



Escola Superior de Educação João de Deus
Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio
Cognitivo - Motor

**A ENTRADA CONDICIONAL NO 1º CICLO DO
ENSINO BÁSICO E AS DIFICULDADES
ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM**

SUSANA MARIA MACHADO DA ROCHA DE ALMEIDA

Orientação: **PROF^a. DOUTORA CRISTINA GONÇALVES**

Lisboa, 1 de julho de 2015

Agradecimentos

Queria agradecer profundamente a todos que comigo o compartilharam, sejam eles pessoas presentes que se cruzaram comigo neste percurso ou pessoas com as quais desenvolvi uma “amizade epistêmica” que desconhece rostos, mas que conhece pensamentos e palavras.

Dedico este trabalho a quem comigo teceu as malhas de um tapete que, parafraseando os poetas Fernando F. F. Furtado e Walter Sebastião, nos permitiu sonhar com “...*frutos de outro pomar*” e, talvez, sem nos darmos conta, procurar “*o sentido que existe num outro sentido*”, uma busca contínua de transformação do conhecimento e do SER como forma de aprimoramento e otimização do meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Agradeço ainda a todas as colegas do curso que de uma forma direta ou indireta me ajudaram na realização deste projeto.

Índice do Texto

Agradecimentos	ii
Índice do Texto	iii
Índice das Tabelas	v
Índice das Figuras	vii
Índice dos Gráficos	viii
Resumo.....	viii
Abstract	xi
Introdução	12
Parte I - Fundamentação Teórica	16
Capítulo I – Desenvolvimento biopsicossocial da criança	16
1.Desenvolvimento da criança.....	16
1.1.Estádios de desenvolvimento, segundo Piaget	18
1.2. Outras teorias de desenvolvimento	25
1.3. Desenvolvimento da linguagem na criança	26
1.4. Teorias do desenvolvimento da linguagem	27
1.4.1. Evolução na articulação dos sons	31
Capítulo II – Dificuldades de Aprendizagem Versus Entrada precoce no 1º ano de escolaridade	36
2. As Dificuldades de Aprendizagem	36
2.1. Dificuldades Específicas de Aprendizagem	41

2.1.1. Dificuldades de aprendizagem na área da Matemática	44
2.1.2. Dificuldades de aprendizagem nas áreas da leitura e da escrita.....	47
2.2. Entrada precoce no 1º ano de escolaridade: argumentos e contra-argumentos	49
Parte II – Estudo Empírico.....	53
Capítulo III - Metodologia de Investigação	53
2.1. Problema de investigação	53
2.2. Objetivos.....	54
2.3. Hipóteses.....	54
2.4. Metodologia	55
2.4.1 Seleção e caracterização da amostra.....	56
2.4.2 Descrição dos instrumentos e materiais	56
2.4.3 Procedimentos	57
2.4.4 Procedimentos estatísticos.....	58
2.5. Apresentação dos Resultados.....	58
2.6. Discussão dos resultados	74
Considerações Finais.....	80
Bibliografia	82
Anexos	86

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição da amostra segundo o sexo.	59
Tabela 2 – Distribuição da amostra segundo o sexo.	59
Tabela 3 – Distribuição da amostra segundo a idade.	60
Tabela 4 – Distribuição da amostra segundo a idade.	60
Tabela 5 – Distribuição da amostra segundo a experiência Docente (anos).	61
Tabela 6 – Distribuição da amostra segundo a experiência Docente (anos).	61
Tabela 7 – Distribuição da amostra segundo o contexto Profissional.	62
Tabela 8 – Distribuição da amostra segundo o contexto Profissional.	62
Tabela 9 – Distribuição da amostra segundo o ano de escolaridade que leciona	63
Tabela 10 – Distribuição da amostra segundo o ano de escolaridade que leciona.	63
Tabela 11 – Distribuição da amostra segundo o meio onde a escola está situada.	64
Tabela 12 – Distribuição da amostra segundo o meio onde a escola está situada	64
Tabela 13 – Distribuição da amostra segundo se trabalha com alunos que tenham entrado no 1º Ciclo com 5 anos de idade.	65
Tabela 14 – Distribuição da amostra segundo se trabalha com alunos que tenham entrado no 1º Ciclo com 5 anos de idade.	66
Tabela 15 – Distribuição da amostra segundo o género dos alunos que entraram no 1º Ciclo com 5 anos.	66
Tabela 16 – Distribuição da amostra segundo o género dos alunos que entraram no 1º Ciclo com 5 anos.	67

Tabela 17 – Distribuição da amostra segundo o género dos alunos que revela mais dificuldades e/ou adaptação à escola.	67
Tabela 18 – Distribuição da amostra segundo o género dos alunos que revela mais dificuldades e/ou adaptação à escola.	68
Tabela 19 – Distribuição da amostra segundo a presença no Pré-escolar.....	68
Tabela 20 – Distribuição da amostra segundo a presença no Pré-escolar.....	69
Tabela 21 – Sinais reveladores de dificuldades específicas de aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade.....	70
Tabela 22 – Sinais reveladores de dificuldades específicas de aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade.....	71
Tabela 23 – Sinais reveladores de dificuldades específicas de aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade.....	72
Tabela 24 – Sinais reveladores de dificuldades específicas de aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade.....	73

Índice de Figuras

Figura 1 – Dificuldades de Aprendizagem (adaptado de Kirk & Chalfant (1984) citado por Cruz (1998).....	43
--	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição da amostra segundo o sexo.....	59
Gráfico 2 – Distribuição da amostra segundo o sexo.....	59
Gráfico 3 – Distribuição da amostra segundo a idade.....	60
Gráfico 4 – Distribuição da amostra segundo a idade.....	60
Gráfico 5 – Distribuição da amostra segundo a experiência Docente (anos).	61
Gráfico 6 – Distribuição da amostra segundo a experiência Docente (anos).	61
Gráfico 7 – Distribuição da amostra segundo o contexto Profissional.	62
Gráfico 8 – Distribuição da amostra segundo o contexto Profissional.	62
Gráfico 9 – Distribuição da amostra segundo o ano de escolaridade que leciona	63
Gráfico 10 – Distribuição da amostra segundo o ano de escolaridade que leciona.	63
Gráfico 11 – Distribuição da amostra segundo o meio onde a escola está situada.	64
Gráfico 12 – Distribuição da amostra segundo o meio onde a escola está situada.....	64
Gráfico 13 – Distribuição da amostra segundo se trabalha com alunos que tenham entrado no 1º Ciclo com 5 anos de idade.	65
Gráfico 14 – Distribuição da amostra segundo se trabalha com alunos que tenham entrado no 1º Ciclo com 5 anos de idade.	66
Gráfico 15 – Distribuição da amostra segundo o género dos alunos que entraram no 1º Ciclo com 5 anos.	66
Gráfico 16 – Distribuição da amostra segundo o género dos alunos que entraram no 1º Ciclo com 5 anos.	67

Gráfico 17 – Distribuição da amostra segundo o género dos alunos que revela mais dificuldades e/ou adaptação à escola.	67
Gráfico 18 – Distribuição da amostra segundo o género dos alunos que revela mais dificuldades e/ou adaptação à escola.	68
Gráfico 19 – Distribuição da amostra segundo a presença no Pré-escolar.	68
Gráfico 20 – Distribuição da amostra segundo a presença no Pré-escolar.	69

Resumo

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação João de Deus, intitulada “*A entrada condicional no 1º Ciclo do Ensino Básico e as dificuldades específicas de aprendizagem*”, onde procuramos compreender se existe uma relação direta entre a entrada no 1º ano de escolaridade com 5 anos de idade e as dificuldades específicas de aprendizagem.

Esta problemática carece de investigação, com todo o cuidado e critérios específicos para que se possa detetar o que impede esses alunos de aprenderem. A conceção que se tem das causas das dificuldades específicas de aprendizagem constitui um elemento importante para podermos verificar até que ponto as crianças que entram para o 1º Ciclo do Ensino Básico, com 5 anos de idade possam apresentar essas dificuldades nos processos de leitura, escrita e cálculo. Assim, perspetivámos fazer um estudo comparativo entre a amostra de professores do primeiro ciclo do estudo efetuado no projeto de investigação e uma nova amostra de professores do 1º ciclo que responderá ao mesmo inquérito. É nossa intenção compreender se as considerações finais do projeto de investigação continuam ou não a ter validade com outra amostra de professores e nouro momento da realização da investigação.

Para o desenvolvimento deste trabalho optou-se por uma metodologia quantitativa inquirindo 40 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, enviando-lhes um inquérito por questionário via email.

Os dados recolhidos revelaram que a entrada precoce no 1º ano de escolaridade pode comprometer a aquisição das competências acima referidas.

Palavras-chave: entrada precoce, dificuldades específicas de aprendizagem, leitura, escrita e cálculo.

Abstract

This work was developed under the context of the specialization course in Special Education, Cognitive Sphere-Motor, at the Higher Institute of Information Sciences and the Administration, with the title *“The conditional admission in primary school and the specific learning difficulties”*, where we try to understand if there is a direct relationship between going to the 1 st grade at the age of 5 and the specific learning difficulties.

This issue needs research, carefully and specific criteria so you can detect what prevents these students to learn. The design that has the causes of specific learning difficulties is an important element in order to verify the extent to which children entering for the 1st cycle of basic education, with 5 years of age can present these difficulties in reading processes, writing and calculation. So we make a comparative study between the sample of the first study cycle teachers made in the research project and a new sample cycle 1 teachers will respond to the same investigation. We intend to understand the final considerations of the research project continue or not to be valid with another sample of teachers and in another moment of realization of the investigation.

To develop this work we opted for a quantitative methodology asking 40 teachers of the 1st cycle of basic education by sending them a questionnaire survey via email.

The data collected revealed that the early entry into the 1st year of schooling can compromise the acquisition of the above skills.

Keywords: early admission, specific learning difficulties, reading, writing and calculus.

Introdução

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação João de Deus.

Na problemática das dificuldades específicas de aprendizagem um dos aspetos mais importantes é o seu processo de identificação, que só é possível em função da definição proposta para dificuldades específicas de aprendizagem. Este é um conceito polémico, sobre o qual se torna difícil estabelecer uma definição dada a variedade e multiplicidade de dificuldades possíveis e dado o desencontro de opiniões entre especialistas e a confusão gerada pelo uso do mesmo no quotidiano, sobretudo por pais e professores.

Os alunos com dificuldades específicas de aprendizagem constituem um grupo heterogéneo no que se refere às suas dificuldades, conseqüentemente, qualquer conceito ajustável torna-se tremendamente difícil de elaborar, acrescido das possíveis causas que geram essas mesmas dificuldades.

De acordo com Fonseca (2004), uma das possíveis causas das dificuldades específicas de aprendizagem é o desajustamento à situação escolar, que inclui alunos que não tendo frequentado o pré-escolar e/ou que iniciam a escolaridade obrigatória com idades muito precoces. Estes manifestam dificuldades de adaptação, rejeitando normas e, conseqüentemente, revelam dificuldades específicas de aprendizagem.

A criança, ser humano *sui generis*, confronta-se com problemáticas idênticas às do adulto, mas, devido à sua imaturidade cognitiva e psicossocial, requer dos professores e dos pais respostas específicas de forma a contemplar uma diversidade de necessidades, tendo em conta as suas etapas de desenvolvimento.

São vários os autores que se dedicaram ao estudo do desenvolvimento da criança, Jean Piaget (1978, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993) foi um deles. O seu principal objetivo era traçar o percurso do desenvolvimento cognitivo das crianças, o qual segue um padrão lógico, em termos de estádios de desenvolvimento intelectual, tendo descrito quatro períodos principais do desenvolvimento cognitivo. O mesmo autor delimitou quatro estádios principais do desenvolvimento intelectual da criança: o sensório-motor (dos 0 aos 18 meses), o pré-operacional (dos 18 meses aos 7 anos), o das operações concretas (dos 7 aos 12 anos) e, por último, o das operações formais (dos 12 anos em diante). Para ele, esses estádios são contínuos e cada um deles é

elaborado a partir do anterior. Piaget (1978) admitia que nenhuma criança pode omitir qualquer um dos estádios, dado que cada um empresta do anterior os seus feitos e realizações, ou seja, cada nova experiência é anexa às experiências já acumuladas, havendo sempre uma relação entre a habilidade e crenças atuais da criança e todo o seu passado.

A criança tenta compreender o seu mundo através de um relacionamento ativo com pessoas e objetos. A partir das interações com o mundo que a rodeia, esta vai-se aproximando, num ritmo consistente, do objetivo ideal que é o raciocínio abstrato. Piaget (1978) acredita que os objetivos do desenvolvimento incluem a habilidade para raciocinar e para organizar regras, por ele denominadas operações, em estruturas de nível superior mais complexo. Assim, o sistema psicológico é influenciado pelas experiências que as crianças têm no meio que as rodeiam, constituindo-se aquelas como um conjunto atuante, na medida em que ela própria desencadeia a experiência, o que dá à aprendizagem e ao desenvolvimento um aspeto mais amplo, não os reduzindo ao simples condicionamento de reflexos, afirmando que se até aos dois anos de idade a criança usa unicamente como instrumentos do conhecimento as perceções e os movimentos, porém, já nos períodos que se lhe segue (dos dois aos sete anos e dos sete aos doze), fruto da capacidade simbólica adquirida até ali, pode agora representar objetos ou acontecimentos evocando-os por meio de símbolos ou sinais. Isto significa que a partir do momento em que a criança adquire o esquema do objeto permanente, alcança identicamente uma capacidade representativa uma vez que pode, a partir de então, executar a manipulação simbólica da realidade.

Por isso, dentro de um grupo de crianças do mesmo sexo e com a mesma idade cronológica, haverá variação na idade biológica, ou no nível de maturidade biológica (Vitorino, 2010). Dentro de um grupo de crianças, algumas delas encontram-se biologicamente mais “avançadas” (desenvolvimento precoce) e outras mais “atrasadas” (desenvolvimento tardio), em relação à sua idade cronológica. Por outras palavras, embora duas crianças estejam na mesma faixa de idade cronológica, não necessariamente estarão no mesmo nível da maturidade biológica.

Biologicamente nasce-se com cerca de 100 bilhões de neurónios, porém, as complexas redes neuronais para se estabelecerem e permitirem a organização e o funcionamento das atividades psíquicas humanas dependem das interações sociais e culturais. O cérebro do homem é, portanto, um órgão biológico e social (Werner, 2001).

A ideia de que as meninas possuem um amadurecimento físico e cognitivo muito mais célere que os meninos, confirmados em Morais (1992), ao ingressarem no 1º Ciclo do Ensino

Básico, ambos com cinco anos de idade, poderá despoletar uma diferença perceptível entre o desenvolvimento físico e cognitivo em favor das meninas. Isto é muito mais visível na aprendizagem da escrita, leitura e da linguagem. Em relação aos aspetos linguísticos, as meninas iniciam a fala mais cedo e as noções visuais e auditivas são mais aguçadas, no grupo das meninas, a puberdade acontece mais cedo, cerca de um ano e meio, conforme confirma o estudo de Condemarin (1978, citado por Vitorino, 2010).

Já a hereditariedade é outra teoria que tenta explicar as dificuldades de aprendizagem nos meninos, onde a aprendizagem está, essencialmente, dependente da organização neurológica do cérebro e tal função está diretamente relacionada com fatores genéticos, concluindo-se que alguns fatores biotipológicos são de origens neurobiológicas (Vitorino, 2010).

Souza (2002) conclui que o potencial genético do ser humano, ou seja, o seu genótipo influencia as características de comportamento, o mesmo ocorre interagindo com o meio em que vive e se socializa. O fator aprender envolve os processos complexos e interativos, nos quais vários componentes genéticos, neurológicos, psicológicos, educacionais e sociais se relacionam. O ato de aprender ou, a aprendizagem é complexa, que tem início a partir do nascimento, o que pode ser visível é que a entrada precoce no 1º Ciclo do Ensino Básico pode resultar em dificuldades específicas de aprendizagem nos processos de leitura, de escrita e de cálculo.

Assim no decorrer da nossa vida profissional, sentimos a necessidade de percebermos se “a entrada condicional no ensino básico e as dificuldades específicas de aprendizagem”, é um problema, pois tem-se vindo a constatar, ao longo dos anos, que alunos, que entraram com cinco anos de idade para o 1º Ciclo do Ensino Básico, demonstram dificuldades nos processos de leitura, de escrita e de cálculo. Pelo que colocamos a seguinte questão de investigação: “Haverá uma relação direta entre a entrada precoce das crianças no 1º Ciclo do Ensino Básico com as dificuldades específicas de aprendizagem nos processos de leitura, de escrita e de cálculo?”

A metodologia utilizada neste projeto de investigação é quantitativa, sendo que a população que constitui a amostra do estudo são 40 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico que responderam via email ao inquérito por questionário.

A estes professores foram enviados inquéritos por questionário, de modo a conseguir obter resposta à questão de investigação levantada neste trabalho.

Este estudo está estruturado em duas partes:

- A primeira constitui a revisão bibliográfica em torno do desenvolvimento biopsicossocial da criança e dificuldades de aprendizagem. Esta está subdividida em vários pontos que procuram clarificar conceitos essenciais para a compreensão da problemática apresentada. Abordamos em primeiro lugar o desenvolvimento da criança e os seus estádios de desenvolvimento, segundo Piaget. De seguida, procuramos compreender as dificuldades de aprendizagem versus a entrada precoce no 1º ano de escolaridade, definindo os conceitos de dificuldades de aprendizagem nas áreas da matemática, leitura e escrita. Por fim, apresentamos o tema da entrada precoce no 1º ano de escolaridade.

- A segunda parte constitui a componente empírica do estudo na qual definimos a problemática e levantamos a hipótese da investigação. Finalmente expomos e discutimos os resultados obtidos e apresentamos as respetivas considerações finais.

Na elaboração de uma dissertação devemos ter presente o sentido de responsabilidade, a clareza de pensamento, a fluência na escrita, a procura de informação adequada e sobretudo a melhor forma de a fazer chegar aos outros, através de uma apresentação agradável.

No entanto, como em qualquer dissertação debatemo-nos com algumas dificuldades. Assim sendo, quanto às limitações do estudo, pensamos que a principal dificuldade deste estudo prende-se com a gestão do tempo, que condicionará o seu alargamento, o que nos provoca alguma insatisfação.

Parte I - Fundamentação Teórica

Capítulo I – Desenvolvimento biopsicossocial da criança

1. Desenvolvimento da criança

Apresentamos, neste capítulo, a visão de alguns autores, mais carismáticos e que de certa forma influenciaram com as suas teorias o conhecimento que temos da criança e da forma como se processa o seu desenvolvimento. É uma discussão que sempre existiu na Psicologia do Desenvolvimento a de encontrar os princípios que permitam delimitar os estádios de desenvolvimento.

A noção de estádio, na teoria psicanalista e na piagetiana, apresenta algumas diferenças (Ajuriaguerra, 1986, citado por Spodek, 2002).

Enquanto na primeira se verifica uma sucessão temporal dos estádios, cada novo estádio engloba o precedente, permanecendo o anterior sempre presente, a segunda assenta em alguns princípios:

- os estádios caracterizam-se por uma ordem de sucessão invariável, tendo cada um carácter integrador em que as estruturas construídas em cada idade, passam a fazer parte das estruturas da idade seguinte. Um estádio é uma estrutura de conjunto que comporta um nível de preparação e um nível de acabamento.

Na sucessão dos estádios deve distinguir-se ainda o processo de formação de génese e as formas de equilíbrio resultantes. Surge, ainda, na teoria psicanalítica, a noção de conflito. Cada estádio coloca em correspondência uma fonte pulsional (zona erógena) um objeto particular (tipo de relação de objeto e um tipo de conflito).

Os três estádios realizam um equilíbrio temporário entre a satisfação ou não das pulsões, daqui resultando as noções de fixação e regressão, que podem explicar as desarmonias observadas na passagem de um a outro estádio.

De acordo com Tavares e Alarcão (1992), o desenvolvimento da criança pode definir-se como o conjunto de competências através das quais a criança interage com o meio que a rodeia, numa perspetiva dinâmica, de acordo com a sua idade cronológica, o seu grau de maturação, os seus próprios fatores biológicos e os estímulos vindos do meio.

A melhor maneira de proporcionar à criança o melhor desenvolvimento em todas as áreas, motoras, sociais, emocionais e cognitivas é através de todo o apoio, companhia e dedicação que os pais poderão oferecer aos seus filhos. Como tal é indispensável que os pais façam a estimulação em todas as áreas do desenvolvimento, quer seja através de atividades programadas, quer pelo simples brincar (Smith, Cowie & Blades, 2001).

Nesta mesma perspetiva, Sígolo (2000) e Linhares, Carvalho, Machado e Martinez, citados por Formiga (2004) realçam o papel praticado pela figura materna no ambiente familiar e no desenvolvimento da criança. Já Brazelton (1994) afirmava que o ambiente familiar pode ser “um mediador importante para o desenvolvimento das potencialidades da criança para minimizar os efeitos adversos da vulnerabilidade biológica, como a prematuridade e o baixo peso ao nascer” ao acompanhar as primeiras aprendizagens e rotinas da criança, garantindo uma segurança afetiva e promovendo um ambiente seguro e estimulador.

