

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico

Tempo para Aprender vs Tempo para Brincar

Discente: Ana Rita Coelho Correia

Orientada por: Doutora Ana Márcia Vaz Serra Fernandes

Porto
2016

Resumo

Esta investigação surge da reflexão sobre a urgência atual, generalizada por parte de muitos pais e encarregados de educação, bem como de algumas instituições, no sentido de escolarizar as crianças precocemente, com vista a que estas possam chegar ao ensino básico “mais preparadas”, esquecendo-se muitas vezes o papel relevante do “brincar” nestas idades. Este estudo tem como pergunta de partida: “Até que ponto, o tempo para aprender se sobrepõe ao tempo para brincar, no contexto do ensino Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico?”. De entre vários objetivos específicos, pretendemos compreender as razões para se adiantar a aprendizagem de determinadas competências na criança, ao invés de se reservar tempo e espaço para brincar. Participaram neste estudo 52 encarregados de educação, 4 educadoras de um Jardim de Infância, 4 professoras do 1ºCiclo do Ensino Básico e 1 médica especialista em pedopsiquiatria. Para esta investigação optamos por utilizar uma metodologia quantitativa e qualitativa. O primeiro método teve por base inquéritos por questionário realizado aos pais, assim como o tratamento das notas obtidas pelos alunos de 1º ano. Sob o ponto de vista qualitativo, levámos a cabo entrevistas a educadoras e a uma pedopsiquiatra e o tratamento das respostas abertas dirigidas aos pais através dos questionários. Através dos resultados obtidos foi possível verificar que, não é aconselhável apressar o ensino das crianças, mas antes respeitar cada fase do seu desenvolvimento, adequando o ensino e as aprendizagens aos seus interesses e respetiva maturidade.

Palavras chave: Escolarização Precoce, Importância do Brincar, Diferenciação Pedagógica

Abstract

This investigation was inspired by today's urgency, felt by several parents and educators and in several teaching institutions, to educate prematurely children in Kinder-garden. That's a new trend that may be connected to the general belief that premature learning will allow students to arrive better prepared into elementary school, but overtaking time that would be extremely relevant to activities connected to play. With this study we want to answer to this key question: "During prep school and elementary school, is playtime over-throned by the time spent in learning activities"? Among several specific goals, we intend to understand the reasons to rush up the learning and developing processes of some abilities of children, presumably at the cost of playtime. This study was made with the cooperation of 52 parents, 4 teachers from a Kindergarden, 4 teachers from Elementary School and also 1 psychiatrist focused on childhood. We used a qualitative and quantitative methodology. The first method was developed with the application of inquiries and interviews with parents, as well as the analysis of the first graders marks. In the qualitative approach, we interviewed several teachers, one psychiatrist, and also the analysis of the open ended questions directed to parents on the inquiries. The results allowed us to verify that is not advisable to rush the children learning steps, but it's important to respect each phase of their development, framing and adapting the learning and teaching strategies to their interests and state of development.

Key words: Early Schooling, Importance of Play, Educational Differentiation

Agradecimentos

Ao longo da realização do presente relatório de estágio pude contar com o apoio de diversas pessoas.

Agradeço desde logo à minha orientadora, a Doutora Ana Márcia Fernandes, pela sua dedicação e disponibilidade, contribuindo para a solução de muitas dúvidas com que me deparei neste percurso académico.

À equipa docente e não docente, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti que, de alguma forma, contribuíram para o meu enriquecimento académico, enquanto profissional de educação.

Agradeço largamente às educadoras e professoras com que me cruzei neste processo que foram sempre muito disponíveis e prestáveis, apesar de todos os constrangimentos de tempo que a vida docente lhes proporciona, O seu contributo foi valioso para proporcionar a este estudo uma visão mais pragmática sobre o impacto das questões levantadas no dia a dia de uma creche e sala de aula.

Às crianças com que me cruzei, em ambos os estágios. Crianças que me conquistaram o coração, e sem o saberem me deram a segura certeza de que este é o meu caminho para uma realização plena a nível pessoal e profissional.

À Doutora, especialista em pedopsiquiatria, pela sua amabilidade em dedicar um pouco do seu tempo para este projeto, e o seu à vontade e interesse para com esta temática.

Aos meus pais, António e Lucinda Correia, pela generosidade e incentivo ao longo da minha vida e por tornarem possível a concretização desta decisiva etapa académica e profissional. Claro está, também, que sem o investimento deles, todo este percurso académico não teria sido possível.

Ao meu irmão Hugo, por ser uma inspiração para mim e por se mostrar sempre disponível em me ajudar na realização dos muitos trabalhos que fui realizando ao longo do meu percurso académico.

Ao André, o meu companheiro para a vida, pela paciência que teve ao longo destes anos, principalmente nos momentos em que contribuiu para a finalização de trabalhos académicos e até mesmo no seu transporte de casa para a faculdade, e da faculdade para casa.

Às minhas colegas e amigas que, não havendo tempo nem espaço para elencar todos os nomes, estou certa de que sabem quem são. Um obrigado especial por me ajudarem em diversos momentos de aflição, pela paciência que tiveram na

superação de obstáculos, e até mesmo pela ajuda que proporcionaram durante a realização deste relatório.

A todos estas pessoas dedico este meu trabalho. Sem elas não teria sido possível culminar esta fase da minha vida.

Índice

1 – Introdução	7
2 – Enquadramento Teórico:	9
• Escolarização Precoce:	9
• O Conceito	9
• Pedagogia Waldorf em Jardim de Infância	9
• Pedagogia Waldorf no 1ºCiclo do Ensino Básico	12
• Continuidade Educativa	14
• Consequências	16
• Importância de Brincar	17
• Diferenciação Pedagógica	21
3 – Parte Empírica:	25
• Procedimentos Metodológicos	25
• Contextualização da Investigação	26
• Instrumentos de Recolha de Dados	27
• Descrição da Amostra	29
• Contexto de Educação Pré-Escolar	29
• Contexto de 1ºCiclo do Ensino Básico	31
• Análise de Dados	35
• Análise das Entrevistas às Educadoras	35
• Análise da Entrevista a uma Pedopsiquiatra	42
• Análise dos Questionários aos Pais - Educação Pré-Escolar	47
• Análise das Entrevistas às Professoras de 1ºCiclo do Ensino Básico	52
• Análise dos Questionários aos Pais - 1ºCiclo do Ensino Básico	58
• Análise das Notas da Turma de 1ºCiclo do Ensino Básico	65
4 – Considerações Finais	67
5 – Bibliografia	71
6 – Legislação	72
7 – Sitografia	72
Anexos	

1 - Introdução

Durante os vários estágios realizados em instituições públicas, privadas e em IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social, ao longo do nosso percurso académico, deparamo-nos com diferentes contextos sociais e educativos.

No pré-escolar, verificamos que cada instituição dispunha de um modelo curricular próprio, visões pedagógicas distintas, bem como diferentes valores e crenças. Contudo, apercebemo-nos que algumas destas instituições se destacavam na realização de grandes projetos de sala, como estratégias de ensino a realização de fichas de atividades e proporcionar uma panóplia de experiências promotoras de aprendizagem, incluindo por vezes a aprendizagem da leitura e escrita, tendo como objectivo último o desenvolvimento global da criança.

No entanto, no caso do centro de estágio onde tivemos a oportunidade de estagiar na valência de educação pré-escolar, tudo era gerido em função dos interesses superiores da criança, privilegiando sobretudo o espaço para viver a infância em toda a sua plenitude. As atividades proporcionadas durante as rotinas vão de encontro ao simples brincar, quer em contexto de sala, ou fora dela.

Ao contrário das outras instituições, este jardim de infância valoriza o tempo dedicado às brincadeiras individuais e coletivas e não se deixa dominar pela recorrente promoção de grandes projetos e atividades que, a maioria das vezes, partem de uma motivação extrínseca, proporcionada pelo educador. Deste modo, os profissionais de educação deste estabelecimento de ensino, respeitam a criança, proporcionando aprendizagens adequadas e no tempo certo.

Com a oportunidade de estagiar em diferentes contextos, temos vindo a formar uma opinião muito pessoal sobre o que pensamos ser mais “correto” e saudável para a educação das crianças em contexto Pré-Escolar.

No entanto, apercebemo-nos que, independentemente do recurso ou estratégia utilizada, quando se dá a estimulação de determinadas aprendizagens durante a educação pré-escolar, estas irão, de alguma forma, influenciar as aprendizagens que se adquirem no 1º ano de escolaridade, e até mesmo, ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico.

É também nesse sentido que gostaríamos de aprofundar a temática da “escolarização precoce”, avaliando as possíveis vantagens e descobrir eventuais desvantagens desta temática, algo que pode começar na valência de pré-escolar e

chegar até ao 1ºCiclo do Ensino Básico, comprometendo a própria continuidade educativa.

Com este relatório pretendemos, essencialmente, responder à seguinte pergunta de partida “Até que ponto o tempo para aprender se sobrepõe ao tempo para brincar, em contexto de Pré-escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico?”.

Em torno desta questão e temática, desejamos também dar resposta a alguns objetivos específicos, como: compreender as razões por que algumas crianças saem do Jardim de Infância já a saber ler e escrever; saber quais as vantagens e desvantagens desse salto precoce de aprendizagem no início do 1º ano; perceber qual a idade mais adequada para ingressar no 1º ano de escolaridade; compreender a importância do “brincar” em ambos os contextos educativos; bem como entender o papel da diferenciação pedagógica nos interesses das crianças.

Como tal organizamos o presente relatório de estágio, dividindo-o em três partes: o enquadramento teórico, a parte empírica e as considerações finais.

No enquadramento teórico focamo-nos essencialmente em três pontos: a escolarização precoce, a importância de brincar e a diferenciação pedagógica. Relativamente ao tópico da escolarização precoce iremos começar por explicar o seu conceito; fundamentar a temática em causa através de uma abordagem à Pedagogia Waldorf em Jardim de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico; explicitar esta temática, falando de continuidade educativa e por fim explorar as consequências da escolarização precoce.

No que concerne à parte empírica, esta encontra-se dividida em procedimentos metodológicos: contextualização da investigação, instrumentos de recolha de dados, descrição da amostra e análise de dados. Nesta parte do relatório será apresentado o tipo de estudo, os objetivos, os participantes, as técnicas/instrumentos e procedimentos de recolha de dados, bem como a análise dos resultados obtidos, através de alguns instrumentos de análise de dados, destacando os quadros de referentes e os gráficos ilustrativos.

Na parte final, elencamos as grandes conclusões desta investigação, dando resposta à pergunta de partida e aos objetivos inicialmente traçados, suportando todas as conclusões na teoria e nos dados analisados.

2 - Enquadramento Teórico

Escolarização Precoce – O Conceito

Inicialmente devemos começar por refletir na essência do conceito de “escolarização precoce”. Este é encarado como uma antecipação de aprendizagens formais, num momento em que a criança ainda não se encontra preparada, não dispondo de todos os pré-requisitos para a sua iniciação.

Sempre que tal acontece, estamos a desvalorizar o que de melhor a infância traz à criança e estamos a construir um ensino por excelência, que contraria a humanização e que vai contra o pensamento de escola para todos e assente no princípio basilar da “igualdade de oportunidades”.

Na instituição de educação pré-escolar em que estagiamos, é notória a importância dada ao tempo destinado única e simplesmente às brincadeiras de infância. Vários teóricos e autores comprovam a sua importância, essencialmente ao nível do Ensino Pré-Escolar e destacam não só o importante respeito de cada fase de desenvolvimento da criança, evitando a escolarização precoce, mas também prevenindo a consequente evolução do grau de dificuldade das matérias, em fases de desenvolvimento desadequadas, ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Escolarização Precoce – Pedagogia Waldorf em Jardim de Infância

A Pedagogia de Waldorf Rudolf Steiner, além de ser aquela com a qual mais nos identificamos, é também a que mais vai ao encontro do tema central deste relatório. Esta pedagogia refuta a escolarização precoce, sendo que, uma das suas características mais marcantes é o facto de esta não forçar a aprendizagem formal do aluno, ou cultivar precocemente o pensamento abstrato.

Os ideais disseminados pelo austríaco, Rudolf Steiner, têm ligação direta com estudos elaborados por outro autor, Vygotsky. Este dizia que,

(...) a alfabetização é resultado de um processo longo e repleto de etapas, como gestos e expressões. Ao fazer um símbolo no ar, por exemplo, a criança já se manifesta a partir de uma linguagem mais próxima da escrita. Essa aprendizagem gradual é imprescindível e deve acontecer nas classes de primeira infância, sem que atividades mecânicas de leitura e escrita atrapalhem ou forcem as etapas de desenvolvimento (Duarte, 2015).

É por isso que, para evitar que se forcem as etapas de desenvolvimento da criança, um dos dois aspectos que mais diferenciam a pedagogia Waldorf, de outras práticas pedagógicas, é a adaptação dinâmica do programa de estudos às diferentes fases do desenvolvimento da criança, respeitando assim as capacidades e dificuldades de cada uma; o outro aspecto é a importante evolução da relação professor/aluno à medida que essas fases se vão processando (Ashe et al., 1991, p.2).

O plano de estudos Waldorf é estruturado para se adaptar e potencializar as fases evolutivas da criança. O autor dedicou especial atenção a “três fases essenciais” e às necessidades e capacidades específicas da criança em cada uma delas. Deste modo, considerou a fase da imitação (desde a concepção até aos 7 anos), a fase da imaginação (período da infância dos 7 aos 14 anos) e por último o juízo racional (período dos 14 aos 21 anos). *A plena compreensão destas fases constitui a chave para poder seleccionar a matéria pedagógica e transmiti-la adequadamente à criança ao longo da sua infância* (Ashe et al., 1991, p.3).

Partindo do princípio que o nosso tema central é a escolarização precoce e a importância do brincar, ao nível do Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico, importa focar a nossa atenção na primeira e na segunda fase evolutiva da criança (da concepção aos 14 anos).

Na fase inicial, a criança encontra-se na sua etapa mais recetiva. Aprender a andar, falar e pensar são conquistas grandiosas, conseguidas num período de 3 ou 4 anos, quase de forma inata. Esta adquire estas competências graças a uma combinação de capacidade latente, instinto e sobretudo imitação (Ashe, et al., 1991, p.3). *Esta fase etária pode ser ameaçada pela falta de incentivos a uma atividade motora ou pela forma caótica que os mesmos assumem, e acima de tudo por uma intelectualização demasiado precoce* (Schuberth, 1986, p.79).

Na segunda fase, marcada pela perda dos “dentes de leite” (uma das mudanças físicas mais importantes no crescimento da criança) (...) *a criança desenvolve uma nova e activa vida imaginativa, ao mesmo tempo que uma maior disposição para a aprendizagem em sentido formal* (Ashe, et al., 1991, p.5). Sendo que os 7 anos é a idade em que a criança começa por perder os seus primeiros dentes, esta fase revela-se como o momento certo para iniciar aprendizagens mais formais, como a iniciação à escrita e à leitura.

Os professores Waldorf crêem que a especialização prematura, inculcada hoje em dia nas crianças e adolescentes, constitui uma negação do tratamento holístico do

ser humano completo (Ashe, et al., 1991, p.12). Deste modo, importa ao educador/professor saber “o que” ensinar, “quando”, e “como” ensinar, centrando-se nos elementos próprios de cada fase evolutiva da infância e evitando, assim, a possibilidade de escolarizar precocemente ao indivíduo.

Segundo esta pedagogia, para podermos organizar o processo educativo respeitando estas fases, um Jardim de Infância só deveria admitir crianças depois de completados os 3 anos. Por volta desta idade a criança deixa de se nomear na terceira pessoa e começa a fazê-lo na primeira. *Nesta idade já não é tão importante a presença da mãe e a criança já está apta a trabalhar em equipa com outras* (Ashe, et al., 1991, p.6).

Deste modo, pretende-se essencialmente que a criança desenvolva elementos básicos nesta idade, como por exemplo, a apreensão da dimensão temporal (partindo do ritmo e da regularidade das atividades), dimensão espacial, desenvolver a imaginação e a criatividade social (a partir do material didático) e trabalhar a aquisição da língua materna (explorando contos, poemas, canções, teatro) (Ashe, et al., 1991, p.6).

É uma característica do Ensino Pré-Escolar Waldorf não tratar matérias de uma forma intelectual. Preserva-se a criança de uma intelectualização prematura que mina o desabrochar harmonioso das faculdades psíquicas e corta energias ao próprio corpo físico na etapa mais importante do seu desenvolvimento (Ashe, et al., 1991, p.7).

Defende-se portanto que no Jardim de Infância se pratique diariamente...

(...) actividades artísticas e trabalhos manuais com um sentido prático e belo. Despertando, assim, (...) a sensibilidade artística num trabalho regular, tornando possível a fortificação da vontade da criança do conhecimento do mundo e dos seus conteúdos. (...) Neste ambiente autenticamente natural, amoroso e criativo as crianças adquirem a preparação para a fase seguinte da sua vida escolar (Ashe, et al., 1991, p.7).

De entre os muitos Jardins de Infância e escolas que defendem esta pedagogia, destacam-se a Escola Waldorf Rudolf Steiner, em São Paulo - Brasil e a Escuela Libre Micael, em Madrid-Espanha, que enumeram numerosas especificidades da pedagogia do autor, evidenciadas nas suas práticas educativas.

Segundo a Escola Waldorf Rudolf Steiner (2015), tendo por base o pensamento do autor, o objetivo máximo é o de respeitar o processo de maturação de cada criança/aluno, equilibrar e melhorar as suas capacidades intelectuais, a sua sensibilidade artística e a força de vontade para conseguir uma educação que, como um adulto, permite que tenha potencial e iniciativa para enfrentar os desafios da vida e para que possa trazer novas ideias e impulsos para a sociedade futura.

A escola vai ao encontro dos propósitos da pedagogia, uma vez que referem que *os conteúdos e atividades visam ir ao encontro das necessidades próprias de cada fase do desenvolvimento dos alunos*. E têm uma opinião sobre a Educação Infantil que se destaca por evidenciarem o (...) *espaço e tempo para o desenvolvimento de uma infância saudável, sem procedimentos voltados para a alfabetização precoce* (Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2015).

Ao mesmo tempo em que a instituição exerce um papel importante ao evitar a escolarização precoce, os pais também devem redobrar esse cuidado. De acordo com Sandra Zákia Sousa, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), (...) *a pressão pode começar a ocorrer dentro de casa, quando os familiares incentivam a criança a ler palavras ou a escrever nomes aleatórios. É fundamental que todos se atentem a isso. No lar, bem como na escola, as atividades devem ser adequadas para a faixa etária* (Duarte, 2015).

Escolarização Precoce – Pedagogia Waldorf no 1ºCiclo do Ensino Básico

Tendo em conta que a aprendizagem da leitura e escrita exige um enorme grau de amadurecimento neuromotor, nas escolas Waldorf as crianças só aprendem a ler e a escrever a partir dos 7 anos, ou seja, no início do 1ºCiclo do Ensino Básico. *Nesta fase já faz sentido utilizar o poder de compreensão da criança na aprendizagem de matérias mais abstractas que incluem, certamente, leitura, escrita e aritmética* (Ashe, et al., 1991, p.8).

Mas apesar da ausência de lições de leitura a crianças entre os 5 e os 7 anos, tal não implica que haja um vazio educacional (...) uma vez que:

(...) um certo número de outras atividades preenche o dia escolar, e como estas apoiam precisamente as fases essenciais do desenvolvimento da criança nesses primeiros anos, ajudam a que a criança assimile a leitura no momento adequado de forma natural. (...) A leitura numa escola Waldorf surge como parte de um processo amplo e activo, em que cada etapa tem o seu próprio valor educativo e contribui para adquirir a capacidade total para ler (Ashe, et al., 1991, p.13).

Este processo amplo e ativo apela à vontade e ao sentir da criança e desenvolve-se nos primeiros anos de escola, iniciando primeiramente a escrita a partir do desenho. Ao desenvolver os contornos das letras, a partir de formas nas quais se manifeste o sentido artístico-infantil da criança, desenvolve-se a escrita, que conduz ao lógico-intelectual, a partir de uma ocupação artística que chama a si a totalidade do

ser humano. Somente a partir da escrita, se faz surgir a leitura, que concentra fortemente a atenção no domínio do intelectual (Schuberth, 1986, p.84).

Além desta perspectiva, Ana Paiva também constatou que, a partir de um estudo em que se pretendeu analisar as correlações existentes entre um conjunto de competências prévias e a aprendizagem da escrita, todos os alunos terminaram o 1º ano letivo no 1ºCiclo do Ensino Básico em níveis de desenvolvimento da escrita muito semelhantes, independentemente dos níveis de concetualizações precoces sobre a escrita, que tiveram no início do ano letivo (Paiva, 2009, p.121).

Em contrapartida, Ana Paiva também concluiu que o estímulo precoce das capacidades de análise fonológica e o conhecimento das letras tem sido apontado como facilitador das futuras aprendizagens da leitura e escrita (Paiva, 2009, p.121).

Apesar de, no grupo de estudo, encontrar alguns alunos com conhecimentos iniciais muito simples acerca do princípio alfabético, com conhecimento de poucas letras e com níveis de consciência fonológica pouco conscientes, no final do ano obtiveram resultados idênticos aos dos restantes colegas. No entanto, é compreensível que o percurso de aquisição destes alunos tenha sido mais longo, levantando mais dúvidas até dominarem realmente o princípio alfabético (Paiva, 2009, p.121).

É, portanto, importante compreender que, apesar de se introduzir a escrita ou a leitura mais cedo do que é aconselhado, as crianças chegam ao final do primeiro ano letivo, com as mesmas competências linguísticas adquiridas. E assim sendo, importa uma vez mais reforçar a questão: Por que razão apressar as fases de desenvolvimento das crianças?

A par disso, em contexto de estágio pudemos observar diversas vezes, que a partir do 1º Ciclo do Ensino Básico, existe uma constante evolução da complexidade das matérias, talvez fruto de uma escolarização precoce, já anteriormente implementada em jardim de infância. Ou seja, o professor não deve apressar as matérias nem torná-las desinteressantes, antes deve revelar-se um artista em si mesmo, nas diversas atividades letivas, tal como Waldorf defendia:

(...) a tarefa essencial do professor tanto nas actividades práticas como culturais é trabalhar com os alunos como um "artista". Não se trata unicamente de ensinar "arte" ao aluno, mas também de lhe ensinar as matérias "não artísticas" de uma maneira artística e imaginativa. Isto é válido, ainda que de diferentes formas, para as matemáticas, a gramática, a carpintaria, a costura, o desporto, a música e as línguas, matérias estas, todas incluídas no plano de estudos (Ashe, et al., 1991, p.8).

