

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Comunicar para Incluir em Contexto de Jardim de Infância

Ana Luísa Alves Carvalho

Coimbra, 2019

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ana Luísa Alves Carvalho

Comunicar para Incluir em Contexto de Jardim de Infância

Relatório Final em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Professor Doutor João Luís Pimentel Vaz

Orientadora: Professora Doutora Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

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

julho, 2019

“Estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele.”

(Rodrigues, 2003, p.95)

Agradecimentos

Os meus agradecimentos vão, em primeiro lugar, para Deus, por me ter dado forças para enfrentar a longa e difícil caminhada que tive pela frente.

À minha orientadora, Maria Madalena Belo da Silveira Baptista, pela sua orientação neste Relatório Final de Mestrado, pela sua disponibilidade em todos os momentos, por me ajudar a ultrapassar as minhas dificuldades e, principalmente, pela paciência e amabilidade que sempre teve para comigo.

À minha família, sobretudo aos meus pais e avós, por serem a minha âncora de vida. Pelo apoio incondicional que sempre me deram, pelo carinho, pelas palavras de incentivo, por sempre terem acreditado nas minhas capacidades e pelos sacrifícios a que se sujeitaram, ao longo destes anos, para que eu pudesse concretizar o meu sonho de “Ser Professora”.

A todos/as os/as meus/minhas amigos/as por me ajudarem a crescer, por todas as risadas, por me ouvirem sempre que precisei de “desabafar”, por me darem coragem e me apoiarem nas dificuldades. Um especial agradecimento à minha amiga Ana Catarina Francisco por nunca me deixar desistir, pelo encorajamento, por estar ao meu lado em todas as ocasiões e por me ensinar o que é ter uma amizade verdadeira. Obrigada pela amizade que construímos!

À Educadora do Jardim de Infância onde realizei o meu estágio, por todos os conhecimentos que me transmitiu, pelo carinho e afeto com que me recebeu e por me permitir executar o meu trabalho.

A todas as crianças do Jardim de Infância, onde efetuei a minha prática educativa, pela amizade e pelos ensinamentos e valores que cada um/a me transmitiu, pois sem eles/as não teria conseguido realizar o meu trabalho de campo.

A todos/as os/as Professores/as que encontrei ao longo do meu percurso e que me tiveram como aluna, constituindo estes/as a base que me fez crescer para chegar até aqui. Agradeço todos os conhecimentos, aprendizagens e valores que me inculcaram.

A todos/as vós, obrigada do fundo do coração!

Comunicar para Incluir em Contexto de Jardim de Infância

Resumo

Este relatório Final de Mestrado descreve uma intervenção realizada e apresenta algumas reflexões efetuadas durante o período de prática educativa, em Jardim de Infância (JI), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com este relatório pretende-se evidenciar que a inclusão de crianças em contexto de JI é possível se forem valorizadas as diferentes culturas e as diversas formas de comunicar, recorrendo por exemplo, ao trabalho por Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP).

Assim, o trabalho de campo desenvolvido com base num projeto intitulado “Comunicar”, teve por objetivos: i) alargar o campo de conhecimentos no âmbito dos saberes relativamente à temática da comunicação; ii) estimular o desenvolvimento de hábitos de pesquisa, a partir da temática do projeto; iii) favorecer o contacto com diferentes realidades, línguas e formas de comunicação; iv) evidenciar as diferentes formas de comunicar; v) criar um clima de comunicação em que as crianças se expressem e saibam ouvir os colegas da sala; vi) promover as interações comunicativas entre as crianças do grupo; vii) promover a autonomia das crianças, a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões.

Após o término do projeto, foi possível concluir que as crianças aprenderam que podemos comunicar de diversas formas, como por exemplo, língua gestual, braille, imagens, entre outros, e que qualquer criança independentemente da sua cultura, etnia, forma de comunicação e língua podem ser incluídas. O recurso à MTP revelou-se também uma boa estratégia de trabalho com crianças em idade pré-escolar, permitindo promover a inclusão de todas e potenciar a sua comunicação. As crianças trabalham em grupos, debatem ideias, tomam decisões entre elas, vivenciam situações e são responsáveis pelo seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Prática-Educativa; Jardim de Infância; Inclusão; Comunicação; Metodologia de Trabalho de Projeto.

Communicating to integrate in Kindergarten

Abstract

This final master's report refers to a specific intervention made and presents some conclusions reached over the training period of educational practice at a kindergarten, according to the framework of a Master's degree in Pre-school Education and Primary School teaching. It aims to draw attention to the fact that children's inclusion in kindergarten is possible if different cultures and ways of communicating are valued, by using project methodology, for example.

Thus, the field work was based on a project called "To communicate" and whose aims were: i) To expand knowledge related to the topic of communication; ii) To stimulate the development of research habits, based on project methodology; iii) To encourage contact with different realities, languages and ways of communicating; iv) To emphasize diverse ways of communication; v) To create a good communication atmosphere in which children can express themselves and be able to listen to their classmates; vi) To promote children's communicative interactions within a group; vii) To encourage children's autonomy and their ability of making choices and taking decisions.

After finishing the project, it was possible to conclude that children learnt that people can communicate using different means, such as sign language, Braille, pictures, among others, and that any child regardless of his / her culture, ethnicity, way of communicating or language can be fully integrated. The Project methodology was adequate to the age of the pre-school children involved as it allowed to promote the inclusion of all of them and enhance their communication. Children worked in groups, discussed ideas, took decisions, experienced situations and were responsible for their own learning process.

Key words: Educational-Practice; Kindergarten; Inclusion; Communication; Project Methodology.

Sumário

Introdução	1
CAPÍTULO 1 – A INCLUSÃO DE CRIANÇAS NO JARDIM DE INFÂNCIA COM DIFERENTES FORMAS DE COMUNICAR E DIFERENTES LÍNGUAS	3
1. Inclusão, diversidade e comunicação	5
CAPÍTULO 2 – A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO	11
1. Metodologia de Trabalho de Projeto	13
1.1. Definição	13
1.2. A Metodologia de Trabalho de Projeto no Jardim de Infância: implicações e vantagens.....	14
2. Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto.....	16
a) Fase I- Definição do Problema	17
b) Fase II- Planificação e Desenvolvimento do Trabalho	17
c) Fase III- Execução	17
d) Fase IV- Avaliação e Divulgação do Projeto.....	18
CAPÍTULO 3 – TRABALHO DE CAMPO: PROJETO “COMUNICAR”	21
1. Justificação do Tema	23
2. Objetivos.....	23
3. Contextualização	24
4. Aspetos Metodológicos	27
5. Descrição do Projeto de Intervenção	27
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
1. Considerações finais	43
Referências Bibliográficas	47
Legislação Consultada.....	51
Documentos Consultados	51

Abreviaturas

AAAF – Sala das Atividades de Animação e de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim/Jardins de Infância

LGP – Língua Gestual Portuguesa

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PIC – Pictogram Ideogram Communication

RF – Relatório final

SAAC – Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação

SPC – Símbolos Pictográficos de Comunicação

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Índice de Imagens

Figura 1- Chuva de ideias sobre as conceções que tinham sobre o tema.	28
Figura 2- Descoberta e construção de meios de comunicação. Dramatização de um diálogo utilizando telefones.	30
Figura 3- Aprendizagem de uma nova língua com a participação de uma mãe.	31
Figura 4- As palavras que aprenderam com a mãe do V.	32
Figura 5- Visita a uma criança invisual. Demonstração de como se escreve em braille, utilizando uma máquina.	33
Figura 6- Situações do quotidiano onde podemos encontrar braille.	34
Figura 7- Construção do alfabeto em braille, recorrendo a tampas.	34
Figura 8- Livro "Falar com as mãos".....	34
Figura 9- Treino do alfabeto em Língua Gestual Portuguesa.	35
Figura 10- Livro construído pelas crianças intitulado "O Nosso Livro de Gestos".	36
Figura 11- Divulgação do Projeto "Comunicar".....	39

Índice de Apêndices

Apêndice A- Teia de Ideias.....	55
Apêndice B- Calendarização dos possíveis momentos do Projeto “Comunicar”.....	59
Apêndice C- Guiões semanais orientadores das atividades e recursos necessários...	63
Apêndice D- Álbum de fotografias dos momentos ocorridos durante o Projeto “Comunicar”.....	67
Apêndice E- Panfleto síntese do Projeto “Comunicar”.....	81

Introdução

As escolas e os JI são instituições que desempenham um papel primordial na construção, no desenvolvimento e na formação de qualquer cidadão/ã. Desta forma, devem preocupar-se em formar seres responsáveis, com as mesmas oportunidades de aprendizagem, ou seja, tomar uma perspetiva inclusiva baseada nos princípios da igualdade, justiça, dignidade e respeito mútuo (Correia, 2003). De acordo com o decreto-lei 54/2018, cada criança tem direito “a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social” (p. 2918). Na mesma linha de pensamento Rodrigues (2013), também refere que “A escola inclusiva deve assegurar a formação de todos, adoptando princípios que permitam responder de maneira diferente às diferentes necessidades e possibilidades de cada um” (p.12).

É ainda função destas instituições serem uma comunidade inclusiva e multicultural, permitindo que todas as crianças se sintam integradas, valorizadas e apoiadas, tendo em consideração os seus ritmos de aprendizagem, as suas capacidades e necessidades, as suas diferentes formas de comunicar, as suas culturas e a sua língua, pois de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (1997), “é numa perspetiva de educação multicultural que se constrói uma maior igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, entre os indivíduos de diferentes classes sociais e etnias” (p. 54, 55).

Um dos aspetos que é muito importante para a vida e para o desenvolvimento de qualquer criança/Ser humano é como sabemos, o facto de nos sentirmos incluídos na sociedade em que vivemos, contudo, para que isso possa acontecer é também necessário termos a capacidade de poder comunicar quer seja de forma verbal ou não verbal. Tomando a perspetiva de Alves (2013), “O homem é um ser social, pertence a uma cultura, a uma sociedade e como tal precisa de comunicar” (p.11). É através da comunicação que desenvolvemos a capacidade de interação e relação com os outros, que partilhamos informações, que compartilhamos emoções, o que somos, as nossas

ideias, os nossos desejos, entre muitos outros aspetos. Porém, nem sempre possuímos a capacidade para comunicar de forma verbal/oral e necessitamos de recorrer a outras formas de comunicar. Assim, é indispensável que as escolas/ JI, adotem diferentes recursos e práticas que permitam a inclusão das crianças. Tal como referem Leite & Madureira (2003), “A disponibilização de meios especiais de acesso ao currículo revela-se fundamental perante crianças portadoras de deficiência de ordem sensorial ou motora, as quais exigem a aprendizagem de técnicas de ensino especial (sistemas de leitura e escrita Braille, técnicas de mobilidade, língua gestual, sistemas alternativos de comunicação...)” (p. 28).

Visto que o JI tem um papel fundamental, um dos recursos que os/as educadores/as também podem utilizar para promover quer a inclusão quer a comunicação entre todas as crianças é a implementação de atividades e projetos cujos objetivos e conteúdos, proporcionem igualdade de oportunidades de aprendizagem. Ao envolver-se em trabalhos de projeto a criança socializa e comunica com os outros, constrói a capacidade de tomar decisões, desenvolve o seu espírito crítico e de trabalho em grupo, ou seja, “a imagem da criança é a de um ser com competência e atividade”. (Formosinho & Gâmboa, 2011, p.15),

Deste modo, a redação deste Relatório Final (RF), tem como objetivo principal demonstrar que a inclusão de crianças em contexto JI é possível, independentemente da sua forma de comunicar e da sua cultura, utilizando como base a MTP. Ao longo deste relatório encontramos uma parte de revisão da literatura contemplada nos capítulos I e II. No capítulo I são abordados os conceitos de inclusão, diversidade e comunicação. No capítulo II surge a MTP, a sua definição, as suas implicações e vantagens no JI e as diversas fases que a contemplam. Deparamo-nos ainda neste relatório, com um trabalho de campo, ou seja, um projeto de intervenção desenvolvido no JI, intitulado “Comunicar” que surge no capítulo III. Aqui é também descrita a justificação do tema e são explicitados os objetivos, feita a contextualização do local onde decorreu o estágio, apresentados os aspetos metodológicos e descrito todo o projeto. Por último, no capítulo IV, são apresentadas as conclusões, quer do projeto quer de todo o processo de estruturação e construção do RF.

