465	
	Orientador Cooperante: Susana Luís		Orientador de Estágio: Ana Lúcia Bahia	
	Instituição Cooperante: Centro Social e Paroquial de Santo António de Campolide			
	Data: __31__ / __01__ / 2019__		Idade(s): 4, 5 e 6 anos	
Tema/atividade: Conversa individual do que gostaram mais e menos de aprender a Língua Gestual Portuguesa		Conteúdos: Domínio da Linguagem Oral; Educação para os valores; Educação para a Cidadania; Educação multicultural.		Área(s) Conteúdo: Área da Expressão e Comunicação e Área de Fomação Pessoal e Social
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos / Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer novas formas de comunicação através da Língua Gestual Portuguesa; - Estimular a capacidade de concentração, memória; - Estimular a aprendizagem e a partilha do que descobriu e aprendeu; - Despertar para a interação Social; - Aprender a ter consciência de si próprio e dos outros.; - Conseguir reproduzir os movimentos que aprende; 	<ul style="list-style-type: none"> - Imitar os gestos do familiar; - Ouvir concentrado e sem mexer muito do lugar; - Fazer a sequência dos gestos; - Ultrapassar as dificuldades sentidas durante a atividade; - Apoiar o colega do lado com a posição da mão. 	<p>Em pequeno grupo, e numa mesa, depois da marcação das presenças durante a parte da manhã, eles irão aprender como se diz mãe, pai, irmão e irmã em Língua Gestual Portuguesa. Começarei a atividade com a leitura do livro “A mãe e eu”.</p> <p>Em seguida, numa folha terão a imagem de um familiar, e eu vou ensinando à medida que cada criança toca na figura e eu finjo que sou um robot. Este jogo irá durar até todas as crianças participarem. Utilizarei o tom/entoação de voz e postura para nivelar a concentração em mim quando explico, e no jogo quando iniciado. Estimularei as crianças que possam ter mais dificuldade em tentar e não desistir, bem como a ajuda de um colega que não tenha tanta dificuldade.</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dicionário de Língua Gestual Portuguesa online. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estagiária. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registo por escrito das dificuldades sentidas; - Registo do que há a melhorar; - Reflexão de como correu a atividade e de como foi a participação do grupo. - Grelha de observação

AVALIAÇÃO / REFLEXÃO

Pretende-se que o aluno faça uma reflexão da ação/atividade tendo em conta os seguintes aspetos:

- **Planificação** (definição de intencionalidades; seleção de conteúdos; elaboração de estratégias; seleção de materiais; elaboração de instrumentos de avaliação)
- **Desenvolvimento da ação:** (motivação; contextualização dos conteúdos; adequação das atividades; movimento, gesto e voz; gestão do tempo, espaço e materiais, ambiente de aprendizagem)
- **Conclusão** (reformulação crítica do plano; resolução de situações imprevistas; reflexão sobre o seu desempenho).

A concretização desta atividade foi, de um modo geral positiva, pois as crianças mostraram-se interessadas durante a sua realização. Durante a atividade revi com eles os graus de parentesco e onde a minha postura e tom de voz foram adequados pois as crianças mantiveram sempre o contacto visual comigo, ao mesmo nível, o que permitiu que aprendessem da melhor forma.

Quanto às intencionalidades educativas propostas, na minha visão, foram todas atingidas com sucesso, umas com mais rapidez que outras, mas no fim da atividade todas foram abordadas.



Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Apêndice G – Questionário

Questionário

O presente questionário destina-se à recolha de informações para a realização de um Relatório Final, com o objectivo de saber a opinião da sociedade sobre a importância da aprendizagem dos gestos da Comunidade Surda. Sabendo a importância da comunicação com os outros desde tenra idade, é importante perceber se aqueles que são diferentes, também devem ser incluídos.

As informações recolhidas através deste questionário vão ser utilizados para posteriormente serem analisados e perceber a opinião pública em relação a esta questão.

A participação de todos neste estudo é voluntária e confidencial pelo que as informações servirão apenas para efeitos da presente investigação e serão tratadas com o máximo rigor.

1. Idade *

Short-answer text

2. Profissão *

Short-answer text

3. Já ouviu falar sobre a Língua Gestual Portuguesa (LGP)?

Sim

Não

3.1. Se sim, onde?

Long-answer text

3.2. Tem alguma percepção do que é a Língua Gestual Portuguesa?

Sim

Não

3.3. Se sim, diga-nos em poucas palavras o que para si é a Língua Gestual Portuguesa.

Long-answer text

4. Já interagiu com alguém portador de deficiência auditiva, nomeadamente surdos?

Sim

Não

4.1. Se sim, como foi a vossa comunicação?

Díficil

Razoavelmente difícil

Razoavelmente fácil

Fácil

5. Na sua opinião, a comunicação com quem é considerado diferente é importante? Se sim, porquê?

Long-answer text

6. Considera importante, que as crianças iniciem, desde cedo, as suas aprendizagens dos gestos utilizados pela Comunidade Surda?

Sim

Não

6.1. Caso tenha respondido sim na questão anterior, indique uma razão que o tenha levado a responder.

Long-answer text
