

**Instituto Superior de Psicologia Aplicada**



“ERA UMA VEZ UM MENINO QUE TINHA UM SAPO...”  
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NARRATIVAS  
NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES

Ana Rita Nunes Caeiro Pereira

Nº15281

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia

Especialidade em Psicologia Educacional

2008

**Instituto Superior de Psicologia Aplicada**

“ERA UMA VEZ UM MENINO QUE TINHA UM SAPO...”  
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NARRATIVAS  
NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES

Ana Rita Nunes Caeiro Pereira

Dissertação orientada por Zilda Fidalgo

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia

Especialidade em Psicologia Educacional

2008

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Zilda Fidalgo apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o Despacho da DGES, nº 19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro de 2006.

## RESUMO

O objectivo deste trabalho é estudar a evolução do desenvolvimento das competências narrativas, entre o pré-escolar e os primeiros anos escolares. Através da literatura existente é possível verificar que a maioria dos estudos realizados sugerem um desenvolvimento progressivo das competências narrativas ao longo dos anos. Neste estudo participaram 54 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 9 anos. Para a recolha dos dados foi utilizado o livro *Frog, where are you?* (Mayer, 1969).

As narrativas produzidas pelas crianças, foram analisadas, tendo por base o trabalho de Manhardt e Rescorla (2002), e considerando três dimensões da competência narrativa: estrutura da história, complexidade linguística, e informação avaliativa.

Verificou-se com efeito que existe um aumento, com a idade, em alguns parâmetros das competências narrativas. Em relação à estrutura da história, verificou-se que as crianças de 9 anos demonstram em relação às crianças de 5 anos uma maior maturidade narrativa, revelada pelo relato de um maior número de componentes essenciais de uma história e de um maior número de elementos relativos a determinada cena. Relativamente à complexidade linguística, as crianças de 9 anos apresentam nos seus relatos, em relação às crianças de 5 anos, uma maior percentagem de unidades T complexas, maior extensão das orações subordinadas e uma maior adequação coesiva. No que diz respeito à informação avaliativa, verificou-se um aumento da informação avaliativa com a idade, entre os 7 e os 9 anos, nomeadamente na interpretação de determinada cena.

Assim, os vários aspectos das competências narrativas não evoluem todos simultaneamente ao longo dos primeiros anos escolares.

*Palavras-Chave:* competências narrativas, estrutura da história, complexidade linguística, informação avaliativa

## *ABSTRACT*

The aim of this study is to understand the evolution of the development of narrative skills between pre-school and the first school years. Through the existing literature it is possible to confirm that the majority of studies suggest a progressive development of narrative skills throughout the years. 54 children with ages between 5 and 9 years old have participated in this study. For data collection the book *Frog where are you?* (Mayer, 1969) was used.

The narratives produced by children, have been analyzed, based on the work of Manhardt and Rescorla (2002), according to three dimensions of narrative skills: story grammar structure, linguistic complexity and evaluative information.

It was confirmed that there is an increase, along with age, in some parameters of the narrative skills. As far as the story structure is concerned, it was verified that 9 years old children have shown a larger narrative maturity than those of 5, revealed by the speech of a larger number of essential components of a story and a larger number of elements related to a particular scene. Concerning the linguistic complexity, 9 years old children show, in their description, a higher percentage of complex T units than those of 5, longer extension in subordinate sentences and a better cohesive adequacy. Regarding evaluative information, an increase of evaluative information with age was confirmed, between 7 and 9, namely in the interpretation of a particular scene.

Therefore the several aspects of narrative skills don't all develop the same way throughout the first school years.

*Key-words:* narrative skills, story grammar structure, linguistic complexity, evaluative information

## Índice

Introdução .....	1
Competências Narrativas .....	3
Objectivos e Hipóteses .....	7
Método .....	9
Participantes .....	9
Procedimento e Recolha dos Dados .....	9
Codificação das Narrativas .....	10
Estrutura da história .....	10
Complexidade linguística .....	11
Informação avaliativa .....	12
Análise dos Dados .....	13
Resultados .....	14
Estrutura da história .....	14
Complexidade linguística .....	16
Informação avaliativa .....	19
Discussão .....	23
Referências .....	27

## Lista de Tabelas

Tabela 1: Distribuição dos sujeitos (percentagem) pelos níveis de maturidade narrativa .....	14
Tabela 2: Distribuição dos sujeitos (percentagem) pelos elementos identificados na cena “A Descoberta” .....	15
Tabela 3: Número de ligações coesivas, por tipo, utilizadas pelos três grupos etários .....	19
Tabela 4: Número de planos avaliativos, por tipo, utilizados pelos três grupos etários.....	20
Tabela 5: Número (percentagem) de sujeitos que referem cada uma das situações da “Cena do Veado” .....	21

## Lista de Figuras

Figura 1: Grupos de 5, 7, 9 anos. Resultados da Escala de Maturidade Narrativa (M_D) e da cena “A Descoberta” (M_D) .....	15
Figura 2: Grupos de 5, 7, 9 anos. Número de unidades T simples (U_TS) .....	16
Figura 3: Grupos de 5, 7, 9 anos. Percentagem de unidades T complexas (P_UTC) .....	17
Figura 4: Grupos de 5, 7, 9 anos. Extensão das orações subordinadas (E_O_S), Complexidade Sintáctica (C_S) e Adequação Coesiva (A_COES) ....	18
Figura 5: Grupos de 5,7,9 anos. Planos Avaliativos por Unidade T (PA_UT) e Medida “Cena do Veado” (M_C_V) .....	20

## Introdução

O discurso das crianças mostra-nos, desde muito cedo, que estão atentas à organização dos contextos e ao desenrolar dos acontecimentos. Têm um conhecimento do mundo esquematicamente organizado, através de “scripts”, cenas e histórias, que podem ser activados em determinadas situações e guiar a compreensão e acção da criança (Bruner, 1990; Matta, 2004; Matta, Rebelo & Martins, 2004). As primeiras formas de representação mental da criança são representações gerais de acontecimentos familiares rotineiros, construídas a partir da experiência repetida e da interacção participativa em situações rotineiras. A evolução com a aquisição da linguagem, com a idade e com a experiência acumulada possibilitam uma nova organização da informação e uma melhor compreensão das situações (Matta, 1999).

As interacções sociais desempenham neste contexto um papel de relevo. Tal como na teoria de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1978), o modelo de participação guiada de Rogoff (1990, cit. por Rogoff, Mistry, Göncü & Mosier, 1993) realça o pressuposto de que o desenvolvimento cognitivo se processa em interacções com parceiros mais competentes. Este pressuposto suporta o estudo do processo de desenvolvimento da narrativa, já que as competências necessárias para narrar são aprendidas nas primeiras interacções entre pais e criança.

É no decorrer destas interacções que a criança ultrapassa a dificuldade de organizar a sua experiência pessoal numa narrativa coerente (Matta, Rebelo & Martins, 2004). Parece existir uma sequência evolutiva nas produções narrativas infantis (Matta, 2001). Nas crianças mais novas encontra-se um esboço inicial de narrativa, muito frequentemente com uma estrutura interna de *script*, sendo uma descrição de um acontecimento em vez de uma história.

Na perspectiva de Daiute e Nelson (1997) um *script* representa a forma como um acontecimento deve decorrer, e a forma como as crianças, obtendo orientações do adulto, esperam que este venha a ser. Assim pode-se considerar o *script* como um organizador cognitivo. Autores como Fivush e Slackman (1986) e Mandler (1983) consideram os *scripts* como representações de acontecimentos organizados espacial e temporalmente. Os *scripts* fornecem a informação social e culturalmente partilhada necessária para a interacção social decorrer tranquilamente, e desenvolvem-se com a idade e a experiência (Fivush & Slackman, 1986; Nelson & Gruendel, 1986).

As crianças nos primeiros anos de vida produzem particularmente *scripts*, mas ao longo dos anos, as variantes de história sobem para 38% da produção de narrativas nas

crianças de 6 anos e para 50% nas crianças de 8 anos (Nelson & Gruendel, 1986). Fivush e Slackman (1986) referem que as crianças de 7 anos relatam *scripts* bem sequenciados, assim como histórias, e nas crianças de 5 anos já é possível encontrar narrativas bem construídas.

De acordo com Nelson e Gruendel (1986) os *scripts* fornecem uma base para a construção de histórias. Enquanto os *scripts* representam o que acontece de uma forma geral, sem exigir uma componente avaliativa interna, as histórias, quer sejam fictícias ou reais, precisam de uma perspectiva que incorpore uma componente avaliativa implícita ou explícita (Daiute e Nelson, 1997).

Sendo o termo geral narrativa<sup>1</sup> de difícil definição, Sperry e Sperry (1996) adoptam definições como a de *narrativa* de Labov e Waletzky (1967, cit. por Sperry & Sperry, 1996) e a de *história* de Stein (1982, cit. por Sperry & Sperry, 1996), já que estas definições tendem a privilegiar tanto a estrutura como a função, elementos inerentes à essência narrativa.

