

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Unidade Científico-Pedagógica de Ciências da Educação

Provas no âmbito do 2º Ciclo de Estudos em Necessidades Educativas
Especiais - Área de Especialização em Cognição e Motricidade

Importância da frequência do Pré-Escolar como factor de sucesso
à Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico

Autor: **Lic. Joana Almeida**

Orientador: **Doutora Zélia Torres**

Setembro de 2010

RESUMO

A Frequência do Pré-Escolar como factor de sucesso à Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico

Este trabalho foi elaborado no âmbito do Curso de Mestrado em Necessidades Educativas Especiais – Área de Especialização em Cognição e Motricidade, compreende um estudo experimental conduzido com o objectivo de perceber se a frequência das crianças no Pré-Escolar pode ser um factor de sucesso à aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Como suporte foi realizado um estudo com base na aplicação de um questionário aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Oeiras.

Podemos dividir esta dissertação em duas partes distintas.

Numa primeira parte foi realizada uma análise da bibliografia sobre o desenvolvimento da criança, as aquisições básicas fundamentais, e a sua importância ao longo desse mesmo desenvolvimento, bem como a importância do Pré-Escolar como sucesso nas aprendizagens do 1º Ciclo do Ensino Básico

Numa segunda parte, tendo como base os resultados obtidos nos questionários, reflectiu-se sobre toda esta etapa do início da escolaridade e de que modo existe uma influência positiva da frequência do Pré-Escolar no sucesso das aprendizagens do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-Chave: Pré-escolar, aquisições básicas, desenvolvimento infantil, intervenção precoce, criança diferente.

ABSTRACT

This dissertation comprehends an experimental study conducted with the intent of questioning whether kindergarten attendance may have a positive impact concerning school success in 1st to 4th grades learning. Accordingly, a study was carried out and a questionnaire was given to teachers working in 1st to 4th grades schools in Oeiras Council.

This dissertation is composed of two main parts.

Firstly, a critical analysis of bibliography concerning child's development, main acquisitions and their importance throughout this development, as well as the kindergarten attendance impact.

Secondly, and based on the results obtained from the questionnaire, considerations about the beginning of schooling and about Kindergarten attendance as a positive factor for learning success in 1st to 4th grades of primary school.

Keywords: Kindergarten, basic acquisitions, child's development, early special intervention, special child

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer ao Professor Doutor Marco Ferreira por todo o imensurável incentivo, apoio e amizade durante todo o processo de orientação desta dissertação. Um bem-haja por sempre ter acreditado em mim e pela amizade que sempre nos uniu e me acompanhará pela vida fora.

Um especial agradecimento à Prof. Doutora Zélia Torres, por sempre me ter dado apoio, força e orientação ao longo desta caminhada.

Um agradecimento especial ao Prof. Paulo Alcobia por todo o seu apoio, disponibilidade e paciência que me concedeu nesta recta final.

Agradeço igualmente aos meus colegas e Amigos, Vanda Enes, Ana Rebelo, Ana Sereno e Sónia Dias, pela indescritível disponibilidade, força e coragem para a realização desta Tese.

Agradeço a todos os Directores dos Agrupamentos das Escolas do Concelho de Oeiras e aos Docentes do 1º Ciclo das escolas dos Agrupamentos onde foram recolhidos todos dados dos questionários aplicados.

Do fundo do coração, agradeço à minha Mãe, ao meu Pai e aos meus irmãos por todo o apoio que sempre me deram nos bons e maus momentos. Um Bem Hajam por sempre acreditarem em mim.

Para o Félix, por todo o Amor, carinho, incentivo, não há palavras.

Por último, aos meus quatro filhos Rafael, Tiago, Marta e Sofia pela Alegria de viver.

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos Pais
Ao meu querido marido Félix
Aos meus queridos filhos Rafael, Tiago, Marta e Sofia

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi elaborado no âmbito do Curso de Mestrado em Necessidades Educativas Especiais – Área de Especialização em Cognição e Motricidade, e teve como finalidade primordial investigar a importância da frequência do Pré-Escolar como factor de sucesso à aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este trabalho teve como finalidade primordial investigar a importância da frequência do Pré-Escolar como factor de sucesso à aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico.

O trabalho está dividido em duas partes.

Numa primeira parte apresenta-se a fundamentação científica que serviu de base a este estudo. Inicialmente, aborda-se o desenvolvimento na Primeira Infância segundo Piaget e Vigotsky, bem como as diferentes etapas de desenvolvimento segundo estes autores. Faz-se uma breve perspectiva histórica da Educação Pré-Escolar. Em seguida, referem-se teorias e modelos explicativos do desenvolvimento das competências básicas no Pré-Escolar, e os diferentes tipos de desenvolvimento, assim como, quais as competências básicas e sua importância no desenvolvimento da criança, e a sua influência no sucesso das aprendizagens no 1º Ciclo do Ensino Básico. Aborda-se quais as competências básicas face à matemática, linguagem oral, linguagem escrita, desenvolvimento cognitivo e competências sociais e autonomia. Foi feita uma breve perspectiva histórica das Necessidades Educativas Especiais no que diz respeito ao Pré-Escolar. Refere-se ainda o desenvolvimento da criança diferente e a inclusão. Considera-se importante a análise de estratégias de intervenção e qual a sua importância ao nível da intervenção precoce. Por fim, aborda-se o tema da importância da família e escola.

A segunda parte está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo refere-se a definição do objecto de estudo e a justificação da investigação. No segundo capítulo apresenta-se a metodologia, bem como a caracterização da amostra e da zona geográfica das regiões de educação em que se realizou o estudo, e as respectivas hipóteses. No terceiro capítulo faz-se a apresentação dos dados obtidos e a análise dos

resultados, e finaliza com o capítulo IV com as conclusões do estudo, conclusões gerais, limitações do estudo e recomendações para estudos futuros.

Por fim, é apresentada a lista de bibliografia consultada para fundamentar esta investigação, definida em conformidade com a orientação proferida pela American Psychology Association (APA). Inclui-se, em anexo, o questionário utilizado e aplicado aos intervenientes no processo.

Pretendeu-se com este trabalho, abordar a importância da obrigatoriedade da frequência do Pré-Escolar, pois o Jardim de Infância é um espaço de convívio, de socialização, da autonomia das crianças em crescimento.

Parece-nos fundamental salientar a importância das aquisições básicas – competências matemáticas, linguagem oral, linguagem escrita, cognição e autonomia pessoal e social - no desenvolvimento futuro das competências necessárias para as aprendizagens do 1º Ciclo do Ensino Básico.

“Se não se nasce com bons reflexos, nem se aprende posturas e praxias, emoções e sentimentos, depois, aos 12 anos, na adolescência, não se pode atingir a reflexão. Dos reflexos à reflexão vai uma década de intervenção intencional dos adultos sobre a criança, porque ela abandonada depois do nascimento, não pode por si própria desenvolver funções simbólicas. A inteligência superior humana só é possível num contexto social e histórico. A criança não pode ficar abandonada na aprendizagem, a criança tem de beneficiar da interacção dos seres humanos mais experientes para produzir todo o seu potencial simbólico. Sozinha, tem um tipo de desenvolvimento; com a ajuda mediatizada dos adultos, a criança pode atingir um nível de expressão cognitiva muito mais elevado.” (Fonseca, 2008:319).

ÍNDICE GERAL

RESUMO	3
ABSTRACT	5
AGRADECIMENTOS	7
DEDICATÓRIA	9
INTRODUÇÃO	11
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	21
1. Desenvolvimento na Primeira Infância	21
1.1. Fases do desenvolvimento	22
1.1.1. Segundo Piaget	23
1.1.2. Segundo Vygotsky	25
2. Breve Perspectiva Histórica da Educação Pré-Escolar	27
3. Teorias e modelos explicativos do desenvolvimento das competências básicas no Pré-Escolar	29
3.1. Desenvolvimento Cognitivo	31
3.2. Desenvolvimento Psicomotor	32
3.3. Desenvolvimento Psicolinguístico	33
3.4. Desenvolvimento Socioemocional	34
4. O Desenvolvimento das competências básicas no Pré-Escolar no sucesso das aprendizagens do 1º Ciclo do Ensino Básico	35
5. Competências Básicas	37
5.1 Face à Matemática	37
5.2. Face à Linguagem Oral	40
5.3. Face à Linguagem Escrita	41
5.4. Face ao Desenvolvimento Cognitivo	43
5.5. Face às Competências Sociais e Autonomia	44

6. Breve perspectiva histórica das Necessidades Educativas Especiais e o Pré-Escolar	46
7. Desenvolvimento da Criança Diferente	47
7.1. Inclusão	50
8. Estratégias de Intervenção	52
8.1. A Importância da Intervenção Precoce	53
8.2. A Intervenção face à Criança Diferente	55
9. Família e Escola	57
PARTE II	61
Capítulo I – ESTRUTURA CONCEPTUAL	61
1.1. Definição do Objecto de Estudo	61
1.2. Justificação da Investigação	61
Capítulo II – METODOLOGIA	65
2.1. Organização da Investigação	65
2.2. Deontologia	66
2.3. Caracterização da Amostra	66
2.4. Caracterização da Zona Geográfica	66
2.5. Hipóteses Formuladas	66
Capítulo III – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	68
3.1. Descrição dos Resultados	68
3.1.1. Agrupamentos	68
3.1.2. Categoria do Professor e Género	70
3.1.3. Pergunta A	71
3.1.4. Pergunta B	71
3.1.5. Pergunta C	72
3.1.6. Pergunta D	73
3.1.7. Pergunta E	73

3.1.8. Pergunta VIII	74
3.2. Resultados por Domínios	76
3.3. Discussão dos Resultados	83
Capítulo IV – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES PARA O FUTURO	87
4.1. Conclusões do Estudo	87
4.2. Conclusões Gerais	88
4.3. Limitações do Estudo	90
4.4. Recomendações para Estudos Futuros	90
BIBLIOGRAFIA	92
ANEXOS	99

Índice de Quadros

Quadro 1.1.	<i>Resultados em relação à dimensão Família e Escola</i>	78
Quadro 1.2.	<i>Resultados em relação à dimensão Caracterização do Professor</i>	78
Quadro 1.3.	<i>Resultados em relação à variância da dimensão Família e Escola</i>	79
Quadro 1.4.	<i>Resultados em relação à variância da dimensão Caracterização do Professor</i>	79
Quadro 1.5.	<i>Resultados em relação à matriz de componentes rodados da dimensão Família e Escola</i>	81
Quadro 1.6.	<i>Resultados em relação à matriz de componentes rodados da dimensão Caracterização do Professor</i>	82

Índice de Figuras

Figura 1.1.	<i>Resultados do nº de questionários devolvidos dos Agrupamentos das Escolas do Concelho de Oeiras</i>	69
Figura 1.2.	<i>Categoria do Professor</i>	70
Figura 1.3.	<i>Género</i>	70
Figura 1.4.	<i>Resultados obtidos em relação à pergunta A</i>	71
Figura 1.5.	<i>Resultados obtidos em relação à pergunta B</i>	72
Figura 1.6.	<i>Resultados obtidos em relação à pergunta C</i>	72
Figura 1.7.	<i>Resultados obtidos em relação à pergunta D</i>	73
Figura 1.8.	<i>Resultados obtidos em relação à pergunta E</i>	74
Figura 1.9.	<i>Resultados obtidos em relação à pergunta VIII</i>	75
Figura 1.10.	<i>Resultados percentuais obtidos em relação à pergunta VIII</i>	75
Figura 1.11.	<i>Resultados em diagrama de sedimentação em relação à dimensão Família e Escola</i>	80
Figura 1.12.	<i>Resultados em diagrama de sedimentação em relação à dimensão Caracterização do Professor</i>	80

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Desenvolvimento na Primeira Infância

O desenvolvimento é um processo através do qual as mudanças individuais que ocorrem ao longo da vida, resultam num conjunto de factores cognitivos, sensoriais, linguísticos, sociais e físicos. Estas mudanças acontecem de formas diferentes, sendo algumas delas óbvias e observáveis todos os dias, tais como o desenvolvimento da linguagem, outras menos visíveis, tal como o comportamento social que muitas vezes exigem um olhar mais atento para detectar a mudança. (Chambers, 2006).

“É durante os séc. XVII e XVIII, (...), que a infância e a adolescência começam a ser descobertas e consideradas em etapas diferenciadas.” (Matta, 2001:27).

A criança quando nasce traz consigo um potencial de atitudes e comportamentos que vão ser influenciados pelo meio em que se insere e pela hereditariedade. Durante séculos as crianças foram consideradas adultos em miniatura, embora mais pequenos, mais frágeis e com menos capacidades cognitivas. (Matta, 2001).

No séc. XIX, o interesse pelo estudo do desenvolvimento da criança foi crescendo sendo necessário estabelecer uma etapa distinta para a infância. (Matta, 2001).

A obra de Charles Darwin (1809-1882) contribuiu para a mudança de mentalidade científica em relação à infância.

“Só no séc. XX assistimos à consideração definitiva da infância como o período claramente diferenciado e ao aparecimento do conceito de adolescência” (Matta, 2001:29).

O processo de desenvolvimento humano é o resultado de múltiplos factores – psicológicos, biológicos, sociais e culturais, tendo início no momento da concepção e prolonga-se por todo o Ciclo de vida. O desenvolvimento resulta das mudanças que vão ocorrendo ao longo de toda a vida do indivíduo, quer seja na *“sua estrutura, no seu pensamento ou no seu comportamento como resultado da interacção entre factores biológicos e contextuais. Estas mudanças são progressivas, contínuas, cumulativas e resultam de uma crescente reorganização interna.”* (Tavares, 2007:34).

Segundo Colôa (2003), é durante o período da primeira infância que o ser humano denota maior sensibilidade aos factores envolventes, sejam eles físicos e, ou sociais. É neste período que ocorrem grande parte das transformações, tanto ao nível do crescimento como do desenvolvimento.

Na Psicologia define-se o conceito de estágio de desenvolvimento. Vários autores têm implementado este conceito nas suas teorias, embora o designem de forma distinta, nomeadamente: “*Erickson (“crise”), Piaget e Brunner (“estrutura”), Vygotsky (“zona proximal”) e Freud (“zona erógena”)”*. (Tavares, 2007:34).

Adoptando a definição de Tavares (2007), estágio de desenvolvimento é uma estrutura com características próprias, dependentes uns dos outros, modificáveis e adaptáveis a cada indivíduo, embora assentem numa sequência padronizada. No entanto, é impossível falar-se de desenvolvimento sem se referir a importância da hereditariedade e a influência do meio ambiente.

Surgiram assim diversas abordagens que contemplam de modo diverso estas influências:

A abordagem maturacionista, desenvolvida por Arnold Gesell a partir dos anos 20 do séc. XX, defende que é fundamental para o desenvolvimento humano o código genético inato. Assim, a hereditariedade é defendida como determinante no desenvolvimento humano, sendo as diferenças entre os sujeitos justificadas pela hereditariedade e não pela influência que o meio possa exercer. Esta Teoria seria oposta à do behaviorismo, defendida por Pavlov, Watson e Skinner (Tavares, 2007) segundo “*a qual são os factores do meio e da aprendizagem os elementos primordiais no desenvolvimento humano. A importância da influência genética é subvalorizada e os factores contextuais adquirem um papel essencial e determinante no desenvolvimento humano.*” (Tavares, 2007:35).

Na abordagem interaccionista, são valorizados quer os factores hereditários e maturativos, quer o envolvimento e a aprendizagem. Assim, por exemplo, Piaget, (construtivista), e Erikson (corrente psicossocial), defendem não só a importância do meio como a hereditariedade no desenvolvimento humano.

“O indivíduo representa uma unidade biopsicossocial: as suas capacidades internas necessitam de um meio estruturado que permita a sua realização, tal como os processos de aprendizagem se tornam difíceis, senão impossíveis, na ausência de estrutura interna para essa aquisição.” (Tavares, 2007:35).

1.1. Fases do Desenvolvimento

Existem diversos quadros teóricos que interferem nas observações e explicações de questões relacionadas com o desenvolvimento humano. (Matta, 2001).

Podemos apelidar de cognitivistas, os autores que incluem modelos diversos tais como Teoria Genética de Piaget (1896-1980) e modelos inspirados nas Teorias de Processamento de Informação (Matta, 2001:54).

“Estes teóricos consideram a criança como alguém que pensa, compreende, memoriza e aprende dando ênfase a processos internos.” (Matta, 2001:54).

Existe também um segundo grupo de teóricos que validam modelos socioculturais, donde se destaca a obra de Vygotsky (1896-1934) que defende que o desenvolvimento é construído a partir de experiências e vivências de vida e da interação com os adultos e com outras crianças. (Tavares, 2007).

“A criança é tratada como elemento de um grupo social com uma história e uma cultura, quer dizer, com um conhecimento adquirido e transmitido de geração em geração: símbolos, costumes, actividades, crenças, valores, tecnologias, etc. O veículo de transmissão fundamental é a linguagem.” (Mata, 2001:54).

Actualmente, existe consenso em se considerar que o desenvolvimento é *“resultante de um jogo complexo entre factores de ordem biológica e ambiental, procurando compreender-se como, em diferentes momentos, estes factores se relacionam.”* (Matta, 2001:79).

1.1.1. Segundo Piaget

Piaget considera que ao longo do desenvolvimento da criança, existem diferentes estádios, sendo esta uma sucessão de níveis de equilíbrio. Cada um destes estádios corresponde a diferentes características comportamentais e intelectuais específicas.

“ O desenvolvimento vai no sentido de uma melhor adaptação do sujeito ao meio. A criança, à medida que cresce; vai-se adaptando de forma diferente ao meio que a rodeia.”. (Torres, 2008:5).

Referido por Gleitman, (2008), Piaget considera 4 estádios, que embora limitados pelas idades, não são rígidos, dependendo de cada criança em causa:

- 1- Estádio sensório-motor (0-2 anos)
- 2- Estádio intuitivo ou Pré-operatório (2-6 anos)
- 3- Estádio das operações concretas (7-11 anos)
- 4- Estádio das operações formais (dos 12 anos em diante)

No 1º estádio – sensório-motor – que compreende a idade dos 0 aos 2 anos, a criança realiza a sua exploração do meio envolvente através dos diferentes reflexos (sucção, deglutição e diferentes estímulos sensoriais) e das capacidades motoras, tais como o gatinhar, o andar e a preensão. Desenvolve, no final deste estádio a permanência

do objecto. Deste modo, a criança entre os 0-2 anos desenvolve a sua motricidade e todos os seus mecanismos sensoriais surgindo a imitação.

No 2º estágio (dos 2 aos 6 anos) – estágio intuitivo ou Pré-operatório – surge todo o desenvolvimento da actividade simbólica. Caracteriza-se pelo desenvolvimento sequencial de uma ideia, de acordo com determinados princípios lógicos. Outra característica comum a este estágio é o egocentrismo intelectual e a incapacidade da criança compreender o ponto de vista do outro, pois focaliza-se apenas no seu ponto de vista. Existe grande imaginação na criança e o desejo de tornar os seus desejos realidades sem se preocupar com evidências lógicas. *“Este tipo de pensamento baseia-se, sobretudo, na fantasia, sem diferenciar o essencial do superficial, a parte do todo, e o geral do particular”* (Tavares, 20007:53).

“ O Jogo simbólico é essencialmente um jogo de imaginação e imitação; o jogo para a criança, neste Estádio de desenvolvimento é uma actividade real do pensamento. Através do jogo, a criança satisfaz o “eu”, porque transforma o real em função dos seus pensamentos” (Torres, 2008).

No 3º estágio, das operações concretas, entre os 7 e os 11 anos, a criança começa a adquirir a noção de reversibilidade, ou seja, já consegue operar, mas só na presença dos objectos sobre os quais recai a operação. A criança já consegue raciocinar perante deduções, chegando a possuir regras lógicas como a conservação, a transitividade, etc. Mas o pensamento lógico está ainda limitado ao concreto, aquilo que a criança conhece e já experimentou. Neste estágio o pensamento torna-se menos intuitivo e egocêntrico e mais lógico, com a capacidade de realizar operações mentais.

“O pensamento da criança começa a organizar-se em estruturas de conjunto e o seu raciocínio torna-se reversível, flexível e consideravelmente mais complexo” (Tavares, 2007:57).

Este período marca um grande progresso quanto à socialização e à objectividade do pensamento (Ajuriaguerra).

A partir dos 11-12 anos, estágio das operações formais, o pensamento formal opera sobre o pensamento simbólico, sobre a linguagem ou sobre o simbolismo matemático. Este estágio, característico do adolescente, permite raciocinar a partir de hipóteses, independentemente do seu valor de verdade, constituindo o pensamento hipotético-dedutivo.

“É possível raciocinar não só sobre o mundo real, mas também sobre o possível” (Matta, 2001:66)

Segundo Piaget (Sim-Sim, 1998), o desenvolvimento da cognição processa-se gradualmente desde o nível mais básico dos processos sensório-motores até ao nível das chamadas funções superiores. Entre uns e outros situa-se o funcionamento simbólico e o

pensamento conceptual. O aparecimento das palavras emerge como o funcionamento simbólico e o uso da linguagem como o pensamento conceptual.

Para Piaget a passagem de um estágio para outro implica mudanças nas estruturas do conhecimento, resultando da presença de mecanismos específicos de adaptação, tais como a assimilação, a acomodação e a equilibração. Sim-Sim (1998) refere que para Piaget a cognição surge como uma forma específica (mental) da adaptação biológica indispensável às trocas entre o sujeito e o meio (Piaget, 1967).