Para percebermos como é feito este ensino "artístico", refletamos num pequeno exemplo. Será que no contexto de uma disciplina como História, seria mais fácil a

aprendizagem se o professor dramatizasse em sala de aula a angústia de Cristóvão Colombo na tentativa fracassada de chegar à Índia? Seria este método mais eficaz do que a abordagem convencional, onde o professor obriga os alunos a inculcar datas importantes e traços genéricos da vida e obra de uma personagem histórica como Colombo?. As datas só adquirirão significado para as crianças, se estas experienciaram a História ao abrigo do primeiro processo (Ashe, et al., 1991, p.8).

Isto, não só se revela num método e estratégia de ensino, como um trajeto completamente oposto à escolarização precoce, isto é, para que um professor consiga conquistar a atenção da criança levando-a ao conhecimento, este deverá dirigir-se à sua sensibilidade, visto que a capacidade de relação com o grupo se forma mais com base nas capacidades do professor como “artista” do que na matéria de estudo que ensina. Não devemos portanto, tornar o ensino formal e precoce, mas sim dinâmico e facilitador para que a criança possa adquirir novas competências.

Escolarização Precoce – Continuidade educativa

Nesta fase do presente relatório será abordada, não só a questão da idade da criança no ingresso ao 1º ano de escolaridade, como também na relação entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo, no que diz respeito aos educadores/professores, pelas capacidades/dificuldades do aluno e pelo seu próprio processo de aprendizagem gradual.

Em Portugal, a matrícula da criança deve ser realizada se esta tiver completado 6 anos até 15 de setembro, momento habitual para o início de ano letivo (Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2011), mas noutros países, como na Finlândia e Noruega, as crianças não vão ao colégio até aos 7 anos e demonstram ter os melhores resultados mundiais na educação.

Segundo a Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (2011, p.9), também na Bulgária, Polónia, Dinamarca e Suécia, as crianças iniciam o ensino obrigatório aos 7 anos. Contrariamente a estes casos, em Malta e nos Países Baixos, assim como no Reino Unido (Inglaterra e País de Gales) a lei prevê a admissão aos 5 anos e a idade mais baixa atualmente fixada é os 4 anos, na Irlanda do Norte.

No que toca à admissão de alunos no primeiro ano de escolaridade, a única condição em catorze países é,

(...) terem completado a idade exigida. A situação é semelhante noutros sete

países (Letónia, Roménia, Eslováquia, Eslovénia, Finlândia, Suécia e Turquia) mas, nestes, os pais têm o direito de pedir um adiamento da entrada da criança no primeiro ano de escolaridade. Em todos os outros, as autoridades educativas definem, para além da idade, outros critérios de admissão. Assim, se a criança não preencher as restantes condições para iniciar a escolaridade, mesmo que complete a idade exigida no período previsto, pode ter de permanecer na educação pré-escolar (Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura, 2011, p.11)

Os restantes critérios que são frequentemente aplicados baseiam-se no princípio de que uma criança terá de atingir um determinado nível de desenvolvimento, maturidade ou aptidão para iniciar a escolaridade (Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura, 2011, p.11).

Como já temos vindo a constatar, adiantar a idade de escolarização parece simplesmente representar uma pressa, não levando em conta as chances de desenvolvimento múltiplas e individuais das crianças (Hiller, Lang & Rawson, 2015).

Por isso, (...) quando se acentua a importância da continuidade educativa entre ciclos de ensino alude-se a um processo de desenvolvimento contínuo que não tem “cortes” nítidos e bem precisos. Se cada novo ciclo deverá ter em conta as aprendizagens realizadas, é preciso também considerar que cada criança tem ritmos de aprendizagem diferentes (Ministério de Educação, 1997, p.90).

Estes ritmos deverão ser respeitados, quer no Pré-Escolar quer no 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo que, caso haja um (...) *grande atraso em relação aos objectivos e capacidades definidas, a nível central e local, para esse ano ou ciclo*, a criança poderá ter que repetir o mesmo ano (Despacho Normativo nº98 – A/92, art.53). No entanto, há mais de 20 anos que a retenção é tida em conta como uma medida de carácter excepcional (Ministério da Educação e Ciência, Recomendação nº2/2015).

Vendo como objetivo geral e específico o sucesso no ensino da criança, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar elencaram algumas condições para que todas as crianças possam ingressar no 1º Ciclo, sendo elas: o comportamento da criança no grupo; as atitudes e as aquisições indispensáveis para a aprendizagem formal da leitura, escrita e matemática.

Não esperando que a criança já se encontre escolarizada precocemente por parte do educador, espera-se que esta tenha evoluído no domínio da compreensão e da comunicação oral, tomando apenas e somente consciência das diferentes funções da escrita, da correspondência entre o código oral e escrito (ou seja, saber que aquilo que se diz, pode ser escrito e lido, mas que cada um destes códigos apresenta normas próprias). E ao nível da matemática, supõe-se que a mesma já tenha

adquirido noções de espaço, tempo e quantidade, preenchendo assim os “pré-requisitos” para iniciar a escolaridade obrigatória (Ministério de Educação, 1997, p.90).

Para compreender se todas as competências necessárias, aquando do ingresso no 1º Ciclo do Ensino Básico estão já adquiridas, é importante que haja diálogo e troca de informação entre educadores e professores, permitindo valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que as desmotivam e desinteressam. (Ministério de Educação, 1997, p.92).

É, portanto, fundamental incluir os pais neste processo de transição dos filhos, do Pré-Escolar para o 1º Ciclo, de forma a tornar facilitadora a própria relação com os professores, podendo comunicar mais facilmente aquilo que a criança já sabe e é capaz de fazer (Ministério de Educação, 1997, p.92).

Escolarização Precoce – Consequências

Segundo Luís Carlos de Freitas, diretor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp),

(...) antecipar a escolarização das nossas crianças é um crime, primeiro contra o desenvolvimento pessoal delas, e segundo contra o próprio país pois esta é a idade propícia para o desenvolvimento de uma série de habilidades pessoais e interpessoais que são vitais para o favorecimento da criatividade e, como sabemos a criatividade é a base da inovação (Freitas, 2015).

E visto que a criatividade está na base de um espírito empreendedor, é encarada como algo vital para o próprio desenvolvimento económico de um país. Deste modo, o espírito criativo deve ser incentivado desde cedo nas crianças, que serão as nossas gerações futuras.

Estimular a leitura precoce compromete a formação de bases necessárias para a construção de outras linguagens. Além disso, pode provocar algumas consequências, como por exemplo: sobrecarga, deficiências na coordenação motora, apatia, desinteresse, desmotivação e stresse (Duarte, 2015).

A psicóloga Eliana de Barros Santos explica ainda que, *aprender a ler não é simplesmente decifrar as letras, mas sim dominar um sistema simbólico, o que exige um grande amadurecimento neuropsíquico* (Santos, 2015, citado por Duarte, 2015).

Resultados de pesquisas científicas nas mais variadas áreas comprovam que o stresse e a pressão, incluindo a pressão do tempo, prejudicam dramaticamente o desenvolvimento das crianças. Além disso, não há até o momento qualquer indício de que o adiantamento da idade de escolarização

incentivaria um desenvolvimento sadio, menos ainda que isso aumentaria a alegria de aprender e os resultados do aprendiz (Hiller, Lang & Rawson, 2015).

Um esforço intelectual precoce e muitas vezes unilateral das forças de desenvolvimento da criança, por meio do aprendizado escolar, pode ter como consequência um enfraquecimento das capacidades anímicas, sociais e mentais (Hiller, Lang & Rawson, 2015).

Mais pesquisas efetuadas com crianças que foram escolarizadas precocemente, demonstraram que estas chegavam a apresentar, a curto prazo, alguns sintomas como: dificuldades de aprendizagem, cansaço escolar, deficiência de atenção ou perda de motivação. A longo prazo, pode levar a um prejuízo do potencial de desenvolvimento, enquanto futuros jovens e adultos (Hiller, Lang & Rawson, 2015).

A Importância de Brincar

Paralelamente à escolarização, encontramos a importância de brincar como meio de aprendizagem, que muitas vezes é esquecida pelos profissionais em educação. Contudo, já (...) *desde os primórdios da educação greco-romana, com base nas ideias de Platão e Aristóteles, utilizava-se o brinquedo na educação (...) associando a ideia de estudo ao prazer (...)* (Wajskop, 1999, p.19)

Atualmente, a psicóloga Norma Bruner (2014) refere que sem brincadeira não há infância, e tal como ela outros autores partilham da mesma opinião.

O brincar surge como uma fonte de experiências para a criança. *Em termos educativos, constitui uma forma de a encorajar a ter mais experiências com o ambiente envolvente, desempenhando um papel importante no desenvolvimento sócio-emocional, no desenvolvimento motor e cognitivo (...).* Através do brincar a criança *aprende que pode controlar o ambiente e a ser mais competente com os objetos e as pessoas do seu ambiente* (Nunes, 2001, p.143).

É através da brincadeira que o adulto tem mais facilidade de entrar no mundo da criança e compreender as suas competências e interesses. Assim o adulto é capaz de suportar o desenvolvimento da criança nas diversas áreas. (Toth et al., 2006, citado por Meira, Soares, Carvalho & Marques, 2007, p.316)

Tal como também refere a autora Janet R. Moyles:

O brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades. No contexto escolar, isso significa professores capazes de compreender onde as crianças “estão” em sua aprendizagem e desenvolvimento geral, o que, por sua vez, dá aos educadores o

ponto de partida para promover novas aprendizagens nos domínios cognitivo e afetivo (Moyles, 2002, p.12/13).

Para Piaget, *a criança sente a necessidade constante de brincar porque é preciso para o seu equilíbrio afetivo e intelectual desenvolver a assimilação do real ao eu, e assim ajuda a criança a reviver e repensar acontecimentos interessantes e essenciais para o desenvolvimento da inteligência (Fontana, 1997).*

O mesmo autor compartilha com Vygotsky a noção da importância do organismo ativo. Ambos são observadores perspicazes do comportamento infantil. Enquanto Piaget,

(...) destaca, os estágios universais, de suporte mais biológico, Vygotsky ocupa-se mais da interação entre as condições sociais em transformação e os substratos biológicos do comportamento, defendendo que "para estudar o desenvolvimento na criança, devemos começar com a compreensão da unidade dialética das duas linhas principais e distintas (a biológica e a cultural) (Vygotsky, 1991, p.81).

Esta perspectiva vai ao encontro do que o autor Waldorf Rudolf Steiner defende, quando refere que a criança deve ter as suas competências psicológicas e físicas adquiridas, para compreender se está realmente apta a passar à próxima etapa de desenvolvimento, passando do estágio pré-operatório ao operatório concreto.

Ainda segundo Vygotsky, *(...) ao brincar, a criança está sempre acima da própria idade, acima de seu comportamento diário, maior do que é na realidade (...). Na medida em que a criança imita os mais velhos em suas atividades padronizadas culturalmente, ela gera oportunidades para o desenvolvimento intelectual (Vygotsky, 1991, p.85).*

Desta forma, o brincar oferece à criança oportunidades para interagir e comunicar, quer com os objetos, quer com os pares ou o adulto. *O brincar surge como uma atividade espontânea, motivada pelo desejo de diversão, na qual se verifica a ausência de regras explicitamente definidas (Meira, Soares, Carvalho & Marques, 2007, p.316).* Ao contrário do que vemos no contexto de um jogo, que *(...) surge com algo formal, organizado e dotado de regras fixas que devem ser respeitadas (Schaefer & Reid, 1986, citados por Meira, Soares, Carvalho & Marques, 2007, p.317).*

Ao participar em jogos e atividades lúdicas, as crianças desenvolvem diversas habilidades, além de um estímulo essencial para a vida – a confiança. Nesta fase a criança tende a gastar muita energia e prepara-se fisicamente, revelando-se fundamental para o seu desenvolvimento neurológico e sensorial. Tais capacidades refletem-se no domínio corporal, linguagem oral e, principalmente, contribuem para a

inteligência da criança. No jardim de infância, aperfeiçoar estas características revela-se mais importante do que aprender a ler o próprio nome (Duarte, 2015).

Do mesmo modo que a aprendizagem das várias competências são adquiridas, respeitando as fases de desenvolvimento da criança, também o brincar é feito *de diferentes formas e servindo diferentes funções de acordo com a fase de desenvolvimento em que se encontram* (Cooke & Williams, s.d. citados por Meira, Soares, Carvalho & Marques, 2007, p.317)

Para melhor compreender o modo como o brincar influencia os diferentes níveis de desenvolvimento da criança, importa enumerar alguns aspetos benéficos que este proporciona, no que diz respeito à aquisição de competências durante este estágio.

Ao nível do desenvolvimento emocional e social, durante a infância, o brincar possui uma grande influência, visto que surge como uma forma de promover a relação afetiva (Sheridan et al., 1995, citado por Meira, Soares, Carvalho & Marques, 2007, p.319).

Numa fase inicial, o brincar limita-se às interações entre a criança e os adultos que a cuidam. Contudo, estas pequenas brincadeiras, restritas às pessoas que lhe são mais próximas, permitem à criança alargar o seu mundo social. Assim, o brincar ajuda a criança a desenvolver confiança em si mesma e nas suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-a a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empática com os outros (Moyles, 2002, p.22).

Em um nível mais básico, o brincar oferece situações em que as habilidades podem ser praticadas, tanto as físicas quanto as mentais, e repetidas tantas vezes quanto for necessário para a confiança e o domínio. Além disso ele permite a oportunidade de explorar os próprios potenciais e limitações (Moyles, 2002, p.22).

É através do brincar ao “faz de conta”, ou brincar simbólico, que a criança se torna capaz de reforçar e ampliar as capacidades de reciprocidade, exploração, negociação e acomodação. As crianças que normalmente, nestas brincadeiras, são competentes na ação e cooperam com o outro, tornam-se também menos conflituosas e agressivas, aprendendo a gerir melhor os seus impulsos e aceitando a convivência democrática dia a dia.

Tal como refere o autor Loizos, *longe de ser uma atividade supérflua, para “o tempo livre”... o brincar, em certos estágios iniciais cruciais, pode ser necessário para a ocorrência e o sucesso de toda a atividade social posterior* (Loizos, 1969, p.275, citado por Moyles, 2002, p.14).

Ao nível do desenvolvimento cognitivo, o brincar simbólico também contribui significativamente visto que, (...) *este tipo de brincar permite desenvolver a capacidade de representar mentalmente objetos, de separar as ações dos objetos e de praticar habilidades necessárias para a vida futura* (Sheridan et al., 1995, citado por Meira, Soares, Carvalho & Marques, 2007, p.319).

No caso dos Jardins de Infância que acolhem crianças de diferentes idades numa sala, dando corpo a salas mistas, estes dão oportunidade às mais novas de brincarem com as mais velhas, desafiando, assim, o pensamento destas e encorajando uma cognição social mais madura no brincar.

A capacidade de improvisação, muito recorrente no brincar, contribui para a flexibilidade cognitiva, descentração e criatividade.

Deste modo, compreende-se o porquê do brincar ser *o principal meio de aprendizagem da criança...pois a criança gradualmente desenvolve conceitos de relacionamentos causais, o poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e formular* (Moyles, 2002, p.25).

Ao nível do desenvolvimento comunicativo e linguístico, o brincar *relaciona-se com a aquisição de algumas competências comunicativas e metacomunicativas, assim como com o desenvolvimento da linguagem (...)* (Meira, Soares, Carvalho & Marques, 2007, p.323).

Estes factos são suportados por alguns estudos que revelam que crianças competentes no brincar, com boa compreensão, mas que começaram a falar mais tarde que outras, tornaram-se, a longo prazo, mais competentes comunicativamente do que crianças que começaram a falar mais cedo, contudo tinham competências mais pobres no brincar e na linguagem recetiva (Sheridan et al.1995, citado por Meira, Soares, Carvalho & Marques, 2007, p.323)

Deste modo é evidente que os momentos de brincadeira potenciam o desenvolvimento da linguagem, quer na componente de expressão, quer na de compreensão (Meira, Soares, Carvalho & Marques, 2007, p.330)

Assim vemos a importância do brincar na aquisição de várias competências, não sendo necessário uma escolarização precoce e uma abordagem precisa na aprendizagem da escrita ou leitura. Inevitavelmente e indiretamente, através do “brincar”, a criança irá acabar por se tornar competente ao nível dos domínios comunicativo, linguístico, cognitivo, emocional e social.

No que toca à avaliação dos momentos de brincadeira da criança, Vygotsky refere que,

(...) as crianças se aproximam do seu nível óptimo de desenvolvimento quando se envolvem numa brincadeira. De facto, brincar parece ser aquilo que as crianças mais gostam de fazer e que melhor fazem. São estas algumas das razões que levam a que vários autores refiram o brincar como uma forma eficaz e funcional de avaliar as competências das crianças, independentemente das suas habilidades e potencial (Vygotsky, 1967, citado por Linder, 1993, citado por Meira, Soares, Carvalho & Marques, 2007, p.327).

É por estas razões que alguns terapeutas da fala referem que o brincar é a forma mais funcional para se poder avaliar uma criança. Permite não só uma melhor percepção das áreas que a criança domina ou não, mas também permite avaliar vários critérios como a compreensão oral, atenção, capacidade de resolução de problemas, competências sociais, desenvolvimento motor, entre outros.

Não se compreende, portanto, porque é que atualmente nas escolas o tempo é mais ocupado em aulas do que propriamente a brincar. O psicólogo Eduardo Sá (2015), defende que se devia (...) *acabar com aulas expositivas de 90 minutos e recreios de 10 minutos, quando brincar devia ser património da humanidade. (...) É incompreensível que tenhamos Matemática e Português como disciplinas de primeira e Educação Musical, Visual e Física como disciplinas de segunda* (cf. Anexo 1).

Por outro lado, é também *importante que as brincadeiras assumidas vão de encontro às preferências e aos interesses das crianças, adequando sempre o tipo de material utilizado à sua idade e às suas capacidades para não causar frustração* (Meira, Soares, Carvalho & Marques, 2007, p.331).

Aliás, no que toca à frustração, podemos observar na criança a dificuldade de realizar uma determinada tarefa devido ao facto dos materiais adequarem-se a uma fase de desenvolvimento acima da sua, ou observar uma certa desmotivação, quando os materiais estão abaixo do seu nível de desenvolvimento.

Devemos portanto, respeitar as singularidades, quer ao nível dos interesses quer do próprio nível de desenvolvimento cognitivo da criança. E assim, surge a questão da diferenciação pedagógica, que se deve adequar tanto numa sala de Jardim de Infância como numa sala de 1º Ciclo do Ensino Básico, podendo ser encarada como a solução para evitar a escolarização num grupo heterogéneo de crianças.

Diferenciação Pedagógica

Desde logo há que ter o cuidado de não introduzir a “diferenciação pedagógica” como forma de segregar as crianças. O objetivo desta abordagem

pedagógica é precisamente contemplar as singularidades e especificidades de cada criança/aluno, ajudando-a/o a superar as suas dificuldades e a desenvolver as suas capacidades. Tal como refere Baptista, *o que é ser justo em educação, na sala de aula: apoiar, ajudar todos da mesma maneira ou de acordo com as características e necessidades de cada um?* (Baptista, 2000, p.46 citado por Marinho, 2012, p.80)

Cada vez mais nos deparamos com turmas de 1ºCiclo e salas de Jardim de Infância que acolhem crianças com dificuldades e outras com capacidades bastante avançadas. Há cada vez mais casos destes a preencher as comunidades escolares e é decisivo que cada criança encontre ao longo do seu percurso escolar (...) *professores interessados que estejam dispostos a aceitar (...) tal como eles são, conduzindo-os ao longo de percursos de aprendizagem, o mais longe e mais rápido possível* (Tomlinson & Allan, 2002, p.12 citado por Marinho, 2012, p.80).

Esta heterogeneidade de sujeitos que hoje constituem as escolas e as novas realidades que daí advêm implica uma nova concepção de organização escolar que transponha a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença, considerando, assim, a diversidade como um aspecto enriquecedor da própria comunidade (Marinho, 2012, p.81).

O profissional em educação deve, portanto, promover a aprendizagem e o sucesso de cada criança, respeitando o interesse de cada um, bem como o seu ritmo de aprendizagem.

É igualmente importante que tenha em atenção a diferenciação pedagógica por excesso ou por defeito, ou seja, adequar as estratégias a crianças que se encontram mais desenvolvidas do que as restantes, proporcionando atividades que estão ajustadas ao seu nível de desenvolvimento precoce. Tal como Vygotsky afirma, *são ineficazes, em termos de desenvolvimento, as aprendizagens orientadas para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos, porque não apontam para um novo estágio no processo de desenvolvimento* (Vygotsky, 1978, citado por Fino, 2001, p.7). E também proporcionar atividades a crianças com um nível de desenvolvimento a baixo das restantes, facilitando a resolução de problemas.

Desta forma trabalhamos para evitar a desmotivação/frustração da criança, quando esta não se sente integrada na sala, por não ter as mesmas capacidades que a maioria dos colegas.

Quer em contexto de 1ºCiclo, como de Pré-Escolar, a diferenciação pedagógica pressupõe (...) *que sejam proporcionadas às crianças experiências de aprendizagem estimulantes que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades. A promoção do sucesso educativo implica a necessidade de algumas*

referências sobre as expectativas sociais quanto ao que as crianças devem saber num determinado momento da sua evolução (Ministério de Educação, 1997, p.90).

Por isso é que, tal como refere o Decreto-Lei nº215/2005. De 9 de novembro, o professor deve desenvolver um conjunto de atividades (...) *concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que possibilitem aos alunos uma intervenção educativa bem sucedida, quer na criação de condições para a expressão e desenvolvimento de capacidades excepcionais quer na resolução de eventuais problemas* (Decreto-Lei nº215/2005, de 9 de novembro). Respeitando desta forma a pedagogia diferenciada no sistema educativo.