A definição de história de Stein (1982, cit. por Sperry & Sperry, 1996) enfatiza uma estrutura episódica dirigida a objectivos. Labov e Waletzky (1967, cit. por Vieira, 2001) definem a narrativa como um método de recapitulação de experiências passadas comparando uma sequência verbal de orações com a sequência de eventos que de facto ocorreu. Os autores consideram que a narrativa tem duas funções fundamentais, a função de referência, que contempla informações de lugar, tempo, personagens, e acontecimentos; e a função de avaliação que transmite o motivo da história ter sido contada, tanto pela expressão explícita da importância da história, como pelos juízos de valor emitidos ao longo da narrativa (Labov & Waletzky, 1967; cit. por Vieira, 2001). É esta a definição de história enquanto tipo de narrativa adoptada no presente estudo.

Uma narrativa tem as seguintes propriedades: uma forma específica baseada numa única sequência de acontecimentos, um conteúdo real ou imaginário, e um conteúdo que especifique a intencionalidade ou o objectivo da sua comunicação. (Bruner, 1990; Liles, 1993). Matta (1999), refere que o género narrativo fornece um modelo para organizar e interpretar as experiências de vida. As histórias são instrumentos importantes no processo de inserção das crianças na cultura do seu grupo social, são também um instrumento privilegiado no processo de negociação social de significações, sobretudo pelo seu estatuto, pelas suas características, pela sua estrutura e pelo seu conteúdo.

---

<sup>1</sup> Existem autores que utilizam o termo narrativa de uma forma geral, englobando episódios, *scripts* e histórias. No entanto, alguns autores também utilizam o termo narrativa para se referir às histórias, enquanto género narrativo.

As crianças não recebem instruções específicas para contar histórias, são habituadas a um vasto repertório narrativo, começando a ouvir histórias mesmo antes de aprenderem a falar (Brockmeier & Harre, 2003). Existem três grandes tipos de factores que parecem intervir na aquisição da narrativa: 1) a representação de sequências de acção, no sentido de reconstrução sobre um plano simbólico (Piaget, 1974, cit. por Fayol, 1985); 2) os exemplos de narrativas lidos pelos adultos às crianças (Fayol, 1985); 3) os diálogos com os adultos (Fayol, 1985; Haden, Haine & Fivush, 1997). Destaca-se assim a influência que os pais podem ter na evolução das competências narrativas.

### *Competências Narrativas*

A capacidade para contar uma história envolve um número elevado de competências linguísticas e cognitivas, que incluem, a capacidade para sequenciar acontecimentos, para criar um texto coeso através do uso de marcadores linguísticos explícitos, para usar vocabulário preciso, para fazer convergir ideias sem suporte extra-linguístico, para compreender relações de causa efeito, e para estruturar a narrativa de acordo com um esquema culturalmente específico que ajude o ouvinte a compreender o relato (Paul, Hernandez, Taylor & Johnson, 1996; Juncos-Rabadan, 1996). Com o progresso ao longo dos anos escolares, as crianças demonstram um aumento em três domínios da competência narrativa que contribuem para a origem das competências de literacia: estrutura da história, complexidade linguística, e o uso de informação avaliativa (Manhardt & Rescorla, 2002).

A estrutura das histórias ficcionais inclui uma introdução, um acontecimento inicial ou um problema, reacções das personagens ao problema, acções, consequências, uma resolução e um final (Mandler, 1983; Stein, 1998; cit. por Manhardt & Rescorla, 2002). Liles (1993), considera que apesar das descrições dos componentes da estrutura da história variarem com os diferentes autores, grande parte destes consideram a estrutura episódica como um conteúdo central na organização.

Applebee (1978) analisou algumas marcas formais da narrativa e a sua utilização durante o desenvolvimento, e verificou uma evolução gradual na estrutura, em histórias contadas por crianças entre os 2 e os 5 anos. O autor apresenta seis tipos de narrativas de acordo com a sua crescente complexidade. É importante notar que, de uma forma geral, os modos de organização vão emergindo de uma forma contínua nas histórias das crianças. Muitas crianças usam, por vezes, mais do que um método de organização ao longo das suas narrativas. Cada etapa e conseqüentemente cada tipo de narrativa, é mais complexo que o anterior e mais difícil de dominar (Applebee, 1978). Muitas histórias não se encaixam

exactamente num ou noutra dos seis tipos de narrativas referidos, mostrando diferentes tipos de estrutura narrativa em diferentes partes da história. A sensibilidade para a análise das narrativas tem de passar pela definição precisa dos atributos de cada estrutura narrativa.

Applebee (1978) verificou que até aos 5 anos é possível encontrar os vários tipos de narrativa, demonstrando assim que as narrativas das crianças começam a corresponder a um formato de estrutura de história logo desde a idade pré-escolar. Nos primeiros anos escolares, entre os 6 e os 8 anos, verifica-se uma melhoria na elaboração das histórias. Berman e Slobin (1994) referem que só por volta dos 7, 8 anos é que as crianças contam histórias contendo todos os componentes básicos da estrutura de uma história.

A tarefa de analisar as competências narrativas é muito complexa, para ser bem sucedida é fundamental a utilização de diferentes medidas. Para além da análise da estrutura da história baseada nos trabalhos de Applebee (1978), é importante analisar também a estrutura linguística ou coerência textual (Liles *et al.*, 1995).

A complexidade linguística refere-se à capacidade para formular frases complexas gramaticalmente que indiquem relações entre acontecimentos centrais e secundários, e facilitem a ligação entre os primeiros episódios da narrativa e os que aparecem posteriormente. Outro aspecto a ter em conta na análise da complexidade linguística é a coesão narrativa que se refere às ligações explícitas entre as frases que constituem uma história (Manhardt & Rescorla, 2002).

De acordo com Cameron, Hunt, Lee, Linton, Munro e Webster (1995) podem ser identificadas três perspectivas na análise de um texto: a extensão da composição, a coesão e a coerência textual. A extensão da composição considera a quantidade de escrita produzida, e normalmente é obtida pela simples contagem do número de enunciados num texto. A coesão textual refere-se a um nível de análise mais sofisticado, tem a ver com as ligações dentro de um texto. É através das ligações coesivas que as frases de um texto se ligam, permitindo que haja um significado lexical e gramatical. A coerência textual refere-se a um nível de análise ainda superior, enfatiza a organização estrutural das frases num texto, o fluir das ideias, e a dependência das frases relativamente às frases que as precedem (Cameron *et al.*, 1995).

Outra questão importante na análise das narrativas, consiste na definição de frase. Hunt (1965, cit. por Hunt, 1983) refere que, se considerar como frase qualquer fragmento de linguagem inteligível que uma pessoa pode escrever entre uma letra maiúscula e um ponto final, a extensão média das frases parece aumentar com a idade. No entanto, as crianças mais novas podem eventualmente apresentar mais palavras por frase por ainda não saberem muito bem pontuar as frases. Hunt (1983), tendo em conta esta limitação, considerou uma nova

medida para utilizar na análise da extensão das frases, a unidade T, sendo esta a unidade de texto mínima que se pode delimitar. O autor refere que cada unidade T consiste numa oração principal mais todas as orações subordinadas e estruturas da frase anexadas à oração principal, sendo as orações coordenadas contadas como unidades T separadas das orações que as precedem. Uma unidade T complexa é definida como uma unidade T que contém pelo menos uma oração subordinada.

Hunt (1983) concluiu que a extensão das frases aumenta com a idade porque a extensão das unidades T também aumenta com a idade. E este aumento da extensão das unidades T deve-se ao facto das crianças mais velhas irem adicionando mais orações subordinadas, e assim, o número de unidades T parece diminuir com a idade (Hunt, 1983). Ainda em relação à extensão das histórias, Bamberg e Damrad-Frye (1991) verificaram que as narrativas das crianças de 9 anos são mais pequenas que as de 5 anos.

Roth e Spekman (1989) realizaram um estudo, com crianças entre os 8 e os 13 anos, em que analisaram diferentes aspectos da complexidade sintáctica, como por exemplo estruturas sintácticas tais como orações relativas, complementação nominal, complementação verbal, complementação adjectival, complementação adverbial e as chamadas orações-*wh* (*wh-clauses*), isto é, orações introduzidas por conjunções temporais e de lugar como “quando”, “onde” ou “enquanto” (*when, where, while*). Neste estudo, as autoras não encontraram diferenças significativas entre os diferentes grupos etários.

Liles (1985), considera essencialmente cinco categorias de ligações coesivas, nomeadamente, ligações coesivas de referência, de conjunção, de substituição, lexicais e de elipse. A autora considera ainda essencial analisar a adequação coesiva através da classificação das ligações coesivas como completas, incompletas ou erradas. Liles (1993) refere que a organização linguística das ligações coesivas está relacionada com a intenção comunicativa, estilo individual, e conhecimento de uma estrutura formal culturalmente partilhada, e permite que o resultado seja a criação de um texto que pode ser considerado uma unidade fechada. O uso de ligações coesivas numa história vai-se tornando mais sofisticado entre os 5 e os 10 anos, e para esta evolução contribui a experiência a escrever e a ouvir histórias (Cain, 2003; Cameron *et. al*, 1995).

