

LUPYNAND

LIVRARIA / PAPELARIA

- Livros escolares e didáticos
- Artigos de papelaria
- Brindes e novidades
- Livros científicos destinados ao Ensino Superior

Rua de Mértola, 89 B E J A - Tel. 24112

ASSINA

LER
educação

RECONTO E AQUISIÇÃO DA GRAMÁTICA TEXTUAL

OTÍLIA DA COSTA E SOUSA*

Omnipresente, a narrativa "é indissociável do quotidiano da criança: a história que a avó conta, a história que a educadora lê, o filme publicitário entre duas histórias de "bonecos", as histórias aos quadrinhos, as histórias do emprego que os pais contam à mesa. A presença constante do texto narrativo em meio escolar e familiar justifica-se pelo papel que este desempenha na formação da personalidade da criança e do adolescente, também pelo papel que desempenha na aprendizagem do texto extenso e ainda pelo deleite que proporciona em qualquer idade.

A preocupação do educador é de desenvolver e otimizar aprendizagens já iniciadas no seio da família. Em termos de aquisição e desenvolvimento da linguagem, os 4 anos são

considerados uma idade charneira. É aceite que por volta dos 4 anos a criança domina as estruturas básicas do sistema linguístico da sua língua materna (Bates et alii 1992, entre outros). Entre os 4 e os 6 anos assiste-se a uma completa reorganização da linguagem, passando-se de uma "intra-sentential grammar" para uma "inter-sentential grammar" (Karmillof-Smith 1986: 455), isto é, de uma gramática da frase (em que são fundamentais a aquisição de organização da frase, de esquemas de regência e fenómenos de concordância) passa-se para uma gramática das relações entre frases (aquisição de relações lógicas, conectores, mecanismos de co-referência-anáfora). Depois dos 4/5 anos é no domínio da gramática textual (coesão/coerência do discurso) que se situa o aspecto mais significativo da

* Docente na ESE de Lisboa

aquisição e desenvolvimento da linguagem: o da organização textual (Karmillof-Smith 1986: 469 e segs e Menyuk 1988: 183). Sendo a narrativa a forma mais comum de texto extenso (Karmillof-Smith 1986), é natural que seja um dos instrumentos privilegiados do educador para desenvolver na criança a competência de textualização. A competência de textualização pressupõe as operações de conexão, coesão e modalização. As operações de conexão regulam a organização efectiva dos enunciados e, principalmente, a sua inserção nas fases da macro-estrutura. As operações de coesão asseguram o equilíbrio entre a continuidade e a progressão temáticas. As operações de modalização presidem às interacções entre o enunciador e o co-enunciador, entre o enunciador e a finalidade da comunicação (Bronckart & Fayol 1988: 261).

É inegável a importância da narrativa no quotidiano e na vida escolar da criança. Chegada ao ensino formal, é pedido à criança que conte, reconte, resuma histórias, primeiro oralmente, mais tarde por escrito. Por isso quanto mais um educador souber sobre narrativa e sobre o conhecimento que as crianças possuem sobre narrativas, mais preparado estará para ajudar no seu sucesso pessoal e académico.

No presente artigo visa-se esclarecer duas questões:

- a) o que é uma narrativa, ou melhor, o que torna um texto uma narrativa
- b) como ajudar a criança a crescer dentro da sua competência de compreensão/produção de texto narrativo.

A narrativa é o mais universal dos géneros do discurso. Se nos pedirem para definirmos narrativa, sentiremos um certo embaraço, diremos que é uma história, que é diferente de uma notícia ou de uma receita. Mas quais os elementos que fazem uma história? Após uma breve reflexão apontaremos: um enredo, personagens que interagem;... tem um problema ou conflito, que gira à volta dos objectivos da personagens;... tem acção, visa a resolução do problema.

