



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Adriana Filipa Barbosa Monteiro

**A Oralidade Enquanto Instrumento
Estruturante do Pensamento da Criança**

abril de 2015



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Adriana Filipa Barbosa Monteiro

A Oralidade Enquanto Instrumento Estruturante do Pensamento da Criança

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

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria dos Anjos Flor Dias

abril de 2015

DECLARAÇÃO

Nome: Adriana Filipa Barbosa Monteiro

Endereço eletrónico: adriana_filipa_74@hotmail.com

Número do Cartão de Cidadão: 14140432

Título do Relatório de Estágio: A Oralidade Enquanto Instrumento Estruturante do Pensamento da Criança

Orientadora: Professora Doutora Maria dos Anjos Flor Dias

Ano de conclusão: 2015

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

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTE RELATÓRIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO INSCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Nesta página gostava de agradecer a algumas pessoas que foram fundamentais na realização deste projeto e ao longo de toda esta jornada.

Aos meus pais, que sem eles não seria possível a concretização desta etapa da minha vida. Foram eles as pedras basilares quando tudo parecia não ter solução.

À minha grande amiga Luciana, que me acompanha desde há alguns anos e que foi fundamental para a concretização do meu projeto.

À minha orientadora Professora Doutora Maria dos Anjos Flor Dias que sempre exigiu mais de mim e me tornou melhor profissional.

Às crianças que tiveram parte integrante deste projeto e sem as quais não seria possível.

Aos meus amigos Escuteiros que sempre tiveram paciência para mim, nos momentos mais difíceis.

À Silvana, à Elise e à Jéssica que nunca me deixaram sucumbir ao cansaço.

À minha família que sempre me apoiou quando foi preciso.

À Bisa Fima e à Bisa Guida que são dois exemplos que me acompanharão durante toda a minha vida.

Obrigada

A Oralidade Enquanto Instrumento Estruturante do Pensamento da Criança

Resumo

O presente estudo foi desenvolvido ao longo da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada I, enquadrada no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, no Jardim de Infância do Centro Escolar Y. A investigação intitula-se “A Oralidade Enquanto Instrumento Estruturante do Pensamento da Criança”. Tem como objetivos principais: compreender os processos da oralidade no pré-escolar; identificar potenciais dificuldades de comunicação oral; facilitar e potenciar a interação verbal entre as crianças; pesquisar, selecionar e adequar estratégias de promoção de oralidade no grupo de crianças.

Sendo o pré-escolar um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo, motor e emocional da criança, é neste contexto que ela dá largas à sua imaginação podendo usufruir de recursos que a irão ajudar a criar a sua própria personalidade. Neste sentido, podemos dizer que o ensino pré-escolar é por excelência, um tempo determinante no que concerne ao desenvolvimento da linguagem, em particular da linguagem oral.

No projeto, definimos como opção metodológica a investigação-ação. Esta metodologia exige a reflexão e redirecionamento constante de toda a prática pedagógica. O educador reflexivo terá um papel fundamental na construção da aprendizagem da criança, mas também no seu próprio desempenho profissional.

A investigação realizada evidenciou a importância do educador desenvolver dinâmicas e atividades de natureza interativa, capazes de promover o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, em contexto do pré-escolar. Na perspetiva do desenvolvimento profissional este estudo ajudou ainda o professor/investigador a refletir sobre questões pedagógicas relacionadas com o desenvolvimento e estimulação da oralidade, acrescentando mais-valias e capacitação profissional para enfrentar com competência, as complexidades envolvidas no ato educativo.

Este estudo pode entender-se também, como uma pequena contribuição de uma futura educadora para o alargamento do conhecimento sobre a realidade educativa do pré-escolar.

Language as a Tool of Structural Child Thought

Abstract

This study was developed along the course of a supervised teaching practicum in a Masters in Early Childhood Education and Basic Primary Education, in the Daycare Center at the Y School Center. The title of the study is “Language as a Tool of Structural Child Thought” The principal objectives are: to comprehend the processes of language in preschools; identifying potential difficulties in oral communication; facilitate and enhance the verbal interaction between children; search, select and adapt strategies to promote language within the group of children.

Being the pre-school an environment propitious to cognitive, motor and emotional development of the child, and in that context he of his wide imagination and resources that will aid in developing his own personality. In this sense, we can say that the education in pre-schools is by far, a determiner in regards to language development, in particular oral language.

In the report, we define the methodological option as investigation-action. This methodology requires reflection and constant redirection of all pedagogical practices. The reflective educator will have a key role in the construction of the child’s learning, but also in his own professional development.

The research highlighted the importance of the educator to develop dynamic and naturally interactive activities capable of promoting oral language development of children, in the pre-school context. From the perspective of professional development this study helped the teacher/investigator to reflect on pedagogical issues related to the development and stimulation of language, adding more gains and professional training to face with competence, the complexities involved in the educational act.

This study can also be understood as a small contribution of a future Educator for the enhancement of knowledge about the educational reality of pre-schools.

Índice

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE	ix
ÍNDICE DE QUADROS	xi
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1.1. A linguagem oral	3
1.2. Oralidade e construção do pensamento	7
1.3. A família e o desenvolvimento da oralidade	8
1.4. O desenvolvimento da oralidade em contexto de ensino pré-escolar	12
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	18
2.1. Opções Metodológicas	18
2.2. Instrumentos de recolha de dados	20
CAPÍTULO 3 – PROJETO DE INTERVENÇÃO	24
3.1. Caraterização do contexto de intervenção	24
3.1.1. Caraterização da instituição	24
3.1.2. Organização do espaço físico da sala	25
3.1.3. Caraterização do grupo	26
3.1.4. Justificação do projeto	29
3.1.5. Objetivos do projeto de intervenção	31
3.1.6. Momento I – Definição do problema de estudo	31
Momento II – Desenvolvimento do projeto	36

Momento III – Avaliação _____	43
Momento IV – Difusão do projeto _____	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	50
ANEXOS _____	55
Anexo I - “Questionário à Educadora” _____	57
Anexo II - “Conhecimentos Adquiridos no Pré-Escolar” _____	59
Anexo III - Guião de observação sobre a oralidade _____	60
Anexo IV - Cor: Linguagem e Competência da Leitura e Escrita – Compreensão da Linguagem; Fala _____	61
Anexo V – Guião de observação sobre a oralidade I _____	62
Anexo VI – COR I _____	64
Anexo VII – Poema “S. João de Braga” de Manuel Silva Cardoso _____	65
Anexo VIII – Guião para a visita à Capela de S. João _____	66
Anexo IX – Rimas de S. João criadas pelas crianças _____	67
Anexo X – Guião de observação sobre a oralidade II _____	68
Anexo XI – COR II _____	70

Índice de Quadros

Quadro nº1	Indicadores das etapas de desenvolvimento da linguagem da criança _____	6
Quadro nº2	Estratégias de promoção da oralidade em Modelos de Referência na Educação de Infância _____	15
Quadro nº3	Rotina Diária _____	26
Quadro nº4	Rotina Semanal _____	26

Índice de Gráficos

Gráfico nº1	Distribuição das crianças por idades _____	26
Gráfico nº2	Habilitações literárias da mãe _____	27
Gráfico nº3	Habilitações literárias do pai _____	27
Gráfico nº4	Situação profissional do pai _____	28
Gráfico nº5	Situação profissional da mãe _____	29
Gráfico nº6	Guião de observação sobre a oralidade I _____	33
Gráfico nº7	Linguagem e Competência de Leitura e Escrita COR I _____	34
Gráfico nº8	Guião de observação sobre a oralidade II _____	43
Gráfico nº9	Linguagem e Competência de Leitura e Escrita COR II _____	45

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada I, numa sala de Jardim-de Infância. Importa salientar nesta breve introdução que cada vez mais existe uma necessidade de desenvolver a linguagem oral das crianças para que estas sintam prazer na descoberta das palavras e frases, que com elas podem criar. A nossa sociedade é hoje uma verdadeira fonte de riqueza ao nível da oralidade. Assim sendo, a sala de atividades do pré-escolar tem um papel preponderante no desenvolvimento da linguagem oral e “com a orientação do educador, as crianças deverão ser desafiadas a desenvolverem competências relevantes para o seu crescimento linguístico.” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 37)

A importância da investigação nesta área prende-se com o facto do grupo em questão revelar dificuldades em expressar os seus pensamentos; mostrar dificuldades na construção frásica básica SVO (Sujeito, Verbo, Objeto) (Sim-Sim, 1998) e apresentar escassez de diálogos na sala de atividades.

Estes problemas, detetados aquando da observação em contexto, determinariam o ponto de partida da minha investigação. É de facto relevante a linguagem oral no pré-escolar, pois, apesar de estar ainda em desenvolvimento é através dela que as crianças vão comunicando com os adultos e com os seus pares. É ainda de salientar que a linguagem oral é o instrumento por excelência na comunicação entre seres humanos, e por isso, deve merecer particular atenção nas dinâmicas propostas no Jardim-de-Infância.

Para este projeto foram definidos como principais objetivos: compreender os processos da oralidade no pré-escolar; Identificar potenciais dificuldades de comunicação oral; Facilitar e potenciar a interação verbal entre as crianças; Pesquisar, selecionar e adequar estratégias de promoção de oralidade no grupo de crianças, nomeadamente: Construção frásica; Melhoria de diferentes situações de comunicação (dar recados, contar uma história, fazer perguntas).

Após uma análise cuidada sobre o tema constatei que seria bastante abrangente, mas ao mesmo tempo desafiante. Assim, fui criando estratégias para que a investigação decorresse da melhor forma possível e conseguisse obter os resultados pretendidos. No caso em concreto, foi possível observar uma mudança em relação ao diálogo encontrado na sala, bem como alterações na construção frásica.

Um dos aspetos relevantes no decorrer do estudo foi, sem dúvida, a relação da oralidade com a natureza dos contextos familiares de origem, das crianças. De facto, o grupo era bastante diversificado no que toca à nacionalidade e identidade cultural (ucraniana, brasileira, francesa e cigana). Por estas razões, a análise das diferenças na oralidade, presentes na sala, cruzou-se muitas vezes com questões decorrentes da multiculturalidade, nomeadamente as que advêm do facto da criança viver entre a língua materna, falada em família e a aprendizagem de uma segunda língua.

O trabalho que se apresenta divide-se em três capítulos. No capítulo 1, o enquadramento teórico apresento uma breve revisão de literatura, abordando conceitos centrais da linguagem oral: oralidade, pensamento, desenvolvimento da oralidade e implicações da família e da educação. Referencio autores que darão fundamento ao trabalho realizado ao longo da investigação.

No segundo capítulo apresento o enquadramento metodológico, a respetiva opção metodológica, que, no caso, foi a investigação-ação. Fundamento aqui as escolhas ao nível dos instrumentos de recolha de dados.

No terceiro e último capítulo darei conta do projeto de intervenção. Faço a sua contextualização, sustento a sua justificação pedagógica, estabeleço o seu faseamento, defino os objetivos e apresento a avaliação.

Finalmente, nas considerações finais, apresento as limitações do estudo, as mais-valias e aprendizagens realizadas ao longo do projeto, nomeadamente dimensões de carácter pessoal e profissional que reconheço ter adquirido na aproximação à realidade escolar e com a construção e manuseamento de procedimentos metodológicos envolvidos na realização do meu projeto de intervenção/investigação.

Capítulo 1 – Enquadramento teórico

Neste capítulo apresento a revisão de literatura sobre a oralidade no pré-escolar, colocando em evidência alguns investigadores fundamentais nesta temática. Faço referência à oralidade e à construção do pensamento e como estas duas matérias estão relacionadas, através das visões de diferentes autores. Abordo, ainda, a relação família e os seus prós e contras no desenvolvimento da oralidade e ainda este desenvolvimento ao longo do ensino pré-escolar.

1.1 A Linguagem oral

Vivemos numa sociedade comunicacional, onde a oralidade é a nossa forma mais natural de comunicar. São muitos os autores que defendem que a oralidade é inata ao ser humano. Vejamos as palavras de Chomsky (in Palmerini, 1987, p.79) “Se admitirmos que a capacidade de linguagem geneticamente determinada é uma faculdade comum a todos os seres humanos, podemos concluir que um princípio de linguagem é ser universal se formos levados a postular que este princípio é uma «pré-condição» da aquisição de uma língua dada”. Chomsky (in Palmerini, 1987) diz-nos que a oralidade faz parte da nossa genética enquanto seres humanos e que estamos munidos de instrumentos genéticos que nos permitem aprender a linguagem oral.

É possível concluir que todos os seres humanos estão predispostos a comunicar oralmente e por isso a linguagem oral se revela bastante complexa durante a sua aquisição. Segundo Pereira e Viana (2003, p. 2) “A linguagem oral é uma capacidade para a qual os seres humanos estão biologicamente capacitados e é, sem qualquer margem para dúvida, o instrumento de comunicação mais complexo de que há conhecimento.” Como nos diz Sim-Sim (1998) esta é a forma de comunicar mais intrincada e que contém o código linguístico mais elaborado, demonstrando assim, que a aquisição da linguagem oral será um grande desafio para qualquer criança. A linguagem vai sendo alterada ao longo da vida de cada criança. Assim,

“O acesso à linguagem propriamente dita caracteriza-se, nos casos mais normais, por um abandono progressivo das estruturas elementares da linguagem infantil e do vocabulário que lhe é específico, os quais se substituem por construções cada vez mais conformes à

linguagem do adulto, graças ao comportamento verbal que este adota.” (Bouton, 1975, p. 137)

Em condições biológicas ditas normais o ser humano nasce equipado com os dispositivos necessários ao processo comunicacional, nomeadamente, o oral. Desde o nascimento que as crianças tentam comunicar de diferentes formas, maioritariamente, através do palrar, de sons e grunhidos. Estas são, por vezes, bizarras formas de sonorização e são o início da construção de todo um longo processo comunicacional.

Segundo Fromkin e Rodman (1993) a aquisição da língua é feita através de fases, que de forma sucessiva se vão aproximando da gramática de um adulto. Para estes autores, este faseamento não é estanque, nem é generalizado a todas as crianças, pois cada criança vai passando por cada uma das fases, no seu próprio ritmo, sem uma pré-determinação de idade para a passagem à fase seguinte.

A primeira fase da aquisição da língua é chamada de “balbúcio” e surge, normalmente, por volta dos seis meses de idade. Mas antes mesmo desta fase, as crianças já comunicam com o mundo (nomeadamente com a mãe ou com os familiares mais próximos) através do choro ou do riso, revelando no primeiro caso, desconforto e tristeza, e no segundo, contentamento e ou conforto.

Segundo Fromkin e Rodman, (1993, p. 354) “Os sons produzidos neste período (excetuando a continuação de choros e risos dependentes de estímulos) parecem incluir os sons da linguagem humana.”, revelando assim que a criança detém em potência, os mecanismos necessários ao futuro desenvolvimento da linguagem.

A segunda fase, chamada “holofrástica”, surge, comumente, depois do primeiro ano de vida. Nela “(...) as crianças começam a usar repetidamente o mesmo som para “significar” a mesma coisa. Nesta altura já aprenderam que os sons se relacionam com os significados e produzem as suas primeiras “palavras” (Fromkin & Rodman, 1993, p. 354). Nesta fase, as crianças já percebem que os sons que fazem têm significado para os adultos e produzem um efeito mais ou menos desejado. Assim, são capazes de utilizar uma única palavra para significar uma frase, ou mesmo para significar coisas diferentes. Por exemplo, a palavra “meias” pode significar o objeto meias, mas também calçado, ou outra peça que se possa colocar nos pés.

A terceira fase é denominada de fase das “duas palavras”, que geralmente surge no seu segundo aniversário. Como referem Fromkin e Rodman (1993, p. 356) “(...) as crianças começam a proferir expressões de duas palavras.” Este pronunciar de duas palavras pode muitas vezes ser confundida

com duas palavras soltas, como observamos na fase holofrástica. Para que esta confusão seja desfeita, os adultos devem tentar perceber se existe de facto uma ligação entre as duas palavras enunciadas pela criança. É de salientar que nesta fase de duas palavras não existe singular ou plural, primeira, segunda ou terceira pessoa, passado, presente ou futuro. Assim e como exemplo “mãe meias” pode significar as meias da mãe, ou que a mãe está a calçar as meias.

