

O conto e o reconto na promoção da oralidade: uma experiência na Educação Pré-Escolar (Portugal)

*The tale and the re-telling in promotion of orality:
an experiment in Preschool Education (Portugal)*

Isabel Simões Dias^a

Editora

Maria Inês Côrte Vitoria
PUCRS, RS, Brasil

Equipe Editorial

Pricila Kohls dos Santos
PUCRS, RS, Brasil
Marcelo Oliveira da Silva
PUCRS, RS, Brasil
Carla Spagnolo
PUCRS, RS, Brasil
Rosa Maria Rigo
PUCRS, RS, Brasil

ISSN 2179-8435



Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

RESUMO: Este estudo, de índole qualitativa, apresenta uma experiência educativa realizada no ano letivo 2010/2011, numa sala de um Jardim de Infância da rede pública da região centro de Portugal. Selecionando 4 crianças (duas com 4 anos e duas com 5 anos) de um grupo de 17 crianças, a educadora infantil escolheu quatro histórias do Plano Nacional de Leitura português e analisou o reconto das crianças ao nível da sequenciação e da inclusão de conhecimentos e vivências pessoais (MARQUES, 1990). Os resultados revelaram as potencialidades do conto/reconto na promoção da oralidade, nomeadamente, i) levando as crianças a encontrar estratégias para iniciar e para finalizar as histórias e a utilizar expressões de introdução e de conclusão das histórias e ii) incentivando as crianças a aplicar conhecimentos das histórias, dos projetos desenvolvidos em contexto de jardim-de-infância e das suas vivências pessoais. Estes dados, situados neste contexto educativo específico, revelam os padrões de organização do discurso oral das crianças em estudo e levam-nos a refletir sobre o papel do conto/reconto na promoção da oralidade em contexto de Educação Pré-Escolar.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar. Oralidade. Reconto.

ABSTRACT: This study of qualitative nature, presents an educational experience held in the academic year of 2010/2011, in a classroom of a public kindergarten of Portugal. Selecting 4 kids (two with 4 years and two with 5 years) of a group of 17 children, the kindergarten teacher chose four stories of the Portuguese National Plan for Reading and reviewed the children re-telling analyzing the level of sequencing and the inclusion of knowledge and personal experiences (MARQUES, 1990). The results revealed the potentialities of the tale/re-telling in the promotion of orality, namely, i) taking the kids to find strategies to start and to finish the stories and using expressions of introduction and conclusion of the stories and ii) encouraging children to apply knowledge of stories, of the projects developed in the kindergarten context and from their personal experiences. These data, situated in this specific educational context, reveal patterns of oral discourse organization of these children and lead us to reflect on the role of telling/re-telling in the promotion of orality in context of pre-school Education.

Keywords: Pre-school education. Oral skills. Telling and re-telling of stories.

^a Doutorada em Psicologia pela Universidade de Aveiro (Portugal). <isabel.dias@ipleiria.pt>

Introdução

O contato da criança com os livros, texto e ilustração, é um meio ideal para a familiarizar com a sua língua materna, com os hábitos, costumes e valores da sua cultura, tendo, por isso, as histórias de literatura infantil um valor pedagógico que deve ser incentivado. Como defendem Aguiar (2001) e Albuquerque (2000a, 2000b) a fantasia e a afetividade que as histórias aportam permitem à criança a reconciliação e ordenação do próprio mundo e o desenvolvimento da sua autoestima e da sua autoimagem.

O contato diário com a palavra permite à criança expandir o seu vocabulário, ajustar o significado das palavras à sua realidade concreta, incorporando as suas características. Aos poucos, a criança vai-se apercebendo do valor e da importância da fala na comunicação com o seu meio envolvente, ganhando poder sobre os objetos e segurança na relação interpessoal.

Contar e recontar histórias proporciona, assim, à criança a possibilidade de construir a realidade narrada, incluindo a estrutura narrativa necessária à aprendizagem da vida em sociedade. Ao escutar e relatar histórias, a criança vai distinguindo o essencial do secundário, criando resumos seletivos do texto original, manifestando interesse pela estética das palavras, formando diálogos com perguntas e respostas, argumentando e aprendendo a respeitar opiniões distintas da sua. Desta forma, o conto e o reconto de histórias contribuem para o desenvolvimento da memória e da atenção e facilita a apropriação de construções gramaticais (utilização de frases compostas por todos os elementos, recurso a adjetivos, entoação e ritmo das palavras, ...). Deste convívio com a língua, a criança vai extraindo as regras fonológicas, sintáticas, morfológicas, semânticas e pragmáticas que abarcam o domínio da linguagem. Como defendem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), *perante a frequência da regularidade, a criança extraiu uma regra [...]. [...] A generalização abusiva, ou seja, o uso de uma regra em presença de uma exceção, denomina-se sobregeneralização e é muito comum durante esta fase de desenvolvimento da linguagem* (p. 13).