A informação avaliativa no discurso narrativo oral inclui comentários que transcendem a narração das acções proporcionando um sentido interpretativo dos estados mentais das personagens e das ligações causais entre acontecimentos na história (Bamberg & Damrad-Frye, 1991). Labov e Waletzky (1967; cit por Liles, 1993) referem que a função avaliativa complementa a função referencial da narrativa através dos comentários de quem conta a

história enquanto narrador. Daiute e Nelson (1997) consideram que os aspectos avaliativos têm uma dimensão interactiva, e desenvolvem-se em contacto com a sociedade. As autoras referem que os aspectos avaliativos aparecem nas narrativas de crianças muito novas, depois aparentemente desaparecem, e reaparecem mais tarde, no entanto não especificam as idades.

Bamberg e Damrad-Frye (1991) analisaram os comentários avaliativos em narrativas orais através do livro *Frog, Where are you?* e verificaram que as crianças de 9 anos incluem mais comentários avaliativos relativamente sofisticados, como por exemplo, referências às emoções e pensamentos das personagens, do que as crianças de 5 anos. Contudo, os autores referem que aos 4 anos, as crianças já são capazes de incluir nas suas narrativas alguma informação relacionada com os estados mentais das personagens.

Relativamente aos diferentes tipos de planos avaliativos, dentro de cada faixa etária, os autores verificaram que as crianças de 5 anos não apresentam diferenças significativas no uso dos vários planos avaliativos, enquanto que as crianças de 9 anos usam em número significativamente superior emoções e cognições, comparando com os outros planos avaliativos (Bamberg & Damrad-Frye, 1991). Também Berman e Slobin (1994) verificaram que as crianças mais velhas utilizam mais planos avaliativos como emoções e cognições do que as crianças mais novas. De uma forma geral, estes diferentes autores consideram que o uso de aspectos avaliativos aumenta significativamente com a idade.

Segundo Matta (2004) há uma grande evolução entre os 6 e os 10 anos de idade, que vai da justaposição dos factos sem relações detectáveis à integração dos acontecimentos numa ou em várias cadeias temporais e causais. Matta (2004) refere ainda que os autores que estudaram o desenvolvimento da narração constataram que a capacidade de produzir histórias coerentes, organizadas em torno de uma complicação, e originando um encadeamento causal, onde se incluem objectivos e acções planificadas, desenvolve-se entre os 4 e os 8 anos, aperfeiçoando-se um pouco até aos 10 anos.

Assim, a capacidade de relatar de forma organizada e segundo um esquema narrativo está em desenvolvimento nestas idades. No entanto, esta evolução parece não ser regular. Existem crianças de 5 anos que conseguem encadeamentos narrativos (Sperry & Sperry, 1996) e de 6/7 anos que não o conseguem ou apresentam capacidades equivalentes às de 5 anos (Fayol, 1985, 1991). Aos 8 anos tal já é possível, mas aos 9 parece haver uma regressão, onde as narrações são *scripts* com um episódio inesperado, e depois novamente uma evolução (Matta, 2004).

### *Objectivos e Hipóteses*

Apesar da maioria dos estudos realizados apontar para um desenvolvimento progressivo das competências narrativas ao longo dos anos, nomeadamente entre os 3 e os 10 anos, alguns estudos realizados por Bamberg & Damrad-Frye (1991), Sperry e Sperry (1996), Fayol (1985, 1991; cit. por Matta, 2004) e Graça (2005), apresentam dados diferentes, referindo que nem todas as competências evoluem do mesmo modo, apresentando mesmo regressões ou estagnações ao longo dos primeiros anos escolares. Neste sentido, o nosso objectivo é saber como evoluem as diferentes competências narrativas, dos 5 aos 9 anos, nas crianças portuguesas, e quais as relações entre essas competências em cada grupo etário.

Em relação à primeira questão, Applebee (1978, 2001) e Berman e Slobin (1994) consideram que a estrutura narrativa evolui ao longo dos anos, verificando-se um acentuado melhoramento na sua elaboração entre os 6 e os 8 anos, passando a apresentar todos os componentes básicos da estrutura a partir destas idades. Partindo destas perspectivas coloca-se a seguinte hipótese:

H1: Se a estrutura narrativa aumenta com a idade espera-se que as crianças mais velhas demonstrem, em relação às crianças mais novas uma maior maturidade narrativa, revelada pelo número de componentes essenciais de uma história, e pelo número de elementos relativos a determinada cena, presentes nos seus relatos.

Autores como Pitcher e Prelinger (1963, cit. por Applebee, 1978), Hunt (1983), Bamberg e Damrad-Frye (1991), Dasinger e Toupin (1994, cit por Manhardt & Rescorla, 2002), Cain (2003), Liles (1985, cit por Manhardt & Rescorla, 2002) revelam que existe ao longo dos anos uma subida consistente e significativa nos elementos relativos à complexidade linguística, quer ao nível da extensão, da complexidade sintáctica ou da coesão. Estas abordagens permitem colocar a seguinte hipótese:

H2: Se a complexidade linguística aumenta com a idade, espera-se que as crianças mais velhas apresentem nos seus relatos, em relação às crianças mais novas: a) menor número de unidades T, mas maior percentagem de unidades T complexas, e maior extensão de orações subordinadas; b) maior complexidade sintáctica; c) e maior adequação coesiva.

Berman e Slobin (1994) e Bamberg e Damrad-Frye (1991) consideram que, de uma forma geral, o uso de aspectos avaliativos, quer ao nível da compreensão de determinados acontecimentos numa história, quer na utilização de planos avaliativos, aumenta significativamente com a idade. De acordo com estas perspectivas coloca-se a seguinte hipótese:

H3: Se a informação avaliativa aumenta com a idade, espera-se uma evolução com a idade na interpretação de determinada cena assim como no número de planos avaliativos por unidadeT.

Quanto à última questão, qual a relação entre as diferentes competências narrativas ao longo da idade, não formulámos qualquer hipótese por não termos estudos anteriores que as justifiquem. De qualquer forma pensámos ser interessante explorar a relação entre as diferentes competências narrativas ao longo da idade.

## Método

### *Participantes*

Neste estudo participam três grupos de 18 crianças, cada grupo é composto por 10 crianças de uma escola pública, e 8 crianças de uma escola privada. Ambas as escolas estão localizadas na área geográfica do Seixal. As crianças pertencem na sua maioria a famílias com estatuto sócio-económico médio, determinado tendo por base a versão de 1994 da Classificação Nacional de Profissões.

O primeiro grupo, designado por grupo de crianças de 5 anos, é composto por 18 crianças com idades entre os 5 e 6 anos de idade ( $M=68$  meses; $D.P.=4,2$ ), que frequentam o ensino pré-escolar, sendo 10 do sexo feminino e oito do sexo masculino. O segundo grupo, grupo de crianças de 7 anos, é composto por 18 crianças com idades entre os 7 e os 8 anos de idade ( $M=92$  meses; $D.P.=3,8$ ), que frequentam o 2º ano, sendo 8 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. O terceiro grupo, grupo de crianças de 9 anos, é composto por 18 crianças com idades entre os 9 e os 10 anos de idade ( $M=116$  meses; $D.P.=3,6$ ), que frequentam o 4º ano, sendo 12 do sexo feminino e 6 do sexo masculino.

### *Procedimento e Recolha de Dados*

Após a obtenção das autorizações necessárias, foi escolhida, em cada uma das instituições, uma sala onde fosse possível estar a sós com cada criança. Foi entregue o livro *Frog, where are you?*, de Mercer Mayer (1969). É um livro composto apenas por figuras, não tendo qualquer suporte escrito. Foi pedido à criança para ver o livro silenciosamente. De seguida pediu-se que fosse contando a história à medida que fosse mudando de página, e que contasse a história como achava que ficava melhor, como se fosse ela própria a escrevê-la ou a contá-la a alguém. Durante a narração da criança era permitido ao experimentador mostrar à criança que estava a ser ouvida e seguida, contudo sem interferir no relato. Caso a criança solicitasse, também era permitido dar indicações à criança que facilitassem a identificação de objectos. No fim do relato, pediu-se à criança que não comentasse com os colegas o que tinha estado a fazer, para não influenciar o relato das outras crianças.

Após a recolha de todas as narrativas, através de um gravador, procedeu-se à sua transcrição para permitir a análise de conteúdo de cada narrativa. Na transcrição procurou respeitar-se o ritmo e a entoação do texto para um melhor entendimento.

### *Codificação das Narrativas*

As narrativas transcritas foram analisadas de acordo com três dimensões da competência narrativa referidas por Manhardt e Rescorla (2002), nomeadamente estrutura da história, complexidade linguística, e informação avaliativa.

#### *Estrutura da História.*

A estrutura da história foi analisada segundo duas medidas: uma adaptação da Escala de Maturidade Narrativa de Applebee (1978; cit. por Manhardt & Rescorla, 2002) e a medida “A Descoberta” definida por Berman e Slobin (1994; cit. por Manhardt & Rescorla, 2002).