**CAPÍTULO 1 – A INCLUSÃO DE CRIANÇAS NO JARDIM DE INFÂNCIA
COM DIFERENTES FORMAS DE COMUNICAR E DIFERENTES
LÍNGUAS**

1. Inclusão, diversidade e comunicação

Ao longo destes últimos anos muito se tem falado, em Portugal, na promoção de uma Educação para todos/as, ou seja, na necessidade de incluir as crianças num sistema educativo que responda às suas expectativas e que vá ao encontro das suas necessidades e potencialidades, respeitando a sua individualidade e desenvolvendo uma cultura de colaboração. Facilitando também a aprendizagem, a autonomia, a autoestima e a igualdade de oportunidades, com o objetivo de atingir uma melhoria educativa (Correia, 2003).

Compete às escolas, JI e aos/às docentes promoverem esta inclusão e tornar os estabelecimentos de ensino espaços inclusivos. Assim, de acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) o princípio das escolas que promovem a inclusão consiste em “todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (p.11). Também de acordo com Rodrigues (2013), este tipo de escolas “deve assegurar a formação de todos, adotando princípios que permitam responder de maneira distinta às diferentes necessidades e possibilidades de cada um” (p.12).

Podemos, assim, referir que a inclusão é uma forma de acolher todos/as, de responder à diversidade das suas necessidades, de fazer tudo o que seja necessário para proporcionar a cada aluno/a o direito de pertença a um grupo, independentemente da sua nacionalidade, do seu modo de comunicar e das suas dificuldades. A inclusão é mais do que um juízo de valor, é uma forma de melhorar a qualidade de vida, em que a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios a todos/as aqueles/as que chegam de novo e possuem uma língua diferente ou outros entraves na comunicação. Trata-se de proporcionar opções, de ceder lugar, de oferecer recursos e de melhorar a oferta educativa, em função das carências de cada um/a (Correia, 2003).

Ao olharmos para a nossa sociedade atual, percebemos que esta está transformada numa sociedade multicultural, onde cada vez mais surgem pessoas, nomeadamente crianças oriundas de outros países, com culturas e línguas diferentes. As escolas e JI tornam-se, assim, um dos espaços mais privilegiados para a inclusão e socialização,

onde as culturas se misturam e interagem umas com as outras, pois tal como menciona Matos (2013), “É na mistura de diversas culturas que se educa para uma educação multicultural diversificada e socialmente coesa” (p.5).

Importa, desta forma, começarmos por compreender o que se entende por multiculturalidade e interculturalidade. Para Cortesão & Pacheco (1991), a multiculturalidade é entendida como “uma constatação da presença de diferentes culturas num determinado meio de compreensão das suas especificidades” (p.34). Também de acordo com Marques & Borges (2012) citando Souta (1997) a multiculturalidade consiste num conjunto de práticas que procuram dar respostas educativas à diversidade cultural da sociedade e, naturalmente, da escola, e tem como objetivo fundamental “coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as ações que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas” (p.48). No que diz respeito à interculturalidade, esta é vista segundo Cortesão & Pacheco (1991), como “um percurso agido em que a criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento/reconhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interacção crescente, o seu enriquecimento mútuo” (p.34).

Ao afirmarmos que a escola e o JI são para todos/as, significa que temos de ter em conta a diversidade cultural que nela existe, e ter em atenção as diferentes línguas, os costumes e religiões. Deste modo, é importante começarmos, desde cedo, a educar as nossas crianças para a aquisição de valores e atitudes antirracistas e interculturais, evitando assim a criação de estereótipos e atitudes de discriminação perante a pessoa que não possui a mesma cultura e língua. Todos nós temos o direito de viver na sociedade e de ser aceites, já o afirmava Matilde Rosa Araújo (1997) num dos seus poemas sobre os direitos da criança: “Toda a criança. Seja de que raça for, seja negra, branca, vermelha, amarela. Seja rapariga ou rapaz. Fale que língua falar, Acredite no que acreditar, Pense o que pensar, Tenha nascido seja onde for, Ela tem direitos. (...) A crescer e todos temos de a ajudar! Os pais, a escola, todos nós! E vamos ajudá-la a descobrir-se a si própria e os outros. (...) Isto chama-se educar: Saber isto é aprender a ensinar” (p.1).

Ao longo de toda a sua vida, uma das maiores necessidades que o Ser Humano

apresenta é a de comunicar e de se envolver, incluir e interagir com os que estão à sua volta. A comunicação é um aspeto fundamental para a vida e desenvolvimento de qualquer criança, tanto a nível social, como emocional e cognitivo, ajudando-a na sua autoconfiança e autoestima, na sua saúde e no seu bem-estar. É através da comunicação que se partilham ideias, sentimentos e necessidades. De acordo com, Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), “O ser humano, é por natureza, um comunicador, pelo que comunicar constitui uma experiência central do desenvolvimento” (p. 29).

Na perspetiva de Watzlawick, Beavin, & Jackson (2007), muitas vezes o ser humano, não consegue aperceber-se de que está a comunicar, não pensando como é importante para o seu relacionamento com os seus pares, para expressar os seus sentimentos, vivências ou simplesmente para viver em sociedade. Comunicamos desde que nascemos e existem diversas formas de o fazer, por exemplo através de expressões faciais, das ações do quotidiano, da música, da dança, das emoções, das palavras escritas, de gestos e da comunicação através da linguagem e da fala.

Citando Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), “a voz é um dos meios mais poderosos para comunicar” (p.14). Contudo, há muitas crianças que sofrem de perturbações e que estão incapacitadas de utilizar a comunicação por via oral (fala), como é o caso de crianças com Perturbação do Espetro do Autismo (PEA) e surdas, por exemplo. Assim, a vida torna-se limitada, não apenas a nível social e pessoal, mas também ao nível das aprendizagens, pois para aprender é necessário não só observar, mas questionar e interagir de forma verbal. Por conseguinte, torna-se imperativo arranjar-lhes uma comunicação alternativa para que se sintam incluídas e tenham as mesmas oportunidades que todas as outras crianças. Para Martinsen & Tetzchner (2000), “a comunicação alternativa é qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por um indivíduo (...) signos gestuais e gráficos, o código de Morse, a escrita, entre outros, são formas alternativas de comunicação para indivíduos que carecem de capacidade de falar” (p. 22).

Os Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação (SAAC) consistem num "conjunto integrado de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades que a pessoa com dificuldades de comunicação usa para comunicar" (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999, p. 21).

Ainda segundo Ferreira, Ponte & Azevedo (1999), a Comunicação Alternativa e Aumentativa é todo o tipo de comunicação que aumenta ou ajuda a desenvolver a fala. Este tipo de meios alternativos à comunicação das crianças, comprometidas em termos conversacionais, vem possibilitar-lhes uma melhor qualidade de vida, ajudando-as a tornarem-se mais independentes e a desenvolver-lhes as suas capacidades comunicativas “tornando-as mais capazes de interagir, de comunicar, de expressar necessidades e sentimentos, de partilhar experiências e informações, de codificar as suas representações. Em suma, de desenvolver o seu potencial como ser humano” (Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999, p.16).

De acordo com Martinsen & Tetzchner (2000), os SAAC dividem-se em dois grandes grupos: os sistemas sem ajuda, que são constituídos por símbolos ou conjuntos de símbolos que não necessitam de quaisquer ajudas ou dispositivos, como é o caso dos gestos de uso comum, os sistemas manuais para não ouvintes, os sistemas manuais pedagógicos e o alfabeto manual. Os sistemas com ajuda são constituídos por símbolos que necessitam de um qualquer dispositivo exterior ao sistema, como por exemplo, sistemas de comunicação por objetos (de tamanho real ou miniatura), sistemas de comunicação por imagens (desenhos, imagens, fotografias), sistemas de comunicação através de símbolos gráficos (PIC, SPC, Rebus, Bliss), os símbolos combinados (Makaton) e os sistemas de comunicação por linguagens codificadas (Morse, Braille). É de salientar que, para a escolha do sistema a adotar, devem ter-se em conta as características e necessidades das crianças, avaliando as suas capacidades sensoriais motoras, cognitivas, comunicativas e físicas.

Depois de verificarmos as diversas formas que existem para comunicar, cabe às escolas e aos JI, permitirem a disponibilização destes recursos e aos/às docentes estarem disponíveis para os implementarem. No que diz respeito à comunidade surda, os sistemas de ensino devem estar munidos, por exemplo, de pessoas especializadas ou intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (LGP). Tal como refere Alves (2013), “O surdo precisa de participar na sociedade, precisa de comunicar, de se fazer entender e ser entendido, mas no seio de uma comunidade cuja língua não é a sua língua natural” (p. 11). A LGP é um meio de comunicação e expressão de uma comunidade. É a língua utilizada pelos surdos portugueses e é uma língua visual que se baseia nos movimentos

de orientação das mãos e na expressão facial das pessoas que comunicam (Afonso, 2005). Relativamente às crianças com PEA, uma das melhores formas de comunicar para muitas delas é também através do recurso às imagens. Tal como refere Jordan (2000), “Para a maior parte das crianças com autismo (...), a estratégia mais útil a adoptar é a de comunicar mediante desenhos ou cartões escritos (...), isto pode ajudá-las a aprender a falar, além de constituir um modo alternativo de comunicar” (p. 44). No que diz respeito às crianças com deficiência visual, o seu melhor meio de comunicação é através do Braille que é um método de leitura constituído por pontos em relevo.

Em jeito de síntese, os grupos de crianças que chegam às nossas escolas e JI são, cada vez mais, compostos por elementos de diversas culturas, por isso compete aos/às educadores/as e professores/as procurarem caminhos, estruturarem formas e criarem recursos no sentido de que todos/as se sintam incluídos/as e que se compreendam melhor uns aos outros, ou seja, devem procurar lidar com a multiculturalidade e as diferentes formas de comunicar. Segundo afirma Cardoso (1996), “A crescente diversidade étnica da sociedade portuguesa tem vindo a refletir-se, nos últimos anos, de modo significativo na composição demográfica, socioeconómica e cultural das escolas. Esta realidade coloca novos desafios aos diversos níveis e agentes do sistema educativo” (p.5).

Desta forma, é importante promover valores, criar momentos em que exista a possibilidade de conhecermos cada uma das nossas crianças e tomá-las como um ser único repleto de valores, conhecimentos e competências. É também fundamental valorizarmos e explorarmos a sua cultura, a sua língua e de lhes demonstrar que não existe apenas uma só cultura ou uma só língua. De acordo com as OCEPE (1997), “a educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro (...) a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores” (p.52).

Para uma melhor promoção da multiculturalidade é importante que as escolas e os JI apoiem as suas práticas, tendo como base uma “escola inclusiva” e deverão adaptar as atividades e o currículo de acordo com as características de todas as crianças, promover o trabalho em equipa, o diálogo entre todos/as e envolver as crianças em projetos. A

educação pré-escolar deverá “adoptar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (OCEPE, 1997, p. 19).

A multiculturalidade deve ser entendida não como um obstáculo, mas antes como uma riqueza a explorar, pois tal como refere César (2003),

a escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (p. 119).

