

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC - SP**

**Ivani de Oliveira Magalhães Santos**

**“Era uma vez...”: Um estudo sobre o desenvolvimento da  
competência narrativa em crianças**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

**SÃO PAULO**

**2009**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC - SP**

**Ivani de Oliveira Magalhães Santos**

**“Era uma vez...”: Um estudo sobre o desenvolvimento da  
competência narrativa em crianças**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Professora Doutora Maria Regina Maluf.

**SÃO PAULO**

**2009**

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura:

---

Local e data:

---

**Banca Examinadora:**

---

---

---

*“Era uma vez uma criança que adorava ouvir histórias... ela nada mais esperava que viver cada momento, mas a cada passo dado nesse seu mundo de sonhos e fantasia, pouco a pouco, sem perceber, ia encontrando um sentido para a vida”.*  
(Paulo Urban)

*Dedico este trabalho aos dois grandes amores da minha vida: Luana, minha "florzinha", e o meu esposo Renê.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me dar forças para prosseguir e tornar possível a realização deste sonho.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Regina Maluf, pela orientação ímpar a este trabalho. Meu agradecimento sincero pela paciência, compreensão, dedicação e disponibilidade em compartilhar um pouco de sua enorme sabedoria.

Aos meus pais, Maria e Antônio, pelo apoio sempre constante e por terem criado as condições necessárias para que eu me tornasse quem sou.

Às minhas irmãs, Irani e Priscila, pelo incentivo.

Aos meus amigos queridos Patrícia, Cátia e Evaldo, pelo carinho sempre constante e por me ensinarem o verdadeiro significado da palavra companheirismo.

Aos meus colegas da Cia Cantos & Contos, Gislaine, Maria Rita e Nicolau, pelos momentos de fruição literária e musical.

À diretora Sônia, que viabilizou este estudo ao permitir minha entrada na escola. À Jacqueline e às professoras pelo auxílio e, em especial, às crianças que me encantaram com suas histórias.

Aos colegas de mestrado, pelas trocas constantes, especialmente à Francine e Domitila, pelos momentos de alegria, esforço e aprendizado comuns.

À Prof<sup>a</sup> Yara Castro pelos valiosos ensinamentos.

SANTOS, I. O. M. **“Era uma vez...”: Um estudo sobre o desenvolvimento da competência narrativa em crianças.** São Paulo, 2009. 117 f. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

## **RESUMO**

A literatura sobre a narrativa na infância defende que as crianças contam histórias para compreender o mundo, os outros e a si mesmas, construindo deste modo significados e hipóteses para o funcionamento das coisas. Pretendemos com este estudo contribuir para o conhecimento em torno do desenvolvimento da capacidade de contar histórias pelas crianças, pois acreditamos que as narrativas infantis revelam informações importantes acerca do seu desenvolvimento. Sendo assim, este estudo, de caráter transversal, teve por objetivo verificar como se apresenta a capacidade de narrar histórias na infância. Participaram do estudo 48 crianças, de ambos os sexos, com idade entre 4 a 8 anos, pertencentes à rede particular de ensino, divididas em três grupos (4 anos a 4 anos e 11 meses; 6 anos a 6 anos e 11 meses; e 8 anos a 8 anos e 11 meses). Em entrevistas individuais, as crianças foram convidadas a contar uma história a partir da observação de um livro de imagens. As narrativas foram transcritas e analisadas nas suas três dimensões centrais: a Estrutura, Processo e Conteúdo, de acordo com o sistema de análise proposto por Gonçalves e colaboradores (2001, 2006). Os resultados demonstraram existir evolução ao longo dos três grupos etários em todas as dimensões narrativas analisadas, sobretudo entre as crianças do grupo com 4 anos e os outros dois grupos.

**Palavras-chave:** narrativas – linguagem – desenvolvimento.



SANTOS, I. O. M. **“Once upon a time...”: A study on the development of narrative competence in children.** São Paulo, 2009. 117 f. Masters Dissertation – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

## **ABSTRACT**

The literature on childhood narrative argues that children tell stories to understand the world, others and themselves, thereby constructing meanings and hypotheses for how things work. We intend this study contribute to knowledge about developing the capacity to tell stories for children, we believe that children's narratives reveal important information about your development. Therefore, this study, cross-sectional nature, aimed to see how it has the ability to tell stories in childhood. The study included 48 children of both sexes, aged from 4 to 8 years old, belonging to private schools, divided into three groups (4 to 4 years and 11 months, 6 years to 6 years old e11 months and 8 years to 8 years and 11 months). In interviews, children were asked to tell a story from the observation of a picture book. The narratives were transcribed and analyzed in its three main dimensions: Structure, Process and Content in accordance with the system of analysis proposed by Gonçalves et al. (2001, 2006). The results demonstrated progress over the three age groups in all dimensions narratives analyzed, particularly among children in the group with 4 years and the other two groups.

**Key words:** narratives – language – development.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Pontuação obtida pelo Grupo A na tarefa de indução narrativa..	50
<b>Tabela 2</b> – Pontuação obtida pelo Grupo B na tarefa de indução narrativa..	51
<b>Tabela 3</b> – Pontuação obtida pelo Grupo C na tarefa de indução narrativa.	51
<b>Tabela 4</b> – Quadro da Análise de Variância das notas globais da Estrutura, Processo e Conteúdo Narrativos.....	52
<b>Tabela 5</b> – Resultados do teste de Scheffé sobre as Notas Globais da Estrutura, Processo e Conteúdo.....	53
<b>Tabela 6</b> – Quadro da Análise de Variância da Estrutura e Coerência Narrativa.....	55
<b>Tabela 7</b> – Resultados do teste de Scheffé para a comparação entre grupos nas sub-dimensões da Estrutura Narrativa.....	56
<b>Tabela 8</b> – Quadro da Análise de Variância do Processo e Complexidade Narrativa.....	69
<b>Tabela 9</b> – Resultados do teste de Scheffé para a comparação entre grupos na sub-dimensão Processo e Complexidade Narrativa.....	60
<b>Tabela 10</b> – Quadro da Análise de Variância do Conteúdo e Diversidade Narrativa.....	63
<b>Tabela 11</b> – Resultados do teste de Scheffé para a comparação entre grupos na sub-dimensão Conteúdo e Diversidade Narrativa.....	64

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Representação gráfica dos resultados do Teste de Scheffé sobre as Notas Globais da Estrutura, Processo e Conteúdo, para os três grupos de crianças.....	54
<b>Figura 2</b> – Representação gráfica dos resultados do Teste de Scheffé nas sub-dimensões da Estrutura e Coerência Narrativa, para os três grupos de crianças.....	57
<b>Figura 3</b> – Representação gráfica dos resultados do Teste de Scheffé nas sub-dimensões do Processo e Complexidade Narrativa, para os três grupos de crianças.....	61
<b>Figura 4</b> – Representação gráfica dos resultados do Teste de Scheffé nas sub-dimensões do Conteúdo e Diversidade Narrativa, para os três grupos de crianças.....	65

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo A</b> – Declaração de consentimento informado.....	75
<b>Anexo B</b> – Livro de imagens.....	76
<b>Anexo C</b> – Protocolo de análise das narrativas.....	82
<b>Anexo D</b> – Transcrições das narrativas.....	84

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 – A LINGUAGEM ORAL E AS NARRATIVAS.....	17
1.1 – O ato de narrar e seu desenvolvimento.....	22
1.2 – Estudos sobre a competência narrativa.....	26
1.3 – As três matrizes centrais da narrativa: a estrutura, o processo e o conteúdo.....	32
1.4 – “Era uma vez”: um breve histórico das narrativas para crianças....	36
2 – OBJETIVOS DO ESTUDO.....	42
3 – MÉTODO.....	43
3.1 – Local.....	43
3.2 – Participantes.....	43
3.3 – Procedimentos e instrumentos.....	43
3.3.1 – Tarefa de indução narrativa.....	43
3.3.2 – Procedimentos de análise.....	45
4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	50
4.1 – Notas Globais da Estrutura, Processo e Conteúdo Narrativos.....	52
4.2 – Análise das sub-dimensões da Estrutura, Processo e Conteúdo Narrativos.....	55
4.2.1 – Sub-dimensões da Estrutura e Coerência Narrativa.....	55
4.2.2 – Sub-dimensões do Processo e Complexidade Narrativa...	58
4.2.3 – Sub-dimensões do Conteúdo e Multiplicidade Narrativa...	62
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	68
ANEXOS.....	74

## INTRODUÇÃO

Em minha trajetória profissional, como professora e como contadora de histórias, jamais deixei de notar a atração das crianças pelo universo das histórias infantis e o quanto seus personagens e enredos estão presentes em suas vidas.

Contar e ouvir histórias constitui uma das mais antigas tradições praticadas pela humanidade. No passado, ao contador de histórias era conferido o status social de detentor do saber, saber este transmitido por meio da oralidade. Com a escrita, os saberes que até então eram transmitidos de forma oral, passaram a ser registrados também por meio da palavra escrita e à narração oral passou-se a atribuir o status de arte.

As histórias reais ou ficcionais fazem parte do dia-a-dia das crianças. Quer no ambiente familiar, quer no ambiente escolar, as crianças têm oportunidade de ouvir e contar histórias. Estas narrativas lhes são apresentadas muitas vezes por meio do contato com os livros ou outros suportes audiovisuais. Além disso, também podem ser construídas, imaginadas ou (re)contadas.

Na sala de aula é comum encontrarmos educadores que contam histórias para desenvolver determinados conceitos, enquanto as crianças em suas brincadeiras contam histórias para expressar aos outros as suas emoções, sentimentos e pensamentos. De uma forma ou de outra, as histórias são reconhecidamente um meio pelo qual as crianças aprendem a dar sentido à sua vida e ao meio do qual fazem parte.

A linguagem, fenômeno psicológico central do processo de significação, permite construirmos narrativamente as nossas experiências.

Organizamos as nossas experiências por meio da linguagem e esta, por sua vez, permite a construção de significações sobre o mundo e sobre nós mesmos. Além disso, a linguagem constitui uma importante ferramenta de participação na vida social. Neste sentido, as narrativas enquadram-se numa dupla vertente, a de organização individual da experiência e também como meio de inserção em um contexto de troca social.

Sendo um dos muitos usos da linguagem na nossa sociedade, o ato de contar histórias constitui-se em uma prática cultural que adquire tanto uma função social, viabilizando a preservação da cultura de uma civilização (ex. instruir os outros,

explicar fenômenos naturais ou comunicar os códigos sociais e morais da sociedade), como uma função de organizar e reorganizar a experiência pessoal.

A atividade narrativa, inerente à existência humana, requer o desenvolvimento da competência narrativa, cuja aquisição se dá através da relação da criança com os adultos e também com outras crianças, ou seja, nas situações de interação social. Na participação rotineira em práticas narrativas organizadas culturalmente, nas quais são contadas experiências pessoais, por exemplo, as crianças desenvolvem meios de expressar narrativamente o que pensam sobre o mundo e ao mesmo tempo compreender a si próprias. Assim, o contar histórias, além de constituir-se em uma forma de comunicação das mais precoces na infância, mostra-se importante na socialização de valores e visões do mundo (FREITAS, 2005).

Consideramos a atividade narrativa como integradora de vários processos psicológicos, agindo de modo privilegiado na construção de significados e compartilhamento de experiências. Deste modo, a narrativa assume uma dimensão organizadora da linguagem, do pensamento e da ação humana, ao permitir a construção de um sentido de coerência e também de significação (BRUNER, 1997).

Neste sentido, uma adaptação saudável à vida implica: a construção de um sentido de coerência, dentro e através de diferentes narrativas; a exploração de múltiplas narrativas do passado, do presente e do futuro; o enriquecimento destas narrativas pela diversidade dos processos experienciais, como por exemplo, as experiências sensoriais, as emoções, cognições e significados construídos no processo de desenvolvimento (GONÇALVES, KORMAN E ANGUS, 2000 *apud* FREITAS, 2005).

As narrativas, ao serem construídas pela criança, permitem a construção de significados, assegurando a organização do conhecimento acerca de si próprio e da realidade. Assim, inúmeros estudos têm sustentado a relação do grau de estrutura e coerência narrativa com a qualidade do desenvolvimento e do bem-estar do indivíduo.

A narrativa, considerada neste estudo, como um elemento organizador da experiência, está ligada à capacidade que o ser humano possui de, a partir das experiências que se sucedem de forma aleatória na sua vida, organizar-se e construir-se a si próprio e à sua experiência por meio de narrativas coerentes, complexas e diversificadas, o que pode ser visto como indicador de uma trajetória de desenvolvimento considerado típico.

O desenvolvimento narrativo nas crianças é ao mesmo tempo um processo complexo, que envolve a aquisição de inúmeras habilidades, e um organizador central, pois permite o desenvolvimento representacional, a construção das bases do conhecimento e de estratégias de resolução de problemas. Assim, seu desenvolvimento oferece consequências práticas importantes, podendo vir a contribuir para o desenvolvimento psicológico e social.

Ao longo da infância as crianças entram em contato com narrativas ficcionais, que lhes são apresentadas de inúmeras formas, seja por meio da oralidade onde são contadas livremente por adultos (pais, avós, professores etc.), através da leitura de livros ou então por meios audiovisuais, como a televisão, o rádio ou o computador. Na medida em que entram em contato com estas histórias, sejam contos de fadas, lendas, mitos, fábulas ou outros gêneros narrativos, as crianças passam também a contá-las, ampliando sua capacidade narrativa para além dos relatos de situações do dia-a-dia, com a inclusão em seu repertório discursivo das histórias “inventadas”.

Considera-se que na produção de narrativas coerentes pelas crianças, faz-se necessário o desenvolvimento das seguintes competências: conhecimento do esquema típico dos contos, conhecimento acerca dos conteúdos e comportamento humano presentes nas histórias, competências lingüísticas e consciência do papel e expectativas do interlocutor. Assim, podemos dizer que o estudo das narrativas infantis permite o acesso aos aspectos cognitivos, lingüísticos, sociais e emocionais.

Este estudo, de caráter transversal, teve por objetivo verificar como se apresenta a capacidade de narrar histórias ficcionais em um grupo de crianças de 4 a 8 anos de idade. Para isso, analisamos as narrativas produzidas pelos participantes, considerando as três matrizes centrais da narrativa: a Estrutura e Coerência Narrativa, o Processo e Complexidade Narrativa, e o Conteúdo e Diversidade Narrativa, conforme o modelo proposto por Gonçalves e colaboradores (2001, 2006).

Primeiramente, apresentamos algumas considerações teóricas a respeito do desenvolvimento da linguagem oral e da capacidade de narrar histórias na infância.

Como forma de conhecer os diferentes enfoques adotados no estudo das narrativas infantis, bem como os diferentes métodos e resultados, apresentamos a seguir um levantamento realizado sobre as pesquisas mais recentes e publicações nesta área.



Posteriormente, com o intuito de elucidar o objeto de análise proposto neste estudo, que são as narrativas ficcionais produzidas por crianças, apresentamos de forma sucinta as três matrizes centrais da narrativa: a estrutura, o processo e o conteúdo.

Por fim, apresentamos ainda um breve histórico da literatura infantil e da maneira como as histórias infantis se propagaram na Europa e no Brasil, tornando-se parte da cultura infantil, sendo narradas às crianças e posteriormente recontadas por elas.

## 1. A LINGUAGEM ORAL E AS NARRATIVAS

De acordo com Maluf e Gombert (2008), a linguagem oral tem sua origem em processos determinados biologicamente e que são ativados a partir do contato da criança com os membros falantes de seu grupo social, bem como o convívio com seu meio social e cultural.

A linguagem, porém, não pode ser compreendida apenas como uma coleção de sons que cada ser humano aprende a utilizar e compreender, mas como o produto de um sistema arbitrário de símbolos que:

Tomados em conjunto tornam possível a uma criatura com poderes limitados de discriminação e uma memória limitada, transmitir e compreender uma variedade infinita de mensagens e conseguir fazê-lo apesar do barulho e da distração (BROWN, 1965, p. 246 *apud* BEE, 1984, p. 144)

A aquisição de uma linguagem pela criança envolve a construção de uma representação mental na memória, tanto dos dados verbais como a sua interpretação, visto que estes movimentos ocorrem simultaneamente.

Teorias acerca da aquisição da linguagem em crianças com desenvolvimento típico, a descrevem em etapas sucessivas, com seu início no que os linguistas denominam de fase pré-linguística, que vai do nascimento até aproximadamente os 10 ou 12 meses de idade.

Embora neste momento o desenvolvimento não ocorra em estágios muito delimitados, com variações na idade em que as crianças passam de um estágio a outro, de acordo com Bee (1984), a sequência a seguir tem demonstrado ser semelhante para a maioria das crianças.

Choro – Até aproximadamente um mês de vida, o choro é o único som produzido pelo bebê. Com padrões sonoros diferentes, pode sinalizar desconfortos, como fome ou dor. Apesar de estas diferenças serem de difícil identificação pelos adultos, muitas vezes é possível diferenciar o choro de um bebê doente do de um saudável.

Gorjeio – A partir do primeiro mês de vida, o bebê passa a incluir em seu repertório sonoro sons diferenciados, como por exemplo, a pronúncia da vogal u (uuuuuuu), muitas vezes associada a situações de em que a criança se sente

confortável e/ou na presença dos pais, o que pode ser considerado o início de uma relação de troca social.

Balucio – Por volta dos seis meses, o bebê apresenta uma maior variedade de sons, com a pronúncia de consoantes como o *k* e o *g* associadas a vogais, formando uma espécie de sílaba, como por exemplo, o *ba* ou *ga*. Ao final deste período o bebê repete continuamente estas sílabas, combinações ou palavras que acabara de ouvir. Nesta repetição de sons, denominada ecolalia, a criança passa mais tempo fazendo ruídos, que muitas se assemelham à fala.

Embora, a maioria dos bebês com idade de aproximadamente 11 ou 12 meses, estes ainda não pronunciarem suas primeiras palavras, são capazes de compreender muito do que é dito pelos adultos.

Neste estágio, para que um som seja considerado uma palavra, não é necessário que seja semelhante à maneira como os adultos a pronunciam, bastando para isso que haja uma correlação entre forma e significado.

Inicialmente, as primeiras palavras são utilizadas para nomear objetos, posteriormente, estas passam a ser combinadas ao contexto em que são usadas, concentrando em si o significado de toda uma sentença.

Enquanto adquire as primeiras palavras, a criança aprende gradativamente a juntá-las em uma sentença, sendo os estímulos do ambiente fundamentais para determinar o ritmo deste processo. Assim, até os dois anos sua linguagem deixa pouco a pouco de ser onomatopéica e de repetição silábica (aproximações de “papai”, “mamãe”, “nenê”) passando a utilizar a palavra, que nem sempre tem a articulação morfológica da estrutura adulta, com uma superextensão semântica, possuindo, muitas vezes, o valor de uma frase (CASTRO, 2004).

Por volta dos dois anos, a criança passa a formar frases de duas ou três palavras e refere-se a si mesma na terceira pessoa, distinguindo, de modo geral, pessoas e objetos que possuem maior significação em virtude da frequência com que os vê e a linguagem gestual passa a cumprir um papel mais relevante, pois comunica o que não é dito verbalmente, através dos olhos, das mãos, do tom de voz.

Aos três anos, aproximadamente, nota-se um enriquecimento na comunicação de temas relacionados às suas necessidades e cotidiano, havendo em alguns momentos a construção de frases próximas às do adulto, observando-se algumas deficiências de articulação ou de estrutura.

A partir dessa idade, a linguagem oral avança rapidamente com o aumento do vocabulário a cada dia, sendo de extrema importância que a criança tenha contato com bons modelos linguísticos e vivências ricas em estímulos que propiciarão a crescente ampliação do universo vocabular, sobretudo, entre os três e os seis anos de idade.

De acordo com Bee (1984), por volta dos seis anos, a criança possui uma linguagem semelhante à dos adultos, porém ainda apresenta “erros” específicos, com inúmeras mudanças nos anos seguintes com a continuidade de seu desenvolvimento e o refinamento de suas capacidades.

Vale lembrar, porém, que falar é mais do que ser capaz de formular frases e pronunciar palavras, uma vez que implica uma situação de interação com o outro e com o mundo. Deste modo, considera-se de extrema importância falar com a criança e ouvi-la desde o nascimento de modo a oferecer condições para o desenvolvimento da oralidade e, concomitantemente, do pensamento.