A adaptação da Escala de Maturidade Narrativa de Applebee (1978; cit. por Manhardt & Rescorla, 2002) foi realizada por Klecan-Aker e Kelty (1990; cit. por Manhardt & Rescorla, 2002) a partir da definição de Berman e Slobin (1994; cit. por Manhardt & Rescorla, 2002) que considera a existência de três momentos fundamentais na história *Frog, where are you?* (a descoberta, por parte do protagonista, do desaparecimento da rã, a sua procura e o seu encontro). Atribuiu-se a cada narrativa uma pontuação de 1 a 5, dependendo do número de componentes essenciais para a história, utilizados. Os cinco níveis da Escala de Maturidade Narrativa são: 1- Empilhamento (*heap*) - descreve acontecimentos sem tema central; 2- Sequência (*sequence*) - relata acontecimentos com base num tema central, mas que não se relacionam entre si (deve falar ao longo de toda a história de uma personagem e /ou referir que a rã fugiu ou que o menino foi à procura da rã); 3- Narrativa Primitiva (*primitive narrative*) - os acontecimentos relatados incluem três componentes essenciais da estrutura da história: acontecimento inicial (a rã desaparece), acção dirigida a um objectivo (o rapaz procura a rã), consequência dessa acção (passar por várias aventuras até encontrar a rã); 4- Narrativa (*focused chain*) – a narrativa tem de apresentar uma ligação contínua entre os acontecimentos e explicitar que andam à procura da rã, inclui também quatro componentes da estrutura da história: acontecimento inicial (a rã desaparece), acção dirigida a um objectivo (o rapaz procura a rã), consequência dessa acção (passar por várias aventuras até encontrar a rã), asserção / resolução (encontra a sua rã) ou acontecimento final (leva a rã para casa); 5- Narrativa Verdadeira (*true narrative*) – inclui os cinco componentes da estrutura da história (acontecimento inicial, acção dirigida a um objectivo, consequência dessa acção, resolução e um final formal).

A fim de verificarmos o grau de concordância da análise das narrativas, dois observadores procederam à análise de 3 narrativas (uma de cada grupo etário), e obteve-se um valor de concordância intercodificadores  $k = .67$  para a Escala de Maturidade Narrativa.

A medida “A Descoberta”, definida por Berman e Slobin (1994; cit. por Manhardt & Rescorla, 2002), baseia-se na ilustração do livro em que o protagonista está deitado na cama com o seu cão, e ambos estão a olhar para o jarro vazio onde antes estava a rã. De acordo com os autores, as narrações mais coerentes desta cena incluem cinco elementos: a) mudança de estado; b) localização temporal; c) o protagonista sabe alguma coisa; d) o problema central da cena; e) a resposta do protagonista ao problema, a qual pode também ser uma reacção afectiva ou uma acção. É cotada a presença ou ausência destes cinco elementos, e a cada narrativa é atribuída uma pontuação de 1 a 5, dependendo de quantos elementos são incluídos. Na medida “A Descoberta” obteve-se um valor de  $k=1$ .

#### *Complexidade Linguística.*

A complexidade linguística foi avaliada em termos do número de unidades T por narrativa, percentagem de unidades T complexas por narrativa, média da extensão das orações subordinadas, uso de estruturas sintácticas para modificar nomes e verbos, e adequação coesiva.

Cada enunciado da narrativa foi segmentado em unidades T, de acordo com o método de Hunt (1970, cit. por Manhardt & Rescorla, 2002). Cada unidade T consiste numa oração principal mais todas as orações subordinadas e estruturas da frase anexadas à oração principal. As orações coordenadas são contadas como unidades T separadas das orações que as precedem. Uma unidade T complexa é definida como uma unidade T que contém pelo menos uma oração subordinada. A percentagem de unidades T complexas por narrativa foi calculada dividindo o número de unidades T que continham pelo menos uma oração subordinada pelo número total de unidades T da narrativa. A extensão das orações subordinadas é o número médio de palavras por oração subordinada na narrativa. Relativamente às unidades T foram obtidos os seguintes valores de concordância: unidades T simples  $k=1$ ; percentagem de unidades T complexas  $k=1$ , e extensão das orações subordinadas  $k=1$ .

Para cada narrativa foram marcadas sete estruturas sintácticas específicas, baseadas nas definições e exemplos desenvolvidos por Roth e Spekman (1989, cit. por Manhardt & Rescorla, 2002). A complexidade sintáctica foi medida em termos do número total de orações relativas, complementos, orações introduzidas por conjunções temporais e de lugar, e sintagmas adjectivais a dividir pelo número total de unidades T por transcrição. Para a análise das narrativas procurou-se encontrar uma adaptação coerente para a língua portuguesa das estruturas sintácticas originalmente definidas para a língua inglesa. É possível que a tradução limite os resultados.

Os valores de concordância obtidos foram, para as estruturas oração relativa e complemento directo,  $k=.67$ ; para as estruturas complementação nominal, complementação adjectival, orações introduzidas por conjunções temporais e de lugar, e sintagma adjectival,  $k=1$ . Para a estrutura complemento adverbial não foi encontrado um valor de concordância ( $k$ ) aceitável. Verificaram-se algumas diferenças na codificação das narrativas entre os dois observadores. A adaptação desta estrutura sintáctica foi uma das mais complicadas, e só após a análise de um segundo observador se percebeu que a cotação poderia, em alguns casos, ser menos clara e suscitar algumas dúvidas. Optou-se então por excluir esta estrutura da análise, uma vez que o valor de concordância obtido não era aceitável.

As narrativas também foram analisadas em termos da presença de cinco tipos de ligações coesivas, definidas por Halliday e Hasan (1976; cit. por Manhardt & Rescorla, 2002) e modificadas por Liles (1985; Liles, Duffy, Meritt, & Purcell, 1995; cit. por Manhardt & Rescorla, 2002). Depois de cada ligação coesiva ser identificada e categorizada por tipo, foi classificada como completa ou incompleta/ errada. Para cada narrativa, a adequação coesiva foi medida em termos do número de ligações coesivas completas dividido pelo número total de ligações coesivas (completas mais incompletas/ erradas) por transcrição. Os valores de concordância obtidos foram, para as categorias de ligações coesivas, referência - completas, referência - incompletas ou erradas, conjunção - completas, elipse - completas,  $k=.67$ ; para as categorias conjunção - incompletas ou erradas, substituição -completas, substituição - incompletas ou erradas, léxico - completas, léxico - incompletas ou erradas, elipse - incompletas ou erradas,  $k=1$ .

#### *Informação Avaliativa.*

A informação avaliativa foi analisada através de duas medidas que foram desenvolvidas para utilizar com a tarefa da história da rã.

A primeira medida consiste nos planos avaliativos por unidade T, baseado nos critérios desenvolvidos por Bamberg e Damrad-Frye (1991; cit. por Manhardt & Rescorla, 2002). Foram identificados seis tipos de planos avaliativos por Bamberg e Damrad-Frye (1991; cit. por Manhardt & Rescorla, 2002), tendo sido adaptados por Manhardt & Rescorla, (2002): a) emoções das personagens; b) acções cognitivas das personagens; c) o discurso directo ou indirecto das personagens; d) suposições; e) negações; f) ligações causais. Para cada narrativa transcrita, obteve-se a soma de todos os planos avaliativos mencionados espontaneamente. Este valor foi dividido pelo número de unidades T para chegar à medida de planos avaliativos por unidade T.

Os valores de concordância obtidos foram, para as categorias emoções das personagens, acções cognitivas das personagens, discurso directo das personagens, e suposições  $k=1$ ; para as categorias discurso indirecto das personagens, negações e ligações causais,  $k=.67$ .

A segunda medida baseia-se numa adaptação dos critérios de descrição para a “Cena do Veado”, formulada por Berman e Slobin (1994, cit. por Manhardt & Rescorla, 2002). A “Cena do Veado” representa uma série de acontecimentos relativamente complexa no livro da rã, levando o protagonista da história a ser carregado por um veado. Nas duas ilustrações que representam esta cena, o rapaz sobe ao cimo de uma rocha para procurar a rã, e segura-se ao que ele pensa serem ramos. Contudo, na página seguinte é revelado que o rapaz não se agarrou a ramos, mas antes às hastes do veado. Por consequência, o veado começa a transportar o rapaz.

De acordo com a análise de Berman e Slobin (1994, cit. por Manhardt & Rescorla, 2002), para relatar estes acontecimentos de forma avaliativa mais sofisticada, o narrador deve explicitar que houve uma percepção errada por parte do rapaz, e que esse erro fez com que ele fosse carregado pelo veado. A cada narrativa é atribuída uma pontuação de 1 a 4, baseado nos critérios de Berman e Slobin (1994, cit. por Manhardt & Rescorla, 2002), adaptados da seguinte forma por Manhardt & Rescorla (2002): a) um ou nenhum acontecimento mencionado; b) sequência de acontecimentos não relacionados; c) relação entre os dois acontecimentos implícita, sem mencionar a percepção errada do rapaz; d) percepção errada do rapaz contada explicitamente. Para a medida “Cena do Veado” foi obtido um valor de concordância de  $k=1$ .

### *Análise dos Dados*

Os dados assim obtidos foram analisados em função das hipóteses por nós formuladas, utilizando testes não paramétricos, dada a sua natureza: ausência de distribuição normal e de homogeneidade de variâncias. Para tentar responder à última questão, de natureza exploratória, utilizámos correlações não paramétricas (Rho Spearman).

