



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Anabela da Silva Ferreira

## DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA E SUA DIMENSÃO LITERÁRIA

Mestrado em Educação Pré-escolar

Trabalho efectuado sob a orientação da  
Professora Doutora Maria de Lurdes da Silva Magalhães  
e Vasconcelos Magalhães

Junho de 2011



Instituto Politécnico  
de Viana do Castelo

## **Dedicatória**

Dedico este meu trabalho às minhas princesas de contos de fadas Íris e Joana que são o meu maior tesouro, por me cederem parte do escasso e precioso tempo a que têm direito e que lhes costumo dedicar. Ao Dinis pelo apoio incondicional ao longo deste ano.



"Quando amamos e acreditamos do fundo da nossa alma, em algo, nos sentimos mais fortes que o mundo, e somos tomados de uma serenidade que vem da certeza de que nada poderá vencer a nossa fé. Esta força estranha faz com que sempre tomemos a decisão certa, na hora exacta e, quando atingimos nossos objectivos ficamos surpresos com nossa própria capacidade."

Autor desconhecido



## **Agradecimentos**

O meu mais profundo agradecimento é dirigido à Professora Doutora Maria de Lurdes da Silva Magalhães e Vasconcelos Magalhães, não só pela orientação como pela competência com que orientou esta minha tese e o tempo que generosamente me dedicou. Pela confiança em mim depositada para a sua concretização e pelo entusiasmo, disponibilidade e amizade que sempre me dispensou, transmitindo-me os melhores e mais úteis ensinamentos, com paciência, lucidez e confiança. Pelo acesso que me facilitou a uma pesquisa mais alargada e enriquecedora e pela sua crítica sempre tão atempada, como construtiva, bem-haja estou-lhe muito, muito grata.

Um muito obrigado à minha excelente educadora cooperante Olívia Maria de Almeida Monteiro Neiva, pela sua competência, orientação, pela sua amizade e paciência com que me dedicou no tempo de estágio, apoiando-me incondicionalmente. Agradeço à minha auxiliar Paula Fernandes pela sua amizade e disponibilidade sempre que foi necessário. E por último, mas não menos importante porque sem elas era-me impossível apresentar este trabalho, dedico o meu muito obrigado às crianças que me ajudaram nesta conquista. Foram indispensáveis e sempre simpáticas para comigo.

De maneira especial, quero também agradecer a todos os Professores, colegas que me orientaram pelo incentivo, apoio e amizade demonstrados ao longo deste ano de trabalho.

Ao meu par de estágio Daniela Teixeira pela sua ajuda, paciência e amizade.

Aos meus amigos e familiares agradeço todo o apoio que me permitiu abraçar uma carreira que, sendo exigente, os torna ainda mais queridos. Agradeço a todos que directamente e indirectamente me apoiaram neste meu percurso académico.

Obrigada.



## Resumo

Pretendemos analisar a produção de histórias por crianças pré-escolares, cinco de cada sexo e todas com 5 anos. As crianças frequentam um Jardim de Infância de uma das freguesias de Viana do Castelo e devem transitar para o 1º Ciclo do Ensino Básico no próximo ano lectivo (2011-2012).

Os objectivos estabelecidos foram os seguintes: 1) apreciar o nível de estruturação de contos produzidos pelas crianças; 2) verificar a presença de um plano de fundo ou cenário articulado com um primeiro plano narrativo; 3) analisar o emprego de sinais linguísticos de abertura para a ficção e de regresso à situação concreta de enunciação; 3.1.) assinalar o recurso a expressões tradicionais e outras, para reforçar a indicação de mudança de situação enunciativa; 4) averiguar possíveis relações dos aspectos referidos com dados da criança (sexo e idade) e dados do meio social educativo (nível socioeconómico familiar e tempo de frequência do Jardim de Infância).

Pediu-se a cada criança, em ambiente e situação adequadas (a biblioteca da sala), que nos contasse uma história onde houvesse uma menina e um lobo. As produções foram gravadas e posteriormente transcritas.

A análise do *corpus* e dos dados das crianças não nos permitiu obter indicações suficientemente claras. Tal pode dever-se à dimensão da amostra e sua relativa homogeneidade e ao pouco tempo disponível para este estudo. Contudo, podemos apontar algumas pistas interessantes.

As crianças manifestam desenvolvimento linguístico e comunicativo bastante razoável, para a idade. Há indicações do ambiente social educativo, principalmente o nível socioeconómico familiar, que podem ter contribuído, embora a influência do Jardim de Infância também se aprecie na facilidade de resposta ao solicitado por quase todas as crianças, no conhecimento literário revelado, no recurso aos processos linguísticos e comunicativos do contar histórias, que indicam convivência sistemática, frequente e intencionalizada com histórias e situações que implicam escutar e narrar.

O principal interesse deste estudo reside em resultados da investigação indicarem que o desenvolvimento linguístico e comunicativo necessários à tarefa de contar uma história implicam ultrapassar um uso da linguagem dependente do contexto situacional e que o sucesso escolar pode estar relacionado com a capacidade precoce de um uso da língua autónomo da situação concreta de produção. A interacção com a literatura, nomeadamente com os contos, proporciona de muito cedo experiências nesses domínios.

Junho de 2011

Palavras chave: produção de histórias; desenvolvimento e aprendizagem da língua e literatura; educação pré-escolar



## Abstract

We intend to analyse the production of stories for preschool children, five of each sex and all with 5 years. The children attend a kindergarten in one of the districts of Viana do Castelo and must pass for the 1<sup>st</sup> cycle of basic education in the next academic year (2011-2012).

The targets were: 1) assess the level of structuring stories produced by children; 2) verify the presence of a background or a scene linked to the first narrative level; 3) analyse the use of linguistic signs of openness to fiction and return to the concrete situation of utterance; 3.1) note the use of traditional expressions and other measures to strengthen the indication of a change of situation expository; 4) investigate possible relationships with those aspects of the child data (age and sex) and data of the social education (family socioeconomic status and Kindergarten frequency time).

We asked every child in appropriate environment and situation (the classroom library), to tell us a story where there was a girl and a wolf. The results were recorded and later transcribed.

The analysis of the corpus and of children's data did not allow us to obtain sufficiently clear indications. This may be due to sample size and its relative homogeneity and the short time available for this study. However, we point out some interesting clues.

The children have a quite reasonable language development and communicative for their age. There are indications of the social environment of education, especially family socioeconomic status, which may have contributed, although the influence of kindergarten also enjoy the ease of response required for nearly all children in the knowledge of literature revealed the use of linguistic processes communicative and storytelling, which indicates coexistence systematic, frequent and intentional with stories and situations that involve listening and telling.

The main interest of this study is to research results indicate that language development and communication necessary to the task of telling a story involving a use of language to overcome the situational context dependent and that academic success can be related to the ability of an early use of language independent of the actual situation of production. The interaction with the literature, particularly with the stories, provides very early experiences in these fields.

June, 2011

Keywords: story production; language and literature development and learning; preschool education



## ÍNDICE

<b>RESUMO</b>	<b>V</b>
<b>ÍNDICE</b>	<b>VII</b>
<b>LISTA DE TABELAS</b>	<b>IX</b>
<b>LISTA DE FIGURAS</b>	<b>X</b>
<b>SIGLAS E ABREVIATURAS</b>	<b>XI</b>
<b>CAPÍTULO I – Enquadramento do estudo</b>	<b>2</b>
<b>CAPÍTULO II – Fundamentação teórica</b>	<b>4</b>
<b>Ensino da língua &amp; literatura</b>	<b>4</b>
<b>Narrar e contar</b>	<b>5</b>
<b>A organização das histórias ou contos simples</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO III – Metodologia adoptada</b>	<b>11</b>
<b>Objectivos</b>	<b>11</b>
<b>Participantes</b>	<b>12</b>
<b>Procedimento</b>	<b>15</b>
<b>Transcrição do <i>corpus</i></b>	<b>16</b>
<b>Determinação dos níveis de estruturação dos contos</b>	<b>17</b>
<b>Plano de fundo e primeiro pano narrativos</b>	<b>18</b>
<b>Abertura para a ficção e regresso à situação de enunciação</b>	<b>19</b>



<b>CAPÍTULO IV - Apresentação, análise e interpretação dos dados</b>	<b>21</b>
<b>Sexo das crianças e aspectos estudados nas histórias</b>	<b>23</b>
<b>Nível socioeconómico familiar e aspectos estudados nas histórias</b>	<b>26</b>
<b>Tempo de frequência do Jardim de Infância e aspectos estudados nas histórias</b>	<b>28</b>
<b>CAPÍTULO V – Conclusões</b>	<b>30</b>
<b>Referências bibliográficas</b>	<b>32</b>
<b>Anexos</b>	<b>34</b>



