



Mestrado em Educação Pré-Escolar

Ano Letivo 2013 / 2014

Relatório do Projeto de Investigação

Contar histórias na creche e no jardim-de-infância: um estudo sobre a aquisição e o desenvolvimento das estruturas da narrativa

Cristina Maria Marques dos Reis

Setúbal, dezembro de 2014

Escola Superior de Educação
Curso: Mestrado em Educação Pré - Escolar
Unidade Curricular: Estágio II



Mestrado em Educação Pré-Escolar

Ano Letivo 2013/2014

Relatório do Projeto de Investigação

Contar histórias na creche e no jardim-de-infância: um estudo sobre a aquisição e o desenvolvimento das estruturas da narrativa

Professor Orientador: Luciano Pereira
Discente: Cristina Maria Marques dos Reis
Estudante nº 130139032

Setúbal, dezembro de 2014

Agradecimentos

Apresento os meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta investigação e tornaram possível a sua concretização. Em especial, agradeço à minha orientadora de estágio, Professora Mestre Sofia Figueira, e ao meu orientador do Relatório de Projeto de Investigação, Professor Doutor Luciano Pereira, pela disponibilidade, pelo empenho e dedicação em me esclarecer e orientar e pelo incentivo a completar esta etapa.

Estou muito grata aos professores que, nas suas Unidades Curriculares, primaram pelo diálogo e pela reflexão permanente na partilha dos seus saberes e que me fizeram ver que um projeto de investigação-ação não é um percurso individual ou solitário, mas que resulta de um trabalho conjunto.

Agradeço igualmente às duas instituições que me receberam, possibilitando-me desenvolver a minha prática pedagógica, às educadoras cooperantes pela disponibilidade e pela cooperação e especialmente às crianças pelo que aprendi com elas, pelos sorrisos e alegria com que me presentearam numa partilha mútua de saberes.

Também merece o meu agradecimento muito especial a minha querida família pelo incentivo, carinho e paciência para conviver com as minhas ansiedades e incertezas, pela compreensão das minhas ausências e pelo bom ambiente propício ao desenvolvimento do meu trabalho. Agradeço aos meus pais, que têm sido o meu porto seguro, o seu amor incondicional, os valores que me transmitiram e a paixão com que me contaram e leram histórias durante a minha infância e que me serviu de inspiração para este trabalho. Agradeço aos meus filhos, o incentivo e o apoio que me deram ao longo deste processo, a disponibilidade para me ouvirem e a compreensão que demonstraram relativamente às minhas ausências.

Expresso, ainda, meu agradecimento a todos os meus amigos, que me incentivaram a não desistir e a acreditar nas minhas escolhas e que se mostraram disponíveis para me ouvir.

Resumo

A compreensão do funcionamento da mente humana está intimamente ligada à relação da narrativa com a ação do homem, dado que a forma narrativa tem o poder de interpretar e de (re)construir realidades. Este relatório apresenta, de forma descritiva e refletida, as intervenções pedagógicas realizadas numa sala de creche e numa sala de jardim-de-infância, abordando o ouvir e o contar histórias com base nas narrativas produzidas pelas crianças. A abordagem das narrativas visa acentuar a importância do processo narrativo para a construção do conhecimento e tem como suporte as perspectivas teóricas de autores que a legitimam no espaço educativo. As intervenções pedagógicas realizadas, bem como a recolha e tratamento de dados, foram alvo de uma análise interpretativa e de uma reflexão crítica que incidu sobre o seu desenvolvimento e sobre os resultados obtidos, enquadrando-se nos pressupostos e procedimentos de uma estratégia de Investigação – Ação.

As intervenções descritas neste estudo pretendiam otimizar a aquisição e o desenvolvimento das estruturas da narrativa, assim como desenvolver o gosto pela sua audição e pela sua produção, evidenciando o seu papel na construção do pensamento e do conhecimento. Foram ainda realizados inquéritos, por questionário, às educadoras cooperantes para nos inteirarmos dos critérios que presidem à sua escolha das histórias, à forma como as contam e com que intencionalidades.

Tendo em consideração os processos de construção do conhecimento e a aprendizagem das crianças, pretendemos compreender e avaliar a sua ação no sentido de abonar o valor da narrativa como um instrumento pedagógico e didático, enquanto garante de acesso à leitura do mundo e instrumento de orientação vital na reconstrução da identidade, uma vez que amplia a capacidade de organização cognitiva, isto é, reestruturando, negociando e transformando os conteúdos preexistentes com os novos conteúdos, contribuindo, deste modo, para uma melhoria do processo de desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças.

Palavras-chave: estrutura da narrativa, histórias, creche, jardim-de-infância

Abstract

Understanding how the human mind works is closely linked to the relationship between the narrative and the human action, since the narrative has the power to interpret and to (re) construct realities. This report presents, in descriptive and reflective form, the pedagogical interventions that have been carried out in a nursery and in a kindergarten room, approaching the hearing and the telling of stories based on narratives produced by the children. The approach of those narratives aims to underline the importance of the narrative process for the knowledge construction and is supported by the theoretical perspectives of authors that legitimate it in the educational space. The pedagogical interventions as well as the collection and processing of data have been subjected to an interpretative analysis and critical reflection that focused on the development and the results, using the assumptions and the methodological procedures of research-action strategy.

The described interventions in this study intended to optimize the acquisition and development of narrative structures, as well as to develop the taste for hearing and telling stories, highlighting its role in the construction of thought and knowledge. Surveys were also carried out by questionnaire to the cooperating educators to evaluate the criteria they use to select the stories, the different ways they tell and their intentionality.

Given the construction of knowledge processes and the children's learning, we intend to understand and evaluate their action to establish the value of the narrative as an educational and teaching tool, while ensuring the access to reading the world, being at the same time a vital guidance tool to the reconstruction of the identity, since it expand cognitive organizational skills, that is, restructuring, negotiating and transforming the preexistent contents with new contents, this will go a long way in improving the children's cognitive and emotional development process.

Keywords: narrative structures, stories, nursery, kindergarten (Portugal)

Índice

Introdução	1
1. Quadro Teórico de referência.....	8
1.1 As histórias (contos) como género narrativo.....	8
1.2 Conceito e propriedades da narrativa	9
1.3 O papel da narrativa na interpretação e na construção de significados	13
2. Metodologia	20
2.1 Abordagem quantitativa e qualitativa.....	21
2.2 Fundamentação da Investigação-ação	25
2.3 Técnicas de recolha de dados	29
2.3.1 Observação participante	30
2.3.2 Inquérito por questionário	33
2.3.3 Análise documental	35
2.4 Análise de conteúdo	36
3. Intervenções pedagógicas e análise dos inquéritos	41
3.1 Intervenção em creche.....	42
3.1.1 A aquisição e o desenvolvimento da linguagem verbal na creche	42
3.1.2 Critérios de escolha da história: “ O Coelho Botelho”	45
3.1.3 Contar a história “ O Coelho Botelho”	48
3.1.4 Registo e análise do reconto.....	50
3.1.5 Reflexão sobre a intervenção em creche	59
3.2 Intervenções em Jardim-de-Infância	63
3.2.1 Aquisição e desenvolvimento da linguagem verbal no jardim-de-infância	63
3.2.2 Critérios de escolha da história: “ Polegarzinha”	66
3.2.3 Registo e análise da “leitura” da história: “Polegarzinha”	68
3.2.4 Contar a história: “Polegarzinha”	78
3.2.5 Registo e análise dos recontos da história: “Polegarzinha”	80
3.2.6 Reflexão sobre a intervenção em jardim-de-infância.....	90
3.3. Análise dos inquéritos por questionário	94
Linha de análise (1): o significado da exploração das histórias na infância.....	95
Linha de análise (2): a intervenção do Educador	98
Linha de análise (3): a escolha das histórias	102
4. Considerações globais	104
Bibliografia	111
Anexos.....	115

Índice de quadros

Quadro 1: esquema da estrutura macroproposicional da sequência narrativa.....	11
Quadro 2: recontos do grupo 1.....	53
Quadro 3: recontos do grupo 2.....	55
Quadro 4: recontos do grupo 3.....	56
Quadro 5: observação das competências narrativas (creche).....	60
Quadro 6: “leitura” de imagens (CI).....	70
Quadro 7: contabilização de formas verbais (CI: leitura).....	72
Quadro 8: contabilização de adverbiais temporais (CI: leitura).....	73
Quadro 9: análise da “leitura” de imagens (LU).....	75
Quadro 10: contabilização de formas verbais (LU: leitura)	76
Quadro 11: contabilização de adverbiais temporais (LU: leitura)	77
Quadro 12: reconto (CI).....	81
Quadro 13: contabilização de formas verbais (CI: reconto).....	83
Quadro 14: contabilização de adverbiais temporais (CI: reconto).....	83
Quadro 15: reconto (LU).....	86
Quadro 16: contabilização de formas verbais (LU: reconto).....	87
Quadro 17: contabilização de adverbiais temporais (LU: reconto)	88
Quadro 18: observação das competências narrativas (jardim-de-infância).....	92
Quadro 19: dimensão - o papel das histórias no desenvolvimento da criança.....	98
Quadro 20: dimensão - modalidades do contar histórias	100
Quadro 21: dimensão - organização dos aspetos funcionais	101
Quadro 22: dimensão - critérios de escolha das histórias	103

Índice de Anexos

Anexo 1 – Imagens do livro: “O Coelho Botelho”.....	115
Anexo 2 – Texto da história: “O Coelho Botelho”	117
Anexo 3 – Imagens do livro: “Polegarzinha”.....	118
Anexo 4 – Cartaz das “leituras” da história da Polegarzinha.....	120
Anexo 5 – Texto da história: “Polegarzinha”.....	121
Anexo 6 – “Leitura” da história: “Polegarzinha”.....	122
Anexo 7 – Reconto da história: “Polegarzinha”	123
Anexo 8 - Respostas das educadoras cooperantes ao inquérito.....	124

Lista de acrónimos e abreviaturas

Seq. - Sequência

PPS – Projeto Pedagógico de Sala

PCG – Projeto Curricular de Grupo

*- Meu Pai, fiquei ouvindo o Vento contar uma história. Perdi a hora.
- Uma história? – interessou-se o Tempo, sempre em busca do que lhe
fizesse menos pesada a eternidade, droga de eternidade! – Conta-me e se
realmente for uma boa história, não só te desculparei como te darei uma
rosa azul que medrou há muitos séculos e hoje não se encontra mais...*

Jorge Amado

Introdução

Motivações pessoais

O hábito de contar e ouvir histórias é uma tradição ancestral do homem, que se dilatou ao longo dos tempos até aos nossos dias. A necessidade de comunicar faz parte de nós, enquanto seres humanos, mas os meios de comunicação evoluíram e diversificaram-se e as reuniões de pessoais à volta do contador de histórias já não acontecem com a mesma frequência e regularidade, enquanto práticas comunitárias ou familiares. Na nossa sociedade atual, as crianças desde cedo são atraídas por diversos estímulos audiovisuais, nomeadamente a televisão e o computador, e o hábito de ler ou de contar uma história já não se encontra tão presente nas famílias como noutros tempos, quando estes meios audiovisuais ou não existiam ou não constituíam uma fonte tão apelativa para as crianças como agora, com os desenhos animados transmitidos na televisão a qualquer hora e os jogos de computador sempre disponíveis. Porém, as histórias transmitidas oralmente não perderam a sua capacidade de encantar as crianças, que ao ouvirem a frase mágica: “Era uma vez...”, logo se mostram interessadas em viajar pelo mundo maravilhoso das histórias, no qual tudo é possível.

O conto maravilhoso, com as suas fadas e os seus ogres, os seus «era uma vez» intemporais, os seus espaços exteriores à geografia e provenientes de uma fantasia sem idade, as suas fórmulas e as suas crueldades, as suas proezas mágicas e os seus malefícios, os seus esquemas iniciáticos, os seus ensinamentos simbólicos (e tanto mais difíceis de identificar com segurança e de controlar), nunca deixou de (...) encantar as crianças. (Duborgel, 1992, p. 56)

A minha motivação pelo tema do contar e do ouvir histórias prende-se com o meu gosto pela leitura e pela literatura, mas tem raízes na minha infância. Lembro-me de os meus pais me contarem histórias desde muito pequena. O meu pai contava-as de cor e eram sempre as mesmas, porém não me cansava de as ouvir. A minha mãe lia-me um livro de contos, *Contos para Crianças*, uma seleção de contos populares de Fernando C. Pires de Lima (1956) da Porto Editora e eu deliciava-me a ouvir. Esse mundo fantástico materializava-se num dos lugares preferidos da minha infância, uma floresta, onde ia sobretudo no verão com as outras crianças da rua. Este lugar mágico era o palco de todas as histórias que eu ouvia. Passava horas plácidas aí, estendida num tapete de folhas secas de acácia, toscamente desenhado na clareira da margem da

ribeira. Só na clareira o céu era azul, de resto era verde. Seguia serenamente o frágil voo das libelinhas, fadinhas encantadas, por entre os raios de sol intermitentes, interrompidos pela névoa húmida da terra que servia de esconderijo aos duendes. A poesia dos aromas mesclava-se com os rumores musicais das árvores e com o canto dos pássaros. O grasnar de uma pega ou o coaxar de uma rã anunciavam a presença de uma bruxa invisível que gargalhava de maldade. Dois troncos de eucalipto, que por força do vento se roçavam, logo se transformavam em gigantes que lutavam entre si. O moinho de pedra assumia várias arquiteturas que serviam o propósito único da imaginação, era casinha de chocolate, palácio encantado, torre de castelo, casa dos anões da branca de neve, etc. Neste lugar, figuras imaginárias garantiam a sua presença soberana até que o cuco cantasse até enrouquecer a noite, pressagiando a hora de eu o abandonar, deixando para trás a floresta reclusa da minha infância.

O mundo fantástico das histórias acompanha-nos sempre que não nos afastamos demasiado da nossa infância e de todas as memórias felizes que esta nos traz.

Pertinência do tema

Quando abrimos um livro para ler uma história para as crianças, transformá-mos esse momento num momento mágico, abrimos uma janela para o inexplorado e misterioso, para um “novo” mundo. Quando lemos, iniciamos um ritual em que participam o leitor e o ouvinte. A voz, o gesto, o movimento, a expressão dão sabor às palavras, numa aproximação afetiva entre o leitor, o ouvinte e o texto. O universo das palavras, na forma de narrativa, confere vida à história, criando uma interação entre o narrador / leitor, o narrado e o ouvinte, que interpreta, imergindo no seu mundo interior, imaginário ou real, que se renova cada vez que é contada uma história. Este é um momento misterioso que vai revelando sequencialmente os acontecimentos, provocando sensações, emoções e curiosidade.

Ouvir e contar histórias corresponde (...) a uma necessidade humana, particularmente visível na infância. Nas comunidades actuais, muitas educadoras procuram dar resposta a essa necessidade, integrando nas atividades quotidianas dos jardins-de-infância a narração e a dramatização de contos, assumindo assim, também elas, a herança dos narradores de histórias, num tempo quase desprovido de avózinhas sábias e de saborosos contos populares (Gomes, 1991, pp. 16-17).

O encontro com a história suspende o tempo cronológico, transporta o ouvinte para um “espaço mítico”, comum a todas as histórias, onde a memória individual mescla o real com o imaginário, recorda o que conhece e revive as suas experiências redimensionando o seu mundo enquanto sujeito.

E se o encanto da narrativa se prende na suspensão (por parte de quem conta e por parte de quem ouve) desse prazer do conhecimento, a cada momento de risco (possibilidade de alternância no ponto de opção por um acontecimento), a fruição que dela temos acompanha o seguimento repousado desses vários riscos, o traçado que os une, a posse da sua sinuosidade dominada na sintaxe que os liga (Seixo, 1976, p. 16).

O leitor (educador) é um mediador entre o texto e o ouvinte (criança). Ele faz uma visita guiada pela história, conquistando a companhia das crianças, suscitando a sua atenção e interesse constantes e estando permanentemente atento às suas expressões faciais e corporais, comentários e questões, com o intuito de chegar ao fim da jornada na certeza de que todos saborearam o caminho. Máximo-Esteves (1998) sustenta que a criança tem prazer em ouvir e contar histórias, o que “é um claro indicador de que a fantasia e a imaginação são muito importantes para ela conhecer e compreender. Ora, as histórias são o modo mais corrente de integrar a cognição e a imaginação, a realidade e a fantasia (...)” (p. 125). Nesta perspectiva, Diniz (1994) considera que os contos são muito mais do que “um simples entretenimento” (p.55).

Eles aparecem como uma das etapas e uma das formas que o pensamento humano encontrou no seu esforço de entender as coisas, desde as mais profundas e fundamentais até aos pequenos problemas do dia-a-dia. São ainda formas particularmente felizes para contactar com o mundo da criança, fornecendo-lhe elementos úteis para estimular e alimentar a elaboração imaginativa das experiências com que se vai defrontando no dia-a-dia” (Ibidem).

Quando lemos uma história em voz alta para as crianças estimulamos o prazer de ouvir ler, contribuimos para o desenvolvimento linguístico, introduzindo-as de forma progressiva nas diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Potenciamos, ainda, o seu prazer pela leitura, pela literatura, contribuindo para a formação de novos leitores e desenvolvemos nelas o desejo de aprender a ler, a imaginar e a criar, contribuindo assim para a sua formação estética e literária.

Numa outra perspectiva, as crianças são também “leitoras”, mesmo antes de saber ler. Elas “lêem” imagens, interpretam-nas e constroem as suas próprias narrativas.

As crianças, quando lêem ou ouvem ler um texto, só se interessam a valer por imagens que correspondem naturalmente à sua sede de maravilhoso. O instinto de adivinhação é nelas vivíssimo. Não podendo interpretar racionalmente o mundo, interpretam-no com todo o pitoresco e todo o imprevisto da sua imaginação desperta (Manso, s/d, como citado em Araújo, 1988, p. 30).

Antes das crianças iniciarem a aprendizagem formal da leitura devem ter contacto com livros de histórias, albuns, revistas e outros materiais de escrita, porque a aprendizagem da leitura “é, também, o resultado de milhares de interações com o mundo da escrita, das imagens e dos sons. Ela acontece tanto mais eficazmente quanto maior for o «convívio» da criança com os livros, as histórias e o material de escrita em geral” (Marques, 2008, p. 8). Assim, quando o educador lê uma história para as crianças, está também a contribuir para o desenvolvimento de múltiplas competências facilitadoras da aquisição e desenvolvimento da criatividade e das estruturas do registo oral e escrito:

(...) familiarizar as crianças com estruturas narrativas, a coerência lógica e cronológica do discurso, o prazer e o suspense e o da hipótese falhada ou realizada; favorecer a impregnação da língua escrita, a sua sintaxe e o seu vocabulário; concretizar um percurso subjacente a qualquer leitura: procurar sentidos no escrito e questioná-lo, identificar todos os indícios pertinentes na imagem e no texto, emitir hipóteses e procurar comprová-las; propor um trampolim para a criação pessoal de histórias (Bastos, 1999, p. 256).

A linguagem simbólica das histórias desenvolve o pensamento abstrato da criança, pois oferece-lhe a possibilidade dela construir pontes entre o imaginário e o real. As histórias podem contribuir ainda para transmissão de valores, para a aquisição de vocabulário, para aprendizagem da leitura e da escrita. O prazer pela leitura e pela literatura poderão ter aqui o seu berço. São inesgotáveis as possibilidades que poderemos desenvolver, partindo deste mundo mágico para a descoberta de outros mundos imaginários ou reais, nos quais a identidade de cada um se revela através da relação de alteridade e da interação com o outro. “Acreditamos que a literatura infantil encerra, para além de uma função lúdica e de uma função estética, uma função formativa, e neste sentido pode auxiliar as crianças a compreenderem e a aceitarem o Outro” (Balça, 2010, p. 48). Atendendo aos inúmeros contributos possibilidades de investigação, tornou-se difícil definir uma linha de investigação específica, assim,

fomos eliminando percursos para não correremos o risco de nos desviarmos do caminho que queríamos seguir neste estudo.

Intencionalidades do projeto

O presente projeto de investigação tem como tema a aquisição e o desenvolvimento das estruturas da narrativa, através da exploração de histórias. Pretende fazer uma reflexão sobre a especificidade das estruturas discursivas e linguísticas do modo¹ narrativo, assim como sobre os seus mecanismos de receção e de produção. Para tal, foram planeadas e desenvolvidas atividades com vista à audição, registo escrito, análise, exploração, invenção e construção de histórias com recurso a estímulos visuais.

Pretendemos apresentar, no contexto de creche e jardim-de-infância, algumas propostas para a exploração das histórias ouvidas, visando, a partir da consciencialização das características do modo narrativo, delinear caminhos conducentes ao desenvolvimento emocional e intelectual da criança.

Problemática

- Como otimizar a aquisição das estruturas da narrativa através do ouvir e do contar histórias?

No contexto de estágio em creche, com base nas observações feitas, dei-me conta de que a exploração das histórias lidas em voz alta ou contadas podia ser mais explorada. Na sala, apenas existia um trabalho de expressão plástica que tinha sido desenvolvido no contexto da leitura de uma história: “Um bicho estranho”, escrita por Mon Daporta e editada pela editora Kalandraka. Após uma reflexão com a educadora cooperante, concluímos que as histórias poderiam ser um ponto de partida para o desenvolvimento de atividades mais diversificadas e que abrangessem as áreas de formação pessoal e social, de expressão / comunicação e do conhecimento do mundo. Pensei, então, em desenvolver o meu projeto de investigação neste sentido. Porém, mais tarde, fascinou-me o facto de crianças tão pequenas terem começado a recontar, por iniciativa própria, uma história que eu lhes tinha lido uns dias antes. De imediato, registei os seus recontos e mais tarde reli-os atentamente. Verifiquei o quão interessante

¹ Referimos modo: género discursivo por oposição ao género utilizado pelos teóricos quase exclusivamente em contexto literário.

eram os seus recontos a nível linguístico e as possibilidades que me ofereciam em termos de análise de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Por outro lado, se eu registasse outras produções orais, nomeadamente diálogos, poderia igualmente analisar e refletir sobre os aspetos linguísticos. Então, qual é a especificidade da linguagem presente nas histórias (contos) e que é que a diferencia de outros enunciados? Quais as contribuições que o ouvir e o contar histórias podem trazer para o desenvolvimento do modo narrativo das crianças de 2 a 6 anos? Como é que as educadoras cooperantes dos dois contextos de estágio (creche e jardim-de-infância) concebem a importância da exploração de histórias nos respetivos contextos? Qual a intencionalidade com que leem ou contam histórias às crianças? Que critérios influenciam a sua escolha das histórias?

No intuito de responder a estas questões foram realizadas pesquisas bibliográficas, intervenções pedagógicas e foram feitos inquéritos por questionário às educadoras cooperantes dos dois contextos de estágio, creche (colégio privado) e jardim-de- infância (escola pública).

Acreditamos que os resultados deste estudo possam constituir um indicador da importância do desenvolvimento das estruturas da narrativa na infância, através da exploração de histórias, deste mundo de encantamento e magia, no sentido de uma melhoria do ensino oferecido às crianças nesta etapa crucial do seu desenvolvimento.

Organização geral do trabalho

Este projeto está organizado em cinco partes distintas. Na primeira, através de uma revisão cuidada da literatura, fazemos o enquadramento conceptual do tema, recorrendo a teorizações e investigações relevantes de diferentes autores. Esta parte, denominada fundamentação teórica, encontra-se subdividida em três pontos: no primeiro, as histórias (contos) são definidas como subgéneros literários da narrativa; no segundo, esclarece-se o conceito de narrativa e as suas propriedades e, no terceiro, problematiza-se sobre a pertinência do modo narrativo para a estruturação do pensamento e para a construção de conhecimento.

A segunda parte, denominada metodologia, encontra-se estruturada em três pontos: no primeiro, fundamentamos a escolha do modelo de investigação, atendendo às suas características e aos propósitos da nossa investigação; no segundo, definimos as opções metodológicas, no que concerne aos instrumentos de recolha de dados e, no terceiro, explicitamos os procedimentos utilizados na análise e tratamento dos dados.

A terceira parte está dividida em três pontos. Os dois primeiros pontos descrevem e analisam as intervenções pedagógicas, em contexto de creche e jardim-de-infância, que tiveram por base atividades de leitura de histórias e a sua exploração linguística a nível da narrativa (“ler” imagens e (re)contar histórias).

No terceiro ponto, procedemos à análise interpretativa do conteúdo das respostas das educadoras cooperantes aos inquéritos por questionário.

No final, expomos as considerações globais, relacionando os resultados obtidos nas intervenções e no inquérito por questionário com as questões inicialmente formuladas. Fazemos ainda uma reflexão sobre as limitações sentidas ao longo do estudo e sobre os contributos que podem advir de uma exploração das histórias comprometida com o desenvolvimento e melhoria da capacidade narrativa das crianças, em contexto educativo. Deixamos ainda algumas sugestões para futuros possíveis estudos.

Informamos que, neste relatório, os nomes das educadoras cooperantes e das crianças se encontram codificados, para proteger as suas identidades e a sua privacidade. Referimos, ainda, que este estudo se apresenta de acordo com a 6ª edição das normas APA (American Psychological Association).

1. Quadro Teórico de referência

1.1 As histórias (contos) como género narrativo

Os autores Reis e Lopes (2000) definem o conto como género narrativo, sendo constituído por um relato pouco extenso. De acordo com Bonheim (1982), “esta limitação de extensão arrastou outras limitações que tendem a ser observadas: um reduzido elenco de personagens, um esquema temporal restrito, uma acção simples ou pelo menos poucas acções separadas” (como citado em Reis & Lopes, 2000, p. 79).

O conto popular partilha algumas das propriedades que caracterizam o conto literário consagrado (...), em ambos os casos se trata de narrativas breves que põem em cena um número reduzido de personagens escassamente caracterizadas, regra geral meros suportes de uma acção bastante concentrada em torno de uma peripécia particular (Reis & Lopes, 2000, p. 82).

A especificidade do conto popular reside no facto de fazer parte da literatura de tradição oral, podendo ser fixado ou não no código escrito. Estas narrativas são “discursos anónimos, legitimados pela comunidade em que circulam (...) que se encarrega de (re)emitir o legado tradicional, como se de uma espécie de sujeito colectivo se tratasse” (Ibidem, p. 83). A existência de várias versões do mesmo conto deve-se à existência de vários contadores / intérpretes. O conto popular integra, sob o aspeto temático, vários tipos de contos: “contos maravilhosos ou de encantamento, contos de exemplo, contos de animais, contos religiosos, contos etiológicos, facécias, contos de adivinhação” (Ibidem, p. 84). A sua origem está associada a “crenças e mitos primitivos que se foram progressivamente adaptando a novos cenários culturais” (Ibidem, p. 85).

As personagens anónimas são geralmente «personagens referenciais» que remetem para “determinados atributos e percursos culturalmente cristalizados (rei, princesa, dragão, moleiro, padre, etc.).” A enunciação inicia-se por “fórmulas introdutórias”, do tipo «Era uma vez», que situam o conto num passado indefinido e permanentemente reactualizável (...) para além de assinalar a uma «entrada» no mundo ficcional, permite a generalização de situações, acentuando a natureza paradigmática dos eventos narrados” (Ibidem, p. 86).

Emília Traça (1992), referindo-se aos contos populares, caracteriza-os como:

anónimos, de origem longínqua e difícil de precisar. Nos nossos dias, os contos populares são antes do mais textos fixados pela escrita nas revistas folclóricas, nas recolhas dos estudiosos, nos livros para crianças. (...) São narrativas facilmente reconhecíveis; trata-se de histórias simples, curtas, que apresentam personagens “tipo” vivendo situações “tipo”. (...) São personificações das crenças das culturas específicas. (...) Os verdadeiros contos populares são contados de geração em geração ao longo dos séculos, foram adquirindo várias fórmulas. Começam muitas vezes por “Era uma vez...” e terminam “... e viveram sempre felizes” (pp. 31-32).

Numa perspetiva mais abrangente, Duborgel (1992) afirma que “a noção de conto dilui-se e tende a ser aplicada a qualquer história curta mais ou menos fictícia, na qual intervêm estes ou aqueles elementos tomados de empréstimo ao conto maravilhoso, à fábula, à lenda ou às histórias de animais” (p. 59).

1.2 Conceito e propriedades da narrativa

Não obstante as diferentes propostas apresentadas que contribuem para a definição do conto, impõe-se agora a necessidade de esclarecer o conceito de narrativa e as suas propriedades.

Reis e Lopes (2000), apoiando-se em Genette, (1972), defendem que termo “narrativa” pode ser visto segundo diferentes aceções: “narrativa enquanto enunciado, narrativa como conjunto de conteúdos representados por esse enunciado, narrativa como acto de os relatar e ainda narrativa como modo, termo de uma tríade de «universais» (lírica, narrativa e drama) ” (p. 270). Os mesmos autores admitem que a narrativa se pode concretizar através de diferentes suportes expressivos (cinema, banda desenhada, narrativa literária, etc.); não está limitada aos textos literários, podendo ser encontrada noutras situações de comunicação (narrativa de imprensa, relatórios, anedotas, etc.). Esta diversidade de ocorrências integra também as “narrativas literárias, conjunto de textos normalmente de índole ficcional, estruturados pela ativação de códigos e signos predominantes, realizados em diversos géneros narrativos e procurando cumprir as variadas funções socioculturais atribuídas em diferentes épocas às práticas artísticas” (Ibidem, p. 271).

O processo narrativo orienta-se por três linhas dominantes: o *distanciamento* do narrador face ao narrado, estabelecendo *alteridade* do sujeito (narrador) e do objeto (narrado), “o que favorece a propensão cognitiva”; a *exteriorização* conseguida pela “caracterização e descrição de um universo autónomo (personagens, espaços, eventos,

etc.) ”, mas também pela neutralidade mais ou menos assumida do narrador; e a *dinâmica temporal* da história contada e também do discurso, “uma vez que o próprio acto de contar não só tenta representar essa temporalidade, como se inscreve ele próprio no tempo” (Ibidem, pp. 272-273). Assim, o ato de narração é constituído pela história e pelo discurso.

A propriedade da narrativa que Bruner (1997) põe em relevo é a “sequencialidade: uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou actores”. Porém, todas estas componentes só produzem significado na “configuração geral da sequência como um todo – o seu enredo ou fábula. O acto de compreender uma narrativa é, pois, duplo: o intérprete deve compreender o enredo configurador da narrativa de maneira a conferir sentido às suas constituintes, que tem de relacionar com a trama” (p. 51).

Surge aqui o papel do leitor / ouvinte como intérprete, no entanto, os eventos contados numa história só têm significado, quando vistos como um todo, construído a partir das suas partes. “Esta circunvolução da parte/todo tem o nome (...) de “círculo hermenêutico” e é o que faz das histórias matéria de interpretação, não de explicação” (Bruner, 2000, p.164).

A ideia de Bruner vem corroborar a afirmação de Paul Ricoeur (1994), quando este refere a necessidade de um final aceitável que conjugue todos os episódios.

Seguir uma história é avançar no meio de contingências e peripécias sob a conduta de uma espera que encontra sua realização na conclusão. Essa conclusão não é logicamente implicada por algumas premissas anteriores. Ela dá à história um “ponto final”, o qual, por sua vez, fornece o ponto de vista do qual a história pode ser percebida como formando um todo. Compreender a história, é compreender como e por que os episódios sucessivos conduziram a essa conclusão, a qual, longe de ser previsível, deve finalmente ser aceitável, como congruente com os episódios reunidos (p. 105).

A perspectiva estruturalista de Todorov (1976) sublinha que toda a sequência narrativa, “unidade superior” formada por “unidades mínimas” (proposições), se baseia na passagem de um estado de equilíbrio a outro, que embora seja semelhante, nunca é idêntico ao primeiro.

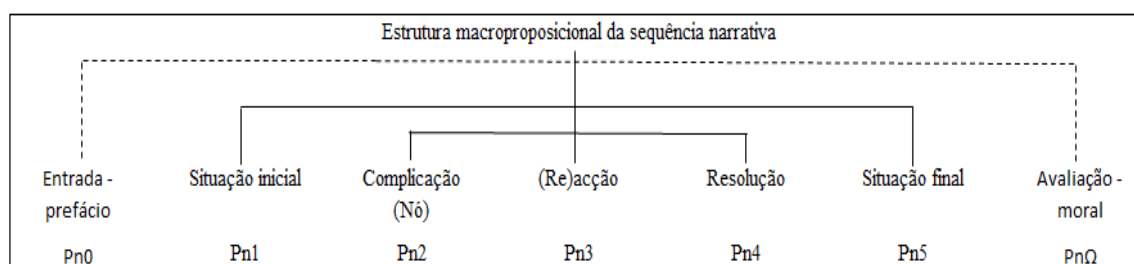
Uma narrativa ideal começa por uma situação estável, que uma força qualquer vem perturbar. Resulta daí um estado de desequilíbrio; pela ação de uma força dirigida em sentido inverso, o equilíbrio se restabelece;

Existem, conseqüentemente, dois tipos de episódios numa narrativa: os que descrevem um estado (de equilíbrio ou de desequilíbrio) e os que descrevem a passagem de um estado a outro (p. 93).

Acrescenta, ainda, Todorov (1979) que a seqüência prevê a presença de “duas situações distintas em que cada uma se pode descrever com um número restrito de proposições; entre uma proposição de cada situação deve existir uma relação de transformação.” No entanto, existe ainda a possibilidade de “narrativas de transformação zero: aquelas em que a tentativa para modificar a situação precedente falha” (Todorov, 1979, p. 247). Uma narrativa implica não só uma sucessão de factos, mas a sua organização e existência de relações de semelhança e de diferença entre eles.

Ora a transformação representa, justamente, uma síntese de diferença e de semelhança, liga dois factos sem que estes se possam identificar (...), ela é uma operação com duplo sentido: afirma, ao mesmo tempo, a semelhança e a diferença; no mesmo movimento inicia a marcha do tempo e suspende-o; permite que o discurso adquira um sentido sem que este se torne simples informação; numa palavra: torna a narrativa possível e dá-nos a sua própria definição (Ibidem, p.248).

Adam e Revaz (1997) ampliam o modelo da estrutura ternária da narrativa (Situação Inicial – Transformação – Situação Final), proposto por Todorov (1979) e colocam em relevo a análise do processo de transformação. Adam e Revaz (1997) preveem, ainda, o agrupamento de proposições nas seqüências mais longas, introduzindo a designação de “Macroproposições Narrativas” (Pn). Assim, entre a passagem do estado inicial (Pn1), que poderá ser também de desequilíbrio, ao estado final transformado (Pn5), encontram-se as macroproposições intermediárias (Pn2, Pn3, Pn4), que permitem a passagem de um estado a outro e a transformação. O prefácio (Pn0) e a moral (PnΩ) são macroproposições facultativas, conforme o esquema:



Quadro 1: esquema da estrutura macroproposicional da seqüência narrativa ²

² Tradução e adaptação da nossa responsabilidade a partir de Adam (2001, p. 66) e de Adam e Revaz (1997, p. 80).