No início do processo de desenvolvimento infantil a linguagem constitui prioritariamente uma forma de comunicação entre o adulto e a criança. Por influência desta comunicação ocorre o desenvolvimento mental da criança, uma vez que esta interação promove a sua participação em atos de linguagem. Assim, a linguagem da criança se transforma gradualmente em uma forma de organização da atividade psicológica. Conforme afirma Luria: “com a formação da fala na criança ocorre também uma reorganização radical da estrutura total de seu processo psicológico” (2001, p. 197).

O desenvolvimento da linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança (VIGOTSKII, 2001, p. 114).

À medida que a criança aprende a usar as palavras, desenvolve conceitos, ou seja, ideias a respeito dos acontecimentos, assim como as relações existentes entre eles. Desta forma, o desenvolvimento da linguagem oral, permite que a experiência seja convertida em estruturas que auxiliam no entendimento e sistematização do mundo (VYGOTSKY, 1991).

Bruner (1997) ao citar Chomsky afirma que a linguagem é adquirida não no papel de espectador, mas através do uso e que ser “exposto” a um fluxo de

linguagem não é tão importante quanto usá-la em meio ao “fazer”. Assim, aprender uma língua é aprender a fazer coisas com as palavras, uma vez que a criança não aprende simplesmente *o que* dizer, mas como, onde, para quem e sob que circunstâncias.

Neste sentido, o processo de aquisição de uma linguagem pela criança pode ser favorecido pelo contexto familiar e escolar, em situações como as de cuidado à criança, de brincadeira e narração de histórias, sejam elas reais ou ficcionais.

A valorização deste aspecto do desenvolvimento traduzida em práticas cotidianas na educação formal de crianças é bastante recente, visto que durante muito tempo a ênfase recaiu em práticas ligadas à aquisição da linguagem escrita.

No que diz respeito à educação de crianças pré-escolares, em 1998 o Ministério da Educação lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), composto por três volumes, com o objetivo de fornecer uma proposta curricular para esta etapa da educação, bem como oferecer orientações para os educadores que atuam neste segmento.

De caráter não obrigatório, este documento organiza as experiências a serem desenvolvidas no cotidiano das instituições que atendem crianças na faixa etária de 0 a 6 anos em duas áreas, a Formação Pessoal e Social, visando o desenvolvimento da Identidade e da Autonomia, e o Conhecimento de Mundo, dividido em seis eixos de trabalho: Linguagem Oral e Escrita, Movimento, Artes Visuais, Natureza e Sociedade, Matemática e Música.

No eixo Linguagem Oral e Escrita, são apresentadas aos educadores algumas considerações a respeito da linguagem oral, bem como orientações sobre a realização de atividades em suas práticas cotidianas de modo a auxiliar no desenvolvimento das capacidades comunicativas de seus alunos por meio da oralidade.

Conforme o RCNEI:

A aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais... O trabalho com a linguagem constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento (BRASIL, 1998, p. 117).

Passa-se então a enfatizar a importância de se promover na educação de crianças, experiências significativas de aprendizagem da língua, de modo a ampliar as capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças, estando essa ampliação relacionada ao desenvolvimento das capacidades associadas a quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

No entanto, é importante considerar que a comunicação acontece também por meio de gestos, de sinais e da linguagem corporal e estes, por sua vez, constituem-se em elementos que dão significado e apóiam a linguagem oral, juntamente com outros aspectos relacionados ao discurso e à fala, como os sons expressivos, as alterações de volume e ritmo, ou o funcionamento dialógico das conversas nas situações de comunicação, que são utilizados pelas crianças antes de se expressarem pela linguagem oral, permitindo que compreendam e sejam compreendidas pelos outros, tendo em vista que a competência linguística abrange tanto a capacidade de compreender a linguagem quanto de se fazer entender por meio dela (BRASIL, 1998).

A condição de falar com fluência, de produzir frases completas e inteiras provém da participação em atos de linguagem. Assim, a ampliação das capacidades de comunicação oral ocorre de forma gradativa, por meio de um processo que envolve tanto a participação das crianças nas conversas cotidianas, em situações de escuta e canto de músicas, em brincadeiras etc., como a participação em situações mais formais de uso da linguagem, como aquelas que envolvem a leitura de textos diversos e a narração oral de histórias.

A criança aprenderá a verbalizar por meio da apropriação da fala do outro, com a repetição de fragmentos da fala do adulto ou de outras crianças, utilizados para resolver problemas em função de diferentes necessidades e contextos nos quais se encontre. Sendo assim, a construção da linguagem oral implica, portanto, na verbalização e na negociação de sentidos estabelecidos entre pessoas que buscam comunicar-se.

Nas inúmeras interações com a linguagem oral, as crianças vão tentando descobrir as regularidades que a constitui, usando todos os recursos de que dispõem: histórias que conhecem, vocabulário familiar etc. Assim, acabam criando formas verbais, expressões e palavras, na tentativa de apropriar-se das convenções da linguagem (BRASIL, 1998, p. 126).

O domínio da linguagem surge do seu uso em múltiplas circunstâncias nas quais as crianças percebem a função social que ela exerce e, assim, desenvolver diferentes capacidades que lhes permitirão utilizar a fala de forma cada vez mais competente em diferentes contextos.

Consideramos fundamental que as instituições de educação infantil promovam situações que permitam a construção de significados compartilhados no uso da linguagem por parte das crianças, haja vista que estas irão se desenvolver na medida em que lhes são proporcionadas experiências diversificadas e ricas envolvendo os diversos usos possíveis da linguagem oral.

Deste modo, estas instituições passam a constituir um elemento importante para o desenvolvimento da linguagem, pois no ambiente escolar a criança irá se deparar com situações bastante diversas das vivenciadas no ambiente familiar. Há o encontro com colegas da mesma idade, o estabelecimento de relações com diferentes crianças e adultos, em especial o professor, e, com isso, uma maior necessidade de interagir por meio da fala (CASTRO, 2004).

Segundo RCNEI (1998), é importante que a escola favoreça o desenvolvimento da linguagem oral nas mais diversas situações, formais e informais, de modo a assegurar o vocabulário básico que as crianças já possuem além de possibilitar a sua ampliação. Se as crianças ouvem, com frequência, adultos que utilizam linguagem rica, na qual se comentam fatos, circunstâncias, sentimentos, afetos, temores e alegrias, têm melhores condições de compreender e significar o mundo, pois interiorizam mais facilmente estas situações por meio da narração, desenvolvendo paulatinamente o que chamamos de competência narrativa.

### **1.1 O ato de narrar e seu desenvolvimento**

O ato de narrar, presente desde a infância, constitui uma ferramenta importante na socialização de valores e visões do mundo. Através do ato de contar de histórias, reais ou ficcionais, podemos comunicar os conteúdos de nossas mentes e expressar nossas emoções.

As narrativas estão enraizadas em nossa antiga herança da narração de histórias, deste modo, podemos dizer que há uma aptidão ou predisposição para

organizar a experiência em uma forma narrativa, em estruturas de enredo e assim por diante. Porém, de acordo com Bruner:

Embora tenhamos uma predisposição “inata” e primitiva para a organização narrativa, que nos permite rápida e facilmente compreendê-la e usá-la, a cultura logo nos equipa com novos poderes de narração através de seu *kit* de ferramentas e através das tradições de contar histórias e interpretá-las, das quais logo nos tornamos participantes (BRUNER, 1997, p. 74).

É o impulso humano para organizar narrativamente a experiência que assegura a alta prioridade que essas características assumem no processo de aquisição da linguagem. As crianças produzem e compreendem as histórias, se sentem confortadas ou alarmadas por elas, muito antes de serem capazes de manejar as proposições lógicas mais fundamentais descritas por Piaget (BRUNER, 1997).

A narrativa lida, quase que a partir da primeira fala da criança com o material da ação e da intencionalidade humana. Ela funciona como intermediária entre o mundo da cultura e o mundo dos desejos, crenças e esperanças, havendo grande afinidade entre as narrativas pertencentes ao mundo real e às pertencentes ao mundo da imaginação.

Uma narrativa pode ser “real” ou “imaginária” sem perder seu poder como história, ou seja, a sequência das suas sentenças, e não a verdade ou falsidade das mesmas, é que determina sua configuração geral ou enredo. Essa sequencialidade singular é indispensável tanto para garantir o significado de uma história, como também para garantir a organização mental que permitirá que a mesma seja compreendida.

O diálogo permite às crianças a organização narrativa dos episódios que vivenciam diariamente em situações de interação com outras crianças e adultos. Com a possibilidade de articular suas emoções em representações narrativas coerentes, a criança tem condições de refletir sobre as implicações emocionais dos acontecimentos (JORGE, 2007).

Bruner (1997), reconhecendo a vertente cultural da narrativa e a sua função na interação, introduziu a noção de pensamento narrativo como essencial na construção de significados múltiplos da experiência. Segundo ele, a narrativa permite a partilha da experiência subjetiva, organizada numa sequência temporal, e



a justificação dos estados de originalidade e de ambiguidade em relação àquilo que é culturalmente previsto.

Uma propriedade importante da narrativa é a sua sequencialidade inerente: uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais e ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores. No entanto, estes elementos, embora sejam seus constituintes, não têm vida ou significado próprio. Este significado é dado pelo lugar que ocupam na configuração geral da sequência como um todo.

Em relação ao desenvolvimento da capacidade de narrar, Siegel (1999) aponta para a emergência de uma função narrativa por volta dos dois, três anos, permitindo a criação de histórias acerca dos acontecimentos do dia-a-dia pela criança, por meio da construção de narrativas simples baseadas em descrições sequenciais de pessoas e acontecimentos, numa tentativa de dar sentido a esses acontecimentos e experiências internas das personagens.

Neste sentido, apresentaremos dois estudos referentes ao desenvolvimento narrativo, nos quais foi utilizada a metodologia desenvolvida por Gonçalves e Henriques (2001, 2006).

Com o objetivo de conhecer como narram as crianças ao longo do desenvolvimento, Freitas (2005) analisou 122 narrativas de crianças com desenvolvimento típico, integrantes do sistema de ensino de Portugal, cujas idades estavam compreendidas entre 3 a 10 anos, organizadas em três grupos, 3 a 4 anos, 6 a 7 anos e 9 a 10 anos. As narrativas foram analisadas em suas três dimensões centrais, Estrutura, Processo e Conteúdo, propostas por Gonçalves e colaboradores (2001, 2006), foram analisadas ainda as diferenças de gênero e níveis sócio-cultural. Como resultado, pode-se observar a evolução ao longo nos três grupos etários em todas as dimensões narrativas, sendo notoriamente significativa entre as crianças com 3 a 4 anos e as demais. Entre os 3 e os 10 anos, verificou-se que as crianças são capazes de contar histórias de forma gradualmente mais coerente, mais complexa e com crescente multiplicidade de acontecimentos, cenários, personagens e temas. A autora verificou que a partir dos 6 anos as narrativas dão um salto qualitativo em todas as dimensões estudadas, voltando a encontrar-se dos 6 para os 9 a 10 diferenças significativas apenas no que concerne à coerência estrutural. Para todas as idades verificou-se que no total, a dimensão mais elevada é a do conteúdo, seguindo-se a dimensão da estrutura e finalmente do processo. No que se refere à

diferença de gêneros e níveis sócio-culturais, não foram encontradas diferenças significativas na construção narrativa.

Com os mesmos pressupostos e metodologia de Freitas, Rocha (2005), estudou o desenvolvimento narrativo na adolescência, analisando 126 narrativas de adolescentes provenientes do ensino regular, também de Portugal, com uma trajetória de desenvolvimento considerado típico e cujas idades estavam compreendidas entre os 11 e os 18 anos (organizadas em três grupos: 11 a 12 anos, 14 a 15 anos e 17 a 18 anos). Observou-se uma clara tendência desenvolvimental narrativa ao longo das faixas etárias estudadas, verificando-se no terceiro grupo um salto desenvolvimental significativo em todas as dimensões narrativas em relação aos dois primeiros grupos etários. Os adolescentes de 17 a 18 anos constroem narrativas com uma boa coerência estrutural e boa multiplicidade de conteúdo, porém com fraca complexidade processual.

Ao longo da vida adulta a capacidade de se comunicar por meio de narrativas poderá ou não evoluir, dependendo da cultura, do meio e da natureza narrativa da comunicação onde se está inserido. Segundo T. Carraher; D. Carraher e Schliemann (1995 *apud* GONÇALVES e DIAS, 2003), a cultura direciona o desenvolvimento da mente de forma que aprendemos a língua falada por aqueles que nos cercam e partilhamos com as pessoas que a utilizam.

As relações são, portanto, eixos fundamentais na organização da experiência, bem como do cérebro em desenvolvimento, afetando diretamente a memória, a narrativa, a emoção, as representações e os estados da mente. O modo particular como o processo narrativo decorre e como cada criança se vai tornando autora de si, passa pela relação que estabelece com os outros, nomeadamente com a família, por ser com quem estas estabelecem as suas primeiras relações interpessoais, resultando em diversas combinações de coerência estrutural, complexidade processual e diversidade de conteúdo na elaboração das suas narrativas (SIEGEL, 1999).

Como forma de conhecer os diferentes enfoques adotados no estudo das narrativas infantis, bem como os diferentes métodos e resultados, apresentaremos a seguir um levantamento realizado sobre as pesquisas mais recentes e publicações nesta área.

## 1.2 Estudos sobre a competência narrativa

A linguagem tem um papel central na vida humana, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, e as narrativas, presentes nas atividades de contar e ouvir histórias, estão relacionadas com o seu desenvolvimento. Assim, a produção de narrativas, tanto de experiências pessoais quanto de histórias, constitui-se em habilidade complexa que envolve elementos de natureza cognitiva, linguística e social e, seu estudo, por sua vez, deve ser feito em uma perspectiva de desenvolvimento.

A produção de histórias orais é uma prática presente na humanidade desde as épocas mais remotas, nas mais diferentes sociedades e mantendo funções essenciais à vida em sociedade e à criação e manutenção das culturas. Narra-se para comunicar, para explicar, para persuadir, para criar versões para acontecimentos, para entreter, para construir mundos e criar as mais diversas situações. Para Bruner (1997), a aquisição da habilidade narrativa confere estabilidade à vida social da criança. Além disso, essa habilidade cognitiva irá subsidiar a futura produção escrita de histórias (SILVA e SPINILLO, 2000).

Em instituições de educação infantil é comum as crianças contarem histórias, espontaneamente ou quando solicitadas, nas diferentes atividades as quais participam e, conforme Dunn (1988), antes dos três anos, elas já demonstram um vivo interesse por histórias infantis e relatos das pessoas com as quais convivem sobre “o que aconteceu”, começando a brincar narrativamente, tanto sozinhas como com outras pessoas.

Estes processos são expressos e constituídos pela linguagem, podendo ser especialmente observados na criança pré-escolar, como tem sido demonstrado em estudos (PERRONI, 1992; GUIMARÃES, 2000; COSTA SILVA, 2000) que mostram, por meio da análise da narrativa de crianças entre quatro e seis anos, o desenvolvimento de um sujeito narrador ou locutor, progressivamente mais autônomo em relação aos interlocutores, tornando-se capaz de fornecer referências sobre personagens, tempo e espaço, e de organizar nas suas histórias diferentes vozes.

Ao escutar histórias e ao narrar, com o auxílio de outros e para outros, a criança constitui-se como narradora, organizando e avaliando sua experiência, compartilhando e negociando significados. Portanto, pode-se considerar a narrativa

como um aspecto do desenvolvimento, a ser oportunizado e promovido na escola infantil.

Pesquisas longitudinais (FIVUSH e HADEN, 1997; PERRONI, 1992) e transversais (COSTA SILVA, 2000; ILGAZ e AKSU-KOÇ, 2005; UMIKER-SEBEOK, 1979 *apud* SMITH, 2006) têm mostrado avanços significativos na narrativa de crianças entre três e cinco anos de idade, nos quais as histórias pessoais vão pouco a pouco se tornando mais longas e organizadas, proporcionando ao interlocutor, informações sobre lugares e personagens. Estas informações tendem a se concentrar no início da narrativa, perto dos cinco anos. Nestes estudos observou-se que para criar e recontar histórias de ficção, as crianças desta faixa etária costumam necessitar do auxílio de parceiros e material de apoio, como livros, gravuras e brinquedos.

No que diz respeito ao desenvolvimento da habilidade da criança para narrar, a revisão da literatura realizada por Macedo e Sperb (2007) mostra que no Brasil há um interesse crescente no tema das narrativas infantis, sobretudo na área da linguística (GUIMARÃES, 1999; MELO 2005, 2006) e do desenvolvimento narrativo (MOTTA, ENUMO, RODRIGUES e LEITE, 2006), integrando a cognição e a produção de narrativas orais e escritas (SILVA e SPINILLO, 2000; SPINILLO, 1993). Nestes estudos, um procedimento comum é solicitar que a criança descreva figuras, reconte histórias (de livros ou da tradição oral) ou crie histórias a partir dos estímulos apresentados.

Há ainda na literatura estudos que investigam as narrativas infantis com o objetivo de sondar o imaginário das crianças (ALVES, 2006) ou para compreender a percepção que estas têm da realidade em que vivem (SAWAYA, 2001). Como resultado destes estudos encontra-se que uma mesma criança pode demonstrar diferentes níveis de habilidade para narrar se comparadas as narrativas de experiências pessoais, as narrativas ficcionais e reconto de histórias (SHIRO, 2003).

No presente estudo investigamos em um grupo de crianças a capacidade de narrar histórias ficcionais. Spinillo e Martins (1997) conceituam história como um gênero de texto que possui uma unidade de significado delimitada por princípios de constituição bastante precisos, sendo possível especificar seu início, desenvolvimento e final, apresentando características peculiares como a organização linguística e seus componentes estruturais. Para as autoras, ser coerente ao produzir uma história envolve considerar seus princípios de constituição,

isto é, os elementos estruturais que a caracterizam como um gênero narrativo específico.

Produzir uma história, seja de modo oral ou escrito, constitui uma atividade cognitiva e linguística e, dentre os inúmeros conhecimentos linguísticos envolvidos, o conhecimento sobre as convenções e sobre a estrutura da história têm sido amplamente examinados em uma perspectiva de desenvolvimento e, em particular, em relação à sua produção oral.

Applebee (*apud* PERRONI, 1992) realizou uma série de estudos sobre a narrativa de histórias por crianças inglesas e americanas, na faixa etária dos 2 aos 17 anos, o que lhe permitiu traçar uma linha do desenvolvimento do conceito de história em crianças e adolescentes, observando que desde pequena a criança começa a reconhecer nas histórias um sentido diferente de outros tipos de discurso, distinguindo-as segundo três características: iniciar com uma abertura formal, como “era uma vez”; terminar com um fechamento formal, como “fim”, “felizes para sempre” e o uso do verbo no tempo passado. Os resultados apontaram para o fato de que a grande maioria das crianças de 2 anos narravam apresentando pelo menos uma destas características e as crianças de 5 anos apresentavam as três características em quase 50% de suas narrativas.

Hudson e Shapiro (1991) compararam crianças com quatro, seis e oito anos quanto à produção oral de scripts, histórias e relatos de experiência pessoal sobre tópicos diversos, com o objetivo de investigar o desenvolvimento de habilidades narrativas gerais comuns aos tipos de textos examinados, e de habilidades específicas, particulares a cada tipo. Os resultados obtidos em relação à produção oral mostraram que, com o aumento da idade/escolaridade, as histórias tornavam-se mais complexas e elaboradas.

No que concerne ao domínio das convenções e da estrutura própria das histórias infantis, a produção de narrativas orais apresenta uma evolução que depende não apenas da idade, mas também da escolaridade (HUDSON e SHAPIRO, 1991; SILVA e SPINILLO, 2000), sendo este o efeito considerado o mais marcante. Neste sentido, as pesquisas de Spinillo (1993) com crianças brasileiras, e de Spinillo e Pinto (1994) com crianças inglesas e italianas, com a mesma idade, porém em séries distintas, mostraram que estas se diferenciavam quanto à qualidade narrativa de suas histórias, nas quais as melhores produções pertenciam às crianças alfabetizadas. Resultado semelhante foi verificado por Spinillo e Martins

(1997) ao investigarem a produção de histórias coerentes por crianças. O fato de a criança estar alfabetizada constituiu um aspecto mais determinante do nível de coerência do que apenas a idade. Evidenciou-se, portanto, que na produção oral existe uma evolução quanto ao domínio das convenções e da estrutura próprias da história e esta evolução está relacionada tanto à idade quanto à escolaridade.