Ao longo dos tempos, o estudo do desenvolvimento humano teve sempre como preocupação principal o estudo das influências que interferem no processo de desenvolvimento e que de alguma forma poderão alterar os resultados futuros (Smith et al. 2001).

O desenvolvimento da criança pode definir-se como o conjunto de competências por meio das quais a criança interage com o meio que a rodeia, numa perspetiva dinâmica, de acordo com a sua idade, o seu grau de maturação, os seus fatores biológicos intrínsecos e os estímulos provenientes do ambiente. Quando nasce, a criança necessita de toda a atenção e cuidados do adulto, pois sozinha não sobreviveria. É importante que os pais fiquem atentos, pois, o período que vai desde o nascimento até à aquisição da linguagem é marcado por um extraordinário e complexo desenvolvimento da mente. A criança, progressivamente, aumenta o autocontrolo do seu próprio corpo e dos seus sentimentos. Assim conseguirá pouco a pouco lidar com as novas situações de vida (Sprinthall e Sprinthall, 1993).

A melhor forma de lhe proporcionar o desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo é através da companhia e do apoio dos pais. É fundamental que os pais estimulem este desenvolvimento, quer através de “atividades sérias”, quer através de brincadeiras.

1.1. Estádios de desenvolvimento, segundo Piaget

A problemática do desenvolvimento tem vindo a ser estudada ao longo dos anos por vários autores, sendo Piaget um dos principais estudiosos sobre a matéria.

Piaget (1978, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993) estudou os processos cognitivos, valorizando o papel das estruturas cognitivas nos comportamentos da criança e a capacidade organizativa do sujeito, face aos estímulos ambientais, salientando o papel ativo da criança na dinamização do seu próprio desenvolvimento.

A criança compreende o seu mundo através das suas interações com o meio, isto é, através do relacionamento ativo com pessoas e objetos. Defende que a maturação neurológica da criança é definida pela experiência adquirida da ação sobre o meio, objetos e interações sociais.

De acordo com Vaz Freixo (2009) o desenvolvimento intelectual da criança é especificado em dois aspectos: o psicossocial, que é tudo aquilo que a criança adquire do exterior, através da escola da família e ainda o desenvolvimento espontâneo, em que a criança descobre e aprende sozinha.

Para Piaget (1978, citado por Smith et al., 2001) existem fatores que determinam o desenvolvimento na criança, ou seja, a hereditariedade e a maturação interna do sistema nervoso, como também o crescimento orgânico têm um papel importante no processo do desenvolvimento. Embora que a maturação dependa substancialmente dos fatores genéticos, a estimulação vinda do exterior pode acelerar ou retardar o processo de maturação, pelo que é essencial a:

a) Experiência física – A ação exercida sobre os objetos desenvolve a motricidade global da criança, facilitando o seu desenvolvimento intelectual.

b) Transmissão social - A criança interage com o meio físico e social ao seu redor. Meio este que quanto mais estimulante for, mais probabilidade terá a criança de ter um desenvolvimento equilibrado.

c) Equilibração – refere-se ao processo de assimilação e acomodação que possibilita a adaptação do indivíduo ao meio, proporcionando assim uma progressão de um pensamento cada vez mais complexo.

A perspectiva principal da teoria de Piaget, tal como refere Smith et al. (2001) baseia-se em afirmar que a adaptação assenta no objetivo em atingir um equilíbrio harmonioso a nível das interações que ocorrem entre o organismo e o meio, e defende a adaptação do indivíduo ao meio. Devido a uma série de adaptações sucessivas o indivíduo atinge um equilíbrio para o qual contribuem o processo de assimilação – incorporação de elementos à estrutura do sujeito e a acomodação que caracteriza as modificações da estrutura do sujeito em função das modificações do meio e das interações realizadas. Portanto, maturação neurológica, experiência adquirida resultante da ação sobre o meio e objeto, interações e transmissões sociais, contribuem para que se chegue a um equilíbrio. (Piaget (1978), citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993) porque o ser humano tem um papel ativo na construção do seu conhecimento e do seu desenvolvimento, que decorre da relação que o sujeito estabelece com o meio, ao qual tem de se adaptar. Esta adaptação faz com que o sujeito tenha que reorganizar a sua forma de pensar e agir de modo a poder responder mais eficazmente aos desafios que lhe vão surgindo da interação com o mundo. Pois, o desenvolvimento vai no sentido de uma adaptação crescente e de um aumento da organização das estruturas do pensamento. Os mecanismos de adaptação mantêm-se invariáveis ao longo do desenvolvimento, pelo que se designam de invariantes funcionais. São eles a assimilação e a acomodação. Por assimilação entende-se o processo mental que consiste em interpretar novas experiências provenientes do meio envolvente, a partir de um esquema padrão já existente. Trata-se de uma relação orientada do meio para o sujeito.

A acomodação consiste num processo mental que passa pela transformação de um esquema já existente em resultado de um confronto com a experiência, originando uma nova estrutura, caracterizada por uma maior complexidade. Este procedimento sucede quando os esquemas existentes já não estão capazes de responder eficazmente às necessidades de adaptação. É claramente uma relação que parte do sujeito para o meio envolvente. Como refere Piaget (1978, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.112) “sem dúvida que pode haver assimilação sem nova acomodação, quando a situação é a mesma e quando só há que compreender coisas já conhecidas e imediatamente assimiláveis, e, naturalmente, pode haver assimilação com novas acomodações em situações não conhecidas até então”.

Cabe-nos salientar que o desenvolvimento da criança não pode ser entendido como algo compartimentado ou fragmentado. Pensamos que de etapa em etapa, a criança vai-se construindo como um único e mesmo ser, isto é, vai-se desenvolvendo como um todo em que o afetivo, o social

e o cognitivo, se conjugam, integram e interligam. Tudo porque desenvolvimento há só um: o global, que se pretende equilibrado, contínuo e harmonioso.

De seguida descrevemos os dois estádios, que caracterizam o desenvolvimento considerados os mais importantes para a temática em análise segundo Piaget (1978): o sensório-motor e o pré-operatório.

O Estádio Sensório-Motor está subdividido em seis sub-estádios. É um período caracterizado por um acentuado egocentrismo da criança pois não existe, no início, diferenciação entre ela e o mundo que a rodeia. Gradualmente, a criança passa dos atos puramente reflexos e dos movimentos espontâneos (zero - um mês) aos primeiros hábitos e a formas de atividade mais complexas (um - quatro meses). Mais tarde (quatro - oito meses) já com coordenação entre a visão e a apreensão, efetua ações orientadas para os objetos, num contexto mais alargado do que o seu próprio corpo.

Aos oito-doze meses observa-se na criança atos mais completos de inteligência prática. Verifica-se alguma descentralização no seu egocentrismo, começando a perceber as relações sujeito-objeto, tanto no contexto da sua ação como fora dela. Surge a intencionalidade na ação, o que equivale a dizer que a criança procura os meios e os instrumentos para atingir os fins que tem em mente.

Assim, dos atos reflexos até aos hábitos adquiridos e destes à inteligência prática, verifica-se uma rápida progressão entre os doze e os dezoito meses. Neste sub-estádio, a criança é finalmente capaz de resolver os seus problemas de ação, como o alcançar objetos afastados ou escondidos, efetuando com eles um verdadeiro intercâmbio sujeito-objeto. Neste estádio, à falta de linguagem e de função simbólica, a criança efetua tais construções, exclusivamente apoiada em perceções e movimentos, ou seja, através de uma coordenação sensório-motora das ações sem que intervenha a representação ou o pensamento. Os objetos são agora percebidos e apreendidos como independentes do sujeito que com eles estabelece relações, podendo ser imitados, ou colocados em situação de jogo, relacionando-os, no entanto, no espaço, no tempo e na causalidade em que o sujeito atuante também se move.

Em paralelo a todas estas transformações que se operam no desenvolvimento da criança, a mesma vai-se libertando do egocentrismo que a caracteriza pois à medida que organiza o real “acaba por situar-se como um objeto entre os outros num universo formado de objetos permanentes” (Piaget (1978), citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.21). A aquisição da noção de objeto

permanente permite que o objeto seja percebido em si mesmo, independentemente da ação que o sujeito estabelece com ele.

O mesmo se passa relativamente à aquisição das noções de espaço, tempo e causalidade já referidas anteriormente.

De acordo com Flavell (1989, citado por Spodek, 2002, p. 232), “Os desenvolvimentos especiais deste período supõem importantes realizações respeitantes aos objectos, ao tempo, espaço, causalidade, à imitação e ao jogo”. Durante este período de tempo a criança elabora as “sub-estruturas” cognitivas que servirão de ponto de partida para as suas posteriores construções perceptivas e intelectuais. Pela sua ação a criança vai progressivamente dominando o espaço físico e social ao mesmo tempo que adquire a satisfação pessoal de transformar as coisas e a si própria. Procura, então, aplicar, intencionalmente, a experiência adquirida a situações novas o que por si só é um ato de inteligência. Paralelamente, é capaz de uma “experimentação interna” e uma “exploração interior” de novas formas e novos meios de conseguir os seus fins.

Finalmente, a partir da idade dos dezoito meses, com a aquisição dos esquemas do objeto permanente, pode representar factos, fora do seu campo perceptual, por meio de imagens simbólicas, que se convertem num importante instrumento de cognição. Assim, “ao terminar o desenvolvimento sensório-motor a criança apreende um espaço único, objetivo, dentro do qual todos os objetos, incluindo o próprio sujeito, estão contidos e inter-relacionados” (p.152).

Progressivamente a criança assimila as descobertas do mundo que a rodeia através de processos mentais cada vez mais complexos que a dotarão da capacidade de fazer suposições e previsões ou deduzir soluções para os problemas que se lhe apresentam. Nesta fase a criança é capaz de imitar modelos que estão ausentes do seu campo perceptual. Neste sentido, Flavell (1989, citado por Spodek, 2002, p.54) afirma que “antes da linguagem (...) a criança dispõe de determinados recursos simbólicos, motores e imagísticos que lhe permitem uma manipulação interna limitada da realidade”. O período sensório-motor é de capital importância para a criança, na medida em que a encaminha para adaptações intelectuais mais avançadas de “âmbito simbólico-conceptual” (p. 138) e são, certamente, as primeiras representações simbólicas que nos dão os indícios da evolução da criança para o sub-período do pensamento pré-operacional.

Relativamente ao desenvolvimento psicológico da criança, o conjunto de sistemas que interessa aos psicólogos do desenvolvimento integra os processos sensório-motores, a percepção, a memória, a representação não-verbal, a linguagem bem como todos os processos de transformações

mentais e afetivas, dado que as mesmas interagem entre si. “O psiquismo, tomado portanto na sua totalidade de psiquismo em desenvolvimento, constrói-se segundo uma dialética que, do bio-psicológico conduz à afetividade e desta ao cognitivo por integração e superações, segundo uma hierarquia em espiral” (Dolle, 1979, citado por Spodek, 2002, p.55).

Piaget (1978) estudou as inter-relações entre a motricidade e a percepção. O movimento constrói um sistema de esquemas de assimilação e organiza o real, a partir de estruturas espaço-temporais e causais. É a realização do movimento que conduz à assimilação, a qual se torna simultaneamente elemento de compreensão prática e compreensão da ação. A inteligência não é mais do que assimilação, uma vez que incorpora todos os dados da experiência; pelo movimento estrutura-se a inteligência sensório-motora, que, organizando os atos, assimila os comportamentos motores das diferentes situações que o meio oferece. Mais tarde, o indivíduo constrói formas de pensar baseadas na incorporação de dados fornecidos pela experiência motora, assimilando os objetos a si próprio, delineando a inteligência reflexiva. Conclui, afirmando que “a adaptação intelectual como acomodação motora são a confirmação de um equilíbrio progressivo entre o processo assimilador e uma acomodação complementar” (Piaget (1978) citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.33)

Então, o período sensório-motor começa a partir do nascimento e define-se por uma adaptação prática ao mundo exterior. É nesta fase que a criança começa por se interessar pelo seu corpo, pelos seus movimentos e pelos resultados das suas sensações.

O período que se lhe segue, dos dois aos sete anos denominado Estádio Pré-Operatório fruto da capacidade simbólica adquirida, pode agora representar objetos ou acontecimentos evocando-os por meio de “símbolos” ou “sinais”. Isto significa que a partir do momento em que a criança adquire o “esquema do objecto permanente”, adquire igualmente uma capacidade representativa dado que pode, a partir de então, efetuar a manipulação simbólica da realidade. Contudo, a visão que a criança tem da realidade, nesta fase de pensamento pré-operacional, caracteriza-se por um acentuado egocentrismo face às suas representações, dado que aquela, neste sub-período, dificilmente concilia os seus pontos de vista com os dos outros. Na capacidade representativa (onde se distinguem “significantes” de “significados”), integra-se: a imitação; o jogo simbólico ou de ficção; o desenho ou imagem gráfica; a imagem mental e, finalmente, a linguagem que permite à criança fazer uma “evocação verbal de acontecimentos não actuais” (Piaget, 1978, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.64).

O conhecimento da criança já não se faz apenas através das percepções imediatas e da sua exploração sensorial mas também se apoia em combinações mentais que lhe permitem encontrar os meios para atingir os seus fins. Passa, portanto, de uma inteligência puramente sensório-motora a uma inteligência concetual e representativa.

No caso concreto da imitação verifica-se que a mesma não é apenas reprodução do modelo na presença deste, mas também na sua ausência e depois de lapsos de tempo mais ou menos longos. (Piaget (1978), citado por Sprinthall & Sprinthall,1993, p.81) chama-lhe “imitação diferida” dado que «a imitação desliga-se da acção actual e a criança torna-se capaz de imitar interiormente uma série de modelos, dados no estado de imagens ou de esboços de atos: a imitação atinge, assim, os primórdios do nível da representação”. E a representação não é mais do que «a imagem mental ou a recordação-imagem, isto é, a evocação simbólica das realidades ausentes» (p.87).

Assim, resultado da imitação e da representação simbólica a criança vai-se adaptando ao mundo. Vai assimilando o real ao seu eu por meio de uma linguagem muito própria, construída por si e modificável à medida das suas necessidades – a linguagem simbólica. Esta é a linguagem dos símbolos, que é distinta da linguagem dos signos. Os primeiros são significantes privados e pessoais – são símbolos oníricos e imagens que a criança evoca no jogo simbólico e na imitação diferida; enquanto os segundos são os significados adquiridos do meio social.

De acordo com Flavell (1989, citado por Spodek, 2002) o pensamento pré- operatório da criança não resulta da incorporação dos signos verbais do ambiente social mas da incorporação dos símbolos privados não verbais e “imagens-significantes”.

Como afirma este autor “não é a aquisição da linguagem que dá lugar à função simbólica, pelo contrário, a função simbólica é uma aquisição muito geral e básica que torna possível a aquisição de símbolos privados e signos sociais” (p.172). São os símbolos privados (ou pessoais) e os objetos que vão adquirindo valor simbólico que possibilitam à criança liquidar conflitos inconscientes ou compensar necessidades não satisfeitas. Daí o jogo simbólico cumprir uma função essencial na vida da criança porquanto lhe proporciona um equilíbrio afetivo e intelectual indispensável na sua adaptação ao mundo social dos adultos.

A função semiótica, geradora de representação do jogo simbólico permite à criança “construir símbolos à vontade, para exprimir tudo o que, na experiência vivida, só poderia ser formulado e assimilado pelos meios da linguagem” (Piaget, 1978, citado por Sprinthall & Sprinthall,1993, p. 71). De aparecimento mais tardio, o desenho e a imagem mental são outras

formas de função semiótica em que a criança também se apoia encontrando nelas igual prazer funcional.

Até aos seis anos, o desenho da criança é essencialmente realista na sua intenção: esse realismo deve-se ao facto do seu pensamento operar apenas sobre o concreto, isto é, sobre aquilo que a sua percepção imediata capta da realidade. Daí desenhar apenas o que mais lhe interessa ou chama a atenção (desenho cópia) num personagem ou objeto, ao invés de exprimir graficamente o que nele vê. A criança manifesta pelo desenho, pela imagem, como pelo jogo simbólico, um esforço de imitar o real, mas a sua imagem mental, resultante de imitação interiorizada é, no nível pré-operatório, uma imagem lenta e estática, que é “reprodutora ou evocadora de espectáculos conhecidos e percebidos antecipadamente” (Tiemmo, 1994, citado por Spodek, 2002, p.75).

Paralelamente ao desenvolvimento de toda a função semiótica da criança, vai surgindo a linguagem que “duplica os poderes do pensamento em extensão e rapidez” (Piaget, 1978, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.96). A criança pode agora referir-se a dimensões espaciais e temporais mais vastas. Assim, “o pensamento representativo torna possível a libertação do imediato” (Tiemmo, 1994, citado por Spodek, 2002, p.76).

Por estruturação sucessiva dos signos sociais e pela constituição dos esquemas expressivos, a criança chega rapidamente à posse do código que lhe permite, simultaneamente, exprimir-se e compreender. Como refere Dietrich (1977, citado por Spodek, 2002, p.61) “a inteligência e a linguagem auxiliam-se e desenvolvem-se mutuamente”. Isto, porque o uso da linguagem ajuda a criança a ordenar, a classificar e a combinar as suas experiências o que faz evoluir a inteligência para um nível mais avançado, permitindo, por sua vez, ultrapassar as dificuldades com que se depara. Mas é a dimensão simbólica que permite transformar o mundo, ordená-lo num todo coerente, estabelecendo relações entre os objetos e as palavras, e é através da palavra que o homem organiza o real, atribuindo-lhe significados.

No entanto, no período que tratamos, a organização cognitiva e afetiva da criança não é de todo estável nem coerente dado não possuir o equilíbrio necessário para equacionar o mundo que a rodeia. Como refere Flavell (1989, citado por Spodek, 2002, p. 85) “o pensamento pré-operatório da criança (...) pode conferir-lhe: limitação ao concreto, fenomenismo, transversalidade, egocentrismo, animismo, (...) e raciocínio transdutivo”. Porém, com o crescimento intelectual, a criança (dos quatro aos seis anos) vai aplicando às tarefas que executa uma inteligência mais adaptada, conseguindo responder a problemas experimentais cada vez mais complexos e variados.

Importa sublinhar que é graças à capacidade representativa permitida pela imitação e pelo jogo simbólico, pelo desenho e pela imagem mental, bem como através da linguagem, atuando no seu conjunto, que a criança vai estruturando a sua inteligência e o seu pensamento. Gradualmente, as estruturas que no início do sub-período pré-operatório eram rígidas, estáticas e irreversíveis, vão adquirindo maleabilidade, dando à criança de cinco, seis, sete anos indícios do pensamento das operações concretas.

No período pré-operatório (2 / 7 anos), o movimento é um fator importante para a construção da inteligência que se constrói a partir de experiências feitas no meio exterior, através de jogos e exercícios educativos.

Nestas idades é fundamental o Jardim-de-infância, os jogos, exercícios físicos, novas experiências e movimentos, para que a criança quando entrar no 1º Ciclo do Ensino Básico esteja preparada para iniciar uma nova etapa da sua vida escolar. A exploração progressiva do espaço que circunda a criança e que se alarga progressivamente, vai aumentar e ajudar a construir a inteligência.

1.2. Outras teorias de desenvolvimento

Erickson (1902-1994, citado por Veríssimo, 2002), psicanalista nascido na Alemanha, afastou-se da teoria de Freud ao defender que as influências sociais têm mais impacto na personalidade do que as biológicas. Foi responsável pelo desenvolvimento da teoria do desenvolvimento psicossocial e um dos teóricos da psicologia do desenvolvimento. Na teoria de Erikson, a família tem um papel decisivo no processo de socialização, isto é, no processo de integração do indivíduo na sociedade ao defender que é na sociedade que a criança aprende os comportamentos, valores, normas e atitudes, que a vão acompanhar ao longo da vida.

Tran-Thong (1997) o desenvolvimento refere-se ao conjunto de transformações do indivíduo ao longo da vida. É um processo complexo que se inicia no momento da concepção e termina com a morte, e em que estão envolvidos variados fatores: os biológicos, os cognitivos, os motores, os morais, os emocionais, os afetivos e os sociais. Entende que o desenvolvimento é uma adaptação progressiva do ser humano ao meio natural e social, no qual o indivíduo tem um papel ativo no seu próprio desenvolvimento.

Também Franco (s.d) defende que a família tem um papel fundamental como agente de socialização, a relação mãe-bebé tem uma função muito favorável nesse processo de socialização, na medida que esta relação permite à criança adaptar o seu comportamento ao meio envolvente.

Para os autores supra referidos verificamos que todos consideram muito importante a relação familiar no processo do desenvolvimento humano. Estudos etológicos revelam ainda que a necessidade do contacto físico é mais importante que a necessidade da alimentação (Tran-Thong, 1997).

1.3. Desenvolvimento da linguagem na criança

A linguagem, veículo de transmissão cultural, meio de socialização e suporte para o pensamento, afeta todas as representações da criança e é fator importante no seu desenvolvimento intelectual, mas uma das conclusões das investigações de Piaget aponta que “ a aquisição das estruturas lógicas do pensamento não pode ser atribuída só à linguagem, pois resulta essencialmente de um processo interno de “equilibração” a partir da ação direta da criança sobre o real” (Delgado-Martins & Ramalho, 2000, p.18).