É realmente necessário criar estratégias que sejam propícias para possibilitar e garantir o sucesso de todos e não o extremar de desigualdades, visando, assim, o alcance da equidade e justiça no grupo. Este pensamento, de alguma forma distancia-se da ideia da escola promotora de “o mesmo para todos” (Estêvão, 2004 citado por Marinho, 2012, p.82) pois, dessa forma estaríamos a destruir o ensino, escolarizando todo um grupo de crianças, ignorando que em que cada uma delas estão características diferentes, dificuldades e interesses distintos, gerando a desmotivação de umas e a frustração de outras, como referido anteriormente.

Partindo do princípio que, “interesse” e “capacidade” são competências que nem sempre estão de mãos dadas, será que, se estimularmos a literacia numa criança em idade de pré-escolar, ainda que esteja realmente interessada em ler, não será, mesmo assim, uma abordagem considerada precoce?

E se a estimularmos, não irão as restantes crianças sentir-se inferiorizadas por não demonstrarem esse mesmo interesse ou capacidade? Convém saber, até que ponto a diferenciação pedagógica é vista como solução para a escolarização precoce e de que modo seria praticada em sala, de forma a não escolarizar precocemente todo o grupo, se for considerado como tal.

Assim, compreende-se que a *progressão e diferenciação das situações de aprendizagem pressupõe que todas e cada uma das crianças tenham ocasião de progredir a partir do nível em que se encontram, de forma a que não fiquem três anos a realizar atividades com um mesmo nível de dificuldade e exigência.* (Ministério da Educação, 1997, p.87)

Deve-se sim, adequar as experiências de aprendizagem às fases certas do desenvolvimento da criança, tal como já defendia o autor Rudolf Steiner; mas também proporcionar alguma evolução do seu nível de aprendizagem. Isto é, segundo a teoria

de Vygotsky, devemos proporcionar atividades respeitando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esta sustenta

(...) a ideia da existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes (Vygotsky, 1978, citado por Fino, 2001, p.5).

Este processo deve ser estimulado na criança com mais dificuldades, sendo que, através da interação social, o adulto ou uma criança mais apta para resolver um determinado problema, em conjunto com a primeira, poderá ajudá-la a adquirir novas competências.

Respondendo às questões anteriormente colocadas, é também importante (...) *o princípio de prontidão, que implica a necessidade do aprendiz ter alcançado um determinado estado de aptidão para apreender determinado material cognitivo (Vygotsky, 1978, citado por Fino, 2001, p.6).* Assim, é compreensível que só fará sentido explorar o interesse de uma criança, se percebermos que ela está apta, a nível cognitivo, para passar ao próximo nível de desenvolvimento.

Deve ser tida em conta também a avaliação das habilidades cognitivas das crianças bem como das práticas de instrução do adulto, pois (...) *a instrução só é boa quando faz prosseguir o desenvolvimento, isto é, quando desperta e põe em marcha funções que estão em processo de maturação ou na ZDP (Vygotsky, 1978, citado por Fino, 2001, p.6).*

Por tudo o que foi dito anteriormente, considera-se muito importante o papel do educador no desenvolvimento da criança. Destacando principalmente os dois momentos-chave que mais merecem a sua atenção, sendo eles *o início da educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória (...)* (Ministério da Educação, 1997, p.87).

3 - Parte Empírica

Procedimentos Metodológicos

Para podermos concretizar esta investigação, levámos a cabo uma combinação da abordagem qualitativa e quantitativa. É importante salientar que, *tanto para a análise dos dados quantitativos como para a análise dos dados qualitativos, os pesquisadores percorrem um conjunto de passos similar: preparar os dados para a análise, explorar os dados, analisar os dados, representar a análise, interpretar a análise e validar os dados e as interpretações* (Creswell & Clark, 2013, p.183).

Estes passos são desenvolvidos *de maneira linear na pesquisa quantitativa, mas são com frequência implementados tanto simultânea quanto iterativamente na pesquisa qualitativa* (Creswell & Clark, 2013, p.183).

Este método permite a observação e análise de várias perspetivas sobre o tema, a comparação das mesmas e a generalização das respostas apuradas nas amostras, quer em contexto Pré-Escolar quer de 1ºCiclo do Ensino Básico.

Com este método pretendemos determinar as visões de todos os participantes, relativamente aos temas abordados no presente relatório: escolarização precoce; importância do brincar; e diferenciação pedagógica.

Deste modo, a observação, a classificação e a análise de dados terão um carácter quantitativo, no que toca aos seguintes enquadramentos: análise dos dados resultantes de um inquérito por questionário a uma amostra de pais (quer de crianças em idade de Pré-Escolar como do 1º Ciclo do Ensino Básico) e da análise das classificações de uma turma de 1º Ciclo, relacionando-as com a variável idade.

Quanto ao carácter qualitativo, este será relativo às entrevistas direcionadas a um pequeno grupo de educadoras e de professoras do 1º Ciclo, a uma médica especializada em pedopsiquiatria, que se encontra a par da problemática em causa (apresenta uma opinião científica e empírica formada), e às respostas abertas inseridas no questionário aos pais como complemento de análise qualitativa.

Este método permite a compreensão íntima da realidade e no sentido que os sujeitos dão a essa mesma realidade, sendo esta estratégia adequada à obtenção da resposta à problemática em causa.

Relativamente à investigação qualitativa, *enquadram-se práticas de pesquisa muito diferenciadas, fazendo apelo a diversos paradigmas de interpretação sociológica com fundamentos nem sempre expressos e de onde decorrem formas de recolha, registo e tratamento do material também elas muito diversas* (Guerra, 2006, p.11).

No entanto, este método permite ao investigador a possibilidade de estudar o assunto em profundidade e detalhe. *A abordagem do trabalho de campo sem estar constrangido por categorias predeterminadas contribui para o aprofundamento, abertura, e detalhe da inquirição qualitativa* (Patton, 1990, citado por Ribeiro, 2008, p.27).

No que concerne à parte quantitativa da investigação, temos consciência de que esta requer (...) *o uso de medidas e de métodos padronizados convertíveis em números, de tal modo que não permitem a expressão da variedade de perspetivas e experiências das pessoas dado que as opções de resposta são limitadas à partida* (Patton, 1990, citado por Ribeiro, 2008, p.28).

Contextualização da Investigação

Após a escolha do tema do presente relatório e dos métodos de investigação, foram criados alguns instrumentos de recolha e análise de dados que terão como objetivo principal, dar resposta à pergunta de partida “Até que ponto o tempo para aprender se sobrepõe ao tempo para brincar, em contexto de Pré-escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico?”.

Esperamos assim que, a partir dos instrumentos escolhidos, consigamos recolher os dados essenciais atingindo os seguintes objetivos específicos:

- compreender a razão de algumas crianças saírem do Jardim de Infância a saber ler e escrever;
- saber quais as vantagens e desvantagens de uma criança já saber ler e escrever, no início do 1ºano;
- perceber qual a idade mais adequada para ingressar no 1º ano de escolaridade;
- compreender se a entrada antecipada das crianças no 1ºano prejudica, ou não, o seu desempenho escolar ao longo do ensino básico;
- compreender a importância do “brincar” em ambos os contextos educativos;

- perceber como se gere o tempo para aprender e o tempo para brincar em ambas as valências, bem como se estes são adequados;
- entender o papel da diferenciação pedagógica nos interesses das crianças;

Instrumentos de Recolha de Dados

Partindo dos métodos de investigação referenciados, conseguimos seleccionar as técnicas de pesquisa mais adequadas ao trabalho a realizar para se proceder à recolha e análise de dados, dando assim resposta à nossa pergunta de partida.

Optamos por realizar entrevistas, inquéritos por questionário e a recolha e análise das classificações obtidas de uma turma de 1ºano.

As entrevistas e os inquéritos por questionário foram construídos de raiz. Contextualizamos e reformulamos as questões, consoante a valência em que os entrevistados e os inquiridos se encontravam inseridos, fosse a Educação Pré-Escolar ou o 1ºCiclo do Ensino Básico.

As entrevistas permitem *constituir a problemática da investigação* e contribuir *para descobrir aspetos a ter em conta e alargam ou retificam o campo da investigação das leituras* (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 69). As entrevistas não foram diretivas, tendo sido articuladas em torno de um tema geral, a escolarização precoce, que se pretendia que os entrevistados pudessem explorar.

As questões das entrevistas são de resposta aberta, de modo a que cada entrevistado pôde falar livremente. O investigador é responsável apenas pelo encaminhamento da entrevista, nunca desviando o foco da problemática.

Com a realização das entrevistas quisemos interpretar a perspetiva de cada entrevistado de forma a descrever, descodificar e traduzir o fenómeno social da escolarização precoce, bem como da importância do brincar e diferenciação pedagógica, partindo da opinião e experiência dos mesmos (Guerra, 2006, p.11).

Segundo Bertaux as entrevistas podem obedecer três tipos de funcionalidades, sendo elas a função exploratória, analítica ou expressiva (Bertaux citado por Guerra, 2006, p.33).

Na nossa investigação consideramos que, de acordo com a análise compreensiva dos dados que realizamos, as entrevistas destacam-se sobretudo pela função exploratória, com vista a chegar a conclusões com um (...) *estatuto de “hipóteses explicativas”, funcionando como interpretações hipotéticas que exigem o*

prolongamento da pesquisa (por métodos quantitativos ou qualitativos) para a sua generalização (Guerra, 2006, p.33).

Após o preenchimento dos inquéritos, pudemos analisar e avaliar a opinião dos inquiridos, focando apenas a escolarização precoce e a importância do “brincar” em educação Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico.

Estes questionários são de administração direta, uma vez que é o próprio inquirido que o preenche. O inquérito é uma *interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objectivo de generalizar* (Ghiglione e Matalon, 1997, p.7).

Ambas as técnicas escolhidas não são documentais e foram sujeitas a uma observação não participante, não havendo intervenção nos grupos em análise. Desta forma, as respostas que tivemos foram a principal fonte de informação para prosseguir a investigação e chegar a uma conclusão.

Além das entrevistas e inquéritos por questionário, também conseguimos recolher e analisar as classificações obtidas por uma turma de 1º ano, em dois momentos de avaliação, com intuito de avaliar uma possível relação entre a variável idade da criança e a nota obtida.

Esta técnica de pesquisa revela-se ao abrigo de uma técnica documental moderna, que se baseia na observação de documentos escritos, ou não, podendo ser reveladoras de fenómenos sociais, interpretados ao abrigo de uma análise quantitativa e extensiva, cobrindo um amplo campo de estudo.

Para tal, foi necessário, primeiramente, criar dois grupos. O grupo 1 representa os alunos mais novos, enquanto o grupo 2 abarca os alunos mais velhos. Posteriormente, foi necessário obter a média de classificações de cada grupo a cada disciplina (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica), para que pudessemos proceder à construção de gráficos e assim analisar a relação entre a idade dos alunos e a média das classificações obtidas.

Desta forma, esperamos conseguir “compreender se a entrada antecipada das crianças no 1ºano prejudica, ou não, o seu desempenho escolar ao longo dos anos” e “perceber qual a idade mais adequada para ingressar no 1º ano de escolaridade”.

É importante questionar a pertinência do tema, dissecando *pelos atores sociais* (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.49).

A nossa intenção, enquanto investigadores, *não é comprovar hipóteses definidas a priori e estanques, mas antes identificar as lógicas e racionalidades dos atores confrontando-as com o seu modelo de referência* (Guerra, 2006, p.22).

a validade dos argumentos de cada proponente. Após uma análise detalhada de todos os dados, as respostas que obtivemos foram alvo de reflexão e a interpretação dos dados teve uma vertente objetiva marcante.

Temos, portanto, consciência de que todos as técnicas (...) e os *métodos complementares ajudam especialmente o investigador a ter um contacto com a realidade vivida*

Descrição da Amostra

Contexto de Educação Pré-Escolar

Dados das Educadoras

Relativamente aos dados em contexto de pré-escolar, foram realizadas entrevistas a 4 educadoras de um Jardim de Infância.

Consideramos relevante o conhecimento dos anos de serviço de cada entrevistada, para podermos comparar as diferentes perspetivas, relacionando o tempo de experiência de cada uma em educação.

Analisadas as respostas, concluímos que a experiência letiva das entrevistadas varia entre os 13 e os 28 anos (ver gráfico 1).

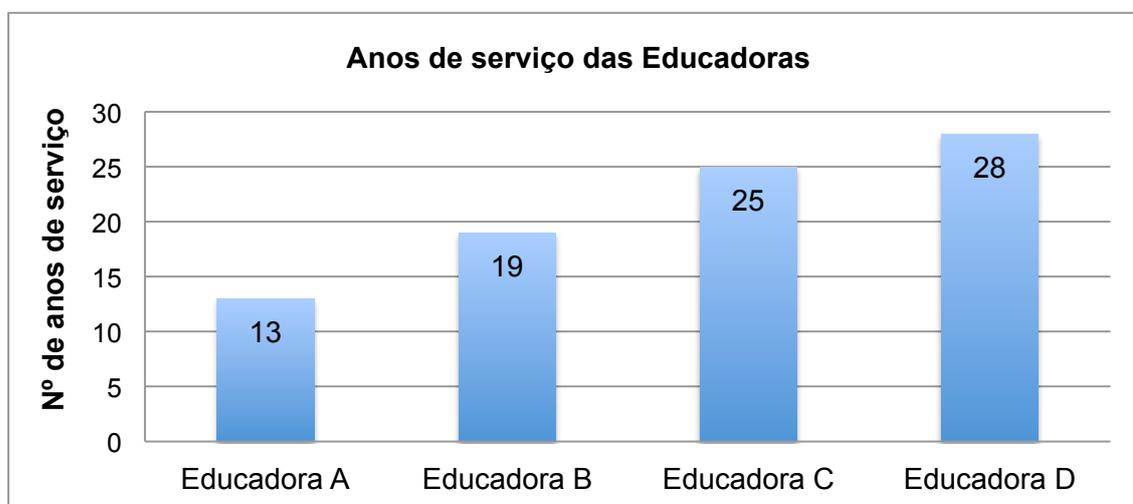


Gráfico 1 – Anos de serviço das Educadoras

Dados dos Encarregados de Educação

Ainda em contexto pré-escolar, inquirimos 26 pais/encarregados de educação, relativos a crianças de uma sala mista com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade.

Desta amostra, os pais apresentam idades compreendidas entre os 29 e os 46 anos (ver gráfico) e, na sua maioria, foram as mães das crianças as responsáveis pelos menores que mais se mostraram disponíveis para responder ao questionário (ver gráfico 2 e 3).

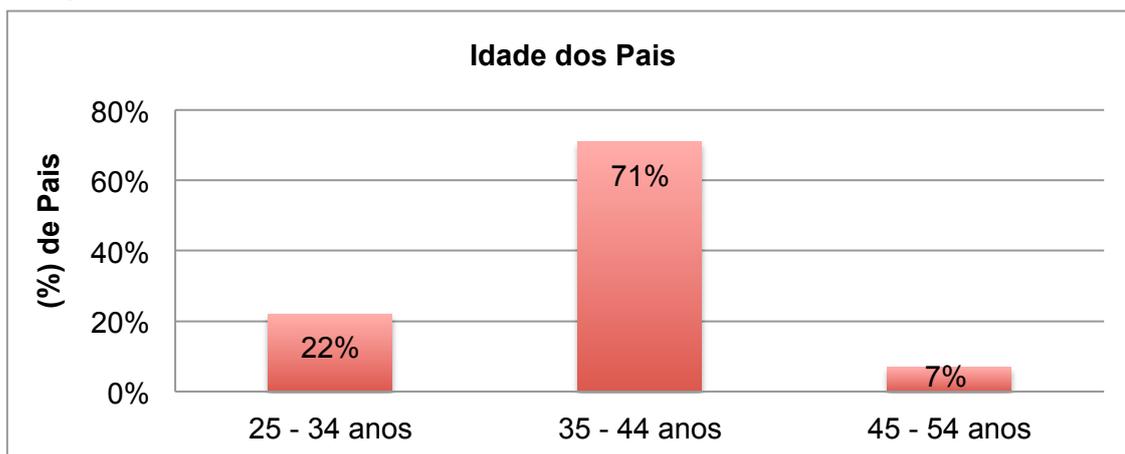


Gráfico 2 – Idade dos Pais (EPE)

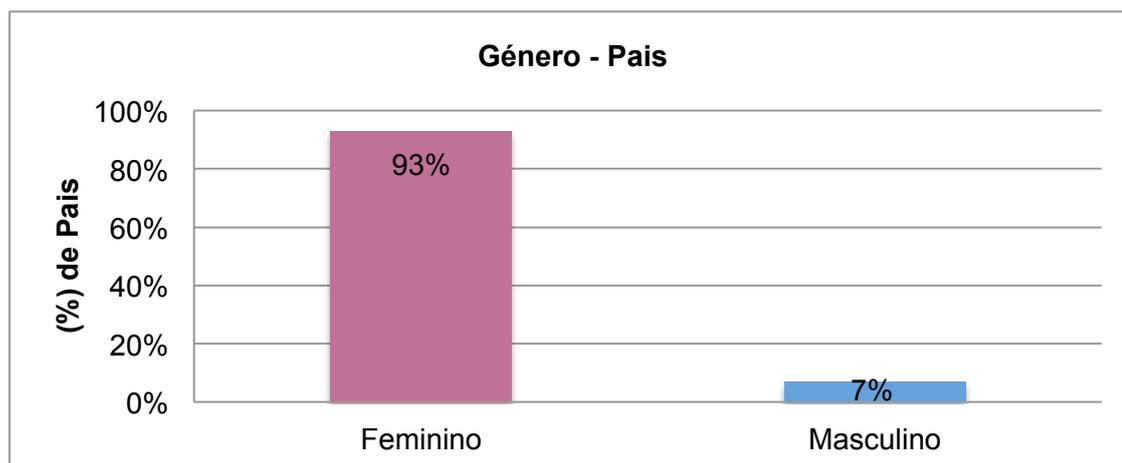


Gráfico 3 – Género – Pais (EPE)

Relativamente às profissões dos encarregados de educação, foi constatámos uma grande diversidade de sectores profissionais. Ao abrigo da Classificação Portuguesa das Profissões (2011), evidenciaram-se profissões abrangidas pela área: Especialistas das Atividades Intelectuais Científicas (29%) (ver gráfico 4). Nesta área, incluem-se profissões como professores, médicos, auxiliares de ação educativa, etc.

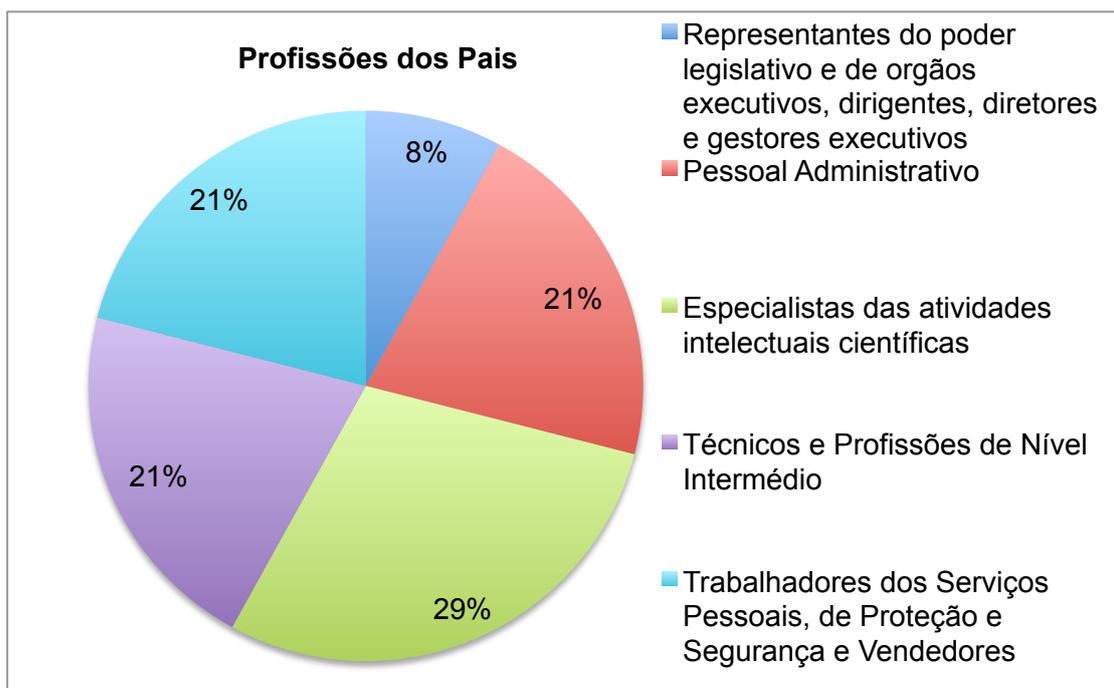


Gráfico 4 – Profissões dos Pais (EPE)

Há três sectores representados de forma igual nesta amostra – 21%: designadamente profissões como: pessoal administrativo; trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores; ou técnicos e profissões de nível intermédio.

Uma minoria (8%) refere-se a profissões do setor de representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos.

Ponderados estes dados, podemos constatar que o grupo de crianças incluídas nesta amostra se encontram inseridas em famílias de classe média.

Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

Dados das Professoras

Tal como no Pré-Escolar, também realizámos entrevistas a 4 professoras de uma instituição de 1º Ciclo do Ensino Básico, que se encontram a lecionar em turmas de 1º ano.

O próximo gráfico apresenta os anos de serviço de cada entrevistada, para que pudéssemos traçar uma análise comparativa com as docentes entrevistadas no pré-

escolar e pudéssemos também traçar analogias entre as suas visões das questões em estudo e o seu tempo de serviço e experiência na área da educação.

Feitas as contas aos resultados, as três docentes entrevistadas apresentam um número de anos de serviço que varia entre os 10 e os 35 anos (ver gráfico 5).