## Resultados

A apresentação dos resultados divide-se em três secções. A primeira diz respeito à estrutura da história, a segunda à complexidade linguística, e a terceira à informação avaliativa. Para todas as secções em análise são apresentadas primeiramente as estatísticas descritivas e de seguida os resultados da estatística indutiva.

### *Estrutura da História*

Como já foi referido, a estrutura da história foi avaliada segundo duas medidas: uma adaptação da Escala de Maturidade Narrativa de Applebee (1978; cit. por Manhardt & Rescorla, 2002) e a medida “A Descoberta” definida por Berman e Slobin (1994; cit. por Manhardt & Rescorla, 2002).

Tabela 1 – *Distribuição dos sujeitos (percentagem) pelos níveis de Maturidade Narrativa*

Níveis de Maturidade Narrativa	5 anos (N=18)	7 anos (N=18)	9 anos (N=18)
Empilhamento	3 (16,7%)	0 (0%)	0 (0%)
Sequência	1 (5,6%)	0 (0%)	0 (0%)
Narrativa Primitiva	12 (66,7%)	8 (44,4%)	1 (5,6%)
Narrativa	2 (11,1%)	8 (44,4%)	6 (33,3%)
Narrativa Verdadeira	0 (0%)	2 (11,1%)	11 (61,1%)

A tabela 1 permite clarificar o uso das diferentes estruturas narrativas. As crianças de 5 anos, ao construírem uma história, indicam geralmente três componentes da sua constituição (narrativa primitiva), nomeadamente a acção inicial, a acção principal, e referem consequências da acção principal. Algumas crianças de 5 anos ainda usam estruturas pouco complexas (empilhamento e sequência). Contudo, outras já utilizam estruturas do tipo narrativa. É interessante verificar que as crianças de 7 anos e as de 9 anos já não utilizam as estruturas menos complexas, sendo estas, mesmo aos 5 anos, pouco frequentes. As crianças de

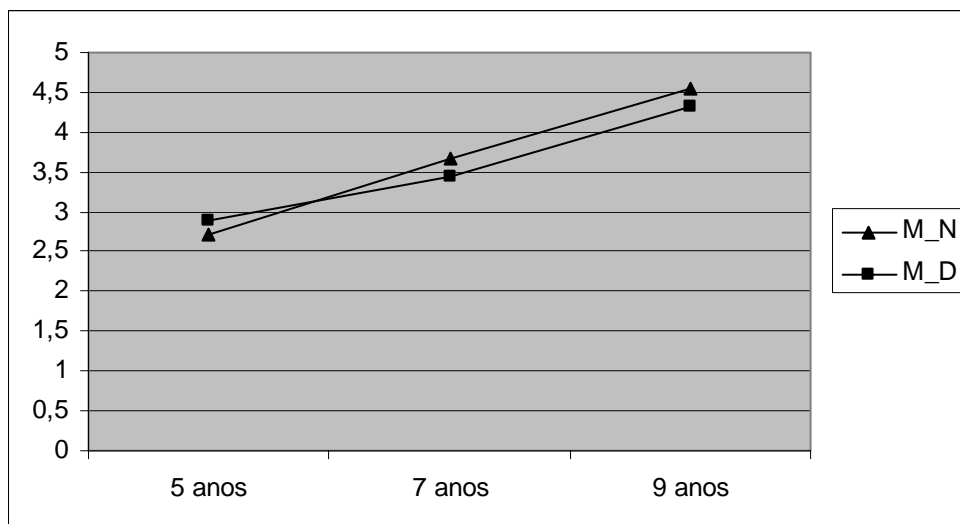
7 anos já apresentam nas suas histórias um final ou uma resolução e a maioria das crianças de 9 anos já constrói narrativas verdadeiras.

Tabela 2 – *Distribuição dos sujeitos (percentagem) pelos elementos identificados na cena “A Descoberta”*

Elementos da Cena	5 anos	7 anos	9 anos
“A Descoberta”	(N=18)	(N=18)	(N=18)
O rapaz acordou	10 (56%)	11 (61%)	18 (100%)
É de manhã	5 (63%)	7 (39%)	9 (50%)
O rapaz descobre	10 (56%)	10 (56%)	15 (83%)
A rã desapareceu	14 (78%)	18 (100%)	18 (100%)
O rapaz procura a rã	13 (72%)	16 (89%)	18 (100%)

Pode verificar-se, pela tabela 2, que uma grande parte das crianças dos três grupos etários refere os dois últimos acontecimentos (a rã desapareceu e o rapaz procura a rã), que parecem ser os mais evidentes na história.

Figura 1 – *Grupos de 5, 7 e 9 anos. Resultados da Escala de Maturidade Narrativa (M\_N) e da cena “A Descoberta” (M\_D)*



Como se pode constatar pela figura 1, nas duas medidas apresentadas, as crianças de 9 anos ( $M_N - M=4,56; D.P.=0,616$ ;  $M_D - M=4,33; D.P.=0,686$ ) apresentam valores médios

superiores às crianças de 7 anos ( $M_N - M=3,67; D.P.=0,686$ ;  $M_D - M=3,44; D.P.=1,042$ ), e ambas apresentam valores médios superiores às crianças de 5 anos ( $M_N - M=2,72; D.P.=0,895$ ;  $M_D - M=2,89; D.P.=1,323$ ). Estes dados revelam um aumento das competências relativas à estrutura narrativa em função da idade, tanto ao nível dos componentes essenciais da história mencionados, como ao nível da presença de elementos relativos a determinada cena (a descoberta) (Kruskal-Wallis,  $X^2(2,54) = 29,577$  e  $14,116$ ,  $p<0,001$ , respectivamente).

As diferenças encontradas entre as idades nem sempre são significativas. Em relação à maturidade narrativa, encontram-se diferenças significativas entre os 5 e os 7 anos ( $U=72; p<0,002$ ), entre os 7 e os 9 anos ( $U=61; p<0,001$ ), e entre os 5 e os 9 anos ( $U=14; p<0,001$ ). Em relação à medida “A Descoberta” encontram-se diferenças significativas entre os 5 e os 9 anos ( $U=55; p<0,001$ ) e entre os 7 e os 9 anos ( $U=80; p<0,006$ ). Mesmo tratando-se de comparações duas a duas, o que obriga a exigir um nível de probabilidade de ser devido ao acaso bastante inferior ao normalmente considerado, estas diferenças podem considerar-se significativas. Com efeito, verifica-se uma correlação significativa entre as duas medidas que avaliam a estrutura da história [ $N=54$ ,  $R$  Spearman= $0,60$ ,  $p<0,01$ , one tailed).

### *Complexidade Linguística*

A complexidade linguística foi avaliada através de três parâmetros. O primeiro relaciona-se com a extensão. O segundo corresponde à complexidade sintáctica. O último parâmetro relaciona-se com a adequação coesiva.

Figura 2 – Grupos de 5, 7 e 9 anos. Número de unidades T simples (U\_TS)

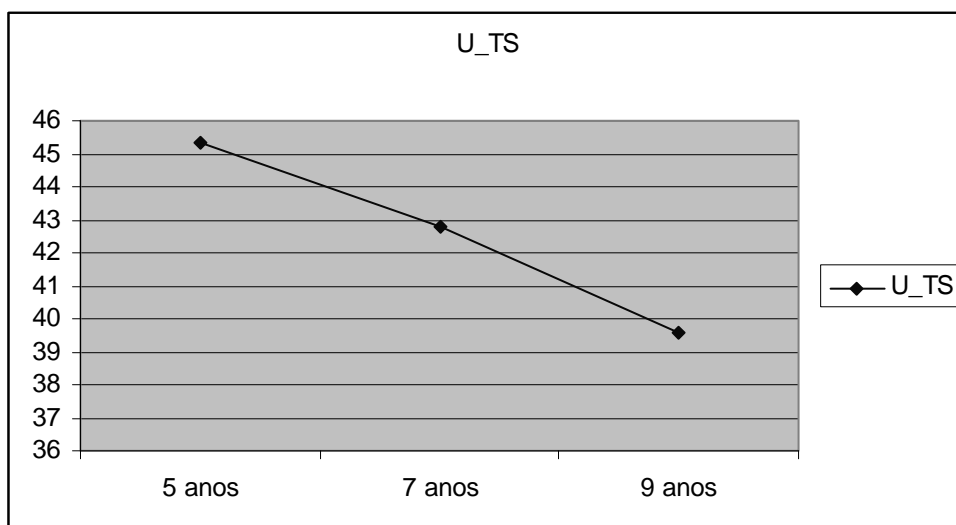
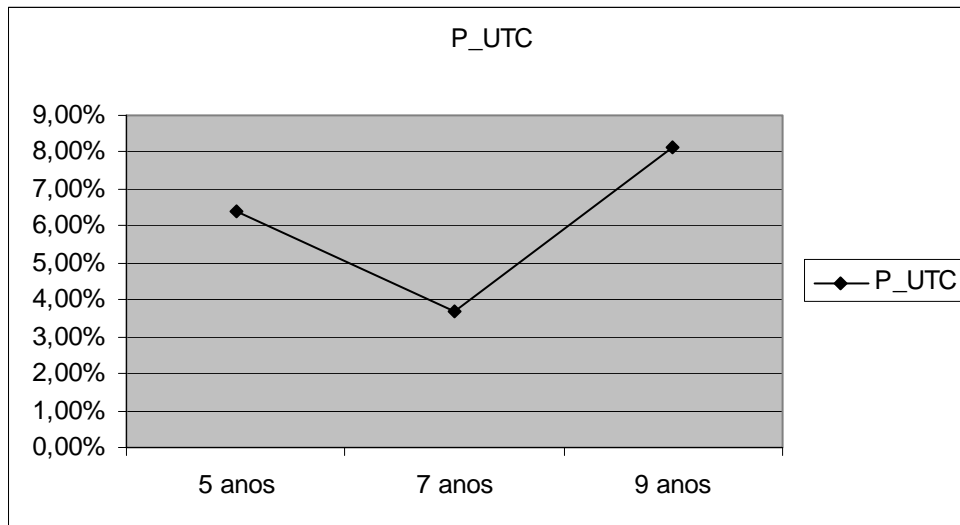