Adam e Revaz (1997) sublinham a hierarquização das proposições e as relações de correspondência: “a Situação final [Pn 5] reenvia à Situação inicial [Pn 1] e o Desenlace [Pn 4] é simétrico do Nó [Pn 2] (...). A Acção (...) [Pn 3] está no centro do dispositivo e resulta directamente do Nó [Pn 2]”. Acrescentam, ainda, que só é possível falar de “construção em forma narrativa quando uma ou várias proposições forem interpretáveis como NÓ-Pn 2 e como DESENLACE-Pn 4” (Ibidem, p. 80-81).

Adam (1987) realça que um texto pode revelar uma estrutura sequencial (quase) homogénea se comportar exclusivamente uma sequência de um determinado tipo (estrutura sequencial homogénea simples) ou *n* sequências do mesmo tipo (estrutura sequencial homogénea complexa). No entanto, na maior parte dos casos, devido à complexidade textual, as estruturas sequenciais são fundamentalmente heterogéneas, podendo ser constituídas por *n* sequências (completas ou elípticas) do mesmo tipo ou de tipos diferentes. Em ambos os casos e desde que o texto tenha mais do que uma sequência, Adam (2008) e Adam e Revaz (1997) apresentam quatro possibilidades de articulação:

- *alternadas* (ocorrem em simultâneo e vão-se alternando)

[Seq. 1... [Seq. 2... [Seq. 1 continuação... [Seq. 2 continuação...Seq. 1 fim]
Seq. 2 fim];

- *coordenadas* (ocorrem por adição ou encadeamento, isso é, o final de uma pode constituir o início da seguinte, isto é, o Pn5 de uma sequência poderá ser o Pn1 da sequência seguinte)

Seq. 1 + Seq. 2 + Seq. 3 + Seq. *n*;

- *inseridas* (ocorrem por encaixe)

[Seq. 1... [Seq. 2]Seq. 1];

- *combinação de tipos* (os três tipos anteriores de articulação podem-se combinar e algumas sequências podem-se repetir, até três vezes nos contos maravilhosos)

<coordenação> <inserção> <triplicação> <coordenação>

Seq. 1 + [Seq. 2 (Seq. 3)] + Seq. 4 + Seq. 5
Seq. 4'
Seq. 4''

Relativamente ao tipo de articulação por inserção, Adam (1987) salienta que se trata de uma relação entre dois tipos diferentes de sequências que se alternam, isto é, uma sequência ou várias sequências são inseridas numa outra de tipo diferente,

estabelecendo, assim, uma relação de inserção entre a sequência *inserente* e *a(s) inserida(s)*. Por exemplo, numa sequência de tipo narrativo pode-se intercalar uma sequência descritiva, ou uma conversacional, retomando-se a narração de eventos quando estas terminam. Outra relação que as estruturas sequenciais heterogêneas podem estabelecer é uma relação de dominância, em que uma sequência domina outra desde que esta dependa, de alguma maneira, da primeira, não se verificando o inverso. Por exemplo, uma sequência dialogal ou conversacional pode ser considerada como fazendo parte de um texto, cuja sequência dominante é narrativa, que neste caso integra uma sequência dominada de tipo conversacional. Adam (2008) elucida que uma sequência dominante pode ser reconhecida porque abre e encerra o texto, é normalmente a mais extensa do texto e é através dela que o texto pode ser resumido.

Para além das características já enunciadas, gostaríamos ainda de realçar alguns traços distintivos que marcam a linguagem do modo narrativo. Azeredo, Pinto, e Lopes (2012) evidenciam algumas especificidades da linguagem no domínio do texto narrativo:

- *verbos que indicam ação;*
- *uso do pretérito imperfeito para fazer a localização antes do início do desenvolvimento da ação e do pretérito perfeito (ou presente do indicativo) para fazer avançar a ação e destacar os diferentes eventos;*
- *advérbios e outros marcadores discursivos com valor de tempo e lugar;*
- *expressões que acentuam a relação de causa / consequência, sublinhando a progressão da ação (p. 378).*

Conforme Adam (2001), as características do texto narrativo contribuem para que os eventos protagonizados por uma ou várias personagens se articulem cronologicamente e de forma causal entre a situação inicial e a final, de modo a que a intriga seja um todo articulado com coesão e coerência. No entanto, para que tudo isto se possa concretizar é necessário também que a narrativa seja sustentada pelos aspetos linguísticos específicos inerentes ao texto narrativo.

1.3 O papel da narrativa na interpretação e na construção de significados

No ponto anterior procurámos uma definição do conceito de narrativa no sentido literário e linguístico, porém, a narrativa desde a sua origem, nos “resíduos sedimentários dos tradicionais modos de contar”, foi exímia no atravessar do tempo

histórico, acompanhando o ser humano na sua jornada, transpondo barreiras culturais e assegurando o seu estatuto de universal, não só como forma de usar a linguagem, mas também como elemento basilar à construção de significados (Bruner, 1997, p. 52).

Os pensamentos são expressos através da linguagem. Bruner (2000) sustenta dois modos complementares de pensamento: o pensamento lógico-científico e o pensamento narrativo. É através destes dois modos de pensamentos que os seres humanos “organizam e gerem o seu conhecimento do mundo, e até estruturam a sua experiência imediata”. As histórias não são passíveis de explicações, mas de interpretações. As explicações aplicam-se às teorias científicas dominadas pelo pensamento lógico-científico, que se baseiam nos pressupostos da verificabilidade e da testabilidade; por outro lado, as interpretações aplicam-se às histórias, dominadas pelo pensamento narrativo, que são “julgadas com base na verosimilhança ou na sua afinidade com a vida” (p. 164). Já Aristóteles (2000) afirmava que “ (...) não é ofício do poeta narrar o que realmente acontece; é, sim, o de representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível, segundo verosimilhança e a necessidade” (p. 115).

Através de um processo analógico entre a narrativa e os processos jurídicos, nos quais a persuasão depende da verosimilhança, que pesa mais do que a verdade, Todorov (1979) adverte-nos:

a narrativa, o discurso, deixa de ser, na consciência dos que falam, um reflexo submetido às coisas, para adquirir um valor independente. Portanto, as palavras não são simplesmente os nomes transparentes das coisas, elas formam uma identidade autónoma, regidas por leis próprias, e que pode ser julgada em si mesma. A importância das palavras ultrapassa a das coisas que elas supostamente reflectiam (p. 95).

O verosímil, situa-se, assim, entre as leis da linguagem e a sua referência ao real: “o verosímil é uma máscara com que se dissimula as leis do texto, e que nos daria a impressão de uma relação com a realidade” (ibidem, p. 98). Conclui-se que o verosímil não significa ser semelhante à realidade, mas ser passível de ser julgado como real.

A narrativa “pode ser “real” ou “imaginária”, sem perda do seu poder como história”, pois este poder reside na configuração geral ou enredo que é atribuído pela sequencialidade (Bruner, 1997, p. 52). Porém, ainda que verosímil, “nem toda a sequência de eventos merece ser contada. A narrativa é um discurso, e a primeira regra do discurso é que haja uma razão a seu favor que o distinga do silêncio” (Bruner, 2000,

p. 163). A narrativa só se justifica, só merece ser contada se for uma transgressão do cânone:

conta algo inesperado, algo que o ouvinte tem razão para pôr em dúvida. O “segredo” da narrativa está em resolver o inesperado, em satisfazer a dúvida do ouvinte ou de, certa forma, em rectificar e explicar o “desequilíbrio” provocado, num primeiro tempo, pelo discurso narrativo. Uma história tem, pois, dois lados: uma sequência de eventos e uma avaliação subentendida dos eventos contados (Ibidem).

Estamos cientes de que são os sistemas culturais, situados num determinado tempo histórico e espaço geográfico, que erigem o conjunto de significados simbólicos que, por sua vez, estabelecem e definem o padrão canónico do que pode ser interpretado / avaliado como aceitável, normal, anormal, diferente, divergente, inesperado, dúbio, etc. “ Nos seres humanos, com o seu espantoso dom narrativo, uma das principais formas de preservar a paz é o dom humano de apresentar, dramatizar e explicar as circunstâncias atenuantes que rodeiam as rupturas geradoras de conflito no curso ordinário da vida” (Bruner, 1997, p. 97). Porém, a narrativa não tem uma função pacificadora, apenas fornece ferramentas para a interpretação de conflitos socioculturais. “ É um modo de negociar significados, patente na preocupação de justificar as condições que envolvem a divergência, apelando ao contexto e à intencionalidade da acção” (Máximo-Esteves, 1998, p. 138). Deste modo, Bruner (1997) esclarece que o objetivo da narrativa não é “reconciliar, nem legitimar, nem sequer desculpar, mas sim explicar”, no sentido em que “torna o acontecimento compreensível”, independentemente do resultado. “ Viver numa cultura viável é estar entrosado num conjunto de histórias aglutinadoras, mesmo que, por vezes, não representem consenso” (p. 97). Daí, surge a necessidade de uma “psicologia culturalmente orientada”, centrada na relação entre o fazer e o dizer, que é interpretável.

Ou seja, há relações canónicas acordadas entre o significado do que dizemos e o que fazemos em determinadas circunstâncias, e essas relações governam o modo como conduzimos as nossas vidas uns com os outros. Há, ademais, procedimentos de negociação para voltar à norma quando essas relações canónicas são violadas (Bruner, 1997, p. 29).

Enquanto seres humanos, estamos constantemente à procura de novas interpretações para as nossas atitudes, indagando continuamente sob diferentes ângulos o sentido das nossas ações e o seu significado para a nossa vida. Analisamos o nosso percurso pessoal e construímos a nossa história de vida através de processos narrativos.

As narrativas oferecem-nos um horizonte alargado de possíveis e imaginárias interpretações e visões sobre as ações humanas, indissociáveis da sua cultura, de cujos sistemas simbólicos dinâmicos e complexos se destacam as suas convenções e a sua língua, que se perpetuam através das interações sociais.

A linguagem, enquanto sistema simbólico que preside o ato de comunicação, é o motor que impulsiona a cultura e a cognição humana. Através da linguagem, o ser humano expressa sentimentos, pensamentos, ideias, opiniões, relaciona-se com o outro, com a sua cultura e com outras culturas e adquire conhecimento. A linguagem escrita desempenha um papel primordial nas relações sociais, mas também na compreensão do ser humano de si próprio e do mundo, através da leitura, enquanto processo interpretativo. A leitura, nas múltiplas interpretações que faculta ao leitor, amplia os seus conhecimentos, através de uma abertura a novas interpretações, que, por vezes, põem em causa o convencionalizado e o instituído, levando-o através de um processo reflexivo a reinterpretar, a reorganizar e a reconstruir as suas narrativas sobre a sua visão dos acontecimentos e do mundo, mas também as suas narrativas autobiográficas, alicerçadas nas suas vivências.

Bruner (2000) defende que a cultura tem um papel central na formação da nossa mente, ela mune-nos de “instrumentos de que nos servimos para construir não só os nossos mundos, mas também as nossas reais concepções sobre nós próprios e sobre as nossas faculdades” (p.10). A educação escolar deverá, por isso, ser vista sob uma perspectiva cultural, situada no seu contexto. Assim, o autor reconhece que os problemas da educação estão intimamente ligados às questões da psicologia cultural:

questões sobre a produção e ajuste de significados, sobre a construção da personalidade e de um sentido de actuação, sobre a aquisição de capacidades simbólicas e, de modo especial, sobre o “sitacionismo” da actividade mental. É que não é possível entender a actividade mental sem ter em conta o estabelecimento dos seus contextos culturais e dos seus recursos, que são o que realmente dá à mente forma e competência. Aprender, recordar, falar, imaginar, tudo isto é possível através da participação numa cultura.” (Ibidem, p. 10-11).

Bruner (2000) apresenta duas abordagens distintas sobre a natureza da mente: “a visão computacionalista” e o “culturalismo”. A primeira corrente defendia que a mente poderia ser concebida à imagem de um mecanismo computacional: “o modo como a informação, determinada, codificada, inequívoca, acerca do mundo se inscreve, ordenada, armazenada, cotejada, recuperada e geralmente gerida através de um

dispositivo informático” (p.17). A segunda corrente defende que a mente seria construída pela cultura e baseia-se no seguinte pressuposto:

a mente não poder existir separada da cultura. É que a evolução da mente homnídea está ligada ao desenvolvimento do modo de viver em que a “realidade” é representada por um simbolismo partilhado pelos membros de uma comunidade cultural (...) Este modo simbólico não é apenas partilhado pela comunidade, mas também conservado, elaborado e transmitido às gerações subsequentes que, em virtude dessa transmissão, continuam a manter a identidade da cultura e o modo de vida (pp.19-20).

Cada uma destas abordagens pretende também legitimar os seus contributos para a educação. É inegável que os computadores oferecem recursos que auxiliam o conhecimento dos alunos, mas como são “mais rápidos, mais ordenados, menos inconstantes no recurso à memória e não estão sujeitos ao cansaço” (p. 18), não são, por isso, comparáveis à mente humana. O computacionalismo não reconhece os limites da mente humana, interessa-se apenas pela forma como “a informação é organizada e utilizada (...) sem ter em conta a forma como se realiza o processamento dessa informação (...) O culturalismo, por sua vez, concentra-se exclusivamente no modo como os seres humanos, dentro das comunidades culturais, criam e transformam os significados” (p. 21).

Outro argumento apresentado, por este autor, é o de que “[a] abordagem computacionalista à educação tende a ser dentro-fora – embora faça passar o mundo para a mente pela inscrição de *bits* seus na memória, (...) ligando-o a rotinas de referência.” O culturalismo realiza, precisamente o movimento contrário, *fora-para-dentro*, “indicando que espécie de mundo é preciso para possibilitar o uso eficaz da mente (ou do coração!) – que espécies de sistemas de símbolos, que espécie de explicações do passado, que artes e que ciências, etc” (p. 26).

Existe entre a produção de significação do culturalismo e o processamento computacional da informação “uma afinidade difícil de ignorar. É que uma vez estabelecidas as significações, é a sua formalização num sistema de categorias que pode ser tratado mediante regras computacionais.” Por outro lado, “somos muitas vezes forçados a interpretar a saída de uma operação informática de forma que ela “faça algum sentido” – isto é, configurar o que ela “significa” (Ibidem, p. 25). Ambas as situações evidenciam, assim, a relação de complementaridade entre a visão computacional e o culturalismo.

No que concerne à educação, o culturalismo distancia-se da visão tecnicista computacional e aborda a educação como parte integrante da cultura. “O culturalismo toma como primeira premissa a afirmação de que a educação não é uma ilha, mas parte do continente da cultura.” Assim, o culturalismo tem a dupla tarefa de, numa perspectiva mais geral, considerar a cultura “como um sistema de valores, de direitos, de intercâmbios, de obrigações, de oportunidades, de poder” e numa perspectiva mais específica, “examinar o modo como um sistema cultural afecta aqueles que têm de mover-se dentro dele” (p. 29-31). Esta segunda perspectiva está centrada na forma como os seres humanos constroem as “realidades e significados”, adaptando-se ao sistema. Este processo gera constrangimentos que o culturalismo aceita, tendo em consideração “o modo como eles são geridos pela cultura e pelo seu sistema educativo” (p. 30).

Para Bruner (2000) um dos princípios que orienta a abordagem psicocultural da educação é *o princípio da narrativa*, isto porque a narrativa é vista “enquanto modo de pensamento e veículo da produção de significados”, mas tem sido menosprezada pela educação. “Tem sido convencional na maioria das escolas o tratamento das artes da narrativa - a canção, o drama, a ficção, o teatro, ou seja o que for, - mais como decoração do que como necessidade, algo que torna mais agradável o tempo livre, por vezes algo moralmente exemplar”. Importa salientar que os relatos das nossas experiências pessoais, a nossa história pessoal, obedecem a uma estrutura narrativa, “a personalidade implica narrativa” (...), por isso, “a importância da narrativa é tão grande para a coesão de uma cultura como o é para a estruturação da vida individual.” (pp. 65-66). A capacidade narrativa deve ser ensinada, por isso o sistema educacional tem a missão de ajudar os educandos a descobrir uma identidade dentro da cultura, para que possam interpretar e produzir significados e construir a realidade. Parece, pois, evidente que a capacidade de construção narrativa e de inteligência narrativa é crucial para construir a nossa vida e um “lugar” para nós próprios no mundo possível com que nos vamos deparar (Ibidem, p.67).

As narrativas são construídas tendo por alicerce um sistema de crenças, uma “psicologia comum”, noções culturalmente moldadas, segundo as quais as pessoas organizam as suas concepções de si mesmas, dos outros e do mundo em que vivem” (Bruner, 1997, p. 132). Assim, a construção de significados, do conhecimento, não se opera apenas com base em aspetos de carácter individual, mas também sob influência de aspetos culturais presentes nos contextos onde as crianças estão inseridas, obedecendo a um princípio organizador narrativo e não conceptual.

Lida (...) com o material da acção e intencionalidade humana. Estabelece uma mediação entre o mundo canónico da cultura e o mundo mais idiossincrático das crenças, desejos e esperanças. Torna o excepcional compreensível e mantém à distância o estranho e o sinistro - excepto quando este se requer como um tropo. Reitera as normas da sociedade sem ser didáctico. (...) Pode até ensinar, conservar a memória ou alterar o passado (Ibidem, p.58).

A narrativa emerge, assim, como organizador tanto da linguagem, como da experiência, revelando uma nova visão do processo cognitivo operado na mente humana. “Jean Mandler prestou-nos o serviço de fornecer prova mostrando que o que não tem estrutura narrativa se esvai na memória” (Ibidem, p. 61).

2. Metodologia

O investigador, na estruturação e na condução do seu trabalho, tem de estar ciente das ferramentas que irá escolher para alcançar os objetivos que se propõem. Para isso, tem de definir a base metodológica que irá orientar a sua pesquisa de forma sistemática, coerente e em articulação com o contexto de estudo. O presente trabalho de investigação foi desenvolvido em contexto de prática pedagógica de estágio em Creche e Jardim de Infância e pretende responder à questão de partida: Como otimizar a aquisição das estruturas da narrativa através do ouvir e do contar histórias? Para estimular a aquisição do modo narrativo lemos histórias, que escolhemos criteriosamente, e propusemos às crianças que as recontassem. Convidámo-las ainda a contar uma história a partir da leitura de imagens. Registámos estes contos e recontos por escrito e submetemo-los a um modelo de análise baseado nas características da narrativa.

Tendo em conta o objetivo deste estudo, optamos por uma abordagem metodológica qualitativa em detrimento de uma abordagem quantitativa ou da combinação de ambas. Para melhor elucidar esta escolha, apresentaremos as características de ambas, acompanhadas de uma reflexão sobre a sua pertinência relativamente à investigação em Ciências Sociais, mais precisamente em Ciências da Educação.

Como a questão de partida emergiu de uma situação de observação em contexto real e a proposta de intervenção visa uma melhoria da práxis, a investigação-ação é o tipo de investigação que melhor se adequa a este propósito. Segundo Máximo-Esteves (2008), atualmente, a investigação-ação é vista “como um processo de investigação conduzido pelas pessoas que estão directamente envolvidas numa situação e que desempenham, simultaneamente, o duplo papel de investigadores e participantes. Decorre no local de trabalho e parte de questões práticas que dizem respeito a problemas do quotidiano profissional” (p. 42).

Assim, os instrumentos de recolha de dados são a observação participante, a análise documental e o inquérito por questionário às educadoras cooperantes, uma vez que “ [todos] os participantes colaboram na tomada de decisões, podendo recorrer-se à figura externa do facilitador, a quem cabe o papel de consultor e de amigo crítico” (Ibidem). O tratamento da informação recolhida foi feito através da análise e

interpretação das observações e de conteúdo dos documentos e das respostas às perguntas abertas do questionário aplicado.

2.1 Abordagem quantitativa e qualitativa

Delinear um paralelo diacrónico sobre as abordagens qualitativa e quantitativa na metodologia científica seria uma tarefa exaustiva. Assim, pretendemos compreender essencialmente a base destas duas abordagens, refletindo sobre a sua aplicabilidade à investigação que nos propomos. Tradicionalmente estas abordagens estão associadas a correntes paradigmáticas que historicamente têm norteado as perspetivas metodológicas da pesquisa em Ciências Sociais. “A distinção entre paradigmas diz respeito à produção do conhecimento e ao processo de investigação e pressupõe existir uma correspondência entre epistemologia, teoria e método. No entanto, a distinção é usualmente empregada a nível do método” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 175).

O paradigma quantitativo assenta numa epistemologia positivista, própria da investigação experimental das ciências naturais, para as quais a objetividade é a palavra de ordem. A realidade é objetiva e existe independentemente do sujeito, por isso o investigador deve ser neutro para não interferir na realidade. O que se pretende é conhecer as relações de causa-efeito, através da análise, estatística ou de outros instrumentos matemáticos, dos resultados para estabelecer generalizações que permitam prever, explicar e controlar fenómenos. A sua metodologia quantitativa alicerça-se no método hipotético-dedutivo. O investigador formula uma teoria, a partir da qual são levantados problemas que levam à formulação de hipóteses que permanecem inalteráveis ao longo da investigação, havendo um controlo das variáveis. Da recolha dos dados obtidos, verifica-se ou rejeita-se a teoria formulada.

O paradigma qualitativo tem por base uma epistemologia subjetiva, em que o investigador e sujeito em conjunto criam compreensões e conhecimento das múltiplas realidades. Segundo Carmo e Ferreira (1998), “o paradigma qualitativo postula uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjectiva e orientada para o processo, própria da Antropologia Social” (p. 177).

A discussão sobre qual dos dois paradigmas é mais adequado à pesquisa em Ciências Sociais tem perdurado nas últimas décadas. Santos (2001) afirma que “a racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus

princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (p. 10). Esta característica irá conduzir a uma rutura do paradigma científico que, através da observação e da experimentação, pretende atingir o conhecimento rigoroso de natureza, valendo-se da contribuição da matemática enquanto instrumento privilegiado de análise. Para o paradigma científico, “conhecer significa quantificar. O método científico afere-se pelo rigor das medições, (...) assenta na redução da complexidade. (...) Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou” (p. 15).

O conhecimento científico assenta em relações de causa-efeito para formular leis gerais que possam prever futuros fenómenos, independentemente do lugar e do tempo em que estes ocorrem. Este modelo racionalista das Ciências Naturais estendeu-se às Ciências Sociais com o objetivo de provar a existência de leis que dominam e subjazem à evolução das sociedades e de prever as ações coletivas. Assim, os fenómenos sociais eram estudados como se de fenómenos naturais se tratassem, observáveis e mensuráveis. Esta abordagem pôs a descoberto uma série de limitações.

Como apontam Carmo e Ferreira (1998) as principais limitações da aplicação de métodos quantitativos em Ciências Sociais são:

complexidade dos seres humanos; estímulo que dá origem a diferentes respostas de acordo com os sujeitos; grande número de variáveis cujo controlo é difícil ou mesmo impossível; subjectividade por parte do investigador; medição que é muitas vezes indirecta, como por exemplo o caso das atitudes; problema da validade e fiabilidade dos instrumentos de medição (p. 179).

Santos (2001) defende que o comportamento humano “não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objectíveis”. É preciso “compreender os fenómenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido das suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos das ciências naturais, qualitativos em vez de quantitativos, com vista a um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo” (p. 22). Esta visão antipositivista sobre as Ciências Sociais conduziu à crise do paradigma científico da ciência moderna e abriu possibilidades para a emergência de um novo paradigma, o da ciência pós-moderna, que procura “dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas”, nomeadamente pelo senso comum,

enquanto “conhecimento vulgar e prático com que no quotidiano orientamos as nossas acções e damos sentido à nossa vida” (pp. 55-56).

O mesmo autor reabilita o senso comum, desprezado pelo conhecimento científico, defendendo o diálogo entre os dois. “A ciência pós-moderna ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz a tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida” (Ibidem, p. 57).

“Como, na visão pós-moderna, a realidade é multifacetada, caleidoscópica e a nossa compreensão dela sempre imperfeita e incompleta, a compreensão da realidade e a realidade em compreensão constituem-se interactivamente a partir da pluralidade metodológica” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 12). Embora haja autores que apresentem dificuldades em utilizar os dois métodos numa mesma investigação, outros defendem a utilização de ambos. “Patton (1990) afirma que uma forma de tornar um plano de investigação mais “sólido” é através da **triangulação**, isto é, da combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos ou programas” (como citado em Carmo & Ferreira, 1998, p. 183).

São patentes as vantagens enunciadas sobre a combinação dos dois métodos numa mesma investigação, no entanto, como defende Bell (2004) “ [cada] abordagem tem os seus pontos fortes e fracos, sendo cada uma delas particularmente indicada para um determinado contexto. A abordagem adoptada e os métodos de recolha de informação seleccionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretende obter” (p. 20).

Neste estudo opta-se por uma metodologia de investigação qualitativa “ que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 11). De acordo com os mesmos autores, a investigação qualitativa apresenta cinco características:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.

2. A investigação qualitativa é descritiva.

3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.

4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.

5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa* (pp. 47-51).

Segundo os mesmos autores, os dados recolhidos pelos investigadores qualitativos não podem ser dissociados do ambiente natural, dos contextos onde ocorre a ação, para que esta possa ser melhor compreendida. “Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra, o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.” Os dados recolhidos não são numéricos, mas descritivos, “incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (Ibidem, p. 48). Os dados são recolhidos de forma minuciosa e detalhada, pois “[a] abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” O que tem significado não são os produtos ou resultados, mas as interações diárias que decorrem durante o processo de investigação, isto é, “ (...) o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diários” (Ibidem, p. 49). A análise dos dados não objetiva o “confirmar ou infirmar de hipóteses construídas previamente, ao invés disso, as abstrações só são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Ibidem, p. 50). A teoria sobre o objeto de estudo é construída, assim, de “baixo para cima”, a partir das informações recolhidas e depois de as interrelacionar, ao que Glaser e Strauss (1967) designam por *teoria fundamentada* (como citado em Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). O modo como os investigadores interpretam as perspectivas e os significados das experiências dos diferentes participantes no processo de investigação, permite-lhes estabelecer “estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador.” O processo de investigação “reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

Os investigadores qualitativos são intérpretes que comentam e criticam, conforme o conhecimento se vai construindo em interação com os outros. O significado dos fenómenos depende da sua perspectiva, isto é, da sua localização no contexto histórico-social. “O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem estes mesmos significados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 70). Os investigadores qualitativos são

também interpretativos, pois procuram compreender, analisar e discutir a realidade vivenciada e experienciada pelos sujeitos, interpretando-a, mas tendo em consideração as suas percepções e interpretações, respeitando desta forma os aspetos particulares e subjetivos inerentes aos valores, crenças, atitudes e práticas.

“Os investigadores interpretativos não estudam comportamentos. Os comportamentos são, por definição, desprovidos de significado” (Walsh, Tobin, & Graue, 2002, p. 1037). Assim, na investigação, em Educação de Infância, o significado é construído através das ações situadas num contexto cultural e pelas intenções dessas ações dadas quer pelas crianças, quer pelos adultos que trabalham com elas.

Os investigadores interpretativos compreendem as crianças e as salas de atividades, não através de métodos obscuros, e muitas vezes proibitivos, de recolha e análise de dados, mas sim através de um recurso sistemático às mesmas idiosincrasias e sensibilidades que contribuem para fazer os bons educadores de infância (...) – ouvir, conversar, interpretar, refletir, descrever e narrar (Walsh, Tobin, & Graue, 2002, pp. 1040-1041).

Assim, optamos por uma abordagem qualitativa de investigação e dentro das metodologias qualitativas, que norteiam os diferentes modos de investigação, orientamo-nos pela investigação-ação, por melhor corresponder aos nossos propósitos de investigação.

2.2 Fundamentação da Investigação-ação

Bogdan & Biklen (1994) defendem que o meio académico categoriza a investigação qualitativa em : fundamental e aplicada. A investigação fundamental tem por objetivo “aumentar o nosso conhecimento geral” (p. 263), estando direcionada para as comunidades académicas e científicas, enquanto que a investigação aplicada tem por objetivo “os resultados que possam ser directamente utilizados na tomada de decisões práticas ou na melhoria de programas e sua implementação” (Schein, 1987, como citado em Bogdan & Biklen, 1994, p. 264). Este tipo de investigação é direcionada para professores, administradores, políticos, pais e alunos. Qualquer destas investigações pode ser aplicada ao campo educacional e não sendo incompatíveis, podem mesmo ser complementares.

De acordo com os mesmos autores a investigação-ação inscreve-se na investigação aplicada. “Na investigação-acção os investigadores agem como cidadãos

que pretendem influenciar o processo de tomada de decisão através da recolha de informações. O objetivo é o de promover mudança social que seja consistente com as suas crenças “ (p. 266). O investigador envolve-se na ação e é ele próprio um agente de mudança, que recolhe rigorosa e sistematicamente os dados de forma objetiva, isto é, obtendo as perspetivas de todos os envolvidos nas questões de investigação e sendo honesto, para uma melhor compreensão e conhecimento da situação. Segundo Máximo-Esteves (2008), estes autores centram-se “nos procedimentos que conferem validade a qualquer investigação científica”, não sendo “muito claros quanto às questões epistemológicas relativas ao contributo teórico dos achados da investigação-ação para o conhecimento educacional” (p. 19).

Outros autores apresentam definições mais precisas sobre o contributo da investigação-ação não só na melhoria da prática educativa, mas também nos ganhos pessoais e profissionais:

os profissionais que vivenciam projectos de investigação-ação para a mudança revelam ganhos pessoais, tais como a melhoria da auto-estima, autoconfiança, e ganhos profissionais, tais como maior capacidade de auto-análise, melhoria das interações com outros professores, desenvolvimento de actividades de colegialidade e desenvolvimento da atenção aos problemas dos alunos e à aprendizagem centrada nos alunos (Zeichner, 2001, como citado em Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 8).

A realidade social é complexa tal como a escola enquanto organização, por isso o ensino / aprendizagem não se pode dissociar do espaço e do tempo em que ocorre, nem dos aspetos culturais, históricos e sociais, o que constitui um desafio constante para os profissionais de educação que visam “promover outros modos de ensinar” e assumirem-se “como profissionais reflexivos e críticos. Ser profissional reflexivo (...) é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção” (Oliveira-Formosinho, 2007, como citado em Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, pp. 7-8).

As possibilidades de mudança e transformação, no contexto educacional, são preconizadas pelos profissionais quando assumem um posicionamento reflexivo sobre a própria prática, isto é, investigando o próprio trabalho a fim de o melhorar, inovando e reconstruindo o conhecimento praxiológico.

Assim, a investigação-acção forma, transforma e informa. Informa através da produção de conhecimento sobre a realidade em transformação; transforma ao sustentar a produção da mudança praxiológica através de uma participação vivida, significada e negociada no processo de mudança; forma, pois produzir mudança e construir conhecimento sobre ela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 11).

A escola australiana definiu a investigação-ação a partir do processo em espiral de Kurt Lewin que articula uma sucessão de ciclos, em que cada um deles é formado pela sequência: planear, agir, observar e refletir. Nesta linha, Grundy e Kemmis (1988) apresentam uma definição de investigação-ação que contempla, também, uma dimensão social, ao introduzir a noção de *ação estratégica* como prática social aplicada a uma situação particular, e uma dimensão política, uma vez que a tomada de decisões conta com a participação e com a colaboração de todos, estendendo-se a aspetos gerais.

Investigação-acção educacional é um termo usado para descrever uma família de actividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas. Estas actividades têm em comum a identificação de estratégias de acção planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. Os participantes na acção a ser considerada são integralmente envolvidos em todas estas actividades (como citado em Máximo-Esteves, 2008, p. 21).

A esta definição, Grundy e Kemmis (1988) acrescentam que “[só] existe investigação-acção se esta for entendida como um processo contínuo e dinâmico, em permanente mudança, cujo objectivo fundamental é conseguir que as escolas e sociedade funcionem segundo padrões de justiça social cada vez mais elevados” (Ibidem, p. 21).

Um projeto de investigação-ação é um processo complexo quer pela natureza dos seus objetivos, quer pelo facto de o professor ser simultaneamente investigador e sujeito participante, observador e observado, e é também um processo interativo e dinâmico, no qual o plano inicialmente traçado pode ser reajustado. Segundo Fischer (2001, como citado em Máximo-Esteves, 2008, p. 82) este processo engloba:

- a) *Planear com flexibilidade* – A partir da reflexão do professor investigador sobre as suas práticas e as dos outros e da observação dos alunos, avalia o

que deve conservar ou mudar nas suas práticas e parte para a formulação de questões;

- b) *Agir* – A pesquisa no terreno, através de ações alicerçadas na confiança e na responsabilidade, ajuda o professor-investigador a reformular e clarificar as questões iniciais;
- c) *Reflectir* – O material resultante da pesquisa é sujeito a uma análise crítica, podendo o professor-investigador recorrer ao diálogo com pessoas significantes, no sentido de orientar a sua análise, estabelecendo padrões e / ou discrepâncias subjacentes às suas crenças e referências da sua prática;
- d) *Dialogar* – A partilha sistemática de perspetivas e interpretações com colegas, ou amigos críticos é fundamental para a versão final do relatório escrito e para a qualidade e o sucesso do projeto.

O conceito de investigação-ação é complexo e seria redutor se o limitássemos a um autor. As diferentes perspetivas aqui apresentadas pretendem contribuir para uma compreensão mais abrangente desta metodologia multifacetada e ainda em processo dinâmico de construção, relativamente ao domínio epistemológico e metodológico.

A escolha desta metodologia prende-se com o facto de ser “uma intervenção desencadeada num contexto, por alguém que tem necessidade de informação / conhecimentos sobre uma situação/problema, a fim de agir sobre ela e lhe dar solução” (Máximo-Esteves, 1986, p. 266).