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	<b>Caracterização dos participantes – idade, sexo, tempo de frequência no Jardim de Infância (TFJI) e nível socioeconómico (NSE)</b>	<b>12</b>
<b>Tabela 2</b>	<b>Aspectos estudados nas histórias em função das características pessoais de cada participante e do seu contexto educativo</b>	<b>22</b>
<b>Tabela 3</b>	<b>Variáveis da criança – sexo – em função dos aspectos estudados nas histórias</b>	<b>23</b>
<b>Tabela 4</b>	<b>Variáveis da criança – nível socioeconómico familiar (NSE) – em função dos aspectos estudados nas histórias</b>	<b>26</b>
<b>Tabela 5</b>	<b>Apresentação dos dados: Variáveis das crianças – tempo de frequência do Jardim de Infância (TFJI) – em função dos aspectos estudados nas histórias</b>	<b>28</b>



Instituto Politécnico  
de Viana do Castelo

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	<b>Modelo de gramática de histórias</b>	<b>9</b>
-----------------	---	----------

## SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ESE-IPVC</b>	<b>Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo</b>
<b>DGIDC</b>	<b>Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular</b>
<b>TFJI</b>	<b>tempo de frequência do Jardim de Infância</b>
<b>NSE</b>	<b>nível socioeconómico familiar</b>
<b>M/F</b>	<b>indicação do sexo: Masculino / Femenino</b>
<b>PF</b>	<b>plano de fundo</b>
<b>PP</b>	<b>primeiro plano</b>
<b>AF</b>	<b>abertura à ficção</b>
<b>RSE</b>	<b>regresso à situação enunciativa</b>
<b>p.</b>	<b>página</b>
<b>pp.</b>	<b>páginas</b>
<b>cit.</b>	<b>citado</b>
<b>[...]</b>	<b>interrupção de citação</b>



O relatório que a seguir se apresenta tem como objectivo principal analisar a produção de contos por crianças pré-escolares que deverão transitar em 2011-2012 para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este trabalho inicia-se com o seu enquadramento legal, teórico e prático, seguido de uma revisão de literatura que fundamenta o estudo prático que a segue. Este apresenta em detalhe a metodologia seguida, os objectivos do relatório, os procedimentos, os participantes... e os dados obtidos, que serão analisados, discutidos e, finalmente, as conclusões alcançadas.



## CAPÍTULO I – Enquadramento do estudo

O presente estudo integra-se no curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e desenvolve-se no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, a decorrer na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE- IPVC), no ano lectivo de 2010-2011.

O tema escolhido, produção de contos simples por 10 crianças a frequentar o Jardim de Infância e prestes a transitar para o 1ºCiclo do Ensino Básico, enquadra-se em concepções educativas valorizadas pelas “Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar” (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-escolar, 1997), focando particularmente, entre outras, a intencionalidade e a continuidade educativas.

Dentre as orientações presentes nesse documento, centrámo-nos particularmente na intencionalidade e na continuidade educativas, dadas as características da nossa acção educativa, de que destacamos o estabelecer uma “constante dialética entre teoria e prática”, conforme prescrito no programa da Unidade Curricular acima referida e as crianças observadas se encontrarem, prestes a transitar da Educação pré-escolar para o ciclo de ensino subsequente, o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Na área de expressão e comunicação, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, são valorizadas e sugeridas actividades na área da expressão literária da língua e, ainda, especificamente, na promoção do desenvolvimento da competência narrativa, base essencial à compreensão e produção de contos ou histórias simples. “As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas [nosso sublinhado] pelas crianças, de memória ou a partir de imagens” (*idem*, pp.70-72) promovem desenvolvimentos importantes na criança já em parte referidos, na introdução inicial a este trabalho. Os contos contribuem de formas ainda não completamente esclarecidas, embora objecto de muita e interessante investigação, para a construção e desenvolvimento do Eu pessoal e social do indivíduo. Na realidade, este facto tem fascinado, desafiado a curiosidade e o interesse de investigadores das mais variadas áreas científicas, das comunidades



educativas e dos educadores do presente e do passado. Note-se que as actividades acima referidas atravessam as demais áreas e domínios (*idem*,1997).

Por seu lado, as “Metas de aprendizagem para a Educação Pré-escolar e para o Ensino Básico”<sup>1</sup> definidas pela DGIDC (2010), que respeitam à Língua Portuguesa, no domínio 1 da compreensão de Discursos Orais e Interacção Verbal, estabelecem como metas finais, entre outras relacionadas, as seguintes:

“Meta Final 28) No final da educação pré-escolar, a criança relata e recria experiências e papeis” e, particularmente, a “Meta Final 29) No final da educação pré-escolar, a criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens”.

Convém lembrar finalmente a posição de Carlos Ceia de que “não podemos separar o ensino da língua do ensino da literatura, porque nenhuma literatura se constrói fora da língua e sem uma linguagem” (2002, p.45), tema que privilegiaremos no início da Fundamentação Teórica.

<sup>1</sup> “Ao definir metas de aprendizagem para as diferentes áreas e disciplinas dos três ciclos do ensino básico, considerou-se necessário enunciar também as aprendizagens que as crianças deverão ter realizado no final da educação pré-escolar, reconhecida ‘como primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida’. Sendo que a educação pré-escolar é já frequentada por cerca de 90% das crianças, no ano anterior ao ingresso na escolaridade básica, mas que não tem carácter obrigatório, nem abrange todas as crianças a partir dos 3 anos, pareceu desejável enunciar apenas metas finais, não estabelecendo metas intermédias que, no 1.º, 2.º e 3.º ciclos, definem a progressão prevista. A definição de metas finais para a educação pré-escolar contribui para esclarecer e explicitar as ‘condições favoráveis para o sucesso escolar’ indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, facultando um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão para que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo. Não se pretende, porém, que esgotem ou limitem as oportunidades e experiências de aprendizagem, que podem e devem ser proporcionadas no jardim-de-infância e que exigem uma intervenção intencional do educador” (DGIDC, 2010).

## CAPÍTULO II – Fundamentação teórica

### Ensino da língua & literatura

Tal como Carlos Ceia (2002, p.45), que acabamos de referir, Irene Fonseca, em artigo intitulado “Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura” (2000), escreve que:

não se trata de ensinar língua mais literatura ou de [...] língua e depois literatura mas de ter consciência de que faz parte da competência do falante e está nela enraizada desde as fases mais precoces da aprendizagem linguística a capacidade de explorar as amplas virtualidades cognitivas e lúdico - catárticas de uma relação [...] com a língua. (p. 38)

Para esta investigadora, a competência literária é um “factor de alargamento e intensificação de todas as competências que o falante utiliza ao usar a língua” (*idem*, p. 43). Também reafirma que a inseparabilidade entre o ensino da língua e o da literatura se funda na “inscrição genética do fenómeno literário no funcionamento da língua que se repercute e concretiza, no âmbito didáctico, na larga margem de coincidência dos objectivos a atingir” [nosso sublinhado] (*idem*, p. 44). Em seu entender, o contacto com a literatura é importantíssimo no quadro do ensino da língua materna e sua dimensão formativa, a qual deve “concretizar-se como acção catalisadora no processo de construção, pelo aluno, de uma relação criativa consigo próprio, com o Outro, com o mundo cognoscível e com a própria língua” (*idem*, p. 45).

Dentre as formas literárias mais populares na infância e relevantíssima no que respeita à iniciação da criança na literatura, encontramos as formas narrativas e, entre outras concretizações deste género literário, encontramos subgéneros, dentre os quais destacamos, no presente trabalho, o conto (Aguiar e Silva, 1988, pp. 399-400).



## Narrar e contar

Magalhães (2000, p. 27) define globalmente a narrativa como o “relato de uma sequência de acontecimentos organizados temporalmente” e, citando Black & Bower (1984), entende por conto ou história - designações que, segundo Rebelo, 1992, são equivalentes devido à ambiguidade da sua definição - uma “sequência causal de acontecimentos em relação a um protagonista que tenta alcançar um objectivo ou resolver um problema”.

O papel central da narrativa na vida do ser humano, assim como a sua ubiquidade e a variedade de linguagens e de suportes em que se traduz desde tempos imemoriais é destacado por Roland Barthes (cit. por Magalhães, 2009, p. 23).