CAPÍTULO 2 – A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

1. Metodologia de Trabalho de Projeto

1.1. Definição

Antes de definir MTP, é importante começar por clarificar o que se entende por projeto. Desta forma, tomando a perspetiva de alguns autores, o termo projeto, na sua raiz latina, remete-nos para a ideia de lançar para diante (*projicere*), integrando também a noção de problema (*ballein*). Este termo está também relacionado com a previsão de algo que se pretende realizar, num contexto particular e num determinado período de tempo, tendo como finalidade uma modificação progressiva da realidade (Mendonça, 2002; Durand, 2012).

No que diz respeito à MTP, esta não é uma modalidade recente de ensino-aprendizagem, tendo sido divulgada, em Portugal, pela primeira vez, em 1943, pela grande pedagoga Irene Lisboa, no seu livro “Modernas Tendências de Educação” (Formosinho & Gâmbua, 2011; Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves, 2012). De acordo com Mendonça (2002), é entendida como uma metodologia que decorre do movimento de educação progressista associado ao pensamento de John Dewey, que preconiza abordagens pedagógicas que incluam o experimentalismo, a preocupação com as necessidades e motivações intrínsecas dos formandos e os seus ritmos e diferenças individuais, bem como a necessidade de nunca desligar a teoria da prática.

A MTP pode ser vista em diversas perspetivas, segundo Vasconcelos et al (2012), define-se como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (p.10). Trata-se de “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempo de planificação e intervenção com finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 140). Na mesma linha de pensamento Marchão (2012), diz-nos que “Enquanto metodologia de ensino, deve valorizar a experimentação, criar situações propícias à identificação de problemas concretos, envolvendo cooperativamente os intervenientes e permitindo a sua construção democrática, através do espírito colaborativo, solidário e de autonomia” (p. 83).

1.2. A Metodologia de Trabalho de Projeto no Jardim de Infância: implicações e vantagens

Na perspetiva de Ferreira (2018), ao utilizarmos a MTP, esta requer que seja aplicado um olhar interdisciplinar, uma vez que todos os saberes devem ser explorados numa dinâmica multidisciplinar. Esta metodologia deve ser utilizada, pelos/as educadores/as, professores/as em qualquer nível de ensino, tendo maior incidência na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, independentemente dos modelos ou orientações curriculares adotados pelas instituições. Também, de acordo com Vasconcelos et al (2012), pode ser “possível introduzir uma orientação para o trabalho de projecto na acção pedagógica com crianças dos 0 aos 3 anos.”, uma vez que este tipo de trabalho pode “antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (p. 8). Compreendemos assim que, quanto mais cedo se incutirem estas práticas, mais eficazes elas se tornam, e as crianças obtêm melhores resultados futuramente.

No que diz respeito ao contexto JI, a abordagem da MTP, torna-se uma mais-valia, pois tal como referem Ramos & Valente (2011), esta “poderá criar ambientes propícios à iniciação do pensamento científico e à linguagem específica [das diferentes áreas do conhecimento], mas também contribuir para o desenvolvimento da linguagem, numa perspectiva de literacia linguística” (p. 17). Também de acordo com Ferreira (2018), citando Pozuelos Estrada (2007), “o trabalho de projeto é a resposta que melhor prepara para o mundo profissional, dando acesso aos interesses e necessidades das crianças, bem como capacita cidadãos/ãs, no futuro, a serem seres capazes de interagir criticamente” (p.19).

Para Katz & Chard (2009), através da MTP não são apenas adquiridos conhecimentos acerca do tópico do projeto, mas também contribui para “fornecer contextos para outros tipos de aprendizagem” (p. 3). As crianças, através deste tipo de metodologia, tornam-se “recurso umas das outras, o educador também se torna um recurso e orienta as crianças no sentido de encontrarem outros recursos de que necessitam para a elaboração dos seus projetos” (Vasconcelos et al, 2012, p. 13).

Segundo Katz & Chard (2009), “Um projecto pode começar de diversas formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por alguma coisa que lhes despertou a curiosidade” (p. 102). Deste modo, percebemos que é uma metodologia que deve partir do interesse das crianças, tornando-as seres ativos no processo de aprendizagem. Para Formosinho & Gâmbua (2011), esta metodologia “garante o direito da criança a ter voz e a ser escutada. A voz da criança é uma voz legítima, com credibilidade científica e pedagógica”. “É em participação, e pela participação, que a criança aprende a exercer os seus direitos e deveres como ser social” (p. 72). Contudo, pode partir também de problemáticas que o/a educador/a considere pertinentes e outros ainda de assuntos que sejam comuns, quer aos/às educadores/as, quer às crianças. Assim, cabe ao/à educador/a, conseguir seleccionar os temas dos projetos, considerando as características do contexto, e perceber se é vantajoso, dinamizador de aprendizagens significativas e saberes, para o grupo com que trabalha. Importa ainda verificar se promovem competências a nível social e pessoal.

Vasconcelos (2011a) afirma que:

os projectos devem ser relevantes ética e culturalmente: os projectos são significativos para as crianças, provocam pesquisas estimulantes, não apenas para as crianças, mas para os adultos que com elas interagem. Estes projectos têm relevância social e cultural, têm conteúdo ético e estético, promovem nas crianças um sentido de responsabilidade social, criam dissonâncias cognitivas, educam o sentido de pesquisa e de inovação (p.15).

Conseguimos, deste modo, perceber que é uma metodologia que deve ser trabalhada em regime colaborativo. Formosinho & Gâmbua (2011) afirmam que “A atividade da criança é exercida em colaboração com os pares e com o/a educador/a ao nível das dimensões da pedagogia e muito especificamente no âmbito da planificação, execução, reflexão das atividades e projetos aprendendo em companhia” (p. 18).

Com esta metodologia a principal função do/a educador/a é a de organizar o ambiente e agir em conformidade com os desejos e interesses da criança, sendo também um agente ativo na construção e co-construção do conhecimento, preocupando-se em

aprender com a criança e não impondo o seu saber. É da sua competência fornecer “material de consulta e experimentação e orientar a observação, responder a perguntas, exemplificar métodos de trabalho e conduzir o grupo para a realização do trabalho proposto de início e por todos aceite” (Pessoa, 1999, p.187).

Em síntese, ao utilizarmos a MTP na nossa prática educativa, percebemos que constitui uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem, bem como no desenvolvimento de todas as crianças, tornando-se uma forma inovadora, flexível, capaz de atender, a um só tempo, aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje. Trata-se de uma metodologia que permite dinamizar e diversificar o processo de aprendizagem, aumentar a sua motivação e o seu envolvimento, resultando na melhoria do seu desempenho escolar, desenvolvendo competências fundamentais para o sucesso educativo e para a vida ativa na sociedade atual.

Este tipo de metodologia estimula a criatividade e autonomia das crianças, tornando-as capazes de selecionar, de questionar e saber analisar a informação. A MTP é centrada nas crianças e trabalhada em grupos, onde todos os elementos comunicam, se apoiam, cooperam e colaboram entre si, permitindo-lhes que construam o seu próprio conhecimento. Através da sua utilização é promovida a importância da ligação da criança ao mundo através do pensamento e da ação (Formosinho & Gâmbua 2011; Ferreira 2013).

2. Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto

A MTP está dividida em diferentes fases/passos que são imprescindíveis para o decorrer de um projeto. Segundo Vasconcelos et al (2012), podemos encontrar quatro fases distintas nesta abordagem: Fase I onde ocorre a definição do problema; Fase II a planificação e desenvolvimento do trabalho; Fase III, que corresponde à execução, e, por último, a Fase IV que contempla a avaliação e divulgação de todo o projeto.

De acordo com Formosinho & Gâmbua (2011), “trata-se de passos lógicos, fases de um processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada”

(p.57).

a) Fase I- Definição do Problema

Durante a primeira fase do projeto segundo Katz & Chard (2009), é importante “criar uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a partir de informações, ideias e experiências que elas já possuem sobre o tema” (p.102), formando assim um fio condutor de todo o projeto. Vasconcelos et al (2012), referem que durante esta fase “formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver e o assunto a estudar” (p.14). Ainda de acordo com os mesmos autores, é neste momento que as crianças partilham o que já sabem sobre o assunto, tema ou problema. É também nesta etapa que desenham, esquematizam ou escrevem com o apoio do adulto e se conversa em grande e pequeno grupo.

b) Fase II- Planificação e Desenvolvimento do Trabalho

Nesta fase, as crianças em colaboração com o/a educador/a, constroem teias nas quais planeiam o que querem fazer, estruturam uma calendarização para quando querem executar e, por último, como vão proceder. Através desta metodologia, as crianças conseguem observar o percurso que terão para realizar e encontrar as etapas que constituem o projeto (Vasconcelos et al, 2012). Na perspetiva de Costa & Pequito (2007), “A planificação conjunta surge (...) como um instrumento de trabalho que cria espaços de autonomia e de decisão para as crianças” (p.111).

É de salientar que toda esta planificação inicial deve ser flexível, podendo ser alterada consoante os interesses das crianças. De acordo com Vasconcelos (2011b), “Planear, então, aponta-nos para a flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a unidireccionalidade de uma planificação tradicional e linear” (p. 15).

c) Fase III- Execução

Na fase da Execução, segundo Vasconcelos et al (2012), “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias,

criam textos, fazem construções” (p. 16).

É também nesta fase que se pode aprofundar a informação obtida, reformulando as teias iniciais, caso haja necessidade. São elaborados diversos pontos de situação dos trabalhos e surgem algumas avaliações daquilo que já foi produzido.

Durante esta fase da MTP as crianças constroem o seu conhecimento através da descoberta e do trabalho em pequenos grupos, criando assim o seu próprio pensamento acerca de determinado assunto. O educador deverá fornecer “os materiais e dar sugestões e conselhos sobre as formas mais adequadas de as crianças representarem as suas descobertas e ideias” (Katz & Chard, 2009, p.105). Formosinho & Gambôa (2011) referem que “O momento de trabalho em pequenos grupos permite o alargamento das experiências de aprendizagem e a sua sistematização” (p. 85).

d) Fase IV- Avaliação e Divulgação do Projeto

De acordo com Vasconcelos et al (2012), esta é “a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros (...), expõe-se uma sistematização visual do trabalho, nos átrios, nos corredores, elaboram-se álbuns, portfólios, divulga-se” (p. 17). Ainda de acordo com os autores acima referidos, “Depois (e ao longo de todo o processo), avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entreajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (p.17).

Por outras palavras, é nesta fase que existe uma avaliação mais aprofundada do projeto. As crianças, através da partilha e do diálogo, elaboram uma síntese daquilo que aprenderam ao longo da duração do projeto, sendo também feita a sua divulgação à comunidade. Para isso, são construídos diversos materiais, como panfletos, vídeos, livros, entre outros. Como mencionam Rangel & Gonçalves (2010), “todo o trabalho deve resultar num produto final socializável” (p.23). De acordo com Katz & Chard (2009), as crianças “podem convidar os pais e os colegas para virem ver o seu trabalho e contarem como o fizeram, explicarem o que aprenderam e como aprenderam, e os procedimentos que utilizaram para levarem a investigação a bom termo” (p.106).

Em suma, visto ser uma metodologia que deve ser trabalhada em contexto II, pelas suas diversas vantagens, nomeadamente por possibilitar o desenvolvimento das crianças, por permitir a comunicação e por ajudar na sua inclusão, o trabalho de campo que a seguir se apresenta é baseado nesta metodologia.

CAPÍTULO 3 – TRABALHO DE CAMPO: PROJETO “COMUNICAR”

1. Justificação do Tema

Com o decorrer do tempo surgem cada vez mais nas nossas escolas e JI crianças com problemas de comunicação e com culturas/línguas diferentes, que têm o direito de ter acesso a uma educação inclusiva. Segundo o Decreto lei nº 54/2018:

Uma das prioridades da ação governativa é a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social (lei nº 54/2018, p. 2918).