Este modelo, centrado na prática, tem como ponto de partida uma situação concreta, ocorrida dentro de um contexto educativo específico, que foi sujeita a um diagnóstico e para a qual foram apresentadas soluções ou propostas de melhoria. As decisões tomadas foram em colaboração com as educadoras cooperantes, que foram envolvidas em todo o processo de investigação. Este tipo de prática de investigação não só contemplou uma mudança no sentido de uma melhoria das práticas, mas também uma melhoria das competências investigativas dos elementos envolvidos, o que remete para o desenvolvimento pessoal e profissional dos profissionais que, a partir da compreensão do ambiente educacional em questão, desenvolvem a capacidade de investigar sobre o seu próprio trabalho, sobre a sua prática, tornando-se criticamente reflexivos. A perspetiva de uma melhoria, movendo saberes práticos e teóricos, desencadeia um aumento da motivação que, aliada à reflexão crítica, não só produz mudança, como contribui para a construção de novos saberes.

Nesta investigação-ação não aspiramos ao reconhecimento de uma validade externa, através da produção de resultados quantitativos, estatisticamente representativos que possam ser generalizados, mas investigar de forma intencional e sistemática, imergindo-nos na ação, recorrendo a métodos de recolha de dados que documentam as experiências e vivências contextualizadas, através da observação participante, e que nos informam sobre as conceções das educadoras cooperantes sobre o nosso objeto de estudo nas suas práticas pedagógicas, através do inquérito por questionário. Recorremos ainda à análise documental.

2.3 Técnicas de recolha de dados

Neste estudo, as técnicas de recolha de dados subsidiam a investigação-ação para uma melhor compreensão dos fenómenos no contexto. A recolha de informação, atendendo aos contextos de estudo (Creche e Jardim de Infância), visa também analisar as conceções das educadoras cooperantes sobre a exploração de histórias nas suas práticas pedagógicas. Afonso (2005) afirma que é na fase de recolha e tratamento de dados que “o trabalho empírico entra na sua fase decisiva. É o período em que o investigador operacionaliza o dispositivo de pesquisa previamente definido, adaptando-o às circunstâncias específicas, as vicissitudes e aos percalços da gestão quotidiana do trabalho do campo” (p. 59).

Os dados recolhidos durante a investigação são a base de análise do investigador. “Tal como um mineiro apanha uma pedra, perscrutando-a na busca de ouro, também investigador procura identificar a informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149). Deste modo, a perspetiva do investigador é fundamental na atribuição de pertinência ao que aos outros possa parecer vulgar. “Os dados são simultaneamente provas e pistas” (Ibidem). Eles fundamentam a cientificidade da investigação qualitativa, ao serem recolhidos de forma rigorosa e sistemática, transformando-se em provas, em factos inegáveis. Por outro lado, abrem novos caminhos à investigação, denunciando novos aspetos que podem ser explorados, fornecendo novas pistas que podem ser seguidas.

Quivy & Campenhoudt (2003) corroboram esta perspetiva, ao afirmar que a “realidade é mais rica e mais matizada do que as hipóteses que elaboramos a seu

respeito. Uma observação séria revela frequentemente outros factos além dos esperados e outras relações que não devemos negligenciar” (p. 211).

Durante o processo de investigação recorre-se à observação participante, à análise documental e ao inquérito por questionário para complementar os dados decorrentes da observação e da resposta à questão de investigação, mas conscientes da necessidade da flexibilidade e da abertura que devem acompanhar todo este processo.

2.3.1 Observação participante

Privilegiou-se a observação participante pela possibilidade que ela nos oferece de experienciar, vivenciar, aprender, e de apreender e compreender o mundo das crianças, através da interação com elas em contexto educativo. Lacey (1976) definiu a observação participante como “ a transferência do indivíduo total para uma experiência imaginativa e emocional na qual o investigador aprendeu a viver e a compreender o novo mundo” (como citado em Bell, 2004, p. 162). Máximo-Esteves (2008) amplia esta definição, atribuindo-lhe um sentido mais pragmático ao afirmar que “[a] observação permite o conhecimento directo de fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto. (...) A observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interacções” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

A presença do investigador enquanto observador deverá ser discreta e o menos intrusiva possível por forma a inserir-se no contexto de observação naturalmente e a conquistar a confiança dos intervenientes que fazem parte do estudo. É fulcral o equilíbrio entre a participação e a observação. “ Um investigador que participe demasiado poderá ser considerado um *indígena* (Gold, 1958), expressão utilizada em antropologia para referir os investigadores que ficam tão envolvidos e activos com os sujeitos que perdem as suas intenções iniciais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 125).

A observação participante de tipo etnológica é logicamente, a que melhor responde, de modo global, às preocupações habituais dos investigadores em ciências sociais. Consiste em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida colectiva. O investigador estuda então os seus modos de vida, de dentro e pormenorizadamente, esforçando-se por perturbá-los o menos possível (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 197).

Goodwin & Goodwin (1996) acrescentam para além destas características: a abordagem holística, a sensibilidade para com os participantes e as suas perspetivas, a

orientação para o processo e mudança e a flexibilidade do projeto preconizada pelo pesquisador. “Entre os temas característicos da etnografia estão a abordagem holística, uma perspectiva naturalista, sensibilidade em relação aos participantes e às suas perspectivas, uma orientação para o processo e para a mudança, o investigador como principal modelo de flexibilidade, e o longo tempo em campo” (tradução nossa)³.

Quivy & Campenhoudt (2003) reconhecem que a observação participante apresenta algumas limitações, mas também enunciam as suas vantagens:

A apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se reproduzem; A recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo; 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 (p. 199).

As limitações da observação participante prendem-se, ainda, com a dificuldade do investigador em ser aceite pelo grupo, como observador; com a seletividade da memória, que obriga o investigador a tomar notas no próprio momento ou logo após a observação, o que se pode revelar numa tarefa difícil; e com a interpretação das observações de tipo etnológico, que exige uma formação teórica sólida por parte do investigador, devendo ser feita de forma flexível e ser usada como complemento de outros métodos mais precisos ou ainda ser feita em colaboração com outros investigadores para conferir “uma certa intersubjetividade às observações e à sua interpretação” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 200).

Existem ainda outros autores que põe em causa a validade da observação participante, quando afirmam que “[os] testemunhos que emergem tipicamente da observação participante são muitas vezes considerados subjectivos, parciais, impressionistas, idiossincráticos, e carecem de medidas quantificáveis precisas características da pesquisa e da experimentação” (Cohen & Manion, 1994, como citado em Bell, 2004, p. 163). No entanto, de acordo com Afonso (2005), a observação direta “é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (p. 91). Quivy &

³ No original: “Among the characteristic themes of the ethnography are a holistic approach, a naturalistic viewpoint, sensitivity to participants and their perspectives, a process-and-change orientation, the researcher as the primary instrument design flexibility, and extensive time in field” (Goodwin & Goodwin, 1996, p. 128).

Campanhouts (2003) defendem que “[a] validade do seu trabalho [do investigador] assenta, nomeadamente, na precisão e no rigor das observações, bem como no contínuo confronto entre as observações e as hipóteses interpretativas (p. 197). A prática da observação torna o olhar do investigador mais perspicaz. Por outro lado, torna-se necessário o confronto entre a reflexão teórica e os comportamentos observáveis e ainda, para conferir intersubjetividade a esta técnica de recolha de dados, “comparar as nossas próprias observações e interpretações com as dos colegas com quem trabalhamos” (Ibidem, p. 200).

Depois de cada observação o investigador escreve as suas notas sobre o que observou e também as suas ideias e reflexões. “ Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

O detalhe, a precisão e a extensão das notas de campo documentam a observação participante bem sucedida. Elas contêm dois tipos de materiais. “O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (Ibidem, p. 152).

As notas de campo podem ser registadas no momento da ocorrência ou depois desta.

a) *No momento em que ocorrem, podem materializar-se sob:*

1. *a forma escrita, através de anotações condensadas redigidas na aula, enquanto as crianças executam a tarefa que se está a observar (frases, palavras-chave, abreviaturas, apontadas em post it, bloco de notas..., que serão expandidas e comentadas posteriormente);*
2. *a forma audiovisual, quando se exige uma maior fidelidade no registo do que está a acontecer; pode recorrer-se ao suporte audio (...) ou pode recorrer-se também ao suporte de imagem (fotografia ou vídeo);*

b) *No momento após a ocorrência, as notas de campo tomam a forma de registo escrito. Trata-se de anotações extensas, detalhadas e reflexivas elaboradas depois da aula (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).*

A mesma autora considera, ainda, que o registo a posteriori deve ser feito o mais rapidamente possível, enquanto a memória retém os pormenores da observação e que este tipo de registo se pode apoiar nas anotações resumidas que foram tomadas durante a ocorrência.

A fotografia é comumente utilizada com a observação participante. Serve para mostrar detalhes, que, por vezes, passam despercebidos no momento e que posteriormente podem ser analisados. “As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizados para compreender o subjectivo e são frequentemente analisados indutivamente.” As fotografias são elementos adjuvantes de compreensão, “são ferramentas para chegar às respostas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 191).

2.3.2 Inquérito por questionário

Conforme Quivy & Campenhoudt (2003), o questionário é um instrumento de observação indireta, no qual o investigador se dirige ao sujeito para obter a informação que procura. O questionário, enquanto técnica “exige uma elaboração mais aprofundada do que o guia de entrevista. Precisa e formal, adequa-se particularmente a uma utilização pedagógica” (p. 164).

Para Bell (2004) “[o] objectivo de um inquérito é obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações.” A formulação de questões, revela-se, por vezes, complicada, atendendo que o objetivo é “garantir que todas as perguntas significam o mesmo para todos os inquiridos.” As informações obtidas nas respostas dos inquiridos permitem ao investigador “descrevê-las, compará-las e relacioná-las” (pp. 26-27). Por conseguinte, o investigador deverá ter a preocupação de formular questões explícitas e claras e organizá-las com coerência e lógica.

O questionário deve ser concebido de tal forma que não haja necessidade de outras explicações para além daquelas que estão explicitamente previstas. A construção do questionário e a formulação das questões constituem, portanto, uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito. [...] Qualquer erro, qualquer inépcia, qualquer ambiguidade, repercutir-se-á na totalidade das operações ulteriores, até às conclusões finais (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 108).

A formulação das perguntas influencia o conteúdo das respostas, assim:

- a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara e precisa;
- b) deve-se levar em consideração o sistema de referência do interrogado, bem como o seu nível de informação;
- c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação;
- d) a pergunta não deve sugerir respostas;

e) *as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez* (Gil, 1991, p. 129).

De acordo com Ghiglione & Matalon (2001), o rigor de um inquérito prende-se não só com o texto das questões, mas também com a ordem destas no inquérito. “No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é absolutamente indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador.” Uma boa questão deve ser “perfeitamente clara, sem qualquer ambiguidade”, não deve “sugerir qualquer resposta em particular, não deve exprimir qualquer expectativa e não deve excluir nada do que possa passar pela cabeça da pessoa a quem se vai colocá-la.” A ordem pela qual as questões são colocadas é fulcral. Por vezes, as questões anteriores levam os inquiridos a refletir sobre o tema abordado e a perspetivar outros aspetos do problema sobre os quais não tinham pensado. “Uma mesma questão, colocada no início ou no fim de um questionário, antes ou depois de uma outra questão, poderá, portanto, suscitar respostas diferentes” (pp. 110-111).

Quanto ao conteúdo, os mesmos autores esclarecem que estas podem incidir sobre os *factos* ou sobre *opiniões, atitudes, preferências, etc.* Às primeiras atribuíram a denominação de “questões de facto” e às segundas de “questões de opinião e acrescentam que a distinção entre elas depende da “intenção do investigador, à forma como utilizará ou interpretará as respostas obtidas, do que às próprias questões” (p. 135). Relativamente à forma defendem que as questões podem ser abertas ou fechadas:

- as questões abertas às quais a pessoa responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo pormenores e fazendo os comentários que considera certos (...);

- as questões fechadas, onde se apresenta à pessoa, depois de se lhe ter colocado a questão, uma lista preestabelecida de respostas possíveis dentre as quais lhe pedimos que indique a que melhor corresponde à que deseja dar (p. 115).

No entanto, preveem ainda a possibilidade de, no fim de uma questão fechada, se acrescentar “a rubrica “outras respostas”, para que os inquiridos possam registar respostas não previstas, o que comumente se designa por questões semi-abertas (p. 118).

Tendo em consideração que no inquérito, que subsidia este estudo, aplicamos apenas questões abertas, tal como Albarello et al. (1997) defendem, “[a] pessoa

interrogada exprime-se mais livremente.” Advertem ainda para a necessidade destas questões serem “facilmente compreendidas, destituídas de ambiguidade e de duplos sentidos” e acrescentam que o “seu apuramento é mais complexo, uma vez que implica uma fase prévia de codificação” (p. 53).

Na opinião de Ghiglione & Matalon (2001), a codificação é feita numa fase posterior. “Uma questão aberta levanta, à primeira vista, menos dificuldades. (...). Mas depois é preciso codificar essas respostas, ou seja, agrupá-las num pequeno número de categorias, o que, por vezes levanta problemas delicados de análise de conteúdo” (p. 116).

Tendo presente que o inquérito por questionário não só possui vantagens como apresenta também algumas limitações, aquando da sua planificação e preparação, procuramos evitar erros de formulação das questões que pudessem conduzir a enviesamentos que se repercutissem nos resultados, comprometendo a investigação.

A aplicação do questionário foi feita via e-mail e as respostas foram escritas pelos próprios sujeitos, o que levou a uma economia de tempo. Por outro lado, os inquiridos tiveram mais tempo para refletir sobre o assunto das questões, para organizar e estruturar o seu pensamento, o que poderá resultar num conteúdo mais rico e em respostas mais fundamentadas. Poderão ainda ocorrer contributos que não tinham sido pensados anteriormente. O grau de liberdade do inquirido é total, não havendo condicionamento de respostas, uma vez tratar-se de questões abertas e sendo respondidas na ausência do investigador. Neste sentido, o conteúdo das respostas dos questionários constituíram o ponto de partida para uma análise mais profunda, a análise de conteúdo.

2.3.3 Análise documental

O processo de recolha de documental é que acompanhou este estudo revelou-se uma fonte de informação importante. Bell (2004) afirma que “a maioria dos projectos de ciências da educação exige a análise documental” (p. 101).

Nesta investigação a recolha e a análise documental incidiu, principalmente, nas orientações didático-pedagógicas dos dois contextos de estágio, nomeadamente, no Projeto Pedagógico de Sala (creche) e no Projetos Curriculares de Grupo (jardim-de-infância), tendo em consideração o tema de estudo.

Através desta análise pretendeu-se recolher e selecionar informação pertinente que corroborasse a perspetiva das educadoras, sobre o significado do ler e contar histórias, enunciada nas suas respostas ao questionário realizado. Neste caso a análise documental serviu para complementar a informação obtida através de outros métodos (Bell, 2004).

A análise crítica dos documentos, de acordo com Bell (2004), pode assumir duas vertentes:

- a crítica externa: “procura saber se um documento é genuíno (...) e autêntico;
- a crítica interna: é “o método analítico mais usado na área educacional (...), na qual o conteúdo do documento é sujeito a uma análise rigorosa” a fim de testar a sua fiabilidade e validade (pp. 108-113).

Neste âmbito, a consulta de documentos foi sujeita a uma análise crítica interna com o objetivo de encontrar informações válidas. A partir destes documentos selecionamos e isolamos unidades de significado de acordo com a finalidade da nossa investigação.

2.4 Análise de conteúdo

Depois da recolha de dados, segue-se a sua análise, que “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

A este processo de análise de dados, mais precisamente do conteúdo que estes encerram, Bardin (1977) designou por:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 42).

Assim, o conteúdo das respostas das questões abertas pode ser sujeito a uma análise de conteúdo de tipo quantitativo e / ou qualitativo. O que distingue estes dois tipos de análise “é que na análise quantitativa, o que é mais importante é o que aparece com frequência, sendo o **número de vezes** o critério utilizado”, por outro lado na análise qualitativa, “a noção de importância implica a novidade, o interesse, o **valor do**

tema” (Grawitz, 1993, como citado em Carmo & Ferreira, 1998, p. 253). Nesta investigação optamos por uma análise de conteúdo qualitativa. Bardin (1977) considera que a análise de conteúdo se reveste de três fases sequencialmente ordenadas:

- 1) “a pré-análise;
- 2) a exploração do material;
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (p. 95).

1) A Pré-análise

Nesta fase, o investigador organizará os dados recolhidos, em função de três incumbências: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Ibidem).

A partir de uma leitura flutuante, que se vai tornando mais precisa à medida que as hipóteses e as teorias vão imergindo, escolhem-se os documentos que constituirão o *corpus*, que “é conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Ibidem, p. 96). A constituição do corpus obedece a regras:

Regra da exaustividade – implica ter em conta todos os elementos do corpus;

Regra da representatividade - a possibilidade de generalização dos resultados a partir de uma amostra representativa do universo;

Regras da homogeneidade – os documentos devem ser homogêneos, no sentido de obedecerem a critérios rigorosos de escolha, não se destacando pela sua singularidade;

Regra da pertinência – os documentos selecionados devem constituir uma fonte de informação que corresponda ao objetivo da análise (Ibidem, 97-98).

A formulação de hipótese e dos objetivos é feita normalmente após a constituição do corpus e com base na sua exploração e análise, no entanto, as hipóteses podem já ter sido pré-concebidas durante a pesquisa. “Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar, recorrendo aos procedimentos de análise. (...) O objetivo é a finalidade geral a que nos propomos (...) o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados (Ibidem, p.98).

A elaboração de indicadores é feita a partir da análise dos textos e da identificação e escolha de índices em função das hipóteses determinadas. “ Por exemplo, o índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem (...) o

indicador correspondente será a frequência com que este tema de maneira relativa ou absoluta, relativamente a outros” (Ibidem, p. 100). Os indicadores denunciam a existência de padrões e regularidades que irão permitir a elaboração de uma lista de categorias de codificação com vista a fundamentar a interpretação final.

2) A exploração do material

Esta fase corresponde essencialmente à fase tratamento do material, isto é, da sua codificação. “A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (Holsti, 1969, como citado em Bardin, 1977, pp. 103-104).

A codificação compreende três fases:

“- O recorte: escolha das unidades;

- A enumeração: escolha das regras de contagem;

- A classificação e agregação: escolha das categorias” (Bardin, 1977, p. 104).

Os elementos do texto são sujeitos a operações de recorte, contagem e categorização, em função da sua pertinência e tendo em consideração os objetivos da análise. Assim, estes elementos “recortados” são classificados em “unidade de registo” e “unidade de contexto”, a que Carmo e Ferreira (1998) acrescentam a “unidade de enumeração”. Assim segundo estes autores, a unidade de registo “é o segmento mínimo de conteúdo que se considera necessário para poder proceder à análise, colocando-o numa dada categoria” e a unidade de contexto “constitui o segmento mais longo de conteúdo que o investigador considera quando caracteriza uma unidade de registo, sendo a unidade de registo o mais curto” (p. 257). A unidade de enumeração “é a unidade em função da qual se procede à quantificação. (...) As unidades de enumeração dizem respeito ao tempo e ao espaço: parágrafo, linha, centímetro, minutos de registo” (Ibidem, p. 258).

A escolha de categorias pode revelar-se um processo complexo e moroso, que se desenvolve em etapas.

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em

seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221).

Vala (1986) desmistifica, simplificando este processo ao afirmar que “ a categorização, é uma tarefa que realizamos quotidianamente, com vista a reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido” (p. 110). A análise de conteúdo tem por base esta operação, com a qual estamos familiarizados no nosso quotidiano, “e, tal como ela, visa simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação” (Ibidem).

Hogenraad (1984) afirma que uma categoria é “ composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito. (...) A construção de um sistema de categorias pode ser feita a priori ou a posteriori, ou ainda através da combinação destes dois processos (como citado em Vala, 1986, p. 111).

Para que uma categoria seja considerada “boa” deverá, segundo Bardin (1977), ter as seguintes características:

- *A exclusão mútua:* as categorias devem ser construídas de maneira a que cada elemento só possa pertencer a uma única categoria;
- *A homogeneidade:* a organização em categorias deve ser regida por um único princípio de classificação, para que numa mesma categoria só haja um registo e uma dimensão de análise;
- *A pertinência:* uma categoria deve estar adaptada ao corpus e ao quadro teórico de referência;
- *A objectividade e a fidelidade:* os elementos devem codificadas da mesma maneira, mesmo se forem sujeitas a várias análises. As categorias bem definidas não são propensas a distorções ou subjetividades dos codificadores;
- *A produtividade:* um conjunto de categorias é considerado produtivo, “se fornecer resultados férteis: em índices de inferência, em hipóteses novas e em dados exactos” (pp. 120-121).

3) O tratamento dos resultados

Segundo Bardin (1977), o tratamento dos resultados, através de uma análise estatística ou factorial, visa pôr em destaque a relevância da informação obtida, bem como a significação e a validade dos resultados obtidos. Na posse destes resultados, o analista poderá, mediante as hipóteses levantadas e de acordo com os objetivos da investigação, propor inferências e fazer interpretações.

Para além das diferentes fases da análise de conteúdo aqui referidas, não abordamos a fase de quantificação, uma vez que a abordagem desta investigação é qualitativa e por outro lado “uma análise de conteúdo não implica necessariamente quantificação” (Vala, 1986, p. 117).

Depois da conclusão de todos os passos que orientam a análise de conteúdo, importa referir ainda a questão da validade. Vala (1986) defende que o problema de validade é constante a todas as etapas da análise de conteúdo (p. 116). Carmo e Ferreira são mais precisos ao afirmar que, “[uma] análise de conteúdo será válida, quando a descrição que se fornece sobre o conteúdo tem significado para o problema em causa e reproduz fielmente a realidade dos factos. Para isso, é necessário que todas as etapas que integram o processo de análise sejam correctamente executadas” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 259).

3. Intervenções pedagógicas e análise dos inquéritos

As intervenções apresentadas realizaram-se no contexto de creche de uma instituição privada com fins lucrativos, na sala dos dois anos e no contexto de jardim-de-infância da rede pública do ensino pré-escolar, numa sala em que a maior das crianças (18 das 20) irá frequentar o Ensino Básico no ano letivo subsequente. As nossas intervenções visam uma reflexão sobre a exploração de histórias e o seu contributo para o desenvolvimento das estruturas da narrativa através de uma análise fundamentada e reflexiva do processo narrativo que as crianças usam para contar e recontar em ambos os contextos. Assim, focamos a nossa análise e reflexão nas características inerentes ao texto narrativo, bem como nos aspetos linguísticos predominantes nesta tipologia textual e que foram desenvolvidos no quadro teórico de referência. Com o objetivo de fazer uma análise pormenorizada das produções narrativas das crianças, construímos um modelo de análise que nos servirá de orientação, tendo por base os seguintes aspetos:

- Personagens;
- Localização espaciotemporal (advérbios e outros marcadores discursivos com valor de tempo e lugar):
- Caráter processual da configuração do enredo (sequência narrativa: macroproposições Pn1, Pn2, Pn3, Pn4, Pn5 e Pn Ω e respetiva distribuição de tempos verbais); Relacionando com a expressão do tempo (contabilização e distribuição dos tempos verbais e dos adverbiais temporais).
- Causalidade de eventos (expressões que acentuam a relação de causa / consequência, sublinhando a progressão da ação);
- Narrador (presença e ciência);
- Transgressões à canonicidade (renegociação de significados);

Porém, tendo em consideração a faixa etária das crianças, sentimos, ainda, a necessidade de abordar também aspetos linguísticos relacionados com a aquisição e desenvolvimento da linguagem da Língua Portuguesa (língua materna) para uma análise mais situada e fundamentada. Desta forma, as intervenções são precedidas por uma breve exposição sobre as características comunicativas e linguísticas das crianças de acordo com a sua faixa etária. Fundamentamos, ainda, os critérios que presidiram à

escolha dos livros de histórias e refletimos sobre a forma como contamos / lemos as histórias, que estão na base das nossas intervenções.

A primeira intervenção ocorre no contexto de creche e a análise é feita a partir dos recontos das crianças da história “O Coelho Botelho”, de Pierre Coran. A segunda e a terceira intervenções realizam-se no contexto de jardim-de-infância: a segunda analisa as produções narrativas das crianças feitas a partir da “leitura” das ilustrações da história da “Polegarzinha” de Hans Christian Andersen, adaptada por Lucy Kincaid, antes de conhecerem e ouvirem a história e a terceira analisa as narrativas produzidas pelas mesmas crianças, mas depois de ouvirem a referida história.

O nosso corpus de análise é composto por 12 textos, dos quais 8 correspondem às produções das crianças da creche e os restantes 4 às produções das crianças do jardim-de-infância nas duas intervenções. Embora, no jardim-de-infância tenhamos recolhido as produções de quatro crianças, em ambas as situações, excluimos da nossa análise os registos de uma das crianças por ser aprendente de português língua segunda, situação que o nosso quadro teórico de referência não abrange, e, ainda, os registos de uma outra criança para não tornar este estudo mais extenso.

Depois das intervenções faremos o tratamento dos dados que foram sujeitos à análise de conteúdo e que provêm das respostas aos inquéritos por questionário das educadoras cooperantes de ambos os contextos.

No final de cada intervenção fazemos uma apreciação global reflexiva sobre as atividades desenvolvidas e os resultados obtidos.

3.1 Intervenção em creche

3.1.1 A aquisição e o desenvolvimento da linguagem verbal na creche

Segundo Sim-Sim (1998), a comunicação é a função primordial da linguagem e os seres humanos, enquanto seres sociais, não conseguem não comunicar. A linguagem, na forma de comunicação verbal, independentemente de cada comunidade linguística, assume um carácter universal. “A aquisição (natural e espontânea) da linguagem é uma capacidade da espécie humana, independentemente da raça e da cultura de cada grupo social” (p. 23). É através da linguagem que o indivíduo se expressa, refletindo a sua identidade, as suas emoções, as suas experiências, a sua visão do mundo. Interage com outros indivíduos, coopera, informa, conhece, aprende e desenvolve. “A capacidade natural para adquirir a linguagem não significa que o desenvolvimento da mesma não

seja influenciado pelas experiências de comunicação a que o aprendiz de falante está exposto” (p. 19). A criança desenvolve a linguagem primeiro num contexto mais restrito (familiar), que vai sendo alargado de forma sistémica, à medida que interage com outros contextos de socialização. A diversidade e a qualidade das experiências proporcionadas pelos diferentes contextos favorecem o enriquecimento linguístico da criança. Os contextos estimulantes proporcionam interações mais ricas. A creche deve ser um desses contextos, por isso é relevante que as experiências aí proporcionadas agilizem o desenvolvimento linguístico. Neste contexto, entendemos que o educador deve propor uma variedade de atividades para estimular e enriquecer o desenvolvimento linguístico nos seus diversos domínios: alargamento do capital lexical, domínio de regras decorrentes do uso da língua, uso de estruturas mais complexas e capacidade de se distanciar e refletir sobre a língua. Não obstante todas estas intencionalidades, carece ainda o educador de assumir um compromisso permanente com o escutar ativamente a criança, desenvolvendo estratégias para captar a sua atenção e o seu interesse, nomeadamente: contar e/ou ler diariamente histórias, dialogar, apresentar diferentes tipos de textos (prosa, poesia, lengalengas, etc.), dar oportunidade para a criança se expressar oralmente e estar atento às suas expressões espontâneas, recitar rimas e poemas e relatar acontecimentos vividos.

A criança entre os 10 e os 22 meses associa sílabas a objetos. “As palavras são rótulos usados para representar entidades e conceitos. A aquisição do significado das palavras é realizada através do contexto, daí que as primeiras palavras do bebé estejam intimamente ligadas ao ambiente envolvente. (...) A compreensão da palavra precede a sua produção” (ibidem, p. 133). As palavras têm uma função simbólica de representação verbal da realidade e marcam o início do processo de nomeação, no entanto a compreensão abrange um maior número de palavras do que aquelas que utilizamos, passando-se o mesmo com as crianças. O desenvolvimento lexical não se restringe à aquisição de novos vocábulos e seus significados, mas à apreensão das redes de relações entre eles e entre os que já faziam parte do nosso capital lexical. A criança depara-se, ainda, com a questão articulatória, porque a composição fónica da palavra, por vezes, torna mais difícil a articulação de determinados sons, e com a influência do vocabulário que o adulto usa para interagir com ela. A etapa mais marcante do desenvolvimento da linguagem da criança situa-se entre os 18 e os 42 meses de vida. “A aquisição de novos vocábulos ocorre durante a participação (activa ou passiva) no decurso normal da conversa. O significado da nova palavra ouvida é testado em situações posteriores,

permitindo, deste modo, ajustar o sentido apreendido pela criança ao significado adulto” (Ibidem, p.128).

Ao período holofrásico da criança, em que um só vocábulo (muitas vezes onomatopeias bissilábicas) encerra todo o conteúdo de uma frase, segue-se o período telegráfico, que se inicia entre os 18 e os 20 meses, em que a combinação de duas palavras e das relações nelas expressas manifestam o início das produções frásicas. “As combinações de palavras expressam essencialmente ações (ex.: *bebé papá*), relações de localização (ex.: *cão rua*), de posse (ex.: *é meu*), de não existência (ex.: *mais popó*)” (Ibidem, p. 157). É no fim do período telegráfico que a criança começa a usar “palavras com função gramatical, como é o caso dos artigos, das preposições e das conjunções e (...) formas flexionadas nas categorias nominais (género e número) e de desinências verbais para assinalar pessoa e tempo” (Ibidem, p. 158). O período seguinte (entre os dois e os três anos) é marcado pela expansão do conhecimento sintático, que advém da combinação de três ou mais elementos lexicais e do uso de sufixos flexionados, onde são aplicadas regras de combinação de palavras (regras sintáticas) e do domínio da estrutura interna das palavras (regras morfológicas).

De acordo com Rigolet (2006), a criança, entre os 24 os 36 meses aprende e diz, mais ou menos cinco a quinze palavras por dia. Esta fase é marcada por um alargamento enorme de vocabulário. Durante esta fase é de extrema importância para o desenvolvimento linguístico “a forma como o educador fala com e para a criança.” O educador deverá ter em atenção “a construção correta da frase”, sendo “fundamental e imprescindível o uso de preposições, advérbios, adjectivos e tempos dos verbos” (p. 95). Os reforços positivos por parte do educador devem ser acompanhados por uma frase explicativa, para que a criança entenda explicitamente a razão dos “parabéns”. O educador deve usar os verbos de ação com muito rigor e precisão. Esta é a fase ideal para trabalhar a noção de sequência, que irá permitir que a criança organize a sua estrutura espaço-temporal cognitiva, através da verbalização linguística. “As crianças entre os 2 e os 3 anos vão poder começar a sequenciar as imagens soltas, criando e compreendendo pequenas histórias, cuja personagem é imediatamente identificada com elas próprias. Embora o herói representado seja um menino, a menina que “lê” a história verá nele a sua própria pessoa, atribuindo-lhe as suas características, as suas experiências, os seus gostos e sentimentos” (Ibidem, p. 98). No entanto, só aos três anos é que “a criança é capaz de relatar factos contados (ex. recontar uma história)” (Ibidem, p. 110).

3.1.2 Critérios de escolha da história: “ O Coelho Botelho”

A escolha desta história partiu do interesse que as crianças demonstraram pelos coelhos, quando visitaram “A Quinta do Avó Zé”, um espaço exterior integrado no colégio privado que frequentam. Como as crianças desta idade manifestam uma preferência por histórias de animais, procurei, então, histórias que falassem de coelhos e que se adequassem à faixa etária das crianças (entre os 31 e os 23 meses). Optei pela história de “O Coelho Botelho”, tendo em atenção o material, as ilustrações, o grafismo e o texto (ver anexo 1), bem como a forma como todos estes aspetos se adequavam à idade e ao desenvolvimento das crianças. Quanto ao material, este livro, em formato A5, tem capa dura e folhas resistentes, sendo leve e fácil de manusear, podendo a criança segurá-lo ou tê-lo no colo.

As ilustrações apresentam-se em dupla página, num total de doze, com um único ou vários planos na mesma página. “Estas duplas páginas, por evidenciarem um único contexto onde se situa a ação (...) são igualmente um facilitador da leitura” (Rigolet, 2009, p. 58). Os vários planos apresentados “ajudam o leitor a descobrir profundidade de campo e a atribuir um valor diferente aos elementos representados em função do plano que cada um deles ocupa” (Ibidem, p. 13). Assim, por exemplo, na primeira dupla página (anexo 1 – imagem 1A) que corresponde à apresentação do Coelho Botelho, ele aparece em primeiro plano, mas apenas meio corpo, como se de um retrato ou “foto tipo passe” se tratasse, o que serve o propósito do texto. Na imagem 5A (anexo 1), o plano mais recuado apela à imaginação da criança, fornecendo-lhe pistas para o que não é dito no texto. Em geral, as imagens ajudam a criança a compreender melhor o texto, ilustrando-o ou completando-o. Duborgel (1992) sustenta que a imagem que se limita apenas a ilustrar o texto não apela à imaginação do leitor ou ouvinte. “É a imagem plástica subjugada, e não a imagem plástica enquanto tal, que limita a imaginação” (p.49). Neste livro, embora existam imagens que ilustram o texto, outras há que não se limitam a ser um reflexo do texto.

Uns dos aspetos pertinentes que encontrei nas ilustrações foi a representação de planos inclinados, que sugerem o relevo do espaço (mata, pinhal), como no mundo real. Também as cores das imagens são muito próximas das cores reais do que é ilustrado, o que favorece a compreensão da criança entre o real tridimensional e o bidimensional

representado. Por outro lado, a simplicidades das ilustrações e o contorno das imagens a preto fazem lembrar desenhos feitos por crianças mais velhas.

No que concerne ao grafismo, para além dos planos que já referimos anteriormente, existe uma nítida desproporção entre a ilustração e o texto. A ilustração assume uma maior importância, atendendo a que o tamanho da letra é reduzido, bem como a mancha do texto. Outra evidência é a distribuição irregular que a mancha do texto ocupa na dupla página, insinuando uma intenção de não se interpor às imagens. Assim, o texto ora surge em cima, em baixo, à direita ou à esquerda, no céu ou na relva.

O texto desta história é um poema narrativo, que apresenta 15 estrofes organizadas sequencialmente: três quadras, um monóstico, seis quadras, um dístico, duas quintilhas e uma quadra. Com exceção do verso solto do monóstico, as estrofes assumem um esquema rimático diversificado (rima cruzada, interpolada e emparelhada), que confere uma sonoridade rica ao poema narrativo e que poderá ser motivador para as crianças, na medida em que se afigura como um jogo de palavras.

O texto é essencialmente narrado na primeira pessoa pela personagem central, “O Coelho Botelho”, que assume um papel de narrador autodiegético, relatando as suas próprias experiências e manifestando os seus sentimentos, aproximando-se, assim, do leitor ou ouvinte, criando empatia. A partir do momento que os caçadores entram na ação, o narrador passa a heterodiegético, narrando na terceira pessoa, sugerindo que o herói se afasta, assim, do perigo. Volta a assumir a primeira pessoa para expressar a sua emoção quando os pássaros lhe cantam um refrão, reconhecendo o seu valor. No final da história, o narrador, novamente heterodiegético, dita a moral da mesma.