Um amplo estudo comparativo foi desenvolvido por Berman e Slobin (1994) com crianças de três, quatro, cinco, nove anos e adultos, em cinco diferentes línguas (inglês, alemão, espanhol, hebraico e turco). Os participantes foram solicitados a produzir oralmente uma história a partir de uma sequência de gravuras apresentadas como num livro. Após folhear todo o livro, os participantes contavam a história enquanto olhavam as gravuras. As produções foram analisadas considerando três componentes: o início do problema que mostrava as ações do personagem; as tentativas de resolução conduzidas pelo personagem; e a resolução do problema. Estes componentes variaram nas narrativas das diferentes faixas etárias. Nas das crianças de cinco anos apareciam mais frequentemente o primeiro componente, nas de nove anos o segundo componente e nas narrativas produzidas pelos adultos o terceiro componente. Variou bastante entre as idades o número de participantes que expressavam uma estrutura narrativa elaborada, em que constavam os três componentes em uma mesma história: em 3% das crianças de três anos; 14% das de quatro anos; 34 % das crianças de cinco anos; 66% das crianças de nove anos e 92% dos adultos. Verificou-se, ainda, que as crianças mais novas apoiavam-se mais em referenciais extralinguísticos (pistas contextuais) do que as crianças de cinco anos que já contavam uma história com base em referenciais intralinguísticos.

Neste estudo, observou-se que as crianças em idade escolar usavam a linguagem para organizar suas narrativas de forma mais elaborada e alcançando um alto nível de coerência e mostrando familiaridade com as normas de contar histórias próprias de sua cultura. Apenas os adultos mostraram uma maior flexibilidade linguística e uso de expressões diversas em suas produções.

Observou-se ainda uma grande consistência entre as línguas a partir dos cinco anos, ocorrendo maior variabilidade entre as crianças de três e quatro anos. Este resultado ofereceu indicadores de que na produção de narrativas mais elaboradas, há padrões similares de desenvolvimento em relação às idades nas diferentes línguas.

Dentre os temas de interesse desta área de estudo, as noções e conhecimentos que as crianças possuem sobre textos narrativos têm estado presentes em diversas investigações. Spinillo (2005) desenvolveu um estudo sobre a maneira como as crianças estabelecem relações coesivas ao produzir histórias com diferentes níveis de esquema narrativo. Para isso, analisou dois tipos de conhecimento envolvidos na atividade narrativa, macro e micro-linguísticos, ou seja, o uso de recursos coesivos e a produção e concepções acerca das histórias. Os resultados mostraram a existência de uma progressão quanto ao uso de coesivos pelas crianças e que isto não se dá necessariamente por um aumento da idade, mas pelo domínio que o narrador possui da estrutura narrativa do texto. Além disso, pode-se observar uma correlação entre coesão e estrutura narrativa.

Nos estudos dentro desta temática comumente são encontradas propostas de análise das narrativas infantis, originais ou baseadas em contos literários presentes nas diferentes culturas, produzidas a partir de diferentes situações: a partir de uma imagem ou de sequências de imagens que lhes são apresentadas, a partir de desenhos feitos pela própria criança, a partir de palavras ou de um título fornecido pelo pesquisador, a partir de filmes e desenhos animados, o reconto após uma história ser lida ou contada, e ainda as produções livres.

Estudos diversos têm mostrado que as histórias orais produzidas por uma mesma criança podem variar de uma situação a outra quanto à qualidade da narrativa produzida.

Em investigação realizada por Orsolini e Di Giacinto (1996) foram comparadas as produções de crianças de quatro anos em duas situações de produção. Na primeira, as crianças inventavam histórias e as dramatizavam através de brinquedos e na segunda, a criança reproduzia uma história ouvida. Os resultados mostraram que na situação de reconto o uso de expressões referenciais indefinidas (nome ou artigo indefinido) era mais frequente do que na produção espontânea. A comparação entre as produções inventadas e os recontos sugere que o uso de formas indefinidas pela criança deriva-se da reprodução das convenções textuais apresentadas, podendo-se concluir que a situação de reprodução favorece o uso de referenciais indefinidos.

Em relação ao efeito do apoio visual na produção oral de histórias são encontrados os seguintes estudos: Spinillo (1991; 1993) e Spinillo e Pinto (1994).

Spinillo (1991) analisou as histórias produzidas por crianças de quatro a oito anos a partir de duas situações: com o apoio de recurso visual (desenho feito pela criança) e produção livre, sem o apoio de recurso visual. Foram observadas produções mais elaboradas nas narrativas produzidas sem o recurso visual, apresentando organização e convenções linguísticas próprias do estilo narrativo literário. A autora concluiu que, nesta faixa etária, o recurso visual desempenha um papel restritivo quanto à qualidade das narrativas.

A partir do resultado apresentado no estudo citado anteriormente, em 1994, Spinillo e Pinto realizaram novo trabalho de investigação com a hipótese de que variações experimentais provocariam diferentes níveis de desempenho. Assim, as histórias mais elaboradas seriam produzidas na ausência de recursos visuais e as histórias produzidas a partir da sequência de gravuras seriam mais sofisticadas do que a partir de desenhos feitos pelas crianças, uma vez que a sequência de gravuras sugeriria elementos importantes da história (tema, cena, protagonistas, ações). Participaram desta pesquisa crianças inglesas e italianas, com as idades de quatro, seis e oito anos. Cada criança era solicitada a contar uma história em quatro situações distintas: com o apoio de gravuras (desenho feito pela criança e sequência de gravuras) e produção livre (história apenas, e criar/ditar uma história para o experimentador). Os resultados, porém, não apresentaram diferenças significativas entre as situações, com diferenças apenas entre as situações com a presença e a ausência de estímulo visual, ou seja, as histórias produzidas sem a utilização de gravuras/desenho eram mais elaboradas do que aquelas produzidas a partir deste recurso, confirmando os dados obtidos no estudo anterior (SPINILLO, 1991).

Já em outros estudos (CAIN, 1996; CAIN e OAKHILL, 1996 *apud* LINS e SILVA e SPINILLO, 2000), foram encontrados resultados contrários quanto ao papel desempenhado pelo apoio visual na produção oral. Foram investigadas pelas autoras as relações entre o conhecimento de histórias e a habilidade de compreensão, sendo o conhecimento de histórias avaliado em função da habilidade de contar histórias, com duas situações de produção contrastadas: contar uma história a partir de uma sequência de gravuras, e a partir de um título fornecido pelo examinador. Crianças de sete/oito anos foram divididas em grupos em função da idade, da capacidade de compreensão e precisão de leitura. Verificou-se que com o apoio das gravuras, as histórias eram melhor estruturadas e completas do que



quando produzidas a partir do título, principalmente entre as crianças com dificuldades de compreensão.

Posteriormente, Hudson e Shapiro (1997) avaliaram de modo sistemático o efeito de apoios visuais sobre a produção oral de histórias. No estudo, crianças com idade de quatro e seis anos foram solicitadas a contar histórias a partir de dois tipos de sequência de gravuras apresentadas como em um livro. Em uma sequência as gravuras representavam eventos em ordem cronológica e na outra sequência apresentava-se uma situação-problema. Os resultados mostraram que as histórias produzidas a partir da sequência com a situação-problema eram mais elaboradas do que aquelas produzidas a partir da sequência de eventos. Indicando que a natureza da sequência apresentada pode provocar diferentes níveis de produção e não apenas a presença de apoio visual. Com isso, pode-se concluir que as crianças são sensíveis às situações em que são solicitadas a contar histórias, de forma que a habilidade narrativa pode emergir em uma situação, porém não em outra, sendo necessário analisar a natureza do apoio visual fornecido.

### **1.3 As três matrizes centrais da narrativa: a estrutura, o processo e o conteúdo**

No presente estudo optamos por realizar a análise das narrativas infantis tendo como base a abordagem proposta por Gonçalves (2000). A escolha se deu por acreditarmos que esta seja uma das abordagens mais compreensiva das narrativas, uma vez que sistematiza aspectos referidos por diversos autores e propõe uma metodologia de análise coerente com esse modelo.

O autor propõe três dimensões da matriz narrativa que reúnem em si as limitações e as potencialidades da construção narrativa de cada indivíduo: a Estrutura e Coerência Narrativa, o Processo e Complexidade Narrativa e o Conteúdo e Diversidade Narrativa.

Neste modelo, a construção de uma narrativa estruturada está relacionada ao desenvolvimento do sentido de (co)autoria e a uma integração da diversidade das experiências através da sua significação coerente. O processo narrativo, por sua vez, surge através da inclusão de elementos sensoriais, emocionais, cognitivos e de significação, numa construção criativa da narrativa. Por último, a narrativa deve

apresentar diversidade ao nível dos conteúdos e temas que aborda e do que lhes dá corpo (personagens, acontecimentos, ações).

Assim, o autor propõe a análise da matriz narrativa segundo três instrumentos: o Manual de Avaliação da Estrutura e Coerência Narrativa (GONÇALVES, HENRIQUES e CARDOSO, 2001); o Manual de Avaliação do Processo e Complexidade Narrativa (GONÇALVES, HENRIQUES, ALVES e ROCHA, 2001); e o Manual de Avaliação do Conteúdo e Multiplicidade Narrativa (GONÇALVES, HENRIQUES, SOARES e MONTEIRO, 2001). Estes manuais passaram por análises e revisões por Gonçalves e colaboradores, sendo a última em 2006. No seu conjunto, os três manuais dão conta da forma como cada indivíduo constrói e organiza o seu conhecimento de si, dos outros, do mundo e da sua própria experiência a partir do ato narrativo.

No que diz respeito à estrutura de uma história, considera-se a existência de um elemento culturalmente invariante nas histórias que são contadas, ou seja, os indivíduos de uma determinada comunidade conversacional esperam que determinadas regras de construção narrativa sejam seguidas para que uma história seja reconhecida como tal. Assim, a Estrutura e Coerência Narrativa refere-se ao processo pelo qual os diferentes aspectos da narrativa se interligam de forma a proporcionar um sentido coerente e de articulação dentro de cada narração e entre as diferentes narrativas de vida, conferindo-lhe, assim um fio condutor. Ao integrar num todo coerente as mais diversas experiências, o indivíduo adquire um sentido de autoria da sua própria vida. Na ausência de uma coerência narrativa, ou seja, de uma organização sequencial e integrada da experiência, o indivíduo perde o sentido de autoria e a possibilidade de partilha da experiência.

No referido manual Gonçalves, Henriques e Cardoso (2001, 2006), apresentam quatro sub-dimensões da Estrutura e Coerência narrativa: a Orientação, a Sequência Estrutural, o Comprometimento Avaliativo e a Integração.

A Orientação é composta pelos elementos que tornam compreensível a narrativa e está relacionada às informações referentes às personagens, contexto social, noções espaciais, temporais e pessoais das quais decorrem os comportamentos, com a descrição das circunstâncias que envolvem o episódio narrado.

Uma narrativa com alto nível de Orientação permite responder às questões "Quem?" "Quando?", "Onde?", "Em que circunstâncias pessoais?" e "Para que é que

o episódio está sendo contado?”. Pelo contrário, uma narrativa com baixo índice de Orientação, com ausência de um ou vários destes elementos, transmite ao interlocutor a sensação de não haver um enquadramento narrativo.

A Sequência Estrutural é composta por uma série de acontecimentos que definem a sequência temporal de uma experiência tal como ela foi percebida. Este elemento narrativo permite ao interlocutor responder à questão "então o que aconteceu?" Constitui-se de um acontecimento inicial, uma resposta interna a este acontecimento (objetivos, planos, pensamentos ou sentimentos), uma ação, e, finalmente, as respectivas consequências.

O Comprometimento Avaliativo refere-se aos aspectos emocionais do narrador e o seu envolvimento com a narrativa, incluindo os estados de ânimo, a tonalidade emocional do relato e o comprometimento volitivo durante a produção narrativa. Este elemento permite avaliar até que ponto a criança se envolveu com a história que está contando. Além disso, este elemento pode revelar informações acerca do narrador ou do significado do episódio no contexto de sua vida. Ou seja, como utiliza de forma explícita a emoção, os adjetivos e advérbios, os risos, as lágrimas, os apartes, as hesitações, a pontuação, como recorre à tensão, ao drama e ao humor para comunicar e dar vida à sua narração.

A Integração permite avaliar em que medida os vários elementos da história que, embora possam ser apresentados de modo disperso, acabam por se integrar num sentido comum. Mesmo quando surgem narrativas dentro de narrativas, o narrador deverá ser capaz de lhes dar um sentido integrado, retornando à trama central da narrativa conferindo-lhe um fio condutor. Neste sentido, a questão central que se coloca é “o fio condutor do discurso é claro?” Assim, uma narrativa com elevado índice de Integração é uma narrativa em que os diversos elementos de complexidade, ambiguidade e diferenciação usados, se conciliam uns com os outros formando uma narrativa.

O Processo narrativo tem como característica a utilização de mecanismos estilísticos através dos quais o indivíduo confere complexidade e profundidade à narrativa, diferenciando-a. Esta dimensão oferece indícios quanto à pluralidade da experiência, por meio da capacidade de construção de uma narrativa complexa e diversa. Assim, a qualidade narrativa, do ponto de vista processual, estará associada à diferenciação da experiência sensorial, emocional, cognitiva e de significações.

No Manual de Avaliação do Processo e Complexidade Narrativa (GONÇALVES, HENRIQUES, ALVES e ROCHA, 2001; 2006) apresentam quatro sub-dimensões de adjetivação da experiência: Objetivação, Subjetivação Emocional, Subjetivação Cognitiva e Metaforização.

A Objetivação consiste na descrição de aspectos externos da experiência e exploração da multiplicidade do mundo sensorial. Refere-se à descrição detalhada do cenário sensorial do episódio narrado, fornecendo elementos ao nível da visão, da audição, do olfato, do paladar e das sensações físicas que caracterizaram a sua experiência. Uma narrativa com alto nível de Objetivação permite enquadrar sensorialmente o acontecimento, através de uma descrição detalhada e diversificada de várias dimensões sensoriais da experiência. Já uma narrativa com baixo índice de Objetivação dificulta a captação do acontecimento, das suas particularidades e do respectivo cenário.

A Subjetivação Emocional consiste na exploração da multiplicidade da experiência interna ao nível das emoções e sentimentos, por meio da descrição dos estados emocionais associados ao acontecimento. Uma narrativa com elevado índice de Subjetivação Emocional contempla uma grande quantidade e/ou diversidade no discurso de elementos relativos aos estados afetivos associados à experiência. Um baixo índice de Subjetivação Emocional revela pobreza em relação à referência aos estados emocionais ou a mera repetição de uma ou outra emoção, sem aprofundamento na diversidade, dificultando a diferenciação da experiência a este nível.

A Subjetivação Cognitiva corresponde aos pensamentos do sujeito vivenciados durante a experiência narrativa e que explicita o discurso interno do narrador, como as cognições, ideias, pensamentos ou planos experienciados pelo sujeito. Uma narrativa com um índice elevado de Subjetivação Cognitiva supõe uma apresentação detalhada e diversificada dos pensamentos do narrador, enquanto que uma narrativa com um índice baixo nesta sub-dimensão é reveladora de uma pobreza de detalhes, de variedade e de especificidade a este nível.

A Metaforização define-se pela construção de significados a partir da experiência, expressa, frequentemente, através de metáforas que condensam os significados. O sujeito distancia-se da experiência, partilhando as suas reflexões e significados. Nem sempre esta sub-dimensão surge como um momento de grande conclusão a evidenciar-se no discurso, mas como momentos dispersos ao longo da

narrativa que nos conduzem a uma ideia do(s) significado(s) que a situação descrita teve para o sujeito. Uma narrativa com elevado índice de Metaforização apresenta uma reflexão elaborada e pessoal da vivência, contrastando com uma narrativa com baixo índice em que não fica claro para o interlocutor o significado pessoal do episódio.

O conteúdo narrativo relaciona-se ao quanto à narrativa se pode encontrar mais ou menos diversificada, mais ou menos monótona, quanto aos seus temas, sequência de acontecimentos, número de personagens e diversidade de contextos.

No Manual de Avaliação do Conteúdo e Diversidade Narrativa, Gonçalves, Henriques, Soares e Monteiro (2000<sup>1</sup>, 2006) apresentam as quatro sub-dimensões do Conteúdo e Diversidade Narrativa: Diversidade de Temas, Diversidade de Acontecimentos, Diversidade de Personagens e Diversidade de Cenários.

Neste modelo, uma narrativa deve apresentar geralmente um ou mais personagens que se posicionam em diversos contextos ou cenários, numa sequência de acontecimentos e temas. Uma narrativa mais funcional e criativa correlacionar-se-á com uma narrativa com multiplicidade de Conteúdo, onde surgem diversas temáticas, interação várias personagens, numa variedade de contextos e diversidade de ações. Por outro lado, a redundância dos elementos nesta dimensão apontará para uma narrativa previsível e monótona, incapaz de dar conta de versões diversificadas da experiência narrada.

De acordo com Gonçalves (2000), por meio desta metodologia podem emergir indicadores de uma trajetória adaptativa de desenvolvimento, uma vez que o ser humano adquire paulatinamente de se construir, organizar-se a si próprio e à sua experiência em torno de narrativas coerentes, complexas e diversificadas. Neste sentido, as narrativas constituem, simultaneamente, resultado e mecanismo de construção de significado, pois por meio delas é possível organizar e compartilhar as experiências aleatórias e caóticas que se vive.

#### **1.4 “Era uma vez”: um breve histórico das narrativas para crianças**

No presente trabalho nos dedicamos à análise das narrativas produzidas por um grupo de crianças, sendo as narrativas de carácter ficcional o foco de nossas atenções. Porém, não podemos nos esquecer que desde a mais tenra idade as

crianças entram em contato com histórias oriundas da literatura infantil, trazendo em seu conjunto tanto histórias de tradição oral, quanto publicações mais recentes voltadas ao público infantil, constituindo o que denominamos de literatura infantil contemporânea.

Consideramos fundamental o reconhecimento da importância destas obras neste processo em que as crianças desenvolvem o que denominamos de competência narrativa, uma vez que oferecem às mesmas modelos de organização narrativa. Sendo assim, apresentaremos um breve histórico das histórias produzidas para crianças e de sua propagação na Europa e no Brasil, tornando-se parte da cultura infantil, sendo narradas às crianças e, posteriormente, recontadas por elas.

No decorrer da história, a criança foi vista de diferentes formas e os conceitos formados a seu respeito foram se modificando a cada época. Assim também ocorreu com a educação e o acervo cultural destinado a ela.

Nas antigas Grécia e Roma, a educação da criança era exclusividade de sua família e o aprendizado era feito através da observação do comportamento dos adultos e a diferença entre adulto e criança não era reconhecida. Nesta época não existiam escolas formais (COELHO, 2003, p. 41).

Durante esse período histórico, até a Idade Medieval, a infância recebeu o mesmo patrimônio de mitos, lendas e romances épicos que os adultos. Conforme pesquisa realizada por Ariès (1981), as crianças do período medieval viviam entre os adultos como iguais e, como a mortalidade infantil era altíssima, tão logo sobreviviam à primeira infância, já iniciavam o aprendizado de um ofício e a conviver socialmente no mundo dos “grandes”. Nessa convivência não havia proteção em nenhum assunto e as crianças compartilhavam com adultos as brincadeiras, os sofrimentos, as festas, a sexualidade, entre outros.

Dentre essas atividades comuns havia o momento em que todos se reuniam para ouvir histórias contadas muitas vezes por narradores orais que iam de cidade em cidade, não havendo censuras quaisquer em seus enredos compostos por bruxas, duendes, fadas, reis, rainhas etc. Tais histórias iam além de mero entretenimento e denotavam também uma visão de mundo baseada no sobrenatural.

As primeiras produções literárias dirigidas às crianças foram produzidas ao final do século XVII e durante o século XVIII, período em que ocorrem na Europa a organização do ensino e o estabelecimento do sistema educacional burguês.