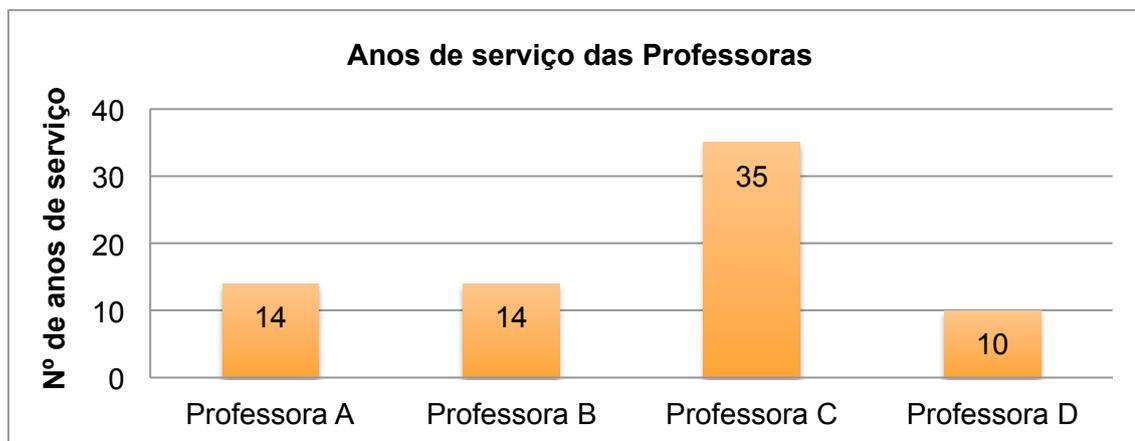


Gráfico 5 – Anos de serviço das Professoras

Dados dos Encarregados de Educação

No contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, inquirimos 26 pais das crianças incluídas numa turma de 1º ano.

Nesta amostra, os pais apresentam idades entre os 31 e 49 anos (ver gráfico 6 e 7) e, uma vez mais, foram as mães das crianças que se demonstraram mais disponíveis para responder ao nosso questionário.

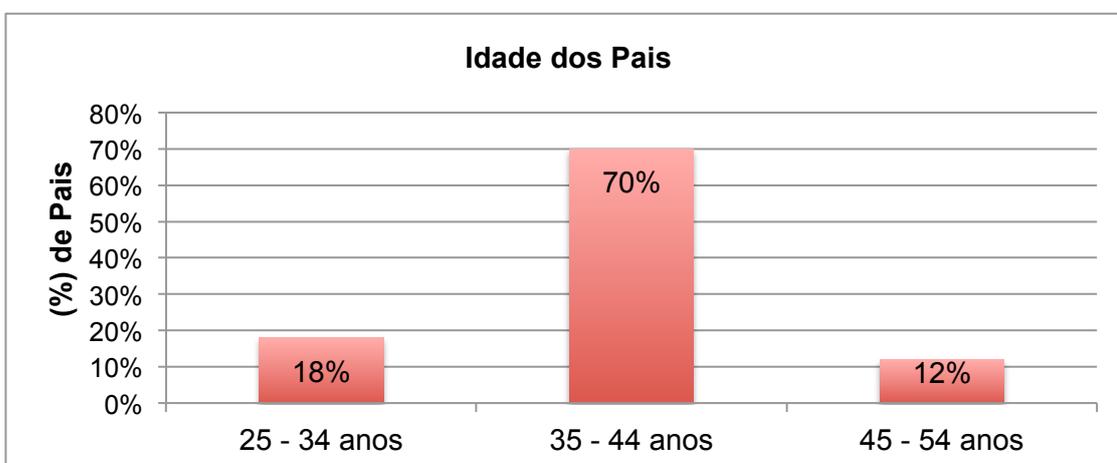


Gráfico 6 – Idade dos Pais (1CEB)

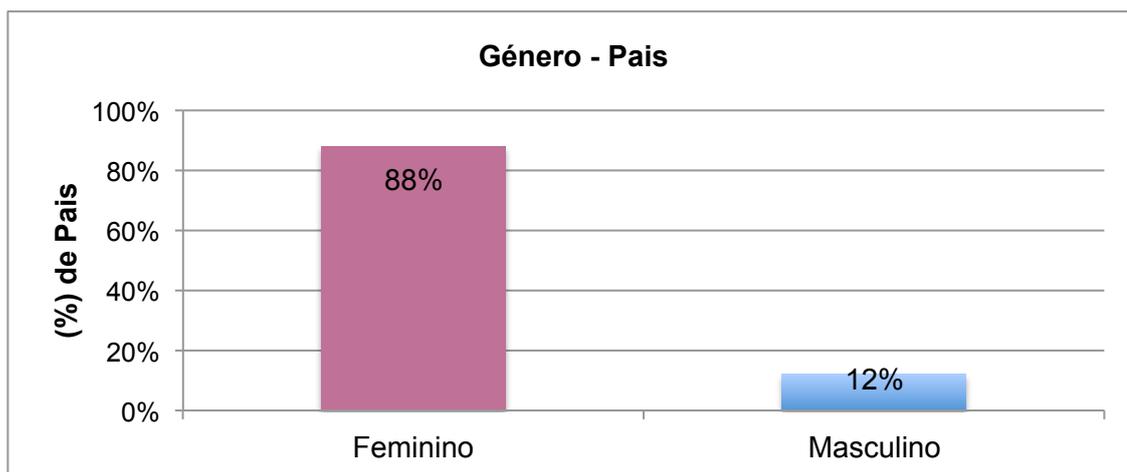


Gráfico 7 – Género – Pais (1CEB)

Relativamente às profissões destes encarregados de educação, foi possível observar que, na sua maioria, e de acordo com o estipulado na Classificação Portuguesa das Profissões (2011), evidenciaram-se grandemente profissionais da área dos Especialistas das Atividades Intelectuais Científicas (77%) (ver gráfico 8). Nesta área, incluem-se profissões como engenheiros, arquitetos, bancários, *designers* e professores.

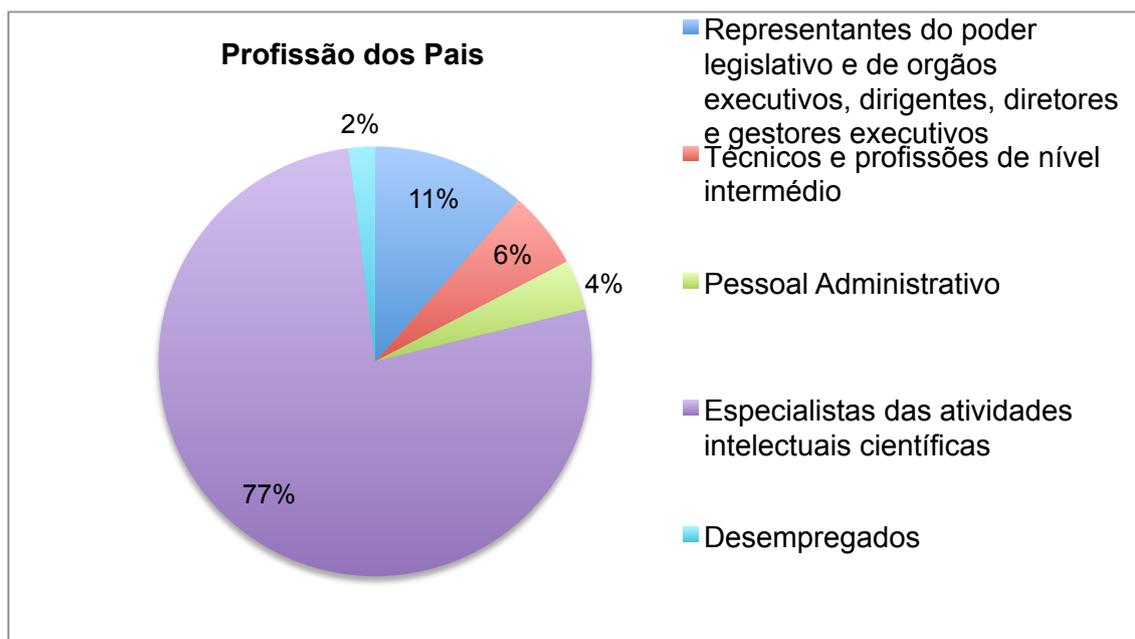


Gráfico 8 – Profissão dos Pais (1CEB)

Em segundo lugar destaca-se a área dos Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos com 11%. A área dos Técnicos e Profissões de Nível Intermédio ocupa a fatia 6% deste gráfico. Já a

área de Pessoal Administrativo ocupa 4% e apenas 2% dos pais encontravam-se desempregados à altura da realização deste inquérito.

Feitas estas análises, podemos classificar esta turma como um grupo de alunos pertencentes a famílias de classe média alta.

Dados dos Alunos do 1ºAno

Esta turma de 1º ano, cujas classificações foram analisadas no âmbito deste estudo, é composta por 26 alunos, 17 são rapazes e 9 raparigas. Revelando-se assim uma turma desequilibrada no que diz respeito ao género (ver gráfico 9).

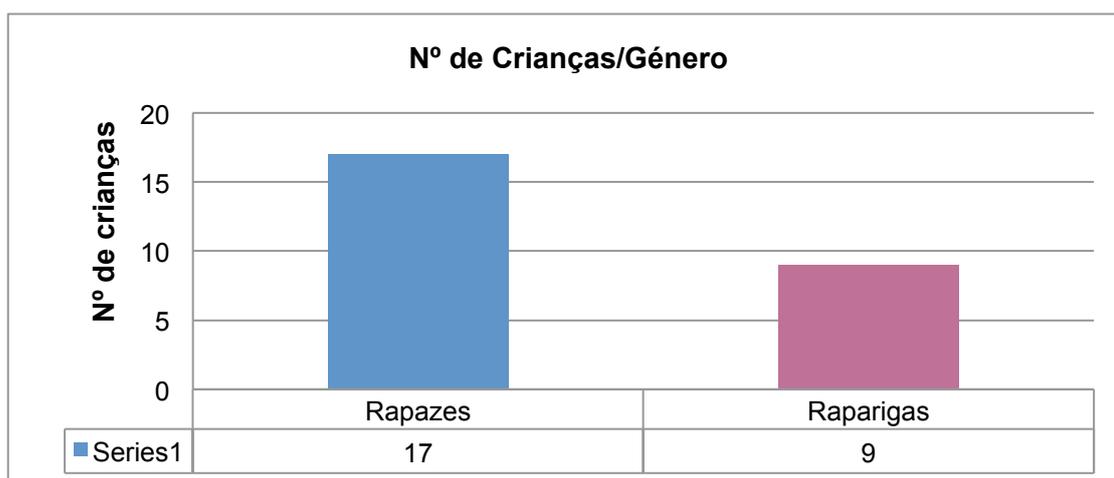


Gráfico 9 – Nº de Crianças/Género

A partir daqui, destacamos as idades dos alunos em anos e meses, até ao final do mês de setembro, ou seja, no início do ano letivo. Nesta aceção optamos por organizar os dados em três grupos, sendo que o primeiro é o grupo mais novo (5 anos e 10 meses/6 anos e 1 mês) e o último é o mais velho (6 anos e 7 meses/6 anos e 11 meses) (ver gráfico 10).

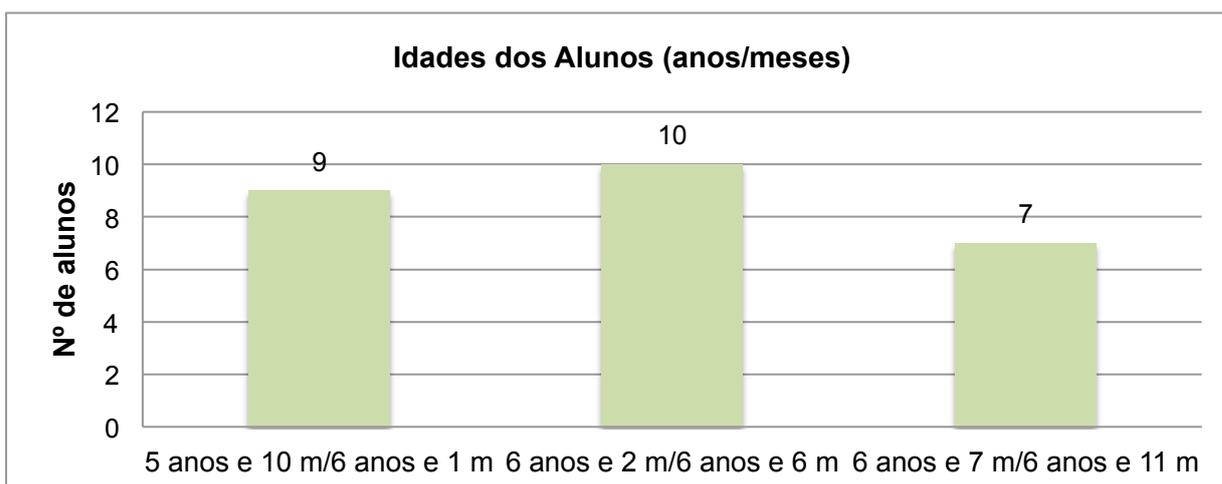


Gráfico 10 – Idades dos Alunos (anos/meses)

Através na análise do gráfico constatamos que a maioria dos alunos tem entre os 6 anos e 2 meses e os 6 anos e 6 meses.

No entanto, existe um número razoável de crianças mais novas, com idades compreendidas entre os 5 anos e 10 meses e os 6 anos e 1 mês, sendo que as mais novas, apenas completariam os 6 anos em dezembro.

Do grupo de crianças mais velhas, com idades entre os 6 anos e 7 meses e os 6 anos e 11 meses, é importante destacar que algumas completam os 7 anos de idade até dezembro do mesmo ano.

Numa vertente transversal aos dois contextos, foi também possível entrevistar uma médica especialista em pedopsiquiatria, que se encontra a par da problemática, apresentando uma opinião fundamentada com base na sua experiência e casos verídicos já acompanhados.

Análise de Dados

Análise das Entrevistas às Educadoras

Após a investigação de carácter qualitativo, relativamente às entrevistas feitas às educadoras (cf. Anexo 3), realizamos a análise de dados por cada subcategoria referente às questões colocadas, que se encontram devidamente enumeradas no quadro seguinte (ver quadro 1).

Quadro 1 – Referentes das questões abertas efetuadas às educadoras

Categorias	Subcategorias	Explicação
A – Informação sobre os anos de serviço das Educadoras		Compreender as perspetivas dadas de acordo com os anos de experiência.
B – Opinião sobre “Escolarização Precoce” na Educação Pré-Escolar	B1 – Conceito	Compreender se conhecem o termo.
	B2 – Avaliação e respetiva justificação	Perceber como avaliam a escolarização precoce e porquê.
	B3 – Estimulação precoce das aprendizagens	Compreender a opinião das educadoras sobre as crianças que são estimuladas na

		aprendizagem da leitura, escrita, entre outras.
	B4 – Possibilidade de uma criança aprender a ler ou escrever	Compreender as perspectivas de cada uma sobre a possibilidade das crianças aprenderem a ler ou escrever durante a Educação Pré-Escolar.
	B5 – Fichas de Atividades	Compreender a opinião das educadoras sobre a realização de fichas de atividades em Educação Pré-Escolar
	B6 – Estimulação por parte dos pais	Compreender a opinião das educadoras sobre o facto de alguns pais incentivarem as crianças, com idades precoces, a ler e a escrever.
	B7 – Atitude do educador sobre os interesses da criança	Compreender qual a atitude que um educador deve tomar se for do interesse da criança aprender mais do que aquilo que é considerado normal na sua idade.
C – Informação sobre a Instituição onde trabalham	C1 – Prática da Escolarização Precoce e respetiva justificação	Determinar se praticam a escolarização precoce na Instituição onde trabalham e porquê.
	C2 – Realização de Fichas de Atividades e respetiva justificação	Determinar se, na Instituição onde trabalham, se realizam fichas de atividades e porquê.
	C3 – Importância do “brincar” e respetiva justificação	Determinar se, na instituição onde trabalham, consideram relevantes os tempos dedicados ao “brincar” e porquê.
D – Opinião sobre a diferenciação pedagógica		Compreender as suas perspectivas sobre a diferenciação pedagógica como forma de não escolarizar precocemente a criança.

E – Opinião sobre o Brincar na Educação Pré-Escolar	E1 – Tempo para aprender e tempo para brincar	Compreender as suas opiniões sobre a existência, ou não, de dois tempos em Educação Pré-Escolar – tempo para aprender e tempo para brincar – e como se devem gerir ambos.
	E2 – “Brincar” como atividade suficiente para desenvolver competências	Perceber se consideram o “brincar” uma atividade suficiente, na Educação Pré-Escolar, para desenvolver competências a diversos níveis na criança.
F – Idade para iniciar o 1.º Ciclo do Ensino Básico		Perceber qual a idade que consideram adequada para uma criança iniciar o 1ºCiclo do Ensino Básico.

Relativamente à categoria A, concluímos que, apesar das educadoras apresentarem 13 e 28 anos de serviço na educação, todas estão de acordo com a mesma perspetiva na subcategoria B2. Na sua maioria consideram a escolarização precoce um erro, defendendo que pode ser uma abordagem prejudicial e redutora para a criança.

Defenderam que, em idade pré-escolar, a criança deve adquirir outro tipo de competências básicas antes da escolarização, sendo que a maturidade da é um aspeto importante a ter em conta quando iniciam o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Da mesma forma, na subcategoria B1, as docentes inquiridas demonstraram ter o mesmo conhecimento em relação ao conceito de “escolarização precoce”. Provaram assim que falavam de algo que compreendiam bem e sobre o qual têm realmente conhecimento. Estas docentes entendem o conceito como uma aprendizagem da leitura e da escrita realizada antes da entrada no 1º ciclo do ensino básico.

Na subcategoria B3, as entrevistadas não conseguiram encontrar uma explicação para tal facto e confessaram que, normalmente, as crianças são muitas vezes estimuladas pelos próprios pais. Algo que seria de evitar, pois há outras formas pedagógicas de facilitar a aprendizagem da leitura e escrita, como jogos interativos, de encaixe de palavras/números, etc.

As docentes consideraram que o fenómeno da escolarização precoce poderá ser na realidade um facto motivado por uma sociedade competitiva e de valores deturpados.

As educadoras revelaram ainda que não apresentam competências para “ensinar” uma criança a ler ou escrever, no sentido lato, mas sim de “estimular” de forma a começar a criar e a desenvolver “competências para...” que a criança possa ser integrada no 1º Ciclo no tempo certo.

Relativamente à subcategoria B4, a educadora B considera positivas estas aprendizagens, apenas no caso de estas acontecerem de forma natural, ou seja, caso parta do interesse da criança (sem imposições ou estímulos forçados). As restantes educadoras discordaram. Consideraram que é um fenómeno precoce negativo, pois poderá gerar um desinteresse da criança nas aprendizagens devidas, no ciclo seguinte.

Defendem que, nesta fase da educação, as crianças deverão brincar, até porque as oportunidades para o fazer nos anos seguintes serão quase inexistentes.

Nunca esquecendo que o educador de infância não está habilitado para essa função, o que realmente importa é proporcionar formas da criança contactar com diferentes funções e formas de código escrito, como a direção da escrita, conhecer os diferentes tipos de letra e até escrever o seu nome, mas ficar por aí, proporcionando somente a aquisição destas competências.

No que concerne a análise da subcategoria B5, todas as educadoras consideraram que as fichas de atividades são uma forma de escolarização precoce da criança, revelando não serem bons instrumentos de aprendizagem e considerando-os desnecessários.

Explicaram que, desta forma, se “obriga” a criança a realizar uma atividade sobre o qual não tem interesse e a estar sentada durante um período de tempo a fazê-la, quando nem todas as crianças apresentam essa capacidade. Consideram ainda que este método não respeita a imaginação, a criatividade e a liberdade das crianças.

Em alternativa, sugerem que se deve antes sistematizar as aprendizagens de outra forma, sem que seja necessário realizar fichas de atividade. Os registos que as crianças realizam, como por exemplo, os pictogramas, desenhos ou a escrita do nome são já processos suficientes para que a criança desenvolva competências úteis, por sua iniciativa ou estimuladas pela educadora, e que são, simultaneamente, do seu interesse.

Em relação à subcategoria B6, as entrevistadas não concordam com o exposto. Defendem que a sua função, enquanto educadoras, e a função dos

encarregados de educação, enquanto pais, não é a de incentivarem as crianças, com idades precoces, a ler e a escrever. Se tal acontecer, o desenvolvimento da criança poderia sofrer consequências a longo prazo, como a desmotivação e o desinteresse.

Além disso, hoje em dia, as educadoras consideram que os pais se preocupam em demasia com o aprender a ler e a escrever, esquecendo-se do papel essencial do “brincar”. Equacionam que tal preocupação provavelmente se deve ao mercado competitivo, com exigências impostas às escolas obrigadas a ter excelentes performances que as possam posicionar em lugares de destaque de rankings nacionais de “qualidade e quantidade”.

Desta forma, os pais sentem-se pressionados para que os seus filhos cheguem à escola já a saber ler e a escrever, com o pressuposto erróneo de que muitas outras crianças já entrarão no 1º ano de escolaridade com essas competências.

Acrescentam ainda que os pais com esta perspetiva revelam algum desconhecimento e têm uma ideia preconcebida de que aos 5 anos é que se inicia a Educação Pré-escolar, associando este início a uma pré-escola e como tal já partem da ideia de ser necessário que as crianças comecem a ler e a escrever nesta fase.

Relativamente à subcategoria B7, as educadoras defendem que se deve aproveitar e explorar os interesses de cada criança, mas sem esquecer a sua idade. Ou seja, caso a criança esteja predisposta a aprender, o educador deve dar resposta proporcionando-lhe atividades para permitir a manutenção desse interesse genuíno, não caindo no exagero de ensinar a ler ou a escrever, pois essa tarefa apenas cabe ao professor do 1º ciclo.

No entanto, também consideram que se for detetada alguma precocidade excepcional, o educador deverá procurar a ajuda de um profissional, devidamente qualificado, para avaliar a criança e tomar as diligências necessárias para que o seu desenvolvimento se processe em conformidade com os seus interesses e características intrínsecas.

A atitude de um educador deve ser sempre a de abertura e de acompanhamento da criança sem descurar as competências básicas a adquirir e sobretudo não ter receio de ser ultrapassado pelo próprio aluno.

