

Universidade Fernando Pessoa

Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial

Domínio Cognitivo e Motor e Intervenção Precoce



A Importância do reconto de histórias no desenvolvimento cognitivo de crianças dos 3 anos

Joana Fraga Andrade

Porto, 2017

Universidade Fernando Pessoa

Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial

Domínio Cognitivo e Motor e Intervenção Precoce



**A Importância do relato de histórias no desenvolvimento
cognitivo de crianças dos 3 anos**

Joana Fraga Andrade

Porto, 2017

Universidade Fernando Pessoa

Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial

Domínio Cognitivo e Motor e Intervenção Precoce



A Importância do reconto de histórias no desenvolvimento cognitivo de crianças dos 3 anos

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação-Educação Especial (Área de especialização: Intervenção Precoce), sob a orientação: Professora Doutora Luísa Saavedra

Joana Fraga Andrade

Porto, 2017

Resumo

A Literatura Infantil é uma prática interdisciplinar que está relacionada com outros modos de expressão, como o movimento, a imagem e a música, que vão formando o saber comunicativo da criança desde os primeiros anos. É importante para a formação de qualquer criança ouvir histórias, pois desencadeia o imaginário infantil, estimulando o intelecto e a formulação de hipóteses, desenvolvendo assim o potencial e as habilidades da mesma.

A presente investigação, de carácter qualitativo, centrou-se num estudo desenvolvido em duas partes, tendo como referencia a comunicação verbal infantil mediante o discurso narrativo, a descrição /explicação e compreensão dos mecanismos e estratégias comunicativas verbais e não-verbais desfrutadas num momento de interação, investigadora/criança bem como a compreensão textual através do conto e reconto de histórias.

Os principais objetivos para este estudo foram: compreender as habilidades de compreensão textual através do reconto oral; comparar a riqueza do discurso narrativo no conto e no reconto e perceber de que forma a Literatura Infantil contribui para o desenvolvimento cognitivo.

Assim, os dados foram recolhidos em dois momentos, um no conto e outro no reconto, através de gravação áudio das histórias contadas e selecionadas por cada criança, propondo à mesma a produção de uma história. Podemos concluir que a capacidade narrativa está relacionada com a idade e que a utilização de estratégias de comunicação em situação de mediação/interação, investigadora/criança na tarefa de conto narrativo e a utilização do “tapete de histórias” no reconto, desenvolve a competência de discurso oral, ajuda na memória para resposta a questões, aumentando o desenvolvimento cognitivo da criança.

Palavras-chave: Literatura Infantil, Narrativa Oral, Conto e Reconto, Desenvolvimento Cognitivo.

Abstract

Children's Literature is an interdisciplinary practice related to other modes of expression, such as movement, image and music, which build the communicative knowledge of the child since the early years. It is important for the formation of any child to hear stories, as it unleashes the child's imagination, stimulating the intellect and the formulation of hypotheses, thus developing her potential and abilities.

This research, based on a qualitative point of view, was founded on a two-part study centered around verbal child communication through narrative discourse, as well as the description/explanation and understanding of verbal and non-verbal communicative mechanisms and strategies developed during moments of interaction between the researcher and the child. Additionally, this research focuses on textual understanding through storytelling and retelling.

The main goals for this study were to understand the skills of textual understanding through oral retelling; to compare the richness of narrative discourse in storytelling and retelling; and to understand how Child Literature adds to cognitive development.

Therefore, the data was collected in two moments: firstly during storytelling and afterwards during retelling. Audio recording, of the stories told and selected, was used and each child was encouraged create a story. We can conclude that narrative capability is related with age, with the use of communication strategies in situations of mediation/interaction between the researcher and the child during storytelling and also relates to the use of the "story carpet" during retelling. These factors help develop the skills of Oral speech, improve memory aids while answering questions and increase the child's cognitive development.

Keywords: Children's Literature, Oral Narrative, Storytelling and retelling, Cognitive Development.

Agradecimentos

Muitas foram as pessoas que direta ou indiretamente ajudaram-me nesta caminhada e que contribuíram na realização deste Mestrado, e portanto a todos quero deixar o meu agradecimento.

Em particular, agradeço especialmente:

À professora Doutora Maria Luísa de Barros Saavedra Martins, orientadora do mestrado, pelo apoio científico, orientação e incentivo constante, que sempre com um sorriso mostrou a sua disponibilidade, ajuda e carinho para que nunca desistisse;

À explicadora Laura e ao Xavier pela ajuda e apoio no tratamento de dados e na estatística apresentada;

Ao Infantário Rainha Santa Isabel por me receberem com carinho, possibilitando-me desenvolver a investigação;

A todas as crianças que participaram na investigação, pois sem o seu interesse e entusiasmo nada disto seria possível;

À minha família pelo apoio incondicional e ajuda constante para que eu chegasse até aqui;

A todos os meus amigos do coração, obrigada pelo carinho apoio e incentivo e por me animarem nos momentos difíceis.

Índice

Resumo.....	V
Abstract.....	VI
Agradecimentos.....	VII
Índice de quadros.....	XI
Índice de tabelas.....	XII
Índice de gráficos.....	XIV
Introdução	
1. Justificação do Projeto	1
2. Objetivos do Estudo.....	4
Marco Teórico	
Capítulo I -A Literatura Infantil na educação pré-escolar.....	6
1. A sua importância na Infância.....	7
2. O desenvolvimento da linguagem.....	10
3. A mediação pedagógica.....	19
Capítulo II – A Narrativa oral - A Promoção da oralidade através do conto e do reconto no pré – escolar.....	23
1. A Narrativa Oral.....	24
2. O Conto oral.....	28

3. O Reconto oral.....	31
Capítulo III- Metodologia de Investigação.....	36
1. Problemática.....	37
2. Orientações metodológicas.....	39
3. Abordagem qualitativa.....	40
3.1 Método qualitativo.....	41
3.2 Análise de conteúdo e discurso.....	44
3.3 Investigação por narrativa.....	46
4. Desenho e estrutura da investigação.....	48
Capítulo IV – Estudo.....	50
1. Contextualização.....	51
2. Objectivos.....	52
3. Metodologia de estudo.....	52
3.1.Participantes.....	53
3.2. Instrumentos de recolhas de dados e procedimentos.....	53
3.3. Descodificação dos protocolos.....	54
3.3.1. Regularidades narrativas.....	54
3.3.2. Níveis da estruturação narrativa.....	55

3.4. Relação Imagem/Linguagem tendo em conta os dados linguísticos gráficos	56
4. Análise dos dados e discussão dos resultados.....	59
Capítulo V – Conclusão.....	85
1. Conclusão.....	86
Capítulo VI – Referências Bibliográficas.....	89
Anexos.....	103

Índice de Quadros e Tabelas

Quadro 1 – Apresentação síntese dos métodos utilizados.....	48
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Categorias narrativas segundo o Conto e Reconto.....	62
Tabela 2 - Categorias narrativas segundo o Conto e Reconto da história A.....	63
Tabela 3 - Categorias narrativas segundo o Conto e Reconto da história B.....	64
Tabela 4 – Estatísticas descritivas do número de episódios, segundo o Conto e o Reconto.....	64
Tabela 5 – Estatísticas descritivas do número de episódios, segundo o Conto e o Reconto da história A.....	65
Tabela 6 – Estatísticas descritivas do número de episódios, segundo o Conto e o Reconto da história B.....	65
Tabela 7 – Estatística descritiva dos níveis estruturais segundo o conto e reconto.....	65
Tabela 8 – Estatística descritiva dos níveis estruturais segundo o conto e reconto da história A.....	66
Tabela 9 - Estatística descritiva dos níveis estruturais segundo o conto e reconto da história B.....	66
Tabela 10 - Número de estruturas narrativas segundo o conto e reconto.....	67
Tabela 11 - Número de estruturas narrativas segundo o conto e reconto da história A.....	68

Tabela 12 - Número de estruturas narrativas segundo o conto e reconto da história B.....	68
Tabela 13 - Referência às imagens pela ordem linear segundo o conto e reconto.....	70
Tabela 14 - Número de imagens referidas independentemente da ordem segundo o conto e reconto.....	71
Tabela 15 - Referência às imagens pela ordem linear segundo o conto e reconto da história A.....	72
Tabela 16 - Referência às imagens pela ordem linear segundo o conto e reconto da história B.....	72
Tabela 17 - Número de imagens referidas independentemente da ordem segundo o conto e reconto na história A.....	73
Tabela 18 - Número de imagens referidas independentemente da ordem segundo o conto e reconto na história B.....	73
Tabela 19 - Estatística descritiva das unidades de informação segundo o conto e reconto.....	77
Tabela 20 - Estatística descritiva das unidades de informação segundo o conto e reconto da história A.....	78
Tabela 21 - Estatística descritiva das unidades de informação segundo o conto e reconto da história B.....	79

Tabela 22 – Estatística descritiva dos níveis de distanciamento segundo o conto e reconto.....80

Tabela 23 – Estatística descritiva dos níveis de distanciamento segundo o conto e reconto para a história A.....82

Tabela 24 – Estatística descritiva dos níveis de distanciamento segundo o conto e reconto para a história B.....82

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição da amostra segundo a história.....	60
Gráfico 2 - Distribuição da amostra segundo a história e o gênero.....	61
Gráfico 3 - Categorias narrativas segundo o Conto e Reconto.....	63
Gráfico 4 - Categorias narrativas segundo o Conto e Reconto.....	66
Gráfico 5 - Frequência dos níveis de estruturação narrativa pelos grupos conto e reconto.....	67
Gráfico 6 - Referência às imagens pela ordem linear.....	71
Gráfico 7 - Referência às imagens pela ordem linear na história A e B.....	73
Gráfico 8 - Número médio de unidades de informação segundo o conto e reconto.....	77
Gráfico 9 - Valor médio dos níveis de distanciação segundo o conto e reconto.....	81

Introdução

1. Justificação do Projeto

A Literatura Infantil traz à rotina da sala de aula uma atividade insubstituível cheia de expressão, fantasia e anseios, que vão ajudar a criança a lidar com determinadas questões mentais inquietantes no seu ponto de vista. Por outro lado a literatura infantil é uma fonte de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

É visível que a literatura infantil serve para fortalecer os vínculos de desenvolvimento e descobertas da criança. Elas aprendem desde cedo, que a linguagem dos livros tem as suas próprias convenções, e que as palavras podem criar mundos imaginários. Contribuirá também para que a criança entre em contacto com diversos modos de ver e sentir o mundo e a sua diversidade, de lidar com aspetos emocionais, socioculturais, históricos, linguísticos e literários.

A linguagem oral é a forma de comunicarmos com os outros, exprimindo os nossos sentimentos e emoções, organizando e reorganizando o nosso pensamento. Porém, adquirir e desenvolver a linguagem envolve muito mais do que aprender palavras novas, ser hábil de executar todos os sons da língua ou de fazer uso das regras gramáticas, tratando-se de um procedimento difícil em que a criança, através da interação com os outros, (re) constrói espontaneamente a sua língua materna para comunicar e aprender acerca do mundo. (Sim-Sim, 1998).

Um dos domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar é o desenvolvimento da linguagem oral e a abordagem à escrita, favorecendo a linguagem oral, como um domínio essencial a desenvolver com as crianças que frequentam a educação pré-escolar.

De todos os recursos que o educador de infância pode utilizar, estão, frequentemente, as histórias infantis, tornando-se a sua narração uma atividade de rotina e essencial no contexto da sala de aula, uma vez que possuem diversas funções, objetivos e um vasto leque de temas, e para Castro (2008) ouvi-las, é um momento que desperta o interesse em todas as idades.

O simples facto de ouvir uma história coloca a criança em contacto com a linguagem oral e escrita, oferecendo um grande leque de conhecimentos além de ser

uma enorme fonte de prazer e diversão. Ao identificar-se com as histórias a criança passa a querer ouvi-las infinitas vezes, por sentir que a personagem daquela história é algo semelhante ao que vive ou sente naquele momento. Assim, as histórias precisam de ter temas que vão ao encontro das necessidades da criança, podendo ser um forte aliado no seu equilíbrio emocional.

Como diz Cademartori (1987, p. 73) é “através da história, que a dimensão simbólica da linguagem é experimentada, assim com a sua conjugação com o imaginário e o real”.

Cada vez que abrimos um livro para ler uma história às crianças, transformámos essa ocasião num momento mágico, abrindo uma janela para o inexplorado e misterioso. No momento que lemos, começamos um ritual onde os participantes serão o leitor e o ouvinte. A expressão, o movimento, o gesto, a voz dão sabor às palavras, numa afinidade carinhosa entre o leitor, o ouvinte e o próprio texto. Este é um momento místico que vai mostrando continuamente os acontecimentos, provocando sensações, emoções e curiosidade.

Para Gomes (1991, pp. 16-17):

“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.”

Assim, a linguagem simbólica das histórias amplia o pensamento abstrato da criança, oferecendo-lhe a possibilidade de construir elos entre o imaginário e o real. As histórias poderão contribuir também para transmissão de valores, aquisição de vocabulário, e para aprendizagem da leitura e escrita. Balça (2010, p. 48), acredita 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”

Quanto ao reconto oral de histórias, este permite à criança expressar-se de forma criativa e emotiva, bem como a chance para exteriorizar as suas ideias do seu jeito, aumentando a motivação, a literacia e as competências orais. “Quanto mais as crianças se familiarizam com os vários elementos de uma história em particular, mais à vontade se sentem para as reestruturar”(Beetlestone, 1998, p. 20).

O reconto oral de histórias, dá-se quando a criança que narra introduz elementos novos e reinventa histórias conhecidas. Nesta linha de pensamento Borges e Moreira (2004, p. 461), salientam que:

“o discurso literário parte de um imaginário e se historiza ao adquirir sentidos, passando a partir daí a ter existência real pela linguagem no mundo da ficção (...) basta que o autor desdobre o seu imaginário pondo a língua em funcionamento”

Através da linguagem, o mundo imaginário ganha forma, tornando-se real. A criança, ao contar uma história, compreende que muitas situações que refere não fazem parte do mundo real, contudo, ela narra da mesma forma como se estivesse a vivê-las na realidade. A narração de histórias, e o seu reconto, constituem estratégias de excelência para o desenvolvimento da linguagem oral pois, em simultâneo com a sua característica lúdica, permitem a comunicação, a articulação de ideias, e a expressão do pensamento, e consequentemente, a aquisição de um vocabulário mais elaborado e de um discurso com frases mais completas. (Barreto, Silva e Melo, 2010)

A conformidade científica desta investigação surge da necessidade de saber qual a forma que a Literatura Infantil contribuirá para o desenvolvimento cognitivo da criança com como mediação do trabalho pedagógico. Este tema pode contribuir para um novo olhar face à Literatura Infantil, visto que o alcance e a possibilidade que ela proporciona, não é algo meramente simples, pois contribuirá para um caminho de infinitas possibilidades para que a criança se descubra a si própria e ao mundo que a rodeia.

Com base nestes hipotéticos teóricos, iremos desenvolver este trabalho tendo em conta a importância da Literatura Infantil, incidindo no conto e reconto de histórias, enquanto processo cognitivo, aprofundando qual a sua importância, percebendo a forma do pensamento e do discurso no domínio do desenvolvimento comunicativo da criança.

2. Objetivo do estudo

No estudo retratado, procuramos compreender o uso das narrativas como mediadoras de diálogos e de conhecimentos, dado que este tipo de discurso aprimora aspectos e saltos qualitativos no desenvolvimento da criança, aumentando e alargando as diversas capacidades de trabalho com a palavra e a habilidade criadora, assim como o distanciamento cognitivo da criança.

Para isso, organizou-se esta investigação em torno de um estudo desenvolvido em duas partes, tendo como referencia a comunicação verbal infantil mediante o discurso narrativo, a descrição /explicação e compreensão dos mecanismos e estratégias comunicativas verbais e não-verbais desfrutadas num momento de interação, investigadora/criança bem como a compreensão textual através do conto e reconto de história.

Definimos como principais objectivos:

- ✓ Compreender as habilidades de compreensão textual através do reconto oral;
- ✓ Comparar a riqueza do discurso narrativo no conto e no reconto da história;
- ✓ Perceber de que forma a literatura infantil contribui para o desenvolvimento cognitivo;

Independentemente de já ter sido indicado previamente e de maneira sintetizado o conteúdo do presente estudo, faremos de seguida um pequeno resumo de cada um dos capítulos que constituem esta investigação.

No primeiro capítulo, debatemos a importância que a Literatura Infantil tem no desenvolvimento cognitivo das crianças e a sua mediação pedagógica.

No segundo capítulo, dedicamo-nos à Narrativa Oral destacando a promoção da oralidade através do conto e do reconto no discurso, pensamento e

desenvolvimento narrativo e as representações de competência narrativa.

No terceiro capítulo, desenvolve-se o Metodologia de Investigação, onde expomos a problemática do estudo, demonstrando o paradigma e desenho da investigação. Descrevemos a contextualização, as orientações metodológicas, técnicas e procedimentos de recolha de informação, definindo-se os objectivos, apresentando e discutindo os resultados.

Por fim no quarto capítulo o trabalho é concluído através das considerações executadas acerca das principais conclusões a que chegamos no desenvolvimento do presente estudo, sintetizando e identificando as recomendações para futuras investigações na área.

Para terminar o trabalho apresentamos as referências bibliográficas utilizadas na realização desta investigação, assim como os anexos com toda a informação suplementar relacionada com o estudo.

Marco Teórico

Capítulo I

A Literatura Infantil na educação pré-escolar

1. A sua importância na Infância

A Literatura pode ser definida simplesmente como arte verbal, cuja forma de expressão é a palavra. Quando afirmamos que a forma de expressão da Literatura vai para além do seu sentido etimológico, estamos a propor um sentido amplo ao conceito, pelo qual a arte verbal é entendida, principalmente, como arte da palavra e não como arte da letra (Lajolo, 2005).

Assim sendo, a Literatura Infantil deverá ser definida, antes de tudo, como arte: fenómeno da criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Desta forma Coelho (2000, p. 24) diz-nos que: “ funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização...”

A valorização da Literatura Infantil é uma conquista recente, visto que foi na Europa, no século XVII, com a consolidação da classe burguesa e da economia capitalista, que nasceu a necessidade de escolarização das grandes massas de operários. Nessa altura, o homem passou a ter outra visão de mundo que acabou por desencadear um aumento da leitura. Dessa forma, as crianças da nobreza liam grandes clássicos e as mais pobres, lendas e contos folclóricos.

Nessa mesma época, estudiosos testemunhavam que era importante trabalhar a Literatura Infantil, envolvendo a construção de histórias, pois tratava-se de um género literário produzido por adultos e destinados exclusivamente ao público infantil.

“A história da literatura infantil... Começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança pelo que deveria passar a ser considerado um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos a receber uma educação especial que a preparasse para a vida adulta” (Cunha, 1999, p. 22).

Assim, a Literatura Infantil irá fazer com que a criança viaje à descoberta do mundo, onde os sonhos, a fantasia e a realidade estão profundamente interligados, descobrindo um mundo mágico, onde pode ser transportada de um mundo a outro vivendo diferentes realidades e emoções.

Pode influenciar na formação da criança, que passa a conhecer o mundo em que vive e a compreendê-lo, por isso a importância para o seu desenvolvimento. Assim Góes (1990, p.16), destaca que:

“A leitura para a criança não é, como às vezes se ouve, meio de evasão ou apenas compensação. É um modo de representação do real. Através de um "fingimento", o leitor reage, reavalia, experimenta as próprias emoções e reacções.”

Com esta afirmação podemos dizer que a utilização da Literatura Infantil irá promover as condições de aprendizagem e relaxamento.

Coelho (2000, p. 141), diz-nos também que:

[...] a literatura infantil vem sendo criada, sempre atenta ao nível do leitor a que se destina [...] e consciente de que uma das mais fecundas fontes para a formação dos imaturos é a imaginação – espaço ideal da literatura. É pelo imaginário que o “eu” pode conquistar o verdadeiro conhecimento de si mesmo e do mundo.

Este tipo de literatura, além de promover a educação da criança, ensina e a diverte, mas é preciso que as histórias correspondam às suas necessidades. Assim, a criança identifica-se com os personagens (fadas, bruxas, princesa, super-heróis, entre outros) diferenciando o bem do mal, o certo do errado e nesta dinâmica vai construindo valores morais e éticos, de autoconhecimento e reflexão, que espontaneamente vão sendo inseridos como princípios importantes nesta fase inicial que a criança está a desenvolver a sua visão de mundo. Então, segundo Cademartori (1987, p.73) é “através da história, que a dimensão simbólica da linguagem é experimentada, assim com a sua conjugação com o imaginário e o real”

A Literatura está presente nas brincadeiras, na arte e nos filmes de animação. Na educação infantil, ela está articulada com as atividades lúdicas, promovendo o desenvolvimento da criança, para além da imaginação, da criatividade e do senso crítico. O desejo da Literatura é divertir, formar e educar as crianças. Acima de tudo, devemos ter prazer quando se trata de texto literário, visto ter uma função transformadora, que dá a possibilidade da criança viver a diversidade, experimentar sentimentos, “voar” em mundos distintos no tempo, no espaço em que vive, imaginar, interagir com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum.

Além disto, a primeira função do livro é a estético-formativa, pois reúne a beleza. É desta forma que a Literatura vai intervir no processo ensino-aprendizagem, pois ao ler e ao ouvir histórias o sujeito desenvolve a sua sensibilidade, o seu gosto artístico, ampliando a sua maneira de olhar e entender o mundo (Coelho, 2000)

O contacto com os livros e histórias, vai ajudar o desenvolvimento da criança tanto a nível cognitivo, com na aquisição da linguagem oral e na socialização, assim como na construção de regras e limites na relação com o outro. O texto literário nunca deixou de ser um recurso extremamente sedutor e atrativo, que usado da maneira correta pode aproximar a criança tanto do adulto, quanto para o mundo da leitura. Contudo, é preciso que a qualidade na escolha do livro seja considerada séria, porque, para Coelho (2000, p. 143):

(...) a literatura destinada às crianças é uma base necessária, pois é o meio ideal que além de auxiliá-las no desenvolvimento de suas potencialidades naturais, também as auxilia nas diversas etapas de amadurecimento que transpassam desde a infância até a fase adulta.

Corsino (2010, p. 188), diz-nos também que:

um bom texto direcionado às crianças pequenas seria aquele que não interessa somente a elas, mas também aos jovens e adultos. Estes textos precisam também incluí-las nas interações textuais, além de possuírem significado, coerência, coesão e progressão.

Ao contar uma história às crianças, temos a oportunidade de partilhar emoções, despertando o prazer de ouvir o outro e de estar em convívio com o grupo. Quando ouvimos a história podemos fazer e refazer, produzir e reproduzir imagens na mente, que podem ser no passado, estimulando assim a criatividade. (Cunha, 1999)

A inserção da Literatura Infantil na sala de aula vai depender da criatividade e da planificação do educador, que deve ter o cuidado de selecionar os livros de acordo com os interesses da criança, propondo atividade agradáveis exercitando a leitura crítica e a criatividade, ampliando assim a visão do mundo de uma maneira prazerosa e mágica. É importante salientar que, a qualidade de um livro não se baseia apenas na quantidade mas também no seu conteúdo. Porque mesmo a criança mais pequena é considerada um leitor ouvinte, pois não está impedida de interpretar o que ouve e vê nos livros. Assim

Coelho (2000), diz-nos que as histórias devem apresentar enredos simples contendo situações que se aproximem do quotidiano, das vivências afetivas e domésticas, do meio social, de brinquedos e animais que rodeiem a criança

ao escolher um livro de qualidade, muitos pontos devem ser levados em conta como, tamanho, capa, formato, cores, contracapa, fonte e tamanho da letra, qualidade do papel, dados bibliográficos dos autores e ilustradores, pois tudo isso faz parte da contextualização da obra Corsino (Coelho, 2010, p. 193).

Nesse sentido, explorar as histórias é fundamental para a formação da criança, visto que serão aproveitadas e inseridas no contexto escolar usufruindo de todas as suas possibilidades. Fazendo referência aos tipos de histórias, a diversidade acabar por encantar as crianças, pois libertá-las-á para novas aprendizagens, assim como para o hábito e gosto de as ler.

Assim, um dos principais objetivos da Literatura Infantil é que por meio dela a criança enriquece as suas experiências, desenvolvendo diversas formas de linguagem, aumentando o vocabulário, formando o seu carácter, desenvolvendo a confiança, proporcionando uma viagem ao imaginário e estimulando o desenvolvimento cognitivo da criança nas suas principais funções do pensamento.

2. O desenvolvimento da Linguagem

A literatura infantil tem uma grande importância na vida da criança, possibilitando que sejam trabalhados diversos fatores que serão primordiais para o seu desenvolvimento cognitivo.

Para Dohme (2011, pp. 18, 19), é:

através das histórias, podemos trabalhar variados aspetos internos e educacionais da criança: “ao nível do carácter – adquire vivência e orientação para construir seus próprios valores; do raciocínio – pelo questionamento dos enredos; da imaginação – é uma necessidade da criança onde a fantasia ajuda a formar sua personalidade e também possibilita a criança fazer combinações, conjeturas; da criatividade – quanto mais a imaginação for alimentada, mais referenciais a criança possuirá, consequentemente, maior criatividade também; do senso crítico – constroem uma personalidade

altamente ativa, incentivada a identificar atitudes prósperas e reprimir atitudes danosas, visando ter uma vida útil e feliz; disciplina – “é entendida como aceite e praticada espontaneamente pela criança e não como algo imposto.

Ouvir histórias frequentemente, leva a criança a compreender que existe momentos para brincar, para se divertir, e o mais importante, para prestar atenção. O ouvir uma história pode estimular o desenhar, o pensar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever. “Afinal, tudo pode nascer dum texto!” (Abramovich, 1997, p. 23). Compreender esses factos contribuirá para o aumento da sua capacidade em se concentrar e também para desenvolver uma atitude crítica relacionada ao seu próprio comportamento, levando a uma disciplina assumida e consciente.

Quando se partilha a história com as crianças, o texto proporcionará diferentes sentimentos como, o da alegria, da tristeza, da raiva, do medo, possibilitando às crianças desenvolver a aprendizagem. Quando fazem diversas interpretações, emitem as suas opiniões sobre o que foi lido e essas situações contribuem para a autonomia do pensar das mesmas. Nesse sentido, é importante orientar a literatura infantil como um veículo que irá proporcionar às crianças um melhor desenvolvimento cognitivo.

Assim Abramovich (1997, p. 143) diz-nos que:

Ao ler uma história, a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar...pode se sentir inquieta, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião.

Rossini (2002, p. 56), afirma que:

As histórias favorecem o desenvolvimento da linguagem, do pensar em suas fases evolutivas: imagem, imaginação criadora, observação, dedução e julgamento. Dizem que os olhos são os espelhos da alma e a fala é o espelho da personalidade.

