

ATAS

CONGRESSO INTERNACIONAL DO OBSERVATÓRIO
PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

PAULA PEQUITO
ANA PINHEIRO
BRIGITE SILVA
CLARA CRAVEIRO
DANIELA GONÇALVES
DANIELLA ASSEMAN
IRENE CORTESÃO
IVONE NEVES
MARIA JESÚS VÍTON
PAULA MEDEIROS
(ORG.)

CONGRESSO INTERNACIONAL OFEI



OBSERVATÓRIO
PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA



PAULA FRASSINETTI
Escola Superior de Educação

FICHA TÉCNICA

Comissão Organizadora:

Paula Pequito

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti
OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância

Ana Pinheiro

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti
INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação
OFEI – Observatório para o Futuro da Educação de Infância

Brigite Silva

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti
CeIED - Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia
OFEI – Observatório para o Futuro da Educação de Infância

Clara Craveiro

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti
CeIED - Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

Daniela Gonçalves

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti
CEDH – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa

Daniella Assemany

Universidade Federal do Rio de Janeiro
CIDTFF - Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (Universidade de Aveiro)
GEPIC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Insubordinação Criativa

Irene Cortesão

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti
CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas da FPCEUP
OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância

Ivone Neves

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti
CeIED - Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia
OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância

Maria Jesús Vítón

Universidade Autónoma de Madrid | Grupo de investigación SIeP | Instituto Universitario de Estudios de la mujer (UAM) | ASODIPSE- Asociación para el desarrollo Integral de las Personas con capacidades especiales | Comisión de Derechos Humanos Hispano-Guatemalteca CDHHG

Paula Medeiros

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti
INED – Centro de Investigação e Inovação em Educação

Comissão Científica:

Ana Luísa Ferreira – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Ana Pinheiro – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Ana Teresa Brito – Centro de Investigação em Educação (CIE – ISPA), ISPA – Instituto Universitário | Fundação Brazelton Gomes-Pedro para as Ciências do Bebê e da Família]

Brigite Silva – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Carlos Neto – Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Clara Craveiro – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Daniela Gonçalves – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Doerte Weltzien – Evangelische Hochschule Freiburg

Euridice Monteiro – Universidade de Cabo Verde

Florbela Samagaio – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Gabriela Portugal – Universidade de Aveiro | CIDTFF

Gabriela Trevisan – Prochild Colab – Against Child Poverty and Social Exclusion

Helena Serra Fernandes – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti | DISLEX (Associação Portuguesa de Dislexia) | APCS (Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas)

Irene Cortesão – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Ivone Neves – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Jesús Rodríguez-Rodríguez – Universidade de Santiago de Compostela (USC)

Klaus Fröhlich-Gildhoff – Evangelische Hochschule Freiburg

Manuela Ferreira – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto | Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIIE/FPCE)

Manuela Mendes – Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) | Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (Cies_Iscte) e FAUL, Universidade de Lisboa

Maria Benedita Portugal e Melo – Instituto da Educação, Universidade de Lisboa

Maribel Miranda Pinto – Departamento de Comunicação e Arte, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu

Marilena C. F. de Jesus – Centro Cultural Araújo-São Mateus-ES, LabEA (Laboratório de Educação Ambiental do Ceunes) | Ufes (Centro Universitário Norte do Estado do Espírito Santo, São Mateus – ES-Universidade Federal do Espírito Santo)

Mário Azevedo – ESMAE | Instituto Politécnico do Porto | I2ADS – Instituto em Artes, Design e Sociedade FBAUP – UP

Marta Relvas – AVM Educacional/ Universidade Cândido Mendes

Nerea Rodríguez Regueira – CEIP Canicouva de Vigo | Grupo de investigação Stellae da USC

Paula Medeiros – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Paula Pequito – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Paulo Fochi – Universidade do Vale do Rio dos Sinos | Observatório da Cultura Infantil

Preciosa Fernandes – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)

Silvia López Gómez – Universidade de Santiago de Compostela (USC)

Yakup Yildirim – Akdeniz University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Division of Preschool Education

Revisão:

Ana Pinheiro

Brigite Silva

Susana Anacleto

Design e Paginação:

Daniela Costa – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Editor:

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Local de Edição:

Porto

Data:

2021

ISBN:

978-989-54506-8-8

O PAPEL DO DOCENTE DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA¹ NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: A CHAVE PARA O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO

Amílcar Bruno Robalo Furtado

Isabel Sofia Calvário Correia

Pedro Balaus Custódio

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Resumo

A presente reflexão orbita o papel do docente de Língua Gestual Portuguesa (LGP) na Educação Pré-Escolar. Atendendo à existência de escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos em Portugal, pretendemos partilhar boas práticas que espelhem ambientes bilingues, propícios à imersão linguística e ao desenvolvimento holístico da criança surda. Salienta-se o trabalho de dois dos intervenientes neste processo, a educadora e o docente de LGP, não porque não haja outros envolvidos, mas porque é nosso intuito atentar no profissional de LGP e no lugar que deve ocupar neste contexto.

Palavras-chave:

Educação Bilingue; Educação Pré-escolar; Crianças Surdas.

Abstract

This paper reflects on the role of the Portuguese Sign Language teacher (LGP) in Early Childhood Education. Taking in consideration the existence of bilingual teaching reference schools for deaf students in Portugal, we intend to share good practices that reflect bilingual environments, conducive to linguistic immersion and the holistic development of deaf children. The work involved two of the interveners: the Early Childhood Educator and the LGP teacher. Our aim is to highlight the role and context of the LGP professional as well as the context.

Keywords:

Bilingual Education; Preschool Education; Deaf Children.

A LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA (LGP) E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS

A Língua Gestual Portuguesa (LGP) está reconhecida na Constituição da República, na alínea h), nº 2 do Artº 74, como língua de ensino da comunidade surda que importa preservar e proteger. Assim, este idioma é um direito de todas as crianças surdas para que possam ter um desenvolvimento linguístico pleno. Neste sentido, existe em Portugal, desde 2008, uma rede de Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) instituídas pelo Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro e que visam “contribuir para o crescimento linguístico dos alunos Surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social” (Artigo 23º, nº 1). Estes estabelecimentos escolares têm determinadas características, confirmadas também pelo Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, para atender às necessidades do público alvo, nomeadamente as consignadas no Art.º 15:

- “a) O desenvolvimento da língua gestual portuguesa (LGP) como primeira língua (L1);*
- b) O desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2);*
- c) A criação de espaços de reflexão e formação, incluindo na*

área da LGP, numa perspetiva de trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais, as famílias e a comunidade educativa em geral.

2 — As escolas de referência para a educação bilingue integram docentes com formação especializada em educação especial na área da surdez, docentes de LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala.”