David Olson (segundo Magalhães, 2009, p. 24) atribui às narrativas o papel crucial de ferramentas da linguagem e do pensamento, graças ao formato que oferecem para que o ser humano possa dar organização a acontecimentos e experiências, tornando-os memorizáveis e partilháveis. Considera-as a forma mais comum e talvez universal de conferir organização a conjuntos de eventos.

Em seu entender, a mente de cada ser humano não regista o mundo, cria-o em função das expectativas individuais e culturais de que já se apropriou. Neste entendimento, considerar uma série de acontecimentos como constituindo uma narrativa “implica a arte de criar e inventar” (Magalhães, *ibidem*), arte essencial à actividade de narrar e à de contar uma história.

Quanto à definição de competência narrativa, recorremos à que Irene Fonseca (1994<sup>a</sup>) apresenta como “capacidade de construir enunciados não directamente ancorados na sua situação de enunciação, isto é, de usar a linguagem para uma libertação fictícia do condicionamento situacional” (p. 99). Entre estes enunciados, não ancorados na situação concreta de produção, destacamos as histórias ou contos simples desde sempre tidos como cruciais à entrada da criança na literatura e na cultura, em geral.

Portanto, compreender e produzir histórias envolve conceber e falar ou escrever sobre acções, acontecimentos, personagens que não são presentes e,





por isso, tem sido considerado um importante desenvolvimento no decurso da aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Irene Fonseca (1994b, p. 113-115) realça que o ensino da língua materna deve focar atentamente os enunciados libertos das coordenadas da situação concreta de enunciação. Nestes inclui as histórias de experiência pessoal, as histórias ficcionais e outras narrativas. Em seu entender há dois modos fundamentais no uso da linguagem:

um em que o enunciado está directamente ancorado na situação de enunciação e constitui um complemento verbal de uma situação concreta de interacção entre locutor e interlocutor; um outro em que o enunciado está indirectamente ancorado na situação de enunciação e se apresenta, assim, como aparentemente autónomo em relação à situação em que é produzido: a rede referencial constitui-se no interior do próprio texto, que cria, por meios linguísticos, os seus próprios marcos de referência. (1994b, p. 110)

Segundo Weinrich (1973, p. 46-47), a entrada no conto está ligada ao tempo do verbo, o passado, e a presença do Imperfeito, no início das histórias é tida como indicadora de abertura para a ficção e conseqüentemente de uma situação de enunciação transposta ou fictiva. “Colocada no início do conto, tem um papel comparável às ‘três pancadas’ das representações teatrais; significa: Aqui começa o mundo contado” [nosso sublinhado] (*idem*, p. 47).

A presença, no final do conto, na coda ou queda (fórmulas finais ou de saída do mundo contado), de uma forma verbal no Pretérito Perfeito ou no Presente é considerada como “aviso” do regresso à situação concreta de enunciação e estas formas verbais transportam as exigências do mundo “verdadeiro”.

Na opinião de Weinrich (*idem*), enquanto a criança não tiver estabelecido com segurança a distinção entre estas duas situações enunciativas “é importante que um sinal seguro e não equívoco as oriente para fora do conto” (*idem*, p. 47). Frequentemente e sobretudo nas histórias tradicionais, as entradas e saídas do conto são regidas por fórmulas, expressões tradicionais, que não pertencem a um dado conto mas que se podem acrescentar a qualquer um, pois são sinais refor-



çadores, de outros, que também integram e que são as formas verbais já acima referidas.

Hanna Bátoreo e Inês Duarte (1999) estudaram as aberturas de narrativas e sua importância no ensino de português como língua materna e como língua estrangeira. Maria José Costa (1992) debruça-se um pouco sobre o que designa como "fórmulas finais" que transitam de um conto para outro e que, em seu entender se "ligam à necessidade sentida pelo contador de fazer regressar o auditério, de um tempo e espaço outros, ao real quotidiano" (*ibidem*).

A título de ilustração, esta investigadora cita, entre outras, as seguintes fórmulas: "Stá minha história acabada / Minha boca cheia de marmelada", "Pronto, está o conto acabado / Venha p'ra cá o cruzado".

Também é frequente que as crianças recorram a expressões muito genuínas e próprias da infância para assinalar à sua audiência o fim do mundo contado e regresso à situação concreta de enunciação: "fim", "... e fim", "acabou", "não quero contar mais"...

## **A organização das histórias ou contos simples**

De acordo com a maior parte da investigação, a organização de uma narrativa insere-se numa situação comunicativa, pelo que a linguagem verbal que a traduz se organiza para um efeito a produzir no(s) ouvinte(s) ou leitor(es). Assim, "a estrutura narrativa gera-se na interacção entre o conteúdo a comunicar, a organização textual, o interlocutor e o contexto situacional" (Magalhães, 2000, p.112).

No processo de evolução da linguagem, "a aquisição da história como forma de representação [constitui uma fase] importante do desenvolvimento geral do sujeito. Podemos seguir muito claramente a maneira como a criança sai do círculo estreito onde viveu os seus primeiros anos para conquistar o mundo", escreve Weinrich (1973, p. 53).



As histórias produzidas por crianças têm sido analisadas, apreciando o seu grau de elaboração, em relação ao que se tem considerado ser a constituição típica de uma história simples. As “story grammars” descrevem a forma geral e os elementos que integram basicamente uma história simples, assim como o modo como esses elementos se relacionam e sucedem. Tanto a forma geral, como os elementos e a sequência estão relativamente preestabelecidas e são abertos ao conteúdo, conforme afirma De Beaugrande, 1982 (cit. por Magalhães, 2000, p.286). Esta estrutura advém não só da conformação cultural (convenções literárias) como, também, de um esquema cognitivo para histórias, isto é, uma representação mental de todos ou parte dos elementos que se repetem nas histórias tantas vezes escutadas. À partida, esse esquema (representando uma sequência habitual de acções e ou acontecimentos) “estaria enraizado no modo primitivo e preponderante como o ser humano organizaria a informação, desde os primeiros tempos de vida, a fim de a tornar compreensível, armazenável, recuperável e transmissível”, sendo esta organização de natureza temporal (Magalhães, 2000, p. 286). Esta representação mental conformar-se-ia progressivamente graças à experiência com histórias contadas e lidas, tão comum na infância.

Para analisar a estrutura de histórias produzidas oralmente por crianças, tem sido muito usado um modelo de “story-grammar” (Figura 1) elaborado e adaptado de outros investigadores por Fayol, 1985 (cit. por Magalhães, 2000, p. 287). Este popular modelo hierárquico tem sido usado, nomeadamente, para estudo de produções de crianças pré-escolares.

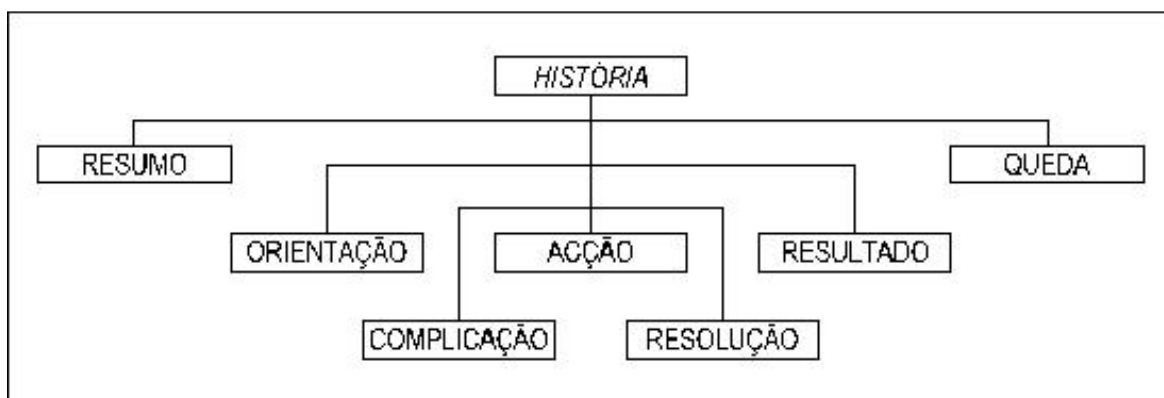


Figura 1: *Modelo de gramática de histórias\**.

\*Fonte: Magalhães, 2000, p.287

A categoria *Resumo*, situada no início da história, é um dispositivo que anuncia o que se vai seguir - contar uma história: “é uma história..”, “é a história de...”. Na oralidade, estabelece a transição da situação de locução concreta e actual para a narrativa e ocorre principalmente na interacção oral, é frequente nas narrativas conversacionais. Responde à necessidade de quem conta “avisar” a sua audiência. Nem sempre ocorre, como é o caso das produções das crianças participantes neste estudo. Com efeito, se nós lhes pedimos precisamente que contassem uma história, a necessidade do aviso desapareceu.