Vejamos algumas definições de narrativa. Labov (1972) define-a como um modo de recapitulação da experiência passada, caracterizado pela ordenação temporal das proposições, de tal modo que qualquer inversão modifica a ordem dos acontecimentos. Para este autor uma sequência de duas proposições temporalmente ordenadas constitui uma narrativa mínima. Para Genot (1990: 149) a narrativa é a representação de uma mudança de um estado de coisas. Dado um mundo constituído de seres e de relações entre esses seres, um estado de coisas é um mundo parcial afectado de coordenadas temporais, espaciais, modais. A narrativa visa a

representação das modificações dos seres, das relações, das modalizações, das coordenadas espaço-temporais. Adam (1991:14) aponta os seis componentes essenciais da narrativa: a) pelo menos um actor antropomórfico (A), b) predicados X e X' definindo A, c) uma sucessão temporal mínima, d) uma transformação dos predicados X e X' no decurso de um processo, e) uma lógica singular em que o que vem antes causa o que vem depois (o famoso princípio clássico *post hoc propter hoc*) f) um fim/finalidade que contemple uma moral explícita ou implícita.

Tendo em conta os fins didácticos que nos norteiam consideraremos como essenciais a qualquer narrativa os seguintes elementos:

- a) orientação (inclui tempo, lugar e identificação de personagem),
- b) tema (o objectivo e o problema)
- c) as etapas para resolver o problema
- d) o climax
- e) o final (incluindo uma possível moral).

Estudos demonstram que a literacia da criança tem forte correlação com a prática de lhe ler histórias. A criança a quem se lê regularmente histórias apresenta um maior desenvolvimento da complexidade sintáctica e lexical e uma maior apetência para o mundo dos livros (Morrow 1989: 38). Se é importante ler e contar histórias à criança, é importante,

numa fase subsequente, que a criança conte, reconte as histórias, tal permitenos cultivar a atitude activa perante as coisas. A criança de espectador/auditor/assimilador passa a produtor activo, interveniente, interactivo. Torna-se necessário que a criança adquira a técnica da narrativa. Antes de mais, aprender e treinar a construção da entrada e da saída num mundo outro, construído na língua e pela língua. Para tal aprende a utilizar as fórmulas mágicas que lhe permitem subtrair-se à lógica, ao tempo, à vida do *aqui* e *agora* e lhe possibilitam a construção de um tempo (era uma vez, há muito, muito tempo, quando os animais falavam, um dia...), de um espaço (num país distante), regidos por uma lógica própria (as leis mais elementares que regem a realidade podem ser alteradas). Tal mundo outro é construído em ruptura com o *aqui* e *agora*.

A aprendizagem das fórmulas mágicas de construção do mundo da narrativa permitem à criança criar e pôr fim a esse mundo (e acabou, viveram felizes para sempre, daí tirou uma grande lição...). Marcas que têm por função marcar a entrada num campo outro de palavra - a criança põe entre parêntesis o *eu*, *aqui* e *agora* e constrói o *ele*, *lá* e *então*. Esta descenração do mundo e do eu em termos cognitivos, pressupõe uma ruptura em termos linguísticos. Essa ruptura acarreta uma translação no sistema da pessoa, dos possessivos, dos demonstrativos, dos tempos verbais. Em ter-

mos de crescimento comunicativo, há a oportunidade de experimentar o poder da palavra como fórmula mágica e, como correlato o poder do silêncio, como ausência de palavra ou como instrumento forte de interação. Essas fórmulas mágicas permitem à criança entrar no mundo dos medos, das angústias, da perda, do abandono, da devoração, fazer o seu percurso, crescer e... sair. A fórmula mágica traz a criança ao *aquí e agora*, mas deixando bem fechados, lá no mundo do *então*, o lobo mau, a cabra cabrês, a bruxa, o medo, a morte... Contar, recontar permite à criança fazer a experiência da capacidade que só a língua tem: por si só ela cria e explica mundos.

Mas aprender a técnica narrativa é aprender também a estrutura das histórias. Esta é descrita como uma gramática, isto é, uma sequência de elementos constituintes que seguem uma certa ordem. Ter conhecimento (implícito) da estrutura da história, facilita a compreensão de histórias novas, antecipando informação, seleccionando material, construindo significação. E permite criar histórias novas. Como incrementar tal competência? Entre as várias opções possíveis, escolhemos reflectir sobre as vantagens da prática do reconto. Optámos pelo reconto por este ser, para a criança, uma actividade de produção de textos importante (Preece 1987: 360-361).