Acrescenta-se que esta rede de escolas inclui, na maior parte dos casos, o acompanhamento das crianças desde a creche até ao 12º ano. No que concerne a educação pré-escolar é importante ter em conta que estes estabelecimentos possuem equipas de intervenção precoce, constituídas por docentes e técnicos, que acompanham as crianças em estreita colaboração com o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância instituído pelo Decreto-Lei nº 281/2009 de 6 de outubro e que tem como propósito essencial

“garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas actividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento.” (Artº.1º, nº 1)

Neste sistema colaboram os ministérios da Saúde, do Trabalho e da Segurança Social e o da Educação. Existe uma ficha de referenciação da criança, sendo que um dos critérios é o défice sensorial, nomeadamente a surdez. Muitas EREBAS têm projetos de intervenção precoce que visam potenciar o desenvolvimento linguístico das crianças surdas que, muitas vezes, não têm em casa um ambiente linguístico propício ao desenvolvimento pleno das suas capacidades.

1 – Em publicação recente (Correia & Custódio, 2019) defendem o uso da terminologia Língua de Sinais Portuguesa ao invés de Língua Gestual Portuguesa por considerarmos que o termo sinal respeita a evolução terminológica da designação desta língua, designada por língua de sinais no século XIX, mas, também, e sobretudo porque o termo sinal engloba a noção de código enquanto que gesto remete para sistemas não linguísticos. Todavia, a designação estatutária deste idioma é LGP e sendo este artigo sobre educação de surdos em Portugal mantemos a terminologia atual ou usamos ambas.

A maioria de crianças surdas é filha de pais ouvintes que, por sua vez, não sabem LGP para potencializar um ambiente linguístico de imersão que a criança precisa para se desenvolver de forma plena. Como é sabido (Sim-Sim, 1998; Quadros & Karnopp, 2004; Carmo, 2010) as crianças passam por diversas fases de aquisição da língua materna, em termos de compreensão e produção desde, pelo menos, o momento em que nascem até por volta dos 12 anos de idade. Todavia, para que tal se processe sem constrangimentos, é fundamental que estejam expostas à língua que lhes é natural.

Ora, a nosso ver, se a criança tem comprometimentos auditivos, a língua que lhe é natural terá de ser necessariamente visual. Para além disso, é importante ter em conta a diversidade das crianças surdas, não apenas em termos de contexto familiar, mas sobretudo, no que respeita às opções que são tomadas em relação à surdez.

As crianças podem ser filhas de pais surdos, uma minoria, como atrás se infere, logo, estão expostas à língua natural no meio familiar. Todavia, os pais, sejam surdos ou ouvintes, podem optar por técnicas de reabilitação auditiva desde o aparelho auditivo até ao implante coclear. Este último é um procedimento cirúrgico realizado em crianças/pacientes com surdez neurosensorial severa a profunda, preferencialmente numa idade precoce, com o propósito de potenciar ganhos auditivos e orais (Oliveira, 2005). As crianças têm sessões de terapia da fala, para além de outro acompanhamento do foro da otorrinolaringologia e da audiologia, com o intuito de se apropriarem, o mais cedo possível, dos sons e da sua verbalização. Todavia, reconhece-se que a criança não será ouvinte:

"As the hearing parent of a profoundly deaf son with bilateral CIs, this issue is close to my heart. My son has had his CIs for 5 years. He has age-appropriate oral/aural language skills and attends a mainstream primary school with support from a specialist teacher for the deaf. Despite his CIs and spoken language skills, he remains deaf and always will be. There are times when my son is unable to wear his implants or is unable to hear because of excessive background noise. CIs have the same limitations as other artificial hearing devices; they work best in close range with little background noise. Given these limitations, it is essential that we have a means of communicating with him, and he with us, when hearing is not an option." (Sashe e Scambler, 2015, p. 171, sublinhado nosso).

Para além disso, o implante coclear é um mecanismo artificial que pode avariar e tornar necessárias mais intervenções cirúrgicas (Peixoto, 2012). Esta situação, para além de poder comprometer o bem-estar psicológico da criança, assunto em que não nos deteremos pois não é esse o escopo deste trabalho, pode perturbar a comunicação com os outros, caso não saiba uma outra língua que a permita identificar-se como ser humano ativo com uma ferramenta que lhe possibilite comunicar. Neste sentido, é fundamental que as famílias aprendam a comunicar numa língua visual com as crianças, e que lhes permitam conhecer não apenas o idioma que lhes pode servir como meio de comunicação, mas sobretudo, a língua que espelha uma comunidade e cultura minoritárias:

"A socially complex community with its own beliefs, norms and values which can be traced through historical times (...) each Deaf

community around the world which has its own sign language and its own history of Deaf collective activity, also has its own Deaf Culture." (Ladd, 2001, p. 401).

Para que possam conhecer esta cultura e forma de estar, as crianças precisam de *adultos-modelo*, alguém que lhes transmita segurança e autoconfiança necessárias para serem felizes e progredirem nas suas aprendizagens, potenciando a plena aquisição da língua:

"Even families who become expert signers need to bring their deaf children to events where they can interact with a signing community because the proper development of language in all its complexity involves its use within a community. Furthermore, there are many things that deaf adults who sign tend to do with deaf children that hearing parents are unlikely to do without specific training. Deaf adults often use "child-directed signing," in which their eye gaze, methods of attention getting, rate and size of signing, and ways of making both signs and objects more visually accessible support the child's language development." (Napoli & Handley, 2015, p. 174)

Desta forma, independentemente de a criança surda ter ou não aparatos que potenciem a audição, a língua de sinais do seu país é crucial para o seu desenvolvimento holístico, não se verificando comprometimentos no progresso da linguagem, uma vez que o foco não é exclusivamente a oralidade. A ênfase é potenciar todos os recursos para uma aquisição da língua sem sobressaltos. Portanto, a escola, a partir de idade precoce, desempenha um papel fundamental.

Se atentarmos num dos documentos reguladores da Educação Pré-escolar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) constata-se que

"O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social. As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. Deste modo, a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase da vida em que essa evolução é muito rápida. Por isso, em educação de infância, não se pode dissociar desenvolvimento e aprendizagem." (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 8).

Esta referência confirma o que temos vindo a apontar sobre a necessidade de um desenvolvimento articulado da criança, respeitando os seus ensejos e capacidades. Para além disso, o respeito pela inclusão e diversidade é também uma das recomendações deste documento:

"Assim, 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. A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras. Esta perspetiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 10).

A nosso ver, para incluir a criança surda não é suficiente integrá-la num grupo de crianças ouvintes, sem acesso à sua língua natural e à cultura que representa. A criança, neste contexto, carece de hetero-identificação com um modelo adulto que a faça sentir-se tal como é, única, especial e com um percurso autónomo e definido. Não pretendemos de forma alguma sugerir que se criem grupos fechados de crianças surdas, separadas das outras, uma vez que, na nossa opinião, tal não fomenta, nem respeita a diversidade. O que defendemos é que, atendendo às características sensoriais das crianças surdas, ao facto de que existe uma língua reconhecida na Constituição como *língua de ensino*, deve haver espaços para a inclusão desta minoria linguística. Aliás, como as OCEPE também mencionam, nem sempre o Português é a língua materna das crianças. Assim, há que atender às suas necessidades e adaptar pedagogias diferenciadas para a exposição à língua portuguesa, nomeadamente na sua vertente escrita, como língua segunda. Tais abordagens só resultam se houver uma parceria fundamental entre os diversos atores no desenvolvimento estável da criança surda: o meio familiar, a educadora, a terapeuta da fala e o docente de LGP.