Quanto à subcategoria C1, as educadoras consideram que na instituição onde trabalham não se escolariza precocemente a criança. Afirmam que não recorrem a métodos repetitivos e mecânicos na aprendizagem. Antes preconizam uma metodologia de trabalho: a pedagogia de projeto e a pedagogia de situação, onde a criança através de uma aprendizagem ativa, aprende, brincando, através da experiência própria, das suas pesquisas e em interação com os pares e os adultos.

Na instituição em questão, respeita-se o ritmo de cada criança e do grupo e vão-se dando respostas de acordo com as necessidades e interesses manifestados por cada uma. Desta forma, a aprendizagem acontece de forma natural e protagonizada por cada criança.

Defendem ainda que nesta instituição as crianças não aprendem a ler e a escrever, as educadoras apenas desenvolvem as competências para que as crianças tenham sucesso no ciclo seguinte. Na verdade, demonstram uma maior preocupação em que todas as competências básicas e experienciais sejam adquiridas pela criança, pois acreditam que estas é que serão a raiz e fundamento de uma boa aprendizagem futura.

Na subcategoria C2, as educadoras, enquanto equipa pedagógica não consideram as fichas de atividades adequadas às crianças em idade pré-escolar. Afirmam que, se estas forem usadas de forma continuada poderão acabar por se tornar uma forma de escolarização precoce sem bases experienciais o que, mais cedo ou mais tarde, poderá truncar a aprendizagem da leitura e da escrita, que mais tarde estarão deslocadas no tempo e na idade.

Acreditam que a pedagogia de projeto que utilizam permite que a criança aprenda brincando e, ao mesmo tempo, adquira todas as competências necessárias para que o ciclo seguinte seja superado com sucesso. Realizam sim, outros tipos de registos de forma a sintetizar ou registar uma aprendizagem.

Relativamente à subcategoria C3, compreendemos que, na instituição em causa se considera bastante relevante os tempos dedicados ao “brincar”. As educadoras explicaram-nos que as crianças, em contexto de sala de jardim de infância, vivem num estado de brincadeira constante e que através dela realizam imensas aprendizagens, nomeadamente nas áreas da sala, onde podem vivenciar inúmeras situações de faz de conta, através do jogo livre e em interação com os seus pares.

No entanto, também realizam as atividades orientadas, onde a criança desenvolve as suas competências através das propostas do educador, que são apresentadas de acordo com as observações efectuadas.

Também nomearam o espaço de recreio, como um espaço onde a criança, de forma livre e responsável, estabelece contacto com crianças das restantes salas e lhes permite, ao mesmo tempo, interagir e realizar aprendizagens com os pares de faixas etárias diferentes.

As educadoras descrevem o espaço da instituição como estando organizado em função do superior interesse da criança em “brincar”. As diferentes áreas dão a

oportunidade à criança de escolher livremente onde e com quem quer brincar, estando esta perspectiva em uníssono com a pedagogia que preconizam.

Na categoria D, as educadoras revelaram uma opinião positiva quanto à diferenciação pedagógica, encarando-a mesmo como solução para a não escolarização precoce. Consideram que é um dos principais fatores que um educador deve ter em conta, porque implica estar atento ao ritmo de cada criança, às suas potencialidades, necessidades e interesses. Desta forma o educador poderá refletir e procurar soluções que deem resposta às diferentes situações que podem ocorrer.

Contudo, do ponto de vista das educadoras entrevistadas, serão poucas as crianças com capacidades acima da média, que necessitem ou manifestem interesse em ir mais além do que o previsto. No entanto, praticando uma educação com base na diferenciação pedagógica, a criança participará de forma ativa na sua aprendizagem, e o educador deve proporcionar igualdade de oportunidades nas atividades propostas.

Na subcategoria E1, é interessante registar que as entrevistadas com mais anos de experiência, as educadoras B e D, consideram que na educação pré-escolar aprende-se brincando, vendo o lúdico como a grande forma de aprendizagem. Assim sendo, defendem que não existem dois tempos, mas apenas um, visto que a criança aprende a brincar.

As restantes educadoras defendem que o momento de atividades orientadas, é considerado o “tempo para aprender”, como quando o educador apresenta uma história, elabora os registos, dá a sequência de um projeto, etc; e o momento das atividades livres, em que a criança é convidada a escolher a área onde quer brincar, revela-se o “tempo para brincar”. Desta forma criam-se rotinas na instituição, e as crianças facilmente compreendem estes tempos e a forma como são geridos, através da sequência de atividades livres e orientadas.

Na subcategoria E2, de uma maneira geral, as educadoras consideram o “brincar” na Educação Pré-Escolar suficiente para desenvolver competências a diversos níveis na criança, considerando-o fundamental para o desenvolvimento da criança. É através da atividade lúdica que o educador pode desenvolver competências, tais como a socialização, a autonomia, desinibição, a capacidade de atenção e concentração.

Todas defenderam que o jardim de infância é o espaço e o tempo privilegiado para que a brincadeira aconteça. E uma vez que só se é criança uma vez, este tempo revela-se de forma decisiva na vida de uma pessoa.

No entanto, é também importante que, paralelamente ao brincar, o educador esteja atento e dinamize atividades complementares orientadas de forma a abranger as várias áreas de conteúdo.

Por fim, relativamente à subcategoria F, as educadoras consideram os 6/7 anos como a idade adequada para uma criança iniciar o 1º Ciclo do Ensino Básico, desde que não existam sinais de alerta de que algumas competências não tenham sido adquiridas e que possam comprometer o percurso escolar.

Por volta desta idade, as educadoras consideram que já estão adquiridos um conjunto de requisitos essenciais para o sucesso de aprendizagens, nomeadamente a maturidade cognitiva e emocional.

Análise da Entrevista a uma Pedopsiquiatra

Relativamente à entrevista feita à especialista em pedopsiquiatria (cf. Anexo 4), passamos à análise do seguinte quadro (ver quadro 2).

Quadro 2 – Referentes das questões abertas efetuadas à pedopsiquiatra

Categorias	Subcategorias	Explicação
A – Opinião sobre “Escolarização Precoce” na Educação Pré-Escolar	A1 – Conceito	Compreender se conhece o termo.
	A2 – Avaliação e respetiva justificação	Perceber como avalia a escolarização precoce e porquê.
	A3 – Estimulação precoce das aprendizagens	Compreender a sua opinião sobre as crianças que são estimuladas na aprendizagem da leitura, escrita, entre outras.
	A4 – Possibilidade de uma criança aprender a ler ou escrever	Compreender a sua perspetiva sobre a possibilidade das crianças aprenderem a ler ou escrever durante a Educação Pré-Escolar.
	A5 – Fichas de Atividades	Compreender a sua opinião sobre a realização de fichas de atividades em Educação Pré-Escolar
	A6 – Estimulação por parte dos pais	Compreender a opinião sobre o facto de alguns pais incentivarem as crianças, com idades precoces, a ler e a escrever.

	A7 – Consequências no desenvolvimento da criança	Compreender se, a longo prazo, a escolarização precoce provoca consequências no desenvolvimento da criança, e se sim, quais.
	A8 – Atitude do educador sobre os interesses da criança	Compreender qual a atitude que um educador deve tomar se for do interesse da criança aprender mais do que aquilo que é considerado normal na sua idade.
B – Opinião sobre a diferenciação pedagógica		Compreender a sua perspectiva sobre a diferenciação pedagógica como forma de não escolarizar precocemente a criança.
C – Opinião sobre o Brincar na Educação Pré-Escolar	C1 – Tempo para aprender e tempo para brincar	Compreender a sua opinião sobre a existência, ou não, de dois tempos em Educação Pré-Escolar – tempo para aprender e tempo para brincar – e como se devem gerir ambos.
	C2 – “Brincar” como atividade suficiente para desenvolver competências	Perceber se considera o “brincar” uma atividade suficiente, na Educação Pré-Escolar, para desenvolver competências a diversos níveis na criança.
D – Idade para iniciar o 1ºCiclo do Ensino Básico e respetiva justificação		Perceber qual a idade que considera adequada para uma criança iniciar o 1ºCiclo do Ensino Básico e porquê.

Analisamos a subcategoria A1, compreendendo que o conceito “escolarização precoce” é entendido pela médica pedopsiquiatra segundo a própria etimologia das palavras, ou seja, “escolarização” será a aprendizagem da leitura e da escrita; “precoce” – antes do tempo certo em que a criança deveria aprender.

Na subcategoria A2 a entrevistada considera que tudo o que seja precoce, não pode ser visto como bom. Se é antes do tempo a criança pode não estar preparada para adquirir esses conhecimentos, podendo muito mais facilmente ter insucesso e desmotivar-se para a aprendizagem, que tem que ser adquirida mais tarde.

Relativamente à subcategoria A3, a entrevistada considera que existe uma pressão muito grande sobre a escolarização. Durante o pré-escolar existem competências que têm de ser adquiridas e pode haver uma tendência de “quanto mais cedo melhor”, quanto mais cedo uma criança souber ler e escrever, depois mais conhecimentos adquire. Contudo, a doutora defende que essa assunção pode ser considerada contraproducente. E encara essa pressão como algo preconizado por algumas escolas mas também pelos próprios pais.

Na subcategoria A4, a doutora refere que as competências de leitura e escrita têm de ser adquiridas mais tarde. Baseando-se em estatísticas, esta médica pedopsiquiatra afirma que a maioria das crianças aos 4/5 anos ainda não dispõe destas competências. Portanto, só a partir dos 6, e algumas crianças até aos 7 anos de idade, é que atingem, ao nível do desenvolvimento, competências para a leitura e a escrita.

Respetivamente na subcategoria A5, a entrevistada defende que a realização de fichas de atividades na educação pré-escolar poderá ter algum interesse e utilidade em crianças mais velhas.

Explicou que, durante o pré-escolar a criança está habituada a brincar em grande parte do seu tempo, tornando-se a mudança para a escola bastante complicada, pois permanecerá grande parte do dia sentada. Para habituar a criança a este trabalho de mesa, aos 5 anos, deverá ser criado um momento de transição.

A entrevistada salienta a preocupação de alguns educadores em querer ajudar a criança a estar focada numa atividade durante algum tempo, e para isso recorrem às fichas para habituá-la ao ritmo e forma de estar do 1º ciclo.

Deste modo, considera que algumas fichas de atividades poderão ser lúdicas, explorando alguns conceitos básicos, como identificar algumas letras e números, e isso – afirma a pedopsiquiatra – algumas crianças poderão já ser capazes de fazer.

No que diz respeito à subcategoria A6 a entrevistada considera que, por vezes, há crianças que têm alguma satisfação e gosto pelo que até elas próprias procuram saber e aprender sozinhas. Mas revela que isso não acontece com a maioria das crianças, devendo-se, portanto, respeitar o tempo da criança e se calhar delegar a educação/instrução para os professores. Até porque existem crianças que quando aprendem muito precocemente a ler e escrever, depois acham o 1º Ciclo muito desinteressante e enfadonho, por já saberem tudo e não aprendam nada de novo.

Nessas situações as crianças acabam por ficar desmotivadas, algumas delas nem têm motivação para aprender e acabam por achar as atividades enfadonhas, ligadas a algum desprazer, quando poderiam ser bem-vindas no seu tempo certo.

Na subcategoria A7 pretendia-se saber quais as consequências da escolarização precoce no desenvolvimento da criança. Neste ponto, a entrevistada considera a falta de tempo para brincar um dos problemas mais críticos.

A especialista revelou que a criança precisa de, além de ter estas competências do saber, do ler, do escrever, também tem de ter outras competências, nomeadamente as sociais e precisa de tempo para brincar e ser criativa. “É importante que haja tempo para as crianças brincarem, para fomentarem os relacionamentos

interpessoais, que são fundamentais no desenvolvimento pessoal e para adquirir competências sociais que são fundamentais para uma pessoa adulta.

De outras consequências nomeadas, a doutora destacou a desmotivação para a aprendizagem. Se insistem com a criança numa fase do desenvolvimento para adquirir determinadas competências, para as quais não está motivada ou que não é capaz, depois ela acaba por se desmotivar. No final ela pode não ter prazer na aprendizagem. A par disso, se a criança perceber que realmente não é capaz, adquire uma sensação de incompetência, o que também não é bom para o desenvolvimento de uma boa autoestima e de um desenvolvimento saudável e feliz.

Na subcategoria A8, a entrevistada explicou que se deve encontrar algum equilíbrio. Considera ser importante que um educador vá saciando as crianças um bocadinho diferentes das outras, mas também deve dirigi-las para outras atividades, que se calhar a criança não tem tanto interesse, mas que são igualmente importantes para ela, como a brincadeira com os outros.

A pedopsiquiatra revelou ainda que, o educador tem de mostrar à criança que há outras coisas importantes na sua formação, mas nunca deverá deixar de lhe dar as respostas, nem a poderá desmotivar. Deverá canalizar as atividades para outras áreas igualmente importantes no pré-escolar.

Relativamente à categoria B, a entrevistada considerou que a diferenciação pedagógica seria o ponto de equilíbrio ideal para evitar a escolarização precoce. Considera esta solução de compromisso muito difícil, mas não a considera uma missão impossível.

Se houver questões que seja importante que sejam aprendidas e se uma determinada criança adquire essas competências com muita facilidade, o professor/educador pode utilizar essa criança como personagem mobilizadora do grupo para uma determinada atividade, atribuindo-lhe determinadas funções. Por exemplo, se houver alguma criança que seja muito boa a jogar futebol, e se o grupo tiver que jogar futebol, essa criança poderá desempenhar neste contexto uma função de liderança, ajudando o educador/professor a motivar o grupo para essa atividade.

No fundo, a especialista considera importante que o educador trabalhe sempre tendo em conta a dinâmica do grupo, mas tentando ir à individualidade de cada criança, promovendo a diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula.

Relativamente à subcategoria C1, compreendemos que à luz da experiência da doutora o tempo para aprender e para brincar são um só. Nestas idades de pré-escolar a médica defende que se deve apelar ao imaginário, à aprendizagem lúdica, que dê prazer à criança, conseguindo fazê-la chegar no final à aprendizagem.

Na subcategoria C2 a entrevistada não considerou o “brincar” como uma atividade suficiente, na Educação Pré-Escolar, para desenvolver competências a diversos níveis na criança. O “brincar”, em alguns momentos, deve ser uma brincadeira orientada, dirigida e com objetivos. Mas por outro lado, também refere que devem existir tempos de brincadeira que não sejam orientados, onde as crianças possam interagir entre elas, decidem o que vão fazer e como o vão fazer.

Por último, na categoria D, a médica referiu que, entre os 6 e os 7 anos de idade, a maioria das crianças já adquiriu as competências para a aprendizagem da leitura e escrita, sendo esta a idade adequada para ingressar no 1º ano de escolaridade. Fez no entanto questão de sublinhar que esta não é um dado absoluto, mas uma variável fluida de criança para criança.

A entrevistada refere que contactou diversas vezes com crianças que já sabem ler e escrever aos 4/5 anos, existindo também casos de crianças que aos 7/8 anos ainda não têm essas competências.

Para esta importante mudança, deve se ter em conta não só as capacidades cognitivas da criança num dado momento, mas também outras competências essenciais a nível comportamental, na atenção, concentração, capacidades críticas para estar a trabalhar durante o tempo que lhes é exigido, etc.

A médica alerta ainda para os casos das crianças que adquirem estas competências, mas que depois, em termos práticos, não acompanham o restante grupo, estando muitas vezes desfasadas das outras crianças em termos de maturidade e das próprias brincadeiras. Refere que em crianças pequenas sente-se muito facilmente os sinais dos diferentes ritmos de aprendizagem. Alguns anos de diferença entre as idades das crianças, ou até mesmo meses, fazem toda a diferença.

Em jeito de conclusão, a especialista faz questão de deixar a mensagem de que, não deve haver pressa pois há tempo para tudo. Por vezes, não é um ano que fará grande diferença na vida de alguém. Um dia mais tarde esse ano não será importante. Todos nós, educadores, professores, pais, médicos, devemos ser cautelosos, ter bom senso, não ter pressa e ir de acordo com aquilo que realmente é saudável para a criança.

Análise dos Questionários aos Pais - Educação Pré-Escolar

Analisando agora os dados de carácter quantitativo, relativamente aos inquéritos por questionários (cf. Anexo 5) feitos aos pais das crianças que frequentam a Educação Pré-escolar, refletimos que, relativamente à primeira questão “Como considera a escolarização precoce na educação de uma criança”, 50% dos pais veem-na como positiva, 43% consideram que não é nem positiva nem negativa e apenas 7% consideram negativa (ver gráfico 11).



Gráfico 11 – Questão 1 (EPE)

Relativamente à segunda questão “Considera que na instituição onde se encontra o(a) seu(sua) filho(a), escolarizam-no(a) precocemente?”, os pais, na sua maioria (79%), considerou que os filhos não são escolarizados, indo ao encontro do que as educadoras referiram e defenderam nos respetivos inquéritos. No entanto, 21% dos pais considera que a escolarização precoce é uma realidade nesta escola (ver gráfico 12).

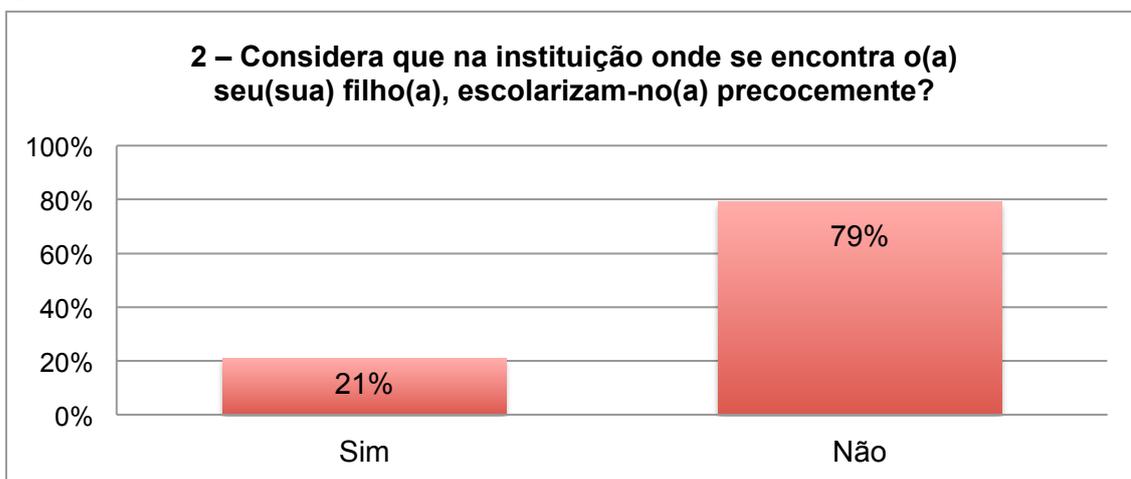


Gráfico 12 – Questão 2 (EPE)

Na seguinte questão “Considera as fichas de atividades, em contexto de educação pré-escolar, uma forma de escolarização precoce da criança?”, 64% dos pais responderam “não”, enquanto 36% consideraram o contrário (ver gráfico 13).

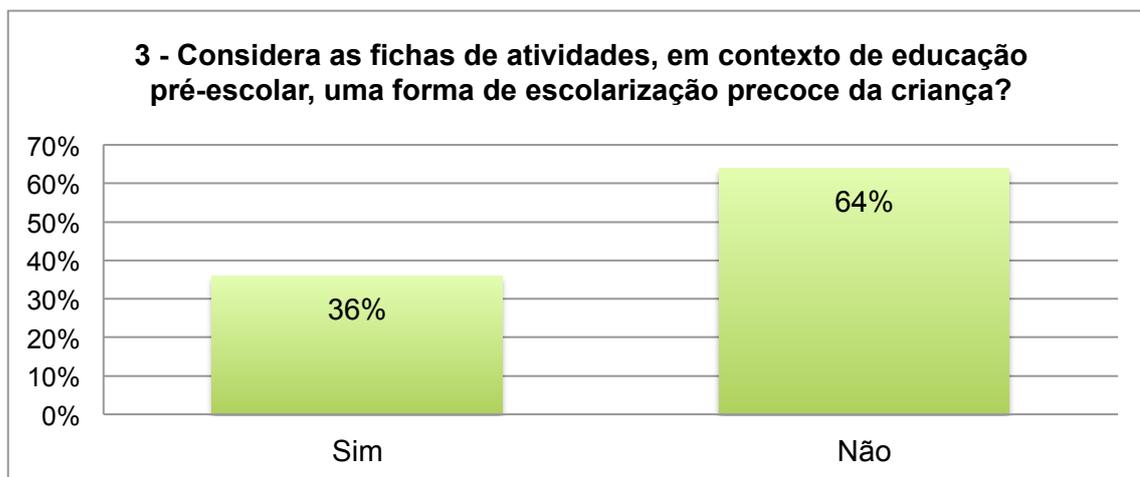


Gráfico 13 – Questão 3 (EPE)

Na questão, “Concorda com a realização de fichas de atividades, em contexto de educação pré-escolar?”, a maioria dos pais respondeu afirmativamente (79%), mesmo sabendo que os filhos não o fazem na instituição onde se encontram. E 21% não concorda com a sua realização (ver gráfico 14).

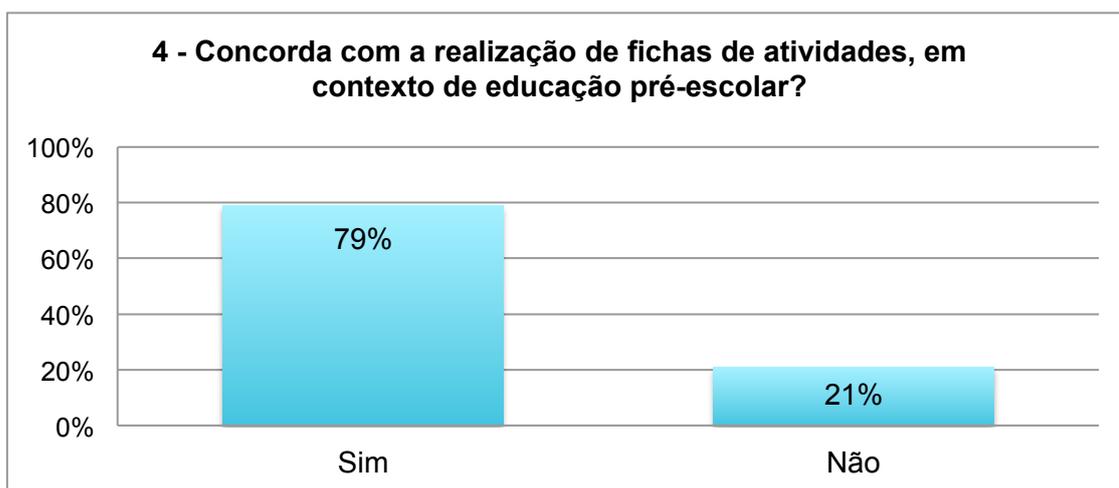


Gráfico 14 – Questão 4 (EPE)

Na questão “Concorda com a possibilidade de crianças aprenderem a ler ou escrever durante a educação pré-escolar?”, 64% dos pais responderam positivamente, mesmo sabendo que a instituição não concorde nem assuma essa prerrogativa. Apenas 36% respondeu discordar dessa ideia. (ver gráfico 15).