Segundo Farias e Rubio (2012), a narrativa faz parte da vida das crianças desde muito pequenas pois é, através dessas situações que elas se encontram como, quando ouvem canções de ninar e que mais tarde vão dando lugar às canções de roda ou também as narrativas curtas sobre animais e natureza. Assim, as crianças desde cedo demonstram o seu interesse pelas histórias, batendo palmas, sorrindo ou até mesmo

imitando algum personagem. Portanto, podemos notar que as narrativas são fundamentais para a formação e o desenvolvimento da criança.

É preciso salientar, que a primeira vez que a criança tem contacto com um texto literário é realizado oralmente, quando o pai, a mãe ou outra pessoa conta-lhe diversas histórias. À medida que o tempo vai passando a criança cresce e já é capaz de escolher a história que quer ouvir, tornando-se aos poucos mais detalhadas. Essa história é fundamental para que as crianças estabeleçam a sua identidade e compreendam melhor as relações familiares. (Simões, 2007)

É importante contar histórias para crianças mais velhas e para as que já sabem ler, pois ao ouvir uma história aperfeiçoam a sua capacidade de imaginação, estimulando o pensar, o desenhar, o criar e o recriar. (Farias & Rubio, 2012)

As crianças desde muito novas aprendem que o livro é uma forma de prazer, que através de imagens, cores, formas e enredo lhes dão um significado. Quando a criança tem contacto com o livro, a mesma pode criar o seu próprio mundo com sonhos e fantasias, favorecendo o conhecimento de si mesma e do ambiente que está inserida. Daí a necessidade que a criança tem em tocar e folhear o livro, de forma a ter um contacto mais íntimo, favorecendo assim a sua aprendizagem e prazer pela leitura. A partir daí, a criança começa a gostar dos livros, percebendo que ele faz parte da sua fantasia na qual é apresentada por meio de palavras e desenhos. (Dohme, 2011)

Desta forma, fica claro que o facto de a criança ouvir e contar histórias desde cedo, irá possibilitar o aumento do seu desenvolvimento cognitivo. Através das histórias, as crianças enriquecem experiências, desenvolvem capacidades de dar sequência lógica aos factos, esclarecem pensamentos, desenvolvem o gosto literário, aumentam o seu vocabulário e estimulam o interesse pela leitura. (van Dijk, 2000)

Segundo Corso e Corso (2006), para o ouvinte infantil, não faz muita diferença se a história é passada ou se ela é contemporânea, pois possibilitam à criança, capacidades de se identificar com personagens, fazendo com que elas se interessem por narrativas mais extravagantes. Como a criança ainda não consegue diferenciar o existente e o

imaginário, todas as linguagens lhes interessam para compor o repertório imaginário, fazendo com que ela consiga abordar as suas necessidades ao seu mundo de desejo.

Assim, podemos afirmar que ouvir histórias é um recurso muito importante para que as crianças desenhem o seu mapa do imaginário que indica o seu lugar, na família e no mundo. A partir dessa ideia, Bettelheim (2007) afirma que a criança, deve aprender passo a passo a se entender melhor, tornando-se mais capaz de entender os outros e, eventualmente, poder relacionar-se com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa. Para encontrarmos um significado mais profundo, devemos fazer com que enriqueçam mutuamente e acreditem que daremos uma contribuição significativa para a vida desenvolvendo os sentimentos íntimos, como as emoções, imaginação e intelecto.

Para que a história realmente prenda a atenção da criança, devemos procurar despertar a sua curiosidade, enriquecendo a sua vida, mas também devemos estimular a imaginação, ajudando-a a desenvolver o seu intelecto tornando claras as suas emoções. Estar em harmonia com as suas ansiedades, reconhecendo as suas dificuldades e sugerindo soluções para os problemas que a perturbem também são aspetos que devemos ter em conta.

Segundo o mesmo autor, em todos esses aspetos, são raras as exceções no conjunto da “literatura infantil”. Para ele nada é tão enriquecedor e satisfatório para a criança, do que o conto de fadas popular. Os contos de fadas pouco ensinam sobre as condições específicas na vida moderna, visto terem sido criados antes mesmo do seu surgimento. Mas por meio deles podemos aprender sobre os problemas íntimos dos seres humanos e sobre as soluções corretas para ultrapassarem as suas próprias dificuldades. De facto, os contos de fadas vão além do divertimento, pois enriquecem as experiências infantis, estimulando a imaginação, ajudando a criança a desenvolver seu intelecto, compreendendo assim as suas próprias emoções e dificuldades.

A criança encontra significados nos contos de fadas e segundo Chalita, (2003, p. 10). "Sem o passaporte mágico, dessas narrativas, é difícil conceber viagens, aventuras, temores, medos e receios imaginários fundamentais ao nosso desenvolvimento intelectual e emocional". Eles transmitem importantes mensagens ao consciente e ao inconsciente, encorajando-as no seu desenvolvimento e com o desenrolar das histórias o

consciente vai abrindo caminhos para satisfazê-las de acordo com as exigências do ego e do superego.

Para dominar os problemas psicológicos do crescimento, a criança precisa entender o que se está a passar dentro do seu eu consciente para que também possa enfrentar o que se passa no seu inconsciente. Assim quando a criança ajusta o seu conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, ela tem facilidade em lidar com esse conteúdo.

Para Franz (1990), os contos de fada, numa visão junguiana, são uma representação simbólica de problemas gerais humanos com soluções possíveis, isto é, as representações da fantasia são tão primárias e originais como os próprios desejos e instintos. Contudo, é comum e característico dos contos de fadas apresentarem problemas existenciais, levando a criança a reconhecê-los de maneira essencial e simplificada, permitindo que ela compreenda as entrelinhas sem explicações ou intervenções dos adultos.

Por isso, a importância do trabalho e estímulo da literatura infantil no desenvolvimento da criança. Provavelmente, o facto de poderem estar em contacto, ouvindo e manuseando, com o livro despertará um envolvimento e interesse que irá contribuir significativamente para a sua construção enquanto sujeito leitor, na descoberta e entendimento mais amplo da realidade em que está inserida. Dessa forma, os educadores devem ter a literatura infantil como um meio de socialização, utilizado com um instrumento que vai ajudar a inserir as crianças no mundo.

Assim, ao trabalhar a literatura infantil na sala de aula com as crianças podemos fazer com que as elas interajam com os diversos textos trabalhados de forma a possibilitarem o entendimento com o mundo em que vivem, construindo o seu próprio conhecimento. Nesta linha de pensamento consideramos Abramovich (1997, p. 17), quando nos diz:

é através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser didática, que é outro departamento.

Esses são alguns dos motivos que justificam ser tão relevante para a formação da criança ouvir não só uma, mas várias histórias em sua rotina, seja ela familiar ou escolar.

Mas esse “ouvir” também deve ser pensado. Temos de ter em atenção a forma que a história irá ser contada, mesmo que seja adequada ao seu desenvolvimento, pois vai garantir o nível de interesse das crianças. Por isso, não basta adequar a escolha do livro, reconhecendo a sua importância ao desenvolvimento das crianças, é importante que o educador tenha na sua sala de aula um espaço onde é reservado para a hora do conto, assumindo um caráter lúdico e prazeroso para as crianças.

Ler uma história é um momento que pode ser feito de forma individual ou em grupo, e em qualquer contexto: familiar, escolar, espaços públicos, livraria, bibliotecas, entre outras. É a ouvir histórias que a criança vai receber o conhecimento que, mais cedo ou mais tarde, irá utilizar na sua vida, tanto em momentos que necessite de fazer escolhas assim como dentro da sala de aula.

Na verdade, a criança precisa que lhe demos sugestões em forma simbólicas sobre de que maneira pode lidar com os problemas, podendo assim amadurecer e se desenvolver. Uma das características dos contos de fadas é colocarem um dilema existencial, permitindo assim à criança aprender a lidar com o problema de forma mais fácil.

Ao contrário do que acontece em muitas histórias infantis modernas, praticamente todos os contos de fadas, são representados sob formas de alguns personagens, bons e maus, e de suas ações. E é com nessa dualidade que o problema moral é colocado, ajudando de alguma forma a criança a resolvê-lo futuramente.

O conto de fadas é orientado para conduzir a criança para o futuro. Por isso ela pode entender que tanto na sua mente consciente como no inconsciente, passando a abandonar seus desejos de dependência infantil para alcançar uma existência satisfatória. Desta forma, as crianças hoje não crescem cercadas da proteção das suas famílias ou comunidade, pois é importante mostrar que os heróis têm de enfrentar as dificuldades sozinhos, apesar de no início ignorarem o que o futuro lhes reserva,

encontram neles lugares seguros ao seguirem os seus caminhos com uma profunda confiança interior. (Balça, 2010)

Talvez seja por isso que as crianças procurem as narrativas modernas, porque vivemos com a divisão psíquica. Para dar conta a essa nova ficção, foi necessário apresentar novos personagens e histórias, mostrando que é possível ser corajoso, mas ter medos, ser de caráter bom, mas sentir inveja.

Assim, os contos de fadas influenciam no sentido de organizar melhor o interior da criança, e por outro lado as narrativas modernas preparam-nas mais para os desafios da vida., oferecendo ferramentas para lidarem com as frustrações adquiridas nas relações humanas.

Não nos podemos esquecer que as crianças têm o seu próprio sistema classificatório, ou seja as novas vivências e conhecimentos poderão desequilibrar o seu sistema de pensamento, revolucionando a sua lógica reaparecendo uma nova organização do pensamento. Por tanto, devemos ter sempre em conta que antes das histórias serem simples ou complexas devem ser oportunas.

As histórias de ficção propõem-nos temas com os quais é possível dialogar. A vida de cada personagem pode servir para retratar a forma como dirigimos a nossa própria vida, questionando o sistema que inventamos. Seguramente é preciso que sugira tramas que sejam viáveis, em termos de dificuldades, para o momento cognitivo da criança, porém está ligado ao processo de desenvolvimento da sua inteligência.

Para Farias e Rubio (2012), quando a criança entra no mundo da fantasia e da imaginação de um conto de fadas, ela organiza hipóteses para a resolução dos seus problemas, além da sua experiência cotidiana, ela passa a procurar alternativas para transformar a realidade. Com o faz de conta, os seus desejos podem facilmente ser realizados, pois ao recriar determinadas situações, ajudará a criança a satisfazer alguma necessidade presente em seu interior.

Assim sendo, os contos de fadas influenciam o emocional e o imaginário da criança, contribuindo na tomada de decisões para a sua independência ajustando os seus sentimentos.

É através de uma história que a criança pode conhecer novos lugares e novas formas de agir e estar, enriquecendo assim a sua identidade, pois experienciará outras maneiras de ser e pensar, deixando fluir o seu imaginário que a vai conduzir à curiosidade, possibilitando o aumento do desenvolvimento e das suas perspetivas de papéis sociais.

É fundamental que no conto de fadas haja a presença de um adulto, visto que o seu grande potencial é a capacidade de falar sobre a estrutura familiar, sobre os medos (da morte, da separação, ...), os conflitos psíquicos natural do ser humano, entre outros temas.

Segundo Coelho (2000), quando lemos ou ouvimos um conto de fadas tradicional consegue encontrar nele todo um enredo de sofrimento e de tragédia por parte dos personagens. Corso e Corso (2006) asseguram, que os contos de fadas dão oportunidades às crianças de observarem e vivenciarem de certa forma as suas histórias de vida, dando a possibilidade delas experienciarem a sua vida dentro da própria história, identificando e lidando com os seus problemas.

Em função disto, podemos observar que os contos de fadas são muito importantes no desenvolvimento da criança, pois o sucesso dos contos reside simultaneamente com a linguagem emocional da criança.

É preciso salientar, que a criança necessita de viver algumas experiências, para saber como lidar com estas questões da vida e crescer. Nos contos de fadas, quando existe o bem e o mal, a criança cria e identifica as relações com determinados sentimentos, podendo vivenciar vitórias e derrotas, criando uma convicção moral. Daí a importância que as crianças têm em conviverem com os contos de fadas desde o início de sua vida, pois eles estimulam o seu consciente e subconsciente, fazendo com que elas tenham a oportunidade de sonhar e viver a realidade.

Castro (2008) afirma que, uma das características dos contos de fadas é a presença da metáfora, que é capaz de apresentar os dramas e conflitos principais por meio de símbolos, transmitindo assim, às crianças uma viagem de proteção no enredo, garantindo o encantamento e certa tranquilidade nos processos de identificação.

Desta forma, o conto de fadas com a sua estrutura permite-nos gerar sentimentos, dando abertura de possibilidades interpretativas à riqueza desta literatura, pois apoia a angústia e aumenta o espaço da fantasia e do pensamento. Segundo Bettelheim (2007), a criança tem de perceber e compreender o que se passa no seu ser consciente, fazendo face também ao que se passa no seu inconsciente, regulando assim os problemas psicológicos do crescimento.

Para simplificar a aprendizagem, as crianças precisam de um estímulo que através dos contos de fadas podemos facilitar, construindo um desenvolvimento pois, com as histórias a criança poderá criar meios para a transmissão de valores, podendo assim se comunicar, exteriorizar e impulsionar as suas ideias. Assim, através do imaginário, é permitido à criança uma interação constante com o mundo real e o mundo da fantasia.

Assim, cada criança ao ouvir uma história poderá imaginar, investindo em cenas de emoções e sentimentos próprios indo de encontro com o seu momento de vida. Logo a criança poderá sentir qual dos contos é verdadeiro para o momento em que se encontra, tornando-se capaz de perceber qual o momento da história o ajudará a enfrentar um problema difícil.

Contudo, a literatura infantil permite à criança imaginar diversas possibilidades, entre elas estão a tomada de consciência de si e a construção da personalidade. Assim, podemos dizer que quando a criança ouve ou lê uma narrativa, ela começa a recriar e reformular o seu próprio mundo, possibilitando assim novas dimensões e descobertas no seu universo afectivo.

Para Ressurreição (2005), as histórias infantis são contos que falam de sentimentos comuns, como o ódio, a inveja, o ciúme, a ambição e a frustração. Assim sendo, a criança compreenderá vivenciado os sentimentos através da fantasia e das

emoções. As histórias são fulcrais para a descoberta desses sentimentos, porque é através delas que, nos identificamos com as experiências cotidianas dos personagens assim como as dificuldades e as alegrias que experienciam.

As fantasias encontradas nos contos são fundamentais para o desenvolvimento infantil, sendo fascinante reconhecer o quanto são importantes para a compreensão das crianças. É através do faz-de-conta que a criança imagina e vive situações desejadas.

Assim, as narrativas ensinam à criança que na vida real é preciso estar preparada para encarar determinados conflitos que lhes vão aparecer na vida. Portanto, os contos de fadas também dão sugestões de coragem e otimismo, sendo necessários para que a criança ultrapasse e vença determinadas crises encontradas no seu crescimento.

3.A Mediação Pedagógica

A mediação pedagógica deste estudo será conduzida segundo a teoria cognitiva de Piaget, buscando abrir um caminho a novas relações da criança, evidenciando o papel do educador e do aprendiz.

Através da Literatura Infantil buscar-se-á introduzir uma contribuição mais rica no enfoque pedagógico. O processo de aprendizagem da criança é entendido como um processo abrangente, implicando componentes de vários eixos de estruturação: afetivos, cognitivos, motores, sociais, económicos, culturais, entre outros.

Na abordagem de Piaget a mediação é feita através da interação social na rotina diária, estimulando a interação verbal entre as crianças, promovendo assim atividades de grupo que envolva cooperação e troca de ideias. Neste modelo, o educador tem a função de mediador quanto à aprendizagem da criança, visto que o educador não é detentor do saber.

Aqui, a função do educador é proporcionar situações para que a criança construa o conhecimento, que será organizado mentalmente e estruturado oralmente. O educador poderá sugerir atividades desafiadoras, organizadas sob a forma de situação-problema,

estimulando assim a reflexão e a descoberta por parte das crianças, fazendo com que ampliem os seus esquemas mentais de pensamento.

Portanto, através da mediação pedagógica, o educador tem a oportunidade de organizar atividades que possibilitem o confronto entre o sujeito e o objeto, para que a criança possa apreendê-lo nas suas relações internas e externas, captando-lhes a essência da questão, que assim contribuirá para o seu conhecimento, pois conhecer é estabelecer relações. (Davis & Oliveira, 2001).

Mediante isto, podemos observar que é importante a mediação pedagógica no trabalho com a Literatura Infantil, pois é através dela que o educador poderá intervir na aprendizagem da criança, ampliando o seu conhecimento.

Com todas as mudanças na estrutura da sociedade foi desencadeado uma repercussão no âmbito artístico, o progresso da técnica de industrialização atingiu a arte literária, gerando posteriormente, a cultura massificada, tendo como principais características a ascensão da família burguesa, o novo *status* concedido à criança e a reorganização da escola.

Constatando essa afirmação Rego (*cit. in* Cunha, 1999) diz-nos que a consolidação de um público leitor transforma-se, neste contexto, em um mercado exigente e ativo, determinando uma mudança radical no processo de circulação da cultura, ou seja, a cultura passa a ser adquirida por qualquer cidadão, tornando-se mais democrática e popular.

No caminho percorrido, à procura de uma Literatura adequada à infância, podemos observar duas tendências próximas daquelas que já transmitiam a leitura dos mais pequenos: dos clássicos, fizeram-se adaptações; do folclore, houve a adaptação das histórias infantis, que até então estavam voltadas especificamente para a criança. Isto fica mais nítido nas histórias e contos infantis que ainda hoje carregam a herança dos velhos contos de fadas, que foram por muito tempo o alicerce para a arte literária infantil.

Outro ponto importante, que é preciso tentar perceber é o conflito entre o reconhecimento da Literatura Infantil como uma arte literária e não como um mero adjunto pedagógico.

Assim há uma dificuldade entre os escritores, educadores, pais que têm contacto com a Literatura Infantil, em absorver a essência dessa arte, que por variadas vezes estão associados a mais um recurso de manobra às aspirações infantis. Por essa razão especificamos a duplicidade da natureza da Literatura Infantil. Se por um lado é percebida, no ponto de visto do adulto, como um processo no desenvolvimento da criança, assumindo um carácter pedagógico, transmitindo normas e construindo a formação moral da criança, por outro lado, compromete-se com o interesse da criança transformando-se no meio do acesso à vida real (Zilberman, 1998).

Hoje, acreditamos que a Literatura Infantil tem muito para oferecer à criança, desde a sua construção literária, mas sobretudo nos benefícios que elas trazem à criança. A construção literária pode ser entendida ainda como o de não conhecer fronteiras, como nos diz Perket (*cit. in* Ziberman, 1998). Desta forma, o livro infantil não traz apenas uma temática específica, ele agrupa variados sentidos através da ilustração admitindo próprias modalidades, como é o caso do conto de fadas ou da história com animais.

Zilberman (1998) diz-nos ainda que, essa ilimitação decorre da relação particular que estabelece com o leitor. A criança tem necessidade de quer alcançar um horizonte qualquer, ela esta numa idade que é permeável a tudo, ou seja, todos os sentidos que a história lhe possa oferecer ela absorve. Assim devemos ter em conta a flexibilidade que os livros infantis nos oferecem.

Pelo exposto, a autora anteriormente mencionada, afirma que:

ler relaciona-se ao desenvolvimento linguístico da criança, com a formação da compreensão do fictício, com função específica da fantasia infantil, com credulidade na história e aquisição do saber (1998, p.12).

Desta forma, a Literatura Infantil apresenta um carácter pedagógico, compreensível no ponto de vista da criança. Atuará consoante a fase de conhecimento que a criança se encontra, não porque transmite informações e ensinamentos morais,

mas por conceder ao leitor a possibilidade de desenvolver as suas capacidades intelectuais.

Na sala de aula, o educador deve ter consciência que ler uma história às crianças não é apenas uma proposta de atividade, é propor que sejam leitoras no futuro viajando por um universo infinito de descobertas e de compreensão do mundo.

Para Bettelheim (2007), os contos de fadas consegue transmitir à criança uma mensagem de variadas formas. Por exemplo, se temos que lutar contra uma grande dificuldade, que é inevitável na vida real, a pessoa não se deve intimidar mas sim defrontar de maneira firme dominando todos os obstáculos para no fim surgir vitoriosa. Sendo, embora, uma posição especulativa e de difícil confirmação, dado que a visão psicanalítica não nos permite uma demonstração empírica, é uma posição teórica a ter em consideração na pesquisa.

Com o passar dos tempos, houve uma mudança significativa no gênero inicial, da Literatura Infantil. Com Lobato, nas décadas de 1920 e 1930, surge uma nova perspectiva tanto nos temas como na forma de descrever a história. Assim a criança deixa de ser poupada dos conflitos sociais podendo abrir espaço para a voz questionadora do personagem-criança.

A Literatura Infantil, vai possibilitar então uma transformação do conceito de educação na escola. Assim proporcionará o aparecimento da principal função da história que é a de refletir sobre a realidade, decompondo e reconstruindo a busca da formação de opinião crítica, questionando a situação real onde vive. Assim, o conceito tradicional de educação dará lugar a um novo caminho a ser percorrido dentro da escola. O ser humano terá na escola o movimento que contribuirá efetivamente para o desenvolvimento dos processos de crescimento da criança.

CAPÍTULO II

Narrativa Oral - A Promoção da oralidade através do conto e do reconto no pré – escolar

1. A Narrativa Oral

A narrativa é um modo de discurso caracterizado pelo relato de eventos, normalmente feito na mesma ordem temporal do acontecimento (Hayward et. al., 2009) e é “ provavelmente, a primeira situação de monólogo vivida pela criança sem suporte do parceiro de conversação” (Sim-Sim, 1998, p.202).

Alguns autores dizem-nos que a forma que os adultos falam com as crianças sobre as experiências passadas influenciará a forma como a criança futuramente desenvolverá a competência narrativa, considerando-a como uma estrutura esquemática, onde tem um papel subjacente e organizador da atividade cognitiva e social, sendo uma ferramenta essencial de mediação. (Martins, 2015).

Assim, narrar amplia e desperta meios de comunicação, assim como estimula o desenvolvimento emocional, imaginativo e linguístico, a participação, desenvolvendo a autoconfiança e a autoestima, introduz novas palavras e apresenta a estrutura narrativa (início, meio e fim) o que permitirá á criança dar voz às suas ideias pelas suas palavras (Ferguson, 2007 *cit. in* Carafizi, 2015).

Visto que o conhecimento da estrutura básica da narrativa deve estar obtida antes da entrada na escola, torna-se fundamental descrever o que a criança deverá ter em conta ao narrar qualquer história (Sim-Sim, 1998; Dadalto e Goldfield, 2009).

Portanto, o discurso narrativo faz parte da atividade nata das crianças em idade escolar, da comunicação diária, como contar ou recontar historia, ler histórias, abrangendo experiencias pessoais, encaminhando a criança a utilizar um elevado nível de linguagem (Stadler & Ward, 2005; Engelbrecht, 2011), uma vez que o discurso narrativo é linguisticamente exigente, visto que é essencial o uso de vocabulário, da gramática e da organização geral, de modo a ser produzido um modelo mental dos eventos, personagens e objetos (Greenhalgh & Strong, 2001).

van Dijk (2000) diz-nos que, a narrativa pode ser do tipo natural ou artificial. A natural é a que descreve a ação de eventos que realmente aconteceram e a artificial é a que descreve a ação que está relaciona com pessoas e eventos associados a mundos possíveis, distintos dos presentes nas nossas experiências.

As primeiras narrativas feitas pela criança mostram o conto de histórias em massa, referentes a elementos individuais e desorganizados que não definem uma história. Posteriormente, a criança faz o encadeamento de episódios que, ainda que continuem um pouco desorganizados, mostram o aumento do conhecimento acerca do tempo. Aos três anos consegue um ponto de viragem, onde as crianças iniciam a contação de histórias de forma mais lógica e compreensível. Por volta dos cinco a criança associa as ideias na história, focando-se numa sequência básica (início, meio e fim) a partir do qual constroem toda a sua história. Por fim, aos seis anos as crianças contam histórias organizadas onde prevalecem eventos por ordem cronológica (Applebee, 1978; Marjanovič- Umek et al, 2012).

Supondo, que os adultos têm um papel essencial na construção da linguagem e dos géneros discursivos das crianças, alguns autores alegam que o desenvolvimento da narrativa também necessita da intervenção de um adulto singular, preferencialmente daquele que experiencia situações com a criança e que poderá organizar linguística e discursivamente essas vivências (Tomasello; Bamberg et. al.; De Fina & Georgakopoulou, *cit in* Martins, 2015).

Segundo alguns autores, o progresso destas aptidões não se dá por si só, é essencial ser estimulada e a interação adulto-criança é crucial (Dadalto, 2009; Hudson 2006).

Assim, segundo Isbell et al., (2004) as crianças, entre o um ano e os três anos de idade, beneficiam com a leitura de contos por parte dos pais. Isso irá se refletir entre os dois e os cinco anos de idade, onde a criança mostrará uma maior aptidão de debater a leitura com os outros, empregando um vocabulário mais elaborado e apresentando uma maior aptidão linguística. Para além dos benefícios referidos anteriormente, podemos relatar outros como o uso de frases mais complexas, uma maior competência de assimilação literal e inferencial, um aumento na capacidade de identificação de caracteres gráficos (letras e símbolos) e identificam regras da estrutura gramatical da língua.

Considera-se que o desenvolvimento da narrativa é essencial no processamento do desenvolvimento do discurso oral e, mais tarde, na leitura e na escrita. Esta capacidade é considerada como mediadora entre a linguagem oral e alfabetização, uma vez que

proporcionam exemplos de coerências lógicas que as crianças irão deparar-se mais tarde em textos escritos. Portanto, torna-se, importante conhecer o trabalho da narrativa oral da criança durante o pré-escolar (Rhea & Smith, 1993; Dadalto e Goldfield, 2009).

Do ponto de vista de alguns autores, as relações familiares (interações com os pais) têm um papel fundamental e decisivo face ao desenvolvimento e desempenho narrativo da criança, ao fornecer a estrutura necessária para que tal aconteça (Simões, 2007; Carvalho, 2013).

A comunicação com os pais e a habilidade de contar histórias e construir narrativas desenvolver-se-á através do apoio dos mesmos quando falam com os seus filhos. A criança ao ser estimulada em casa tem a hipótese de transmitir inúmeras práticas narrativas do seu dia-a-dia, que inclui a leitura conjunta e o estímulo a contar as suas próprias histórias. Com este tipo de orientação a criança aprende a contar e a organizar as suas narrativas, o tipo de episódios que são transmitidos e as relações que pode estabelecer entre eles (Marjanovic et al, 2012; Carvalho, 2013, Tomopoulos et al, 2006). Assim, Luo et al., (2014), referem que a interação social entre pais e crianças é um processo de composição, essencial para o desenvolvimento. Tal espelha-se no modo como os pais interagem oralmente com a criança durante as histórias, dando apoio através da colocação de questões ou iniciando pontos de interesse (McCabe & Peterson, 1991; Makin & Spedding, 2001; Chow & McBride-Chang, 2003).