Contatando com a língua, as crianças vão estruturando e organizando a informação recolhida individualmente fazendo pequenos ajustamentos, ou seja, vão criando, *a sua própria gramática* (ALBUQUERQUE, 2000a, p. 17).

Hart e Risley (1995) afirmam que a linguagem à qual as crianças estão expostas todos os dias varia enormemente (em média, as crianças ouvem entre 250 e 3600 palavras por hora). Crianças expostas a um vocabulário elaborado podem ouvir 30 milhões de palavras a mais que crianças que não terão esta oportunidade. Este distanciamento terá influência na aquisição do vocabulário e no rendimento escolar futuro (WEIZMAN; SNOW, 2001).

Para que a criança interaja com ouvintes e narradores, desenvolvendo aprendizagens linguísticas alargadas e ajustadas, o adulto/educador deverá estar atento aos vários registos linguísticos utilizados pela criança, assumindo um papel de orientador das aprendizagens. A leitura partilhada, uma das atividades mais frequentemente associada à

aquisição e desenvolvimento da linguagem, permite a aprendizagem de sons, letras, palavras ou frases. Ao apontar para uma imagem, ao questionar o que lhes é lido, as crianças vão reforçando e consolidando as aprendizagens verbais.

Nesta leitura conjunta, o educador pode empregar termos complexos ajudando as crianças a compreender novas palavras através de exemplos ou chegando a uma palavra através de indícios (por exemplo, o adulto pode recorrer à palavra [*veículo*] dizendo a uma criança : “João, tu brincas com vários veículos. São todos diferentes : os camiões, os carros, as ambulâncias. Todos são tipos de veículos”).

Kaderavek e Justice (2002) e Pullen e Justice (2003) apresentam algumas estratégias a utilizar na leitura partilhada:

1. Colocar questões precisas (quem?, o quê?, onde?, quando?, porquê? e como?) ou questões que requerem respostas (mais) elaboradas (utilizando mais que uma palavra);
2. Fazer a leitura individualizada apontando para as palavras que se vão lendo (a um máximo de 4 crianças de modo a permitir falar imediatamente do livro, do seu conteúdo e da história);
3. Falar de vivências ou acontecimentos que tiveram lugar no passado (uma ou duas semanas antes);
4. Ler várias vezes um livro favorito da criança e trabalhar o seu conteúdo, a sua ilustração, as personagens que vão surgindo nos vários contextos, seja através de dramatizações, de expressão plástica ou de novas tecnologias.

Este(s) procedimento(s) preveem, também, que o adulto reaja às ideias, sugestões e interpretações das crianças fazendo com que esta leitura partilhada se torne retroativa (Rigolet, 2006).

Em Portugal, na Educação Pré-Escolar, junto de crianças com idades cronológicas entre os 3 e os 6 anos, a equipa educativa dá ênfase à aquisição da linguagem recetiva e expressiva quando encoraja as crianças a falar sobre o que ouviram e compreenderam. Esta ação facilita a aprendizagem e o diálogo, incentivando a expressão, por parte das crianças, das suas ideias e dos seus sentimentos.

O adulto deverá, assim, sempre que possível, dar o seu feedback, reformulando o que foi dito pelas crianças, ou estando atento e prestando atenção aos seus interesses. Dar o exemplo da leitura ou do hábito de ler constitui, também, uma maneira importante de encorajar as crianças a tentar por si mesmas a experiência da leitura - os adultos constituem-se como modelos de linguagem e de literacia.

Kontos (1999) defende que o adulto dá o exemplo de diversos tipos de linguagem oral porque utiliza a linguagem de forma diferente de acordo com as situações que vão acontecendo durante o dia. Assim, se a criança está a desenvolver uma atividade gráfomotora, o adulto poderá, por exemplo, perguntar-lhe “Que cor irás utilizar de seguida?”. Se, pelo contrário, a criança está a brincar ao faz-de-conta num restaurante a educadora poderá dizer “O que é que há no menu, hoje”, “Como prepara esses ovos deliciosos?”. O mesmo acontece com o manuseamento do livro. Se o adulto tratar o livro como um amigo por quem nutre um enorme carinho irá pegar nele com delicadeza

virando as páginas subtilmente. Testemunhar este comportamento fará com que a criança o reproduza no futuro quando estiver no seu momento de leitura.