O DOCENTE DE LGP NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A criação de EREBAS que acima referimos, implicou que o trabalho em equipa e a interdisciplinaridade decorresse não apenas entre temas, conceitos ou domínios, mas em ambiente de sala de aula. Assim, nestas instituições, para além do educador de infância, do auxiliar de ação educativa, está na sala o professor de LGP. Este docente não se sobrepõe nem assume as competências da Educadora, mas é o necessário modelo linguístico que no ponto anterior mencionámos. Em primeiro lugar, a maioria dos educadores de infância não é fluente em LGP. A formação destes profissionais não inclui a aprendizagem desta língua o que, a nosso ver, é discutível, mas ultrapassa os propósitos deste breve texto. Assim, o educador não poderia comunicar com estas crianças na sua língua natural o que, evidentemente, não apenas é um obstáculo à comunicação, como inviabiliza a relação pedagógica plena entre a educadora e as crianças. No nosso país, são escassas as educadoras de infância surdos/proficientes em LGP, pelo que o trabalho em equipa se revela essencial, podendo também a educadora beneficiar com o contacto com o docente desta disciplina. É que, naturalmente, e estando exposta à língua, vai também adquirir algumas bases. A este propósito retomamos o que se afirma na revista *Pediatrics*:

“Some family members may become fluent signers, while others may always feel awkward at signing; the quality of the family’s signing is far less important, however, than the fact that the family communicates with the child.” (Napoli & Handley, 2015, p. 174).

Transpondo esta afirmação para o ambiente escolar, a criança sentir-se-á mais segura se estiver rodeada de estímulos linguísticos vários: desde o modelo transmitido pelo professor, até ao ato de comunicar numa língua que lhe é natural com a educadora.

Em segundo lugar, o docente de LGP deve articular o seu papel com a educadora que tem, a nosso ver, uma função mais ampla. Como se sabe, o desenvolvimento da criança não é apenas linguístico, mas biopsicossocial, afetivo, entre outros. A educadora é a profissional mais competente para orquestrar o projeto educativo, de grupo, entre outros que são fundamentais para aprendizagens sólidas e articuladas. Sublinhe-se que o docente de língua gestual está como *modelo linguístico* e como ponte comunicativa para que a interação pedagógica flua. A este respeito, convém distinguir o *docente do intérprete*. O docente de LGP na educação Pré-escolar A criação de EREBAS que acima referimos, implicou que o trabalho em equipa e a interdisciplinaridade decorresse não apenas entre temas, conceitos ou domínios, mas em ambiente de sala de aula. Assim, nestas instituições, para além do educador de infância, do auxiliar de ação educativa, está na sala o professor de LGP. Este docente não se sobrepõe nem assume as competências da Educadora, mas é o necessário modelo linguístico que no ponto anterior mencionámos.

Em primeiro lugar, a maioria dos educadores de infância não é fluente em LGP. A formação destes profissionais não inclui a aprendizagem desta língua o que, a nosso ver, é discutível, mas ultrapassa os propósitos deste breve texto. Assim, o educador não poderia comunicar com estas crianças na sua língua natural o que, evidentemente, não apenas é um obstáculo à comunicação, como inviabiliza a relação pedagógica plena entre a educadora e as crianças. No nosso país, são escassas as educadoras de infância surdos/proficientes em LGP, pelo que o trabalho em equipa se revela essencial, podendo também a educadora beneficiar com o contacto com o docente desta disciplina. É que, naturalmente, e estando exposta à língua, vai também adquirir algumas bases. A este propósito retomamos o que se afirma na revista *Pediatrics*:

“Some family members may become fluent signers, while others may always feel awkward at signing; the quality of the family’s signing is far less important, however, than the fact that the family communicates with the child.” (Napoli & Handley, 2015, p. 174).

Transpondo esta afirmação para o ambiente escolar, a criança sentir-se-á mais segura se estiver rodeada de estímulos linguísticos vários: desde o modelo transmitido pelo professor, até ao ato de comunicar numa língua que lhe é natural com a educadora.

Em segundo lugar, o docente de LGP deve articular o seu papel com a educadora que tem, a nosso ver, uma função mais ampla. Como se sabe, o desenvolvimento da criança não é apenas linguístico, mas biopsicossocial, afetivo, entre outros. A educadora é a profissional mais competente para orquestrar o projeto educativo, de grupo, entre outros que são fundamentais para aprendizagens sólidas e articuladas. Sublinhe-se que o docente de língua gestual está como modelo linguístico e como ponte comunicativa para que

a interação pedagógica flui. A este respeito, convém distinguir o docente do intérprete de LGP. Como já expusemos, a maioria das crianças surdas não tem modelos linguístico-culturais com que se possa identificar no meio familiar. É necessário um profissional nativo e com formação, atualmente conferida por licenciatura em LGP e mestrado em ensino de língua gestual, que saiba adaptar os registos de língua, validar progressos no desempenho linguístico das crianças ou detetar eventuais desvios. O intérprete tem como função traduzir, não ensinar ou adaptar.

No nosso país, contamos com diversos exemplos desta articulação entre professores de LGP e intérpretes. Destacamos um projeto, acessível em linha, que pertence ao agrupamento de escolas Eugénio de Andrade, uma EREBAS no Porto, disponível em <http://projeto redes.org/wp/>.

Como se pode verificar, este agrupamento tem um projeto de intervenção precoce, dos 0-3 anos de idade que visa a imersão da criança em ambiente linguístico de LGP, o acompanhamento por uma equipa especializada e o diálogo entre escola/família. Destacamos alguns dos pressupostos desse projeto:

“- apoio educativo multidisciplinar especializado na área da surdez (docente de educação especial, especializado na surdez, terapeuta da fala e docente de LGP); (...) - articulação com os serviços de intervenção precoce, nomeadamente das crianças acompanhadas ou sinalizadas por uma ELI, entre outras coisas para elaboração e concretização do PIIP; - articulação com equipas médicas que acompanham as crianças, nomeadamente nas especializadas de ORL, audiologia e pediatria de desenvolvimento, ao abrigo do protocolo estabelecido entre esta EREBAS e a consulta de surdez infantil do Centro Hospitalar do Porto; - articulação com as creches; - formação de LGP para pais e familiares das crianças de forma individual ao longo das sessões de intervenção direta com as crianças e/ou com outros pais da comunidade educativa desta EREBAS; - promoção do desenvolvimento global e harmonioso das crianças com um enfoque muito acentuado na aquisição linguística, nomeadamente da LGP como L1 ou L2, considerando o programa 0-3 de LGP, recomendado pelo Ministério da Educação.” (Projeto Redes, Frequência Bilingue Precoce, 2019)

Como se pode observar na extensa citação, a equipa multidisciplinar vai para além da educadora e do docente de LGP, uma vez que, como é natural, o desenho pedagógico não se confina à sala. Destacamos a articulação com unidades de saúde ou serviços afins, potenciando as aprendizagens de crianças surdas implantadas, atendendo-se à diferenciação pedagógica e aos diversos estímulos que elas precisam para o desenvolvimento linguístico, ou seja, estímulos orais e visuais, tal como supramencionado.