Por outro lado, não é apenas em casa que a criança necessita de ser estimulada, mas em qualquer meio onde está inserida, como muitas vezes será o caso dos Jardins de Infância que têm um papel fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento desta competência, possibilitando a evolução mental e pessoal das crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos (Smith et al., 2009).

O ato de narra é a maneira como transmitimos os saberes passados, assim a narrativa, na sua forma contada ou escrita da história, será necessária para o entendimento do passado, a percepção do presente e a consagração do futuro. Considera-se assim, como uma dos mais valiosos e concretos pilar da cultura (Fazio et. al., 1996; O'Neill, et. al., 2004; Heilmann et. al., 2010).

Atualmente existe uma pesquisa feita por Fivush (2008, 2011), onde nos diz que as crianças aprendem a relacionar-se por intervenção de narrativas e o modo como o “eu” da criança é construído e persuadido pelo ouvir e contar histórias, acredita que as narrativas são a forma através da qual entendemos e criamos sentido das nossas práticas diárias, e esse processamento acontece essencialmente nas interações sociais, possibilitando-nos criar uma realidade participada.

Assim sendo, a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa do sistema educativo, onde será indispensável estimular todas as formas de aprendizagem, ampliando assim as capacidades de cada criança, tal como defendem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). O Jardim de Infância tem um papel essencial no que diz respeito à promoção do diálogo e do desenvolvimento da linguagem oral e do domínio sobre a mesma, bem como a introdução à literacia e à emergência da escrita. (Ministério da Educação, 2016; Viana e Ribeiro, 2014) Os educadores de infância desempenham um papel fundamental na promoção do desenvolvimento global da criança, e especialmente no desenvolvimento da linguagem.

O apoio do Educador de Infância na mediação dos diálogos, está envolvido tanto nas brincadeiras infantis como nas conversas, assim a narrativa tem sido olhada com uma das brincadeiras de grande importância, na medida em que o ato de narrar envolve os planos imaginários e interpessoais e os constantes ajustes de significados e modelos culturais, para além do tempo e do espaço. Possibilita também a composição de temas complexos, averiguando aos eventos um sentido e uma ordem temporal que podem ser organizados e reorganizados (Ricoeur, 1980; Bruner, 1997, 1998; Dunn, 1988; Nelson, 2000), uma vez que a criança começa a empregar as palavras como forma de expressão e proporcionar-se-á uma maior possibilidade de abstração e domínio da realidade (Vieira & Sperb, 1998; Rodari, 1973/1985 *cit in* Smith et al, 2009).

Alguns autores consideram que, a competência narrativa dá-se a partir das noções do conhecimento linguístico e do mundo e que organizam-se através de modelos cognitivos globais de maneira a criarem ilações, assimilações, planeamentos e reestruturações naturais de informações, acontecimentos, episódios, etc. Matta (1999, p. 43), descreve-nos isso de forma bem clara:

“ as histórias são instrumentos importantes no processo de inserção das crianças na cultura do seu grupo social. (...) A narrativa organiza as vivências, fornece um esquema organizador do que é normal, mas também enquadra desvios, o que é estranho e inquietante, sendo considerada a narrativa como uma prática social importante na vida social.”

Assim, a escola ao proporcionar às crianças lendas, mitos, contos e histórias tradicionais da sua cultura, trabalhará a sensibilidade narrativa e incentivará a sua imaginação. Contudo, não é suficiente para o progresso da competência narrativa, é preciso ler, analisar e discutir de forma a que a criança faça uso das mesmas para a construção de significados (Smith et al., 2009).

Portanto podemos interpretar as narrativas como processos cognitivos referidos no discurso humano. A criança de dois a três anos já começa a associar os episódios em forma de histórias, tanto em monólogos como na comunicação interpessoal.

2. O Conto oral

Contar e ouvir histórias é entrar num mundo mágico, repleto de mistérios e aventuras, que ensina e ao mesmo tempo diverte. O prazer e o lúdico andam lado a lado, e é na exploração da imaginação que a criança vai fortalecer a sua criatividade e ampliar todo o seu conhecimento. A literatura infantil exhibe uma enorme riqueza de conceitos formativos, sendo uma valiosa ajuda na prática pedagógica do educador podendo ser apresentada às crianças de inúmeras maneiras diferentes, fantástica, lúdica e simbólica.

Albuquerque (2000, p. 13), afirma-nos que,

desde sempre que as culturas conhecidas, viam um carinho especial nessa figura carismática, o contador de histórias, cuja função era fundamentalmente encantar os ouvintes com a sua voz mágica.

Assim, o ato de contar histórias é uma conduta que dura há muito tempo. Durante algum tempo o contar histórias no jardim-de-infância era apenas uma forma de divertir e tranquilizar as crianças, o que felizmente tem vindo a desvanecer-se. Ainda que algumas instituições o façam, muitos educadores perceberam que a literatura pode ser um excelente método para a abordagem das várias áreas de conteúdo e uma

atividade que estimula a aquisição de competências literárias pelas crianças mais pequenas.

Segundo alguns autores, no jardim-de-infância o contacto com o livro pode levar a diversas e essenciais trocas verbais entre a educadora e as suas crianças. Assim, de entre as variadas atividades de estimulação da linguagem oral encontramos rotinas que envolvam a literatura infantil., que poderá ser dos mais vários tipos de formatos: as lengalengas, as poesias, os contos/ histórias, entre outros (Rebelo, & Diniz,1998).

Assim, as histórias fazem parte de um método frequente e fundamental em contexto de sala de atividades, uma vez que apresentam as mais variadas funções, sendo um momento que desperta o interesse em todas as idades (Castro, 2008).

Outros autores dizem-nos que com as histórias, a imaginação, a curiosidade e a emoção a criança tem oportunidade de se construir como pessoa, desenvolvendo-se através de um sentido diferente de adaptação à realidade (Guerreiro, et al., 2007).

A literatura infantil tem assim uma grande cooperação na vida da nossa sociedade em transformação, onde as crianças são parte integrante. Assume uma responsabilidade na formação e num simples ato lúdico, por parte do educador, poderá ajudar a criança nas suas dificuldades, de forma divertida, incentivando-a e criando assim condições para alargar o seu desenvolvimento na construção do conhecimento.

É também através das histórias que a criança expande o seu leque de experiencias, para além do que a rodeia, desenvolvendo um modelo mais rico do mundo e um vocabulário a ela aquedado (Mata, 2008). Portanto é através as mesma podemos descobrir outros lugares, outros tempos, outros formas de ser e agir, outras olhares. Ficamos a saber história, Geografia, Filosofia, Sociologia, sem precisar saber o nome exato e muito menos achar que se está numa aula, promovendo assim a interdisciplinaridade (Abramovich, 1997).

Assim, as histórias, para além de educarem, aumentam o vocabulário que as crianças, gradualmente, captam durante as narrativas.

Procuramos assim, confiar-nos quanto às capacidades que as histórias nos dão para o progresso da linguagem oral. Para Barreto, Silva e Melo (2010), ouvir histórias é uma possibilidade real de desenvolvimento da linguagem oral e aprendizagem.

A literatura infantil torna-se assim um instrumento de trabalho de referência para o educador, sendo que o jardim-de-infância é um local de sublimidade para a formação da criança. É aqui que devem ser apresentados novos desafios rumo à aprendizagem, onde o livro aparece-nos como uma estratégia simples, tornando assim o ato de aprender uma maneira encantadora e participativa.

Segundo o Ministério da Educação (2016), as comunicações que são possibilitadas em contexto de sala de atividades, entre as quais a representação ou a criação de histórias, criam momentos de comunicação oral que são consideradas benéficas para a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral.

O educador que organiza as suas atividades tendo como base o livro infantil, sendo este um valioso auxiliar na prática pedagógica, encontra na literatura uma estratégia para levar a criança ao conhecimento do mundo que a rodeia, através da fantasia. As narrativas estimulam a criatividade, a imaginação, a oralidade, facilitando na aprendizagem de todas as áreas e incentivando o prazer pela leitura, contribuindo para a formação e personalidade da criança.

Para Abramovich (1997), o ato de ouvir contos é o início da aprendizagem de ser leitor. Assim, o educador tem de incluir nos seus programas momentos dedicados à leitura, gerando assim crianças que gostem de ouvir histórias, o que será essencial para uma abordagem bem-sucedida à leitura e escrita. Com esta conduta, podemos formar uma geração de pequenos leitores que lentamente, vão criar o gosto pela leitura, de uma forma divertida.

É fundamental que o educador tenha consciência da função e da importância da literatura infantil na formação da criança, tendo os objetivos bem claros sobre o trabalho que irá desenvolver. Tem que se preocupar também com a escolha do livro, a adequação de linguagem à faixa etária a que se destina, para que a literatura infantil traga algumas regalias no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem. É essencial que o educador

faça uma correta adaptação do livro às necessidades e interesses da criança, assim como os recursos didáticos, adequando-os da melhor forma possível.

Reis e Lopes (2000), definem o conto como gênero narrativo, sendo constituído por um relato pouco extenso. Em conformidade com Bonheim (1982, *cit.in*, Reis & Lopes, 2000, p. 79),

“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.”

A literatura infantil é assim, uma porta aberta para novas aventuras e descobertas e um início de novas aprendizagens proporcionadas pelo educador num contato direto com o mundo da fantasia, ultrapassando assim as mais variadas emoções como o medo, a tristeza, a alegria, o amor, que a própria história promove, através das suas personagens. A criança poderá colocar-se no lugar do personagem com quem se identifica mais. Através da história será muito mais simples para o educador ajudar a criança a ultrapassar todas as barreiras que possam surgir.

3. O reconto oral

A narração de histórias e o seu reconto, dedicam-se das habilidades de primazia para o desenvolvimento da linguagem oral que em paralelo com a sua característica recreativas, permitem o diálogo, o conjunto de ideias, e a expressão do pensamento. Logo a aprendizagem de um vocabulário mais completo e de um discurso com frases mais estruturadas irão contribuir para a expansão da memória e da atenção, facilitando assim a adaptação nas composições gramaticais.

Assim, contar e recontar histórias possibilitará à criança construir a realidade contada, incluindo a organização narrativa essencial na instrução para a vida em sociedade. Ao narrar e ouvir histórias, a criança distinguirá o fundamental do prescindível, gerando sinopses seletivas do texto inicial, expondo benefício pela perfeição das palavras, criando falas com perguntas e respostas, debatendo e aprendendo a respeitar as opiniões dos outros.

Gomes-Santos (2003, p. 55), diz-nos que:

(...) O gesto inicial é o do professor, que motiva os alunos para a atividade e apresenta orientações sobre as fases que a compõe...o gesto seguinte inclui a troca de turnos entre professor e aluno no comentário da história lida...em seguida, surge, o gesto do aluno, que deve, por escrito, recontar a história lida pelo professor...o gesto final pode incluir a leitura, para os colegas, dos textos produzidos e a avaliação, feita pelo professor, desses textos.

Acredita assim, no ato de recontar como reconstrução de uma obra que já existe, seja na forma escrita ou oral, em conformidade com as competências linguísticas do sujeito. Gomes-Santos propõe-nos que o recontar aconteça mediante comentários, seguindo do registo individual de cada criança e uma avaliação das criações por parte do docente.

A criança ao recontar a história que ouviu, demonstra que percebeu o seguimento da mesma, que a reorganizou mentalmente e, segundo Zanotto (2003), tem a oportunidade de amplificar a estrutura interna da linguagem. Zanotto (2003), diz-nos ainda que é fundamental a orientação da criança no reconto, pois isso ajudar-lhe-á na atenção dos elementos principais e a recordar a história e as suas intrigas. Essa ajuda diversificar-se-á consoante o nível de dificuldade demonstrado, e algumas questões poderão surgir, como por exemplo: Sobre o que/quem era essa história? Quando, como e onde a história começou? Quais eram os personagens? O que aconteceu na história e como ela terminou?

Coelho (1997) acredita que, são as literaturas atuais, que proporcionam os interrogatórios na sua exploração oral e escrito aumentando a análise crítica do seu reconto com uma maior facilidade.

É com a interpretação de histórias que a criança irá desenvolver uma representação mental – aprendizado de narrativas. Zanotto (2003), sugere que uma atividade como a elaboração de textos orais ou escritos depois da contação da história, dará à criança a possibilidade de modificar partes da mesma, proporcionando outro desfecho, a fim de aperfeiçoar a sua linguagem oral e escrita. Este tipo de atividades irá incentivar o gosto pela oralidade assim como desenvolverá a capacidade de atenção. Contudo, a atividade do conto e do reconto deverá ser integrada com outras atividades

decorrentes, de maneira a oferecer à criança um incentivo enriquecedor no desenvolvimento da linguagem oral.

Segundo Lentin (1990), contar uma história pode dar início a atividades de linguagem recreativas, que para Zanotto (2003), juntando a outras atividades do currículo pré-escolar, possibilitará inúmeras formas de exploração.

Portanto, é preciso, que o educador utilize diversificadas estratégias de narração, utilizando um leque variado de material. É importante que dialogue com as crianças sobre a história ouvida, fazendo o seu reconto, associando a acontecimentos reais; esclareça as palavras diferentes/novas, pois com isso aumentar-lhes-á o vocabulário; encoraje as crianças na sua dramatização; elabore livros com as narrativas delas; entre outros. Desta forma, o carácter lúdico da linguagem oral é explorado.

Para que a criança se relacione com ouvintes e narradores, progredindo nas aquisições linguísticas alargadas e ajustadas, o educador deverá ter atenção nos variados registos de linguagem utilizados pela mesma, tendo um papel de orientador nas aprendizagens. A leitura partilhada é uma das atividades mais constantes na aquisição e progresso da linguagem, possibilitando a aprendizagem de sons, letras, palavras ou frases. Ao indicar uma imagem, questionar o que lhes é lido, as crianças vão aumentando e fortalecendo as aprendizagens verbais.

Assim, ao usufruir de todos estes estímulos que envolvem a narração de uma história, o educador aumentará o valor e o benefício das mesmas como instrumento de incentivo no desenvolvimento da linguagem oral em contexto de jardim-de-infância.

Kaderavek e Justice (2002) e Pullen e Justice (2003) apresentam-nos algumas estratégias que poderão ser aplicadas na leitura partilhada:

1. Apresentar questões precisas (quem?, o quê?, onde?, quando?, porquê? e como?) ou questões que necessitam respostas elaboradas;
2. Conceber a leitura individualizada sinalizando as palavras que vão sendo lidas;

3. Conversar de vivências ou acontecimentos que tiveram lugar no passado recente;

4. Ler algumas vezes o livro favorito da criança, trabalhando o seu conteúdo, ilustração, personagens que vão surgindo no texto, através de dramatizações, expressão plástica ou mesmo através das novas tecnologias.

Estas estratégias, irão fazer com que a leitura partilhada seja retroativa, dependendo da reação do adulto às ideias, sugestões e interpretações das crianças. (Rigolet, 2006).

Assim sendo, é possível reconhecer a importância da criação da rotina educativa da leitura de histórias, por parte do educador a todo o grupo, visto ser um recurso essencial para o desenvolvimento da linguagem oral, assim como permitirá à criança uma aquisição mais elaborada da mesma, aprendendo a utiliza-la corretamente nas mais variadas situações.

No entanto, como refere Rebelo e Diniz (1998), os educadores, sempre que conseguirem, deverão ver e contar histórias/livros apenas com uma criança, pois este é um momento importante para ela, onde se irá sentir orientada e com mais atenção pessoal por parte dos mesmos.

Já Lentin (1990), diz-nos que um dos melhores métodos para valorizar e trabalhar a linguagem, é o recurso intencional às histórias.

Acredito que com o desenvolvimento das narrativas, recriando cenários e personagens fictícios, aperfeiçoam-se as descrições de práticas, melhorando o discurso oral, visto que a narrativa é um construtor fulcral da experiência, quer ao nível de processos internos quer ao nível de processos interpessoais. Desta forma, os profissionais da área de educação Infantil deverão traçar a sua prática de modo a dar ênfase ao desenvolvimento de competências que levarão à produção de narrativas mais elaboradas por parte das crianças.

Assim, se contar é mais cativante que ler, recontar também tem o seu fascínio e proveito, já que, além de beneficiar à criança o conhecimento do enredo da história, irá desenvolver também a sua oralidade, permitindo a compreensão progressiva das práticas sociais da língua escrita.

CAPÍTULO III

Metodologia de Investigação

1. Problemática

A presente investigação pretende estudar a contribuição das histórias infantis, como uma das mediações de trabalho pedagógico com crianças de 3 anos de idade. Para alguns autores contar histórias produzirá a construção de esquemas mentais, que auxiliam à organização e reorganização da atividade mental, contribuindo para um contexto cognitivo das aprendizagens (Schank & Abelson, 1977; Mandler, 1981, 1983, 2011).

Mandler e Johnson (1977), alegam que os esquemas mentais são desenvolvimentos segundo duas fontes: uma é a exposição constante a vários tipos de história que levarão à aprendizagem típica e a outra é a compreensão e conhecimento do mundo, das afinidades causais e convívios comuns. Desta forma, estes autores interpretam o esquema como uma combinação destas fontes que concentra ou rejeita, muitos pormenores do conhecimento mediante a experiência.

A composição do conhecimento da criança, e a mestria de elaborar intervenções baseadas no conhecimento de acontecimentos, são condições fundamentais para a realização de todas as formas de discurso incluindo as narrativas (conto e reconto) (Davies, et. al., Fey, et. al., Ukrainetz et. al., Brace et. al., Justice et. al., Nicolopoulou & Richner; Soodla & Kikas; Dawkins & O'Neil & Soodla, *cit in* Martins, 2015).

Assim, alguns autores baseiam-se na afirmação de Nelson (1996, p. 183), onde assume que a narrativa “é o produto natural da linguagem, precede e é a fonte do pensamento teórico”, que a primeira ferramenta a ser utilizada nos métodos pedagógicos e sociais é a linguagem, que desta forma deve ser compreendida não só como um meio de comunicação, mas também como um suporte do pensamento estruturador, de forma a possibilitar a evolução de funções psicológicas superiores (Bruner, 1983a, 1983b, 1990; Eaton et. al., 1999; Nelson, 1996; Sigel, 1997; Vygotsky, 1998a, 1998b; Matta, 2000).

Tendo em conta o que acabamos de mencionar, tencionamos dar destaque às investigações que se focam na formação de significados e que nos orientam ao papel das estruturas formais do discurso, nomeadamente ao conto e reconto de histórias.

O principal objetivo é perceber de que forma o contar histórias estimula o desenvolvimento cognitivo, de forma a ampliar o raciocínio lógico, o pensamento hipotético e as relações espaciais e temporais (todas as histórias tem princípio, meio e fim), assim como os valores ético-morais das crianças.

Assim, com este trabalho de investigação, pretendemos responder às seguintes perguntas de partida ou questões de investigação:

- ✓ Como é que a literatura infantil, possibilita o desenvolvimento cognitivo em crianças dos 3 anos de idade?
- ✓ Qual a importância da interação com o tapete de histórias para o raconto oral?
- ✓ Qual a importância da literatura infantil no processo de ensino-aprendizagem?

Após elaboradas as perguntas de partida este estudo tem como objetivos:

- Compreender as habilidades de compreensão textual através do reconto oral;
- Comparar a riqueza do discurso narrativo no conto e no reconto da história;
- Perceber de que forma a literatura infantil contribui para o desenvolvimento cognitivo;

2. Orientações Metodológicas

Na criação de um processo de investigação, a metodologia consiste no percurso para o progresso e execução dos objetivos. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p. 151), esta consiste, (...) no prolongamento natural da problemática, articulando de forma operacional os marcos e as pistas que serão finalmente retidos para orientar o trabalho de observação e análise”.

Considerando que os fenômenos educativos são veridades complexas, não poderá ser o investigador a definir posteriormente qual o método utilizado, visto ser uma decisão que dependerá essencialmente da natureza das perguntas elaboradas e dos objetivos definidos.

Em conformidade com McMillan e Shumacher (2005), uma investigação pressupõe o reconhecimento do problema, a execução de estudos empíricos, e/ou a contestação de estudos já efetuados, a síntese de resultados e a sua avaliação, que deverá ser objetiva, clara, confirmada, pormenorizada, fundamentada na experiência e sustentada pelo raciocínio lógico e pelas conclusões temporárias.

Assim, para um maior aprofundamento do estudo, o tipo de metodologia utilizada, foi a qualitativa em virtude de ser uma metodologia onde dá maior ênfase à descrição e à compreensão dos fenômenos sociais, demonstrando uma grande percepção em observar, descrever, interpretar e apreciar o meio. Este tipo de metodologia também proporciona a relação entre o entrevistado e o entrevistador (diálogo informal com as crianças) identifica os diferentes aspetos do objetivo do estudo, compreende os padrões de comportamento, compara e analisa teorias e avalia as práticas realizadas.

Para Fortin (1999), a metodologia é o conjunto de métodos e técnicas que conduzem a elaboração do processo de investigação científica. Portanto, a finalidade deste estudo é descrever e interpretar, tornando-o um estudo compreensivo e interpretativo. Segundo Quivy (2003, p. 68), “a entrevista exploratória deve ser realizada sempre que nos propomos a investigar um campo onde não possuímos conhecimentos prévios aprofundados a respeito desse campo, além de prestarem-se a romper com as pré noções que informam nosso saber a respeito do referido campo”.

Assim, o estudo será abordado de maneira qualitativa e exploratória.

3. Abordagem Qualitativa

Não se encontra uma metodologia consolidada que possibilite esclarecer a natureza dos processos e fenômenos sociais (Burns, 2000). O que irá definir o protótipo e a metodologia a ser utilizada é a (s) pergunta (s) de partida. Logo, as metodologias de investigação, para além de possibilitar responder à mesma questão de formas alternativas, são maneiras distintas de buscar respostas a perguntas sobre o mesmo fenômeno (Shulman, 1998).

Visto que a educação é uma área de estudo complexa, são fundamentais as diferentes proximidades e a elaboração de várias perguntas de partida, com base em diversos olhares. Não cabe aos investigadores a deliberação prevista sobre qual a metodologia e métodos a utilizar. Esta decisão dependerá principalmente da natureza das perguntas de partida e dos objetivos definidos. Segundo Carmo & Ferreira (1998), relativamente aos métodos e técnicas de investigação existe uma diversidade na escolha de critérios e variáveis.

Moreira (2007, p. 49), diz que o método qualitativo procura ingressar dentro do processo de construção social, “reconstruindo os conceitos e acções da situação estudada” para “descrever e compreender em detalhe os meios através dos quais os sujeitos empreendem acções significativas e criam um mundo seu”.

No presente trabalho apresentamos um estudo feito com crianças de 3 anos de idade, onde pretendemos comparar a complexidade e riqueza da estruturação do discurso narrativo, no conto e reconto de histórias.

Quanto à técnica de recolha de dados, foi efetuada em duas partes. Na primeira parte a recolha foi feita através de duas histórias, com duas imagens cada, apresentadas às crianças em que escolheram uma a seu gosto para contar. Na segunda parte foi utilizado o tapete de histórias, onde a educadora contou cada uma das histórias, que as crianças

tinham escolhido anteriormente, e após ouvirem cada uma delas fizeram o reconto da mesma. Ambos os registos foram gravados em áudio.

Hoje admite-se a utilização de uma diversificação metodológica no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, especialmente, em Ciências da Educação (Chalmers, *cit. in* Lopez & Alonso, 2012). Nesta investigação utilizamos apenas o paradigma qualitativo que passaremos agora a mencionar.

3.1. Método Qualitativo

Na metodologia qualitativa, o investigador tem de estar a par dos instrumentos escolhidos para alcançar os objetivos a que se propõem. Para tal, é preciso definir qual a metodologia orientadora para a sua pesquisa de forma organizada, coesa e em conexão com o enquadramento do estudo.

Tendo em conta os objetivos desta investigação, optamos por uma metodologia qualitativa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa assume muitas formas e é conduzida em variados contextos. Para estes autores, este tipo de investigação “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”(p.49), sendo assim utilizada como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação, as quais partilham determinadas características.

O termo qualitativo “ implica uma partilha densa com pessoas, factos e locais que constituem objectos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (Chizzotti, 2006, p. 28).

De acordo com o autor acima mencionado, a metodologia de pesquisa qualitativa torna-se a mais adequada para os estudos que se apoiam na compreensão dos significados incluídos num determinado contexto como a sala de aula.

Ainda segundo Ludovico (2007), a investigação qualitativa proporciona aos investigadores um conhecimento essencial aos próprios factos, o que permitirá uma melhor compreensão do real. Ainda segundo a autora, as questões a investigar, neste tipo de abordagem, não se determinam através da operacionalização de variáveis, mas sim pela formulação de questões com a intenção de analisar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Este tipo de investigação tem múltiplas características.

Bogdan e Biklen (1994) definiram cinco características principais da investigação qualitativa:

- a) A fonte direta de dados é o ambiente natural, pois o investigador entende que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no contexto natural de ocorrência;
- b) A investigação é descritiva, uma vez que os dados recolhidos apresentam-se em palavras e não em números. O investigador descreve os dados, analisando-os e retirando destes toda a sua riqueza;
- c) Os investigadores dão maior ênfase ao processo em que decorre a investigação do que propriamente aos resultados obtidos;
- d) Os investigadores tendem a analisar os dados recolhidos de forma indutiva, não recolhendo bases com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas anteriormente;
- e) Os investigadores mostram maior interesse nas diferentes perspetivas dos sujeitos, o que confere uma luz sobre a dinâmica interna das situações.

É importante referir que, tal como Bogdan e Biklen (1994), nos dizem, a investigação qualitativa necessita que o investigador se preocupe, principalmente, com o rigor e abrangência dos seus dados, respeitando a forma como estes foram registados ou transcritos.

Os investigadores que optam por estudos com estas características, dão mais importância ao processo do que aos resultados ou produtos e propendem a analisar os seus dados de uma forma indutiva.

Segundo alguns autores (Miles & Huberman, 1994; Cohen, Manion & Morrison, 2000), a investigação qualitativa tem quatro grandes etapas de trabalho:

- a) O investigador tem o primeiro contacto com o tema escolhido identificando o problema;
- b) O investigador recolherá as informações de onde sairão os dados;
- c) O investigador toma decisões acerca dos dados recolhidos discutindo a qualidade dos mesmos e compara os resultados com a literatura existente;
- d) O investigador transmite e partilha os resultados de toda a sua investigação.

Desta forma, na investigação qualitativa existe uma grande recolha de informação, rica em conteúdo, que obteremos através do recurso a inúmeras técnicas e instrumentos que facilitam a aproximação à realidade. Na recolha desta informação ganha-se em diversidade e aprofundamento, perdendo-se em comparabilidade e capacidade de generalização.

Bogdan e Biklen (1994), referem que, a fonte dos dados é o ambiente natural sendo o investigador o instrumento principal da sua recolha. Acrescentam ainda que uma investigação deste tipo é descritiva e que os investigadores têm um maior interesse no processo que de nos resultados. Como registo de dados obtidos pela observação participante foram introduzidos ao plano das atividades todas as situações e a procura do seu significado.