Desta forma, a situação desencadeadora deste projeto surgiu tendo em conta dois aspetos: as características do grupo de crianças do estágio, ou seja, o facto de existirem crianças com diferentes línguas maternas e formas de comunicar, e o interesse manifestado por algumas crianças relativamente ao caderno de comunicação de uma criança com PEA que possuía um conjunto de cartões com símbolos/imagens de desenhos simples, claros e de fácil reconhecimento.

Existem diversas formas de comunicar que expressam múltiplas situações pessoais. Neste grupo, a maioria das crianças comunicava através da comunicação verbal (mais precisamente comunicação oral), no entanto, nem todas comunicavam usando a mesma língua. Grande parte das crianças falava português, porém outras tinham como língua materna o espanhol (Venezuela), urdu (Paquistão) e crioulo (Guiné Bissau e Cabo Verde).

2. Objetivos

O trabalho de campo desenvolvido tinha como objetivo evidenciar que apesar de existirem crianças, num contexto de JI, com diferentes línguas e formas de comunicar a sua inclusão é possível, sendo a MTP um valioso suporte.

Com base nos conhecimentos que se possuía sobre o grupo e através dos interesses manifestados pelas crianças definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- 1- Alargar o campo de conhecimentos, no âmbito dos saberes relativamente à temática da comunicação;
- 2- Estimular o desenvolvimento de hábitos de pesquisa, a partir da temática do projeto;
- 3- Favorecer o contacto com diferentes realidades, línguas e formas de comunicação;
- 4- Evidenciar as diferentes formas de comunicar;
- 5- Criar um clima de comunicação em que as crianças se expressem e saibam ouvir os colegas da sala;
- 6- Promover as interações comunicativas entre as crianças do grupo;
- 7- Impulsionar a autonomia das crianças, a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões.

3. Contextualização

O JI onde se realizou a prática educativa localizava-se no centro da cidade de Coimbra. Era uma instituição pública que acolhia crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. De acordo com Ministério da Educação (2016),

A educação pré-escolar, tal como está estabelecido na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), destina-se às crianças entre os 3 e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (p.5).

Tratava-se de uma zona onde habitavam famílias de classe sociocultural media-baixa e essencialmente dedicadas ao comércio, cuja atividade profissional consistia na exploração de lojas ou cafés/restaurantes. Próximo do JI encontrávamos o Parque Verde da cidade de Coimbra, a Universidade de Coimbra, o Rio Mondego, o Mercado Municipal, entre outros locais e estabelecimentos, que eram também tidos em conta pela educadora como forma de promover as aprendizagens das crianças. Segundo o

Ministério da Educação (2016), “Para além da contribuição da comunidade para a aprendizagem das crianças, o estabelecimento educativo beneficia da colaboração com organizações, serviços e recursos da comunidade alargada(...) para realizar as suas finalidades educativas” (p. 33).

Este JI situava-se no rés-do-chão do edifício, sendo que no primeiro andar funcionava a escola referente ao 1.º CEB. “Muitos estabelecimentos educativos, para além da educação pré-escolar, incluem outros níveis educativos como a creche ou os ensinos básico e secundário” (Ministério da Educação, 2016, p.25).

No que diz respeito aos espaços internos do JI, este possuía um hall de entrada, uma sala para as atividades de animação e de apoio à família (AAAF), uma despensa, uma cozinha que servia de refeitório/cantina, um corredor, uma sala de atividades e, ligada a esta, uma pequena sala de arrumações onde as crianças podiam usufruir de uma piscina de bolas e de alguns jogos. Existiam ainda, casas de banho adaptadas a crianças e adultos, uma sala onde funcionava uma Unidade de Ensino Estruturado (atualmente uma sala de apoio às crianças em transição) e um gabinete de apoio à terapia da fala. De acordo com o Projeto Educativo, esta instituição tinha como missão,

formar indivíduos responsáveis, autónomos, e socialmente interventivos, pensando esta instituição como integradora e aberta ao exterior, onde se pratiquem e inculquem, através da reflexão, da responsabilização e do exemplo, valores universais inquestionáveis como o respeito, a dignidade, a comunicação, a cooperação, a confiança, a esperança, o otimismo, a resiliência, a ética, a bondade e a integridade, entre outros (Projeto Educativo, p.5).

No que diz respeito aos valores, “pretende valorizar a inclusão, a cooperação, a responsabilidade, a criatividade, o espírito crítico e empreendedor” (Projeto Educativo, p.6).

Relativamente às crianças, era um grupo heterogéneo composto por quinze elementos, dos quais nove eram do género feminino e seis eram do género masculino. Apresentavam idades compreendidas entre os três e os seis anos e a maioria não frequentou a creche como primeira instituição de cuidados de infância. Estávamos

perante um grupo onde diferentes culturas coexistiam, não possuindo todos a Língua Portuguesa como língua materna, havendo crianças de nacionalidade guineense, paquistanesa, portuguesa, brasileira e venezuelana.

Nesta instituição a multiculturalidade era encarada como um aspeto muito positivo, na medida em que as crianças podiam partilhar saberes, existindo uma enorme preocupação em respeitar cada um/a como um ser único, e em criar um bom clima entre todos/as, adotando assim uma atitude de inclusão. Segundo Ministério da Educação (2016):

Todas as crianças independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc, participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança (p.11).

Este grupo era muito heterogéneo, não só no que diz respeito à idade e à nacionalidade, mas também pelo facto de existir uma criança com PEA, uma criança com Hiperatividade e outra com problemas de fala e comunicação. No que diz respeito à criança com PEA, era uma menina que não estabelecia um contacto direto olhos nos olhos quando falávamos com ela, encontrando-se muito centrada em si própria, mostrando algum desinteresse pelas pessoas e colegas, embora se tenha verificado ao longo do tempo uma grande evolução a este respeito. Segundo Cordeiro (2007), “As crianças com autismo ou situações deste foro têm esta característica; desinteresse pelas outras pessoas, não respondendo quando se chama pelo seu nome e evitando o contacto olhos nos olhos” (p. 254).

É ainda importante referir que esta criança não adquiriu a fala como meio de comunicação, recorrendo a um sistema alternativo de comunicação, mais precisamente a um caderno com imagens do ARASAAC (Portal Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa). A fala é a forma de comunicação humana, mais comum, preferida pelas pessoas com audição normal. Contudo nem todas conseguem falar, e a comunicação alternativa e aumentativa poderá ser a sua forma principal de

comunicação (Martinsen & Tetzchner, 2000).

4. Aspetos Metodológicos

O projeto de intervenção que foi desenvolvido com as crianças do JI possuía o título “Comunicar”. Apesar de não ser uma metodologia utilizada pela educadora cooperante, foi usada a MTP, baseada nas quatro fases de acordo com Vasconcelos et al (2012), já referidas anteriormente neste relatório.

A implementação deste tipo de metodologia requer, como sabemos, um período de tempo que, no caso deste projeto, teve a duração de sete semanas. Para uma melhor gestão temporal e para que as crianças tivessem uma noção das diversas fases do projeto ao longo do seu decurso, todas as sessões de intervenção foram calendarizadas e planeadas antecipadamente, respeitando as necessidades e os interesses das crianças, tornando assim a planificação flexível. De acordo com Saraiva (2016), citando Ribeiro (2005), “a planificação começa com a intenção inicial de realizar alguma coisa, no entanto, ela deve ser flexível e ajustar-se aos interesses e vontades das crianças” (p.17).

5. Descrição do Projeto de Intervenção

Nas várias reuniões de grupo que foram sendo realizadas concretizaram-se as diversas fases da MTP que incluem, segundo Vasconcelos et al (2012), a definição do problema (fase I), a planificação e desenvolvimento do trabalho (fase II), a execução (fase III) e a divulgação/avaliação (fase IV).

Após a decisão de se iniciar o projeto, o grupo foi questionado relativamente ao conceito de comunicação, percebendo assim as conceções que já tinham sobre este aspeto. À medida que foram surgindo as questões, as crianças debateram o assunto e dialogaram entre elas, sendo registadas todas estas respostas e construída uma “chuva de ideias”. Numa fase seguinte, foi traçada uma teia de ideias em papel cenário com os seus contributos. Por iniciativa do grupo, quiseram criar uma ilustração para cada frase que tinham dito (encontra-se em Apêndice A, a teia com as conceções iniciais ilustradas).

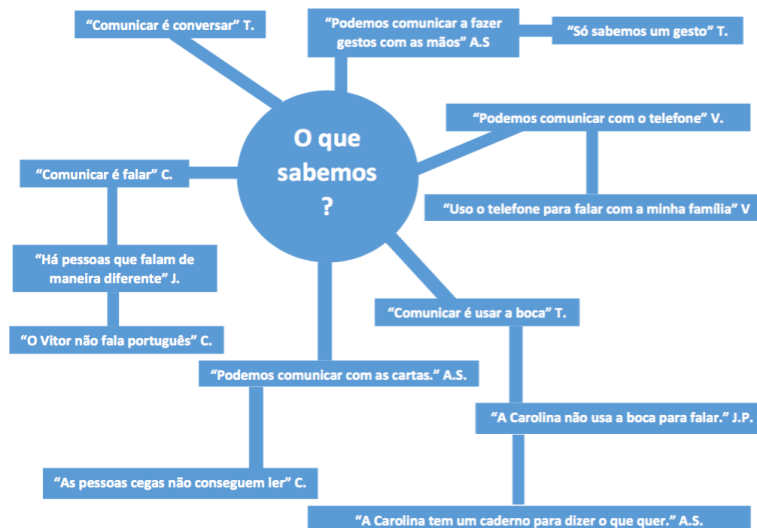


Figura 1- Chuva de ideias sobre as conceções que tinham sobre o tema.

Ainda durante a **fase I**, após questionar as crianças sobre o que gostariam de saber relativamente à comunicação, surgiram algumas perguntas/curiosidades essenciais que sustentaram o desenvolvimento deste projeto.

O que queremos saber?

- "Mais gestos" (Todos).
- "Mais maneiras de comunicar" (V).
- "Como é que as pessoas que não veem conseguem ler cartas?" (C).
- "Quero saber como se diz carro na língua do V.?" (J.P).
- "Eu quero saber outras palavras" (A.S).

Concluída a fase I da MTP, passámos à **fase II**- planificação e desenvolvimento do trabalho. Nesta etapa as crianças definiram e debateram em grande grupo, quais as formas de recolha de informação e o que queriam fazer. Desta forma, surgiram as primeiras teias relativas a estes tópicos.

Considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento. Assim, planear com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação nas decisões (...) (Ministério da Educação, 2016, p.17).

As sugestões foram as seguintes:

Onde vamos pesquisar?

- “Procurar nos livros ou revistas” (T).
- “Ver no computador” (V).
- “Pais” (J.P).

O que queremos fazer?

- “Fazer um telefone” (J).
- “Ver pessoas a fazer gestos” (V).
- “Ouvir histórias” (V).
- “Ouvir a mãe do V. a dizer palavras” (A.S).

Após a planificação do trabalho, na qual as crianças tiveram a oportunidade de dizer onde queriam pesquisar e o que queriam fazer, tornou-se imperativo (dado o pouco tempo que tínhamos) fazer uma calendarização¹ dos possíveis momentos (Apêndice B), bem como elaborar um guião semanal orientador das atividades e recursos necessários (Apêndice C). Efetuada a calendarização, seguimos para a **fase III**, a execução, que teve a duração de quatro semanas.