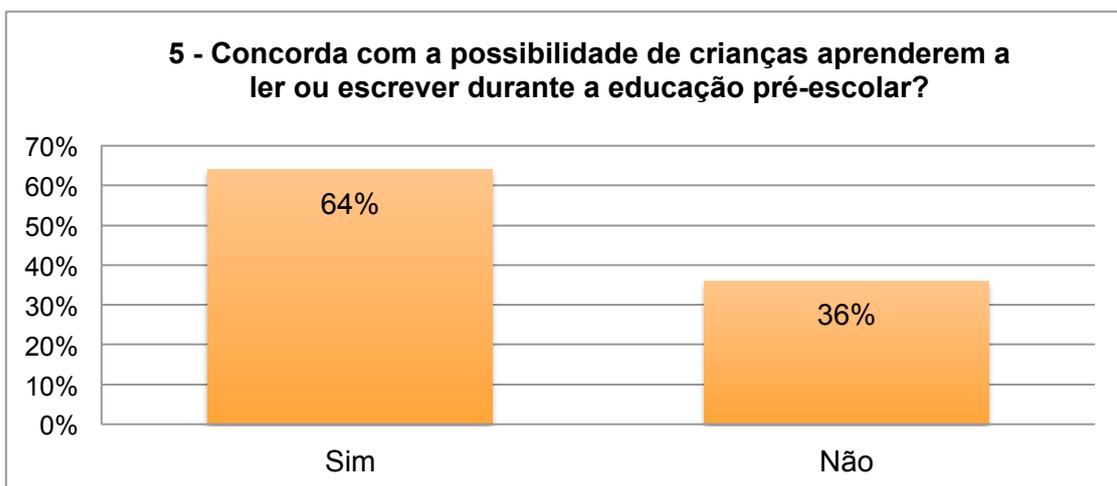


Gráfico 15 – Questão 5 (EPE)

À questão, “Nesta fase de desenvolvimento do(a) seu(sua) filho(a), que frequenta a educação pré-escolar, incentiva-o(a) a ler ou a escrever?”, os dados registados entram em contradição relativamente ao gráfico anterior.

Nesta questão, metade dos pais disseram não incentivar os seus filhos nessa aprendizagem precoce, enquanto os restantes 50% responderam que sim, incentivam esse processo (ver gráfico 16).

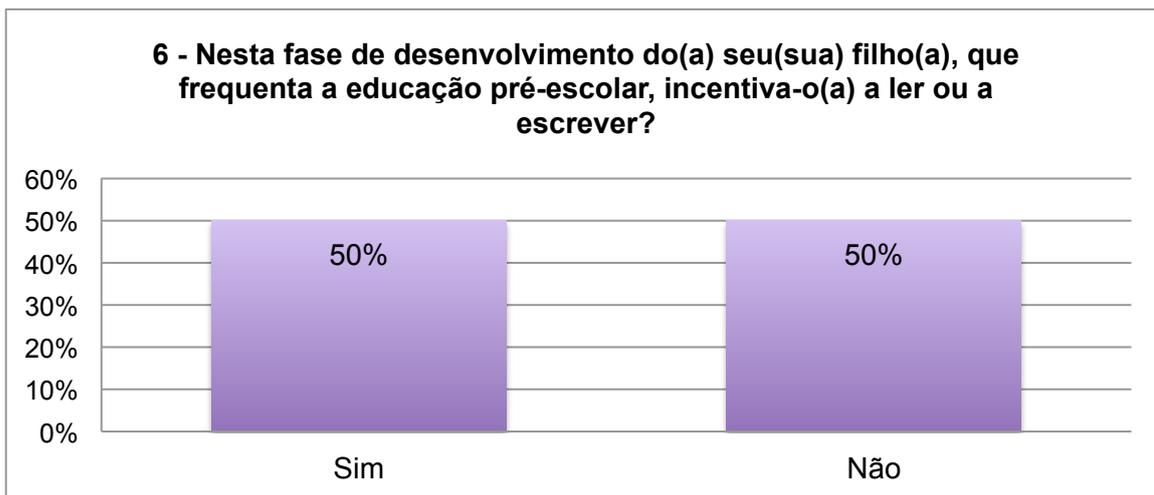


Gráfico 16 – Questão 6 (EPE)

Em relação à questão “Considera o ‘brincar’ uma atividade suficiente, na idade pré-escolar, para desenvolver competências, a diversos níveis, na criança?”, 43% dos pais respondeu afirmativamente enquanto a maioria, 57%, respondeu não concordar com essa afirmação (ver gráfico 17).

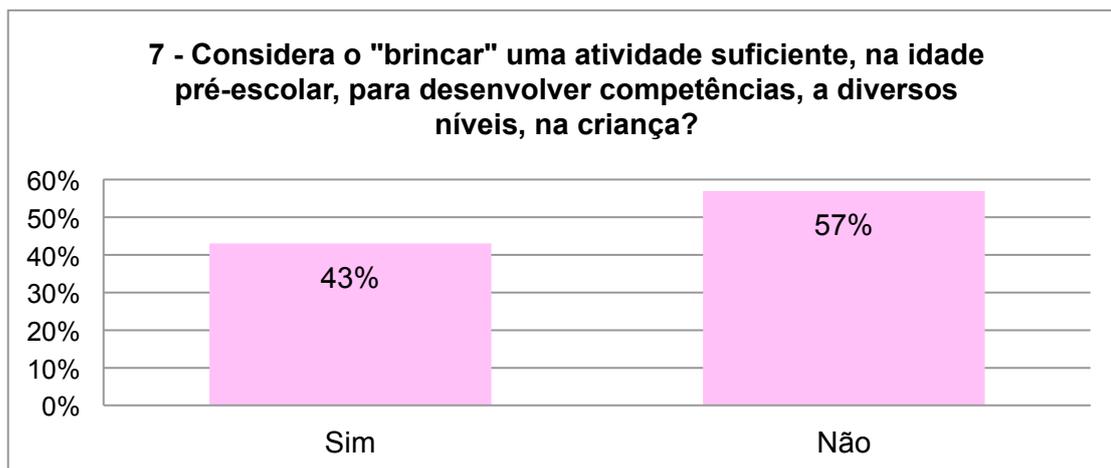


Gráfico 17 – Questão 7 (EPE)

Em desacordo com os pais, está claramente a instituição onde os educandos se encontram inseridos. Como vimos há uma valorização reiterada do brincar, como algo prioritário e substituível à possibilidade de ler e escrever. A instituição vê o “brincar” como uma atividade suficiente para a Educação Pré-Escolar poder desenvolver competências a diversos níveis na criança, justificando que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento da criança, ao contrário do que os pais consideram nesta fase do inquérito.

Em relação à última questão do questionário “Qual a idade que acha ser adequada para uma criança iniciar o 1ºCiclo do Ensino Básico?”, a maioria dos pais respondeu aos 6 anos (36%), 21% dos pais: 5/6 anos, e 21%: 6/7 anos. 14% considerou os 5 anos como a idade adequada para ingressar no 1ºano e apenas 7% revelou que os 7 anos seria a idade mais adequada (ver gráfico 18).

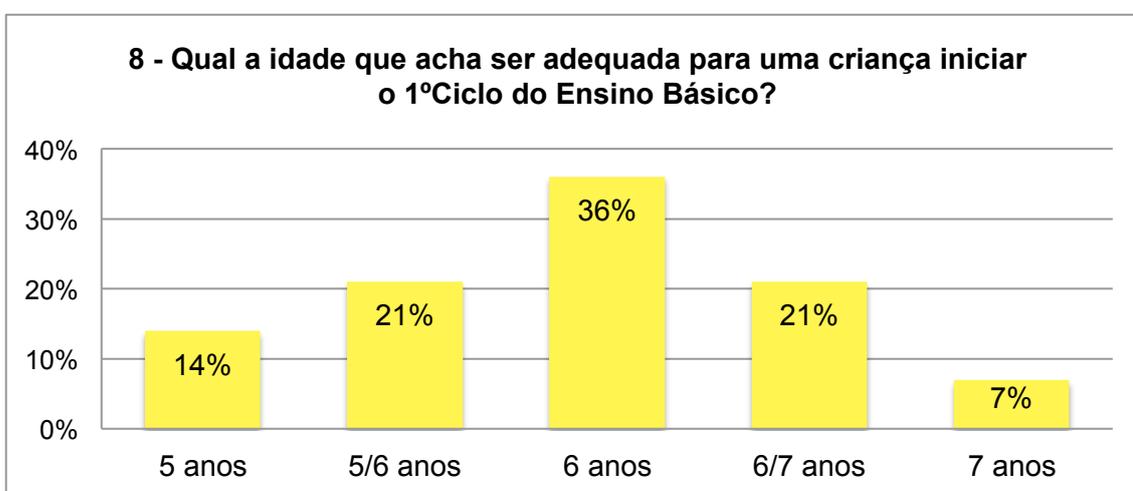


Gráfico 18 – Questão 8 (EPE)

Relativamente às respostas abertas e inseridas no questionário, como complemento de análise qualitativa, iremos seguir as categorias evidenciadas no quadro seguinte (ver quadro 3).

Quadro 3 – Referentes das questões abertas feitas aos pais

Categorias	Subcategorias	Explicação
A – Opinião sobre “Escolarização Precoce” na Educação Pré-Escolar	A1 – Avaliação e respetiva justificação sobre a “Escolarização Precoce” na Educação Pré-Escolar	Perceber como avaliam a escolarização precoce e porquê.
B – Idade para iniciar o 1.º Ciclo do Ensino Básico		Perceber qual a idade que consideram adequada para uma criança iniciar o 1ºCiclo do Ensino Básico e porquê.

No que concerne à categoria A, e analisando as respostas dadas à subcategoria A1 concluímos que, independentemente da idade dos pais (entre os 29 e os 46 anos) e independentemente da profissão, de uma maneira geral, o conceito de “escolarização precoce” foi mal entendido.

Muitos pais confundiram a educação pré-escolar como uma forma de escolarização precoce, ou melhor dizendo, como uma pré-escola no sentido lato. Tal equívoco influenciou as respostas dos pais, levando-os a considerar que a escolarização precoce é positiva para a criança, suportando essa opinião em exemplos de aprendizagem que se praticam no pré-escolar e que não são, de todo, considerados processos de ensino e aprendizagem precoces.

Estes pais que confundiram este conceito referiram que a escolarização precoce permite que as crianças cheguem mais bem preparadas e com mais maturidade ao 1º ciclo. Referiram que no pré-escolar aprendem competências básicas, como escrever o nome, contar, reconhecer algumas letras, as cores, etc. Encarando essas conquistas como meio caminho andado para a aprendizagem de outras competências complexas no período escolar.

Outros pais referiram que o contacto com a literacia é vantajoso em idades precoces. Algo que é natural acontecer durante a educação pré-escolar, mas que não é visto como forma de escolarização precoce.

Alguns pais consideraram a escolarização precoce como sendo nem positiva nem negativa, pois acreditavam que essa escolarização precoce não faria qualquer diferença no momento de ingresso no ensino básico.

Por outro lado, os pais que compreenderam o conceito foram capazes de definir corretamente, referindo que não se deve escolarizar a criança, mas sim

respeitar o tempo e o ritmo de aprendizagem de cada uma. Defenderam que não se deve forçar a aprendizagem da leitura e escrita, caso a criança não demonstre interesse, e reiteraram também que se deve ter em conta a maturidade de cada criança para que tais aprendizagens aconteçam.

Muitos pais também consideram que as crianças já descobrem as letras por si mesmas (em jogos, jornais, revistas, livros), de forma natural, não sendo necessário uma imposição e preocupação em escolarizá-la precocemente.

Antes consideram positivo fornecer instrumentos para que as crianças ganhem gosto pela leitura e escrita, algo que não encaram de todo como negativo durante a educação pré-escolar.

Os pais que não concordam com esta escolarização precoce, mencionaram ainda que através do brincar é possível ensinar e criar o gosto pela descoberta das coisas. Acrescentam que, durante o pré-escolar, é importante que a criança conviva, brinque, jogue com outras crianças da sua idade e consideraram negativo quando um educador queira escolarizar as crianças de forma precoce.

Análise das Entrevistas às Professoras de 1ºCiclo do Ensino Básico

Em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, e após uma investigação de carácter igualmente qualitativo, (cf. Anexo 6), realizamos a análise de dados por cada subcategoria referente às questões colocadas, que se encontram devidamente enumeradas no quadro seguinte (ver quadro 4).

Quadro 4 – Referentes das questões abertas efetuadas às professoras

Categorias	Subcategorias	Explicação
A – Informação sobre os anos de serviço das Professoras		Compreender as perspetivas dadas de acordo com os anos de experiência.
B – Opinião sobre “Escolarização Precoce” na transição do Pré-Escolar para o 1ºCiclo do EB	B1 – Conceito	Compreender se conhecem o termo.
	B2 – Avaliação e respetiva justificação	Perceber como avaliam a escolarização precoce e porquê.

	B3 – Casos de escolarização precoce provenientes de outras instituições	Perceber se já se depararam com casos de alunos que tenham sido escolarizados em outros contextos institucionais.
	B4 – Motivos que levam uma criança à escolarização precoce	Perceber qual o motivo que consideram que explica os casos de escolarização precoce.
	B5 – Estimulação precoce das aprendizagens	Perceber a opinião das professoras sobre as crianças que são estimuladas na aprendizagem da leitura, escrita, entre outras, antes do 1º ano de escolaridade.
	B6 – Estimulação por parte dos pais	Compreender a opinião das professoras sobre o facto de alguns pais incentivarem as crianças, com idades precoces, a ler e a escrever.
	B7 – Atitude de um educador/professor sobre os interesses da criança	Compreender qual a atitude que um professor deve tomar se for do interesse da criança aprender mais do que aquilo que é considerado normal na sua idade.
C – Informação sobre a Instituição onde trabalham	C1 – Prática da Escolarização Precoce e respetiva justificação	Determinar se na Instituição onde trabalham, segundo os diagnósticos feitos no início de cada ano letivo, observam que se pratica a escolarização precoce na Instituição e porquê.
	C2 – Importância do “brincar” e respetiva justificação	Determinar se, na instituição onde trabalham, consideram relevantes os tempos dedicados ao “brincar” e porquê.
D – Opinião sobre a diferenciação pedagógica		Compreender as suas perspetivas sobre a diferenciação pedagógica como forma de não escolarizar precocemente a criança.
E – Opinião sobre o Brincar no Ensino Básico	E1 – Tempo para aprender e tempo para brincar	Compreender as suas opiniões sobre a existência, ou não, de dois tempos no 1ºCiclo do Ensino Básico – tempo para aprender e tempo para brincar – e como se devem gerir ambos.
	E2 – “Brincar” como atividade suficiente para desenvolver competências	Perceber se consideram o “brincar” uma atividade menos relevante na idade escolar, contrariamente à idade pré-escolar, para desenvolver competências a diversos níveis na criança.

	E3 – Tempos de recreio e respetiva justificação	Perceber a opinião das docentes relativamente à duração dos tempos de recreio, bem como a suas justificações.
F – Idade para iniciar o 1ºCiclo do Ensino Básico e respetiva justificação		Perceber qual a idade que consideram adequada para uma criança iniciar o 1ºCiclo do Ensino Básico e porquê.

Relativamente à categoria A, apesar das professoras apresentarem uma diferença entre 10 e 35 anos de serviço na educação, todas apresentam a mesma perspetiva em relação à subcategoria B2: consideram a escolarização precoce como algo prejudicial na educação de uma criança, isto quando estas ainda não têm maturidade para determinadas aprendizagens.

Consideram que as crianças nesta fase ainda vivem muito no abstrato e demasiado no mundo imaginário. Em termos cognitivos, referem que as crianças até podem estar preparadas e conseguir obter bons resultados, mas emocionalmente poderão ainda não estar preparadas para essa educação precoce, podendo mesmo marcar de forma traumática o percurso escolar dos alunos.

A professora B revelou ter conhecimento de alguns estudos sobre as consequências da escolarização precoce que indicam que um esforço intelectual das forças de desenvolvimento da criança, por meio do aprendizagem, pode ter como consequência um enfraquecimento das suas capacidades sociais e mentais.

Segundo esta professora, estas pesquisas com crianças precocemente escolarizadas demonstraram que elas apresentam, em curto prazo, sintomas como dificuldades de aprendizagem, cansaço escolar, défice de atenção ou perda de motivação.

A professora C alertou que a escolarização precoce na educação de uma criança deve estar associada ao seu desenvolvimento global, à sua maturidade e não especificamente à sua idade cronológica. A principal preocupação neste processo, é perceber se a criança tem um perfil global de desenvolvimento que favoreça a sua adaptação a uma nova realidade de ensino-aprendizagem.

Relativamente à categoria B1, as professoras entenderam por escolarização precoce a aprendizagem da leitura e escrita em alunos com menos de 6 anos de idade, bem como a entrada antecipada de uma criança no 1º ciclo, antes de completar os 6 anos no dia 15 de setembro.

No que concerne à subcategoria B3, constatamos que, apenas a Professora A revelou que já se deparou no início do 1º ano de escolaridade, com alunos submetidos a processos de escolarização precoce e que haviam vindo de outros contextos institucionais.

No que diz respeito à categoria C, subcategoria C1, a professora D referiu que, por vezes, quer por decisão da instituição em questão, quer por pedido dos pais, já testemunhou o ingresso de crianças com 5 anos de idade (concluindo os 6 anos apenas em dezembro) na sua turma.

As restantes professoras consideram que não se pratica escolarização precoce na instituição onde lecionam. Referem mesmo que os pais de alguns alunos, vindos da valência de pré-escolar, já terão sido mesmo aconselhados pelos educadores das vantagens do aluno repetir mais um ano de jardim de infância. Não obstante, nestas ocasiões é muito comum que os pais não concordem com essa opinião. No caso dos pais que aceitam o conselho, há crianças que acabam por entrar no 1º ano de escolaridade com 7 anos de idade, ou com estes completos até dezembro desse ano letivo.

As professoras inquiridas confessam que as crianças normalmente entram no 1.º ano de escolaridade com as aquisições previstas para a sua faixa etária.

Na subcategoria B4, as entrevistadas explicaram os motivos que levam uma criança a ser submetida a um processo de escolarização precoce. Referiram que, na maioria das vezes, são os pais que a exigem. A professora C confessou não dispor de dados para responder a esta questão.

Na subcategoria B5, as professoras explicaram o seu ponto de vista relativamente às crianças que são estimuladas na aprendizagem da leitura e escrita, antes do 1º ano de escolaridade, dando vários exemplos.

A professora A defendeu que, quando tal acontece, as crianças perdem a motivação pela aprendizagem. A professora B referiu que a sociedade tem incentivado a escolarização cada vez mais cedo, algo que se poderá explicar pela competição entre instituições, ou pela insistência dos próprios pais.

A professora C deu o exemplo das novas tecnologias e da existência de irmãos mais velhos na família, que de alguma forma poderão ser um modelo e incentivo pessoal da criança.

Apesar da professora inquirida considerar possível que este fenómeno possa ocorrer, ela não o considera favorável, pois acredita que as crianças devem brincar, para que possam adquirir competências, que lhes permitam mais tarde estar à altura

de todos os desafios da aprendizagem da leitura e escrita e possam assim ser bem sucedidos na escola.

Por último, a professora D considerou que a estimulação destas aprendizagens depende da maturidade e das capacidades cognitivas que a criança possuiu. Antes de haver esse estímulo, devem ser trabalhadas outras competências em termos emocionais e sociais, além da importância do lúdico e concreto na realização das suas aprendizagens. A mesma docente também confessa que o programa atual do 1º Ciclo é bastante exigente e apela ao sentido da abstração, capacidade que alguns alunos em determinadas faixas etárias ainda não dispõem.

Esta docente afirma que tudo depende das capacidades, do contexto socioeconómico e/ou do meio familiar. A criança até pode conseguir aprender a ler ou escrever antes do 1º ano, mas poderá estar a avançar etapas no seu desenvolvimento pessoal, ficando com algumas estruturas pouco preparadas para o futuro do seu percurso escolar e pessoal.

Relativamente à subcategoria B6, a professora A considerou que os pais que incentivam as crianças em idades precoces, a ler e a escrever, não têm noção do mal que estão a fazer à criança. Reitera que para tudo há o seu tempo, e que só devem aprender a ler e escrever quando entram no 1.º ano.

A professora B referiu que é bastante comum encontrar pais orgulhosos dos seus filhos de 3 ou 4 anos, que já conhecem o alfabeto e escrevem o nome. No entanto, acusa estes pais de serem ansiosos e leigos na matéria.

As entrevistadas referiram que, “incentivar” ou “forçar” é algo que não deve acontecer. Mas referem que, se eventualmente acontecer por iniciativa da própria criança, neste caso, os pais deverão acompanhar naturalmente esse processo de leitura e escrita.

No que consta à subcategoria B7, analisamos as atitudes que um professor deve tomar face ao interesse da criança em aprender mais e mais cedo. De um modo geral, as professoras consideram que, nestes casos, se deve aplicar uma pedagogia diferenciada, motivando e trabalhando mais com estas crianças. E deve ser feito outro tipo de trabalho, uma vez que estes alunos acabam por ser mais autónomos.

O educador/professor deverá acompanhá-lo, incentivá-lo na sua vontade de querer saber sempre mais e fazer uma programação adaptada para estimular a sua aprendizagem/crescimento. Considerando fundamental respeitar os ritmos de desenvolvimento de cada criança.