A quarta e última fase, que as crianças percorrem durante a aquisição da língua é o designado, “telégrafo para o infinito”. “Quando uma criança começa a encadear mais do que duas palavras, a sua produção oral pode consistir em duas, três, quatro, cinco ou mais palavras” (Fromkin & Rodman, 1993, p. 357). Nesta fase, as crianças deixam a enunciação de duas palavras e começam um encadeamento de mais palavras, formando assim uma frase. Inicialmente as crianças utilizam apenas palavras que indicam “conteúdos” sem qualquer palavra de ligação. À medida que as crianças vão formando frases, vão-se também aproximando da estrutura frásica de um adulto, adquirindo “(...) todas as outras flexões, juntamente com as regras da sintaxe (...)” (Fromkin & Rodman, 1993, p. 359).

No sentido de sintetizar a informação da aquisição da linguagem feita pelas crianças, apresento, abaixo, um quadro informado pelos estudos de Andrade, (2008, p.22).

Quadro nº 1 - Indicadores das etapas de desenvolvimento da linguagem da criança

Idade	Indicadores
0-3 meses	Produz sons guturais e vocálicos manifestando satisfação, palreio (“acc...acc...”); sorri ao ver o adulto; manifesta choro diferenciado para expressar necessidades; vocalizando em resposta ao estímulo do adulto.
4-6 meses	Emite sons consonânticos bilabiais e vocálicos sozinho ou interação (papapa, mamama, bobobo) – lalação; imita os sons que ouve; expressa alegria, tristeza ou impaciência nas suas produções.
7-12 meses	Vocaliza para chamar a atenção; repete sons, sílabas e palavras; começa a surgir a ecolália; surgem as primeiras palavras (mamã, papá, papa, não, bo/”bola”).
1-2 anos	Aumenta o seu vocabulário ativo (50 a 200 palavras); utiliza holófrase, mas podem surgir combinações de 2 palavras (“mais papa”); faz perguntas simples (“papá rua?”); utiliza mais sons consonânticos; usa palavras de forma mais correta; imita os sons dos animais; acentua-se a ecolália.
2-3 anos	Nomeia tudo o que pretende (explosão do vocabulário ativo); usa frases com duas e três palavras de conteúdo – frases telegráficas; exhibe uma expressão verbal oral compreensível para os familiares; faz perguntas simples; podem surgir hesitações nas palavras ou repetição de sílabas.
3-4 anos	Expressão verbal oral compreensível fora do círculo familiar – conta acontecimentos, usa frases mais complexas e corretas; sabe dizer o nome, a idade e a morada; usa os plurais, os pronomes (eu, tu, ele) e os verbos no passado; pode apresentar dificuldades na articulação de alguns fonemas.
4-5 anos	Utiliza frases com 6 a 8 palavras, com detalhes e gramaticalmente corretas; conta histórias e acontecimentos, mantendo o tópico; pergunta o significado do vocabulário desconhecido; define palavras e conhece alguns antónimos; articula corretamente os fonemas em geral (podendo surgir dificuldades nos fonemas [z], [v], [j] e [r] em grupo consonântico).

1.2 Oralidade e Construção do Pensamento

A ligação da oralidade e do pensamento é um tema bastante controverso, pois a forma como estes se relacionam tem sido alvo de discórdia entre os investigadores. Chomsky diz-nos que “(...) a linguagem está muito profundamente implicada em numerosos aspetos do pensamento. (...) Creio que o pensamento é um domínio completamente diferente da linguagem, apesar de a linguagem ser utilizada para a expressão do pensamento e de, para uma boa parte do pensamento, termos absoluta necessidade de mediação da linguagem.” (Palmerini, 1987, p. 250/251). Chomsky acredita que a linguagem e o pensamento, apesar de comprometidos, de certa forma, são domínios diferentes.

Sobre a relação entre pensamento e linguagem Jean Piaget (1954, p.59) destaca que “Entre le langage et la pensée ainsi un cercle génétique tel que l’un des deux termes s’appuie nécessairement sur l’autre en une formation solidaire et en une perpétuelle action réciproque.” Neste sentido Piaget afirma que a linguagem e o pensamento estão profundamente relacionados, de modo que um apoia o outro e vice-versa, sendo que não poderiam desenvolver-se se estivessem sozinhos.

Vygotsky diz-nos que “O progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento. As curvas de crescimento de ambos cruzam-se muitas vezes; podem atingir o mesmo ponto e correr lado a lado, e até mesmo fundir-se por algum tempo, mas acabam se separando novamente.” (Vygotsky, 1998, p. 41). Desta forma Vygotsky afirma que apesar da linguagem e o pensamento se cruzarem diversas vezes durante o crescimento de uma criança, não crescem dependentes uma da outra.

É visível, entre os autores, uma ligação entre linguagem oral e pensamento, como já tinha sido referido. A verdade é que a criança para se expressar necessita de pensar sobre o que vai dizer, mas o contrário também é verdade. Assim é necessário exprimir para que o pensamento se organize de forma correta na nossa mente. Vygotsky salienta que “(...) a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa.” (Vygotsky, 1998, p. 156)

Podemos afirmar que a linguagem é a materialização do pensamento. Assim, “O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir.” (Vygotsky, 1998, p. 156/157). Conforme as crianças vão crescendo vão tendo necessidade de criar frases com as palavras que vão dizendo. Assim e como Vygotsky (1998, p.

158) nos diz “À medida que o seu pensamento se torna mais diferenciado, a criança perde a capacidade de expressá-lo em uma única palavra, passando a formar um todo composto.”

Além de uma relação de grande proximidade que a oralidade o pensamento revelam, estes entrelaçam-se e colaboram entre si, para que a criança consiga expressar o seu pensamento em palavras. “(...) um estudo recente da relação entre as duas funções resultou na conclusão de que os processos motores associados à linguagem desempenham um papel importante facilitando o processo do pensamento, melhorando em particular a compreensão pelo sujeito de materiais verbais difíceis.” (Vygotsky, 2007, p. 39). Estes dois domínios “caminham lado a lado” dependentes entre si e complementando-se um ao outro.

Vygotsky (2007, p. 41) faz questão de salientar como seria o pensamento separado da linguagem oral. Assim, “Divorciado do pensamento, o som perde todos os traços únicos que o caracterizam enquanto som da linguagem humana, todas as características que o distinguem dos outros tipos de som existentes na natureza.”. A linguagem oral sem o pensamento seria apenas um som, desprovido de sentido. Uma linguagem meramente sonora, sem qualquer tipo de significado e sentido, nunca poderia ser uma linguagem comunicativa, pois as pessoas não se compreenderiam. Assim, de ressaltar que “(...) do mesmo modo que a interação social é impossível sem signos, é também impossível à falta de sentido.” (Vygotsky, 2007, p. 45)

A linguagem oral está presente na vida da criança desde cedo, mas ao longo da sua vida vai-se desenvolvendo, criando estruturas mais complexas e completas. Do mesmo modo que a oralidade vai progredindo, o pensamento vai acompanhando esse crescendo. Este desenvolvimento conjunto acontece, para que nem a linguagem oral, nem o pensamento se anulem um ao outro, por falta de crescimento. Lima (1976, p.21) refere que “A plena utilização dos signos verbais só acontece em função do progresso do próprio pensamento, (...)”.

1.3 A família e o desenvolvimento da oralidade

A família é a primeira fonte de comunicação da qual a criança bebe, é nela que tem acesso a diferentes códigos de linguagem, pois diferentes pessoas e diferentes núcleos familiares têm diferentes códigos linguísticos.

Baptista (2013, p. 25) diz-nos que “A família possui diversas funções, no que respeita ao seu papel na vida da criança: tem funções culturais, sociais e biológicas, que enriquecem o desenvolvimento da criança.” É possível concluir que a família é o primeiro contexto com que a

criança tem contacto, por isso esta torna-se importante ao longo de todo o seu desenvolvimento, nomeadamente na aquisição e progressão ao nível da oralidade.

As conversas constantes, que existem no seio diário de uma família, fazem com que esta se torne uma potência no desenvolvimento da linguagem da criança, afirmando que todas as suas interações são fundamentais para este mesmo desenvolvimento. Dentro da família são discutidos diversos temas de diferentes formas e formatos, levando a que a criança vá absorvendo todo este manancial de linguagem e o vá reproduzir.

A família pode revelar-se um grande contributo e uma mais-valia no que diz respeito ao desenvolvimento da criança ao nível da comunicação oral, mas pode também, mostrar-se menos contributiva. Ou seja, a família configura-se como um contexto desafiador, inovador e facilitador de interações de qualidade, mas pode ser também, um contexto em que essas interações estão ausentes e onde não existam desafios ao desenvolvimento da criança.

Como é por exemplo o caso de muitas famílias, as famílias bilingues podem traduzir-se num contexto pouco desafiador no que diz respeito à aprendizagem da linguagem oral portuguesa. Isto porque a sua primeira língua não é o português e logo aí poderemos encontrar um entrave na aprendizagem e desenvolvimento da comunicação oral na nossa língua. Estas famílias, atravessadas por dificuldades linguísticas, decorrentes das diferentes nacionalidades e diferentes línguas são uma realidade no nosso país, o que nos traz uma linguagem oral distinta do português. A isto Bouton (1975) chama de bilinguismo de emigração. “O bilinguismo de emigração, caracterizado pelo facto de a criança ter de enfrentar fora do meio familiar, geralmente monolingue, uma língua diferente que os pais não falam obrigatoriamente, ou que falam mal” (Bouton, 1975, p. 409). Como já referi, estas famílias bilingues podem tornar-se um entrave aquando da entrada destas crianças no pré-escolar. Por isso será necessário que o Educador se organize no sentido de propor um trabalho diferenciado a estas crianças.

As diferentes nacionalidades permitem uma exploração de diversas culturas, favorecendo o grupo de crianças. Nas Orientações Curriculares (1997, p. 22) é possível ler que “Já não se procura compensar o meio familiar, mas partir dele e ter em conta a(s) cultura(s) de que as crianças são oriundas, para que a educação pré-escolar se possa tornar mediadora entre as culturas de origem das crianças e a cultura de que terão de se apropriar para terem uma aprendizagem com sucesso.”

O pré-escolar não é somente um complemento da família, mas sim uma fusão entre família e pré-escolar, de modo a que estes dois polos educacionais possam trabalhar em conjunto, para

o bem das crianças. Posto isto será legítimo dizer que para o educador, a relação com a família e incontornável, o Pré-escolar deve estabelecer ligações com esta, de modo a que o crescimento da criança possa ser saudável e coerente. Nas Orientações Curriculares (1997, p. 22) é visível esta ligação, quando nos dizem que o Pré-escolar deve ser o “Complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação.”

A família é importante no desenvolvimento da criança e o tempo passado com a família é imprescindível para que essa importância se verifique. No entanto, hoje em dia, isso não se confere, pois cada vez mais os pais têm horários de trabalho alargados, o que dificulta a qualidade de tempo passado com as crianças. Assim, dado que podemos dizer que as crianças passam muito tempo no jardim-de infância. “Esta longa permanência no espaço educativo que é o jardim-de-infância, deve ser acompanhada de uma maior relação entre o jardim-de-infância e os pais/família que reforce a educação das crianças.” (Baptista, Outubro 2013, p. 31)

A família é um dos intervenientes ativos na vida da criança, mas ao seu redor existem muitos outros que, direta ou indiretamente intervêm na sua vida. Segundo Bronfenbrenner (1994) o desenvolvimento do ser humano depende, também, das características dos contextos. A isto o autor designa de “Perspetiva Ecológica do Desenvolvimento Humano” e para isto estabelece diferentes planos de sistemas. Assim o primeiro sistema, denominado “microsistema”, “(...) é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas.” (Bronfenbrenner, 1996, p. 18). O microsistema é o ambiente imediato, onde a participação é direta, temos como exemplos disso a família, a escola, os pares e o local de trabalho. Sendo estes os sistemas mais imediatos com os quais as crianças entram em contacto, podemos inferir, também, que são os mais importantes no seu desenvolvimento.

O segundo sistema, intitulado de “Mesossistema”, é “(...) como uma série de inter-relações entre dois ou mais ambientes em que a pessoa desenvolve se torna participante ativa.” (Bronfenbrenner, 1996, p. 161). O “Mesossistema” não é mais do que um outro espaço interativo entre todos os microsistemas, como por exemplo a interação família – escola, escola – trabalho, trabalho – família...

O terceiro sistema, chamado de “Exossistema”, “(...) foi definido como consistindo em um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo, onde ocorrem eventos que afetam ou são afetados por aquilo que acontece naquele ambiente.” (Bronfenbrenner, 1996, p. 182). O “Exossistema” não implica uma participação

direta, mas apesar disso influencia todos os microsistemas. Um exemplo para uma criança é a relação entre os pais e os seus locais de trabalho. A criança não está envolvida diretamente, mas indiretamente todas as interações existentes nos locais de trabalho irão afetá-la.

O quarto sistema é denominado “Macrossistema” e refere-se “(...) à consistência observada dentro de uma dada cultura ou subcultura na forma e conteúdo de seus micro-, meso- e exossistema constituintes, assim como a qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a estas consistências” (Bronfenbrenner, 1996, p. 197). O “Macrossistema” é um sistema alargado que apesar de influenciar a criança de forma indireta é algo bastante abstrato. São exemplos disso as crenças, costumes, oportunidades, opções de vida que foram sendo tomadas ao longo dos anos e que fazem parte da sua realidade desde sempre. É no interior e sob a ação destes sistemas que a criança se desenvolve, sendo possível perceber que tudo o que a rodeia é fonte de aprendizagem, descoberta e desafio.

“Assim, cada criança tem uma família – pais ou seus substitutos – que é diferente – composição, características económicas e culturais; frequenta um determinado estabelecimento de educação pré-escolar que tem também a sua especificidade – edifício, dimensão, equipamentos – e corresponde a uma determinada modalidade de educação pré-escolar. Na instituição, a criança está habitualmente inserida num grupo que tem características próprias, partilhando um espaço e um tempo comuns. Estes são alguns dos contextos imediatos da educação das crianças que frequentam a educação pré-escolar. Estas crianças também se relacionam e interagem diretamente com outras famílias e com outros serviços e instituições da comunidade – serviços sociais, de saúde, etc.” (Ministério da Educação, 1997, p. 32/33).

É na família que a criança inicia todo o processo de comunicação oral, tornando-se fundamental nas aprendizagens realizadas nos seus primeiros anos de vida. Assim podemos dizer que a família é a primeira e em grande parte responsável pelo desenvolvimento cognitivo, motor e emocional da criança. “É óbvio que o impacto da vida familiar – em toda a sua complexidade – afeta todos e cada um dos aspetos do desenvolvimento da criança.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 100).

1.4 O desenvolvimento da oralidade em contexto de ensino pré-escolar

Segundo a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro) um dos objetivos da educação pré-escolar é “Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo”. Ou seja, a linguagem oral serve como meio de comunicação, mas também de compreensão do mundo, porque é através da palavra que nós (seres humanos) nos relacionamos entre nós e com o mundo que nos rodeia.

“A linguagem verbal é o instrumento de comunicação por excelência. Ao chegar ao Jardim-de-Infância a criança já é capaz de exprimir as suas necessidades e compreender a língua materna. O trabalho aqui desenvolvido deve tender para que, no final desta etapa, a criança esteja apta a expressar-se com fluidez e coerência nas múltiplas situações e face às diversas necessidades.” (Portela, 2007, p. 26)

O pré-escolar deve constituir-se como um ambiente propício ao desenvolvimento da oralidade, isto porque a linguagem oral está presente em todas as interações que possam ocorrer. O educador é o adulto que servirá como modelo para a criança, assim este deve exercer a postura mais adequada no que diz respeito à oralidade. “É o modelo da fala do adulto que, da maneira mais decisiva dá forma aos progressos linguísticos da criança entre os 3 e 4 anos.” (Bouton, 1975, p. 137). Um ambiente propício ao desenvolvimento da oralidade deve ser proporcionado pelo educador, na medida em que deverá criar estímulos e desafios construtores para este progresso.