Entendemos por reconto narrativas produzidas por um sujeito a partir de narrativas que lhe foram contadas ou lidas previamente. Dentro do reconto normalmente distingue-se o reconto com estímulo audiovisual do reconto com estímulo impresso (Preece 1987: 356). O reconto é um bom indicador da compreensão do texto pela criança, da sua capacidade de assimilação e reconstrução do texto. Permite-nos avaliar o seu conhecimento do guião, a sua capacidade de construir e retomar referência, a sua capacidade de encadear acontecimentos, de delinear uma certa lógica. Temos, no entanto, de ter em conta que a criança reconta algumas partes da história melhor que outras (Hatch 1992: 198). Por exemplo, as crianças mais pequenas ou com menor facilidade de construção de narrativa não têm muito sucesso no reconto da orientação, isto é, não são muito explícitas acerca de quem são os participantes, onde e quando têm lugar os eventos. Contudo, conseguem recontar como ocorrem os eventos em ordem cronológica, quais os instrumentos usados, mas não são muito explícitos, por exemplo, quanto à razão dos acontecimentos.

O reconto não é uma tarefa fácil, já vimos que são muitas as competências pressupostas. Do ponto de vista linguístico estamos a pedir uma tarefa cuja competência está em fase de "instalação". No entanto, a prática incrementa a qualidade e facilidade

do reconto. Do ponto de vista pedagógico é diferente contar uma história sem intenção de a retomar para ser trabalhada, de contar uma história para ser recontada. Deve esclarecer-se previamente a criança de que a história a contar visa ser trabalhada. Portanto deve-se avisar as crianças de que vão ouvir uma história e que depois irão contar essa mesma história. Como apontámos, há partes da história mais difíceis de reter/reconstruir que outras. Se estivermos atentos, poderemos ajudar a criança a crescer na sua competência de recontar. Por exemplo, consoante as dificuldades das crianças, podemos pedir para estarem atentos e identificarem:

- a) onde e quando se passou a história que vão ouvir ou
- b) o herói, o que pretende e qual o problema que se lhe põe ou
- c) o que ele fez para resolver o problema ou
- d) qual a resolução do problema ou
- e) pode-se tirar uma lição? (se sim, qual?)

A orientação prévia da atenção, permite à criança concentrar-se/reflectir/reconstruir:

- a) a localização espaço-temporal da história, informação indispensável para guiar o auditor na reconstrução do sentido da história;

- b) o tema da história - do que vamos contar, sobre o problema a resolver
- c) e d) a sequência textual - a motivação, o que aconteceu em 1º, 2º... lugares.
- e) os valores (sociais, culturais, éticos, morais) da história.

Se o educador, por necessidades da vivência grupal, precisa de enfatizar a integração de informação (da lição subjacente), deverá solicitar previamente para estarem atentos ao texto porque a seguir vamos falar de sentimentos experimentados, ou experiências pessoais que tenham a ver com o texto.

Podemos reafirmar que o reconto como actividade de linguagem fomenta uma atitude activa, interactiva. A interacção é inter e intrapsicológica (Morrow 1989: 41). É interpsicológica porque o envolvimento da criança na reconstrução do texto supõe a presença/ajuda do adulto²². Esta é indispensável no início, o adulto guia o reconto, fornece informação, esclarece os elementos da macroestrutura narrativa supra-citados. É intra-psicológica porque o reconto fomenta a integração e personalização do conteúdo da história.

Sendo um meio tão enriquecedor o reconto pode revestir várias formas:

- 1. Reconto sem suporte - a criança vai recontando com a ajuda do edu-

gador; este é, quanto a nós, o mais difícil de realizar.