A sintaxe é simples, variando entre frases afirmativas, exclamativas e interrogativas, pautada por orações simples independentes ou justapostas e também coordenadas, pertencendo, assim, a maior parte do texto à parataxe. No entanto surgem também frases mais complexas pertencentes à hipotaxe, isto é, com orações subordinadas, iniciadas por conjunções (se, quando, mal). O texto apresenta uma riqueza muito expressiva a nível dos adjetivos, uma especificidade e precisão a nível dos substantivos e os verbos usados ilustram não só as ações e as atitudes das personagens, mas também os sentimentos. De modo sumário, o vocabulário empregue é comum à linguagem oral do quotidiano das crianças:

a) adjetivos – pequeno, verde, engraçada, castanha, bonitas, contentes, pintados, grande, cheia;

b) substantivos – nome, coelho, pinhal, animal, salto, gigante, amigos, pássaros, joelhos, pernas, orelhas, cenouras, caixa, tintas, pincel, cores, flores, sol;

c) verbos – brincar, jogar, gostar, crescer, conseguir, pintar, querer, encontrar, gritar, estragar; sentir-se;

Quanto ao vocabulário menos comum, que poderá dificultar a interpretação e a compreensão das crianças, destacamos:

a) adjetivos: cerrada, enorme, malvados, sorridentes;

b) substantivos: caçada, certeza, esperteza, mata, golfe, rochas, troncos, dúzia, bicharada, refrão, emoção;

c) verbos: esticar, espetar, criar, disparar, entoar;

Tendo em conta a faixa etária das crianças, detetamos expressões linguísticas que poderão constituir uma dificuldade de interpretação e compreensão, por isso, entendemo-las como um desafio não só para as crianças, mas também para nós, enquanto leitores / contadores, no sentido de as tornar inteligíveis para os nossos pequenos ouvintes (“nem que peça de joelhos”, “espetar as orelhas” “Vou realizar o meu sonho”, “coelho de primeira”, “ Não perdi um segundo”, “ à luz do luar”, “pela noite dentro”, “Mal o sol nasceu”, “ a confusão estourou”). Rigolet (2006) afirma que entre as muitas razões por que se deve ler histórias às crianças “está a de lhes dar oportunidade de ouvir linguagem descritiva e narrativa usada com imaginação e construções sintáticas de um grau de complexidade superior ao das suas próprias produções” (p. 163). Após esta aproximação ao aspeto semântico, debruçar-nos-emos sobre o tema tratado e os valores que pretende transmitir.

O tema central do texto é o respeito dos mais velhos pelos mais novos. A personagem principal é um coelho pequeno que se depara com a dificuldade de não ser aceite nas brincadeiras dos mais velhos. Então, deseja crescer, ser mais alto, o que consegue usando umas “pernas de madeira”, mas esta solução não lhe permitiu conquistar o respeito dos mais velhos. Assim, usando a sua “esperteza” e criatividade, decide pintar coelhos nos troncos e nas rochas, enganando os caçadores, que disparam sobre os coelhos pintados, ficando a salvo os animais da história, inclusive os coelhos.

*Relembramos que um tema tratado com **humor e verdade** é garantia de motivação. De facto, as crianças são observadoras implacáveis, animadoras natas, críticas acérrimas com profundo sentido de justiça e constantemente animadas de um espírito lúdico, sempre prontas para novas aventuras e desafiantes descobertas” (Rigolet, 2009, p. 32).*

Na verdade, os caçadores caçam animais, mas a capacidade do pequeno coelho de ser mais esperto que os mais velhos e de enganar os humanos torna-se numa situação engraçada para as crianças. O coelho Botelho transforma-se em herói obtendo, assim, o reconhecimento do seu valor e conseqüente respeito dos mais velhos, que passam a aceitá-lo nas suas brincadeiras. Se por um lado, o facto de os animais da história agirem, pensarem e sentirem como pessoas poderá conduzir os ouvintes (crianças) a um distanciamento das personagens, por outro lado, estamos mais inclinados a crer que o significado do tema e a forma como é tratado levará a uma identificação das crianças com o herói. Esta é também uma história apaziguadora para as crianças, no final o bem vence o mal, personificado nos caçadores, restabelecendo o equilíbrio e a justiça.

3.1.3 Contar a história “ O Coelho Botelho”

Com esta proposta pretendi aprofundar a comunicação e a compreensão da língua materna, promovendo o desenvolvimento da consciência linguística das crianças, recorrendo a estratégias e processos que fomentassem a aquisição de competências fonológicas, léxico-semânticas e morfossintáticas que lhes permitam um uso pragmático.

Antes de ler a história pela primeira vez, fiz a contextualização do tema através de um diálogo interativo sobre as observações de coelhos, aquando da sua visita, duas semanas antes, à quinta pedagógica do colégio. De seguida, mostrei-lhes imagens reais de coelhos e coloquei-lhes questões sobre as suas características: O que gosta de comer? Como são as orelhas? Quantas patas têm? Como é o pelo?, etc. Para além da contextualização, pretendia-se induzir as crianças à construção de pontes entre o real e o imaginário da história.

Depois iniciei a leitura da história, recorrendo à expressividade através de aspetos paraverbais: mímica facial de acordo com os sentimentos expressos pelo protagonista e expressão corporal (colocar-se de joelhos e pedir – Deixem-me jogar! - depois de ler: “Mas não me deixam jogar, nem que peça de joelhos”; esticar o braço depois de pronunciar “alto” e “enorme”, “gigante”, etc.) e aos traços supra-segmentais (diferentes ritmos, altura e melodia da voz de acordo com o aspeto semântico da mensagem e a pontuação do texto), promovendo também o diálogo durante leitura, servindo-me das imagens do livro. Fui complementando a leitura das rimas com

explicações das expressões linguísticas mais elaboradas e comentários baseadas nas imagens.

Durante a leitura da história notei que, sensivelmente a meio, algumas crianças estavam pouco atentas e começaram a ficar inquietas. Optei, então, por contar o resto da história por palavras minhas, chamando a atenção para as imagens do livro para captar a sua atenção, o que efetivamente consegui. Todavia, comecei a pôr em causa a minha escolha da história, uma vez que, até aí, tinha conseguido sempre mantê-las muito interessadas até ao fim de todas as histórias que tinha lido. Mais tarde, tentei visualizar o que se tinha passado e presumi que a desatenção pudesse estar relacionada com vários fatores: a ausência da educadora da sala; a extensão da história e a falta de frases repetidas ao longo do texto em comparação com as histórias que estão habituados a ouvir. Como conseguir manter a motivação e o interesse das crianças pela história, sendo o mais fiel possível à linguagem do texto?

No dia seguinte, voltei a ler a história, fui fiel ao texto, mas optei por recitar com um tom de voz mais grave as partes em que o narrador era autodiegético e, com a minha voz normal, nas partes em que o narrador era heterodiegético, no sentido de transmitir as diferentes perspetivas do narrador face ao narrado. Desta vez eles estiveram muito atentos e interessados. “Para além dos sons, interessa a forma de com eles produzir a melhor expressão. Interessa a entoação, a ênfase, o sentido emocional (não «o que se diz» mas «o como se diz»)” (Sousa, 2003, p. 153). Senti-me muito compensada por ter a atenção e a motivação das crianças. Como, nesta semana realizamos atividades de pintura, colagem e medição relacionadas com a história, abrimos a possibilidade de as crianças recordarem alguns momentos da história.

Na semana seguinte, li a história como da segunda vez, mas seguindo com o dedo o que ia lendo, para que as crianças se apercebessem da direccionalidade da escrita e que à escrita correspondem sons (fonemas) portadores de significado. As crianças desta idade, que estão habituadas a ouvir histórias, sabem já que a escrita e os desenhos são portadores de mensagens e por isso atribuem-lhes “significado”, outrossim apercebem-se que as letras correspondem a sons (princípio alfabético). À medida que ia lendo, ia sendo interrompida pelas crianças com comentários e antecipações dos acontecimentos da história. Quando nos envolvemos profundamente e com prazer no ato de ler ou contar uma história, estamos a contagiar as crianças com a nossa motivação:

quando o leitor adulto consegue observar as crianças e notar que elas são mais “escutadores” do que simplesmente “ouvintes”, tem de retroceder até à fonte deste comportamento colectivo positivo... e, então, encontrará a origem no seu próprio comportamento “envolvido”, “concentrado”, “autenticamente motivado”! As crianças são o reflexo do nosso ser íntimo... (Rigolet, 2009, p. 103).

Por vezes, ficamos com a sensação de que as crianças não estão atentas ou interessadas, mas elas surpreendem-nos com os seus comentários, “as crianças têm sempre, mesmo ou sobretudo quando menos o esperamos, as suas antenas sensitivas ligadas, captando ondas que emitimos sem delas termos consciência. São os mistérios quase “insondáveis” da comunicação humana” (Ibidem).

3.1.4 Registo e análise do reconto

No dia em que contei pela terceira vez a história, algumas crianças começaram a folhear a história que estava em cima da mesa e começaram a recontá-la. Apesar de esta atividade não ter sido planeada, de imediato iniciei o registo individual do reconto das crianças. Entretanto, outras crianças aproximaram-se e tive de lhes explicar que todos podiam contar, mas que teriam de esperar pela sua vez, mas elas amontoavam-se à volta do “contador”. A maior parte ficou ali a ouvir e à espera, outras foram brincar. Mais tarde, perguntei-lhes se ainda queriam contar a história e elas dirigiram-se rapidamente à mesa. O facto de eu estar a registar, despertou-lhes a curiosidade, por vezes, paravam de contar e observavam a minha escrita no bloco de notas.

Quando planificamos, não prevemos que em determinado momento podem também surgir oportunidades, criadas pelas crianças, de acordo com os seus interesses e que se revelam momentos preciosos de observação e registo, que não podemos deixar de valorizar e apreciar. O educador, como observador participante, tem de estar atento a estes momentos e ser flexível no sentido de os considerar motivadores e estimulantes para a criança. Nestas situações, é necessário ter presente que a planificação “é uma ferramenta flexível que permite fazer variações e incorporações”. (Basedas, Huguet, & Solé, 1999, p. 113).

A reflexão *a posteriori* é também uma ferramenta de avaliação que nos permite fazer diferente de uma próxima vez, de incorporarmos outras propostas, modificar as que planificamos, alterando as estratégias, sempre no sentido de uma melhoria da nossa práxis. Assim, quando cheguei a casa e reli as notas de campo, decidi orientar o meu relatório de investigação a partir das narrativas das crianças.

Não obstante o contributo pedagógico do ouvir histórias, as crianças também podem ser contadores de histórias. Esta é uma atividade que lhes dá prazer, que as faz pensar, organizar o pensamento e serem protagonistas da sua própria narrativa. De seguida apresentamos os registos individuais recolhidos e procedemos a uma análise e reflexão em termos linguísticos e no sentido de detetar a presença de alguns elementos da estrutura narrativa e das suas propriedades, mas tendo em atenção que as crianças começam a adquirir estas estruturas entre os 24 e os 36 meses. O nosso corpus de análise é composto por oito “narrativas” de crianças entre os 30 e os 23 meses.

Na história, a personagem principal é o Coelho Botelho e as personagens secundárias são personagens coletivas: os [coelhos] mais velhos, os amigos, os caçadores e os pássaros. Há uma referência ao espaço (pinhal, mata) e ao tempo cronológico (“Ontem à tarde, às sete e meia”; “à luz do luar”; “pela noite dentro”; “Mal o sol nasceu”).

Neste texto, as sequências narrativas que permitem uma unidade textual são quatro, estando a segunda, terceira e quarta sequências inseridas na primeira (sequência inserente), conforme o esquema: Sequência 1 (Pn1a + Pn2a) [Sequência 2 (Pn2b+Pn3b+Pn4b+Pn5b) + Sequência 3 (Pn1c+Pn2c+Pn3c+ Pn4c+Pn5c) + Sequência 4 (Pn1d+Pn2d+Pn3d+ Pn4d-Pn5d)] + Sequência 1 continuação (Pn3a+Pn4a+Pn5a) + PnΩ.

Para uma melhor compreensão, passamos a esmiuçar, passo a passo, o esquema apresentado:

Situação inicial – Pn1a: apresenta a personagem principal, o espaço onde decorre a ação e o seu desejo – “O meu nome é Botelho e sou um pequeno coelho. Vivo no verde pinhal como qualquer outro animal. Eu também quero brincar, jogar golfe com os mais velhos.”

Nó – Pn2a: acontecimento que vem perturbar a situação inicial (Pn1a): “Mas não me deixam jogar, nem que peça de joelhos.”

A sequência inserente fica aqui “suspensa”, para ser retomada mais adiante, porque é apresentado um outro nó que dá início a uma segunda sequência (b).

Nó - Pn2b: denuncia um desejo de mudança, uma complicação – “Gostava de ser mais alto, crescer, dar um salto. Será que consigo esticar, se espetar as orelhas no ar?” (A sequência inicial não ocorre no texto, mas pode ser facilmente inferida, isto é, o coelho Botelho era baixo.)

Reação - Pn3b: “Vou realizar o meu sonho.”

Resolução - Pn4b: “Com estas pernas de madeira, fico alto num instante.”

Situação final - Pn5b: “Sinto-me um coelho de primeira, pareço um gigante.”

Completa esta sequência (b), surge outra (c) por encadeamento com a anterior.

Situação inicial – Pn1c: “Ontem à tarde, às sete e meia, encontrei uma caixa engraçada. Era castanha, estava cheia. Alguém a perdera ou fora roubada? Quando a abri não vi anéis, apenas tintas e alguns pincéis.”

Nó - Pn2c: “Que vou pintar com tantas cores? Talvez bonitas flores?”

Reação - Pn3c: “Não perdi um segundo: o pincel mergulhou na tinta a fundo.”

Resolução - Pn4c: “Comecei a pintar, à luz do luar, em rochas e troncos, sem nunca parar.

Situação final - Pn5c: “Depois de pintar pela noite dentro, criei, com enorme talento, uma dúzia de coelhos contentes a comer cenouras sorridentes.

A sequência seguinte (d) combina-se com a anterior (c) igualmente por encadeamento.

Situação inicial - Pn1d: “Mal o sol nasceu,”

Nó - Pn2d: “a confusão estourou. O que foi que aconteceu?”

Reação - Pn3d: “Pum! Pum! Alguém disparou.”

Resolução - Pn4d: Eram dois caçadores malvados a disparar contra coelhos pintados.”

Situação final - Pn5d: “No meio da mata cerrada, gritavam os amigos do coelho com o resto da bicharada: - Viva o coelho Botelho, que lhes estragou a caçada!”

Nesta fase do texto é retomada a sequência inserente:

Reação - Pn3a: “E os pássaros, com amor, entoaram o refrão: - O Botelho é o maior.”

Resolução - Pn4a: “E eu, com emoção, senti-me muito melhor.”

Avaliação final / moral – PnΩ: “Hoje o coelho Botelho, tem uma enorme certeza: para ser grande, um coelho deve ter muita esperteza.”

Com este exercício pretendemos evidenciar a dificuldade de “desmontar” um texto narrativo em sequências, de uma forma fundamentada e estruturada. Quando produzimos um discurso narrativo, não estamos conscientes deste tipo de estrutura e organização. O processo de aquisição das estruturas narrativas é complexo e moroso, por isso, uma criança leva alguns anos até conseguir produzir um discurso narrativo, cujas partes se articulem em sequências ordenadas de forma a concretizar um sentido global do texto. Não esperamos que as crianças da creche evidenciem de alguma forma

esta aquisição, mas pretendemos procurar os primeiros indícios que apontem para uma fase embrionária do modo narrativo.

Iniciamos, assim, a análise dos recontos dividindo-os em três grupos, de acordo com a idade das crianças: grupo 1 – três crianças de 30, 29 e 28 meses; grupo 2 – três crianças com 25 meses e grupo 3 – duas crianças com 23 meses. Esclarecemos que a nossa intenção era observar, interferindo o menos possível nas produções verbais das crianças. Porém, sempre que as crianças permaneciam em silêncio a olhar para as imagens, tornou-se difícil não interagir e remetermo-nos ao papel de observadores. Assim, optámos por lhes ir colocando questões sempre que permaneciam “muito” tempo na mesma página, sem nada dizer. Por vezes, as crianças passavam rapidamente de página, sem nada verbalizar, não se demorando o tempo suficiente, nessa página, que nos permitisse interagir, por isso há imagens que não têm qualquer registo. Reparámos que sempre que interagimos as produções tornaram-se mais completas, isto confirma que as crianças sabem muito mais do que aquilo que verbalizam.

Recontos do grupo 1:

Imagens (anexo 1) / Notas	Criança: VA Idade: 30 meses	Criança: TA Idade: 29 meses	Criança: JA Idade: 28 meses
1A / N1A	O Coelho	Coeio Boteio	Era uma vez o Boteio
2A / N2A	Quer jogar... os coelhos Botelhos	Muitos coeios petos	Os amigos jogar golf
3A / N3A	O coelho Botelho	Amigos...e este	-----
4A / N4A	É gigante... (- O que é que ele tem nos pés?) Tem madeira.	E os paus (- Para que servem os paus?) Gande	-----
5A / N5A	Uma caixa	(aponta para a caixa) a senora, o cão	Tem uma caixa petida
6A / N6A	Piceles... pintas	É pintas, pincel	Pinturas
7A / N7A	(- O que é que ele está a fazer?) Pintas	-----	Está noite
8A / N8A	Pintou aqui duas orelhas	Olha, ... coios todos... árvores	Era uma vez coelho boteio pintá
9A / N9A	(- Quem são estes?) São maus... uma pistola	sionhes...os óculos	(- Quem são estes?) Dois caxadoies
10A / N10A	Palmas	Olha... o coeinho.	-----
11A / N11A	-----	-----	-----
12A / N12A	Bolas	O coelho era muito...espeto	São gandes

Quadro 2: recontos do grupo 1

As três crianças identificam a personagem principal no início da história, mas, ao longo do relato, referenciam-na de diferentes maneiras: – “o coelho” e “coelho Botelho” (VA, N1A e N3A); “Coeio Boteio”, “coeinho” e “coelho” (TA, N1A, N10A e N12A); “Boteio” e “coelho boteio” (JA, N1A e N8A).

Consideramos pertinente comentar que TA identifica a personagem principal logo no início pelo nome (“Coeio Boteio”), como acontece no texto original, mas a meio do relato passa a referenciá-lo pelo diminutivo, o que nos parece uma manifestação de empatia com a personagem e no final do relato volta a ser o “coelho”. Talvez o motivo desta alteração se deva à associação do coelho à esperteza (“muito espeto”), o que lhe confere um certo estatuto de mais velho, daí deixar de ser nomeado pelo diminutivo.

Quanto às personagens secundárias, nem todas são identificadas:

a) *os [coelhos] mais velhos* – são identificadas por VA (“os coelhos Botelhos”), TA (“Muitos coeios petos”) e JA (“Os amigos”), em N2A.

b) *os amigos* – são identificados apenas por TA (Amigos”), em N3A.

c) *os caçadores* – são identificadas por VA (“maus”), por TA (“sionhes”) e por JA (“Dois caxadoies”), em N9A.

d) *os pássaros* - não são identificados pelas crianças.

Quanto às referências espaciotemporais, as crianças não identificam o espaço e apenas JA se refere ao tempo cronológico (“Está noite”), em N7A.

Neste grupo, conseguimos detetar alguns indícios que remetem para uma aquisição iniciática do esquema narrativo:

- a presença do narrador heterodiegético através da expressão “Era uma vez” (TA, N1A e N8A) e que ao mesmo tempo é uma referência temporal ao tempo da narrativa;

- verbos no pretérito perfeito do indicativo (“pintou” – VA, N8A) e no pretérito imperfeito (“era” – TA, N12A)

- a noção de causalidade (“São maus... uma pistola” - VA, em N9A), embora falte a conjunção adverbial causal, depreende-se que há uma intenção da criança em justificar a razão de serem “maus”.

- a presença de elementos não canónicos - TA identifica ainda duas figuras, (“a senora, o cão”), em N5A, que não pertencem ao texto, mas que aparecem em plano secundário na imagem.

Recontos do grupo 2:

Imagens (anexo 1) / Notas	Criança: JO Idade: 25 meses	Criança: TH Idade: 25 meses	Criança: DA Idade: 25 meses
1A / N1A	(- Quem é?) Coelho...olhos vermelhos. (- Como se chama?) Boneco coelho	(- Quem é?) O coelho Alberto. (- O coelho Alberto?) É Botelho	Botelho
2A / N2A	(- Quem são estes?) Coelho muito grande	Ele não joga aqui na reba.	Está a jogae... os amigos
3A / N3A	(- O que é que o coelho está a fazer encostado à árvore?) É o passainho.	-----	---
4A / N4A	Os paus (- Para que servem os paus?) Pa i lá cima	É enorme! Tão alto!	---
5A / N5A	A castanha (- O que estava dentro da caixa castanha?) -----	Está a aqui... uma caixa. (No fim da história volta a esta página e acrescenta: A sionha e o cão.)	---
6A / N6A	(- O que é que ele tem na mão?) Pincel	(- O tem aqui dentro?) Íto, pintuas	---
7A / N7A	(- O que é que ele está a fazer com o pincel?) Olha a lua! (- É de dia ou de noite?) É de noite.	(- O que está a fazer o coelho?) Pintuas (No fim da história volta e acrescenta: É lua)	Noite
8A / N8A	Come a cenouia	Pintou	Pintou
9A / N9A	-----	-----	Polixa... pum
10A / N10A	Olha o panda.	-----	---
11A / N11A	Todos, todos os passainhos.	-----	
12A / N12A	E depois? E depois? E depois? (- Foi jogar com os amigos mais velhos.)	Está a jogar poquê gande	Está a jodar

Quadro 3:recontos do grupo 2

A personagem principal é identificada, na primeira página da história, pelas três crianças; mas apenas uma a volta a referir, mais uma vez, no reconto: “Coelho...olhos vermelhos”, corrigindo depois para “Boneco coelho” e “coelho” (JO, N1A e N2A); “O coelho Aberto”, corrigindo depois para “Botelho” (TH, N1A); e “Botelho” (DA, N1A).

Em relação às personagens secundárias, apenas duas das crianças identificam algumas delas:

a) *os [coelhos] mais velhos* – são identificadas por DA (“os amigos”), em N2A.

b) *os amigos* – não são identificadas;

c) *os caçadores* – são identificadas por DA (“Polixa”), em N9A.

d) *os pássaros* - são identificadas por JO (“os passainhos”), em N11A.

Não há referências espaciais, apenas temporais: TH refer “lua” (N7A), JO refere “É de noite” e de DA refere “Noite” para se referirem temporalmente à noite.

Detetamos poucos indícios de uma aquisição do modo narrativo, tais como: verbos no pretérito perfeito do indicativo - “pintou” (TH e DA, N8A); a noção de causalidade - “Está a jogar poquê gande” (TH, N12A); a noção de sucessão de acontecimentos - “E depois? E depois? E depois?” (JO, N12A); e a presença de elementos não canónicos - JO identifica “o panda” (N10A), referindo-se ao texugo da imagem, apelida a personagem principal de “Boneco coelho”, provavelmente, para o distinguir dos coelhos reais, o que torna esta diferenciação, entre o real e o imaginário, muito pertinente; TH identifica também duas figuras (“A sionha e o cão”), em N5A, que não pertencem ao texto da história, mas sim às ilustrações; A mesma criança apresenta uma intertextualidade com as letras das canções (“O Coelhoinho” e “O Coelho Alberto”), que foram cantadas na sala, no mesmo período temporal, mas rapidamente se autocorrige.

Recontos do grupo 3:

Imagens (ver anexo 1) / Notas	Criança: CA Idade: 23 meses	Criança: MO Idade: 23 meses
1A / N1A	O qué... olha, olha	Lhinho
2A / N2A	(- Como se chama?) Chama...como chama-se?	---
3A / N3A	Olha	(aponta para o pinheiro pintado na sala, onde se mediram)
4A / N4A	Olha, como chama-se? Alto	---
5A / N5A	Caita, olha, olha	Caixa
6A / N6A	Piu, piu	Pincel
7A / N7A	Olha lua, é o céu	Céu... lua
8A / N8A	Piu, piu	Lhinho
9A / N9A	Olha, olha... naiz	Pau... pistol
10A / N10A	Olha, olha...	Bate palmas
11A / N11A	Piu, piu	---
12A / N12A	Gandes	Golf (Porque está a jogar golf?) É gande.

Quadro 4: recontos do grupo 3

Apenas MO consegue identificar a personagem principal: “Lhinho” (N1A e N8A). Em relação às personagens secundárias, apenas duas são identificadas por CA:

- a) *os [coelhos] mais velhos* – (“gandes”), em N12A.
- b) *os amigos* – não são identificadas;
- c) *os caçadores* – não são identificadas;
- d) *os pássaros* - (“piu, piu”), em N6A, N8A e N11A.

Não há qualquer referência ao espaço, mas tanto CA como MO referem “lua” (N7A) para eventualmente se referirem “à luz do luar”, isto é, à noite. Não são evidentes indícios que possam sugerir um esboço da aquisição do modo narrativo.

Para melhor compreender os aspetos evidenciados sobre a aquisição das estruturas da narrativa nesta faixa etária, não os podemos dissociar do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Assim, verificamos que existe uma grande diferença entre as duas crianças mais novas (grupo 3) por comparação com as restantes. Para melhor ilustrar as nossas afirmações, procedemos ao levantamento de alguns aspetos linguísticos relevantes.

Em termos de sintaxe, a maior parte das frases combinam três ou mais elementos lexicais, o que é característico entre os dois e os três anos, embora nem todas se apresentem gramaticalmente corretas, o que é natural antes dos três anos, por isso, destacamos algumas que primam pela correção:

- Grupo 1: “Pintou aqui duas orelhas” (VA, N8A) e “O coelho era muito...espeto.” (TA, N12A);
- Grupo 2: “Ele não joga aqui na reba.” (TH, N2A) e “Está a jogar poque é gande.” (TH, N12A);
- Grupo 3: “Bate palmas.” (MO, N10A) e “É o céu.” (CA, N7A).

As crianças mais velhas (grupo 1 e 2) já constroem frases mais complexas e possuem uma capital lexical mais elevado do que as crianças mais novas (grupo 3) que ainda recorrem a holófrases e a onomatopeias (piu-piu;) para representar simbolicamente e produzem frases no máximo com três palavras, o que é normal antes dos 2 anos, isto é no período telegráfico.

A nível de flexão verbal, detetamos algumas concordâncias com o tempo e número e pessoa e desinências verbais para assinalar pessoa e tempo:

- Grupo 1: “o coelho era” (TA, N12A), [ele] “pintou” (VA, N8A) e [ele] “quer” (VA, N2A);

- Grupo 2: [ele] “pintou” (TH e DA, N8A), [ele] “come” (JO, N8A); [ele] “está” (DA, N2A);

- Grupo 3 - [ele] “bate” e [ele] “é” (MO, N10A e N12A);

A nível de flexão de número, no grupo 1, existem muitas palavras com o sufixo de número (plural) e uma generalização da regra morfológica do plural: Pincéis: pinceles (VA, N6A). As crianças do grupo 1 e 2 apresentam já flexão nominal e adjetival (género e número), enquanto as crianças mais novas do grupo 3 apresentam a formas flexionadas nas categorias nominais de número:

- Grupo 1: “Muitos coeios petos” (TA, N2A), “os coelhos Botelhos” (VA, N2A), “uma caixa petida” (JA, N5A);

- Grupo 2: “Boneco coelho” (JO, N1A);

- Grupo 3: “gandes” (CA, N12A).

Devido às dificuldades de articulação, as crianças nesta faixa etária usam formas de simplificar as suas produções linguísticas.

- Grupo 1: a) *supressão* - árvores: “ávores” (TA, N8A), pintar: “pintá” (JA, N8A); grandes: “gandes” (JA, N12A); coelhinho “coeinho” (TA, N10A), pretos: “petos” (TA, N2A) e esperto: “espeto” (TA, N12A); b) *inversão* - senhores: “sionhes” (TA, N9A); c) *substituição* - caçadores: “caxadoies” (JA, N9A), coelho: “coeio” (TA, N1A), Botelho: “Boteio” (TA e JA, N1A), tintas “pintas” (JA e TA, N6A), senhora: “senora” (TA, N5A); d) *substituição e supressão* - perdida: “petida” (JA, N5A), coelhos “coios” (TA, N8A);

- Grupo 2: a) *supressão* – relva: “reba” (TH, N2A), passarinho: “passainho” (JO, N3A), para: “pa” e ir: “i” (JO, N4A), isto: “ito” e pinturas: “pintuas” (TH, N6A), porque: “poque” e grande: “gande” (TH, N12A); b) *inversão* - senhora: “sionha” (TH, N5A); c) *substituição*- jogar: “jogae” (DA, N2A), cenoura: “cenouia” (JO, N8A) e jogar: “jodar” (DA, N12A); d) *substituição e supressão* - polícia: “polixa” (DA, N9A);

- Grupo 3: a) *supressão* – coelhinho: “lhinho” (CA, N1A e N8A), grande: “gande” (MO, N12A), grandes: “gandes” (CA, N12A), nariz: “naiz” (CA, N9A); b) *inversão* – não há ocorrências; c) *substituição*- caixa: “caita” (CA, N5A); d) *substituição e supressão* – não há ocorrências.

Como a fase a partir dos dois anos é assinalada por um enorme alargamento de vocabulário, verificamos que as crianças mais velhas (grupo 1 e 2) usam todos os recursos de simplificação, enquanto as mais novas (grupo 3), como possuem um vocabulário mais reduzido, recorrem maioritariamente a processos de supressão.

3.1.5 Reflexão sobre a intervenção em creche

A minha intervenção em creche permitiu-me refletir sobre os vários aspetos que envolvem o ler / contar histórias, que vão desde os critérios de escolha do livro, às características linguísticas das crianças de acordo com a faixa etária, às estratégias do ler / contar. Todos estes aspetos confluem para a pertinência desta atividade para a aquisição e desenvolvimento linguístico das crianças, assim como para a contribuição para a aquisição das estruturas da narrativa. O registo escrito do reconto revelou-se uma ferramenta preciosa para a minha análise. Não estando planeado, este registo abriu a possibilidade de ir ao encontro dos interesses das crianças. Esta situação não é previsível pela didática, que parte do pressuposto de que tudo está previsto e é exequível. O educador deve motivar as crianças, lançar-lhes desafios, mas nesta situação foi exatamente ao contrário, o desafio foi-me colocado a mim. O educador é também um aprendiz. Assim, o trabalho do educador deve estar impregnado de intencionalidades, ele deve saber o que fazer, como fazer e para quê, mas também ser flexível e criativo. O educador depara-se diariamente com imprevistos, com situações distintas e tem de estar preparado para lhes dar resposta, criando e desenvolvendo estratégias em cima do acontecimento. As crianças são muito perspicazes e criativas e o educador tem por obrigação mantê-las motivadas, colocando-lhes desafios e envolvendo-as na participação ativa que conduz ao sucesso das suas aprendizagens.

Tive o cuidado, ao desenvolver esta proposta, de a contextualizar, pois é importante que as crianças compreendam a razão da proposta, entendam que há uma continuidade que irá alicerçar as aprendizagens e torná-las mais significativas. Procurei, ainda, ter em conta o seu desenvolvimento, as suas capacidades, outras atividades que já tivessem desenvolvido e os seus interesses. Se voltasse a fazer esta intervenção com certeza que iria haver alterações, tentamos sempre fazer melhor. Em relação à história, por um lado, talvez fosse melhor escolher uma história menos extensa, com uma linguagem mais acessível e com repetições a nível textual. Por outro lado, não será pertinente lançarmos-lhes desafios e estimulá-las para situações mais complexas? O papel do educador implica uma reflexão e uma interrogação constante sobre as suas práticas. Sendo o objetivo principal uma melhoria da práxis para o sucesso das aprendizagens e o desenvolvimento integral e global das crianças, o educador é, assim, um sujeito em inquietação constante, mas só esta inquietação lhe permite saber mais, aprender mais e fazer melhor.

Para melhor ilustrar os aspetos narrativos evidenciados pelas crianças, construímos um quadro que reúne a informação tratada anteriormente e que, deste modo, nos facilita uma leitura global.

Reconto da história: “O Coelho Botelho”								
Crianças	VA	TA	JA	JO	TH	DA	CA	MO
Mostrou interesse pela atividade	X	X	X	X	X	X	X	X
Revelou desejo em participar	X	X	X	X	X	X	X	X
Referiu o nome da personagem principal	X	X	X	X	X	X		X
Número de personagens secundárias (4)	2	3	2	1	0	2	2	0
Presença do narrador (verbos na 3ª pessoa)	X	X			X	X		
Operador narrativo de abertura (Era uma vez)		X						
Referiu o tempo cronológico			X	X	X	X	X	X
Adverbiais temporais				X				
Noção de causalidade	X				X			
Verbos no passado	X	X			X	X		
Elementos não canónicos		X		X	X			

Quadro 5: observação das competências narrativas (creche)

Todas as crianças da nossa amostra manifestaram interesse pela atividade e pela participação. É notória a diferença entre as duas crianças mais novas e as restantes. No grupo 1 e 2, todas as crianças identificam a personagem principal, porém, no grupo 1, nomeiam-na ao longo da história e no grupo 2, duas das crianças evidenciam uma certa intertextualidade com a personagem de outros textos (canções). No grupo 3, apenas uma das crianças consegue identificar a personagem principal. O grupo 1 é o que identifica um maior número de personagens secundárias.

Nos três grupos não há referências espaciais. As referências temporais aparecem nos três grupos, com exceção de duas crianças do grupo 1 que não fazem qualquer referência temporal. Uma criança usa o adverbial temporal⁴ “ E depois?” como indicador da noção de sucessão de acontecimentos. Nos recontos do grupo 1 e 2 surgem verbos no passado e na terceira pessoa, o que remete para a presença do narrador. Duas

⁴ Usamos “adverbial temporal” para referir advérbios, conjunções e locuções com expressão temporal.

crianças evidenciam já uma noção de causalidade. A presença de elementos não canônicos e a renegociação de significados está patente em três das crianças.