Piaget defende uma continuidade funcional entre a vida e o pensamento. Existe assim, uma constante adaptação por parte de um organismo ao meio. Perante uma nova situação, o sujeito incorpora esses novos dados nos esquemas mentais existentes, ou seja, na *“estrutura mental responsável pelo processamento de informação e de novas experiências”* (Tavares, 2007:38), assimilação, sendo desta forma, o meio integrado no organismo. Perante a presença dessa nova informação, os esquemas mentais existentes vão sofrer ajustamentos em função das experiências do meio, e submeterem-se às exigências exteriores (acomodação). A interacção entre estes dois processos mentais é denominada de adaptação. Para que exista um equilíbrio entre o meio ambiente e as estruturas mentais *“existe um processo cognitivo auto-regulador que tenta encontrar o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação – equilibração.”* (Tavares, 2007:38).

Piaget considera que é no desenvolvimento cognitivo, desde o nascimento até à adolescência, que são evidentes as grandes aquisições mentais. Outro autor, Vygotsky, considera que o papel da sociedade é fundamental para a construção das funções intelectuais superiores e para o funcionamento cognitivo surja de formas culturalmente organizadas, bem como, das interacções sociais.

1.1.2. Segundo Vygotsky

Vygotsky sugere a Lei Geral do Desenvolvimento Cultural, em que este desenvolvimento cultural do sujeito surge primeiro num plano social e posteriormente num plano psicológico. Nesta perspectiva, surge o conceito fundamental de Zona Proximal. Para este autor a cognição não é um processo de descoberta individual, mas sim uma actividade social, com os pais, professores e crianças, que motivam, orientam e estruturam a aprendizagem da criança.

“A perspectiva de Vygotsky enfatiza a mediação histórico-cultural dos fenómenos psicológicos sublinhando que a característica principal da actividade especificamente humana é ser socialmente mediada” (Matta, 2001:72).

Os instrumentos mediadores são fundamentais para poder existir uma transformação nas estruturas e funcionamentos das funções mentais. Para Vygotsky, o desenvolvimento é um produto da interacção social.

De todos os instrumentos sociais que a criança tem acesso, a linguagem, é um poderoso instrumento de comunicação, mas também um forte instrumento de mediação semiótica. Segundo Vygotsky, as crianças não se esforçam sozinhas, os seus esforços estão inseridos num contexto social.

Uma criança é um aprendiz do pensamento, cujo crescimento intelectual é estimulado e orientado pelos outros membros da sociedade com mais capacidade. Com a ajuda de outros, as crianças aprendem a pensar através de uma participação guiada nas experiências sociais e descobertas do seu próprio universo (Berger, 2004).

Para Vygotsky, no desenvolvimento de cada pessoa existe uma Zona de Desenvolvimento Proximal, isto é, um conjunto de capacidades que uma pessoa pode treinar/realizar com ajuda, pois ainda não está preparada para o realizar de forma independente (Berger, 2004).

“A criança resolve activamente os problemas, inicialmente na presença de outras pessoas e, progressivamente passa a realizá-los autonomamente.” (Tavares, 2007:39).

Existe, um processo de internalização assumindo no adulto um papel de suporte. Este suporte e regulação daí resultante, deve manter-se na *“zona de proximidade, isto é, na distância entre o nível de desenvolvimento actual – determinado pela capacidade de resolução de problemas – e o nível de desenvolvimento potencial – determinado pela resolução de problemas sob orientação externa.”* (Tavares, 2007:39).

As teorias de Piaget e Vygotsky são compatíveis de várias formas. No entanto, cada perspectiva sugere limitações na outra, como se observa na comparação entre as duas: (Berger, 2004:270)

Para Piaget a Aprendizagem é activa, as crianças procuram por si mesmas entender, motivadas pela curiosidade inata; enquanto para Vygotsky existem uma participação guiada, ou seja, com a ajuda de um adulto orienta o passo seguinte na sua aprendizagem, motivada pela necessidade do aprendiz pela interacção social.

Para Piaget existe um Egoцентризм, a tendência do Pré-Escolar de perceber tudo através da sua própria perspectiva e estarem limitados a esse ponto; para Vygotsky há

uma aprendizagem do pensamento, a tendência do Pré-Escolar a olhar para os outros para conhecer e obter ajuda em particular no âmbito cognitivo.

Piaget refere que existe uma Estrutura, as ideias e as modalidades (esquemas) que as crianças criam para se ajudarem a organizarem e compreender o mundo. As estruturas “quebram-se” e reconstroem-se quando o desequilíbrio forma novas estruturas necessárias. Para Vygotsky, existe Suporte, a estrutura para a aprendizagem é colocada no seu lugar pelo professor (ou uma criança mais capacitada). Os aprendizes utilizam suportes, e logo a seguir “deitam-nos fora” quando não necessitam mais. (Berger, 2004:270).

2. Breve Perspectiva Histórica da Educação Pré-Escolar em Portugal

Com o aumento da esperança de vida das crianças no final do séc. XIX, inicia-se o processo da educação pré-escolar. No entanto, foi já no séc. XX, e devido à evolução da psicologia do desenvolvimento e às teorias de diversos pedagogos como Montessori, que se fundaram as “Escolas Novas”. Só na segunda metade do séc. XX é que se começou a proceder à elaboração de currículos de educação pré-escolar alternativos. (Oliveira, 2009).

Em Portugal, tal como noutros países, no início, a educação pré-escolar era iniciativa de entidades particulares e não havia formação de educadores de infância.

“Com a reforma de Veiga Simão (1973), a educação infantil foi integrada dentro do sistema educativo. Depois do 25 de Abril de 1974 apareceram mais creches e jardins-de-infância.” (Oliveira, 2009:10).

A educação infantil fica a cargo de dois Ministérios: o da Educação e o Ministério do Emprego (actualmente da Solidariedade e Segurança Social).

“Até 1980, apesar do rápido alargamento da rede pública de jardins-de-infância do Ministério da Educação depois da revolução de 1974 e da conseqüente restauração da democracia, os governos não tinham reconhecido a importância crucial da educação de infância. A Reforma Educativa dos anos oitenta descurou-a por completo. As políticas subsequentes entregaram a responsabilidade pelo desenvolvimento da educação de infância ao sector privado, sem vincularem-no a qualquer regulação estatal. A taxa de desenvolvimento da educação pré-escolar era muito baixa, a rede pública não se expandia.” (Vasconcelos, 2000).

De facto, o primeiro jardim-de-infância fundado em Lisboa foi o Froebel, em 1882, ao mesmo tempo que um grande pedagogo e poeta português, João de Deus, e seu

filho, João de Deus Ramos, desenvolveram um método de iniciação à leitura (*“no início do séc. XX Portugal era um país com cerca de 75% de analfabetos”*), dando origem a uma rede privada de jardins-de-infância ainda hoje existente (Vasconcelos, 2000).

Após a revolução de 1974 desencadeou-se um novo crescimento de instituições para a infância, como produto de iniciativas populares. Devido às mudanças de carácter social e político da época, o Estado sentiu-se obrigado a criar enquadramento legal para as iniciativas populares. Assim a Lei 5/77 cria um sistema público de educação pré-escolar e, em 1979, é promulgado o Estatuto dos Jardins de Infância.

Na década de oitenta, o Estado colocou um pouco de lado a implementação do pré-escolar.

“Em 1988 as taxas de cobertura da educação pré-escolar (3-5anos) rondavam os 36% (PRODEP, Programa para o Desenvolvimento Educativo em Portugal) comparativamente às taxas de países do Norte da Europa que abrangiam entre 60 a 80% das crianças.” (Vasconcelos, 2000).

“Só em 1995 fez da expansão da educação pré-escolar uma prioridade da política educativa, sendo a Lei-Quadro publicada em 1997, onde era definida a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica.” (Oliveira, 2009:10).

Sob a tutela do Ministério da Educação, mais na vertente educacional foram criados jardins-de-infância (públicos ou privados), e sob a tutela do Ministério da Segurança Social, com uma dimensão mais assistencial.

“Em 1997, em Portugal Continental, 64,5 % das crianças frequentavam estabelecimentos de educação pré-escolar. “ (Ministério da Educação, 2000).

Nos últimos quinze anos, Portugal viveu mudanças significativas ao nível da educação pré-escolar, quer no âmbito da formação dos educadores quer no seu papel na organização do currículo. Simultaneamente, a investigação também evoluiu, estando agora disponíveis diversos estudos sobre os principais problemas que afectam a educação em linguagem e em literacia em Portugal. (Dionísio, 2006)

“No ano lectivo de 2006-2007 estavam matriculados cerca de 1.800.000 alunos, dos quais aproximadamente 15% na educação pré-escolar (65% no básico e 20% no secundário).” (Oliveira, 2009:11).

Nos últimos anos tem aumentado significativamente em Portugal a frequência de Jardins de Infância.

“Parecem existir nas nossas escolas infantis quatro tipos de orientações: Cognitivista, Pedagogia de Projecto, Modelo dos Jardins-Escola João de Deus e Modelo do Movimento da Escola Moderna.” (Matta, 2001:335).

Matta (2001) refere que as escolas do Modelo Cognitivista dedicam mais tempo à resolução de problemas, a actividades relacionadas com histórias, lengalengas, rimas, actividades motoras, música e rotinas. Em relação às escolas João de Deus, dá-se mais importância à leitura, à escrita e à matemática. Finalmente, as escolas sob orientação da Escola Moderna direccionam-se mais para actividades criativas e de expressão, ao raciocínio, ao desenvolvimento social e à linguagem.

3. Teorias e modelos explicativos do Desenvolvimento das Competências Básicas no Pré-Escolar.

Actualmente, sabe-se que o contributo do estudo da infância no desenvolvimento é fundamental pelas diferentes e espectaculares aquisições que ocorrem nesta fase, não só a nível físico, mas também a nível cognitivo e social.

“A criança passa assim a assumir um novo papel na família e na sociedade, o que se reflecte nas responsabilidades sociais relativamente à infância.” (Tavares, 2007: 43).

A infância é abordada em 3 etapas distintas: os dois primeiros anos, o período pré-escolar e o período escolar.

Nos dois primeiros anos, o bebé apresenta um crescimento muito acentuado (sobretudo no primeiro ano). O desenvolvimento do sistema sensorial e perceptivo é condicionado pela interacção entre a maturação e os factores ambientais. Cada aquisição está assente em experiências prévias que vão condicionar a aquisição e desenvolvimento de estruturas posteriores. (Tavares, 2007).

Segundo Fonseca (2005), o desenvolvimento da criança é o resultado da combinação de dois tipos de herança: uma, biológica, resultante do potencial genético transmitido pelos progenitores; outra, social, resultante do potencial cultural dos progenitores e do meio onde estes estão inseridos.

“O desenvolvimento da criança tende à conquista e produção de competências psicomotoras de aprendizagem que resultam duma herança biológica complexa que decorre num tempo filogenético, apropria-se posteriormente duma herança cultural durante um tempo sócio-histórico, e realiza toda esta aventura prodigiosa num tempo ontogenético.” (Fonseca, 2005:753).

O desenvolvimento pode assim ser considerado um processo de crescimento progressivo.

“As mudanças que constituem o desenvolvimento são produto da interacção do equipamento genético e dos factores do meio.” (Gleitman, 2009:783).

Todas estas progressões são determinadas pelo processo de maturação. Segundo Piaget, todos os seres passam por várias etapas de desenvolvimento cognitivo.

Também o desenvolvimento cognitivo, é o resultado de uma crescente curiosidade pelo meio que rodeia a criança e a necessidade de comunicação. Desta forma a cognição adquire um papel fundamental na adaptação da criança ao meio envolvente.

É ao longo destes dois anos, que a criança desenvolve o conceito de permanência do objecto, constrói esquemas sensório-motores e torna-se capaz de utilizar a representação simbólica, adquirindo assim representações mentais cada vez mais complexas. Também a linguagem e o desenvolvimento psicossocial se desenvolvem a partir destas idades.

No Período Pré-escolar: (entre os 2 e os 6 anos) a criança sofre diferentes alterações. Passa a adquirir, para além de mais capacidade e informação, mudanças significativas do aperfeiçoamento da motricidade global e fina, na forma como pensa e actua. É neste período que existe igualmente um rápido desenvolvimento cerebral relacionados com as capacidades de aprendizagem que a criança adquire.

Segundo Fonseca (2008: 304) é no período pré-escolar que a criança passa por um período crítico de *“maturação neurológica e de transição dos processos de aprendizagem pré-simbólicos para os simbólicos.”* É no período pré-escolar que a criança prepara os pré-requisitos *“das funções neuropsicológicas que estarão envolvidas nas aprendizagens escolares da leitura, da escrita, do cálculo e da resolução de problemas”.* (Fonseca, 2008:304).

Assim, é nesta fase e segundo este autor (Fonseca, 2008) que surgem quatro áreas-chave do desenvolvimento:

- Cognitiva;
- Psicomotora;
- Psicolinguística;
- Socioemocional.

3.1. Desenvolvimento Cognitivo

Tal como Piaget (1947) e Feurstein (1975) referem, a criança não pode ser um receptáculo ou esponja onde os adultos debitam informação, mas sim um ser activo, *“mais do que um receptor, ela deve ser encarada como um gerador e um criador de conhecimentos, de atitudes e competências.”* (Fonseca, 2008:305).

As estruturas internas que potenciam o desenvolvimento evoluem de forma progressiva, quer através de estádios cognitivos, quer sob determinados princípios. O desenvolvimento humano parte de um estádio simples para um estádio cada vez mais complexo, ou seja, do geral para o específico e dos estádios sensório-motor para o operatório (Tavares e Alarcão, 2002).

Este processo desenvolvimental assenta em quatro factores (Piaget, 1972):

1. A hereditariedade e a maturação interna;
2. A experiência física e a acção sobre os objectos;
3. A transmissão social (factor educativo no sentido lato); e
4. A equilibração progressiva, como principal factor do desenvolvimento.

Piaget considera que as grandes aquisições mentais são obtidas durante a fase da infância. Tavares (2007), refere que Vigotsky reflecte *“a internalização gradual das competências de regulação, experimentadas anteriormente em situações sociais”*. (Tavares, 2007:38). Vigotsky salienta o papel da sociedade na construção das funções intelectuais superiores, *“sendo esta fundamental para o funcionamento cognitivo surja de formas culturalmente organizadas e das interacções sociais”* (Tavares; 2007:39).

Existe, actualmente, uma necessidade urgente de se criar um currículo cognitivo na pré-escolar, de modo a que se possa fornecer à criança processos fundamentais para pensar, resolver problemas e desenvolver aprendizagens simbólicas, para que mais tarde num processo académico, não surjam dificuldades e bloqueios nas próprias aprendizagens. Um currículo cognitivo deve proporcionar à criança níveis de exigência cognitiva nas aprendizagens, nomeadamente ao nível da atenção, do processamento, de planificação e comunicação da informação.

Gleitman (2009) refere que o desenvolvimento cognitivo é encarado como uma mudança no processamento de informação e defende que *“o crescente desenvolvimento mental se baseia, em parte, na aquisição de novos conhecimentos e também de várias estratégias de pensamento e de memorização que dependem do desenvolvimento da metacognição”*. (Gleitman, 2009: 784).

Este período é crucial na “*descoberta do símbolo no jogo e na linguagem, onde de simples explorador a criança passa a um investigador persistente.*” (Fonseca, 2008:306).

Estes pré-requisitos são os alicerces do desenvolvimento cognitivo da criança, pois, “*são condições ideais para se introduzir um currículo cognitivo que a ensine a pensar e a aprender a aprender*” (Gardner, 1991).

3.2. Desenvolvimento Psicomotor

A criança em idade pré-escolar é caracterizada pela integração e a convergência simultânea de vários processos integrados, nomeadamente, um reconhecimento posicional pessoal e gravitacional; uma melhor representação mental do corpo (somatognósia); uma planificação e organização praxica; uma segurança gravitacional proporcionando um melhor controlo postural, logo maior regulação da acção; e finalmente, uma maturação ao nível tónico-postural e tónico-emocional, resultando numa redução da hipotonia e um desenvolvimento e controlo ao nível da praxia global, fina e emocional (Fonseca, 2008).

É através do corpo e do seu progressivo desenvolvimento, que a criança vai tomando consciência das suas potencialidades, constituindo assim o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Tendo em conta este desenvolvimento psicomotor de cada criança, a educação pré-escolar deverá proporcionar situações diversificadas para que elas aprendam a utilizar e dominar melhor o seu próprio corpo e a relação com o desenvolvimento.

Chambers (2006) refere que ao longo de todo o processo de desenvolvimento existem mudanças. No domínio motor, estas mudanças são notórias e muitas vezes dramáticas, sobretudo, quando desde cedo, as respostas motoras são mais evidentes e dominantes no desenvolvimento da criança. A mudança psicomotora está relacionada com a capacidade funcional que o indivíduo apresenta para desempenhar tarefas motoras. O seu comportamento psicomotor poderá mudar se o contexto assim o permitir.

Segundo Fonseca (2008), é através da motricidade e da visão que a criança descobre o mundo dos objectos, o mundo dos outros e o seu próprio mundo. A evolução da motricidade, pode dar-se desde existem possibilidades de acção, como seja a

manipulação dos objectos. Antes que o acto motor atinja a sua perfeição, nasce outro tipo de relações espacio-corporais. “*O corpo passa sucessivamente por ser percebido, depois conhecido, e finalmente vivido e representado, ao mesmo tempo que o espaço, passa por ser livre e não organizado, depois orientado e finalmente representado*”. (Fonseca, 2008). A motricidade não é uma função instrumental de valor puramente efector, mas, como diz Ajuriaguerra (1961), ela depende de inúmeras funções, que no seu conjunto justificam o ser humano como ser de expressão.

3.3. Desenvolvimento Psicolinguístico

A Aquisição da linguagem, tal como outros domínios científicos, tem sido objecto de diferentes abordagens de estudo. De acordo com Sim-Sim (1998), para os behavioristas a linguagem é um comportamento verbal, que é aprendido através da imitação e reforço, tendo o meio um papel decisivo; os inatistas, defendem que a capacidade para a linguagem é genética, herdada pela criança, e que esta reconstrói a língua da comunidade em que cresce; finalmente, os cognitivistas, afirmam que a linguagem é um instrumento do pensamento, e por isso, o desenvolvimento linguístico está dependente do desenvolvimento cognitivo.

Segundo Vygotsky (1995) a função primordial da fala, tanto nas crianças como nos adultos, é a comunicação, o contacto social.

“A fala mais primitiva da criança é, portanto, essencialmente social. A princípio, é global e multifuncional; posteriormente, as suas funções tornam-se diferenciadas. Numa certa idade, a fala social da criança divide-se muito nitidamente em fala egocêntrica e fala comunicativa. A fala egocêntrica emerge quando a criança transfere formas sociais e cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas interiores e pessoais” (Vygotsky, 1995).

A criança em idade pré-escolar é já muito competente do ponto de vista linguístico, pois, “*adquiriu praticamente, uma nova ferramenta semiótica que lhe vai permitir pensar de forma descontextualizada.*” (Matta, 2001:233).

Inicialmente a criança apresenta uma linguagem interior, através da recepção de sons e palavras que a rodeiam, e de uma compreensão das situações através das suas próprias acções. Surge assim o primeiro sistema simbólico, a linguagem falada, através da imitação das diferentes situações, numa primeira fase existe uma imitação dos movimentos da boca seguida de sons da fala.

“O potencial psicolinguístico duma criança não depende só dos seus processos de maturação neurolinguística, depende igualmente dos processos de mediatização linguística que são praticados no envolvimento familiar” e no envolvimento pré-escolar e escolar. (Fonseca, 2008:310).

Surge a linguagem expressiva através da nomeação e utilização dos verbos, existe uma expansão passando a palavra para a construção de pequenas frases e de uma conexão linguística com estruturas simples e perguntas. Estamos perante a maturação da linguagem e passamos assim para o segundo sistema simbólico, com um aumento significativo do vocabulário e o aparecimento da linguagem escrita. Numa primeira fase, com os rabiscos e representações gráficas para posteriormente as próprias letras e palavras.

“O desenvolvimento psicolinguístico da criança em idade pré-escolar é paralelo a extraordinários avanços e complexidade no vocabulário, com uma produção articulatória inteligível e quase perfeita em termos semânticossintácticos, com marcadores, tempos de verbos correctos, pronomes, etc.”. “A criança em idade pré-escolar tende a apresentar uma extensão fraseológica refinada, com frases negativas e interrogativas mais subtis e construções passivas mais perfeitas.” (Fonseca, 2008:310).

3.4. Desenvolvimento Socioemocional

“O desenvolvimento socioemocional da criança em idade pré-escolar tem de revelar uma conduta e uma reciprocidade afectiva constante, uma auto-estima equilibrada e uma auto-suficiência acrescida, uma sociabilização com os parceiros e com os adultos, uma competência lúdica inexcedível com respeito de regras e normas.” (Fonseca, 2008:312).

Para que exista a construção de uma vida mental, a criança para pensar terá de sentir, e daí que as aprendizagens futuras terão de ter em conta as emoções para que exista evolução dos processos psíquicos das aprendizagens simbólicas. A criança tem de ter estabilidade emocional para conseguir atingir o rendimento na educação pré-primária.

Durante o período pré-escolar a criança vai adquirindo uma compreensão cada vez maior de si própria e do seu lugar e papel num contexto social específico.

“A criança aprende regras e normas sociais, significados culturais da sociedade em que se integra e desenvolve o seu auto conceito e que poderão persistir ao longo da sua vida.” (Tavares, 2007: 55).