2. Banda desenhada - depois de contada ou lida a história, segue-se um diálogo que visa esclarecer os elementos mais importantes da história. A seguir é fornecida à criança uma folha de papel dividida em tantos quadros quantos os momentos da história. A criança num primeiro momento desenha, num segundo momento reconta ao educador que regista por escrito o reconto
3. Flanelógrafo - fornecem-se à criança as imagens da história e esta reconta-a fazendo a apresentação, colocando o problema, ordenando as acções para resolução do mesmo, apresentando o final.
4. Fantoches - fornecem-se os fantoches à criança que reconta a história. Os fantoches podem ser desde os mais elaborados, a simples tiras de papel que a educadora enrola e agrafa e a criança ilustra.
5. Histórias com sons - estes podem ser sons gravados com antecedência ou serem feitos no momento pela classe. Por exemplo, *Os três porquinhos* - o lobo soprou - a classe sopra.
6. Brinquedos - numa primeira fase à medida que se conta/lê a história vão-se mostrando os brinquedos. Por exemplo, *O coelhinho branco* - era uma vez um coelhinho branco

(mostra-se um coelho branco) que foi à horta buscar couves (mostram--se as couves)... a cabra cabrés (mostra a cabra)... Numa segunda fase, depois de as crianças ouvirem a história, pode deixar-se as crianças ir ao canto dos brinquedos e bonecos escolher os necessários para recontarem a história.

7. Suporte vídeo - este permite formas de exploração também interessantes. exemplo: a) visionar a história integralmente; b) visionar a história parando para trabalhar partes da história que apresentam naquele nível etário mais problemas: a sequência de eventos, o lugar, o herói, o tempo... c) esconder a imagem e deixar só o som - treino auditivo - as crianças descobrem e identificam sons que a imagem tinha "abafado"; d) ver as imagens, sem som - as crianças contam a história.
8. Uma estratégia adicional pode ser utilizada: a gravação do reconto para posterior escuta pela criança. A reescuta da sua produção textual pode ser um momento importantíssimo de auto-avaliação (o educador deve abster-se de qualquer comentário). Um sorriso, um risinho mais nervoso são sinal de que a criança se apercebeu do que deve ser melhorado em futuras produções.

Já afirmámos que o reconto não é uma tarefa fácil. Por isso devem

escolher-se histórias simples, isto é, histórias que respeitem os momentos apontados, que não contenham muitas personagens e que não apresentem muitas peripécias. Devem escolher-se, de preferência, histórias com uma organização paralelística, isto é, em que ciclicamente personagens e acções ou falas se repitam com pouca variação e em que de preferência haja rimas ou assonâncias (por exemplo, *O coelhinho branco* - mantém a personagem (o coelhinho), variam os animais, mas repetem-se as falas - Que tens tu coelhinho branco que estás tão triste? - Eu fui à horta.... Um outro exemplo, *A Carochinha* - mantém a personagem e as falas, variam os "pretendentes" - Quem quer casar com a carochinha que é bonita e formosinha? - Quero eu, quero eu! - Está bem, mas para casarmos nós, tens que mostrar primeiro o som da tua voz). Além da organização paralelística é importante que o tema é as personagens sejam significativos, isto é, que encontrem eco no mundo dos afectos da criança para que mais facilmente sejam assimilados e lembrados para serem recontados, pois a narrativa deita as suas «roots(...) not only in cognitive skills and social interactional support but in the emotional significance of the depicted event» (Miller & Sperry 1988: 293). Ainda uma palavra sobre a escolha das histórias - escolher histórias de autor, simples mas que permitam leituras múltiplas e não esquecer os contos tradicionais que permitem

um contacto com o nosso património cultural que ajuda a criança a sentir-se bem dentro de si e dentro da sua comunidade linguística.

Passemos a referir as competências que o reconto permite desenvolver e otimizar:

a) em termos linguísticos

Por permitir um contacto orientado com a linguagem escrita e, como tal, com um registo mais cuidado, incrementa um registo mais cuidado da língua com subsequente aumento de vocabulário, uma maior complexidade sintáctica por modelização das estruturas linguísticas de autor.