As Orientações Curriculares (1997, p. 66/67) dizem-nos que “A capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar”. Deste modo a criança sentir-se-á acolhida e segura no seio do grupo, facilitando assim a comunicação oral entre pares e com os adultos.

Quando as crianças entram pela primeira vez no Jardim-de-infância, trazem já uma “bagagem” em relação à linguagem oral. Ao longo desta passagem no pré-escolar, as crianças vão alargando as suas aquisições, construindo um mundo de novas palavras, novos significados,

mas também novas atitudes e comportamentos face à oralidade emergente. Assim, “Qualquer que seja o domínio do português oral com que as crianças chegam à educação pré-escolar, as suas capacidades de compreensão linguística deverão ser progressivamente alargadas, através das interações com o educador, com as outras crianças e com outros adultos.” (Educação, 1997, p. 66).

É em ambiente de pré-escolar que se propiciam as maiores interações entre crianças, pois os diferentes níveis de desenvolvimento de cada criança irão contribuir para uma construção comum de todo o grupo. Como salienta Hohmann e Weikart (2011, p. 534) “Falar com as outras crianças pode bem ser uma interação social muito satisfatória, tanto quanto uma forma de partilhar experiências e obter nova informação.”. Assim, podemos concluir que a interação com outras crianças e com outros adultos, que não os do seu quotidiano são uma mais-valia no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral, mas também a todos os níveis. “Alargar o clima de comunicação a outros grupos de crianças e a outros adultos tem ainda vantagens para as situações de aprendizagem, não só da linguagem, mas também de outros conteúdos.” (Ministério da Educação, 1997, p. 68)

“Uma vez que o desenvolvimento da linguagem é um processo interativo no qual as crianças aprendem a falar ao falarem livremente sobre as suas experiências, faz sentido que um ambiente de pré-escola, que promova a linguagem, seja um local onde, caracteristicamente se oiça o ruído proveniente das conversas das crianças. Um local onde se espere que as crianças estejam caladas e só quase exclusivamente os adultos falem, é não apenas inibidor do desenvolvimento da linguagem das crianças, mas também lhes retira a possibilidade de exercerem a sua necessidade intrínseca de comunicar.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 526)

A oralidade no pré-escolar é parte integrante de toda a rotina do dia-a-dia. No entanto existe uma grande pressão por parte de muitos educadores para que exista silêncio dentro da sala, o que impede que as crianças se desenvolvam e construam os seus próprios significados. É então possível concluir que para a linguagem oral se desenvolver é necessário considerar a quantidade e qualidade das interações verbais dentro da sala de atividades. É de salientar que estas interações devem ser saudáveis, construtoras, de qualidade e acima de tudo interessantes para o grupo. Estas interações devem, no entanto, ser acompanhadas por tempos de silêncio

que é parte complementar da conversação. Não um silêncio absoluto, mas um tempo de escuta e de respeito para com os colegas que estão a falar.

Por todas estas razões o “ tempo de grande grupo” revela-se importante no que respeita à aquisição de competências comunicacionais, pois é neste momento que todo o grupo está reunido e aí pode trocar, além de informações, formas corretas de se expressar. Assim é possível que as crianças aprendam umas com as outras, a escutar, a argumentar, a narrar, a dialogar, a interrogar, etc. Além disso, o educador é ou deve ser o mediador de toda a conversa, sendo este o modelo correto de oralidade, mas também um guia nas trocas de informações. Podemos então dizer que “com a orientação do educador, as crianças deverão ser desafiadas a desenvolverem competências relevantes para o seu crescimento linguístico.” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 37)

A construção frásica é algo que as crianças vão desenvolvendo ao longo do pré-escolar. Esta segue determinadas regras sintáticas que as crianças vão adquirindo ao longo deste período. “A estrutura frásica envolve relações de dependência entre as palavras.” (Sim-Sim, 1998, p. 146). As palavras devem fazer sentido entre si para que o seu significado seja compreendido pelos participantes da conversa.

“Aos três anos de idade, as crianças são génios gramaticais, dominando um conjunto de regras e operações linguísticas de um grau considerável de complexidade. (...) Por esta idade, produzem corretamente frases simples de acordo com os padrões específicos da língua a que são expostas. (Sim-Sim, 1998, p. 160)

Sim-Sim (1998, p. 149) defende que “Em Português, o padrão dominante da ordem de palavras nas frases básicas, i. e., nas frases declarativas afirmativas simples, é caracterizado pela sequência SVO (Sujeito, Verbo, Objeto), em que a posição pré-verbal é tipicamente reservada à função de sujeito e a posição pós-verbal à função de objeto.” É então esta construção frásica que as crianças, potencialmente, devem seguir aquando do início das suas primeiras frases. Para a sua consecução o papel mais importante é reservado ao educador, que criará desafios de forma consciente e intencional. Além do educador, os adultos que rodeiam a criança devem ser estímulos desafiadores na construção de frases corretas do ponto de vista sintático.

“A evolução da complexidade da linguagem infantil é resultado das trocas comunicacionais entre as crianças, ou entre crianças e adultos, na sua vida de todos os dias, e não função de um ensino corretor e repetitivo. Ainda que os adultos usem uma linguagem naturalmente mais complexa do que a da criança de idade pré-escolar, não se torna necessário ao adulto interferir de uma maneira corretiva no decorrer das conversas de todos os dias com as crianças, e na emergência de formas gramaticais, uso de palavras, ou sistemas de escrita elaborados pela criança.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 525/526)

Porque o desenvolvimento da oralidade é uma das finalidades principais no ensino do pré-escolar, ela ocupa uma posição cimeira em qualquer dos modelos de referência da educação de infância (High-Scope, Reggio Emilia e Escola Moderna). No sentido de oferecer uma visão comparativa das estratégias usadas nesses modelos criei a tabela abaixo.

Quadro nº 2 - Estratégias de Promoção da Oralidade em Modelos de Referência na Educação de Infância.

High-Scope	Reggio Emilia	Movimento de Escola Moderna
<ul style="list-style-type: none"> - Falar com os outros acerca de experiências significativas do ponto de vista pessoal; - Tirar prazer da linguagem: ouvir histórias e poemas, construir histórias e versos. - Descrever objetos, acontecimentos e relações; 	<ul style="list-style-type: none"> - Interações e diálogos estabelecidos no quotidiano educativo. - As crianças são encorajadas a expressarem-se de diversas formas de linguagem, incluindo a verbal, gestual ou gráfica; - Debates através do diálogo e negociação trocando e comparando ideias, entre colegas e adultos; - Apoio do adulto, permitindo à criança enriquecer o seu vocabulário e desenvolver o pensamento; - Escutar e ser escutada; 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre as suas experiências; - Brincar com a linguagem através de ouvir e contar histórias; - Negociação de todas as decisões; - Partilha de informação através de apresentações, com os colegas e a comunidade; - Clima livre de expressão, estimulador da fala das crianças; - Conselho sobre os aspetos positivos e negativos da semana.

Tabela criada a partir de Hohmann e Weikart (2011) e Oliveira-Formosinho, Lino, e Niza (2007)

Como se pode observar em qualquer um dos modelos a oralidade é central e por isso todos os modelos estabelecem estratégias para o desenvolvimento da mesma. Destacam-se em todos, as interações envolvendo as experiências pessoais da criança no seu quotidiano. Ou seja, as crianças comunicam e interagem umas com as outras e com os adultos, de forma a relatarem as suas experiências e tudo aquilo que acontece no seu dia-a-dia.

Outro dos aspetos importantes e presente nos três modelos é a forma lúdica de usar a linguagem oral, retratada principalmente através do conto e da audição de histórias. Assim, a audição de histórias pode ser feita através do Educador, dos familiares e da comunidade em geral. Por outro lado o conto de histórias pode ser realizado através do reconto simples, da dramatização, de um musical, entre muitos outros. No caso do conto de histórias, este pode ainda ser realizado apenas para o Educador, ou mesmo para familiares e para a comunidade envolvente.

Apesar das semelhanças existem também pequenos enfoques específicos, que decorrem dos princípios que enformam os diferentes modelos curriculares. No modelo curricular High-Scope este enfoque situa-se na posição que é dada à oralidade aquando da descrição de objetos, acontecimentos e de relações acontece porque este é um modelo que se centra numa aprendizagem pela ação. Ação essa que “(...) depende do uso dos materiais.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22) e exige uma “reflexão sobre as ações” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 23) sendo esta uma característica identitária do modelo em questão.

Os modelos curriculares Reggio Emilia e Escola Moderna pautam-se pela diferenciação no que diz respeito à linguagem e pensamento, pois uma das influências teóricas de referência destes modelos é Vygotsky. Vygotsky torna-se importante na medida em que contribui com a “(...) Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde o aprendiz, o instrutor e o conteúdo interagem com o problema para o qual se procura uma resolução” (Fino, 2001, p. 6). Assim “Este demonstrou como pensamento e linguagem se coordenam para formar ideias, elaborar planos de ação, que a criança será capaz de executar, controlar, descrever e discutir.” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p. 100).

O modelo Reggio Emilia coloca um enfoque no silêncio de escutar e ser escutada. “(...) no modelo pedagógico Reggio Emilia privilegia-se o ouvir e o falar, dando primazia à escuta atenta da criança em detrimento do professor que fala e expõe.” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p. 110). O silêncio é um instrumento que traz benefícios na construção de aprendizagens

e este modelo curricular coloca-o em evidência divergindo dos outros modelos. No plano curricular traduz-se pelo lugar da narração.

No modelo da Escola Moderna, os seus “princípios de estruturação da ação educativa” dão origem às finalidades, que diferenciam este modelo curricular e por isso lhe concedem características diferenciadas. Um dos fatores que torna o modelo mais diferenciado em relação aos outros é a “reunião do conselho” sobre os aspetos negativos e positivos da vida escolar. Este conselho convoca situações passadas e traz à memória todos os momentos positivos e negativos, que ocorreram durante toda a semana. Este aspeto concretiza-se através do princípio 3, que diz que “A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação.” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p. 128).

É possível concluir, que apesar das semelhanças e pequenas diferenças, cada modelo caminha na direção da construção e oferta de oportunidades para uma melhor aprendizagem feita pela criança. Dado que a oralidade tem um papel tão central nestes modelos, o educador desenvolve um conjunto de estratégias no sentido de dar importância à oralidade. Neste sentido, o educador deverá ser o estimulador por excelência de um trabalho baseado na oralidade, através de conversas, debates, conto e reconto de histórias, perguntas e respostas, entre muitos outros.

Além disso, o educador tem um papel central na mediação de todas estas interações, no sentido de “as guiar” numa direção que seja mais desafiadora e construtora de conhecimentos. As interações verbais levam ao desenvolvimento desta, mas também à descoberta de muitos outros temas. Percebe-se assim o quão fundamental é o papel do educador em todo o processo de desenvolvimento da linguagem.

Capítulo 2 – Metodologia de Investigação

A natureza do problema e os objetivos de investigação, já enunciados, determinaram as opções metodológicas seguidas no estudo. Neste capítulo, situo e defino a abordagem metodológica, justifico as razões dessa opção, dou conta dos instrumentos de recolha de dados utilizados no estudo, bem como dos processos de tratamento e análise dos dados recolhidos.

2.1 Opções Metodológicas

Enquanto método a investigação-ação inscreve-se no paradigma qualitativo. Como refere Craveiro, (2007, p. 203) “As investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação.” Esta metodologia transforma a investigação em algo descritivo com o recurso a imagens e palavras, dando menos ênfase à dimensão quantitativa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.16) “Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”. Estes dados recolhidos ao longo da investigação serão trabalhados de forma pessoal, ou seja através do olhar do professor investigador que naturalmente envolve algum grau de subjetividade. A este propósito, Bogdan e Biklen, (1994) referem que os dados carregam o peso de qualquer interpretação, razão pela qual a investigação qualitativa deve ser bastante minuciosa, pelo que nada poderá escapar ao olhar do “ investigador”.

Tratando-se de um estudo que visa o aprofundamento de questões relacionadas com a oralidade, a investigação-ação parece ser a metodologia que melhor responde às questões e objetivos do estudo.

“A investigação-ação parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 9/10)

Ainda, e como forma de justificar o uso da investigação-ação no decorrer da minha prática pedagógica, é de referir que Cohen e Manion, (1989, p. 280) salientam que “La principal justificación para el uso de la investigación en la acción en el contexto de la escuela es la mejora de la práctica. Esto sólo puede conseguirse si los maestros son capaces de cambiar sus actitudes y comportamientos.”

Daí que a reflexão seja fundamental ao longo de toda a prática pedagógica. O educador reflexivo poderá ajudar na aprendizagem da criança, mas também no seu próprio desempenho profissional.

“Com a distância e serenidade proporcionadas pela reflexão à posteriori, o profissional poderá refletir sobre as normas, crenças e apreciações tácitas subjacentes aos processos de valoração, sobre as estratégias e teorias implícitas que determinam uma forma de comportamento, sobre os sentimentos provocados por uma situação, sobre a maneira como se define e estabelece o problema, e sobre o papel que o profissional tem dentro do contexto institucional em que atua.” (Silva, 2011, p. 25)

“A investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292). No caso, mudanças sobre a problemática da oralidade.

Compreender, identificar, facilitar e potenciar são objetivos que remetem para uma mudança da prática educativa, nesse sentido, e numa proposta desta natureza, a investigação-ação parece ser a metodologia mais adequada, na medida em que se propõe contribuir para uma mudança na realidade educativa/escolar.

De acordo com a revisão de literatura, a investigação-ação é uma abordagem que se caracteriza por ciclos sucessivos que vão do planear, passando pelo atuar, observar e refletir sobre a realidade em estudo. Assim, e de acordo com Zuber-Skerritt (2009), os ciclos iniciam-se com o planear para que exista uma melhoria, seguido da atuação segundo o planeamento e a observação dos resultados dessa mesma atuação, finalizando com uma reflexão acerca da melhoria, ou não, segundo os resultados obtidos. Depois da reflexão, o ciclo inicia-se novamente,

incluindo já os dados de retroação criando, assim, uma espiral de planejar, atuar, observar e refletir.

Esta metodologia permite que exista flexibilidade no que diz respeito ao caminho a percorrer. Isto significa que as questões do estudo vão sendo adaptadas e reequacionadas conforme as relações retiradas das reflexões que o educador-investigador fará. “O caráter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspetiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 17)

Como a investigação-ação é um processo flexível e não determinado *à priori*, a análise dos dados e do desenvolvimento da ação pode implicar o redirecionamento da intervenção. “A análise de dados é o processo de busca e organização sistemático de transcrição das entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205)

A reflexão levará a um redirecionamento constante da intervenção, de modo a tentar responder aos objetivos propostos. Assim, “Muito do que acontece no decurso da investigação não ocorre de acordo com o que fora previsto. Não é a ação que deve obedecer a um plano prescrito de regras definitivas, bem pelo contrário, o plano é que tem de ser reajustado, sempre que as derivas da ação ocorram de forma não planeada.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82)

2.2 Instrumentos de recolha de dados

A natureza da investigação-ação permite a utilização e conjugação de vários tipos de instrumentos de recolha de dados, como por exemplo, a observação, as notas de campo, as fotografias, as gravações áudio e vídeo, entre muitos outros. Para Moresi (2003, p. 64) a técnica de recolha de dados “É o conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registro das informações, o controle e a análise dos dados.”

A natureza da investigação-ação permite convocar diferentes tipos de instrumentos de recolha de dados. Nesta investigação utilizei como principal instrumento de recolha de dados a observação, na medida em que, como refere Máximo-Esteves (2008, p. 87) “A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”. Além disso permite a intervenção do investigador no local de estudo, tornando possível a recolha de informações, diretamente da fonte primária. Segundo Serafim (2007, p.

153) a observação é ainda “(...) bastante relevante (...) pois através dela poderemos recolher informações e detalhes importantes sobre a realidade em estudo.”