Preocupadas em fomentar a comunicação em contexto de Educação Pré-Escolar, este estudo de índole qualitativa procurou refletir sobre o papel do conto e reconto na promoção da oralidade, nomeadamente ao nível da sequenciação e do grau de inclusão de vivências pessoais e de conhecimentos no reconto.

Método

Contexto e participantes¹

Dando continuidade ao projeto de promoção da oralidade “4 Histórias, 5205 Vocábulos”, desenvolvido no ano letivo 2009/2010, com as 20 crianças da sala 1 do Jardim de Infância de Pataias – Portugal (SANTOS; DIAS, 2012), no ano letivo 2010/2011, entre setembro e dezembro de 2010, contou-se às 17 crianças da então Sala 1 do Jardim de Infância de Pataias quatro histórias selecionadas do Plano Nacional de Leitura português: “A Lagartinha muito comilona” (CARLE, 2009) – setembro 2010; “Desculpa” (LANDA, 2009) – outubro 2010; “Quiquiriqui” (NÚÑEZ, 2008) – novembro 2010 e “Papá, por favor, apanha-me a Lua” (CARLE, 2010) – dezembro 2010. Após o conto destas histórias as crianças tiveram oportunidade de fazer o seu reconto.

Desta experiência educativa resultou o estudo que agora se apresenta e que foi desenvolvido com 4 das 17 crianças da sala, duas meninas (S e L) com quatro anos e dois meninos com cinco anos de idade (P e RF), à data da realização do reconto. A escolha destas crianças deveu-se ao facto de as meninas estarem pelo segundo ano consecutivo neste Jardim de Infância e os meninos estarem na sua terceira matrícula. Todos eles revelavam gosto por histórias: P revelava ser curioso, respondendo às questões sobre as histórias sempre de forma adequada, completa e contextualizada; RF adorava brincar com as palavras, revelando interesse e esforço para responder ao solicitado sobre as histórias; S e L realizavam observações pertinentes sempre que era narrada uma história.

Instrumentos de recolha e análise de dados

Para a concretização deste estudo recorreu-se à observação participante. Lapassade (2001) defende que este tipo de observação designa o trabalho de campo que é efetuado pela educadora investigadora em cada momento ou tempo de presença na sala com as crianças. Para Spradley (1980),

¹ Este trabalho foi desenvolvido, no terreno, pela Educadora Infantil M^a José de Matos Santos, no ano letivo 2010/2011, no Jardim de Infância de Pataias (Portugal).

a observação participante vai evoluindo, passando de uma fase inicial descritiva para uma fase de observação focalizada e termina numa observação seletiva. No início, obtém-se uma perspectiva geral dos aspectos em estudo, das interações e do que acontece no campo. No decorrer do estudo, e após a análise dos dados anteriormente recolhidos, começamos a ter como foco determinadas situações e/ou acontecimentos. Por último, já no decurso da elaboração do relatório, procede-se a um refinar da observação, o que implica regressar ao campo, na procura de diferenças entre categorias específicas já identificadas (p. 53).

Para a análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo, definida por Lima e Pacheco (2006) como *uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação* (p. 107). Assim, os dados foram classificados e reduzidos a duas categorias de análise referidas por Marques (1990): sequenciação e inclusão de vivências e conhecimentos no reconto.

Procedimento

Este estudo desenrolou-se por etapas, em momentos e datas distintas: primeiro, definiu-se o objeto e a metodologia de estudo. Depois, selecionou-se a quantidade e os títulos das histórias a contar/recontar e os participantes. Uma vez que os participantes em estudo eram menores, teve que se solicitar a autorização aos pais, após convivência das crianças e da Diretora do Agrupamento de Escolas². Terminada esta fase preliminar, encetou-se o conto de cada uma das histórias em grande grupo, trocando ideias sobre a história narrada. De seguida, entre setembro e dezembro de 2010, recontou-se cada história de forma individual. No final, transcreveu-se a história recontada e as crianças fizeram a representação gráfica da mesma.

Recolhidos os recontos das crianças, os dados foram organizados, interpretados e analisados de acordo com as categorias propostas por Marques (1990) – sequenciação e inclusão de vivências e de conhecimentos demonstrados ao longo do reconto.