Um dos autores deste texto, docente de LGP com experiência de ensino em contexto de intervenção precoce, conhece de perto o trabalho que há a fazer em prol da imersão linguística e do diálogo com os vários intervenientes do processo. Assim, há que acompanhar a criança e os pais, dando formação aos cuidadores e propiciando imersão linguística ao bebé. A criança, com estímulos visuais adequados, percebe a existência de uma língua em

seu redor, usada pelo modelo surdo e pelos seus pais e reage, manifestando compreensão visual. Um dos exemplos reporta-se ao caso de um bebé surdo que, ao ver o sinal para LEITE, reagia com um sorriso, demonstrando resposta comunicacional e social. No projeto Redes que citámos, é mencionado também um projeto chancelado pelo Ministério da Educação, o Programa de LGP para a Educação Pré-escolar e Básico. (PCLGP, 2007).

Esse documento orientador assenta em áreas nucleares para o desenvolvimento linguístico da criança, nomeadamente, a literacia em LGP; a interação em LGP, o estudo da língua e a LGP, comunidade e cultura. O PCLGP é o documento que o docente de LGP deve seguir para ter práticas pedagógicas articuladas e sólidas, porém, sempre em completa consonância com o trabalho da educadora e o projeto da escola. Na realidade, este documento incide na aprendizagem da língua e justifica-se pela necessária progressão de aprendizagens e etapas desenvolvimentais. Por isso, aí se inclui a discriminação visual, a atenção ao interlocutor, a produção e vocábulos, o enriquecimento vocabular, a sensibilização ao conhecimento metalinguístico e o auto-(re)conhecimento como surdo:

“A primeira infância (dos 0 aos 3 anos), idade privilegiada para a aquisição da primeira língua, focando o desenvolvimento da atenção e da discriminação visual, o controlo corporal dos movimentos, as normas que regem a interação social, compreensão e expressão das intenções comunicativas e descoberta do universo circundante.

• A Educação pré-escolar (dos 3 até à idade de ingresso no 1o ciclo), em que a criança Surda continua a adquirir e desenvolver a LGP, usando-a para fins comunicativos mais alargados, que incluem as aquisições necessárias noutras áreas de conteúdo, focando-se os conteúdos comunicativos, e as estratégias que regem a interação. Introduzem-se ainda aspectos relativos à identidade Surda de forma a desenvolver desde logo uma identidade e uma auto-estima positiva.” (PCLGP, pp.38-39)

O Projeto Redes divulga também exemplos de boas-práticas em contexto de jardim de infância, nomeadamente no uso da LGP como língua integradora de todos. Tome-se como exemplo o multiformato livro das cores, disponível em https://read.bookcreator.com/uJ44MLMTZbOFTd2YE7BdFH8VNP11/jv_0jlbPRxyzmmbGcQNfCA, que junta a música, o desenho e a imagem ao vocabulário em LGP. Para além disso, são múltiplas as versões de histórias tradicionais e modernas que permitem às crianças a participação em dois mundos, através da língua gestual e que podem ser acedidas nesta página pela comunidade escolar e familiar. Estas boas práticas multiplicam-se nas diversas EREBAS e equiparadas, pelo que na secção abaixo pretendemos apenas dar mais um testemunho do trabalho conjunto do docente de LGP e da educadora na educação Pré-escolar.

MATERIAIS E PRÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO: LGP E PORTUGUÊS L2

Ouvir ler histórias é uma atividade que espoleta o enriquecimento vocabular, a criatividade, a expansão de recursos linguísticos e, sobretudo, proporciona prazer. Hoje em dia já há diversos

recursos bilingues, para além do que as equipas das escolas possam produzir, certificados pelo PNL para várias faixas etárias. Todavia, ainda que seja uma prática salutar as crianças observarem vídeos com histórias em língua gestual, isso não substitui o *contar uma história*. O professor de LGP ocupa aqui o lugar de contador de histórias, exploração de imagens, momentos de leituras partilhadas. Esses momentos podem ser em parceria, dentro da escola ou em momentos de encontro com o autor. Na imagem abaixo pode ver-se a autora e o narrador em LGP a contar uma história para crianças de um estabelecimento Pré-escolar que estava a aproveitar uma experiência significativa: a visita a um museu e a uma exposição que culminou com o encontro com os contadores da história, tornando-se num momento de descoberta da língua da identidade.



As crianças surdas devem também contar histórias. São hoje
Figura 1: Contar histórias em LGP. (Arquivo dos autores)

abundantes os livros sem texto, em formato papel ou multimédia, que motivam as crianças a dar asas à imaginação. Neste contexto, a interação com o docente de LGP é também profícua na condução da sequência narrativa, na expansão do vocabulário e, também, na consciência metalinguística.

Como é natural, crianças pequenas produzem vocábulos gestuais com imprecisões, pois estão em fase de aquisição da língua, tal como acontece com os ouvintes em relação ao Português. Será, então, vantajoso aproveitar signos gestuais simples, como configurações de mão semelhantes para brincadeiras e rimas. Veja-se, por exemplo, o caso de TERÇA-FEIRA e PEIXE² que podem motivar nas crianças a curiosidade para sinais parecidos, sobretudo se estiverem no último ano do Pré-escolar. Tal como o desenvolvimento da consciência fonológica para os ouvintes requer o fulcral treino precoce, também a consciência das unidades mínimas das línguas visuais deve ser trabalhada, ainda que de modo lúdico e implícito.

O ensino explícito da língua gestual, seja como fator de imersão, seja diretamente relacionado com as áreas curriculares do PCLGP não deve ser longo pois torna-se frustrante requerer demasiado foco visual. À semelhança do que se passa com todas as crianças, mas talvez com mais impacto nesse grupo particular, os materiais

devem assentar em imagens, não muitas, e na repetição de vocábulos e conceitos. Deve-se tentar articular o que aprende com o que vive. A título de exemplo, se naquela semana aprendeu as cores primárias, para além do habitual desenho e/ou pintura em que as identifique, este tema pode servir de mote para a criança descrever as suas roupas, ou mencionar a cor da camisola da mãe, entre outros.

Outro fator de relevo e que se prende de forma indireta com o enriquecimento vocabular, é a existência de fotografias de léxico comum e ativo em todo o espaço escolar. Assim, por exemplo, por cima da sala deve estar a imagem em LGP do seu número ou do nome, bem como em todos os materiais expostos na sala. A indicação dos espaços comuns como as casas de banho, o refeitório, sala comum, entre outros, todos devem ser bilingues.

Até aqui procurámos exemplificar algumas das funções do docente de LGP. Pelo que se lê, é evidente que o seu lugar é o de modelo linguístico, em primeiro lugar. Porém, apesar de defendermos que a LGP deve ser a língua natural destas crianças surdas, não podemos de forma alguma obviar o Português. Recorde-se o que atrás dissemos partindo das OCEPE: nem todas as crianças têm o Português como língua primeira. Todavia, as crianças que vivem em Portugal precisam dele para a sua alfabetização e autonomia. Desta forma, todos os materiais devem ser **bilingues**, ou seja, por exemplo, uma fotografia de um signo gestual deve ser **legendada**. Isto permite, evidentemente, rodear as crianças de escrita e potenciar a sua literacia emergente para serem futuros leitores.