Por outro lado, a observação permite perceber “A autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos. É mais fácil mentir com a boca do que com o corpo.” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 199). Além do mais, a observação permite a percepção de determinados comportamentos, que podem ou não estar de acordo com a informação compreendida. Através da observação é, ainda, possível recolher informação que não estava determinada a ser recolhida, ou seja, um momento “(...) relativamente espontâneo.” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 199). Muito do que é observado no local de estudo não estava determinado, pelo investigador, a ser presenciado.

Ao longo do estágio, no sentido de precisar os limites do estudo e dirigir a observação sobre as questões da oralidade em crianças do Jardim-de-infância, procedi, à recolha de informação para a construção de uma grelha de observação.

A grelha constitui, como refere Zabalza (1994) uma espécie de guião que permite observar de forma sistemática e regulada, dimensões pertinentes do estudo, ajudando-me assim, a organizar a informação, nomeadamente, a que se refere às questões ligadas à construção frásica, bem como ao prazer e à compreensão de comunicar oralmente. Por outro lado, a grelha permite-me ainda aferir, no final de cada ciclo de intervenção, os resultados alcançados pelas crianças, bem como a adequação da intervenção proposta.

No processo de construção suportei-me em questões decorrentes da revisão de literatura, fundamentalmente, em instrumentos concebidos em estudos conduzidos no limiar da problemática que abordo, nomeadamente, no “Questionário à Educadora” (Viana F., 2002, p. 351/352) (Anexo I) e na grelha de observação “Conhecimentos Adquiridos no Pré-escolar” (Rego, 2010, p. 95) (Anexo II).

Assim, adotei como procedimentos na construção do instrumento de observação, a seleção e adaptação de um conjunto de questões que julguei mais adequadas à realidade e necessidades do estudo.

A grelha final é constituída por seis (6) questões, sendo que uma (a 5ª) foi integralmente transcrita e as restantes quatro (4) foram adaptadas do original, “Questionário à Educadora” (Viana F., 2002, p. 351), passando a assumir o enunciado constante no Anexo III:

- Demonstra compreender com facilidade o que lhe dizem (Na minha grelha – Compreende o que lhe dizem);

- Tem prazer em comunicar verbalmente (Na minha grelha – Gosta de comunicar verbalmente);
- Consegue estabelecer um diálogo (Na minha tabela – Consegue estabelecer um diálogo);
- Relata uma pequena história sem modificação da ordem dos acontecimentos (Na minha grelha – Consegue sequencializar acontecimentos);
- Faz frases completas (Na minha grelha – Consegue fazer frases simples):

Uma outra questão (a 3ª) foi adaptada da grelha de Observação de Rego (2010, p. 95), que diz:

- Levanta dúvidas e coloca questões (Na minha grelha – Consegue fazer perguntas estruturadas).

Ao longo do estágio, recorri ainda, às notas de campo e às gravações áudio que me permitiram complementar e contextualizar melhor as informações recolhidas através da ficha de observação.

As notas de campo tomadas de forma detalhada, precisas e extensivas serviram como auxiliares de memória, pois é impossível, para o professor investigador, conseguir lembrar de todos os aspetos importantes que foram ocorrendo ao longo do dia. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 150) as notas de campo são um“(…) relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.”

Neste tipo de estudo, ao longo da investigação, as gravações áudio revelaram-se incontornáveis como forma de aceder à fala das crianças, na medida em que, como refere Coutinho, (2008, in http://faadsaze.com.sapo.pt/12_tecnicas.htm) “A gravação áudio (...) permite captar a interação verbal e explorar os aspetos narrativos”. Além disso, numa fase posterior, este instrumento tornar-se-á fundamental na medida em que torna possível a audição das falas das crianças, permitindo uma análise mais cuidada e mais focada no objetivo da investigação.

Utilizei o instrumento COR (Child Observation Record), como forma de avaliação, mas também para complementar a recolha de dados. Deste, destaquei a dimensão da Linguagem, indicado pelo modelo High-Scope, para crianças entre os 2 anos e meio e os 6 anos de idade. O COR “(…) é um instrumento de avaliação destinado a ser usado (...) em contextos de

atendimento à infância, incluindo escolas pré-primárias, creches, amas ou jardins de infância.” (High-Scope, 2000, p. 1) Este manual inclui seis (6) categorias (Iniciativa, Relações sociais, Representação criativa, Música e movimento, Linguagem e competência de leitura e escrita e Lógica e matemática)

Deste conjunto, foquei-me nas competências da Linguagem e Competência da Leitura e Escrita. Dentro destas avaliei as competências Q. de Compreensão da linguagem e R. da fala. (Anexo IV). Este é um instrumento permite avaliar competências orais das crianças através da observação intencional e direcionada das suas interações verbais. “A avaliação por observação fornece um meio para estabelecer o desenvolvimento das crianças e avaliar o seu progresso ao longo do tempo.” (High-Scope, 2000, p. 5).

Capítulo 3 – Projeto de Intervenção

Neste capítulo apresento o projeto de intervenção. De forma a contextualizá-lo, faço uma breve descrição de todo o contexto e do grupo em estudo. Antes de iniciar a descrição e reflexão de toda a minha intervenção, apresento a justificação pedagógica do projeto, bem como os objetivos propostos.

3.1 Caraterização do Contexto de Intervenção

3.1.1 Caraterização da Instituição

Desenvolvi o meu estágio, do qual decorre a presente investigação, no Jardim-de-Infância da Escola Básica X. Uma instituição que pertencia ao Centro Escolar Y que, desde o ano 2013, integrava o Agrupamento Z da rede escolar do distrito de Braga.

O Agrupamento tinha a sua sede na Escola Secundária D, localizada no centro urbano de Braga. Como referi, o Agrupamento tinha valências de educação pré-escolar, ensino do 1º, 2º e 3º ciclos, ensino secundário, Cursos de Educação e Formação (CEF) e Educação e Formação de Adultos (EFA). Abarcava ainda a Componente de Apoio à Família (CAF), Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) e Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC – Inglês, Educação Física, Educação Musical, Expressão Plástica e Expressão Dramática). Constituía uma referência na educação e ensino bilingue de alunos surdos.

O Agrupamento era frequentado por 3100 alunos, distribuídos por 9 grupos de pré-escolar, 31 turmas de 1º ciclo, 56 turmas do 2º e 3º ciclos, 1 turma CEF e 1 turma EFA. A população com NEE era elevada, com 72 crianças/jovens com surdez e 99 com outras. O Corpo docente era constituído por 10 educadores, 290 professores, 5 terapeutas, 1 psicólogo, 6 intérpretes e 6 formadores de Língua Gestual Portuguesa. O corpo não docente era constituído por 67 elementos.

O Centro Escolar situava-se na Freguesia de Lamações. Era um edifício moderno (cerca de 10 anos), com 10 salas construídas de raiz. Naquele momento tinha 11 salas em funcionamento porque a biblioteca funcionava como sala (9 salas de 1º ciclo e 2 de pré-escolar). Tinha ainda refeitório e cozinha, 1 sala de professores, 1 sala de apoio AAAF, 4 wc 1º ciclo e 2 wc pré-escolar, 3 armazéns e espaço exterior com campo de futebol e parque infantil. O projeto

educativo em vigor no Centro Escolar, no ano letivo 2013/2014, denominava-se “À Descoberta de Braga”.

A escola dava resposta a 50 crianças do pré-escolar e 200 alunos do 1º ciclo, com 8 crianças declaradas com NEE. O corpo docente era constituído por 9 professores titulares (1º ciclo), 2 educadoras, 3 professores de ensino especial (1º ciclo), 2 professores de apoio educativo (1º ciclo), 1 terapeuta da fala, 1 terapeuta ocupacional e uma psicóloga (do agrupamento). A nível do corpo discente este tinha 5 assistentes operacionais (2 dos pré-escolar), 3 monitores da associação de pais e 6 da AAAF, que controlavam as refeições.

O Jardim-de-Infância integrava, como já referi o edifício do Centro Escolar Y, ocupando neste, o andar inferior. Existiam WC's de uso exclusivo das crianças de pré-escolar. O Jardim-de-Infância partilhava com o resto da escola o espaço exterior, o refeitório, o polivalente e todo o espaço interior, onde as crianças brincavam em dias de chuva.

3.1.2 Organização do espaço físico da sala

A sala estava organizada em 9 áreas: área do conhecimento, área dos jogos, área da casa, área das expressões, área das construções, área das TIC, da biblioteca, da matemática e da escrita. A sala estava muito bem apetrechada, revelando preocupação com a quantidade, diversidade e qualidade dos materiais. Alguns desses materiais só podiam ser utilizados em grande grupo ou com o auxílio de um adulto.

A rotina diária e semanal, projetadas para a sala, nem sempre eram cumpridas, em especial a diária, daí que as crianças não a conhecessem, pois esta não estava exposta no quadro da sala.

Quadro nº 3 – Rotina Diária

ROTINA DIÁRIA

Horário	Momentos da Rotina Diária
08:00h -9:00h	Receção das crianças na instituição
09:00h -10:00h	Acolhimento
10:00h-10:30h	Atividades orientadas
10:30h -11:00h	Hora do lanche da manhã
11:00h -12:00h	Recreio exterior
12:00h-12:30h	Atividades orientadas
12:30h - 14:00h	Hora do almoço
14:00h - 14:30h	Momento de grande grupo / momento de pequeno grupo
14:30h - 15:30h	Momento de atividades livres – escolha das áreas de interesse

Quadro nº 4 – Rotina Semanal

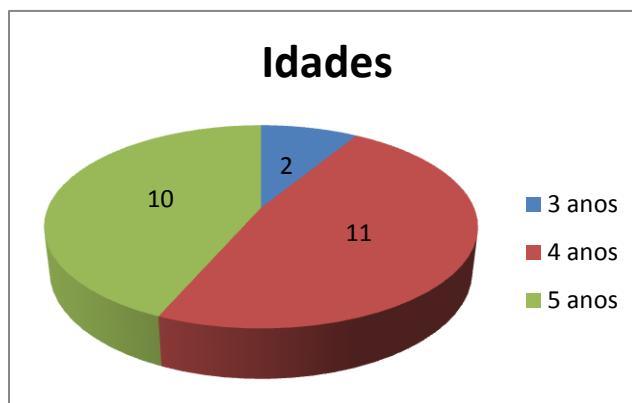
ROTINA SEMANAL

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Matemática	Música	Ginástica / Expressão Plástica	Hora do Conto / Experiências	Dramatizações

3.1.3 Caracterização do grupo

O grupo onde realizei a minha intervenção era constituído por 23 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, sendo 16 do sexo masculino e 7 do sexo feminino.

Gráfico nº 1 – Distribuição das crianças por idades



Como se verifica pelo quadro acima, o grupo era bastante heterogéneo relativamente à idade e à nacionalidade de origem da família. De facto, embora todas as crianças tenham nacionalidade portuguesa, as famílias de seis (6) delas eram originárias de diferentes nacionalidades. Assim, o grupo tinha três (3) crianças de etnia cigana, uma (1) criança com ascendência ucraniana, uma (1) com ascendência brasileira e uma (1) com ascendência marroquina e francesa. No grupo existia ainda uma criança com atraso no desenvolvimento cognitivo e motor, que embora não estivesse sinalizada como sendo portadora de NEE, era acompanhada por uma professora de apoio.

Mesmo considerando as diferentes idades existentes no grupo, este tinha grande atraso a nível da oralidade, não conseguindo sequencializar um raciocínio e por consequência, não conseguiam expressá-lo. Havia também graves dificuldades na dicção e articulação de determinadas palavras. Existia dificuldade na motricidade global para algumas crianças, o que influenciava diretamente a motricidade fina (manuseamento de tesouras, lápis e pincéis e escrita). Eram crianças com pouca criatividade, pois tinham pouca autonomia no que diz respeito a atividades como desenho, pintura e dramatização.

As áreas de eleição eram a música, a educação física e as ciências experimentais. À exceção da educação física que era praticada todas as semanas, as outras áreas eram pouco trabalhadas. Eram um grupo sem incidentes de maior e pouco curiosos.

Gráfico nº2 – Habilitações literárias da mãe

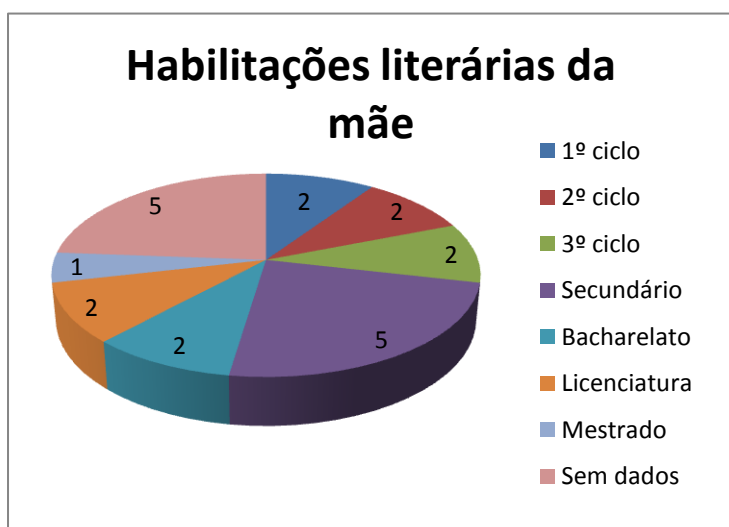
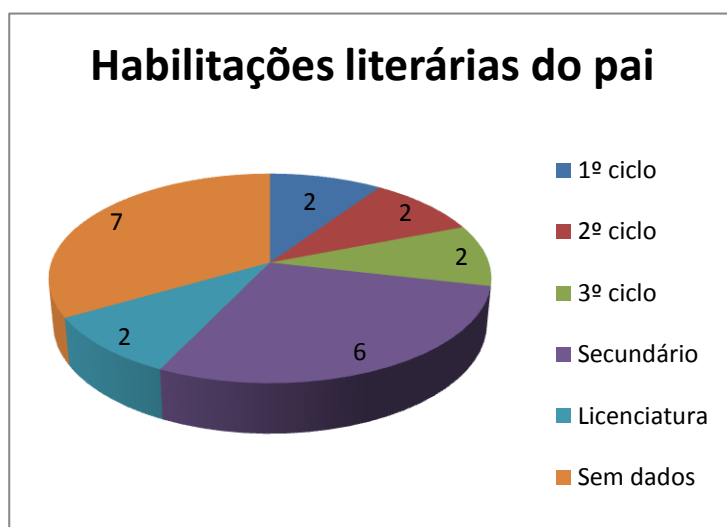


Gráfico nº3 – Habilitações literárias do pai



Os dados disponíveis para a caracterização do contexto socioeconómico, permitem dizer que, relativamente às habilitações literárias das mães, podemos afirmar que grande parte das que responderam ao questionário inicial, lançado pela educadora, para caracterizar este item, têm o ensino secundário. O mesmo se verifica no gráfico referente às habilitações literárias dos pais, ou seja, grande parte deles têm o ensino secundário.

Olhando para os gráficos vemos mães e pais com baixos níveis de habilitações (1º, 2º e 3º ciclos), que posteriormente irá refletir na sua capacidade de proporcionar estímulos de aprendizagem para as crianças. Apesar disso é possível constatar que esses pais e mães são em número reduzido.

Relativamente às habilitações das mães verificamos que estas abarcam os níveis de Bacharelato e Mestrado, que não se encontram nas habilitações dos pais.

Gráfico nº4 - Situação profissional do pai



Gráfico nº5 – Situação profissional da mãe



No que diz respeito à situação profissional e olhando para os gráfico acima indicados, podemos afirmar que grande parte das mães e dos pais que responderam ao questionário inicial, lançado pela educadora, para caracterizar este item, se encontravam desempregados. Esta situação poderá trazer problemas para a família, no que diz respeito a problemas económicos e financeiros. Além disso, poderá afetar as interações familiares, influenciando, de forma negativa, o desenvolvimento das crianças.

Comparando os dois gráficos, podemos constatar que em relação à situação profissional dos pais, estes abarcam reformados, trabalhos de produção e militares, o que não é visível na situação profissional das mães. Por outro lado, em relação à situação profissional das mães, estas abarcam domésticas e professoras, o que, também, não é visível nas profissões dos pais.