Na nossa opinião, estas poucas evidências, atendendo à faixa etária das crianças e às características linguísticas que lhe são inerentes, são indicações de um modo narrativo em processo de desenvolvimento. As crianças, de uma forma geral, recontaram a história mas de uma maneira muito própria, nomeando elementos das imagens que observavam ou recorrendo a frases simples, muitas vezes lacunares ou inacabadas sob o ponto de vista gramatical. Então, podemos afirmar que os recontos destas crianças não podem ser considerados como textos narrativos?

Se, por um lado, a presença destes discursos vem, precisamente, evidenciar que as crianças só são capazes de recontar uma história a partir dos três anos de idade, conforme a literatura anteriormente citada, por outro lado, ao observar e partilhar estes momentos, apercebi-me através das suas expressões, do apontar, do folhear o livro sempre na mesma direção, respeitando a sequência da história, e do voltar atrás só no final da história, a uma página específica para acrescentar algo, que as crianças “recontam” muito mais do que aquilo que conseguem verbalizar. Será que as crianças possuem uma estrutura narrativa, à semelhança da proposta inatista do funcionamento da linguagem de Noam Schomsky?

Costa e Santos (2003) referem que para Shomsky “a linguagem é um órgão biológico com componentes físicas (aparelho fonador e auditivo que nos permite falar e ouvir) e cognitivas. Este órgão é inato, tal como a visão, o que não significa que não vá amadurecer e desenvolver-se ao longo dos tempos” (p. 19). Será que as crianças possuem a faculdade, associada ao desenvolvimento da linguagem, muito antes de se expressarem linguisticamente?

Para responder a estas questões apoiamo-nos na perspectiva de Bruner (1997) que afirma que “uma das formas de discurso mais ubíquas e poderosas da comunicação humana é a *narrativa*. A estrutura narrativa habita mesmo a práxis da interação social antes de obter a expressão linguística” (p. 82). Com esta afirmação Bruner pretende mostrar que as crianças, muito antes de se expressarem verbalmente, já possuem uma estrutura narrativa que se desenvolve a partir de quatro requisitos gramaticais:

a) “agentividade”, - “acção dirigida para objetivos controlados por agentes”;

Assim que as crianças apreendem o sentido elementar da referência que está na base do uso da língua “ ou seja, logo que elas conseguem nomear, notar a recorrência e registar a terminação da existência – o seu principal interesse linguístico centra-se na

acção humana e nos seus resultados, sobretudo na interacção humana”, ou seja, o primeiro estágio do seu discurso ancora-se nas relações semânticas entre: “[a]gente-e-acção, acção-e-objecto, agente-e-objeto, acção-e-localização, e possuidor-e-posseção”, que “não só aparecem em actos referenciais, mas também em pedidos, na efectuação de trocas na posse, na dádiva e nos comentários sobre a interacção dos outros” (Ibidem, p. 83). A compreensão social tem origem na praxis dos contextos em que a criança está inserida. “O que é permitido ou não, o que produz ou não resultados – aprende-se na acção. A transformação de semelhante conhecimento activo em linguagem só vem depois” (Ibidem, p. 88-89). Assim, as estruturas mais básicas da linguagem, como as holófrases presentes nos recontos, poderão já ser um ato narrativo, da mesma forma que o apontar para o pinheiro pintado na sala, onde se mediram à semelhança do protagonista da história (MO, N3A).

b) “uma sensibilidade ao que é canónico e ao que viola a canonicidade na acção humana”;

Existe nas crianças “uma disposição prematura para assinalar o invulgar e deixar de atender ao habitual – para concentrar a atenção e o processamento da informação no não convencional” (Ibidem, p. 83). As crianças surpreendem-se na presença do invulgar e reagem a ele, não admira que “quando começam a adquirir a linguagem estejam muito mais dispostas a dedicar os seus esforços linguísticos ao que é estranho no seu mundo. Não só se animam ante o inabitual como também gesticulam, vocalizam e, finalmente, falam sobre o que é estranho” (Ibidem, p. 84). Quando JO (N10A) diz “Olha o panda”, referindo-se à figura do texugo, este é efetivamente um elemento estranho ao seu mundo, cujo significado é interpretado e renegociado à luz da sua cultura.

c) “uma ordem sequencial – que os eventos e os estados estejam “linearizados” de uma forma estandardizada”;

O domínio de uma estrutura sintática do tipo SVO é uma das primeiras a aparecer numa língua, na maior parte dos casos. Nos recontos, as crianças omitem muitas vezes o sujeito, que é subentendido através da forma verbal, no entanto, o português é uma língua que admite sujeito nulo, sem comprometer a interpretação. Depois da aquisição desta estrutura frásica, as crianças começam a dominar “as formas gramaticais e lexicais para “ligar” as sequências que narram – mediante o uso de temporais como “então” e “depois” e, eventualmente, através do uso de causais”, o que lhes permite ordenar e sequenciar os acontecimentos ou estados de forma linear. (Ibidem).

d) “a narrativa requer algo que se aproxime da perspectiva do narrador”.

A narrativa não pode ser “desprovida de voz”, isto é, da perspectiva no narrador. Bruner (1997) defende que desde muito cedo as crianças assumem esta perspectiva, suspeitando “que é causada principalmente pelo choro e por outras expressões afectivas, e também pelo nível tónico e pelas características prosódicas similares na primeira fala, mais do que por meios lexicais ou gramaticais” (p. 84).

“Estas quatro características gramaticais/lexicais/prosódicas, entre as primeiras a aparecer, fornecem à criança uma panóplia abundante e temporã de ferramentas narrativas” Uma evidência clara é a capacidade com que as “crianças produzem e compreendem histórias, são confrontadas e alarmadas por elas, muito antes de serem capazes de lidar com as mais fundamentais proposições lógicas piagetianas que podem revestir uma forma linguística”, isto é, para a criança torna-se mais fácil entender as proposições lógicas se estas se encontrarem “inseridas numa história com progressão”.

O mesmo autor argumenta ainda que “embora tenhamos uma predisposição “inata” e primitiva para a organização narrativa que nos permite compreendê-la e usá-la com rapidez e facilidade, a cultura bem cedo nos equipa com novos poderes de narração, graças à panóplia de instrumentos e às tradições de contar e interpretar que cedo começamos a partilhar” (Ibidem, pp. 84-85).

3.2 Intervenções em Jardim-de-Infância

3.2.1 Aquisição e desenvolvimento da linguagem verbal no jardim-de-infância

O desenvolvimento da linguagem das crianças a partir dos quatro anos é marcado por uma franca evolução. As suas frases tornam-se mais compridas e complexas. “Para além de aumentar o número de palavras por enunciado, a criança entre os 4 e os 5 anos diversifica as formas de subordinadas, variando com certa facilidade o tipo de enunciados pertencentes à hipotaxe a fim de servir melhor os seus objectivos comunicativos linguísticos” (Rigolet, 2006, p. 122). De acordo com a mesma autora, as crianças destas idades usam subordinadas relativas de forma mais completa e as subordinadas conjuntivas apresentam uma variação de todos os tipos, “assim, temporais, finais, causais e consecutivas são usadas adequadamente”. O discurso oral apresenta-se mais complexo e a criança manifesta uma tendência para se autocorrigir,

notando-se “uma melhoria na utilização da morfologia do verbo”, nas concordâncias verbais em consonância o tempo e com o uso de advérbios espaço-temporais. “A nível semântico, (...) o seu vocabulário tornou-se muito mais rico e a utilização de certos vocábulos adultos é mais correcta.” (Ibidem, p.123). Assim, o vocabulário usado pelas crianças, desta faixa etária, descreve melhor e é mais específico de acordo com a situação:

“a) o vocabulário usado serve para classificar melhor:

ex.: este é maior, aquele mais comprido...

b) o vocabulário adjectiva melhor a linguagem:

ex.: opostos – contrastes – sinónimos são frequentemente usados” (Ibidem, p. 124).

Sim-Sim (1998) defende que a criança não só domina o significado individual dos vocábulos, como se começa a aperceber “das redes de relação semântica que os ligam, como por exemplo, que a mesma palavra pode ter significados diferentes, (...) ou que diferentes palavras podem significar o mesmo (...) ou que conceitos opostos são expressos por antónimos” (p. 129). O acréscimo de vocabulário está intimamente relacionado com os interesses e a motivação da criança pelo tema. Os termos “mais abstratos, por isso mais difíceis à partida (...) representam uma generalização adequada extraída do domínio de vários conceitos mais simples”. Assim, as “ palavras novas e mais complexas ainda aparecem algumas vezes mal articuladas, mas o lugar e o significado que ocupam no discurso são perfeitamente adequados ao propósito da mensagem” (Rigolet, 2006, p. 124). A aquisição de novos vocábulos “ocorre durante a participação (activa ou passiva) no curso normal da conversa. O significado da nova palavra ouvida é testado em situações posteriores, permitindo, deste modo, ajustar o sentido apreendido pela criança ao significado adulto” (Sim-Sim, 1998, p. 128).

Outra característica da criança desta faixa etária é o seu questionamento constante sobre assuntos variados e “insiste em obter uma resposta clara, precisa, sem fuga de informação, à pergunta que formulou explicitamente e até implicitamente: quer ver as suas dúvidas – mesmo as menos claramente formuladas – obterem uma resposta”. A nível de produção oral, por vezes “a sua forma de expressão aparece entrecortada por hesitações, arranques, falsas partidas e, frequentemente, acontece sobre o ar de inspiração, o que provoca ainda mais dificuldades” (Rigolet, 2006, p. 125).

Nesta fase de desenvolvimento, “a linguagem da criança diversificou-se a tal ponto que não existe nenhuma categoria gramatical que não seja representada” e

aparecem de forma proporcional a nível semântico: “a proporção dos verbos (...) aproximou-se da dos substantivos (...); os advérbios continuam a ser maioritários (...) em relação aos adjectivos;” (Ibidem). A nível morfológico, as categorias estão também todas representadas. “Os artigos definidos continuam a dominar os indefinidos (...) e as preposições predominam sobre os pronomes (...). A categoria que tem valores mais elevados é a das conjunções (...), porque engloba as coordenativas e as subordinativas;” Os enunciados formulados destacam-se pela diversidade, para além do uso das declarativas afirmativas e negativas, “ as crianças começam a utilizar, embora de forma pouco representativa, as exclamativas, as interrogativas e as imperativas” (Ibidem, p. 126). “Por volta dos seis anos de idade o léxico infantil é extenso e a criança é já capaz de conversar sobre uma grande variedade de temas” (Sim-Sim, 1998, p. 128).

Em termos de expressão narrativa, as crianças “conseguem recontar uma história que lhes tenha sido contada anteriormente. Elas evidenciam uma sequência durante a sua narração” (Rigolet, 2006, p. 129).

A linguagem oral é um precioso instrumento de comunicação e de interação. “A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escola, cabendo ao educador criar condições para que as crianças aprendam.” O educador deverá criar de um ambiente propício à comunicação, promovendo interações entre as crianças e entre estas e os adultos, no sentido de alargar as “capacidades de compreensão e produção linguística” das crianças. Ao comunicar, ao falar, ao expressar-se e sobretudo a forma como o educador o faz não só com as crianças, mas também com outros adultos, na presença das crianças, deve constituir “um modelo para as interações e aprendizagens das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 66). Igualmente importante é a capacidade do educador de “escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a que cada um fale, fomentando o diálogo entre as crianças, facilita a expressão das crianças e o seu comunicar” (Ibidem, pp. 66-67). Quando se sente escutada, a criança sente-se motivada a comunicar, a partilhar as suas ideias, opiniões e vivências com o grupo e com os adultos.

As interações proporcionadas pela vida do grupo, em grande grupo, em pequeno grupo ou em diálogo com outra criança ou com o adulto constituem ocasiões de comunicação diferentes: narrar acontecimentos, reproduzir ou inventar histórias, debater em comum regras do grupo, negociar a distribuição de tarefas, planear oralmente o que se pretende fazer e contar o que se realizou...Para além destas, haverá outras

situações de comunicação como, falar ao telefone (de verdade, ou a fazer de conta), transmitir mensagens ou recados, fazer perguntas para obter informação... (Ibidem, pp. 67-68).

O adulto, não só quando se expressa, mas também quando dialoga com a criança, quando questiona o que esta pretende dizer para que ela pense melhor e refaça o seu discurso, por vezes atabalhado, quando repete o que a criança diz, mas de outra maneira, tornando as frases simples em coordenadas e/ou subordinadas relativas ou conjuntivas, quando usa vocabulário mais preciso e adequado ao que a criança quer expressar, etc. está a contribuir para o desenvolvimento da compreensão e da produção linguística da criança. “Assim, o adulto (...) vai ter de focar a sua atenção sobre a aquisição da linguagem e a promoção de todos os níveis linguísticos, a fim de facilitar o uso funcional da linguagem nas diversas áreas de evolução” (Rigolet, 2006, p. 122). O educador ao recorrer intencionalmente a estratégias diversificadas que potenciem situações comunicacionais diferenciadas está a facilitar o uso funcional da língua a nível morfológico, sintático e semântico. “Cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (Ministério da Educação, 1997, p. 68).

3.2.2 Critérios de escolha da história: “ Polegarzinha”

Quando pensei em propor às crianças uma atividade de leitura de imagens, primeiro procurei escolher uma história que elas não conhecessem, depois um conto de fadas, cujas imagens pudessem suscitar a curiosidade e a imaginação. “Com efeito as crianças de hoje continuam a ter necessidade de alimentar o imaginário através das histórias que ouvem, as quais ajudam a que vão (re)construindo gradualmente a sua personalidade, por meio das combinações de imagens necessárias à formação de sentidos, de outras realidades” (Martins, 2006, p. 73). Por outro lado, procurei uma história que se adequasse à faixa etária das crianças (4 a 6 anos). Finalmente, escolhi a “Polegarzinha”, também pelo tema, por ser um conto que retrata alguém diferente, pequenino, dependente da vontade dos outros, que através de um percurso atribulado vai ganhar coragem para assumir a sua vontade e conseqüentemente tornar-se independente.

Por volta dos 4 anos, quando descobrem a sua recente capacidade de comparar elementos entre eles e começam a dominar a compreensão da sucessão lógica dos acontecimentos que compõe uma história, as crianças apreciam comparar-se a heróis parecidos com elas, o suficiente para partir do conhecido da sua vida e alargar a sua compreensão do mundo com outros aspectos, estes então suficientemente diferentes para permitirem a comparação: as semelhanças lançam as bases de ancoragem da comparação, as diferenças desprendem as amarras para ir à aventura de novas descobertas (Rigolet, 2009, p. 31).

Este conto de Hans Christian Andersen está inserido numa coletânea de adaptações (“Os mais belos contos de fadas”), de Lucy Kincaid, com ilustrações de Eric Kincaid. Este livro, em formato A4, não é propriamente fácil de manusear e de ter no colo, pois é um pouco pesado devido ao número de páginas (205). No entanto, as ilustrações (ver anexo 3) são muito apelativas à imaginação, encontram-se num nível em que o ilustrador “pode introduzir elementos tais como ele os imagina e que não estão descritos no texto, operando uma selecção relativamente aos elementos que decide representar”, coexistindo entre as ilustrações e o texto uma relação de complementaridade (Rigolet, 2009, p. 20).

As ilustrações não evidenciam diferentes planos, tudo é representado num mesmo plano, o que aproxima o leitor da imagem. Os animais e as plantas são representações muito próximos da realidade, com muito pormenor, fazendo lembrar as ilustrações dos livros de botânica e de zoologia. As cores das imagens são muito próximas às cores reais do que é representado. No geral, o grafismo é marcado por uma proporção clara entre a ilustração e o texto, que assumem uma partilha equilibrada no espaço da página. Todavia, a mancha do texto aparece, por vezes, fragmentada, dando primazia ao espaço ocupado pela imagem na página, mas não interferindo com a legibilidade do texto.

A sintaxe do texto é simples, maioritariamente composta por frases simples do tipo declarativo, ocorrendo apenas uma frase exclamativa e duas imperativas. Assim, a parataxe domina o texto, que apresenta um maior número de frases justapostas e coordenadas por comparação com a hipotaxe, que apresenta sobretudo orações subordinadas completivas (5), seguidas de relativas (3), temporais (2), finais (1), locativa (1).

No geral o vocabulário do texto é adequado à idade das crianças, por isso, de fácil compreensão. Assinalamos, entretanto alguns vocábulos menos comuns que poderão não ser do conhecimento das crianças:

a) adjetivos: ceifado;

b) substantivos: lamaçal, grão de cevada, malmequer, nenúfar, polegar, escaravelho, dorso;

A temática deste conto simboliza o mundo da criança, os conflitos inerentes ao seu crescimento. Tal como a Polegarzinha, as crianças têm de ultrapassar os seus medos, as suas ansiedades para crescerem e se tornarem independentes. A protagonista sai de casa, passa por privações, enfrenta perigos e adversidades, para ser recompensada no final. Esta história mostra-nos que a Polegarzinha vive segundo os desejos dos outros. O seu percurso ao longo da história é marcado pelo percurso das outras personagens, que a levam de lugar em lugar, sem ter em consideração a sua vontade, até que toma a decisão de partir com a andorinha, libertando-se dos desejos dos outros e assumindo a coragem de tomar decisões, conquistando a sua independência. As asas oferecidas à Polegarzinha, no final, são o símbolo da liberdade conquistada e a mudança de nome para Maia, o assumir de uma nova identidade, da maioridade. Na tradição romana, Maia personificava “*o despertar da natureza na Primavera (...)* Representaria uma deusa da fecundidade, a **projecção da energia vital**. Por extensão, os psicanalistas fizeram dela o símbolo da exteriorização do eu (Chevalier & Gheerbrant, 1994, p. 433).

Esta história reflete vários sentimentos como a tristeza, o medo, a infelicidade e a felicidade. Nela são preconizados valores como: a solidariedade da Polegarzinha, dos peixes e da borboleta; a amizade e a gratidão da andorinha; a coragem e a liberdade de fazer escolhas da Polegarzinha que, assim, conquista a felicidade e a justiça, imprimindo um final feliz, como requer um conto de fadas. Por oposição a estes valores, destaca-se o egoísmo do sapo e da toupeira e a avaliação que os escaravelhos fazem da Polegarzinha com base na sua aparência. “Ao possibilitar a interacção com diferentes valores e perspectivas, a educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro. Desta forma a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores” (Ministério da Educação, 1997, p. 52).

3.2.3 Registo e análise da “leitura” da história: “Polegarzinha”

Primeiro apresentei o livro à criança, de modo a que observasse todas as ilustrações do conto do princípio ao fim e depois pedi-lhe que me contasse uma história, que registei por escrito.

As crianças mostraram-se entusiasmadas e curiosas. Por norma, as crianças estão mais habituadas a que seja o adulto a ler a história, mas quando lhes pedimos para serem eles a contar, ou criar uma história perante imagens desconhecidas, colocamo-las na presença do inabitual, há uma espécie de violação à canonicidade.

As crianças, perante o desconhecido, produziram textos originais, com personagens fantásticas, mesclando a fantasia com a existência quotidiana. Através da “leitura” dos elementos visuais das imagens, as crianças criaram representações mentais que favoreceram a criação dos textos narrativos. Pretendeu-se com esta atividade que as crianças, através do modo narrativo, integrassem a partir do que conhecem e sentem novas realidades ficcionais, construindo novos significados. Coelho (1984) afirma que “é pelas imagens que a criança pequena vai podendo estabelecer relações entre o seu eu e os outros, tornando possível que determinada consciência-de-mundo passe a integrar o seu pequeno mundo interior. Portanto, a ilustração não deve ser um mero ornamento dos livros infantis, mas tornar-se um instrumento de comunicação” (p. 30).

Mas, normalmente, as histórias não são compostas apenas por imagens, mas também pelo texto. A educação pré-escolar tem por objetivo abordar a escrita “numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (Ministério da Educação, 1997, p. 66).

Ferreiro e Teberosky (1999) defendem que tal como o desenho, “[a] escrita também é um objeto simbólico, é um substituto (significante) que representa algo. Desenho e escrita – substitutos materiais de algo evocado – são manifestações superiores da função semiótica mais geral” (p.70). Há, no entanto, diferenças:

Por um lado o desenho mantém uma relação de semelhança com os objetos ou com os acontecimentos aos quais se refere; a escrita não. Por outro lado a escrita constitui, como a linguagem, um sistema com regras próprias; o desenho, por sua vez, não. Tanto a natureza como o conteúdo de ambos os objetos substitutos são diferentes (Ibidem).

Segundo estes autores, na perspetiva das crianças, a imagem serve de suporte para interpretar o que está escrito, enquanto o texto serve para ler o que o desenho representa. Elas partem do princípio de que o texto corresponde ao desenho, de forma que “o objeto representado em um também está no outro “ (Ibidem, p.80). A imagem

serve para antecipar o texto escrito. A “leitura” / interpretação de imagens ou de ilustrações de um livro, feita pelas crianças, é uma atividade que comprova esta tese.

Apresentamos de seguida o quadro com os registos das “leituras” das crianças, que nos propomos interpretar e comentar individualmente de acordo com o modelo proposto.

Imagens (Anexo 3) / Notas	Criança: CI - Idade: 6 anos
1B / N1B	(Sem título)
2B / N2B	<i>Era uma vez uma velhota que tinha dado milho a uma senhora muito bonita e muito jeitosa (Pn1a) que queria ter uns sapatos (Pn2a). O milho era mágico e a velhota ia fazer uma poção, onde mergulhava lá o milho e o milho transformava-se em sapatos (Pn3a). Depois a senhora levou os sapatos para a sua casa flor. Experimentou-os e eles serviam. Ela tinha voltado a casa da velhota para dar os seus belos sapatos. A velhota é que ia fazer e depois foi novamente para casa e experimentou para ver se estavam bonitos (Pn4a) e estavam (Pn5a).</i>
N3/N3B	<i>Deitou-se na sua cama de concha e depois acordou e foi passear no mar com o seu barco, onde, (Pn1b) de repente, um sapo apareceu à sua frente (Pn2b). A senhora encolheu (Pn3b). Primeiro era grande, depois era média e agora era pequena.</i>
N4/N4B	<i>Depois adormeceu numa bela folha de sapo (Pn4b). Quando acordou, olhou para o fundo do mar, onde estavam dois peixes a trabalhar (Pn1c) e, de repente, os peixes começaram a abanar as folhas do sapo e a senhora rebojava para um lado e para o outro e não parava (Pn2c).</i>
N5/N5B	<i>Depois a senhora viu uma borboleta, onde, de repente, apareceu uma abelha que a tinha levado (Pn3c) para uma flor que tinha mel. O passarinho salvou-a de um inseto (Pn4c).</i>
N6/N6B	<i>Estava um grande vento (Pn2d) e a senhora tapou-se com uma folha, (Pn3d) só que depois ela voou (Pn2d’). Depois viu a casa de um ratinho e entrou e disse: - Ratinho, se tu cuidares de mim, podes ficar comigo. (Pn3d’)</i>
N7/N7B	<i>Só que depois a casa do ratinho voou (Pn2d’). Depois foi para casa de uma toupeira, (Pn3d’’) mas esqueceu-se do belo ratinho que estava ao frio (Pn2e). A menina, ah a senhora e o ratinho fugiram para casa da toupeira, (Pn3e) que tinha caçado um belo passarinho (Pn2f).</i>
N8/N8B	<i>Depois a menina tapou o passarinho que estava com frio (Pn3f) e depois ele... apareceu o sol e o passarinho voou (Pn4f). A menina ficou triste (Pn5f).</i>
N9/N9B	<i>Um dia o passarinho voltou (Pn2g) e a princesa ficou contente e foi voar com o passarinho (Pn3g).</i>
N10/N10B	<i>À tarde havia uma coroação e a princesa e o príncipe iam casar. Convidaram todas as fadas e fizeram um casamento (Pn4g) e felizmente viveram felizes para sempre (Pn5g).</i>
-/ N11B	Eu: - Não entendi muito bem a parte que falava dos sapatos. Podes explicar melhor? CI: - <i>Então, ela primeiro tinha os sapatos, depois queria que eles ficassem mais bonitos e foi outra vez a casa da velhota para ela os pôr mais bonitos.</i> Eu: - Obrigada, agora já entendi.
-/ N12B	Eu: - Queres dar um título à tua história? CI: - <i>Não.</i> Eu: - Está bem! Obrigada, gostei muito da história que tu inventaste. Depois vou escrevê-la com letras de imprensa e vou lê-la para o grupo. (CI sorriu.)

Quadro 6: “leitura” de imagens (CI)

CI identifica a personagem principal logo na primeira macroproposição narrativa (Pn1a) como “senhora”, mas ao longo do texto vai substituindo o termo por outros (“menina”, “princesa”), o que contribui para a coesão lexical. Como personagens secundárias surgem: a velhota, o sapo, a abelha, o [1º] passarinho, o ratinho, a toupeira, o [2º] passarinho e o príncipe. A localização temporal da história é feita recorrendo à expressão “Era uma vez” e mais adiante por “Um dia” e “À tarde”. Ao longo da narrativa o espaço físico vai-se alterando em conformidade com as ações das personagens. Assim, as localizações espaciais – “casa flor”, “casa da velhota”, “cama de concha”, “folha de sapo”, “mar”, “casa do ratinho” e “casa da toupeira” - são introduzidas por preposições simples ou contraídas com o artigo, indicando movimento (a, para) e situação (em).

As macroproposições das sequências narrativas ajudam a visualizar as fronteiras entre as macroproposições e as marcas linguísticas que as delimitam. A tarefa de identificação e delimitação das macroproposições revelou-se mais complexa do que o que esperávamos. No geral, CI utilizou os tempos verbais do pretérito imperfeito e do pretérito imperfeito do indicativo de forma correta e combinou-os adequadamente na narrativa, mas, as raras vezes que não o fez, dificultou-nos a interpretação do sentido e a identificação das macroproposições, devido à falta de coerência verbal e consequentemente temporal. Por outro lado, a coesão textual é ameaçada devido às dificuldades de CI a nível da pronominalização. Encontramos um exemplo disto em N2B, na macroproposição referente à resolução (Pn4a), na qual destacamos as ocorrências referidas e apresentamos uma proposta de correção:

*Depois a senhora levou os sapatos para a sua casa flor. Experimentou-os e eles serviam. Ela **tinha voltado** [voltou] a casa da velhota para [lhe] dar os seus belos sapatos. A velhota é que **ia fazer** [fez...] e depois [ela] foi novamente para casa e experimentou [-os] para ver se estavam bonitos (Pn4a).*

Quando pedimos a CI para nos explicar melhor esta parte (N11B), ela, prontamente, explica o sucedido de forma muito coesa e coerente: “Então, ela primeiro tinha os sapatos, depois queria que eles ficassem mais bonitos e foi outra vez a casa da velhota para ela os pôr mais bonitos.” Concluímos que as crianças são capazes de se autocorrigir, mas se as escutarmos, se as questionarmos podemos fazê-las pensar sobre a língua, contribuindo para o desenvolvimento da metalinguagem.

Contudo, dadas as limitações exemplificadas, apresentamos uma proposta das sequências narrativas, conscientes de que outras poderiam ser igualmente possíveis:

Seq. 1 (Pn1a+Pn2a+Pn3a+Pn4a+Pn5a) + Seq. 2 (Pn2b+Pn3b+Pn4b) + Seq. 3 (Pn1c+Pn2c+Pn3c+Pn4c) + Seq. 4 (Pn2d+Pn3d)
 + Seq. 5 (Pn2e+Pn3e) + Seq. 6 (Pn2f+Pn3f+Pn4f+Pn5f) + Seq. 7 (Pn1g+Pn2g+Pn3g+Pn4g+Pn5g). Seq. 4' (Pn2d'+Pn3d')
 Seq. 4'' (Pn2d''+Pn3d'')

As sequências são encadeadas e apesar de não estarem completas, em alguns casos, situação prevista no contexto da narrativa, a linearidade temática não se encontra comprometida. O que se destaca é a triplicação da sequência 4, que se repete, como é muito comum nos contos maravilhosos, detendo temporariamente o desenvolvimento da ação e que CI conseguiu fazer habilmente.

Assinalamos, agora, as formas verbais atestadas ao longo das sequências.

Formas verbais	Nº de ocorrências					Total	%
	Pn1	Pn2	Pn3	Pn4	Pn5		
Pretérito perfeito do indicativo	5	6	12	9	1	33	52,4
Pretérito imperfeito do indicativo	3	6	6	11	2	28	44,4
Presente do indicativo	0	0	1	0	0	1	1,6
Futuro imperfeito do conjuntivo	0	0	1	0	0	1	1,6
Total	8	12	20	20	3	63	100
Verbos de ação	6	10	15	15	1	47	74,6

Quadro 7: contabilização de formas verbais (CI: leitura)

Na contabilização das formas verbais, neste quadro, incluímos apenas as formas que funcionam como núcleo predicativo, isto é, no caso de tempos verbais compostos, perífrases verbais ou outras ocorrências de infinitivo impessoal, contabilizamos apenas uma ocorrência, excluindo, assim, as formas de particípio passado (dado, voltado, levado e caçado) e as de infinitivo (casar, passear, fazer, abanar, ficar, dar, ver e ter) que ocorrem nessas estruturas. Este critério é extensivo às análises seguintes das produções das crianças.

A leitura do quadro evidencia a predominância de verbos de ação (74,6%). Dos 47 verbos de ação, 30 ocorrem nas macroproposições Pn3 (reação) e Pn4 (resolução), com valores igualmente distribuídos, o que se deve à extensão destas macroproposições por comparação com as restantes. Assim, a macroproposição Pn2 (Nó / complicação) conta com 10 ocorrências, a macroproposição Pn1 (situação inicial) com 6 e a macroproposição Pn5 (situação final) apenas com 1 ocorrência. Quanto aos tempos verbais, diferenciamos que os verbos no pretérito perfeito do indicativo (52,4%), embora

em maior percentagem, não se distanciam significativamente do valor percentual do pretérito imperfeito do indicativo (44,4%). Os dados deste quadro permitem-nos confirmar a presença dos aspetos linguísticos que caracterizam a narrativa no texto narrativo de CI.

De seguida apresentamos o quadro de contabilização e distribuição dos adverbiais temporais:

Adverbiais Temporais	Nº de ocorrências					Total	%
	Pn1	Pn2	Pn3	Pn4	Pn5		
Quando	1	0	0	0	0	1	5,6
Depois	1	2	4	5	0	12	66,6
de repente	0	2	1	0	0	3	16,6
Primeiro	0	0	0	1	0	1	5,6
Agora	0	0	0	1	0	1	5,6
Total	2	4	5	7	0	18	100

Quadro8: contabilização de adverbiais temporais (CI: leitura)

Nas 63 predicções ocorreram 18 adverbiais temporais, o que revela uma taxa de 28,5%, um valor muito alto tendo em conta a dimensão da narrativa. A macroproposição correspondente à resolução (Pn4) é a que inclui mais adverbiais temporais: precisamente 7 num total de 18. Inversamente, a situação final não integra qualquer adverbial temporal. Há 5 adverbiais inseridos na macroproposição correspondente à macroproposição das reações (Pn3), e os restantes 6 adverbiais temporais distribuem-se pela complicação (Pn2) e pela situação inicial (Pn1).

As macroproposições, relativas à situação inicial e final, refletem as baixas taxas de ocorrência dos adverbiais temporais, que estas macroproposições manifestam.

CI utiliza mais o adverbial temporal “depois” para fazer avançar os eventos, no entanto, na sucessão que acompanha a transformação: *primeiro, depois e agora*, está também patente a progressão temporal.

A causalidade de eventos está patente ao longo de toda a narrativa, assim, apresentamos algumas expressões, a título de exemplo, que permitiram o progredir da ação:

- N3B: (...) *de repente, um sapo apareceu à sua frente* (Pn2b). *A senhora encolheu* (Pn3b). *Primeiro era grande, depois era média e agora era pequena.*
- N4B (...) *de repente, os peixes começaram a abanar as folhas do sapo e a senhora rebojava para um lado e para o outro e não parava* (Pn2c).
- N6B: *Estava um grande vento* (Pn2d) *e a senhora tapou-se com uma folha,* (Pn3d) *só que depois ela voou.*

- N8B: *Depois a menina tapou o passarinho que estava com (Pn3f) e depois ele... apareceu o sol e o passarinho voou (Pn4f). A menina ficou triste (Pn5f).*

- N9B: *Um dia o passarinho voltou (Pn2g) e a princesa ficou contente e foi voar com o passarinho (Pn3g).*

Verificamos que as relações de causalidade, à exceção de N8B, são articuladas entre a problemática (Pn2) e a reação (Pn3), o que está em concordância com o modo narrativo.

CI assume o papel de narrador heterodiegético onisciente ao longo da narração, narrando na terceira pessoa e conhecendo os sentimentos da personagem principal – “ficou triste” e “ficou contente” (N8B e N9B) - fazendo uma caracterização direta da personagem principal - “muito bonita e muito jeitosa (...) primeiro era grande, depois era média e agora era pequena” (N2B e N3B). Em relação às outras personagens pouco é dito a não ser: “belo ratinho” e “belo passarinho” (N7B). A caracterização indireta é mostrada através das ações das personagens: a personagem principal é vaidosa, porque volta a casa da velhota para ela tornar os sapatos mais bonitos (N2B e N11B), é amiga e solidária com o ratinho e com o passarinho, no primeiro caso, porque se sente culpada por se esquecer do ratinho ao frio e depois foge com ele para casa da toupeira (N7B). No segundo caso, porque tapa o passarinho quando ele tem frio (N8B); a velhota, não sendo uma bruxa, sabe fazer poções mágicas (N2B); o sapo, suspeitamos que seja assustador, uma vez que faz encolher a personagem principal (N3B); o [1º] passarinho é amigo da personagem principal, é solidário, pois salvo-a de um inseto (N5B). Enquanto narradora, CI não sentiu necessidade de atribuir um título história (N12B). Penso que a criança quando iniciou a sua “leitura” estava mais focada na narração dos acontecimentos e mesmo no fim não achou importante o título, mas termina a história como nos contos de fadas, não obstante a redundância: “felizmente viveram felizes para sempre” (N10B).

A presença de elementos desconhecidos de CI, logo não canónicos remetem para uma renegociação de significados:

- A imagem da menina dentro de uma flor faz com que CI crie uma nova unidade semântica (“casa flor”) como um recurso, substituindo de forma económica a expressão “casa, que era uma flor”, da mesma forma que a folha de nenúfar é apelidada de “folha de sapo”;

- A imagem do escaravelho, não é suficiente para CI o identificar, por isso ela refere inseto;

- A importância dada aos sapatos e a necessidade de a mulher desejar ter uns sapatos, não bastando que eles lhe servissem, mas também que fossem bonitos. A ilustração mostra a mulher com uns tamancos calçados, parecidos com os tamancos holandeses, por isso, não fazem parte da cultura de CI, daí o estranhamento e a necessidade de os transformar;

- A “metamorfose” da personagem principal, que encolhe, passando de grande, a média e depois a pequena, em que CI, através de um processo matemático de resolução de problemas, converte a imagem de duas personagens diferente em apenas uma, aplicando os conceitos de grande, médio e pequeno.