Sendo o conto uma criação de mundo com tempo, a aquisição e desenvolvimento de marcadores linguísticos de tempo e aspecto, nomeadamente, tempos verbais e adverbiais aspectuo-temporais é um aspecto muito importante. A narrativa pressupõe o tempo, na medida em que este introduz entre as proposições uma sucessão cronológica que as transforma em proposições narrativas, definindo a coesão narrativa. Veja-se, a título de exemplo, a importância da oposição pretérito perfeito simples/preérito imperfeito ⁽¹⁾ (PPS/IMP) ou dos adverbiais aspectuo-temporais (Sousa 1995) na definição da economia narrativa e da coesão textual.

Sobretudo se o suporte for impresso, permite desenvolver a consciência metalinguística da correspondência oral/escrita, fundamental para a futura aquisição da leitura e da escrita

Porque a apreensão/reconstrução é activa, permite compreender melhor a linguagem de outras histórias quando lidas pela primeira vez.

b) *do ponto de vista pragmático* permite reconhecer e utilizar o guião do texto narrativo - orientação, tema, peripécias, organização da história permite a aprendizagem da interacção - ao recontar a história a criança "sente" o público, motiva-o, faz suspense, dá pistas... permite a experimentação do poder da palavra e do silêncio sobre o outro.

c) *do ponto de vista do desenvolvimento global*, o reconto ajuda a criança a crescer na sua capacidade de avaliar, seleccionar e decidir, isto é, fomenta o desenvolvimento do sentido, do pensamento crítico.

Ao incrementar a prática do reconto estamos a ajudar a criança a crescer na sua competência textual e comunicativa: tendo como objectivo conduzir o co-enunciador na reconstrução da história, a criança escolhe quais os eventos mais importantes, quais as relações a estabelecer entre eles, qual a informação que os deve enquadrar, e

quais os marcadores linguísticos a utilizar para atingir os fins propostos. Note-se que a função da narrativa não é "dizer" o tempo mas, do *continuum* temporal, seleccionar o tempo significativo. Esta recriação do tempo supõe pô-lo em perspectiva, omitindo, salientando ou secundarizando "tempos" (Sousa 1995: 133).

Encaramos o reconto como um passo importante na aquisição da competência narrativa; depois de serem capazes de recontar uma história as crianças devem ser encorajadas a criar e a contar as suas próprias histórias. Contar uma história é um acto fundador, libertador. Contar uma história é uma cosmogénia, uma criação de mundos novos (Fonseca 1994: 89) que permite à criança libertar-se da contingência do *hic et nunc* para transformar/recriar o real ou inventar outras situações que a ajudem a organizar o mundo, a crescer em si como ser com outros, partilhando a memória que os legitima como membros de uma comunidade.

Notas

(1) - Por narrativa queremos significar narrativa curta. Este artigo ocupa-se da narrativa mas não queríamos deixar de alertar para a necessidade de a criança contactar com outros géneros de texto. Para que as crianças adquiram a noção de texto e tipologia de texto a educadora

poderá sugerir a organização de textos lidos ou produzidos pelos alunos em dossiers distintos num local da biblioteca. Por exemplo, o álbum das histórias (as produzidas pelas crianças e registadas pela educadora ou aquelas de que o grupo mais gostou), o álbum das receitas ou das instruções do jogo novo, o álbum da descrição da casa de cada um, do animal de estimação de cada criança.

(2) - A ajuda do educador é fundamental, justificando-se em casos de crianças mais novas ou crianças que não tenham em casa um input regular de histórias: «children's earlier representations of past experience occur first in interactive contexts in which adults provide extensive prompting and most of the content» (Peterson 1990:434).

(3) - A distribuição PPS/IMP no texto narrativo contribui grandemente para a coesão textual. O primeiro permite pôr em destaque o que acontece, as mudanças. o segundo veicula informação importante para o co-enunciador, mas que, na economia dos acontecimentos, é secundária. O papel destes dois tempos verbais na economia narrativa relaciona-se com os seus valores aspectuais. Enquanto o PPS é marcador de uma construção global do evento o IMP é marcador de uma construção sem limites do evento.

Referências bibliográficas

- ADAM, J-M. 1991 - «Cadre théorique d'une typologie séquentielle», *Études de Linguistique Appliquée* 83, 7-17.
- BATES, E., D. Thal & J. Nowisky 1992 - «Early language development and its

neural correlates» artigo a aparecer in *Handbook of Neuropsychology Vol. 6, Child Neurology*, Amsterdam, Elsevier.