A *Orientação* (também por vezes impropriamente designada Introdução ou Apresentação) fornece informações sobre as personagens, o espaço, o tempo, a situação... Concentra-se no início da história, embora possa ocorrer mais que uma vez ao longo desta, se for necessário descrever algo, por exemplo.

A *Acção* responde à ocorrência de algo imprevisto (designado *Complicação*) e a *Resolução* apresenta a solução do mesmo. Resolvido o problema pode ou não ocorrer um *Resultado*, isto é, o fornecimento de informação adicional sobre, por exemplo, o destino das personagens, etc. No nosso *corpus* podemos



observar, por exemplo, a presença do seguinte *Resultado* da autoria do participante sete: //o Capuchinho ficou feliz para sempre.

A *Queda* ou *Coda* é um dispositivo, frequentemente concretizado numa expressão ritualizada (“Pimperim, pimperada, esta história está acabada”) que reforça o aviso à audiência de que a história já terminou e se regressa à situação de locução.

O recurso, nas histórias, a expressões ritualizadas de entrada e saída do conto também tem sido interpretado como indicador de posse da noção de ouvinte ou audiência por parte do jovem contador.

## **CAPÍTULO III – Metodologia adoptada**

A metodologia adoptada é de natureza mista. Caracteriza-se por ser essencialmente descritiva e prospectiva, recorrendo a notações numéricas e apreciações de natureza qualitativa.

Como inicialmente referido, pretendemos apreciar a produção de contos simples por crianças pré-escolares a frequentar um Jardim de Infância público de uma das freguesias da cidade de Viana do Castelo.

### **Objectivos**

Em função do acima referido e na qualidade de Estagiária do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar que se desenvolve no quadro da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, a decorrer na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE- IPVC), definimos os seguintes objectivos para este trabalho:

- Apreciar o nível de estruturação de contos produzidos pelas crianças.
- Verificar a presença de um plano de fundo ou cenário articulado com um primeiro plano narrativo.
- Analisar o emprego de sinais linguísticos de abertura para a ficção e de regresso à situação concreta de enunciação.
  - Assinalar o recurso a expressões tradicionais típicas e outras próprias das crianças para reforçar a indicação de mudança de situação enunciativa.
- Averiguar possíveis relações dos aspectos acima referidos com dados da criança (sexo e idade) e dados do meio social educativo (nível de socioeconómico familiar e tempo de frequência da educação pré-escolar).



## Participantes

Dentre as crianças da sala da Estagiária foram seleccionadas as que no próximo ano lectivo (2011-2012) devem transitar para o nível de ensino subsequente, o 1º Ciclo do Ensino Básico. Ao todo são 10 crianças, cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino.

A Educadora, que também é Coordenadora do Jardim de Infância, conheceu e aprovou o projecto de trabalho, do qual também foi dado conhecimento e solicitada autorização aos pais. Estes não objectaram à sua realização.

Na Tabela 1, apresentamos os participantes, suas características pessoais (sexo e idade) e dados do seu meio educativo – família e escola (nível socioeconómico familiar e tempo de frequência do Jardim de Infância):

Tabela 1:

*Caracterização dos participantes – idade, sexo, tempo de frequência do Jardim de Infância (TFJI) e nível socioeconómico familiar (NSE)*

		Sexo		
		Nº de crianças	M	F
		10	5	5
Idade	4	0	0%	0%
	5	10	100%	50%
	6	0	0%	50%
TFJI	1	0	0%	0%
	2	9	90%	40%
	3	1	10%	10%
NSE	1	2	20%	20%
	2	5	50%	20%
	3	3	30%	10%



Verifica-se que as idades, à data da recolha de dados, oscilavam entre os 5;4 (cinco anos e quatro meses) e 5;6 (cinco anos e seis meses). Por esta razão, eliminou-se a variável *idade* do estudo pois padece de grande uniformidade, o que não permite apreciar a sua eventual repercussão nos aspectos estudados nas histórias produzidas pelas crianças.

O sexo das crianças tem sido associado a variação no desenvolvimento linguístico e comunicativo, sendo frequentemente atribuído ao sexo feminino um melhor desempenho nestas competências em comparação com o sexo masculino. Contudo, os resultados da investigação sobre o assunto são controversos, há indicações de que a maior precocidade que por vezes é assinalada nas raparigas possa dever-se à sua ocorrência em simultâneo com outros factores (Magalhães, 2000).

Situação parecida com a do factor idade, acima referido, ocorre, neste trabalho, com o tempo de frequência de Jardim de Infância (TFJI), o qual mantivemos no estudo, dado haver um participante com três anos de TFJI e os restantes nove com dois anos. Por outro lado, destes últimos, quatro frequentaram a Creche antes de entrarem para o Jardim de Infância.

Embora não possuamos dados concretos sobre a acção educativa intencionalizada e sistemática nessas Creches (na nossa condição de estagiária e no tempo previsto para a realização deste relatório não nos foi possível efectuar tal recolha), consultámos o “Modelo de Avaliação da Qualidade: Creche”, 2ª edição revista do Instituto de Segurança Social (acedido em 02-06-2001).

Aí assinalámos a consideração de um plano individual para cada criança, elaborado com a participação da família e, sempre que possível, da criança, sendo a sua implementação, avaliação e revisão periódicas. A referência a um Projecto Educativo elaborado anualmente e a um Projecto Pedagógico destinado a cada grupo de crianças também ele avaliado e revisto periodicamente. Nestes projectos, a colaboração das famílias com a Creche é igualmente tida como relevante na sua elaboração, implementação e revisão.





O Projecto Pedagógico, elaborado anualmente em acordo com os objectivos do Projecto Educativo, é destinado a cada grupo de crianças, considerando, nomeadamente as necessidades educativas e sociais de cada uma, a sua capacidade de desenvolvimento global, os seus interesses, cultura, religião e idade. Este projecto desdobra-se em planos de actividades sociopedagógicas nas áreas do desenvolvimento motor, do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento pessoal e social.

Estes elementos documentais e, ainda, algum conhecimento e experiência pessoais levaram-nos a manter a indicação de frequência da Creche nos elementos de identificação que antecedem cada um dos registos das histórias contadas pelos participantes, como informação adicional destinada ao leitor.

Aprender a contar uma história inscreve-se naturalmente no desenvolvimento da competência narrativa, competência que H. Batoréo e I. Duarte (1999) referem como muito afectada pelo meio cultural e social em que a criança cresce.

Ora, a frequência do Jardim de Infância (TFJI) proporciona um contexto cultural e interactivo que privilegia intencionada e sistematicamente as narrativas e os contos. Este dado, assim como o nível socioeconómico familiar (NSE) encontram confirmação em muita literatura sobre o assunto, da qual citamos, a título de exemplo, estudos de Magalhães (2000, 2002) desenvolvidos com crianças em idade pré-escolar.

O nível socioeconómico familiar (NSE) foi estimado para cada criança do estudo com recurso a uma escala da responsabilidade de Leandro Almeida também usada por Magalhães (2000, pp. 271-272) que toma como indicadores a profissão e o nível de escolaridade do cônjuge possuidor do nível mais elevado.

A seguir apresentamos a referida escala:

Nível 1 - alunos filhos de operários, funcionários públicos ou de outros serviços com apenas a 4<sup>a</sup> classe ou o ciclo preparatório em termos de habilitações escolares, serventes, assalariados, pescadores, rendeiros;

Nível 2 - alunos filhos de quadros médios das empresas, professores, funcionários públicos e diversos serviços cujas habilitações académicas se situam, pelo



menos, ao nível do 9º ano de escolaridade, pequenos e médios comerciantes ou industriais;

Nível 3 - alunos filhos de quadros superiores das empresas, directores e gestores, grandes comerciantes ou industriais, profissões liberais bem remuneradas.”

(Leandro Almeida, cit. por Magalhães 2000, p. 272)

Encontramos duas crianças no NSE mais baixo, cinco no médio e três no nível mais elevado.

## **Procedimento**

Devido a este estudo se efectuar com crianças muito novas, procurámos respeitar o seu ambiente, horários e rotinas, observá-las em contexto adequado.

Assim, a recolha foi realizada no ambiente da sala do Jardim de Infância, na área da Biblioteca e no período normalmente dedicado às histórias lidas por nós e contadas por nós e pelas crianças, às conversas em torno desses contos e ao prolongamento das vivências suscitadas com outros materiais e em outras actividades.