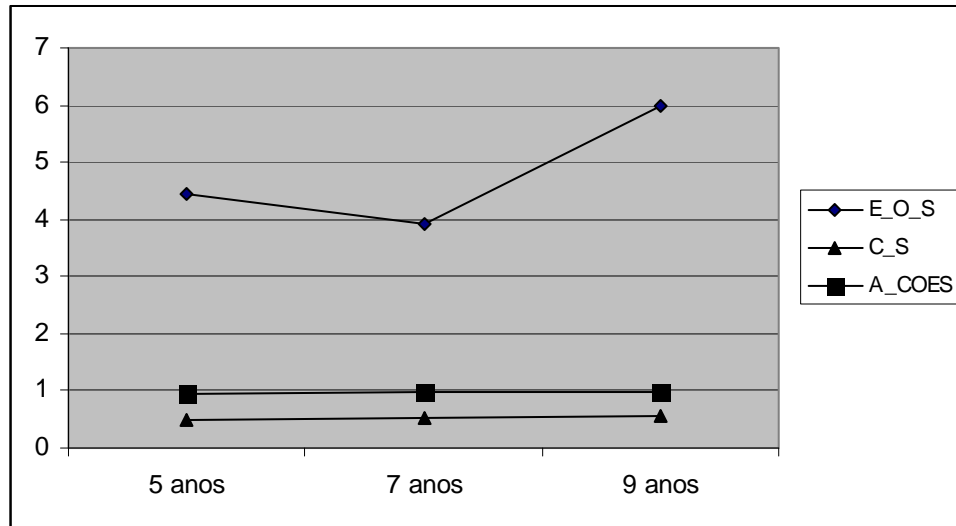
Figura 3 – Grupos de 5, 7 e 9 anos. Percentagem de unidades T complexas (P\_UTC)



Como se pode verificar através da figura 2, as crianças de 5 anos ( $M=45,33;D.P.=25,252$ ) apresentam valores médios de unidades T simples superiores às crianças de 7 anos ( $M=42,78;D.P.=16,583$ ), e estas apresentam valores médios de unidades T simples superiores às crianças de 9 anos ( $M=39,56;D.P.=14,569$ ). Parece existir uma diminuição do número de unidades T simples com a idade, no entanto as diferenças encontradas entre os grupos etários não são significativas.

Podia esperar-se que esta diminuição do número de unidades T simples fosse acompanhada por um aumento da percentagem de unidades T complexas. O que não se verifica. As crianças de 5 anos apresentam uma percentagem de 6,42% de unidades T complexas, as crianças de 7 anos apresentam uma percentagem ainda inferior às de 5 anos, cerca de 3,67% de unidades T complexas. Mesmo assim verifica-se uma evolução com a idade (Kruskal-Wallis,  $X^2(2,54)= 11,575$ ,  $p<0,002$ ), existindo um aumento significativo da percentagem de unidades T complexas entre as crianças de 5 e de 9 anos ( $U=55;p<0,001$ ), que apresentam cerca de 8,15% de unidades T complexas.

Figura 4 – Grupos de 5, 7 e 9 anos. Extensão das orações subordinadas (E\_O\_S), Complexidade Sintáctica (C\_S) e Adequação coesiva (A\_COES)



Em relação à extensão das orações subordinadas (ver Figura 4) verifica-se que, tal como na percentagem de unidades T complexas (ver Figura 3), o grupo das crianças de 7 anos ( $M=3,93; D.P.=2,697$ ) apresenta valores médios inferiores às crianças de 5 anos ( $M=4,45; D.P.=2,398$ ) e às crianças de 9 anos ( $M=5,99; D.P.=1,096$ ). As diferenças encontradas entre os grupos etários (Kruskal-Wallis,  $X^2(2,54)= 6,717$ ,  $p<0,035$ ) são significativas tanto entre os 5 e os 9 anos ( $U=94; p<0,030$ ), como entre os 7 e os 9 anos ( $U=90; p<0,022$ ). Podemos então supor que o desenvolvimento destas competências narrativas ocorre a velocidades diferentes entre os 5 e os 9 anos de idade.

Quanto aos valores médios da complexidade sintáctica, apesar de se verificar um ligeiro aumento do grupo de 5 anos ( $M=0,478; D.P.=0,139$ ) para o de 7 ( $M=0,523; D.P.=0,109$ ), e deste para o de 9 anos ( $M=0,547; D.P.=0,157$ ), estes não apresentam diferenças significativas. Percebe-se ainda, através da figura 4, que provavelmente a extensão das orações subordinadas pode não estar necessariamente relacionada com um aumento da complexidade sintáctica, uma vez que não parecem evoluir no mesmo sentido. Os valores da extensão das orações subordinadas não apresentam um aumento progressivo, e os valores da complexidade sintáctica, apesar de apresentarem um aumento progressivo, este aumento não é significativo. Este facto é comprovado pela não existência de uma correlação significativa entre as duas variáveis ( $N=54$ ,  $R$  Spearman= $0,181$ ,  $p<0,05$ , one tailed).

Verifica-se também um aumento nos valores médios da adequação coesiva ao longo da idade. Na adequação coesiva verifica-se um efeito significativo da idade (Kruskal-Wallis,  $X^2(2,54) = 22,571$ ,  $p < 0,000$ ), sendo que esse efeito é significativo entre os 5 e os 7 anos ( $U = 53,5$ ;  $p < 0,000$ ) e entre os 5 e os 9, como seria de esperar ( $U = 26,5$ ;  $p < 0,000$ ), mas não entre os 7 e os 9 anos. Por outro lado, a adequação coesiva não apresenta correlações significativas com as duas outras variáveis (extensão das orações subordinadas e complexidade sintáctica).

Tabela 3 - *Número de ligações coesivas, por tipo, utilizadas pelos três grupos etários*

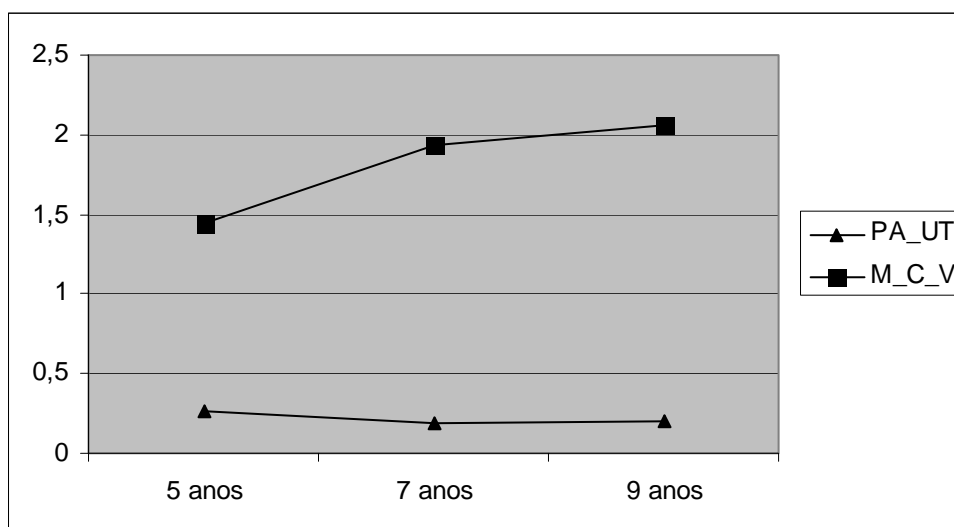
Ligações Coesivas	5 anos (N=18)	7 anos (N=18)	9 anos (N=18)
Referência (completas)	705	882	843
Referência (incompletas ou erradas)	59	27	12
Conjunção (completas)	467	531	484
Conjunção (incompletas ou erradas)	4	2	0
Substituição (completas)	2	0	4
Substituição (incompletas ou erradas)	6	1	2
Léxico (completas)	74	83	86
Léxico (incompletas ou erradas)	0	0	4
Elipse (completas)	233	169	252
Elipse (incompletas ou erradas)	15	7	2

A tabela 3 permite esclarecer que os tipos de ligações coesivas mais utilizados por todos os grupos etários analisados são as de referência, conjunção e elipse. É ainda possível verificar que os tipos de ligações coesivas mais frequentes são utilizados, na sua maioria, de uma forma completa.