BRONCKART, J. P. & M. Fayol 1988 - «Temps et texte: modèle psychologique et quelques illustrations» in N. Tersis & A. Khim (eds), *Temps et aspect*, Paris, Peeters/Selaf, 255-263.

FONSECA, F. I. 1994 - *Gramática e Pragmática*, Porto, Porto editora.

KARMILOFF-SMITH, A. 1986 - «Some fundamental aspects of language development after age 5» in P. Fletcher & M. Garman (eds), *Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 455-474

HATCH, E. 1992 - *Discourse and language education*, Cambridge, Cambridge University Press.

MENYUK, P. 1988 - *Language development, knowledge and use*, Boston, Scott, Foresman and company.

MORROW, L. M. 1989 - «Using story retelling to develop comprehension» in K. Denise Muth (ed), *Children's comprehension of text*, Newark, Delaware, International Reading Association, 37-58.

MILLER, P. J. & L. L. Sperry 1988 - «Early talk about the past: the origins of conversational stories of personal experience», *Journal of child language* 15, 293-315.

PETERSON, C. 1990 - «The who, when and where of early narratives», *Journal of child language* 17, 433-455

PREECE, A. 1987 - «The range of narrative forms conversationally produced by young children», *Journal of child language* 14, 353-373.

SOUSA, O. 1995 - *Marcadores aspectuo-temporais em narrativas de e para crianças de 6/7 anos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa.

como colaborar com LER EDUCAÇÃO

LER EDUCAÇÃO está aberta a todos os que nela queiram participar, bastando para o efeito enviarem-nos artigos, críticas ou opiniões relacionadas com educação ou sobre temas que de alguma forma ajudem a divulgar a cultura do Baixo Alentejo.

Os originais deverão ser dactilografados em folhas A4, a dois espaços, e sempre que contenham gravuras, esquemas ou outros elementos gráficos, estes deverão ser de boa qualidade, e acompanhados das respectivas legendas e indicações referentes à sua inserção no texto.

A direcção desta revista reserva-se o direito de selecção dos artigos a publicar.

Toda a correspondência deverá ser enviada à direcção da revista LER EDUCAÇÃO.

O motivo da sombra perdida em *DIE ABENTEUER DER SILVESTERNACHT* de E.T.A. Hoffmann e *PETER SCHLEMIHLS WUNDER-SAME GESCHICHTE* DE A. v. Chamisso

MARIA RITA FERNANDES DAS NEVES*

"Wir suchen überall das Unbedingte und finden immer nur Dinge"

Novalis

Com o advento do Romantismo, a literatura adquire uma importância relevante no contexto das outras artes, não obstante o facto de a música ser a mais importante manifestação artística para os românticos:

"La littérature (j'entends l'ensemble des formes d'expression, c'est-à-dire aussi dissolution) prend tout à coup conscience d'elle même, se manifeste et, dans cette manifestation, n'a pas d'autre tâche ni d'autre trait que se déclarer. En somme, la littérature annonce qu'elle prend le pouvoir." (Blanchot: 520)

Este poder da literatura Ser e não representar (de ser Tudo) surge em resposta ao desejo de Totalidade, do Absoluto, que constitui o cerne da Estética Romântica. Ao pretender dar expressão a esse Universo da Totalidade, o artista romântico já não se compraz no imitado (Mimesis) e, fiel ao princípio da não imitação da natureza preconizado por Schlegel, propõe-se anular as leis da experiência objectiva e real, valorizando o espaço ficcional do desconhecido e do misterioso. Novalis resumiria esta nova orientação na frase "Der Sinn der Poesie ist der Sinn für das Unbekannte und Geheimnisvolle...". Privilegiando o mundo onírico e fantasmático, a arte propõe a transfiguração do real a partir dum estado interior: o interior contaminador da realidade e a realidade contaminadora do interior fundem-se

* Docente na Escola Secundária n.º2 do Laranjeiro