A Estagiária sentava-se com cada criança na área da biblioteca e, em ambiente de intimidade, pedia que lhe contasse uma história em que entrasse um lobo e uma menina. O resto era inventado por cada uma. Ficou claro que não havia limite de tempo, a única regra era a presença daquelas duas personagens.

Inspirámo-nos num interessante estudo desenvolvido por Nancy Stein e E. Albro (1977) com crianças de três, oito e dez anos. Tendo as investigadoras assinalado que uma raposa, um lobo ou um monstro eram das personagens mais focadas na literatura infantil destinada às crianças mais jovens, também verificaram que, quando as crianças contavam espontaneamente uma história, falavam sobretudo delas próprias ou de um amigo. Elaboraram então um estímulo que incluísse uma raposa, outro que incluísse uma rapariga e outro, ainda, um rapaz. Um dos resultados que captou a nossa atenção foi o facto de as narrativas mais

complexamente elaboradas pelas crianças pré-escolares terem sido as geradas em resposta ao estímulo raposa. Este resultado influenciou na nossa escolha.

As produções do nosso grupo de crianças foram gravadas e registadas por escrito.

Posteriormente, foram transcritas pela Estagiária e as dúvidas que foram surgindo foram resolvidas em conjunto com a Educadora e Coordenadora do Jardim de Infância e com a Orientadora deste trabalho.

Os dados foram recolhidos entre os meses de Março e Abril de 2011 e podem ser consultados no Anexo 1.

### **Transcrição do *corpus***

Após a recolha dos contos, efectuámos a sua transcrição (ver Anexo 1).

A transcrição do *corpus* seguiu procedimentos empregues para o mesmo efeito por Magalhães, 2000, pp. 279-282, que se fundamentou em Barbeiro (1994) e em Nascimento, Marques e Cruz (1987).

Para cada história transcrita identificámos a criança autora apenas por meio de um número sequencial, seguido da indicação do sexo (M/F), da idade (anos e meses), o NSE familiar, o TFJI. A título de exemplo, a primeira história registada inicia com a notação 1-F-5;4-NSE2-TFJI 2-Creche: o participante número 1 é do sexo feminino, tem 5 anos e 4 meses, o nível socioeconómico da sua família foi considerado médio (2), frequentou o Jardim de Infância durante 2 anos e anteriormente também frequentou a Creche.

A transcrição efectuada é ortográfica e regista os elementos linguísticos escutados, incluindo palavras incompletas, repetições, interjeições, onomatopeias e o registo equivalente à produção de certas palavras comum em crianças, como *ò* (contração de *a o*), *pra* (forma sincopada de *para*), *plo* e *pla* (reduções de *pelo* e *pela*), *tá*, *tava...* (formas sincopadas de *está*, *estava*), etc..

Todas as palavras estão redigidas em letras minúsculas, exceptuando os nomes próprios.



No que respeita à entoação, factor de relevo na interpretação da oralidade, registou-se a ocorrência das entoações interrogativa e imperativa ou exclamativa. Na ausência de notação própria destas entoações, deve interpretar-se a entoação do enunciado verbal como tratando-se de entoação declarativa ou assertiva. As pausas e sua duração também são assinaladas.

Outras ocorrências tidas como importantes para esclarecer o enunciado ou a situação são explicitadas entre chavetas - { }.

Apresentam-se, em seguida, todas as convenções de transcrição empregues:

- ? entoação interrogativa;
- ! entoação exclamativa;
- ... entoação suspensiva ou prolongamento enfático;
- { } ocorrências pertinentes para esclarecer o enunciado ou a situação;
- / pausa breve;
- // pausa média;
- /// pausa longa;
- introdução de discurso reproduzido em discurso directo (em simultâneo com mudança de linha, indica-se intervenção de vários locutores);
- « » delimitação do discurso reproduzido em discurso directo.

## **Determinação dos níveis de estruturação dos contos**

Quanto à determinação do nível de estruturação de cada história produzida recorreremos à escala proposta por Esperet (1984, p. 190) para histórias produzidas por crianças com idades aproximadas às do nosso estudo:

**0** - Não há propriamente discurso, apenas uma sucessão de sintagmas nominais ou de esboços de frases não encadeadas.

**1** - Sequências temporais de acções familiares.



**2** - Ao anúncio de um acontecimento pode, eventualmente, seguir-se a descrição de acções, embora o episódio seja bastante incompleto (ausência de tentativa, reacção, resultado); ou, então, aparece uma sequência de acções com causalidade marcada, mas sem a emergência de uma complicação.

**3** - Sequências do tipo complicação - resolução que já anunciam a história completa.

**4** - Aparece o episódio narrativo completo (orientação ou situação inicial, - complicação - acção - resolução).

**5** - Produção de histórias com mais de um episódio.

Os níveis 0, 1 e 2 integram as produções mais elementares. Os níveis 3, 4 e 5 já se aproximam do que se pode considerar uma história completa no âmbito do quadro teórico adoptado. Esperet (1984) considera que só a partir do nível 3 "se [prefigura] a história completa" (p. 190). De acordo com este autor, o que caracteriza as histórias do conjunto 3, 4 e 5 é o facto de conterem, pelo menos, um episódio.

Um conto pode ser formado por um ou mais que um episódios. O conceito de episódio empregue é definido como uma sequência de acções composta por uma díade complicação - resolução, tal como proposto por Botvin e Sutton-Smith (1977, p. 378).

### **Plano de fundo e primeiro plano narrativos**

Nos contos, o plano de fundo ou cenário e o primeiro plano narrativos revelam-se sobretudo em blocos ou unidades textuais por meio de marcas de superfície, entre as quais se assinalam precisamente tempos e aspecto verbais.



À oposição entre plano de fundo ou cenário e primeiro plano narrativos que estruturalmente se tece sobretudo entre os blocos Orientação (por vezes, designada Situação Inicial ou Introdução) e Complicação - Resolução parece corresponder uma oposição intratextual entre as formas verbais do Pretérito Imperfeito, por um lado, e as do Pretérito Perfeito (por vezes ainda do Presente Histórico), por outro.

Na Orientação, fornecendo, juntamente com outros indicadores, o cenário no qual se vão desenrolar as acções e acontecimentos e exercendo em relação a estes uma espécie de "mise en relief" (Weinrich, 1973, p. 107), dominam as formas do Imperfeito do Indicativo. No bloco Complicação - Resolução, na oralidade e ao nível das formas verbais, domina a presença do Pretérito Perfeito e às vezes do Presente Histórico.

É a presença e articulação complexa destes dois planos, manifesta na utilização das formas verbais acima referidas, que pretendemos averiguar nas histórias produzidas pelas crianças.

### **Abertura para a ficção e regresso à situação de enunciação**

Segundo Weinrich (1973, pp. 46-47), a entrada no conto está ligada ao tempo do verbo, o passado, a presença do Imperfeito, no início das histórias é tida como indicadora de abertura para a ficção e conseqüentemente de uma situação de enunciação transposta ou fictiva. "Colocada no início do conto, tem um papel comparável às 'três pancadas' das representações teatrais; significa: Aqui começa o mundo contado" [nosso sublinhado] (*idem*, p. 47).

A presença, no final do conto, na coda ou queda, de uma forma verbal no Pretérito Perfeito ou no Presente é considerada como "aviso" do regresso à situação concreta de enunciação e estas formas verbais transportam as exigências do mundo "verdadeiro".

Para Weinrich (*idem*), enquanto a criança não tiver estabelecido com segurança a distinção entre estas duas situações enunciativas "é importante que um sinal seguro e não equívoco as oriente para fora do conto" (*ibidem*). Frequen-



temente e sobretudo nas histórias tradicionais, as entradas e saídas do conto são regidas por fórmulas, expressões tradicionais, que não pertencem a um dado conto mas que se podem acrescentar a qualquer um, pois são sinais reforçadores, de outros, que também integram e que são as formas verbais já acima referidas.

No presente *corpus*, também se procura analisar o grau de ocorrência destas expressões tradicionais visto que, com outros, são indicadores de desenvolvimento do contador, não estão associadas ao conteúdo mas ao enunciado, à situação, ao próprio contador e à audiência.



## **CAPÍTULO IV – Apresentação, análise e interpretação dos dados**

Os resultados, na sua globalidade, apresentam-se na Tabela 2, que a seguir se pode observar, contemplando os aspectos estudados nas histórias (nível de estruturação dos contos produzidos; plano de fundo e primeiro plano narrativos; abertura à ficção e regresso à situação enunciativa; expressões tradicionais e outras que reforçam a indicação de mudança de situação enunciativa) em função das características pessoais de cada participante (sexo, idade) e do seu contexto educativo, isto é, o nível sociocultural familiar (NSE) e o tempo de frequência do Jardim de Infância (TFJI).