Neste tipo de investigação as técnicas mais utilizadas na recolha de dados são a entrevista, os inquéritos por questionário (perguntas de resposta livre), os grupos focados também conhecidos por grupos de discussão ou focus group, a análise documental e a narrativa.

Dado que no nosso estudo utilizámos a análise de conteúdo e discurso e a investigação narrativa, iremos desenvolver um pouco cada uma destas técnicas de recolha de dados nos pontos seguintes.

3.2. Análise de conteúdo e discurso

A alteração de dados recolhidos em resultados de investigação, abrange a prática de determinadas estratégias para organizar, classificar e tornar viável a sua análise por parte do investigador. Especificamente na análise de comunicações, são impostas várias condutas para descobrir informações que expliquem ou ajudem a compreender os dados investigados. Entre esses instrumentos, incluem-se a análise de conteúdo e a análise do discurso como propostas teórico-metodológicas.

A especificação e a aplicação da análise do discurso nas ciências sociais encontram-se a atravessar por uma certa dificuldade mostrada pela falta de consenso entre autores. Bardin (1979), diz que a análise do discurso pertence ao campo da análise de conteúdo, fundamentando que se trata de uma técnica do qual os processos têm como objetivo a dedução acerca de uma estrutura profunda (processos de produção) a partir de efeitos da superfície discursiva (manifestações semântico-sintáticas).

Por outro lado, Minayo (2000), assegura que há pouco conhecimento de formação teórica e aplicação no campo da análise do discurso, considerando-a uma proposta de trabalhar a linguagem ao contrário da análise de conteúdo. Para a autora, a análise de discurso está colocada entre a linguística tradicional e a análise de conteúdo, distinguindo-se por estabelecer uma prática-teórica tradicionalmente definida.

Visto que não há acordo entre os autores sobre estes tipos de análise, preferimos apresentar estas duas formas de análise isoladamente.

Assim, Delgado e Gutiérrez (1995), dizem que podemos olhar para a análise de conteúdo, como um combinado de processos que têm como objetivo, após análise da informação dos documentos recolhidos, a produção de um conjunto de dados recolhidos que representaram a tal informação transformada. Segundo os autores esta

transformação acontece a partir da definição de regras que deverão ser justificadas pelo investigador, existindo assim um conjunto de tarefas que formam o modo de análise básico, que é comum à maior parte dos estudos.

Existem autores que nos apresentam a existência de vários métodos de análise de conteúdo e outros que os dividem em 3 conjuntos de tarefas: redução de dados, apresentação de dados e conclusão (Quivy & Campenhoudt, 2003; Miles & Huberman, 1994).

Uma das principais tarefas que o investigador tem é a realização da separação de informação em elementos relevantes e significativos, ou seja, a unidade de análise. Para Cohen e Manion (1994), esta poderá ser uma frase ou um parágrafo. Por outro lado Flores (1994), apresenta-nos esta divisão da informação em unidades que poderão ser realizadas segundo diferentes critérios, sendo que o mais frequente é considerar as unidades em função do tema abordado. O investigador identificará e classificará as unidades de forma a encontrar determinadas componentes temáticas que permitam classificá-las numa determinada categoria de conteúdo, que segundo Flores (1994), podem relacionar-se a situações e contextos, relações entre pessoas, atividades e acontecimentos, opiniões, perspectivas, métodos entre outras, que quando utilizadas num estudo, podem definir-se posteriormente de acordo com as hipóteses que orientam a investigação.

Ouvir, conferenciar, redigir ou ler textos, são práticas discursivamente concretizadas, resultante de processos constantes de compreensão, interpretação, pressupostos, atribuições de sentidos e de valores, isto é, das nossas competências cognitivas. Assim discurso, cognição e interação estão relacionadas constantemente, mostrando que a cognição tem a característica de atuar na conexão entre o que construímos socialmente e o que praticamos individualmente.

Referentes a esta investigação foram encontradas, posteriormente, as diferentes categorias das diferentes análises baseando-se noutros estudos já efetuados sobre a temática, tais como: Esperet (1984, 1990b); Sigel (1997); Matta (1999, 2000) e Melo (2008, 2011). Uma das análises igualmente realizadas residiu na análise do discurso

narrativo das crianças, pelo que discutiremos o princípio metodológico da investigação por narrativa.

3.3. Investigação por narrativa

Convencionalmente, o termo “narrativa”, é utilizado como sinónimo de história, isto é, uma descrição de ações que envolvem seres. A nível académico, a palavra narrativa normalmente diz respeito à estrutura, ao conhecimento e às capacidades necessárias para a construção de uma história. Para Reis (2008), estas são caracterizadas por um argumento que envolvem personagens e organizam-se com princípio, meio e fim, numa sequência organizada de acontecimentos.

Para alguns autores (Emde, 2003; Holmberg et alli, 2007), as metodologias narrativas habitualmente são utilizadas na investigação por integrarem uma forma privilegiada de aceder ao processo de construção da realidade. Possibilitam a análise do significado que as crianças atribuem aos diversos contextos vivenciais, por exemplo (Emde, 2003).

Ferreira-Alves e Gonçalves (200, p. 92), afirmam que:

Parece certo que, só recentemente, o termo narrativa não nos transporta apenas para o mundo da literatura e da criação literária. Actualmente, é já um dado adquirido que a narrativa se constitui como uma metáfora e instrumento de um novo paradigma de entendimento, de observação e de compreensão psicológica e educativa.

Assim, partindo do pressuposto que o ser humano é um contador de histórias, que encontra-se a si próprio, revelando-se aos outros através dos seu contos, daí, a narrativa representa-se como uma forma perfeita de acesso à compreensão memória e representação do sujeito (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998; Josselson, Lieblich & McAdams, 2003).

Com o mesmo ponto de visto, Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 110), dizem-nos que:

as narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas; elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço.

Brockmeier e Harré (2003), asseguram que as palavras nunca são pronunciadas apenas pelo indivíduo, mas sim articuladas tendo por base várias narrativas particulares, segundo pontos de vista próprios, em determinados contexto e vozes. Logo, as narrativas seriam uma maneira específica de concepção e criação da realidade que constitui um conjunto de regras do que é estimado, ou não, em determinada cultura.

Deste modo, a narrativa permite-nos perceber e analisar a complexidade do discurso que os indivíduos relatam, tendo como base as evidências, captando a riqueza e os detalhes dos significados nos assuntos.

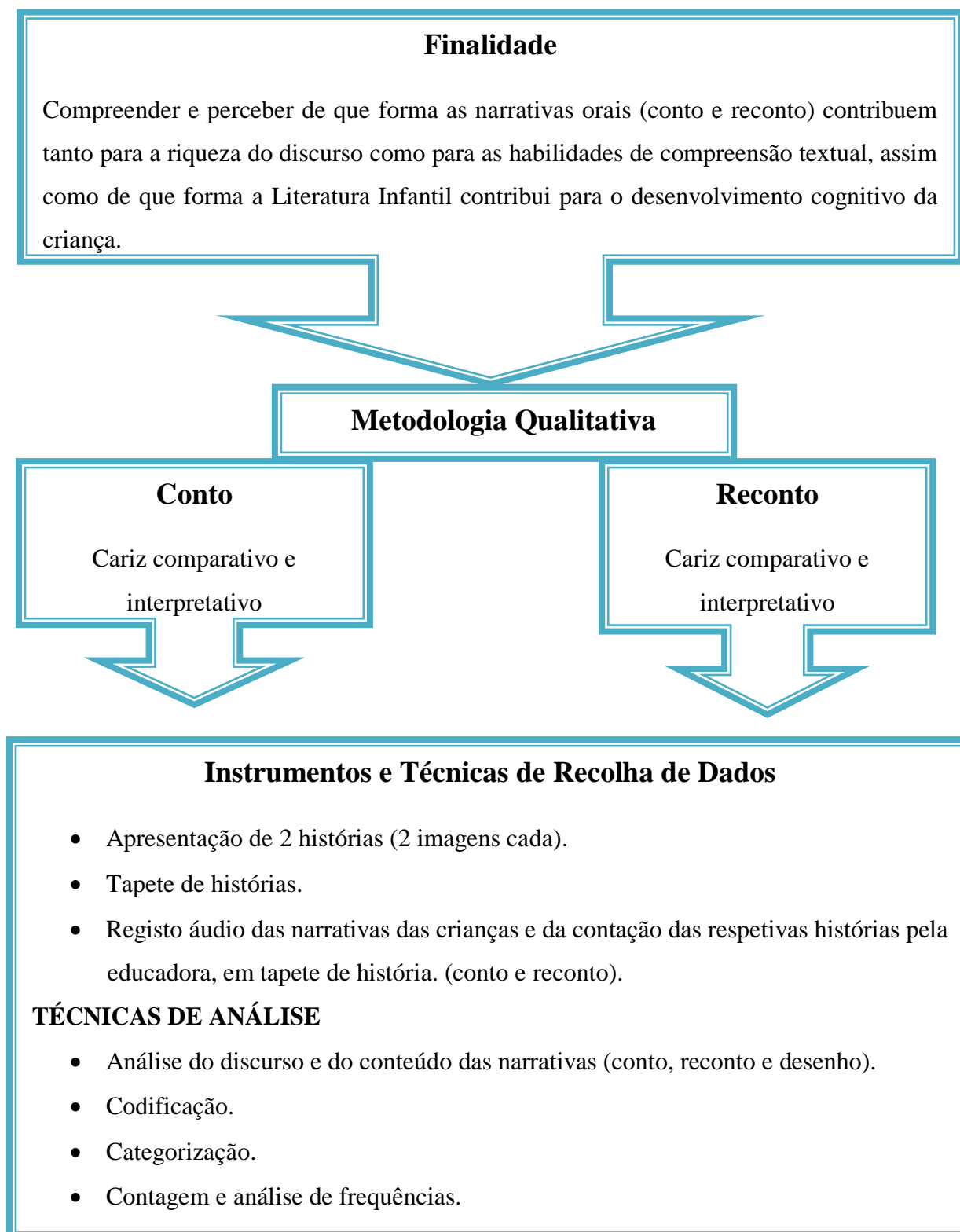
Bruner (1986), foi um dos autores deste paradigma, alegando que o conhecimento narrativo é mais do que uma simples expressão de emoção, é uma forma autenticada de raciocínio de saber. Este autor propõe dois tipos de percepção ou racionalidade, dois modos de pensamento que se completam e que são o paradigmático definido como conhecimento organizado segundo regras e prescrições e o narrativo. Os métodos utilizados por este conhecimento são interpretativos e narrativos e os discursos apresentados com sentimentos, ações, histórias e imagens.

Neste estudo a análise por narrativa foi o método mais utilizado baseando-se nos discursos dos participantes. Como explicarei posteriormente, as narrativas dos alunos, originadas pela visão de uma imagem, as narrativas da educadora e dos alunos respetivamente no conto e reconto da história escolhida, foram analisadas através de técnicas de análise de conteúdo e de discurso.

4. Desenho e estrutura da investigação

Esta investigação estabelece-se em torno de um estudo empírico, de modo a responder aos diversos objetivos específicos propostos neste trabalho, conforme apresentamos no quadro 1.

Quadro 1 Apresentação síntese dos métodos utilizados



O estudo foi desenvolvido sequencialmente tendo relacionado a comunicação verbal infantil através do discurso narrativo no conto e reconto, visando comparar a complexidade e riqueza da estruturação, analisar a compreensão textual do mesmo e resposta às questões. Para este estudo participaram 20 crianças de 3 anos de idade a frequentar a educação pré-escolar no Infantário Rainha Santa Isabel, concelho de Machico.

Neste estudo, a metodologia que irá ser aplicada é o método qualitativo através de um estudo empírico descritivo, com a autorização devida da sua autora Professora Doutora Luísa Saavedra Martins (anexo 1). Em conformidade com a formulação do problema e dos objetivos do estudo optámos por a recolha de dados ser feita através da análise do conto narrativo, depois da escolha individual das histórias, através da leitura de imagens e da análise do reconto narrativo, após a contação das histórias pela investigadora utilizando o tapete de histórias, que foram gravadas em áudio.

Toda a investigação efetuada, especialmente a recolha de dados, assentou no conhecimento e consentimento da Diretora Pedagógica e do Provedor da Santa da Casa da Misericórdia de Machico (anexo2), assim como dos encarregados de educação dos participantes (anexo 3) tendo-se clarificado de forma rigorosa o projeto de trabalho que pretendíamos desenvolver. Foram explicitadas de forma rigorosa e claramente debatidas as questões do anonimato e da confidencialidade, facultadas as informações acerca do estudo e as condições de participação, assim como quais as intenções.

No capítulo seguinte apresentarei em pormenor a minha investigação.

CAPÍTULO IV

Estudo

1. Contextualização

Ao tentar explicar as coisas e narrá-las, a criança tem de lidar ao mesmo tempo com a multiplicidade e complexidade (da experiência, da cultura e da língua) mantendo assim um sentido mais ou menos integrado e estável de si mesma. O sentido de si mesma construir-se-á a partir das diferenciações e identificações que a criança estabelece em relação às pessoas disponíveis, os seus "outros", o que ocorre em grande parte na brincadeira de faz-de-conta e na linguagem oral, no contexto das interações quotidianas tanto com adultos como com outras crianças. Assim, as prespetivas sociointeracionistas têm destacado a importância da apropriação da linguagem para a organização e reorganização de significados, bem como a amplitude desta tarefa para a criança (Martins, 2015).

Tendo em conta os nossos objetivos e evitando uma definição normativa da narrativa, retemos que, ao lado da sua dimensão cronológica, segundo Veneziano e Hudelot (2005) outros dois critérios permitem qualificar uma narrativa. O primeiro diz respeito ao facto de que uma narrativa apresenta um mínimo de inteligibilidade temática e o segundo é a dramatização: de modo geral, uma narrativa tem sentido porque se passa alguma coisa que, a torna importante para ser contada.

Neste seguimento, interessa-nos diferenciar as narrativas que se constituem de uma sequência de ações sem relações entre elas, das narrativas que, ao contrário, situam estas ações numa rede coerente de ligações explicativas. Neste sentido, é preciso distinguir com cuidado a lógica narrativa provida pela verbalização da criança, da coerência desta com o que o conhecimento do quadro das imagens pela sua sequencialidade permite ao observador inferir. A intenção é destacar a colaboração da leitura/interpretação das imagens para a elaboração de uma narrativa coerente. Desta forma, torna-se necessário compreender o campo, observando a relação entre a leitura de imagens em sequência e a produção oral de narrativas pela criança.

2. Objetivos

Para alcançar os objetivos, descritos anteriormente, foi necessário fazer a análise dos contos narrativos a diferentes níveis:

- i. Pela análise dos níveis estruturais do discurso narrativo;
- ii. Pela análise da relação Imagem/Linguagem, tendo em conta os dados linguísticos gráficos;
- iii. Pela determinação dos graus de complexidade lógica subjacente ao discurso pela distanciação das informações no interior do próprio discurso;

3. Metodologia de estudo

A metodologia de investigação utilizada neste estudo foi de natureza comparativa e interpretativa de forma a proporcionar uma melhor compreensão das situações em estudo. Este estudo foi realizado em duas partes, a primeira parte foi o conto, onde apresentamos duas histórias com duas imagens cada, sugerindo à criança a escolha de uma delas e a produção de uma história sobre a mesma e a segunda parte foi o reconto, que após ouvirem cada uma das histórias, contada pela investigadora através do tapete de histórias, teriam que fazer o seu reconto da história escolhida inicialmente.

Para a fundamentação das respostas aos objetivos definidos foi necessário fazer a análise de discurso e de conteúdo das narrativas, a codificação e categorização dos elementos selecionados, a sua contagem e análise de frequências.

Os dados obtidos foram tratados através do Software SPSS versão 23.0. As variações numéricas foram resumidas através da média \pm desvio padrão, mediana, mínimo e máximo e das nominais foram resumidas recorrendo às frequências absolutas e relativas.

O nível e significância $\alpha=0.05$ foi o valor de referência para a identificação de diferenças estatisticamente significativas.

3.1 Participantes

Neste estudo participaram 20 crianças, sendo 10 meninas e 10 meninos, com 3 anos de idade a frequentar a educação pré-escolar.

Para melhor facilidade de referência, vamos denominar de Grupo A, a história “A Casa Sonolenta” e de Grupo B, a história “A Lagarta Comilona”.

Foi pedido a educadora da sala que disponibilizasse cada criança individualmente para proceder à recolha de dados.

3.2 Instrumentos de recolha de dados e procedimentos

Apresentámos às crianças duas séries imagens pré seleccionadas, tendo cada uma duas gravuras. O contacto com as crianças foi feito de forma natural, uma vez que, a investigadora já lhes era familiar.

A recolha de dados que foi realizada numa sala que a instituição disponibilizou durante o tempo da nossa investigação. As criações foram obtidas em situação natural, considerando a que as crianças já conheciam o espaço físico.

Para a primeira parte do estudo apresentamos, de forma individual, às crianças duas histórias, (anexo 4) submetendo-as à sua observação, com a finalidade de pedirmos para escolher a sua preferida e que depois nos contassem uma história. Com esta metodologia pretendemos pôr a criança à vontade, pois ao darmos a possibilidade de escolha simplificamos a tarefa, criando um ambiente facilitador para o ato de estimular a fala e obter uma história. “*Temos aqui duas histórias, escolhe a que gostas mais e depois conta-me uma história*” – Esta foi a forma utilizada para a introduzir a escolha das histórias, de igual modo, para todos os participantes. Visto que as crianças estão em idade pré-escolar, por vezes era necessário existir perguntas sobre as imagens, de modo a provocar situações de diálogo entre a criança e o adulto.

Para a segunda parte do estudo, a investigadora contou no tapete de histórias, uma história de cada vez (anexos 5 e 6) e no final de cada narração as crianças faziam o seu reconto de forma individual.

As histórias foram contadas e recontadas oralmente, gravadas em áudio e integralmente transcritas tendo por base os dois grupos: grupo A, a história “ A Casa Sonolenta”, e grupo B, a história “ A Lagarta Comilona” (anexos 7 e 8).

Relativamente às transcrições fizemos várias análises: primeiramente fez-se a análise para verificar a complexidade das regularidades narrativas, onde foram registados os níveis de estruturação da narrativa (anexo 9, quadros 1, 2 e 3, 4). Numa segunda fase analisou-se a relação imagem/linguagem, tendo em conta os dados linguísticos gráficos (anexo 10, quadros 5, 6 e 7, 8). Nesta sequência, passámos à análise da riqueza dos discursos em termos cognitivos, dividindo as histórias em unidades de informação de base sintática (anexo 11, quadros 9,10 e 11,12). Para terminar realizámos uma classificação dos enunciados discursivos que teve por base uma análise de distanciação cognitiva (anexo 12, quadros 13,14 e 15,16). Todas as análises efetuadas nesta investigação tiveram por base o estudo de Martins, (2015).

3.3 Descodificação dos Protocolos

3.3.1 Regularidades narrativas

A definição dos níveis para análise da estruturação narrativa teve por base seis estruturas típicas correspondendo a níveis hierárquicos, cuja cotação vai de 0 a 5. Os discursos produzidos pelas crianças foram analisados mediante esta cotação que descrevemos a seguir:

- Ausência da estrutura narrativa (não há propriamente discurso **0**);
- Esboço inicial da estrutura da narrativa (Orientação, Complicação, Ação, Coda-**1-2**);

- Histórias: discursos contendo uma estrutura narrativa mínima (Complicação-Resolução - **3**);

- Introdutor (facultativo), Quadro (facultativo), Complicação, Ação, Resolução, Resultado, Coda, (facultativo), 1 episódio, **4**);

- Introdutor (facultativo), Quadro (facultativo), Complicação, Ação, Resolução, Resultado, Coda (facultativo), Vários episódios, **5**).

3.3.2 Níveis de estruturação narrativa

De seguida iremos apresentar os exemplos para cada nível tendo por base a nossa análise, sobre as transcrições orais do conto e do reconto narrativo, sinalizando os alunos pela seguinte descrição (História A- 3 anos/ numerados 1 a 11); (História B- 3 anos / numerados de 1 a 9) (anexo 7 e 8; anexo 9 quadros 1 e 2, 3e 4):

→ Ausência da estrutura narrativa – (Não há propriamente discurso) - **0**;

Ex: “ *Estão a dormir e depois acordou*”.

(anexo 7, História A - 3 anos, História A1; anexo 9, quadro 1)

→ Esboço inicial da estrutura da narrativa – (Orientação, Complicação, Ação, Coda) - **1 - 2**;

Ex: “*Eu tenho este cão, este gato, e acho que eles estão a dormir e depois não sei*”.

(anexo 8, História A- 3 anos, História A10; anexo 9, quadro 3)

→ Histórias: discursos contendo uma estrutura narrativa mínima (Complicação-Resolução).- **3**;

Ex: *“É uma lagarta que comia papa e comeu pouca papa. Isto é uma pêra e depois a lagarta dormia e acordou uma borboleta”.*

(anexo 8, História B- 3 anos, História B1; anexo 9, quadro 4)

→ Introdutor - facultativo, Quadro - facultativo, Complicação, Ação, Resolução, Resultado, Coda – facultativo),- 1 episódio 4;

Ex: *“Um cão está de pé, o gato está de pé. Eles estão de pé a olhar para o pé e para o outro pé e para o outro pé”.*

(anexo 8, História A- 3 anos, História A3; anexo 9, quadro 3)

→ Introdutor - facultativo, Quadro - facultativo, Complicação, Ação, Resolução, Resultado, Coda – facultativo),- Vários episódios, 5;

Ex: *“Isto é uma lagartixa a subir para aqui e vai encontrar uma maçã, laranjas, morangos e uvas, gelado e vai comer tudo. E depois vai ficar com a barriga cheia e depois fica sem cabeça e depois nasce uma borboleta*

(anexo 7, História B- 3 anos, História B 7; anexo 9, quadro 2)

3.4 Relação Imagem/Linguagem tendo em conta os dados linguísticos gráficos

Para realizar a análise da relação imagem/linguagem inscrevemos como as crianças narram a ordem das imagens visualizadas para criarem a história, tanto no conto como no reconto, tendo por base os seguintes critérios:

1– O número de crianças que refere as imagens pela ordem linear, isto é, tendo em conta a ordem das imagens a primeira a imagem 1 e depois a imagem 2;

2– O número de imagens referidas pelas crianças independentemente da ordem em que aparecem no suporte visual; (anexo 10, quadros 5 e 6, 7 e 8);

Análise da riqueza dos discursos em termos cognitivos:

Relativamente às histórias criadas pelas crianças na tarefa de contar e recontar uma história, executámos uma análise sintática pela divisão dos discursos narrativos baseando-nos nas seguintes unidades de informação:

- Frase mínima;
- Frase mínima com associação dum complemento de nome ou de uma subordinada relativa;
- Frase complexa com uma subordinada complemento de objeto e frases circunstanciais.

Abaixo transcrevemos os exemplos.

Divisão dos discursos em unidades de informação:

→ Frase mínima (sujeito: verbo intransitivo ou transitivo; frase predicativa com ser);

Ex: *“Estão a dormir e depois acordou.”*

(anexo 7, História A- 3 anos, História A1; anexo 11, quadro 9)

→ Frase mínima com associação dum complemento de nome ou de uma subordinada relativa;

Ex: *“A cama tem um menino que está fora da casa sozinho.”*

(anexo 7, História A- 3 anos, História A7; anexo 11, quadro 9)

→ Frase mínima (responde a uma questão);

Ex: *“O que é isso? Não é nada ...”*

(anexo 7, História B- 3 anos, História B 9; anexo 11, quadro 10)

→ Frase complexa com uma subordinada complemento de objeto;

Ex: *“... o rato mas aparece o gato e o cão assustou... Eu não gosto de pulgas nem de cães nem gatos porque eles me assustam.”*

(anexo 8, História A- 3 anos, História A2; anexo 11, quadro 11)

→ Frases circunstanciais;

Ex: *“... e depois ela tava no casulo e quando acordou transformou numa borboleta.”*

(anexo 8, História B- 3 anos, História B5; anexo 11, quadro 12)

Distanciamento cognitivo das unidades de informação:

Na análise do distanciamento cognitivo, averiguamos a competência das crianças do nosso estudo em se distanciarem da imagem e representarem mentalmente a história, a classificação das histórias foi feita em três níveis: alto distanciamento, médio distanciamento e baixo distanciamento, seguindo da transcrição dos exemplos.

→ Alto distanciamento – As intervenções a este nível processam-se para além das situações imediatas, apresentam-nos representações mentais mais elaboradas.

Ex: *“Uma lagarta, ela comeu umas nuvens e ficou com a barriga muito cheia. Ela andou, andou e depois comeu tudo. Eu não sei o que é isto? Isto é umas meias e ela ficou acordada e depois saiu das meias, ela tirou um pé e depois calçou os sapatos, as sapatilhas e calças de ganga e depois ficou uma borboleta. Vitória, vitória acabou-se a história.”*

(anexo 8, História B- 3 anos, História B3; anexo 12, quadro 16)

→ Médio distanciamento - As intervenções a este nível encontram-se numa linha de interpretação mais ligada às funções capazes de comparar organizar e interpretar.

Ex: “Isto é um menino, isto é uma mãe, um cão, uma mosca, um gato e um rato. E, eles estão a dormir em cima do outro. E a pulga mordeu o gato e depois o gato fugiu e depois foram passear para o quintal e depois estavam ali na janela todos.”

(anexo 8, História A- 3 anos, História A6; anexo 12, quadro 15)

→ Baixo distanciamento – As intervenções a este nível processam-se com o aqui e o imediato referem-se a situações presentes, cujas intervenções correspondem a descrever, etiquetar...

Ex: “O gato, a mãe, o cão, o menino, um rato mais um rato estavam na casa do gato e do cão e o rato e uma pulga. A pulga fez o rato fugiu pela porta porque picou o rato e depois o gato arranja o rato. O menino acordou a mãe dele e foram passear pela casa.”

(anexo 8, História A- 3 anos, História A5; anexo 12, quadro 15)

4. Análise dos dados e discussão dos resultados

Este estudo tinha como principal objetivo responder às seguintes perguntas de partida:

- ✓ Como é que a literatura infantil, possibilita o desenvolvimento cognitivo em crianças dos 3 anos de idade?
- ✓ Qual a importância da interação com o tapete de histórias para o raconto oral?

- ✓ Qual a importância da literatura infantil no processo de ensino-aprendizagem?

No âmbito desta investigação foi fundamental buscar assegurar a qualidade e a pertinência dos dados recolhidos com o propósito de responder às questões colocadas pelo investigador e alcançar os objetivos definidos. Anteriormente a análise dos dados e garantindo o anonimato das informações recolhidas, atribuiu-se a cada criança um código (História A – A1...A11; História B – B1...B9). Num trabalho de natureza interpretativa, a análise de dados acontece à medida que estes vão sendo recolhidos. Os dados têm de ser organizados e sintetizados, logo de início, sendo crucial a sua identificação de padrões e regularidades, decidindo o que é pertinente para ser retratado.

Deste modo, iniciamos com a apresentação da distribuição dos participantes deste estudo, pelas histórias que lhes foram sugeridas como escolha para produzirem o conto e posteriormente o reconto das mesmas.