Nesta fase, em cada semana trabalhámos um dos tópicos que o grupo queria saber. Na primeira semana, demos início ao assunto “Mais maneiras (meios) de comunicar”, na segunda semana explorámos o tópico “Quero saber como se diz carro na língua do V. – Eu quero saber outras palavras”, durante a terceira semana foi abordada a problemática de “Como é que as pessoas que não veem conseguem ler?” e, por fim, foram descobertos “Mais gestos (em Língua Gestual Portuguesa)”. Ao longo do projeto foram surgindo novas sugestões, quer por parte das crianças, educadora cooperante, professora de ensino especial e estagiárias, que vieram enriquecê-lo.

A procura de respostas foi realizada em pequenos grupos, consoante os interesses

¹ Esta calendarização foi construída apenas para nos orientarmos a nível temporal. Apesar de ser feita esta calendarização inicial, surgiram novas atividades e algumas foram sofrendo alterações ao longo do tempo, pelo que não deve ser considerada estanque.

individuais de cada um. Os livros e o computador revelaram-se um instrumento de trabalho muito atrativo para as crianças. Para além disso, ainda pudemos contar com a presença de uma mãe para algumas experiências, o que veio enriquecer bastante o projeto.

Relativamente à primeira semana da fase III, “Mais maneiras (meios) de comunicar”, numa fase inicial, as crianças começaram por querer pesquisar no computador mais formas para podermos comunicar. “O acesso ao computador no jardim de infância, ou noutra local da comunidade, é um meio privilegiado na recolha de informação, na comunicação, na organização, no tratamento de dados...” (Ministério da Educação 2016, p. 95). É de salientar que esta pesquisa foi efetuada sob a nossa orientação. Ao concretizarem a pesquisa, as crianças perceberam que é possível comunicar através de telefone, rádio, televisão, livros, internet, imagens e por carta.

De seguida, as crianças elaboraram um desenho com os novos meios de comunicação que descobriram. Após concluírem os desenhos, construíram telefones com materiais escolhidos por elas. Ao terminarem os telefones tiveram oportunidade de os experimentar. Foi neste momento que se deu o “auge” da atividade, as crianças ficaram fascinadas com o que tinham criado. Para finalizar dramatizaram um pequeno diálogo a pares utilizando os telefones. Durante os diálogos era possível ouvir: “Tu tens de colocar no ouvido enquanto eu estou a falar”. T., “Ouve e não fales ao mesmo tempo, senão não dá” A. “Ah isto é mesmo um telefone a sério eu consigo ouvi-la”. C.



Figura 2- Descoberta e construção de meios de comunicação. Dramatização de um diálogo utilizando telefones.

Ainda no âmbito desta semana, surgiram algumas atividades relacionadas com a comunicação por imagens, a pedido das crianças, visto que este grupo integra a criança com PEA que comunica através de um meio de comunicação alternativo.

Assim, começámos por observar um placard facultado pela professora de ensino especial. Este placard continha uma imagem representativa de uma cena de festa, cartões com algumas questões: “Quem?”, “O quê?”, “Onde?”, “Como?”, bem como, alguns cartões de ações e elementos. É ainda de salientar que estes cartões estavam divididos em quatro cores. Para darmos início à tarefa, começámos por contar uma história com base na imagem e, de seguida, foram colocadas algumas questões sobre a mesma, onde as crianças teriam também de associar a cor dos cartões à questão colocada “Quem?”, “O que?”, “Onde?”, “Como?”. Nesta atividade verificámos que a menina com PEA apresentava bastante facilidade, quer na correspondência da cor quer na resposta às questões, apontando sempre para o cartão correto. Foi também proporcionado um jogo, que consistiu na apresentação de alguns cartões com imagens representativas de profissões, alimentos, ações, objetos entre outros. Ao observarem os cartões, as crianças oralmente iam referindo o que descobriam nas imagens. Para concluir, deu-se a escolher cinco cartões para poderem criar uma história com essas imagens. Na realização destas atividades foi notória a participação e o entusiasmo das crianças referindo, por exemplo, várias vezes: “Estamos a comunicar como a C.” (V.), “Eu também sei comunicar com imagens” (J.). Segundo Cordeiro (2007), quando a criança faz uma descrição de imagens, apercebe-se de que sabe ler mas de uma forma diferente.

Na segunda semana da fase III, explorámos o tópico “Quero saber como se diz carro na língua do V.”, pois desde o início do projeto, que algumas crianças demonstraram ter grande curiosidade em aprender novas palavras na língua de um dos colegas (espanhol). Sendo esta uma das suas pretensões, foi convidada a mãe dessa criança para concretizar esse desejo. O envolvimento direto das famílias é de grande



Figura 3- Aprendizagem de uma nova língua com a participação de uma mãe.

importância em educação de infância, em particular para o desenvolvimento de projetos em sala de atividades, constituindo um recurso valioso (Vasconcelos, et al, 2012). A manhã foi passada na companhia dessa mãe, que nos ajudou no preenchimento do mapa de rotinas, referindo os dias da semana e os meses do ano em espanhol. Foi com grande euforia e entusiasmo que as crianças pronunciavam cada uma dessas palavras. À medida que iam descobrindo novos vocábulos numa língua diferente, acrescia a vontade de quererem saber mais. Uma das crianças sugeriu até que a canção que é cantada todas as manhãs, intitulada de “Bom dia”, fosse cantada em espanhol. Tal facto aconteceu nessa manhã e repetiu-se nas manhãs seguintes, por vontade e escolha das crianças.

Ainda no mesmo dia e com a mãe da criança Venezuelana presente, o grupo interessado em aprender a “comunicar” em espanhol, continuou a trabalhar este tópico. Individualmente cada criança teve oportunidade de perguntar à mãe as palavras que gostaria de saber em espanhol e, posteriormente, todo o grupo tentou pronunciar as palavras nessa língua. Numa fase seguinte, cada criança selecionou os vocábulos de que mais gostou, escrevendo-os em Português e em Espanhol e ilustrando-os numa folha de papel A4. A escrita das palavras em ambas as línguas foi feita a partir da transcrição. Na perspetiva de Cordeiro (2007),



Figura 4- As palavras que aprenderam com a mãe do V.

Quando se apercebe que o código escrito permite comunicação, observa-se uma vontade crescente das crianças de 4-5 anos em querer aprendê-lo (...) não é intenção que a criança transite para a primária a saber ler, mas sim que leve um gosto e uma curiosidade especial pela escrita, e conseqüentemente vontade para aprender a ler (p.377).

Por fim, foi executado um cartaz com os trabalhos destas crianças, que posteriormente foi exposto na sala. O grupo que esteve a trabalhar neste tópico, partilhou com os restantes colegas as palavras novas que tinham aprendido.

Na terceira semana da fase III, procurámos responder à questão: “Como é que as pessoas que não veem conseguem ler?” A resposta à pergunta anterior foi descoberta

com a visita a uma escola de Coimbra, onde tivemos a oportunidade de passar uma tarde com um rapaz invisual, desde o seu nascimento. Com a sua bengala e com a ajuda da professora de ensino especial, levou-nos até à sua sala de trabalho e foi aí que nos apresentou a sua máquina “mágica” que cria “pontinhos” com relevo (máquina de Braille). Explicou-nos que o conjunto desses “pontinhos” formavam letras e como tinham relevo, conseguia senti-los com os seus dedos, e conseqüentemente, ler. No fim, escreveu o nome de cada criança em Braille e ofereceu-lhes.

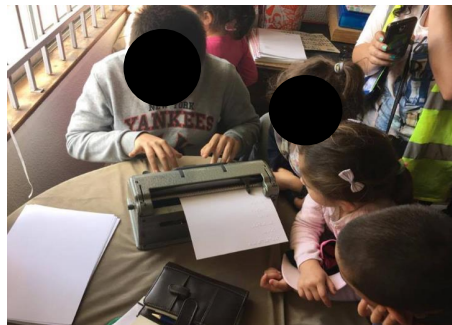


Figura 5- Visita a uma criança invisual. Demonstração de como se escreve em braille, utilizando uma máquina.

Esta visita suscitou nas crianças uma grande curiosidade em torno do Braille. “Eu já vi esses pontos em caixas!” A.S.; “A papa *Cerelac* que como de manhã tem esses pontinhos!” J. “Observar o que as crianças fazem e dizem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação para o educador” (Ministério da Educação, 2016, p.15).

Após estas palavras, as crianças foram desafiadas a trazerem de casa alguns materiais que contivessem esses pontos. “As educadoras devem estar atentas aos interesses e motivações das crianças, valorizando constantemente o que estas podem trazer de novidade, e aprendendo com elas. Só situações volvidas pelas crianças terão significado, e serão apreendidas pelas mesmas” (Cordeiro, 2007, p.337).

Com os materiais que alguns/algumas trouxeram, pudemos identificar, explorar e sentir o relevo dos “pontinhos” do Braille com o grupo interessado neste tópico. Também uma criança trouxe uma fotografia do elevador do prédio onde mora, pois, os números dos andares também estão identificados em Braille. Pudemos concluir que este código está presente em muitas situações do quotidiano e que também as crianças ficaram sensibilizadas para este assunto.



Figura 6- Situações do quotidiano onde podemos encontrar braille.

As curiosidades em torno do Braille foram aumentando, até que uma criança disse: “Quem criou isto (Braille)? A.S.”. Por esta razão, numa hora do conto foi lida a história “Louis Braille”, a partir da qual puderam descobrir quem inventou esta forma de escrita e leitura e conhecer um pouco da história do seu criador. Após a leitura da história, as crianças construíram um cartaz (as células eram tampas de iogurte) com todas as letras do alfabeto em Braille. Numa etapa seguinte, escreveram também o seu nome em Braille numa folha, utilizando círculos com relevo.

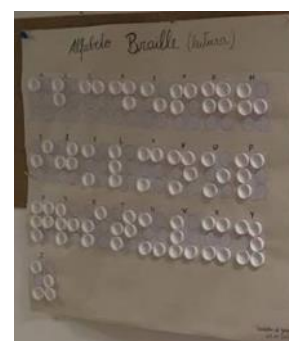


Figura 7- Construção do alfabeto em braille, recorrendo a tampas.

Por fim, foi sugerido a criação de um pictograma com o número de pontos necessários para escrever o seu nome em Braille. Após proposta esta atividade, as crianças interessadas em fazê-lo juntaram-se em grupo e começaram a elaborá-lo. No fim, fizeram uma análise do pictograma, referindo qual a criança que precisava de mais pontos para escrever o seu nome em braille, a que precisava de menos e as que precisavam do mesmo número de pontos.

Na quarta semana da fase III, trabalhámos a atividade “Mais gestos”, que surgiu pelo facto das crianças se mostrarem interessadas em saber mais gestos para além daquele que utilizam no cântico dos bons dias- Bom Dia. Para dar início a esta atividade, começou-se por ler a todo o grupo a história intitulada “Falar com as mãos” da autora Madalena Baptista. De acordo com Mata (2008),

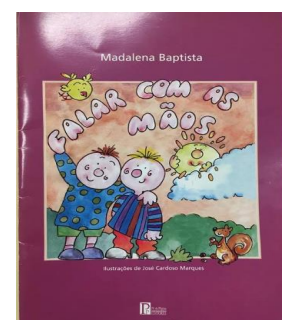


Figura 8- Livro "Falar com as mãos".

O conto de histórias alarga experiências. O que se lê nos livros, para além de ser uma fonte de conhecimento, pode servir como ponto de partida para explorações e pesquisas, para se saber mais sobre determinado assunto, para se compararem vivências e conhecimentos. A história tem assim um potencial imensurável e diversificado, adequando-se a sua exploração às (...) vivências de

cada grupo de crianças (p.79).

Ao folhearem-no, deram conta que este continha imagens e por baixo mãos a representarem essas imagens. Foi ainda possível verificar que existia todo o alfabeto em LGP. A primeira reação ao verem o alfabeto foi tentar reproduzi-lo com as suas próprias mãos. Passado algum momento de exploração, umas das crianças referiu: “Podíamos fazer um livro com estes gestos”. A ideia e a euforia instalaram-se, pois todas queriam construir um livro. Desta forma, começámos por treinar as letras com as mãos e de seguida tiraram-se as fotografias às crianças a reproduzirem os gestos.