Para além da legenda em Português, deve aproveitar-se o alfabeto manual da LGP³ e colocá-lo a par com as imagens e a escrita, sobretudo a partir do último ano do jardim de infância. A criança pode ir percebendo quais são as letras do seu nome, a configuração que assume no alfabeto manual e o seu nome gestual. Desta forma, seja a criança surda, ou surda implantada, tenha ou não ambientes linguísticos potenciadores da oralidade, vai aceder ao mundo na sua plenitude. Este é, a nosso ver, o caminho para se sentir segura, confiante e feliz.

ALGUMAS REFLEXÕES

Pelas breves linhas apresentadas, supomos que fica clara a imprescindível presença do docente de língua gestual numa sala bilingue, desde a creche até ao final do jardim de infância. Não são diferentes as competências que se espera que as crianças surdas adquiram se as compararmos com as ouvintes. Por isso mesmo, a educadora deve seguir os documentos que norteiam a sua profissão e o seu papel pedagógico. Porém, dentro dessas competências, o desenvolvimento da comunicação e da expressão linguística é fundamental. Ora, se a língua é outra, a criança tem o direito a aceder ao mundo através dela. No contexto atual, tal só é possível se um educador de infância for fluente nessa língua-ainda. A presença de um adulto nativo funciona sempre como figura modelar para a criança - o que sabemos ser raro no nosso país.

Os materiais devem incidir sobretudo em recursos visuais, sempre com a presença da língua gestual, propiciando momentos para a imersão e aprendizagem desta língua que, na maior parte

2 - Sinais disponíveis em www.spreadthesign.com

3 - O alfabeto manual é um sistema de transliteração das letras. Cada língua visual possui o seu. O alfabeto da LGP encontra-se disponível, por exemplo em https://www.youtube.com/watch?v=xllV_YjTPw

das vezes, não é a que têm em casa. Histórias, jogos didáticos, momentos lúdicos em LGP, poucas diferenças terão dos seus colegas ouvintes. Para além disso, parece-nos essencial que todos aprendam LGP. Tal como referiu por experiência própria um dos autores deste texto, a língua gestual deve estar em todo o ambiente escolar e todos a devem usar para que a criança sinta que não vive num mundo exclusivamente oral. Se ela apenas vir fala, que muitas vezes ou não ouve, ou ouve mal, dificilmente se sentirá bem e segura. Em nossa opinião, as crianças ouvintes também deveriam conhecer, ainda que de modo rudimentar, alguns vocábulos da LGP para que a inclusão de todos fosse profícua e, felizmente, é isso que se passa em muitas das EREBAS: todos os meninos e meninas comunicam entre si. Esta é uma das chaves para o desenvolvimento linguístico: a equidade.

Referências

- Carmo, P. (2010). *Aquisição da Língua Gestual Portuguesa de uma criança surda dos 10 aos 24 meses* Dissertação de mestrado. Universidade Católica Portuguesa.
- Cavaca, F. (2007). [coord]. *Programa Curricular de LGP Educação Pré-Escolar e Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Correia, I., Custódio, P. B., Campos, R. (2019). *Línguas de Sinais: Cultura, Educação, Identidade*. Lisboa: ExLibris.
- Decreto-Lei nº 281/2009 de 6 de outubro. Diário da República, 1.ª série — N.º 193 — 6 de outubro de 2009.
- Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de janeiro de 2008.
- Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018.
- Ladd, P. (2001). *Understanding Deafhood: in Search of Deafhood*. Bristol: Multilingual Matters.
- Napoli, J. & Handley, T. (2015). Should all children learn sign language? *Pediatrics*, 136 (4) 781, 170-176. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-2443>
- Oliveira, J. (2005). Implante coclear. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 38 (3/4), 262-272. <https://core.ac.uk/download/pdf/268326377.pdf>
- Peixoto, C., Martins, J., Ramos, D., Silva, L., Bastos, J. & Ribeiro, C. (2012). Implante Coclear. O que fazer em caso de Avaria? *Revista Portuguesa de Otorrinolaringologia e Cirurgia Cérvico-Facial*, 50(3), 239-242. <https://doi.org/10.34631/sporl.119>
- Projeto Redes: Agrupamento de Escolas Eugénio de Andrade: Porto. <http://projeto redes.org>.
- Quadros, R. & Karnopp, L. (2004). LIBRAS: *Estudos linguísticos*. São Paulo: Artmed.
- Sasha, S. (2015). Should all children learn sign language? *Pediatrics*, 136 (1) 170-176. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1632>
- Silva, I. (Coord.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: CONTEXTUALIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE A SUA HISTÓRIA E O SEU FUTURO

Sara Lopes

NITCE – ISCE Douro, Penafiel | Mestranda, 1º ano Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB
sara.lopes0229@gmail.com

Maria Lopes de Azevedo

NITCE – ISCE Douro, Penafiel | Coordenadora Departamento de Educação
maria.lopesdeazevedo@iscedouro.pt

Amélia Marchão

VALORIZA – Research Centre for Endogenous Resource
Valorization, Polytechnic Institute of Portalegre
ameliamarchao@ipportalegre.pt

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão teórica ancorada numa plêiade de atores da especialidade com vista à contextualização da relação entre a história e o futuro da Educação de Infância. Assim, o enfoque do trabalho recai em questões subjacentes à formação na Educação de Infância, seja na formação inicial seja também na formação ao longo da prática pedagógica, procurando entender-se o papel e a importância das interações no trabalho levado a cabo com crianças de tão tenra idade. Para este entendimento, exploraram-se, ainda desafios sobre o processo de ensino e de aprendizagem na Educação de Infância, bem como a gestão de diferentes ambientes educativos. Com esta reflexão (re)conhecemos particular importância à Educação de Infância e aos seus mecanismos de trabalho no desenvolvimento integral das crianças, outorgando-lhe, assim múltiplos desafios nas suas (pre)ocupações pedagógicas.

Palavras-chave:

Educação de Infância, Interação, Ambientes Pedagógicos, Desenvolvimento, Pedagogia.

Abstract

This article proposes a theoretical reflection anchored in a group of specialised actors in order to contextualise the relationship between history and the future of early childhood education. So, the focus of the work falls on issues underlying training in early childhood education, both in initial training and in training during pedagogical practice, seeking to understand the role and importance of interactions in the work carried out with children of such a young age. For this understanding, challenges were also explored about the teaching and learning process in early childhood education, as well as the management of different educational environments. With this reflection, we (re)know the particular importance of early childhood education and its working mechanisms in the integral development of children, by granting it multiple challenges in its pedagogical (pre)occupations.