Na Idade Média, com o poder da igreja, passou-se a propiciar à criança o ensino da religião, da moral, habilidades da leitura, escrita e aritmética. Surgem os primeiros livros de caráter pedagógico com função moralizadora (ARIÈS, 1981, p.68).

Na França, durante o reinado de Luís XIV, surge pela primeira vez uma preocupação com uma produção literária voltada para o público infantil e, em 1696, há a publicação por Charles Perrault dos “Contos da Mamãe Gansa”. Tratava-se de uma coleção de contos recolhidos da tradição oral e registrados na forma escrita, mas não sem antes haver sido feita uma adaptação em seus enredos, o que os tornou suavizados e com conteúdo adequado aos padrões de comportamento exigidos pela sociedade burguesa, com intenção didática e moralizante (BRENMAN, 2005).

Sendo assim, os contos europeus, que eram coletas de contos populares, tiveram seu “nascimento”, composto por personagens como rainhas, príncipes, princesas, fadas, magos e bruxas, juntamente com a importância que começa a ser dada à escola formal. Charles Perrault deu início à literatura infantil fazendo surgir os contos de fadas e immortalizando histórias que são de grande repercussão ainda nos dias de hoje, como “Cinderela” e “Chapeuzinho Vermelho” (COELHO, 2003, p.54-55).

Assim como Perrault, no início do século XIX, os irmãos Wilhelm e Jacob Grimm percorreram diferentes cidades alemãs recolhendo histórias da tradição oral. Com o objetivo de preservar o folclore nacional, acabaram por eternizar histórias como “Branca de Neve, Rumpelstilkskin”, entre outras, com o lançamento da coletânea “Contos de fadas para crianças e adultos”.

No mesmo século o dinamarquês Hans Christian Andersen publica contos recolhidos do folclore da Dinamarca e também histórias de sua autoria e que permanecem até os dias de hoje presentes no imaginário infantil, como o “O soldadinho de chumbo” e “A sereiazinha”, conhecida também como *A pequena sereia*.

Levando-se em consideração as transformações sociais e culturais, a Literatura Infantil emerge nesse contexto no qual a criança, tida até então como um “adulto em miniatura”, passa a ser educada, entre outros meios, pela adaptação dos clássicos e dos contos de fadas. Assim, o texto literário passa a ter como finalidade preparar as crianças para um mundo repleto de atitudes e valores, considerados

importantes para a vida adulta. Esta visão perdura até os dias atuais, mantendo-se a visão de que o livro infantil para ser bom deve educar através das boas mensagens.

Com a expansão da tipografia no século XVIII, a produção de livros na Europa se torna mais efetiva, facilitando a proliferação dos gêneros literários e, com o Renascimento, os textos escolares passam a sofrer menos influência da vida dos santos e da bíblia, abrindo espaço para os contos e fábulas com elementos da mitologia, os fatos lendários e a tradição popular.

No Brasil, há registros da utilização de obras do tipo “Contos e histórias de proveito e exemplo”, como a que escreveu Gonçalo Fernandes Troncoso, em 1575, na educação de crianças da elite. Estas obras ensinavam, por meio de estórias exemplares, o comportamento que era esperado, na sociedade portuguesa, de jovens de ambos os sexos. Temas como “a virtude das donzelas”, “os prejuízos das zombarias”, a desobediência dos filhos, a fé na doutrina cristã e todo um leque de outros “ensinamentos” considerados fundamentais para uma boa educação eram visitados de forma a ficar gravados na memória da criança constituindo-se numa autêntica bula de moral e valores comuns (PRIORE, 2007, p. 100).

Segundo Lajolo e Zilbermann (1984), em 1808, o Brasil começa oficialmente a produção editorial com a implantação da Imprensa Régia, com a tradução de várias obras, em sua maioria vindas de Portugal, e algumas de outros países europeus. Porém, estas ainda eram consideradas insuficientes para caracterizar uma produção literária regular para a infância.

Os primeiros livros produzidos no Brasil destinados às crianças foram escritos por professores e pedagogos. Diretamente ligados à função utilitário-pedagógica, tinham o propósito de realizar uma ação educativa sobre o comportamento da criança. Tendo como objetivos transmitir valores e propiciar a adoção de hábitos, mas ainda sem uma distinção clara enquanto gênero literário, estes livros eram considerados como uma forma literária de menor valor.

Prevalece no país uma literatura moralista voltada para crianças e adolescentes, com maior presença a partir do século XIX. Os títulos indicavam a intenção dos autores: “Modelos para os meninos ou rasgos de humanidade, piedade filial e amor fraterno”, obra divertida e moral, publicada em Recife em 1869 e vendido na Corte, e “As manhãs da avó: leitura para a infância” (MAUAD, 2007, p. 147).



Como resultado do seu percurso histórico e cultural e com o reconhecimento da necessidade de uma produção dirigida propriamente às crianças, intensifica-se a partir do início do século XX no Brasil a publicação de histórias cuja temática apresentava o combate à mentira, à preguiça, à desobediência, entre outros de cunho moral. Nos programas escolares são adotadas as histórias com fundo histórico, moral e de exaltação à pátria. As fábulas são muito valorizadas, pois além de muito apreciadas pelas crianças, corroboravam com a ideologia de formar bons hábitos desde a mais tenra idade por meio das narrativas (COSTA e VALDEZ, 2007).

Nessa perspectiva, Zilbermann (2003) evidencia que a literatura infantil surgiu do processo de transformação social e marcou a civilização europeia moderna. Os textos e livros produzidos para as crianças neste período evidenciavam os valores do mundo burguês, de forma idealizadora, para promover padrões comportamentais em seus receptores.

A partir do Iluminismo, surge a valorização da razão em detrimento da imaginação, onde se entendia que a criança não deveria perder tempo com as histórias de fadas. Mas, no século XIX, com a ênfase e a preocupação dada ao estudo do desenvolvimento infantil, as questões das histórias infantis e da educação novamente são revistas e, a partir desse século, sob profundas influências da Revolução Industrial, a literatura infantil passa a se preocupar em abordar em seus contos algumas críticas, com ideias sociais (ZILBERMAN, 2003).

Nas palavras de Radino:

Instaurou-se um antagonismo entre a necessidade de conhecer a realidade e a criação fantástica. No plano educacional, criou-se uma corrente que condenava a fantasia na literatura infantil, valorizando a verdade e o realismo como únicas formas de aprendizagem e de conhecimento da realidade (RADINO, 2003, p. 106).

Mas, a fantasia, a imaginação, o mistério dos contos de fadas e o folclore, dando liberdade à criança para criar e imaginar reaparece nas histórias infantis com o Romantismo (COELHO, 2005, p.11).

Autores pioneiros como Pestalozzi, Froebel, Montessori, entre outros, nos séculos XIX e início do século XX, afirmaram a importância da atividade de contar histórias para crianças pequenas em seu cotidiano, apontando diversos objetivos

associados a essa atividade que, além de encantar, auxiliaria no ensino de virtudes necessárias à boa formação.

Em 1921, Monteiro Lobato, considerado o maior representante da Literatura Infantil no Brasil, publica a obra “Narizinho Arrebitado”, ressaltando a preocupação em escrever histórias com uma linguagem interessante para as crianças.

Com isso, as histórias infantis ganham ênfase, principalmente no século XX, onde passaram pouco a pouco a ser consideradas em sua importância no desenvolvimento infantil. Nos dias atuais encontramos uma literatura infantil produzida com a finalidade de divertir a criança, mas também educar seus sentidos e ampliar a sua visão de mundo.

Superada a visão de que constitui uma arte de menor valor, atualmente há no mercado editorial verdadeiras obras de arte, com elementos que vão desde uma rica linguagem literária até uma preocupação com o desenvolvimento do senso estético, com belas ilustrações e a combinação dos mais diversos tipos de materiais.

Sendo assim, consideramos que a literatura infantil pode ser relacionada historicamente com o surgimento do conceito de infância, pois na medida em que as crianças passam a ser reconhecidas em suas diferenças em relação aos adultos, inicia-se a produção de uma cultura própria para esse momento da vida, incluindo-se no que denominamos cultura infantil os brinquedos e brincadeiras, a música e, entre outros artefatos, a literatura.

## 2. OBJETIVOS DO ESTUDO

A literatura tem mostrado que as crianças evoluem ao longo do tempo quanto à compreensão e construção narrativa. Neste estudo realizamos uma análise desta evolução nas três matrizes centrais da narrativa, a Estrutura e Coerência Narrativa, o Processo e Complexidade Narrativa, e o Conteúdo e Diversidade Narrativa, de modo a contribuir para o conhecimento em torno do desenvolvimento narrativo.

Neste sentido, temos como objetivos:

- Analisar como se apresenta a competência narrativa em um grupo de crianças que frequentam uma instituição de ensino, em situações em que são solicitadas a contar uma história a partir da observação de um livro de imagens;
- Verificar diferenças e semelhanças nas narrativas produzidas por crianças de três diferentes faixas etárias;
- Analisar as mudanças quanto à coerência estrutural, à complexidade processual e à multiplicidade de conteúdo na construção narrativa em três grupos etários.

### **3. MÉTODO**

#### **3.1 Local**

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede particular de ensino localizada na cidade de São Paulo e que atende crianças de Educação Infantil e Ensino Fundamental I provenientes de famílias de nível sócio-econômico médio.

#### **3.2 Participantes**

Participaram da pesquisa 48 crianças que constituíram três grupos de idade:

- Grupo A – 16 crianças de 4 anos e 0 mês a 4 anos e 11 meses.
- Grupo B – 16 crianças de 6 anos e 0 mês a 6 anos e 11 meses.
- Grupo C – 16 crianças de 8 anos e 0 mês a 8 anos e 11 meses.

A variável sexo foi controlada com a distribuição equilibrada entre as crianças de sexo masculino e feminino em cada grupo etário.

Foram selecionados participantes cujo desenvolvimento pode ser considerado típico, ou seja, sem evidência de problemas de caráter desenvolvimental.

#### **3.3 Procedimentos e instrumentos**

Inicialmente formalizamos o convite aos participantes da pesquisa através do envio da Declaração de Consentimento Informado aos pais (Anexo A).

##### **3.3.1 Tarefa de Indução Narrativa**

Foram realizadas entrevistas individuais com os participantes.

Cada criança foi convidada a narrar uma história a partir da apresentação de um conjunto de imagens não legendadas (Anexo B) extraídas do livro “A bruxinha atrapalhada” de Eva Furnari (2003).

Neste livro, pertencente à categoria dos “livros de imagem”, as ilustrações têm um papel narrativo, pois a história se constrói de imagem em imagem, devendo estas explicitar espaço, tempo, características dos personagens e ação (FARIA, 2008).

Com um encadeamento simples, a história escolhida para este estudo é produzida pela autora por meio da utilização da técnica da *tira*, comum em jornais, revistas e gibis.

A sequência de 18 *tiras* apresenta as características necessárias para que possa ser considerada uma história, uma vez que a estrutura de uma história prototípica deve incluir basicamente três elementos principais: início, desenvolvimento e desfecho (STEIN, 1982; SPINILLO, 2005; FERREIRA, 2008).

De uma maneira geral, considera-se que uma história deva ter um início, no qual ocorre a introdução da cena e dos personagens; um desenvolvimento, em que se desenrola uma situação-problema, isto é, um conflito ou um acontecimento que mobilize os personagens; e um fim, que traz o desfecho da situação-problema ou a solução do conflito.

Na história escolhida como instrumento deste estudo, cujo título é “Pega ladrão”, há uma situação inicial de equilíbrio (a bruxinha e o seu gato estão dormindo lado a lado); o desenvolvimento, com o delineamento de uma situação problema (um personagem encapuzado surge, rouba o gato e se afasta; o gato acorda e chama a atenção da bruxinha que, em seguida, persegue o “ladrão”; para detê-lo a bruxinha faz surgir uma pedra, que faz com que o “ladrão” tropece e liberte o gato; o “ladrão” tira o disfarce e revela ser uma mulher que deseja ter um gato); e, por fim, o desfecho (com a varinha, a bruxinha transforma a pedra que havia sido usada para deter o “ladrão” em uma gatinha para a mulher; a história termina com o restabelecimento do equilíbrio, representado pela cena final cujas personagens aparecem sorrindo).

O procedimento utilizado nas entrevistas com as crianças obedeceu a seguinte sequência:

I - Apresentação das imagens, com a seguinte instrução: – “Estas figuras representam a história de uma bruxinha e o gatinho dela. Quero que primeiro você observe todas as figuras e depois me conte a história enquanto vê as figuras novamente”;

II – A criança manuseia livremente as gravuras por alguns minutos;

III – A criança conta a história enquanto manuseia novamente a sequência de imagens.

As histórias produzidas foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas de acordo com um sistema de análise proposto por Gonçalves e colaboradores (2001, 2005) quanto às suas três dimensões centrais: Estrutura, Processo e Conteúdo, conforme explicitaremos a seguir.

### **3.3.2 Procedimentos de análise**

O modelo de análise em questão vem sendo utilizado em diversos estudos sobre narrativas, com diferentes públicos (JORGE, 2007; FERREIRA, 2007; FREITAS, 2005; GONÇALVES e colaboradores, 2004; RENDO, 2004).

Nesta proposta, os três sistemas de Codificação Narrativa se assentaram em um procedimento que implicou na leitura de cada narrativa em duas fases distintas de análise.

Na primeira fase foi determinada a existência ou não de narrativa. Para isso, recorremos ao critério proposto por Labov e Waletzky (1967) que define uma narrativa mínima como “uma sequência de duas proposições narrativas restritas, temporalmente ordenadas, de maneira que uma mudança em sua ordem resultará na mudança na sequência temporal da interpretação semântica original” (p. 27).

Na segunda fase, foi realizada a avaliação das três dimensões da narrativa: a Estrutura e Coerência Narrativa, o Processo e Complexidade Narrativa e o Conteúdo e Diversidade Narrativa. Esta análise foi realizada através de um sistema de codificação em quatro sub-dimensões. Cada uma destas sub-dimensões foi codificada de acordo com o grau de presença na narrativa em análise, por meio de

escala de Likert de 5 pontos: 1– nada ou muito pouco; 2 – pouco; 3 – moderado; 4 – elevado; 5 – muito elevado.

### **a) Sistema de Codificação da Estrutura e Coerência Narrativa**

Este sistema de avaliação da estrutura narrativa tem como objetivo avaliar a coerência das narrativas desenvolvidas no contexto de um discurso oral. Trata-se de um sistema baseado no modelo da estrutura narrativa sugerido por Labov e Waletzky (1967) e nas operacionalizações propostas por Gonçalves, Henriques e Cardoso (2001; 2006).

Serão consideradas quatro sub-dimensões narrativas: orientação, sequência estrutural, comprometimento avaliativo e integração.

A orientação diz respeito à descrição dos elementos que contextualizam a história em termos das personagens em causa, do ambiente social, da localização espaço-temporal e das circunstâncias que enquadram um determinado acontecimento. As narrativas com um nível elevado de orientação são aquelas em que o enraizamento do acontecimento num dado contexto se torna claro para o interlocutor, enquanto que aquelas que pontuam baixo neste parâmetro tendem a transmitir uma sensação de desenquadramento ou isolamento narrativo.

A sequência estrutural avalia em que medida a narrativa contém os elementos considerados invariantes no relato de um episódio: acontecimento inicial, resposta interna a este acontecimento, ação e suas consequências. Estes elementos devem estar ordenados de acordo com uma lógica temporal, permitindo uma compreensão clara do acontecimento relatado para que a narrativa tenha uma pontuação elevada neste índice. Uma baixa pontuação ao nível da sequência estrutural corresponde a uma narrativa desorganizada, em que se torna difícil a compreensão da lógica dos acontecimentos.

O comprometimento avaliativo pretende dar conta do envolvimento do narrador com o ato de contar e do valor que atribui ao que é contado. Uma pontuação elevada neste índice reflete uma narrativa em que é clara para o interlocutor a importância afetiva da história para o narrador, ao ponto de se criar uma sintonia emocional entre ambos. Pelo contrário, uma narrativa com baixa

pontuação a este nível torna difícil a compreensão do envolvimento emocional do narrador.

A integração, o último índice da avaliação da estrutura narrativa, avalia em que medida o fio condutor da história é claro, ou seja, até que ponto as contradições ou os desvios de discurso que eventualmente possam ter surgido ao longo da história se conjugam para a construção de um sentido comum. Reflete a congruência entre a intensidade emocional e o conteúdo da narrativa, bem como a sua verossimilhança. Um grau elevado de integração mostra que o narrador contou a sua história de uma forma unificada, lógica e integrada não só na própria narrativa como na sua história de vida. Pelo contrário, uma baixa pontuação reflete uma narrativa em que as ambiguidades permanecem por resolver, em que o fio condutor não é claro e em que os acontecimentos não são integrados em contextos de vida mais alargados.

Em um estudo de Gonçalves, Henriques, Alves e Soares (2002), verificou-se haver níveis elevados de fidelidade inter-observadores (cerca dos 96%) e de consistência interna (Alpha entre .79 e .92).

## **b) Sistema de Codificação do Processo e Complexidade Narrativa**

Desenvolvido por Gonçalves, Henriques, Alves e Rocha (2001; 2006), inspirado no Narrative Processes Coding Systems proposto por Angus, Hardtke e Levitt (1996) e no modelo de psicoterapia cognitiva narrativa de Óscar Gonçalves (1998), com este instrumento pretende-se discriminar a diversidade da experiência sensorial, a complexidade dos estados subjetivos (emocionais e cognitivos) e a multiplicidade dos significados revelados pelos indivíduos ao narrarem as suas experiências.

Serão consideradas quatro sub-dimensões: objetivação (complexidade sensorial), subjetivação emocional (complexidade emocional), subjetivação cognitiva (complexidade cognitiva) e metaforização (complexidade meta-cognitiva e de significação).

A objetivação diz respeito à descrição das experiências em termos da sua sensorialidade. Dá conta da medida em que o narrador se exprime em termos das características visuais, auditivas, olfativas, táteis e relativas ao paladar, bem como a



outras sensações físicas, baseadas em suas próprias experiências. As narrativas com alto grau de objetivação permitem àquele que ouve a história envolver-se em toda a complexidade do mundo sensorial do narrador, enquanto aquelas que apresentam baixa pontuação neste índice dificultam este tipo de envolvimento.

A subjetivação emocional diz respeito à expressão de emoções e sentimentos, através da descrição destes elementos ao longo da narração dos acontecimentos. As narrativas ricas neste aspecto fornecem ao ouvinte um quadro diverso e complexo dos estados afetivos do narrador. O contrário seriam as narrativas que apresentam alguma pobreza ao nível da subjetivação emocional ou não referem estes aspectos ou apresentam exclusiva e repetidamente uma determinada emoção.

A subjetivação cognitiva refere-se aos aspectos da narrativa que correspondem à expressão dos pensamentos que o sujeito experiencia ao longo do acontecimento. O pensamento do narrador exprime-se de forma detalhada e diversificada nas narrativas com um bom grau de subjetivação cognitiva, enquanto que aquelas que pontuam baixo neste parâmetro não apresentam elementos que explicitem de forma clara a produção cognitiva do narrador.

A metaforização demonstra em que medida está explícita, na narrativa, a construção de significados para a experiência. Uma narrativa rica neste aspecto apresenta indicadores de um exercício aprofundado de meta-análise sobre os acontecimentos, de reflexão sobre a experiência, enquanto que uma narrativa fraca a este nível não permite ao ouvinte acessar o significado pessoal que determinada experiência teve para o narrador.

Outros estudos reportam níveis elevados de fidelidade inter-observadores (i.e., 89%) e de consistência interna (valores de Alpha entre .66 e .87) (GONÇALVES, HENRIQUES, ALVES e SOARES, 2002).

### **c) Sistema de Codificação do Conteúdo e Diversidade Narrativa**

Igualmente concebido para aplicação ao discurso oral, este sistema de codificação desenvolvido por Gonçalves, Henriques, Soares e Monteiro, (2001; 2006) permite a avaliação da diversidade de temas, de acontecimentos, de cenários e de personagens presentes na narrativa. Parte-se do pressuposto que uma trama

narrativa que apresente variedade de temas, personagens, cenários e acontecimentos, é a expressão de uma existência diversificada e flexível. Sendo assim, este sistema propõe a codificação de quatro sub-dimensões do conteúdo narrativo: diversidade de personagens, diversidade de cenários, diversidade de acontecimentos e diversidade de temas.