3.1.4 Justificação do projeto

A observação do contexto, ao me permitir interagir e conhecer melhor o grupo de crianças, trouxe à superfície um conjunto de questões e de necessidades capazes de suscitem reflexão e pesquisa mais aprofundada.

Assim, a escolha do tema do projeto, “A Oralidade Enquanto Instrumento Estruturante do Pensamento da Criança”, foi ditada pela observação do grupo. Essa observação iria conduzir posteriormente à identificação do problema em estudo.

Para além das dificuldades inerentes às crianças (nacionalidade de origem, segunda língua e diferentes idades), como já referi na caracterização do grupo, as crianças revelavam dificuldades ao nível da linguagem oral. Na sua generalidade, não conseguiam, sequenciar o raciocínio, apresentando de igual modo dificuldades na expressão deste. Além disso, existiam algumas dificuldades na dicção e articulação de determinadas palavras, mesmo considerando as diferentes idades que constituíam o grupo. Além destas dimensões, pude verificar que na sala são raros os momentos de conversa informal entre crianças e entre crianças e adultos. Normalmente as crianças ficavam na posição de meros escutadores passivos.

Inês Sim-Sim et al (2008, p. 27) dizem-nos que “(...) é importante que a atitude conversacional/adulto criança se pautem por parâmetros que facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem.” As crianças devem ter a possibilidade de conversar, sendo necessário que o adulto a escute e fale com ela.

A sala de pré-escolar deve ser recheada de momentos de conversa, pois as crianças aprendem em conversa com outras crianças e com os adultos. Se não lhes criarmos esse meio de aprendizagem estaremos a limitar todo o seu desenvolvimento. Segundo as Orientações Curriculares (1997, p. 67) “É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação”. Assim, através da linguagem oral as crianças vão desenvolvendo as suas competências linguísticas, para isso deverá existir um ambiente propício.

Nas Orientações Curriculares (1997, p. 67/68) estão contempladas algumas atividades que podem e devem ser realizadas com as crianças de pré-escolar, tais como “(...) inventar sons, e descobrir as relações (...) rimas, as lengalengas, as trava-línguas e as adivinhas (...)” e “(...) narrar acontecimentos, reproduzir ou inventar histórias, debater em comum as regras do grupo, negociar a distribuição de tarefas, planear oralmente o que se pretende fazer e contar o que se realizou (...) falar ao telefone (...), transmitir mensagens ou recados, fazer perguntas para obter informação...”. São muitas as atividades que podem ser efetuadas no pré-escolar, no entanto, o educador deve estar predisposto para conduzir estas tarefas, para que surtam o efeito desejado. Apesar das atividades descritas naquele documento, o educador não se deve limitar ao que lá encontra. Deve procurar sempre mais e melhor e acima de tudo adequar às necessidades do seu grupo.

Através das dificuldades observadas nas crianças, tendo em conta a diversidade de origem e ponderando a gestão da oralidade na sala, surge o meu projeto de intervenção, que como já referi se centra na oralidade nesta sala de pré-escolar. O meu projeto de intervenção foi operacionalizado através do Projeto Educativo já existente “À Descoberta de Braga”, acima referido. Assim, as atividades realizadas com o grupo partiram, sempre da temática do Projeto.

3.1.5 Objetivos do Projeto de Intervenção

Justificada a necessidade do projeto, definimos como prioridade os seguintes objetivos:

1. Compreender os processos da oralidade no pré-escolar;
2. Identificar potenciais dificuldades de comunicação oral;
3. Facilitar e potenciar a interação verbal entre as crianças;
4. Pesquisar, selecionar e adequar estratégias de promoção de oralidade no grupo de crianças, nomeadamente:
 - Construção frásica;
 - Melhoria de diferentes situações de comunicação (dar recados, contar uma história, fazer perguntas).

3.1.6 Momento I – Definição do problema de estudo

O primeiro momento do meu projeto de intervenção foi a observação, durante a qual fui criando estratégias de observação progressivamente estruturadas. De uma observação mais naturalista, passei a uma observação mais participante e também mais direcionada à problemática das oralidades. Para isso alarguei o contexto de observação. Durante os intervalos reunia as crianças e ia cantando canções de roda (o lençinho e a fitinha azul).

Inicialmente foi um pouco complicado, pois as crianças não conheciam as músicas e trocavam as letras (ex.: o lençinho vai na mão, ele vai cair ao poço (letra original - o lençinho vai na mão, ele vai cair ao chão). O meu objetivo inicial era, ao oferecer ao grupo um momento de brincadeira, recolher informação e simultaneamente verificar que era possível estimular a oralidade através dessas mesmas músicas. É de notar que as Orientações Curriculares (1997, p. 64) dizem que “A relação entre a música e a palavra é uma outra forma de expressão musical.

(...) Trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz (...). Isto significa que as crianças só iriam aprender a letra da música quando compreendessem o significado das palavras que iam cantando.

Num contexto mais estruturado, fui observando as crianças, durante um momento de grande grupo foi pedido a cada criança, que trouxesse de casa uma fita métrica para medir o tecido de umas vestes que seriam posteriormente confeccionadas. Para compreender se as crianças tinham percebido o que lhes era pedido, a Educadora formulou uma frase para todas a repetirem individualmente: “Mãe, preciso de uma fita métrica, para medir o tecido, para fazer a roupa dos escravos romanos.”

Saliente-se que esta é considerada uma frase complexa, ou seja, uma oração. Apesar da complexidade da oração, as crianças não estavam emocionalmente conectadas com a festividade e nenhuma criança foi capaz de dizer a frase corretamente. O facto de as crianças serem forçadas a repetir uma frase que não tinha sido pensada por elas, ajudou a que a sua repetição não se concretizasse.

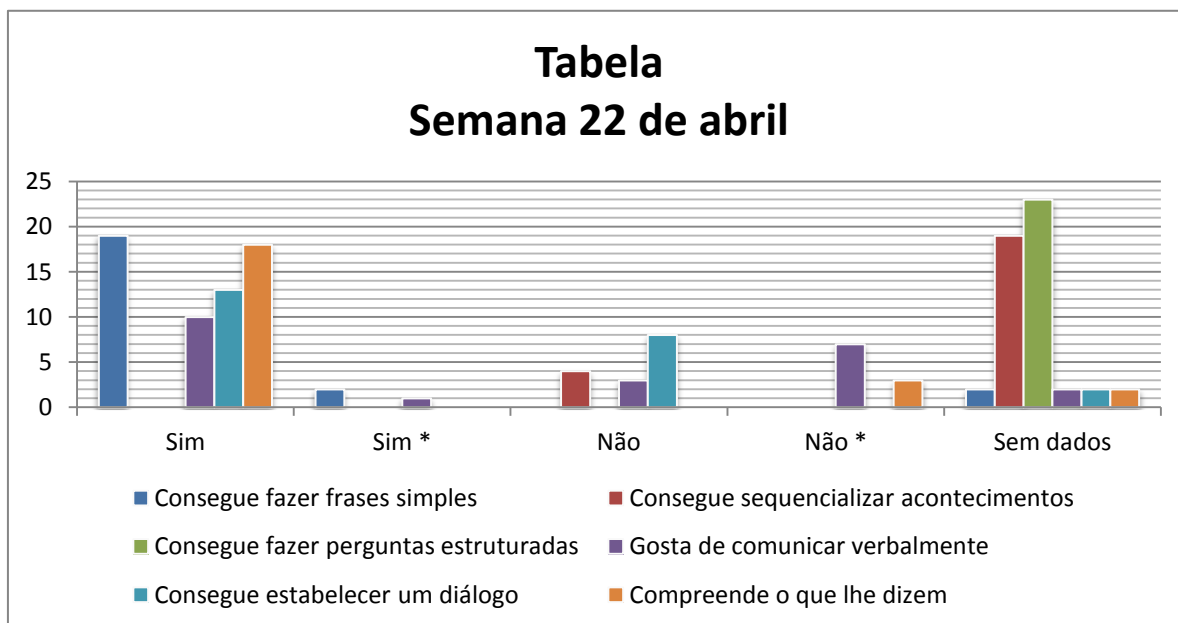
Como nos diz Hohmann e Weikart (2011, p. 22) “A aprendizagem pela ação é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos.”. Como foi possível constatar as crianças não interagiram com o que se estava a desenrolar e por isso não foram capazes de assimilar novos conhecimentos no plano da linguagem, ou seja não conseguiram operacionalizar a frase, no caso a elaboração de um pedido.

Para as crianças e até determinada idade, as palavras são associadas a um símbolo específico (ex.: palavra “gato” associada a um gato específico e não à comunidade de gatos). “Os dados sobre a linguagem infantil (confirmados pelos dados antropológicos) sugerem firmemente que, por um longo tempo, a palavra é para a criança uma propriedade do objeto, mais do que um símbolo deste; que a criança capta a estrutura externa palavra-objeto mais cedo do que a estrutura simbólica interna.” (Vygotsky, 1998, p. 61). Assim, se a criança não tiver qualquer ligação externa ao objeto, neste caso a fita métrica e ao tecido para a roupa. Não irá conseguir afirmar o que quer que seja sobre esses objetos, pois não existe esse símbolo no seu pensamento.

Após uma fase de observação naturalista, considere, em fase posterior direcionar melhor a observação. Para isso criei uma tabela já referida no capítulo metodológico (Anexo V) (Esta

tabela foi baseada no “Questionário à Educadora” (Viana F., 2002, p. 351/352) e na grelha de observação “Conhecimentos Adquiridos no Pré-escolar” (Rego, 2010, p. 95)).

Gráfico nº6 - Guião de observação sobre a oralidade I



Analisando, primeiramente a questão “Consegue fazer frases simples”, a maioria do grupo consegue fazê-las. Relativamente ao sim diferenciado (com asterisco), este deve-se ao facto de existir uma criança com um atraso no desenvolvimento cognitivo, o que faz com que seja um caso especial no grupo. A esta criança foi-lhe dado um maior espaço e tempo de oralidade. Dentro deste encontramos ainda uma criança que tem uma conversa muito maturada, mas apenas com adultos e quando se encontra em pequeno ou grande grupo não consegue verbalizar. No que concerne às perguntas “Consegue sequencializar acontecimentos” e “Consegue fazer perguntas estruturadas” foi difícil recolher estes dados durante este momento de observação, assim a maior parte do grupo encontra-se sem dados.

Relativamente à questão “Gosta de comunicar verbalmente” constatei que a maior parte das crianças mostra uma grande vontade e entusiasmo quando comunicam verbalmente. Olhando para o gráfico podemos afirmar que apenas três crianças não gostam de comunicar e as restantes comunicam com os colegas e com a educadora, mas quando lhes é dirigida uma pergunta, não conseguem responder. Existem, ainda, crianças que comunicam apenas em pequeno grupo e crianças que chegam à sala com muito sono, o que dificulta a sua

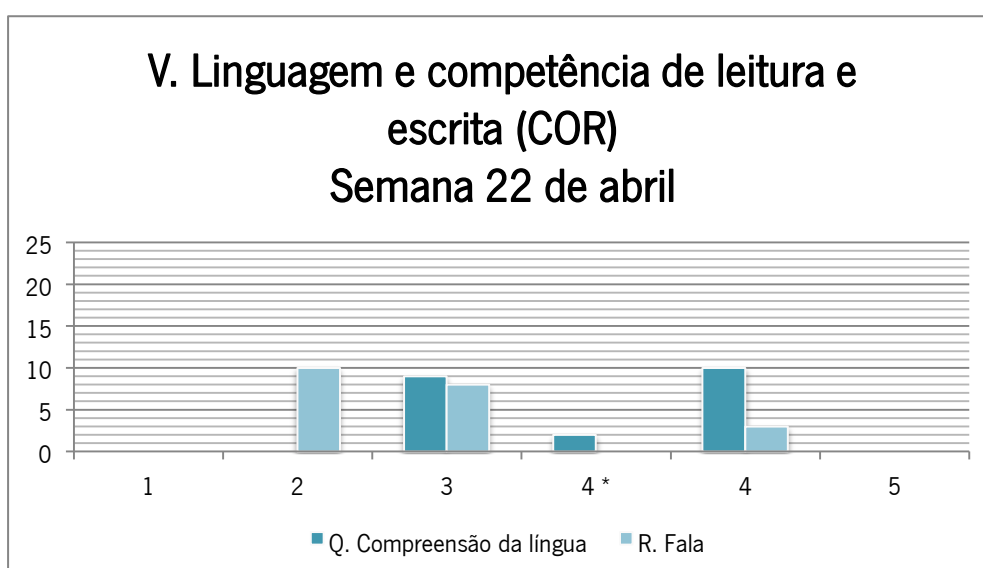
comunicação oral. Nesta análise podemos afirmar que nem todas as crianças se sentem à vontade para comunicar em grande grupo. Uma das questões levantadas aqui é, também, as horas a que as crianças se deitam, refletindo, depois, no seu dia-a-dia.

Analisando a pergunta “Consegue estabelecer um diálogo” é possível perceber que mais de metade do grupo é capaz de estabelecer um diálogo, no entanto oito crianças não são capazes. Estas últimas crianças terão que ser acompanhadas de perto e terei que criar estímulos para que a conversa vá fluindo.

No que respeita à última questão “Compreende o que lhe dizem”, vemos que a maior parte do grupo compreende aquilo que lhe é dito. No entanto existem crianças que devido ao facto de estarem constantemente distraídas, faz com que não consigam compreender o que lhes é dito. Para estas últimas crianças deverá haver um estímulo maior, para que não se distraiam tão facilmente.

Posteriormente apliquei o instrumento COR (Child Observation Record), (Anexo VI) como forma de avaliação, mas também de complementação da recolha de dados. O COR é um instrumento de avaliação indicado pelo modelo High-Scope, para crianças entre os 2 anos e meio e os 6 anos de idade. Deste destaquei a dimensão da Linguagem e Competência da Leitura e Escrita, e dentro desta foquei as competências Q. de Compreensão da linguagem e R. da fala,

Gráfico nº7 – Linguagem e competência de leitura e escrita COR I



É possível constatar que nenhuma das crianças se encontrava no nível um (1), tanto da compreensão (“A criança raramente responde quando os outros lhe falam”), como da fala (A criança ainda não fala ou apenas usa frases com uma ou duas palavras”).

Em relação à fala conseguimos perceber que o grupo se encontra, maioritariamente no nível dois (2) (“A criança usa frases simples com mais de duas palavras”) e três (3) (“A criança usa frases que incluem duas ou mais ideias”). Comparando com o gráfico anterior vemos semelhanças na criação de frases simples, pois a maioria do grupo conseguia fazê-las.

É possível constatar que metade do grupo usa apenas frases simples e a outra metade usa, já, frases que incluem duas ideias. Esta diferença poderá estar relacionada com a diferença de idades existentes na sala, pois os dois maiores grupos etários são os de quatro (4) e cinco (5) anos.

Em relação à compreensão da língua vemos, através do gráfico, que a maioria das crianças se encontra entre o nível três (3) (“A criança responde a frases de conversação simples, direta”) e o nível quatro (4) (“A criança participa em conversação normal na sala de aula”). Mais uma vez é de salientar a diferença de idades, que interfere nesta avaliação.

Relativamente ao nível quatro com asterisco, acrescentado por mim, deve-se ao facto, de estas crianças mostrarem sinais de estar já no nível quatro quando estão na presença de pequenos grupos. Em grande grupo, normalmente não participam de uma conversa, mas quando se encontram em pequeno grupo conseguem estabelecer uma conversa com os colegas.

Depois desta análise é possível observar algumas necessidades no que diz respeito a questões da oralidade, como a criação de um diálogo e a sequencialização de acontecimentos. No entanto, esta nova etapa será, também, fundamental para avaliar determinados aspetos que até agora não foram passíveis de avaliar. Analisando todas as dimensões mencionadas poderá dizer-se que nesta nova etapa deverá existir um espaço maior para o diálogo e para a expansão das ideias das crianças.