Figura 9- Treino do alfabeto em Língua Gestual Portuguesa.

Numa segunda fase passámos à construção do livro, escolhendo-se os materiais bem como, o título “O Nosso Livro de Gestos”. “Muitas crianças gostam de fazer os seus próprios livros” (Leitão, Pires, Palhais & Gallino, 1994, p. 51). Tal como refere Ministério da Educação (2016),

A participação das crianças no processo educativo através de oportunidades de decisão em comum, de regras coletivas indispensáveis à vida social e à distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres (p.25).

As crianças começaram por recortar e colar em papel cavalinho as fotografias e de seguida, escreveram as letras que correspondiam à imagem que estavam a reproduzir na fotografia, utilizando um marcador. Por fim, decoraram a capa e reproduziram uma mão em eva para com ela fazerem os gestos. As crianças ficaram muito satisfeitas ao

concluírem o livro dizendo “Já temos um livro feito por nós” V., “Esta mão vai ajudar a fazer todos os gestos” J., “Temos de mostrar o livro aos nossos colegas” A.S. A etapa que surgiu seguidamente foi a apresentar e explicação aos restantes colegas do livro construído.

Quando uma criança faz um livro deverá dizer como o fez, mostrá-lo à turma para que todos o apreciem e para que talvez fiquem com a ideia de que eles podem fazer o seu próprio livro (Leitão et al, 1994).



Figura 10- Livro construído pelas crianças intitulado "O Nosso Livro de Gestos".

Após a apresentação do livro, a curiosidade em querer saber mais aumentou e desta forma, com a colaboração e ajuda da educadora conseguimos satisfazer o desejo das crianças, através de uma visita ao JI de São Bartolomeu, onde aprenderam o gesto da árvore, de Coimbra, bater palmas e gestos de animais. No regresso ao JI percebemos que as crianças assimilaram praticamente todos os gestos, estando muito felizes por conseguirem reproduzi-los, querendo criar um vídeo com os gestos que aprenderam.

Para a conclusão do projeto temos a **Fase IV** que corresponde à avaliação/divulgação de todo o trabalho realizado.

O termo avaliar, no seu sentido etimológico, remete para a atribuição de um valor, por isso, a avaliação é muitas vezes entendida como a classificação da aprendizagem, sendo que algumas perspetivas teóricas a descrevem como a realização de juízos de valor. No entanto, considera-se que, na educação pré-escolar, a avaliação não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, mas que se centre na documentação do processo e na descrição da sua

aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos (Ministério da Educação, 2016).

A avaliação na educação pré-escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem.

A avaliação do Projeto “Comunicar” foi sendo realizada com o grupo de crianças durante o tempo destinado ao mesmo. No início de cada sessão dedicada ao projeto era desenvolvido um diálogo com as crianças sobre as atividades realizadas, a fim de estas apresentarem uma síntese do que já tinham feito e de se aferir como estava a correr. De acordo Hohmann, Banet & Weikart (1995), “o tempo de síntese de memória dá à criança a oportunidade de recordar e representar o que fez durante o tempo de trabalho” (p.119). Esta avaliação contínua permitiu que fossem surgindo novas ideias propostas pelas crianças.

No final do mesmo, foi feito um balanço global das aprendizagens que as crianças adquiriram, daquilo que mais gostaram de realizar e do que consideraram mais difícil, ou seja, de todo o trabalho realizado.

“O que aprendemos...”

- “Aprendi os gestos dos animais” A.
- “Aprendi palavras em espanhol” A.S.
- “Aprendi a construir um telefone e que quando alguém fala o outro ouve” AD.
- “Aprendi como se comunica com o telefone de fios” C.
- “Aprendi que alguns meninos fazem gestos” J.P.
- “Aprendi que os meninos que não ouvem comunicam com as mãos.” V.
- “Aprendi os símbolos da C.” T.
- “Aprendi alguns objetos que os cegos usam”. J.
- “Aprendi que o tato é muito importante para os meninos cegos” A.S.

“O que mais gostámos...”

- “Falar com o telefone de fios” J.
- “Gostei de fazer o Vídeo” A.S.
- “Gostei de fazer os gestos dos animais” A.
- “Fazer o meu nome em braille” T.
- “Gostei de fazer o livro” C.

“O que achámos mais difícil...”

- “Aprender algumas palavras em espanhol” T.
- “Aprender os dias da semana na língua do V.” A.S.
- “Fazer braille” V.

Para esta avaliação final, foi utilizado um conjunto de imagens em que as crianças tiveram de dizer o que tinham feito, como tinham feito e o que poderiam melhorar. Segundo o Ministério da Educação (2016),

é fundamental envolver a criança na avaliação, descrevendo o que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando, assim, consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades. Este processo de avaliação ou revisão vai ajudar as crianças a aprenderem a prever melhor o que querem fazer e, por conseguinte, a planear melhor (p.18).

Após a avaliação do projeto, o grupo passou à respetiva divulgação. Para esse efeito, criou um álbum de fotografias dos momentos ocorridos durante o projeto (Apêndice D) e um panfleto com uma síntese do que fizeram e aprenderam (Apêndice E). É também de salientar que todos os trabalhos realizados foram expostos na sala e no exterior da mesma, de forma a divulgar às famílias e equipa educativa, as aprendizagens do grupo. A divulgação é um momento crucial do projeto. Ao divulgar, revemos, reequacionamos, integramos as vivências e as experiências num todo significativo e significante (Vasconcelos et al, 2012).

O público-alvo selecionado para a divulgação do Projeto “Comunicar” foi a sala do 4.º Ano, da escola do 1º Ciclo (contígua a este JI). Durante este momento foi possível ouvir as crianças do 4.º ano referir:

- “Aprendi muitas coisas” A.
- “Achei muito interessante” K.
- “Fiquei admirada com as crianças, sendo tão pequenas já saberem muitas coisas” L.
- “Gostei muito de os ouvir falar” H.
- “Gostei principalmente de os ver a fazer as letras em Língua Gestual Portuguesa F.
- “Todas elas conseguiram apresentar muito bem tudo o que fizeram” R.
- “É bom saberem comunicar de outras formas, pois somos todos diferentes” D.



Figura 11- Divulgação do Projeto "Comunicar".

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Considerações finais

A decisão de se dar início ao projeto “Comunicar” recorrendo à MTP, deveu-se ao facto de existir, tal como já referido anteriormente neste RF, um grupo de crianças com diferentes formas de comunicar e línguas maternas e também pela curiosidade em quererem saber mais sobre o caderno de comunicação de uma das colegas. Desta forma, e já concluído este projeto, não se pode deixar de refletir sobre as inúmeras aprendizagens que ocorreram e o contributo fundamental que este lhes trouxe em termos pessoais e sociais. De acordo com Lopes & Silva (2009), “É importante que o/a educador/a reserve um momento para fazer uma reflexão pessoal sobre as actividades realizadas com as crianças visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem” (p.38).

Ao observarmos e refletirmos sobre tudo aquilo que foi desenvolvido ao longo destas semanas, consideramos que foram alcançados os objetivos definidos inicialmente: i) alargar o campo de conhecimentos no âmbito dos saberes relativamente à temática da comunicação; ii) estimular o desenvolvimento de hábitos de pesquisa, a partir da temática do projeto; iii) favorecer o contacto com diferentes realidades, línguas e formas de comunicação; iv) evidenciar as diferentes formas de comunicar; v) criar um clima de comunicação em que as crianças se expressem e saibam ouvir os colegas da sala; vi) promover as interações comunicativas entre as crianças do grupo; vii) promover a autonomia das crianças, a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões. Indo também ao encontro das diferentes áreas que contemplam as orientações curriculares, nomeadamente, as áreas do Conhecimento do Mundo, da Formação Pessoal e Social, da Expressão e Comunicação e, sobretudo os subdomínios das Artes Visuais e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, bem como da Geometria e Medida, Organização e Tratamento de Dados. Estas áreas foram exploradas de forma articulada e integrada ao longo do projeto.

No entanto, apesar de considerarmos que os objetivos foram atingidos há sempre fatores que não nos permitem realizar o que idealizamos, surgindo assim alguns obstáculos. Por exemplo, inicialmente foi muito difícil ouvir as vozes das crianças, estas não davam respostas, sentiam-se com medo de responder, ficavam

envergonhadas e contidas, não estavam abertas à participação e ao diálogo. É possível que o facto desta metodologia não ser uma prática utilizada pela educadora tenha sido uma das causas. Contudo, com o desenrolar do projeto as crianças mudaram a sua maneira de ser e agir, tornando-se muito ativas e participativas. Outro aspeto é o fator tempo: teríamos necessitado de um tempo mais alargado para a concretização do mesmo, nomeadamente para a fase III.

Apesar de todos estes constrangimentos, as crianças tiveram oportunidade de aprender mais a partir das visitas/saídas que fizemos, dos livros, das pesquisas no computador, através dos materiais que construíram e do contacto com as famílias, neste caso da mãe de uma das crianças. Este projeto contribuiu para que ficassem a compreender melhor as diferentes formas e sistemas para comunicar (os gestos, as imagens, o Braille e as diferentes línguas faladas), serviu também para se sentirem mais incluídas, independentemente da língua ou do tipo de comunicação que utilizam.

Uma das fases que se deve destacar e que consideramos ter sido mais importante foi a Fase IV, a avaliação e divulgação de todo o projeto, conscientes de que “A qualidade de um currículo (pré)escolar depende de múltiplos factores, entre os quais se integra, com grande pertinência, o processo de avaliação” (Sanches, 2003, p.111). É de salientar que apesar de haver uma fase final de avaliação, ao longo do projeto, em cada sessão, era sempre efetuado um balanço das atividades já desenvolvidas e uma avaliação das mesmas, permitindo desta forma, que se reformulassem ideias e emergissem por iniciativa e vontade das crianças, novas experiências que vieram enriquecer ainda mais este projeto. Com os diversos materiais que foram elaborados e expostos pela escola, as crianças puderam divulgar o seu projeto aos/às alunos/as do 1.º CEB. Nesta altura compreendemos de forma mais precisa e real quais as aprendizagens adquiridas pelas crianças, ao observar a maneira como estas falavam e abordavam o assunto quando explicavam o que tinham feito e aprendido. Tendo em conta a linha de pensamento de Formosinho, Lino, Niza, Spodek & Brown (1996), através da observação sabe-se muito sobre a criança. Não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base.

No final foi bastante gratificante escutar as vozes das crianças do 1º CEB, pois estavam admiradas com o facto de crianças ainda tão pequenas já conseguirem desenvolver

trabalhos deste género e demonstrar de forma tão eloquente aquilo que aprenderam; afirmaram que as crianças “pareciam adultos a falar”.

Em suma, a realização deste RF, baseado na intervenção descrita, constituiu uma mais-valia em termos de formação académica e pessoal, representando o culminar de um percurso de cinco anos de muitas aprendizagens, conhecimentos, experiências, desafios e de muitos obstáculos superados.

A revisão da literatura que foi apresentada, bem como o projeto que foi desenvolvido contribuíram para aprofundar diversos conhecimentos sobre a inclusão de crianças no JI com diferentes formas de comunicar através da implementação da MTP.

A passagem pelo JI é como sabemos, uma etapa fundamental no desenvolvimento de qualquer criança, pois permite-lhe descobrir-se e relacionar-se com o mundo que a rodeia. Trata-se de um espaço educativo pensado e organizado em função dela, ou seja, ajuda a melhorar e promover a inclusão das crianças de diferentes raças, etnias, culturas e línguas bem como, com perturbações que as impeçam de comunicar verbalmente e de promover a sua comunicação, sendo necessário arranjar formas e recursos alternativos que permitam a sua integração.