Tabela 2:

Aspectos estudados nas histórias<sup>1</sup> em função das características pessoais de cada participante<sup>2</sup> e do seu contexto educativo<sup>3</sup>.

Participantes	Aspectos estudados nas histórias produzidas			
	Nível de estruturação dos contos	Plano de fundo e primeiro plano narrativos	Abertura à ficção Regresso à situação enunciativa	Expressões tradicionais e outras que reforçam a indicação de mudança de situação enunciativa
1-F- 5;4- NSE2- -TFJ12-Creche	4	Sim	Sim Sim	era uma vez... /// não quero contar mais!
2-F-5;5-NSE2- -TFJI 2+Creche	4	Sim	Sim —	era uma vez... —
3-M-5;6-NSE3- -TFJ12+Creche	5	Sim	Sim —	era uma vez... —
4-M-5;5-NSE2-TFJ12	5	Sim	Sim Sim	era uma vez... e fim
5-F-5;5-NSE1-TFJ12	4	Sim	Sim Sim	a menina e o lobo mau tava / juntos/ / acabou!
6-F-5;4-NSE3-TFJ12	5	Sim	Sim Sim	era uma vez *e foram todos felizes // vitória vitória acabou- se a história
7-M-5;4-NSE3-TFJ12	5	Sim	Sim Sim	era uma vez *// o Capuchinho ficou feliz para sempre
8-M-5;4-NSE-2-TFJ12	5	Sim	Sim —	era uma vez/ —
9-F-5;4-NSE1-TFJ13	5	Sim	Sim Sim	era uma vez // fim
10-M-5;6-NSE2- -TFJ12-Creche	5	Sim	Sim Sim	era uma vez /// vitória vitória acabou-se a história



- 1- -Nível de estruturação dos contos.
  - Oposição entre plano de fundo ou cenário e primeiro plano narrativo.
  - Abertura à ficção e regresso à situação concreta de enunciação.
  - Recurso a expressões tradicionais típicas e outras próprias das crianças que reforçam a indicação de mudança de situação enunciativa.
- 2- Sexo (M e F) e idade (anos; meses).
- 3- Nível socioeconómico familiar (NSE), tempo de frequência do Jardim de Infância (TFJI) e frequência de creche (Creche).

\* A criança apresenta a categoria Resultado (o destino final da protagonista, após Resolução do Problema).

## Sexo das crianças e aspectos estudados nas histórias

Na tabela 3, equacionámos a variável sexo com os dados analisados nas produções das crianças:

Tabela 3:

*Variáveis da criança - sexo - em função dos aspectos estudados nas histórias*

Sexo	Aspectos estudados nas histórias produzidas							
	Nível de estruturação dos contos			Plano de fundo (PF) Primeiro plano (PP)	Abertura à ficção (AF) Regresso à situação enunciativa (RSE)	Expressões tradicionais e outras que reforçam a indicação de mudança de situação enunciativa		
	3	4	5	PF – PP	AF	SER	AF	SER
<b>Feminino</b> <b>5</b>	0	4	1	5	5	4	5	4
<b>Masculino</b> <b>5</b>	0	0	5	5	5	4	5	3



Assinala-se que, no seu conjunto, os aspectos estudados nas produções dos participantes dos sexos feminino e masculino apresentam alguma homogeneidade.

A nível de estruturação dos contos, todos os 5 rapazes elaboraram contos com mais de um episódio (nível 5). Quanto ao sexo feminino, só uma das raparigas é que apresentou um conto claramente de nível 5, as restantes produziram contos de nível 4, isto é, histórias dotadas de um episódio narrativo completo com uma orientação ou situação inicial, uma complicação que gera acção e subsequente resolução, o que se pode considerar um resultado razoável, tendo em conta a idade das crianças e o facto de o tema ter convocado em todos os participantes um esquema, isto é, a representação mental de um dos contos tradicionais da infância tido como intemporal e com mais sucesso entre as crianças de todos os tempos, “A menina do Capuchinho Vermelho”. O esquema desta história parece ter orientado todas as produções.

Quanto à presença simultânea de um plano de fundo ou cenário e de um primeiro plano narrativos, ela ocorre em todas histórias produzidas. Tratando-se de uma realização linguística de grande complexidade, parece que as crianças a aprenderam e dominam implicitamente.

Este resultado está de acordo com os dados de um estudo de Magalhães (2002), onde se compara também a presença ou ausência desta estrutura verbal em histórias produzidas por dois grupos de 18 crianças cada com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. Um dos grupos frequentava o Jardim de Infância e o outro grupo não frequentava qualquer instituição educativa para os mais jovens, era constituído por crianças que estavam em casa dos pais, de familiares, nomeadamente, avós, e de pessoas que tomavam conta de crianças. Contudo, embora se registassem diferenças de desenvolvimento face à produção de histórias simples, algumas mesmo bastante acentuadas, todas as 36 crianças produziram narrativas com cenário e com primeiro plano articulados.

Relativamente ao uso do Imperfeito e do Pretérito Perfeito ou do Presente do Indicativo para assinalar, respectivamente, a abertura para a ficção e o regresso à situação concreta de locução, todos os rapazes e raparigas recorreram a verbos no Imperfeito do Indicativo para anunciar a mudança da situação concreta



de locução para uma situação fictiva ou transposta, incluídos quase maioritariamente em expressões tradicionais do tipo “Era uma vez...”.

No que respeita ao assinalar do regresso à situação de locução, sete crianças recorrem às expressões tradicionais tão populares nas histórias narradas oralmente, como, “Vitória, vitória / Acabou-se a história”, ou a “Resultados” que também acumulam a função em causa (//o Capuchinho ficou feliz para sempre). Como já referido, o emprego destes dispositivos linguísticos tem sido entendido como reforço informativo, destinado ao ouvinte, da mudança de situação enunciativa. Lembre-se que Maria José Costa escreve sobre estas “fórmulas finais” (1992, p.78) que estas se “ligam à necessidade sentida pelo contador de fazer regressar o auditório, de um tempo e espaço outros, ao real quotidiano” (*ibidem*). Por outro lado e não menos importante, o seu uso revela crescente consciência da audiência e suas necessidades cognitivas relativamente à compreensão do discurso narrativo (Magalhães, 2002b, p. 295).

Algumas crianças também recorrem, para tal efeito e com igual êxito, a expressões típicas da infância, tais como “fim”, “...e fim”, “acabou”, “não conto mais”, para reforçar a informação de que a situação locutiva irá mudar (ver Tabela 1).

As três crianças restantes, uma do sexo feminino e duas do sexo masculino, não “avisam” a interlocutora da mudança final de situação locutiva (ver Tabela 1), embora tenham recorrido ao Imperfeito do Indicativo, inscrito no tradicional “Era uma vez”, como sinal de abertura ao mundo das histórias.

Não parece seguro aventar indicações relativas ao sexo das crianças em função dos dados obtidos e apresentados na Tabela 2, pois a amostra é muito pequena, foi observada transversalmente e a variação dos dados também é irrelevante.



## Nível socioeconómico familiar e aspectos estudados nas histórias

Apreciamos agora o nível socioeconómico familiar em relação aos dados estudados nos contos das crianças.

Tabela 4:

*Variáveis da criança – nível socioeconómico familiar (NSE) - em função dos aspectos estudados nas histórias*

Nível socioeconómico (NSE)	Aspectos estudados nas histórias produzidas							
	Nível de estruturação dos contos			Plano de fundo (PF) Primeiro plano (PP)	Abertura à ficção (AF) Regresso à situação enunciativa (RSE)		Expressões tradicionais e outras que reforçam a indicação de mudança de situação enunciativa	
	3	4	5	PF – PP	AF	RSE	AF	RSE
NSE 1		1	1	2	2	2	2	2
NSE 2		2	3	5	5	3	5	3
NSE 3			3	3	3	2	3	2

Quanto ao factor nível socioeconómico familiar, analisado em relação com o nível de estruturação dos contos, assinala-se que das duas crianças com NSE baixo, uma alcança o nível de estruturação 4 e outra o 5. Das cinco crianças com NSE médio, duas produzem contos com uma estruturação de nível 4 e três de



nível 5 e as três crianças com NSE elevado produzem contos com estrutura de nível 5.

Embora os níveis de estruturação 4 e 5 apenas se diferenciem pelo facto de o primeiro apresentar um único episódio e o seguinte apresentar mais que um episódio, sendo portanto mais complexo, ambos constituem narrativas completas.