#### *Informação Avaliativa*

A informação avaliativa foi analisada através de duas medidas: os planos avaliativos por unidade T e a medida “Cena do Veado”.

Figura 5 – Grupos de 5, 7 e 9 anos. Planos Avaliativos por unidade T (PA\_UT) e Medida “Cena do Veado” (M\_C\_V)



Através da figura 5, percebe-se uma ligeira diminuição nos valores médios dos planos avaliativos por unidade T, comparando o grupo de 5 anos quer com o de 7, quer com o de 9 anos. Apesar das diferenças não serem significativas (Kruskal-Walis,  $X^2(2,54)= 2,614$   $p<0,271$ ), mais uma vez o grupo de crianças de 7 anos é o que apresenta valores médios mais baixos ( $M=0,185;D.P.=0,0625$ ). Também não seria de esperar que o grupo de 5 anos ( $M=0,263;D.P.=0,150$ ) apresentasse os valores médios mais altos, sendo mesmo superiores aos valores médios do grupo de 9 anos ( $M=0,198;D.P.=0,106$ ).

Tabela 4 – Número de planos avaliativos, por tipo, utilizados pelos três grupos etários

Planos Avaliativos	5 anos (N=18)	7 anos (N=18)	9 anos (N=18)
Emoções das personagens	20	36	35
Acções cognitivas das personagens	14	8	5
Discurso directo das personagens	48	10	7
Discurso indirecto das personagens	67	51	43
Suposições	0	0	3
Negações	64	37	46
Ligações causais	16	6	9

Os planos avaliativos considerados têm níveis de exigência em termos cognitivos diferentes, mencionar emoções como triste ou alegre, ou nomear acções cognitivas como pensar é diferente de inferir ou supor, e ainda mais de explicitar relações causais, pelo que o somatório destes indicadores pode induzir em erro. Poderia pensar-se que o facto de o grupo de crianças de 5 anos apresentar os valores médios mais altos estaria relacionado com o facto de mencionarem mais frequentemente um tipo de plano avaliativo menos exigente, o que não se verifica. Através da tabela 4, pode-se confirmar que a maioria dos diferentes tipos de planos avaliativos são sobretudo mencionados pelas crianças mais novas. Este é um resultado inesperado. O esperado seria que as crianças mais velhas mencionassem mais frequentemente pelo menos os tipos de planos avaliativos mais exigentes como as acções cognitivas, o discurso indirecto ou as ligações causais.

Em relação à medida “Cena do Veado”, pode-se verificar, através da figura 5, que o grupo das crianças de 5 anos apresenta o valor médio mais baixo ( $M=1,44; D.P.=0,616$ ), parece existir uma evolução com a idade (Kruskal-Walis,  $X^2(2,54) = 8,983 p<0,011$ ). O grupo de 5 anos apresenta uma tendência para diferir significativamente do grupo de 7 anos ( $U=100,5; p<0,047$ ), e difere de forma significativa do grupo de 9 anos ( $U=78,5; p<0,003$ ).

Tabela 5 – Número (percentagem) de sujeitos que referem cada uma das situações da “Cena do Veado”

Acontecimentos	5 anos (N=18)	7 anos (N=18)	9 anos (N=18)
Nenhum ou um acontecimento	11 (61%)	5 (28%)	2 (11%)
Sequência de acontecimentos não relacionados	6 (33%)	9 (50%)	13 (72%)
Relação entre dois acontecimentos implícita	1 (6%)	4 (22%)	3 (17%)
Percepção errada contada explicitamente	0	0	0

A tabela 5 permite clarificar os dados referentes à “Cena do Veado”. Verificamos que uma grande parte das crianças de 5 anos relata nenhum ou apenas um acontecimento, enquanto que as crianças de 7 e 9 anos relatam na sua maioria uma sequência de acontecimentos, embora não relacionados. Em todos os grupos etários analisados, algumas crianças já mencionam uma relação implícita entre os dois acontecimentos, sobretudo as crianças de 7 e 9 anos. Nenhuma criança contou explicitamente a percepção errada do rapaz.

Seria de esperar que existisse uma correlação positiva entre as duas medidas, visto constituírem duas formas diferentes de avaliar a capacidade de relacionar as crenças do protagonista e a realidade, ora essa correlação não se verifica.

## Discussão

Neste estudo pretendia-se verificar se as crianças revelam uma evolução nas competências narrativas, e como se processa esta evolução, nos primeiros anos escolares. A análise permitiu confirmar, em algumas situações, uma evolução das competências narrativas com a idade, e clarificar como se processa esta evolução.

Segundo os resultados encontrados neste estudo, a competência para construir histórias correctamente do ponto de vista estrutural tende efectivamente a aumentar de forma significativa entre os 5 e os 9 anos. No entanto, esta evolução tende a ser mais evidente entre os 7 e os 9 anos, visto que é neste intervalo de idades que se encontram diferenças significativas na maturidade narrativa tanto ao nível do número de componentes essenciais de uma história mencionados, como ao nível do número de elementos relativos a determinada cena presentes nos relatos das crianças.

Os dados encontrados neste estudo são semelhantes aos dados encontrados por Applebee (1978, 2001), que refere que é entre os 6 e os 8 anos que se verifica uma acentuada melhoria nestas competências. Também Nelson e Gruendel (1986) referem ainda que entre os 6 e os 8 anos, a produção de narrativas tende a aumentar comparativamente à utilização de scripts, promovendo uma melhoria de desempenho neste aspecto.

Os resultados deste estudo permitiram verificar que aos 5 anos, a maioria das crianças já apresenta uma estrutura narrativa relativamente complexa, a narrativa primitiva. Os trabalhos de Fivush e Slackman (1986) já tinham demonstrado que aos 5 anos já existem crianças que apresentam narrativas bem construídas. Contudo, os nossos dados também mostram que aos 5 anos ainda existem crianças que utilizam uma estrutura do tipo ausência narrativa, mais especificamente três crianças num grupo de 18, correspondendo à proporção assinalada por Applebee (1978) relativamente às crianças de 2 anos, quando refere que nesta idade apenas uma em cada seis crianças utiliza a estrutura “ausência narrativa”. Tal como Applebee (1978) verificou, nas narrativas das crianças de 5 anos, é possível encontrar vários tipos de evolução de uma narrativa.

Verificou-se ainda que a partir a partir dos 7 anos, as narrativas passam a incluir mais componentes da estrutura da história, acrescentando ao acontecimento inicial, à acção dirigida a um objectivo, e às consequências dessa acção, uma resolução e um final formal. Esta constatação vai de encontro aos resultados de Berman e Slobin (1994), que referem que por

volta dos 7,8 anos, as crianças contam histórias contendo todos os componentes básicos da estrutura de história.

Através dos resultados da medida “A Descoberta” também foi possível verificar que o número de elementos relativos a determinada cena identificados pelas crianças também tende a aumentar entre os 5 e os 9 anos, sendo este aumento mais significativo entre os 7 e os 9 anos. Berman e Slobin (1994) também encontraram resultados neste sentido, e constataram que aos 9 anos as crianças identificam mais componentes essenciais dos acontecimentos, comparativamente com as crianças de 5 anos.

De acordo com o que acaba de ser referido, confirma-se a primeira hipótese colocada. As crianças mais velhas demonstram em relação às crianças mais novas uma maior maturidade narrativa, revelada pelo relato de um maior número de componentes essenciais de uma história e de um maior número de elementos relativos a determinada cena.

Em relação à complexidade linguística, foram avaliados três parâmetros, relativos à extensão, à complexidade sintáctica e à adequação coesiva. Não foi possível verificar uma evolução significativa com a idade em todos os parâmetros.

Os parâmetros relacionados com a extensão não apresentaram todos a evolução esperada. O número de unidades T parece diminuir com a idade, embora não de forma significativa. Por outro lado, tanto a percentagem de unidades T complexas como a extensão das orações subordinadas aumenta significativamente entre os 5 e os 9 anos, contudo parece haver uma progressão mais lenta, sendo o salto qualitativo verificado aos 8/9 anos. De uma forma geral, estes resultados vão ao encontro dos de Hunt (1983), que verificou que ao longo dos anos as crianças tendem a apresentar um menor número de unidades T, mas uma maior percentagem de unidades T complexas e maior extensão das orações subordinadas.

Os resultados obtidos neste estudo permitem verificar que os parâmetros relacionados com a complexidade sintáctica tendem a aumentar com a idade, no entanto não de forma significativa. Estes resultados, apesar de não confirmarem o aumento significativo do uso de estruturas sintácticas constatado por Dasinger e Toupin (cit. por Manhardt & Rescorla, 2002), são semelhantes aos encontrados por Roth e Spekman (1989), que não encontraram diferenças significativas em diferentes aspectos da complexidade sintáctica, num estudo com crianças entre os 8 e os 13 anos.

Em relação aos parâmetros relacionados com a adequação coesiva, e segundo os resultados encontrados neste estudo, a competência para utilizar correctamente ligações coesivas, tende a aumentar de forma significativa entre os 5 e os 9 anos. Sendo esta evolução mais significativa entre os 5 e os 7 anos. Também Liles (1993) constatou que o uso de

ligações coesivas numa história se vai tornando mais sofisticado entre os 5 e os 10 anos. Os resultados do presente estudo mostram que, tal como Liles (1985; cit. por Manhardt & Rescorla) verificou, as crianças nos primeiros anos escolares tendem a usar sobretudo ligações de referência e conjunções.