Resultados

Os dados levantados foram, numa fase inicial, transcritos para computador e organizados por criança e história/data do reconto. A título de exemplo, apresenta-se, no Quadro 1, o reconto da história 1 (“A Lagartinha muito

² Em Portugal, a Educação Pré-Escolar destina-se a crianças dos 3 aos 6 anos, é tutelada pelo Ministério da Educação e está integrada em escolas da rede pública, organizadas em Agrupamento de Escolas.

comilona”, de CARLE, 2009) da criança P; o reconto da história 2 (“Desculpa!”, de LANDA, 2009) da criança RF; o reconto da história 3 (“Quiquiriquiqui”, de NÚÑEZ, 2008) da criança S e o reconto da história 4 (“Papá, por favor, apanha-me a Lua”, de CARLE, 2010) da criança L.

Quadro 1. Reconto das histórias

<p>Reconto da história 1: “A lagartinha muito comilona” (22.09.2010) por P</p> <p>De noite. Está aqui o ovo em cima da folha. E depois a lagarta nasceu. Era dia. Ela tinha fome. Comeu uma maçã. Comeu duas peras, três ameixas, quatro morangos e cinco laranjas. Sábado comeu bolo, gelado, isto [pickle], queijo às rodelas, um chupa-chupa, uma tarte, um chouriço, um bolo, uma melancia. Eu gosto. Doeu-lhe a barriga porque comeu isto que não é saudável. Comeu uma folha verde e sentiu-se bem outra vez, porque a folha era saudável. Chupou a água das folhas. Ela ficou enorme. E fez casulo para transformar-se numa borboleta às cores. Foi viver para o céu. Ela demorou dentro do casulo porque as borboletas demoram a sair.</p>
<p>Reconto da história 2: “Desculpa!” (25.10.2010) por RF</p> <p>Era uma vez um coelho e depois um urso que certo dia encontraram uma coisa muito brilhante. E depois eles pegaram nela e começaram a puxar. O urso a puxar e o coelho a puxar e depois RRRRRRRRRRR. Ficou tudo rasgado e depois ficaram muito chateados. Um foi para a casa do urso e do coelho e outro foi para a árvores. Continuaram chateados e depois disseram: “Que lindas orelhas de urso”. A lebre disse: “que lindas orelhas de coelho”. Um espelho. Saíram de casa para irem um ao pé do outro e pedirem desculpa e depois ficaram felizes para sempre.</p>
<p>Reconto da história 3: “Quiquiriquiqui” (30.11.2010) por S</p> <p>O Quiquiriquiqui deu um beijinho à mãe. O Quiquiriquiqui disse para ir buscar lenha. A mãe disse: “cuidado com o gato pelado”. Ia buscar lenha para fazer um bolo. E depois o Quiquiriquiqui encontrou o gato pelado que disse: “não me dás metade do teu bolo. Como-te em 3 bocados”. Ele assustou-se por causa do gato que miava 3 vezes. Ele vinha a chorar para casa por causa do gato pelado. Para ir fazer um bolo. E depois ele fez um grande bolo. E depois ele comeu o bolo todo porque era guloso. E depois a mãe zangou-se e depois esconde-se por causa do gato pelado. O gato pelado estava a espreitar assim [aponta a imagem do livro]. Estava a mexer-se. Tinha medo. A mãe tapou-lhe a boca porque o gato pelado estava a espreitar com os olhos dele. Depois o gato pelado pôs a pata dele lá dentro. Para tirar o Quiquiriquiqui. O gato queria comer. ATCHIMMMM. Partiu-se o pote. O gato pelado pensou que era o telhado que se partiu. Tinha o olho maltratado e fizeram um bolo. Metade para a mãe e metade para o Quiquiriquiqui.</p>
<p>Reconto da história 4: “Papá, por favor, apanha-me a Lua” (10.12.2010) por L</p> <p>“Por favor, papá apanha-me a lua”. Ela queria apanhar a lua. Estava no quarto. Foi ter com o pai ao escritório: “papá, por favor, apanha-me a lua”. Foi buscar uma escada enorme. Até nem cabe na mesa. É cinzenta. O pai levou a escada para uma montanha gigante para apanhar a lua. Teve de subir, subir, subir. Até lá acima. Depois ele já chegou mas não conseguiu apanhar a lua. Porque tava assim. Era muito gigante. “Ai, ai, ai”. Disse que a filha dele queria a lua. E ela disse que cada dia vai ficar pequenina. Depois apanhou um bocado da lua. Deu a ela, à filha. Abraçou-a, levou-a ao ar, dançou com ela. Depois desapareceu e a Mónica ficou triste. Um dia quando ela olhou para o céu viu um bocado de lua e depois ficou um bocado enorme. A mónica foi-se deitar e apanhava amanhã. Depois dois bocados da lua juntaram-se para ficar grande.</p>