Avaliando a categoria C, mais concretamente a subcategoria C2, constatamos que as entrevistadas C e D associaram o “brincar” ao lúdico, enquanto as restantes

associaram o “brincar” ao tempo de recreio. Relativamente às professoras que valorizam o brincar na própria sala de aula, estas acreditam que a brincar também se aprende, mesmo quando se recorre ao lúdico durante as atividades letivas.

As professoras A e B consideraram muito importante os tempos dedicados ao “brincar”, pois os alunos necessitam de brincar, para depois trabalharem com mais atenção, mas a professora B revelou que a duração desse tempo lúdico não é a mais adequada.

Analisando as respostas dadas à categoria D, todas as professoras consideraram a diferenciação pedagógica como a resposta mais airosa para não cair na escolarização precoce da criança. Desta forma, torna-se possível responder de forma individualizada às necessidades de cada aluno.

Relativamente à categoria E, subcategoria E1, constatamos que, durante o 1º Ciclo do Ensino Básico existe tempo para aprender e tempo para brincar. A professora A defendeu que continua a achar que o grande problema em torno desta questão passa pelo excesso de tempo passado pelos alunos dentro da escola. Esta docente considera que deveria haver mais tempo para os alunos poderem brincar e descontraír.

É interessante a perspetiva da entrevistada B quando esta refere que, em contexto de 1.º ciclo, há apenas tempo para aprender, num contexto de programas cada vez mais extensos e exigentes e com um aumento generalizado da carga horária, a professora refere que os alunos acabam por não ter tempo para brincar.

Destacando agora as respostas referentes à subcategoria E2, a maioria das entrevistadas considera o “brincar” como atividade relevante na idade escolar, para desenvolver competências a diversos níveis. Defendem que a criança deverá brincar sempre, pois é a brincar/jogar que aprende.

As professoras referem que o “brincar” possibilita aos alunos a conquista de capacidades fundamentais, como no domínio do movimento, da linguagem, nos âmbitos social, afetivo e ético-moral.

Porém, a professora C considera que, no 1º ciclo, “brincar” torna-se uma atividade menos relevante, no que toca ao desenvolvimento de competências, embora considere muito importante desenvolver aprendizagens a partir de atividades apelativas para as crianças.

Para a subcategoria E3, obtivemos diferentes perspetivas em relação à duração dos tempos de recreio. A professora A considera que os tempos de recreio são suficientes, o problema estará no excesso de tempo que os alunos passam na escola, seja em recreio ou em trabalho.

A professora B considera que, atualmente, com uma duração de 30 minutos de recreio, os alunos mal tempo têm para lanchar, ir à casa de banho ou brincar. Esta é uma preocupação ainda mais notória quando se trata de alunos de 1.º ano, que demoram imenso tempo a lanchar. Dito isto, esta professora considerou que o tempo ideal se situaria entre 40 a 45 minutos de intervalo.

A professora C considera que no período letivo da manhã, deveria haver dois intervalos, com duração de 20 minutos cada um.

A professora D considera que os tempos de recreio têm a duração certa para as crianças brincarem, tendo em conta o programa lectivo que se impõe cumprir.

Na categoria F, as professoras consideram que a idade mais adequada para iniciar o 1º ciclo do ensino básico se situa entre os 6 e os 7 anos. Consideram ser a idade em que já têm maturidade e autonomia suficiente para aprender, assim como já terão atingido o nível de desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo ajustado às exigências do 1º ciclo. Este desenvolvimento irá favorecer a adaptação à nova realidade de ensino aprendizagem.

Por fim, a professora B nomeou diferentes idades de ingresso no 1º ano, consoante o sexo da criança. Entende que a idade adequada para uma criança do sexo feminino entrar no 1ºano é de 6 anos, enquanto no sexo masculino, a idade adequada se deveria situar nos 7 anos.

Análise dos Questionários aos Pais - 1º Ciclo do Ensino Básico

Analisando agora os dados de carácter quantitativo, relativamente aos questionários (cf. Anexo 7) feitos aos pais das crianças que frequentam o 1ºCiclo do Ensino Básico, refletimos que, relativamente à primeira questão “Como considera a escolarização precoce na educação de uma criança”, 41% dos pais inquiridos revelou considerar a escolarização precoce negativa, 41% considera nem negativa nem positiva e uma minoria considerou como positiva (18%) (ver gráfico 19).

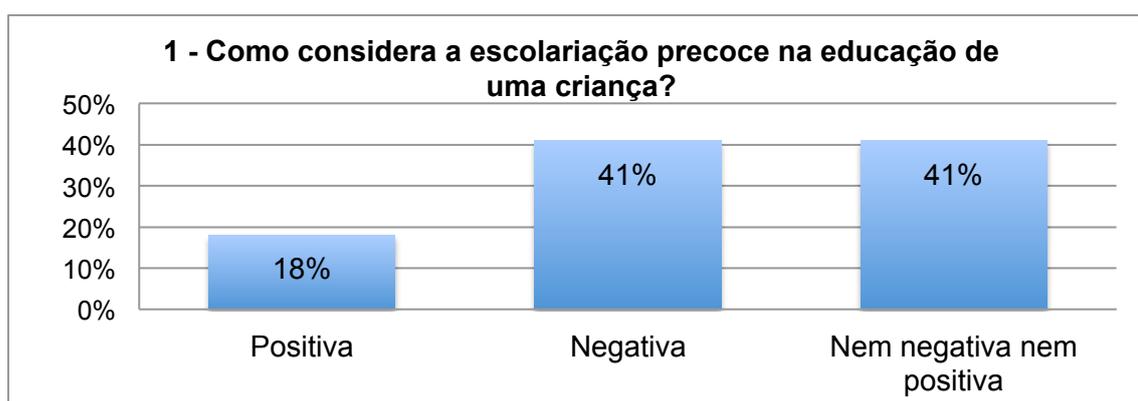


Gráfico 19 – Questão 1 (1CEB)

Relativamente à segunda questão “Considera que a instituição que o(a) seu(sua) filho(a) frequentou durante o pré-escolar escolarizava precocemente a criança?”, 12% respondeu “sim” e 88% afirmou “não” (ver gráfico 20).

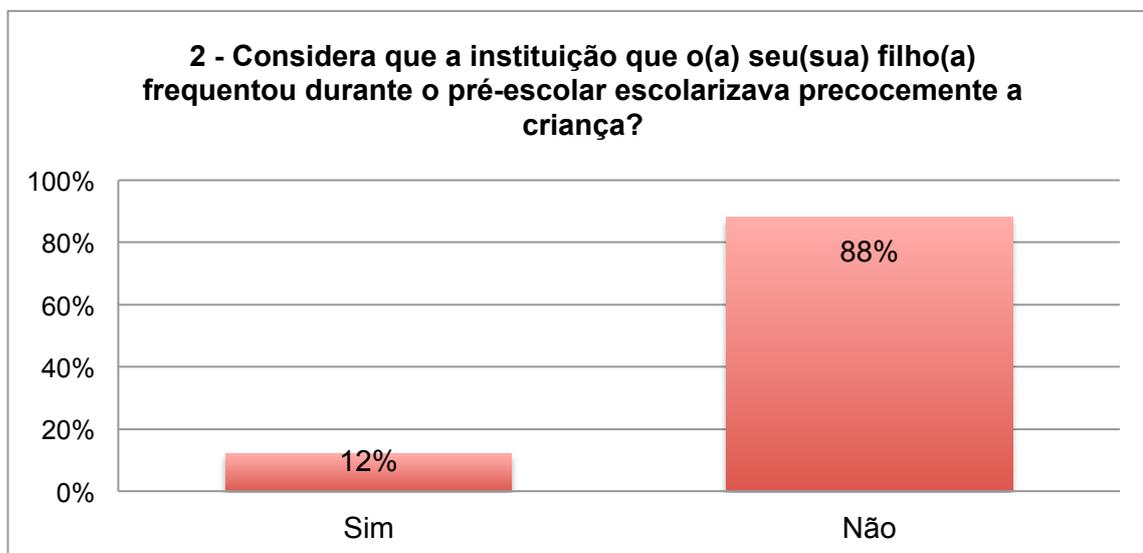


Gráfico 20 – Questão 2 (1CEB)

À questão: “Considera que na instituição onde se encontra matriculado o seu filho é lhe exigido saber mais do que aquilo que lhe é possível compreender e adquirir na sua idade?”, 6% dos pais inquiridos respondeu que sim, a maioria respondeu não (94%) (ver gráfico 21).



Gráfico 21 – Questão 3 (1CEB)

Analisando a questão “Concorda com a possibilidade de crianças aprenderem a ler ou escrever durante a Educação Pré-Escolar?”, 30% dos pais respondeu estarem de acordo, enquanto a larga maioria - 70% - respondeu não (ver gráfico 22).

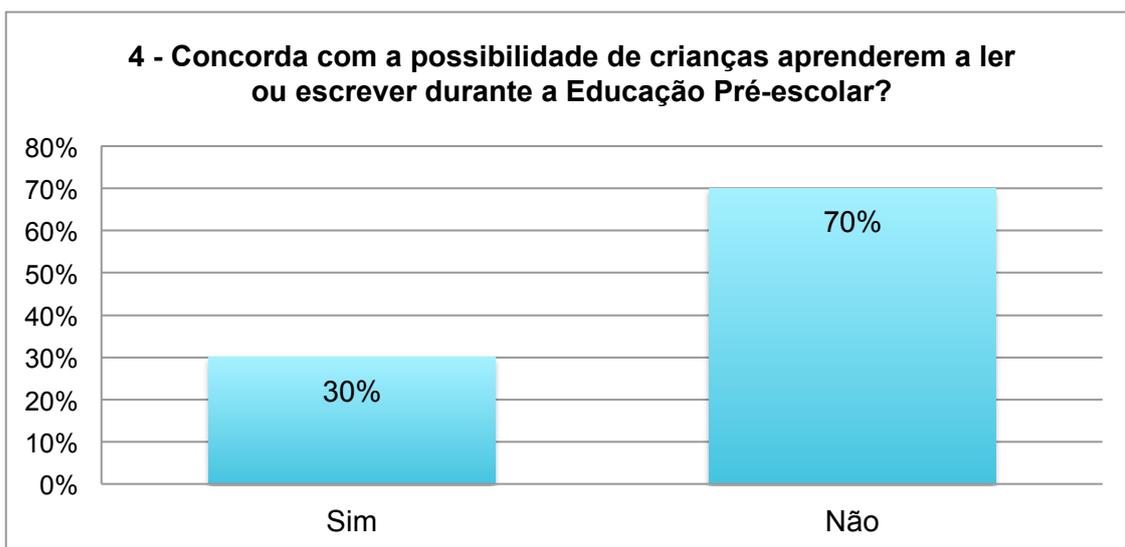


Gráfico 22 – Questão 4 (1CEB)

Apesar desta questão ser de resposta fechada, dois pais colocaram notas a justificar a sua decisão. Um dos inquiridos considerou que não concorda com a possibilidade das crianças aprenderem a ler ou escrever durante a educação pré-escolar, pois considerava que os pais e professores devem ser globais, ou seja, ter em conta que nem todas as crianças estão preparadas para tais aprendizagens. Caso contrário, acredita que poderiam estar a excluir algumas crianças.

Outro encarregado de educação considerou que concordaria com a escolarização precoce mas apenas na aquisição de noções básicas, como aprender as letras.

Em relação à questão “Antes do(a) seu(sua) filho(a) entrar para o 1ºCiclo, incentivou-o(a) a ler ou a escrever?”, 24% dos pais respondeu que sim e 76% respondeu não o ter feito. (ver gráfico 23).

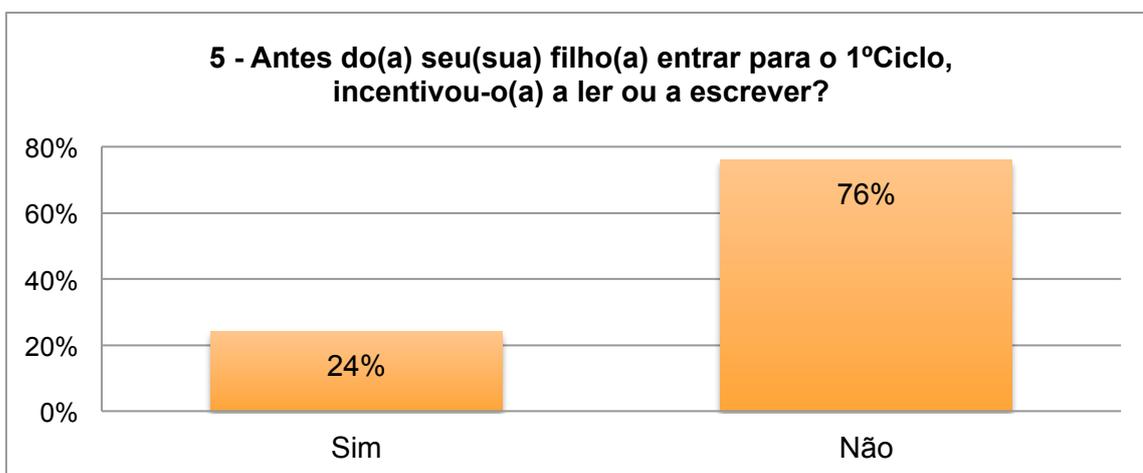


Gráfico 23 – Questão 5 (1CEB)

Novamente, nesta questão, dois pais quiseram deixar alguns esclarecimentos adicionais. Um dos pais explicou que incentivou o filho a escrever porque o respectivo educando manifestou vontade para ler e escrever. No outro caso, o encarregado de educação apenas procurou desenvolver uma familiarização com números e letras. Um último encarregado de educação revelou que foi o próprio filho que – por livre iniciativa – aprendeu as letras.

Na questão “Considera o ‘brincar’ uma atividade menos relevante na idade escolar, ao contrário da idade pré-escolar, no que toca ao desenvolvimento de competências, a diversos níveis, na criança?”, todos os pais responderam que não (100%) considerando, portanto, o brincar algo crucial em ambas as valências (ver gráfico 24).

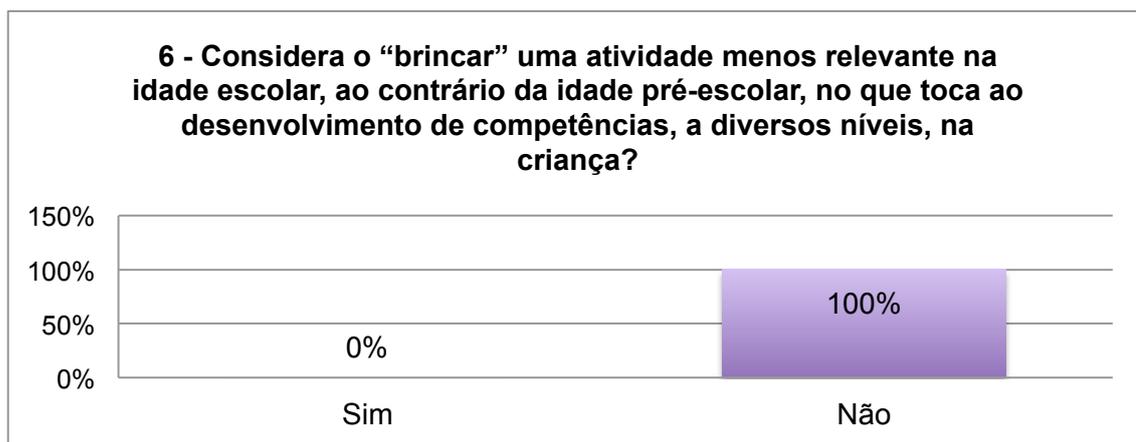


Gráfico 24 – Questão 6 (1CEB)

Na questão “Concorda com a realização de exames nacionais no 4º ano de escolaridade?”, 47% dos pais respondeu sim e 53% respondeu não (ver gráfico 25).

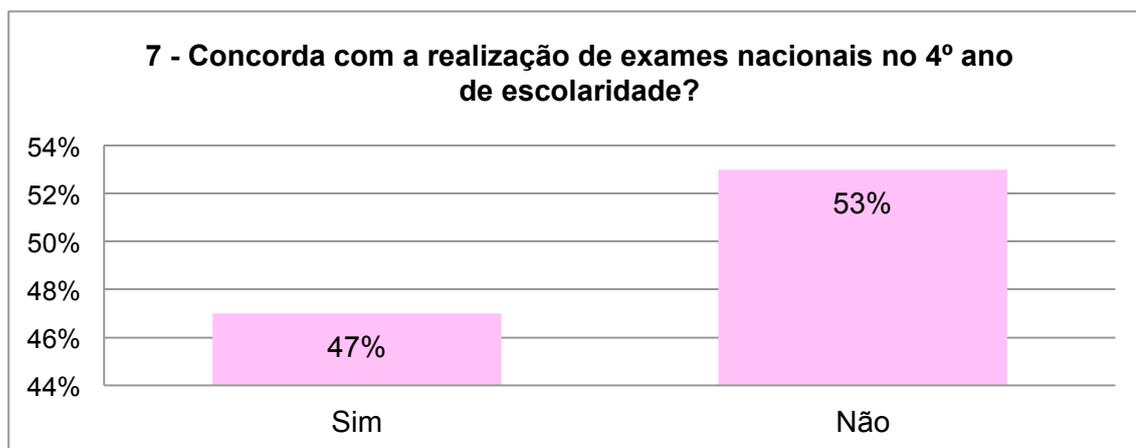


Gráfico 25 – Questão 7 (1CEB)

Por fim, na última questão do inquérito: “Qual a idade que acha ser adequada para uma criança iniciar o 1ºCiclo do Ensino Básico?”, a maioria dos pais (53%)

respondeu aos 6 anos, 24% respondeu 6/7 anos, 18% respondeu os 7 anos e uma minoria respondeu entre os 5/6 anos (5%) (ver gráfico 26).

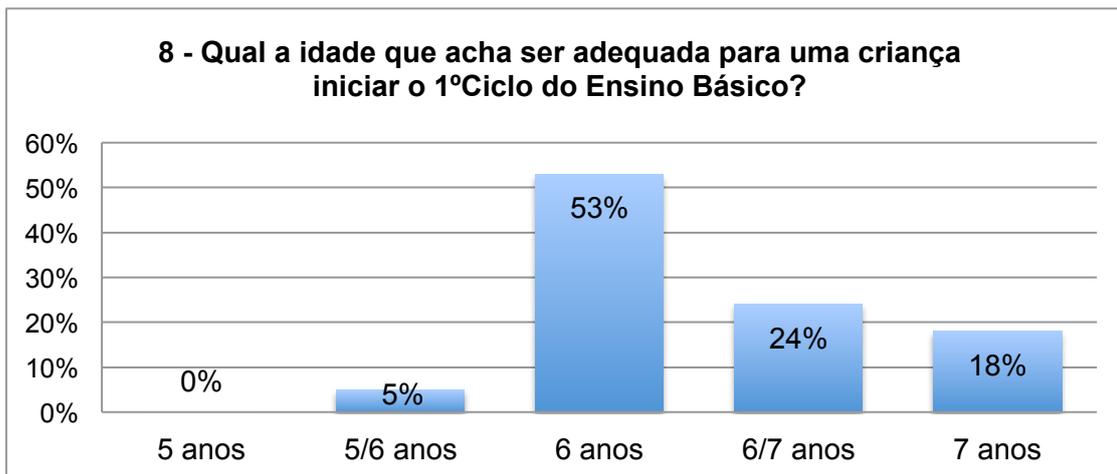


Gráfico 26 – Questão 8 (1CEB)

Relativamente à avaliação das respostas abertas, inseridas no questionário, num complemento de análise qualitativa, iremos seguir as categorias evidenciadas no quadro representado a seguir (ver quadro 5).

Quadro 5 – Referentes das questões abertas feitas aos pais

Categorias	Subcategorias	Explicação
A – Opinião sobre “Escolarização Precoce” na Educação de uma criança	A1 – Avaliação e respetiva justificação sobre a “Escolarização Precoce” na Educação de uma criança.	Perceber como avaliam a escolarização precoce e porquê.
B - Informação sobre a Instituição onde se encontra matriculado o educando	B1 – Prática da Escolarização Precoce e respetiva justificação.	Compreender se, na instituição em questão, escolarizam precocemente a criança.
C – Idade para iniciar o 1ºCiclo do Ensino Básico e respetiva justificação		Perceber qual a idade que consideram adequada para uma criança iniciar o 1ºCiclo do Ensino Básico e porquê.

No que concerne à categoria A, analisando as respostas dadas à subcategoria A1 concluímos que, independentemente da idade dos pais (31 a 49 anos) e das suas profissões, de uma maneira geral, todos avaliaram a escolarização precoce assentes numa argumentação clara.

Os pais que consideraram a escolarização precoce como negativa (41%), afirmam que durante a educação pré-escolar é desnecessário antecipar certas aprendizagens. Afirmam que a criança deve brincar muito e socializar com os seus

pares, pois só assim poderá ganhar maturidade para - na altura certa - começar o estudo a sério.

Consideram que em idades precoces há uma ausência de maturidade e, caso haja uma estimulação nalgumas aprendizagens, pode ocorrer desmotivações no futuro, visto que poderá sentir que não está a aprender nada de novo.

Estes pais defendem ainda que, com a escolarização precoce, se avança no crescimento, sem dar tempo à criança para desenvolver melhor determinadas competências tranquilamente. A criança até pode aprender a ler, mas não deve ser exigido que o saiba.

No caso dos pais que consideraram a escolarização precoce como nem negativa nem positiva (41%), justificaram a sua opinião referindo que tal dependerá sempre muito do perfil e das capacidades da criança.

Não acreditam que se deva insistir em certas aprendizagens, mas concordam com a motivação pré-escolar como forma de preparação/transição para o 1ºano.

Estes pais reconhecem ainda que a escolarização normal é a que está em vigor aos 6 anos, antes disso entendem ser uma escolarização precoce e negativo. Apenas consideram positiva, caso esta manifeste interesse e competências para que tal aconteça mais cedo.

Dos pais que consideraram a escolarização precoce como positiva (18%), explicaram que esta permite a aquisição de competências básicas para melhorar aprendizagens futuras e, simultaneamente, melhora a autonomia, socialização entre pares, podendo diversificar a forma de aprender.