Keywords:

Childhood Education, Interaction, Pedagogical Environments, Development, Pedagogy.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe-se partilhar uma sistematização entre a relação existente entre a história e o futuro da Educação de Infância realizada no âmbito de uma reflexão teórica fundamentada numa plêiade de autores de referência nesta matéria. Assumindo-se os tempos incertos que se vivem socialmente, reclama-se e convoca-se uma implicação de todos, no sentido de se encontrar ou mitigar essas incertezas, recorrendo-se a todas as formas de educação, particularmente na primeira infância. Por isso a necessidade de se conhecer as (pre)ocupações desta etapa no desenvolvimento das crianças, pois entendemos que para contribuir para a construção de uma eventual mudança de paradigma, associada à Educação de Infância, importa empreendê-la quer no que à sua história, quer no que

aos pressupostos que lhe conferem sustentabilidade diz respeito.

Neste registo, estruturamos o texto refletindo a partir das seguintes questões: Conceções e práticas de formação no âmbito da Educação de Infância: Que pressupostos? A primazia de eventuais interações no futuro da Infância: Um paradoxo? Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância: Que desafios? Gestão e organização de ambientes educativos: Inovação ou continuidade? Conceções e práticas de formação no âmbito da Educação de Infância: Que pressupostos?

O ensino, e o propósito da profissão docente, fazem parte da evolução da história da humanidade, assim sendo o processo de formação de professores foi-se alterando no nosso país ao longo dos anos, tentando dar resposta às necessidades emergentes da sociedade. Consequentemente, o papel do professor foi-se alte-

rando, impondo, por conseguinte, necessidade de mudança nos paradigmas da formação inicial.

A ênfase recai na importância da adaptação e evolução do Educador à realidade com que trabalha, uma vez que nos últimos anos a nossa sociedade tem-se revelado cada vez mais heterogênea, havendo pessoas e linhas de pensamento cada vez mais diversificados, exigindo-se, assim um reajuste na adaptação da formação inicial de professores e educadores de infância, corroborando a perspectiva de Day (2004) ao relevar sobre a importância da formação inicial de professores e educadores entendendo-os como “o trunfo mais importante na realização da visão de uma sociedade de aprendizagem justa e democrática” (p. 32). Cremos, desta forma, que a formação no âmbito da Educação de Infância deve representar a maior diversidade possível, assumindo o seu carácter inacabado e, por conseguinte, o imperativo de se procurar sempre dar resposta aos desafios que vão surgindo ao longo da carreira profissional.

Nestes pressupostos, é nosso entendimento que as conceções e práticas de formação no âmbito da Educação de Infância são, dadas as circunstâncias sociais, cada vez mais exigentes, convocando o educador/a a assumir um papel ativo e permanente na sua formação como nos refere o Decreto-Lei n.º 240/2001, que versa sobre o perfil de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básicos e secundário, bem como identifica algumas competências que estes devem adquirir e desenvolver ao longo da carreira docente, como a de responsabilidade da gestão do processo de ensino e de aprendizagem, da participação ativa na comunidade educativa, a dimensão ética e social e a continuidade da formação ao longo da carreira docente. Desta forma, as competências plasmadas no documento suprarreferido podem representar a linha orientadora para o desenvolvimento das formações, iniciais ou contínuas, dos educadores, por forma a fazer face às exigências das práticas pedagógicas.

A PRIMAZIA DE EVENTUAIS INTERAÇÕES NO FUTURO DA INFÂNCIA: UM PARADOXO?

Para a grande maioria dos alunos a entrada nas ofertas educativas da primeira infância traduz-se nos primeiros contactos estabelecidos fora do ambiente familiar. Sendo assim, é natural que as crianças tentem encontrar rapidamente, em ambiente escolar, alguém que lhes transmita a confiança semelhante à dos seus adultos responsáveis. “As crianças que estabelecem relações mútuas afirmativas com os pais e amas ou educadores ganham a partir dessas relações coragem de que precisam para explorar o mundo que existe além da mãe” (Post & Hohmann, 2007, p. 32). Desta forma, é necessário que o educador consiga potenciar a relação pedagógica desenvolvida com os alunos para que estes acompanhem esta mudança com a devida naturalidade e tentando sempre obter melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Amado et al. (2009) defendem que o desenvolvimento de uma boa relação entre o educador e a criança está dependente dos objetivos que estes pretendem atingir, contudo referem que as experiências pessoais e a personalidade são fatores importantes que interferem em todo o processo. A este propósito, convocamos Marcos (2008) com o qual concordamos quando afirma que

todas as relações afectivas, seja de que tipo forem, requerem «manutenção», adaptação e capacidade de resistência por partes dos seus integrantes. É preciso prestar atenção e fazer um esforço para se acomodar às vicissitudes e às mudanças inevitáveis que acompanham a passagem do tempo. (p. 208)

Nesta linha de pensamento, tal como Spodek (2002), é nosso entendimento ser crucial o papel desempenhado pelo Educador/a no futuro dos seus alunos, uma vez que este desempenha um papel de modelo – aprendizagem por imitação – e orienta o seu grupo facilitando estas aprendizagens. A parte da socialização é das que requer mais destaque no contexto, visto que o desenvolvimento integral do aluno depende do seu desenvolvimento pessoal, na medida em que

as relações saudáveis ao longo da infância têm uma importância crítica para o desenvolvimento emocional, o qual por sua vez cria bases para a aprendizagem em várias áreas importantes. Entre elas destacamos a capacidade de comunicar e usar a linguagem, a resolução de problemas e o desenvolvimento da autoestima. Poucos serão os que discordam de que toda a aprendizagem requer o desenvolvimento destas capacidades, o que significa que pais, educadores e outros agentes educativos desempenham um papel de grande relevo num desenvolvimento emocional saudável da criança e, portanto, na sua capacidade para aprender. (Spodek, 2002, p. 168)

Desta feita, cremos, tal como Morales (2001), ser relevante realçar dois aspetos importantes dos objetivos de uma relação pedagógica a desenvolver com os alunos (crianças). Isto é, esta não pode ser meramente uma relação de afetos e proximidade, nem pode ter apenas em vista o objetivo da aprendizagem do aluno-criança, afirmando que

A relação professor-aluno na sala de aula é complexa e abarca vários aspectos; não se pode reduzi-la a uma fria relação didática nem a uma relação humana calorosa. Mas é preciso ver a globalidade da relação professor-aluno mediante um modelo simples relacionado diretamente com a motivação, mas que necessariamente abarca tudo o que acontece na sala de aula e há necessidade de desenvolver atividades motivadoras. (Morales, 2001, p. 49).