Após esta fase, organizaram-se os dados pelas categorias de análise previamente definidas, *sequenciação e inclusão de vivências e de conhecimentos demonstrados ao longo do reconto*, identificando referentes de análise. Para a categoria *sequenciação* (ver Quadro 2) identificamos quatro referentes de análise: inicia a história, finaliza a história, utiliza expressões de introdução da história, utiliza expressões de conclusão da história. Estes referentes foram codificados com os sinais [+], [-] e [0], sendo que [+] indica que a criança iniciou a história e utilizou as fórmulas de iniciação e término das histórias; [-] significa que a criança não introduziu e/ou não finalizou a história e [0] dá indicação que a criança não recorreu às expressões de iniciação e conclusão das histórias.

Quadro 2. Dados da sequenciação das 4 histórias pelas 4 crianças

Sequenciação					
“A Lagartinha muito comilona” (CARLE, 2009) pelas 4 crianças					
História 1	Inicia a história	+	+	+	+
	Finaliza a história	+	+	+	+
	Utiliza expressões de introdução da história	0	+	+	0
	Utiliza expressões de conclusão da história	0	+	0	0
“Desculpa!” (LANDA, 2009) pelas 4 crianças					
História 2	Inicia a história	+	+	+	-
	Finaliza a história	+	+	+	+
	Utiliza expressões de introdução da história	0	+	0	0
	Utiliza expressões de conclusão da história	0	0	0	0
“Quiquiriqui” (NÚÑEZ, 2008) pelas 4 crianças					
História 3	Inicia a história	-	+	-	-
	Finaliza a história	+	-	+	+
	Utiliza expressões de introdução da história	0	+	0	0
	Utiliza expressões de conclusão da história	0	+	0	0
“Papá, por favor, apanha-me a Lua” (CARLE, 2010) pelas 4 crianças					
História 4	Inicia a história	+	+	+	+
	Finaliza a história	+	+	+	+
	Utiliza expressões de introdução da história	+	+	+	+
	Utiliza expressões de conclusão da história	+	+	+	0

Para a categoria *inclusão de vivências e conhecimentos no reconto* (ver Quadro 3), considerámos o conhecimento das histórias, o conhecimento dos projetos desenvolvidos em contexto de sala de atividades, no Jardim de Infância, e as vivências que as crianças traziam do seu contexto familiar. A cada um destes referentes atribuímos os sinais [+], [-] e [0]. O sinal [+] e [-] indiciam que a criança reteve, em maior ou menor grau, conhecimentos das histórias contadas, dos projetos desenvolvidos e que incluiu as suas vivências pessoais, de casa, no reconto. O sinal [0] dá-nos a indicação de que a criança mostrou sinais de não ter percebido a história, não incluiu os conhecimentos adquiridos nos projetos e não incorporou as suas vivências no reconto.

Fazendo uma leitura dos dados do Quadro 2, verificamos que no reconto da história 1, “A Lagartinha muito comilona” (CARLE, 2009), duas das crianças, a criança RF e S, respetivamente, utilizaram formas de introdução das histórias, socorrendo-se de afirmações como *Era uma vez uma lagarta que...* ou *Era uma vez um buraquinho que era um ovo ...*. Ao finalizar a história só o RF recorreu à fórmula: (...) *Vitória, vitória. Acabou-se a história!* As outras duas crianças iniciaram o seu reconto com o enquadramento espaço-temporal, pelo que lhes foi atribuído o sinal [0].

Na história 2, “Desculpa!” (LANDA, 2009), P e RF utilizaram formas de introdução. P afirmou *Chama-se casa urso e coelho...* e RF disse *Era uma vez um coelho e depois um urso que certo dia ...* As quatro crianças concluíram a história mas nenhuma utilizou fórmulas de encerramento. O P finalizou assim: ... *Ficaram amigos ...*; o RF disse ... *pediram desculpa e depois ficaram felizes para sempre*; a S concluiu ... *Juntaram os objetos brilhantes e ficaram amigos* e a L rematou da seguinte forma *E depois juntaram as partes e ficaram amigos...*