A diversidade de personagens traduz a apresentação das personagens na narrativa. Um elevado ou adequado número personagens aponta para uma narrativa que se consegue descentrar de conteúdos demasiado estreitos, conseguindo um elevado grau de diversidade, enquanto que o aparecimento de apenas uma personagem está relacionado com uma narrativa fraca em diversidade de personagens.

No que diz respeito à diversidade de cenários, este índice traduz a diversidade de mudanças de contexto que o narrador foca ao contar a história. Um elevado grau de diversidade de cenários indica uma história marcada pelo movimento entre diferentes contextos espaciais, enquanto que uma baixa pontuação neste nível indica a limitação dos espaços presentes na narrativa.

A diversidade de acontecimentos refere-se à quantidade de sequências narrativas que o narrador consegue incluir na história. Neste aspecto, uma boa narrativa deverá apresentar vários acontecimentos, acompanhando a evolução dos personagens. Pelo contrário, uma narrativa com baixo grau de diversidade de acontecimentos mostra que o narrador se ficou preso à uma determinada ação ou sequência narrativa.

No item diversidade temática, uma narrativa com vários temas remete para a diversidade narrativa, enquanto que a elaboração em torno de um tema único se reflete numa baixa pontuação neste índice.

No estudo de Gonçalves, Henriques, Alves e Soares (2002), verificou-se haver níveis elevados de fidelidade inter-observadores (cerca dos 94%) e de consistência interna (Alpha entre .86 e .90).

#### 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Primeiramente, apresentaremos os resultados globais obtidos nas dimensões Estrutura e Coerência Narrativa, Processo e Complexidade Narrativa e Conteúdo e Diversidade Narrativa, em seguida, os resultados da análise das sub-dimensões específicas de cada uma destas dimensões.

Os testes estatísticos utilizados foram a Análise de Variância (ANOVA) para a comparação dos grupos e o Teste de Scheffé, para identificar diferenças significativas entre os grupos, sendo considerada a margem de erro de 0,05.

Para a visualização do desempenho dos participantes na tarefa de indução narrativa, apresentamos nas tabelas 1, 2 e 3 as pontuações obtidas pelas crianças dos três grupos etários nas dimensões da narrativa e respectivas sub-dimensões.

**Tabela 1** – Pontuação obtida pelo Grupo A na tarefa de indução narrativa.

GRUPO A			Estrutura e Coerência Narrativa				Processo e Complexidade Narrativa				Conteúdo e Diversidade Narrativa			
Partic.	Idade	Sexo	Orient.	Seq. Estr.	Comp. Av.	Integ.	Objet.	Subj. Em.	Subj. Cog.	Metaf.	D. Person.	D. Acont.	D. Cenár.	D. Temas
A1	4;1	F	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1
A2	4;1	F	2	1	3	1	1	1	1	1	4	2	1	2
A3	4;4	M	1	2	2	1	1	2	1	1	3	3	1	2
A4	4;4	M	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	1	2
A5	4;5	F	1	1	1	1	1	2	1	1	3	2	1	3
A6	4;6	M	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	1	2
A7	4;7	M	3	2	2	2	2	1	1	1	3	2	1	3
A8	4;8	M	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1
A9	4;8	M	2	2	1	1	1	1	2	1	2	3	1	2
A10	4;10	F	3	2	2	3	1	2	2	2	3	3	1	3
A11	4;10	M	2	2	1	2	1	1	1	1	3	3	1	2
A12	4;10	M	3	3	1	2	2	1	1	1	4	4	1	4
A13	4;10	F	2	2	2	1	1	2	1	1	3	3	1	2
A14	4;11	F	4	3	3	2	1	1	1	2	3	2	1	3
A15	4;11	F	3	3	3	2	2	3	2	2	4	3	1	3
A16	4;11	F	4	3	3	3	1	2	1	1	4	3	1	3

**Legenda:**

Seq. Estr. - Sequencia Estrutural  
 Comp. Av. - Comprometimento Avaliativo  
 Integ. - Integração  
 Objet. - Objetivação  
 Subj. Em. - Subjetivação Emocional  
 Subj. Cog. - Subjetivação Cognitiva  
 Metaf. - Metaforização  
 D. Person. - Diversidade de Personagens  
 D. Acont.- Diversidade de Acontecimentos  
 D. Cenár. - Diversidade de Cenários  
 D.Temas - Diversidade de Temas

**Tabela 2 - Pontuação obtida pelo Grupo B na tarefa de indução narrativa.**

GRUPO B			Estrutura e Coerência Narrativa				Processo e Complexidade Narrativa				Conteúdo e Diversidade Narrativa			
Partic.	Idade	Sexo	Orient.	Seq. Estr.	Comp. Av.	Integ.	Objet.	Subj. Em.	Subj. Cog.	Metaf.	D. Person.	D. Acont.	D. Cenár.	D. Temas
B1	6;1	F	3	3	2	3	1	1	3	1	4	4	1	4
B2	6;1	F	3	4	4	3	1	1	1	2	4	4	1	4
B3	6;1	M	2	2	3	2	1	2	2	2	3	3	1	3
B4	6;1	M	2	2	3	3	1	1	1	1	4	4	1	4
B5	6;1	M	4	4	4	4	1	1	4	1	4	4	1	4
B6	6;1	F	4	4	4	4	1	2	2	1	4	4	1	4
B7	6;3	M	3	3	2	2	1	1	1	1	4	4	1	3
B8	6;4	M	3	4	2	2	1	2	1	1	4	4	1	4
B9	6;6	F	2	2	3	2	1	1	2	1	2	3	1	3
B10	6;6	F	4	4	4	4	2	2	2	2	4	4	1	4
B11	6;7	M	4	4	4	3	2	2	2	2	4	4	1	4
B12	6;7	M	3	3	2	3	1	2	1	1	3	4	1	4
B13	6;9	F	3	3	4	3	1	2	1	1	4	4	2	4
B14	6;10	M	4	4	2	3	1	1	1	2	4	4	1	4
B15	6;10	F	3	3	2	2	2	3	1	1	4	4	1	4
B16	6;11	F	3	2	2	2	1	3	2	1	4	4	1	3

**Tabela 3 - Pontuação obtida pelo Grupo C na tarefa de indução narrativa.**

GRUPO C			Estrutura e Coerência Narrativa				Processo e Complexidade Narrativa				Conteúdo e Diversidade Narrativa			
Partic.	Idade	Sexo	Orient.	Seq. Estr.	Comp. Av.	Integ.	Objet.	Subj. Em.	Subj. Cog.	Metaf.	D. Person.	D. Acont.	D. Cenár.	D. Temas
C1	8;1	F	3	3	3	3	1	2	2	2	3	3	1	3
C2	8;4	M	3	4	1	3	2	1	2	1	4	4	1	4
C3	8;5	M	3	4	1	4	1	1	1	1	4	4	1	4
C4	8;5	F	4	3	4	3	2	1	1	1	3	3	1	3
C5	8;6	F	5	5	5	4	1	1	2	1	4	4	1	4
C6	8;7	F	4	4	5	4	1	2	2	1	4	4	1	4
C7	8;7	M	5	5	5	5	2	4	3	1	4	4	1	4
C8	8;8	M	3	3	3	3	1	1	1	1	4	3	1	3
C9	8;8	F	4	4	3	4	1	1	1	1	4	4	1	4
C10	8;9	M	4	5	5	5	2	2	3	1	5	5	1	5
C11	8;9	F	4	4	4	4	2	2	2	1	4	4	1	4
C12	8;9	F	4	3	4	3	2	1	1	1	4	4	1	4
C13	8;10	M	4	4	3	5	1	2	1	2	5	4	1	4
C14	8;10	M	5	5	5	5	4	4	2	2	5	5	1	5
C15	8;11	M	3	3	4	3	1	3	2	1	4	4	1	4
C16	8;11	F	4	4	4	3	1	2	3	2	4	4	1	4

A pontuação foi obtida a partir da análise realizada por meio de um sistema de codificação de cada uma das três dimensões da narrativa - Estrutura e Coerência Narrativa, Processo e Complexidade Narrativa, Conteúdo e Diversidade Narrativa - em quatro sub-dimensões, nos quais cada uma foi codificada de acordo com o grau de presença na narrativa em análise, por meio de escala de Likert de 5 pontos: 1 – nada ou muito pouco; 2 – pouco; 3 – moderado; 4 – elevado; 5 – muito elevado.

Vale lembrar que antes de procedermos a esta análise, realizamos uma primeira leitura das narrativas, objetivando a sua classificação como tal de acordo com os critérios propostos por Labov e Waletzky (1967), que definem uma narrativa

mínima. Como resultado, as narrativas dos 48 participantes foram consideradas sendo mantida a amostra original proposta neste estudo.

#### 4.1 Notas Globais da Estrutura, Processo e Conteúdo Narrativos

Verificamos que em termos globais, a dimensão que apresentou pontuação mais elevada foi a da Estrutura ( $M=11,56$ ;  $dp=4,37$ ), seguindo-se a dimensão do Conteúdo ( $M=11,48$ ;  $dp=2,30$ ) e finalmente o Processo ( $M=5,79$ ;  $dp=1,75$ ).

Porém, vale ressaltar que, embora em termos globais a dimensão Estrutura tenha aparecido como mais elevada, a dimensão Conteúdo aparece com pontuação mais elevada nos grupos 1 e 2 em comparação com as notas obtidas na Estrutura, ou seja, o grupo com crianças de 4 anos obteve  $M=9,06$ ;  $dp=1,65$  na dimensão Conteúdo e  $M=7,31$ ;  $dp=3,05$  na dimensão Estrutura e o grupo com crianças de 6 anos obteve  $M=12,44$ ;  $dp=1,26$  na dimensão Conteúdo e  $M=12,06$ ;  $dp=2,64$  na dimensão Estrutura.

A Análise de Variância revelou existirem diferenças significativas entre os grupos etários, conforme demonstramos na Tabela 4.

**Tabela 4** - Quadro da Análise de Variância das notas globais da Estrutura, Processo e Conteúdo Narrativos.

		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	F	P
ESTRUTURA E COERÊNCIA NARRATIVA	4 anos	16	7,31	3,05	0,76	30,69	0,000
	6 anos	16	12,06	2,64	0,66		
	8 anos	16	15,31	3,00	0,75		
	Total	48	11,56	4,37	0,63		
PROCESSO E COMPLEXIDADE NARRATIVA	4 anos	16	5,00	1,32	0,33	3,25	0,048
	6 anos	16	5,88	1,31	0,33		
	8 anos	16	6,50	2,22	0,56		
	Total	48	5,79	1,75	0,25		
CONTEÚDO E DIVERSIDADE NARRATIVA	4 anos	16	9,06	1,65	0,41	30,23	0,000
	6 anos	16	12,44	1,26	0,32		
	8 anos	16	12,94	1,65	0,41		
	Total	48	11,48	2,30	0,33		

O teste de Scheffé revelou que as notas obtidas pelo grupo das crianças com 4 anos são significativamente inferiores às notas obtidas tanto pelo grupo das crianças com 6 anos quanto pelo grupo das crianças com 8 anos, em todas as dimensões.

O mesmo teste permitiu ainda encontrar diferenças significativas para a dimensão da Estrutura Narrativa entre os três grupos, o que nos permite concluir que para esta dimensão a evolução ao longo de todas as idades se revelou significativamente positiva.

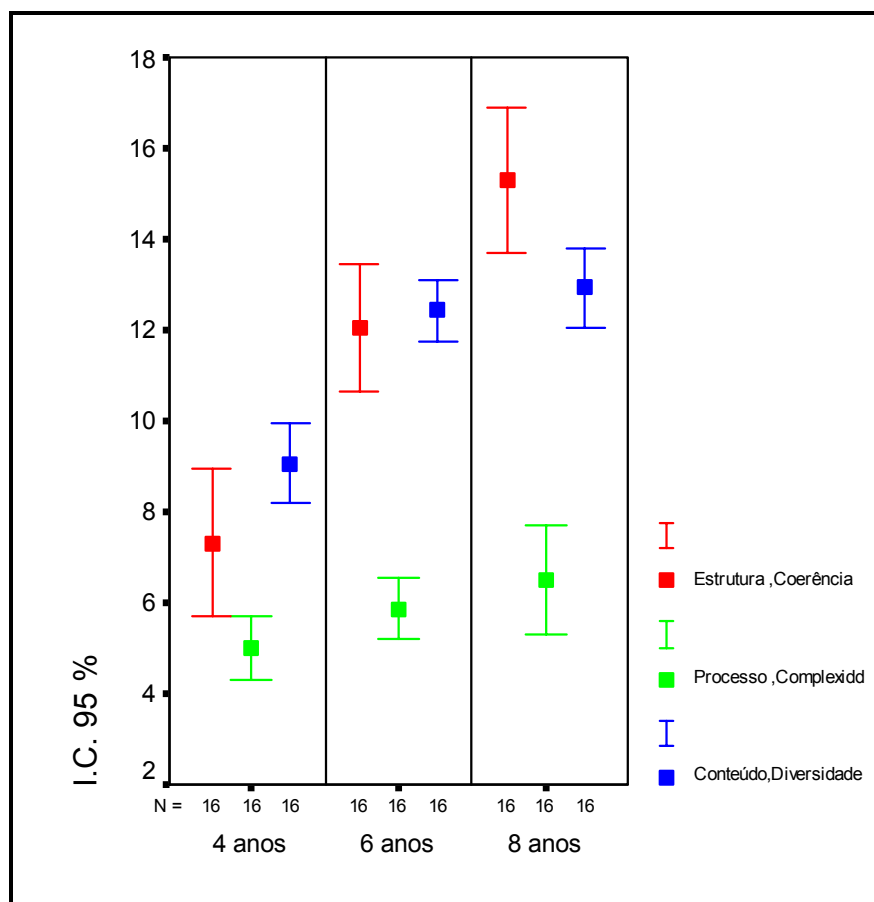
Em relação às dimensões Processo e Conteúdo verificou-se que existem diferenças significativas entre o grupo das crianças mais novas e os dois grupos restantes, podendo ser considerados nestes aspectos como um grupo homogêneo.

**Tabela 5** - Resultados do teste de Scheffé sobre as Notas Globais da Estrutura, Processo e Conteúdo.

IDADE	N	ESTRUTURA E COERÊNCIA NARRATIVA			PROCESSO E COMPLEXIDADE NARRATIVA		CONTEÚDO E DIVERSIDADE NARRATIVA	
		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2
4 anos	16	7,31			5,00		9,06	
6 anos	16		12,06		5,88	5,88		12,44
8 anos	16			15,31		6,50		12,94

Para uma melhor visualização dos resultados obtidos no Teste de Scheffé, apresentamos a seguir a Figura 1.

**Figura 1** – Representação gráfica dos resultados do Teste de Scheffé sobre as Notas Globais da Estrutura, Processo e Conteúdo, para os três grupos de crianças.



Os resultados obtidos nesta pesquisa permitem afirmar que a competência narrativa, neste grupo de crianças, se instala progressivamente, permitindo aceitarmos hipótese desenvolvimentista desta capacidade.

Observamos evolução ao longo do tempo em todas as dimensões, sendo que os maiores saltos puderam ser observados no grupo das crianças com 4 anos e os outros dois grupos.

Na comparação entre as três dimensões estudadas, observamos que neste grupo de crianças, a capacidade de produzir narrativas estruturadas e coerentes, com diversidade ao nível dos conteúdos e temas abordados, emerge mais cedo em comparação à capacidade explicitar elementos sensoriais, emocionais, cognitivos e de significação nas narrativas.

## 4.2 Análise das sub-dimensões da Estrutura, Processo e Conteúdo Narrativos

Apresentaremos a seguir a análise dos resultados obtidos nas sub-dimensões da Estrutura, Processo e Conteúdo Narrativos.

### 4.2.1 Sub-dimensões da Estrutura e Coerência Narrativa

Apresentamos abaixo as médias das notas obtidas nas quatro sub-dimensões da dimensão Estrutura e Coerência Narrativa: Orientação, Sequência Estrutural, Comprometimento Avaliativo e Integração.

**Tabela 6** - Quadro da Análise de Variância da Estrutura e Coerência Narrativa.

ESTRUTURA E COERÊNCIA NARRATIVA		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	F	p
ORIENTAÇÃO	4 anos	16	2,13	1,09	0,27	16,69	0,000
	6 anos	16	3,13	0,72	0,18		
	8 anos	16	3,88	0,72	0,18		
	Total	48	3,04	1,11	0,16		
SEQUÊNCIA ESTRUTURAL	4 anos	16	1,88	0,81	0,20	26,94	0,000
	6 anos	16	3,19	0,83	0,21		
	8 anos	16	3,94	0,77	0,19		
	Total	48	3,00	1,17	0,17		
COMPROMETIMENTO AVALIATIVO	4 anos	16	1,75	0,86	0,21	13,92	0,000
	6 anos	16	2,94	0,93	0,23		
	8 anos	16	3,69	1,30	0,33		
	Total	48	2,79	1,30	0,19		
INTEGRAÇÃO	4 anos	16	1,56	0,73	0,18	34,13	0,000
	6 anos	16	2,81	0,75	0,19		
	8 anos	16	3,81	0,83	0,21		
	Total	48	2,73	1,20	0,17		

Observamos que aos 4 anos as narrativas produzidas apresentam as menores pontuações em todas as sub-dimensões. Neste grupo a sub-dimensão narrativa com pontuação mais elevada é a Orientação ( $M=2,13$ ;  $dp=1,09$ ), seguida



pela Sequência Estrutural ( $M=1,88$ ;  $dp=0,81$ ), pelo Comprometimento Avaliativo ( $M=1,75$ ;  $dp=0,86$ ) e, finalmente, a pela Integração ( $M=1,56$ ;  $dp=0,73$ ).

Aos 6 anos, a sub-dimensão com pontuação mais elevada é a Sequência Estrutural ( $M=3,19$ ;  $dp=0,83$ ), seguida pela Orientação ( $M=3,13$ ;  $dp=0,72$ ), o Comprometimento Avaliativo ( $M=2,94$ ;  $dp=0,93$ ) e, finalmente, a Integração ( $M=2,81$ ;  $dp=0,75$ ).

Aos 8 anos a sub-dimensão com pontuação mais elevada é a Sequência Estrutural ( $M=3,94$ ;  $dp=0,77$ ), seguida pela Orientação ( $M=3,88$ ;  $dp=0,72$ ), a Integração ( $M=3,81$ ;  $dp=0,83$ ) e, finalmente, o Comprometimento Avaliativo ( $M=3,69$ ;  $dp=1,30$ ).

Na tabela 7 apresentamos as médias obtidas nas sub-dimensões da Estrutura Narrativa, bem como as diferenças significativas existentes.

**Tabela 7** - Resultados do teste de Scheffé para a comparação entre grupos nas sub-dimensões da Estrutura Narrativa e Coerência Narrativa.