Momento II- Desenvolvimento do projeto

Identificadas e delimitadas que estavam as questões da investigação e intervenção relativas à linguagem, foquei a minha atenção na construção e no desenvolvimento de estratégias que incidissem sobre a escassez de diálogo entre as crianças. Neste sentido procurei e organizei, umas vezes individualmente, outras vezes em conjunto com o meu par pedagógico, um conjunto de atividades que respondessem àquelas necessidades.

As atividades foram sendo realizadas segundo dois (2) sentidos de ação. Numa fase as atividades que decorriam da rotina das crianças estavam vinculadas ao Projeto Curricular, foram realizadas dando um maior tempo de escuta e de diálogo às crianças. Era também estimulado o diálogo e a conversação entre criança-criança e criança-adulto. Numa outra fase e de caráter mais autónomo realizei um conjunto de seis (6) atividades. Estas foram organizadas ao longo do meu projeto de intervenção.

A primeira atividade realizada com o grupo foi a leitura de um poema de Manuel Silva Cardoso, intitulado “S. João de Braga” (Anexo VII). Ao longo das minhas observações constatei que no grupo faltava literatura poética e jogos de palavras. As Orientações Curriculares (1997, p. 67) são muito claras no que diz respeito a esse assunto.

“O quotidiano da educação pré-escolar permitirá, por exemplo, que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de tipos diversos: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa, bem como as concordâncias de género, número, tempo e lugar. Esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir relações. As rimas, as lengalengas, as trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhadas na educação pré-escolar.”

Visto não ser habitual a leitura deste tipo de texto, tive que fazer uma pequena introdução, onde aclarei que o texto era um pouco diferente do que estavam habituados. O texto foi lido por mim e no final, depois de alguma discussão em torno do tipo de texto, as crianças conseguiram atingir o termo “poema”.

Quando este termo surgiu, imediatamente uma das crianças disse “tem rimas!” (Joana). Curiosamente, as rimas eram um dos meus objetivos nesta atividade. Assim, surgiu a necessidade de reler o poema, mas desta vez, focando as palavras que rimavam. Com todo o entusiasmo causado pelas palavras que tinham um som tão peculiar pedi a cada criança que encontrasse uma palavra que rimasse com o seu nome. Segundo Santos (2003, p.19) “Nada mais significativo do que incluir no seu processo de alfabetização a palavra que lhes está mais próxima, que é parte de sua pessoa, o nome.” O nome é bastante importante para as crianças e estabelecer uma relação real entre o seu nome e, de forma lúdica, conjugá-lo com outras palavras, quase como um jogo, tornou esta interação, definitivamente, mais significativa para o grupo.

Esta tarefa não foi de todo fácil, pois as crianças não conseguiram compreender que o som final deveria ser igual em todas as palavras. Esta dificuldade deve-se ao facto de o grupo não trabalhar a consciência fonológica, que se mostra bastante importante no jardim-de-infância. A este propósito Viana (2006, p.7) diz-nos que “Os jogos de linguagem (e de análise da língua) são ótimas estratégias para potenciar o desenvolvimento da linguagem em geral e da consciência fonológica em particular. Nestes jogos, as lengalengas, as rimas infantis e os contos rimados desempenham um papel de relevo.” Visto a consciência fonológica não ter sido trabalhada, tive que repensar a próxima estratégia a adotar. Assim, recuei um pouco no meu projeto de intervenção, para refletir e reorganizar duas atividades intermédias. Regressaria mais tarde, ao trabalho com as rimas e jogos de palavras.

A segunda atividade, articulada em torno do projeto educativo da escola, (já referido), decorreu do visionamento de um vídeo sobre a festa de S. João. Deste, selecionei algumas imagens, as mais impactantes, aquelas em que todas as crianças reconhecessem algum sentido, que seriam posteriormente distribuídas pelos grupos de crianças. Estas imagens emblemáticas são reconhecidas icónica e simbolicamente pelas crianças, através do que conhecem do S. João (carrosséis, martelos, decorações, grupos de dança e precursão, cabeçudos e majericos).

Tratava-se de, através de um jogo de perguntas e respostas, possibilitar às crianças o contacto com imagens familiares e a partir delas criar o conceito de pergunta e o de resposta. Em pequenos grupos, pedi que as crianças fizessem perguntas sobre as respetivas imagens.

Esta atividade foi iniciada com o grupo de crianças mais pequeno, revelando-se um grande desafio. Inicialmente expliquei o jogo, cada criança poderia escolher uma imagem e os colegas iriam fazer perguntas sobre o que cada um tinha representado na fotografia.

Apesar do cuidado na seleção das imagens não foi fácil dar início a este processo de pergunta/resposta. A primeira constatação foi que as crianças, globalmente, não dominavam o mecanismo da pergunta-resposta. Assim, aproximando-me do que com Vygotsky se passou a chamar de “zona de desenvolvimento próximo”, procurei exemplificar, a partir de dimensões conhecidas da criança. Assim, usei as seguintes questões:

“Como se chama a tua mãe?”; “Onde moras?”; “Quantos anos tens?”.

O exemplo foi importante para que o grupo conseguisse assimilar e interiorizar o que era e como se formulava o dispositivo pergunta-resposta. Ainda assim, as crianças pareciam um pouco confusas acerca do que deveriam ou não dizer. Nesse sentido, usando a pretexto, uma estratégia de rol- playing pedi a uma das crianças para fazer de “perguntador”:

- “João pergunta ao Tiago o que é que ele vê na sua imagem?”

No início a criança trocava o conceito de resposta pelo de pergunta, como por exemplo “O Tiago tem martelos”. Percebendo esta confusão, fui dando exemplos e formulando eu mesma, a pergunta, dizendo: “repete comigo”. Fizemos três rondas de perguntas sobre imagens e no final já todas as crianças conseguiam fazer uma pergunta e responder coerentemente.

É claro que uns mais e mais rapidamente assimilaram que outros, sendo que uns demoraram mais tempo a adquirir o conceito de pergunta. Esta diferença de assimilação poderá residir no facto de o grupo não ter as mesmas idades. Assim, tornou-se mais difícil para as crianças mais pequenas.

Reconheci, então, que um dos aspetos que facilitou esta aquisição foi a relação que as crianças tinham com as imagens, pois estas foram intencionalmente escolhidas. “Com uma capacidade crescente para formar imagens mentais e expressar a sua compreensão numa linguagem progressivamente mais complexa, as crianças pré-escolares começam a ver a relação entre brinquedos, fotografias e imagens, e os objetos que eles representam.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 489).

No segundo grupo o jogo conseguiu ser mais produtivo, pois as crianças eram já mais velhas e o seu nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico era maior. A dinâmica do jogo funcionou da mesma forma, distribuindo as imagens por todas as crianças e pedindo que

colocassem questões umas às outras sobre cada imagem. No início da atividade dei alguns exemplos, como no outro grupo.

No último grupo, por serem os mais velhos foram eles próprios a dar exemplos de perguntas. Não foi necessária intervenção externa, no sentido de exemplificar as perguntas que se poderiam colocar. O facto de as imagens serem familiares permitiu um entusiasmo extraordinário ao longo de toda a atividade. A relação imagem/objeto foi instantânea, revelando o poder do que é familiar, para a apreensão de qualquer conceito. A brincadeira de perguntas e respostas e o jogo lúdico com palavras transforma o pré-escolar num espaço divertido, mas ao mesmo tempo educativo.

Todos os grupos conheciam as imagens e os objetos que cada uma delas representava. Por isso, a compreensão do conceito de pergunta e o jogo feito em torno destas imagens tornou-se de mais fácil acesso. “Cada nova aquisição, intimamente associada a um avanço de descoberta da significação, modifica a totalidade do sistema fonológico anteriormente adquirido.” (Bouton, 1975, p. 185).

Vygotsky diz que (1998, p. 63) “O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.”. Este crescimento da criança, que depende do domínio dos meios sociais, só fará sentido se houver comunicação e se as crianças conseguirem perguntar e perceber a pergunta que o outro lhes faz. Assim, é fundamental que o pensamento se concretize e para isso a criança terá de questionar, só assim irá obter uma resposta.

Dando continuidade aos objetivos do estudo e, considerando a importância da criança se relacionar com outros suportes e formas de registo, propus como actividade, uma visita à Capela de S. João da Ponte. A atividade consistia em saber mais sobre a Capela para ser mais fácil a criação de um guião, objetivo principal desta atividade. Este guião serviria para, que no dia da visita, pudéssemos confrontar o que foi escrito pelas crianças, com a realidade encontrada na Capela. Assim, sugeri que fossemos pesquisar. A pesquisa foi feita em grande grupo e as crianças tiveram a oportunidade de visualizar muitas imagens do espaço envolvente da Capela. Este foi um momento de observação e pesquisa, no qual as crianças falavam do que viam e algumas do que já conheciam.

No final da pesquisa disse ao grupo que, quando fazemos uma visita de estudo, levamos preparado um guião sobre o local. O guião contém indicações sobre o local que vamos visitar e o

que poderemos encontrar. Assim, no seguimento desta breve explicação, o grupo expressou que gostaria de organizar um guião sobre a capela. Desta forma todas as crianças foram dizendo frases sobre o que gostariam que estivesse escrito no guião (Anexo VIII).

É fundamental que as crianças consigam desenvolver a estrutura frásica e que associem essa frase às imagens já conhecidas. Por isso se tornou tão importante o contacto com imagens do local, pois se as imagens não fossem, já, familiares, não seria possível que cada criança dissesse uma frase. A este propósito referindo Sim-Sim (1998, p. 150), esta diz-nos que “(...) a produção de um enunciado requer a conceptualização de uma ideia, a formatação gramatical (que engloba o acesso ao léxico e o planeamento sintático) e a codificação fonológica. Dito de outro modo, a expressão verbal traduz-se pela integração da informação conceptual numa estrutura frásica com unidade.” Isto remete-nos, de novo, para a transformação da informação existente em imagens, para a criação de uma frase. A variedade de temas e a aquisição de novos conceitos que as crianças expuseram no guião, só foi possível através da pesquisa e observação feita anteriormente.

No decorrer do projeto da sala surgiu novamente a oportunidade de voltar às rimas, a propósito do S. João, e dos majericos que as crianças tinham semeado. Preparei a atividade, em que proporia às crianças a criação de rimas. Para isso levei, previamente preparadas cinco estrofes para ler às crianças. Neste momento o grupo já conseguia reconhecer o som que rimava, no entanto tinha ainda algumas dificuldades ao nível da consciência de palavra e de frase. Isto porque diziam que o que rimava era a frase toda.

Como forma de tornar mais concreto a consciência de frase e palavra escrevi no quadro uma quadra e pedi que as crianças identificassem o bocadinho que rimava. Esta passagem da oralidade para a escrita foi fundamental para as crianças compreenderem o que era uma frase e o que era uma palavra, facilitando assim a construção das rimas. A este propósito Sim-Sim (1998, p. 229) diz-nos que “A consciência da fronteira de palavra, assim como da segmentação de frases em palavras, beneficia largamente da realização de atividades pedagógicas neste domínio.”

A planificação estava desenhada para ser realizada com o grande grupo, mas devido a alterações da planificação da educadora trabalhei apenas com um pequeno grupo, o grupo das crianças mais crescidas. No seguimento da atividade expliquei ao grupo o que iríamos fazer e o

entusiasmo foi evidente. Inicialmente fui dizendo palavras e as crianças teriam de identificar uma outra que rimasse, no entanto esta tarefa não foi bem conseguida.

Desta forma e refletindo sobre o sucesso anterior, o da passagem da oralidade para a escrita adotei uma nova estratégia e fui escrevendo no meu caderno diferentes palavras (balão, João, cão, pão, coração, tocar, andar, pensar, falar, ...). As palavras escolhidas foram pensadas para que fossem de fácil acesso para as crianças, ou seja, que as crianças conseguissem reconhecê-las e atribuir-lhes significado.

Através das palavras escritas as crianças identificaram, de forma bastante fácil, quais as letras iguais. Através das letras iguais fui indicando que aquele era o som final da palavra e que era aquele o som que deveríamos fazer corresponder outra palavra, para que rimasse. O facto é que sem qualquer referencial da realidade torna-se difícil para as crianças iniciarem uma frase. Neste sentido, eu mesma dava início à frase, como por exemplo:

- “Os manjericos, agora continuem a frase...”.

- “Manjericos rima com palitos”.

Percebendo que não havia qualquer ligação entre manjericos e palitos adotei uma nova estratégia e então ia fazendo perguntas, às crianças, sobre os manjericos, como por exemplo:

- “O que sabem sobre manjericos?”,

-“Os manjericos cheiram bem”.

Aproveitando esta resposta criei a frase os manjericos lançam perfume. Este foi o início da primeira de três quadras (Anexo IX). Ao longo da criação das restantes, a dinâmica era sempre a mesma, eu dava o início da frase questionando sobre determinado conceito e as crianças continuavam, tendo sempre em conta que as últimas palavras deveriam rimar.

“A prática de rimas, a recitação de poesias, os exercícios de segmentação de frases em palavras e de palavras em sílabas, a identificação e manipulação de sílabas (por omissão e acréscimo) e a soletração silábica conduzem à consciência lexical e silábica e o seu domínio antes da escolaridade é fundamental para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.” (Portela, 2007, p. 21)

Num seguimento da criação de uma pequena história, porque uma estrofe não é mais que uma história contada em verso, e de forma a dar seguimento a uma atividade inserida no projeto do S. João, surgiu a ideia de reler e recontar a história “Os Santos Populares” de Luísa Ducla Soares. Assim, esta atividade foi realizada em pequenos grupos. Desta forma iniciei a releitura da história com o grupo de crianças mais novas e no final pedi que fizessem o reconto. Este reconto foi um trabalho demorado, isto porque as crianças não estavam habituadas a trabalhar neste sentido. Apesar da história ser bastante pequena, as crianças revelaram dificuldades em ordenar os acontecimentos da mesma. Como forma de auxílio levei comigo imagens alusivas à história, que com facilidade foram ordenadas de forma correta. Mais uma vez recorri à materialização do abstrato, ou seja, as imagens representavam trechos da história, tornando a sua imaginação e a ordenação da narrativa muito mais facilitada.

No grupo seguinte o reconto da história foi mais fácil. Além disso uma das crianças estava bastante entusiasmada porque uma das personagens tinha o seu nome. Esta ligação emocional fez com que esta criança conseguisse dar um fio condutor ao reconto. Com a ajuda dos colegas, esta tarefa tornou-se bastante simplificada. No terceiro grupo, no grupo das crianças mais velhas o reconto da história revelou-se tão difícil como no primeiro. Por isso e como auxílio trouxe para o seio do grupo as imagens que retratavam partes da história. As conclusões retiradas no primeiro grupo aplicam-se, na mesma medida, a este. Um dos aspetos a salientar é que tanto nas crianças mais novas, como nas mais velhas a dificuldade de ordenar acontecimentos era igual. No entanto depreende-se que as crianças mais novas tenham mais dificuldade em ordenar acontecimentos que as crianças mais velhas.

Como última atividade criei um momento lúdico com rimas, através da música “S. João à Minha Porta”. Iniciei a atividade lendo a quadra da música e pedindo que as crianças identificassem as palavras que rimavam. Esta tarefa revelou-se muito mais fácil que as anteriores relacionadas com rimas e quadras. As crianças identificaram quase de imediato as palavras que rimavam. Para cantar a música levei o teclado e enquanto tocava, cantava também.