Também argumentaram que, as crianças são hoje expostas a estímulos muito mais cedo, e desejam também aprender mais precocemente.

No que concerne à categoria B, subcategoria B1, na questão “Considera que na instituição onde se encontra matriculado o seu filho é lhe exigido saber mais do que aquilo que lhe é possível de compreender e adquirir na sua idade” 94% dos inquiridos discordaram e apenas 6% respondeu afirmativamente.

Analisadas as respostas os pais consideram que a exigência é adequada à idade, porque acreditam que os seus educandos estão a responder bem às dinâmicas de aprendizagem e afirmaram também que acreditam que o programa não está a exigir de mais às crianças.

Consideram porém que cada caso é um caso e que a instituição tem tido esse facto em consideração.

Analisada a resposta ao único inquirido que respondeu “Sim” a esta questão (6%) ele justificou a opinião por considerar que existe uma grande diferença do pré-

escolar para o 1º ciclo. Afirmou que a matéria é exposta muito rapidamente, e que as crianças mal têm tempo para assimilar uma matéria, quando a seguir já se encontram a aprender outra temática inédita.

Relativamente à categoria C, também analisamos as justificações dadas às diferentes idades referidas pelos inquiridos na questão “Qual a idade que acha ser adequada para uma criança iniciar o 1ºCiclo do Ensino Básico?”.

5% dos pais referiu que a idade dos 5/6 anos já começa a ser adequada para ingressar no 1º ano pois acreditam que nesta idade os alunos já conseguem ter um efeito “esponja” do que aprendem.

Os 53% dos pais que escolheram os 6 anos como idade adequada, justificaram a escolha pelo método de ensino utilizado que requer muita atenção e tempo de concentração, que acreditam ser demasiado exigente para idades mais precoces.

Aos 6 anos, consideram que a criança dispõe das estruturas cognitivas para poder adquirir os conhecimentos previstos. A responsabilidade e autonomia estão também mais desenvolvidas. Mas salientam que depende muito do desenvolvimento cognitivo e do grau de maturidade de cada criança.

Por vezes referem que, o problema não está na idade de ingresso no 1º ano, mas na quantidade de trabalhos de casa prescritos pelo professor, que os impede de ter tempo para brincar.

Consideram igualmente importante que, mesmo sabendo que as crianças têm ritmos de desenvolvimento diferentes, defendem que se deveria estabelecer o fator idade como marco para que as turmas fossem mais equilibradas.

Para os 24% que consideraram os 6/7 anos como as idades mais adequadas para entrar no 1º ano de escolaridade, os pais consideraram que, antes desta idade, as crianças devem brincar o máximo possível, pois ainda não apresentam maturidade suficiente para estarem fechadas e imóveis com atividades.

Um dos inquiridos justificou que a idade adequada deveria ser entre os 6/7 anos, dando o exemplo do seu educando, que entrou para o 1ºCiclo ainda com 5 anos (completando os 6 em novembro). Afirmou que estava arrependido e que se pudesse voltar atrás, deixando o filho repetir mais um ano no jardim de infância.

Alguns pais justificaram que a idade certa se encontra entre os 6/7 anos, mas consideraram que depende muito da maturidade emocional. Reconhecem que os rapazes geralmente são mais imaturos, pelo que não refutam a pertinência dos rapazes repetirem um ano em pré-escolar. As raparigas geralmente não têm essa necessidade.

Analisando as razões invocadas por 18% dos pais que consideram os 7 anos, como a idade adequada, destacam-se factores como a maturidade, o que facilita a aprendizagem da criança e a vida ao professor, atendendo ao número de alunos das turmas.

Um dos inquiridos defendeu ainda que a maturidade é o melhor indicador para a capacidade de aprendizagem.

Mas de um modo geral, existe um consenso de que cada caso é um caso. Os pais estão de acordo com a ideia de que depende sempre da criança que, aos 6 anos, ainda poderá ser muito pequena e ainda quer brincar muito e aprender pouco.

Análise das Notas da Turma de 1ºCiclo do Ensino Básico

Tempo agora de analisar os dados de carácter quantitativo, relativamente às notas obtidas numa turma de 1º Ciclo, em dois momentos de avaliação.

Antes da análise do gráfico, convém referir que, segundo as cotações de avaliação definidas pela professora titular da turma estudada, é considerado uma classificação suficiente as percentagens entre 50% e 69%, uma classificação boa entre 70% e 89% e muito boa entre 90% e 100%.

Assim sendo, após algum tempo de aulas, e depois de realizadas as primeiras avaliações em diferentes disciplinas, durante o mês de outubro, obtiveram-se os seguintes resultados (ver gráfico 27).

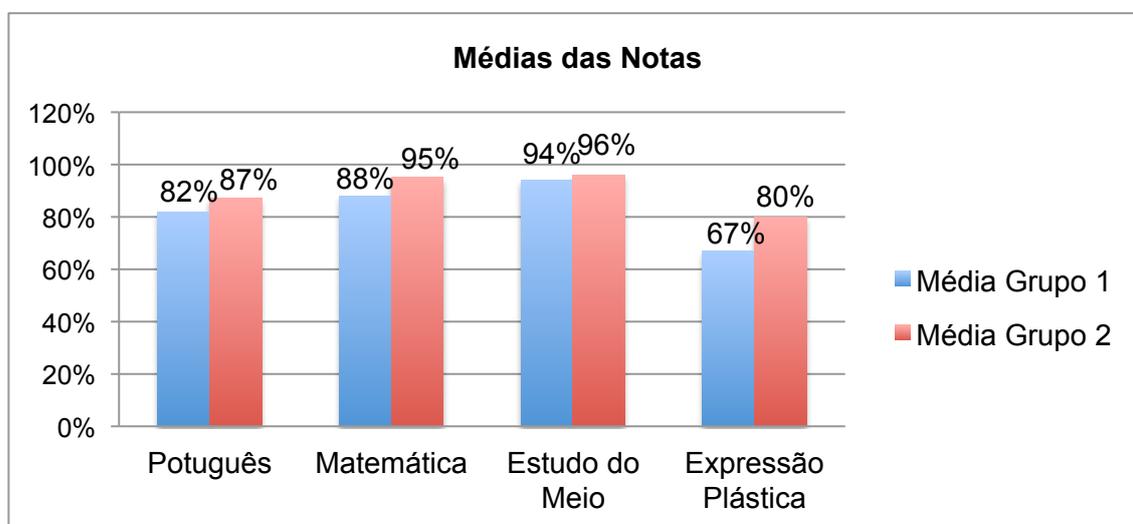


Gráfico 27 – Média das Notas em Outubro (1CEB)

Fazendo a leitura do gráfico, observamos que as notas são na generalidade muito positivas, mas é também perceptível que o Grupo 2 obteve notas ligeiramente

superiores às do Grupo 1, embora a diferença não possa ser encarada como muito significativa.

Relativamente às classificações obtidas na segunda avaliação, em dezembro, obtiveram-se os seguintes resultados (ver gráfico 28).

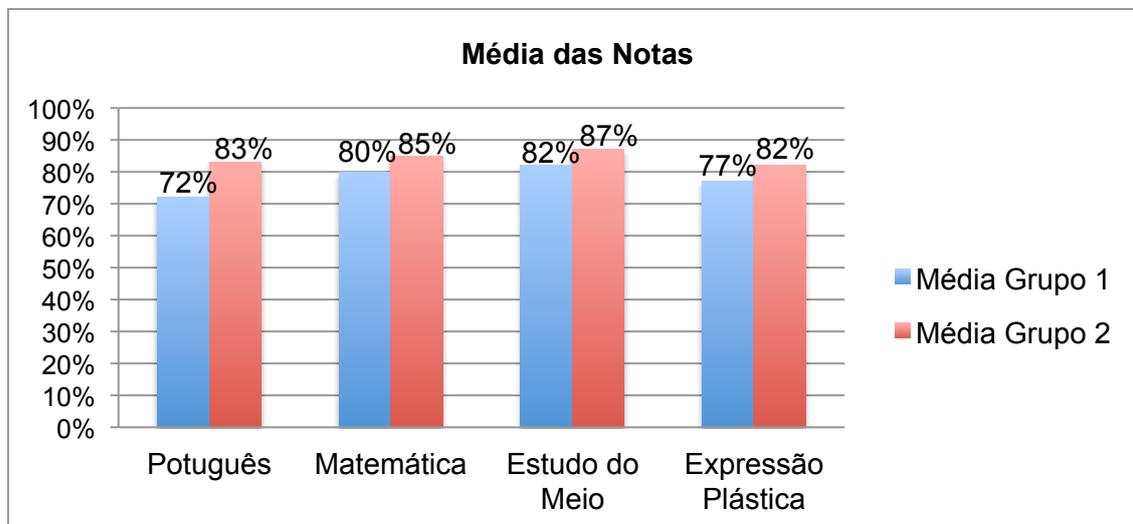


Gráfico 28 – Média das Notas em Dezembro (1CEB)

Analisado o segundo gráfico, observamos que as notas são novamente positivas, tendo no entanto ocorrido uma ligeira descida global das classificações em ambos os grupos, nas disciplinas de português, matemática e estudo meio; e uma subida nas classificações na expressão plástica, registada tanto no grupo 1 como no grupo 2.

4 - Considerações Finais

Tendo em conta a pergunta de partida “Até que ponto o tempo para aprender se sobrepõe ao tempo para brincar, em contexto de Pré-escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico?”, iremos avaliar as principais ideias síntese que nos poderão ajudar a definir uma resposta para este enigma.

Segundo o educador Rudolf Steiner não se deve forçar a aprendizagem formal do aluno, ou cultivar precocemente o pensamento abstrato.

Deste modo, e não só porque os 7 anos é a idade em que a criança começa por perder os primeiros dentes de leite, nesta altura, segundo vários autores, há uma maior disposição para a aprendizagem em sentido formal. Assim consideram que esta idade se revela o momento certo para iniciar aprendizagens mais formais, como a iniciação à escrita e à leitura (Ashe, et al., 1991, p.5).

De acordo com o ensino em Portugal, a matrícula da criança deverá ser realizada se esta fizer 6 anos até 15 de setembro, quando se inicia o ano letivo (Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2011). Existem vários países na Europa onde as crianças iniciam o ensino obrigatório aos sete anos e o facto de estas apresentarem os melhores resultados, quando comparadas com as demais, é um aspeto importante a ter em conta e que deveria ser melhor estudado e equacionado em Portugal.

Quer a partir da teoria, como da análise das entrevistas às professoras, educadoras, à pedopsiquiatra e através dos inquéritos aos pais, concluímos que as crianças que entram no 1º ano antes dos 6 anos apresentam num curto prazo, dificuldades de aprendizagem, cansaço escolar, dificuldades de atenção e perda de motivação.

Assim se percebe que a aprendizagem da leitura e da escrita antes do 1º ano, poderá acarretar mais desvantagens do que vantagens.

Consideramos, assim, os 7 anos como a idade mais apropriada de ingresso no 1º Ciclo. Aliás, um encarregado de educação disse mesmo no nosso inquérito que a “maturidade é a melhor capacidade de aprendizagem”.

Porém, convém destacar que todas as crianças são diferentes e que, por vezes, crianças mais novas podem apresentar mais maturidade que as mais velhas. Ou, tal como uma das docentes e alguns pais defenderam, as raparigas têm tendência a serem mais maduras que os rapazes.

Após a realização da análise em que cruzamos as médias das notas de 1º ano com a variável idade, concluímos que, apesar de pequena a diferença entre o grupo de alunos mais novos e o grupo de alunos mais velhos, consideramos que esta clivagem pode estar relacionada com as crianças que ingressaram no 1º Ciclo com 5 anos.

Também constatamos que algumas crianças mais velhas apresentam classificações mais baixas do que as crianças mais novas. O fator idade é muito limitado para decidir a entrada de uma criança no 1º ano. Devemos ter em conta a sua maturidade, desenvolvimento cognitivo, capacidade de concentração e o seu desempenho nas diferentes áreas. Tais competências variam independentemente da idade da criança.

Já no que diz respeito à importância do “brincar”, segundo a autora Clarisse Nunes, em termos educativos, constitui uma forma de encorajar a criança a ter mais experiências com o ambiente envolvente, desempenhando um papel importante no desenvolvimento sócio-emocional, no desenvolvimento motor e cognitivo (2001,p.143).

Apesar das educadoras com menos anos de experiência defenderem que o momento de atividades orientadas revela-se como sendo o “tempo para aprender”, enquanto que o momento das atividades livres, revela-se o “tempo para brincar”, foi interessante observar que as entrevistadas com mais anos de experiência foram as que consideraram que, na educação pré-escolar, aprende-se brincando, vendo o lúdico como a grande forma de aprendizagem.

Assim o “brincar” é encarado como uma atividade suficiente, na Educação Pré-Escolar para desenvolver competências a diversos níveis na criança, pois é um registo fundamental para o desenvolvimento pleno da mesma. É através do “brincar” que o educador pode desenvolver competências como a socialização, a autonomia, a desinibição, a capacidade de atenção e a própria concentração.

Todas as educadoras defenderam que o jardim de infância é o espaço e o tempo privilegiado para que a brincadeira aconteça e, visto que, só se é criança uma vez, este tempo revela-se demasiado importante na vida de uma pessoa.

Em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico constatamos que, o tempo é dividido em dois: tempo para aprender e tempo para brincar. No entanto, as professoras consideram um problema o excesso de tempo passado dentro da escola. Deveria haver mais tempo para os alunos poderem brincar e descontraír.

Com os programas cada vez mais extensos e exigentes, e com o aumento da carga horária, parece só haver tempo para aprender. Os alunos não conseguem margem de manobra para brincar e descomprimir entre aulas.

Assim sendo, o “brincar” é também visto nesta valência como uma atividade relevante na idade escolar, para desenvolver competências a diversos níveis na criança.

As professoras defendem que a criança deverá brincar, quer de forma lúdica nas aulas, pois a brincar ou a jogar também está a aprender. Mas também em horário de recreio, pois os alunos necessitam de brincar, para depois poderem trabalhar com mais atenção. Todavia, algumas docentes defenderam que a duração destas dinâmicas de recreio pode não ser a mais adequada.

Parece-nos essencial redefinir os horários escolares. Devemos colocar os tempos de aprendizagem formal e os tempos dedicados ao brincar numa balança, com objetivo de compreender qual o tempo justo e adequado para uma criança brincar e aprender.

Em relação a um dos nossos objetivos, que consistia em compreender a razão de algumas crianças saírem do Jardim de Infância já a saber ler e escrever, observamos que, a maioria dos pais no 1º Ciclo não incentivaram os filhos a ler ou escrever, antes da entrada no 1º ano.

Já em contexto de Educação Pré-Escolar, os resultados são iguais para ambas as possibilidades, ou seja, estimou-se que, em cada dez crianças, cinco são motivadas na leitura e escrita pelos pais.

Segunda as educadoras e professoras, na maioria das vezes, a escolarização precoce acontece porque são os pais se preocupam em demasia com o aprender a ler e a escrever, esquecendo-se do papel essencial do “brincar”.

Explicam que, tal preocupação se deve ao mercado competitivo, com exigências que são impostas às escolas com os rankings nacionais de “qualidade e quantidade”. Desta forma, os pais sentem-se pressionados para que os seus filhos possam chegar a uma escola já a saber ler e a escrever, na ilusão social de que as outras crianças já dominam estes preceitos.

Desta forma, as profissionais em educação consideram que “incentivar” ou “forçar” é algo que não deverá acontecer, mas reconhecem que se eventualmente acontecer por iniciativa da própria criança, neste caso, os pais deverão acompanhar esse processo espontâneo de aprendizagem da leitura e escrita com naturalidade.

O papel da diferenciação pedagógica é visto como a solução ideal para a não escolarização precoce, não só com base na teoria, mas também segundo a experiência das educadoras, professoras e da pedopsiquiatra. No entanto, a última entrevistada considera que, apesar de difícil, essa missão não é uma tarefa impossível.

A diferenciação pedagógica é encarada pelos profissionais de educação como um dos principais fatores que se deve ter em conta, porque implica estar atento ao ritmo de cada criança, às suas potencialidades, necessidades e interesses. Desta forma, poderemos refletir e procurar soluções que deem resposta às diferentes situações que possam ocorrer.

Praticando uma educação com base na diferenciação pedagógica, a criança participará de forma ativa na sua aprendizagem, tornando possível responder de forma mais individualizada às necessidades individuais de cada uma.

Não é necessária a aprendizagem antecipada de conteúdos durante o jardim de infância. Através do simples brincar ou de atividades orientadas pelo educador, a criança já será capaz de conquistar múltiplas capacidades que lhe são fundamentais, como competências no movimento, na linguagem, nos âmbitos social e ético-moral. Tais competências serão o alicerce para a aprendizagem durante o período escolar.

5 - Bibliografia

- Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (2011). *A Retenção Escolar no Ensino Obrigatório na Europa, Legislação e Estatísticas*.
- Ashe, W. [et al]. (1991). *Introdução à educação Waldorf de Rudolf Steiner*. Venda Nova: Bertrand Editora
- Bruner, N. (2014). *Vida e Morte no Brincar*. São Paulo: Via Lettera
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes
- Classificação Portuguesa das Profissões 2010, Lisboa: Instituto Nacional de Estatística editora, ed. 2011
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2013). *Pesquisa de Métodos Mistos*, Porto Alegre: Penso
- Fino, C. N. (2001). *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*.
- Fontana, R. & CRUZ, M.N. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia Editora, Lda.
- Marinho, P. (2012). *A diferenciação pedagógica: dos riscos e obstáculos aos desafios de uma prática*. *Lumen*, vol.21 (nº2), p.79-90
- Meira, A., Soares, E., Carvalho, M. & Marques, S., (2007). *Brincar... Revista Sonhar. Comunicar. Repensar a Diferença*, vol.3 (nº2), p.315-333
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil / Janet R. Moyles*, Porto Alegre: Artmed Editora
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência guia para educadores*. Acedido em março 31, 2015, em <http://www.deficienciavisual.pt/x-txt-aba-AprendizagemActivaNaCriancaComMultideficiencia-ME.pdf>

- Paiva, A. C. S. (2009). *A consciência fonológica e as conceptualizações precoces sobre a escrita na aprendizagem da ortografia*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mcgraw-Hill
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Ribeiro, J. L. P. (2008). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Saúde*. 2ªed. Porto: Legis Editora/Livpsic
- Schuberth, E. (1986). *As escolas Waldorf como contributo para uma renovação social*. Coimbra: Fac. de Psicologia e de Ciências da Educação
- Spodek, B. & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. ed.Artmed
- Wajskop, G. (1999). *Brincar na Pré-Escola*, 3ªed. v.48. São Paulo: Cortez

6 - Legislação

- Despacho Normativo nº98 – A/92, art.53, 20 de junho de 1992. *Diário da República 1ª Série B* – Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto. Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (III). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.
- Despacho Normativo nº215/2005, 9 de novembro. *Diário da República 1ª Série B* – Ministério da Educação.
- Despacho nº5048-B/2013, 12 de abril de 2013. *Diário da República nº72 – 2ª Série* – Ministério da Educação e da Ciência.
- Ministério da Educação e Ciência, Recomendação nº2/2015. *Diário da República, 2ª Série — nº 59 — 25 de março de 2015*

7 - Sitografia

- Avaliação de Desempenho – Módulo Espaço-Funcional, Ano letivo 2013-2014, *Métodos, Estratégias e Técnicas de Investigação em Ciências Sociais*, Acedido em dezembro 20, 2015, em <https://fenix.tecnico.ulisboa.pt/downloadFile/3779580027708/CIENCIAS%20SOCIAIS-metodosetecnicas.pdf>

Bibiano, B. *Por que brincar é importante para as crianças pequenas. Gente que educa, Nova Escola Web site.* Acedido em abril 5, 2015, em <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/brincar-importante-criancas-pequenas-612994.shtml>.

Duarte, J., (2015). Acedido em maio 5, 2015 em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/entenda-por-que-o-letramento-precoce-pode-ser-prejudicial-337697-1.asp>

Eduardo Sá numa entrevista que todos os pais deviam ler - Entrevista realizada a Eduardo Sá por Marta F. Reis, publicado em 6 abril de 2015, Acedido em abril 10, 2015, em <http://www.ionline.pt/artigos/portugal/eduardo-sa-numa-entrevista-todos-os-pais-deviam-ler/pag/10>.

Escola Waldorf Rudolf Steiner Web site. Acedido em março 31, 2015, em <http://ewrs.com.br/site/pedagogia-waldorf/>.

Escuela Libre Micael Web site. Acedido em março 31, 2015, em <http://www.escuelamicael.com/h^a-waldorf.html>.

Fundação para a Ciência e a Tecnologia, *Euraxess Portugal Web site.* Acedido em março 31, 2015, em <http://www.euraxess.pt/incoming/school.phtml.pt#enrolments>.

Freitas, L. C., (2015). Acedido em maio 4, 2015, em <http://avaliacaoeducacional.com/2015/02/07/educacao-infantil-antecipar-escolarizacao-e-crime/>.

Hiller, W., Lang, P. & Rawson, M. Acedido em maio 5, 2015, em <http://www.artesocial.org.br/artigos/160-a-pedagogia-waldorf-e-a-idade-de-escolarizacao>.

Kishimoto, T. (org.) *O brincar e suas teorias.* Acedido em abril 1, 2015, em <https://books.google.pt/books?id=iK3UejO34YYC&pg=PA145&lpg=PA145&dq=bruner+e+a+importancia+de+brincar&source=bl&ots=tfkDwc-MO5&sig=62sQSkSVFGUxOMAXZTXmhpnQVv&hl=en&sa=X&ei=hqgxVZuqCl6O7AbY6YH4Aw&ved=0CCsQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false>.

Luchese, T. Â. (2012), *Entrelaçando tempos de infância e escolarização: a relação entre idade e frequência nas escolas da Região Colonial Italiana do RS de 1875 a 1930*, Acedido em abril 10, 2015, em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11641/8033>.

Felix, E. (2014), *Escolarização Antecipada*, Acedido em abril 20, 2015, em <https://prezi.com/uxhewedspfk/escolarizacao-antecipada/>.

Anexos