Passamos agora à análise da segunda narrativa.

Imagem (Anexo 3) / Notas	Criança: LU – Idade: 6 anos
1B/ N1C	(Sem título)
2B / N2C	<i>“Era uma vez uma bruxa que foi a casa da sua neta. Quando a avozinha chegou deu milho à sua neta. Apareceu uma fada numa flor.</i>
3B /N3C 4B/ N4C	<i>Era uma fada muito pequenita (Pn1a) e não tinha nada que fazer (Pn2a) e então apareceu o sapo e levou-a para cima de uma folha que estava no rio (Pn3a).</i>
5B / N5C	<i>Apareceu uma borboleta. A borboleta levou-a até a uma amiga que era uma mosca. Apareceu um passarinho muito simpático e ofereceu à fadinha uma rosa (Pn4a).</i>
6B / N6C	<i>A fadinha estava com muito frio (Pn2b) e escondeu-se numa folha e foi para casa do seu amiguinho rato (Pn3b).</i>
7B / N7C	<i>Apareceu um passarinho e adormeceram os dois, mas parece que o passarinho está morto, porque o ratinho e o rato maior passaram por cima do pássaro.</i>
8B / N8C	<i>O passarinho estava a dormir e a fadinha acordou e ele voou (Pn4b).</i>
9B / N9C	<i>E a fadinha foi para casa costurar (Pn5b / Pn1c).</i>
10B / N10C	<i>Um dia apareceu o passarinho (Pn2c) e levou a fadinha a voar para encontrar um príncipe (Pn3c). A fadinha encontrou um príncipe muito bonito e foram os dois para casa (Pn4c) e viveram felizes para sempre (Pn5c).</i>
- / N11C	Eu: Queres dar um título à tua história? LU: Não. Já posso ir? Eu: Sim, claro e obrigada.

Quadro 9: análise da “leitura” de imagens (LU)

Logo na situação inicial (Pn1a), LU identifica a personagem principal como “fada” e caracteriza-a como “muito pequenita”, por isso ao longo do texto vai refere-a sempre como “fadinha”. A presença da personagem principal ao longo da história contribui para a unidade temática do texto. As personagens secundárias são: a bruxa (avozinha), a neta, o sapo, a borboleta, o [1º] passarinho, o rato (ratinho), o rato maior, o [2º] passarinho (pássaro) e o príncipe.

A expressão “Era uma vez”, logo na abertura, e “Um dia”, mais adiante, possibilitam a localização temporal da história. As mudanças de espaço físico acompanham as ações das personagens, ao longo da narrativa. Assim, as localizações espaciais – “casa da neta”, “rio”, “casa do amiguinho rato”, “casa”, (possivelmente a nova casa do príncipe e da fadinha), são introduzidas por preposições simples ou contraídas com o artigo, indicando movimento (a, para).

Esta narrativa é composta por três sequências encadeadas, cujas macroproposições estão muito bem delimitadas. Por outro lado, quase todas as sequências se encontram completas. Na Seq. 1, a macroproposição Pn5 está subentendida e na Seq. 3, a macroproposição Pn1 coincide com a macroproposição Pn5 da sequência anterior. Tudo isto nos remete para a presença de uma narrativa simples.

Seq. 1 (Pn1a+Pn2a+Pn3a+Pn4a) + Seq. 2 (Pn2b+Pn3b+Pn4b+Pn5b) + Seq. 3 (Pn1c+Pn2c +Pn3c+Pn4c+Pn5c)

Com base no quadro das formas verbais, do núcleo predicativo, encontradas ao longo das sequências, iremos proceder à sua leitura.

Formas verbais	Nº de ocorrências					Total	%
	Pn1	Pn2	Pn3	Pn4	Pn5		
Pretérito perfeito do indicativo	4	1	4	11	2	22	73,3
Pretérito imperfeito do indicativo	2	2	1	3	0	8	26,7
Total	6	3	5	14	2	30	100
Verbos de ação	4	1	4	10	1	20	66,7

Quadro 10: contabilização de formas verbais (LU: leitura)

Os verbos de ação são predominantes no texto (66,7%), somando um total de 20, no total dos 30 verbos do texto narrativo. Destes 20, metade ocorre na macroproposição Pn4 (resolução), por ser a mais longa nas sequências do texto. Os restantes 10, estão presentes em igual número, nas macroproposições Pn2 (Nó / complicação) e Pn3 (reação) com 4 ocorrências cada e nas macroproposições Pn1 (situação inicial) e Pn5 (Situação final) com apenas 1 ocorrência cada.

O tempo verbal mais utilizado é o pretérito perfeito do indicativo (73,3%), distanciando-se nitidamente do valor percentual do pretérito imperfeito do indicativo (26,7%). Estes dados revelam que LU ainda não se sente muito à vontade para combinar estes dois tempos ao narrar, aliás, o pretérito imperfeito do indicativo é apenas utilizado para verbos que não indicam ação. Quanto à análise dos adverbiais temporais, que nos

permitem observar o avançar do tempo, verificamos através do quadro abaixo, que são muito escassos neste texto:

Adverbiais Temporais	Nº de ocorrências					Total	%
	Pn1	Pn2	Pn3	Pn4	Pn5		
Quando	1	0	0	0	0	1	50
Então	0	0	1	0	0	1	50
Total	1	0	1	0	0	2	100

Quadro11: contabilização de adverbiais temporais (LU: leitura)

LU apenas recorre a dois adverbiais temporais na totalidade do texto (6% do total de predicções), o que nos dá a “sensação” de sequencialidade temporal de eventos é o aparecimento sucessivo das personagens e as suas ações. Esta baixa ocorrência de adverbiais temporais reflete a falta de progressão temporal dos acontecimentos. Por outro lado, LU, consegue já utilizar um processo analéptico para explicar o motivo do passarinho parecer morto, já depois da personagem principal ter adormecido com ele: “Apareceu um passarinho e adormeceram os dois, mas parece que o passarinho está morto, porque o ratinho e o rato maior passaram por cima do pássaro” (N7C).

A progressão dos eventos é marcada por proposições que indiciam relações de causa / efeito ao longo do texto:

- N3C / N4C: *[a fada] não tinha nada que fazer (Pn2a) e então apareceu o sapo e levou-a para cima de uma folha que estava no rio (Pn3a).*

- N6C: *A fadinha estava com muito frio (Pn2b) e escondeu-se numa folha e foi para casa do seu amiguinho rato (Pn3b).*

- N7C: *(...) parece que o passarinho está morto, porque o ratinho e o rato maior passaram por cima do pássaro (Pn4b).*

- N10C: *Um dia apareceu o passarinho (Pn2c) e levou a fadinha a voar para encontrar um príncipe (Pn3c).*

As relações de causalidade sucedem da articulação da complicação (Pn2) e da reação (Pn3), de acordo com a estrutura da narrativa. Com exceção de N7C, que surge na macroproposição da resolução (Pn4), mas que poderia ser, igualmente, vista como uma complicação (“parece que o passarinho está morto” e respetiva reação (“porque o ratinho e o rato maior passaram por cima do pássaro”).

O narrador é heterodiegético omnisciente, narrando na terceira pessoa e conhecendo as sensações da personagem principal: “estava com muito frio” (N4C). A personagem principal é caracterizada de forma direta, mas de forma muito escassa,

apenas é dito que era “muito pequenita” (N3C). O mesmo se passa com as personagens secundárias: o [1º] passarinho era “muito simpático” (N5C), o [2º] passarinho parecia “morto” (N7C), o rato era “amiguinho” da personagem principal (N6C) e o príncipe era “muito bonito” (N10C).

As personagens mostram, ainda, algumas características, mas de forma indireta, isto é, na sequência das suas ações: a personagem principal é retratada como desocupada, pois “não tinha nada que fazer” (N3C/N4C); a bruxa é capaz de transformar milho numa fada (N2C); o rato é amigo da fada, pois deixa-a ficar na sua casa (N7C); o [2º] passarinho é amigo da fada, pois volta para levar a personagem principal até ao príncipe (N10C); o rato e o rato maior “são maus”, pois passam por cima do [2º] passarinho, deixando-o como se estivesse morto (N7C).

A história começa e termina com as fórmulas dos contos de fadas: “Era uma vez...” e “viveram felizes para sempre”, mas LU não acha necessário atribuir um título ao texto (N11C).

O inabitual conduz a uma renegociação de significados:

- O aparecimento da “fada”, personagem principal, é explicado através de um processo mágico;

- A imagem da personagem principal a fiar é substituído por costurar, pois a roda de fiar não faz parte do quotidiano de LU, mas o mais parecido poderá ser uma máquina de costura;

- As imagens do escaravelho e da toupeira são desconhecidas para LU, por isso, estes animais são denominados por “mosca” e “rato maior”, respetivamente;

3ª Intervenção

3.2.4 Contar a história: “Polegarzinha”

Quando contei a história pela primeira vez, ao grupo, comecei por apresentar o título, o autor, o ilustrador e quem adaptou e só depois iniciei a leitura da história.

Na leitura de uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que se trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as atividades dos personagens...
(Ministério da Educação, 1997, p. 70).

À medida que ia lendo a história, ia mostrando as ilustrações, depois conversei com as crianças sobre as características dos animais (sapo, borboleta, escaravelho, rato,

toupeira e andorinha) e das flores (tulipa, nenúfar e o malmequer), conforme iam aparecendo na história, estabelecendo um diálogo com as crianças e relacionando com o que elas já sabiam.

Numa idade em que as crianças ainda se servem muitas vezes do imaginário para superar lacunas de compreensão do real, importa que a educação pré-escolar proporcione situações de distinção entre o real e o imaginário e forneça suportes que permitam desenvolver a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração de diferentes mundos (Ministério da Educação, 1997, p. 56).

De seguida retomava a história, fazendo um pequeno resumo da última parte e despertando a sua curiosidade sobre o que se iria passar a seguir, questionando-as.

É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação. (Ibidem, p. 67).

Da segunda vez que contei a história, li o texto e fui mostrando as ilustrações e as crianças foram já antecipando os acontecimentos. O educador deve proporcionar à criança o contacto com os livros, a oportunidade de comunicar oralmente com os adultos e com as outras crianças no sentido de estimular o alargamento das “suas capacidades de compreensão e produção linguística” (Ibidem). As ilustrações da história são um estímulo apresentado à criança para que esta comunique oralmente, para que se sinta escutada e expresse livremente a sua imaginação. “O desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar, o que implica saber-se escutado e supõe também ter coisas interessantes para dizer” (Ibidem). Depois da leitura da história, partilhei com o grupo as histórias das quatro crianças que tinham feito a “leitura” das imagens da história da Polegarzinha, antes de conhecerem a história.

Algo muito importante que também se pode fazer é ter a própria linguagem falada das crianças posta por escrito e lida em voz alta. À medida que as crianças usam a linguagem falada e se defrontam com a linguagem escrita, começam a perceber que a linguagem escrita é um outro meio de representação dos seus sentimentos e pensamentos (Rigolet, 2006, p. 163).

Enquanto contava a versão de cada criança, mostrava ao mesmo tempo as ilustrações do livro. As crianças sorriam ao constatar que a história que cada criança

tinha inventado era muito diferente da verdadeira e que todas as versões eram diferentes umas das outras. No fim de cada história, aplaudimos o autor, demos-lhe os parabéns pela sua criatividade. Para além do valor da partilha e da valorização do trabalho do outro, este momento significou também uma transmissão de valores como o respeito pelo outro e o reconhecimento de que somos todos diferentes e que as diferenças nos enriquecem, nos fazem ver que há outros modos de ver, de sentir, de perceber, de imaginar e de criar. “A mente é só uma. A sua criatividade cultiva-se em todas as direcções. As histórias (ouvidas ou inventadas) não são «tudo» o que serve à criança. O livre uso de todas as possibilidades da língua representa apenas uma das direcções em que a criança pode expandir-se” (Rodari, 1993, pp. 195-196).

Depois as quatro crianças partilharam o cartaz que tinham feito com os seus textos e ilustrações (anexo 4). Estabeleceu-se um diálogo entre as crianças, no qual os autores esclareceram e explicaram as questões e as dúvidas colocadas pelas outras crianças, ampliando os significados das suas narrativas e das suas ilustrações.

Durante o tempo de revisão as crianças refletem sobre, falam acerca de, e mostram aquilo que fizeram no tempo de trabalho. Enquanto o processo de planeamento leva as crianças a envolver-se na criação de um objectivo e na antecipação de uma linha de acção que leve a experiências de aprendizagem activa, o processo de revisão ajuda a criança a dar sentido a estas acções. No tempo de rever as crianças envolvem-se em diversos processos importantes – apoiar-se nas memórias, reflectir sobre as experiências, associar planos a resultados e falar com os outros sobre as suas descobertas e acções (Hohmann & Weikart, 2011, p. 340).

Desta forma, as crianças não só lembraram as suas experiências, mas também foram capazes de as compreender e de as explicar às outras crianças. “ Quando as crianças reflectem naquilo que fizeram, começam à sua maneira deliberada por considerar o significado das suas experiências e ideias, dando voltas com elas nas suas mentes. Então estão a pensar naquilo que fizeram *de uma forma abstracta*” (Ibidem, p. 341).

3.2.5 Registo e análise dos recontos da história: “Polegarzinha”

O registo escrito foi feito depois da leitura partilhada da história em grande grupo. Assim, voltei a propor ao mesmo grupo de crianças, que tinha feito a “leitura” das imagens da história, o reconto da mesma, agora que já a conheciam.

O texto desta história (anexo 5) pertence ao protótipo narrativo, no entanto, as sequências narrativas são permeadas por sequências descritivas e dialogais. O narrador é heterodiegético, narra na terceira pessoa e conhece os sentimentos das personagens (omnisciente).

Apresentamos de seguida os registos dos recontos das crianças, que nos propomos interpretar e comentar de forma reflexiva, de acordo com o modelo já mencionado.

Imagem (Anexo 3) / Notas	Criança: CI - Idade: 6 anos
1B / N1D	<i>Polegarzinha</i>
2B / N2D	<i>Era uma vez uma mulher (Pn1a) que queria muito ter um filho (Pn2a) e a senhora deu-lhe uma sementinha. Ela foi para casa e semeou e as pétalas estavam todas fechadinhas, enroladinhas. Mal a senhora deu um beijo, as pétalas abriram-se (Pn3a). Estava lá dentro uma menina pequenina e era mais pequenina do que o polegar da senhora (Pn4a). Ela deu o nome Polegarzinha à menina pequenina dentro da flor (Pn5a).</i>
3B / N3D	<i>Ela dormia numa casca de noz e a manta era folhas de uma tulipa. Ela brincava numa folha de tulipa (Pn1b). Quando, de repente, apareceu um sapo à sua frente e levou a Polegarzinha dentro do berço.</i>
- / N11D	<i>Levou a Polegarzinha para um “medufa”, “pedufa”... eu não sei dizer, escreve lá tu como é o nome.</i> Eu: - O nome da flor é nenúfar! CI: - Ah! Nenúfar! O que é que tu escreveste? Eu: - Vou ler o que escrevi: “Levou a Polegarzinha para um “medufa”, “pedufa”... eu não sei dizer, escreve lá tu como é o nome. - O nome da flor é nenúfar! - Ah! Nenúfar!” CI: - Vou buscar a borracha para apagar! (Levantou-se rapidamente e foi buscar uma borracha e entregou-ma) Eu: - Não posso apagar, faz parte do meu trabalho. CI: - Então muda de página. Eu: - Queres que eu apague porque esta parte não faz parte da história ou porque não te lembravas da palavra nenúfar e eu escrevi como tu disseste? CI: - Porque a palavra está mal. Eu: - Está bem. Vamos mudar de página!
4B / N4D	<i>O sapo levou a Polegarzinha para o nenúfar e levou o berço para fazer um quarto (Pn2b). E a Polegarzinha acordou e começou a chorar (Pn3b). Os peixes não gostaram e morderam a raiz do nenúfar e o nenúfar flutuou pelo, pelo quê?... rio fora</i>
5B / N5D	<i>A borboleta agarrou num bocado de “medufa”, “nedufa”, nenúfar (Pn4b)! E o inseto levou a Polegarzinha para ao pé dos seus amigos e eles não gostaram da Polegarzinha (Pn2c) e disseram: - Deixa-a ir! E ele levou ela para uma flor, chamada malmequer (Pn3c).</i>
- / N12D	CI: - Espera lá, como se chama esta parte, podes ler? Eu: - Não, tu é que me estás a contar. CI: - O que é que tu estás a escrever? Eu: - Estou a escrever o que tu contas.

6B / N6D	<i>E tinha vindo o vendaval e começou a cair pingos de gelo, quer dizer de neve (Pn2d) e ela tapou-se numa folha para ter a certeza que não morria (Pn3d). E o ratinho convidou-a para ir para casa (Pn4d) e a toupeira foi “visitar”.</i>
7B / N7D	<i>E depois foram para uma gruta, onde viram uma andorinha e a toupeira disse: - Está morta (Pn2e)! A Polegarzinha esperou que todos “forem-se” para a cama, encostou-se ao coração dela (Pn3e) e viu que ainda estava a bater. E ela disse: - Ela não está morta!</i>
8B / N8D	<i>A Polegarzinha tapou ela com folhinhas bem quentinhas e no próximo dia esta já estava com os olhos abertos. A Polegarzinha fez um buraco e ela voou para o céu. Ela diz à Polegarzinha para ir com ela e ela diz: - Eu tenho de casar com a toupeira. Não posso ir contigo (Pn4e).</i>
9B / N9D	<i>A Polegarzinha chorou a fazer o seu vestido de casamento. Só que ela disse que não gostava da toupeira (Pn2f). A andorinha voou e disse: - Anda comigo, senta-te aqui! E ela disse: - Ok, vamos lá.</i>
10B / N10D	<i>A Polegarzinha foi com a andorinha (Pn3f) e a andorinha levou ela para um sítio com pessoas pequeninas igualzinhas a ela. A Polegarzinha recebeu, como prenda de casamento, um par de asas e casou com o príncipe (Pn4f) e viveram felizes para sempre (Pn5f).</i>

Quadro 12: reconto (CI)

CI identifica todas as personagens da história (mulher, Polegarzinha, sapo, peixes, borboleta, toupeira, andorinha), no entanto, algumas personagens não são identificadas da mesma forma como constam na história: a bruxa é a senhora, o escaravelho é o inseto, os outros escaravelhos são os amigos [do inseto], o rato do campo é o ratinho e o rei é o príncipe.

A localização temporal, para além da expressão “Era uma vez”, é feita, também, pela expressão “no próximo dia” querendo CI referir-se ao dia seguinte. CI identifica quase todos os espaços físicos da história: rio, [folha] de nenúfar, casa do rato, o “sítio com pessoas pequeninas igualzinhas a ela” [à Polegarzinha]. No entanto, o túnel é substituído por gruta e a floresta, a casa da mulher e a casa da toupeira não são referidas. O reconto de CI apresenta as seguintes macroproposições das sequências narrativas:

Seq. 1 (Pn1a +Pn2a+Pn3a+Pn4a+Pn5a) + Seq. 2 (Pn1b+Pn2b+Pn3b+Pn4b) + Seq. 3 (Pn2c+Pn3c) + Seq. 4 (Pn2d +Pn3d+Pn4d) + Seq. 5 (Pn2e+Pn3e+Pn4e) + Seq. 6 (Pn2f+Pn3f+Pn4f+Pn5f)

As sequências são coordenadas, na maioria elípticas, sendo apenas duas completas, mas este facto não põe em causa a unidade de ação da narrativa.

No quadro seguinte iremos analisar a distribuição das formas verbais e a sua quantificação nas sequências da narrativa.

Formas verbais	Nº de ocorrências					Total	%
	Pn1	Pn2	Pn3	Pn4	Pn5		
Pretérito perfeito do indicativo	0	13	16	13	2	44	65,7
Pretérito imperfeito do indicativo	3	3	2	4	0	12	17,9
Presente do indicativo	0	1	5	5	0	11	16,4
Total	3	17	23	22	2	67	100
Verbos de ação	1	14	19	12	1	47	70,1

Quadro 13: contabilização de formas verbais (CI: reconto)

A leitura do quadro coloca em destaque a superioridade de verbos de ação (70,1%). Dos 47 verbos de ação, 19 ocorrem nas macroproposições Pn3 (reação), 14 na Pn4 (resolução), 12 na Pn2 (Nó / complicação). As macroproposições Pn1 (situação inicial) e Pn5 (Situação final) contam apenas com 1 ocorrência cada.

Relativamente aos tempos verbais, 65,7% dos verbos estão no pretérito perfeito do indicativo e 17,9% no pretérito imperfeito do indicativo. O presente do indicativo garante um valor de 16,4%, devido às proposições dialogais presentes no texto. Os dados retirados deste quadro evidenciam as propriedades do texto narrativo.

De seguida iremos analisar a distribuição dos adverbiais temporais e a sua contabilização:

Adverbiais Temporais	Nº de ocorrências					Total	%
	Pn1	Pn2	Pn3	Pn4	Pn5		
Quando	0	1	0	0	0	1	25
Depois	0	1	0	0	0	1	25
de repente	0	1	0	0	0	1	25
Mal	0	0	1	0	0	1	25
Total	0	3	1	0	0	4	100

Quadro 14: contabilização de adverbiais temporais (CI: reconto)

Nas 67 predicções ocorreram 4 adverbiais temporais, o que revela uma taxa de 6%, o que revela uma progressão temporal dos eventos muito ténue, em termos do texto narrativo. A macroproposição correspondente à resolução (Pn2) é a que inclui mais adverbiais temporais: precisamente 3 num total de 4.

Os eventos são causados por outros que os precedem. CI evidencia esta relação de causalidade ao longo do reconto:

- N2D: *Mal a senhora deu um beijo, as pétalas abriram-se* (Pn3a).

- N4D: *E a Polegarzinha acordou e começou a chorar (Pn3b). Os peixes não gostaram e morderam a raiz do nenúfar e o nenúfar flutuou pelo, pelo quê?... rio fora (Pn4b).*

- N5D: *E o inseto levou a Polegarzinha para ao pé dos seus amigos e eles não gostaram da Polegarzinha (Pn2c) e disseram:*

- *Deixa-a ir!*

E ele levou ela para uma flor, chamada malmequer (Pn3c).

- N6D: *E tinha vindo o vendaval e começou a cair pingos de gelo, quer dizer de neve (Pn2d) e ela tapou-se numa folha para ter a certeza que não morria (Pn3d).*

- N7D / N8D: - *Ela não está morta!*

A Polegarzinha tapou ela com folhinhas bem quentinhas e no próximo dia esta já estava com os olhos abertos (Pn4e).

- N8D: - *Eu tenho de casar com a toupeira. Não posso ir contigo (Pn4e).*

- N9D: *A Polegarzinha chorou a fazer o seu vestido de casamento. Só que ela disse que não gostava da toupeira (Pn2f).*

As relações de causalidade, aqui presentes, são articuladas entre a complicação (Pn2) e a reação (Pn3), em duas situações (N5D e N6D) e entre a reação (Pn3), e a resolução (Pn4), numa situação (N4D). As três restantes ocorrem isoladamente nas macroproposições da complicação (Pn2), da reação (Pn3) e da resolução (Pn4). Em todo o caso, 4 surgem na complicação, 3 na reação e 3 na resolução. A macroproposição da resolução, por ser normalmente a mais extensa, poderá integrar também complicações que concorrem para a resolução da complicação anteriormente enunciada.

O narrador é heterodiegético omnisciente, narrando na terceira pessoa e conhecendo os sentimentos das personagens. A personagem principal é caracterizada diretamente como uma “(...) menina pequenina e era mais pequenina do que o polegar da senhora”, por isso ela deu-lhe o nome de Polegarzinha (N2D). A caracterização indireta mostra-nos que a Polegarzinha chorou em duas situações, quando estava em cima da folha de nenúfar à mercê do sapo (N4D) e quando estava a fazer o vestido de noiva para casar com a toupeira, de quem não gostava (N9D), o que denuncia o seu sentimento de tristeza. No final sabe-se que viveu feliz para sempre com o príncipe (N10D). Ela é também corajosa, uma vez que luta pela sua sobrevivência – “ela tapou-se numa folha para ter a certeza que não morria” (N6D) e toma a decisão de ir com a andorinha (N9D). É solidária com a andorinha quando cuida dela e a ajuda a voltar a voar (N8D).

Sobre as personagens secundárias sabemos que os peixes são sensíveis ao choro da Polegarzinha, por isso tornam-se solidários com ela, ajudando-a a libertar-se do sapo, “morderam a raiz do nenúfar e o nenúfar flutuou pelo, pelo quê?... rio fora” (N4D), os amigos do inseto não gostaram da Polegarzinha; o rato é solidário com a Polegarzinha, pois convidou-a a morar na sua casa (N6D) e a andorinha é amiga da personagem principal, pois ajuda-a a libertar-se da toupeira e a encontrar o príncipe (N9D e N10D).

Desta vez CI atribui o título à história, antes de começar a recontar a história.

Os elementos desconhecidos referentes a vocabulário ainda não adquirido são sujeitos a substituições; por outro lado, existem elementos conhecidos e identificáveis que, devido à sua carga simbólica, remetem para uma alteração de significado:

- a senhora substitui a bruxa da história original, talvez porque CI associe a bruxa a uma figura maléfica, mas como nesta história a bruxa não é má, pois dá um grão de cevada à mulher para que ela possa ter um filho;

- o príncipe substitui o rei da história original, pensamos que a figura do rei seja normalmente associada a alguém mais velho nas histórias, por isso CI mantém a palavra príncipe tal como na sua “leitura” das imagens da história;

- a sementinha substitui o grão de cevada, o inseto substitui o escaravelho e a gruta substitui o túnel, porque CI ainda não adicionou estas novas palavras ao seu léxico;

- CI pede-me para ler uma parte da história, mas como eu me recuso, ela apercebe-se, pela segunda vez, de que eu continuo a escrever, quando ela fala comigo, ainda que ela não esteja a contar a história, mas a dialogar comigo (N12D). A noção de que a passagem do oral para o escrito tem um tempo e que eu estou a demorar mais do que o esperado. A velocidade da escrita não consegue acompanhar o discurso oral, no entanto CI apercebe-se de que a minha velocidade de escrita está para além do que é contado e de que eu estou a escrever mais alguma coisa, ou seja tudo o que é falado entre nós e que supostamente não fazendo parte da história, não deveria ser escrito (N11D). Mas, o mais curioso deste diálogo é a noção de que o que fica escrito perdura no tempo, pode ser lido e contado mais tarde. A mudança de página, como se recomeçasse de novo, é a solução apontada por CI. Ao iniciar uma nova página, a anterior poderá ficar esquecida com as palavras “mal ditas” e escritas;

- CI hiperboliza a sensação de frio da personagem principal, através das expressão “pingos de gelo, quer dizer de neve”, embora não refira o frio que a

personagem sentiu, assim, quer o gelo, quer a neve servem para dar essa sensação. Na ilustração pode-se observar a neve a cair e o texto refere a chegada do inverno e o vento muito frio que impede a Polegarzinha de se aquecer.

Passamos agora à análise do segundo reconto (LU).

Imagem (Anexo 3) / Notas	Criança: LU - Idade: 6 anos
1B / N1E	Que título? Como era o título? - A Polegarzinha
2B / N2E	<i>Era uma vez uma senhora (Pn1) que queria um filho (Pn2) e a outra senhora deu-lhe... - Como chama-se? Deu-lhe o quê? - Uma planta, uma semente (Pn3). Depois a flor cresceu, mas não abriu as pétalas. Estavam muito fechadas. A mulher beijou as pétalas e as pétalas abriram. Estava lá uma menina muito pequenina que era do tamanho do seu polegar (Pn4). Ela deu-lhe o nome Polegarzinha (Pn5/Pn1).</i>
3B / N3E	<i>O sapo levou-a Ela dormia numa casca de noz e tapava-se com umas pétalas. Ela fingia que uma pétala era um barco. O sapo levou a Polegarzinha, queria que o seu filho casasse com a Polegarzinha.</i>
- / N11E	LU: - <i>Levou-a para uma folha... - Como é que a folha chama-se?</i> EU: - Chama-se nenúfar.
4B / N4E	<i>Levou-a para uma folha de nenúfar (Pn2). Os peixes não acharam piada e morderam o caule do nenúfar (Pn3).</i>
5B / N5E	<i>A borboleta puxou-a. O escaravelho apanhou-a e os outros escaravelhos não gostaram dela e o escaravelho velho levou-a para uma flor: girassol... malmequer.</i>
6B / N6E	<i>Ela tinha um amigo passarinho e tinha o vestido todo rasgado (Pn1). Ela estava com muito frio (Pn2) e enrolou-se numa folha e estava à procura de um sítio para ficar (Pn3) e encontrou a casinha do ratinho. - Posso entrar? - Claro que podes (Pn4)! Vivia lá também por baixo uma toupeira (Pn1) e a toupeira queria que a Polegarzinha casasse com ela (Pn2).</i>
7B / N7E	<i>No túnel da toupeira estava lá um passarinho, andorinha deitada no chão com os olhos fechados, tinha desmaiado. A toupeira empurrou-a (a andorinha) e a Polegarzinha estava à espera que eles tivessem adormecido (Pn1) e foi para ao pé dela deitar-se. O coração dela ainda estava a bater.</i>
8B / N8E	<i>A Polegarzinha tapou-a com as folhas (Pn3). Ela abriu os olhos e voou (Pn4).</i>
9B / N9E	<i>A Polegarzinha estava numa mesa de costura a fazer o seu vestido de noiva. Depois a toupeira disse: - Podes ir ver o sol, mas volta (Pn2)! Mas ela não voltou (Pn3). A andorinha disse: - Voa comigo! E ela voou.</i>
10B / N10E	<i>Elas voaram até encontrar um príncipe. Encontraram um príncipe. Deram-lhe asas de vidro voadoras (Pn4). E viveram felizes para sempre (Pn5).</i>

Quadro 15: reconto (LU)

LU identifica todas as personagens da história (a Polegarzinha, o sapo, os peixes, a borboleta, o escaravelho, os outros escaravelhos, a toupeira, a andorinha), no entanto, algumas personagens são nomeadas de forma diferente em comparação com a história original: a mulher é a senhora, a bruxa é a outra senhora, o rato do campo é o ratinho e o rei é o príncipe. A localização temporal é feita apenas através expressão “Era uma vez”, que abre o reconto e a identificação dos espaços físicos da história está incompleta. LU identifica os seguintes espaços: folha de nenúfar, casa do rato e o túnel da toupeira. No entanto, o rio, a floresta, a casa da mulher, a casa da toupeira e o lugar onde viviam pessoas muito pequeninas como a Polegarzinha, não são referidos.

O reconto de LU apresenta a seguinte organização das sequências narrativas:

Seq. 1 (Pn1a +Pn2a+Pn3a+Pn4a+Pn5a) + Seq. 2 (Pn2b+Pn3b+Pn4b) + Seq. 3 (Pn1c+Pn2c +Pn3c +Pn4c)
+ [Seq. 4 (Pn1d+ Pn2d [Seq. 5 (Pn1e+Pn2e+Pn3e+Pn4e] Seq.4 (Pn3d+Pn4d+Pn5d)]

A maior parte das sequências são coordenadas, com exceção da Seq. 5, que está inserida na Seq. 4, o que demonstra a capacidade de LU em articular os eventos permeando-os com uma nova sequência e retomando-os mais tarde. Podemos considerar que todas as sequências estão completas, dada a possibilidade de deduzir a macroproposição da situação final Pn5, através do sentido da macroproposição da resolução Pn4, o que está previsto na estrutura sequencial da narrativa e considerando que a sequência final (Pn5a) da primeira sequência é também a sequência inicial da macroproposição seguinte (Pn1b).

Passaremos, assim à análise da quantificação e distribuição das formas verbais:

Formas verbais	Nº de ocorrências					Total	%
	Pn1	Pn2	Pn3	Pn4	Pn5		
Pretérito perfeito do indicativo	0	3	11	15	2	31	52,5
Pretérito imperfeito do indicativo	5	8	4	4	0	21	35,6
Presente do indicativo	0	0	2	2	0	4	6,8
Pretérito perfeito do conjuntivo	0	0	1	0	0	1	1,7
Imperativo	0	0	2	0	0	2	3,4
Total	5	11	20	21	2	59	100
Verbos de ação	1	4	12	16	1	34	57,6

Quadro 16: contabilização de formas verbais (LU: reconto)

A leitura do quadro mostra um certo equilíbrio entre os verbos de ação (57,6%) e os restantes (42,4%). Dos 34 verbos de ação, 16 ocorrem na macroproposição Pn4 (resolução) e 12 na macroproposição Pn3 (reação). Dos restantes, 4 encontram-se na

macroproposição Pn2 (Nó / complicação) e as macroproposições Pn1 (situação inicial) e Pn5 (Situação final) contam apenas com 1 ocorrência cada.

Relativamente aos tempos verbais, 52,5% dos verbos estão no pretérito perfeito do indicativo e 35,6% no pretérito imperfeito do indicativo. O presente do indicativo garante um valor de 6,8% e o imperativo conta com 3,4%, devido às proposições dialogais presentes no texto. O pretérito perfeito do conjuntivo ocorre apenas uma vez no texto (1,7%).

A presença de adverbiais temporais no texto é muito reduzida:

Adverbiais Temporais	Nº de ocorrências					Total	%
	Pn1	Pn2	Pn3	Pn4	Pn5		
Depois	0	0	1	1	0	2	100
Total	0	0	1	1	0	2	100

Quadro17: contabilização de adverbiais temporais (LU: reconto)

Nas 59 predicacões ocorreram apenas 2 adverbiais temporais, o que corresponde a uma taxa de 3,3%. A progressão temporal dos eventos é muito frágil, e só é conseguida a partir da ordem sequencial dos eventos do texto, que é marcada pela causalidade:

- N2E: *A mulher beijou as pétalas e as pétalas abriram. Estava lá uma menina muito pequenina que era do tamanho do seu polegar (Pn4a). Ela deu-lhe o nome Polegarzinha (Pn5a).*

- N3E: *O sapo levou a Polegarzinha, queria que o seu filho casasse com a Polegarzinha (Pn2b).*

- N4E: *Levou-a para uma folha de nenúfar (Pn2b). Os peixes não acharam piada e morderam o caule do nenúfar (Pn3b).*

- N5E: *O escaravelho apanhou-a e os outros escaravelhos não gostaram dela e o escaravelho velho levou-a para uma flor (Pn4b).*

- N6D: *Ela estava com muito frio (Pn2c) e enrolou-se numa folha e estava à procura de um sítio para ficar (Pn3c).*

- N8E: *A Polegarzinha tapou-a com as folhas. Ela abriu os olhos e voou (Pn4e).*

- N7E / N9E: *toupeira queria que a Polegarzinha casasse com ela (Pn2d). / A Polegarzinha estava numa mesa de costura a fazer o seu vestido de noiva. Depois a toupeira disse:*

- Podes ir ver o sol, mas volta!