Na comunicação verbal, através da linguagem, a criança é introduzida num mundo novo e vastíssimo de informações, possibilidades e obrigações, que constitui ao mesmo tempo uma promessa de novas descobertas e uma invasão de dados difíceis de ajustar à sua experiência subjetiva.

Com efeito, a linguagem é um instrumento indispensável ao desenvolvimento da criança. Permite-lhe explicitar, partilhar e confrontar a sua experiência e a dos outros acedendo assim à cultura. Mas a linguagem é também um código preestabelecido de sinais que poderá deturpar, inibir ou desvalorizar o significado das suas vivências pessoais (Sim-Sim & Ferraz, 1997).

A linguagem é um meio por excelência da comunicação sociocultural. É um dos fatores importantes para o desenvolvimento global da criança, pois irá servir de apoio ao desenvolvimento intelectual do ser humano. Desta dependem outros tipos de comunicação e expressão do pensamento, como sejam: a mímica, o jogo simbólico e, ainda, de todas as outras formas de comunicação não verbais. É necessário promover e oferecer à criança experiências e meios diversos que a conduzam ao desenvolvimento da linguagem, à integração correta dos seus mecanismos,

assim como à sua utilização como meio completo de comunicação e instrumento do pensamento (Alves, Freitas & Costa, 2007), uma vez que durante a segunda infância, a criança não possui ainda uma linguagem completamente estruturada de forma a permitir-lhe que a utilize como meio de comunicação e como meio de elaboração mental.

Em crianças de 5/6 anos, a riqueza e a correção do vocabulário dependem muito da linguagem utilizada pelos adultos que a criança ouve, inclusive, pela televisão.

A criança preocupa-se cada vez mais em compreender e ser compreendida. Fala fluentemente mantendo alguns resíduos de linguagem infantil. Gosta de palavras novas, deforma algumas, inventa outras, aprecia lengalengas e anedotas. Memoriza as cantigas e os anúncios com facilidade, embora compreenda por vezes muito mal o seu significado. Geralmente, sabe o seu nome todo, idade e morada e define os substantivos concretos pelo uso. Reconhece algumas palavras escritas, entre elas, o seu nome e a marca de alguns produtos. Conhece algumas letras e por vezes escreve-as espontaneamente.

1.4. Teorias do desenvolvimento da linguagem

O desenvolvimento da linguagem é uma variável que influencia bastante o desempenho académico da criança no 1º Ciclo do Ensino Básico, sobretudo nas áreas da escrita e da leitura. É um facto que as crianças chegam ao ensino Pré-Escolar com uma grande diversidade de competências linguísticas. A forma como as crianças adquirem e desenvolvem a linguagem não é um assunto pacífico. As respostas dadas pelos investigadores a esta questão variam consoante as abordagens utilizadas. Há, aliás, três grandes abordagens ao estudo do problema: a teoria maturacionista ou nativista, que tem em Chomsky um dos seus expoentes; a teoria behaviorista, que se baseia sobretudo nos estudos de Skinner; a teoria desenvolvimentista que, radicando em Piaget, tem em Brown e Cadzen os principais defensores. A posição nativista de Chomsky atribui o desenvolvimento da linguagem às capacidades inatas da criança, que nasceria com as estruturas necessárias ao despertar da linguagem. Chomsky justifica as suas posições, afirmando que o desenvolvimento da linguagem é um processo natural que dispensa o ensino e apenas exige tempo e condições normais (Sopdek, 2002). A posição behaviorista tem sido divulgada sobretudo por Becker e Engelmann e baseia-se no pressuposto de que a linguagem é um comportamento verbal

que se aprende por imitação de modelos dos adultos, graças sobretudo ao reforço. Para estes autores, a linguagem ensina-se corrigindo os erros com prontidão e colocando as crianças em contacto com as formas corretas.

Por sua vez a posição desenvolvimentista argumenta que a questão central do processo de aprendizagem da linguagem envolve descobrir e dominar certas regras abstratas ou gerais e não apenas a imitação dos sons particulares que se ouvem (Schachter, 1982, citado por Dyson & Genishi, 2003), e sugere ainda que as crianças aprendem o uso linguístico correto porque são provavelmente melhor compreendidas assim e mais aptas a conseguirem obter o que desejam. Na realidade, quando as crianças aprendem a linguagem, elas falam em primeiro lugar sobre o aqui e o agora, sobre o que estão a fazer na altura ou sobre o que está à sua volta, para que o significado do que elas dizem seja óbvio a partir do contexto.

Dyson e Genishi (2003) justificam a sua posição, afirmando que as crianças produzem palavras e enunciados que nunca ouviram e compreendem frases que ouvem pela primeira vez. As crianças criam palavras novas com base na generalização abusiva das regras gramaticais e formulam hipóteses que vão sendo alteradas à medida que sentem a sua inadequação. A prova de que isto é assim, reside na forma como os pais reagem aos “erros” de linguagem da criança, ignorando os “erros” gramaticais e corrigindo as crianças apenas quando elas fogem à verdade dos factos. Para a abordagem desenvolvimentista, a imitação é importante mas não é essencial e, ao contrário do que afirmam os autores behavioristas, a linguagem aprende-se mas não se ensina. É através da linguagem que o Homem se relaciona e comunica com o mundo que o rodeia. A importância de que a linguagem se reveste em todo o processo de desenvolvimento da criança torna-se evidente, uma vez que vai mediatizar todas as suas aprendizagens e aquisições. Daí a vantagem da criança ser capaz de comunicar, recorrendo a todo o tipo de linguagem oral, escrita, corporal e gestual.

Estas aprendizagens alicerçam-se numa base nervosa e daí a importância da maturação do sistema nervoso e do seu potencial funcionamento, alcançável mediante o recurso a programas de desenvolvimento durante os anos pré-escolares, para que a criança consiga um nível de maturidade que lhe permita enfrentar com êxito a sua escolaridade durante o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Embora não seja possível ensinar diretamente a linguagem, a criança aprende a falar bem através de dois processos complementares: construindo as regras da linguagem ao formular

hipóteses que vão sendo alteradas e melhoradas à medida que prossegue a comunicação interpessoal; contactando com modelos corretos de linguagem falada.

Para além de aumentar o número de palavras por enunciado, a criança entre os 4 e os 5 anos diversifica as formas subordinadas, variando com uma certa facilidade o tipo de enunciados pertencentes à hipotaxe, a fim de servir melhor os seus objetivos comunicativos e linguísticos. Nota-se, ainda, durante esta faixa etária, uma melhoria nítida na utilização da morfologia do verbo.

Segundo Rigolet (2000, p.123), “a nível semântico, a criança entre os 4 e os 5 anos manifesta dois interesses: o seu vocabulário tornou-se muito mais rico e a utilização de certos vocábulos adultos é mais correta”. O novo vocabulário é adequado à situação descrita, embora seja constituído por termos abstratos, por isso mais difíceis à partida; estes termos representam frequentemente uma generalização adequada extraída do domínio de vários conceitos mais simples. Durante o quinto ano de vida, aborda outros temas de conversa, e motiva-se para outros assuntos que até agora não tinham despertado a sua motivação. A criança levanta muitas perguntas a propósito de um grande leque de assuntos; outra característica, ela não se satisfaz facilmente com qualquer resposta. A criança insiste para obter uma resposta clara, precisa, sem fuga de informação, à pergunta que formulou explicitamente e até implicitamente, quer ver as suas dúvidas obterem uma resposta. Ao ouvirem histórias, as crianças desta idade fazem muitas perguntas, interrompendo o seu contar ou a sua leitura; embora conheçam muito bem a história que está a ser lida ou contada, elas gostam de ouvi-la vezes sem conta. “Da repetição advém a antecipação, e da antecipação decorre autoconfiança e segurança no papel de interlocutor a ocupar aquando da leitura de uma história” (p.126).

Relativamente à leitura, já realizam a leitura de símbolos pictográficos, por isso, estão no penúltimo grau de leitura do mundo, o imediatamente anterior à leitura das letras. Segundo Rigolet (2000, p.127) entende que “as crianças gostam de participar na leitura de histórias em livros que apresentam, para além das letras dos textos, espaços pictográficos ocupados por símbolos. Neste tipo de livros, as crianças acompanham com o seu dedo, ou seguindo o do adulto, o desenrolar da história, e completam a leitura “lendo” símbolo pictográfico e dizendo o nome que este substitui”.

O adulto é responsável por ajudar, a criança, na compreensão linguística através de um leque variado de estratégias de apoio, que a levarão progressivamente a entender porque terá captado qual é a forma linguística particular que toma uma adivinha relativamente às declarativas afirmativas puras simples.

A faixa etária entre os 5 e os 6 anos regista uma espécie de retrocesso na maioria dos aspetos considerados. As percentagens de produções orais nas várias categorias linguísticas dos três níveis apresentados até agora baixam substancialmente. A nível semântico, há um aumento na produção dos advérbios; e, a nível morfológico, constata-se um claro aumento em duas categorias: a dos artigos indefinidos e a das preposições.

A criança desta idade consegue falar com uma certa precisão linguística não atingida anteriormente. Estas constroem frases mais longas; fazem enunciados com 5-6 palavras em média; o seu vocabulário é mais elaborado, preciso e abstrato e, manifestam uma certa preocupação em ver abordados temas diferentes que até agora não lhes tinha despertado a atenção, (Rigolet, 2000).

As crianças desta faixa etária continuam a gostar muito de histórias de animais que procedem com seres humanos. Mas começam a repartir o seu interesse por outros aspetos da Natureza, de âmbito mais científico, teórico, decorrentes de investigações realizadas.

Embora a sua estruturação espaço-temporal, a sua organização sequencial e o seu desenvolvimento cognitivo em geral manifestem grandes progressos e recentes aquisições, a criança continua a apresentar uma certa dificuldade em narrar um acontecimento de modo que um adulto que não o presenciou possa compreendê-lo claramente.

Durante estes anos, a criança amadurece muito rapidamente e em todas as áreas do seu desenvolvimento, realizando tarefas, vivenciando experiências, beneficiando de um ritmo particular e de um espaço próprio, que muito raramente irá ter possibilidades de voltar a experimentar ao longo da vida, mesmo se considerarmos só a sua vida infantil.

Os primeiros anos da vida infantil são muito importantes para a criança aprender a andar, a falar, a relacionar-se com os outros. Na interação que se desenvolve entre as suas características e os estímulos do exterior, o pequeno ser vai apreendendo progressivamente o mundo que o rodeia através dos seus recetores sensoriais: a vista, o ouvido, o tacto, o paladar (Dyson & Genishi, 2003).

Quando a criança começa a saber usar a linguagem para comunicar, entra na posse de um novo fator de desenvolvimento, pois, através da língua, adquire a experiência humano-social que irá influir poderosamente na sua formação mental.

Apropriando-se progressivamente da linguagem, pela prática da oralidade e suas trocas verbais com o adulto, a criança, inicialmente subordinada às ordens do adulto, passará a ser capaz de formar imagens das suas ações futuras, dirigindo a si própria as ordens que antes recebia de

outros. A partir da primeira infância a criança assimila o discurso que lhe é dirigido. Se nos dirigirmos a uma criança de um ano num tom invulgar, numa situação invulgar, e as palavras simples não forem acompanhadas com ações concretas, a criança não entenderá nada do conteúdo do nosso discurso. Só a partir dos 3 anos lhe será possível perceber a construção de frases relativamente complexas (Duarte, 2001).

Ao adulto compete estimular a criança para que a sua linguagem evolua normalmente e se transforme num verdadeiro instrumento de comunicação. Estimular a criança também significa respeitar o ritmo individual, sem forçar, sem exigir demasiado, dada a sua tenra idade, para se ter a garantia de que a progressão da criança se vai efetuando por etapas, onde os avanços têm sempre um elo de ligação com o anteriormente adquirido, a fim de poderem ser integrados na personalidade infantil e no seu modo de agir (Rebelo & Diniz, 1989, citado por Sim-Sim & Ferraz, 1997).

Ter acesso à linguagem significa, para a criança, estruturar o seu desejo de ter um discurso próprio; significa estruturar a sua pessoa, de modo a fazer da linguagem uma língua “sua”, que lhe permita realizar trocas verbais com o meio que a rodeia.

1.4.1. Evolução na articulação dos sons

A evolução linguística infantil está estreitamente ligada à quantidade e à qualidade de linguagem que o meio proporciona. O exercício motor é necessário para a futura articulação. Ao adulto compete encorajar a criança nas suas tentativas até surgirem as primeiras palavras autênticas. É com base na experiência auditiva que o pequeno falante constrói a sua linguagem. Ouvindo constantemente o adulto, a criança pode melhorar o seu próprio sistema, pois sem se dar conta formula hipóteses sobre a linguagem e cria regras para o seu uso individual (Dyson & Genishi, 2003).

Entre os 9 e os 24/30 meses, completa-se a evolução que vai dos sons indiferenciados ou, pelo menos, pouco diferenciados, até à articulação das primeiras palavras-frases, pois as palavras isoladas têm o sentido de mensagens completas. Esta evolução poderá ser lenta ou rápida, regular ou realizar-se por saltos, conforme as condições de desenvolvimento do falante incipiente (Rebelo & Diniz, 1989, citado por Sim-Sim & Ferraz 1997, p. 39).

A linguagem é uma atividade complexa, constituída por um sistema múltiplo:

- a) Fonológico (funcionamento dos fonemas na língua);
- b) Semânticos (conteúdo de palavras e frases);
- c) Morfológicos (formas gramaticais);
- d) Sintático (regras que regem a combinação das palavras nas frases).

No entanto, o ser humano nasce com as potencialidades necessárias (físicas, psicológicas, mentais), para adquirir língua materna com aparente facilidade. Os adultos, primeiro a mãe cuja ação é tão importante, os familiares e mais tarde os educadores no jardim-de-infância, deverão ser o elo de ligação entre a criança e o mundo, mediante a linguagem. A apreensão da realidade, o domínio dos objetos, que irá distanciando do seu “Eu”, é toda uma atividade realizada pelo novo ser, mas é o adulto que o orienta, que o introduz progressivamente no meio onde nasceu. Ouvir os sons da linguagem, receber mensagens afetivas que lhe são pessoalmente dirigidas, compreender o sentido deste discurso que lhe dá prazer é fundamental para a criança, pois irá despertar-lhe apetência para comunicar também. Percorrendo as fases do desenvolvimento linguístico individual chegará o momento da criação da sua própria expressão verbal (Rebelo & Diniz, 1989, citado por Sim-Sim, 1997).

É natural, no início da aprendizagem da língua, que a criança confunda alguns fonemas que têm características distintas. Ao educador compete ajudar a superar a dificuldade. Revela-se assim incorreta a atitude da mãe, ou de outros, que por acharem graça, ou julgando fazer-se compreender melhor, adotam uma das formas infantis mais usadas. Tal comportamento não ajuda o pequeno falante, podendo levantar verdadeiros obstáculos ao desenvolvimento normal da linguagem (Sim-Sim & Ferraz, 1997).

A linguagem defeituosa, o vocábulo rudimentar, as formas gramaticais pouco diferenciadas não impedem que o discurso infantil seja compreendido pela mãe e pelos familiares mais próximos. Mas, a partir do momento em que a criança quer comunicar com alguém que não se encontra nas situações concretas da sua vivência, ela tem de aceder a um outro nível de oralidade. Para isso precisa de saber usar a combinatória das palavras, dominar a estruturação sintática.

Para que uma criança aprenda a falar, é preciso que falem com ela e também é importante que a deixem falar; na primeira infância, a interação verbal entre a mãe e o adulto que está com a criança é decisiva para a qualidade das suas aquisições linguísticas. As crianças aprendem a falar mais depressa se os adultos, os irmãos ou outras crianças mais velhas brincarem com elas repetindo

palavras, frases, gestos. A criança sente prazer com este jogo que a coloca na situação privilegiada, em que toda a atenção do outro se lhe dirige (Rebelo & Diniz, 1989, citado por Sim-Sim & Ferraz, 1997).

Estes jogos podem consistir numa pura brincadeira, começando pela repetição de palavras isoladas de iniciativa da criança como “papa” que o adulto repete e que a criança repete por sua vez, que o adulto volta a repetir, o mesmo acontecendo com a criança. Outras vezes, será o adulto a tomar a iniciativa proferindo uma palavra desconhecida da criança mas do seu universo, como “água”. Mesmo que a criança não pronuncie todos os fonemas da palavra água, associa o som à realidade, brincando com a água. Se este jogo se realizar na hora do banho ou na praia, ela própria poderá sentir prazer em tentar a repetição da palavra. E a criança vai associando os gestos realizados pelo adulto às palavras que pronuncia e sente que aquele discurso lhe é dirigido e fica contente por ser tratada como pessoa. Para que se dê o desenvolvimento da linguagem, é preciso que à partida existam as qualidades inatas inerentes assim como a integridade do Sistema Nervoso Central e dos órgãos periféricos. Para que todos estes processos, digamos orgânicos, sigam a sua sequência normal de maturação é necessária uma resposta adequada do meio exterior a que costumamos chamar interação-relação.

Assim, a par e passo do desenvolvimento intelectual e afetivo da criança, desenvolver-se-á a linguagem (Sim-Sim & Ferraz, 1997).

O facto de se dar oportunidade ou de se incitar as crianças a falarem não significa que a aprendizagem da língua não se realize de forma sistemática. Os jogos e as suas regras, as manipulações de objetos acompanhadas de verbalizações, a descrição do desenho recém-acabado, as perguntas sobre o que a criança deseja fazer são excelentes ocasiões de trocas verbais, fornecendo elementos preciosos sobre a fase do desenvolvimento linguístico de cada educando.

Quando a criança entra no jardim-de-infância duas reações são possíveis: ou reconhece na linguagem da educadora a que é usada no ambiente familiar e vai certamente tirar o maior proveito das condições oferecidas para se expressar, para satisfazer o seu desejo de falar com o adulto, procurando responder a todas as perguntas e contar as suas experiências, ou não compreende o discurso da educadora, totalmente diferente daquele que ouve em casa, distraíndo-se, isolando-se, por lhe escapar o significado do mundo de sons que a rodeia. Para esta criança será difícil participar em atividades onde a comunicação verbal seja privilegiada. A linguagem aprende-se em atividade e por isso deve estar ligada, tanto quanto possível, à experiência infantil direta. Compete ao adulto

introduzir novo vocabulário, conceitos e formas linguísticas relacionadas com a atividade concreta desenvolvida pela criança. A linguagem infantil torna-se gradualmente mais complexa, em cada criança (Rebello & Diniz, 1989, citados por Sim-Sim & Ferraz, 1997).

A linguagem oral apresenta características próprias que a diferenciam da escrita. Há assim um código da fala com a sua especificidade que não deve ser confundido com o código da escrita. A fala possui uma dinâmica própria, em que estão presentes diversos elementos, todos eles concorrentes para a boa recepção das diferentes mensagens (Sim-Sim & Ferraz, 1997), se porventura isso não se verificar é necessário a Reeducação da Fala que terá formas diferentes consoante o caso, seja: de origem orgânica – ausência ou atrasos de linguagem ou de articulação por atraso mental, surdez, lesões centrais, má formação congénita dos órgãos articulatórios; de origem afetiva – em que a inadequação da resposta do meio dificulta a evolução afetiva que não se processa dentro dum ritmo harmonioso, podendo os atrasos de linguagem ou de articulação serem apenas sintoma reativo (conflito reativo) ou já sintoma dum conflito internalizado, independente da realidade exterior (conflito neurótico como em certas gaguezes) ou ainda casos graves em que a ausência ou má organização da linguagem é sinal de não estruturação do “Eu” (conflito psicótico).

A comunicação, expressão e representação são necessárias à criança, para que possa compreender, criar e agir no mundo que a rodeia. Para tal, devem-se trabalhar procedimentos de comunicação ricos e diversificados, intensificar permutas comunicativas com os outros e oferecer mecanismos de representação adequados ao ritmo da criança. Por exemplo, no Pré-Escolar, não se propõe os mesmos objetivos para todas as linguagens, pois, a linguagem verbal, merece especial atenção, no entanto, é importante trabalhar todas as formas de comunicação, embora de formas diferentes. A importância de se trabalhar os seguintes tipos de linguagem com as crianças, garantindo-lhes um bom desenvolvimento cognitivo e comunicacional, que lhes garantirá o sucesso na Língua Materna no 1º Ciclo do Ensino Básico conforme afirmam (Sim-Sim & Ferraz, 1997).

- Linguagem oral: é um instrumento de comunicação interpessoal e comunicação consigo mesmo, assim como de regulação da conduta própria e alheia.

- A linguagem matemática: é o conhecimento lógico-matemático que se situa na atuação da criança sobre os objetos e nas relações que, a partir da sua atividade, estabelece com eles.

- A linguagem verbal: é a expressão dramática e cultural que implica a utilização do corpo, dos seus gestos, atitudes e movimentos com uma intencionalidade comunicativa e representativa.