Com este relatório foi ainda possível verificarmos que se pode comunicar utilizando sistemas alternativos de comunicação, por gestos, por imagens, através do Braille entre outros. Uma das formas que mais ajuda as crianças nesta integração é o trabalho através da MTP, pois dá a oportunidade às crianças de dialogarem entre elas, tomarem decisões importantes para a execução do trabalho e de serem ouvidas, tornando-as mais autónomas e motivadas, dando-lhes a possibilidade de tomar decisões em pequenos grupos, de escolherem os materiais e sobretudo de alargar os seus conhecimentos de acordo com os seus interesses. Ao darmos a escolher à criança a forma como quer fazer e o que quer fazer estamos a tomar em linha de conta a criança como um ser aprendiz, cada vez mais autónomo e apto a gerir a construção do seu conhecimento. Segundo Marchão (2012), esta metodologia,

permite que as crianças desenvolvam as competências de pesquisa e de resolução de problemas; permite que as crianças construam comportamentos e competências sociais associadas a papéis de adultos; permite que as crianças se

tornem aprendentes autónomos, independentes e confiantes nas suas próprias capacidades de aprender (p.69).

Finalizo enfatizando que atualmente deve existir, cada vez mais, a preocupação de permitir e promover nos nossos estabelecimentos de ensino o respeito pela igualdade de oportunidades, o direito à educação para todos/as e à plena inclusão. Para Correia (2003), “Todos os alunos, independentemente da sua raça, condição linguística ou económica, sexo, orientação sexual, idade, capacidades de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião têm o direito a ser educados em ambientes inclusivos” (p. 10).

No nosso país, deparamo-nos com crianças oriundas de outros países que não comunicam a nossa língua materna ou com alguma deficiência/perturbação, por exemplo ao nível da comunicação. Desta forma as escolas e os JI devem estar preparados para as incluir no seio das outras crianças, devendo arranjar estratégias e promover um ambiente que as estimule e as faça sentir verdadeiramente incluídas, valorizadas e com vontade de aprender. Sandall & Schwartz (2003) referem que “A inclusão significa a participação e pertença de um indivíduo numa sociedade diversa” (p. 175). Também de acordo com o decreto lei 54/2018,

cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades” (p. 2918-2919).

A inclusão de crianças com diferentes línguas e formas de comunicar é uma mais valia que pode e deve ser explorada no JI. Um primeiro passo para tal é proporcionar momentos lúdicos e informativos a todas as crianças sobre estes aspetos. Nesta situação e com este grupo em particular, a existência de um projeto centrado na comunicação, bem como o uso de MTP demonstrou ser eficaz, ajudando a promover e a valorizar as suas identidades, a diversidade das suas culturas e línguas, e revelando perspetivas diversificadas do mundo social.

Referências Bibliográficas

Afonso, S. (2005). *Língua Gestual Portuguesa- para todos!*. 4ª Sebenta de Formação- Coleções formal ISCE. Mangualde: Edições Pedagogo.

Alves, C. (2013). *Da teoria à prática: a voz dos usuários da língua gestual portuguesa*. Custóias: Associação de Tradutores e Intérpretes de LGP.

Araújo, M. (1997). *Os direitos da criança*. Gondomar: Arca das Letras.

Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural – Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora, Lda.

César, M. (2003). *A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos*. In David Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*, 117-149. Porto: Porto Editora.

Cordeiro, M. (2007). *O Livro da Criança- Do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A esfera dos livros.

Correia, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão - Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Coleção: Educação Especial, nº 13. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - um guia para educadores e professores*. Coleção: Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.

Cortesão, L., & Pacheco, N. (1991). O Conceito de Educação Intercultural. Interculturalismo e Realidade Portuguesa. *Inovação*, vol. 4, nº 2-3. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Consultado em março de 2019 em: https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=84142

Costa, I., & Pequito, P. (2007). “... e aprendemos muitas coisas novas!...”- *Projectos simples...complexas aprendizagens*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Consultado a 10 de março de 2019 em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/907/2/Cad_6ProjectosSimples.pdf

Durand, T. (2012). *“Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto com crianças dos 4 aos 6 anos”*. Relatório final de Mestrado em Educação Pré-escolar. Algarve: Universidade do Algarve: Escola Superior de Educação e Comunicação. Consultado em 17 de março de 2019 em: <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3107/1/RELATÓRIO%20PES%20TERESA%20DURAND%20FINAL.pdf>

Ferreira, C. (2013). *Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto*. *Educar em Revista*, nº48.

Ferreira, F. (2018). *Educação Sexual no jardim-de-infância: um projeto com crianças de 5 e 6 anos*. Relatório final de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.

Ferreira, M., Ponte, M., & Azevedo, L. (1999). *Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Formosinho, J.O. (Org.) (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Coleção Infância. Lisboa: Porto Editora.

Formosinho, J., & Gamboa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia - em Participação*. Porto: Porto Editora.

Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jordan, R. (2000). *Educação de crianças e jovens com autismo*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.

Leitão, M., Pires, I., Palhais, F., & Gallino, M. (1994). *Um Itinerário Pedagógico. Ensinar e Investigar. Vol. I I- Eu e os outros*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Leite, T., & Madureira, I. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa:

Universidade Aberta.

Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1989). *Trabalho de projecto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.

Lopes, J., & Silva, H. (2009). *Pré-Escolar - Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância: um guia prático com actividades para os Educadores de Infância e para os Pais*. Lisboa: Areal Editores.

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Marques, J., & Borges, M. (2012). Educação inter/multicultural no Jardim de Infância. Os livros infantis e as suas imagens da alteridade. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 36, p.81-102. Consultado em março de 2019 em: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/ESC36_Joao&Monica.pdf

Martinsen, H., & Tetzchner, S. (2000). *Introdução à comunicação Aumentativa e Alternativa*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Matos, A., & Brito, R. (2013). *A abordagem da Multiculturalidade em Educação Pré-Escolar*. Escola Superior de Educação João de Deus. Consultado a 20 de março de 2019 em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4708/1/Abordagemmulticulturalidade.pdf>

Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Lisboa: Edições Asa

Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direcção Geral da Educação.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Pessoa, A. (1999). *Movimento da Escola Moderna Portuguesa (1966-1996)*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Consultado em 15 de março de 2019 em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dm/dm_ana_pessoa.pdf

Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ramos, M., & Valente, A. (2011). Iniciação à Ciência através da Metodologia de Trabalho de Projecto – Um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar. *Da Investigação às Práticas, I* (2), 2-16. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado em 9 de março de 2019. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2811/1/Iniciação%20à%20ciência%20através%20da%20metodologia%20de%20trabalho%20de%20projeto.pdf>

Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projecto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas, I* (3), 21-43.

Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: As Boas Notícias e as Más Notícias. In David Rodrigues (2003). *Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação inclusiva- Coleção A página*. Porto: Profedições.

Sanches, M. (2003). EduSer - A avaliação na Educação Pré-Escolar: alguns dilemas e perspetivas. *Revista 001*. Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação.

Sandall, S., & Schwartz, I. (2003). *Construindo blocos - Estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

Saraiva, V. (2016). *Aprender a brincar, brincar a aprender*. Relatório final de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância*. Textos de apoio para Educadores de infância. Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Paris: UNESCO.

Vasconcelos, T. (2011a). Trabalho de Projecto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 8-20.

Vasconcelos, T. (Coord) (2012). *Trabalho por projectos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1967). *Pragmática da comunicação humana: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação*. São Paulo: Cultrix.

Legislação Consultada

Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho. *Diário da República nº 129-I Série*. Presidência do Conselho de Ministros.

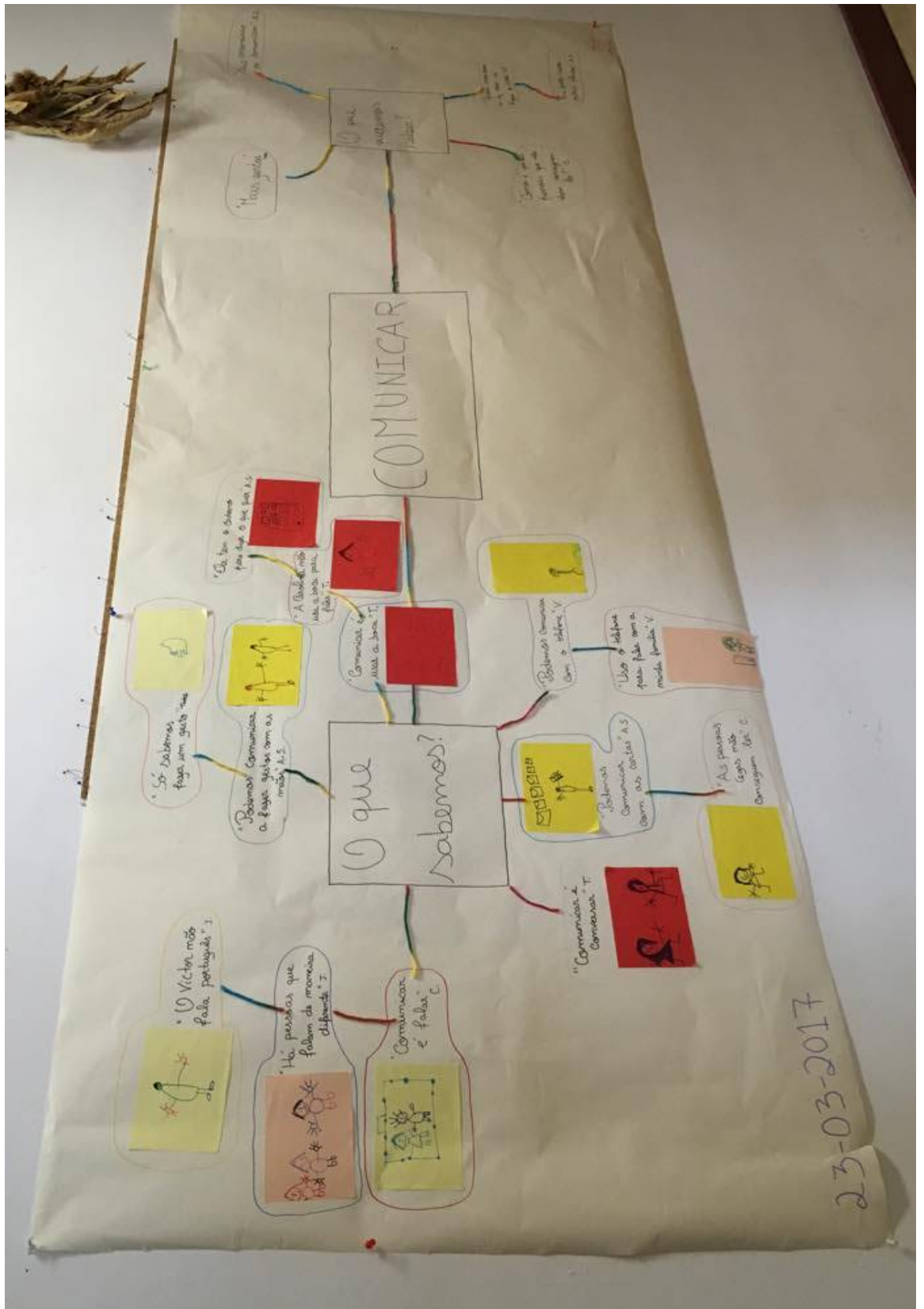
Documentos Consultados

Projeto Educativo do JI onde foi desenvolvido o trabalho.