Deste modo, apenas é possível confirmar alguns parâmetros da hipótese que pressupunha um aumento da complexidade linguística com a idade. Confirma-se que as crianças mais velhas apresentam nos seus relatos, em relação às crianças mais novas, um menor número de unidades T, contudo esta diminuição não é significativa, uma maior percentagem de unidades T complexas e maior extensão das orações subordinadas. No entanto, este aumento é sobretudo significativo comparando as crianças de 5 com as de 9 anos. Quanto à complexidade sintáctica, não se verificaram diferenças significativas entre os diferentes grupos etários. No que respeita à adequação coesiva, verifica-se um efeito significativo da idade, nomeadamente comparando as crianças de 5 anos com as de 7 ou com as de 9 anos.

Relativamente à informação avaliativa, foram encontrados dois tipos de resultados. Por um lado, não foi possível verificar um aumento significativo na utilização de planos avaliativos com a idade, tal como havia sido constatado por autores como Berman e Slobin (1994) ou Bamberg e Damrad-Frye (1991). Os resultados do presente estudo parecem assemelhar-se mais aos resultados de Daiute e Nelson (1997), que referem que os aspectos avaliativos aparecem nas narrativas de crianças muito novas, depois aparentemente desaparecem e reaparecem mais tarde. Fox (1991) refere uma diminuição da introdução de aspectos avaliativos, nomeadamente referência a estados mentais, quando as crianças começam a organizar melhor as suas histórias, pois estas passam a focar-se mais nas acções observáveis das personagens. No entanto o autor constatou este facto analisando histórias escritas e não contadas oralmente.

Por outro lado, foi possível verificar uma evolução significativa com a idade no uso de aspectos avaliativos ao nível da compreensão de determinados acontecimentos numa história. As crianças mais velhas, comparativamente com crianças mais novas, demonstram ser mais competentes na interpretação de determinadas cenas, conseguindo mencionar e relacionar melhor os acontecimentos. Berman e Slobin (1994) já tinham verificado que as crianças de 9 anos utilizam explicitamente léxico que permite estabelecer ligações entre os acontecimentos, o que não se verifica aos 5 anos.

Assim sendo, apenas se confirma um dos aspectos mencionados na terceira hipótese deste estudo. Confirma-se um aumento da informação avaliativa com a idade, nomeadamente

na interpretação de determinada cena. No entanto, os resultados do presente estudo não confirmam um aumento do número de planos avaliativos por unidade T com a idade. O facto desta análise contemplar a soma de todos os planos avaliativos poderia ter contribuído para a não verificação de um aumento do número de planos avaliativos por unidade T com a idade. Como já foi mencionado os planos avaliativos considerados têm níveis de exigência em termos cognitivos diferentes, e mesmo assim a maioria dos diferentes tipos de planos avaliativos são sobretudo mencionados pelas crianças mais novas. Este resultado parece ser o mais estranho deste estudo.

Os resultados encontrados neste estudo permitem confirmar um aumento, com a idade, em alguns parâmetros das competências narrativas. Contudo, esta evolução crescente não está presente em todos os parâmetros. Assim sendo, parece que as diferentes competências narrativas não se desenvolvem todas à mesma velocidade. Esta constatação vai ao encontro dos resultados de estudos de diferentes autores como Bamberg e Damrad-Frye (1991) e Sperry e Sperry (1996) que verificaram que é possível que existam regressões ou estagnações em alguns aspectos das competências narrativas, durante os primeiros anos escolares.

Seria também interessante tentar esclarecer se existe algum tipo de estrutura sintáctica que possa apresentar uma evolução significativa quando analisada isoladamente, uma vez que não se encontraram diferenças significativas ao nível da complexidade sintáctica. Quanto ao uso de planos avaliativos, a análise isolada permitiria esclarecer se o uso de algum tipo de plano avaliativo aumenta significativamente com a idade, e quais aqueles que não evoluem significativamente.

Este estudo possibilitou aprofundar o tema do desenvolvimento de competências narrativas nas crianças portuguesas. A grande maioria dos estudos baseia-se essencialmente em resultados de crianças americanas, ou em comparação com resultados de crianças americanas. Desta forma está disponível mais um estudo com crianças portuguesas que poderá servir de ponto de partida para outros estudos.

O presente estudo apresenta ainda como mais valia o facto de não se restringir apenas a um domínio das competências narrativas como grande parte dos estudos existentes. Por outro lado, o facto de ter tido em conta um leque de idades relativamente abrangente e coincidente com momentos importantes no percurso escolar das crianças, poderá funcionar como indicador de áreas em que podem surgir dificuldades, e como orientador do tipo de trabalho que pode ou deve ser feito para promover o desenvolvimento destas competências em idade pré-escolar e escolar.

## Referências

- Applebee, A. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
- Applebee, A. (2001). A sense of story. *Theory Into Practice*, XVI, 342-347.
- Bamberg, M., & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: further explorations of children's narrative competencies. *Child Language*, 18, 689-710.
- Berman, R.A., & Slobin, D.I. (1994). *Relating events in narrative. A cross-linguistic development study*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brockmeier, J., & Harre, R. (2003). Narrative: Problems and promises of an alternative paradigm. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 525-535. Consultado em 16 de Setembro de 2006, através de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a11.pdf>
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 335-351.
- Cameron, C. A., Hunt, A. K., Lee, K., Linton, M. J., Munro, K., & Webster, S. (1995). Text cohesion in children's narrative writing. *Applied Psycholinguistics: Psychological Studies of Language Processes*, 16, 257-269.
- Daiute, C., & Nelson, K. (1997). Making sense of the sense-making function of narrative evolution. *A special volume of Journal of Narrative Life History*, 7, 207-215. Consultado em 16 de Setembro de 2006, através de <http://www.clarku.edu/~mbamberg/Daiute&Nelson.htm>
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Paris : Delachaux & Niestlé SA.

- Fayol, M. (1994). From declarative and procedural knowledge to the management of declarative and procedural knowledge. *European Journal of Psychology of Education*, IX, (3), 179-190.
- Fivush, R., & Slackman, E. (1986). The acquisition and development of scripts. In K. Nelson (Ed.), *Event Knowledge: Structure and function in development* (pp. 71-96). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Fox, R. (1991). Developing awareness of mind reflected in children's narrative writing. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 281-298.
- Graça, T. (Ed.) (2005). *Competências narrativas em crianças de 5, 7 e 9 anos* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Haden, C. A., Haine, R. A., & Fivush, R. (1997). Developing narrative structure in parent – child reminiscing across the preschool years. *Developmental Psychology*, 33, 295-307.
- Hunt, K. W. (1983). Sentence combining and teaching of writing. In M. Martlew (Ed.), *The Psychology of Written Language* (pp.99-125). New York: John Wiley & Sons.
- Juncos-Rabadán, O. (1996). Narrative speech in the elderly: Effects of age and education on Telling Stories. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 669-685.
- Liles, B. Z. (1985). Cohesion in the narratives of normal and language disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 123-133.
- Liles, B. Z. (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.

- Liles, B. Z., Duffy, R. J., Merritt, D. D., & Purcell, S. L. (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 415-425.
- Mandler, J. M. (1983). Representation. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Cognitive development* (vol.III), (pp.420-477). New York: John Wiley & Sons.
- Manhardt, J., & Rescorla, L. (2002). Oral narrative skills of late talkers at ages 8 and 9. *Applied Psycholinguistics: Psychological Studies of Language Processes*, 23, 1-21.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS* (2ªed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Maroco, J., & Bispo, R. (2003). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Mata, L. (2004). Era uma vez... . *Análise Psicológica*, XXII, 95-108.
- Matta, I. (1999). As representações de experiências sociais enquanto mediadoras do processo de construção de significações partilhadas. *Análise Psicológica*, XVII, 39-48.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Matta, I. (2004). Aprender vivendo: As experiências de vida no desenvolvimento e na aprendizagem. *Análise Psicológica*, XXII, 73-80.
- Matta, I., Rebelo, S., & Martins, C. (2004). Falar para lembrar. Tipo de discurso e recordação de intervenção. *Análise Psicológica*, XXII, 155-168.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Books for Young Readers.
- Nelson, K., & Gruendel, J. (1986). Children's Scripts. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development* (pp. 21-46). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Paul, R., Hernandez, R., Taylor, L., Johnson, K. (1996). Narrative development in late talkers: Early school age. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1295-1303.
- Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A., & Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58, (8, Série 236).
- Roth, F., Spekman, N. (1989). The oral syntactic proficiency of learning disabled students: a spontaneous story sampling analysis. *Journal of Speech and Hearing Research*, 32, 67-77.
- Sperry, L. L., & Sperry, D. E. (1996). Early development of narrative skills. *Cognitive Development*, 11, 443-465.
- Vieira, A. G. (2001). Do Conceito de Estrutura Narrativa à sua Crítica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14, 599-608.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1983). The Prehistory of Written Language. In M. Martlew (Ed.), *The Psychology of Written Language* (pp.279-292). New York: John Wiley & Sons.