É durante o período de desenvolvimento entre os dois e os seis anos que está associado o maior desenvolvimento em termos sociais. Segundo Erikson, citado por

Tavares (2007), as crianças incapazes de resolver os primeiros conflitos psicossociais podem ter dificuldades posteriores em lidar e resolver outros conflitos que surgirão no futuro.

As crianças crescem e desenvolvem-se num contexto familiar e social específico. As orientações e controlo que tanto os pais como os agentes educativos exercem sobre esta, bem como as técnicas básicas da disciplina, vão afectar o desenvolvimento psicossocial das crianças. É nos contextos sociais em que a criança vive, nas relações e interacções com os outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros.

“É na família e no meio sociocultural em que vive os primeiros anos que a criança inicia o seu desenvolvimento pessoal e social.” (Ministério da Educação, 2007:51).

4. O Desenvolvimento das Competências Básicas no Pré-Escolar no sucesso das aprendizagens no 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico

Tal como foi referido em parágrafos anteriores, existe uma importância crucial no desenvolvimento das aquisições básicas no pré-escolar que vão contribuir para o sucesso das aprendizagens no 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, e segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar *“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.” (Ministério da Educação, 2007:15).*

Ao longo desta etapa, como referido em Ministério da Educação (2007), é fundamental que se criem condições necessárias para que as crianças aprendam a aprender. Deve-se assim adoptar uma pedagogia organizada e estruturada e de carácter lúdico permitindo às crianças promover e desenvolver a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolvendo competências de modo que a criança reconheça as suas potencialidades e progressos. A criança deve desempenhar assim, um papel activo no seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Também o respeito pela diferença e os diferentes ritmos de aprendizagens de cada criança, devem ser respeitados, de modo a criar condições estimulantes de aprendizagem para cada criança e para os outros.

O sucesso da educação pré-escolar está também interligado à articulação que se possa fazer com as famílias.

“Já não se procura compensar o meio familiar, mas partir dele e ter em conta a(s) cultura(s) de que as crianças são oriundas, para que a educação pré-escolar se possa tornar mediadora entre as culturas de origem das crianças e a cultura de que terão de se apropriar para terem uma aprendizagem de sucesso.” (Ministério da Educação, 2007:22).

É nos contextos sociais em que vive, nas relações e inter-relações com os outros, que a criança vai construindo as suas referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros. É na família e no meio sociocultural onde se insere, que a criança vai iniciar o seu desenvolvimento pessoal e social (Ministério da Educação, 2007).

O desenvolvimento da criança processa-se a um ritmo alucinante ao longo do período pré-escolar. A criança pré-escolar *“não adquire apenas mais capacidade e informação, como também passa por mudanças significativas na forma como pensa e actua.” (Tavares, 2007:51).*

Em geral, os estudos provam *“que as crianças pré-escolarizadas iniciam a escola primária com maior eficiência cognitiva e social”.* (Oliveira, 2009:12). Podemos assim dizer que as crianças com pré-escolar adquirem mais competências cognitivas, linguísticas e sociais, obtendo maior sucesso na entrada do 1º ano de escolaridade.

Segundo Ministério da Educação (2007), os principais objectivos da educação pré-escolar são: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentar a sua integração em grupos sociais; contribuir para uma igualdade de oportunidades no acesso à escola e ao sucesso das aprendizagens; estimular o desenvolvimento global da criança, desenvolver a expressão e a comunicação; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e segurança; desenvolver competências sensório-motoras e linguísticas; promover e facilitar expressões lúdicas; envolver e incentivar a participação da família num processo educativo mais global; proceder há despistagens e diferentes estratégias para minimizar as deficiências, dificuldades e precocidades.

Appelton, Clifton e Goldberg (Fonseca, 2008) elaboraram uma lista de pré-aptidões de prontidão (*readiness skills*) para as aprendizagens escolares:

- Pré-aptidões cognitivas: atenção (persistência, curiosidade e exploração); percepção (captação de estímulos e observação sistemática); e conceptualização (antecipação, sequencialização, estratégias de resolução de problemas e de aquisição de conhecimento);

- Pré-aptidões psicomotoras (controlo postural e manipulação);
- Pré-aptidões psicolinguísticas (compreensão e utilização dos sistemas de linguagem);
e finalmente
- Pré-aptidões socioemocionais (auto-suficiência na higiene e na nutrição),
independência, interacção com adultos, auto-estima, inibição de comportamentos
impulsivos, flexibilidade e condutas de cooperação).

Sabemos que muitas das dificuldades e muitos problemas de aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, surgem quando não se desenvolveram a tempo os pré-requisitos das competências fundamentais de aprendizagem.

“Se não se nasce com bons reflexos, nem se aprende posturas e praxias, emoções e sentimentos, depois, aos 12 anos, na adolescência, não se pode atingir a reflexão. Dos reflexos à reflexão vai uma década de intervenção intencional dos adultos sobre a criança, porque ela abandonada depois do nascimento, não pode por si própria desenvolver funções simbólicas. A inteligência superior humana só é possível num contexto social e histórico. A criança não pode ficar abandonada na aprendizagem, a criança tem de beneficiar da interacção dos seres humanos mais experientes para produzir todo o seu potencial simbólico. Sozinha, tem um tipo de desenvolvimento; com a ajuda mediatizada dos adultos, a criança pode atingir um nível de expressão cognitiva muito mais elevado.” (Fonseca, 2008:319).

Tal como abordado em Ministério da Educação (2007), a criança em idade pré-escolar terá de ter as suas competências básicas adquiridas para que exista sucesso no desenvolvimento e aprendizagem do 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

5. Competências Básicas

5.1 Face à Matemática

É desejável que a obrigatoriedade da frequência no Jardim-de-Infância venha a contribuir significativamente para a aprendizagem dos conceitos básicos relacionados com a matemática (Palhares, 1997). Importa que a criança, numa fase inicial de aprendizagem que a faça de forma informal, através do jogo e de diferentes vivências, para assim poder alcançar os conceitos básicos. Ainda segundo Palhares (1997), todo o legado deixado pela teoria Piagetiana e de Vygotsky assegura-nos que certos conhecimentos lógico-matemáticos são construídos pela criança, não a partir de noções

que lhes são transmitidas, mas através das suas próprias acções sobre os objectos. Assim deve ser repensado todo o ensino da matemática nos diferentes níveis de ensino, mas fundamentalmente na faixa etária correspondente ao Jardim-de-Infância.

“A exploração de objectos é fundamental para a criança se ir apercebendo das suas características físicas bem como dos seus usos e funções.” (Matta, 2001:193).

A evolução da criança ao nível do desenvolvimento simbólico está intimamente relacionada com toda a actividade que a criança tem sobre os objectos e à sua necessidade de partilhar essas experiências com parceiros sociais.

A actividade matemática inclui conceitos bem como numerosos processos - representar, relacionar e operar, resolver problemas e investigar, comunicar. Por outro lado, a linguagem simbólica da matemática envolve símbolos, que designam conceitos.

A importância da matemática envolve a compreensão de quatro grandes grupos:

- Representar, que inclui compreender e usar símbolos, convenções, gráficos, etc.
- Relacionar e operar, que inclui não só calcular e deduzir, como também, relacionar e interpretar ideias matemáticas e aplicá-las no dia-a-dia.
- Resolver problemas e investigar situações matemáticas e extra-matemáticas.
- Comunicar, recorrendo a diferentes linguagens e suportes.

(Ponte, 2000:39)

No Pré-Escolar é dada uma importância fundamental a dois grandes processos da matemática, são eles; classificar e ordenar (ou seriar). Também ao nível do 1º Ciclo, é importante a aquisição destes processos. Sendo designados por classificar, *“incluir ou não um objecto num determinado conjunto”*. (Ponte, 2000:47); ordenar é *“dispor um dado conjunto de objectos numa ordem que respeita a uma determinada qualidade.”* (Ponte, 2000:47).

Na educação Pré-Escolar, deve ser dada uma atenção especial ao papel da matemática na *“estruturação do pensamento, as suas funções na vida corrente e a sua importância para aprendizagens futuras.”* (Ministério da Educação, 2007: 73).

“A construção de noções matemáticas fundamenta-se na vivência do espaço e do tempo, tendo como ponto de partida as actividades espontâneas e lúdicas da criança.” (Ministério da Educação, 2007: 73).

É através das experiências e manipulações de forma lúdica, que a criança adquire diferentes conceitos inerentes à base do raciocínio matemático, tais como: classificação, seriação, sequencialização, ordenação; encontrar formas e padrões através do raciocínio lógico-matemático. As actividades do quotidiano implicam noções de espaço e tempo, ritmos, sucessões, contagem, formação de conjuntos, etc.

Também a actividade do jogo simbólico faz parte integrante dos alicerces básicos para o raciocínio matemático.

“O raciocínio lógico-matemático é um dos atributos do desenvolvimento cognitivo de cada pessoa.” (Silva, 2008:1).

É igualmente, através da grande necessidade na resolução de problemas, que a criança constrói as bases matemáticas. A resolução de problemas implica um raciocínio complexo, composto por quatro etapas:

- 1- Compreender o problema;
- 2- Conceber um plano de resolução;
- 3- Executar o plano;
- 4- Reflectir sobre o trabalho realizado.

(Ponte, 2000: 53)

Numa perspectiva educacional, formular e resolver problemas é uma componente essencial da matemática.

“A resolução de problemas é o processo de aplicar o conhecimento previamente adquirido a situações novas. Os problemas estão em primeiro plano, enquanto via facilitadora da aprendizagem.” (Boavida et al, 2008:14).

A resolução de problemas proporciona o recurso a diferentes representações e incentiva a comunicação; fomenta o raciocínio e a justificação; permite estabelecer conexões entre vários temas matemáticos e entre a matemática e outras áreas curriculares. (Boavida, 2008).

A resolução de problemas constitui um processo de elevado nível de complexidade, que envolve os processos mais simples de representar e relacionar. Dado um problema é necessário começar por compreendê-lo. Uma vez compreendido aquilo que nos é pedido, ou o que pretendemos resolver, é altura de conceber um plano para a sua resolução. Agora é chegado o momento de o resolver, de o concretizar. A realização do plano conduz à solução do problema. Chegados a este ponto convém reflectir sobre o trabalho realizado, de modo a percebermos que a solução encontrada está correcta, se não haverá outras soluções e se a solução satisfaz as condições do problema. A reflexão é um elemento muito importante na resolução de um problema.

“A resolução de problemas ocupa um lugar central no programa de Matemática do 1º Ciclo, em Portugal e noutros países. Esta actividade facilita o desenvolvimento de novos conceitos e estratégias de pensamento e está associada a um conjunto de atitudes fundamentais relativamente à Matemática.” (Ponte, 2000:53).

5.2. Face à Linguagem Oral

“A linguagem não é apenas o protótipo para a gama mais geral de capacidades humanas de uso de símbolos; ela é claramente o sistema simbólico que domina a categorização inicial, particularmente durante o período em que a aquisição do alfabeto e dos conceitos formais está em jogo.” (Gardner, 2001:60).

Quando uma criança começa a falar, inicia de forma natural a descrição de acontecimentos das suas próprias rotinas e das histórias. A criança começa por utilizar a simbolização, quer seja nas brincadeiras, quer seja no desenhar, construir, pintar, moldar, etc. As crianças começam a emitir sons desde os primeiros dias de vida.

Um dos objectivos da educação Pré-Escolar é a aquisição e domínio da linguagem oral. É na educação Pré-Escolar que as crianças deverão ter acesso a condições, quer sociais quer de literacia para adquirir condições acessíveis.

Assim, deve ser criado um clima de comunicação para ser um modelo na interacção e aprendizagem das crianças. De acordo com a Lei de Bases do Ministério da Educação, (Ministério da Educação. 2007:67), nesta fase deve-se:

- Fomentar o diálogo.
- Alargar o vocabulário, *“construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação”*.
- Criar diferentes situações de comunicação.

É através da linguagem oral que a criança se vai apropriando das diferentes funções da linguagem, bem como, descodificar diferentes códigos simbólicos convencionais.

Assim, segundo Matta, (2001: 26) podemos enumerar características da linguagem oral, tais como:

- Existe uma *“relação directa entre os interlocutores”*
- O contexto de comunicação é conhecido e partilhado pelos interlocutores.
- É *“regulada pelo desenrolar da dinâmica entre os interlocutores”*.
- A planificação daquilo que se vai dizer não é feita necessariamente à priori.
- É uma *“sequência de sons produzidos ao longo do tempo”*.
- É *“transitória, temporal e utiliza o sistema auditivo.”*

Matta (2001) refere que a criança começa desde muito cedo a responder à estimulação que a rodeia. Por volta dos dois anos, começam a usar frases muito simples

de duas palavras ou telegráficas. Aos quatro anos, cometem alguns erros de estrutura e concordância.

As crianças aprendem a falar muito rapidamente. Aprendem “*cinco a 10 palavras por dia*” (Gleitman, 2009:540), durante os primeiros anos.

Na aprendizagem da leitura existem vários factores a ter em conta, nomeadamente: linguagem oral; processamento visual; percepção e reconhecimento de palavras escritas; cognição; afectos; e interacções culturais. (Viana, 2002). Na aprendizagem da leitura é necessário respeitar algumas fases do desenvolvimento da criança, tais como, desenvolvimento cognitivo e idade; conhecimento lexical e sintáctico; consciência lexical; memória de trabalho para o material verbal; comportamentos emergentes de leitura.

Assim, as diferentes componentes da competência da leitura de que as crianças deverão progressivamente apropriar-se são: adquirir e dominar a língua em que vai aprender a ler; aprender a reconhecer palavras impressas; aprender que as palavras impressas são transcrições das palavras faladas; aprender a raciocinar e a pensar sobre o que lê; aprender o princípio da orientação (esquerda/direita e cima/baixo); aprender e a discriminar as letras do alfabeto nas suas diferentes formas de apresentação; aprender a segmentar as palavras faladas nos sons que as compõem; e finalmente, aprender que há padrões com grande regularidade de correspondência letra/som (Viana, 2002). Os comportamentos metalinguísticos desenvolvem-se com a idade, tornando-se mais consistentes a partir dos 7 anos.

“A entrada da criança no 1º Ciclo do Ensino Básico, geralmente coincidente com a abordagem sistemática da linguagem escrita, vai mobilizar competências fonológicas, sintácticas e de análise textual que só raramente são mobilizadas na linguagem oral.” (Viana, 2002:37).

5.3. Face à Linguagem Escrita

Desde muito cedo a criança começa a ter acesso ao material escrito e de tentativas para imitar a escrita. “*Por volta dos três anos, sabem distinguir a escrita do desenho e, mais tarde, sabem também que uma série de letras iguais não forma uma palavra, começando a tentar imitar a escrita e a reproduzir o formato do texto escrito*” (Ministério da Educação. 2007: 69).

Para o reconhecimento da palavra escrita são necessárias três etapas:

- (1) Percepção da palavra
- (2) Identificação da palavra
- (3) Discriminação da palavra.

Martins (1998) refere que as crianças, desde os primeiros anos começam por se interessar pelo material escrito, rabiscos, desenhos, etc. Todas as actividades gráficas exigem uma coordenação de capacidades perceptivas e motoras, bem como de processos de representação.

A linguagem escrita:

- Não pressupõe uma relação directa entre interlocutores;
- O contexto de comunicação não é partilhado entre quem escreve e quem lê;
- Não é regulada pela dinâmica dos interlocutores;
- Existe uma planificação do texto no seu conjunto;
- É uma sequência de marcas organizadas no espaço e por último;
- É permanente, espacial e visual.

Desde os primeiros anos que as crianças apresentam diferentes concepções das representações de escrita. Existe já uma escrita antes de saberem escrever:

- Escrita pré-silábica – em que a escrita não é ainda determinada por critérios linguísticos;

- Escrita silábica – já é orientada por critérios linguísticos, “*a unidade do oral representada na escrita é a sílaba; a escolha das letras para representar as sílabas é arbitrária.*” (Martins, 1998:68);

- Escrita com fonetização – é orientada por critérios linguísticos; a “*análise do oral pode ser silábica ou ir além da sílaba, chegando mesmo ao fonema (escrita alfabética); as letras escolhidas não são arbitrarias.*” (Martins, 1998:70).

É importante que as crianças tenham contacto com textos escritos em diferentes formatos, pois é através do reconhecimento das letras, ou identificação de diferentes frases, do código da escrita, que as crianças percebem das verdadeiras funções da escrita. Também este tipo de contacto com o material escrito, o modo como o educador regista o que a criança conta ou descreve, origina um grande interesse também pela leitura e diferentes formas de leitura. A criança percebe a importância não só da escrita mas também da leitura.

A variedade de material impresso que está à disposição das crianças depende da família e da comunidade em que esta se insere. Em maior ou menor grau, a criança é envolvida em situações em que se fala acerca daquilo que está impresso (comentário de uma notícia do jornal, as histórias dos livros que para além de imagens têm palavras e frases). Assim, sem ter havido um ensino formal, a maior parte das crianças, à entrada na escola, sabe como manusear livros, como voltar as páginas, e qual a função do impresso.

Desde os dois anos que a criança atribui um valor representativo aos seus rabiscos. Por volta dos 3 anos, a criança elabora ideogramas, mais ou menos estáveis, aos quais associa denominações: *“a mesma forma pode significar coisas diferentes e a própria criança tem consciência dos limites da sua representação do objecto.”* (Matta, 2001:243). Nos desenhos das crianças de 4 anos, para além da representação de pessoas e objectos, observa-se também a representação de acontecimentos. *“A actividade gráfica da criança, enquanto instrumento de representação, de expressão e de comunicação evoluiu bastante nestes primeiros anos.”* (Matta, 2001:243). A actividade gráfica evolui, desde os primeiros rabiscos para uma apropriação da linguagem escrita.

Dos três aos cinco anos, *“a criança aprende que é o impresso que transporta a mensagem e desenvolve linguagem oral sobre a linguagem escrita. Termos como números, letras, palavras ou escrever cedo entram no léxico das crianças e são a prova de que desenvolveram já alguns princípios e conceitos sobre a organização da linguagem escrita, nomeadamente se este léxico foi aprendido num contexto de linguagem escrita.”* (Viana, 2002:70).

O início de todo o processo de apropriação da linguagem escrita começa muito antes de as crianças entrarem na escola ou serem formalmente iniciadas nesta temática, é um processo contínuo. Deve também ser considerado um processo activo em que as crianças *“não são meros receptores de informação, mas participantes activos.”* (Matta, 2001:350).

Assim, todo o processo de apreensão da linguagem escrita tem de ser motivante e associado a situações positivas e importantes para as crianças.

5.4. Face ao Desenvolvimento Cognitivo

Tal como acontece no desenvolvimento físico, também é nos dois primeiros anos de vida que a criança desenvolve as suas múltiplas capacidades cognitivas.

Um dos primeiros autores a abordar o papel activo da criança no desenvolvimento cognitivo, foi Piaget, como já referimos anteriormente.

A cognição é “um conjunto de processos mentais que incluem variadas formas de aquisição do conhecimento, tais como a percepção, o pensamento, a aprendizagem e a memória.” (Tavares, 2007:44).

Também na idade Pré-Escolar (2 aos 6/7 anos) a criança desenvolve o seu potencial cognitivo. As crianças utilizam sobretudo o pensamento simbólico, ou seja, passam a poder representar objectos ou acções por símbolos. Também, tal como já referimos, Piaget denomina este período por pré-operatório.

No período escolar, dos 6-11/12 anos, o desenvolvimento cognitivo vai permitir a realização de aprendizagens rápidas e pensamento não demasiado abstracto. Estas aprendizagens serão realizadas com entusiasmo, perseverança e curiosidade. É denominado por Piaget pelo período do pensamento concreto. Surge também nesta idade a capacidade de realizar as operações mentais. O pensamento da criança começa a “organizar-se em estruturas de conjunto e o seu raciocínio torna-se reversível, flexível e consideravelmente mais complexo.” (Tavares, 2007:59). Todos os seres humanos passam pelo processo de desenvolvimento cognitivo.

A cognição – processo que envolve esquemas mentais, tais como a inteligência, aprendizagem, memória, linguagem, factos e conceitos – adquire um papel fundamental na adaptação da criança ao meio em que se desenvolve.

“A perspectiva actual encara o desenvolvimento cognitivo como uma mudança no processamento de informação e defende que o crescente desenvolvimento mental se baseia, em parte, na aquisição de novos conhecimentos e também de várias estratégias de pensamento e de memorização que dependem do desenvolvimento da metacognição.” (Gleitman e al., 2009: 784).

5.5. Face às Competências Sociais e Autonomia

Segundo Ministério da Educação (2007), é ao longo dos primeiros anos nos diferentes contextos sociais em que vive, nas relações pessoais e interpessoais que a criança estabelece, que esta vai evoluindo em termos psicossociais. É deste modo que a criança vai construindo internamente as referências que lhe vão permitir compreender o que pode ou não fazer, os diferentes direitos e deveres para consigo e para com os outros.

É no seio da família e contexto sociocultural que, a criança inicia todo o seu desenvolvimento pessoal e social. É entre os dois e os 6 anos que ocorre o maior desenvolvimento social da criança.

O desenvolvimento social da criança começa com os primeiros contactos humanos que estabelece, nomeadamente: a vinculação à sua mãe, ao pai ou à pessoa prestadora de cuidados. O processo de socialização continua a ser feito pelos pais, e a forma como são educados, vão igualmente ser influenciados pela cultura onde se está inserido.