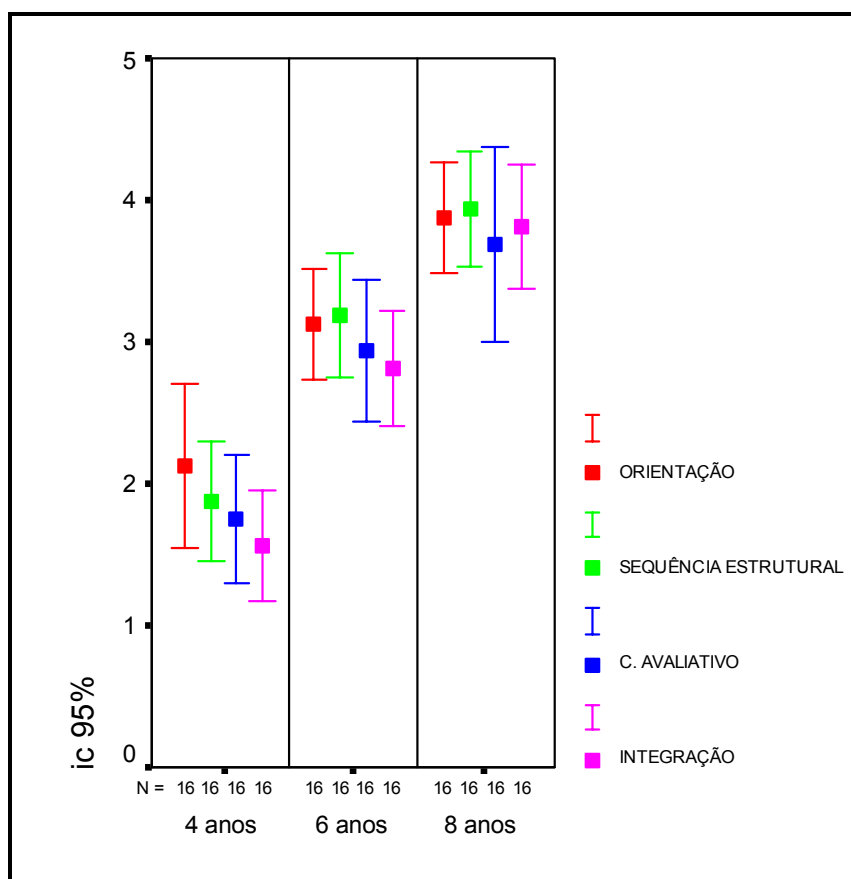
IDADE	N	ORIENTAÇÃO		SEQUÊNCIA ESTRUTURAL			COMPROMETIMENTO AVALIATIVO		INTEGRAÇÃO		
		G1	2	1	2	3	1	2	1	2	3
4 anos	16	2,13		1,88			1,75		1,56		
6 anos	16		3,13		3,19			2,94		2,81	
8 anos	16		3,88			3,94		3,69			3,81

Podemos observar que existem diferenças significativas entre os grupos etários para todas as sub-dimensões e, mais especificamente, verificamos que as notas obtidas pelo grupo das crianças com 4 anos são significativamente mais baixas em todas as sub-dimensões.

Entre os grupos das crianças com 6 anos e 8 anos existem diferenças significativas nas sub-dimensões Sequência Estrutural e Integração, enquanto nas sub-dimensões Orientação e Comprometimento Avaliativo, estes grupos podem ser considerados homogêneos.

Podemos constatar ainda que em todas as sub-dimensões da Estrutura e Coerência Narrativa há uma evolução no sentido positivo, conforme demonstra a figura 2.

**Figura 2** - Representação gráfica dos resultados do Teste de Scheffé nas sub-dimensões da Estrutura Narrativa, para os três grupos de crianças.



Os resultados obtidos na dimensão Estrutura e Coerência Narrativa indicam que nas narrativas das crianças mais novas emergem primeiramente os elementos associados à Orientação em comparação às demais sub-dimensões. Isto significa que neste grupo as informações relativas aos personagens, ao contexto social, às noções espaciais, temporais e pessoais das quais decorrem os comportamentos na história, aparecem com maior frequência. Porém, uma questão que se coloca é o quanto a tarefa pode ter conduzido a este resultado, uma vez que foi apresentado aos participantes um livro de imagens, a partir do qual as crianças

produziram narrativas, havendo neste grupo uma tendência a descrição dos episódios a partir das imagens.

No grupo das crianças com 6 anos, a sub-dimensão com maior pontuação foi a Sequência Estrutural, porém com pouca diferença em relação ao resultado obtido na sub-dimensão Orientação, o que demonstra que aos 6 anos as crianças continuam a produzir narrativas com elementos orientadores, havendo a ampliação dos elementos relativos à sequência temporal. Nas demais sub-dimensões, Comprometimento Avaliativo e Integração, observamos que apesar deste grupo apresentar pontuação mais alta do que o grupo com 4 anos, evidenciando evolução destes aspectos com o tempo, estes sub-itens mantêm-se abaixo dos outros, assim como ocorreu com as crianças do grupo anterior.

Nas narrativas das crianças mais velhas, observamos evolução da pontuação em todas as sub-dimensões da Estrutura e Coerência Narrativa, com um pequeno salto na sub-dimensão Integração, o que demonstra uma pequena mudança nas narrativas deste grupo, no sentido de reunir as informações num todo integrado. Assim, podemos dizer que aos 8 anos as narrativas infantis caminham para a integração, conferindo maior clareza ao conteúdo narrado. Isto pode ser compreendido como um indicador de evolução dos processos de elaboração da criança e que são expressos na narrativa. Diferente do que ocorreu nos grupos etários anteriores, na sub-dimensão Comprometimento Avaliativo este grupo apresentou pontuação abaixo das demais sub-dimensões, indicando um menor envolvimento dos narradores com os episódios narrados. No entanto, levantamos a hipótese de que isto tenha ocorrido devido à algumas crianças terem se mostrado mais tímidas e reservadas na presença da pesquisadora durante a realização da Tarefa de Indução Narrativa.

#### **4.2.2 Sub-dimensões do Processo e Complexidade Narrativa**

Na tabela 8 apresentamos as médias das notas obtidas nas quatro sub-dimensões do Processo Narrativo e Complexidade Narrativa: Objetivação, Subjetivação Emocional, Subjetivação Cognitiva e Metaforização.

**Tabela 8 - Quadro da Análise de Variância do Processo e Complexidade Narrativa.**

PROCESSO E COMPLEXIDADE NARRATIVA		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	F	P
OBJETIVAÇÃO	4 anos	16	1,19	0,40	0,10	2,28	0,114
	6 anos	16	1,19	0,40	0,10		
	8 anos	16	1,56	0,81	0,20		
	Total	48	1,31	0,59	0,09		
SUBJETIVAÇÃO EMOCIONAL	4 anos	16	1,44	0,63	0,16	1,19	0,313
	6 anos	16	1,69	0,70	0,18		
	8 anos	16	1,88	1,02	0,26		
	Total	48	1,67	0,81	0,12		
SUBJETIVAÇÃO COGNITIVA	4 anos	16	1,19	0,40	0,10	3,53	0,058
	6 anos	16	1,69	0,87	0,22		
	8 anos	16	1,81	0,75	0,19		
	Total	48	1,56	0,74	0,11		
METAFORIZAÇÃO	4 anos	16	1,19	0,40	0,10	0,32	0,730
	6 anos	16	1,31	0,48	0,12		
	8 anos	16	1,25	0,45	0,11		
	Total	48	1,25	0,44	0,06		

O grupo com de crianças com 4 anos apresentou pontuação mais alta na sub-dimensão Subjetivação Emocional ( $M=1,44$ ;  $dp=0,63$ ) e pontuação idêntica nas outras três sub-dimensões ( $M=1,19$ ;  $dp=0,40$ ).

O grupo com 6 anos, porém, obteve maior pontuação nas sub-dimensões Subjetivação Emocional ( $M=1,69$ ;  $dp=0,70$ ) e Subjetivação Cognitiva ( $M=1,69$ ;  $dp=0,87$ ), seguida pela Metaforização ( $M=1,31$ ;  $dp=0,48$ ) e, por fim, pela Objetivação ( $M=1,19$ ;  $dp=0,40$ ).

No grupo das crianças com 8 anos, assim como nos outros dois grupos, a pontuação mais alta foi obtida na sub-dimensão Subjetivação Emocional ( $M=1,88$ ;  $dp=1,02$ ), seguida pela Subjetivação Cognitiva ( $M=1,81$ ;  $dp=0,75$ ), pela Objetivação ( $M=1,56$ ;  $dp=0,81$ ) e, por fim, pela Metaforização ( $M=1,25$ ;  $dp=0,45$ ).

Observamos também que na sub-dimensão Objetivação as pontuações obtidas pelos grupos das crianças com 4 e 6 anos são semelhantes ( $M=1,19$ ;  $dp=0,40$ ), com pontuação maior no grupo das crianças com 8 ( $M=1,56$ ;  $dp=0,81$ ).

Nas sub-dimensões Subjetivação Emocional e Subjetivação Cognitiva observamos uma evolução positiva nos três grupos etários, o que não acontece na sub-dimensão Metaforização, pois na comparação entre os grupos das crianças com 6 e 8 anos, podemos observar que a pontuação obtida pelo grupo das crianças com

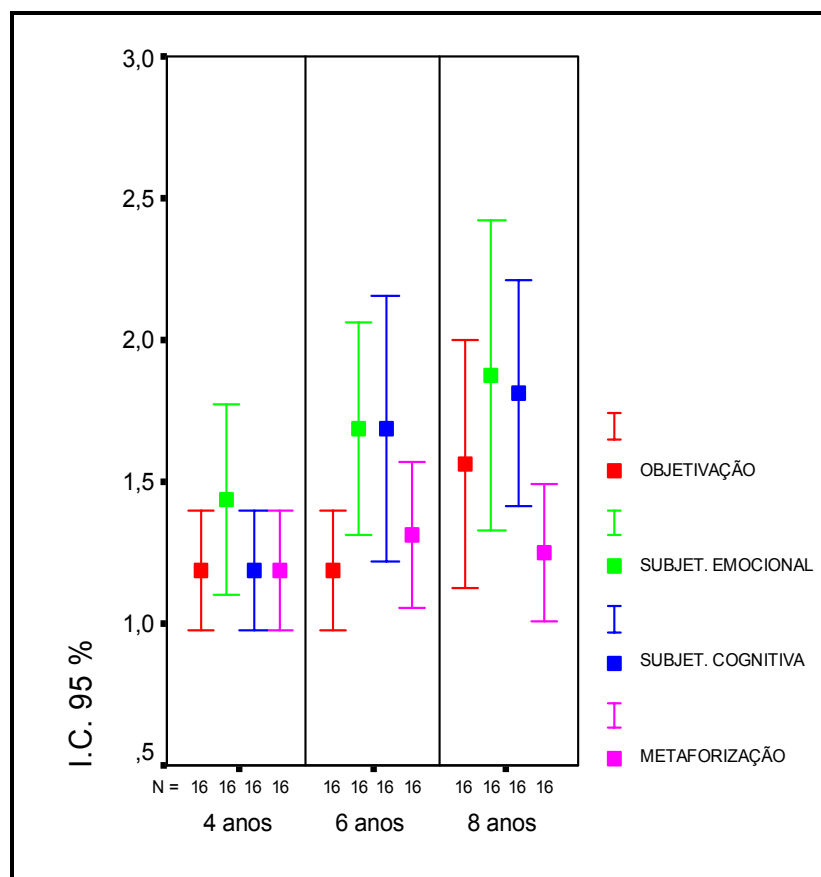
mais idade é inferior à das crianças com menos idade, ou seja, o Grupo B obteve  $M=1,31$ ;  $dp=0,40$  e o Grupo C obteve  $M=1,25$ ;  $dp=0,45$ .

**Tabela 9** - Resultados do teste de Scheffé para a comparação entre grupos na sub-dimensão Processo e Complexidade Narrativa.

IDADE	N	OBJETIVAÇÃO	SUBJETIVAÇÃO EMOCIONAL	SUBJETIVAÇÃO COGNITIVA	METAFORIZAÇÃO
		Grupo 1	Grupo 1	Grupo 1	Grupo 1
4 anos	16	1,19	1,44	1,19	1,19
6 anos	16	1,19	1,69	1,69	1,31
8 anos	16	1,56	1,88	1,81	1,25

Com exceção do item Metaforização, observamos a existência de uma evolução positiva nas pontuações obtidas nas outras três sub-dimensões. No entanto, o Teste de Scheffé revelou que as diferenças existentes no desempenho dos três grupos de idade não são significativas, conforme demonstramos na Figura 3.

**Figura 3** - Representação gráfica dos resultados do Teste de Scheffé nas sub-dimensões do Processo e Complexidade Narrativa, para os três grupos de crianças.



Apesar das diferenças entre os grupos etários não serem significativas, é possível observar que na sub-dimensão Objetivação os grupos de crianças com 4 e 6 anos apresentaram resultados mais próximos se comparados ao grupo com crianças de 8 anos.

Já nas sub-dimensões Subjetivação Emocional e Subjetivação Cognitiva os resultados demonstram a existência de evolução ao longo do tempo, o que não ocorre na sub-dimensão Metaforização, uma vez que o desempenho do grupo com crianças com 8 anos foi inferior ao grupo de crianças com 6 anos de idade.

A Subjetivação Emocional, sub-dimensão com maior pontuação nos três grupos etários, consiste na exploração da multiplicidade da experiência interna ao nível das emoções e sentimentos, por meio da descrição dos estados emocionais associados ao acontecimento. Observamos que neste aspecto, embora as diferenças não tenham se mostrado significativas, podemos considerar o caráter

desenvolvimental, uma vez que não houve diminuição na pontuação obtida pelos grupos com maior idade.

Em relação à Objetivação, observamos que houve um pequeno salto do grupo com as crianças de 8 anos em comparação com os demais, embora essa diferença não seja estatisticamente significativa.

Na dimensão Subjetivação Cognitiva também é possível observar uma evolução positiva, com maior diferença entre o grupo das crianças com 4 anos e os outros dois, a partir disto podemos afirmar que nas narrativas das crianças a partir dos 6 anos tornam-se um pouco mais evidente elementos como o discurso interno do narrador, suas ideias, pensamentos ou planos.

Curiosamente, observamos que na sub-dimensão Metaforização as crianças do grupo com 6 anos apresentaram melhor pontuação do que as crianças do grupo com 8 anos. No entanto, a pontuação entre os três grupos foi semelhante, indicando que, embora já esteja presente nas narrativas infantis desde os 4 anos, a capacidade de expressar a construção de significados a partir da experiência por meio de metáforas evolui em ritmo mais lento, se comparado à demais sub-dimensões.

#### **4.2.3 Sub-dimensões do Conteúdo e Multiplicidade Narrativa**

Na tabela 10 apresentamos as médias dos resultados das quatro sub-dimensões do Conteúdo Narrativo e Multiplicidade Narrativa: Personagens, Acontecimentos, Cenários e Temas.

**Tabela 10** - Quadro da Análise de Variância do Conteúdo e Diversidade Narrativa.

CONTEÚDO E DIVERSIDADE NARRATIVA		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	F	p
DIVERSIDADE DE PERSONAGENS	4 anos	16	3,06	0,68	0,17	11,17	0,000
	6 anos	16	3,75	0,58	0,14		
	8 anos	16	4,06	0,57	0,14		
	Total	48	3,63	0,73	0,11		
DIVERSIDADE DE ACONTECIMENTOS	4 anos	16	2,63	0,62	0,15	31,73	0,000
	6 anos	16	3,88	0,34	0,09		
	8 anos	16	3,94	0,57	0,14		
	Total	48	3,48	0,80	0,12		
DIVERSIDADE DE CENÁRIOS	4 anos	16	1,00	0,00	0,00	1,00	0,376
	6 anos	16	1,06	0,25	0,06		
	8 anos	16	1,00	0,00	0,00		
	Total	48	1,02	0,14	0,02		
DIVERSIDADE DE TEMAS	4 anos	16	2,38	0,81	0,20	29,63	0,000
	6 anos	16	3,75	0,45	0,11		
	8 anos	16	3,94	0,57	0,14		
	Total	48	3,35	0,93	0,13		

As crianças com 4 anos apresentaram pontuação mais elevada na sub-dimensão Diversidade de Personagens ( $M=3,06$ ;  $dp=0,68$ ), seguida pela sub-dimensão Diversidade de Acontecimentos ( $M=2,63$ ;  $dp=0,62$ ), pela Diversidade de Temas ( $M=2,38$ ;  $dp=0,81$ ) e, finalmente pela Diversidade de Cenários ( $M=1,00$ ;  $dp=0,00$ ).

O grupo com 6 anos, por sua vez, apresentou pontuação mais alta na sub-dimensão Diversidade de Acontecimentos ( $M=3,88$ ;  $dp=0,34$ ), seguida por pontuações semelhantes nas sub-dimensões Diversidade de Personagens ( $M=3,75$ ;  $dp=0,58$ ) e Diversidade de Temas ( $M=3,75$ ;  $dp=0,45$ ), com menor pontuação na sub-dimensão Diversidade de Cenários ( $M=1,06$ ;  $dp=0,25$ ).

No grupo com 8 anos, a maior pontuação foi encontrada na sub-dimensão Diversidade de Personagens ( $M=4,06$ ;  $dp=0,57$ ), com pontuações semelhantes nas sub-dimensões Diversidade de Acontecimentos ( $M=3,94$ ;  $dp=0,57$ ) e Diversidade de Temas ( $M=3,94$ ;  $dp=0,57$ ), com menor pontuação na sub-dimensão Diversidade de Cenários ( $M=1,00$ ;  $dp=0,00$ ).

Observamos que as narrativas produzidas pelo grupo composto por crianças com 4 anos obteve as menores pontuações em todas as sub-dimensões.



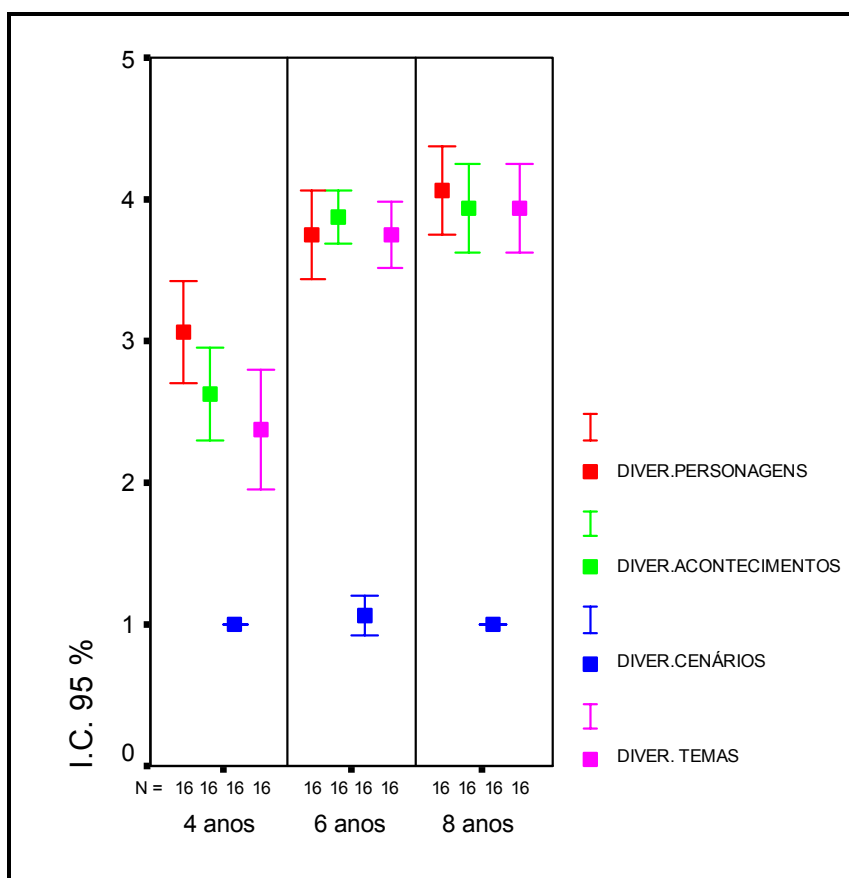
**Tabela 11** - Resultados do teste de Scheffé para a comparação entre grupos na sub-dimensão Conteúdo e Diversidade Narrativa.

IDADE	N	DIVERSIDADE DE PERSONAGENS		DIVERSIDADE DE ACONTECIMENTOS		DIVERSIDADE DE CENÁRIOS	DIVERSIDADE DE TEMAS	
		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 1	Grupo 2
4 anos	16	3,06		2,63		1,00	2,38	
6 anos	16		3,75		3,88	1,00		3,75
8 anos	16		4,06		3,94	1,06		3,94

Podemos observar que, com exceção da Sub-dimensão Diversidade de Cenários, foram encontradas diferenças significativas entre o grupo de crianças com 4 anos e os grupos de crianças com 6 e 8 anos. Estes dois últimos grupos, em virtude da pontuação semelhante apresentada, podem ser considerados homogêneos nas sub-dimensões Diversidade de Personagens, Diversidade de Acontecimentos e Diversidade de Temas.

Podemos constatar ainda que, com exceção da sub-dimensão Diversidade de Cenários, onde todos os grupos apresentaram baixa pontuação, nas demais sub-dimensões há uma evolução no sentido positivo, conforme demonstra a figura 4.

**Figura 4** - Representação gráfica dos resultados do Teste de Scheffé nas sub-dimensões do Conteúdo e Diversidade Narrativa, para os três grupos de crianças.