- A linguagem plástica: refere-se ao desenho e à modelação que permitem que a criança explore a realidade e reflète o conhecimento que tem dela. Pretende-se estimular nas crianças a sua vertente de assimiladoras de manifestações culturais, mas sobretudo do seu papel de produtoras ativas e originais.

Em suma todos os tipos de linguagens (corporal, matemática, verbal - oral ou escrita, musical, plástica) foram inventadas pelo Homem para comunicar e interagir com o meio. Cada uma delas tem um carácter simbólico mais ou menos convencional e regras de codificação e expressão. Logo as linguagens são instrumentos que possibilitam as interações, a comunicação, a representação e a expressão de pensamentos, sentimentos e vivências.

Capítulo II – Dificuldades de Aprendizagem Versus Entrada precoce no 1º ano de escolaridade

2. As Dificuldades de Aprendizagem

Etimologicamente, aprender significa captar, adquirir (Dicionário de Língua Portuguesa, 2008). Se relacionarmos com a escola, o conceito anterior pode ser interpretado como a atividade de aquisição de conhecimentos que aí têm lugar. Deste modo, a aprendizagem é o resultado do processo de escolarização inerente ao sistema de ensino. Por sua vez, dificuldades são obstáculos, barreiras que, relacionadas com a aprendizagem, dificultam ou até mesmo impedem o processo de aquisição de conhecimentos (Fonseca, 2004).

Na problemática das Dificuldades de Aprendizagem (DA) um dos aspetos mais importantes é o seu processo de identificação, que só é possível em função da definição proposta para DA. Neste capítulo, tentar-se-á uma clarificação do conceito.

Este é um conceito sobre o qual se torna difícil dar uma definição dada a variedade e multiplicidade de dificuldades possíveis, o desencontro de opiniões entre especialistas e a confusão gerada pelo uso do mesmo no quotidiano, sobretudo por pais e professores (Fonseca, 2004).

O conceito de Dificuldades de Aprendizagem (DA) surge, segundo Correia (2004), da necessidade de compreender o facto de um grupo de alunos, aparentemente normais, apresentarem repetidamente insucesso escolar.

Apesar do estudo da população com DA remontar ao ano de 1800, Garcia (1995), Casas (1994), Rebelo (1993), Torgesen (1991), e Kirk e Chalfant (1984), citados por Cruz (1999), só em 1962 Kirk, pioneiro no campo das DA, apresentou uma definição onde “era bem evidente a ênfase dada à componente educacional e o distanciamento, em termos biológicos, de outras problemáticas, tal como a deficiência mental, privação sensorial, privação cultural, entre outras” (Correia & Martins, 1999, p.6).

Cruz (1999) referencia também a proposta de definição, datada de 1965 da autora Bárbara Bateman, onde é introduzida a noção de disparidade aptidão - rendimento. Na definição não é feita referência às causas das DA e é enfatizado o papel do indivíduo, sem especificar os tipos de DA.

Segundo Correia e Martins (1999), as duas definições atrás focadas serviram de base fundamental às definições atuais de DA, das quais os autores destacam a que figura na Public-Law 94-142, denominada por Individuals with disabilities Education Act (IDEA) e a elaborada pelo National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD).

A última definição, atrás mencionada, é aquela que hoje em dia não só parece receber maior consenso, mas também melhor serve à pretensão de inserir as DA no contexto das Necessidades Educativas Especiais. Assim:

“Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, percepção social e interacção social podem existir nas DA, mas elas em si próprias não constituem uma DA. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, de privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências.” (Cruz, 1999, pp.65-66).

Passando por diversos autores ou associações, Cruz (1999) refere a existência de pelo menos onze definições diferentes para as DA, o que permite concluir que este grupo de alunos é de difícil definição.

Apesar de tal facto, Fonseca (2004, p.369) menciona que um aluno com DA se caracteriza, em geral, “por apresentar um potencial para a aprendizagem médio, ou acima da média, sendo este aspeto um factor de grande importância a transmitir-lhe no sentido de o ajudar a situar-se e a compreender as suas áreas fortes e necessidades educativas”. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, referenciada, as crianças e jovens com DA representam hoje o maior grupo do sistema escolar. Ao afirmar que “o número de crianças e jovens com DA é desconhecido no sistema escolar português, porque não há consenso sobre a sua elegibilidade ou a sua identificação, mas a taxa de insucesso é talvez a mais alta dos países da União Europeia”. (p.9).

“Para Portugal a estimativa de 10%-16% envolve mais de 100.000 a 160.000 crianças. Não exageramos se afirmarmos que a estimativa pode rondar os 20% de crianças com DA, crianças que

necessitam de ser atendidas, para além do que hoje se proporciona nas salas de aula das escolas primárias e secundárias portuguesas”.

Correia e Martins (1999) acrescentam que em Portugal são praticamente inexistentes os estudos de prevalência relativamente a esta problemática. No entanto estima-se que nos últimos anos o número de alunos com DA teve um aumento notável. Prevê-se que a percentagem de crianças e adolescentes com Necessidades Educativas Especiais ronde os 15% (aproximadamente 250.000 alunos) e cerca de metade desta população sejam alunos com DA.

Na Literatura mais antiga, um aluno com DA era definido como um indivíduo destituído, sem jeito para nada a não ser realizar aqueles serviços que ninguém mais queria, porque eram demasiado rotineiros, ou exigiam demasiada força física que podia perfeitamente ser exercida por este tipo de indivíduo (Fonseca, 2004).

Segundo Cruz (1999), as DA são o problema mais frequente nas crianças e jovens em idade escolar. O autor refere ainda, que apesar dos dados registados pelo Ministério da Educação (1988), citado por Fonseca (2004), apontarem para um elevado número de alunos repetentes no ensino primário e secundário, as DA continuam a ser vistas como um problema da Educação Especial e não como um problema geral da Educação.

Os resultados de estudos, feitos por professores, em que são analisadas práticas pedagógicas, entre elas problemas como causas de insucesso escolar refere que estas causas:

“São atribuídas à pertença social (são miúdos de meios muito degradados ou de ambientes decadentes em muitos aspectos, o que obviamente cria dificuldades); ou então os problemas são atribuídos a situações do foro afectivo (miúdos desestruturados, com problemas em casa, etc.) e muitas vezes há vaguíssima explicação das chamadas DA. Efectivamente, há meninos mais ou menos inteligentes, mas hoje o “pedagogicamente correcto” não aponta no sentido de dizer que eles são menos inteligentes, as explicações empurram-se para o campo do social, do cultural, do afectivo e, em alguns casos, de facto, para o cognitivo e diz-se que eles são distraídos são desatentos, não conseguem concentrar-se, não fazem isto e aquilo, o que falta é fazer uma análise rigorosa destas pseudo conclusões – será que estes comportamentos que observamos e descrevemos resultam de alguma coisa que é inerente à situação deles? Em que medida? Ou resultam do modo como a escola ensina – igual ao dos nossos avós – ser completamente inadequado para aqueles que possam aprender?” (Roldão, 2000, p. 22)

Muitos autores utilizam o termo DA para designar as dificuldades profundas e específicas. Outros preferem estabelecer uma distinção entre dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem. Com esta última expressão designam situações em que as dificuldades se apresentam com maior gravidade e também com um caráter mais específico. Assim,

“O termo “dificuldades”, quando aplicado à aprendizagem em geral ou à leitura e à escrita em particular, é muito global e abrangente. Inclui toda a espécie de obstáculos ou problemas com impacto na aprendizagem e com as diversas etiologias: as inerentes a quem aprende, as situadas ao nível dos conteúdos programáticos, da didáctica, do ambiente escolar, cultural e socioeconómico” (Fonseca, 2004, p. 163).

Não há uma classificação ou tipologia das DA que seja universalmente aceite. Deverão ser abordadas segundo diversos ângulos: o grau, o tipo, a causa. Quanto ao grau, pode ser ligeiro ou profundo. Embora as DA não sejam consideradas como incapacidades de aprendizagem, são muitas vezes olhadas como tal. Estas últimas englobam distúrbios provocados por lesões cerebrais, logo são mais profundas. Exigem uma avaliação especializada e uma programação, essa sim, individualizada. (Fonseca, 2004).

Embora as DA possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas, como, por exemplo,

“dificuldade sensoriais, deficiência mental, distúrbios emocionais sérios, ou com influências extrínsecas, tais como diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada, bem como à questão da idade dos alunos e ao seu processo de maturação, elas não são o resultado dessas condições ou influências” (Hammill, 1981, cit. por Kirk & Gallagher, 2000, p. 367).

Assim sendo, e tendo em conta esta definição, Rangel (s.d) refere que já são consensuais alguns aspetos como: quando os problemas de aprendizagem são derivados de questões sócio-afetivas, de meios socioculturalmente desfavorecidos, de handicaps sensoriais ou deficiência mental, não são consideradas DA ou distúrbios de aprendizagem; uma criança com DA pode revelar um baixo desempenho em três áreas, isto é, na leitura, na escrita e/ou no cálculo.

As DA são essencialmente uma discrepância entre o nível de realização do aluno e as suas capacidades. Podem ser de vários tipos:

- de ordem cognitiva,

- de ordem psicomotora,
- de ordem afetiva,
- de ordem relacional.

Noutra abordagem distinguem-se três tipos de dificuldades de adaptação: ao funcionamento social da aula, ao funcionamento cognitivo da mesma e à personalidade do professor (Postic, 1991). Vejamos cada uma dessas categorias:

a) Desajustamento à situação escolar: Inclui alunos que não tendo frequentado o pré-escolar, iniciam a escolaridade obrigatória manifestando dificuldades de adaptação, rejeitando normas e conseqüentemente manifestando DA.

b) Desajustamento à situação didática: É o caso em que a comunicação professor – aluno não funciona. O aluno não entende o discurso do professor. Não consegue seguir os raciocínios deste. Não entende a tarefa que o professor lhe coloca. Há uma discrepância entre o processo cognitivo seguido pelo professor e o processo de aprendizagem do aluno. Essas dificuldades decorrem do facto do aluno ter desenvolvido um número limitado de processos cognitivos.

c) Desajustamento à personalidade do professor: Relaciona-se com uma mudança importante: a escola já não é apenas um lugar de aprendizagens cognitivas. No interior da escola, nas aulas como no recreio, o aluno constrói a sua identidade. E nessa construção o professor tem um papel determinante. Já não se encontra hoje o professor que põe orelhas de burro ao aluno pouco estudioso. Mas, num olhar, num gesto, numa breve indicação, o professor animado das melhores intenções deixa muitas vezes escapar um juízo negativo acerca das capacidades de um aluno. Daí à insegurança, ao desânimo, à rutura com um ou outro professor ou até com a escola no seu todo, vai um passo. O passo que milhares de alunos deram e continuarão a dar enquanto, entre outras coisas, não se der mais importância à função diagnóstica da avaliação.

Atendendo ao exposto, torna-se urgente prevenir as DA o mais precocemente possível. É urgente uma investigação educacional que vise a identificação precoce e uma intervenção adequada às dificuldades apresentadas pelas crianças e jovens.

2.1. Dificuldades Específicas de Aprendizagem

O drama do insucesso escolar é relativamente recente. É a partir dos anos sessenta que encontramos as suas primeiras manifestações. Foi então que se começou a exigir que as escolas, por razões económicas e igualitárias, encontrassem formas de garantir o sucesso escolar de todos os seus alunos. O que era atribuído até então ao foro individual, tornou-se subitamente um problema insuportável sob o ponto de vista social. A preguiça, a falta de capacidade ou interesse, deixaram de ser aceites como explicação para o abandono todos os anos de milhares e milhares de crianças e jovens do sistema educativo (Fonseca, 2004).

A culpa do seu insucesso escolar passou a ser assumida como um fracasso de toda a comunidade escolar. O desafio tornou-se tremendo, já que todos os casos individuais se transformaram em problemas sociais. A escola secundária era a menos preparada para a mudança. Durante séculos assumira como sua vocação hierarquizar os alunos de acordo com o seu rendimento escolar, selecionando os mais aptos e excluindo os que não fossem capazes de acompanhar as exigências que ela mesma impunha. A sua nova missão era agora igualizar todos no sucesso educativo, garantindo 0% de negativas. Este era o novo padrão que permitia aferir o sucesso de cada escola. É em grande parte por esta razão que hoje o principal problema educativo é o de identificar as manifestações e as causas do insucesso escolar. A listagem destas não pára de aumentar à medida que prosseguem os estudos (Fonseca, 2004).

É necessário perceber o porquê do insucesso escolar tendo presente que este, na maioria dos casos, está dependente de dificuldades inerentes à linguagem e com o rendimento académico, ou seja, dificuldades de aprendizagem.

Hammil (1990, p.263) entende que:

“Uma dificuldade de aprendizagem refere-se a um atraso, desordem, ou atraso no desenvolvimento de um ou mais processos de fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares, resultantes de uma desvantagem (handicap) causada por uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocionais ou comportamentais. Não é o resultado de deficiência mental, privação sensorial ou factores culturais e instrucionais”

Já Register (1977, citado por Lopes et al 2004, p. 59) que a dificuldade de aprendizagem,

“significa perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos”

e inclui condições específicas como deficiências perceptivas, devidas a

“lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes, principalmente de deficiência visual, auditiva ou motora, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou económicas”.
(p.59)

Atualmente, com grande aceitação a nível internacional, defende-se a definição estabelecida pela National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD),

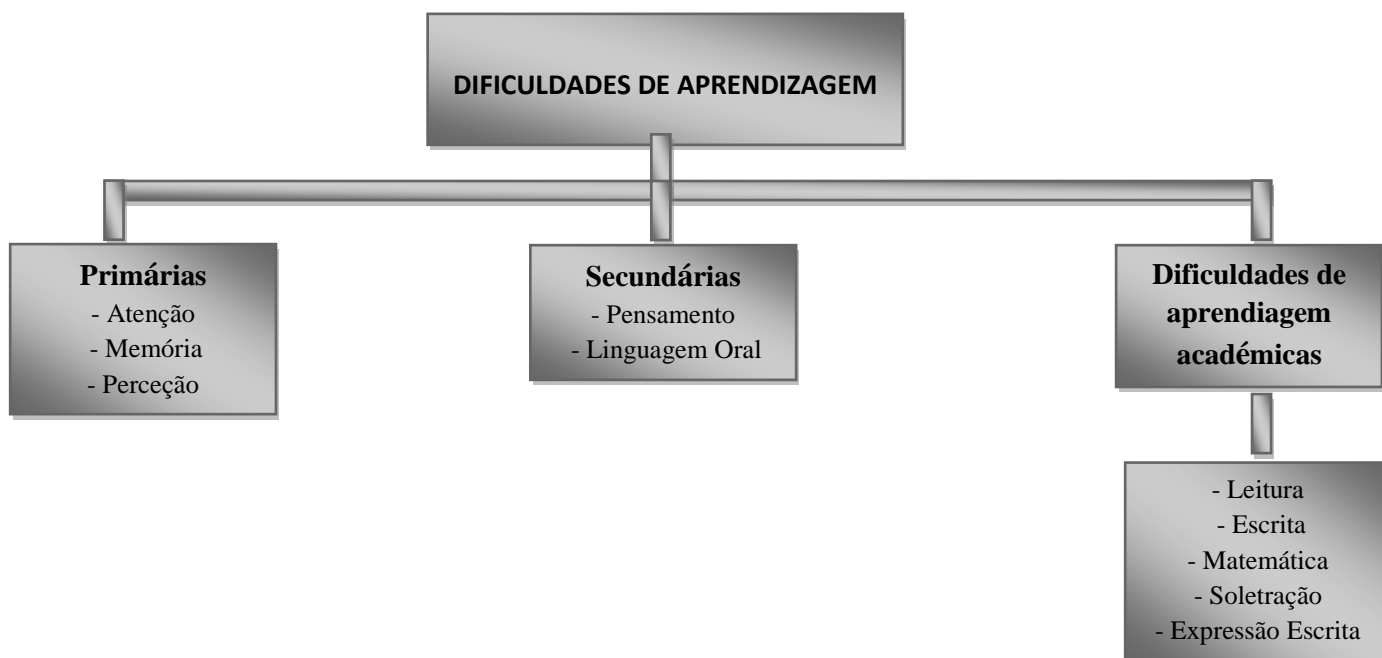
“Dificuldades de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devem-se à disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas na auto-regulação comportamental, percepção social e interação social podem coexistir com as dificuldades de aprendizagem mas não constituem por eles próprios uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (handicapping) (por exemplo, dificuldades sensoriais, deficiência mental, distúrbios emocionais sérios) ou com influências extrínsecas (tais como diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada), elas não são o resultado dessas condições ou influências” (NJCLD, 1994, citado por Fonseca, 1996, p. 78).

Para Kirk e Chalfant (1984, citado por Cruz, 1999), as Dificuldades de Aprendizagem (DA) estão agrupadas em duas categorias: DA desenvolvimentais e DA académicas. Para os autores, as DA desenvolvimentais dizem respeito às dificuldades nos processos psicológicos básicos e não específicos que estão implicados na execução de todas as atividades cognitivas. Estas DA

desenvolvimentais subdividem-se em dificuldades primárias ou básicas, que são dificuldades ao nível da atenção, da memória e da perceção, e em dificuldades secundárias, que se referem às dificuldades no pensamento e na linguagem oral que, por sua vez, são resultantes das anteriores. Segundo os mesmos autores, a atenção é a habilidade para seleccionar os fatores pertinentes de entre os vários estímulos (auditivos, táteis, visuais, quinestésicos), que chegam ao organismo a todo o momento. A memória é a habilidade para recordar o que foi visto, ouvido ou experimentado. As alterações no pensamento são consideradas como problemas em qualquer operação mental, tais como: o raciocínio, a avaliação, etc. Para finalizar, as desordens na linguagem oral referem-se às dificuldades do indivíduo para compreender e integrar a linguagem e expressar verbalmente ideias. As DA académicas, que dizem respeito às dificuldades que os indivíduos experimentam durante a sua vida escolar, englobam as dificuldades na leitura, na escrita, na soletração/expressão escrita e dificuldades na aritmética.

Para Register (1997, citado por Lopes et. al 2004), na aprendizagem formal, que é aquela que tem lugar na escola, as dificuldades são obstáculos que os alunos encontram na escolarização e também na captação e assimilação dos conteúdos de ensino.

Figura 1 – Dificuldades de Aprendizagem



Fonte: Adaptado de Kirk & Chalfant (1984) citado por Cruz (1998).

Assim, as DA podem ser divididas em três pontos. Deste modo, temos as DA Primárias que são atenção, memória e percepção; temos as DA Secundárias como pensamento e linguagem oral e, por último as DA Académicas tais como: leitura, escrita, matemática, soletração e/ou expressão escrita. Cruz (1999), entende que as DA podem orientar-se em duas vertentes:

1. Uma vertente teórica – “que organiza as bases conceptuais nas quais a área das DA legitimamente se enquadra”;

2. Uma vertente mais prática operacional ou funcional – “de operacionalização da definição teórica, que serve como orientação prática para identificar casos individuais de DA”.

As Dificuldades de Aprendizagem serão uma discrepância entre o que o aluno aparentemente é capaz de fazer e aquilo que realmente faz (Register 1997, citado por Lopes et. al 2000). Resultam de fatores exteriores ao indivíduo (exemplo, quando existe alguma deficiência visual ou mesmo situações adversas à aprendizagem normal, como: instabilidade familiar, ausência ou abandono escolar, etc.).

As DA Específicas não têm explicação evidente, situando-se ao nível cognitivo ou neurológico. Muitos defendem que provêm de uma condição patológica, outros, de um atraso ou distúrbio de desenvolvimento de alguns centros cerebrais, e, outros, de disfunções mínimas.

2.1.1. Dificuldades de aprendizagem na área da Matemática

Na história das DA, as Dificuldades de Aprendizagem na área da Matemática (DAM) representam um tema que, nos últimos anos, tem sido objeto de preocupação especial e intensa por parte de investigadores e professores que fazem frente às dificuldades dos alunos numa área que é considerada “tradicionalmente” difícil.

Estudos realizados pela National Child Development (1987, citados por Garcia, 1998), concluíram que num universo de alunos com DA, cerca de 26% apresentavam DAM e esta percentagem atingia um valor aproximado de 40% quando às DAM fossem acrescidos outros problemas. Tal situação permite concluir que muitas crianças ao abandonarem a escola não dominam os conceitos matemáticos para o dia-a-dia.

Semrud-Clikeman e Hynd (1992, citado por Garcia, 1998) afirma que são praticamente inexistentes os dados relativos ao ano escolar, à prevalência ou aos antecedentes das DAM. O problema em questão revela-se entre os oito e os 10 anos (há casos que se inicia aos 5 anos) e tal facto depende, segundo Deloche e Seron (1987) citados por Garcia (1998) da gravidade e do nível de inteligência que pode ou não compensar o défice registado. Também Smith e Rivera (1991, citados por Garcia, 1998, p. 225) entendem que as DAM são “dificuldades significativas no desenvolvimento das habilidades relacionadas com a matemática. Estas dificuldades não são consequência de um atraso mental, escolarização inadequada ou insuficiente, nem dum défice visual ou auditivo”.