Na idade escolar, a criança para além do meio envolvente, pais, família, é agora confrontada por outros relacionamentos, nomeadamente professor, pares e outros adultos. Assim, a criança vai ter necessidade de criar novas regras, rituais e autoridades, bem como um leque de novas oportunidades.

A imitação é a forma utilizada pela criança desde os primeiros momentos, para conseguir estabelecer contactos interpessoais.

“A imitação tem um papel não só enquanto instrumento iniciador e desencadeador de interacções, mas também, enquanto instrumento que permite a realização de actividades coordenadas em cooperação com os pares.” (Matta, 2001:249).

Também a auto-estima e o auto-conceito são muito importantes no desenvolvimento social. A experiência social, as relações interpessoais e a forma como a criança se vai apercebendo das expectativas e da maneira como os outros a vêem, vão ter reflexos ao nível da sua auto imagem bem como da sua auto-estima.

Torna-se fundamental referir a importância da autonomia em todo o desenvolvimento da criança. Favorecer a autonomia da criança e do grupo implica a aquisição do saber fazer, que é indispensável à independência e autonomia, sendo também uma oportunidade de responsabilização e oportunidade de escolha.

“A independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia em que vai aprendendo a escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões.” (Ministério da Educação, 2007:53).

Segundo a lei geral do desenvolvimento, a apropriação dos sistemas de signos opera-se através da actividade social, onde a relação com o outro e com os objectos é mediada simbolicamente, do exterior para o interior, do interpessoal para o intrapessoal. Tal como refere Vygotsky, *“todas as funções do desenvolvimento cultural da criança aparecem duas vezes, em dois planos diferentes: primeiro no plano social, depois no plano psicológico; inicialmente entre pessoas como categorias interpessoais, depois interiorizadas, como categorias intrapessoais.” (Matta, 2001: 89).* Ainda segundo Vygotsky, o desenvolvimento consiste na apropriação, por parte do sujeito, do conhecimento construído ao longo de gerações por

uma determinada cultura. Assim é através das interacções que a criança estabelece com os seus pares, amigos, familiares e professores, que lhe é possibilitado o acesso a meios necessários para o seu desenvolvimento.

“Ter amigos e conseguir fazer novos amigos é um factor importante na adaptação à transição do Pré-Escolar para a escola. A importância dos amigos e da identificação com os grupos de pares revela-se também importante na adaptação socioemocional e no sucesso escolar de crianças mais velhas.” (Matta, 2001: 319).

É de salientar que todas estas competências nem sempre se desenvolvem em fases próprias, de acordo com a faixa etária e por diferentes motivos.

6. Breve Perspectiva Histórica das Necessidades Educativas Especiais e o Pré-Escolar

Como refere Kauffman (2007), a situação da Educação Especial em Portugal evoluiu muito nos últimos 25 anos. É sobretudo após o 25 de Abril de 1974 que a Educação Especial se desenvolve. Assiste-se à criação de centenas de escolas de tipo particular e cooperativo, tendo como objectivo prover a assistência a indivíduos deficientes mentais, sendo estes que até aqui não tinham nenhum apoio. Muitas destas escolas não tinham pessoal qualificado, sendo a formação feita quase “em exercício”.

Em 1976 são criadas *“Equipas de Ensino Especial integrado, com o objectivo de promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência, fundamentalmente deficientes sensoriais (cegos) e motores.”* (Kauffman, 2007:24). Até final da década de 80 este movimento alargou-se a quase todo o tipo de alunos.

Por outro lado, as escolas de formação de professores de Educação Especial enfrentaram algumas dificuldades, pois tiveram de acelerar a formação, pois, o número de alunos e de escolas de ensino especial começou também a aumentar. Outro problema, foi que os formadores também não eram muito competentes, existiam muitos formadores sem formação especializada (Kauffman, 2007).

Só em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) começa a existir uma mudança na concepção da educação integrada, sendo um dos seus objectivos *“assegurar às crianças com Necessidades Educativas Especiais, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.”* (artigo 7º). Com base na LBSE são criadas as Equipas de Educação Especial

(EEE) tidas como “*Serviços de Educação Especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior.*” A partir daqui, surge o Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto. Este decreto veio permitir às escolas dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento em relação aos alunos Necessidades Educativas Especiais (NEE). (Correia, 2005). Mais recentemente, este Decreto-Lei veio a ser substituído pelo actual Decreto-Lei 3/2008.

Não podemos deixar de referir a Intervenção Precoce – “*designada por um conjunto de serviços e apoios prestados a crianças em risco ou com NEE, com idades compreendidas entre os zero e os seis anos de idade, e às suas famílias.*” (Correia, 2005:53). Em Portugal, a definição de Intervenção Precoce está consignada no documento legislativo mais recente referente ao Despacho Conjunto nº 891/99 de 19 de Outubro. No entanto, apesar de a legislação ser a mesma, podemos distinguir dois grupos, as crianças dos zero aos três anos e dos três aos seis anos, sendo distintos na forma como esses serviços são disponibilizados.

“Se para o grupo dos zero aos três anos, e dadas as suas características desenvolvimentais, as modalidades de atendimento podem ser diversas, incluindo diferentes contextos, nomeadamente programas de apoio domiciliário, creches, amas, programas em centros especializados, etc., no grupo dos três aos seis anos a modalidade de atendimento é geralmente a Pré-Escola.” (Correia, 2005:53).

7. Desenvolvimento da Criança Diferente

O nascimento de uma criança diferente numa família é uma alteração radical no funcionamento desta. É a “morte” do bebé imaginado e sonhado e o nascimento de uma outra criança. Uma família passa naturalmente por várias fases (Ciclo de vida), sendo que, o nascimento de um filho requer uma nova organização familiar. Se esse filho for diferente, ou se encontrar em situação de risco de desenvolvimento, a família passa por um longo processo de superação de etapas, até chegar à aceitação da criança: choque, negação, raiva, revolta e rejeição, dentro de outros sentimentos, até à construção e organização de um ambiente familiar mais preparado para incluir esta criança como membro integrante da família. (Craveirinha, 2003).

Segundo Casarin (Silva, 2001) a reorganização familiar torna-se mais fácil quando há apoio mútuo entre o casal. O ambiente pode também dificultar essa

reorganização interna da família, principalmente porque o nascimento de uma criança, por si só, já acarreta alterações que constituem um desafio para todos os membros da família.

As estratégias que as famílias utilizam (ou aprendem a utilizar) para lidar com as situações irão ser responsáveis pelas transformações de adaptação à nova situação. Poderão influenciar significativamente o desenvolvimento da criança diferente através das expectativas familiares e das situações estimuladoras que a criança irá estar sujeita.

Craveirinha (2003), refere estudos realizados em famílias com crianças portadoras de deficiência, podendo-se identificar três tipos de factores de stress:

- *Factores agudos que estão relacionados com incidentes periódicos associados à deficiência da criança;*
- *Factores crónicos que incluem as preocupações com o futuro, limitações financeiras, aceitação das diferenças dos indivíduos pela sociedade;*
- *Factores de transição que aparecem em alturas significativas (factores que surgem na transição entre os diversos estádios do Ciclo vital).” (Gomes, 2006:57).*

Brandão (2004), refere igualmente, que os níveis de stress pelo qual estas famílias passam, dizem respeito ao impacto da criança deficiente em dimensões familiares, tais como: impacto no sistema interactivo entre os pais e a criança, impacto nos irmãos, impacto nos avós, impacto ao nível dos papéis e funções desempenhadas pelos progenitores, impacto sobre a dimensão temporal da família, impacto sobre os aspectos financeiros e nos contactos sociais.

“Dar à luz uma criança deficiente é um acontecimento repentino. Não há aviso prévio, não há tempo para se preparar” (Leo Buscaglia) (Silva, 2001).

Segundo Coutinho (2000), a decepção frente ao nascimento de um bebé será variável dependendo de:

- Aceitação ou não da gestação;
- Tipo de personalidade de cada conjugue;
- Relacionamento do casal anterior ao nascimento;
- Nível de expectativa;
- Grande preconceito em relação aos portadores de deficiência;
- Posição do filho na fratria;
- Tipo de relacionamento com a família alargada.

É necessário que os pais se tornem “pais especiais” e não “pais deficientes”.

Ao se conhecer o modo como uma família reage a todo este processo desde o momento da notícia, passando pelas diferentes fases, é fundamental que os profissionais que lidam e intervêm junto de crianças e famílias nestas condições, conheçam a dinâmica familiar. Esta compreensão é determinante numa abordagem que se pretende compreensiva e flexível.

Para Silva (2002), a inserção adequada da criança no seu contexto sociocultural é de grande importância para a sua adaptação e bem-estar, e a família desempenha um papel primordial como mediadora desse processo. O equilíbrio da família após o nascimento de uma criança diferente é restabelecido de maneira variada, dependendo dos recursos psicológicos utilizados para esse fim.

Torna-se fundamental perceber e compreender a dinâmica de funcionamento da família com a criança diferente; pois a família constitui o primeiro agente de socialização da criança e é a mediadora das relações desta com os seus diversos ambientes. Logo, perceber como se processam as interações entre a criança diferente e os seus pais e irmãos possibilita compreender as relações futuras desta criança com os seus pares, bem como a sua inserção em diversos contextos sociais.

O desenvolvimento de uma criança diferente é grandemente dependente dos padrões de interação familiares dos quais “a qualidade das interações pais-criança, o tipo de experiências e vivências que a família proporciona à criança bem como os aspectos relacionados com os cuidados básicos em termos de segurança e saúde.” (Coutinho, 2004:55).

“A Aprendizagem destas crianças é mais lenta, o ensino é menos natural, é necessário mais planeamento, mais persistência, mais motivação e, muitas vezes, os pais sentem-se inseguros sobre o que fazer e como o fazer.” (Coutinho, 2004:56).

Andrade e Silva (2002), referem que o termo “risco” implica que há evidência de que uma ou diferentes disfunções possam ocorrer, dando origem a disfunções/atrasos de desenvolvimento, “há fundamentalmente três tipos de factores de risco, que podem ser concomitantes:

- Risco estabelecido, como por exemplo, a deficiência;
- Risco ambiental, como acontece com a privação ambiental que limita a capacidade de tirar partido de experiências de aprendizagem;
- Risco biológico, com causas neo-natais.” (Gronita, 2008:35).

Paralelamente às expectativas que os pais têm face ao desenvolvimento da criança, visto que esta afecta o funcionamento de toda a família, surgem factores de stress com que esta lida diariamente.

“As características individuais de cada criança serão sempre determinantes para o tipo de intervenção a desenvolver junto da mesma e da sua família. Se isto é verdade para qualquer criança, assume uma importância preponderante quando se trata de uma criança numa qualquer situação de risco.” (Gronita, 2008:36).

Cada criança, diferente ou não, apresenta um ritmo próprio de desenvolvimento. Este terá de ser respeitado e compreendido pela sociedade.

7.1. Inclusão

Quando falamos de criança diferentes não podemos deixar de referir a inclusão destas mesmas crianças.

A escola deve assumir, que a heterogeneidade implica que os alunos são diferentes a nível de saberes e experiências, isto é, cada aluno é único com uma história de vida singular.

A escola que apresenta uma verdadeira inclusão, é uma escola que proporciona qualidade de vida a todos os seus alunos, pois a escola inclusiva apresenta aos estudantes a oferta educativa em função das necessidades de cada indivíduo. (González, 2003).

Em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, foi celebrado a Declaração de Salamanca, *“as crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”* e *“as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.”*

Rodrigues, 2007 refere que a Educação Inclusiva (EI) é um *“modelo educacional que promove a educação conjunta de todos os alunos independentemente das suas capacidades ou estatuto socioeconómico. A EI tem por objectivo alterar as práticas tradicionais, removendo as barreiras à aprendizagem e valorizando as diferenças dos alunos”*.

Em Portugal, em consequência do desenvolvimento do Sistema Educativo, surge o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, e tem como premissa a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos. Este Decreto *“vem enquadrar as respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da*

vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.” Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2008)

O Decreto-Lei 3/2008: (a) define os apoios especializados na educação pré-escolar, ensino básico e secundário tanto no ensino público como no privado; (b) realiza um desenvolvimento nas condições de ensino aos alunos com deficiências ou incapacidades; (c) propõe como objectivos na Educação Especial, que haja uma verdadeira inclusão tendo como consequência uma promoção de igualdades de oportunidades.

No que diz respeito à inclusão na Intervenção Precoce, Correia (1997), refere que o *“sucesso da inclusão depende de um conjunto de premissas que se tornam indispensáveis para a estruturação da escola inclusiva. Estas premissas exigem a adopção de atitudes consentâneas com a inclusão por parte da comunidade escolar e dos seus diversos intervenientes.”*

A Intervenção Precoce exige uma cooperação entre os serviços da educação, da saúde e da segurança social. Assim, segundo a DGIDC (2008), são criados agrupamentos de referência para a colocação de docentes. Estes agrupamentos deverão assegurar a articulação do trabalho dos docentes com as IPSS (Instituições Particulares de Solidariedade Social), serviços de saúde e as equipas técnicas financiadas pela segurança social. Também a inclusão no Pré-Escolar torna-se de grande importância. Não existe uma única definição no contexto Pré-Escolar, mas sim várias componentes comuns a várias definições (Brandão, 2007), tais como: participação activa das crianças NEE com as outras crianças, o planeamento dos serviços prestados, do tipo de serviços e colaboração feita em relação às famílias, aos diferentes técnicos e professores e verificar de forma regular se os objectivos delineados para a criança estão a ser cumpridos. De acordo com Odom (Brandão, 2007) existem princípios coincidentes em relação à inclusão de crianças noutros escalões etários, mas, também características únicas, quando falamos no âmbito do Pré-Escolar, são elas:

- A natureza do desenvolvimento da criança, isto é, os objectivos para as crianças na educação Pré-Escolar, *“referem-se prioritariamente ao desenvolvimento nos domínios motor, cognitivo, social, pessoal, adaptativo, comportamental e da linguagem”* (Brandão, 2007), alicerces para as aprendizagens futuras como a leitura, a escrita e a matemática;

- As estratégias de ensino utilizadas no Pré-Escolar implicam uma participação mais activa, onde se incentivam as aprendizagens iniciadas pelas próprias crianças, ao contrário de outros níveis de ensino em que é mais dirigido pelo professor.
- As redes organizacionais são mais do tipo particular, pois a rede pública torna-se insuficiente para dar resposta ao número de crianças em idade pré-escolar.
- A formação de professores apresenta características diferentes, em relação à rede pública e a rede privada. (Brandão, 2007)

Brandão (2007), refere que existem assim, elementos considerados de sucesso para uma inclusão no Pré-Escolar, nomeadamente: avaliar se as crianças progridem nos objectivos delineados para elas; se evoluíram no seu desenvolvimento pessoal bem como na aquisição de conhecimentos; se as crianças foram bem recebidas pelos profissionais e pares em todos os programas realizados; e por último, se os pais estão satisfeitos com as evoluções dos seus filhos. Num estudo, realizado por Crosse et al. (2004), referido por Brandão (2007), existem quatro práticas positivas realizadas pelos profissionais em relação à inclusão:

- “Atitudes dos profissionais e das famílias;
- Relação dos pais com os prestadores de cuidados;
- Intervenção pedagógico-terapêutica;
- Adaptações dos contextos físicos.”

(Brandão, 2007)

8. Estratégias de Intervenção

As estratégias de intervenção são muito utilizadas tendo em conta as características de cada criança. Não podemos falar de estratégias de intervenção sem falar de práticas educativas flexíveis. Num modelo, que se quer inclusivo, as práticas prescritas têm como objectivo proporcionar a *“todos os alunos um ensino de qualidade, dinâmico e útil. Ensinar, tendo em atenção as necessidades, os interesses, as características e os estilos de aprendizagem dos alunos, requer a utilização de práticas flexíveis e nunca abordagens rotineiras, pouco diversificadas e iguais para todos os alunos.”* (Correia, 2005:41). Assim numa escola inclusiva, há que respeitar os ritmos de aprendizagens de cada aluno, sendo que os

grupos de trabalho deverão ser flexíveis, bem como as estratégias e material utilizados estimulantes e concretos.

Alguns exemplos de aprendizagens:

- Aprendizagem em cooperação
 - Formação de grupos de cooperação;
 - Aprendizagens de aptidões de cooperação;
 - Conteúdos curriculares a seleccionar;
- Tecnologias de informação e de comunicação.

Segundo Correia (2005), existem igualmente estratégias de ensino-aprendizagem mais eficazes para fomentar as aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente:

- Escrita activa
- Desenvolver competências na recolha de informação
- Desenvolver as competências da leitura
- Desenvolver as competências da escrita
- Orientações para finalizar tarefas
- Gestão do tempo das actividades
- Organização da sala de aula
- Colocação dos alunos
- Arranjo dos materiais, das áreas de aprendizagem
- Avaliação dos produtos do aluno.

8.1. A Importância da Intervenção Precoce

O impacto da criança com deficiência no seio de uma família, tem sido analisado por vários autores, surgindo como preponderante o impacto no sistema interactivo entre os pais e a criança, impacto nos irmãos, nos avós, impacto a nível dos papéis e funções desempenhadas pelos progenitores, impacto sobre a dimensão temporal da família, impacto pelos aspectos financeiros e nos contactos sociais.

É de referir, que a investigação mais recente sobre, como é que diversas famílias lidam com o “stress” de criar uma criança com deficiência, tem vindo a abordar não só

as reacções negativas, mas também aborda as formas positivas de adaptação, identificando quais os factores intra-familiares ou extra-familiares) que justificam a grande vulnerabilidade de determinadas famílias, bem como as elevadas capacidades de gerir ou lidar com a situação, de outras famílias.

É durante o período da primeira infância que os seres humanos denotam maior sensibilidade aos factores envolventes, sejam eles físicos e, ou sociais. É durante este período que ocorrem grande parte das transformações, tanto ao nível do crescimento como do desenvolvimento. Centrando-nos na perspectiva de Piaget é na ontogénese que se verifica uma maior relação entre o indivíduo e o meio. Esta apresenta, em interacção contínua, um aspecto biológico e um outro social. O primeiro engloba a maturação do sistema nervoso e endócrino enquanto o segundo diz respeito à integração social (Fonseca, 1989).

Assim, o desenvolvimento de uma criança não está só dependente da integridade do sistema nervoso central. O meio é grande responsável pelo fornecimento de estímulos para que essa maturidade se processe de uma forma correcta.

Um dos princípios fundamentais da Intervenção Precoce é envolver a família em todo o processo, tornando-se necessário considerar vários factores, de modo a encarar o desenvolvimento da criança como algo multidimensional. Tal como refere Lerner (1998), existem assim três tipos de risco:

- Risco biológico,
- Risco estabelecido
- Risco envolvental ou ambiental.

O risco biológico, em que a criança apresenta factores biológicos ou deficiências, resultando em problemas de desenvolvimento durante os períodos pré, neo ou pós-natal.

O risco estabelecido refere-se crianças que apresentam défices precoces ao nível do seu desenvolvimento relacionadas com patologias, deficiências, anomalias congénitas e metabólicas, etc.

Por último, o risco ambiental, diz respeito a crianças cujas experiências durante os primeiros anos de vida são muito limitadas, quer ao nível da relação precoce mãe/criança, organização familiar, cuidados de saúde, nutrição, higiene, oportunidades de estimulação. Assim as estratégias de intervenção devem dar resposta às necessidades da criança e da família.

À luz de diversas investigações científicas existem vários modelos em termos da Intervenção Precoce, Programas de Educação/Formação e Treino de Pais. Este tipo de Programas têm como objectivo central a formação de pais, modelos de prestação de serviços, centrados na família. (Coutinho, 2004).

“A intervenção precoce surge como uma forma eficaz de prestar ajuda à criança e à família, sendo de salientar que quanto mais cedo se iniciar o apoio e mais abrangente e integrado for o modelo de atendimento, maiores serão os benefícios para a criança e para a família” (Coutinho, 2004:72).

8.2. A Intervenção face à Criança Diferente

Actualmente, a intervenção precoce deve ser encarada, como um conjunto de práticas em rede que possuam respostas para determinada criança em risco. A intervenção precoce deve ser encarada como uma dinâmica de equipa baseada na: intervenção centrada na família, nos recursos da comunidade e desenvolvida por equipas interdisciplinares.

Deste modo, existem determinados procedimentos, nomeadamente:

- i) Identificação das necessidades da família;
- ii) Localização de suportes e recursos informais e formais, no sentido de responder a essas necessidades;
- iii) Apoiar as famílias de modo a que, conheçam, reconheçam e apliquem as suas forças e competências, para poderem ser elas próprias a terem acesso, de modo autónomo, aos recursos de que necessitam para “fortalecer”o seu funcionamento.

Na intervenção da criança diferente, é imprescindível, existir um trabalho cooperativo entre os diversos profissionais e serviços envolvidos. Actualmente é defendido, um modelo de equipa interdisciplinar. Neste tipo de equipa, a comunicação entre os vários profissionais e entre a família da criança é salvaguardado. Todos os profissionais terão de trabalhar em conjunto e de modo colaborativo. A intervenção desenvolvida por equipas interdisciplinares possibilita:

- i) Que sejam rentabilizados recursos;
- ii) Evitem-se sobreposições de respostas;
- iii) Aproximem-se os serviços da família;
- iv) Sejam encontradas respostas conjuntas.