A amostra foi constituída por 20 crianças. Podemos observar pelo gráfico n.º1 que 55,0% escolheu a história A e 45,0% a história B.

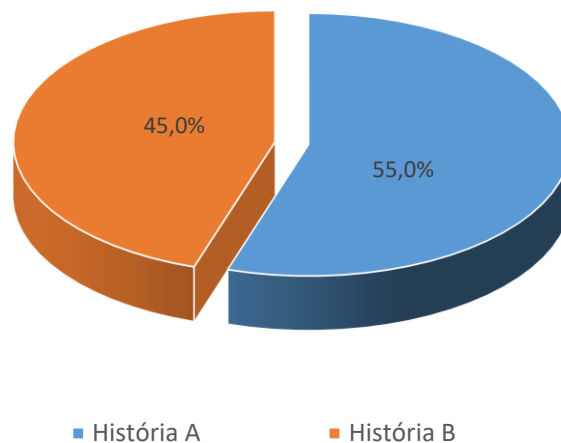


Gráfico 1 - Distribuição dos participantes segundo a História

Relativamente ao género das crianças da história A, 63,6% são do feminino. Por outro lado, 66,7% das crianças que escolheram a História B, são do género masculino.

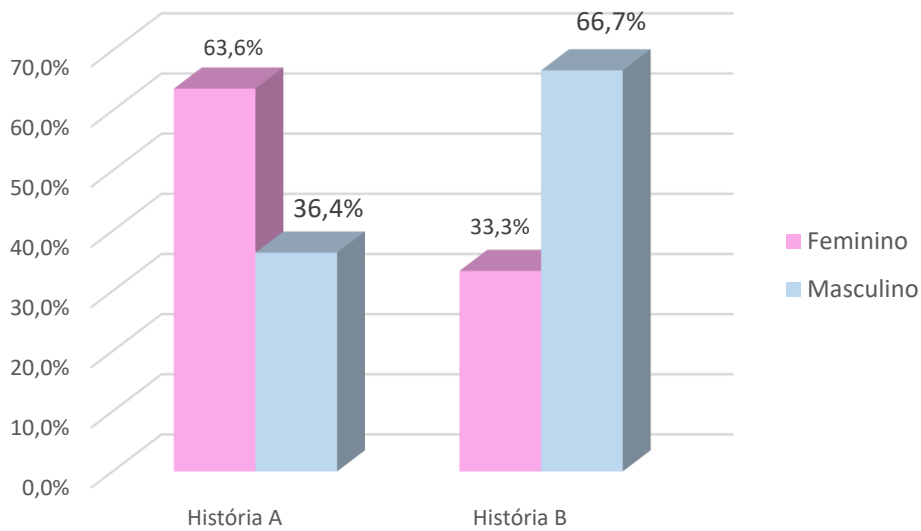


Gráfico 2 - Distribuição da amostra segundo a História e o gênero

Como se pode verificar, as crianças incidiram a sua escolha, pela história que mais lhes chamou a atenção visualmente (História A, 11 crianças e História B, 9 crianças).

Ao analisarmos e compararmos os discursos das 20 crianças, distribuídas por 2 grupos: História A, e História B, os mesmos serão feitos tendo em conta os níveis estruturais do discurso narrativo e a relação da Imagem/Linguagem pela análise do número de ordem das imagens.

Análise dos níveis estruturais do discurso narrativo

Os níveis estruturais da narrativa são avaliados de acordo com as categorias de narrativa utilizadas (Orientação, Complicação, Ação, Resolução, Resultado, Coda),

número de episódios (Um episódio, Vários episódios) e o número de estruturas narrativas.

Pela análise da tabela 1, observa-se para todas as categorias de narrativa utilizadas, a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre o conto e o reconto.

Tabela 1 - Categorias narrativas segundo o Conto e Reconto

		Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP	p
Orientação	Conto	3,9	5,0	1,0	5,0	0,3	0,031
	Reconto	4,3	5,0	1,0	5,0	0,3	
Complicação	Conto	2,9	3,0	0,0	5,0	0,4	0,000
	Reconto	3,6	4,0	0,0	5,0	0,3	
Ação	Conto	2,7	2,5	0,0	5,0	0,4	0,000
	Reconto	3,4	4,0	0,0	5,0	0,3	
Resolução	Conto	2,6	3,0	0,0	4,0	0,3	0,000
	Reconto	3,5	4,0	0,0	5,0	0,3	
Resultado	Conto	2,6	3,0	0,0	4,0	0,3	0,000
	Reconto	3,4	4,0	0,0	5,0	0,3	
Coda	Conto	0,2	0,0	0,0	3,0	0,2	0,000
	Reconto	3,4	3,0	0,0	5,0	0,3	

Observando o gráfico 3, verifica-se que em todas as categorias da narrativa utilizadas, o valor médio é mais elevado no reconto do que no conto, sendo de realçar a “Coda” que no conto foi de 0,2 e no reconto de 3,4.

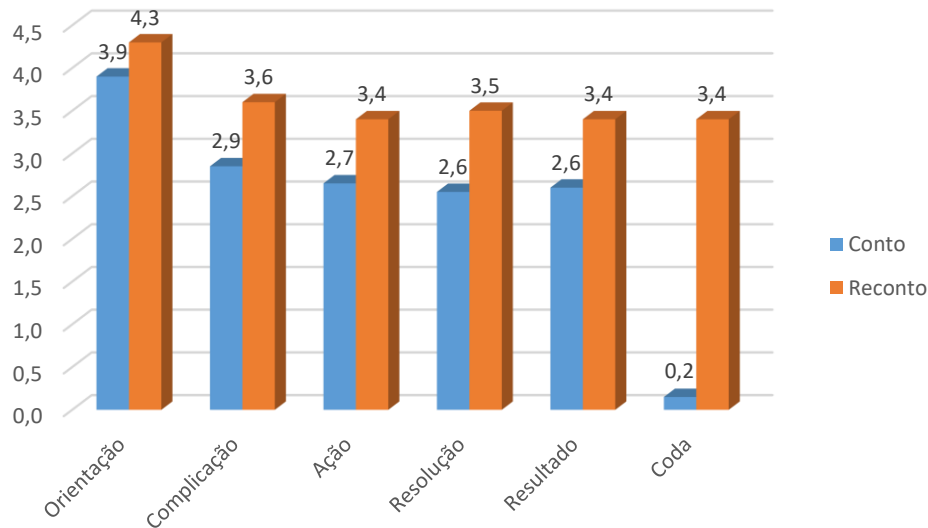


Gráfico 3 - Categorias narrativas segundo o Conto e Reconto

Passamos agora à análise das categorias narrativas desagregadas por história A e B. Na história A, tabela 2, a média é mais elevada no reconto para todas as categorias narrativas. O nível de significância da categoria *Orientação* é de $p = 0,125$ logo as diferenças encontradas não são significativas.

Observa-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p < .05$) entre o conto e reconto no que se refere às categorias narrativas relativas à *Complicação*, *Ação*, *Resolução* e *Resultado* e *Coda*.

Tabela 2 - Categorias narrativas segundo o Conto e Reconto da História A

		Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP	p
Orientação	Conto	3,5	5,0	1,0	5,0	0,6	0,125
	Reconto	3,9	5,0	1,0	5,0	0,5	
Complicação	Conto	2,7	3,0	0,0	5,0	0,6	0,016
	Reconto	3,5	4,0	0,0	5,0	0,5	
Ação	Conto	2,3	2,0	0,0	5,0	0,6	0,016
	Reconto	3,1	3,0	0,0	5,0	0,5	
Resolução	Conto	2,4	3,0	0,0	4,0	0,5	0,016
	Reconto	3,3	4,0	0,0	5,0	0,5	
Resultado	Conto	2,0	2,0	0,0	4,0	0,4	0,016
	Reconto	2,8	3,0	0,0	4,0	0,4	
Coda	Conto	0,3	0,0	0,0	3,0	0,3	0,002
	Reconto	2,9	3,0	0,0	5,0	0,4	

Pela observação da tabela 3, as médias para todas as categorias narrativas são mais elevadas no reconto. Como se tinha concluído em relação à história A, também na História B as categorias narrativas relativas à *Complicação*, *Ação*, *Resolução e Resultado e Coda* observam-se diferenças estatisticamente significativa, visto o nível de significância ser inferior a 0,05. Na categoria *Orientação* as diferenças encontradas não são significativas.

Tabela 3 - Categorias narrativas segundo o Conto e Reconto da História B

		Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP	p
Orientação	Conto	4,4	5,0	3,0	5,0	0,3	0,250
	Reconto	4,8	5,0	4,0	5,0	0,1	
Complicação	Conto	3,0	3,0	2,0	4,0	0,3	0,031
	Reconto	3,7	4,0	2,0	5,0	0,3	
Ação	Conto	3,1	3,0	2,0	4,0	0,3	0,031
	Reconto	3,8	4,0	2,0	5,0	0,3	
Resolução	Conto	2,8	3,0	2,0	4,0	0,2	0,016
	Reconto	3,7	4,0	2,0	5,0	0,3	
Resultado	Conto	3,3	3,0	3,0	4,0	0,2	0,016
	Reconto	4,1	4,0	3,0	5,0	0,2	
Coda	Conto	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,002
	Reconto	3,9	4,0	3,0	5,0	0,3	

Relativamente ao número de estruturas narrativas (Tabela 4), verifica-se que tanto para um episódio como para vários episódios, as diferenças encontradas não são estatisticamente significativa ($p > 0.05$).

Tabela 4 – Estatísticas descritivas do número de episódios, no Conto e Reconto

		Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP	p
Um episódio	Conto	0,2	0,0	0,0	1,0	0,1	0,500
	Reconto	0,1	0,0	0,0	1,0	0,1	
Vários episódios	Conto	0,9	1,0	0,0	1,0	0,1	0,500
	Reconto	0,9	1,0	0,0	1,0	0,1	

Como se pode verificar nas tabelas 5 e 6, tanto na história A como na B as diferenças encontradas num episódio e em vários episódios não são significativas

Tabela 5 – Estatísticas descritivas do número de episódios, segundo o Conto e o Reconto da História A

		Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP	p
Um episódio	Conto	0,3	0,0	0,0	1,0	0,1	0,500
	Reconto	0,2	0,0	0,0	1,0	0,1	
Vários episódios	Conto	0,7	1,0	0,0	1,0	0,1	0,500
	Reconto	0,8	1,0	0,0	1,0	0,1	

Tabela 6 – Estatísticas descritivas do número de episódios, segundo o Conto e o Reconto da História B

		Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP	p
Um episódio	Conto	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,500
	Reconto	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
Vários episódios	Conto	1,0	1,0	1,0	1,0	0,0	0,500
	Reconto	1,0	1,0	1,0	1,0	0,0	

Pela observação da tabela 7, as crianças no reconto, apresentaram uma média de estruturas narrativas superior ($3,5 \pm 0,2$) relativamente às crianças no conto. Como o nível de significância é de 0,001, as diferenças encontradas são estatisticamente significativas, podemos assim concluir que houve uma melhoria no reconto.

Tabela 7 – Estatística descritiva dos níveis estruturais segundo o Conto e Reconto

		Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP	p
Níveis estruturais	Conto	2,9	3,0	0,0	4,0	0,3	0,001
	Reconto	3,5	4,0	1,0	5,0	0,2	

Pela análise das tabelas 8 e 9 e do gráfico 4, na história A e B, a média dos níveis estruturais é superior no reconto, sendo significativas as diferenças encontradas.

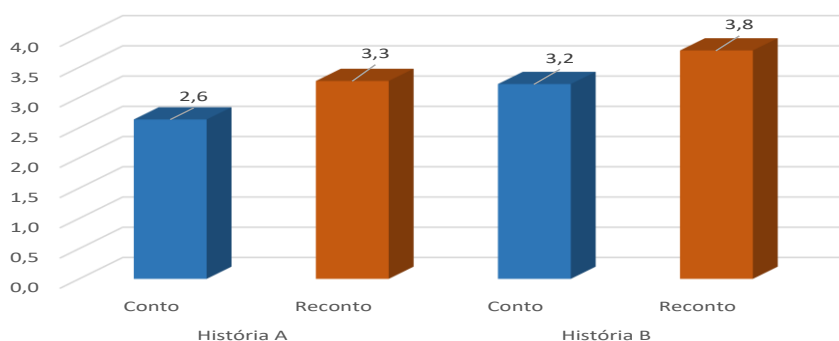
Tabela 8 – Estatística descritiva dos níveis estruturais segundo o Conto e Reconto da História A

		Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP	p
Níveis estruturais	Conto	2,6	3,0	0,0	4,0	0,4	0,031
	Reconto	3,3	3,0	1,0	5,0	0,4	

Tabela 9 - Estatística descritiva dos níveis estruturais segundo o Conto e Reconto da História B

		Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP	p
Níveis estruturais	Conto	3,2	3,0	2,0	4,0	0,2	0,031
	Reconto	3,8	4,0	3,0	4,0	0,1	

Gráfico 4 - Categorias narrativas segundo o Conto e Reconto



Numa análise pelo número de estruturas narrativas, verificamos que no reconto, 60% das crianças apresentaram 4 ou mais estruturas narrativas (4: 50%, 5:10%). De salientar ainda, pela análise da tabela 10, que um aluno do conto não teve qualquer estrutura narrativa.

Numa análise pelo total das crianças, duas produziram histórias de nível 5, dezassete elaboraram histórias de nível 4, treze de nível 3, quatro de nível 2, três de nível 1 e apenas uma criança apresenta uma produção de nível 0.

Tabela 10 - Número de estruturas narrativas segundo o Conto e Reconto

	Nº de estruturas narrativas											
	0		1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Conto	1	5,0%	2	10,0%	2	10,0%	8	40,0%	7	35,0%	0	0,0%
Reconto	0	0,0%	1	5,0%	2	10,0%	5	25,0%	10	50,0%	2	10,0%
Total	1	2,5%	3	7,5%	4	10,0%	13	32,5%	17	42,5%	2	5,0%

Para melhor ilustração dos resultados, apresenta-se o gráfico 5 observando-se que metade das crianças no reconto está no nível 4, seguindo-se 25% no nível 3. Por outro lado, no conto, 40% das crianças está no nível 3.

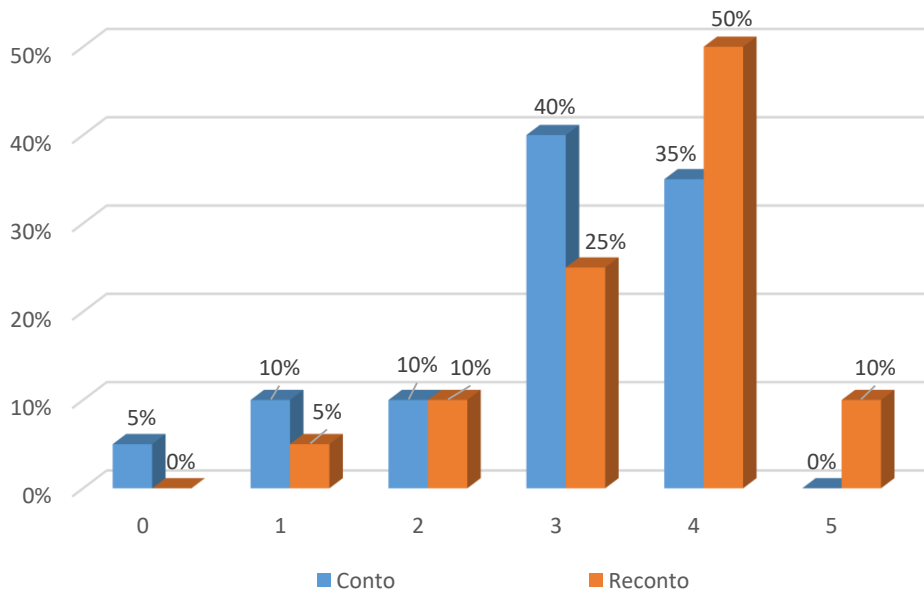


Gráfico 5 - Frequência dos níveis de estruturação narrativa pelos grupos Conto e Reconto

De acordo com a Tabela 11, cerca de 45% das crianças da história A produzem níveis estruturais de nível 4 ou 5. No conto, a maioria das crianças (36,4%) apresenta uma história de nível 4.

Tabela 11 - Número de estruturas narrativas segundo o Conto e Reconto da História A

	Nº de estruturas narrativas											
	0		1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Conto	1	9,1%	2	18,2%	1	9,1%	3	27,3%	4	36,4%	0	0,0%
Reconto	0	0,0%	1	9,1%	2	18,2%	3	27,3%	3	27,3%	2	18,2%
Total	1	4,5%	3	13,6%	3	13,6%	6	27,3%	7	31,8%	2	9,1%

Pela observação da tabela 12, a maioria das crianças que escolheram a história B apresentam 3 estruturas narrativas (55,6%). Quando analisamos o reconto, 77,8% das crianças apresentam o nível 4 de estrutura narrativa.

Tabela 12 - Número de estruturas narrativas segundo o Conto e Reconto da História B

	Nº de estruturas narrativas											
	0		1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Conto	0	0,0%	0	0,0%	1	11,1%	5	55,6%	3	33,3%	0	0,0%
Reconto	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	2	22,2%	7	77,8%	0	0,0%
Total	0	0,0%	0	0,0%	1	5,6%	7	38,9%	10	55,6%	0	0,0%

Tendo por base os nossos resultados podemos referir em primeiro lugar que pedir a uma criança que conte uma história baseando-se numa sequência visual é uma tarefa um pouco complicada, pois pretende que tenha competências cognitivas que possam articular argumentos através da imagem fixa, requerendo uma implicação mental dupla da própria criança. Desse modo, a criança terá que nutrir competências para buscar na imagem quais são os factores implícitos às ações que desenvolverão o discurso e simultaneamente terá que relatar as ideias através de conectores de modo a ampliar o assunto e criar uma história.

Alguns autores determinam que para produzir uma narrativa coerente a nível local e global, a criança tem que assimilar um conhecimento do esquema linguístico utilizado para unir frases (coesão) e da estrutura temporal/causal de uma narrativa (coerência), por esse motivo podemos encontrar nas crianças mais novas narrativas coerentes em contexto, mas sem coesão linguística ou vice-versa (Esperet, Fayol, Bronckart et. al, Karmiloff-Smith, Nelson, Bitar, Brockmeier e Harré, Norbury e Bishop, François, Kail e Fayol, Davies et. al., Bishop e Dolan , Justice et. al., Eisenberg et. al., Melo, Heilmann, et. al., e Soodla *cit in* Martins, 2015). Para McCabe et. al. (2008), a capacidade para a criação de um narrativa harmoniosa e apresentá-la a um ouvinte é o resultado de um elaborado vínculo de diversas capacidades de desenvolvimento adquiridas ao longo da infância.

Reverendo os estudos citados, chegamos às mesmas conclusões, isto é, a idade e a forma como a criança produz o seu discurso e é capaz de elaborar uma história, estão diretamente ligados.

Assim, neste grupo, e tendo em conta a idade das crianças, verificamos que apenas uma criança (A1), no que respeita ao conto, não conseguiu atingir qualquer nível de estrutura narrativa resumindo-se a narrar as imagens observadas, situação possível nestas idades como nos refere Karmiloff-Smith (1986). Contactou-se no entanto que a maior parte das crianças apresentam um bom nível de estrutura narrativa quer no conto quer no reconto.

Após a revisão de literatura ficou também evidente que a narração é uma tarefa cognitivamente exigente, solicitando uma série de capacidades cognitivas, que vai desde o conhecimento linguístico até ao sócio pragmático.

Depois dos estudos analisados, encontramos ideias relacionadas sobre os resultados encontrados no nosso estudo. Do mesmo modo e segundo Siegel (1999), por volta dos três anos de idade surge uma função narrativa que proporciona a criação de histórias relativas a acontecimentos que a criança vive, na tentativa de lhes dar algum sentido. Por outro lado, Liles (1993), diz-nos que, entre os 3 e os 4 anos, as crianças começam a utilizar os componentes da estrutura narrativa, com base nos dados disponíveis pela literatura referente ao desenvolvimento da narrativa, sendo que

enunciam mais dados acerca do contexto do que das personagens (Peterson & McCabe, 1983), e estão capazes de narrar episódios gradualmente mais completos e com conteúdo afectivo (Reilly, Klima, & Bellugi, 1990 *cit in* Liles, 1993). Estas conclusões comprovam também as conclusões do nosso estudo quando verificamos os resultados encontrados nas crianças com idade de 3 podendo constatar-se que a capacidade cognitiva está evidenciada.

Em geral, ao nível da estrutura narrativa possivelmente podemos salientar que a maioria das crianças do nosso estudo domina a estrutura típica de histórias, aparentando mostrar a existência de um esquema mental para narrativas.

Análise da relação imagem/linguagem, tendo em conta os dados linguísticos gráficos

Para avaliar este ponto analisa-se, por um lado a referência às imagens pela ordem linear, por outro o número de imagens referidas pelas crianças independentemente da ordem gráfica. A Tabela 13, apresenta os dados relativos à referência das imagens pela ordem linear segundo os dois grupos em análise.

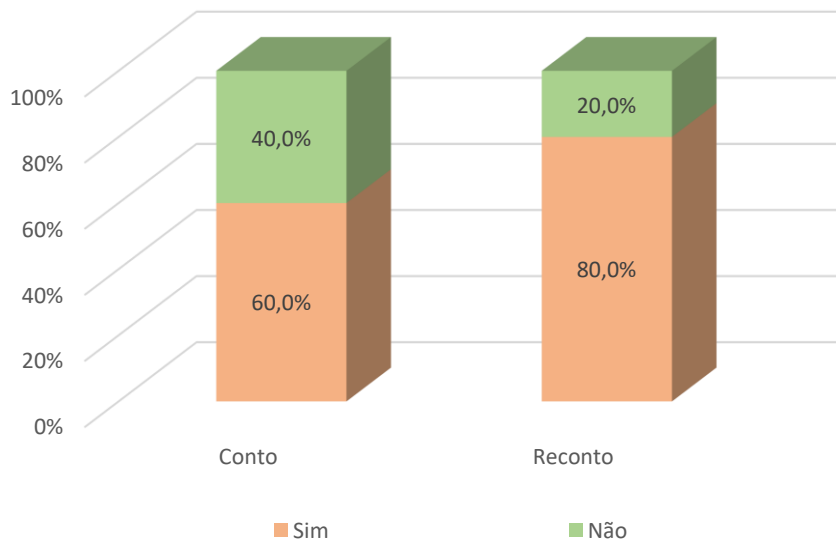
Tabela 13 - Referência às imagens pela ordem linear segundo o Conto e Reconto

		Conto		Reconto		
		N	%	N	%	
Referência de imagens por ordem gráfica	Sim	12	60,0%	16	80,0%	
	Não	8	40,0%	4	20,0%	0,125
	Total	20	100,0%	20	100,0%	

Pela tabela 13, verifica-se que independentemente do conto ou reconto, a maioria das crianças refere nos seus discursos as imagens seguindo uma ordem sequencial, embora as diferenças encontradas entre os grupos não ser estatisticamente significativa ($p = 0,125$).

Quando analisando as porcentagens, verifica-se a existência de uma evolução, pois 80% das crianças no reconto referiram corretamente a ordem das imagens, enquanto essa proporção é de 60% nas crianças durante o conto conforme se pode observar no gráfico 6.

Gráfico 6 - Referência às imagens pela ordem linear



Na Tabela 14, observam-se os dados que representam as estatísticas descritivas do número médio de imagens referidas corretamente segundo o conto e reconto. Verificamos assim que as crianças no reconto apresentam um número médio de imagens referidas corretamente superior às crianças no conto (conto: $1,8 \pm 0,1$ vs reconto: $1,9 \pm 0,1$), sendo que as diferenças encontradas, não são estatisticamente significativas.

Tabela 14 - Número de imagens referidas independentemente da ordem segundo o Conto e Reconto

	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP	p
Conto	1,8	2,0	1,0	2,0	0,1	0,500
Reconto	1,9	2,0	1,0	2,0	0,1	

Vamos analisar agora, as referências de imagens por ordem gráficas por história (tabela 17 e 18). Tanto para a história A como para a história B, existe uma evolução do conto para o reconto, embora as diferenças encontradas não são significativas. Assim,

nas crianças da história A, 72,7% citaram corretamente a ordem das imagens no reconto, enquanto essa proporção é de 54,5% nas crianças no conto.

Nas crianças da história B, enquanto 66,7% identificava corretamente a ordem das imagens inicialmente no conto, esse valor foi de 88,9% no reconto.

Tabela 15 - Referência às imagens pela ordem linear segundo o Conto e Reconto da História A

		Conto		Reconto		
		N	%	N	%	
Referência de imagens por ordem gráfica	Sim	6	54,5%	8	72,7%	
	Não	5	45,5%	3	27,3%	0,250
	Total	11	100,0%	11	100,0%	

Tabela 16 - Referência às imagens pela ordem linear segundo o Conto e Reconto da História B

		Conto		Reconto		
		N	%	N	%	
Referência de imagens por ordem gráfica	Sim	6	66,7%	8	88,9%	
	Não	3	33,3%	1	11,1%	0,250
	Total	9	100,0%	9	100,0%	

O gráfico 7, apresenta os dados relativos à referência das imagens pela ordem linear, segundo o conto e reconto das duas histórias em análise.

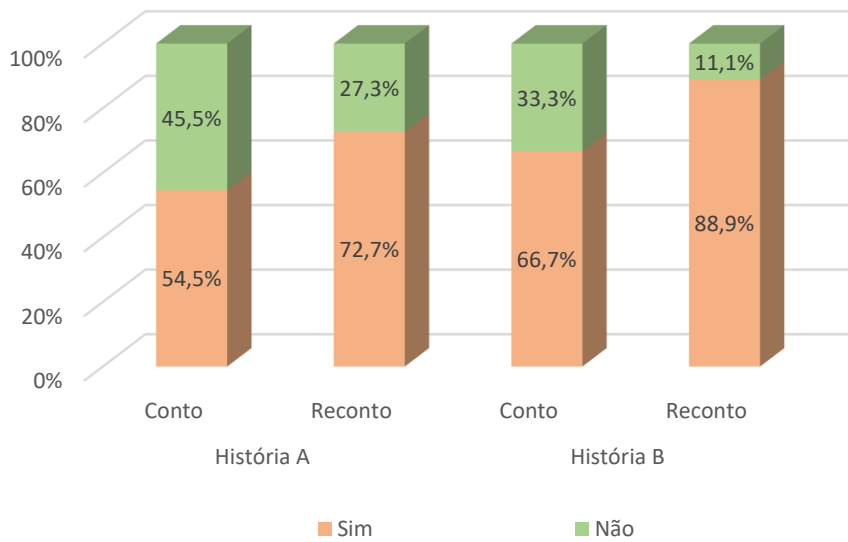


Gráfico 7 - Referência às imagens pela ordem linear na História A e B

Quanto ao número de imagens por história escolhida pelas crianças, verifica-se que no reconto da história A, apresenta um número médio de imagens superior ao conto (conto: $1,5 \pm 0,2$ vs reconto: $1,7 \pm 0,1$), sendo que as diferenças encontradas, não são estatisticamente significativas.