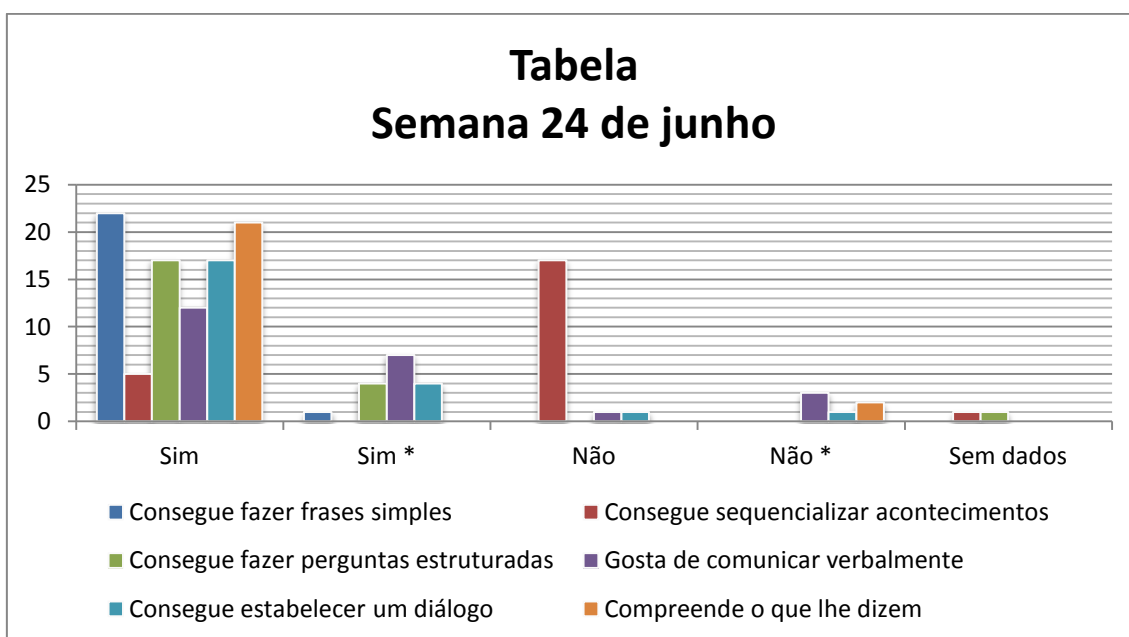
As crianças começaram a repetir a música comigo, mas havia um pequeno problema numa das frases, pois as crianças repetiam-na erradamente. Assim, optei por trabalhar cada frase individualmente e a frase “e eu sem ter que lhe dar” foi a que trouxe maior dificuldade. Se olharmos bem para a frase percebemos que não existe nenhum referente concreto que as

crianças pudessem associar. É possível afirmar que “A compreensão e a utilização de um certo vocábulo por parte da criança estão dependentes da complexidade da semântica da palavra, assim como das experiências linguísticas vivenciadas pela criança.” (Sousa, 2012, p. 21). Para que as crianças conseguissem atribuir um significado àquela frase em concreto deveriam ter uma qualquer ligação a toda a música. Assim, e neste sentido, criei uma batalha, onde as crianças iam dizendo as frases da música uma a uma, quem falhasse perdia. Apesar disso, as crianças tinham oportunidade de voltar a jogar, para continuar a tentar dizer as frases da forma correta.

Momento III – Avaliação

Como forma de avaliação organizei os dados recolhidos através de duas tabelas (a tabela (Anexo X) baseada no “Questionário à Educadora” (Viana F., 2002 p. 351/352) e na grelha de observação “Conhecimentos Adquiridos no Pré-escolar” (Rego, 2010, p. 95)) e a tabela do COR (Anexo XI), instrumento de avaliação. Estes gráficos mostram a evolução e a comparação entre os gráficos iniciais.

Gráfico nº8 - Guião de observação sobre a oralidade II



Olhando para este gráfico, em comparação com o inicial e de forma geral vemos grandes evoluções. Assim e analisando mais de perto especificamente a questão “Consegue fazer perguntas simples”, é possível constatar que não houve grandes alterações, sendo que a maioria do grupo já conseguia fazer frases simples no início do projeto. Continuamos com a criança com atraso no desenvolvimento cognitivo, que consegue fazer frases simples, mas com alguma dificuldade em expressar-se. Em relação à pergunta “Consegue sequenciar acontecimentos” vemos um grande número de crianças que não consegue e apenas cinco (5) que já conseguem. Esta questão foi sendo abordada ao longo do meu projeto, no entanto e apesar dos resultados se mostrarem desapontantes, inicialmente nenhuma criança conseguia sequenciar um acontecimento. Desta perspectiva posso afirmar que, de facto, houve evolução neste aspeto.

Relativamente à questão “Consegue fazer perguntas estruturadas” vemos uma grande evolução, pois, inicialmente, não havia dados sobre o grupo neste item. Neste momento é possível afirmar que a maioria do grupo consegue fazer perguntas de forma estruturada. Relativamente à avaliação com um sim com asterisco, este deve-se essencialmente a crianças com dificuldades na construção da sintaxe da frase. Isto acontece com crianças que revelam dificuldades em articular as palavras. De salientar que uma destas crianças é de etnia cigana, com uma oralidade diferente da nossa.

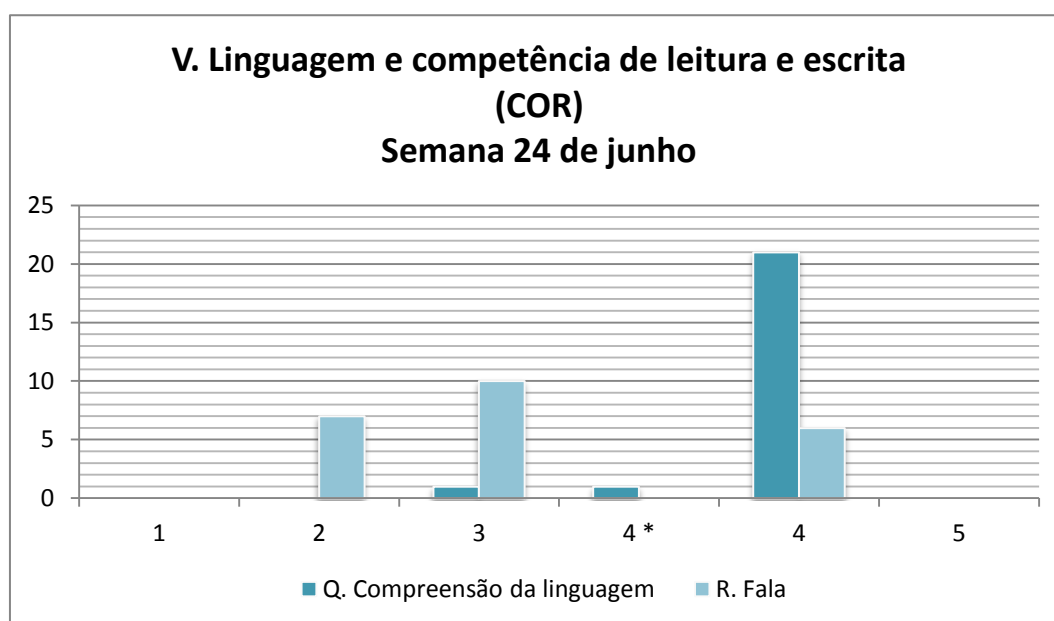
Relativamente à questão “Gosta de comunicar verbalmente” não existem grandes alterações relativamente ao gráfico inicial. No entanto vemos que algumas crianças que não gostavam de comunicar, são agora avaliadas de forma positiva. Relativamente à avaliação com asterisco, esta centra-se em crianças que não respondem quando a pergunta lhes é feita diretamente e de crianças que só comunicam com um grupo restrito.

Olhando agora a pergunta “Consegue estabelecer um diálogo” é possível ver que existem algumas diferenças. Podemos ver uma evolução nas crianças que conseguem estabelecer um diálogo, inicialmente com treze (13) crianças e neste momento com dezassete (17). Em relação à avaliação com asterisco, este deve-se ao facto de existirem crianças que apenas dialogam em pares ou com grupos restritos de colegas.

No que respeita à última questão “Compreende o que lhe dizem”, existem poucas diferenças, no entanto estas devem ser mencionadas. Temos agora mais crianças que compreendem o que lhe dizem. As crianças avaliadas com o asterisco são consequência de distração na sala, o que leva a que seja difícil compreenderem o que quer que seja.

Ao longo do meu projeto de intervenção fui criando parâmetros mais direcionados, no que diz respeito à avaliação. Assim, criei algumas indicações que iam além do sim e do não. O surgimento destas indicações faz parte de um trabalho mais apurado do meu olhar ao longo do projeto, que fazem com que a avaliação seja mais concreta e realista. Olhando, de forma geral, para o gráfico e para as análises feitas ao longo destas páginas vemos aqui bastantes evoluções, que refletiram, no grupo, uma grande diferença ao nível da linguagem e do pensamento.

Gráfico nº9 - Linguagem e competência de leitura e escrita COR II



Neste gráfico vemos uma evolução bastante significativa da compreensão da linguagem, em relação ao primeiro gráfico. A maior parte do grupo encontra-se no nível quatro, o que significa que as crianças participam, já, de conversação normal na sala de aula. Olhando para o primeiro gráfico vemos que oito (8) das crianças que se encontravam no nível três (3), encontram-se, agora, no nível quatro (4)

Ao nível da fala a evolução é mais subtil, no entanto esta existe. Em comparação com o primeiro gráfico vemos que a maioria do grupo se encontra no nível três (3). Esta constatação revela que o grupo consegue usar frases que incluem duas ou mais ideias. Relativamente às crianças que se encontram no nível dois (2) (“A criança usa frases simples com mais de duas palavras”), estas são crianças com famílias originárias de outros países, com diferentes línguas em casa, o que origina a diferentes formações sintáticas de frases. De salientar a importância da família no desenvolvimento das crianças.

Momento IV – Difusão do projeto

A difusão do meu projeto toma parte das atividades que fizeram parte do encerramento do ano letivo. Assim, as crianças tiveram a oportunidade de declamar o poema “S. João de Braga” de Manuel Silva Cardoso, na festa de final de ano. Foi um trabalho bastante exigente, pois as crianças tiveram que decorar e declamar o poema para a comunidade de pais, no entanto não havia melhor maneira de terminar este projeto. Hohmann e Weikart (2011, p. 548) dizem-nos que “(...) uma maneira divertida de usar a linguagem com inflexões de voz e gestos.” passa por “(...) contar histórias, recite poemas e versos que conheça de cor.”

Considerações Finais

No final desta investigação, a citação de Portela (2007) reflecte parte do sentido do meu projeto.

“Na educação pré-escolar é imprescindível facilitar e orientar as atividades de forma a potenciar a comunicação linguística da criança com os outros membros da comunidade: pais, colegas, educadores e outros adultos. É fundamental trabalhar, de forma integrada, o domínio linguístico para que a criança se desenvolva tanto na compreensão como na expressão.” (Portela, 2007, p. 27)

Ao longo do projeto fui-me deparando com determinadas limitações que me fizeram repensar a minha intervenção. Inicialmente, um dos entraves colocados foi o facto de termos que respeitar e integrar o Projeto Curricular a decorrer na sala. Este entrave ocorreu pois o momento de trabalhar este projeto “S. João” não era conducente com o momento real da festividade. Este contratempo ajudou-me a perceber, desde cedo, que este caminho se iria fazer com altos e baixos.

Um dos aspetos que merece ser mencionado é a falta de tempo que existia na sala. Isto porque havia sempre muitas atividades para as crianças participarem, reservando pouco tempo para a minha intervenção. Ao longo do projeto fui encontrando formas de me adaptar à rotina da sala e ao mesmo tempo conseguir desenvolver a minha investigação.

O facto de o grupo apresentar diferentes faixas etárias foi preponderante para a escolha de determinadas tarefas, pois nem todo o grupo era capaz de responder da mesma forma à mesma atividade. Assim, tive sempre o cuidado de ter em consideração as diferentes idades existentes.

Ao longo da investigação fui-me apercebendo que cada criança tem consigo toda uma bagagem familiar e social bastante variada, no entanto não é a variedade por si só que a ajuda no seu desenvolvimento. Isto quer dizer que não basta ter variedade, mas sim qualidade nessa mesma variação. As crianças nascem inatas para a linguagem, mas se não forem estimuladas para tal, os resultados serão pouco animadores. É no pré-escolar que a oralidade vai ganhando terreno e onde as crianças aprendem a gostar de dialogar. É neste momento que o educador tem um papel fundamental, não só para dar tempo às interações entre crianças, estimulando-as e criando momentos de conversação, mas também para determinar se existe alguma

necessidade que as crianças possam demonstrar. Assim, além de mediador, o educador é um constante avaliador das competências de cada criança e como pode ajudar a melhorá-las. Durante esta investigação fui aprendendo a não apressar, pois cada criança tem o seu tempo e cabe a nós, educadores, respeitá-lo.

A linguagem oral no pré-escolar é fundamental para que outras áreas do conhecimento se possam, também, desenvolver. No entanto, existe um tempo para o desenvolvimento da linguagem oral, como nos dizem Hohmann e Weikart (2011, p.526) “As crianças aprendem a falar ao tentarem perceber e definir regras de funcionamento da linguagem, depois experimentando-as e, por fim, progressivamente, revendo-as.”. É este processo que acontece nos anos do pré-escolar, as crianças definem as regras, experimentam-nas e depois aperfeiçoam-nas. Este é um momento fundamental, no qual o educador deverá estar atento, no sentido de ajudar a rever estas regras, sempre que necessário.

Um dos aspetos a salientar neste estudo é a construção de conhecimentos de forma significativa. Isto denota que quanto mais significado existir neste processo, mais facilitada ficará a aprendizagem do conhecimento. Assim, deverá existir uma estreita relação com o que é familiar e real para as crianças. Deste modo as suas construções serão mais sólidas e duradoras.

Ao longo do projeto as crianças tiveram a oportunidade de construir aprendizagens significativas, desenvolvendo a linguagem oral. O significado destas aprendizagens está presente no que é familiar e no que a criança conhece. A partir daqui foi possível alargar os momentos de diálogo, estimular as crianças no sentido de desenvolver a consciência de palavra e de frase, aprofundar conceitos como o de pergunta e o de resposta e sequencializar momentos de uma história. Além disso muitas das crianças que não comunicavam, foram estabelecendo diálogos entre si e com os adultos.

Durante o projeto de intervenção fui aprofundando o meu conhecimento relativamente aos processos da oralidade no pré-escolar, ficando assim, mais capacitado para identificar potenciais dificuldades na comunicação oral. Através deste aprofundamento, fui capaz, também, de facilitar e potenciar as interações verbais dentro da sala do pré-escolar, selecionando e adequando estratégias de promoção da oralidade.

Este projeto foi uma experiência única, que me ajudou a olhar de uma forma diferente para o ensino pré-escolar e para o papel do educador. Globalmente a realização deste trabalho tornou-me uma educadora mais consciente e atenta à problemática da linguagem oral neste

nível de ensino. O trabalho feito no pré-escolar é a base de todo o processo de escolarização que se seguirá, e por isso, se torna tão importante refletirmos sobre o que é feito neste tempo; um tempo precioso e decisivo para o desenvolvimento e para a vida da criança.

Referências Bibliográficas

- Andrade, F. (2008). *Perturbações da Linguagem na Criança: Análise e Caracterização*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Baptista, M. (2013). *Os Pais e a Família no Jardim-de-Infância: Uma Parceria na Construção e Desenvolvimento do Currículo*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bouton, C. (1975). *O Desenvolvimento da Linguagem*. Braga: Moraes Editores.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. In *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, 2nd. Ed. Oxford: Elsevier. Reprinted in: Gauvain, M. & Cole, M. (Eds.), *Readings on the development of children*, 2nd Ed. (1993, pp. 97-43). NY: Freeman
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cohen, L., & Manion, L. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coutinho, C. (2008). *Técnicas e instrumentos de recolha de dados*. Obtido em 16 de setembro de 2014, de *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*: http://faadsaze.com.sapo.pt/12_tecnicas.htm
- Craveiro, M. (2007). *Formação em Contexto: Um Estudo de Caso no Âmbito da Pedagogia de Infância*. Braga: Universidade do Minho.

- Fino, C. (2001). Vygotsky e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, nº 2 , 273-291.
- Fromkin, V., & Rodman, R. (1993). *Introdução à Linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- High-Scope. (2000). *COR (Child Observation Record)*. Michigan: High/Scope.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, B. (1976). *Linguagem e Pensamento em Piaget*. Petrópolis: Vozes.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Moresi, E. (2003). *Metodologia da Pesquisa*. Brasília: Universidade Católica de Brasília.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Palmerini, M. (1987). *Teorias da Linguagem: Teorias da Aprendizagem*. Lisboa: Edições 70.
- Pereira, Í., & Viana, F. (2003). *Aspetos da Didática da Vertente Oral da Língua Materna no Jardim de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico – algumas reflexões*. Braga: Universidade do Minho.
- Piaget, J. (1954). Le langage et la pensée du point de vue génétique. *Acta psychologica* (pp. 51-60). Amsterdam: North-Holland Publishing Company.
- Portela, M. (2007). *Práticas de Literacia no Jardim-de-Infância: Como um Educador pode fazer a Diferença*. Braga: Universidade do Minho.

- Quiivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rego, A. (2010). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação.
- Santos, A. (2003). *A importância do nome próprio na educação infantil para a alfabetização*. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes.
- Serafim, F. (2007). *Promoção do Bem Estar Global na População Sénior - práticas de intervenção e desenvolvimento de actividades físicas*. Faro: Universidade do Algarve.
- Silva, M. (2011). *Da Prática Colaborativa e Reflexiva ao Desenvolvimento Profissional do Educador de Infância*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2012). *A linguagem oral na Educação Pré-Escolar – uma ferramenta para crescer, comunicando*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.
- Viana, F. (2006). *As Rimas e a Consciência Fonológica*. Encontro de Professores Intervenientes em Bibliotecas Escolares e Centros de (pp. 1-11). Lisboa: Centro de Formação Maria Borges de Medeiros.
- Viana, F. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. (1998). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água.

- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zuber-Skerritt, O. (2009). *Action Learning and Action Research*. Boston: Sense.

Documentos Legais

- Lei nº5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República nº34/97 – Série I-A. Assembleia da República.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Anexos

3.a) *Se assinalou **Não** na pergunta 3, classifique a criança em termos de articulação de fala:

Tem dificuldade apenas em 2 ou 3 aspectos (encontros consonantais como por exemplo: pl, tr, etc.)	5
Algumas dificuldades, com muitas deformações, mas entendível pelos pares e adultos	4
Muitas dificuldades. É necessário um bom conhecimento da criança para se entender o que ela diz	3
Quase ininteligível	2
Ininteligível	1

INTERESSE PELA MENSAGEM ESCRITA

- 18. Interessa-se pela mensagem escrita, pedindo para lhe lerem
- 19. Memoriza poemas curtos ou pequenas rimas
- 20. Formula perguntas a respeito de letras
- 21. Pega num livro e fala sobre ele fingindo ler
- 22. Escuta atentamente uma história
- 23. Reconta uma história que ouviu ler

SIM	NÃO	SEM ELEMENTOS

24. Que características considera que esta criança possui, que poderão ser facilitadoras de uma futura aprendizagem da leitura e da escrita?

25. Que características considera que esta criança possui, que poderão perturbar uma futura aprendizagem da leitura e da escrita?

26. De entre as actividades que desenvolveu este ano lectivo, quais são as três que considera mais eficazes na preparação para a entrada na Escola?

27. Quantas horas diárias a criança permanece no Jardim Infantil? _____

28. Esta criança é assídua? Sim1 Não2

29. É pontual? Sim1 Não2

30. Motivo de eventuais faltas dadas:

Anexo II – “Conhecimentos Adquiridos no Pré-Escolar”

Conhecimentos adquiridos no Pré-Escolar

Nome	Articula correctamente as palavras	Conta/Relata	Reconta	Memoriza	Relaciona o que ouve	Relata factos	Levanta duvidas e coloca questões	Dialoga com os colegas	Dialoga com os adultos	Identifica personagens, espaço e tempo
Aluno 1	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 2	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 3	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 4	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 5	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 6	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 7	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 8	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 9	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 10	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 11	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 12	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 13	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 14	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 15	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 16	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 17	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aluno 18	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Código de níveis de classificação: excelente ●, satisfaz bastante ●, satisfaz ● e não satisfaz ●. (escolher uma cor para cada ○).

Anexo III – Guião de observação sobre a oralidade

Nomes	Consegue fazer frases simples	Consegue sequencializar acontecimentos	Consegue fazer perguntas estruturadas	Gosta de comunicar verbalmente	Consegue estabelecer um diálogo	Compreende o que lhe dizem
Criança 1						
Criança 2						
Criança 3						
Criança 4						
Criança 5						
Criança 6						
Criança 7						
Criança 8						
Criança 9						
Criança 10						
Criança 11						
Criança 12						
Criança 13						
Criança 14						
Criança 15						
Criança 16						
Criança 17						
Criança 18						
Criança 19						
Criança 20						
Criança 21						
Criança 22						
Criança 23						

**Anexo IV – Cor: Linguagem e Competência da Leitura e Escrita – Compreensão
da Linguagem; Fala**

Nomes	OBS 1 22/04	OBS 2 29/04	OBS 3 06/05	OBS 4 13/05	OBS 5 20/05	OBS 6 27/05	OBS 7 03/06	OBS 8 11/06	OBS 9 17/06	OBS 10 24/06
Criança 1										
Criança 2										
Criança 3										
Criança 4										
Criança 5										
Criança 6										
Criança 7										
Criança 8										
Criança 9										
Criança 10										
Criança 11										
Criança 12										
Criança 13										
Criança 14										
Criança 15										
Criança 16										
Criança 17										
Criança 18										
Criança 19										
Criança 20										
Criança 21										
Criança 22										
Criança 23										

Anexo V – Guião de observação sobre a oralidade I

Nomes	Consegue fazer frases simples	Consegue sequencializar acontecimentos	Consegue fazer perguntas estruturadas	Gosta de comunicar verbalmente	Consegue estabelecer um diálogo	Compreende o que lhe dizem
Criança 1	S	Ñ		Ñ	Ñ	S
Criança 2	S			Ñ(3)	Ñ	Ñ(6)
Criança 3	S			Ñ(3)	Ñ	S
Criança 4	S			Ñ	S	S
Criança 5	S			S	S	S
Criança 6	S			S(4)	Ñ	Ñ(6)
Criança 7	S			Ñ(3)	S	S
Criança 8	S			S	S	S
Criança 9	S			Ñ(3)	S	S
Criança 10	S			S	S	S
Criança 11	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou
Criança 12	S(1)	Ñ		Ñ	Ñ	Ñ(6)
Criança 13	S			S	S	S
Criança 14	S	Ñ		Ñ(5)	Ñ	S
Criança 15	S	Ñ		S	S	S
Criança 16	S			S	S	S
Criança 17	S(2)			Ñ(2)	S	S
Criança 18	S			S	Ñ	S
Criança 19	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou
Criança 20	S			S	S	S
Criança 21	S			Ñ(3)	S	S
Criança 22	S			S	Ñ	S
Criança 23	S			S	S	S

- (1) Consegue fazer frases simples, mas a maior parte das vezes não se expressa verbalmente.
- (2) Fala apenas quando está rodeada de adultos, não mantém conversas com os colegas.
- (3) Não comunicam verbalmente quando estão em grande grupo.
- (4) Comunica verbalmente, mas quando a pergunta lhe é dirigida, normalmente, não consegue expressar-se
- (5) Não gosta de se expressar pois, normalmente, está sempre com muito sono, o que causa distração.
- (6) Não compreende o que lhe dizem porque está sempre distraído, o que leva a que não compreenda o conteúdo da conversa.

Anexo VI – COR I

Nomes	OBS 1 22/04	OBS 2 29/04	OBS 3 06/05	OBS 4 13/05	OBS 5 20/05	OBS 6 27/05	OBS 7 03/06	OBS 8 11/06	OBS 9 17/06	OBS 10 24/06
Criança 1	3 / 2									
Criança 2	3 / 2									
Criança 3	3 / 2									
Criança 4	3 / 2									
Criança 5	4 / 4									
Criança 6	3 / 2									
Criança 7	3 / 3									
Criança 8	4 / 4									
Criança 9	4 ^{*1} / 2									
Criança 10	4 / 3									
Criança 11	Faltou									
Criança 12	3 / 2									
Criança 13	4 / 3									
Criança 14	3 / 2									
Criança 15	4 / 3									
Criança 16	4 / 3									
Criança 17	4 [*] / 3									
Criança 18	4 / 2									
Criança 19	Faltou									
Criança 20	4 / 4									
Criança 21	3 / 3									
Criança 22	4 / 2									
Criança 23	4 / 3									

Legenda:

4 * Apenas com os adultos, normalmente é 3

4 ^{*1} Não o faz por iniciativa em grande grupo, normalmente, em grande grupo é 3

Nº Evolução, passagem de nível.

Anexo VII – Poema “S. João de Braga” de Manuel Silva Cardoso

“S. JOÃO DE BRAGA”

Hoje há festa na cidade
É dia de S. João
Sai toda a gente prá rua

Até o Zé olha o balão
Já tão alto que ele vai
Parece que chega á lua

A cidade toda enfeitada
Tão bonita engalanada
Tem um cheiro a manjerico

Diz o Manel prá Maria
Vem daí prá romaria
Eu em casa é que não fico

A avenida está bonita
De tudo se vende um pouco
Não há S. João como este

E ao fundo da avenida
S. João baptiza Cristo
No meio do rio Este

Em qualquer lado
Seja ele onde for
O nascimento do Senhor
Se festeja em todo mundo



As coisas que ele fazia
S. João em Braga
Parecia depois aquela brincadeira

Este meu tio é um amor
É o João cantador
Em Braga bem conhecido
Deu-lhe Deus este condão
Mas o meu tio João
A Deus está agradecido

Anexo VIII – Guião para a visita à Capela de S. João

Capela de S. João da Ponte

A capela está no Parque da Ponte. A capela é onde as pessoas vão e tem um jardim. Tem muitas árvores grandes à volta, relva e folhas. Tem um lago com uma tartaruga, que tem a cabeça e a carapaça. Também tem peixinhos. Se fizermos pouco barulho vamos poder ver a tartaruga. O parque não vai estar decorado porque não é S. João.



Anexo IX – Rimas de S. João criadas pelas crianças

Está tudo enfeitado
Com fitas coloridas
E o S. João todo engalanado
Enquanto fazemos as comidas

Os manjericos lançam perfume
E os cabeçudos dançam
O caldo verde está ao lume
E os balões balançam

A sardinha pinga no pão
Enquanto o folclore toca na rua
Na noite de S. João
E lá vai o balão até à lua

Anexo X – Guião de observação sobre a oralidade II

Data do registo: 24/06/2014

Nomes	Consegue fazer frases simples	Consegue sequencializar acontecimentos	Consegue fazer perguntas estruturadas	Gosta de comunicar verbalmente	Consegue estabelecer um diálogo	Compreende o que lhe dizem
Criança 1	S	Ñ	S	Ñ(4)	Ñ(4)	S
Criança 2	S	Ñ	S	S(5)	S(7)	S
Criança 3	S	Ñ	S(3)	Ñ(4)	Ñ	S
Criança 4	S	Ñ		Ñ	S	S
Criança 5	S		S	S	S	S
Criança 6	S	Ñ	S	S(5)	S(7)	Ñ(8)
Criança 7	S	Ñ	S	Ñ(4)	S	S
Criança 8	S	S	S	S	S	S
Criança 9	S	Ñ	S	S(5)	S	S
Criança 10	S	S	S	S	S	S
Criança 11	S	Ñ	S	S(5)	S	S
Criança 12	S(1)	Ñ	S(3)	S(6)	S(6)	Ñ(8)
Criança 13	S	S	S	S	S	S
Criança 14	S	Ñ	S(3)	S	S	S
Criança 15	S	Ñ	S	S	S	S
Criança 16	S	S	S	S	S	S
Criança 17	S	Ñ	S	S(2)	S	S
Criança 18	S	Ñ	S	S	S(7)	S
Criança 19	S	S	S	S	S	S
Criança 20	S	Ñ	S	S	S	S
Criança 21	S	Ñ	Ñ	S(5)	S	S
Criança 22	S	Ñ	S(3)	S	S	S
Criança 23	S	Ñ	S	S	S	S

- (1) Consegue fazer frases simples, mas a maior parte das vezes não se expressa verbalmente.
- (2) Fala apenas quando está rodeada de adultos, mantém escassas conversas com os colegas (algo que tem vindo a alterar-se).
- (3) Tem dificuldade na construção da sintaxe da frase.
- (4) Não comunicam verbalmente quando estão em grande grupo.
- (5) Comunica verbalmente, mas quando a pergunta lhe é dirigida, normalmente, não consegue expressar-se
- (6) Expressa-se apenas com um grupo restrito de pares, inclusive comigo.
- (7) Consegue estabelecer um diálogo, mas apenas em pares.
- (8) Não compreende o que lhe dizem porque está sempre distraído, o que leva a que não compreenda o conteúdo da conversa.

Anexo XI – COR II

Nomes	OBS 1 22/04	OBS 2 29/04	OBS 3 06/05	OBS 4 13/05	OBS 5 20/05	OBS 6 27/05	OBS 7 03/06	OBS 8 11/06	OBS 9 17/06	OBS 10 24/06
Criança 1	3 / 2	4 ^{*1} / 2	4 ^{*1} / 2	4 ^{*1} / 2	4 ^{*1} / 2	4 ^{*1} / 2	4 ^{*1} / 2	4 ^{*1} / 2	4 ^{*1} / 2	4 ^{*1} / 2
Criança 2	3 / 2	3 / 2	3 / 2	3 / 2	4 / 2	4 / 2	4 / 2	4 / 2	4 / 2	4 / 2
Criança 3	3 / 2	4 / 2	4 / 2	4 / 2	4 / 2	4 / 2	4 / 2	4 / 2	4 / 2	4 / 2
Criança 4	3 / 2	3 / 2	3 / 2	3 / 2	3 / 2	3 / 2	3 / 2	3 / 2	3 / 2	3 / 2
Criança 5	4 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 4
Criança 6	3 / 2	4 / 2	4 / 2	4 / 2	4 / 2	4 / 2	4 / 2	4 / 2	4 / 2	4 / 2
Criança 7	3 / 3	3 / 3	3 / 3	4 ^{*1} / 3	4 ^{*1} / 3	4 ^{*1} / 3	4 ^{*1} / 3	4 ^{*1} / 3	4 / 3	4 / 3
Criança 8	4 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 4
Criança 9	4 ^{*1} / 2	4 ^{*1} / 3	4 ^{*1} / 3	4 ^{*1} / 3	4 ^{*1} / 3	4 ^{*1} / 3	4 ^{*1} / 3	4 ^{*1} / 3	4 / 3	4 / 3
Criança 10	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 4
Criança 11	Faltou	3 / 2	3 / 2	4 ^{*1} / 2	4 ^{*1} / 2	4 ^{*1} / 3	4 ^{*1} / 3	4 ^{*1} / 3	4 / 3	4 / 3
Criança 12	3 / 2	3 / 2	3 / 2	4 ^{*1} / 2	4 ^{*1} / 2	4 ^{*1} / 2	4 ^{*1} / 2	4 ^{*1} / 2	4 / 2	4 / 2
Criança 13	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3
Criança 14	3 / 2	3 / 2	3 / 3	4 ^{*1} / 3	4 ^{*1} / 3	4 ^{*1} / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3
Criança 15	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 4
Criança 16	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3
Criança 17	4 [*] / 3	4 [*] / 3	4 [*] / 3	4 [*] / 3	4 [*] / 3	4 [*] / 3	4 [*] / 3	4 [*] / 3	4 / 3	4 / 3
Criança 18	4 / 2	4 / 2	4 / 2	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3
Criança 19	Faltou	Faltou	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 4
Criança 20	4 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 4	4 / 4
Criança 21	3 / 3	3 / 3	4 ^{*1} / 3	4 ^{*1} / 3	4 ^{*1} / 3	4 ^{*1} / 3	4 ^{*1} / 3	4 ^{*1} / 3	4 / 3	4 / 3
Criança 22	4 / 2	4 / 2	4 / 2	4 / 2	4 / 2	4 / 2	4 / 2	4 / 2	4 / 2	4 / 2
Criança 23	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3	4 / 3

Legenda:

4^{*} Apenas com os adultos, normalmente é 3

4^{*1} Não o faz por iniciativa em grande grupo, normalmente, em grande grupo é 3

Nº Evolução, passagem de nível.