Contudo, o facto de todas as crianças com NSE elevado terem produzido contos também com o nível de estruturação mais elevado poderá indiciar alguma relação entre o NSE e o desenvolvimento da competência narrativa, indicação que aliás é suportada por investigação já referida sobre o assunto (Magalhães, 2000, 2002a).

No que respeita à presença de um cenário ou plano de fundo articulado com um primeiro plano narrativo, nos dados das histórias produzidas, verifica-se que todas as crianças, independentemente do seu NSE traçaram adequadamente o plano de fundo ou cenário com o primeiro plano.

A presença de um sinal de abertura para a ficção ocorre nas produções de todos os participantes, quase maioritariamente inscrito em expressões tradicionais do tipo “Era...”, “Era uma vez...”.

A indicação do regresso à situação concreta de produção não é assinalada nas produções de três participantes, o dois (NSE 2), o três (NSE 3) e o oito (NSE 2). A única explicação que nos ocorre advém da situação de comunicação instaurada. Fomos nós, a Estagiária que praticamente todos os dias conta, lê histórias e conversa sobre elas, quem solicitou a cada uma destas crianças que lhe contasse uma história. Daí provavelmente nem todas terem sentido necessidade de, resolvido (a bem ou a mal) o problema das personagens, assinalar à ouvinte que a situação enunciativa iria mudar.

## Tempo de frequência do Jardim de Infância e aspectos estudados nas histórias

Na tabela 5, podemos observar a eventual relação do tempo de frequência do Jardim de Infância com os elementos analisados nas histórias.

Tabela 5:

*Apresentação dos dados: Variáveis da criança – tempo de frequência do Jardim de Infância (TFJI) - em função dos aspectos estudados nas histórias*

Tempo de Frequência J. de Infância (TFJI)	Aspectos estudados nas histórias produzidas							
	Nível de estruturação dos contos			Plano de fundo (PF) Primeiro plano (PP)	Abertura à ficção (AF) Regresso à situação enunciativa (RSE)		Expressões tradicionais e outras que reforçam a indicação de mudança de situação enunciativa	
	3	4	5	PF - PP	AF	RSE	AF	RSE
TFJI - 2 anos	0	3	6	9	9	7	9	7
TFJI – 3 anos	0	0	1	1	1	0	1	0

No presente estudo, com uma amostra de 10 crianças, oito com TFJI 2 e uma com TFJI 1, todas contaram histórias recorrendo a dispositivos linguísticos assinaladores de abertura à ficção, a maioria inscrita em fórmula tradicional. Todavia, no que respeita ao regresso à situação de locução, a criança que fre-



quentou durante três anos o Jardim de Infância e duas que frequentaram essa instituição dois anos não assinalaram a mudança de situação enunciativa.

Não nos parece haver indicações que suportem uma hipótese de relação entre os dados estudados nas histórias e o tempo de frequência do Jardim de Infância, neste grupo. Todavia, podemos aventar a mesma hipótese que acabámos de sugerir para o NSE, as características da situação interlocutiva que poderão ter afectado a possível necessidade de assegurar ao ouvinte que a situação de enunciação se iria alterar.

Este resultado não está de acordo com outros, nomeadamente os de Magalhães (2000), que estatística e significativamente apontam o tempo de frequência da Educação Pré-escolar como promotor de desenvolvimento da competência narrativa, na situação contar histórias. Todavia, a situação comunicativa instaurada poderá constituir uma explicação razoável, que é a de, para o contador, não ser forçosamente necessário acrescentar uma “fórmula final” ou uma expressão verbal própria com idêntica função.





## CAPÍTULO V – Conclusões

O presente trabalho desenvolvido principalmente no período de estágio, durante o Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar, constituiu um desafio e um estímulo aliciante para quem pretende exercer a profissão de Educador de Infância.

Não chegámos verdadeiramente a indicações relativamente firmes nem sabemos se tal seria possível no curto espaço de tempo que dedicámos a este estudo e com um grupo de participantes tão pequeno e relativamente homogéneo, mas procurámos, levantámos alguns véus e, principalmente, pistas...

Parece-nos que estas crianças possuem um desenvolvimento linguístico e comunicativo bastante razoável, dada a sua idade. Há também alguma indicação de que o ambiente educativo, principalmente o nível socioeconómico familiar possa ter contribuído para tal, embora a frequência do Jardim de Infância também se “sinta”, por exemplo, na resposta pronta e fácil de praticamente quase todas as crianças ao que lhes foi solicitado, no conhecimento literário revelado, no recurso aos processos da situação linguística e comunicativa que é contar uma história, indiciando convivência sistemática, frequente e intencionalizada com histórias e situações de escutar e de contar.

O tema escolhido partiu das memórias da nossa infância e da sensação de encantamento e inexplicável importância que as histórias que escutávamos, suas personagens e acontecimentos assumiam para nós, o seu estatuto de “verdade” apesar de sabermos ser faz-de-conta.

Mais tarde, nas aulas de Literatura Infantil, compreendemos, aprofundámos essas impressões tão fortes e belas. E, como mãe, procurámos rodear as nossas filhas de histórias, de livros e de leituras e de muitas conversas sobre as personagens dos livros e nós próprias. Depois, vieram as crianças do Jardim de Infância...

Este estudo veio abrir mais caminhos, ainda com muito a revelar, sobre outras dimensões a pesquisar pois a literatura nasceu e faz parte do que somos como indivíduos e como espécie humana.



Considero que é um trabalho prospectivo e modesto mas que nos abriu algumas vias a confirmar e possivelmente desenvolver. Gostaríamos de num futuro não muito afastado continuar a investigar sobre o presente tema e são muitas as questões à procura de respostas, embora saibamos que não serão definitivas.

As histórias ou contos simples da infância são “pedra de toque” para o sonho, a magia, a imaginação, a beleza, os afectos, os valores, a curiosidade acerca de si, dos outros... que povoam, dão colorido e sentido ao mundo da criança.

As histórias narradas ou lidas pelo educador, recontadas e também criadas pelas crianças contribuem poderosamente para o seu crescimento - desenvolvimento da linguagem oral, promoção da sensibilidade estética, introdução na cultura, particularmente na cultura literária e nos seus processos, familiarização com a função da leitura-escrita e suas características, desenvolvimento do raciocínio, da capacidade de atenção e de abstracção, enriquecimento e alargamento do conhecimento de si, dos outros e do mundo.

Estes desenvolvimentos e aprendizagens baseiam-se na exploração da vertente lúdica e criadora da linguagem, do prazer em lidar com palavras, criar, jogar com sons e sentidos, encontrar associações...

Se o conto despertar o interesse da criança, pouco a pouco a sua estrutura é assimilada, o vocabulário cresce, a descrição enriquece-se, as frases tornam-se mais longas e complexas e, com o apoio do mundo contado, a criança fala da sua experiência, das emoções e sentimentos, reflecte, compara e avalia experiências, comportamentos similares e diferentes. Ao educador caberá o papel de mediador atento e sensível, culto e informado.



## Referências bibliográficas

- Batoréo, Hanna & Duarte, Inês (1999). Abertura de narrativas: incidências no ensino de português como língua materna e como língua estrangeira. *Palavras*, 15, pp.39-55.
- Ceia, C. (2002). *O que é ser professor de literatura?* Lisboa: Colibri.
- Costa, Maria José (1992). *Um continente poético esquecido: As rimas infantis*. Porto: Porto Editora.
- Botvin, Gilbert & Sutton-Smith, Brian (1997). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, 4.
- Esperet, E. (1984). Processus de production, genése et rôle du schéma narratif dans la conduit de récit. In M. Moscato & Piérault - Le Bonniec (Eds.). *Le langage: Construction et actualisation*. Rouen: PUR.
- Fonseca, Fernanda Irene (1994a). Deixis, dependência contextual e transposição fictiva: Contributos para uma teoria enunciativa da ficção. In F. I. Fonseca, *Gramática e pragmática: Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do Português* (pp. 87-103). Porto: Porto Editora.
- Fonseca, Fernanda Irene (1994b). Competência narrativa e ensino da língua materna. In F. I. Fonseca, *Gramática e pragmática: Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do Português* (pp.107-115). Porto: Porto Editora.
- Fonseca, Fernanda Irene (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Coimbra & Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Org.), *Didáctica da língua e da literatura: Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, vol. 1 (pp. 37-45). Coimbra: Almedina.
- Instituto de Segurança Social [2010]. *Modelo de avaliação da qualidade: Creche*, 2.<sup>a</sup> ed. rev. Lisboa: ISS. Acedido em 02 de Junho, 2011, de:  
[http://www2.seg-social.pt/preview\\_documentos.asp?r=16679&m=PDF](http://www2.seg-social.pt/preview_documentos.asp?r=16679&m=PDF) .
- Magalhães, Maria de Lurdes (2000). *Canonicidade, paisagem da acção e paisagem da consciência: Compreensão e produção de histórias por crianças pré-escolares*. Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho.