Nesta dimensão observamos claramente a evolução da capacidade de narrar histórias pelas crianças ao longo do tempo, com o crescente enriquecimento destas narrativas por meio da inclusão de elementos relacionados aos temas, à sequência de acontecimentos, ao número de personagens e à diversidade de contextos.

No entanto, a baixa pontuação obtida pelos três grupos na sub-dimensão Diversidade de Cenários nos revelou a necessidade de revermos o instrumento utilizado na tarefa de indução narrativa, uma vez que o mesmo não ofereceu às crianças as condições necessárias para a inclusão, na narrativa, da descrição em termos de cenários.

## CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizamos este estudo com o intuito de contribuir para o conhecimento em torno do desenvolvimento da capacidade de contar histórias pelas crianças. Sendo assim, tivemos por objetivo verificar como se apresenta a competência narrativa ao longo da infância, por meio da análise das narrativas infantis quanto à coerência estrutural, à complexidade processual e à multiplicidade de conteúdo presentes na construção narrativa.

Para isso, solicitamos a um grupo de 48 crianças com idade entre 4 e 8 anos, em entrevistas individuais, que contassem uma história a partir de um livro de imagens.

Os resultados obtidos a partir da análise permitem afirmar que a competência narrativa se instala progressivamente, com a aceitação da hipótese desenvolvimentista desta capacidade.

Confirmamos neste grupo de crianças o desenvolvimento de um “sujeito narrador” durante a infância, uma vez que, conforme apontado em outros estudos (PERRONI, 1992; GUIMARÃES, 2000; COSTA SILVA, 2000), a partir dos 4 anos as crianças já são capazes de contar histórias, com avanços significativos entre os 3 e os 5 anos (SMITH, 2006). Estas histórias, por sua vez, tornam-se cada vez mais coerentes e estruturadas, mais complexas e com crescente multiplicidade de acontecimentos, personagens e temas, confirmando estudos realizados anteriormente (FREITAS, 2005).

De modo geral, podemos afirmar a existência de evolução ao longo do tempo nas narrativas dos três grupos etários, com as maiores diferenças entre o grupo das crianças com 4 anos e os outros dois grupos. Esta diferença mostrou-se mais evidente no que diz respeito à produção de narrativas estruturadas e coerentes, nas quais as narrativas produzidas pelo grupo com as crianças mais novas mostraram-se significativamente inferiores.

Em relação aos aspectos relacionados ao processo narrativo, embora as narrativas do grupo analisado tenham demonstrado pouca evolução neste aspecto, não houve retrocesso no seu desenvolvimento.

Por fim, no que diz respeito à diversidade narrativa, apenas o item relacionado à diversidade de cenários contrariou os resultados apresentados nas

demais sub-dimensões. Porém, atribuímos este resultado ao instrumento utilizado, uma vez que ofereceu poucos estímulos neste sentido.

Esta questão nos leva a refletir sobre as limitações metodológicas deste estudo, no que diz respeito à natureza da tarefa.

Em relação aos estímulos oferecidos pelo livro de imagens para a construção de narrativas pelas crianças, podemos dizer que o mesmo atendeu a todas as dimensões analisadas, com exceção dos estímulos relativos ao cenários, interferindo nos resultados obtidos nesta sub-dimensão.

Neste sentido, a utilização de imagens para promover a construção narrativa pode limitar a criança quanto ao conteúdo narrado, uma vez que coloca claramente as personagens, cenários, acontecimentos e temas.

Além disso, em se tratando de um estímulo visual a partir do qual a criança deverá narrar a história, devemos considerar a existência de uma tendência natural nas crianças, sobretudo nas mais novas, para omitir detalhes na narrativa por considerá-los de conhecimento do entrevistador.

Outro aspecto a ser apontado é o fato de algumas crianças interpretarem a instrução para contar uma história a partir de um conjunto de imagens, como um pedido para descrever as imagens, dificultando a construção de narrativas ricas sob o ponto de vista da elaboração emocional e cognitiva, com pouca exploração de significados.

Por outro lado, acreditamos que a organização do livro de imagens pode ter contribuído para construção de narrativas estruturadas.

Em relação ao tipo de pesquisa, acreditamos que estudos de caráter longitudinal poderiam ajudar a elucidar a questão do desenvolvimento da competência narrativa ao longo da infância, por permitir a comparação das narrativas de um mesmo sujeito em diferentes fases do seu crescimento, constituindo-se esta uma sugestão para estudos ulteriores.

No que diz respeito à educação de crianças, consideramos a importância de se promover, tanto no âmbito familiar, quanto escolar, atividades relacionadas às narrativas nas quais as crianças possam ao ouvir e contar histórias, se constituírem como narradoras, podendo, por meio da narrativa, construir significados e organizar os conhecimentos acerca de si próprias e da realidade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, L. M. **Constituição do discurso narrativo polifônico da criança em Bathkin: um estudo dos contos de fadas e das lendas da Amazônia**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ANGUS, L. E., HARDTKE, K.; LEVITT, H. **A rating manual for the narrative process coding system**. York University, Department of Psychology, North York, Ontario, Canada, 1996.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAERGER, D. R.; MCADAMS, D. P. **Life story coherence and its relation to psychological well-being**. *Narrative Inquiry*, 9, 69-96, 1999.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 3ª Edição. São Paulo: Harper & How do Brasil, 1984.

BERMAN, R. A.; SLOBIN, D. I. **Introduction**. In: BERMAN, R. A.; SLOBIN, D. I. (Orgs.). **Relating events in narrative: A cross linguistic developmental study**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRENMAN, I. **Através da vidraça da escola: formando novos leitores**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CASTRO, C. R. **Língua Oral e Escrita na Educação Infantil**. In: ARRIBAS, T. L. **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COELHO, N. N. **O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos**. São Paulo: DCL, 2003.

COELHO, N. N. **O imaginário infantil e a educação**. Brasília: Revista Criança do Professor de Educação Infantil, 2005.

COSTA SILVA, C. L. **O desenvolvimento da figura enunciativa do locutor na narrativa infantil**. In: INDURSKY, F.; CAMPOS, M. C. (Org.) **Discurso, memória e identidade**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

COSTA, P. L.; VALDEZ, D. Ouvir e viver histórias na educação infantil – Um direito da criança. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs). **Quem tem medo de Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas: Alínea. 2007.

DUNN, J. **The beginnings of social understanding**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1988.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

FERREIRA, L. B. T. **A Organização Narrativa em Adultos**. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2007.

FERREIRA, S. P.; CORREA, J. **A influência de diferentes contextos de intervenção na escrita de histórias por crianças**. Estudos de psicologia, Campinas, 25(4), 547-555, 2008.

FIVUSH, R.; HADEN, C. **Narrating and representing experience: Preschoolers' developing autobiographical accounts**. In: VAN DEN BROEK, P.; BAUER, P.; BOURG, T. (Eds.). **Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events**. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Publishers, 1997.

FREITAS, A. **O desenvolvimento narrativo na infância. Tese de Mestrado em Psicologia Clínica**. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2005.

FURNARI, E. **A bruxinha atrapalhada**. São Paulo: Global, 2003.

GONÇALVES, F.; DIAS, M. **Coerência Textual: um Estudo com Jovens Adultos**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 16, 29-40, 2003.

GONÇALVES, O. F.; HENRIQUES, M. R.; CARDOSO, G. **Manual de Avaliação da Estrutura e Coerência Narrativa**. Braga: Departamento de Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

GONÇALVES, O. F. **Psicoterapia cognitiva narrativa: Um manual de psicoterapia breve**. São Paulo: Edipsy, 1998.

GONÇALVES, O. F.; HENRIQUES, M. R.; CARDOSO, G. **Manual de avaliação da estrutura e coerência narrativa**. Braga: Universidade do Minho, 2006.

GONÇALVES, O. F.; HENRIQUES, M. R.; ALVES, A.; ROCHA, C. **Manual de Avaliação do Processo e Complexidade Narrativa**. Braga: Departamento de Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

GONÇALVES, O. F.; HENRIQUES, M. R.; ALVES, A.; ROCHA, C. **Manual de avaliação do processo e complexidade narrativa**. Braga: Universidade do Minho, 2006.

GONÇALVES, O. F.; HENRIQUES, M. R.; ALVES, A.; SOARES, L. **Analysing structure, process and content in narratives of patients diagnosed with agoraphobia**. International Journal of Clinical and Health Psychology, 2(2), 389-406, 2002.

GONÇALVES, O. F.; HENRIQUES, M. R.; SOARES, L.; MONTEIRO, A. **Manual de Avaliação do Conteúdo e Multiplicidade Narrativa**. Braga: Departamento de Psicologia, Universidade do Minho, 2001.

GONÇALVES, O. **Viver narrativamente: A psicoterapia como adjectivação da experiência**. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

GONÇALVES, O.; HENRIQUES, M.; PRIETO, M.; SIEBERT, M., F.; SOUSA, N. **Funcionamento Narrativo e Produção Narrativa no Síndrome de Williams: Congruência ou Dissociação Neurocognitiva?** International Journal of Clinical and Health Psychology, vol. 4, 3, 623-638, 2004.

GONÇALVES, O. F.; HENRIQUES, M. R.; SOARES, L.; MONTEIRO, A. **Manual de avaliação do conteúdo e multiplicidade narrativa**. Braga: Universidade do Minho, 2006.

GUIMARÃES, A. M. **Desenvolvimento de narrativas: introdução de referentes no universo textual.** *Linguagem & Ensino*, 2(2), 91-108, 1999.

GUIMARÃES, A. M. **Representações do sujeito na linguagem infantil.** In: INDURSKY, F.; CAMPOS, M. C. (Org.) **Discurso, memória e identidade.** Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

HUDSON, J. A.; SHAPIRO, L. R. **From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives.** In: MCCABE, A.; PETERSON, C. (Orgs.) **Developing narrative structure.** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1991.

HUDSON, J. A.; SHAPIRO, R. L. **Coherence and cohesion in children stories.** In: COSTERMANS, J.; FAYOL, M. (Orgs.) **Processing interclausal relationships: Studies in the production and comprehension of text.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997.

JORGE, M. S. S. **A Organização Narrativa em Crianças com DHDA: Estudo Exploratório sobre o Impacto da Medicação Psico-estimulante na Matriz Narrativa.** Tese de Mestrado em Psicologia Clínica. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2007.

LABOV, W.; WALETZKY, J. **Narrative analysis: Oral versions of personal experience.** In: PROPP, V. **Morfologia do conto.** Tradução de J. Ferreira; V. Oliveira. Lisboa: Veja, 1983.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira, História e Histórias.** São Paulo: Ática, 1984.

LINS E SILVA, M. E.; SPINILLO A. G. **Produção na Escrita de Histórias.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 337-350, 2000.

MACEDO, L.; SPERB, T. M. **O desenvolvimento da habilidade da criança para narrar experiências pessoais: uma revisão da literatura.** *Estudos de Psicologia*, 12(3), 233-241, 2007.

MALUF, M. R.; GOMBERT, J. E. **Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita.** In: MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. (Orgs.) **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita.** Curitiba: Editora UFPR, 2008.



MAUAD, A. M. **A vida das crianças de elite durante o império.** In: PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2007.

MELO, L. E. **Competências pragmáticas e linguísticas na criança: relato de uma experiência.** Estudos Linguísticos, XXXV, 1107-1112, 2006.

MELO, L. E. **Linguagem e cognição: a explicação na criança.** Estudos Linguísticos, XXIV, 809-814, 2005.

MOTTA, A. B.; ENUMO, S. R. F.; RODRIGUES, M. M. P.; LEITE, L. **Contar histórias: uma proposta de avaliação assistida da narrativa infantil.** Interação em Psicologia, 10(1), 157-167, 2006.

ORSOLINI, M.; DI GIACINTO, P. **Use of referential expressions in 4-year-old children's narratives: Invented versus recalled stories.** In: PONTECORVO, C.; ORSOLINI, M.; BURGE, B.; RESNICK, L. B. (Orgs.) **Childrens early text construction.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996.

PERRONI, M. C. **O desenvolvimento do discurso narrativo.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2007.

RADINO, G. **Contos de fadas e realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

RENDÓ, G. S. C. **Coerência, complexidade e multiplicidade narrativas no confronto com a soropositividade para o VIH.** Tese de Mestrado em Psicologia Clínica. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2004.

SAWAYA, S. M. **A infância na pobreza urbana: linguagem oral e a escrita da história pelas crianças.** Psicologia USP, 12(1), 153-178, 2001.

SHIRO, M. **Genre and evaluation in narrative development.** Journal of Child Language, 30, 165-195, 2003.

SILVA, M. E. L.; SPINILLO, A. G. **A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias.** Psicologia Reflexão e Crítica, 13(3), 337-350, 2000.

SMITH, V. H. **A construção do sujeito narrador: linguagem, organização do pensamento discursivo e a imaginação.** Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2006.

SPINILLO, A. G. **Era uma vez... e foram felizes para sempre.** Temas em Psicologia. Desenvolvimento Cognitivo: Linguagem e Aprendizagem, 1, 67-87, 1993.

SPINILLO, A. G. **O uso de coesivos por crianças com diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo.** In: DIAS, M. G. B.; SPINILLO, A. G. **Tópicos em psicologia cognitiva.** São Paulo: Editora Universitária, 2005.

SPINILLO, A. G.; MARTINS, R. **A Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 10, 219-248, 1997.

SPINILLO, A. G.; MARTINS, R. A. **Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças.** Psicologia Reflexão e Crítica, 10(2), 219-248, 1997.

SPINILLO, A. G.; PINTO, G. **Children's narratives under different conditions: A comparative study.** British Journal of Developmental Psychology, 12, 177-193, 1994.

STEIN, N. L. **What's in a story: Interpreting the interpretations of story grammar.** Discourse Processes, 5, 319-335, 1982.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Vimos solicitar a sua participação em um estudo sobre a competência narrativa em crianças. Narrar histórias é uma atividade importante para o desenvolvimento da criança, o que justifica o estudo desse tema.

Pedimos a sua participação através da sua autorização para que o(a) seu filho(a) participe.

A criança será convidada pela Ivani a manusear um livro de história infantil e contar uma história a partir dele.

Esses dados serão confidenciais e serão utilizados somente para os objetivos da pesquisa.

Se concordar, pedimos a gentileza de assinar esta folha.

Agradecemos a sua colaboração.

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Ivani Magalhães**

Mestranda na PUC/SP

E-mail: [ivani.magalhaes@professor.italo.br](mailto:ivani.magalhaes@professor.italo.br)

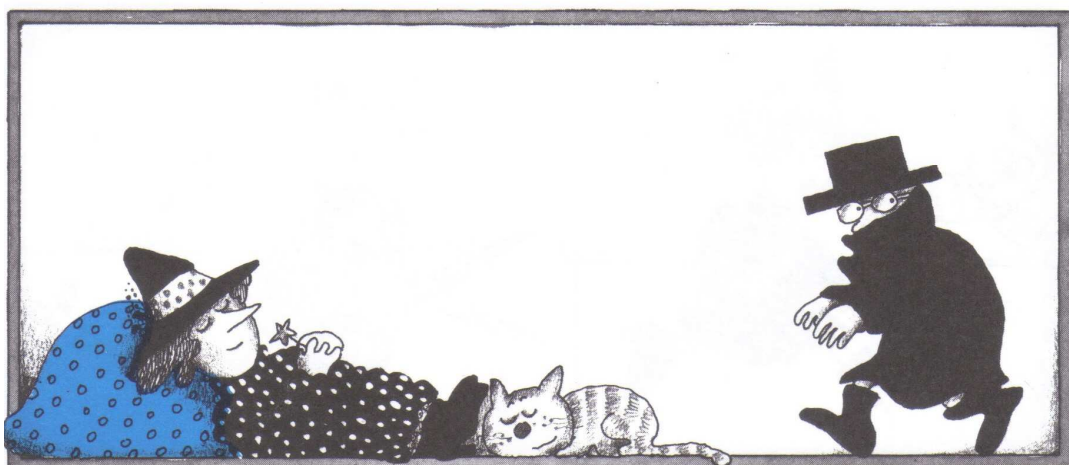
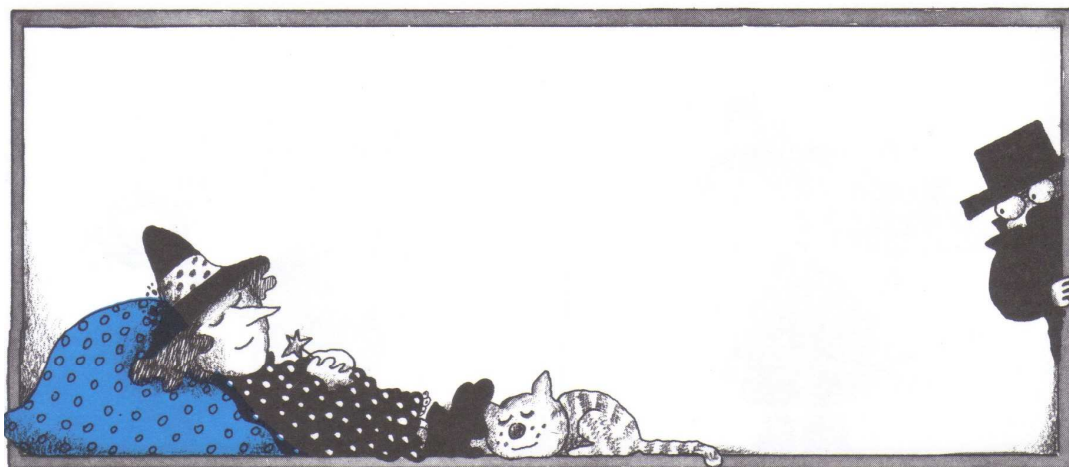
Cel.: 7477-1503

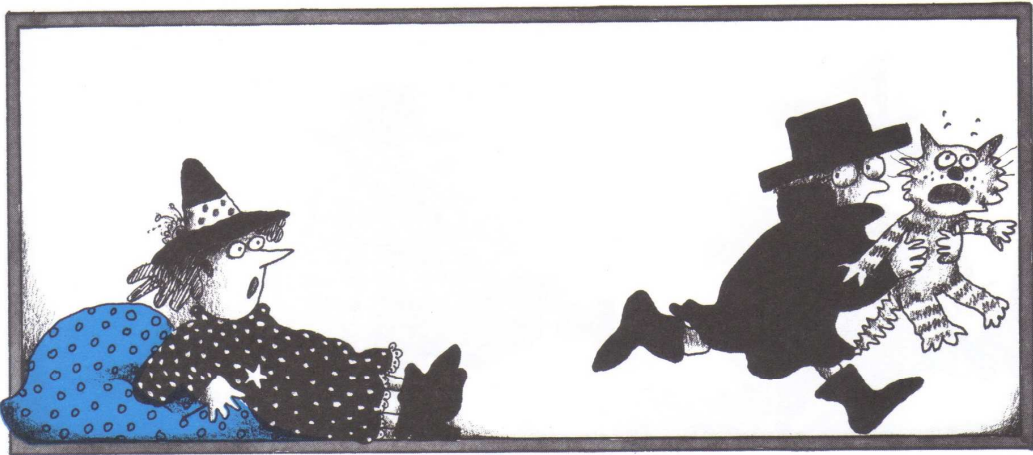
Orientadora do estudo: Dr<sup>a</sup> Maria Regina Maluf