Já Siegel (1988, citado por Sánchez, 2004) refere que são diferentes os tipos de problema que as pessoas com DAM podem apresentar. De um modo sucinto podem ser:

- a) Dificuldades na conquista de noções básicas e princípios numéricos;
- b) Dificuldades no cálculo numérico;
- c) Dificuldades na resolução de problemas;
- d) Dificuldades relativas às atitudes, às expectativas e aos fatores emocionais acerca da

Matemática;

e) Dificuldades relativas à própria complexidade da Matemática (abstração, complexidade dos conceitos e algoritmos);

f) Dificuldades intrínsecas (atenção, motivação, memória);

g) Dificuldades originadas pelo ensino inadequado ou insuficiente.

No que diz respeito à perturbação de cálculo, segundo a classificação do DSM- IV-TR (1996), são referidos três critérios de diagnóstico:

A - o rendimento do cálculo ou no raciocínio matemático situa-se substancialmente abaixo do nível esperado em função da idade cronológica do indivíduo, do seu quociente intelectual e da escolaridade própria para a idade deste.

B - A alteração referida em A interfere de maneira significativa no rendimento académico ou nas atividades de vida quotidiana onde são requeridas capacidades para o cálculo.

C - Se estiver presente um déficit sensorial, as dificuldades na capacidade de cálculo são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas.

Na perturbação do cálculo podem estar diminuídas algumas competências tais como: Linguística, Percetiva, Atenção e Aritmética.

Nathan e Langenbucher (1999, citado por Sánchez, 2004, p.171) afirmam que “apesar das limitações de classificação do tipo do DSM-IV, estas podem ajudar na comunicação entre profissionais a nível internacional e na organização do tipo de dificuldades que as pessoas apresentam”.

Com o intuito de maximizar uma intervenção e potencializar a construção dos saberes matemáticos é necessário o conhecimento dos conceitos matemáticos, da arquitetura da cognição matemática e das dificuldades que possam surgir neste desenvolvimento.

Apesar das crianças já utilizarem matemática, de uma maneira informal, antes de frequentarem o 1º Ciclo do Ensino Básico, o ensino das operações básicas, do cálculo e da sua representação, partindo da compreensão do texto e chegando ao uso de materiais, prolongar-se-á durante os 2º e 3º ciclos (faixa etária 12-16 anos) e deve vincular-se com a vida quotidiana (Maza 1995, citado por Sánchez, 2004).

Sánchez (2004, p. 181) acrescenta que, nesta fase da vida, onde a resolução de problemas se torna constante no quotidiano, “...o ensino formal volta a funcionar de forma informal, mas desta vez com a bagagem de toda uma escolaridade prévia...”.

Sendo a resolução de problemas o objetivo primordial do ensino da matemática, a realização de uma ou mais operações concretas e tradução das mesmas, mediante uma ou mais operações aritméticas, assume um papel de extrema importância (Citoler 1996, citado por Cruz, 1999). Assim, a resolução de problemas será, pois, o foco básico de avaliação e intervenção durante o Ensino Básico (Miranda, Fortes e Gil 1998, citado por Sánchez, 2004).

Sánchez (2004) menciona que a utilização de princípios de ensino eficazes, como os procedimentos de ajuda, as estratégias cognitivas, as tutorias dos colegas, a formação de professores em estratégias eficazes ou o uso de tecnologias estão a ser aplicados a alunos com dificuldades matemáticas.

A implementação de uma estratégia de exposição repetida para crianças com DAM, num contexto de sala de aula normal e com recursos limitados, pode ser difícil. Porém a estratégia referida com recurso a computadores, segundo Dockrell e McShane, (2000), poderá ser vantajosa.

Klein (1989, citado por Garcia, 1998) indica algumas orientações úteis no ensino da Matemática a alunos com DAM. Sucintamente temos; o esclarecimento da estrutura e exigências; estruturação de cada aula; a estimulação e participação ativa e independente no processo de aprendizagem; o princípio de ensino terapêutico, a ser iniciado no Pré-Escolar.

2.1.2. Dificuldades de aprendizagem nas áreas da leitura e da escrita

A consciencialização dos obstáculos e desafios que a escrita coloca a todos os que escrevem pode ajudar os professores a transformarem-se em interlocutores e mediadores dos alunos. Por conseguinte, as dificuldades que os alunos experimentam, em fases de iniciação à produção escrita e ao longo do currículo, são da mesma natureza das dificuldades que um adulto experimenta quando escreve.

Os professores necessitam de experimentar processos de desbloqueamento da sua própria atividade de escrita e necessitam de cultivar uma atitude de produção continuada da linguagem escrita, de modo a poderem entender melhor e a ajudar, com mais eficácia, os alunos na sua aprendizagem.

Contudo, este processo tem de estar em consonância com a maturidade cognitiva dos alunos, ou seja, se um aluno entra para o 1º Ciclo com cinco anos de idade e se não houve uma iniciação precoce na educação Pré-Escolar na área da leitura e da escrita, então, o aluno poderá vir a ter dificuldades nestas duas áreas tão importantes e basilares de toda a sua escolaridade.

Vygotsky (1934/1987, citado por Niza, Segura & Mota, 2011, pp. 13-14) afirmou que:

A linguagem escrita é precisamente a álgebra da linguagem. E tal como a assimilação da álgebra não é uma repetição do estudo da aritmética, mas representa um plano novo e superior do desenvolvimento do pensamento matemático abstracto o qual reorganiza e eleva a um nível superior o pensamento aritmético que se elaborou anteriormente, assim a álgebra da linguagem (a linguagem escrita) permite à criança o acesso ao plano abstracto mais elevado da linguagem, reorganizando por isso mesmo, também, o sistema psíquico anterior ao da linguagem oral”.

As autoras citadas referem que o pensamento se realiza na linguagem, como a linguagem escrita desempenha funções determinantes no desenvolvimento da linguagem oral. A escrita afeta a consciência e a própria cognição, ao fornecer um modelo para o discurso, uma teoria para se refletir sobre o que se diz e sobre o que os outros dizem. Após a aquisição da escrita, a fala passa a ser moldada pela linguagem escrita, ou seja, a escrita torna-se num modelo para a fala.

As perspectivas mais recentes de investigação que propõem a ligação dos modos comunicativos como potenciadora de melhores resultados na sua utilização referem “que há mais transfer da escrita para a leitura do que o contrário” (Rijlaarsdam, 2005, p. 241, citado por Niza, Segura & Mota, 2011, p.14)

Na fase da iniciação à linguagem escrita, a produção escrita não deve ser separada da atividade da leitura. A entrada estratégica na linguagem escrita através da sua produção, integra a compreensão (a leitura). Os professores não têm de esperar pelo domínio mecânico do desenho das letras para pôr as crianças a escrever, na medida em que elas começam a escrever muito antes disso, para comunicar, isto é, para se identificarem, para contarem histórias, para falarem do quotidiano, dos seus gostos, preferências, desejos. Neste sentido, o educador de infância e, a seguir, o professor são basilares “como intérpretes, secretários, guias, organizadores da significação que a criança investiu no desenho que pôde fazer da escrita e que já tem de ser considerado como tal. É nisto que consiste o trabalho de iniciação: longo, complexo e em progressivo aperfeiçoamento”.

Rebelo (1993, citado por Niza, Segura & Mota, 2011) faz uma distinção entre as dificuldades gerais e específicas na aprendizagem da leitura. Refere que as dificuldades gerais da aprendizagem da leitura resultam de fatores exteriores aos alunos ou a ele inerentes, no caso de alguma deficiência manifestada. Decorrem de situações desfavoráveis à aprendizagem normal, como, por exemplo: o edifício escolar; a organização; pedagogia e didáticas deficientes; ausência e abandono escolar; instabilidade familiar; relações familiares e sociais perturbadas; meio socioeconómico e cultural desfavorecido; pertença a um grupo minoritário marginalizado; ocorrência de uma ou mais deficiências declaradas; entrada precoce no 1º Ciclo do Ensino Básico e não ter frequentado o Jardim de Infância, onde já existem práticas precoces de leitura e de escrita. Ainda nas dificuldades gerais de leitura, encontramos a leitura relutante, dependente da disposição e motivação do aluno para atingir melhores ou piores resultados.

Uma criança sem a devida preparação, pode apresentar durante o processo de alfabetização algumas dificuldades relacionadas com a coordenação motora fina e a orientação espacial, não

sabendo, por exemplo, segurar no lápis com firmeza, unir as letras quando escreve ou como posicionar a escrita no papel. Pode, ainda, ter problemas para identificar os fonemas (letras na fala) e associá-los aos grafemas (letras na escrita). Podemos também encontrar crianças que só conseguem copiar textos e durante um ditado não conseguem escrever. O período propício para a alfabetização é entre os 6 ou 7 anos. Este processo pode levar até dois anos dependendo da maturidade da criança, do quanto ela é estimulada e do seu ritmo pessoal. Este é o período para que a criança tenha adquirido o domínio completo da leitura e da escrita. É através da experiência, da observação e da exploração do seu ambiente que a criança constrói o seu conhecimento, modifica situações, reestrutura o seu pensamento, interpreta e procura soluções para fatos novos, o que favorece bastante o seu desenvolvimento intelectual, nomeadamente, na fase pré-escolar. A Pré-Escola tem um papel primordial na preparação da criança para a alfabetização, pois é o primeiro passo na sua formação, é aí que ela contacta pela primeira vez com o processo de aprendizagem (Fonseca, 2004).

2.2. Entrada precoce no 1º ano de escolaridade: argumentos e contra-argumentos

Há pais que desejam antecipar a entrada dos filhos no 1º ano de escolaridade. Neste contexto, Franco (s.d) questiona: independentemente dos vários argumentos utilizados, será que vale mesmo a pena entrar para a escola com cinco anos? Deverá a criança entrar com 5 anos, 6 anos ou 7 anos?

Neste sentido, a autora refere que é muito complicado utilizar um calendário de entrada na escola que se adegue a todas as crianças, uma vez que cada criança tem o seu ritmo. Como tal é de opinião que não seja muito sensato estabelecer-se uma regra igual para todos. Assim, argumenta:

“Primeiro ponto. De acordo com a lei vigente em Portugal, vulgarizou-se a ideia de que as crianças devem entrar para o 1º ciclo no ano em que fazem seis anos, ou seja, até dia 31 de Dezembro. No entanto, a lei diz bem mais do que isso. O que está explicitamente previsto na lei é que estão abrangidas na escolaridade obrigatória as crianças que fazem seis anos até dia 15 de Setembro desse ano lectivo. Ou seja, as crianças que completem os 6 anos entre 15 de Setembro e 31 de Dezembro só entrarão na escola se esta tiver vagas disponíveis, caso contrário a sua entrada será adiada para o ano seguinte.

Segundo ponto. Independentemente da situação anterior, há casos em que os pais pretendem que os filhos iniciem a escolaridade obrigatória um ano mais cedo. Neste caso, a criança terá de ser avaliada por um psicólogo que dará o seu parecer através de um relatório. Posteriormente, os pais farão um requerimento à direcção regional de educação solicitando a entrada precoce da criança na escola”.

Considerando que os argumentos apresentados pelos pais e educadores que antecipam a entrada do aluno na escola relacionam-se com a sua inteligência e com o interesse demonstrado pelas atividades escolares, por norma, centram-se no facto de os outros colegas da sala do pré-escolar, que têm a idade prevista na lei para transitarem para o 1º ano, entrarem na escola e aquela criança não o poder fazer por uma questão de meses de diferença e ainda o receio de que, se a criança for “um ano mais tarde”, corra o risco de desmotivar-se, por considerar os trabalhos propostos repetitivos e demasiado fáceis.

Como contra-argumentos da entrada precoce no 1º ano de escolaridade, Franco (n.d) refere que quando o fundamento reside no facto da criança evidenciar uma grande motivação para as aprendizagens escolares e ser muito inteligente, há a necessidade de se ponderar uma multiplicidade de fatores, sobretudo no que concerne ao desenvolvimento do Sistema Nervoso Central da criança. Assim, refere que os estádios de desenvolvimento do sistema nervoso têm de ser respeitados e esta evolução não ocorre linearmente, ou seja, o crescimento cerebral tem picos de desenvolvimento que se interpolam. Para poder explicitar melhor o seu argumento, Franco (n.d) dá como exemplo, entre os 10 e os 18 meses, o facto do desenvolvimento do sistema nervoso ser muito acelerado, no entanto, salienta que há um momento de “paragem”, onde a maturação dos sistemas é muito menos activa, como que se tivéssemos a instalar todo o “hardware” adquirido. A seguir, e até aos 4 anos, volta a dar-se um desenvolvimento cerebral muito intenso. Os momentos intermédios (por exemplo, entre os 4 e os 6 anos, entre os 8 e os 10 anos) não são tão propícios à instalação de nova informação e novas aprendizagens.

Assim, no que respeita ao desenvolvimento das estruturas cerebrais, existem fases de grande evolução e outras de maturação/integração, pelo que não se deve nem se pode passar em falso uma das etapas. Segundo o neuro-psicólogo Góis Horácio, referenciado por Franco (n.d., p. 5),

“As crianças necessitam de um determinado tipo de estimulação em cada estágio de desenvolvimento. Só pode passar-se à etapa seguinte quando a anterior estiver completamente integrada. Se for feita uma estimulação diferente daquela que necessitam, é possível que esse desenvolvimento não se processe da melhor forma.”

Consubstanciada pela tese apresentada, Franco (n.d) refere que isto serve igualmente de base para se contra-argumentar o fator inteligência e uma hipotética sobredotação. De facto, há crianças que podem patentear sinais de sobredotação antes dos 6 anos, dado que, neste período, esta passa por uma grande desenvoltura das suas conexões cerebrais. Todavia, antes da verdadeira entrada na escola, não é exato diagnosticar-se um caso de sobredotação, na medida em que não sabemos qual será a resposta da criança aos programas escolares nem como será a sua adaptação a um novo meio educativo e relacional.

Neste contexto e corroborando a opinião da autora supracitada, a decisão da entrada na escola antes dos 6 anos passa por critérios de avaliação centrados, quase exclusivamente,

“nos conhecimentos adquiridos, no grau de destreza cognitiva e intelectual, para além da obediência aos níveis de expectativa e aspiração dos adultos, bem como das necessidades institucionais. Contudo, raramente se examina o grau de maturidade da personalidade, a dinâmica afectiva e a conduta de adaptação, que dificilmente acompanha a maturação acelerada das funções, e é aqui que devemos estar verdadeiramente atentos” (Franco, n.d., p. 5).

A maturidade escolar não diz respeito apenas à capacidade de desempenho e de rentabilidade académica. Por maturidade escolar, Franco entende a capacidade de integrar, com coerência e harmonia, novos espaços relacionais, de crescimento e de desenvolvimento, onde as aprendizagens específicas ocupam igualmente o seu território, mas não esvaziam o conceito de maturidade para a escola.

Já no que se refere ao argumento utilizado pelos pais, ou seja, o desejo que estes têm que o filho acompanhe o grupo de colegas, há igualmente outros fatores a considerar, atendendo-se ao facto de que uma criança com 5 anos não tem o mesmo desenvolvimento que uma criança de 6 anos, mesmo que a diferença de meses seja mínima. “Aprender implica ser capaz de fazer a previsão e a antecipação do porquê da aprendizagem e das suas funções” (Franco, n.d., p. 6). Assim, se a criança ainda não possui a maturidade para entender para que é que aprende, esta limitar-se-á, por norma, a fixar as novas informações, porém, isto não quer dizer que, mais tarde, consiga relacionar a informação que decorou nessa altura com os conhecimentos que for adquirindo no decorrer dos anos subsequentes.

Quanto ao argumento que se alicerça no medo de que a criança fique frustrada por não acompanhar o grupo de colegas, há que encarar os prós e os contras numa perspetiva mais alargada.

Ou seja, a autora adianta que existem dois tipos de frustração, uma com consequências mais dolorosas do que outra.

“A frustração primária está relacionada com factores exteriores, neste caso, é o facto da criança não poder entrar para o 1º ano enquanto não tiver a idade prevista pela lei. A frustração secundária é de ordem interna e tem a ver com a possível consequência de a criança sentir que não é capaz, e é aqui que reside o perigo a prevenir. Isto não significa que todas as crianças que entrem na escola aos 5 anos não tenham capacidades, quer cognitivas quer emocionais, para ter um bom sucesso escolar” (Franco, n.d., p. 6).

Contudo, estas constituem-se como questões preventivas, por enquanto não se deve correr o risco que a criança acabe por ficar retida no mesmo ano de escolaridade, dado que a reprovação constituir-se-ia numa variável muito mais frustrante e devastadora para a criança, que se encontra em fase de formação cognitiva e psicossocial. Como tal, e usando da expressão de Franco (n.d., p. 6), “mais vale termos a certeza que a criança atingiu mesmo o patamar de desenvolvimento necessário para esta nova etapa da sua vida”.

Na opinião da autora citada, esta preocupação dos pais tem uma razão de ser. Contudo, este é o problema de um sistema escolar que, de grosso modo, ainda não investe como deveria ser na diferenciação pedagógica, independentemente da idade da criança. Certo é que se deve ter sempre em conta o processo de maturação de cada criança e o seu ritmo de aprendizagem, porque seria verdadeiramente injusto que as crianças que têm condições para avançar mais depressa tenham que esperar pelos colegas e as crianças com algum tipo de dificuldades ou um ritmo mais lento tenham que adquirir todos os conceitos em simultâneo.

Tem de se dar corpo à máxima que vê a escola como experiência de histórias partilhadas, em que se aprende a narrá-las e a narrar-se nelas, e através desta trama vir a conseguir estruturar uma identidade e um *Self* bem ancorado e contextualizado culturalmente (Bruner, 1996). Não se pode permitir que a escola seja motivo de desmotivação dos alunos, só porque queremos que eles se adiantem na sua escolaridade, sem que respeitemos o seu natural desenvolvimento.

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo III - Metodologia de Investigação

2.1. Problema de investigação

O pensamento pedagógico de Rousseau, referenciado por Leitão (2010, p. 56), acentua a ideia de que “a educação deve operar na base de que o seu sujeito é o homem, devendo, portanto, estar centrada na autonomização e humanização da criança”. Este autor, tal como Dewey e Claparède, defendem que a educação não é mera transmissão, não é apenas ensinar, mas sobretudo apoiar e ajudar a criança a descobrir-se a si mesma, a desenvolver as suas competências, a formar-se e a conduzir-se por si própria.

Este pressuposto pode estar comprometido quando se coloca a criança precocemente no 1º ano de escolaridade, uma vez que cada criança é um caso, com o seu ritmo de aprendizagem e de maturação. Dewey, referenciado por Leitão (2010), refere que a escola deve funcionar como um espaço onde a criança aprende a partir da sua própria experiência, que deve ser positiva e marcada pela imposição externa, por vezes, castradora e opressora do normal desenvolvimento das crianças.

Na mesma linha, Freire (2003, p. 10) refere que no jogo entre opressão e esperança, sem cair na utopia de que na esperança (na esperança da educação como agente transformador do mundo) reside o poder de transformar a realidade, tem a lucidez de perceber que a esperança como necessidade ontológica “só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e tibeia”.

Face ao exposto, levantamos a seguinte questão de investigação:

- Haverá uma relação direta entre a entrada precoce das crianças no 1º Ciclo do Ensino Básico com as dificuldades específicas de aprendizagem nos processos de leitura, de escrita e de cálculo?

2.2. Objetivos

Vaz Freixo (2009, p. 164) esclarece que o objetivo de uma investigação constitui-se num “enunciado declarativo que precisa as variáveis-chave, a população alvo e a orientação da investigação. Indicando conseqüentemente o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do seu estudo”.

Deste modo, definimos como objetivos:

- Rever as teorias de desenvolvimento.
- Analisar as dificuldades de aprendizagem específicas.
- Conhecer a percepção que os professores do 1º Ciclo têm acerca da entrada precoce no 1º ano do ensino básico.
- Aferir sobre a mudança ou continuidade de percepções que os professores do 1º Ciclo têm acerca da entrada precoce no 1º ano do ensino básico.

2.3. Hipóteses

As hipóteses constituem um objetivo útil para justificar uma investigação e garantir-lhe orientação.

De acordo com a problemática formulada enunciamos uma hipótese de trabalho, que será ou não confirmada no decorrer da investigação.

H1 – O facto das crianças entrarem para o 1º Ciclo do Ensino Básico, com cinco anos de idade, pode resultar em dificuldades específicas de aprendizagem nos processos de leitura, de escrita e de cálculo.

A hipótese elencada seleciona as seguintes variáveis:

Variável Dependente – dificuldades específicas de aprendizagem nos processos de leitura, escrita e cálculo.

Variável Independente – entrada condicional no 1º Ciclo do Ensino Básico.

2.4. Metodologia

A metodologia de um trabalho científico exige um conjunto de procedimentos e estratégias que se podem englobar em três momentos essenciais: a planificação global, a fundamentação teórica e a pesquisa empírica. Cada um destes momentos, por sua vez, tem como caracterizadores atos e estratégias que os especificam e que importa referir.

Procuramos que a metodologia e os instrumentos utilizados estivessem em consonância com os objetivos a que nos propusemos.

Iniciamos o nosso estudo por uma planificação global que consistiu no levantamento do problema, a definição dos objetivos e a enunciação de hipóteses.