Magalhães, Maria Lurdes (2002a). *Contar histórias*. Viana do Castelo: Centro Cultural do Alto-Minho/Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Magalhães, Maria Lurdes (2002b). Paisagem da acção e paisagem da consciência: compreensão e produção de história por crianças. In C. Mello, A. Silva, C. M.Lourenço (Org), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: Contextos de emergência condições de existência e modas de desenvolvimento* (pp.295-300), Coimbra: Pé de Página Editores.

Magalhães, Maria Lurdes (2009), Pensamento narrativo e linguagem narrativa. In Anabela Correia, Eduarda Coquet (Coord.), *Diálogos com a arte* (pp.23-37). Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho.

Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar (2010). *Metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, Aguiar e (1988). *Teoria da literatura*, 8ª ed., Coimbra: Livraria Almedina.

Stein, Nancy & Albro, E. (1997). Building complexity and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling stories. In M. Bamberg (Ed.), *Narrative development: Six approaches* (pp. 5-44). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Weinrich, H. (1973). *Le Temps*. Paris: Seuil.



Instituto Politécnico  
de Viana do Castelo

## Anexos



## **Anexo 1: Transcrição do *corpus***

1-F-5;4-NSE2-TFJI2-Creche

era uma vez um lobo mau / que tinha uma amiga // que eram amigos / gostavam um ao outro depois o lobo mau quis ir com a menina// à floresta mas ela não foi porque ela tinha medo /// não quero contar mais

2-F-5;5-NSE2-TFJI2-Creche

era uma vez uma menina que se chamava Branca de Neve e os 7 anões / vivia / a madrasta ficou zangada então foi lá / encontrou / a mãe dela chamou e depois o lobo disse assim: «não vais pela floresta fora filhinha há lá um lobo mau» / e então ela foi pela floresta fora: «eu vou / eu vou eu vou comprar flores / flores» / {a criança canta} / e depois ela/ o lobo apareceu e fizeram uma corrida / então ela foi / a menina foi apanhar rosas mas quem chegou primeiro foi o lobo / ela chegou bateu à porta e depois o lobo mau comeu a vizinha e depois ela depois o lobo acordou saiu da cama e depois chegou o caçador e matou o lobo / deixou-o dormir fez-lhe um risco e depois pôs no corpo dele pedras e depois ele acordou e ele / ia beber água //e caiu

3-M-5;6-NSE3-TFJI2-Creche

era uma vez uma menina / que a mãe disse: / «vai» disse / «não vais pelo bosque está lá um lobo / e pode-te comer» / a menina foi // pelo bosque não se lembrou do que fiz / depois o lobo apareceu e disse: « tu vais por ali / e eu vou por ali» e ele foi / quem chegou a mais primeiro foi o lobo / o lobo / o lobo guardou a vizinha no armário e a menina apanhou flores e depois ela chegou a casa // fui o lobo disse: «podes entrar a porta está aberta» e depois o lobo a menina atirou maçãs para o lobo e o lobo não gostou e comeu a menina



#### 4-M-5;5-NSE2-TFJI2

era uma vez uma menina que passeava pelo bosque e encontrou um lobo mau e que disse: / «eu vou para casa da avó» e o lobo / e depois o lobo mau correu com grande velocidade e depois o lobo comeu a avó e depois o Capuchinho chorou // e depois o lobo comeu o Capuchinho Vermelho e fim

#### 5-F-5;5-NSE1-TFJI2

a menina e o lobo mau / tava / juntos // do casa / e foi sair e depois o lobo mau foi a casa / e depois / tava sozinha e depois tava com medo /// depois o lobo mau comeu a vozinha/ depois veio um senhor cortou o lobo mau para tirar a avozinha / depois coseu / depois pôs pedras // e caiu o lobo mau / acabou

#### 6-F-5;4-NSE3-TFJI2

era uma vez uma menina que a mamã disse: «Capuchinho Vermelho vai levar estes bolinhos à tua avozinha / tá muito doente mas não vais pela floresta que anda por lá um lobo mau» /

e ela disse:

«tá bem» / {entoação mais aguda, diferenciando assim a resposta da personagem filha da fala da personagem mãe}

a Capuchinho que é contrariada foi pela floresta / encontrou e o lobo tava lá escondido / a menina como não sabia que havia lá um lobo mau foi / a cantar // depois ela encontrou o lobo mau e o lobo mau perguntou:

«quem és tu?»

«sou a Capuchinho Vermelho»

«o quê que trazes aí?»

«bolinhos e coisinhas pà minha avozinha»

«olha vai pelo aquele caminho que aquele caminho é mais rápido que este»

O lobo mau como é esperto foi pelo caminho mais rápido / ela como ainda ficou a apanhar flores / o lobo mau chegou por cima // meteu a vozinha no armário e vestiu a roupa dela// entretanto como a porta estava aberta o Capuchinho entrou e disse:

«oh avozinha tens uns olhos muito grandes»



«é pá te ver melhor...»

«oh avozinha tens uma boca muito grande»

e o lobo saltou da cama e comeu o Capuchinho // depois como andava por aí um caçador / o caçador ouviu alguém a dormir / entrou dentro da casa da avozinha e encontrou o lobo mau / depois o caçador / quando viu o lobo mau lá no sítio ele quis // que o lobo mau acordasse porque o caçador ia descoser a barriga para poder tirar o Capuchinho / como a vó estava lá dentro do armário não notou que o lobo mau não estava // o caçador entretanto descoseu a barriga do lobo e pôs pedras lá dentro / o lobo acordou e teve muita sede e foi ao rio / quando ele agai-chou-se pra beber água caiu / e depois avozinha saiu do armário e o Capuchinho fizeram um piquenique com as guloseimas que a mãe da Capuchinho mandou e foram todos felizes // vitória vitória acabou-se a história

7-M-5;4-NSE3-TFJ12

era uma vez / um lobo mau a comer o Capuchinho / e o Capuchinho estava a fugir / e o lobo foi dar a volta e viu e assustou a Capuchinho e depois apanhou a capa da Capuchinho / ficou / ficou / estava escondido lá na árvore e depois / o lobo mau caiu ao rio / e o lobo mau ficou era muito mentiroso / e caiu / e depois ele ficou muito /// depois o Capuchinho ficou / voltou para casa da avó a andar de patins // e tinha muitos coelhos // o Capuchinho ficou feliz para sempre

8-M-5;4-NSE2-TFJ12

era uma vez / a mãe do Capuchinho / que disse assim:

«não vás pela floresta / senão vem um lobo e come-te»//

«tá bem mamã» /

e depois ela foi pela floresta e a mamã disse para não falar com estranhos // e depois ele foi floresta / foi / e depois cantou uma música «eu vou / eu vou» e depois // o lobo mau apareceu e depois o Capuchinho falou com o lobo mau e depois /// o lobo mau disse: «vais por aquele é que é mais perto» e depois o lobo enganou / e depois o lobo comeu o Capuchinho e a avozinha





### 9-F-5;4-NSE1-TFJI3

era uma vez o Capuchinho Vermelho / e a mãe disse tinha que levar os bolinhos à avó e ela / e a mãe disse: «não vais pela floresta // vais por o caminho da natureza» // e ela esqueceu-se e foi pela floresta e encontrou o lobo/ e o lobo disse-lhe: «aonde vais?»

«vou levar estes bolinhos à minha avozinha»

e / e / ela foi pelo caminho errado e depois o lobo chegou primeiro e / a avozinha escondeu-se no armário e quando chegou disse:

«tens umas orelhas tão grandes!»

« é para te ouvir melhor»

«tens uns / dedos muito grandes! tens uma boca muito grande!»

«é para te comer melhor»

e comeu / e comeu a avozinha dentro do armário // e depois chegou o caçador que ouviu os gritos // fim

### 10-M-5;6-NSE2-TFJI2-Creche

era uma vez uma menina chamada Capuchinho Vermelho / que estava a andar pela floresta // encontrou o lobo mau e o lobo // mau disse-lhe que a queria comer / e pegou na mão dela e fugiu /// e depois fez uma armadilha para o lobo / ele caiu lá e morreu / o caçador tirou-o de lá para matá-lo /// vitória vitória acabou-se a história