Face ao exposto, os adultos presentes num contexto formal de educação são vistos como elementos protetores, cabendo, assim, ao educador/a conseguir metamorfosear essa relação de confiança da e com a criança numa relação pedagógica positiva. Tal como na aceção de Fernandes (1990), a relação pedagógica não se traduz num simples fenómeno de comunicação, reação e controle de um saber. Pelo contrário, a eficiência informativa da comunicação pedagógica não só permanece interdependente da competência linguística dos recetores, mas também da capacidade motivadora do transmissor, do seu potencial relacional, da sua disponibilidade psicoafectiva. Deste modo, o desenvolvimento e adequação de atividades didáticas é indispensável para o trabalho a ser desenvolvido numa sala de aula. E nestes pressupostos:

Educar é passar da consciência de ser indivíduo, membro da espécie humana, à consciência de ser pessoa, com tudo o que isso implica de empenho na formação permanente, na estruturação da personalidade e no amadurecimento humano. É um processo de elevação, de aperfeiçoamento do ser humano, que conta com a capacidade de transformação de cada um, ao mesmo tempo adaptativa e projectiva, e com a acção estimuladora externa, marcada por uma intencionalidade. (Nunes, 2004, p. 30)

À semelhança da relação desenvolvida com os alunos para uma melhor prática pedagógica, é necessário trabalhar e envolver os responsáveis pela criança neste processo, reforçando-se a ideia de que os educadores/professores funcionam como parceiros dos pais no que toca à educação e desenvolvimento da criança. Nesse sentido, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos (Marques, 2001). Logo, caberá aos elementos do corpo docente consciencializarem os pais para uma participação ativa na vida dos seus filhos, uma vez que a criança não vive em mundos distintos, o de casa e o da escola. Ou seja, há uma ligação necessária entre os meios em que as crianças estão inseridas e em que os pais têm sempre um papel ativo e de responsabilidade.

Face ao que foi dito, as interações são um fator primordial para o sucesso da Educação de Infância, visto que as relações sociais que as crianças pequenas estabelecem com os companheiros e com os adultos são profundamente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social (Hohmann & Weikart, 2011, p. 574) e, consequentemente, estas interações vão-se refletir na forma como no futuro vão atuar e agir no mundo enquanto adultas.

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA: QUE DESAFIOS?

Aprender

é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, na medida em que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio. (Piaget, 1990, p. 12)

Face às mudanças da sociedade, o papel do aluno/criança na escola também evoluiu, deixando este de ser um elemento neutro ou inativo na construção do próprio conhecimento. Esta evolução significa uma mudança nos padrões educativos, havendo a necessidade de orientar melhor o papel do professor.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) é um documento desenvolvido pelo Ministério da Educação (2017), que visa os valores, competências e os princípios que os alunos devem atingir quando terminarem o seu percurso académico, de carácter obrigatório. Como orientadores da aprendizagem - os valores, as competências e os princípios - têm como principal objetivo criar um patamar de igualdade para os alunos. Tendo em conta os diferentes percursos académicos, vidas familiares e sociais, este documento não vislumbra a padronização da sociedade, tornando todos os alunos no mesmo; este documento pretende, pelo con-

trário, que todos os alunos atinjam um determinado patamar de desenvolvimento para que as desigualdades não sejam tão sentidas no final desta etapa, isto é, tanto o quanto possível esbatidas no decorrer do processo. Este documento permite que o professor faça uma leitura das necessidades do grupo com quem está a trabalhar e oriente a sua ação pedagógica no sentido de que o aluno construa um perfil baseado nas competências e no conhecimento preconizado na documentação curricular emanada do Ministério da Educação e das opções tomadas na escola. Neste registo, e com o avanço da sociedade e das novas tecnologias, o professor deve ser capaz de questionar o seu papel enquanto orientador/mediador/construtor de conhecimento, na medida em que não é o único detentor do saber e, ter essa noção é entender a educação como um ato social, isto é, orientada para o aluno.

Assim, a escola deve "(...) facilitar e estimular a participação ativa e crítica dos alunos/as nas diferentes tarefas que se desenvolvem na aula e que constituem modo de viver da comunidade democrática de aprendizagem" (Pérez Gómez, 1998, p. 26). Acompanhar a sociedade é encontrar estratégias para motivar o aluno e a comunidade que o rodeia para uma aprendizagem adequada. No meio de tantas alternativas que o professor tem o mais importante é encontrar as melhores respostas para a comunidade onde se encontra, tendo em atenção a individualidade de cada pessoa, numa tentativa de se "lembrar que a escola, em cada momento histórico, constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Nesse sentido, ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida. Por isso, cumpre uma função específica" (Gasparin, 2005, p. 2), cabendo ao professor reconhecer as capacidades que as ferramentas de trabalho de hoje lhe podem conferir. Neste sentido, "basta lembrar a clássica história da professora que acende as luzes da sala para continuar sua aula sobre eclipse, enquanto o próprio fenómeno ocorre lá fora" (Ibidem). O professor agora tem a importante missão de orientar o aluno para pesquisas adequadas, ajudar na seleção da informação fidedigna. Estimular as competências críticas e reflexivas do aluno é uma carência no trabalho docente para a formação de alunos de sucesso e, acima de tudo, comprometidos no processo de ensino-aprendizagem. Não basta, então, ensinar, mas questionar o que ensinar, como o fazer, porque o fazer, para quê e como o fazer.

Com todas as ferramentas que os alunos têm ao seu dispor, estamos atualmente na sociedade da informação, a escola passa a ter uma diferente função: orientar a busca pelo conhecimento. O aluno tem ao seu dispor toda a informação necessária para uma aprendizagem mais autónoma e completa. Estimular a curiosidade poderá ser, então o primeiro passo para um trabalho de sucesso com os alunos, na medida em que "o mundo desses alunos é polifónico e policrómico. É cheio de cores, imagens e sons. Muito distante do espaço quase que exclusivamente monotónico, monofónico, monocromático que a escola está a lhes oferecer" (Freire, 1998, p. 88). Face ao que foi dito, entendemos que, concomitantemente à evolução societal, a escola terá de acompanhar este desenvolvimento, projetando e reajustando novas estruturas para aprendizagens mais significativas.

Não obstante, ser aluno nos dias de hoje é ter responsabilidade sem desresponsabilizar o corpo docente. Alunos serão sempre alunos, as necessidades destes é que vão evoluindo com o passar dos anos. Algumas características dos alunos de hoje são, a título

de exemplo, a voz ativa que estes têm, o impacto na comunidade educativa, a autonomia na construção do próprio conhecimento, o direito de tomada de decisões, a criatividade, o questionamento e a comunicação que, por conseguinte, conduzem a relações mais horizontais, nas quais são convocados à reflexividade e à participação ou como nos diz Martins e Veiga (1999), que parafraseamos “aprender pressupõe um processo pessoal e ativo na construção de conhecimento” (p. 11). Logo é sempre um processo único, subjetivo e inacabado, o que por si só se traduz no maior de todos os desafios.

GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DE AMBIENTES EDUCATIVOS: INOVAÇÃO OU CONTINUIDADE?

Post e Hohmann (2011) afirmam que um ambiente educativo bem pensado e centrado na criança ajuda na promoção do desenvolvimento físico, comunicativo, competências cognitivas e interações sociais (p. 101). Desta forma, a organização espacial da sala deve ser pensada e organizada de forma a potenciar o desenvolvimento integral dos alunos, indo ao encontro do que defende Zabalza (1998) sobre as funções dos educadores, isto é, que estes devem preparar um lugar onde todos e cada um se sintam bem e a gosto. De certo modo é necessário pensar na evolução do ambiente educativo como a evolução da sociedade, uma vez que as necessidades dos alunos da atualidade são naturalmente distintas das necessidades dos alunos de outrora. Frisa-se, então, a importância do educador enquanto gestor e organizador do ambiente educativo, uma vez que esta é uma função fulcral para garantir o bom funcionamento do processo de ensino e de aprendizagem.