A fundamentação teórica, o segundo momento teve como objetivo conferir rigor científico ao trabalho, através da consulta da opinião de autores no domínio do estudo.

A pesquisa empírica, última parte do processo tem como objetivo recolher no terreno perceções de elementos de uma amostra previamente determinada, procurando dar respostas para o problema e para as hipóteses formuladas. A recolha de dados foi efetuada através de uma técnica e instrumento próprio, mais concretamente o inquérito por questionário. Os dados recolhidos foram apresentados em tabelas e gráficos e analisados através de uma folha de cálculo (Google Docs) e numa folha de cálculo (Microsoft Excel). Procedeu-se ao tratamento dos mesmos, recorrendo à estatística descritiva, apresentando o número de respostas obtidas em cada questão e a percentagem correspondente.

Por fim, foram retiradas considerações finais que infirmam ou confirmam a hipótese formulada.

2.4.1. Seleção e caracterização da amostra

Por amostra, entende-se, de acordo com Vaz Freixo (2009, pp. 182-183), “um conjunto de sujeitos retirados de uma população, constituindo a amostragem num conjunto de operações que permitem escolher um grupo de sujeitos ou qualquer outro elemento representativo da população estudada”.

A descrição da população e da amostra possibilita, ao investigador, uma ideia clara acerca da possível generalização dos resultados.

O autor supracitado refere, ainda, que as características da população é que definem o grupo de sujeitos a ser incluído no estudo e, inclusive, precisa os critérios de seleção. Após esta fase, o investigador deve selecionar o método de amostragem adequado e a dimensão da amostra, sendo este um fator determinante para se chegar a resultados significativos.

Assim, o método de amostragem seguido foi o não probabilístico, ou seja, “processo pelo qual todos os elementos da população não têm uma probabilidade igual de serem escolhidos para fazerem parte da amostra” (Vaz Freixo, 2009, p. 183).

A amostra que integrou o estudo inicial foi constituída por 110 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico que reponderam via email ao inquérito por questionário. Para a ampliação deste estudo inquirimos 40 professores do 1º Ciclo Básico que responderam ao mesmo inquérito por questionário via email.

2.4.2. Descrição dos instrumentos e materiais

O questionário, como instrumento de recolha de informação, preenchido pelo informante, constitui a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação. O seu uso só é viável em universos razoavelmente homogéneos (Pardal e Correia, 1995).

Para Pardal e Correia (1995), a construção das perguntas do questionário deve obedecer a vários princípios, de modo a ser compreendido da mesma forma por toda a população alvo. Assim, as perguntas devem ser estruturadas de forma precisa, concisa e unívoca, suscitando convergência de interpretações (princípio da clareza). É também fundamental atender ao princípio da coerência e da neutralidade. Enquanto o primeiro visa a importância da estrutura da questão corresponder à intenção da própria pergunta, o segundo acrescenta que as questões não devem induzir em caso algum uma determinada resposta.

No questionário (Anexo I), colocaram-se algumas questões sobre os dados pessoais e profissionais dos inquiridos, bem como algumas outras questões que vão ao encontro da problemática de investigação.

Assim, da primeira parte, consta um grupo de questões que nos permitiram caracterizar a amostra por: sexo, idade (anos), experiência docente (anos), contexto profissional, ano(s) de escolaridade que leciona no ano letivo 2014/2015 e meio onde se situa a escola que lecionam. Numa segunda parte, relativa à entrada precoce dos alunos no 1º Ciclo, questionámos acerca dos professores trabalharem com alunos que tenham entrado no 1º Ciclo com 5 anos de idade, se esses alunos são maioritariamente do sexo masculino ou feminino, qual deles é que revela mais dificuldades e/ou desadaptação à escola e se os mesmos frequentaram a Educação Pré-Escolar. Contém ainda um conjunto de 17 questões, a partir das quais pudemos saber se estes alunos apresentaram sinais causadores de preocupação durante os primeiros anos de escolaridade, reveladores de dificuldades específicas de aprendizagem, bem como um conjunto de 12 questões que permitiram saber se estes alunos revelam sinais que devem causar preocupação no fim do 1º Ciclo e que podem ser indicativos destes alunos possuírem dificuldades específicas de aprendizagem. Estas questões são avaliadas segundo a opção Sim e/ou Não.

2.4.3. Procedimentos

A investigação por inquérito é um instrumento amplamente utilizado e é um método de recolha de dados útil e eficaz (Carmo e Ferreira, 1998), apesar de termos consciência que nos pode trazer limitações quanto ao tipo de respostas que possamos obter.

Através do inquérito é possível recolher respostas mediante perguntas previamente elaboradas, iguais para todos os respondentes. Para chegar à versão final do questionário foi necessário aplicar um pré-teste, ou seja um ensaio do questionário em professores não pertencentes à população do inquérito (Lima, 2006), com o objetivo de verificar a clareza e objetividade das questões do questionário. O questionário foi testado numa pequena amostra de respondentes que inclui 10 professores do 1º ciclo do Ensino Básico. De um modo geral, todos acharam que as perguntas eram claras, precisas e adequadas, consideraram os tópicos relevantes e suficientes e efetuado entre 10 a 15 minutos.

Após a recolha dos resultados estes foram trabalhados de modo que a seguir descrevemos.

2.4.4. Procedimentos estatísticos

Os dados foram introduzidos, tratados, apresentados em tabelas e gráficos e analisados através de uma folha de cálculo (Google Docs) e numa folha de cálculo (Microsoft Excel). Procedeu-se ao tratamento dos mesmos, recorrendo à estatística descritiva, apresentando o número de respostas obtidas em cada questão e a percentagem correspondente.

Os resultados são apresentados em tabelas e gráficos para cada questão, a fim de facilitar uma leitura mais concisa e objetiva dos mesmos.

2.5. Apresentação dos Resultados

Como já referimos, este estudo incidiu sob uma amostra não-aleatória, ou seja, de conveniência. Esta é útil quando, como é o caso, o investigador está interessado em estudar apenas determinados elementos pertencentes à população, de características bem recortadas (Carmo e Ferreira, 1998).

Pretende-se, de um modo sucinto, apresentar os resultados obtidos na caracterização dos 110 professores do Ensino Básico do 1º Ciclo e simultaneamente referir os resultados da amostra dos 40 professores.

Assim passamos a apresentar as tabelas e os gráficos 1 e 2 com a distribuição dos nossos inquiridos segundo o sexo.

Sexo	N	%
Feminino	95	86%
Masculino	15	14%
TOTAL	110	100%

Tabela 1 – Sexo.

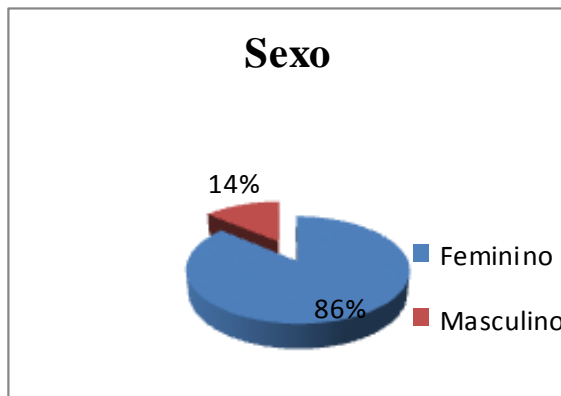


Gráfico 1 – Sexo.

Sexo	N	%
Feminino	32	80%
Masculino	8	20%
TOTAL	40	100%

Tabela 2 – Sexo.

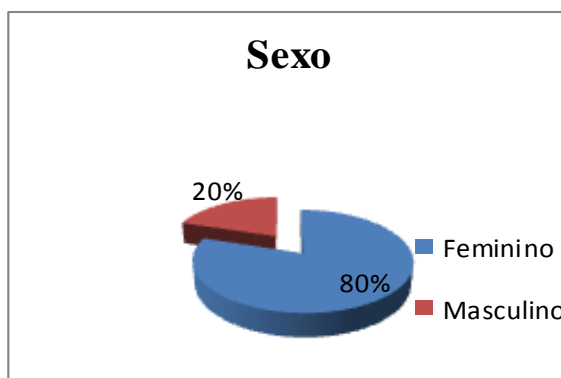


Gráfico 2 – Sexo.

Verificámos, no estudo inicial (tabela 1 e gráfico 1) que a maioria dos professores (n=95) é do sexo feminino, o que perfaz 86%, os restantes 14% (n=17) são do sexo masculino. Paralelamente, no estudo comparativo (tabela 2 e gráfico 2) continua a verificar-se que a maioria dos professores (n=32) é do sexo feminino, o que perfaz 80%, os restantes 20% (n=8) são do sexo masculino.

A idade dos inquiridos é visível nas tabelas e gráficos 3 e 4.

Idade	N	%
20 – 29	22	20%
30 – 39	57	52%
40 – 49	11	10%
50 – 59	20	18%
TOTAL	110	100%

Tabela 3 – Idade.

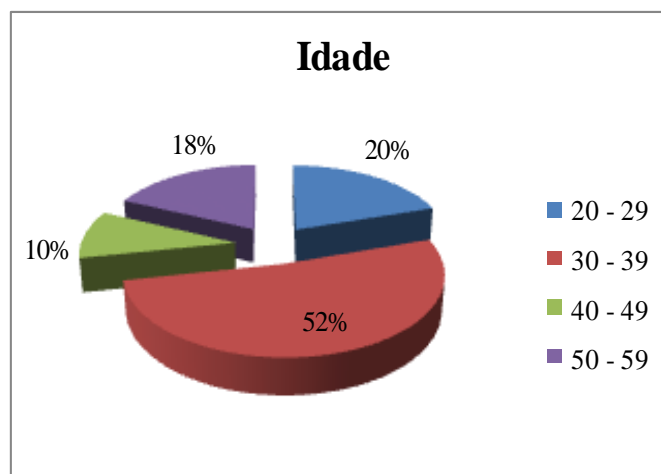


Gráfico 3 – Idade.

Idade	N	%
20 – 29	2	5%
30 – 39	18	45%
40 – 49	16	40%
50 – 59	4	10%
TOTAL	40	100%

Tabela 4 – Idade

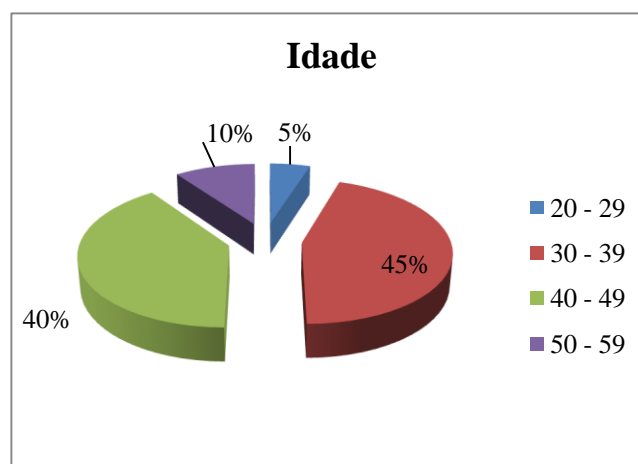


Gráfico 4 – Idade.

No que concerne à idade, o estudo inicial (tabela 3 e gráfico 3) aponta para a seguinte distribuição das idades: 20% (n=22) tem idades compreendidas entre os 20 e os 29 anos; 52% (n=57) dos sujeitos têm idades entre os 30 e os 39 anos; 10% (n=11) dos inquiridos têm idades entre os 40 e os 49 anos e 18% (n=20) tem idades entre os 50 e os 59 anos de idade. O grupo mais representativo é constituído pelos sujeitos com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos, perfazendo uma maioria.

No estudo comparativo (tabela 4 e gráfico 4) o grupo com maior representatividade mantém-se o do estudo anterior, sendo que 5% (n=2) tem idades compreendidas entre os 20 e os 29 anos;

45% (n=18) dos sujeitos têm idades entre os 30 e os 39 anos; 40% (n=16) dos inquiridos têm idades entre os 40 e os 49 anos e 10% (n=4) tem idades entre os 50 e os 59 anos de idade.

Quanto à experiência docente as tabelas e os gráficos 5 e 6 apontam para:

Experiência Docente	N	%
1 – 10	18	16%
11 –20	51	46%
21 – 30	15	14%
Mais de 30	26	24%
TOTAL	110	100%

Tabela 5 – Experiência Docente.

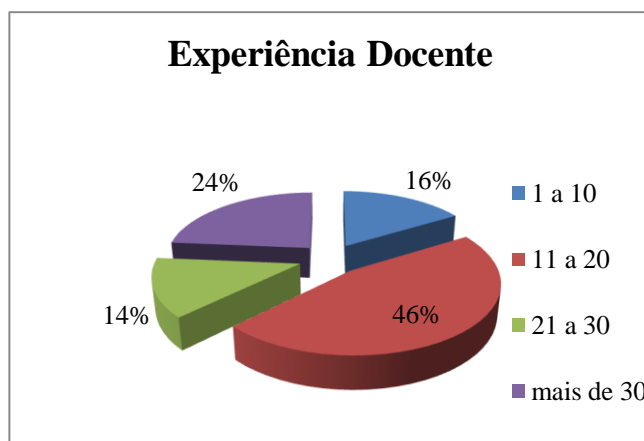


Gráfico 5 – Experiência Docente.

Experiência Docente	N	%
1 – 10	6	15%
11 –20	18	45%
21 – 30	12	30%
Mais de 30	4	10%
TOTAL	40	100%

Tabela 6 – Experiência Docente.

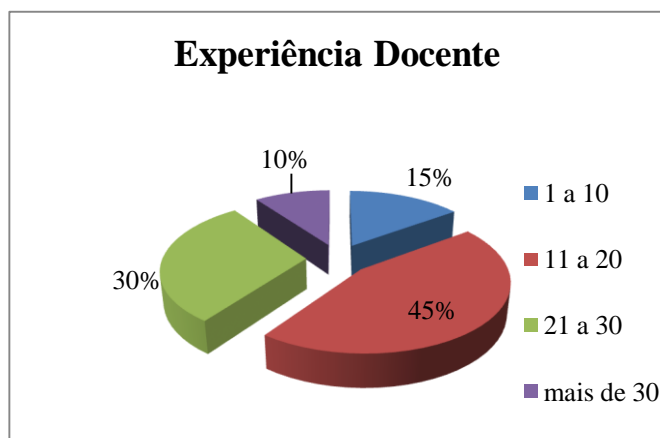


Gráfico 6 – Experiência Docente.

No que se refere à experiência do docente (tabela 5 e gráfico 5) 16% (n=18) possui entre 1 a 10 anos de experiência; 46% (n=51) tem entre 11 a 20 anos; 14% (n=15) tem entre 21 e 30 anos de serviço e 24% (n=26) tem mais de 30 anos de serviço. Posto isto, verifica-se que o grupo entre 11 a 20 anos de serviço possui maior representatividade.

Paralelamente, no estudo comparativo (tabela 6 e gráfico 6), 15% (n=6) possui entre 1 a 10 anos de experiência; 45% (n=18) tem entre 11 a 20 anos; 30% (n=12) tem entre 21 e 30 anos de

serviço e 10% (n=4) tem mais de 30 anos de serviço. Posto isto, continua a verificar-se que o grupo entre 11 a 20 anos de serviço possui maior representatividade.

Em relação ao contexto profissional, as tabelas e os gráficos 7 e 8 apontam para:

Contexto Profissional	N	%
Prof. Contratado	36	33%
Prof. do Quadro de Agrupamento	74	67%
TOTAL	110	100%

Tabela 7 – Contexto Profissional.

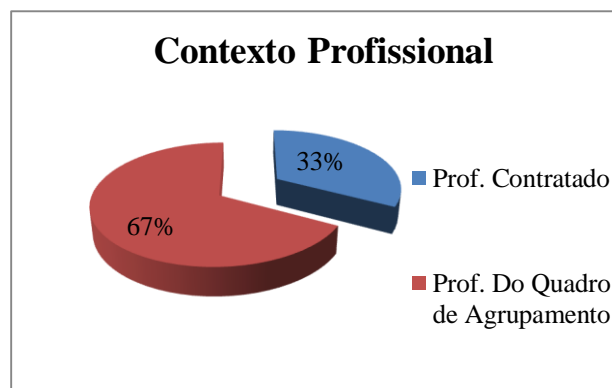


Gráfico 7 – Contexto Profissional.

Contexto Profissional	N	%
Prof. Contratado	5	12%
Prof. do Quadro de Agrupamento	35	88%
TOTAL	40	100%

Tabela 8 – Contexto Profissional.

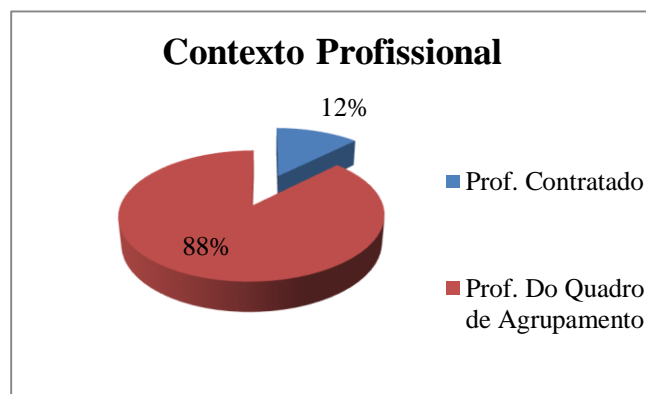


Gráfico 8 – Contexto Profissional.

Referente ao contexto profissional, verificámos (tabela 7 e gráfico 7) que 33% (n=36) são professores contratados e 67% (n=74) são professores do quadro de agrupamento.

No estudo comparativo (tabela 8 e gráfico 8) constata-se que 12% (n=5) são professores contratados e, por fim, 88% (n=74) são professores do quadro de agrupamento.

A tabela e o gráfico 9 apresenta-nos os anos de escolaridade que o docente leciona no ano letivo 2011/2012.

Ano de escolaridade que leciona no ano letivo 2011/2012	N	%
1º ano	42	38%
2º ano	24	22%
3º ano	20	18%
4º ano	24	22%
TOTAL	110	100%

Tabela 9 – Ano de escolaridade que leciona.

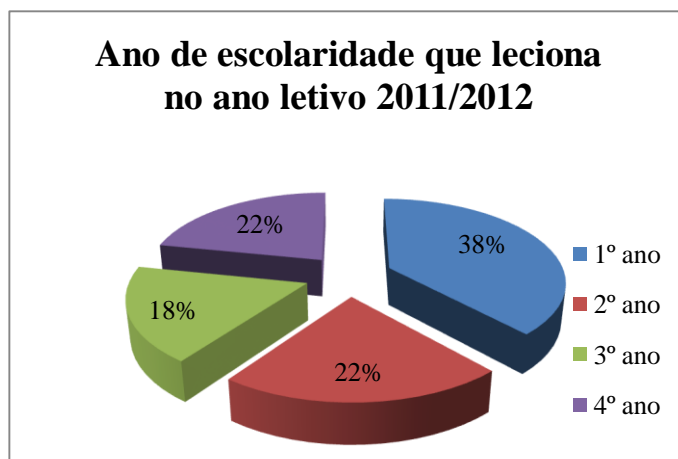


Gráfico 9 – Ano de escolaridade que leciona.

Quanto ao ano de escolaridade que lecionam no ano letivo 2011/2012, 38% (n=42) leciona no 1º ano; 22% (n=24) dos sujeitos leciona no 2º ano e, na mesma percentagem, leciona no 4º ano e 18% (n=20) dos inquiridos leciona no 3º ano de escolaridade. Note-se que o grupo mais representativo é o dos professores que leciona no 1º ano de escolaridade.

A tabela e o gráfico 10 apresenta-nos os anos de escolaridade que o docente leciona no ano letivo 2014/2015.

Ano de escolaridade que leciona no ano letivo 2014/2015	N	%
1º ano	10	25%
2º ano	4	10%
3º ano	3	5%
4º ano	24	60%
TOTAL	40	100%

Tabela 10 – Ano de escolaridade que leciona.

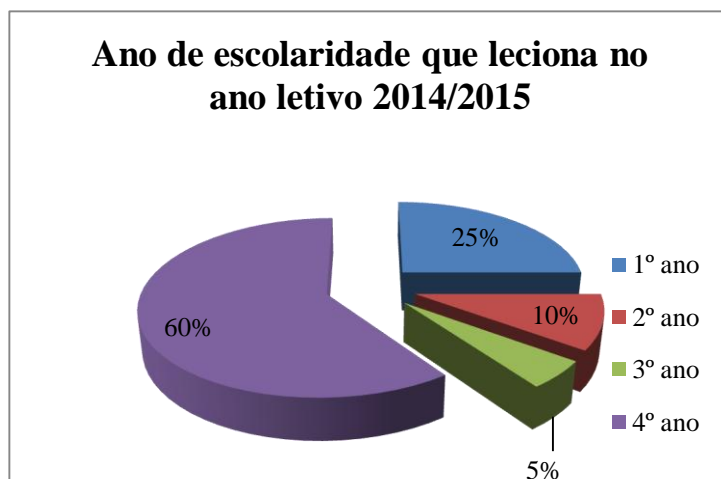


Gráfico 10 – Ano de escolaridade que leciona.