Na história B, o valor médio é idêntico no conto e no reconto, sendo que igualmente as diferenças não são significativas.

Tabela 17 - Número de imagens referidas independentemente da ordem segundo o Conto e Reconto na História A

	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP	p
Conto	1,5	2,0	1,0	2,0	0,2	0,250
Reconto	1,7	2,0	1,0	2,0	0,1	

Tabela 18 - Número de imagens referidas independentemente da ordem segundo o Conto e Reconto na História B

	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP	p
Conto	2,0	2,0	2,0	2,0	0,0	0,500
Reconto	2,0	2,0	2,0	2,0	0,0	

Em relação à nossa investigação destacamos diversos estudos que utilizaram a mesma técnica de análise. Bitar (2002), estudou a relação entre a leitura de imagem em sequência e a prática discursiva. As categorias visuais mais utilizadas em pesquisa deste género abrangem, segundo McFadden e Gillam, Schneider ; Dubé, et. al. e Eisenberg et. al.(*cit in*, Martins, 2015) a utilização de uma única imagem, do ponto de vista de Shapiro e Hudson, Spinillo e Pinto, Schneider, et al., e Eisenberg et. al.(*cit in* Martins, 2015,) os cartões de imagens sequenciadas, para Cain et al., e Strong, et al.,e Flory et. al.(*cit in* Martins, 2015), os livros de imagens sem palavras e de acordo com Baggett, et al., Fischer, et al., (*cit in* Martins, 2015), os vídeos. Neste estudo, como já foi referido, foram utilizadas duas séries de imagens sem palavras.

Consoante estes estudos de produções de crianças sobre narrativa baseada na apresentação de imagens, mostram-nos que as crianças podem produzir narrativas descritivas, explicando eventos e expressando ideias sobre os comportamentos dos personagens. Desta forma verificou-se que, apesar da idade das crianças em estudo, seria possível essa narração.

Averiguámos também uma certa dificuldade por parte das crianças ao realizar esta tarefa. Neste contexto, a intenção foi realçar a contribuição da leitura/interpretação das imagens para a criação de uma história coerente.

Esta dificuldade, julgamos estar associada como nos refere Hurstel (1966, p. 116) no seu estudo, ao nos transmitir que ler uma imagem incluindo-a na série de que faz parte, significa saber decifra-la *“e o reconhecimento de uma série de imagens como sucessão ordenada de acontecimentos não é feita imediatamente pela criança, mas vai-se construindo progressivamente.”* A autora averiguou a maneira como a criança retira uma ordem do conjunto dos factos e observou as conexões que a criança estabelece entre esta ordem e as imagens exibidas.

Também de acordo com Necyk (2006), a imagem pertence a uma narrativa construída unicamente por gravuras, competindo ao narrador encontrar essa narrativa e produzir essa história, ao decifrar e dar sentido às imagens, com base no conhecimento e na compreensão que tem do mundo que a rodeia, por esse motivo é que contar uma

história usando apenas imagens constitui num trabalho extremamente exigente e difícil para a criança.

Baseando-nos nesta representação podemos mencionar que os resultados idênticos foram encontrados no nosso estudo quando verificámos que as crianças apresentaram valores significativos nos seus discursos seguindo uma ordem sequencial tanto no conto como no reconto.

Os nossos resultados estão também na linha de Nelson (1996), quando salienta que a competência para modificar uma interpretação implícita numa mensagem verbal necessita por parte da criança dotes cognitivos, mas levar a criança a reproduzir mentalmente sobre uma imagem e pedir-lhe que conte uma história, pressupõe que a criança utilize na sua locução referências de ordem causal temporal e referências intratextuais. Este processo estará ainda em transformações, visto a idade das crianças em estudo.

Assim, o autor mencionado anteriormente, diz-nos que a competência a nível linguístico, não termina na infância, uma vez que vai sendo organizada como sistema integrado ingressando o seu desenvolvimento ao longo dos anos de escolaridade.

Afim da criança fabricar uma história mediante uma sequência de imagens, tem que ter a interpretação do que as imagens não lhe podem transmitir e entender em paralelo que nas imagens há informações em decurso. Ao procurarmos analisar o comportamento das crianças do nosso estudo, averiguamos que para ambas as histórias tiveram um comportamento mais linear na leitura das imagens no reconto em relação ao conto, quer ao nível da ordem quer ao nível do número de imagens lido.

Estes resultados vão ao encontro dos estudos de Nelson e Hayward; Schneider, et al., Lien, Homer e Hayward; Engelbrecht e Soodla (*cit in* Martins, 2015), quando sublinham que esta atitude talvez se deva à falta de conhecimento, por parte das crianças, dos códigos a utilizar para a leitura de textos, tendo em conta que a mesma se processa no sentido esquerda-direita.

Outros estudos salientam que a capacidade para retirar informações de imagens para que a criança consiga construir uma história perfeitamente coerente, diz respeito mais com maturidade do que com alguma imperfeição no raciocínio, (Yuill e Oakhill e Eaton et. al., *cit in* Martins, 2015). Podemos interpretar que esta capacidade diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e que se adquire com a idade, sendo que, no nosso estudo, foram bem evidentes os resultados tendo em conta a idade das crianças presentes nesta investigação.

Análise Unidades de Informação de Base Sintática

As estatísticas descritivas das unidades de informação segundo o conto e reconto podem ser vistas na tabela 19.

Em relação à *frase mínima*, à *frase mínima com associação de um complemento de nome ou de uma subordinada relativa* e à *frase mínima com resposta a uma questão* não se observam diferenças significativas entre os grupos (Conto e Reconto). Analisando as médias destas categorias, é de salientar que na *frase mínima* as crianças têm valores médios mais elevados no conto (conto: $2,8 \pm 0,4$ vs reconto: $2,7 \pm 0,5$) enquanto nas outras 2 categorias as médias são mais elevadas no reconto.

Na *frase complexa com uma subordinada complemento de objeto* (conto: $2,7 \pm 0,5$ vs reconto: $4,2 \pm 0,5$) e nas *frases circunstanciais* (conto: $1,1 \pm 0,2$ vs reconto: $2,3 \pm 0,3$) as médias são mais elevadas no reconto. Nestas duas categorias, observam-se diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos (conto e reconto) pois o nível de significância é menor do que 0,05.

Tabela 19 - Estatística descritiva das unidades de informação segundo o Conto e Reconto

		Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP	p
Frase mínima	Conto	2,8	2,0	1,0	7,0	0,4	0,250
	Reconto	2,7	2,0	1,0	7,0	0,4	
Frase mínima com associação de um complemento de nome ou de uma subordinada relativa	Conto	0,4	0,0	0,0	2,0	0,2	0,250
	Reconto	0,6	0,0	0,0	2,0	0,2	
Frase mínima com resposta a uma questão	Conto	0,2	0,0	0,0	3,0	0,2	0,317
	Reconto	0,3	0,0	0,0	3,0	0,2	
Frase complexa com uma subordinada complemento de objeto	Conto	2,7	2,0	0,0	8,0	0,5	0,000
	Reconto	4,2	4,0	0,0	9,0	0,5	
Frases circunstanciais	Conto	1,1	1,0	0,0	4,0	0,2	0,003
	Reconto	2,3	2,0	0,0	4,0	0,3	

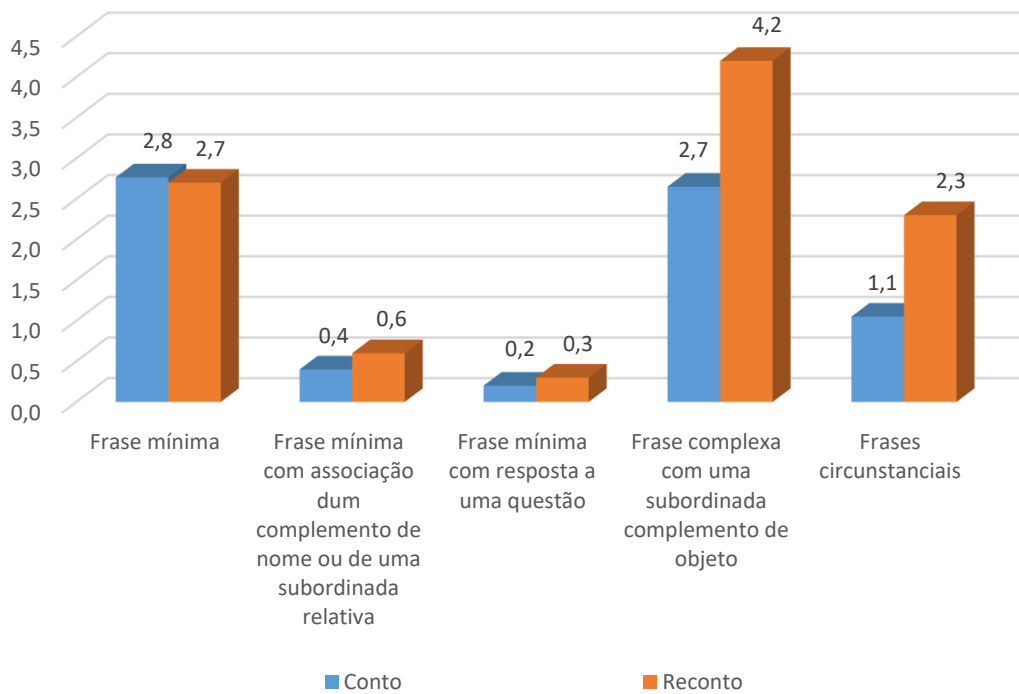


Gráfico 8 - Número médio de unidades de informação segundo o Conto e Reconto

Na Tabela 20, são apresentadas as estatísticas descritivas das unidades de informação da história A. Verifica assim, que *na frase complexa com uma subordinada complemento de objeto* (conto: $1,8 \pm 0,5$ vs reconto: $3,5 \pm 0,8$) e nas *frases circunstanciais*

(conto: $0,6 \pm 0,2$ vs reconto: $1,9 \pm 0,34$) as médias são mais elevadas no reconto. Nestas duas categorias, observam-se diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos (conto e reconto) pois o nível de significância é menor do que 0,05.

Tabela 20 - Estatística descritiva das unidades de informação segundo o Conto e Reconto da História A

		Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP	p
Frase mínima	Conto	2,9	2,0	1,0	6,0	0,6	0,500
	Reconto	2,5	2,0	1,0	6,0	0,5	
Frase mínima com associação de um complemento de nome ou de uma subordinada relativa	Conto	0,6	0,0	0,0	2,0	0,2	0,160
	Reconto	0,7	1,0	0,0	2,0	0,2	
Frase mínima com resposta a uma questão	Conto	0,3	0,0	0,0	3,0	0,3	0,500
	Reconto	0,3	0,0	0,0	3,0	0,3	
Frase complexa com uma subordinada complemento de objeto	Conto	1,8	1,0	0,0	5,0	0,5	0,009
	Reconto	3,5	4,0	0,0	9,0	0,8	
Frases circunstanciais	Conto	0,6	0,0	0,0	2,0	0,2	0,035
	Reconto	1,9	2,0	0,0	4,0	0,4	

Na história B verifica-se que para todas as categorias a média é mais elevada no reconto. Observando a tabela 21 é de salientar que a *frase mínima*, a *frase mínima com associação de um complemento de nome ou de uma subordinada relativa* e a *frase mínima com resposta a uma questão* não se observam diferenças significativas entre os grupos (Conto e reconto). Por outro lado, na *frase complexa com uma subordinada complemento de objeto* e nas *frases circunstanciais* as diferenças encontradas são significativas visto o nível de significância ser inferior a 0,05.

Tabela 21 - Estatística descritiva das unidades de informação segundo o Conto e Reconto da História B

		Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP	p
Frase mínima	Conto	2,7	2,0	1,0	7,0	0,6	0,125
	Reconto	3,0	2,0	2,0	7,0	0,6	
Frase mínima com associação de um complemento de nome ou de uma subordinada relativa	Conto	0,1	0,0	0,0	1,0	0,1	0,250
	Reconto	0,3	0,0	0,0	1,0	0,2	
Frase mínima com resposta a uma questão	Conto	0,1	0,0	0,0	1,0	0,1	0,160
	Reconto	0,2	0,0	0,0	1,0	0,1	
Frase complexa com uma subordinada complemento de objeto	Conto	3,7	3,0	1,0	8,0	0,8	0,031
	Reconto	4,9	4,0	3,0	8,0	0,6	
Frases circunstanciais	Conto	1,6	2,0	0,0	4,0	0,4	0,031
	Reconto	2,7	3,0	1,0	4,0	0,3	

No que diz respeito à informação base sintática, verificámos diferenças significativas, a nível do conto nas frases mínimas, visto que nesta idade a criança utiliza muitas vezes apenas um verbo intransitivo ou transitivo. Quanto ao reconto, isto é, após a narração das histórias em “tapete de histórias”, encontramos também um contraste considerável a nível das frases complexas (“e”, “mas”, “quando”,...) e nas frases circunstanciais (“depois”). Contudo, verificamos que embora as crianças de uma maneira geral possuam a estrutura base sintática no seu discurso, algumas crianças ainda apresentam uma certa confusão na construção de um discurso coerente.

A análise das unidades de informação serviram de base para nos situar nas diferentes tipos de frases, verificando, assim, o nível cognitivo das crianças do nosso estudo e de que forma construía os textos contados das histórias escolhidas, sobretudo nas ações dos personagens fazendo referência aos sentimentos, pensamentos e intenções.

Tendo por base os nossos resultados, foi no grupo da história B que se registou um maior aumento no reconto, em todas as categorias das unidades de informação de base sintática, permitindo-nos observar que as crianças deste grupo poderão apresentar uma maior maturidade lexical comparativamente ao grupo da história A.

Segundo Fayol, et.al., e Nelson et.al, (*cit in* Martins, 2015), esta habilidade requer um exercício cognitivo, que exige por parte da criança a aquisição de um aprimoramento linguístico de forma a saber coordenar as categorias sintáticas, para alargar a complexidade das suas produções.

Análise da evolução dos níveis de distanciação do próprio discurso

Vamos agora analisar os níveis de distanciação (alto, médio baixo), em termos cognitivos tendo em conta os discursos produzidos, na elaboração da história.

Ao nível do alto distanciamento inferimos que no reconto as médias são mais elevadas que no conto (conto: $1,5 \pm 0,4$ vs reconto: $2,1 \pm 0,5$) sendo que as diferenças encontradas estatisticamente significativa para ($p < 0,05$).

Em relação ao médio distanciamento, verifica-se igualmente no reconto médias mais elevadas (conto: $1,1 \pm 0,2$ vs reconto: $2,1 \pm 0,5$). Como o nível de significância é ($p = 0,002$) podemos concluir que as diferenças encontradas são estatisticamente significativas.

Igualmente no baixo distanciamento, as médias mais elevadas encontram-se no reconto (conto: $3,3 \pm 0,3$ vs reconto: $4,2 \pm 0,2$) sendo que as diferenças encontradas entre os grupos são estatisticamente significativas para ($p < 0,05$).

Tabela 22 – Estatística descritiva dos níveis de distanciação segundo o Conto e Reconto

		Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP	p
Alto distanciamento	Conto	1,5	1,0	0,0	7,0	0,4	0,031
	Reconto	2,1	1,0	0,0	7,0	0,5	
Médio distanciamento	Conto	1,1	1,0	0,0	3,0	0,2	0,002
	Reconto	2,1	2,0	1,0	5,0	0,2	
Baixo distanciamento	Conto	3,3	3,0	1,0	5,0	0,3	0,002
	Reconto	4,2	4,0	2,0	6,0	0,2	

Assim, os resultados obtidos levam-nos a confirmar que em qualquer um dos distanciamentos, os discursos das crianças têm médias mais elevadas no reconto.

No gráfico 9, podemos observar de forma mais evidente as diferenças encontradas nos três níveis de distanciação

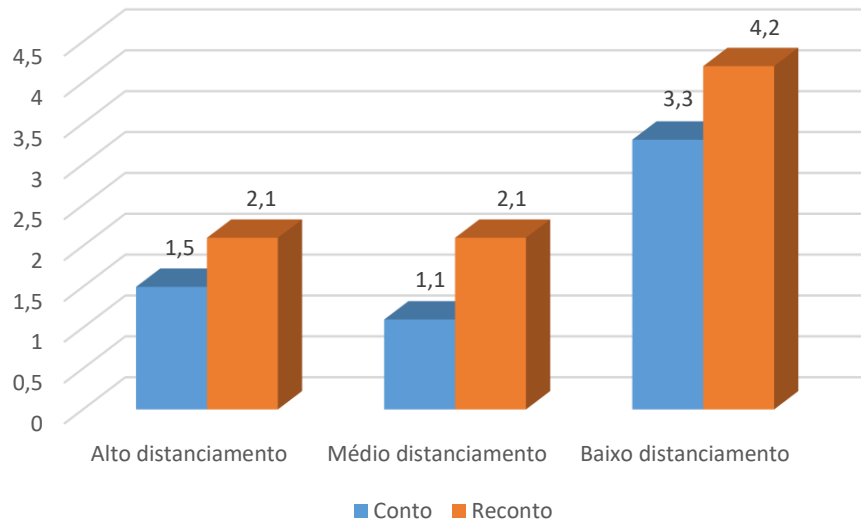


Gráfico 9 - Valor médio dos níveis de distanciação segundo o conto e reconto

Vamos agora interpretar os resultados desagregando por história. Pela tabela 23, observa-se que para os três distanciamentos, as médias são mais elevadas no reconto.

No médio e no baixo distanciamento, as diferenças encontradas são significativas ($p = 0,031$). Para o alto distanciamento, embora se tenham encontradas médias superiores no reconto, essa diferença não é estaticamente significativa.

Tabela 23 – Estatística descritiva dos níveis de distanciamento segundo o Conto e Reconto para a História A

		Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP	p
Alto distanciamento	Conto	2,1	1,0	0,0	7,0	0,7	0,250
	Reconto	2,5	2,0	0,0	7,0	0,7	
Médio distanciamento	Conto	1,3	1,0	0,0	3,0	0,3	0,031
	Reconto	2,5	2,0	1,0	5,0	0,3	
Baixo distanciamento	Conto	3,1	3,0	1,0	5,0	0,5	0,031
	Reconto	4,3	5,0	2,0	6,0	0,4	

Na história B, para todos os distanciamentos (alto, médio e baixo) as médias são mais elevadas no reconto sendo que para todos eles as diferenças encontradas são estatisticamente significativas.

Tabela 24 – Estatística descritiva dos níveis de distanciamento segundo o conto e reconto para a história B

		Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP	p
Alto distanciamento	Conto	0,8	1,0	0,0	2,0	0,3	0,026
	Reconto	1,6	1,0	0,0	6,0	0,6	
Médio distanciamento	Conto	0,8	1,0	0,0	2,0	0,2	0,031
	Reconto	1,6	1,0	1,0	3,0	0,2	
Baixo distanciamento	Conto	3,4	3,0	3,0	5,0	0,2	0,030
	Reconto	4,0	4,0	3,0	5,0	0,2	

Quanto ao discurso das crianças, nos três níveis de distanciamento, existe uma evolução significativa no reconto de ambas as histórias, confirmada pelo tratamento estatístico, evidenciamos que na utilização dos enunciados estranhos à imagem, utilizaram em número claramente superior, apresentando uma melhor desenvoltura de passar da contextualização à descontextualização e retomar à contextualização, proporcionando-lhes uma interpretação mais global da narrativa.

Logo, os resultados obtidos propõem que à medida que a criança cresce a formação de uma posição avaliativa desloca-se em termos de aperfeiçoamento narrativo, juntamente com um contexto mais alargado na utilização das suas produções.

Hurstel (1966), observou as dificuldades individuais provocadas pela compreensão de uma série de imagens como sequência temporal, numa população composta por crianças entre 3 anos e 4 meses a 6 anos e 5 meses, numa escola maternal, na França. Com base nos resultados obtidos, o autor averigua que, antes dos quatro anos e meio, a criança por um lado não compreende o que significa “colocar em ordem as imagens”, por outro, se compreende, faz as combinações de forma parecida.

Eaton et. al., (1999), cita os estudos de Bamberg e Marchaman que também chegaram a conclusões semelhantes, ao dizerem que as crianças mais novas podem fazer e ocupar uma posição avaliativa nas suas narrativas, limitando-se a fazê-lo de uma maneira mais específica.

Quando foi exposto o pedido às criança para nos contar uma história através de uma sequência de imagens, esta teve que utilizar uma competência cognitiva para poder reproduzir mentalmente as informações concebidas pelo suporte visual e reaver na memória todo o conhecimento capturado, de modo a adiantar, assimilar e desenhar um conjunto de ações, para produzir uma história.

Através dos modelos de distanciação, analisou-se o modo e a forma como a criança consegue se distanciar do presente próximo, recua ao passado e projeta-se no futuro, fazendo ilações das suas experiências arrumadas na memória e o modo como as utiliza ao nível da generalização.

Eaton et. al., (1999) nos seus estudos, referem-nos que quando pedimos a uma criança que conte uma história não fazendo questões iniciais relativamente com o uso de questões iniciais verificam-se diferenças, pois as crianças resume-se a descrever aquilo que elas pensam que o adulto quer ouvir, não utilizando muitos mecanismos de avaliação, quando não lhes são feitas perguntas.

Deduzimos assim, pelo que foi debatido, que a capacidade de representação está aliada à idade e o progresso a este nível do pensamento está associado ao desenvolvimento do nível de descontextualização.

É de evidenciar que os resultados obtidos foram desta natureza, visto que no processo de intervenção existiu a componente interação adulto/criança, como se verificou nos estudos de Eaton et. al., (1999), de modo a poder promover na criança mais sucesso na tarefa, pelo facto de manter a criança na sua zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1998a).

CAPÍTULO

Conclusão

1. Conclusão

O presente capítulo serve para abordar os aspectos mais relevantes deste estudo, as dificuldades sentidas ao longo do mesmo e perspectivas futuras que permitam dar continuidade a este estudo.

Com este estudo quisemos compreender e investigar, qual a importância da narrativa oral e das ajudas pedagógicas que podemos utilizar para o seu aperfeiçoamento nas crianças de 3 anos a frequentar o pré-escolar, destacando a influência que a leitura de contos e o seu reconto têm sobre o desenvolvimento linguístico da criança. É através da linguagem verbal que processos cognitivos se vão encaminhando de modo a ajudar a criança nas suas aprendizagens.

No decorrer do estudo, foi possível observar a evolução das crianças, no reconto das suas histórias, no que diz respeito ao desenvolvimento narrativo, ao aumento do seu vocabulário ativo e na forma mais coerente e coesa que estas passaram a demonstrar na construção das suas narrativas. Em termos de resultados, obtivemos o que era esperado.

Assim, os resultados obtidos pela análise dos níveis estruturais do discurso narrativos produzidos pelas crianças, foram de encontro ao pretendido, visto que, após a utilização do “tapete de histórias”, existiu um aumento significativo no reconto em relação ao conto, realçando a “Coda” que foi muito superior. Verificou-se assim, uma grande capacidade de representação mental dos elementos básicos da estrutura narrativa.

Quanto ao domínio da leitura por sequência de imagens, observou-se que tanto no conto como no reconto a maior parte das crianças conseguiu, no seu discurso, seguir uma ordem sequencial correta. Contudo, podemos concluir que as crianças, no reconto das duas histórias, referiram corretamente a ordem linear das imagens, havendo assim uma evolução.

Analisando agora as unidades de informação de base sintática, podemos verificar que apenas nas *frases simples* houve uma diminuição no reconto, mas em todas as outras unidades base sintática existiu um aumento significativo. Conclui-se assim

que com o recurso (“tapete de histórias”) utilizado pela investigadora ajudou no aumento de vocabulário assim como no discurso narrativo apresentado pelas crianças, mostrando assim a evolução esperada.

Ao nível da distanciação cognitiva averiguou-se que, em todos os níveis (alto, médio e baixo) existe uma evolução significativa no discurso das crianças no reconto das histórias comparativamente ao conto. Conclui-se assim, que houve uma maior preocupação na resolução do enredo confirmando uma maior capacidade de representação mental, mostrando assim um melhoramento no seu desenvolvimento cognitivo.

Por conseguinte, podemos rematar que as diferenças encontradas nos discursos narrativos das crianças, tanto ao nível estrutural, ao domínio da leitura por sequência de imagens, às unidades base sintáticas como ao nível da distanciação, foram significativas visto que, globalmente no reconto houve uma evolução considerável face ao conto, contanto assim, que o uso do “tapete de histórias” utilizado pela investigadora como recurso pedagógico para contar histórias permitindo à criança o seu reconto, é uma prática pedagógica que fará com haja um aumento da competência narrativa assim como um aumento no seu desenvolvimento cognitivo.

Após os resultado e as conclusões tiradas das investigação, observou-se o ato de recontar histórias como propiciador de habilidades discursivas pelas crianças e o educador como criador de situações estimuladoras concretas e contextualizadas para que as mesmas possam adquirir tal desenvolvimento. Posto isto, contar histórias como estratégia pedagógica aparece com grande destaque nos relatores de cumprimento, uma vez que esta metodologia ajuda os alunos a construir o conhecimento. Pedagogicamente seria pertinente mencionar que o/a educador/a, enquanto causa de conhecimento, colocutor beneficiário, interveniente da aprendizagem, deverá criar situações discursivas promovendo as aprendizagens das crianças.

Como limitação principal deste estudo, destaco o facto do tamanho da amostra ser reduzida no número de participantes, permitindo-nos apenas considerar os resultados encontrados para a população em estudo. No entanto, julgamos estar a

cooperar para uma melhor percepção do conhecimento científico e pedagógico no âmbito do tema tratado.

Para estudos futuros as principais recomendações, estarão relacionadas com a consciencialização que os educadores terão que reconsiderar sobre as suas atitudes pedagógicas em sala de aula. Desta forma, realçamos alguns estudos prováveis tais como: compreender de que modo o desenvolvimento narrativo assume uma importância no desenvolvimento da literacia; perceber como o educador desempenha um papel crucial nas interações comunicativas com as crianças e qual a efeito nas aprendizagens e entender qual a importância no recurso do “tapete de histórias” para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Para este tema em particular, julgamos primordial a continuação de investigar esta área, visto ser um pouco precária a sua pesquisa em Portugal, assim como a necessidade de levar para a sala de atividades os conhecimentos científicos decorrentes de todos estes estudos.

Resta-nos dizer que este estudo teve um contributo importante para a investigadora, na medida em que aumentou o conhecimento sobre a competência narrativa e preencheu algumas lacunas que estavam presentes até então. Enriqueceu, também, na medida em que a observação do conto das histórias serão uma mais-valia para práticas futuras.

CAPÍTULO VI

Referências Bibliográficas

Abramovich, F. (1997) *Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices*. São Paulo, Scippicione.

Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto*. Lisboa, Editorial Teorema.

Applebee, A. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

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.