Segundo Coutinho (2000), a intervenção precoce pode ter início entre o nascimento e a idade escolar, no entanto existem muitas vantagens em começar o mais cedo possível:

- Quanto mais cedo se iniciar a intervenção, maior é o potencial de desenvolvimento de cada criança;
- Para se poder proporcionar às famílias, apoio e assistência nos momentos mais críticos
- Para maximizar os benefícios sociais da criança e da família.

A melhor forma de ajudar uma criança com alterações de desenvolvimento é a Intervenção Precoce. A evolução e o prognóstico do desenvolvimento destas crianças depende em grande parte de um acompanhamento especializado que deve iniciar-se o mais cedo que for possível.

Se a criança sem alterações do desenvolvimento é activa e pode por si só provocar alterações no meio ambiente propícias ao seu desenvolvimento, a criança com alterações pode não dispor de meios necessários para agir e interagir com o meio, tornando-se por isso fundamental e necessário ajudá-la a não perder oportunidades de ter acesso a experiências e a não desperdiçar a possibilidade da criança evoluir a níveis superiores àqueles que conseguiria sozinha.

A intervenção na instituição escolar passou de uma forma de carácter essencialmente remediativo para se reconhecer a necessidade de uma intervenção claramente preventiva e promotora de aprendizagem e do desenvolvimento. Assim, recorre-se a três níveis de prevenção:

- A prevenção primária, tendo como objectivo avaliar situações de risco para minorar as suas consequências;
- A prevenção secundária, cujo objectivo é identificar problemas de desenvolvimento e potencializar as capacidades das pessoas; e, finalmente;
- A prevenção terciária, com a finalidade de acompanhar pessoas com problemas de desenvolvimento, intervindo no sentido de promover a sua plena integração social.

Assim, o acompanhamento de crianças com necessidades educativas especiais em termos do seu desenvolvimento, da sua aprendizagem e de relacionamento social, deu origem à elaboração de programas de aprendizagem adequados, permitindo assim tornar as práticas mais flexíveis e ajustadas à realidade de cada um.

Segundo Bronfenbrenner (Leitão, 1989), *"Mudanças substanciais no meio ambiente da criança, e dos seus principais educadores, podem produzir resultados positivos no desenvolvimento,*

consideravelmente maiores e mais duradouros que os alcançados pelas técnicas mais efectivas de intervenção, quando o ambiente do lar permanece inalterado".

9. Família e Escola

O conceito de família e as suas estruturas foram sofrendo alterações ao longo dos tempos. Nas sociedades modernas, as mudanças implicaram novas formas de organização familiar. (Antunes, 2009). O conceito de família não está exclusivamente associado ao casal e aos seus descendentes, mas também a novas configurações familiares. Nestas, evidenciam-se as que são constituídas por um dos progenitores com o (a) seu (sua) novo (a) companheiro, assim como os filhos deste novo casal ou os que provêm de relações anteriores, isto é, como designa Gameiro (1999), “os meus, os teus e os nossos”. (Gronita, 2008).

A esta diversidade de conceitos tem correspondido uma diversidade de definições em relação à família. Barros (2002), cita a Organização Mundial da Saúde que, em 1994, amplia o conceito de família, defendendo que “o conceito de família não pode ser limitado a grupos de sangue, casamento, parceria sexual ou adopção”, pelo que define família como “qualquer grupo cujas ligações sejam baseadas na confiança, suporte mútuo e um destino comum.”

“Para educar uma criança é necessário toda uma tribo” – assim reza um provérbio africano. O primeiro elemento da “tribo” é sem dúvida a família, mas logo a seguir a escola. (Oliveira, 2009). Em termos gerais, a direcção do desenvolvimento humano é a autonomia e a escola tem de ser percebida como tal principalmente pelo aluno, algo que permite a autonomia do próprio pelas competências que deverá veicular. Ora, a autonomia óptima pressupõe um desenvolvimento “suficientemente harmonioso”, em que os pais valorizam e ajudam o desenvolvimento das potencialidades dos filhos no que respeita aos seus gostos, competências, gestão de insucessos, disciplina, memória e atenção, motivação, criatividade, etc., e acima de tudo, responsabilidade por si próprio. (Monteiro, 2008). Tal pressupõe um ambiente familiar onde estas situações aconteçam de uma forma espontânea e onde a criança se possa expressar de forma a obter feedbacks organizadores que a orientem na sua experiência. Assim, na realidade, família e escola, são indissociáveis, pois o background

familiar (para englobar todas as variáveis que influenciam o desenvolvimento infantil pré-escolar) é de extrema importância para as aprendizagens académicas, como também, a escola, faz parte de um projecto familiar para o desenvolvimento da criança.

Costa (2005), numa revisão bibliográfica, dá conta do impacto do ambiente familiar e das acções dos encarregados de educação no comportamento e atitudes dos filhos face à escola. Na realidade, várias investigações provam a influência marcante do ambiente familiar nas características cognitivo-afectivas dos jovens e por consequência no sucesso escolar. (Oliveira, 2009).

Anteriormente, a família era vista como a principal promotora e responsável pela educação das crianças, que, no seu seio, tomavam conhecimento das primeiras regras de comportamento. Nos nossos dias, esta responsabilidade é partilhada com as diversas instituições educativas em resultado de a mulher ter entrado no mundo do trabalho para fazer face às dificuldades monetárias. A escola tem responsabilidades para com a educação das crianças, sem retirar aos pais essa mesma responsabilidade. (Antunes, 2009).

“Hoje, mais do que nunca, acentua-se a importância da interacção família-escola ou pais-professores, e vice-versa, existindo mesmo programas para envolver os pais na dinâmica escolar. Já os grandes pioneiros da Escola Nova ou da nova pedagogia, como Decroly, Freinet, Montessori, tinham insistido na importância da relação escola-família. Porém, só recentemente se levaram a cabo numerosas pesquisas sobre o impacto da família para a realização escolar dos alunos.” (Oliveira, 2009:38)

Oliveira (2009), refere que na relação entre a família e a escola, tende actualmente, a dar-se mais importância às famílias recomendando aos professores que abram a escola aos pais, e que estes se disponham a colaborar melhor com a escola. Ainda, segundo Oliveira (2009), muitos estudos confirmam e apoiam a necessidade da interacção família-escola para a promoção do educando em todas as dimensões, e sobretudo para o seu sucesso escolar.

Adams e Christenson (2000), citado por Oliveira (2009), insistem na importância de que se reveste a confiança que os pais depositam na escola e os professores na família e na sua relação com a escola para o bom funcionamento da instituição escolar, “concluindo que é maior a confiança mútua durante os primeiros anos de escolaridade dos filhos e que os pais se avantajam mais do que os professores nesse voto de confiança” (Oliveira, 2009:39).

“A participação da família na escola deve continuar a atingir altas quotas de colaboração entre pais e professores com a finalidade comum do melhor conhecimento o nosso filho-aluno.” (Urra,

2010:180). Ainda segundo Urra, os pais devem interessar-se pelo modo como os seus filhos passam o dia na escola, pelas tarefas que trazem para casa, ajudá-los a organizarem-se, e estimulá-los para que as façam o melhor possível. Mostrar aos seus filhos que os apoiam em todos os momentos vividos na escola, e que os orientem em correcta forma e hábitos de estudo, bem como na sua relação social com os pares e professores.

Torres (2008) refere que a implementação de uma Educação Parental, deverá ser um objectivo para prevenir a ruptura entre a família, filhos e escola, mediante um diálogo formativo. O desenvolvimento de iniciativas de educação parental na escola poderá ser uma via para a efectivação de um diálogo mais produtivo entre o contexto família e escola, desenvolvendo quer conhecimentos relacionados com os filhos, quer dando resposta a necessidades no âmbito da formação pessoal.

“Estudos sobre o desenvolvimento infantil vêm mostrando que a escola desempenha um papel fundamental na promoção do conhecimento social, no grande desenvolvimento das capacidades cognitivas e na compreensão que as crianças têm do mundo social e as suas particularidades. A escola contribui para a socialização da criança.” (Borsa, 2007). Para Palacios (1995), a escola é, juntamente com a família, a instituição social que maiores repercussões têm para a criança. Educar é não só um processo de ensino-aprendizagem, mas também um processo de constituir indivíduos críticos, socializados, com conhecimento pleno daquilo que é importante ser, enquanto indivíduos, e daquilo que o mundo espera de si, enquanto pessoas éticas, plenamente integradas no espaço em que estão inseridas.

PARTE II

CAPÍTULO I - ESTRUTURA CONCEPTUAL

1.1. Definição do Objecto de Estudo

“Qualquer investigação é conduzida tendo em vista esclarecer uma dúvida, replicar um fenómeno, testar uma teoria ou buscar soluções para um dado problema. Colocado de formas diversas, toda a investigação tem um alvo ou um problema a analisar. A definição do problema constitui, a primeira fase na elaboração de um projecto ou na concretização de uma investigação. (Almeida, 2007:36).

O Objecto de estudo do nosso trabalho foi:

“A Frequência do Pré-Escolar como Factor de Sucesso à Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico”.

1.2. Justificação da Investigação

Hoje em dia fala-se muito da importância da frequência do Pré-Escolar nas aquisições básicas e de que forma é que estas irão contribuir para que as aprendizagens do 1º ano sejam mais fáceis. Tornou-se fundamental perceber se as crianças que adquirem competências básicas no Pré-Escolar, influenciam de forma positiva o seu sucesso na aprendizagem no 1º Ano do 1º Ciclo.

Foi importante perceber e compreender quais os processos associados ao raciocínio lógico-matemático, competências relacionadas com a aquisição da linguagem oral e escrita, bem como, as competências de autonomia social, tipo de apoio que a família disponibiliza, e se os professores adequaram as suas estratégias, de modo a que, quando surgem dificuldades estas sejam mais fáceis de serem ultrapassadas.

“A educação pré-escolar é um contexto de socialização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança, de experiências relacionais e de ocasiões de aprendizagem que implicam recursos humanos e materiais diversos”. (Orientações Curriculares, 2007).

Para conseguirmos abordar de uma forma correcta e abrangente todo o desenvolvimento da criança, tornou-se imprescindível estudarmos a vasta obra

desenvolvida por Piaget e seus colaboradores, bem como os trabalhos realizados por diversos autores que estudaram o desenvolvimento cognitivo da criança (mesmo que com algumas divergências), como Vygostky, Leontiev, Luria, Glasersfeld, Gelman e Gallistel, Kamii e outros. Para compreendermos como se processa o desenvolvimento das aquisições básicas na criança percebemos que esta adquire e utiliza estas competências. Torna-se assim fundamental após a compreensão do modo como a criança aprende, reflectirmos sobre as suas limitações e a caracterização do seu desenvolvimento.

Piaget (1972) afirma que “o ensino deveria formar o raciocínio, conduzindo à compreensão e não à memorização, desenvolvendo um espírito criativo e não repetitivo”. Bem como, a importância dos métodos activos no desenvolvimento psicológico da criança levando os alunos à descoberta das soluções para os problemas colocados. Para Piaget, a construção de novos conhecimentos, implica a manipulação directa dos materiais, a cooperação social, nº de grupo e inter-ajuda de modo a promover o desenvolvimento da autonomia intelectual, social e moral. De acordo com Sousa (2005), o Professor, para Piaget, deveria criar programas adaptados ao nível operatório dos alunos e métodos de avaliação flexíveis capazes de aferir o desenvolvimento cognitivo dos alunos, seleccionando materiais e situações melhor adaptadas aos alunos e promovendo opiniões. Piaget considera a Educação Pré-escolar como fundamental para a aprendizagem de noções científicas. Raposo (1980) (in Sousa, P. (2005), refere 4 princípios Piagetianos: auto-descoberta para a organização da aprendizagem; as diferenças intelectuais entre as crianças; a importância do pré-escolar no desenvolvimento psicogenético e finalmente a necessidade de um desenvolvimento curricular respeitando a sequência do desenvolvimento intelectual. Também Morgado (1986) (in Sousa, P. (2005), refere 3 aspectos essenciais: a importância do conflito cognitivo e o valor educativo do erro; também a importância do desenvolvimento psicogenético e a adequação aos programas, e finalmente a construção das operações como objectivo de ensino. Vários autores defendem a autonomia de pensamento e a importância das ideias erróneas das crianças que deveriam de ser corrigidas por elas próprias e não ser o professor a fornecer a solução.

Também Vygotsky, (Sousa, 2005), tem um papel preponderante nas implicações pedagógicas na aprendizagem. Apesar de ser contemporâneo de Piaget, dá mais ênfase ao papel da criança, considera a criança mais activa no processo e menos determinista.

Defende a grande importância da interacção social através de dois processos mentais: processos psicológicos elementares de origem biológica; e processos psicológicos superiores, de origem sociocultural. Para Vygotsky existe uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que será a diferença entre o desenvolvimento actual da criança e o nível alcançado, quando resolve problemas com auxílio. Deste modo, a ZDP, é a extensão das funções cognitivas, a níveis crescente de complexidade e generalização.

Piaget incidiu mais, sobre a criança, enquanto Vygotsky incidiu sobre o professor. Assim, Vygotsky defende que a cultura e a interacção social teriam um papel fundamental na aprendizagem, considerando que a utilização de uma criança mais desenvolvida para ajudar outra menos desenvolvida seria benéfico para ambas as partes. Vygotsky (Sousa, 2005) refere que as potencialidades do aluno deveriam ser tidas em consideração durante o processo de ensino-aprendizagem. A “aprendizagem impulsionaria o desenvolvimento, a escola” deveria de ter um papel no ensino, não para “etapas intelectuais já alcançadas, mas sim, para etapas que os alunos ainda não alcançaram, incentivando o desenvolvimento potencial do aluno”.

É desejável que a obrigatoriedade da frequência no jardim-de-infância venha a contribuir significativamente para a aprendizagem dos conceitos básicos relacionados com a matemática (Palhares, 1997). Importa que a criança, numa fase inicial de aprendizagem que o faça de forma informal, através do jogo e de diferentes vivências, para assim poder alcançar os conceitos básicos.

Também o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, abordada por Vygotsky, seja tido em consideração em toda a pedagogia aplicada pelo professor nas suas metodologias e estratégias de aprendizagem. Enquanto para Piaget o papel do jogo diz respeito à assimilação, para Vygotsky, este proporciona alteração de estruturas criando uma ZDP. O sujeito deixa de ser só activo para passar a ser interactivo.

Concordamos com a grande importância do papel do professor no desenvolvimento do aluno nas suas aprendizagens. O professor deverá provocar avanços nos alunos interferindo na sua ZDP, não esquecendo a interacção social, pois esta transmite valores, linguagem específica e ajuda no próprio conhecimento.

Consideramos igualmente importante as implicações pedagógicas que estes autores têm no papel do professor e qual o seu contributo para a aprendizagem do aluno. A visão deixada por Piaget, em que o professor deverá contribuir para a auto-

descoberta, levando em consideração as diferenças intelectuais dos alunos, o papel do ensino pré-primário, bem como respeitar o ritmo do aluno. O professor deverá orientar este pensamento de modo a que o aluno construa os seus próprios conhecimentos. Também Vygotsky, com a importância da sua ZDP, definindo assim a discrepância entre o desenvolvimento actual da criança e o nível alcançado quando esta resolve problemas. Concordamos com este autor, quando as potencialidades dos alunos têm de ser tidas em consideração em todo o processo de ensino e aprendizagem, tal como a importância que a cultura e a interacção social têm neste processo.

Tendo em conta a nossa prática profissional, desejaríamos que todos estes factores fossem levados em consideração na prática diária de muitos docentes. A prática pedagógica deve ter em consideração, o desenvolvimento das crianças, as suas diferenças e semelhanças intelectuais, as diferentes inteligências por elas utilizadas, bem como a influência do meio social e escolar no permanente desafio na descoberta de novas estratégias para resolução de problemas. O grande potencial que cada criança apresenta é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. A aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, a escola terá de ter um papel fundamental, devendo “dirigir o ensino não para as etapas intelectuais já alcançadas, mas sim, para as etapas que os alunos ainda não alcançaram, incentivando o desenvolvimento potencial do aluno” (Sousa, P. (2005)).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

2.1. Organização da Investigação

No que respeita à organização da investigação, foi feito um questionário distribuído aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A construção do questionário foi baseada em escalas de desenvolvimento já existentes: Sheridan, Griffiths, Portage e no Programa de Facilitação de Desenvolvimento para Crianças em Risco (Fonseca), bem como, baseada na nossa prática clínica.

Numa primeira fase foram feitas reuniões com as direcções dos Agrupamentos das escolas escolhidas, com a apresentação do projecto de investigação e dos instrumentos a aplicar e solicitação de autorização para a realização do estudo através de um protocolo.

Após a autorização para a realização do estudo, foi entregue aos Coordenadores de Estabelecimento os questionários, bem como feita a explicação sobre a natureza do estudo e do tipo de tratamento de dados, com garantia de estrita confidencialidade das respostas. Procedeu-se à marcação de uma data para recolha dos questionários após preenchimento pelos docentes do 1º Ciclo de cada escola. Posteriormente foi feita a recolha e tratamento de todos os questionários preenchidos, utilizando o SPSS (Statistical Package for the Social Science – versão 18).

Importa referir que *“a investigação quantitativa seja preponderante e tenha permitido avanços significativos no que respeita ao nosso conhecimento quanto ao ensino, à aprendizagem e à educação em geral, temos de reconhecer as limitações inerentes aos métodos que lhe são específicos”* (Fernandes, 1991:64-66). A investigação qualitativa e os seus métodos são uma resposta às limitações reveladas pelos métodos quantitativos. Podemos referir que ambos os paradigmas têm as suas limitações e vantagens. No nosso trabalho, recorreu-se à análise quantitativa para o tratamento dos dados recolhidos pelos questionários, procedendo-se a uma análise estatística. Na discussão dos dados e conclusões, recorreremos a considerações do tipo qualitativo. *“O Foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções.”* (Fernandes, 1991:64-66).

2.2. Deontologia

De modo a proteger a confidencialidade dos dados, bem como o anonimato dos indivíduos, todos os inquéritos foram anónimos.

Após recolhidos os questionários, a informação foi codificada e inserida em base de dados, com o objectivo de, posteriormente, ser efectuada a sua análise estatística.

2.3. Caracterização da Amostra

A amostra englobou os professores das Escolas do 1º Ciclo do Concelho de Oeiras, de ambos os sexos.

Foram distribuídos 262 inquéritos, abrangendo os professores do 1º Ciclo dos 10 Agrupamentos de Escolas do Concelho de Oeiras. Destes inquéritos, apenas foram devolvidos 122 (46,5%). Dos restantes questionários (53,6%) não estavam devidamente preenchidos, com respostas incompletas, respostas repetidas, ou não responderam às questões colocadas.

2.4. Caracterização da Zona Geográfica

O Concelho de Oeiras, situado entre os concelhos de Lisboa, Amadora, Sintra e Cascais, é um dos 18 concelhos que constituem a Área Metropolitana de Lisboa. Actualmente é constituído por 10 freguesias – Algés, Barcarena, Carnaxide, Caxias; Cruz Quebrada/Dafundo, Linda-a-Velha, Oeiras, São Julião da Barra, Paço de Arcos e Queijas.

2.5. Hipóteses Formuladas

De acordo com a literatura, e decorrente de objectivos enunciados, o presente estudo colocou as seguintes hipóteses empíricas:

(H1) – De que modo as aquisições básicas contribuem para o sucesso das aprendizagens no 1º Ano do 1º Ciclo;

(H2) – Qual a percepção que os professores têm da influência do ensino das competências básicas no Pré-Escolar e qual a sua influência no sucesso das aprendizagens no 1º Ano do 1º Ciclo;

(H3) – Existem diferenças na aprendizagem, entre as crianças que frequentaram o pré-escolar e em crianças que não frequentaram o Pré-Escolar nas aprendizagens do 1º Ano do 1º Ciclo;

(H4) – As aprendizagens curriculares, Leitura/Escrita, Matemática e Estudo do Meio, são interiorizadas de modo satisfatório e com mais facilidade, nos alunos que frequentaram a Pré-Escolar em relação aos que não frequentaram;

(H5) – A frequência do Pré-Escolar é facilitadora à aprendizagem curricular do 1º Ano de Escolaridade;

(H6) – A frequência do Pré-Escolar contribui para desenvolver a Autonomia Social nas crianças aquando a entrada no 1º Ano do 1º Ciclo;

(H7) – De que modo a família contribui para o sucesso das crianças na transição para o 1º Ciclo.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Os resultados apresentados neste capítulo incluem a análise estatística e inferencial dos registos obtidos através dos inquéritos aplicados nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Oeiras.

3.1. Descrição dos resultados

3.1.1. – Agrupamentos

Tal como já referido anteriormente, foram distribuídos questionário em 10 freguesias, 10 Agrupamentos do Concelho de Oeiras, abrangendo os seguintes Agrupamentos de Escolas: Agrupamento de Miraflores (incluindo 3 escolas); Agrupamento de Noronha Feio-Queijas (incluindo 5 escolas); Agrupamento de Carnaxide-Portela (com 2 escolas); Agrupamento de Carnaxide-Valejas (com 3 escolas); Agrupamento de Gonçalves Zarco (com 4 escolas); Agrupamento de Aquilino Ribeiro (com 4 escolas); Agrupamento de Conde de Oeiras (com 3 escolas); Agrupamento de Paço de Arcos (com 4 escolas); Agrupamento de São Bruno (com 6 escolas) e finalmente o Agrupamento de São Julião da Barra (com 3 escolas). Foram distribuídos 262 questionários e 122 (46,5%) devolvidos pelos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Encontram-se apresentados os agrupamentos do Concelho de Oeiras e o número de questionários devolvidos.