Mas ela não voltou. A andorinha disse:

- Voa comigo!

E ela voou (Pn3d).

Três das relações de causalidade são articuladas entre a complicação (Pn2) e a reação (Pn3). Entre a resolução (Pn4) e a situação final (Pn5), existe apenas um caso. As duas restantes ocorrem isoladamente nas macroproposições da complicação (Pn2) e da resolução (Pn4). Em todo o caso, 4 surgem na complicação, 3 na reação, 2 na resolução e uma na situação final.

A narrativa é feita na terceira pessoa, uma vez que o narrador é heterodiegético (omnisciente). O narrador faz uma caracterização direta da personagem principal “(...) menina muito pequenina que era do tamanho do seu [da senhora] polegar”, por isso ela “deu-lhe o nome Polegarzinha” (N2E). Através da caracterização indireta o leitor depreende que a Polegarzinha é corajosa, uma vez que luta contra o frio pela sua sobrevivência, quando se enrola numa folha e procura um lugar para ficar (N6D) e quando decide partir com a andorinha (N9D); é solidária com a andorinha quando cuida dela (N8D); é habilidosa, pois faz o seu próprio vestido de noiva (N9E). Sobre as personagens secundárias, sabemos que os peixes e a borboleta ajudaram a Polegarzinha a fugir do sapo, por isso são solidárias com ela. A andorinha é grata à Polegarzinha, pois volta para a levar até ao príncipe. Os outros escaravelhos não gostaram da Polegarzinha. O rato é amigo da Polegarzinha, pois convidou-a a morar na sua casa. LU intitula a história, antes de iniciar o reconto.

O vocabulário desconhecido de LU ou ainda incorporado no seu léxico é substituído por outro; no entanto, alguns vocábulos, talvez devido ao seu simbolismo, também sofrem alterações, renegociações de significado:

- a “outra senhora” substitui a bruxa da história original, talvez porque LU considere que a bruxa devesse ser má, o que não acontece nesta história, na qual ela ajuda a mulher a ter um filho;

- o príncipe substitui o rei das pessoas pequeninas da história original, deduzimos que LU esteja habituada a ouvir histórias de fadas em que no final a personagem principal casa sempre com um príncipe;

- a semente substitui o grão de cevada e mesa de costura substitui a roda de fiar, porque LU ainda não as adicionou ao seu vocabulário;

- as asas de vidro voadoras estão associadas à imagem do livro devido à sua transparência e não ao texto, no qual é referido apenas “um par de asas”.

3.2.6 Reflexão sobre a intervenção em jardim-de-infância

Posso considerar que o resultado destas atividades me surpreendeu, por um lado não imaginei a quantidade de informação linguística e narrativa que era possível recolher das produções das crianças, por outro lado, elas cumpriram todas as intencionalidades delineadas para esta proposta pedagógica: leram a partir das ilustrações, desenvolveram as suas capacidades imaginativas e criadoras, foram capazes de recontar a história depois de a ouvir, de menorizar as partes da história, respeitando a sequência correta dos acontecimentos, e adquiriram novo vocabulário.

A estratégia usada para a primeira atividade foi a visualização de todas as ilustrações da história de forma sequencial, antes das crianças darem início à leitura, com o objetivo delas incorporarem a visão global da história. Esta estratégia possibilitou-lhes organizar melhor a sequência dos acontecimentos e proporcionou-lhes autonomia e segurança. As crianças mostraram-se muito motivadas e empenhadas durante a atividade. Sempre que verificavam que a minha velocidade de escrita não conseguia acompanhar o seu discurso oral, faziam deliberadamente uma pausa até eu terminar. Este espírito de cooperação revela um sentido de responsabilidade e de capacidade de organização. Esta primeira atividade revelou também a capacidade de imaginação e de criatividade, nomeadamente na criação de novas palavras e unidades semânticas.

Para a segunda atividade, a estratégia foi contar e recontar a história, para que a crianças aprendessem e recordassem a história. Quando recontei a história, fui alternando a leitura com a exibição das ilustrações e as crianças estiveram muito interessadas e atentas, antecipando os acontecimentos.

De facto, elas sentem-se então competentes, visto poderem completar partes de frases, tiradas ou réplicas, antecipando o que vem a seguir. Da repetição advém a antecipação, e da antecipação decorre a autoconfiança e a segurança no papel de interlocutor a ocupar aquando da leitura de uma história (Rigolet, 2006, p. 126).

É através do livro, especialmente do livro de histórias, “que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica” (Ministério da Educação, 1997, p. 70).

A estética plástica reveste-se de uma importância primordial quando escolhemos um livro para crianças. Duborgel (1992) afirma que “uma imagem plástica pode, devido à sua abertura simbólica, ser o meio e o instrumento desencadeador de múltiplos actos de imaginação e de experiências oníricas fundamentais” (p. 49). A suspeita de que a imagem plástica pode constituir um obstáculo à imaginação deve-se à “constatação da frequente mediocridade das imagens nos livros para as crianças” que levam à sua deturpação, ou então quando ela é apenas de tipo referencial, isto é, “funcionando como meio de manutenção e de estabilização clara da imagem como inferior e restritiva do acto de imaginação” (Ibidem, p. 49-50). Assim, impõe-se um cuidado redobrado na escolha de um livro para crianças, tanto a nível da estética literária, como da plástica. Na primeira atividade a imagem plástica do livro desencadeou a imaginação, servindo como estratégia para o objetivo que nos propusemos.

Através da participação e da interação das crianças, durante a leitura da história, verifiquei que as crianças estavam muito interessadas no tema da primavera e sobretudo em aprender sobre as andorinhas.

Como qualquer outra pessoa, as crianças conversam porque têm alguma coisa importante para dizer. Querem partilhar as suas experiências com pessoas que para elas são importantes, perceber o significado das suas descobertas, e enquadrar as suas observações do mundo num quadro de compreensão pessoal (Hohmann & Weikart, 2011, p. 529).

O educador desempenha o papel de mediador nestas interações, escutando a criança e criando um clima de confiança que “permite à criança expressar com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos, decidir acerca da direcção e conteúdo da conversa e experimentar uma partilha verdadeira no diálogo” (Ibidem, pp. 6-7). A leitura compartilhada de histórias facilita o processo de crescimento e de desenvolvimento da criança, mas o texto deverá ter em consideração o nível linguístico da criança, enquanto ouvinte e destinatária e, por isso, não deverá insistir “nos aspectos mais dolorosos, difíceis e até inconsoláveis das questões levantadas pelo tratamento do tema em causa,” deverá antes transmitir uma “clara uma mensagem de esperança, de luz, de paz, que imprime na criança um sentimento profundo de uma certa serenidade possível de alcançar, senão no imediato, num tempo posterior” (Rigolet, 2009, p. 33).

A atividade do reconto revelou que os acontecimentos não são descritos com tanto pormenor na “leitura” das imagens, como no “inventar” da história da primeira atividade:

quando existe um suporte visual que apoie a sua narração (na situação de recontar histórias), as crianças não descrevem tão pormenorizadamente os acontecimentos. É como se elas partissem do princípio de que as imagens, estando debaixo dos olhos dos locutores como dos interlocutores, tomam o lugar de uma descrição pormenorizada, tornando-a, por isso mesmo, desnecessária (Rigolet, 2006, p. 125).

Para melhor aferirmos das capacidades narrativas das crianças, elaboramos um quadro síntese das análises da “leitura” e do reconto da história.

Observações	“Leitura” da história: “Polegarzinha”		Reconto da história: “Polegarzinha”	
	CI	LU	CI	LU
Crianças				
Mostrou interesse pela atividade	X	X	X	X
Revelou desejo em participar	X	X	X	X
Nome da personagem principal	X	X	X	X
Caracterização direta da personagem principal	X	X	X	X
Número de personagens secundárias identificadas	8	9	11	11
Caracterização direta (número de personagens secundárias)	2	4	0	0
Narrador heterodiegético	X	X	X	X
Referiu o espaço físico	X	X	X	X
Operadores narrativos de abertura e fechamento	X	X	X	X
Referiu o tempo cronológico	X	X	X	X
Construiu sequências narrativas	X	X	X	X
Número de advérbios temporais	18	2	4	2
Maior percentagem de verbos no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo	X	X	X	X
Maior percentagem de verbos de ação	X	X	X	X
Causalidade de eventos	X	X	X	X
Elementos não canónicos / renegociação de significados	X	X	X	X

Quadro 18: observação das competências narrativas (jardim-de-infância)

Em relação à capacidade de narrativa, as duas crianças demonstraram, em ambas as intervenções, o domínio das características do texto narrativo: construíram sequências narrativas de acordo com o esquema canónico da narrativa, usaram predominantemente verbos de ação e formas verbais no pretérito perfeito e imperfeito, localizaram a ação no tempo e no espaço, referiram a personagem principal ao longo do texto e introduziram personagens secundárias de forma sequencial. Usaram operadores narrativos de abertura e fechamento de acordo com os contos de fadas. A causalidade de

eventos e a presença de elementos não canónicos, bem como a renegociação de significados também está presente em todas as produções narrativas das crianças.

A narrativa é feita na terceira pessoa. O narrador heterodiegético faz a caracterização direta da personagem principal. Algumas das personagens secundárias são apenas caracterizadas na atividade de “leitura”, enquanto no reconto, nenhuma delas é caracterizada.

CI utiliza em maior número os adverbiais temporais na “leitura” por comparação com o reconto, o mesmo acontece com LU, mas a diferença é menos expressiva.

Ambas as crianças recorrem ainda ao diálogo usando maioritariamente frases do tipo declarativo, mas também interrogativo, exclamativo e imperativo. Usam estruturas sintáticas complexas, fazendo uso de orações coordenadas e subordinadas relativas e conjuntivas, de forma a servir melhor os seus objetivos comunicativos e linguísticos. Todavia revelam ainda algumas dificuldades na construção a nível sintático e na pronominalização, mas ambas adquiriram novo vocabulário.

Quando lemos uma história, estamos a incentivar à aprendizagem da leitura, estamos a criar na criança a necessidade e o gosto pela leitura, estamos a contribuir para a formação de futuros leitores.

As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler (Ministério da Educação, 1997, p. 70).

Nestas duas intervenções valorizamos, não tanto a função informativa do código escrito, mas a partilha de sentimentos de emoções, de sonhos, de mundos imaginários que podem ser lidos mais tarde pela própria criança, mas que entretanto foram partilhados em grande grupo.

Sendo uma das funções do código escrito dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, este é também um meio de informação, de transmissão de saberes e da cultura, um instrumento para planificar e realizar tarefas concretas (Ministério da Educação, 1997, p. 70).

O registo escrito é um instrumento crucial de avaliação e de orientação para a melhoria da prática do educador. Fica a consciência de que o código escrito tem valor de “para sempre”, como os finais dos contos de fadas.

3.3. Análise dos inquéritos por questionário

Nesta parte do estudo, propomo-nos analisar as respostas dos inquéritos das educadoras cooperantes de creche e jardim-de-infância que acompanharam os meus estágios nas duas valências. Para proceder à análise de conteúdo do inquérito e depois de uma pré-análise, seguida de uma leitura mais atenta, organizamos o corpus em três linhas teóricas da análise, que integram quatro dimensões, que nos servirão de orientação, as quais classificámos particularmente em categorias.

Na primeira linha de análise, que incide sobre o significado da exploração das histórias na infância, definimos uma dimensão: o papel das histórias no desenvolvimento da criança. A partir desta dimensão definimos duas categorias:

1. Desenvolvimento cognitivo (função pedagógica)
2. Desenvolvimento emocional (função lúdica e afetiva)

Na segunda linha de análise, que versa sobre a intervenção do Educador no contar histórias, propomos 2 dimensões:

1ª Dimensão - Modalidades do contar histórias. Esta dimensão contém duas categorias:

1. Estratégias
2. Recursos

2ª Dimensão – Organização dos aspetos funcionais. Esta dimensão integra três categorias:

1. O espaço
2. O grupo (dimensão)
3. O tempo (frequência)

A terceira linha de análise, que recai sobre a escolha das histórias, contém uma dimensão: critérios de escolha das histórias, que inclui três categorias:

1. Adequação às crianças
2. Material
3. Intencionalidade pedagógica

Linha de análise (1): o significado da exploração das histórias na infância

Nesta linha de análise, direcionada para a reflexão sobre o significado da exploração das histórias na infância, estabelecemos uma dimensão: o papel das histórias no desenvolvimento das crianças. As respostas desta dimensão foram reagrupadas em duas categorias (quadro 17).

Dimensão: o papel das histórias no desenvolvimento das crianças.

Categorias:

1. Desenvolvimento cognitivo (função pedagógica)
2. Desenvolvimento emocional (função lúdica e afetiva)

Nesta primeira linha de análise refletimos sobre o significado que a exploração das histórias assume nos contextos de cada uma das educadoras cooperantes. A dimensão desta linha de análise – O papel das histórias no desenvolvimento das crianças - emergiu a partir da pré-análise realizada, tendo em consideração as leituras realizadas sobre o tema em conjunto com as perspectivas das duas educadoras quanto ao significado que a exploração das histórias representa nas suas práticas, que corresponde às respostas à 1ª questão do inquérito: “O que pensa sobre as histórias no contexto de creche?” e “O que pensa sobre as histórias no contexto de jardim-de-infância?”

Sobre a primeira categoria, relativa ao desenvolvimento cognitivo, verificamos que, em ambos os contextos, as histórias representam um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, o que é visível no discurso das duas educadoras: “Para mim, as histórias no contexto de creche são muito importantes” (Educadora de creche, inquérito, 2014), “As histórias fazem parte de forma quase intrínseca da vida do jardim-de-infância (...) contribuindo para o desenvolvimento global das crianças” (Educadora de jardim-de-infância, inquérito, 2014).

Podemos concluir que ambas têm presente a importância que as histórias assumem na vida e no desenvolvimento das crianças, o que vai no sentido dos pressupostos teóricos apresentados neste estudo. “O conto é um valioso instrumento pedagógico, um precioso meio educativo, uma contribuição essencial ao desenvolvimento harmonioso de qualquer ser humano” (Rigolet, 2009, p. 179).

Relativamente às duas categorias apresentadas, estamos conscientes de que o desenvolvimento cognitivo não se pode dissociar do desenvolvimento emocional, no

entanto optamos por separar estas duas vertentes para distinguir melhor as perspectivas de cada uma das educadoras. Em termos de desenvolvimento cognitivo, ambas referem que as histórias desenvolvem a aprendizagem e a criatividade e promovem a comunicação oral, a emergência da escrita e as tradições culturais.

A diferença entre as perspectivas das educadoras não se revela no antagonismo, mas na complementaridade das suas respostas. A educadora de creche refere ainda que, através das histórias, as crianças descobrem o mundo e a si próprias e desenvolvem a atenção, a memorização, o raciocínio e adquirem novo vocabulário e a educadora de jardim-de-infância sublinha que as histórias são um meio para ensinar e vivenciar e desenvolvem as expressões, a imaginação e o conhecimento da língua.

De acordo com o Projeto Educativo de Sala da creche, a promoção do desenvolvimento cognitivo das crianças prevê:

Que as crianças desenvolvam e enriqueçam a compreensão (...), a produção da linguagem, sendo capazes de escutar, responder, de questionar, de combinar as palavras formando frases. (...) Aumentem a capacidade de manterem conversas, de comunicarem o que pensam e o que desejam. Desenvolvam a capacidade de memorização. (...) Exploreem livros (...) tecendo comentários ou fazendo sons associados às imagens (PPS, 2013).

Para isso usam-se estratégias como a exploração de livros, o uso de histórias ilustradas e experiências de uso da linguagem (PPS, 2013).

No Projeto Curricular de Grupo (PCG) do jardim-de-infância, para além da “aquisição/consolidação de competências e desenvolvimento em todas as áreas e domínios” como objetivo global, está definido que “as expressões artísticas e os domínios da linguagem oral e emergência da escrita serão aspetos prioritários” O mesmo documento refere que adota os objetivos definidos no Projeto Educativo do Agrupamento, nomeadamente:

- *Desenvolver a competência para ouvir histórias, rimas, poemas, lengalengas;*
- *Leituras de qualidade, diversificadas e exploração da mesma história mais do que uma vez;*
- *Incluir na rotina diária a leitura/exploração de uma história, poesia, lengalenga...;*
- *Participação nas ações promovidas pela rede de Bibliotecas escolares (mês das bibliotecas... semana da leitura... quadros que contam histórias...) (PCG, 2013).*

Estes objetivos refletem a importância dada à importância da exploração das histórias.

No que concerne à dimensão emocional, as educadoras cooperantes defendem que as histórias proporcionam o desenvolvimento emocional, pois as crianças através das histórias sonham e encantam-se. A educadora de creche aborda ainda o aspeto afetivo do contar histórias e a educadora de jardim-de-infância foca o aspeto lúdico.

No projeto educativo de Sala (PPS) da creche, a nível do desenvolvimento pessoal e social, é dada especial importância a um ambiente afetivo e seguro, proporcionado pelo adulto, para que a criança explore o mundo pela ação e também à comunicação, conforme consta nas estratégias de intervenção:

Oferecer às crianças um ambiente rico em termos afetivos (...) em que o adulto funcione como “porto seguro” que incentiva a continuar e a ampliar a ação exploratória sobre o mundo. (...) Desenvolver com as crianças uma comunicação sensível e oportuna (verbal e não verbal) (PPS, 2013).

O PCG do jardim-de-infância sublinha que a intervenção educativa deve refletir-se “numa pedagogia organizada e estruturada tendo como suporte a actividade lúdica característica destas faixas etárias.” O mesmo documento apela para a necessidade da diária da exploração das histórias.

Aproveitar todos os momentos da rotina diária para aprendizagem da expressão oral, falar e ouvir para comunicar:

- Contar/recontar histórias de forma perceptível;
- Ouvir/entender histórias lidas;
- Discutir os significados de palavras nos contextos onde surgem;
- Construir/explorar diversos tipos de livros (PCG, 2013).

A análise das unidades de registo das respostas das educadoras revela que ambas atribuem à exploração das histórias um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, como se pode confirmar também no PPS e no PCG de ambas as valências, mas também nas observações que tive oportunidade de fazer, nos estágios, das práticas das educadoras no que respeita ao ler/contar histórias e às atividades que a partir daí se desenvolveram nas diferentes áreas e domínios.

Dimensão: o papel das histórias no desenvolvimento da criança	
Categorias	Unidades de registo
1. Desenvolvimento cognitivo (função pedagógica)	<i>Para mim, as histórias no contexto de creche são muito importantes, pois através delas as crianças vão descobrindo o mundo que as rodeia e a si próprias”(...).</i> <i>Sabendo da importância que os primeiros três anos têm na vida das crianças, as histórias acabam por ser um importante estímulo. Para além de constituir um primeiro contacto com os livros, com a escrita e com a tradição oral (no caso dos contos tradicionais), ajuda-as a desenvolver a sua capacidade de atenção e memorização, a fomentar a sua criatividade e raciocínio e a promover a aquisição de novo vocabulário.</i> (Educadora da valência de creche)
	<i>As histórias fazem parte de forma quase intrínseca da vida do jardim-de-infância (...). São certamente um meio / estratégia para ensinar... aprender... viver.</i> <i>Promovem de forma privilegiada o desenvolvimento na área das expressões e comunicação, domínios da oralidade e emergência da escrita, criatividade/imaginação...</i> <i>As histórias podem ainda perpetuar tradições, promover a cultura, conhecimento da língua...</i> (Educadora da valência de jardim-de-infância)
2. Desenvolvimento emocional (função lúdica e afetiva)	<i>[Através das histórias, as crianças] vão experimentando e vivenciando diferentes emoções através das personagens, vão sonhando e fantasiando.</i> <i>Para além de tudo isto, contar uma simples história em creche proporciona momentos únicos de proximidade e de afeto, ajudando a criar laços entre crianças e adultos. São sempre momentos prazerosos que tornam as crianças um pouquinho mais felizes!</i> (Educadora da valência de creche)
	<i>O divertimento / ludicidade, o encantamento, o sonho... constituem outros aspetos presentes em muitas das histórias lidas no jardim-de-infância contribuindo para o desenvolvimento global das crianças.</i> (Educadora da valência de jardim-de-infância)

Quadro 19: Dimensão - o papel das histórias no desenvolvimento da criança

Linha de análise (2): a intervenção do Educador

Nesta segunda linha de análise, refletimos sobre a sobre intervenção do educador relativamente à forma como conta histórias e definimos duas dimensões: modalidades do contar histórias e organização dos aspetos funcionais. As duas dimensões desta linha de análise resultaram das respostas das educadoras à 2ª questão do inquérito: “De que forma costuma contar histórias?”. Para a cada dimensão foram estabelecidas categorias a partir da segmentação das respostas (quadro 18).

1ª Dimensão - Modalidades do contar histórias.

Categorias:

1. Estratégias

2. Recursos

2ª Dimensão – Organização dos aspetos funcionais.

Categorias:

1. O espaço

2. O grupo (dimensão)

3. O tempo (frequência)

Na dimensão “ Modalidades do contar histórias”, as respostas das inquiridas focam dois aspetos distintos do ato de contar, o modo como contam histórias e os materiais de apoio que utilizam para o fazer. A distinção destes dois aspetos justificou a emergência das duas categorias: estratégias e recursos materiais (quadro 18).

Ambas as educadoras leem e contam histórias (com e sem livro). Quando leem a história, exploram as ilustrações e o vocabulário. A educadora de creche acrescenta informação ao texto e a educadora de jardim-de-infância explora o novo vocabulário. Deduzo que o façam com o objetivo de facilitar a interpretação do texto às crianças. A exploração de outros elementos do livro (capa, contra capa, autor e ilustrador), apontados pela educadora de jardim-de-infância, prende-se, pensamos nós, com o facto de estar perante crianças mais velhas, o que é pertinente.

A educadora de jardim-de-infância refere a dramatização de histórias, o que vai, até certo ponto, ao encontro da resposta da educadora de creche, quando se refere à expressão vocal, facial e corporal que estão intimamente ligadas à dramatização. Durante o meu estágio, tive oportunidade de observar a educadora de jardim-de-infância a ler histórias e a recorrer sempre aos paraverbais e aos traços supra-segmentais de acordo com o texto, embora na sua resposta esta informação esteja exatamente explícita. Contar histórias com música é apenas referido pela educadora de creche.

Relativamente à segunda categoria, recursos materiais, as educadoras utilizam, para contar histórias, livros, fantoches e sombras chinesas. Para além destes recursos, a educadora de creche usa ainda a guitarra e a educadora de jardim-de-infância refere as imagens e o suporte digital.

Analisando os discursos das duas educadoras, constatamos que as inquiridas contam histórias utilizando estratégias diversificadas, que se apoiam em recursos

materiais diversos, o que reflete a dinâmica dos momentos associados ao contar histórias. Para além disso, importa salientar que ambas as educadoras valorizam estes momentos, pois procuram promovê-los de diversas formas, tornando-os mais atrativos e lúdicos para as crianças. Do que pude observar nestes contextos, as crianças apreciam estas atividades e sentem-se entusiasmadas, tendo oportunidade de contactar com novos e diferentes materiais depois do contar, explorando-os e criando as suas próprias representações e narrações através do faz de conta.

Dimensão - Modalidades do contar histórias	
Categorias	Unidades de registo
Estratégias	<i>Conto histórias sobretudo a partir dos livros, acabando por explorá-los de diferentes formas (lendo apenas o livro, explorando as imagens e acrescentando pequenas coisas ao texto, (...)) contar oralmente histórias (...)) apoiadas em música (...)) e em gestos/movimentos (...)). Em todas as histórias, tento enfatizar as diferentes vozes/expressões das personagens através da minha expressão facial e/ou corporal. (Educadora da valência de creche)</i>
	<i>- Ler o livro / explorando a capa e contra capa, as ilustrações, referindo autor e ilustrador, vocabulário diferente... - Contar a história sem livro - Dramatizar (Educadora da valência de jardim-de-infância)</i>
Recursos materiais	<i>Livro (...)) um fantoche de mão, sombras chinesas (...)) guitarra (Educadora da valência de creche)</i>
	<i>Considero importante utilizar diferentes suportes para contar as histórias: - livro - fantoches - sombras chinesas - imagens - Forma digital... (Educadora da valência de jardim-de-infância)</i>

Quadro 20: Dimensão – modalidades do contar histórias

Na segunda dimensão de análise, “Organização dos aspetos funcionais”, as respostas das inquiridas conduziram à criação de três categorias: o espaço, o grupo (dimensão) e o tempo (frequência) (quadro19).

Analisando a primeira categoria, que diz respeito à organização do espaço, as educadoras costumam contar histórias sentadas no tapete, formando um círculo com as crianças. Quanto à segunda categoria, relacionada com o grupo, a educadora de creche menciona que conta histórias em grande e em pequeno grupo, enquanto a educadora de jardim-de-infância refere que conta histórias em grande grupo, mas sublinha que é

“importante contar também histórias para as crianças individualmente ou em pequenos grupos” (Educadora de jardim-de-infância, inquérito, 2014).

Da terceira categoria (tempo), que visa analisar a frequência com que as educadoras contam histórias, apenas obtivemos elementos da resposta da educadora de jardim-de-infância, que atesta que conta histórias faz parte da rotina diária. O momento previsto na rotina é no início da tarde, no entanto considera “ser importante contar também histórias (...) em diversos tempos da rotina, sempre que se considere adequado. (Educadora de jardim-de-infância, inquérito, 2014).

Tendo em conta as minhas próprias observações durante o estágio que realizei no contexto de creche, posso referir que a educadora costuma contar histórias diariamente, depois do almoço e antes das crianças irem fazer a sesta, a pedido delas. Os outros momentos, em que a educadora conta histórias, estão associados a atividades dirigidas e ocorrem no início do período da manhã.

Podemos concluir que as histórias fazem parte da rotina diária dos dois contextos e ocorrem em diferentes momentos do dia, mas sempre no mesmo espaço.

Dimensão – Organização dos aspetos funcionais	
Categorias	Unidades de registo
Espaço	<i>(...) sentada no tapete junto das crianças, tendo o cuidado de as posicionar em “roda” para que todas me consigam ver.</i> (Educadora da valência de creche)
	<i>(...) sentada em círculo no tapete (...)</i> (Educadora da valência de jardim-de-infância)
Grupo (dimensão)	<i>Normalmente conto as histórias em grande ou pequeno grupo (...)</i> (Educadora da valência de creche)
	<i>(...) costumo contar as histórias para o grande grupo (...). Contudo, registo ser importante contar também histórias para as crianças individualmente ou em pequenos grupos (...).</i> (Educadora da valência de jardim-de-infância)
Tempo (frequência)	
	<i>De uma forma geral (considero fazer mesmo parte da rotina diária) (...) no início do período da tarde. Contudo, registo ser importante contar também histórias (...) em diversos tempos da rotina, sempre que se considere adequado.</i> (Educadora da valência de jardim-de-infância)

Quadro 21: Dimensão - organização dos aspetos funcionais

Linha de análise (3): a escolha das histórias

Nesta terceira linha de análise, definimos uma dimensão teve por base, por um lado, as respostas das educadoras à 3ª questão do inquérito - “Como é que escolhe as histórias que costuma contar às crianças?” – e por outro lado os nossos próprios critérios, relativamente à escolha das histórias que fazem parte das intervenções apresentadas neste estudo. Assim, esta dimensão, relativa aos critérios de escolha das histórias, foram estabelecidas categorias a partir de segmentos das respostas das educadoras (quadro 20).

Dimensão: critérios de escolha das histórias

Categorias:

1. Adequação às crianças
2. Material
3. Intencionalidade pedagógica

Analisando a primeira categoria, a adequação da escolha das histórias às crianças, podemos apurar, através do discurso das educadoras, que elas são sensíveis aos interesses das crianças quando realizam as suas escolhas. O desenvolvimento das crianças está associado, normalmente, à sua idade. Assim, a educadora da creche refere a questão da faixa etária e a educadora de jardim-de infância “as características e as necessidades das crianças” o que, no nosso ponto de vista, poderá querer dizer em ambos os casos que elas escolhem as histórias tendo em consideração quer a idade, quer o desenvolvimento das crianças.

Relativamente ao material, que corresponde à segunda categoria de análise, as educadoras preocupam-se quer com a qualidade dos textos, quer com a qualidade das ilustrações. A educadora de creche é mais específica ao afirmar que, atendendo à faixa etária dos 2-3 anos, escolhe histórias “com textos curtos e de linguagem acessível” com “repetição de palavras/frases (...) com boas ilustrações (sem imagens estereotipadas e infantilizadas)”(inquérito, 2014). A educadora de jardim-de-infância acrescenta a importância da diversidade, quer a nível dos temas, como dos autores e ilustradores.

Um dos critérios de escolha das histórias é também a intencionalidade pedagógica das educadoras, que corresponde à terceira categoria de análise. Assim, a Educadora de creche refere que a sua escolha serve de suporte às aprendizagens e a

Educadora de jardim-de-infância menciona a importância da “adequação do tema da história aos conteúdos a trabalhar” (inquérito, 2014).

A partir dos pressupostos teóricos que presidiram à minha escolha das histórias contadas nas intervenções deste estudo e da minha própria interpretação, considero que a escolha das histórias deve ser criteriosa, pois pode ser explorada das mais diversas formas quer ludicamente pelas crianças, quer pelo educador de acordo com as suas intencionalidades pedagógicas.

Dimensão – critérios de escolha das histórias	
Categorias	Unidades de registo
Adequação às crianças	<i>Uma vez que estou em contexto de creche, tento escolher histórias muito simples... (...) com textos curtos e de linguagem acessível às crianças desta faixa etária, Tento escolher histórias (...) que tenham interesse para o grupo.</i> (Educadora da valência de creche)
	- <i>Adequação aos interesses, características e necessidades das crianças</i> (Educadora da valência de jardim-de-infância)
Material	<i>Por volta dos 2-3 anos, já escolho histórias com um pouco mais de “história”, ou seja, livros com histórias um pouco mais desenvolvidas, ainda que com textos curtos e de linguagem acessível às crianças desta faixa etária, muitas vezes baseada na repetição de palavras/frases. Tento escolher histórias com boas ilustrações (sem imagens estereotipadas e “infantilizadas</i> (Educadora da valência de creche)
	- <i>Qualidade dos textos / vocabulário / rimas...</i> - <i>Qualidade das ilustrações</i> - <i>Diversidade de temas, autores e ilustradores</i> (Educadora da valência de jardim-de-infância)
Intencionalidade pedagógica	<i>(...) que suportem as aprendizagens e os acontecimentos que vamos vivenciando na sala.</i> (Educadora da valência de creche)
	- <i>Adequação do tema da história aos conteúdos a trabalhar</i> (Educadora da valência de jardim-de-infância)

Quadro 22: Dimensão - critérios de escolha das histórias

4. Considerações globais

O contacto com a realidade profissional, através do estágio nos contextos de creche e de jardim-de-infância, foi uma etapa fundamental na minha preparação para o exercício da profissão de educadora. Senti que aprendi e que evolui muito ao longo dos estágios, que me fui sentindo mais segura e autónoma ao longo do tempo. Por outro lado, desenvolvi a capacidade de reflexão, não só sobre a minha prática, mas também sobre a responsabilidade e o protagonismo na construção da identidade profissional. Esta experiência de prática pedagógica proporcionou-me a oportunidade de superar algumas inseguranças e perceber que todas as áreas de conteúdo / conhecimento são desafiadoras e se encontram interligadas, permitindo-me uma visão mais globalizante e transformadora da prática pedagógica.

Aprendi que, para ser educadora, não basta ter presente a teoria aliada à prática, mas é fulcral desenvolver a capacidade de refletir sobre a minha prática no sentido de traçar caminhos que conduzam à construção da minha identidade profissional. As minhas inseguranças, antes das minhas intervenções, dissipavam-se assim que as punha em prática. A ação para mim funcionou como um momento catalisador. Agora era eu que estava ali em frente das crianças e a minha maior preocupação era conseguir motivá-las com as minhas propostas pedagógicas.

Nas minhas intervenções preocupei-me com a adequação das atividades à faixa etária e ao desenvolvimento das crianças, aos seus interesses, mas também articulá-las com os temas que estavam a ser abordados na sala, dando-lhes, assim, continuidade pedagógica, no sentido de uma construção de aprendizagens significativas e situadas. Procurei escolher criteriosamente os recursos materiais e didáticos adequados às intervenções propostas. Observei e registei, o que me permitiu uma análise reflexiva *a posteriori*. Compreendi que a flexibilidade é indispensável e que por vezes é necessária uma dose de criatividade e de espontaneidade para manter as crianças interessadas e motivadas.

Enquanto futura educadora tenho plena consciência de que o ensino-aprendizagem é um entrançado de diferentes dimensões: teórica, prática, mas também política e humana, onde é necessário articular o contexto histórico, socioeconómico, político, ideológico, humano, na sua diversidade e constante devir. A docência inscreve-se em todas estas dimensões, daí a necessidade de uma reflexão constante para adequar

a práxis, tendo em consideração as orientações curriculares nas diferentes áreas de conteúdo, no caso do jardim-de-infância, o que as crianças já sabem e os seus interesses, o seu universo familiar e cultural, o meio envolvente, a cultura colaborativa da equipa pedagógica e de sala, etc. Tudo isto constituiu uma visão sistémica de todo o processo de ensino-aprendizagem. O papel da pedagogia “[consiste] em criar incessantemente, aplicando-lhe toda a inteligência que o homem seja capaz, condições que possibilitem partilhar saberes, o prazer de os descobrir, a felicidade de se sentir em condições de fazer sua a herança dos homens, prolongá-la e superá-la” (tradução nossa)⁵.

Este estudo pretendia dar a conhecer o modo como as crianças narram em diferentes fases do seu desenvolvimento, como contam histórias a partir de um livro de imagens, assumindo o papel de narradores. O balanço geral das nossas intervenções permite-nos aferir que os objetivos / intencionalidades propostos foram atingidos. As intervenções foram significativas para as crianças que se mostraram interessadas em participar e motivadas durante as atividades.