Bamberg, M., De Fina, A. e Schiffrin, D. (2011). Discourse and identity construction. In: S. J. Schwartz., K. Luyckx & V. L. Vignoles (eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 177-199). Berlin, Springer Verlag.

Bardin L. (1979) *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.

Barreto, L.; Silva, N.; Melo, S. (2010). *A influência dos contos infantis no desenvolvimento da linguagem infantil*. [Em linha] Disponível em <http://www.webartigos.com/articles/53228/1/A-INFLUENCIA-DOS-CONTOS-INFANTIS-NO-DESENVOLVIMENTO-DA-LINGUAGEMINFANTIL/pagina1.html>. [Consultado em 06/01/2017]

Beetlestone, F. (1998) *Creative Children, Imaginative Teaching*. Buckingham, St Edmundsbury Press Ltd.

Bettelheim, B. (2007) *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Bitar, M. L. (2002). *Produção oral de crianças a partir da leitura de imagens*. São Paulo: Humanitas.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora.

Borges, M., e Moreira, F. (2004) *O percurso da autoria. Linguagem em (Dis)curso*, pp. 459-468. [Em linha] Disponível em <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0402/12%20art%2010.pdf> [Consultado em 16/03/2017].

Brockmeier, J. e Harré, R. (2003). Narrativa: Problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 525-535.

Bruner, J. (1983a). *Savoir faire savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France, PUF.

Bruner, J. (1983b). *Child's talk-learnig to use language*. Osford, Oxford University.

Bruner, J. (1986). The narrative creation of self. Em: E. A. Lynne & J. MacLeod (eds.), *The handbook of narrative and psychoterapy*. (pp. 3-14). Sage Publications.

Bruner, J. (1990a). *Actos de significado*. Lisboa, Edições 70. Press.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Aprendizaje Visor.

Bruner, J. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje..* Madrid, Alianza Psicología.

Burns, R. (2000). *Introduction to research methods*. London, Sage Publications.

Cademartori, L (1987) *O que é literatura infantil*. 4.ed. São Paulo, Brasiliense.

Cain, S. e Tickle, J. (2010). *A Lagarta Comilona*. Galiza – Estoril, Minutos de Leitura - Edições, Lda.

Carafizi, M. (2015). *Avaliação da Narrativa em crianças com desenvolvimento típico, por meio do The Edmonton Narrative Norms Instrument adaptado*. [Em linha] Disponível em: <http://www.fcmscsp.edu.br/images/Pos-graduacao/dissertacoes-e-teses/mestrado-profissional-comunicacao-humana/2015-Maria-Isilda-Mielotti-Carafizi.pdf>, [Consultado em 03/12/2016].

Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa, Universidade Aberta.

Carvalho, J. (2013) Scaffolding verbal materno e coerência estrutural narrativa da criança em idade pré-escolar. *Análise Psicológica* pp. 269-282.

Castro, E. (2008). *A importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança*. [Em linha] Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/9055/1/A-Importancia-Da-Literatura-Para-O-Desenvolvimento-Da-Crianca/pagina1.html>, [Consultado em 30/11/2016].

Chalita, G. (2003). *Pedagogia do Amor, “A contribuição das histórias universais para a formação de valores da nova geração”*. São Paulo, Gente

Chow, B. Wing-Yin e McBride-Chang, C. (2003) 'Promoting Language and Literacy Development through Parent-Child Reading in Hong Kong Preschoolers', *Early Education & Development*, 14(2), pp. 233 – 248.

Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo, Cortez.

Coelho, B. (1997). *Contar histórias: uma arte sem idade*. – São Paulo, Ática.

Coelho, N. N. (2000). *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo, Moderna.

Cohen, L. e Manion, L. (1994). *Métodos de investigación educativa*. Madrid, Editorial La Muralla.

Cohen, L., Manion, L. e Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London, Routledge Falmer.

Corsino, P. (2010). *Literatura na educação infantil*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica.

Corso, D. L. e Corso, M. (2006). *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre, Artmed.

- Cunha, M. A. A. (1999). *Literatura Infantil: Teoria e prática*. São Paulo, Ática.
- Dadalto, E. e Goldfield, M. (2009). *Características comuns à narrativa oral de crianças na pré-alfabetização*. Revista CEFAC, Jan-Mar; 11(1): pp.42-49, Brasil.
- Davis, C. e Oliveira, Z. (2001). *Psicologia na educação*. São Paulo, Cortez.
- Delgado, J. e Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y tecnicos cualitativos de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Editorial Síntesis.
- De Fina, A. e Georgakopoulou, A. (2008). Analysing narratives as practices. *Qualitative Research*, 8 (3), 379-387.
- Dohme, V. (2011). *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Engelbrecht, L. (2011). *The effect of different visual modality and task conditions on the narratives of typically developing 9 year old children*. Unpublished master's thesis. tellenbosch University, Tygerberg. [Em linha]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10019.1/6863>. [Consultado em 08/11/2016].
- Esperet, E. (1984). Processus de production genèse et role du schéma narratif dans la conduite de récit. Em: M. Moscato & G. P. L. Bonniec (eds.), *Le langage construction et actualisation* (pp. 179-197). Rouen, Université de Rouen..
- Esperet, E. (1990). De l'acquisition du langage à la construction des conduits langagières. Em: G. Net-chine & Grynberg (eds.), *Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant* (pp. 121-135). Paris, Presses. Universitaires de France.

Eaton, J. H., Collis, M. G. e Lewis, A. V. (1999). Evaluative explanations in children's narratives of a video sequence without dialogue. *Journal of Child Language*, 26, 699-720.

Emde, R. N. (2003). Early narratives: A window to the child's inner world. Em R. N. Emde., D. Wolf & D. Oppenheim (eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur story stem battery and parent child narratives* (pp. 3-26). New York, Oxford University Press.

Farias, F. R. A. e Rubio, J. A.S. (2012) *Literatura Infantil: A Contribuição dos Contos de Fadas para a Construção do Imaginário Infantil*. *Revista Electrónica Saberes da Educação*, v.3, n.1. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Francy.pdf>>. [Consultado em 20/02/2017].

Fazio, B. B., Naremore, R. C. e Connell, P. J. (1996). Tracking children from poverty at risk for specific language impairment: A three year longitudinal study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 611-624.

Fivush, R. (2008). Remembering and reminiscing: how individual lives are constructed in family narratives. *Memory Studies*. 1, 45-54.

Fivush, R. (2011). The development of autobiographical memory. *Annual Review of Psychology*, 62, 559-582.

Ferreira-Alves, J. e Gonçalves, O.F. (2001). *Educação narrativa do professor*. Lisboa, Quarteto Editora.

Fey, M., et alii. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language, Hearing Research*, 47, 1301-1318.

Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones à la investigación educativa*. Barcelona, PPU.

Fortin, Marie-Fabienne (1999). *O Processo de Investigação - Da Concepção à Realização*. Loures, Lusociência.

Franz, Marie-Louise von. (1990). *A interpretação dos contos de fada*. Trad. Maria Elci Spaccaquerque Barbosa. São Paulo, Paulus

Góes, L. P. I. (1990). *A aventura da Literatura para crianças*. São Paulo, Melhoramentos.

Gomes, J. A. (1991). *Literatura para Crianças e Jovens - Alguns Percursos*. Lisboa, Caminho.

Gomes-Santos. e Sandoval N. (2003) *Recontando histórias na escola: gêneros discursivos e produção da escrita*. São Paulo, Martins Fontes.

Greenhalgh, K. S. e Strong, C. J. (2001). Literate language features in spoken narratives of children with typical language and children with language impairments. *Language, Speech, and Hearing Sciences in Schools*, 32, 114-125.

Guerreiro, C.; Castanheira, M. e Queirós, T. (2007). Livros e Leitura: algumas reflexões acerca do Espaço e do Tempo dos Livros na Promoção da Linguagem e Literacia em Contexto do Espaço Lúdico para a Infância da ESE de Bragança. In Pequito, P. & Pinheiro, A. (Org.) (2007). *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de Infância* (pp. 169-177). Serzedo VNG, Edições Gailivro.

Hayward, V. D.; Schneider P. e Gillan B. (2009) Age and Task-Related Effects on Young Children's Understanding of a Complex Picture Story. *The Alberta Journal of Educational Research*, pp. 54-72.

Heilmann, J. *et alii*. (2010). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 154-166.

Holmberg, H., *et alii.* (2007). Using narratives to assess competencies and risks in young children: Experiences with high risk and normal populations. *Infant Mental Health Journal*, 28, 647-666.

Hudson, J. (2006). *The developmental of future time concepts through mother-child conversation*. Detroit: Wayne State University Press. *Merril-Palmer Quarterly*, pp.70-95.

Hurstel, F. (1966). Étude des conditions d'apparition de la notion d'ordre des événements chez l'enfant de 3 à 6 ans à partir d'une série d'images en désordre. *Enfance*, 4 (5), 115-127.

Isbell, R., *et alii.* (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32 (3) (2004), pp. 157–163

Josselson, R., Lieblich, A. e McAdams, P. D. (eds.) (2003). *Up close and personal: The teaching and learning of narrative research*. Washington DC, American Psychological Association.

Jovchelovitch, S. e Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. Em: M.W. Bauer & G. Gaskell (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 90-113). Petrópolis, Vozes.

Kaderavek, J. e Justice, L. (2002). *Shared storybook reading as an intervention context: Practices and potential pitfalls*. *American Journal of Speech Language Pathology*, v. 11, p. 395-406. [Em linha] Disponível em: [http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/043\)](http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360(2002/043)). [Consultado em 20/02/2017].

Karmiloff-Smith, A. (1986). Language development beyond age five. Em P. Fletcher & M. Garman (eds.), *Language acquisition* (pp. 455-473). Cambridge, Cambridge University Press.

Lajolo, M. (2005). *Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?*. Campinas, Cefiel/Unicamp

Lentin, L. (1990). *A criança e a linguagem oral. Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?* Lisboa, Livros Horizonte.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Califórnia, Sage Publications.

Liles, B. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review of the literature. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 868-882

Lopez, J. e Alonso, R. (2012). *Teoria de la educación, metodología, focalizaciones: La mirada pedagógica*. Coruña, Netbiblo, S. L.

Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-escolar: currículo e supervisão*. Penafiel, Editorial Novembro

Luo, R. *et alii*. (2014) Mother–Child Book-Sharing and Children’s Storytelling Skills in Ethnically Diverse, Low-Income Families. *Infant and Child Development Inf. Child*, pp.402–425.

Makin, L. e Spedding, S. (2001) 'Support at Home for Early Language and Literacies (SHELLS): Collaboration and Challenge', *Early Child Development and Care*, 170(1), pp. 45-56.

Mandler, J. M. (1981). Recherches récentes sur les grammaires de récit. *Bulletin de Psychologie*, 356, 705-715.

Mandler, J. M. (1983). Representation. Em: J. H. Flavell & E. M. Markman (eds.), *Handbook of child psychology-cognitive development*. (pp. 420-494). New York, Wiley.

Mandler, G. (2011). From association to organization. *Current Directions in Psychological Science*, 20 (4), 232-235.

Mandler, J. M. e Johnson, N. (1977). "Remembrance of things parsed: story structure and recall". *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.

Marjanovič-Umek, L. *et alii.* (2012) *Parental influence on the development of children's storytelling*. *European Early Childhood Education Research Journal* 20(3), pp. 351-370.

Martins, M. L. S. (2015), Tese de Doutorado, *Producción y Comprensión Oral Narrativo desde una Perspectiva de Desarrollo Comunicativo*. Universidad de Extremadura.

Mata, L. (2008). *Hábitos e praticas de leitura de historias: como caracterizar?*. [Em linha]. Disponível em: http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_habitos_praticas_leitura_. [consultado em 28/11/2016].

Matta, I. (1999). As representações de experiências enquanto mediadoras do processo de construção de significações partilhadas. *Análise Psicológica*, 1, 39-48.

Matta, I. (2000). *Pratiques sociales et construction de concepts catégoriels*. Lille, Presses Universitaires du Septentrion.

McCabe, A., e Peterson, C. (1991). *Getting the story: A longitudinal study of parental styles of narrative elicitation*. in A. McCabe & C. Peterson (Orgs.), *Developing narrative structure* (pp. 217-253). Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.

McCabe, A., *et alii.* (2008). Comparison of personal versus fictional narratives of children with language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17, 194-206.

McMillan, J. H. e Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid, Pearson Educación.

Melo, L. E. (2008). *Produção de narrativa oral infantil e memória construtiva a partir de leitura de imagens*. *Calidoscópio*, 6 (1), 20-27.

Melo, L. E. (2011). Aspectos linguísticos e discursivos em narrativa oral infantil: algumas reflexões. [Em linha]. Disponível em: http://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/25_linguistica_092_110.pdf.

[Consultado em 05/11/2016].

Miles, M. e Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Califórnia, Sage.

Minayo, M. C. S. (2000). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo, Hucitec.

Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa, Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.

Moreira, C. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Necyk, B. J. (2006). *Imagem e narrativa no livro infantil contemporâneo*. Rio de Janeiro, PUCRio.

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: Emergence of the mediated mind*. New York, Cambridge University Press.

Nelson, K. (2000). Narrative, time and emergence of the encultured self. *Culture and Psychology*, 6 (2), 183-196.

O'Neill, D. K., Pearce, M. J. e Pick, J. L. (2004). Preschool children`s narratives and performance on the preschool individual achievement test-revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language*, 24 (2), 149-183.

Peterson, C. e McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child`s narrative*. New York, Plenum Press.

Pullen, P. & Justice, L. (2003). *Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches*. Topics in Early Childhood Special Education, 23, 99-113.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. V.(2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais-Trajectos*. Lisboa, Gradiva.

Rebelo, D. e Diniz, M. A. S. (1998). *Falar contigo*. Lisboa, Editorial Caminho.

Reis, C., e Lopes, A. C. (2000). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra, Almedina.

Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. S Paulo: UNESP: NUANCES: estudos sobre Educação, 15(16), 17-34. [Em linha] Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4614>. [Consultado em 29-03-2017].

Ressurreição, J. B. (2005). da. *A importância dos contos de fadas no desenvolvimento da imaginação*. Faculdade Cenecista de Osório-FACOS/RS – letras. [Em linha] Disponível em: <http://www.facos.edu.br/old/galeria/129102010020851.pdf>. [Consultado em 29-03-2017].

Ricoeur, P. (1980). “Narrative time”. Em: W. Mitchell (ed.), *On narrative* (pp. 165-186). London, University of Chicago Press.

Rigolet, S. (2006). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem. Linha de orientação para crianças até 6 anos*. Porto, Porto Editora.

Rhea P. e Smith R. L.(1993) *Narrative Skills in 4-Year-Olds With Normal, Impaired, and LateDeveloping Language*. Sacred Heart University.

Rossini, Maria Augusta Sanches.(2002).*Pedagogia afetiva*. Petrópolis, RJ, Editora Vozes.

Schank, R. e Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, LEA.

Shulman, L. (1998). Disciplines of inquiry in education: an overview. Em: R. Jaeger. *Complementary methods for research in education* (pp. 3-17). Washington, American Educational Research Association.

Sigel, I. E. (1997). Modelo de distanciamento y desarrollo de la competencia representativa. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 13-29.

Siegel, D. J. (1999). *The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience*. New York, The Guilford Press.

Simões, D. (2007). *Iconicidade e verossimilhança*. [Em linha] Disponível em: http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/iconicidade_e_verossimilhanca.pdf. [Consultado em 22/11/2016].

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa, Universidade Aberta.

Smith, H. et al (2009). *Contextos e Parceiros do Narrar de Crianças na Escola Infantil*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), pp.181-190. [Em linha] Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n2/a03v22n2>. [Consultado em 23/11/2016].

Stadler, M. A. & Ward, G. C. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33 (2), 73-80.

Tomopoulos, S.; et alii. (2006) *Books, Toys, Parent-Child Interaction, and Development in Young Latino Children*. *Ambulatory pediatrics* , (2), pp. 72-78.

van Dijk . T. A (2000). El discurso como interacción en la sociedad. Em: T. A. van Dijk, (Coord.), *El discurso como interacción social* (pp. 19-66). Barcelona, Gedisa Editorial.

Viana, F e Ribeiro, I. (2014). *Falar, Ler e Escrever*. Lisboa, Santillana.

Vieira, A. G., Sperb, T. M. (1998). *O Brinquedo Simbólico Como Uma Narrativa*. Psicologia: Reflexão e Crítica. PORTO ALEGRE, UFRGS, v.11, n.2, p.233 – 252.

Veneziano, E. & Hudelot, C. (2005). *Conduites explicatives dans la narration et effet de l'étayage: Méthodes d'analyse et quelques résultats qualitatifs tires d'une étude développementale et comparative d'enfants typiques et d'enfants dysphasiques*. Travaux Neuchâtelois de Linguistique, TRANEL, 42, 81-103.

Vygotsky, L. S. (1998a). *Pensamento e Linguagem*. (2ª ed.). São Paulo, Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1998b). *A Formação social da mente*. (6ª ed.). São Paulo, Martins Fontes.

Wood, Audrey. (2006). *A Casa Sonolenta*. (16ª ed.). São Paulo, Ática

Zanotto, M. (2003). *Recontar Histórias - Actividade é importante para a formação das crianças pré-escolares*. [Em linha] Disponível em: <http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/sugestoes/recontar-%20historias.pdf>. [Consultado em 24/11/2016].

Zilberman, R. (1998). *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1998.

Anexos

Anexo 1 – Autorização da Metodologia utilizada

Re: Autorização da Metodologia

MM

Maria Luisa Martins

Responder|

qua 23/11/2016, 16:42

Você

Boa tarde Joana Fragata,

Autorizo a utilização dos instrumentos do meu estudo.

Com os melhores cumprimentos,

Luísa Saavedra

No dia 23 de novembro de 2016 às 16:32, Joana

Fraga <jfraga1@hotmail.com> escreveu:

Boa tarde Professora Luísa,

Venho por este meio pedir a sua autorização para utilizar a metodologia do seu mestrado, afim de realizar a minha recolha de dados para a realização do meu estudo, no âmbito do Mestrado em Educação Especial no domínio da Intervenção Precoce, com o tema : " A Importância da Literatura Infantil no Desenvolvimento Cognitivo das Crianças dos 2 e 3 anos" .

Agradeço a colaboração e a atenção dispensada ao presente pedido.

Beijinhos

Joana

Anexo 2 – Autorização da Instituição – Provedor e Direção Pedagógica

Exmº. Senhor Provedor da Santa Casa da Misericórdia de Machico

Assunto: Pedido de autorização e colaboração para a realização de um estudo no âmbito do Mestrado em Educação Especial.

Eu, Joana Fraga Andrade, aluna do Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial – Intervenção Precoce, ministrado pela Universidade Fernando Pessoa, venho por este meio, dar a conhecer que me encontro em fase de desenvolvimento de um estudo cuja temática é: a Importância da Literatura Infantil no Desenvolvimento Cognitivo das crianças.

Neste estudo, para a recolha de dados, pretendo realizar uma gravação onde as crianças irão inicialmente olhar para duas imagens e escolherão a que gostarem mais para me contar a história e uma segunda fase será ouvirem a minha versão da mesma história que escolheram e depois voltar a reconta-la. Para a concretização desta investigação, solicita-se a V. Ex.^a autorização para realizar esta pesquisa com 20 crianças desta escola.

A sua colaboração neste trabalho será muito importante, sendo desde já garantido, sob compromisso de honra, que ficarão assegurados os aspetos éticos inerentes ao processo de investigação.

Agradeço a colaboração e a atenção dispensada ao presente pedido.

Com os melhores cumprimentos,

Funchal, Setembro de 2016

A Mestranda _____

O Provedor : _____

Exm^a. Senhora Diretora Pedagógica do Infantário Rainha Santa Isabel

Assunto: Pedido de autorização e colaboração para a realização de um estudo no âmbito do Mestrado em Educação Especial.

Eu, Joana Fraga Andrade, aluna do Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial – Intervenção Precoce, ministrado pela Universidade Fernando Pessoa, venho por este meio, dar a conhecer que me encontro em fase de desenvolvimento de um estudo cuja temática é: a Importância da Literatura Infantil no Desenvolvimento Cognitivo das crianças.

Neste estudo, para a recolha de dados, pretendo realizar uma gravação onde as crianças irão inicialmente olhar para duas imagens e escolherão a que gostarem mais para me contar a história e uma segunda fase será ouvirem a minha versão da mesma história que escolheram e depois voltar a reconta-la. Para a concretização desta investigação, solicita-se a V. Ex.^a autorização para realizar esta pesquisa com 20 crianças desta escola.

A sua colaboração neste trabalho será muito importante, sendo desde já garantido, sob compromisso de honra, que ficarão assegurados os aspetos éticos inerentes ao processo de investigação.

Agradeço a colaboração e a atenção dispensada ao presente pedido.

Com os melhores cumprimentos,

Funchal, Setembro de 2016

A Mestranda _____

A Diretora Pedagógica: _____

Anexo 3 – Autorização dos Pais – Declaração de Consentimento Informado

Designação do Estudo (em português):

Neste estudo, para a recolha de dados, pretendo realizar uma gravação onde as crianças irão inicialmente olhar para duas imagens e escolherão a que gostarem mais para me contar a história e uma segunda fase será ouvirem a minha versão da mesma historia que escolheram e depois voltar a reconta-la.

Eu, abaixo-assinado (nome completo) -----

-----, **responsável pelo participante no projecto (nome completo) -----**

-----, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da sua participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____/____/20__

Assinatura do Responsável pelo participante no projeto: _____

O Investigador responsável:

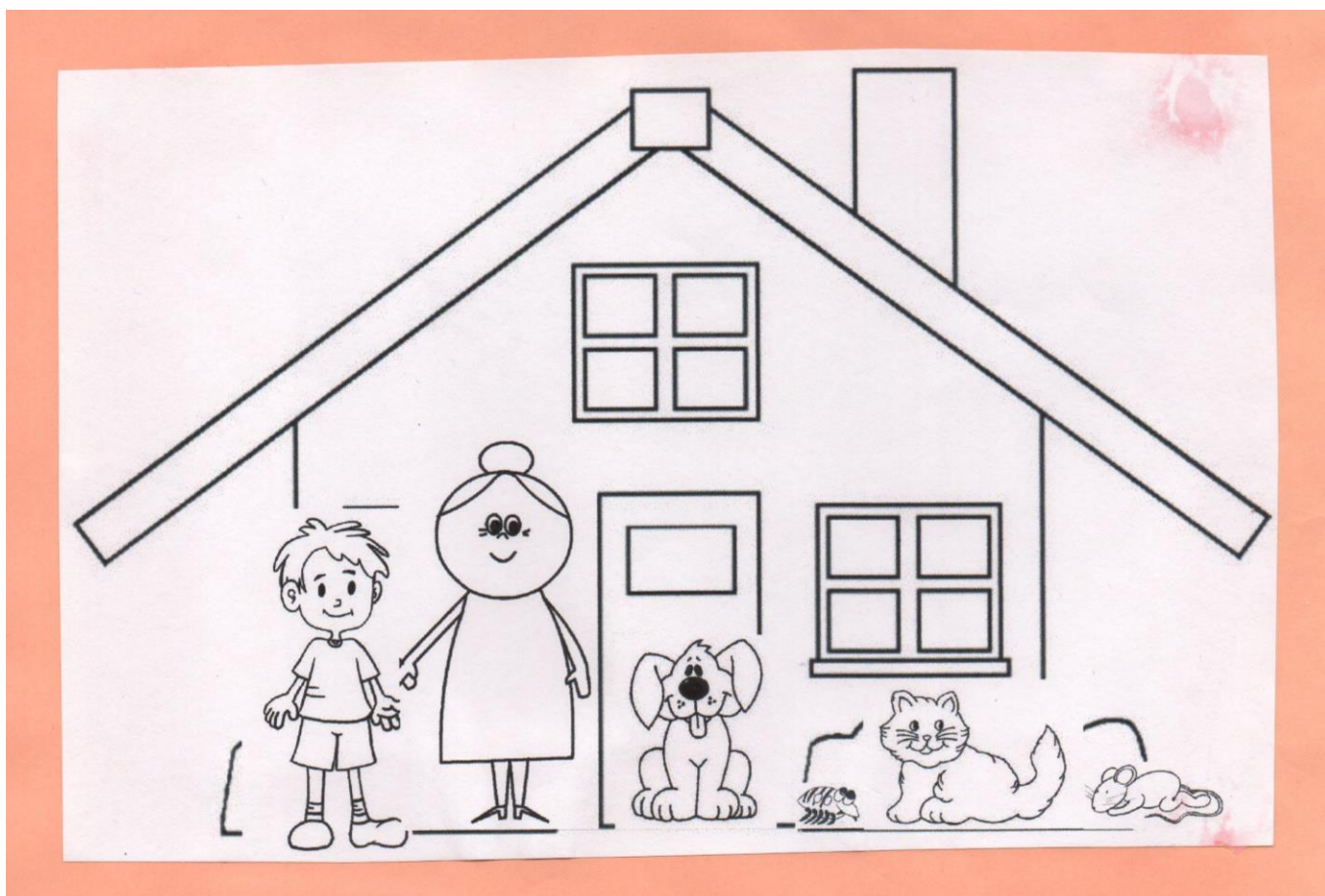
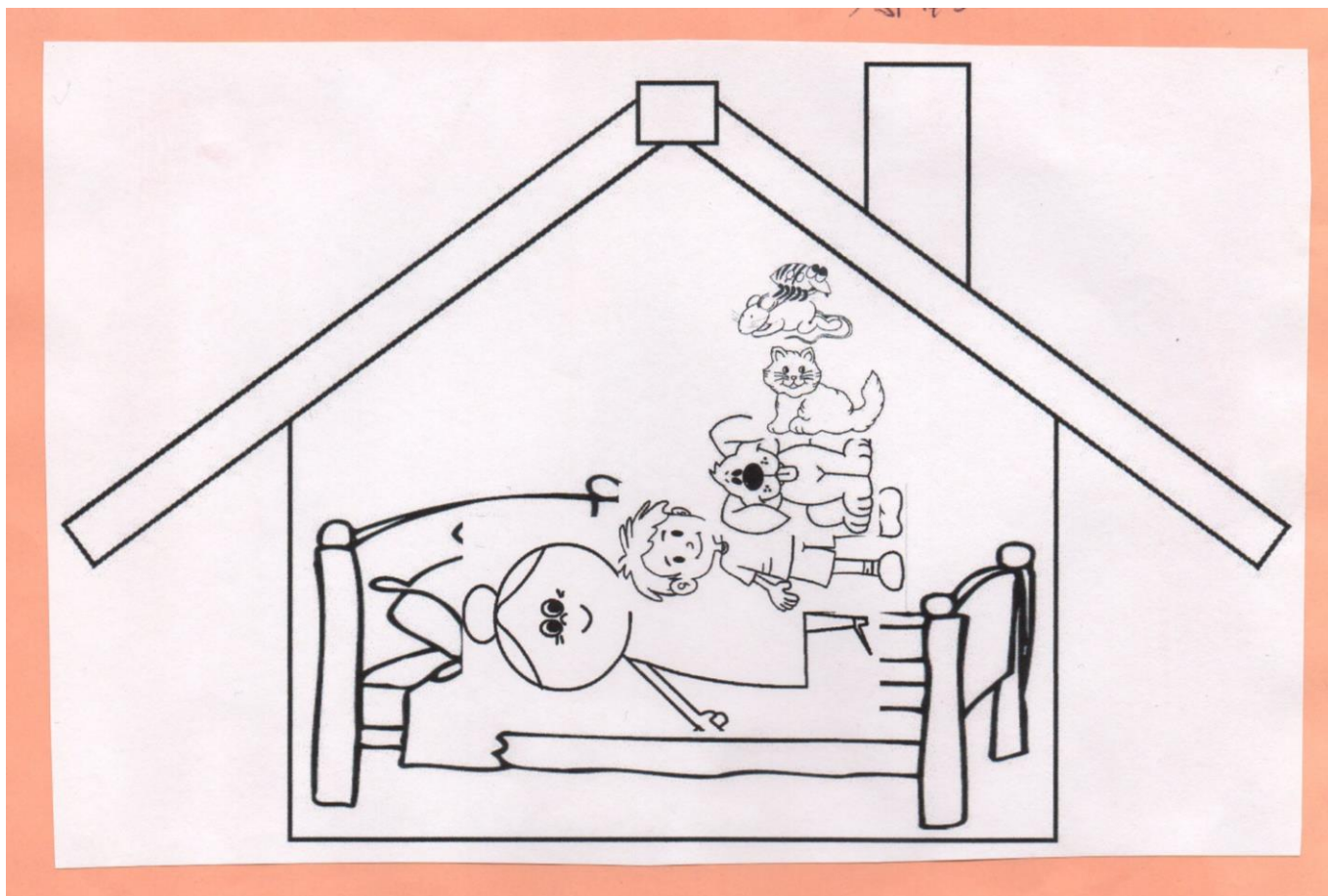
Nome:

Assinatura:

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

Anexo 4 – Histórias por Imagens

História A - “A Casa Sonolenta”



História B - “A Lagarta Comilona”



Anexo 5 – Histórias em Tapete de Histórias

História A “ A Casa Sonolenta”



História B “ A Lagarta Comilona”



Anexo 6 – Transcrição das histórias apresentadas pela Investigadora

História A – “A Casa Sonolenta” - Adaptação de Audrey Wood e Don Wood

“ Esta é a história de uma casa. Esta casa é uma casa onde mora muitas pessoas... mas é uma casa muito diferente.