APÊNDICES

Apêndice A

Teia de Ideias



Apêndice B

Calendarização dos possíveis momentos do Projeto “Comunicar”

Tabela Temporal da Organização do Projeto

Dia	Atividades	O que queremos saber?
29-03-2017	Conhecer novos meios de comunicação – Fazer alguns com materiais reciclados	“Mais maneiras de comunicar”
30-03-2017	Atividade a definir	
31-03-2017	Em grupo escrever uma carta para o (a) encarregado(a) de educação – Pedido para vir à escola ensinar algumas palavras na sua língua	
19-04-2017	Seleção das palavras que gostariam de saber noutra língua – (a decidir)	“Quero saber como se diz carro na língua do Vitor.” ↓ “Eu quero saber outras palavras”
20-04-2017	Vinda do(a) encarregada(o) de educação	
21-04-2017	Atividade a definir	
26-04-2017	Aprendizagem de alguns gestos em língua gestual portuguesa – com a ajuda do gestuário da professora	“Mais gestos”
27-04-2017	Visita Escola Silva Gaio	
28-04-2017	Revisão dos gestos aprendidos e atividade relacionada – (gestuário do grupo)	
03-05-2017	Atividade a definir	“Como é que as pessoas que não veem conseguem ler?”
04-05-2017		
05-05-2017		
10-05-2017	Avaliação do projeto – O que aprenderam?	4ª fase do projeto
11-05-2017	Divulgação do projeto	
12-05-2017		

Apêndice C

Guiões semanais orientadores das atividades e recursos necessários

Guião Orientador - Semana 1

“Mais Maneiras de Comunicar”

Atividades Previstas	<ul style="list-style-type: none"> -Revisão dos meios de comunicação conhecidos. -Pesquisa sobre novos meios de comunicação. -Desenho dos meios de comunicação descobertos. -Construção de telefones utilizando materiais reciclados.
Recursos Necessários	<ul style="list-style-type: none"> -Computador. -Internet. -Lápis e lápis de cor. -Materiais reciclados. -Marcadores. -Cola.

Guião Orientador - Semana 2

“Comunicar na Língua do V.”

Atividades Previstas	<ul style="list-style-type: none"> -Receção à mãe da criança venezuelana. -Apresentação da teia elaborada pelas crianças e do trabalho realizado até ao momento. -Atividades com o grupo interessado na aprendizagem de palavras em espanhol. -Partilha dos conhecimentos adquiridos com os/as restantes colegas. -Agradecimento à mãe.
Recursos Necessários	<ul style="list-style-type: none"> -Mãe da criança venezuelana. -Lápis e lápis de cor. -Marcadores. -Papel cavalinho A4 branco.

Guião Orientador - Semana 3

“Como é que as pessoas que não veem conseguem ler?”

Atividades Previstas	<ul style="list-style-type: none"> -Visita de um menino cego a uma escola de Coimbra. -Conversa com as crianças sobre o que aprenderam com o menino cego. -Construção do nome das crianças em Braille.
Recursos Necessários	<ul style="list-style-type: none"> -Folhas com o nome das crianças em braille. -Canetas. -Cola. -Papel cavalinho A4 branco.

Guião Orientador - Semana 4

“Mais Gestos”

Atividades Previstas	<ul style="list-style-type: none"> -Revisão das atividades realizadas no âmbito do projeto. -Aprendizagem de alguns gestos em LGP. -Momento fotográfico dos gestos aprendidos para a construção do livro. -Construção de um livro. -Visita a uma escola de Coimbra para contactarem com crianças surdas.
Recursos Necessários	<ul style="list-style-type: none"> -Tintas. -Lápis e lápis de cor. -Marcadores. -Fotografias. -Colas. -Materiais decorativos. -Cartolinas.

Apêndice D

Álbum de fotografias dos momentos ocorridos durante o Projeto “Comunicar”

Projeto “Comunicar”



Jardim-de-Infância 2017/2018

Recolha de Ideias



Construção da Teia



Ilustração das ideias da teia



Teia Final



À Descoberta de mais meios para Comunicar

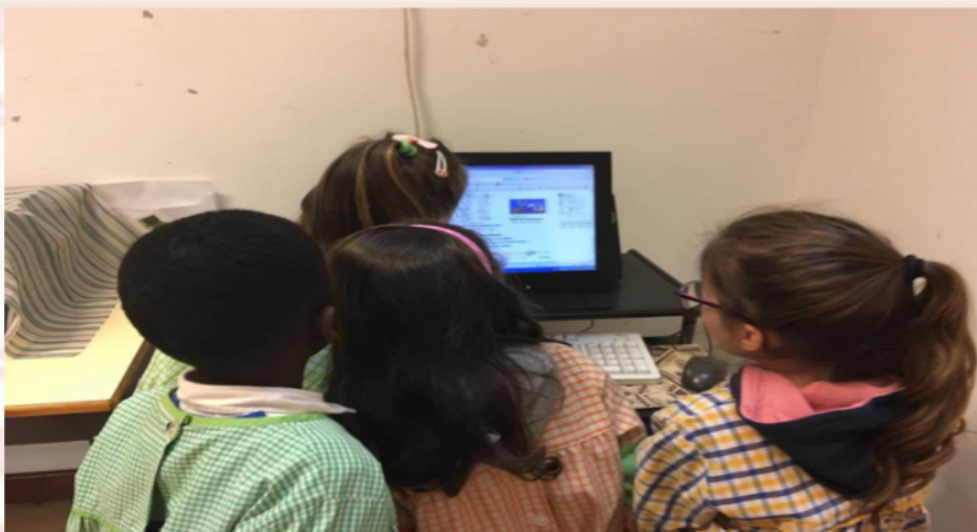
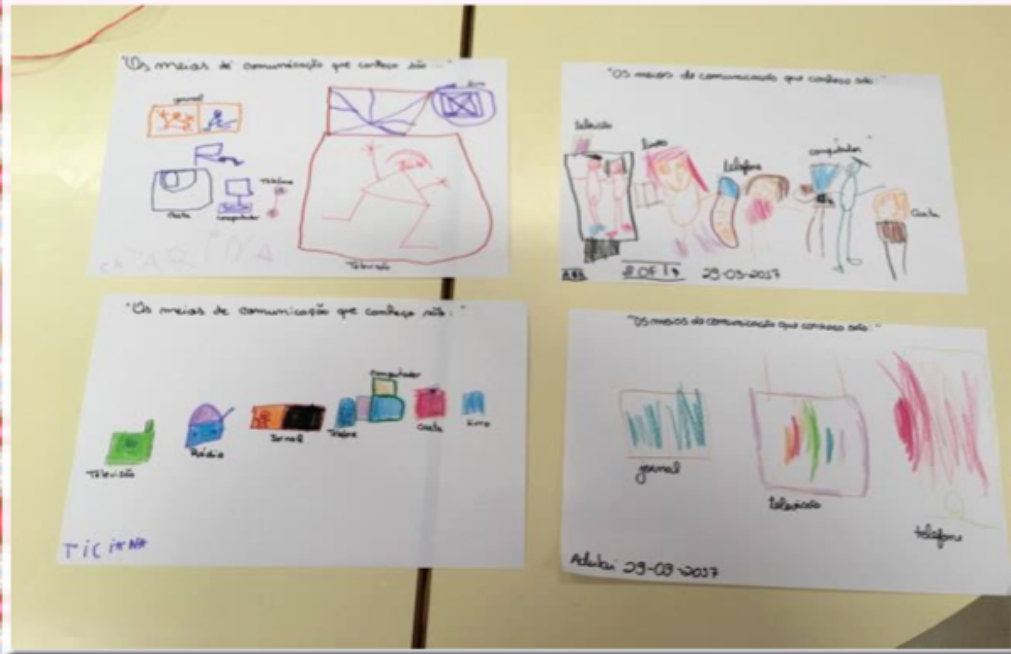


Ilustração do que aprendi



Comunicar com os nossos telefones



Comunicar com Imagens



Leitura de imagens



Comunicar na Língua do V.



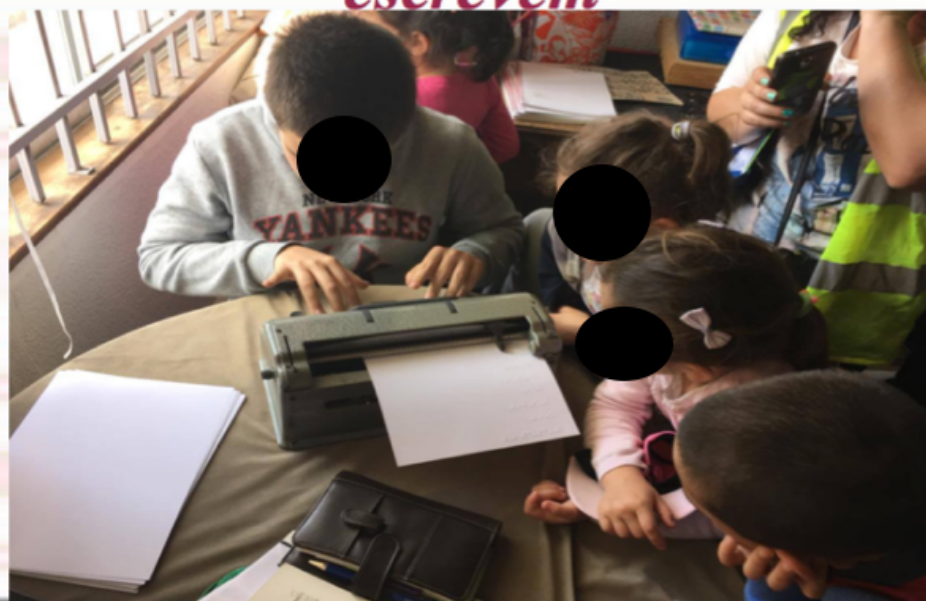
Aprender a comunicar em Espanhol



Visita à Escola Silva Gaio



Aprender como as pessoas cegas escrevem



O nosso nome em braille



Construção de um pictograma “Quantas pintas preciso para escrever o meu nome em braille?”



Análise do Pictograma



O Alfabeto em Língua Gestual



Construção do livro “O Nosso Livro de Gestos”



As nossas mãos também comunicam



“O Nosso Livro de Gestos”



Visita ao Jardim-de-Infância S. Bartolomeu



Apêndice E

Panfleto síntese do Projeto “Comunicar”

O que aprendemos?

Letras e algumas palavras em braille



- Fomos à escola Silva Gaio, onde aprendemos algumas das coisas referidas acima.

O que aprendemos?

Letras e algumas palavras em Língua Gestual Portuguesa



- Fomos à escola São Bartolomeu, onde aprendemos algumas das coisas referidas acima.

Jardim de Infância

Projeto Comunicar



Ano letivo 2016/2017

Projeto realizado na única sala do JI

Obrigados pela vossa presença!
Esperemos que gostem!

Contexto do nosso Projeto

Existem diversas formas de comunicar que expressam múltiplas situações pessoais. Neste grupo a maioria das crianças comunica a partir da comunicação verbal (mais precisamente da comunicação oral), no entanto, neste tipo de comunicação já existem algumas diferenças, pois nem todas comunicam na mesma língua. Grande parte das crianças falam portugueses, porém outras comunicam em espanhol (Venezuela), paquistanês e crioulo (Guiné-Bissau e Cabo Verde). Para além da comunicação verbal, há quem comunique com recurso à comunicação não verbal. Essa comunicação é feita através de um caderno de imagens.

Objetivo do nosso Projeto

- Sentir-se escutado e ter interesse em comunicar (ocepe)

Que aprendemos ?

Existem vários meios de comunicação:



Computador



Rádio



Jornal



Televisão



Revistas

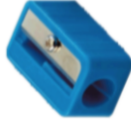


Telefone



Que aprendemos ?

Algumas palavras em espanhol com a mãe do V.



Afiadeira — Sacapunta



Irmão — Hermano



Borracha — Borrador



Banana — Cambur



Autocarro — Busesta



Cão — Perro