Na história 3, “Quiquiriquiqui” (NÚÑEZ, 2008), só o RF utilizou a fórmula de iniciação e conclusão das histórias: *Era uma vez um pinto chamava-se Quiquiriquiqui ...; ... fugiu e ficou maltratado. Claro. Vitória, vitória acabou-se a história!* S iniciou o seu reconto com *O Quiquiriquiqui deu um beijinho à mãe (...)* e concluiu-o com (...) *Metade para a mãe e metade para o Quiquiriquiqui*; L disse *O pintainho pediu à mãe para contar uma história (...)*, concluindo o reconto com (...) *E depois picotá, picoti metade para mim, metade para a mamã.*

Na história 4, “Papá, por favor apanha-me a Lua” (CARLE, 2010) todas as crianças introduziram a história. O RF utilizou o ... *Era uma vez uma menina ...* e as outras iniciaram o reconto com o nome do livro: o P disse, *A história começa com estrelas e chama-se: (...)*, a S. disse *A história: “papá, se faz favor, apanhas-me a lua” (...)* e a L “*Por favor, Papá apanha-me a Lua*”. (...). Três crianças recorreram a expressões de conclusão para finalizar o reconto: ... *A história acabou com a lua cheia. Redonda...*, disse o P, ... *A seguir foi a lua cheia e... Vitória, vitória. Acabou-se a história*, declarou o RF e ... *E depois a lua era muito grandona. Vitória, vitória. Acabou-se a história*, defendeu a S.

Quadro 3. Dados da inclusão de vivências pessoais e conhecimentos das 4 histórias pelas 4 crianças

Inclusão vivências e conhecimentos no reconto					
“A Lagartinha muito comilona” (CARLE, 2009) pelas 4 crianças		P	RF	S	L
História 1	Conhecimentos das histórias	+	+	+	+
	Conhecimento dos projetos desenvolvidos	+	+	+	+
	Vivências de casa	+	+	+	+
“Desculpa!” (LANDA, 2009) pelas 4 crianças.		P	RF	S	L
História 2	Conhecimentos das histórias	+	+	+	+
	Conhecimento dos projetos desenvolvidos	+	+	+	+
	Vivências de casa	+	+	+	+
“Quiquiriquiqui” (NUÑEZ, 2008) pelas 4 crianças		P	RF	S	L
História 3	Conhecimentos das histórias	+	+	+	+
	Conhecimento dos projetos desenvolvidos	+	+	+	+
	Vivências de casa	+	+	+	+
“Papá, por favor, apanha-me a Lua” (CARLE, 2010) pelas 4 crianças		P	RF	S	L
História 4	Conhecimentos das histórias	+	+	+	+
	Conhecimento dos projetos desenvolvidos	+	+	+	+
	Vivências de casa	+	+	+	+

Conforme os dados do Quadro 3, as inferências de todas as crianças foram classificadas com o sinal [+], pois todas demonstraram conhecimentos das histórias e dos projetos desenvolvidos na sala de atividade, identificando, por exemplo, o projeto da alimentação e o projeto dos bichos-da-seda, conforme dados do reconto do P. no reconto da história 1 (...) *Sábado comeu bolo. (...) Doeu-lhe a barriga porque comeu isto que não é saudável. Comeu uma folha verde e sentiu-se bem outra vez. Porque a folha era saudável. Chupou a água das folhas. (...). Ela demorou dentro do casulo porque as borboletas demoram a sair.* No reconto desta primeira história, as crianças utilizaram expressões como *De noite. Está aqui o ovo em cima da folha. E depois a lagarta nasceu. Era dia (...)* (P.); *À luz da lua o ovinho ficou quietinho e nasceu o sol. (...)* (RF) ou *A lua era branca. (...). E depois estava escuro. Depois está de dia. A lagartinha nasceu mas estava bebé (...)* (L).

Na história 2, o reconto das crianças revelou a inclusão das suas vivências pessoais e a aprendizagem de termos novos. A título de exemplo, as crianças utilizaram termos como: [*espelho*] – criança P e RF; [*binóculos*] – criança P; [*objeto brilhante (...) relógio*] – criança S; ou [*Depois puseram fita-cola e viram-se ao espelho porque eram vaidosos. (...)*] – criança L.