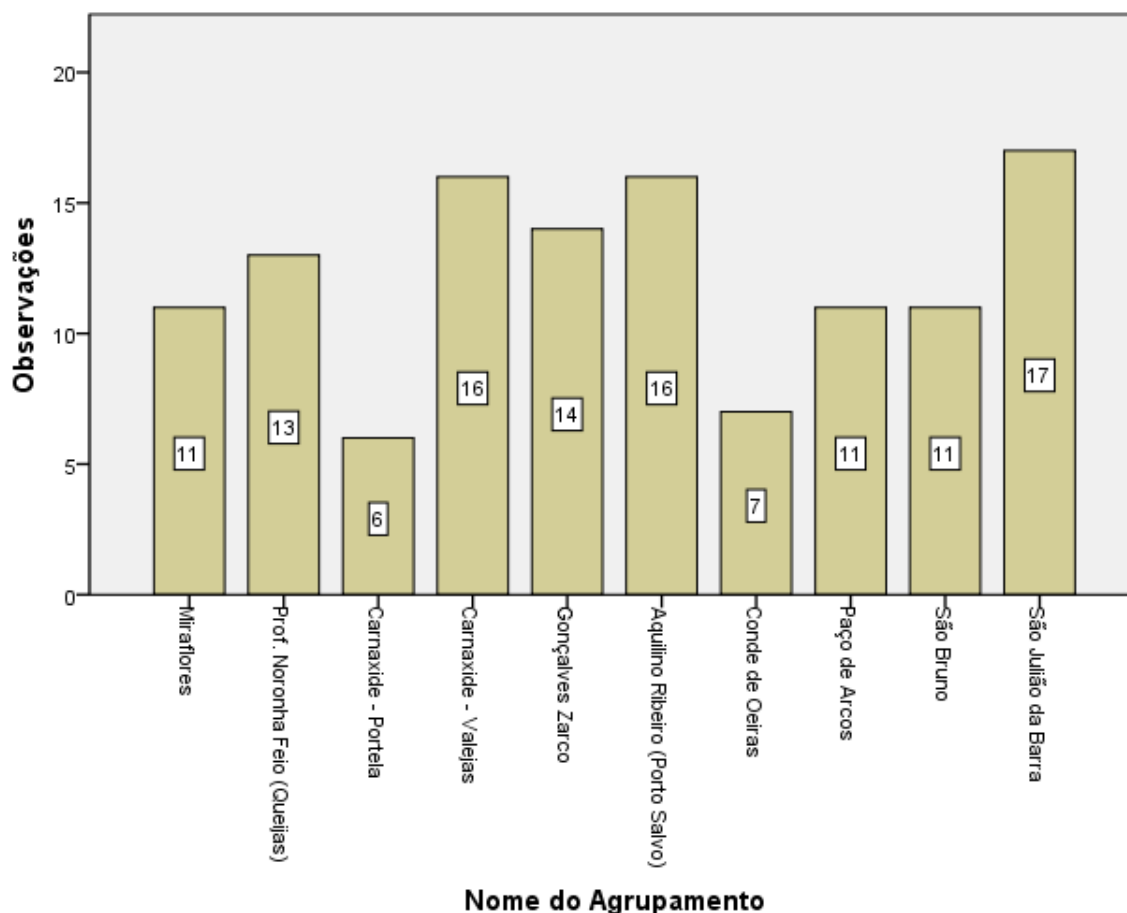
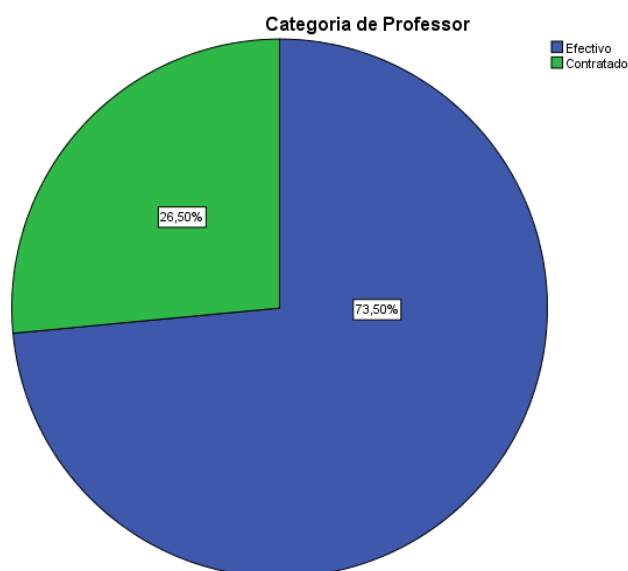


Figura 1.1.- Resultados do nº de questionários devolvidos dos Agrupamentos das Escolas do Concelho de Oeiras

Podemos referir que no Agrupamento de Miraflores foram distribuídos 33 inquéritos; no Agrupamento Noronha Feio foram distribuídos 31; no Agrupamento Carnaxide-Portela foram distribuídos 15; no Agrupamento Carnaxide-Valejas foram distribuídos 40; no Agrupamento Gonçalves Zarco foram distribuídos 23; no Agrupamento Aquilino Ribeiro foram distribuídos 38; no Agrupamento Conde de Oeiras foram distribuídos 21, no Agrupamento de Paço de Arcos foram distribuídos 18, no Agrupamento de São Bruno foram distribuídos 12, e finalmente no Agrupamento de São Julião da Barra foram distribuídos 31 inquéritos.

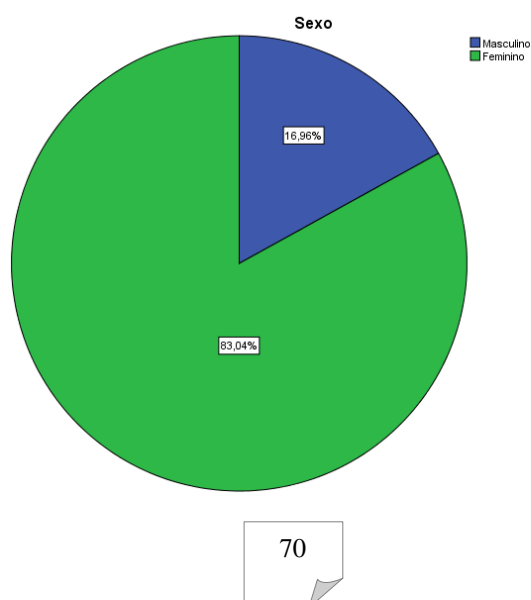
3.1.2. Categoria do professor e Género

Figura 1.2. – Categoria do Professor



Em relação à categoria dos professores que preencheram os questionários, verificou-se que existe uma percentagem maior de professores efectivos (73,5%), em relação aos professores contratados (26,5%). Em relação ao sexo, há 83,04% de professores do sexo feminino e 16,04% de professores do sexo masculino.

Figura 1.3. – Género



3.1.3. Pergunta A - Em relação à pergunta (A) “Considera que existe uma diferença significativa nas aprendizagens entre os alunos com pré-escolar e sem pré-escolar”, verificou-se que 94,02% dos professores considera que existe diferença e 5,98% considera não existir, o que de acordo com a literatura consultada defendemos a importância do Pré-Escolar. É neste período que a criança prepara os pré-requisitos “das funções neuropsicológicas que estarão envolvidas nas aprendizagens escolares da leitura, da escrita, do cálculo e da resolução de problemas”. (Fonseca, 2008:304).

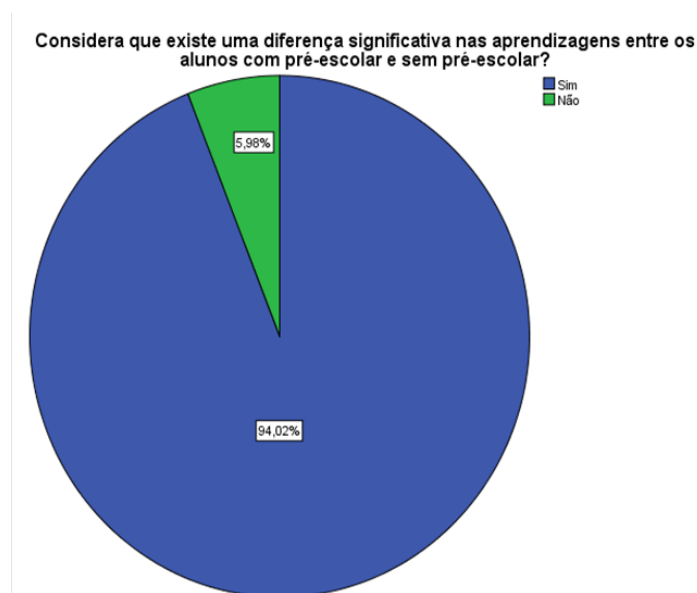


Figura 1.4. - Resultados obtidos em relação à pergunta A

3.1.4. Pergunta B - Em relação à pergunta (B) se “considera que existe diferença significativa na aprendizagem da matemática entre os alunos com pré-escolar e sem pré-escolar”. Verificamos que 88,98% dos professores considera que existe diferença enquanto 11,02% considera não existir.

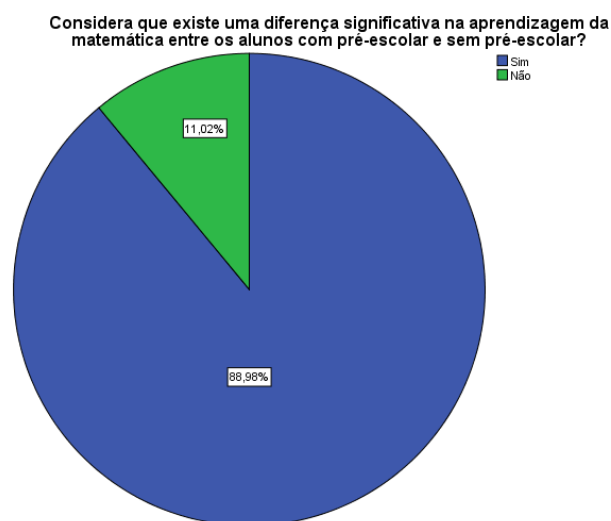


Figura 1.5. - Resultados obtidos em relação à pergunta B

Sendo a aprendizagem da matemática uma das dificuldades no nosso ensino, a frequência do Pré-Escolar vem contribuir para o sucesso desta área curricular nos alunos do 1º Ano de Escolaridade.

3.1.5. Pergunta C - Em relação à pergunta (C) se “considera que existe diferença significativa na aprendizagem da leitura/escrita entre os alunos com pré-escolar e sem pré-escolar”. Verificou-se que 91,45% dos professores considera que existe diferença enquanto 8,55% considera não existir.



Figura 1.6. - Resultados obtidos em relação à pergunta C

O que nos levou a referir e evidenciar que é no Pré-Escolar que a criança contacta e interioriza algum mecanismo da leitura/escrita como preparação à transição para o 1º Ano de Escolaridade.

3.1.6. Pergunta D - Em relação à pergunta (D) se “considera que existe diferença significativa na aprendizagem do estudo do meio entre os alunos com pré-escolar e sem pré-escolar”. Verificamos que 82,91% dos professores considera que existe diferença enquanto 17,09% considera não existir.

Considera que existe uma diferença significativa na aprendizagem do estudo do meio entre os alunos com pré-escolar e sem pré-escolar?

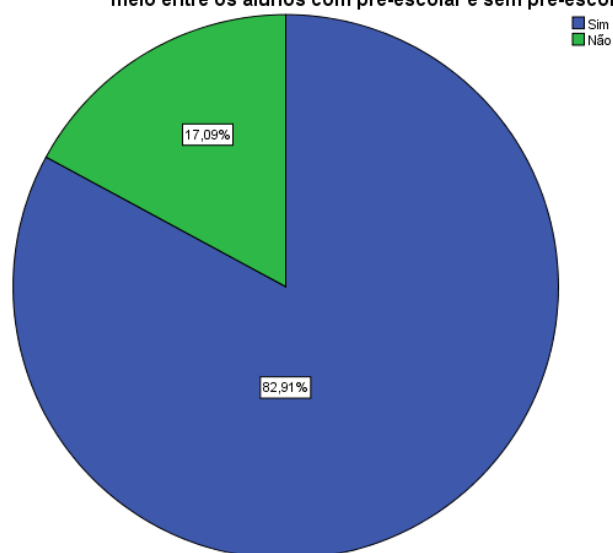


Figura 1.7. - Resultados obtidos em relação à pergunta D

Sendo esta área importante com vista alargar os conhecimentos das crianças sem o mundo que a rodeia, preparando-a para o 1º Ano de Escolaridade.

3.1.7. Pergunta E - Em relação à última pergunta (E) “considera facilitadoras as aquisições feitas pelos alunos no pré-escolar face à aprendizagem do Programa do 1º Ano”. Verificou-se que 97,46% dos professores considera que existe diferença, enquanto 2,54% considera não existir.

Considera facilitadoras as aquisições feitas pelos alunos no pré-escolar face à aprendizagem do programa do 1º Ano?

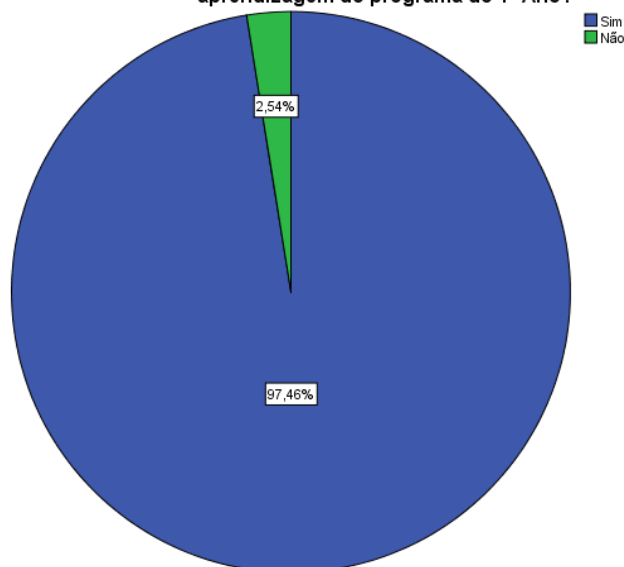


Figura 1.8. - Resultados obtidos em relação à pergunta E

Em relação à comparação entre todas estas questões existem diferenças de entre proporções significativas para um p-value de 0,95.

Ou seja, podemos considerar que os grupos responderam “sim” são maioritários e a diferença é estatisticamente significativa para um grau de significância igual a 0,000 de forma diferente. Contribuindo e valorizando a frequência do Pré-Escolar para uma formação positiva na criança.

3.1.8. Pergunta VIII – No quadro seguinte, estão registados os valores obtidos em relação à pergunta VIII do inquérito. “Considera existir uma diferença significativa entre as crianças que apresentam mais anos de Pré-Escolar em relação às que apresentam apenas um ano de frequência na Pré-Escolar”. Existe uma diferença significativa em relação aos que consideram que “sim” (85,09%) em detrimento dos que consideram que “não” (14,91%).

Face a este resultado consideramos importante a entrada da criança no Jardim de Infância a partir dos três anos, a fim de interiorizar todas as aquisições adequadas ao seu desenvolvimento, quer físico, cognitivo e emocional.

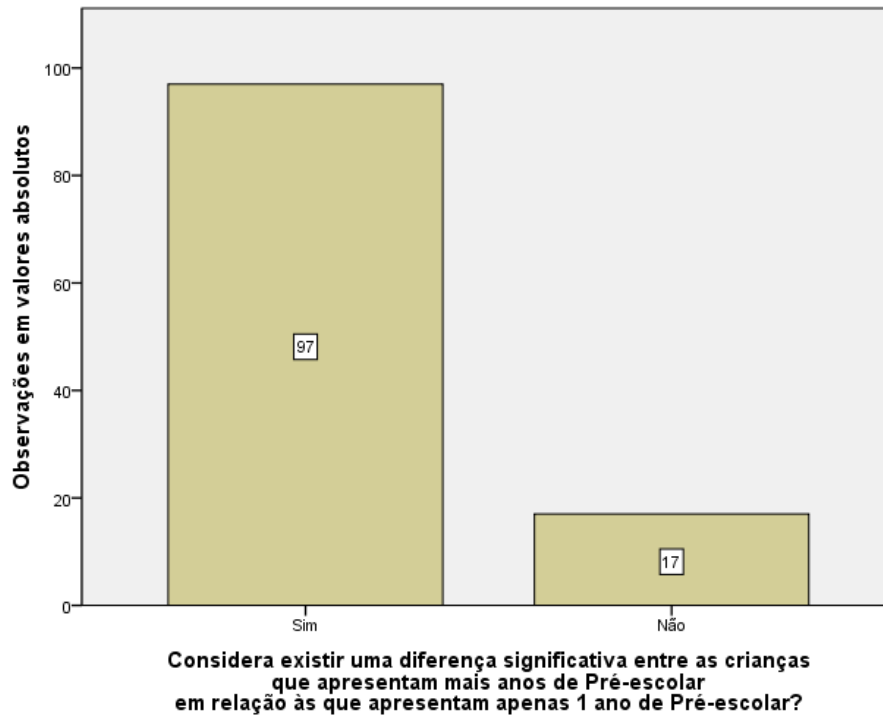


Figura 1.9. - Resultados obtidos em relação à pergunta VIII

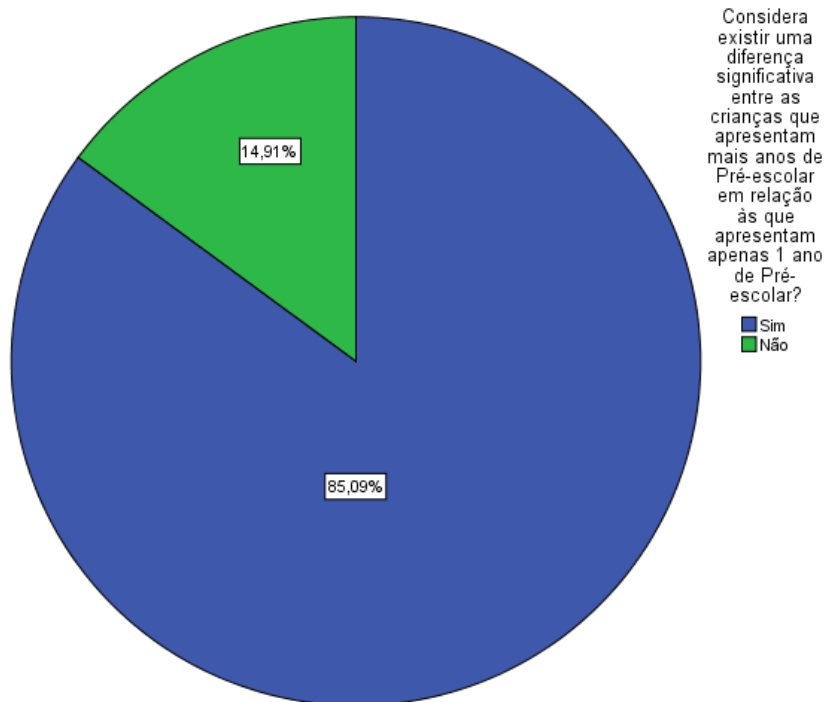


Figura 1.10. – Resultados percentuais obtidos em relação à pergunta VIII

3.2. Resultados por Domínios

Conseguimos estabelecer vários domínios em relação às respostas dos inquiridos: Os domínios (Matemática, Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Cognitivo e Autonomia Social), foram obtidos pelas médias de todos os itens.

A variável do Domínio da Matemática foi obtida pela média das variáveis de cada um dos itens da pergunta 1.1. até à 1.8.

A variável do Domínio da Linguagem Oral foi obtida pela média das variáveis de cada um dos itens da pergunta 2.1 até à 2.9.

A variável do Domínio da Linguagem Escrita foi obtida pela média das variáveis de cada um dos itens da pergunta 3.1 até à 3.7.

A variável do Domínio Cognitivo foi obtida pela média das variáveis de cada um dos itens da pergunta 4.1 até à 4.9.

A variável do Domínio da Autonomia Social foi obtida pela média das variáveis de cada um dos itens da pergunta 5.1 até à 5.15.

Primeiramente foi feita uma explicação da análise estatística dos dados recolhidos, e posteriormente foram apresentados os quadros e figuras explicativas dos dados.

Através de análise factorial conseguimos agregar e caracterizar o **item Família e Escola**, estabelecendo uma correlação maior a 3. Conseguimos estabelecer dimensões distintas.

Em relação à **Caracterização do Professor**, também por análise factorial, conseguimos obter três dimensões distintas, com correlações superiores a 3.

Para avaliar a possibilidade de aplicação desta análise assegurou-se a correlação da informação inicial, tendo-se para isso recorrido à estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que compara as correlações entre as componentes iniciais, e ao teste da esfericidade de Bartlett, que testa a hipótese da matriz de correlações ser igual à matriz identidade. A rotação utilizada para tornar as componentes mais interpretáveis foi a rotação Varimax (ortogonal). Para a extracção do número de componentes recorreu-se sobretudo a critérios de ordem substantiva, mas também, por ordem decrescente de ponderação: 1) à quantidade de variação explicada; 2) ao método do valor próprio

superior ou igual a 1 (ou critério de Kaiser); 3) ao diagrama de sedimentação, recurso gráfico para a visualização dos valores de variância explicada de cada componente (Reis, 1993 e 2001). Em relação aos pesos das variáveis nos factores, definiu-se 0.35 como valor acima do qual se considera significativa a contribuição das variáveis para cada factor¹. Finalmente, devido ao elevado número de variáveis a considerar simultaneamente optou-se por substituir os valores omissos pelas respectivas médias.