Quanto ao ano de escolaridade que lecionam no ano letivo 2014/2015, 25% (n=10) leciona no 1º ano; 10% (n=4) dos sujeitos leciona no 2º ano, 5% (n=3) dos inquiridos leciona no 3º ano de escolaridade e a maioria dos professores leciona o 4º ano (60% n=24). Note-se que o grupo mais representativo neste segundo estudo é o dos professores que leciona no 4º ano de escolaridade.

Os dados relativos ao meio onde a escola está situada são visíveis nas tabelas e gráficos 11 e 12.

Meio onde a escola está situada	N	%
Rural	17	16%
Semi-rural	62	56%
Urbano	31	28%
TOTAL	110	100%

Tabela 11 – Meio onde a escola está situada.

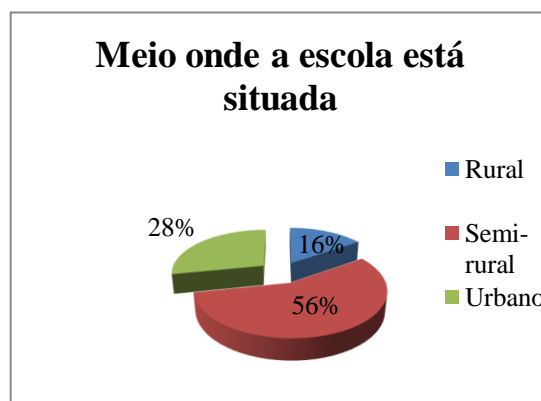


Gráfico 11 – Meio onde a escola está situada.

Meio onde a escola está situada	N	%
Rural	2	7%
Semi-rural	4	13%
Urbano	24	80%
TOTAL	40	100%

Tabela 12 – Meio onde a escola está situada.

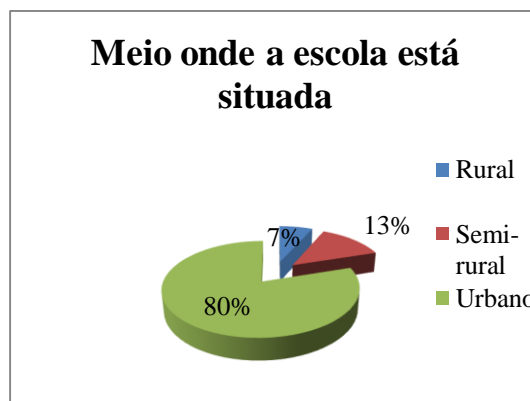


Gráfico 12 – Meio onde a escola está situada.

Alusivo ao meio onde a escola está situada (tabela 11 e gráfico 11) 16% (n=17) refere que a escola está situada no meio rural; 56% (n=62) dos inquiridos aludem que a escola está situada no meio semi-rural e 28% (n=31) dos sujeitos mencionam que a escola está situada num meio urbano. O grupo mais representativo comporta o meio semi-rural.

Contrariamente ao estudo inicial, o segundo estudo aponta para uma inversão do grupo mais representativo. Assim sendo, 7% (n=2) refere que a escola está situada no meio rural; 13% (n=4) dos inquiridos aludem que a escola está situada no meio semi-rural e 80% (n=24) dos sujeitos mencionam que a escola está situada num meio urbano. O grupo mais representativo comporta o meio urbano.

As tabelas e os gráficos 13 e 14 apresentam-nos os docentes que trabalham com alunos que tenham entrado no 1º ciclo com 5 anos de idade.

Trabalha com alunos que tenham entrado no 1º Ciclo com 5 anos de idade	N	%
Sim	102	93%
Não	8	7%
TOTAL	110	100%

Tabela 13 – Trabalha com alunos que tenham entrado no 1º Ciclo com 5 anos de idade.



Gráfico 13 – Trabalha com alunos que tenham entrado no 1º Ciclo com 5 anos de idade.

Trabalha com alunos que tenham entrado no 1º Ciclo com 5 anos de idade	N	%
Sim	33	82%
Não	7	18%
TOTAL	40	100%

Tabela 14 – Trabalha com alunos que tenham entrado no 1º Ciclo com 5 anos de idade.

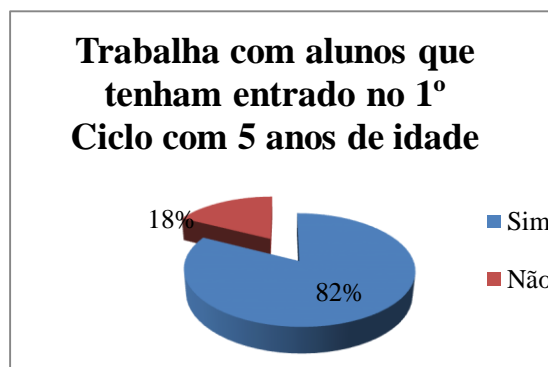


Gráfico 14 – Trabalha com alunos que tenham entrado no 1º Ciclo com 5 anos de idade.

No que se refere ao facto dos professores trabalharem ou terem trabalhado com alunos que tenham entrado no 1º Ciclo com 5 anos de idade confirmámos no estudo inicial (tabela 13 e gráfico 13) que quase todos (n=102; 93%) responderam afirmativamente.

No que diz respeito ao estudo comparativo (tabela 14 e gráfico 14) constata-se que a tendência inicial se mantém, registando-se 82% (n=33) de respostas afirmativas e 18% (n=7) de respostas negativas.

O género dos alunos com 5 anos que entraram no 1º ciclo é demonstrado nas tabelas e gráficos 15 e 16.

Género dos alunos que entraram no 1º Ciclo com 5 anos	N	%
Rapazes	68	62%
Raparigas	42	38%
TOTAL	110	100%

Tabela 15 – Género dos alunos que entraram no 1º Ciclo com 5 anos.

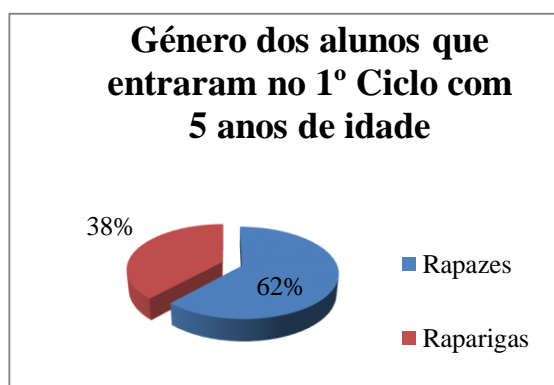


Gráfico 15 – Género dos alunos que entraram no 1º Ciclo com 5 anos.

Género dos alunos que entraram no 1º Ciclo com 5 anos	N	%
Rapazes	14	35%
Raparigas	26	65%
TOTAL	40	100%

Tabela 16 – Género dos alunos que entraram no 1º Ciclo com 5 anos.

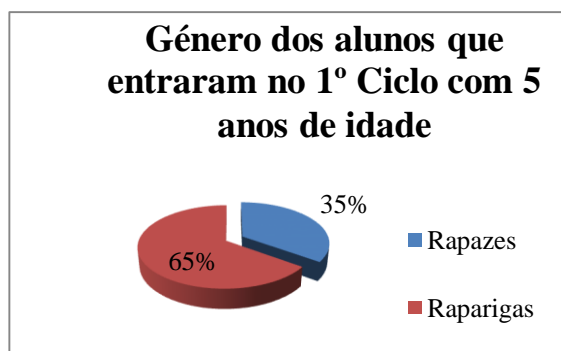


Gráfico 16 – Género dos alunos que entraram no 1º Ciclo com 5 anos.

Inicialmente verificámos que os alunos que entraram no 1º Ciclo com 5 anos de idade eram maioritariamente rapazes (62%; n=68), estando em menor representatividade as raparigas (38%; n=42) (tabela 15 e gráfico 15).

No estudo comparativo (tabela 16 e gráfico 16) assiste-se a uma inversão no grupo com maior representatividade. Assim sendo, os alunos que entraram no 1º Ciclo com 5 anos de idade são maioritariamente raparigas (65%; n=26), estando em menor representatividade os rapazes (35%; n=14).

As tabelas e gráficos 17 e 18 apresentam-nos os dados relativos aos géneros dos alunos que revelam mais dificuldades e/ou adaptação à escola.

Género dos alunos que revela mais dificuldades e/ou adaptação à escola	N	%
Rapazes	47	47%
Raparigas	53	53%
TOTAL	110	100%

Tabela 17 – Género dos alunos que revela mais dificuldades e/ou adaptação à escola.

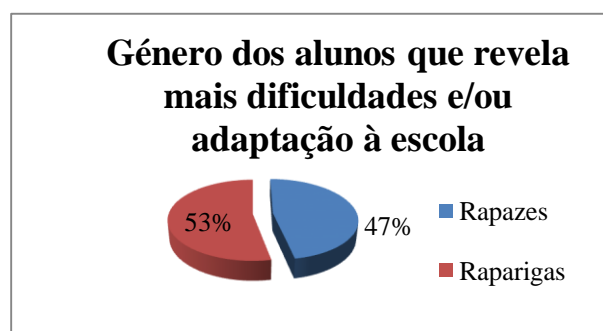


Gráfico 17 – Género dos alunos que revela mais dificuldades e/ou adaptação à escola.

Género dos alunos que revela mais dificuldades e/ou adaptação à escola	N	%
Rapazes	18	45%
Raparigas	22	55%
TOTAL	40	100%

Tabela 18 – Género dos alunos que revela mais dificuldades e/ou adaptação à escola.

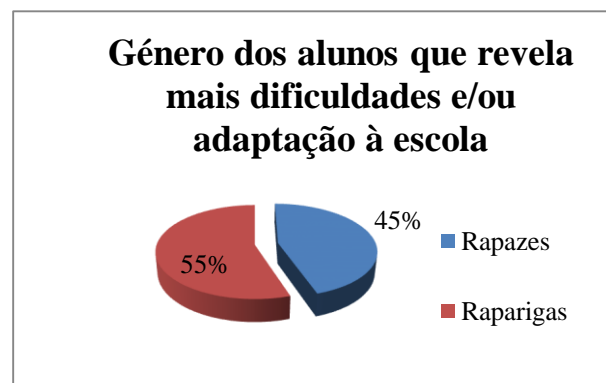


Gráfico 18 – Género dos alunos que revela mais dificuldades e/ou adaptação à escola.

Inicialmente apurámos que são as raparigas que revelam mais dificuldades e desadaptação à escola (n=53; 53%) (tabela 17 e gráfico 17). Esta tendência manteve-se no estudo comparativo (tabela 18 e gráfico 18), uma vez que continuam a ser a raparigas que revelam mais dificuldades de desadaptação à escola (n=53; 53%).

A presença no pré-escolar é visível nas tabelas e gráficos 19 e 20.

Presença no Pré-escolar	N	%
Sim	97	88%
Não	13	12%
TOTAL	110	100%

Tabela 19 – Presença no Pré-escolar.



Gráfico 19 – Presença no Pré-escolar.

Presença no Pré-escolar	N	%
Sim	40	100%
Não	0	0%
TOTAL	40	100%

Tabela 20 – Presença no Pré-escolar.

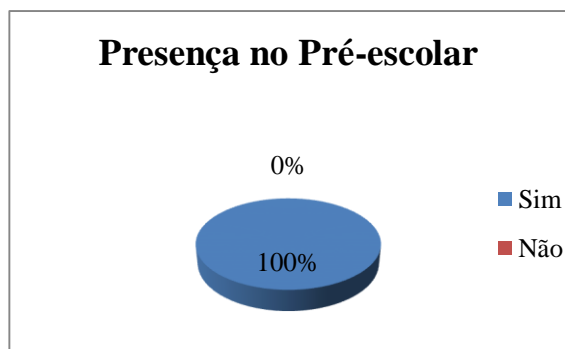


Gráfico 20 – Presença no Pré-escolar.

No que concerne ao facto dos alunos terem frequentado o pré-escolar, verificámos inicialmente (tabela 19 e gráfico 19) que 88% (n=97) dos alunos frequentaram-no. Esta tendência acentuou-se no segundo estudo alcançando a totalidade de respostas afirmativas (100% n=40).

A média dos sinais causadores de preocupação durante os primeiros anos de escolaridade, reveladores de dificuldades específicas de aprendizagem é apresentada nas tabelas 21 e 22.

Afirmações	N 110	%
Relutância em ir à escola e em aprender a ler	84	76%
Sinais de desinteresse e de desmotivação pelas tarefas escolares	74	67%
Dificuldade em aprender palavras novas	70	64%
Dificuldades em identificar e nomear rapidamente letras e sílabas	70	64%
Dificuldades grafomotoras (na cópia, na escrita, no colorir e no recortar de letras)	72	65%
Dificuldades com sons de letras (problemas de compreensão fonológica)	72	65%
Dificuldades psicomotoras	71	64,5%
Perda frequente e desorganização sistemática dos materiais escolares	78	71%
Falta de atenção	67	61%
Leitura hesitante, lenta e melódica	72	65%
Dificuldades em resumir o texto lido (reconto)	71	64,5%
Fracas estratégias de abordagem, discriminação, análise e síntese de palavras	86	78%
Dificuldades em desenvolver conclusões	83	75%
Dificuldades na conquista de noções básicas e princípios numéricos	72	65%
Dificuldades no cálculo numérico	78	71%
Dificuldades na resolução de problemas	68	61%
Dificuldades relativas à própria complexidade da Matemática (abstração, complexidade dos conceitos e algoritmos)	83	75%

. Tabela 21 – Sinais reveladores de dificuldades específicas de aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade.

Afirmações	N 40	%
Relutância em ir à escola e em aprender a ler	25	62,5%
Sinais de desinteresse e de desmotivação pelas tarefas escolares	36	90%
Dificuldade em aprender palavras novas	24	60%
Dificuldades em identificar e nomear rapidamente letras e sílabas	23	57,5%
Dificuldades grafomotoras (na cópia, na escrita, no colorir e no recortar de letras)	19	47,5%
Dificuldades com sons de letras (problemas de compreensão fonológica)	31	77,5%
Dificuldades psicomotoras	25	62,5%
Perda frequente e desorganização sistemática dos materiais escolares	32	80%
Falta de atenção	23	57,5%
Leitura hesitante, lenta e melódica	32	80%
Dificuldades em resumir o texto lido (reconto)	31	77,5%
Fracas estratégias de abordagem, discriminação, análise e síntese de palavras	34	85%
Dificuldades em desenvolver conclusões	30	75%
Dificuldades na conquista de noções básicas e princípios numéricos	31	77,5%
Dificuldades no cálculo numérico	30	75%
Dificuldades na resolução de problemas	33	82,5%
Dificuldades relativas à própria complexidade da Matemática (abstração, complexidade dos conceitos e algoritmos)	33	82,5%

Tabela 22 – Sinais reveladores de dificuldades específicas de aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade.

No que concerne aos sinais causadores de preocupação durante os primeiros anos de escolaridade, reveladores de dificuldades específicas de aprendizagem, verificámos, inicialmente (tabela 21), que o sinal que obteve maior número de respostas positivas foi a afirmação: fracas estratégias de abordagem, discriminação, análise e síntese de palavras (n=86 78%). Apurámos também que a afirmação: relutância em ir à escola e em aprender obteve um número significativo de respostas positivas (n=84 76%). Esta tendência alterou-se ligeiramente no estudo comparativo (tabela 22) uma vez que o sinal que obteve maior número de respostas positivas foi a afirmação: sinais de desinteresse e de desmotivação pelas tarefas escolares (n=36 90%).

A média dos sinais que devem causar preocupação no fim do 1º ciclo e que podem ser indicativos destes alunos possuírem dificuldades específicas de aprendizagem é visível nas tabelas 23 e 24.

Afirmações	N 110	%
Continua a evidenciar todas as dificuldades acima referidas	81	74%
Problemas de comportamento e de motivação pelas atividades escolares	81	74%
Frustração e fraca autoestima	74	67%
Problemas de estudo e de organização	83	75%
Fracas funções cognitivas de atenção, processamento e planificação	81	74%
Fraco aproveitamento escolar	68	62%
Evidencia habilidades fora dos conteúdos escolares	84	76%
Dificuldades em concluir os trabalhos de casa	72	65%
Hábitos de leitura, de escrita e de estudo muito vagos	82	74,5%
Fraco conhecimento global	68	62%

Iliteracidade e inumeracidade	84	76%
Mais tempo para terminar testes ou avaliações escritas	67	61%

Tabela 23 – Sinais reveladores de dificuldades específicas de aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade.

Afirmações	N 40	%
Continua a evidenciar todas as dificuldades acima referidas	32	80%
Problemas de comportamento e de motivação pelas atividades escolares	37	92,5%
Frustração e fraca autoestima	28	70%
Problemas de estudo e de organização	35	87,5%
Fracas funções cognitivas de atenção, processamento e planificação	39	97,5%
Fraco aproveitamento escolar	36	90%
Evidencia habilidades fora dos conteúdos escolares	33	82,5%
Dificuldades em concluir os trabalhos de casa	30	75%
Hábitos de leitura, de escrita e de estudo muito vagos	37	92,5%
Fraco conhecimento global	32	80%
Iliteracidade e inumeracidade	33	82,5%
Mais tempo para terminar testes ou avaliações escritas	32	80%

Tabela 24 – Sinais reveladores de dificuldades específicas de aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade.

No que concerne aos sinais que devem causar preocupação no fim do 1º Ciclo e que podem ser indicativos destes alunos possuem dificuldades específicas de aprendizagem, observa-se inicialmente (tabela 23), que o sinal que obteve maior número de respostas positivas foram as afirmações: centram-se nas seguintes afirmações: evidencia habilidades fora dos conteúdos escolares e iliteracidade e inumeracidade (n=84 76%).

Esta tendência alterou-se ligeiramente no estudo comparativo (tabela 24), uma vez que o sinal que obteve maior número de respostas positivas foi a afirmação: fracas funções cognitivas de atenção, processamento e planificação (n=39 97,5%).

2.6. Discussão dos resultados

Várias foram as etapas percorridas durante este estudo, como tal, o mesmo não se pode dissociar de cada uma delas. A secção da discussão dos resultados dedica-se a uma interpretação das descobertas. Nos estudos de orientação quantitativa, as interpretações são maioritariamente expectativas, representando os melhores palpites do investigador, os quais podem estar construídos sobre uma sólida teoria ou pesquisa anterior, no que concerne ao significado das descobertas.

Deste modo, procuraremos, neste ponto, analisar o conjunto dos resultados e interpretá-los segundo o tipo de estudo e o quadro de referência teórica utilizados, tendo em conta o facto de que visamos a descrição dos resultados e a verificação de hipóteses causais. Paralelamente, procuramos estabelecer uma comparação entre os resultados produzidos no primeiro estudo e os dados encontrados num estudo realizado posteriormente.

A este propósito Gil (1999) refere que quaisquer que sejam o tipo de estudo e o nível de investigação, deve proceder-se à avaliação do processo completo da investigação, tendo que os resultados demonstrar uma certa lógica relativamente quer às questões de investigação, quer às hipóteses. Por outro lado, devem ser igualmente relacionados com os resultados de outros trabalhos de investigação, no contexto dos limites da investigação empreendida. O mesmo autor acrescenta que a discussão dos resultados em torno da verificação de hipóteses deverá incidir sobre os resultados significativos previstos pelo investigador; sobre os resultados não significativos; os resultados significativos diferentes dos preditos, os resultados mistos e os resultados não previstos.

Nesta fase do estudo, feita a passagem pela fundamentação teórica existente, pela metodologia adotada e pelos dados obtidos, debruçar-nos-emos, essencialmente, numa reflexão que se pretende crítica, sobre a discussão dos resultados, comparando-os com o que os investigadores dizem acerca da temática central desta investigação e que se relacionem com as palavras-chave deste estudo, bem como com a experiência pessoal. A reflexão proposta visa ainda a elaboração de algumas considerações sobre as implicações que os resultados obtidos neste estudo poderão ter na nossa prática no contexto da problemática da entrada precoce de alguns alunos no 1º ciclo poderem vir a ser futuramente uma possível causa de problemas de aprendizagem.

Constatámos que, no estudo inicial, a grande maioria dos professores (92,7%; n=102) trabalhou com alunos que entraram no 1º Ciclo com 5 anos de idade, a maioria era rapazes (62%; n=68), estando em menor representatividade as raparigas (38%; n=42), sendo os últimos a revelarem mais dificuldades e desadaptação à escola (48%; n=53). Confirmámos também que a maioria dos alunos frequentou o pré-escolar (88%; n=97).

Paralelamente, verificámos que no estudo comparativo continua a registar-se que a grande maioria dos professores (82%; n=33) trabalhou com alunos que entraram no 1º Ciclo com 5 anos de idade, no entanto salienta-se que, agora, há um maior número de raparigas (65%; n=26), estando em menor representatividade os rapazes (35%; n=14). Relativamente, ao género que regista maiores dificuldades e desadaptação à escola continua a manifestar-se maior incidência no sexo feminino (53%, n=22). Constatámos também que acentuou-se a tendência já inicialmente revelada no que diz respeito à frequência do pré-escolar, uma vez que agora a totalidade dos inquiridos confirmou que todos os alunos frequentaram o pré-escolar (100%; n=40).