Nestes pressupostos, e como Zabalza (2001), Bassedas, Huguet e Solé (1999), é nosso entender que a construção do ambiente educativo de cada escola e turma está diretamente relacionado com aspetos como o público-alvo, as necessidades do grupo, os objetivos a cumprir, o conforto e, acima de tudo, que o espaço contemple a liberdade necessária para que as crianças possam explorar o meio de forma autónoma, proporcionando sempre a possibilidade de construção de conhecimentos significativos.

Ora, sendo a evolução da criança um dos aspetos fundamentais da Educação de Infância recorremos aos estudos de David e Weinstein, citados por Carvalho e Rubiano (1994), que perspetivam uma relação existente entre a evolução da criança e a conceção dos espaços, havendo cinco parâmetros a considerar nesta relação que levem à estimulação da criação da “identidade pessoal” da criança, ao “desenvolvimento de competência”, à facilitação de “oportunidades de crescimento”, difusão de “sensação de segurança e confiança” e proporcionar “oportunidades para contato social e privacidade”.

A história da Educação conta-nos diferentes posições face ao posicionamento da transmissão do currículo, ao perfil dos professores e dos alunos. Os nossos antepassados enquadravam-se em perfis mais semelhantes à época em que estavam a viver, a nossa história sob o período ditatorial traz-nos exemplos de professores autoritários e de uma educação totalmente centrada no professor e os ambientes educativos refletiam esses perfis. Face às mudanças no nosso país, a carreira docente e os seus perfis viram-se obrigados a tentar acompanhar os seus alunos, havendo espaço para professores com outras visões e comportamentos diferentes, e a

questão principal prende-se com a evolução, ou não evolução, dos ambientes educativos. Será que as salas das nossas escolas espelham a evolução da educação ou ainda há um longo trabalho pela frente a ser feito?

Segundo Zabalza (2001) o ambiente onde as crianças estão inseridas exerce uma grande influência na sua predisposição para a aprendizagem, uma vez que se este for agradável, alegre e convidativo servirá como um elemento motivador para o desenvolvimento de novas aprendizagens. De igual forma, Cardona (1999) corrobora que a satisfação e empenho da criança estão diretamente ligados à possibilidade da aquisição do conhecimento.

Face ao exposto, de uma forma global, é evidente que o ambiente educativo só será adequado aos alunos se for desenvolvido a pensar nestes, entendendo as suas necessidades e especificidades, ou seja, ajustado ao contexto. Só pensando no grupo/ contexto é que é possível entender qual o ambiente educativo que melhor poderá funcionar, proporcionando e favorecendo propiciando as aprendizagens dos alunos, pois o que resulta para uns, terá efeitos contrários para outros, pelo significado e representações simbólicas que representam, consoante o capital social e cultural de todos e cada um, ou seja, a história de vida e contexto individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a reflexão levada a cabo neste artigo pudemos perceber melhor o passado, o que nos ajuda a ler, com maior propriedade o presente e, de certa forma, antecipar algumas questões inerentes à Educação de Infância. Foi possível comprovar que a Educação de Infância representa a futura sociedade, uma vez que a sua função é oferecer à criança um leque de oportunidades para se desenvolver plenamente, de forma que um dia possa ser um cidadão não só autónomo como ativo na sociedade onde está inserido.

A Educação Pré-Escolar, tal como está estabelecida na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como «a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida». (Silva, et al., 2016, p. 5)

A Educação Pré-Escolar deve ser encarada com a intenção de dar à criança a oportunidade de descobrir o mundo, partindo deste contexto em que é um membro de uma micro sociedade em que todos são valorizados na sua individualidade, onde se considera o desenvolvimento progressivo de cada um, assentando em valores democráticos, de solidariedade, igualdade, liberdade de expressão e autonomia, como está plasmado nos princípios pedagógicos da Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro.

Nestes pressupostos, a formação inicial de professores tem particular destaque, porque vai munir os futuros profissionais de ferramentas e competências para gerir as atividades pedagógicas, particularmente, a importância de perceber que tipo de espaço pedagógico terão de dispor para as crianças, uma vez que esta deve poder usufruir de um cenário estimulante, capaz de facilitar múltiplas possibilidades de ação, de forma a ampliar as suas vivências de descoberta e consolidação de experiências, ou seja, onde se possa educar para a independência e autonomia, apostando na igualdade, respeitando as diferenças de todos os elementos de um

grupo, aceitando-os num mesmo grupo democrático em que todos desenvolvem a sua identidade pessoal no grupo.

Segundo as OCEPE (Silva, et, al., 2016) o educador deve observar, planejar, agir, avaliar e ter presente que a estabilidade de uma rotina educativa proporciona à criança segurança e capacidade para gerir o seu tempo de forma a saber o que faz e o que possivelmente vai fazer a seguir.

Num mundo global, os desafios são mais exigentes, assim a interação referida anteriormente (observar, planejar, agir e avaliar) tem particular relevo e pertinência, porque promove a aquisição de novos conhecimentos gerais, os quais são adquiridos pelas experiências conjuntas, uma vez que a troca de ideias entre as crianças é importante, pois assim ela vai evoluir enquanto ser ativo e social e vai aumentar o seu potencial cognitivo, onde o educador deixou de ter um papel vertical. Para uma melhor aprendizagem é importante que as relações criança/criança, criança/adulto sejam sustentadas e nunca desvalorizadas, pois mesmo que se pense que o ser humano é individual, tudo aquilo que ele constrói foi/é/será a partir da sua relação com o outro, porque nos educamos em comunhão uns com os outros, como nos sugere Paulo Freire.

Referências

- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sí-sifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, 75-86. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/135>
- Bassedas, E. Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Cardona, M. J. (1999). O Espaço e o tempo no Jardim de Infância. *Pro-Posições*, 10(1), 132-138. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644105/11543>
- Carvalho, M. I. C. & Rubiano, M. R. B. (1994). Organização do espaço em instituições pré-escolares. In Z. Oliveira (Org.), *Educação Infantil: muitos olhares* (pp. 107- 130). São Paulo: Cortez.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Diário da República. (1997). *Lei-quadro da Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Diário da República. (2001). *Decreto Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, A. (1990). *A Inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra.
- Gasparin, J. (2005). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Autores Associados.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marcos, L. (2008). *A auto-estima: A nossa força secreta*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, I. & Veiga, M. (1999). *Uma análise do currículo da escolaridade básica na perspectiva da educação em ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Consultado em 1/12/2020, disponível em https://blogs.ua.pt/isabelpmartins/bibliografia/Livros_Brochuras/03_analiseCurriculoEscolaridadeBasica_972-8353-76-6.pdf
- Morales, P. V. (2001). *A relação professor-aluno o que é, como se faz*. São Paulo: Editorial e Distribuidora.
- Nunes, T. P. B. S. (2004). *Colaboração Escola-Família para uma escola culturalmente heterogênea*. Lisboa: ACIME
- Peréz Gómez, A. I. (2000). As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In *Compreender e transformar o ensino* (pp. 13-26). Porto Alegre: ARTMED.
- Piaget, J. (1990). *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.