Indicadores de inclusão: escalas tipo-Likert.

Uma vez intencionada a referência de todas as variáveis a uma mesma realidade – Família e Escola por um lado e caracterização do professor por outro – calculou-se o alfa de Cronbach para o conjunto dos 6 e 9 itens medidos em escalas de Likert respectivamente das **dimensões Família e Escola (dFE)** e **Caracterização do Professor (dCP)** respectivamente, tendo-se para o efeito obtido na **dFE** um valor de 0.549 (n=107), e na **dCP** um valor de 0,163 (n=111) claramente abaixo do normalmente exigido para comprovar a fiabilidade das escalas (Bryman e Cramer, 1992, Reis e Moreira, 1993, Hai e al. 1998, Marouco)².

A análise factorial de componentes principais (ACP) aos 6 itens da **dFE** revelou-se ainda adequada, apesar do baixo valor da estatística de KMO resultante (0,542; n=107)³ (quadro 1.1.). O mesmo se passando na **dCP** KMO= (0,601; n=111), (quadro 1.2.)

Da análise da **dFE** ressaltam 2 factores, responsáveis por 55,1% da variância total, (quadro 1.3.) os quais se revelaram interpretáveis do ponto de vista substantivo, traduzindo, conforme antecipado, a importância dos pais e da instituição escolar como uma realidade pluridimensional. A escolha do número de factores, ponderada a interpretabilidade da solução e a percentagem de variância explicada, obedeceu ao critério de Kaiser, ou seja, implicou a exclusão dos componentes cujo valor próprio se apresentava inferior a 1⁴.

¹ Este valor situa-se tipicamente à volta de 0.30 ou 0.35 (Bryman e Cramer, 1992; Churchill, 1995, Marouco, J. 2007, Pestana e Gageiro, 2003, Pereira 2003).

² Os valores tidos como aceitáveis para atestar a fiabilidade das escalas rondam os 0.65/0.70, podendo ser ainda mais baixos quando se trata de investigações exploratórias

³ A análise de componentes principais pode ser considerada “boa” ou “muito boa” quando a estatística de KMO apresenta valores acima de 0.80, “razoável” ou “média” com valores acima de 0.60, e “inaceitável” quando os valores se apresentam inferiores a 0.50 (Reis, 2001 : 279).

⁴ A análise de componentes principais pode ser considerada “boa” ou “muito boa” quando a estatística de KMO apresenta valores acima de 0.80, “razoável” ou “média” com valores acima de 0.60, e “inaceitável” quando os valores se apresentam inferiores a 0.50 (Reis, 2001 : 279).

Já quanto à análise da **dCP**, apesar da insustentabilidade da escala, obtivemos 3 factores que explicam 56,7 % da variância total da amostra. No entanto e dado o seu valor substantivo sustentado amplamente na teoria revelam a natureza plural desta dimensão.

Família e Escola

Quadro 1.1. – Resultados em relação à dimensão Família e Escola

Medida da adequação da amostra Kaiser-Meyer-Olkin	,542
Teste de esfericidade de Bartlett Chi-quadrado aproximado	86,417
df	15
Sig.	,000

Caracterização dos professores

Quadro 1.2. – Resultados em relação à dimensão Caracterização do Professor

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	,601
Teste de esfericidade de Bartlett Chi-quadrado aproximado	125,388
gl	36
Sig.	,000

Após rotação, a interpretação dos agrupamentos entre itens da **dFE** e da **dCP** com maior contribuição para cada factor permitiu atribuir as seguintes designações globais:

Dimensão Família e Escola

Quadro 1.3. – Resultados em relação à variância da dimensão Família e Escola

Variância total explicada						
Componente	Autovalores iniciais			Somatório das saturações ao quadrado da Extração		
	Total	% da Variância	% acumulado	Total	% da Variância	% acumulado
1	1,933	32,223	32,223	1,933	32,223	32,223
2	1,371	22,851	55,074	1,371	22,851	55,074
3	,993	16,558	71,632			
4	,749	12,479	84,111			
5	,565	9,412	93,523			
6	,389	6,477	100,000			

Método de Extração: Análise de Componentes principais.

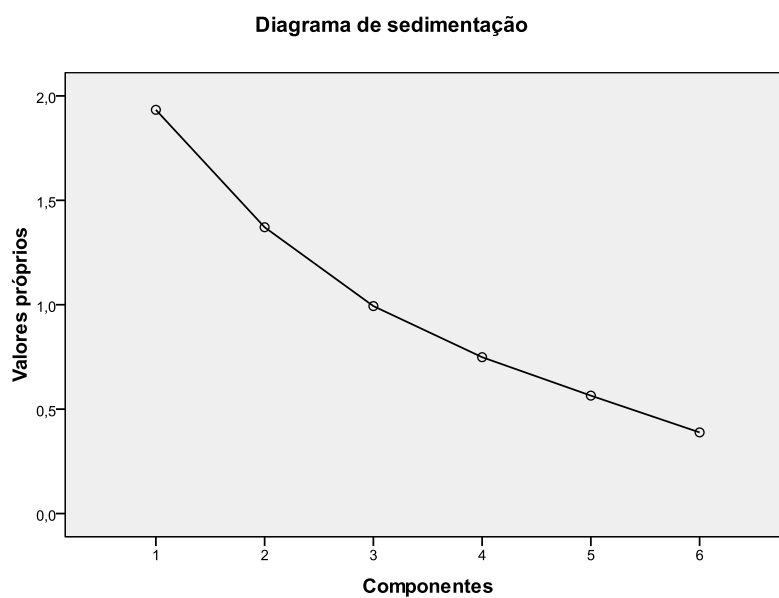
Dimensão Caracterização do Professor

Quadro 1.4. – Resultados em relação à variância da dimensão Caracterização do Professor

Variância total explicada						
Componente	Autovalores iniciais			Somatório das saturações ao quadrado da Extração		
	Total	% da variância	% acumulado	Total	% da Variância	% acumulado
1	2,199	24,432	24,432	2,199	24,432	24,432
2	1,406	15,618	40,050	1,406	15,618	40,050
3	1,205	13,385	53,435	1,205	13,385	53,435
4	,942	10,472	63,907			
5	,855	9,496	73,402			
6	,762	8,467	81,870			
7	,713	7,917	89,787			
8	,610	6,781	96,568			
9	,309	3,432	100,000			

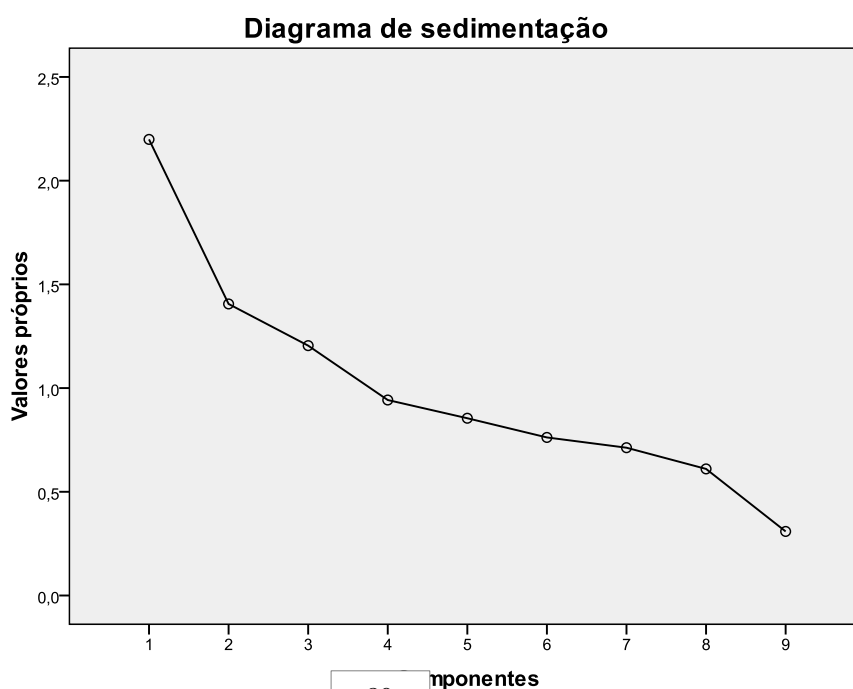
Dimensão Família e Escola

Figura 1.11. – Resultados em diagrama de sedimentação em relação à Dimensão Família e Escola



Dimensão Caracterização dos Professores

Figura 1.12. – Resultados em diagrama de sedimentação em relação à Dimensão Caracterização dos Professores



Dimensão Família e Escola

Quadro 1.5. – Resultados em relação à matriz de componentes rodados da dimensão Família e Escola

Matriz de componentes rodados^a

	Componente	
	1	2
Os Pais são facilitadores da aprendizagem dos seus filhos.	,674	,184
As crianças realizam os TPC.	,862	-,074
As crianças têm interiorizado as rotinas diárias (vestuário, alimentação, higiene, etc).	,701	-,010
Verifica diferença entre as atitudes parentais face à aprendizagem dos filhos.	,328	,193
Os pais dos filhos que não frequentaram Pré-escolar são mais ansiosos do que os outros.	,087	,846
A criança que não frequentou Pré-Escolar é mais insegura emocionalmente.	,054	,840

Método de Extração: Análises de componentes principais.

Método de rotação: Normalização Varimax com Kaiser.

a. A rotação convergiu após 3 interações.

Dimensão Caracterização do Professor

Quadro 1.6. – Resultados em relação à matriz de componentes rodados da dimensão Caracterização do Professor

Matriz de componentes rodados^a

	Componentes		
	1	2	3
Antes de introduzir uma situação abstracta, preocupa-se em recorrer a actividades concretas.	,466	-,031	-,565
Limita-se a cumprir o programa curricular seguindo os manuais.	-,112	,767	,132
Considera o material auxiliar importante/motivador para a aprendizagem.	,452	-,395	,088
Utiliza actividades lúdicas para leccionar a matéria.	,816	,180	-,085
Recorre a material auxiliar.	,805	-,229	,127
Respeita o ritmo de aprendizagem dos alunos.	,549	,287	,218
Verifica colaboração dos pais na aprendizagem das crianças.	,277	,308	,563
É necessário solicitar a colaboração aos pais.	,178	,566	-,143
Os pais das crianças que estão na escola pela 1ª vez são mais interessados.	,141	-,280	,688

Método de extracção: Análises de componentes principais.

Método de rotação: Normalização Varimax com Kaiser.

a. A rotação convergiu em 4 interacções.

Dimensão Família e Escola

Para aferir a qualidade da escolha do conjunto de 6 itens seleccionados seguiram-se duas vias:

1) Calculou-se para este conjunto o alfa de Cronbach de modo a que pudesse ser comparado com o valor obtido a partir do conjunto original de 6 variáveis;

2) Realizou-se uma análise em componentes principais sobre este conjunto para verificar se o tipo de agrupamento resultante era de alguma forma similar ao obtido inicialmente.

O coeficiente obtido para os 6 itens ($\alpha=0,549$; $n=107$)

Dimensão Caracterização do Professor

Para aferir a qualidade da escolha do conjunto de 9 itens seleccionados seguiram-se duas vias:

1) Calculou-se para este conjunto o alfa de Cronbach de modo a que pudesse ser comparado com o valor obtido a partir do conjunto original de 9 variáveis;

2) Realizou-se uma análise em componentes principais sobre este conjunto para verificar se o tipo de agrupamento resultante era de alguma forma similar ao obtido inicialmente.

O coeficiente obtido para os 6 itens ($\alpha=0,601$; $n=111$)

3.3. Discussão dos Resultados

Em relação à amostra, tal como referido na secção 3.1.1. (em relação aos Agrupamentos) podemos referir que existe uma percentagem maior de professores efectivos do que dos contratados. Em relação ao género (secção 3.1.2.) existem mais do sexo feminino que do sexo masculino.

Tal como foi referido anteriormente (parte I), uma grande percentagem de professores considera existir uma diferença significativa entre os alunos com Pré-Escolar e sem Pré-Escolar nas aprendizagens do 1º Ciclo. Estes dados vão de encontro à análise crítica da literatura que segundo Fonseca (2008: 304) é no período Pré-Escolar que a criança

passa por um período crítico de “*maturação neurológica e de transição dos processos de aprendizagem pré-simbólicos para os simbólicos.*” É no período Pré-Escolar que a criança prepara os pré-requisitos “*das funções neuropsicológicas que estarão envolvidas nas aprendizagens escolares da leitura, da escrita, do cálculo e da resolução de problemas.*” (Fonseca, 2008:304).

Também e segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar “*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.*” (Ministério da Educação, 2007:15).

Relacionando todas as perguntas da 1ª parte do questionário (A, B, C, D e E), os grupos que responderam “sim” são maioritários e a diferença é estatisticamente significativa. Este facto é suportado pela análise crítica da literatura, pois os estudos provam que “*as crianças pré-escolarizadas iniciam a escola primária com maior eficiência cognitiva e social*” (Oliveira, 2009:12). Deste modo, podemos dizer que as crianças com Pré-Escolar adquirem mais competências cognitivas, linguísticas e sociais, obtendo maior sucesso na entrada do 1º Ano de Escolaridade, como é comprovado pelo estudo presente.

Foi igualmente possível estabelecer relação entre os diferentes domínios avaliados (domínio da matemática, da linguagem escrita, da linguagem oral, da cognição e da autonomia e socialização) em função da percepção que os professores têm das aprendizagens dos alunos com e sem Pré-Escolar. Assim as áreas onde as diferenças são maiores são ao nível da linguagem escrita, cognição e autonomia com uma melhoria para as crianças com Pré-Escolar.

Estes resultados são justificados pela análise crítica da literatura em que é referido que os principais objectivos da educação Pré-Escolar são:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança;
- Fomentar a sua integração em grupos sociais;
- Contribuir para uma igualdade de oportunidades no acesso à escola e ao sucesso das aprendizagens;
- Estimular o desenvolvimento global da criança, desenvolver a expressão e a comunicação;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e segurança;
- Desenvolver competências sensório-motoras e linguísticas;
- Promover e facilitar expressões lúdicas;

- Envolver e incentivar a participação da família num processo educativo mais global;
- Proceder há despistagens e diferentes estratégias para minimizar as deficiências, dificuldades e precocidades (Ministério da Educação, 2007).

Sabemos assim, que muitas das dificuldades e problemas de aprendizagem da leitura, escrita e do cálculo, surgem quando não se desenvolveram a tempo os pré-requisitos das competências fundamentais de aprendizagem.

Relacionando as perguntas IV – Família e Escola e VII – Caracterização do Professor, podemos estabelecer algumas relações:

- Os pais que são facilitadores das aprendizagens, as crianças realizam os trabalhos para casa (TPC) e existe interiorização de rotinas diárias, existe uma melhoria nas aprendizagens ao nível da matemática, linguagem escrita, cognição e autonomia nas crianças com Pré-Escolar (referido na dimensão Família e Escola e Caracterização do Professor; quadro 1.5. – Resultados em relação à matriz de componentes rodados da dimensão Família e Escola; e 1.6. – Resultados em relação à matriz de componentes rodados da dimensão Caracterização do Professor). Estes resultados são justificados pela análise da literatura tal como referido no Ponto 9 da Parte I.

Oliveira (2009), refere que na relação entre a família e a escola, tende actualmente, a dar-se mais importância às famílias recomendando aos professores que abram a escola aos pais, e que estes se disponham a colaborar melhor com a escola. Ainda, segundo Oliveira (2009), muitos estudos confirmam e apoiam a necessidade da interacção família-escola para a promoção do educando em todas as dimensões, e sobretudo para o seu sucesso escolar.

“Estudos sobre o desenvolvimento infantil vêm mostrando que a escola desempenha um papel fundamental na promoção do conhecimento social, no grande desenvolvimento das capacidades cognitivas e na compreensão que as crianças têm do mundo social e as suas particularidades. A escola contribui para a socialização da criança”. (Borsa, 2007)

Também em relação à Caracterização do Professor (quadro 1.6.) professores que respeitam o ritmo de aprendizagem dos alunos, recorrem a actividades lúdicas e materiais auxiliares, existem melhorias nas aprendizagens da linguagem escrita e autonomia nas crianças com Pré-Escolar do que em relação aos que se limitam a cumprir o programa e necessitam de maior colaboração dos pais.

Adams e Christenson (2000), citado por Oliveira (2009), insistem na importância de que se reveste a confiança que os pais depositam na escola e os professores na família e

na sua relação com a escola para o bom funcionamento da instituição escolar, “concluindo que é maior a confiança mútua durante os primeiros anos de escolaridade dos filhos e que os pais se avantajam mais do que os professores nesse voto de confiança” (Oliveira, 2009:39).

CAPÍTULO IV – Conclusões e Recomendações para o Futuro

4.1. Conclusões do Estudo

Em relação aos professores podemos estabelecer três dimensões distintas e correlacioná-las com as variáveis dos Domínios da Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Cognição, Matemática e Autonomia.

Dimensão 1:

- Recorre a materiais auxiliares
- Actividades lúdicas
- Respeita o ritmo de aprendizagem dos alunos

Dimensão 2:

- Do concreto para o abstracto
- Verifica a colaboração dos pais
- Os pais são mais interessados

Nestas duas dimensões (dimensão 1 e dimensão 2) pode-se estabelecer as seguintes correlações:

- Existe uma diminuição na linguagem oral nos alunos sem Pré-escolar
- Existe um aumento na linguagem escrita nos alunos com Pré-Escolar
- Existe uma diminuição no domínio cognitivo nos alunos sem Pré-Escolar
- Existe um aumento na Autonomia nos alunos com Pré-Escolar.
- No domínio Total também se verifica um aumento nos alunos com Pré-Escolar.

Dimensão 3:

- Limita-se a cumprir o Programa
- É necessária a colaboração dos pais

Podemos referir que de facto, tal como foi comprovado na primeira parte o estudo, os professores mais “pró-activos”, que se encontram na dimensão 1, conseguem ter melhor percepção das competências e capacidades dos alunos, respeitando o seu ritmo de aprendizagem e conseguindo motivá-los para as aprendizagens. Os professores menos “pró-activos” (ou mais “passivos” – limitam-se a cumprir o programa, consideram fundamental a participação dos pais em todo o processo de aprendizagem), consideram existirem diferenças significativas ao nível das aquisições básicas necessárias das crianças

com Pré-Escolar e sem Pré-Escolar. Mais uma vez, em termos globais as crianças com Pré-Escolar apresentam mais competências básicas para o sucesso das aprendizagens escolares.

Em relação à caracterização da Família e Escola, também podemos estabelecer duas dimensões e correlacioná-las com os domínios obtidos das variáveis.

Dimensão 1:

- Os pais são facilitadores das aprendizagens
- Os alunos realizam TPC
- Existe interiorização das rotinas

Nesta dimensão podemos estabelecer correlações significativas em relação à matemática e à linguagem escrita dos alunos com Pré-Escolar, na cognição e autonomia, dos alunos com Pré-Escolar, e no Total dos alunos com Pré-Escolar.

Dimensão 2:

- Os pais dos alunos sem Pré-Escolar são mais ansiosos (quadro 1.5)
- Os pais dos alunos sem Pré-Escolar são mais inseguros (quadro 1.5)

Nesta dimensão podemos estabelecer as seguintes correlações:

- Existe um aumento do domínio cognitivo dos alunos com Pré-Escolar
- Existe uma diminuição do domínio Cognitivo dos alunos sem Pré-Escolar
- Existe uma diminuição na autonomia social dos alunos sem Pré-Escolar
- Existe uma diminuição no domínio total em relação aos alunos sem Pré-Escolar.

Em relação à dimensão Família e Escola verificou-se existir uma diferença entre as famílias em que os pais são mais interessados e menos ansiosos em relação às aprendizagens nas crianças com Pré-Escolar do que naquelas sem Pré-Escolar. Deste modo, e também tendo como base a análise da literatura, é suportada a ideia de que as crianças com Pré-Escolar apresentam características mais facilitadoras para o sucesso das aprendizagens escolares.

4.2. Conclusões Gerais

De modo a tentarmos responder às hipóteses formuladas no início do estudo podemos concluir que:

- Em relação à H1 verificou-se que existe uma relação positiva entre os domínios da Matemática, Linguagem Escrita, Linguagem Oral, Cognição e

Autonomia em relação às crianças com Pré-Escolar, demonstrou-se que apresentam mais sucesso nas aprendizagens do 1º Ciclo.

- Em relação à H2, H3, H4 e H5 verificou-se existir de facto diferenças significativas entre as crianças com Pré-Escolar e sem Pré-Escolar. Ficou demonstrado com base nos resultados obtidos e na análise da literatura, que as aquisições básicas são fundamentais para o sucesso das aprendizagens do 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Em relação à H6, e com base nos resultados obtidos e análise da literatura, a frequência do Pré-Escolar contribui para desenvolver a autonomia social das crianças na entrada no 1º Ciclo. Tal como comprovado pela literatura (ponto 9), a direcção do desenvolvimento humano é a autonomia e a escola tem de ser percebida como tal, principalmente pelo aluno, algo que permite a autonomia do próprio pelas competências que deverá veicular.
- Também em relação à implicação da Família e Escola, e a caracterização do Professor torna-se necessário levar em consideração o ritmo de aprendizagem de cada aluno, bem como, as diferenças individuais destes. O contributo da família ao longo do desenvolvimento da criança e do seu percurso académico, também é igualmente importante para o bem-estar da criança. O Professor deverá orientar o pensamento, de modo a que o aluno construa os seus próprios conhecimentos, através da descoberta, das relações e vivências que rodeiam todo este processo. O grande potencial que cada criança apresenta é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. A aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, a escola terá de ter um papel fundamental, devendo *“dirigir o ensino não para as etapas intelectuais já alcançadas, mas sim, para as etapas que os alunos ainda não alcançaram, incentivando o desenvolvimento potencial do aluno” (Sousa, 2005).*

4.3. Limitações do Estudo

Relativamente às limitações do estudo sobre a importância do Pré-Escolar no sucesso da aprendizagem do 1º Ciclo do Ensino Básico parece-nos pertinente enunciar os seguintes aspectos:

- ✓ Não foi realizado nenhum pré-questionário antes da aplicação do questionário aos professores que teria sido necessário para averiguar se todas as perguntas realizadas eram compreendidas por parte dos professores.
- ✓ O facto de os professores não terem estado muito disponíveis para o preenchimento dos inquéritos, apesar de a recolha de dados ter sido feita ao longo de um ano lectivo. Facto que dificultou não ter tido uma amostra maior e em termos percentuais mais adequada para o estudo em causa.