A este propósito, Franco (s./d.) refere que um jardim-de-infância não é uma sala de espera, onde nada ocorre e onde as crianças passam unicamente o tempo, pelo contrário, é um local de aprendizagem, onde as crianças, através do brincar, do experimentar, conquistam capacidades fundamentais no desenvolvimento motor, na linguagem, no âmbito social e ético, sobre as quais, mais tarde, é construída a aprendizagem escolar. Um esforço intelectual precoce e, muitas vezes, unilateral do desenvolvimento, pode ter como consequência um enfraquecimento das capacidades sensitivas, sociais e intelectuais, cansaço escolar, défice de atenção ou perda de motivação.

É importante que as crianças frequentem a educação pré-escolar, onde estas começam a ter contacto com a escrita e com a leitura, bem como com os conceitos matemáticos, o que as prepara

para a entrada no 1º ano de escolaridade. Para Abecassis (1993, citado por Formosinho, 2002, p. 215), educação “é como o crescimento e o desenvolvimento, um processo que tende para a maturação, e também para a liberdade e para a responsabilidade”. Mas se nos referirmos à educação infantil, Zabalza (1992, p.9) define-a como:

“constituída por um conjunto de factores e agentes que intervém coordenadamente na, e a partir da, instituição escolar para conseguir certos efeitos educativos (...) em crianças de uma determinada idade (e portanto possuidoras de umas determinadas características e que apresentam uma série de necessidades.)”.

A Educação Pré-escolar é uma etapa indispensável para o desenvolvimento das crianças e das suas capacidades intelectuais, sociais e emocionais. Assim sendo, a Educação Pré-escolar é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, 2002, p.15).

Numa primeira fase da aprendizagem, Segundo Niza e Martins (1998, p. 15), “as crianças têm que compreender as diversas utilizações funcionais da escrita e da leitura, como também a natureza do nosso sistema alfabético de escrita”. Há a necessidade de se ensinar as crianças na fase pré-escolar, no quadro da literacia, daí o valor dado aos pré-requisitos adquiridos pelas crianças e a cada contexto de aprendizagem, bem como ao papel do educador, uma vez que “as capacidades escolares deveriam ser variadas na sua estrutura, propósito e enfoque” (Vygotsky, 1978, cit. por Spodek, 2002, p. 327). As capacidades escolares devem ser funcionais e úteis às crianças, bem como aportarem um significado para as crianças; flexíveis, dado que devem ir ao encontro dos vários níveis de desenvolvimento; partilhadas, pois, devem ser capazes de criar oportunidades para as crianças se entre-ajudarem e holísticas, na medida em que devem envolver a iniciação, processo e finalização de um acontecimento; finalmente, devem ser desenvolvidos padrões de comunicação entre pais e educadores.

No que concerne aos sinais causadores de preocupação durante os primeiros anos de escolaridade, reveladores de dificuldades específicas de aprendizagem, verificámos inicialmente (tabela 21) que o sinal que obteve maior número de respostas positivas foi a afirmação: fracas

estratégias de abordagem, discriminação, análise e síntese de palavras (n=86 78%). Apurámos também que a afirmação: relutância em ir à escola e em aprender obteve um número significativo de respostas positivas (n=84 76%).

Esta tendência alterou-se ligeiramente no estudo comparativo (tabela 22) uma vez que o sinal que obteve maior número de respostas positivas foi a afirmação: sinais de desinteresse e de desmotivação pelas tarefas escolares (n=36 90%).

No que concerne aos sinais que devem causar preocupação no fim do 1º Ciclo e que podem ser indicativos destes alunos possuem dificuldades específicas de aprendizagem, observa-se inicialmente (tabela 23) que o sinal que obteve maior número de respostas positivas foram as afirmações: centram-se nas seguintes afirmações: evidencia habilidades fora dos conteúdos escolares e iliteracidade e inumeracidade (n=84 76%).

Esta tendência alterou-se ligeiramente no estudo comparativo (tabela 24) uma vez que o sinal que obteve maior número de respostas positivas foi a afirmação: fracas funções cognitivas de atenção, processamento e planificação (n=39 97,5%).

Estes resultados parecem continuar a demonstrar que os alunos que entram precocemente no 1º ano de escolaridade com 5 anos de idade podem vir a ter dificuldades específicas de aprendizagem. Franco (s.d.), neste contexto, menciona que, na maioria dos casos, a entrada precoce da criança no 1º ano de escolaridade só lhe encurta a infância, transportando-a prematuramente para o mundo dos adultos. A autora defende que o tempo para brincar e o bem-estar emocional são dois fatores terminantes neste contexto. A criança necessita de tempo para brincar e, apesar da pressão académica crescente, temos de pensar no seu bem-estar emocional e dar-lhe o seu tempo. Por conseguinte, a criança já sabe ler, escrever e fazer contas mas, em contrapartida, não tem a maturidade emocional nem capacidade de adiar a recompensa, esperar pela sua vez e perceber que agora, na sala do 1º ano de escolaridade, tudo deixou de ter um carácter mais lúdico. Neste sentido, o ingresso prematuro é um erro.

Corroborar-se a opinião da autora citada, pois, não é por acaso que foi definida a entrada das crianças na escola aos 6 anos e, antigamente, era aos 7 anos de idade. É nestas faixas etárias que a criança começa a ter um tempo de atenção suficiente e a estar preparada, do ponto de vista emocional, para ser integrada nas regras da escola. Ou seja, o seu ingresso na sala de aula do 1º ano de escolaridade acarreta mais exigências, que aumentam à medida que o tempo passa.

Por tudo isto e tendo-se em conta os dados encontrados, o jardim-de-infância e a educação pré-escolar são fatores essenciais à aquisição para o treino da capacidade de atenção e de concentração, estimulação da curiosidade e do desejo de aprender, de uma forma lúdica, proporcionando-se-lhes uma transição mais saudável para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Salientamos, ainda, que a criança, desde o seu nascimento, está submetida, constantemente, a um conjunto de aprendizagens nas diferentes áreas de comportamento: percetivo/motor, sócio-emocional, cognitivo e moral. Dois processos interdependentes que podem ser distinguidos no desenvolvimento do ser humano o crescimento e a aprendizagem. Diversos autores diferenciam estes dois processos em função dos fatores que determinam cada um deles. Assim, de acordo com a teoria de Vygotsky (1978, citado por Spodek, 2002, p. 271), “o meio ambiente, onde a criança se desenvolve, é o factor principal da sua aprendizagem”. Os processos psicológicos são na sua essência processos sociais, partilhados, inicialmente, entre as pessoas e os adultos.

Assim sendo, a criança experimenta, através da ação e dentro do seu contexto social, a resolução de diversos problemas, na presença de pessoas e, progressivamente, passa a realizar-se por si própria. No entanto, não podemos “saltar” degraus em falso, ou seja, temos de permitir que a criança cresça no seu ritmo normal e de acordo com o seu natural processo de maturação, sem que a “obriguemos” a ter um comportamento mais maduro do que as que já possuem 6/7 anos e que lhe injetemos conteúdos, castrando-lhe a sua infância.

Nesta linha de pensamento, Fonseca (2004, p. 153) diz que há critérios distintos que associam a aprendizagem ao desenvolvimento, não podendo este ser encarado apenas por uma visão “preformista, predeterminalista ou envolvimentoalista”.

Desta forma, “o desenvolvimento é o produto acumulado de relações recíprocas e a aprendizagem é, para a criança, a tarefa central do seu desenvolvimento, “a aprendizagem visa a utilização de todos os recursos da criança, quer sejam interiores (hereditariedade) ou exteriores (meio) no sentido de uma otimização funcional, de modo a garantir uma adaptação psicossocial” às inúmeras circunstâncias possíveis.

Para estimular a criança e facilitar o seu progressivo desenvolvimento, ao nível da leitura, da escrita e do cálculo matemático, devemos agir sempre com moderação e não nos deixarmos levar

pela impaciência nem pelo desejo de forçar o seu desenvolvimento. Nunca devemos ultrapassar o ritmo normal da criança. Como referência básica, devemos ter em atenção a conveniência de ligar a última experiência realizada e a aprendizagem conseguida com a nova informação que lhe for oferecida e que esta processará se estiver adaptada ao seu nível evolutivo real.

Considerações Finais

O início deste trabalho foi feito a partir de algumas interrogações, para as quais se pretendia encontrar respostas e, após a conclusão do mesmo, importa fazer algumas reflexões sobre a investigação realizada. Atendendo à complexidade da questão formulada, torna-se paradoxal concluir um trabalho que assumiu, desde o início, um carácter exploratório. Assim, nesta última parte do trabalho registar-se-ão algumas reflexões finais, identificando alguns dos aspetos mais significativos que foram enumerados ao longo desta investigação.

A importância do saber falar e escrever designa conhecer o código oral e o código escrito e, conseqüentemente, saber usá-lo corretamente e adequadamente pressupõe o desenvolvimento de competências linguísticas adquiridas de maneira informal, no meio familiar e social, bem como o desenvolvimento de competências proporcionadas pelo ensino e pelo treino das diferentes competências, em situação escolar (Sim-Sim e Ferraz, 1997).

As considerações finais que se vão apresentar e analisar foram construídas a partir dos estudos realizados. Este conjunto de considerações não tem a pretensão de generalizar. Pretende-se unicamente, nesta altura, ligar estas considerações ao contexto investigado.

A realização destes estudos permitiu descrever, analisar e compreender até que ponto a entrada precoce de alguns alunos no 1º Ciclo do Ensino Básico poderá vir a ser futuramente uma possível causa de problemas na aprendizagem, sendo este o objetivo central do trabalho, o qual, através dos resultados apurados, foi alcançado. Dizemos isto porque, no cômputo geral, os professores participantes no estudo, quer na fase inicial, quer passados alguns anos foram unânimes em afirmar que a entrada precoce no 1º ano de escolaridade acarreta dificuldades de aprendizagem, inadaptação à escola, falta de atenção, dificuldades em resumir o texto lido (reconto), fracas estratégias de abordagem, discriminação, análise e síntese de palavras, dificuldades em identificar e nomear rapidamente letras e sílabas, dificuldade em aprender palavras novas, sinais de desinteresse e de desmotivação pelas tarefas escolares, dificuldades grafomotoras (na cópia, na escrita, no colorir e no recortar de letras), dificuldades com sons de letras (problemas de compreensão fonológica), dificuldades psicomotoras e perda frequente e desorganização sistemática dos materiais escolares.

Os sinais suprarreferidos, de acordo com os professores envolvidos nos dois estudos podem ter continuidade no 2º Ciclo, nomeadamente em: fracas estratégias de abordagem, discriminação, análise e síntese de palavras; relutância em ir à escola e em aprender a ler; evidencia habilidades fora dos conteúdos escolares; iliteracidade e inumeracidade; fraco aproveitamento escolar e fraco conhecimento global. Estes resultados levaram-nos a aceitar a nossa hipótese geral - O facto de as crianças entrarem para o 1º Ciclo do Ensino Básico, com cinco anos de idade, pode resultar em dificuldades específicas de aprendizagem nos processos de leitura, de escrita e de cálculo.

Partindo destes pressupostos, julgamos que a entrada precoce das crianças no 1º ano escolaridade pode comprometer a aquisição destas competências. Concluímos que nem todas as crianças, apesar de terem algumas delas a mesma idade, possuem idêntico processo de maturação.

No que se refere aos sentidos e razões para a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática, é importante que as crianças já se encontrem numa fase de maturação potencializadora do seu desenvolvimento cognitivo.

Com a realização destes estudos, ficou a ideia de que uma interação educativa de qualidade é sinónimo de uma interação significativa entre todos os atores envolvidos. Um bom sistema de ensino implica não só abrir as portas da comunicação entre o aluno e o professor, mas também dar a voz aos próprios alunos, sem que lhes queiramos subtrair a infância e adicionar responsabilidades.

Bibliografia

- Alves, D., Freitas, M.J. & Costa, T. (2007). *PNEP- O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Brazelton, T. B & Sparrow, J. D (2004). *Como Educar con Sentido Comun: El Metodo*. Brazelton. Barcelona: Tapa blanda.
- Bruner, S. J. (1996). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa, Relógio D'Água Editores.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, L. M. (2004). *Problematização das Dificuldades de Aprendizagem nas Necessidades Educativas Especiais*. *Análise Psicológica*. V.22, n.2
- Correia, L.M. & Martins, A.P (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: Que São? Como Entendê-las?* Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem - Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Delgado-Martins & Ramalho, C. G. A. (2000). *Processamento da Informação pela Leitura e pela Escrita*. In Delgado-Martins (Org.). *Literacia e Sociedade: Contribuições Pluridisciplinares*. Lisboa: Editorial Caminho.
- DSM-IV (1996). *Manual de diagnóstico e estatística das Perturbações Mentais* (4a ed.). Lisboa. Climepsi Editores.
- DSM- 5 (2014). *Manual de diagnóstico e estatística das Perturbações Mentais* (5a ed.). Lisboa. Climepsi Editores.
- Duarte, N. (2001). *Educação escolar; Teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados.
- Dyson, A. H & Genishi, C. (2003). *On the case: Approaches to Language and Literacy*. Research Aardcover, Teachers College Press.

- Fonseca, V. (1996). *Aprender a Aprender*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem – Abordagem neuropsicológica ao insucesso Escolar*. Lisboa: Âncora Editora.
- Formosinho, O. J. (Org.) (2002). *Supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Franco, A. (n.d.). *Escola aos 5 Anos? “Tanta pressa para quê?”*. Disponível em: www.csericeira.org/ficheiros/38Para_que_tanta_pressa.pdf. Consultado a 12 de Fevereiro de 2012.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Garcia, J. N. (1998). *Manual de Dificuldades de Aprendizagem: Linguagem, Leitura, Escrita e Matemática*. Porto Alegre: Artmed.
- Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. S. Paulo: Editora Atlas.
- Hammil, D. (1990) Programmed Reading Instruction in the Primary Grades, In Elementary English, «On Definition of Learning Disabilities: an Emerging Consensus»,; Journal of Learning Disabilities.
- Kirk, S. A. & Gallagther, J. J. (2002). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Leitão, F. A. R. (2010). *Valores Educativos Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, S.L.
- Lima, L. C. (2006). *A escola como organização educativa: Uma abordagem sociológica*. S. Paulo: Cortez editora.
- Lopes, J. A. et al. (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coleção Nova Era. Coimbra: Editora Quarteto.
- Morais, A. M. P. (1992). *Distúrbios de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. S. Paulo: Edicon.

- Niza, I.; Segura, J. & Mota, I (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Disponível em: edu.pt/linguaportuguesa/Documents/GIP_Escrita.pdf. em: sitio.dgicd.min. Consultado a 10 de Fevereiro de 2012.
- Niza, S. & Martins, M. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2002). Lisboa: Ministério da Educação.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pimentel, J. S. (2004). *Avaliação de programas de intervenção precoce*. *Análise Psicológica*, 1 (XXII).
- Postic, M. (1991). *Da análise das dificuldades dos alunos na aula à transformação das práticas educativas*. In revista *Inovação*.
- Rangel, T. (n.d). *Dificuldades de Aprendizagem- Uma Abordagem Geral*. Disponível em: <http://sei-online.pt>. Consultado a 22 de Janeiro de 2012.
- Rigolet, S.A. (2000). *Os três P – Precoce, Progressivo, Positivo*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: As Palavras e as Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sánchez, J. N. G. (2004). *Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.
- Sim-Sim, D. I & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: D.E.B./M.E.
- Smith, P. K.; Cowie, H.; Blades, M. (2001). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Souza, E. J. (2002). *Etiologia e os Problemas de Aprendizagem*. In *Virtus/ Unisul*. v.2, nº2 – Tubarão.
- Spodek, B. (In.) (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Alfragide: Ed. McGraw-Hill.

Tavares, J. & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Tran-Thong. (1997). *Estádios e Conceitos de Estádio de Desenvolvimento da criança na Psicologia Contemporânea*, Biblioteca das Ciências do Homem: Edições Afrontamento.

Vaz-Freixo, M. J. (2009). *Metodologia Científica – Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Veríssimo, R. (2002). *Desenvolvimento Psicossocial. Psicologia do desenvolvimento*, Porto: Faculdade de Medicina do Porto.

Vitorino, J. L. (2010). *Sucesso nas meninas, fracasso nos meninos: o papel dos contextos nos distúrbios de aprendizagem e género*. (pp. 1-13) Disponível em: www.psicologia.com.pt. Consultado a 12 de Dezembro de 2011.

Werner, J. (2001). *Desenvolvimento cultural da criança: a transformação do biológico pelo social*. Consultado a 12 de Dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2001/edtx.t1.htm>.

Zabalza, A. M. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

Anexos

Anexo I. Inquérito por questionário distribuídos.

Anexo I – Inquérito por questionário distribuídos

Exmo(a). Senhor (a) Professor (a), caro (a) colega

O presente trabalho de investigação realiza-se no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor da Escola Superior de Educação João de Deus sob a orientação da Doutora Cristina Saraiva.

Assim, pretende-se realizar uma investigação sobre a temática: “A entrada condicional no 1º Ciclo do Ensino Básico e as dificuldades específicas de aprendizagem”.

Deste modo, solicita-se a sua colaboração que se traduzirá no preenchimento do presente inquérito. Este é anónimo e os dados aqui recolhidos serão tratados com toda a confidencialidade e usados apenas para a presente investigação, não sendo por isso divulgados para quaisquer outros fins.

Para que o possa levar a bom termo, careço da sua colaboração. Para o efeito basta que preencha com uma cruz (X) o quadrado que melhor corresponde à sua opinião. Depois de preenchido envie através do correio eletrónico, para o seguinte endereço:

susanamariarochoa@gmail.com

Agradece-se o seu contributo para esta investigação.

Susana Almeida

DADOS PESSOAIS / PROFISSIONAIS

Faça uma cruz (X) na afirmação que corresponder à sua situação.

1 - Sexo:

a) Feminino

b) Masculino

2 - Idade (anos):

- a) 20 – 29
- b) 30 - 39
- c) 40 - 49
- d) 50 - 59
- e) ≥ 60

3 - Experiência docente (anos):

- a) 1 - 10
- b) 11 - 20
- c) 21 - 30
- d) Mais de 30

4 - Contexto profissional:

- a) Prof. contratado
- b) Prof. do quadro de Zona Pedagógica
- c) Prof. do quadro de Agrupamento

5 - Ano(s) de escolaridade que leciona no ano letivo de 2014/2015:

- a) 1º ano
- b) 2º ano
- c) 3º ano
- d) 4º ano

6 - A escola onde leciona situa-se em meio:

a) Rural

b) Semi-urbano

c) Urbano

QUESTÕES RELATIVA À ENTRADA PRECOCE NO 1º CEB

1 - Trabalha com alunos que tenham entrado no 1º Ciclo com 5 anos de idade?

a) Sim

b) Não

2 - Esses alunos são maioritariamente:

a) Rapazes

b) Raparigas

2.1 - Qual deles é que revela mais dificuldades e/ou desadaptação à escola?

a) Rapazes

b) Raparigas

3 - Esses alunos frequentaram a educação Pré-Escolar?

a) Sim

b) Não

4 - Estes alunos apresentaram sinais causadores de preocupação durante os primeiros anos da escolaridade, reveladores de dificuldades específicas de aprendizagem?

		SIM	NÃO
1	Relutância em ir à escola		
2	Sinais de desinteresse e de desmotivação pelas tarefas escolares		
3	Dificuldade em aprender palavras novas		
4	Dificuldades em identificar e nomear rapidamente letras e sílabas		
5	Dificuldades grafomotoras (na cópia, na escrita, no colorir e no recortar de letras)		
6	Dificuldades com sons de letras (problemas de compreensão fonológica)		
7	Dificuldades psicomotoras		
8	Perda frequente e desorganização sistemática dos materiais escolares		
9	Falta de atenção		
10	Leitura hesitante, lenta e melódica		
11	Dificuldades em recontar o texto lido		
12	Fracas estratégias de abordagem, discriminação, análise e síntese de palavras		
13	Dificuldades em desenvolver conclusões		
14	Dificuldades na conquista de noções básicas e princípios numéricos		
15	Dificuldades no cálculo numérico		
16	Dificuldades na resolução de problemas		
17	Dificuldades relativas à própria complexidade da Matemática (abstração, complexidade dos conceitos e algoritmos)		

5 - Estes alunos revelam sinais que devem causar preocupação no fim do 1º ciclo e que podem ser indicativos de possuírem dificuldades específicas de aprendizagem?

		SIM	NÃO
1	Continua a evidenciar todas as dificuldades acima referidas		
2	Problemas de comportamento e de motivação pelas atividades escolares		
3	Frustração e fraca autoestima		
4	Problemas de estudo e de organização		
5	Fracas funções cognitivas de atenção, processamento e planificação		
6	Fraco aproveitamento escolar		
7	Pode evidenciar habilidades fora dos conteúdos escolares		
8	Dificuldades em concluir os trabalhos de casa		
9	Hábitos de leitura, de escrita e de estudo muito vagos		
10	Fraco conhecimento global		
11	Iliteracidade e inumeracidade		
12	Mais tempo para terminar testes ou avaliações escritas		

Obrigada, pela sua colaboração.