No que diz respeito à categoria *inclusão de vivências e conhecimentos no reconto*, o P revelou conhecimento na identificação de caracteres da escrita quando disse, no reconto da história3: (...) *Puseram os ovos, também puseram farinha e também misturaram tanta coisa. ENORME. Aqui diz ENORME. (...)*. Nesta história, as crianças relataram fielmente a sucessão das peripécias que iam ocorrendo. A L fez valer as suas preferências e transferiu conhecimento de outras vivências: (...) *Não te preocupes vamos fazer um bolo de chocolate. (...) Estavam dentro de casa mas o sítio mais melhor era dentro do vaso. (...) E depois o gato ia com o olho azul (...)*.

As crianças empregaram frases subordinadas e coordenadas, por exemplo, no reconto da história 4, P disse: (...) *E depois o pai agarrou ao colo a Mónica a ver se ela chegava mas a lua está longe. Parecia que estava quase a chegar mas não (...)*; o RF afirmou (...) *Depois o pai foi buscar uma escada gigantesca e depois chegou à lua (...)* e a S defendeu (...) *Depois a porta estava fechada para não entrar vento (...)*, Deram conta das fases da Lua dizendo: (...) *a lua trincada. Grande, mais grande. Depois grande (...)* (RF) ou (...) *Foi para aquela montanha apanhar a lua só que o céu estava escuro e não se via a lua. (...) E depois a lua estava muito grande. Era muito grande. Uma bola. E depois partiu-se em 2 pedaços. (...)*, afirmações da S.

Discussão de dados

Examinando os dados supra apresentados, constata-se o papel do conto/reconto na organização de ideias das crianças, na compreensão e sequência dos acontecimentos e na aquisição da estrutura frásica. Apesar dos conteúdos diferenciados das quatro histórias, considera-se que os dados revelam que as crianças perceberam os contos e conseguiram, no momento do reconto, incorporar a estrutura das histórias na sua versão. Estes dados, de uma riqueza múltipla, vão ao encontro de Aguiar (2001) quando salienta a importância de provocar situações em que a criança é obrigada a comunicar – para debater, negociar, conversar – com os seus companheiros, com a sua família, com os adultos. Esta circunstância ensinará a criança que a fala e a escuta são respostas naturais e fomentará a competência oral.

Também Rigolet (2006) recomenda ao adulto que lida com crianças que foque a sua atenção na aquisição da linguagem e na promoção de todos os níveis linguísticos, a fim de facilitar o seu uso funcional. Com a parceria do adulto, a criança vai complexificando o seu discurso oral, utilizando progressivamente frases subordinadas e novas

morfologias do verbo. Por exemplo, o RF, no reconto da história 1, utilizou o particípio passado: “(...) *Depois foi para o seu casulo e o sol ficou cobrido (...)*”.

Nos seus recontos, as quatro crianças utilizaram verbos, substantivos, advérbios, adjetivos, artigos definidos e indefinidos (predominando os artigos definidos), preposições e pronomes (predominando as preposições). A ordenação sintática das frases foi feita com o recurso predominantemente a orações subordinadas relativas, integrantes, causais, finais, comparativas, condicionais, concessivas, temporais ou consecutivas (hipotaxe), servindo os objetivos comunicativos e linguísticos.

Experiências ricas e diversificadas de literacia infantil guiam as crianças nas aprendizagens significativas da leitura sempre que haja um adulto mediador. Conforme Lopes (2010), (...) *provocando-lhe conflitos cognitivos que testam a capacidade de a criança compreender a linguagem que se fala à sua volta. Assim, a criança formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova as suas antecipações e cria a sua própria gramática* (p. 33).

Albuquerque (2000a) completa esta ideia afirmando que (...) *os contos maravilhosos ensinam a criança a superar problemas de crescimento e a ultrapassar dependências, adquirindo um sentido de autoaceitação e de autoestima. Os contos de fadas fornecem à imaginação infantil novas dimensões, diferentes problemáticas que a criança nunca conseguiria encontrar por si só* (...) (p. 16-17). Contando e recontando, a criança brinca ao faz de conta narrando coisas a si mesma, animando os seus brinquedos, criando a sua própria gramática e estimulando a sua expressão oral.