4.4. Recomendações para Estudos Futuros

A finalidade primordial deste trabalho era investigar se de facto a frequência do Pré-Escolar é um factor de sucesso nas aprendizagens do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Com base nos resultados obtidos deste estudo, parece existir uma relação significativa entre as aquisições básicas das crianças, nomeadamente ao nível da matemática, linguagem escrita, linguagem oral, cognição e autonomia social, no sucesso das aprendizagens do 1º Ciclo do Ensino Básico. Também foi notório que o perfil de cada professor também parece influenciar as percepções dos professores em relação ao sucesso das aprendizagens no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A partir da análise crítica da literatura, resultados, conclusões e limitações do estudo, podemos destacar como sugestões de investigações futuras:

- ✓ Um estudo longitudinal em que pudéssemos indagar sobre a influência da família e do meio na aquisição das competências básicas das crianças do Pré-Escolar.
- ✓ Um estudo sobre que influência do perfil do professor na performance de cada criança.

De facto, após este estudo e de toda a revisão da literatura, existe uma influência significativa entre as crianças que apresentam Pré-Escolar e as que não apresentam Pré-

Escolar. Assim, parece-nos pertinente inferir que actualmente torna-se urgente inserir no nosso sistema educativo, na rede pública, a obrigatoriedade da frequência do Pré-Escolar a todas as crianças.

Termos em consideração que a criança é um todo, resultante, não só da família e do meio, mas de todo o tipo de intervenção, estimulação e novas experiências que lhe vamos proporcionando ao longo do seu desenvolvimento.

O desenvolvimento da criança processa-se a um ritmo alucinante ao longo do período Pré-Escolar. A criança Pré-Escolar “*não adquire apenas a capacidade e informação, como também passa por mudanças significativas na forma como pensa e actua.*” (Tavares, 2007:51). Os estudos provam “*que as crianças pré-escolarizadas iniciam a escola primária com maior eficiência cognitiva e social.*” (Oliveira, 2009:12)

Podemos concluir que as crianças com Pré-Escolar adquirem mais competências cognitivas, linguísticas e sociais, obtendo maior sucesso na entrada do 1º Ano de Escolaridade.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, L.S. (2007) *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*, 4ª Edição, Braga, Psiquilíbrios Edições.
- Ajuriaguerra, J. (1961). *Les bases theoriques des troubles psychomoteurs et la reeducation psychomotrice chez l'enfant*. Genève-Medicine et Hygiène, 19º année, nº 529.
- Ajuriaguerra, J. (N/C) *Manual de Psiquiatria Infantil*, 2ª Edição. Masson. Atheneu.
- Antunes, L. (2009). *A Família e a Escola*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho.
- Bairrão, J. (1994). A Perspectiva Ecológica na Avaliação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais e as suas Famílias: O Caso da Intervenção Precoce. *Revista Inovação*, vol. 7. Instituto de Inovação Educacional.
- Barros, J. (2002). *Psicologia da Família*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Berger, K. (2004). *Psicologia del Desarrollo, Infancia y Adolescencia*, 6ª edição. Editorial Médica Panamericana.
- Boavida, A.Mª; Paiva, A; Cebola, G., Vale, I., Pimentel, T. (2008). A Experiência Matemática no Ensino Básico – Programa de Formação Contínua em Matemática para professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. Abril. Ministério da Educação, DGIDC.
- Borsa, J. (2007). *O Papel da Escola no processo de socialização infantil*. www.psicologia.com.pt
- Brandão, M. (2004). Quando nasce uma criança com deficiência e impacto na família. *Revista da Associação Portuguesa de Psicomotricidade*, nº 4. 22-34.

- Brandão, M. (2007). Inclusão da criança com NEE na Creche e Jardim de Infantil. *Aprender juntos para aprender melhor*. Universidade Técnica de Lisboa/ Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Bryman, Alan e Duncan Cramer (1992). *Análise de dados em ciências sociais: introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras. Celta Editora.
- Chambers, M. (2006). *Early Years Movements Skills. Description, Diagnosis and Intervention*. Whurr Publishers. London and Philadelphia.
- Churchill Jr., Gilbert A. (1995). *Marketing Research: Methodological Foundations*, Fort Worth, The Dryden Press.
- Colôa, J. (2003). *Práticas de Intervenção Precoce. Pressupostos da Intervenção Precoce*. Tese de Mestrado. Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana/Universidade Técnica de Lisboa.
- Correia, L. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto. Porto Editora.
- Costa, J.J. (2005). Práticas Educativas Familiares e Escola. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (2), 301-312.
- Coutinho, M. (2000). Intervenção Precoce e Formação Parental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. Vol.7, nº 2.
- Coutinho, M. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 55-64.

- Dionísio, M.L. & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal - concepções oficiais, investigações e práticas, *Perspectiva*, Florianópolis, Vol. 24, nº2, p. 597-622, Jul/Dez.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em Educação. *Noesis* (18), 64-66.
- Fonseca, V. (1989). *Educação Especial – Programa de Estimulação Precoce*. Lisboa. Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (2005). *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Lisboa. Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem – abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*, 4ª edição. Lisboa. Âncora Editora.
- Gameiro, J. (1999). *Os meus, os Teus e os Nossos: Novas formas de Famílias*. Lisboa. Terramar, 3ª Edição.
- Gardner, H. (2001). *A Criança Pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. São Paulo. Artmed, 2ª Edição.
- Gardner, H., *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. Nova Iorque. Basic Books.
- Gleitman, (2009). *Psicologia*, 8ª edição. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- González, M.C.O. (2003). Educação Inclusiva: uma Escola para Todos. In Luis Miranda Correia (Org), *Educação Especial e Inclusão. Coleção Educação Especial*. Porto. Porto Editora.

- Gronita, J. (2008). O anúncio da deficiência da criança e suas implicações familiares e psicológicas. *Instituto Nacional para a Reabilitação*. Lisboa. Colecção Informar, nº 1.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham R., e Black, W. (1998). *Multivariate data analysis*, N. Jersey, Prentice Hall.
- Kauffman, J. Lopes, J. (2007). *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?* Colecção Psicologia da Educação. Psiquilíbrios Edições.
- Leitão, F. R. (1989). A Avaliação de Programas de Intervenção Educativa Precoce (1a Parte). Núcleo de Educação Especial e Reabilitação. Lisboa. Universidade Técnica de Lisboa - ISEF. Vol.1. nº1.
- Lerner, J., Lowental, B., Egan, R. (1998). *Preschool Children With Special Needs: Children at Risk, Children with Disabilities*. Allyn and Bacon; Boston.
- Maroco, João (2007). *Análise Estatística com a utilização do SPSS*. Lisboa. Edições Sílabo.
- Martins, M.M. et al (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Ministério da Educação (2000). A educação Pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal, Estudo temático da OCDE, Departamento de Educação Básica, Agosto.
- Ministério da Educação (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Ministério da Educação, Direcção Geral e de Desenvolvimento Curricular, 3ª edição.

- Oliveira, J. (2009). *Psicologia da Educação 3. Temas Complementares*. Porto, Livpsic.
- Palacios, J., Coll, C., Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Palhares, P. e Barros, M. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto Editora.
- Pereira, Alexandre (2003). *SPSS guia prático de utilização análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa. Edições Sílabo
- Pereira, I. (2003). Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão na leitura? Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança.
- Pereira, A. et al (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 42 – 1.
- Pestana, Maria H., e Gageiro, João N. (2003). *Análise de dados para ciências sociais com a complementaridade do SPSS*. Lisboa. Edições Sílabo.
- Piaget, J. (1972). *Problemas da Psicologia Genética*, Lisboa. Dom Quixote.
- Ponte, J. e Serrazina, ML. (2000). *Didáctica da Matemática do 1º Ciclo*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Reis, Elizabeth (1991). *Análise de clusters: um método de classificação sem preconceitos*. Lisboa. Giesta/ISCTE.
- Reis, Elizabeth (1993). *Análise factorial das componentes principais: um método de reduzir sem perder informação*. Lisboa. Giesta/ISCTE.

- Reis, Elizabeth, e Raúl Moreira (1993). *Pesquisa de mercados*. Lisboa. Edições Sílabo.
- Reis, Elizabeth (2001). *Estatística multivariada aplicada*, Lisboa. Edições Sílabo.
- Silva, N. (2002). Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. *Revista Interação em Psicologia*, 6 (2), p. 167-176.
- Silva, M.C. (2008). Estruturas das operações presentes na competência aritmética” www.psicologia.com.pt/artigos.textos/Ao429.pdf.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Sousa, P. (2005). O Ensino da Matemática: Contributos Pedagógicos de Piaget e Vygotsky, www.psicologia.com.pt
- Sameroff, A. J; Fiese, B. H. (1990). Transactional Regulation and Early Intervention, in S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Tavares, J., Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra. Almedina.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Torres, Z. (2008). *A influência das Práticas Parentais Educativas no Desenvolvimento de Perturbações na Infância e Adolescência*. Tese de Doutoramento. Málaga. Universidade de Málaga.
- Urra, J. (2010). *Educar com Bom Senso – Conselhos para formar os seus filhos com inteligência, equilíbrio emocional e valores*. Lisboa. A Esfera dos Livros.

- Vasconcelos, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de Desenvolvimento num quadro de Posmodernidade, *Revista Ibero-Americana*, nº 22, Janeiro-Abril.

- Veiga, M. E. (1995). *Intervenção Precoce e Avaliação*. Prova de Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Labirintos: O Fio de Ariana. Porto.

- Viana, F. L. (2002). *Da Linguagem oral à Leitura, Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e do Ensino Superior.

- Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo. Martins Fontes.

ANEXOS

PROTOCOLO

Exmo.(a) Director do Agrupamento

Eu, Joana Almeida, frequentando o Mestrado em Necessidades Educativas Especiais, no Instituto Superior de Educação e Ciências, a desenvolver a tese de Mestrado no âmbito da “Importância da frequência do Pré-Escolar como factor de sucesso na aprendizagem do 1º Ciclo do Ensino Básico”;

Neste sentido, venho solicitar a autorização de sua Excelência para a recolha de dados na vossa instituição junto dos docentes do 1º Ciclo de Escolaridade do Ensino Básico.

A confidencialidade dos resultados será garantida, visto estes serem trabalhados a um nível global e não individual.

Aguardando diferimento ao pedido,

Lisboa, Janeiro de 2010

Caro Professor(a),

Eu, Joana Almeida, frequentando o Mestrado em Necessidades Educativas Especiais, no Instituto Superior de Educação e Ciências, encontro-me a desenvolver a tese de Mestrado no âmbito da “Importância da frequência do Pré-Escolar como factor de sucesso à aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico”. Venho por este meio solicitar a sua colaboração no preenchimento deste questionário de modo a poder fazer uma recolha de dados em relação a esta problemática.

A confidencialidade dos resultados será garantida, visto estes serem trabalhados a um nível global e não individual.

Agradeço desde já a atenção dispensada

Joana Almeida

(Licenciada em Educação Especial e Reabilitação, FMH/UTL,
Mestranda em Necessidades Educativas Especiais, ISEC)

Lisboa, 4 Maio de 2009

Para qualquer esclarecimento adicional, estou ao dispor no 919112152

email: joana.alm@netcabo.pt

Agrupamentos e Escolas – Concelho de Oeiras

Agrupamento	Entregues	Devolvidos
Miraflores		
EB1 Sofia de Carvalho	33	11
EB1 Almeida Garrett		
EBI de Miraflores		
Prof. Noronha Feio (Queijas)		
EB1/JI Cesário Verde	31	15
EB1 Gil Vicente		
EB1/JI Narcisa Pereira		
EB1/JI Jorge Mineiro		
EB1 Stº António de Tercena		
Carnaxide - Portela		
EBI/JI Sophia de Mello Breyner	15	6
EBI/JI Amélia Vieira Luís		
Carnaxide - Valejas		
EB 1 Antero Basalisa	40	14
EB1 /JI São Bento		
EB 1 Sylvia Philips		
Gonçalves Zarco		
EB 1 Armando Guerreiro	23	14
EB 1 D. Pedro V		
EB 1 Pinheiro Chagas		
EB 1 /JI Roberto Ivens		

Agrupamento	Entregues	Devolvidos
Aquilino Ribeiro (Porto Salvo)		
EB1 Firmino Ribeiro	38	16
EB1 José Canas		
EB1 Custódia Marques		
EB1/ JI Pedro Álvares Cabral		
Conde de Oeiras		
EB1 António Rebelo de Andrade	21	7
EB1 Joaquim Matias		
EB1/JI Sá de Miranda		
Paço de Arcos		
EBI Dr. Joaquim de Barros	18	11
EB1 Anselmo de Oliveira		
EB1/JI Maria Luciana Seruca		
EB1 Dionísio dos Santos Matias		
São Bruno		
EBI São Bruno	12	11
EB1 João Freitas Branco		
EB1 Manuel Vaz		
EB1 Visconde de Leceia		
EB1 Samuel Jonhson		
EB1/JI N ^a S ^a do Vale		
São Julião da Barra		
EB1 Conde de Ferreira	31	17
EB1 Gomes Freire de Andrade		
EB1/JI Manuel Beça Múrias		

10 Agrupamentos

Total de inquéritos entregues – **262**

Total de inquéritos devolvidos – **122**

QUESTIONÁRIO

Nome do Agrupamento: _____

Nome da Escola: _____

Categoria de Professor: _____ sexo: F M

Idade: _____ Anos de Serviço: _____

Habilitações Académicas: _____

Ano de leccionação: _____ Número de alunos na turma: _____

Quantos anos leccionou o 1º Ano de Escolaridade: _____

Caso esteja a leccionar o 1º Ano:

Número de alunos com Pré-escolar: _____

Número de alunos sem Pré-escolar: _____

		Sim	Não
A	Considera que existe uma diferença significativa nas aprendizagens entre os alunos com pré-escolar e sem pré-escolar?		
B	Considera que existe uma diferença significativa na aprendizagem da matemática entre os alunos com pré-escolar e sem pré-escolar?		
C	Considera que existe uma diferença significativa na aprendizagem da leitura/escrita entre os alunos com pré-escolar e sem pré-escolar?		
D	Considera que existe uma diferença significativa na aprendizagem do estudo do meio entre os alunos com pré-escolar e sem pré-escolar?		
E	Considera facilitadoras as aquisições feitas pelos alunos no pré-escolar face à aprendizagem do programa do 1º Ano?		

I - Caracterização dos alunos em relação às diferentes áreas curriculares:

De acordo com a legenda, responda às questões:

Sempre	Quase sempre	Às Vezes	Nunca
S	QS	AV	N

		Alunos com Pré-Escolar				Alunos sem Pré-Escolar			
		S	QS	AV	N	S	QS	AV	N
I	Domínio da <u>Matemática</u> - no 1º Ano de Escolaridade								
1.1.	As crianças têm a noção do espaço.								
1.2.	As crianças têm noções temporais (dia, semana, mês, ano, estações do ano).								
1.3.	As crianças têm a noção de princípios lógico-matemático.								
1.4.	As crianças conseguem classificar, seriar, formar conjuntos e ordenar.								
1.5.	As crianças têm noção de quantidade								
1.6.	As crianças têm noção de número.								
1.7.	As crianças compreendem sequências e padrões.								
1.8.	As crianças conseguem resolver problemas simples.								
II	Domínio da <u>Linguagem Oral</u> - no 1º Ano de Escolaridade								
2.1.	As crianças identificam e reproduzem rimas.								
2.2.	As crianças fazem batimentos das sílabas.								
2.3.	As crianças ouvem histórias até ao fim.								
2.4.	Após a leitura de uma história, as crianças respondem a: Quem? Onde? O Quê? Porquê? Como? Quando?								
2.5.	As crianças identificam diferenças e semelhanças entre desenhos ou imagens.								
2.6.	As crianças elaboram, relatam acontecimentos e gravuras.								
2.7.	As crianças constroem oralmente frases simples correctamente (com concordância de género, pessoa e lugar)								
2.8.	As crianças identificam sinónimos e antónimos.								
2.9.	Apresentam um vocabulário adequado.								

De acordo com a legenda, responda às questões:

Sempre	Quase sempre	Às Vezes	Nunca
S	QS	AV	N

		Alunos com Pré-Escolar				Alunos sem Pré-Escolar			
		S	QS	AV	N	S	QS	AV	N
III	Domínio da <u>Linguagem Escrita</u> - no 1º Ano de Escolaridade								
3.1.	As crianças conseguem escrever o nome.								
3.2.	As crianças conseguem identificar a maior parte das letras do alfabeto.								
3.3.	As crianças apresentam grafismos de forma harmoniosa.								
3.4.	As crianças conseguem identificar letras maiúsculas e minúsculas.								
3.5.	As crianças escrevem o seu nome quando a entrada na escola.								
3.6.	As crianças conseguem organizar sequências de imagens e elaborar pequenas legendas.								
3.7.	As crianças compreendem as funções da escrita.								
IV	Domínio <u>Cognitivo</u> - no 1º Ano de Escolaridade								
4.1.	As crianças nomeiam ou seleccionam propriedades comuns dos objectos (ex: cor, tamanho, forma)								
4.2.	As crianças resolvem problemas simples.								
4.3.	As crianças conseguem completar desenhos								
4.4.	As crianças conseguem prever o que acontece a seguir.								
4.5.	As crianças relacionam experiências pessoais.								
4.6.	As crianças identificam o seu nome.								
4.7.	As crianças interiorizaram as vogais.								
4.8.	As crianças interiorizaram algumas consoantes.								
4.9.	As crianças conhecem o dinheiro.								

De acordo com a legenda, responda às questões:

Sempre	Quase sempre	Às Vezes	Nunca
S	QS	AV	N

		Alunos com Pré-Escolar				Alunos sem Pré-Escolar			
		S	QS	AV	N	S	QS	AV	N
V	Domínio da <u>Autonomia Social</u> - no 1º ano de Escolaridade								
5.1.	As crianças sabem o endereço e nº de telefone.								
5.2.	As crianças sabem a data do seu aniversário.								
5.3.	As crianças cumprem recados dados na sala de aula.								
5.4.	As crianças utilizam "obrigado", "por favor", "desculpe".								
5.5.	As crianças mantêm sentadas numa refeição.								
5.6.	As crianças utilizam o WC correctamente.								
5.7.	As crianças utilizam os utensílios apropriados.								
5.8.	As crianças identificam e nomeiam objectos e utensílios no dia-a-dia.								
5.9.	As crianças cumprem as regras da sala de aula.								
5.10.	As crianças cumprem regras de um jogo.								
5.11.	As crianças revelam autonomia na sala.								
5.12.	As crianças orientam-se melhor no espaço exterior.								
5.13.	As crianças relacionam-se melhor com pares.								
5.14.	As crianças relacionam-se melhor com adultos.								
5.15.	As crianças sabem esperar pela sua vez.								

De acordo com a legenda, responda às questões:

Sempre	Quase sempre	Às Vezes	Nunca
S	QS	AV	N

		S	QS	AV	N
VI	Família e Escola				
6.1.	Os Pais são facilitadores da aprendizagem dos seus filhos.				
6.2.	As crianças realizam os TPC.				
6.3.	As crianças têm interiorizado as rotinas diárias (vestuário, alimentação, higiene, etc).				
6.4.	Verifica diferença entre as atitudes parentais face à aprendizagem dos filhos.				
6.5.	Os pais dos filhos que não frequentaram Pré-escolar são mais ansiosos do que os outros.				
6.6.	A criança que não frequentou Pré-Escolar é mais insegura emocionalmente.				
VII	Caracterização do professor				
7.1.	Antes de introduzir uma situação abstracta, preocupa-se em recorrer a actividades concretas.				
7.2.	Limita-se a cumprir o programa curricular seguindo os manuais.				
7.3.	Considera o material auxiliar importante/motivador para a aprendizagem.				
7.4.	Utiliza actividades lúdicas para leccionar a matéria.				
7.5.	Recorre a material auxiliar.				
7.6.	Respeita o ritmo de aprendizagem dos alunos.				
7.7.	Verifica colaboração dos pais na aprendizagem das crianças.				
7.8.	É necessário solicitar a colaboração aos pais.				
7.9.	Os pais das crianças que estão na escola pela 1ª vez são mais interessados.				

VIII - considera existir uma diferença significativa entre as crianças que apresentam **mais** anos de Pré-escolar em relação às que apresentam **apenas 1** ano de Pré-escolar?

8.1. Sim 8.2. Não

Obrigada pela colaboração.

Joana Almeida

919112152 email: joana.alm@netcabo.pt