Nestas propostas didáticas, permeadas pelo ouvir, contar e recontar de uma história, conseguimos demonstrar que a partir da exploração de uma história podemos desencadear variadíssimas aprendizagens, não só a nível do desenvolvimento de competências narrativas, mas também da emergência da literacia, da capacidade de comunicação, da imaginação, da criatividade, da cultura, da motivação para aprender, etc.

O registo escrito destas atividades foi essencial para que pudessemos desenvolver este trabalho com mais pormenor e precisão. Estes registos de observações permitiram-nos também refletir sobre uma variedade de situações a nível da língua materna, que no quotidiano, quando falamos com as crianças, não nos apercebemos. Por outro lado, a imaginação é, na minha opinião pouco explorada, dá-se muito valor ao real, ao pensamento dedutivo, tal como afirma Rodari (1993), a imaginação, nas escolas, tem sido “tratada como parente pobre” (p. 193).

Até aos três anos, as crianças evidenciam já alguma capacidade de contar histórias, mas o seu modo narrativo é ainda muito incipiente. As crianças entre os 5 e os 6 anos de idade já são capazes de contar histórias, de forma mais coerente, mais complexa e com uma organização sequencial de acontecimentos, conectando a

⁵ No original: “ Consiste en idear, sin cesar, aplicando a ello toda la inteligencia de que el hombre sea capaz, condiciones que posibiliten compartir saberes, el goce de descubrirlos, , la felicidad de sentirse en condiciones de hacer propia la herencia de los hombres, prolongarla y superala.” (Meirieu, 1998, p. 139)

memória, a cultura, a linguagem e a cognição, criando um mundo imaginário e redescobrimo o seu próprio mundo.

Na sequência da intervenção em creche, conseguimos apreender que a narrativa tem uma função vital para o desenvolvimento do ser humano, muito antes de ele ser capaz de pronunciar as primeiras palavras.

As crianças começam a reconhecer bastante cedo (...) que o que elas fizeram ou planeiam fazer será interpretado não apenas através do acto em si, mas também pelo que elas dizem a tal respeito. Logos e praxis são culturalmente inseparáveis. O enquadramento cultural das nossas próprias acções força-nos a ser narradores” (Bruner, 1997, p. 86).

A organização coerente do pensamento e a construção do conhecimento através da interação e das múltiplas experiências que a criança vive depende em larga escala do processo narrativo. Ao narrar o ser humano organiza-se, recorda, memoriza, aprende, desenvolve-se mentalmente, inventa e cria, conhecendo-se a si e ao outro, a sua realidade interna e a realidade externa:

(...) a nossa capacidade de verter a experiência em termos de narrativa não é apenas um jogo de criança, mas um instrumento de produção de significado (...) O nosso sentido de normativo é alimentado pela narrativa, mas também assim acontece com o nosso sentido de ruptura e de excepção. As histórias fazem da “realidade” uma realidade atenuada. (...) Sem estas [habilidades narrativas], nunca poderíamos suportar os conflitos e as contradições que a vida social gera. Tornar-nos-íamos incapazes para a vida da cultura” (Bruner, 1997, p. 98).

A narrativa não só é uma forma de nos relacionarmos connosco próprios, de nos organizarmos interiormente, mas também de nos relacionarmos com os outros através da partilha de palavras, de emoções e significados. Os contextos educacionais, neste caso, da educação de infância devem valorizar a importância do desenvolvimento das estruturas narrativas das crianças e intervir, apresentando propostas pedagógicas nesse sentido. Kishimoto (2007) afirma que “para Bruner, (...) a pedagogia construtivista sociocultural vê a criança multivocal, portadora de intencionalidade, pró-atividade e saberes construídos, que só se desenvolve como sujeito dotado de consciência, em processos interativos e intersubjetivos na cultura” A mesma autora afirma que a proposta de Bruner apela a uma “construção de pedagogias para a infância que valorizem os jogos e as narrativas infantis” (p. 270).

O resultado dos inquéritos às educadoras mostrou que o contar histórias é uma prática integrada na rotina diária dos seus contextos, que têm presente o seu papel quer em termos cognitivos como afetivos e que utilizam as histórias como instrumento de apoio nas suas propostas pedagógicas. Mostraram igualmente que elas escolhem criteriosamente os livros de histórias.

Na nossa opinião, escolha dos livros de histórias para crianças deverá também viabilizar a fruição estética das crianças, privilegiando a ficção. *A hora do conto* é um ritual indispensável à vivência mágica e à fruição. Torna-se necessário refletir sobre a presença da literatura infantil na educação de infância numa perspetiva hedonista, afastando a sombra da visão utilitarista maioritariamente preconizada. Assim, o trabalho pedagógico deverá contemplar também a educação estética, a pedagogia do imaginário, condição *sine qua non* para um desenvolvimento harmonioso da dimensão afetiva da criança. No entanto, a pluralidade de emoções, que as histórias podem suscitar, contribuem igualmente para uma evolução dos domínios cognitivo e social, pois resultam interação sujeito/meio e para a construção da personalidade humana.

As emoções, enquanto processos afetivos de ação, são realidades socialmente construídas segundo a psicologia cultural de Bruner (1997), de que a narrativa é “veículo natural” (p.58). O mesmo autor constata que, nos estudos autobiográficos, as “formas ficcionais fornecem, por vezes, as linhas estruturais em cujos termos “as vivas reais” se organizam” (Ibidem). A narrativa organiza em memórias a vivência afetiva. “Há algo curioso sobre a autobiografia. É um relato feito por um narrador no aqui e agora, sobre um protagonista que tem o seu nome e existiu num passado, desembocando a história no presente, quando o protagonista se funde com o narrador” (120).

A complexidade dos nossos sistemas afetivo e cognitivo incorpora as nossas experiências relacionais marcadas pelas emoções ou pela valorização da afetividade, que estruturam as nossas ações. As emoções dinamizam as nossas ações e são essenciais a reorganização do indivíduo e para a sua sintonia e realização no seu mundo.

Por um lado, o mundo interior, na sua essência, fornece conteúdos vivenciais ou ingredientes culturais que sustentam as ações ou respostas emocionais, por outro lado as vivências culturais, nas duas diferentes formas de interação (re)criam novas representações simbólicas e mentais, estruturando a sua personalidade e o conhecimento, isto é:

as mentes e as vidas humanas são reflexos da cultura e da história bem como dos recursos biológicos e físicos. (...) Ao fim e ao cabo, até as mais fortes explicações causais da condição humana não podem ter um sentido plausível sem serem interpretadas à luz do mundo simbólico que constitui a cultura humana (Bruner, 1997, p 133).

Depois de partilhar as nossas reflexões sobre os resultados deste estudo, apresentamos algumas das limitações do nosso projeto de investigação.

Estando cientes que a capacidade das crianças de contar histórias se desenvolve a partir do terceiro ano de vida, deparámo-nos, como é natural, com “narrativas”, muito lacunares, quando o nosso estudo incidia sobre a capacidade narrativa das crianças. A análise das produções narrativas das crianças em creche revelou-se uma tarefa exigente, pois obrigou-nos a pesquisar literatura sobre o tema, uma vez que o nosso quadro teórico não continha fundamentação suficiente.

No jardim-de-infância, se por um lado as imagens organizadas do livro foram um estímulo para a construção de uma história com uma estrutura narrativa sequencial, por outro lado, as imagens podem ter condicionado a construção, pois as crianças sentiram-se presas às imagens e preocuparam-se em narrar sobre todas elas, o que provocou a emergência de dificuldades em sequenciar os eventos de forma coesa e coerente, em determinadas partes do texto.

Uma outra limitação deste estudo foi a impossibilidade de acompanhar o desenvolvimento narrativo das crianças por um período de tempo mais longo, dada a limitação temporal dos estágios. Assim, não nos foi possível comparar várias narrativas da mesma criança, o que seria, a nosso ver, uma vantagem clara para uma futura utilização, no sentido de mapear o desenvolvimento e a evolução das estruturas narrativas na infância, através de uma análise de comparabilidade.

Estas limitações poderão constituir um desafio para outras educadoras refletirem sobre as questões levantadas e desenvolver, futuramente, estudos que possam contribuir para um maior conhecimento sobre o desenvolvimento narrativo e para uma maior consciencialização da sua importância para o desenvolvimento da criança. Deixamos, aqui, outras sugestões para possíveis futuros estudos sobre este tema:

- um estudo focado na co-construção de narrativas entre pares possibilitaria analisar o impacto da interação na qualidade das narrativas das crianças.

- um estudo comparativo entre as narrativas dos meninos e as das meninas poderia ser interessante, para apurar as diferenças de género na qualidade narrativa e nos modos de narrar.

Para concluir, realçamos o papel da observação participante e dos registos que decorrem dessas observações que permitem uma análise reflexiva posterior, e que devem ser uma prática continuamente, como um processo, dando continuidade ao trabalho do educador, numa perspetiva de melhoria contínua das suas intervenções pedagógicas que potenciem a aprendizagem, o desenvolvimento e o progresso da criança.

Podemos afirmar que uma formação inicial de professores e educadores de infância que se pretende inovadora e com qualidade, deve desenvolver capacidades que façam dos futuros profissionais não sujeitos passivos, mas indivíduos criativos, críticos (Craveiro, 2002, p. 51-52).

Acrescenta-se ainda que o educador deverá não só impregnar de sensibilidade o seu olhar, mas também o seu ouvido para “observar escutando” não só as crianças, mas também os adultos da sala, incluindo-se a si próprio, nas ações, nas reações e nas interações, para melhor refletir sobre a sua praxis.

Não podemos esquecer que a qualidade da educação pressupõe profissionais que procurem o saber, através da pesquisa acerca da sua própria prática. (...) Será pois na construção / reconstrução do seu próprio conhecimento que o formando evolui, valoriza-se como pessoa e como futuro profissional, tornando-se mais consciente sobre o que faz e porque o faz, estando receptivo a refazer constantemente a sua acção (Ibidem, p.51-52).

Se o educador ao refletir sobre os seus registos e observações for capaz de olhar para eles como se estivesse a olhar para dentro de uma caixa, esta ação irá permitir-lhe pensar igualmente fora da caixa e tomar consciência sobre as suas ações e respetivas motivações e intencionalidades subjacentes, isto é vai ser capaz de olhar para dentro de si e ampliar a sua visão interior e exterior, de si e dos outros. Esta dupla visão envolve uma atitude de interpretação, de pensar sobre, de questionamento permanente, de querer saber mais, de investir mais no conhecimento para fazer melhor, para ser mais criativo e mais inovador e contribuir para o progresso do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças.

Sobre as questões da narrativa e da sua importância para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, pensamos que foi largamente evidenciado ao longo deste estudo.

Disto tudo sobressai a palavra – narratividade. Narramos sem saber que narramos e somos lidos até sem nos darmos conta de que nos estão lendo. Mais do que nunca torna-se urgente que as pessoas tenham consciência de que ler o mundo é uma tarefa contínua, desafiadora e propiciadora do sucesso pessoal e social. Somos estórias em movimento. Parábolas vivas. E quem conta estórias vive várias vidas numa só. (Sant'Anna, 2011, p. 16).

Acrescentamos ainda que narrar é interpretar e o interpretar ajuda a compreender, a conhecer, a significar. Bernardo Soares (1998), pseudônimo de Fernando Pessoa, afirma que as “coisas não valem senão na interpretação delas. Uns, pois criam coisas para que os outros, transmudando-as em significação as tornem vida. Narrar é criar, pois viver é apenas ser vivido” (p. 177).

Bibliografia

- Adam, J.-M. (1987). Textualité e séquentialité: l'exemple de la description. *Langue française*, 74, 51-72. Obtido em 08 de 11 de 2014, de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1987_num_74_1_6435
- Adam, J.-M. (2001). *Les Textes: types et prototypes* (4ª ed.). Paris: Éditions Nathan.
- Adam, J.-M. (2008). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours* (2ª ed.). Paris: Éditions Nathan.
- Adam, J.-M., & Revaz, F. (1997). *A Análise da Narrativa*. Lisboa: Gradiva.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um Guia Prático e Crítico*. Porto: Edições Asa.
- Albarello, L., Digneffe, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Araújo, M. R. (1988). *A Estrada Fascinante*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Aristóteles. (2000). *Poética* (6ª ed.). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Azeredo, M., Pinto, M., & Lopes, M. (2012). *Da Comunicação à Expressão - Gramática Prática do Português*. Lisboa: Raiz Editora.
- Balça, Â. (2010). Representações da Alteridade na Literatura Infantil. In F. Azevedo (Coord.), *Infância, Memória e Imaginário: Ensaio sobre Literatura Infantil e Juvenil* (pp. 47-54). Braga: CIFPEC - Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Basedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1997). *Actos de Significado*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.

- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologias da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chevalier, J., & Gheerbrant, A. (1994). *Dicionário dos Símbolos*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Coelho, N. N. (1984). *A Literatura Infantil* (3ª ed.). São Paulo: Edições Quíron.
- Coran, P. (2003). *O Coelho Botelho*. Maia: Edições Nova Gaia.
- Costa, J., & Santos, A. L. (2003). *A falar com os Bebés: o Desenvolvimento linguístico das Crianças* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Diniz, M. A. (1994). *As Fadas não foram à Escola*. Porto: Edições Asa.
- Duborgel, B. (1992). *Imaginário e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: teoria e prática* (4ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. C. (1991). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (3ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Gomes, J. A. (1991). *Literatura para Crianças e Jovens - Alguns Percursos*. Lisboa: Caminho.
- Goodwin, W. L., & Goodwin, L. D. (1996). *Understanding Quantitative and Qualitative Research in Early Childhood Education*. New York: Teachers College Press.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kincaid, L. (2000). Polegarzinha. In L. Kincaid, *Os mais belos Contos de Fadas* (adapt.) (16ª ed., pp. 52-71). Porto: Edições Asa.
- Kishimoto, T. M. (2007). Brincadeiras e Narrativas Infantis: Contribuições de J. Bruner para a Pedagogia da Infância. In J. Oliveira-Formozinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro* (pp. 249-275). Porto Alegre: Artmed.
- Marques, R. (2008). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler*. Porto: Texto Editores.
- Martins, M. T. (2006). A Metamorfose na Emergência do Imaginário. Leitura das Narrativas Infante-Juvenis de José Jorge Letria. In A. Mesquita (Coord.), *Mitologia, Tradição e Inovação – (Re)leituras para uma nova literatura infantil* (pp. 73-80). Vila Nova de Gaia: Gailivro.

- Máximo-Esteves, L. (1986). *A Investigação-Acção*. In A. S. Silva, & M. Pinto, *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Máximo-Esteves, L. (1998). *Da Teoria à Prática: Educação Ambiental com as Crianças Pequenas ou o Fio da História*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. (E. Olcina, Trad.) Barcelona: Editorial Laertes.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio. In L. Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, C., & Lopes, A. C. (2000). *Dicionário de Narratologia* (7ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Ricouer, P. (1994). *Tempo e Narrativa* (Vol. I). Campinas SP: Papyrus.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler Livros e contar Histórias com as Crianças: Como formar Leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Rodari, G. (1993). *Gramática da Fantasia: Introdução à Arte de Inventar Histórias* (2ª ed.). Lisboa: Caminho.
- Sant'Anna, A. R. (2011). Contação de Estória: Vida e Realidade. In B. Prieto (Org.), *Contadores de Histórias: Um Exercício para muitas Vozes* (2ª ed., pp. 13-16). Rio de Janeiro: Prieto Produções Artísticas.
- Santos, B. S. (2001). *Um Discurso sobre as Ciências* (12ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Seixo, M. A. (1976). Romance, Narrativa e Texto: Notas para a Dedinição de um Percurso. In M. A. Seixo (Org.), *Categorias da Narrativa*. Lisboa: Edições Arcádia.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Soares, B. (1998). *Livro do Desassossego*. (R. Zenith, Ed.) Lisboa: Assírio & Alvim.

- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação- Vol. III*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Todorov, T. (1976). *Estruturalismo e Poética* (4ª ed.). São Paulo: Editora Cultrix.
- Todorov, T. (1979). *Poética da Prosa*. Lisboa: Edições 70.
- Traça, E. (1992). *O Fio da Memória: Do Conto Popular ao Conto para Crianças* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Vala, J. (1986). A Análise do Conteúdo. In A. S. Silva, & M. J. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, M. E. (2002). A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. In B. Spodek (Org), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexos

Anexo 1 – Imagens do livro: “O Coelho Botelho”



Imagem 1A



Imagem 2A



Imagem 3A



Imagem 4A



Imagem 5A



Imagem 6A



Imagem 7A



Imagem 8A



Imagem 9A



Imagem 10A



Imagem 11A



Imagem 12A

Anexo 2 – Texto da história: “O Coelho Botelho”

*O meu nome é Botelho
e sou um pequeno coelho.
Vivo no verde pinhal
como qualquer outro animal.*

*Eu também quero brincar,
jogar golfe com os mais velhos.
Mas não me deixam jogar,
nem que peça de joelhos.*

*Gostava de ser mais alto,
crescer, dar um salto.
Será que consigo esticar,
se espetar as orelhas no ar?*

Vou realizar o meu sonho.

*Com estas pernas de madeira,
fico alto num instante.
Sinto-me um coelho de primeira,
pareço um gigante.*

*Ontem à tarde, às sete e meia,
encontrei uma caixa engraçada.
Era castanha, estava cheia.
Alguém a perdera ou fora roubada?*

*Quando a abri não vi anéis,
apenas tintas e alguns pincéis.
Que vou pintar com tantas cores?
Talvez bonitas flores?*

*Não perdi um segundo:
o pincel mergulhei na tinta a fundo.
Comecei a pintar, à luz do luar,
em rochas e troncos, sem nunca parar.*

*Depois de pintar pela noite dentro,
criei, com enorme talento,
uma dúzia de coelhos contentes
a comer cenouras sorridentes.*

*Mal o sol nasceu,
a confusão estourou.
O que foi que aconteceu?
Pum! Pum! Alguém disparou.*

*Eram dois caçadores malvados
a disparar contra coelhos pintados.*

*No meio da mata cerrada,
gritavam os amigos do coelho
com o resto da bicharada:
- Viva o coelho Botelho,
que lhes estragou a caçada!*

*E os pássaros, com amor,
entoaram o refrão:
- O Botelho é o maior.
E eu, com emoção,
senti-me muito melhor.*

*Hoje o coelho Botelho,
tem uma enorme certeza:
para ser grande, um coelho
deve ter muita esperteza.*

Anexo 3 – Imagens do livro: “Polegarzinha”



Imagem 1B

Imagem 2B



Imagem 3B

Imagem 4B



Imagem 5B



Imagem 6B

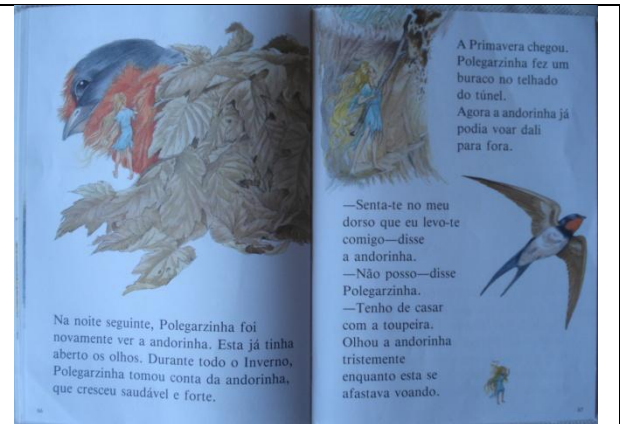


Imagem 7B

Imagem 8B



Imagem 9B

Imagem 10B

Anexo 5 – Texto da história: “Polegarzinha”

Era uma vez uma mulher que queria muito um filho. Foi a uma bruxa. A bruxa deu-lhe um grão de cevada. Era um grão de cevada muito especial. A mulher levou o grão de cevada para casa e plantou-o. Dele nasceu uma flor como uma tulipa. As pétalas estavam muito fechadas. A mulher beijou as pétalas e elas abriram-se. Dentro da flor estava uma menina muito pequenina, que não era maior do que o polegar da mulher. A mulher pôs-lhe o nome de Polegarzinha. Polegarzinha dormia num berço feito duma casca de noz. Os cobertores eram feitos de pétalas de flores. Polegarzinha brincava num barco feito da pétala duma tulipa.

Um dia, um sapo muito feio saltou pela janela. O sapo queria que Polegarzinha casasse com o filho dele. Pegou no berço e levou-o embora. Polegarzinha ia lá dentro, a dormir. O sapo colocou o berço sobre uma folha de nenúfar e foi preparar um quarto sob o lamaçal. Quando Polegarzinha acordou, ficou assustada. O sapo voltou pouco depois. Levou o berço para o quarto. Deixou Polegarzinha sentada na folha de nenúfar. Os peixes não gostaram de ver a Polegarzinha chorar. Roeram a raiz do nenúfar. A folha foi flutuando rio abaixo, e Polegarzinha em cima dela. Uma borboleta puxou a folha durante parte do caminho. Um grande escaravelho pegou em Polegarzinha e levou-a para cima de uma árvore. Os outros escaravelhos acharam que Polegarzinha era feia.

- Deixa-a ir-se embora – diziam.

O escaravelho pegou em Polegarzinha e pô-la em cima de um malmequer. Polegarzinha ficou na floresta. Vivia sozinha. Mas nunca estava só. Os pássaros eram seus amigos. As roupas dela estavam todas esfarrapadas, mas nunca tinha frio. Sentia-se sempre feliz.

Até que veio o Inverno. O vento era muito frio Polegarzinha não conseguia aquecer-se. A neve começou a cair. Polegarzinha embrulhou-se numa folha. Se não encontrasse um lugar quente onde ficar, morreria....Polegarzinha foi parar a um campo ceifado. Bateu a uma porta. Um rato do campo veio abrir e convidou Polegarzinha a entrar.

- Podes ficar em minha casa o tempo que quiseres – disse o rato do campo.

A toupeira foi lá fazer-lhes uma visita. Disse que queria casar com Polegarzinha. Polegarzinha e o rato foram ver a casa da toupeira. A toupeira levou-os por um túnel escuro. No caminho passaram junto de uma andorinha que estava deitada, muito quieta.

- Está morta! – disse a toupeira.

E empurrou a andorinha com o pé. Polegarzinha não conseguia esquecer a andorinha. Esperou até que os outros adormecessem e voltou ao túnel. Pousou a cabeça sobre o peito da andorinha. Viu que o coração ainda batia. Não estava morta. Tinha desmaiado com o frio. Polegarzinha cobriu-a o melhor que pôde, de forma a dar-lhe calor. Na noite seguinte, Polegarzinha foi novamente ver a andorinha. Esta já tinha aberto os olhos. Durante todo o inverno, Polegarzinha tomou conta da andorinha, que cresceu saudável e forte.

A primavera chegou. Polegarzinha fez um buraco no telhado do túnel. Agora a andorinha já podia voar dali para fora.

- Senta-te no meu dorso que eu levo-te comigo – disse a andorinha.

- Não posso – disse Polegarzinha. Tenho de casar com a toupeira.

Olhou a andorinha tristemente enquanto esta se afastava voando.

O dia do casamento aproximava-se. Polegarzinha passava o dia inteiro junto à roda de fiar, fiando o fio para o vestido de noivado. Polegarzinha era infeliz. Não gostava da toupeira. Não queria casar com ela. Não queria viver debaixo da terra o resto dos seus dias. Chegou o dia do casamento de Polegarzinha. A toupeira disse-lhe que a deixava olhar o Sol pela última vez. Polegarzinha ouviu alguém a chamar. Era a andorinha.

- Anda, voa comigo! – disse a andorinha.

Desta vez Polegarzinha foi com ela. A andorinha levou Polegarzinha para o lugar onde as andorinhas fazem os ninhos. Perto dos ninhos havia umas flores brancas. Dentro das flores brancas viviam pessoas muito pequeninas, do tamanho dela. Polegarzinha casou com o rei das pessoas pequeninas. Passou a usar uma coroa dourada. Deram-lhe um par de asas como presente de casamento. Polegarzinha passou a chamar-se Maia e viveu feliz para sempre.

Anexo 6 – “Leitura” da história: “Polegarzinha”

Criança: GI

Era uma vez uma avó e uma senhora e depois era uma menina numa flor e a flor cresceu. A menina estava na concha e depois a menina foi para a água com a concha e depois o sapo levou-a. E depois a menina dormiu.

A menina acordou e viu os peixes. Depois voou com a borboleta. Depois com a mosca. O vestido da menina rasgou no pico da flor. A menina tinha frio e foi para dentro de uma folha e depois foi para casa do ratinho e apareceu um monstro.

O passarinho morreu e o monstro deu uma pica com a unha. E depois a menina ficou ao pé do passarinho. A menina pôs as folhas nas costas do passarinho. A menina está a arrumar a terra com o pau. E depois o passarinho depois saiu e voou. Depois apareceu o monstro e a menina estava a trabalhar. Depois viu outra vez o passarinho, depois viu um príncipe e uma princesa.

Depois a menina voou com o príncipe.

Criança: LO

Era uma vez uma bruxa que estava a falar com a princesa e depois a bruxa pediu para ir buscar outra princesa e a princesa Rapunzel fugiu para a floresta porque a bruxa queria dar umas uvas para fazer mal à princesa Rapunzel.

A princesa ficou no barco e andava dentro da água e o sapo foi buscá-la para ir para casa. E depois os pexes comeram a perna da casa, que era uma folha. A Rapunzel foi voar com a borboleta e com a abelha e ficou na flor. E depois o pássaro estava a olhar para ela e a ouvi-la cantar.

A princesa Rapunzel ficou com frio e foi para casa do rato e ele deixou e o monstro queria comê-la, gostava dela para comer. Ela ficou com o pássaro e o monstro matou-o e ela ficou a chorar. Depois o pássaro ficou com folhas em cima do corpo e das asas. Ela tinha um pau grande e a princesa disse adeus ao pássaro.

A princesa estava na casa do monstro a chorar e o monstro queria comê-la e ela fugiu e o pássaro foi buscar ela. Ela estava a voar em cima do pássaro e o pássaro voou para o príncipe e foram para a cama. Depois o príncipe deu-lhe a mão e pôs uma coroa à princesa Rapunzel.”

Anexo 7 – Reconto da história: “Polegarzinha”

Criança: GI

A Polegarzinha

Era uma senhora e uma bruxa, deu uma semente e depois a senhora plantou e depois nasceu uma tulipa e depois abriu e nasceu uma Polegarzinha.

Depois dormia numa concha. A Polegarzinha ficava num barco que era feito com uma tulipa. O sapo levou a Polegarzinha numa concha e a Polegarzinha ainda dormia. Depois a Polegarzinha dormia numa folha e depois a Polegarzinha chorou. E depois os peixes não gostavam de ver a Polegarzinha a chorar.

Depois a Polegarzinha foi com a borboleta. Depois passou a “guindau”, escaravelho gostava... não gostava da Polegarzinha e o outro gostava.

(passa com os dedos nas palavras como se estivesse a ler, primeiro em silêncio e depois conta)

Depois a Polegarzinha tinha muito frio, não conseguia “fazer cócegas”, tinha muito frio e fez “cócegas” numa folha.

Bateu a uma porta e o ratinho disse para ficar os dias que quero. Depois a Polegarzinha não quer casar com a toupeira.

Foram a casa da toupeira e a Polegarzinha viu uma “andoninha” e a Polegarzinha ficou ao pé dela. Depois ainda não era morta, bateu o coração, pum, pum.

E depois caiu as folhas em cima da “andoninha”. Depois a Polegarzinha “guardava a terra no chão”.

Depois o passarinho, a andorinha disse à Polegarzinha para ir para as costas dela e a Polegarzinha disse que não podia. A Polegarzinha disse que não podia, que a toupeira ia casa com a Polegarzinha.

Depois a “toupeilha”, já não sei... disse para casa com a Polegarzinha ainda. Depois era a andorinha. A andorinha disse para levar e a Polegarzinha disse que ia. A andorinha levou a Polegarzinha para a flor branca. Depois havia um rei e uma rainha. Depois o rei deu uma coroa e depois deu asas e vitória, vitória, acabou-se a história.

Criança: LO

Polegarzinha

Era uma vez uma bruxa que tinha umas uvas para dar a uma mulher e a mulher foi para o caminho da Polegarzinha e a Polegarzinha fugiu. Depois a Polegarzinha deu um beijo e a flor abriu-se e depois uma folha da tulipa.

Ela estava a andar de barco. E o sapo fez uma caminha para a Polegarzinha e levou-a para casa dele. Depois o sapo viu ela a chorar e os peixes comeram a raiz e os caranguejos acharam que ela era feia e levou para a flor e voou com a Polegarzinha e a Polegarzinha voou com a borboleta e o caranguejo pendurou numa folha e a Polegarzinha voou com a borboleta.

Está com muito frio e não conseguia aquecer e pediu ao rato para ficar em casa e o rato disse:

- Podes ficar em casa todo o dia se quiseres.

E a toupeira deu um pico ao pássaro e o pássaro morreu, à “donaninha”...

E depois a Polegarzinha tapou a “danoninha” e tinha um pau gigante e bateu na terra para a “danoninha” voar. Chamou a “darorinha”, a “darorinha” e disse:

- Voa comigo.

E ela não pode. E a toupeira queria casar com a Polegarzinha. Então, se a toupeira queira casar com a Polegarzinha tinha de ser pequenina, não podia ser “gande”!

Depois o pássaro voou, foi buscar a Polegarzinha e voou pra o casamento do rei.

O príncipe deu uma coroa e deu asas à Polegarzinha. As asas são de vidro.

Anexo 8 - Respostas das educadoras cooperantes ao inquérito

Respostas da educadora cooperante da valência de creche

1. O que pensa sobre as histórias no contexto de creche?

Para mim, as histórias no contexto de creche são muito importantes, pois através delas as crianças vão descobrindo o mundo que as rodeia e a si próprias, vão experimentando e vivenciando diferentes emoções através das personagens, vão sonhando e fantasiando. Sabendo da importância que os primeiros três anos têm na vida das crianças, as histórias acabam por ser um importante estímulo. Para além de constituir um primeiro contacto com os livros, com a escrita e com a tradição oral (no caso dos contos tradicionais), ajuda-as a desenvolver a sua capacidade de atenção e memorização, a fomentar a sua criatividade e raciocínio e a promover a aquisição de novo vocabulário.

Para além de tudo isto, contar uma simples história em creche proporciona momentos únicos de proximidade e de afeto, ajudando a criar laços entre crianças e adultos. São sempre momentos prazerosos que tornam as crianças um pouquinho mais felizes!

2. De que forma costuma contar histórias?

Conto histórias sobretudo a partir dos livros, acabando por explorá-los de diferentes formas (lendo apenas o livro, explorando as imagens e acrescentando pequenas coisas ao texto, recorrendo a cenários/personagens da história que vão aparecendo e movimentando-se “fora” do livro, utilizando um fantoche de mão, sombras chinesas,...). Também gosto de contar oralmente histórias tradicionais apoiadas na guitarra (ex: Carochinha, Três porquinhos, Capuchinho Vermelho...) e pequenas histórias apoiadas em música (ex: Coelho Alberto) e em gestos/movimentos (ex: O Indiozinho). Em todas as histórias, tento enfatizar as diferentes vozes/expressões das personagens através da minha expressão facial e/ou corporal. Normalmente conto as histórias em grande ou pequeno grupo, sentada no tapete junto das crianças, tendo o cuidado de as posicionar em “roda” para que todas me consigam ver.

3. Como é que escolhe as histórias que costuma contar às crianças?

Uma vez que estou em contexto de creche, tento escolher histórias muito simples... Na faixa etária de 1-2 anos, dou preferência a livros de imagens reais (com animais, objetos e rotinas do seu quotidiano) e a livros de histórias com frases curtas e/ou que escondem alguma

coisa (onde está...? Cucu?...) e que despertem a curiosidade e a atenção das crianças. Por volta dos 2-3 anos, já escolho histórias com um pouco mais de “história”, ou seja, livros com histórias um pouco mais desenvolvidas, ainda que com textos curtos e de linguagem acessível às crianças desta faixa etária, muitas vezes baseada na repetição de palavras/frases. Tento escolher histórias com boas ilustrações (sem imagens estereotipadas e “infantilizadas”), que tenham interesse para o grupo e, muitas vezes, que suportem as aprendizagens e os acontecimentos que vamos vivenciando na sala.

Dados pessoais:

- Licenciatura em Educação de Infância, Escola Superior de Educação de Setúbal, concluída em 2007;

- Em Dezembro de 2013, 6 anos de experiência profissional, sempre em creche.

Respostas da educadora cooperante da valência de jardim-de-infância

1. O que pensa sobre as histórias no contexto de jardim-de-infância?

As histórias fazem parte de forma quase intrínseca da vida do jardim-de-infância e os seus objetivos abrangem um enorme leque de aspetos, difícil de enumerar. São certamente um meio / estratégia para ensinar... aprender... vivenciar.

Promovem de forma privilegiada o desenvolvimento na área das expressões e comunicação, domínios da oralidade e emergência da escrita, criatividade/imaginação...

As histórias podem ainda perpetuar tradições, promover a cultura, conhecimento da língua...

O divertimento / ludicidade, o encantamento, o sonho... constituem outros aspetos presentes em muitas das histórias lidas no jardim-de-infância contribuindo para o desenvolvimento global das crianças.

2. De que forma costuma contar histórias?

Considero importante utilizar diferentes suportes para contar as histórias:

- Ler o livro / explorando a capa e contra capa, as ilustrações, referindo autor e ilustrador, vocabulário diferente...

- Contar a história sem livro

- Utilizar fantoches

- Utilizar sombras chinesas
- Dramatizar
- Utilizar imagens
- Forma digital...

De uma forma geral (considero fazer mesmo parte da rotina diária) costumo contar as histórias para o grande grupo, sentado em círculo no tapete e no início do período da tarde. Contudo, registo ser importante contar também histórias para as crianças individualmente ou em pequenos grupos, e em diversos tempos da rotina, sempre que se considere adequado.

3. Como é que escolhe as histórias que costuma contar às crianças?

A seleção das histórias (livros e sem livros) tem em conta diversos aspetos:

- Adequação aos interesses, características e necessidades das crianças
- Qualidade dos textos / vocabulário / rimas...
- Qualidade das ilustrações
- Diversidade de temas, autores e ilustradores
- Adequação do tema da história aos conteúdos a trabalhar

Dados pessoais:

*Licenciatura em Educação de Infância
Escola de Educadores de Infância, Maria Ulrich / Bacharelato
ESE de Setúbal, Complemento de Formação / Licenciatura
Trinta e três anos de anos de experiência como educadora no jardim-de-infância.
Há treze anos a exercer funções neste Jardim de Infância / EB1/JI do Faralhão*