De acordo com Martins, Coquet e Viana (2005), a criança deve ter contato positivo com a leitura e com os livros em casa e/ou na escola. Para estes autores, as variáveis leitor, texto e contexto são determinantes para a compreensão do texto por parte da criança: (...) *a apropriação por parte das crianças da linguagem do livro e o conhecimento que vai adquirindo dos elementos centrais da narrativa, contribuem para o desenvolvimento de um sentido de estrutura de história que expande a sua compreensão. Ao mesmo tempo, estão envolvidos processos cognitivos superiores, que, por serem necessários à extração de significado, estão implicados na leitura. A leitura de histórias potencia o envolvimento das crianças em experiências significativas. Por outro lado, a natureza interativa de que se reveste proporciona oportunidades de discussão livre e espontânea, encorajando as crianças a participarem ativamente nas suas aprendizagens* (...) (MARTINS; COQUET; VIANA, 2005, p. 100)

Em síntese, os resultados deste estudo revelaram as potencialidades do conto/reconto na promoção da oralidade, nomeadamente, i) levando as crianças a encontrar estratégias para iniciar e para finalizar as histórias e a utilizar expressões de introdução e de conclusão das histórias e ii) incentivando as crianças a aplicar conhecimentos das histórias, dos projetos desenvolvidos em contexto de jardim-de-infância e das suas vivências pessoais. Estes dados, situados neste contexto educativo específico, revelam os padrões de organização do discurso oral das crianças em

estudo e levam-nos a refletir sobre o papel do conto/reconto na promoção da oralidade em contexto de Educação Pré-Escolar.

Referências

- AGUIAR, Vera. **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- ALBUQUERQUE, Fátima. **A hora do conto**. Lisboa: Editorial Teorema, 2000a.
- ALBUQUERQUE, Fátima. **A descoberta da palavra redondinha**. Porto: Porto Editora, 2000b.
- CARLE, Eric. **Papá, por favor, apanha-me a Lua**. 2. ed. Matosinhos: Kalandraka, 2010.
- CARLE, Eric. **A lagartinha muito comilona**. 2. ed. Matosinhos: Kalandraka Editora, 2009.
- HART, Betty; RISLEY, Todd. **Meaningful differences in the everyday experience of young American children**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 1995 (2004 printing).
- KADERAVEK, Joan; JUSTICE, Laura. Shared storybook reading as an intervention context: Practices and potential pitfalls. **American Journal of SpeechLanguage Pathology**, v. 11, p. 395-406, 2002. [http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/043\)](http://dx.doi.org/10.1044/1058-0360(2002/043))
- KONTOS, Susan. Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 14, p. 363-382, 1999. [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00016-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00016-2)
- LANDA, Norbert. **Desculpa**. Lisboa: Minutos de Leitura, 2009.
- LAPASSADE, Georges. L'observation participante. **Revista Europeia de Etnografia de Educação**, v. 1, p. 9-26, 2001.
- LIMA, Jorge; PACHECO, José. **Fazer investigação**. Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006.
- LOPES, Maria. **Aprendizagem inicial da leitura e da escrita e níveis de stress escolar infantil**. Viseu: Psico & Soma, 2010.
- MARQUES, Ramiro. **Ensinar a Ler, Aprender a Ler**. Um Guia para Pais e Educadores. Lisboa: Texto Editora, 1990.
- MARTINS, Marta; COQUET, Eduarda; VIANA, Fernanda. **Leitura, literatura infantil e ilustração**. 5 – Investigação e prática Docente. Coimbra: Edições Almedina, 2005.
- NÚÑEZ, Marisa. **Quiquiriqui**. Lisboa: OQO Editora, 2008.
- PULLEN, Paige; JUSTICE, Laura. Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. **Intervention in School and Clinic**, Austin, v. 39, n. 2, p. 87, 2003.
- RIGOLET, Sylviane. **Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem**. Linha de orientação para crianças até 6 anos. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2006.
- SANTOS, Maria José; DIAS, Isabel. 4 histórias: 5205 vocábulos – incentivar a comunicação e a experiência oral no Jardim de Infância. In: PEREIRA, I.; DIAS, I.S.; PINTO, H.; MENINO, H.; CADIMA, R. (Orgs.). CONFERÊNCIA INTERNACIONAL – INVESTIGAÇÃO, PRÁTICAS E CONTEXTOS EM EDUCAÇÃO, I., 2012. Leiria. **Livro de atas**. Leiria: ESECS, 2012. p. 271-278.

SIM-SIM, Inês; SILVA, Ana; NUNES, Clarisse. **Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância**. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), 2008.

SPRADLEY, James. **Participant observation**. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1980.

WEIZMAN, Zehava; SNOW, Dickinson. Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. **Developmental Psychology**, 37, 265-279, 2001. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.37.2.265>

Endereço para correspondência:

Isabel Simões Dias
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (Leiria)
Campus 1
Rua Dr. João Soares – Apartado 4045
2411-901 Leiria, Portugal
<isabel.dias@ipleiria.pt>

Recebido em: fevereiro/2015

Aceito em: julho/2015