Então vamos lá começar...

Era uma vez uma casa sonolenta, nesta casa toda a gente dormia. Nesta casa tinha uma cama, uma cama muito aconchegante. Nessa cama tinha uma avó e avó dormia ressonava imenso, estava sempre a dormir, mas também tinha um menino e menino também estava a dormir e ele dormia em cima da sua avó e sonhava muito, ele era muito sonhador.

Mas em cima do menino também dormia um lindo cão que roncava, roncava muito e às vezes até tinha pesadelos. Mas em cima do cão dormia um gato, um gato meiguinho mas que também dormia muito. Estavam todos a dormir, não paravam de dormir...

E em cima do gato dormia um rato, que dormia muito. Mas nesta casa também havia outro animal, que era uma pulga. E vocês querem saber uma coisa? A pulga era a única que estava acordada... e quando a pulga saltou em cima do rato, picou o rato e o rato assustou-se e deu uma dentada no gato e o gato arranhou o cão que mordeu o menino, que assustou a avó, que partiu a cama e esta casa numa mais foi a mesma coisa.

Porque a partir da pulga que estava acordada toda a casa acordou.

Vitória, vitória, acabou-se a história.”

História B - “A Lagarta Comilona” - Adaptação de Sheriddan Cain e Jack Tickle

“ Era uma vez uma lagarta. Esta lagarta gostava muito de comer, passeava muito pelo jardim, ela ia passeando, passeando à procura sempre de comida, porque era muito comilona.

Tudo o que ela encontrava ela comia, foi procurando até que encontrou uma maçã. Hum, que maçã deliciosa está mesmo apetitosa... e comeu a maçã.

Foi andando, andando pela estrada fora até que encontrou uma laranja. Hum, esta laranja deve ser docinha... e comeu a laranja.

Mais à frente encontrou uma pêra. Hum deve ser daquelas bem riginhas, vou mesmo me deliciar... e comeu a pêra.

E encontrou um morango e comeu o morango, comeu ameixas, mas ela era muito gulosa e continuo a procurar, a procurar e encontrou um chupa-chupa e comeu-o, comeu um gelado, comeu um bolo, mas chegou uma altura que a lagarta estava um bocado mal disposta.

Já tinha comido tanta coisa, tanta coisa que a barriga já lhe doía. Então ela resolveu ir procurar uma folhinha verde para ver se ficava mais bem-disposta. E procurou, procurou, procurou e lá encontrou uma folha verde e succulenta para ver se passava as dores de barriga e comeu-a.

Depois de tudo isto, ela começou a ficar com sono e adormeceu. E foi-se enrolando até ficar numa casinha, esta casinha ficou ao pé das árvores e demorou muito tempo. A lagarta dormiu muito tempo... 1 semana, 2 semanas, dormiu muito tempo porque tinha comido muito. Até que um dia esta casinha especial que se chama casulo começou a abrir, a abrir devagarinho e lá de dentro saiu uma linda borboleta que voou pelo mundo fora à procura de outras lagartas para serem suas amigas.

Vitória, vitória, acabou-se a história.”

Anexo 7 - Transcrição das histórias contadas pelas crianças

A Casa Sonolenta (A) – Histórias contadas pelas crianças depois de escolher a imagem - CONTO

A (A1) – 3 anos

“ Estão a dormir e depois acordou.”

B (A2) – 3anos

“ O menino estava aqui com o casulo por causa que está aqui o gato e o cão que estão comendo. Aqui está com o gato que também vai ouvir a história, a mãe e apareceu um gato e mais o cão. Eu não gosto de “ cães” nem de gatos, porque sabe o que ele me faz? Ele me come, eu não gosto destes porque eu gosto é de meninos. Olha como é lindo. Ele está a comer, não, não sei o que está a fazer. Estão aqui as janelas abertas, olha como estão brancas. Olha aqui duas capas uma pequenina e uma grande, eu cá prefiro da grande. Esta é a grande e a pequenina são mais maiores, eu cá prefiro a grande. Isto faz um quadrado e eu é que pinto as janelas. Esta é uma almofada? E eu não tenho nenhuma almofada nem uma cama destas. Isto parece uma cama eles estão a fazer nana. Não estão a brincar.”

C (A3) - 3 anos

“ É este a menina, o menino, o cão, o gato estão de pé na porta fechada e a janela também e a outra também está fechada.”

I (A4) - 3 anos

“ Um cão e bonecos estão a dormir e depois não sei. O cão fez um amigo ao gato.”

L (A5) - 3 anos

“ Um cão e um gato. O cão e o gato estão a ser amigos e viram um rato. E depois o gato não gosta de ratos. A mamã do menino está a ir para casa.”

L J(A6) – 3 anos

“ Isto é uma senhora, um menino, um cão, um gato, eles estão a dormir um em cima do outro e depois levantaram-se e foram para a rua dar um passeio.”

M (A7) – 3 anos

“ A cama tem um menino que está fora da casa sozinho.”

Ma (A8) – 3 anos

“ Era uma vez um cão e um gato, uma avó e um menino que estavam a deitar todos na cama e depois levantaram-se e foram para a rua ver a estrada.”

Mi (A9) – 3 anos

“ Está aqui um boneco, um menino, um cão, um gato, uma tartaruga. Eles estão ao pé da casa a ver a estrada.”

R F (A10) - 3 anos

“ Isto é uma casa que este cão não para quieto e está sempre a saltar. A seguir este cão fez uma asneira muito grande aqui em baixo. A asneira foi, ele levantou uma “ramona” má e recortou as paredes e o pai dele disse que não é para cortar isso e depois o pai telefonou ao senhor mau para levar o cão.”

V (A11)– 3 anos

“ Isto é um gato, isto é um rato, isto é uma avelha, um cachorro, uma mãe e um menino que estão todos na cama porque não estão na rua todos e estão em cima da cama a dormir todos e depois desceram para fora do jardim ver a estrada e viram carros que estão ali fora e comeram dentro de casa.”

A Lagarta Comilona (B) – Histórias contadas pelas crianças depois de escolher a imagem - CONTO

D (B1) – 3 anos

“ Tem flores, uma lagarta. Umas flores, chocolate, maçarocas, uma maçã. Eu vou comer tudo. A lagarta vai comer tudo. Depois uns animais de castigo e depois uma borboleta.”

Di (B2) – 3anos

“ Uma maçã, um gelado, morangos, pêra, chupa-chupa. A lagartixa vai comer tudo e depois a folha e vai comer tudo e vai nascer a borboleta.”

E (B3) - 3 anos

“ Eu não sei esta história... Isto é uma abelha, afinal é uma lagarta e eu penso que ela está a comer estas coisas todas. A lagarta virou uma borboleta e eu acho que ela comeu um gelado e penso que a borboleta comeu umas nuvens e ficou muito grande e tá cheia da barriga.”

G (B4) - 3 anos

“ Uma minhoca, uma pêra, uma maçã, morangos, um gelado e vai comer tudo e vai virar borboleta.”

Í (B5) - 3 anos

“ A lagarta e outra lagartinha e flores e um gelado e um bolo e quem vai comer é a lagarta e vai ficar com dores de barriga e depois vai comer uma folha e vai ficar melhor e depois vai ela transforma numa borboleta.”

M (B6) – 3 anos

“ Isto é uma flor e tem laranjas e gelados e morangos e maçãs e um bolo e a minhoca vai comer tudo e vai por a barriga grande e ela vai comer isto tudo na boca grande ela come as maçãs e os morangos e depois isto é uma borboleta. Vai acontecer a borboleta para aqui para a vai para a escola. Isto é uma coisa mas isto eu não sei. Isto é para as lagartas fazer com a língua. Elas comem as flores... elas comem fortes como a mim e com os amigos.”

R C (B7) – 3 anos

“ Isto é uma lagartixa a subir para aqui e vai encontrar uma maçã, laranjas, morangos e uvas, gelado e vai comer tudo. E depois vai ficar com a barriga cheia e depois fica sem cabeça e depois nasce uma borboleta.”

R J (B8) - 3 anos

“ Uma maçã, um gelado. Eu vou comer isto. Isto é uma lagarta que come e fica com dores de barriga e depois é uma borboleta.”

S (B9) – 3 anos

“ O que é isso? Não é nada. É um gelado, é uma maçã, é um morango. Uma lagarta vai comer gelado. E depois não sei. Uma folha e depois uma borboleta.”

Anexo 8 - Transcrição das histórias recontadas pelas crianças

A Casa Sonolenta (A) – Historias contadas pelas crianças depois de ouvirem a história no tapete de histórias – RECONTO

A (A1) – 3 anos

“ Nesta casa eles estavam a dormir e o menino acordou, e a mãe, o cão, a pulga, o gato e o rato. Foi o cão que picou o rato e depois forma para a rua e acabou a história.”

B (A2) – 3anos

“O cão, o gato e o rato moravam nesta casa e a avó não queria pular pelas janelas. E depois não tem nenhuma janela e eles estão no quarto arrumado, o rato mas aparece o gato e o cão assustou o gato e aqui também tem um gato, isto é uma pulga? Eu não gosto de pulgas nem de cães nem gatos porque eles me assustam. Não gosto de pulgas, não gosto do cão, ele me assusta e este também me assusta e este também me assusta. Não e acabou.”

C (A3) - 3 anos

“ Um cão está de pé, o gato está de pé. Eles estão de pé a olhar para o pé e para outro pé e para o outro pé.”

I (A4) - 3 anos

“ O cão está dormir na cama com a menina e os bonecos e depois ele dormiu na barriga da menina e depois apareceu o rato e deu uma dentada no menino e o menino está doente porque ele está com tosse. E ele deu uma dentada no gato. Vitória acabou a história.”

L (A5) - 3 anos

“ O gato, a mãe, o cão, o menino, um rato mais um rato estavam na casa do gato e do cão e o rato e uma pulga. A pulga fez o rato fugiu pela porta porque picou o rato e depois o gato arranja o rato. O menino acordou a mãe dele e foram passear pela casa. Acabou a história.

L J (A6) – 3 anos

“ Isto é um menino, isto é uma mãe, um cão, uma mosca, um gato e um rato. E, eles estão a dormir em cima do outro. E a pulga mordeu o gato e depois o gato fugiu e depois foram passear para o quintal e depois estavam ali na janela todos e acabou.”

M (A7) – 3 anos

“ A mamã está em cima da cama a dormir e o menino e o cão e um gato, um rato e uma pulga. O gato está na casa. Fim.”

Ma (A8) – 3 anos

“ Espera..., o menino e a avó estão deitados na cama a dormir. Depois foram à rua ver a estrada e viram os carros a passar e depois não foram para dentro e ficaram na rua. Depois o cão estava com a língua de fora porque queria ração e depois foram para casa todos deitar em cima da cama. Vitória, vitória acabou a história.”

Mi (A9) – 3 anos

“ O cão está de pé, estão na casa a fazer trabalhos e depois foram ver a estrada e depois acabou.”

R F (A10) - 3 anos

“ Eu tenho este cão, este gato, e acho que eles estão a dormir e depois isto acordou todos e foram para a rua brincar e depois não sei, acabou.”

V (A11) – 3 anos

“ Tem aqui um rato, tem aqui um gato, tem aqui uma avelha, um cachorro, tem aqui uma mamã, tem aqui um menino estão a dormir todos e depois foram para a rua ver os carros e depois saíram de casa e acabou a história.”

A Lagarta Comilona – Histórias contadas pelas crianças depois de ouvirem a história no tapete de histórias- RECONTO

D (B1) – 3 anos

“ É uma lagarta que comia papa e comeu pouca papa. Isto é uma pêra e depois a lagarta dormia e acordou uma borboleta e acabou.”

Di (B2) – 3anos

“ A lagarta gostava das folhas, do gelado, do chupa-chupa, da maçã e gostava de comer muito e depois ela ficou com a barriga gorda e a doer e depois ela foi dormir e quando acordou era uma borboleta e acabou a história.”

E (B3) - 3 anos

“ Uma lagarta, ela comeu umas nuvens e ficou com a barriga muito cheia. Ela andou, andou e depois comeu tudo. Eu não sei o que é isto? Isto é umas meias e ela ficou acordada e depois saiu das meias, ela tirou um pé e depois calçou os sapatos, as sapatilhas e calças de ganga e depois ficou uma borboleta. Vitória, vitória acabou-se a história.”

G (B4) - 3 anos

“ A lagarta gostava de comer maçã, pêras, morangos, um gelado, laranjas. Ela gostava de comer muito e ficou com dores de barriga e depois ela foi dormir no casulo e dormiu muito tempo e acordou borboleta. Vitória, acabou a história.”

Í (B5) - 3 anos

“ A lagarta come gelado, morangos, maçãs, bolo, chupa-chupa ela come muito e ficou com dores de barriga e depois ela foi comer uma folha e depois ela tava no casulo e quando acordou transformou numa borboleta. Vitória, vitória acabou a história”

M (B6) – 3 anos

“ As lagartas comem flores, morangos, laranjas e bolos. E depois ela fica com a barriga grande e ela foi dormir nisto e depois ela acordou numa borboleta. Acabou”

R C (B7) – 3 anos

“ A lagarta foi comer flores, uvas, gelados e um bolo e maçãs e morangos. E depois ela ficou com dores de barriga e depois não tem cabeça e depois ela acordou uma borboleta. E ela comeu isto tudo e acabou a história.”

R J (B8) - 3 anos

“ A lagarta comeu a maçã, gelado e gostava de comer pouco e depois ela ficou com dores de barriga e foi passear e depois dormiu e depois acordou e era borboleta e acabou.”

S (B9) – 3 anos

“ Uma lagarta que gostava de comer uma maçã, morango, gelado, bolo e depois ficou com dores d barriga e ficou com sono e depois ficou uma borboleta e acabou a história.”

Anexo 9 - ANÁLISE DOS NÍVEIS ESTRUTURAIS DA NARRATIVA

Conto- Histórias contadas a partir das Imagens

GRUPO 3 ANOS – História A : “ A Casa Sonolenta”

QUADRO 1

Grupo A 2 / 3 anos 11 alunos	Categorias Narrativas						Nº de Episódios		Nível Estrut.
	Orient.	Compl.	Acção	Resol.	Result.	Coda	1 Episód.	Vários Episód.	
A1	5	0	0	0	0	0		+	0
A2	2	5	2	3	2	3		+	3
A3	1	0	0	0	0	0	+		1
A4	3	3	1	2	1	0		+	2
A5	5	4	4	3	2	0		+	4
A6	5	3	2	3	2	0		+	4
A7	5	0	1	1	1	0		+	1
A8	5	4	4	4	4	0		+	4
A9	1	2	1	2	2	0	+		3
A10	1	5	5	4	4	0	+		3
A11	5	4	5	4	4	0		+	4

GRUPO 3 ANOS – História B: “ A Lagarta Comilona”

QUADRO 2

Grupo A 2 / 3 anos 9 alunos	Categorias Narrativas						Nº de Episódios		Nível Estrut.
	Orient.	Compl.	Acção	Resol.	Result.	Coda	1 Episód.	Vários Episód.	
B1	5	2	2	2	3	0		+	3
B2	5	2	2	2	3	0		+	3
B3	3	4	4	3	4	0		+	4
B4	5	2	2	2	3	0		+	3
B5	4	4	4	3	4	0		+	4
B6	3	4	4	3	3	0		+	2
B7	5	4	4	4	4	0		+	4
B8	5	3	3	3	3	0		+	3
B9	5	2	3	3	3	0		+	3

Reconto - Histórias contadas depois de ouvirem a história no tapete de histórias

GRUPO 3 ANOS – História A: “ A Casa Sonolenta”

QUADRO 3

Grupo A 2 / 3 anos 11 alunos	Categorias Narrativas						Nº de Episódios		Nível Estrut.
	Orient.	Compl.	Acção	Resol.	Result.	Coda	1 Episód.	Vários Episód.	
A1	5	2	2	2	1	3		+	2
A2	3	5	3	4	3	3		+	3
A3	1	0	0	0	0	0	+		1
A4	5	5	3	4	3	4		+	4
A5	5	5	5	5	4	3		+	5
A6	5	5	4	5	4	3		+	5
A7	5	1	2	2	2	1		+	2
A8	5	4	4	4	4	5		+	4
A9	3	3	1	2	2	3		+	3
A10	1	5	5	4	4	3	+		3
A11	5	4	5	4	4	4		+	4

GRUPO 3 ANOS – História B: “ A Lagarta Comilona”

QUADRO 4

Grupo A 2 / 3 anos 9 alunos	Categorias Narrativas						Nº de Episódios		Nível Estrut.
	Orient.	Compl.	Acção	Resol.	Result.	Coda	1 Episód.	Vários Episód.	
B1	5	2	2	2	3	3		+	3
B2	5	4	4	4	5	4		+	4
B3	4	5	5	5	5	5		+	4
B4	5	3	3	3	4	4		+	4
B5	4	4	4	3	4	5		+	4
B6	5	4	4	4	4	3		+	3
B7	5	4	4	4	4	4		+	4
B8	5	4	4	4	4	3		+	4
B9	5	3	4	4	4	4		+	4

Anexo 10 - ANÁLISE DA RELAÇÃO IMAGEM/LINGUAGEM

Conto- Histórias contadas a partir das Imagens

GRUPO 3 ANOS – História A : “ A Casa Sonolenta”

QUADRO 5

Análise do número de ordem das imagens	Referência de imagens por ordem gráfica	Referência de imagens independente da ordem Gráfica
Alunos / Grupo A – 2 / 3 anos		
A1	(2)	
A2		(2)
A3		(1)
A4	(1)	
A5		(1)
A6	(2)	
A7	(2)	
A8	(2)	
A9		(1)
A10		(1)
A11	(2)	

GRUPO 3 ANOS – História: “ A Lagarta Comilona”

QUADRO 6

Análise do número de ordem das imagens	Referência de imagens por ordem gráfica	Referência de imagens independente da ordem Gráfica
Alunos / Grupo B – 2/ 3 anos		
B1	(2)	
B2	(2)	
B3		(2)
B4	(2)	
B5		(2)
B6		(2)
B7	(2)	
B8	(2)	
B9	(2)	

Reconto- Histórias contadas depois de ouvirem a história no tapete de histórias

GRUPO 3 ANOS – História A: “ A Casa Sonolenta”

QUADRO 7

Análise do número de ordem das imagens	Referência de imagens por ordem gráfica	Referência de imagens independente da ordem Gráfica
Alunos / Grupo A – 2 / 3 anos		
A1	(2)	
A2		(2)
A3		(1)
A4	(1)	
A5	(2)	
A6	(2)	
A7	(2)	
A8	(2)	
A9		(1)
A10	(2)	
A11	(2)	

GRUPO 3 ANOS – História B: “ A Lagarta Comilona”

QUADRO 8

Análise do número de ordem das imagens	Referência de imagens por ordem gráfica	Referência de imagens independente da ordem Gráfica
Alunos / Grupo B – 2 / 3 anos		
B1	(2)	
B2	(2)	
B3		(2)
B4	(2)	
B5	(2)	
B6	(2)	
B7	(2)	
B8	(2)	
B9	(2)	

Anexo 11 - UNIDADES DE INFORMAÇÃO DE BASE SINTÁCTICA

Conto- Histórias contadas a partir das Imagens

GRUPO 3 ANOS – História A: “ A Casa Sonolenta”

QUADRO 9

Alunos	1) Frase mínima Sujeito: verbo intransitivo ou transitivo; frase predicativa com ser	2) Frase <u>mínima</u> com associação dum complemento de nome ou de uma subordinada relativa	3) Frase <u>mínima</u> com resposta a uma questão	4) Frase <u>complexa</u> com uma subordinada complemento de objecto	5) Frases <u>circunstanciais</u>	Total
A1	2			1		3
A2	6	2	3	4	2	17
A3	2			1	1	4
A4	1			1		2
A5	5			1		6
A6	3			1		7
A7		1				1
A8	2	1		2		5
A9	2				1	3
A10		1		4	2	7
A11		2		5	1	8
TOTAIS	23	7	3	20	7	63

GRUPO 3 ANOS – História B: “ A Lagarta Comilona”

QUADRO 10

Alunos	1) Frase mínima Sujeito: verbo intransitivo ou transitivo; frase predicativa com ser	2) Frase <u>mínima</u> com associação dum complemento de nome ou de uma subordinada relativa	3) Frase <u>mínima</u> com resposta a uma questão	4) Frase <u>complexa</u> com uma subordinada complemento de objecto	5) Frases <u>circunstanciais</u>	Total
B1	4			1	2	7
B2	2			3	1	6
B3	3			8		11
B4	1			2		3
B5	1			5	2	8
B6	7			7	2	16
B7	1			4	4	9
B8	2	1		2	1	6
B9	3		1	1	2	7
TOTAIS	24	1	1	33	14	73

Reconto- Histórias contadas depois de ouvirem a história no tapete de histórias**GRUPO 3 ANOS – História A: “ A Casa Sonolenta”**

QUADRO 11

Alunos	1) Frase mínima Sujeito: verbo intransitivo ou transitivo; frase predicativa com ser	2) Frase mínima com associação dum complemento de nome ou de uma subordinada relativa	3) Frase mínima com resposta a uma questão	4) Frase complexa com uma subordinada complemento de objeto	5) Frases circunstanciais	Total
A1	2	1		1		3
A2	6	2	3	9	3	23
A3	2			2	1	5
A4	1			5	2	8
A5	5			4	2	11
A6	3			3	3	11
A7	2	1				3
A8	2	1		5	4	12
A9	2			1	2	5
A10	1	1		4	1	7
A11	1	2		5	3	11
TOTAIS	27	8	3	39	21	99

GRUPO 3 ANOS – História B: “ A Lagarta Comilona”

QUADRO 12

Alunos	1) Frase mínima Sujeito: verbo intransitivo ou transitivo; frase predicativa com ser	2) Frase mínima com associação dum complemento de nome ou de uma subordinada relativa	3) Frase mínima com resposta a uma questão	4) Frase complexa com uma subordinada complemento de objeto	5) Frases circunstanciais	Total
B1	4	1		3	2	10
B2	2			4	3	9
B3	3		1	8	4	16
B4	2			4	1	8
B5	2			5	3	10
B6	7			7	2	16
B7	2			4	4	10
B8	2	1		6	3	12
B9	3	1	1	3	2	10
TOTAIS	27	3	2	44	24	101

Anexo 12 - DISTANCIAMENTO COGNITIVO

Conto- Histórias contadas a partir das Imagens

GRUPO 3 ANOS – História A: “ A Casa Sonolenta”

QUADRO 13

Níveis de Distanciamento	ALTO DISTÂNCIAMENTO	MEDIO DISTANCIAMENTO	BAIXO DISTANCIAMENTO
Grupo A – 3 anos			
A1	0	0	2
A2	6	2	4
A3	1	2	3
A4	1	1	2
A5	2	1	3
A6	1	1	5
A7	0	0	1
A8	1	1	5
A9	1	2	3
A10	7	1	1
A11	3	3	5
TOTAL	23	14	34

GRUPO 3 ANOS – História B: “ A Lagarta Comilona”

QUADRO 14

Níveis de Distanciamento	ALTO DISTÂNCIAMENTO	MEDIO DISTANCIAMENTO	BAIXO DISTANCIAMENTO
Grupo B– 3 anos			
B1	1	1	4
B2	0	0	3
B3	2	1	3
B4	0	0	3
B5	0	1	3
B6	2	1	5
B7	1	2	3
B8	1	1	3
B9	0	0	4
TOTAL	7	7	31

Reconto- Histórias contadas depois de ouvirem a história no tapete de histórias

GRUPO 3 ANOS – História: “ A Casa Sonolenta”

QUADRO 14

Níveis de Distanciação Grupo A – 3 anos	ALTO DISTÂNCIAMENTO	MEDIO DISTANCIAMENTO	BAIXO DISTANCIAMENTO
A1	0	2	5
A2	6	2	5
A3	1	2	3
A4	1	3	3
A5	2	3	6
A6	1	5	5
A7	0	2	5
A8	4	3	5
A9	2	2	3
A10	7	1	2
A11	3	3	5
TOTAL	27	28	47

GRUPO 2 / 3 ANOS – História: “ A Lagarta Comilona”

QUADRO 15

Níveis de Distanciação Grupo A – 3 anos	ALTO DISTÂNCIAMENTO	MEDIO DISTANCIAMENTO	BAIXO DISTANCIAMENTO
B1	1	1	4
B2	0	1	4
B3	6	1	3
B4	1	2	4
B5	1	1	5
B6	2	2	5
B7	1	2	4
B8	1	3	3
B9	1	1	4
TOTAL	14	14	36