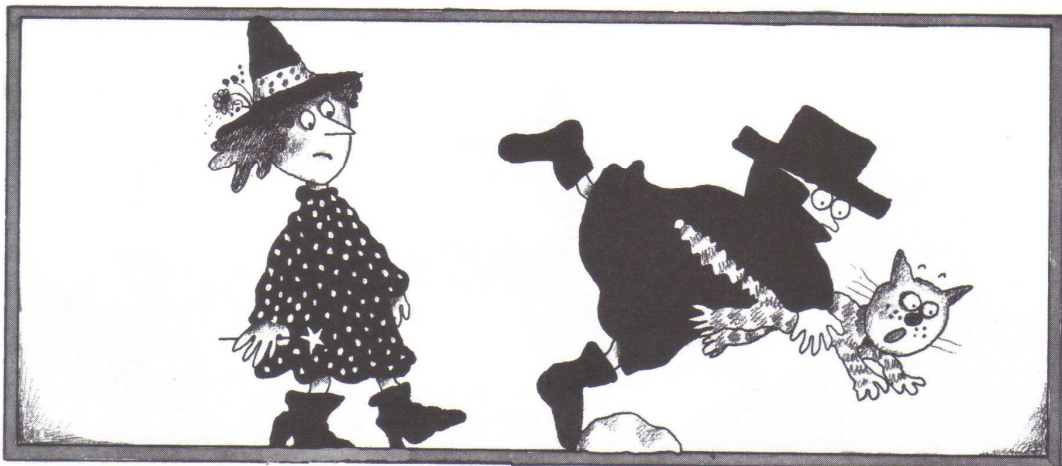
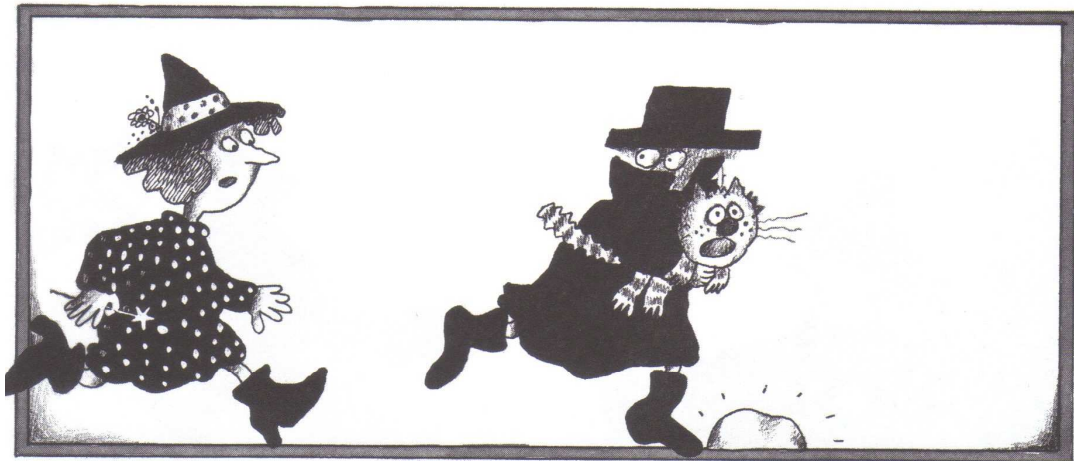
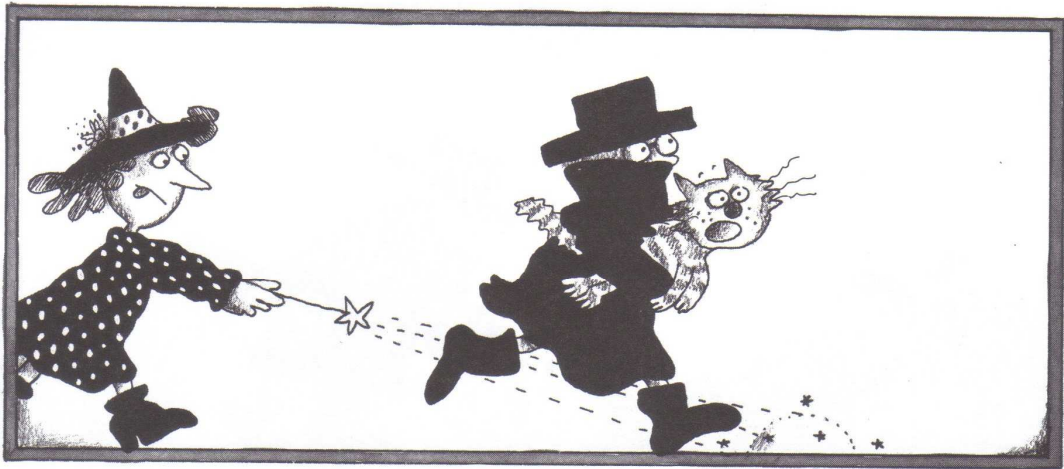
## ANEXO B

## LIVRO DE IMAGENS

História “Pega ladrão” – extraída do livro “A bruxinha Atrapalhada”  
(FURNARI, 2003)



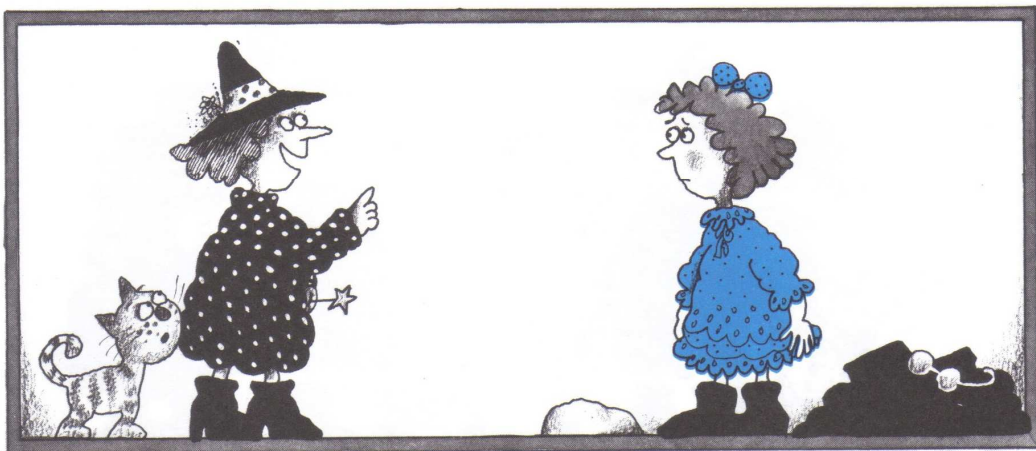














## ANEXO C

### PROTOCOLO DE ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_      Data da aplicação da tarefa: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

<b>TRANSCRIÇÃO DA NARRATIVA</b>
---------------------------------

<b>ANÁLISE GLOBAL</b>
-----------------------

Há a presença de narrativa:      (    ) Sim                      (    ) Não

<b>ESTRUTURA E COERÊNCIA NARRATIVA</b>
--

**Orientação**

- 1 – nada ou muito pouco
- 2 – pouco
- 3 – moderado
- 4 – elevado
- 5 – muito elevado

**Sequência Estrutural**

- 1 – nada ou muito pouco
- 2 – pouco
- 3 – moderado
- 4 – elevado
- 5 – muito elevado

**Comprometimento Avaliativo**

- 1 – nada ou muito pouco
- 2 – pouco
- 3 – moderado
- 4 – elevado
- 5 – muito elevado

**Integração**

- 1 – nada ou muito pouco
- 2 – pouco
- 3 – moderado
- 4 – elevado
- 5 – muito elevado

## PROCESSO E COMPLEXIDADE NARRATIVA

### **Objetivação**

(Complexidade Sensorial)

- 1 – nada ou muito pouco
- 2 – pouco
- 3 – moderado
- 4 – elevado
- 5 – muito elevado

### **Subjetivação Emocional**

(complexidade emocional)

- 1 – nada ou muito pouco
- 2 – pouco
- 3 – moderado
- 4 – elevado
- 5 – muito elevado

### **Subjetivação cognitiva**

(Complexidade Cognitiva)

- 1 – nada ou muito pouco
- 2 – pouco
- 3 – moderado
- 4 – elevado
- 5 – muito elevado

### **Metaforização**

(Complexidade Meta-cognitiva e de significação)

- 1 – nada ou muito pouco
- 2 – pouco
- 3 – moderado
- 4 – elevado
- 5 – muito elevado

## CONTEÚDO E DIVERSIDADE NARRATIVA

### **Diversidade de personagens**

- 1 – nada ou muito pouco
- 2 – pouco
- 3 – moderado
- 4 – elevado
- 5 – muito elevado

### **Diversidade de cenários**

- 1 – nada ou muito pouco
- 2 – pouco
- 3 – moderado
- 4 – elevado
- 5 – muito elevado

### **Diversidade de acontecimentos**

- 1 – nada ou muito pouco
- 2 – pouco
- 3 – moderado
- 4 – elevado
- 5 – muito elevado

### **Diversidade de temas**

- 1 – nada ou muito pouco
- 2 – pouco
- 3 – moderado
- 4 – elevado
- 5 – muito elevado

## ANEXO D

## TRANSCRIÇÕES DAS NARRATIVAS

**Participante:** A1 - 4 anos e 1 mês

Eu não sei

*Vou te ajudar*

*Era uma vez uma bruxinha – o que é que a bruxinha está fazendo?*

Dormindo

*Ah... E o que mais?*

E ele qué pegá o gatinho

*Ele quem?... Quem é esse aqui?*

É um homem

*Vamos começar de novo?*

*Era vez*

Uma bruxinha

*O que ela estava fazendo*

Dormindo

*E o que aconteceu?*

Um homem pegou o gatinho

*E o que aconteceu depois?*

Ele pegou o gatinho da bruxa... correu

Ele com o gatinho

*E o que mais? O que aconteceu?*

E o gato tava com medo

E essa bruxa queria

E essa bruxa (aponta para a outra personagem) queria o gato dela

E agora o gatinho dessa bruxa tá com ela

*Ah! E agora o gatinho tá com ela? E...*

Fim... Cabô

**Participante:** A2 - 4 anos e 1 mês

A bruxinha tava co gato

E ela dormiu e

*O que aconteceu depois?*

O pirata (sussurra)

*Veio quem?*

Um pirata

*Veio um pirata. O que ele fez?*

Pegou o gatinho

*Pegou o gatinho...*

Pegou o gatinho e levou lá pa casa dele

e a bruxinha acordou

*E aí?*

E aí, ela botou a bota e o pirata tava correndo co gato

E a bruxinha pegou o gato e o pirata tava sentado

E a minininha tava cholano

E pegou as coisa da bruxinha

Aí pegou o gatinho e ficou um monte de coraçãozinho

E ficou co oto gatinho

*E...*

Cabô

**Participante:** A3 - 4 anos e 4 meses

Eu não sei a história

*Pode dizer o que você está vendo nas figuras*

(...)

*O que está acontecendo aqui?*

O gatinho

*O quê o gatinho está fazendo?*

Ã... Não sei

*O que a bruxinha está fazendo?*

Dormindo

*E o gatinho?*

Também

*Ah! Então você sabe. Conta para mim o que está acontecendo...*

O bandido qué pegá o gatinho

*Nossa!*

*Vamos começar de novo?*

*A bruxinha estava*

Dormindo

*Aí veio um...*

Bandido

*E o que o bandido fez?*

Assustou o gatinho e depois pegou o gatinho, e a bruxa acordou e depois ela tava correndo

Aí depois ele de novo correu

E a bruxa... e aí a bruxa pegou isso (varinha) e soltou no pé dele

Aí ele

Aí pegou no gatinho

Aí o bandido caiu e a bruxa pegou o gatinho

E ele, e ela, e o gatinho fico triste

Aí a menininha viu a bruxa e ficou triste

E o gatinho ficou com raiva

*E o que mais?*

Aí, aí dois gatinho

Ele tava feliz

Aí ela pegou no colo

*E...*

Felizes para sempre

**Participante:** A4 - 4 anos e 4 meses

Ele tava lá, depois ele viu o lugar

*Ele quem?*

O ladrão

*Ah! Então o que aconteceu?*

Ela tava dormindo com o gato

*Ela quem?*

A bruxa

*Então o que é que estava acontecendo?*

Ele olhou, depois ele foi pegar

Aí depois ele pegou, depois ela acordou, depois ela foi pegá, deu um mágico, depois ele atravessou, depois caiu no chão, depois tava assim, aí eu não sei o que ela falou, aí os resto, os outros resto aí eu não sei

*Você pode inventar. É você que inventa a história.*

*Pode falar o que você quiser.*

Mas eu não sei como é o resto.

(Folheia novamente as páginas)

Tinha essa daqui que tava chorando.

(Murmurou algo que não foi possível compreender)

Depois cabô.

**Participante:** A5 - 4 anos e 5 meses

*Agora você pode falar, pode começar.*

*Como que conta a história.*

*O que é que está acontecendo? Quem é essa aqui?*

A bruxinha

*O que a bruxinha está fazendo?*

Ela tá dormindo

*Com quem?*

Com o gatinho

*E o que aconteceu?*

*Quem é esse?*



Eu não sei

*Pode falar o que você quiser, quem você acha que é?*

O ladrão

*Vamos começar a história de novo?*

(Silêncio)

*O que o ladrão fez?*

Tá pegando o gato

*E o que mais aconteceu?*

A bruxa correu atrás dele

*E então?*

O ladrão pegou o gato

*E o que a bruxa fez?*

Correu

*E o que mais?*

(Silêncio)

Ela amarrou ele

*E depois?*

Ele voltou

*Quem voltou? O gato ou o ladrão?*

O ladrão

(Silêncio)

*E o que aconteceu aqui*

Ela tá chorando

*Por que ela está chorando?*

Porque ela perdeu o cachorro

*E o que a bruxinha fez?*

Deu um gato pra ela

*E ela, o que fez?*

Ela ficou feliz

*E...*

Fim

**Participante:** A6 - 4 anos e 6 meses

*Pode começar*

Eu gostei

*Você gostou? Então conta, o que aconteceu?*

A bruxa tava dormindo

*E então?*

Eu não sei

*O que aconteceu?*

Aí assustou a bruxa

*Quem assustou a bruxa?*

Esse

*Ah! O que ele fez?*

Ele pegou o

Ele quase pegou o gatinho

*E aqui?*

Ele pegou

*E o que a bruxinha fez?*

Correu

*E o que aconteceu depois?*

E a bruxa veio pegar esse

*E o que a bruxa fez?*

Ela falou, ele caiu

*E...*

A bruxa pegou o gato

*E então?*

A bruxa brigou com essa aqui

*E o que mais? O que a bruxa fez?*

(Silêncio)

Ela pegou isso aqui

*Pegou a varinha*

Pegou a estrela e fez isso aqui

*O que ela fez?*

É...

Deu o gatinho dela

*E como ela ficou?*

Ela ficou beijando o gatinho

E...

Cabô

**Participante:** A7 - 4 anos e 7 meses

Era uma vez uma bruxinha, que vivia com o gato

Outro bruxo pegou o gatinho da bela menina

Que a bela menina foi fugindo com o gatinho dela

E aí pegou a varinha e tirim, tirim e virou saci com uma perna só

E aí, veio uma bela menina que achou o príncipe

E aí, o gatinho, eles eram bem fofinhos

E os dois ficaram bem juntinhos enfim

**Participante:** A8

**Idade:** 4 anos e 8 meses

*Pode começar*

(Silêncio)

*Como começa a história?*

(Silêncio)

O gatinho roubaro

*E o que aconteceu?*

A bruxa pegou

*A bruxa pegou*

(Silêncio)

E deu o gatinho pra ela

*Quem deu o gatinho pra ela?*

A bruxa

*E...*

Fim

**Participante:** A9

**Idade:** 4 anos e 8 meses

Ele entrou, tava vendo

Ela tava sonhando que ele não tava vendo

Ele pegou quase o gato

Aí quase que ele pegou

Aí ele pegou, levou

Ele correu

Ela correu também

Ele bateu o pé

*Onde?*

Na pedra

Aí ele tirou

Aí ela pegou o gato

Tava aqui perto

Aí ele pegou ela

Aí, se transformou ele, tirou o negócio

Mas a bota não

*E o que a bruxinha fez?*

E a bruxinha transformou num negócio igual ela

*Que negócio?*

Igual um gatinho dela

Aí ela tirou a roupa dele e pôs a outra nela

*E aí?*

Aí acabou

**Participante:** A10

**Idade:** 4 anos e 10 meses

Tinha uma mulher aqui, e tinha um gatinho  
E tinha um bandido aqui que queria pegar o gatinho  
Ele veio e queria pegar  
A moça acordou e queria pegar ele  
Aí como aconteceu, ele tinha fugido  
Aí quando pegou ela pegou a varinha  
Quando tinha uma pedra ele tropeçou  
Aí ela conversou com ele e falou  
Aí o gatinho fugiu  
E ela pensou que era o bandido  
Aí, quando aconteceu, ela viu a gatinha dela  
Tava tão triste, que ela tava quase chorando  
Aí ele veio pra ali, ficou e deu a gatinha  
E...  
Fim

**Participante:** A11

**Idade:** 4 anos e 10 meses

Era uma vez  
Uma bruxa  
Um ladrão pegou o gato e fugiu  
E a bruxa tava correndo e ela falou que não faz mais isso  
Ela pegou o gatinho dela e a menina queria um gatinho  
Depois ela foi devolver o gato pra ela pra ela e felizes para sempre

**Participante:** A12

**Idade:** 4 anos e 10 meses

É...  
A bruxa tava dormindo

Aí o gatinho foi e tá dormino junto com a bruxa  
E depois a bruxa continuou dormino  
E o gatinho ficou  
E o robô veio  
Aí depois, aí depois o robô andou e pegou o gatinho  
Aí, aí o robô saiu correndo e a bruxa saiu correndo atrás dele  
E a bruxa fez prim, prim e depois a bruxa assustou ele e aí ele olhou pra trás e aí  
depois o gatinho ficou assustado  
Aí depois, aí depois o robozinho deitou  
Aí depois deitou, aí depois ficou em pé  
Aí depois, depois a bruxa viu a menina  
Com blusa azul  
Aí depois a menina viu e a bruxa entendeu  
Aí depois, aí depois a bruxa fez prilimpimpim  
Aí depois abelhas entrou pra lá  
Aí depois a azul falou:  
- O que que é isso?  
Aí depois o gatinho, aí depois ela colocou um laço no gatinho  
Aí depois acabou aqui.

Participante: A13

Idade: 4 anos e 10 meses

Era uma vez  
Era uma vez Dona Bruxa dormindo  
la pegando o gatinho, a bruxa acordou  
*Quem ia pegar o gatinho?*  
*Quem é esse aí?*  
O monstro  
E o gatinho  
Ela fugiu com a mágica  
Depois quase fugiu e não tentou

Ele tava com medo, colocaram no chão  
*Quem é que estava com medo?*  
O gatinho  
*O que aconteceu depois?*  
Ele tava com medo, colocou ele no chão  
Depois disse pra ele não pegar mais e não ia sair porque tava amarrado  
Aí ele saiu  
Então ela foi, chorou  
E tava vendo o que tinha na pedra  
E viu o gatinho todo bonitinho  
E depois acabou a história

**Participante:** A14 - 4 anos e 11 meses

Era uma vez uma bruxinha dormindo com gatinho  
Aí veio um homem para pegar o gatinho dela  
Aí quando ela acordou, viu o homem levando o gatinho  
E aí ela pilim, pilim e virou um prego na roupa dele  
Aí ele pisou numa pedra  
E ela: - Não pode pegar os gatinhos dos outro, que é muito, muito, mal educado  
Aí a menina ficou feliz de vê o gatinho e a moça foi pegá o gatinho dela  
Então, como já pegou o gatinho dela, ela ficou feliz e transformou numa linda  
gatinha a pedra  
Acabou

**Participante:** A15 - 4 anos e 11 meses

Era uma vez uma bruxinha, ela tinha um gatinho  
E ela gostava muito do seu gato  
Até que então entrou um ladrão e pegou o seu gatinho  
E assim ela acordou e viu o ladrão correndo com o seu gato

E ela correu atrás  
E assim a bruxa enfeitiçou o ladrão e transformou uma pedra  
Ele atropeceu-se e a bruxa pegou o seu gato de volta  
E assim o ladrão caiu  
Aí ela falou: - Nunca mais pegue meu gatinho se eu estivesse dormindo, eu vou  
fazê um feitiço  
E assim ela viu uma menininha azul que tinha outro gatinho, ela não acreditou  
Falou: - Quem é você, eu não te conheço, com quem que você veio  
Aí ela chorou  
Aí ela fez um plano  
E assim viraram amigas e o gatinho da bruxa se apaixonou  
Plim, plim, plim

**Participante:** A16 - Idade: 4 anos e 11 meses

Uma bruxa tava dormindo com seu gatinho aí um ladrão entrou na casa dela e  
roubou o gatinho dela  
Aí ela foi desesperada e depois ela foi, foi e viu o ladrão  
Depois ela foi andando atrás do ladrão  
E depois ela tirou, pegou a varinha mágica dela e fez uma mágica com o ladrão  
E depois o ladrão sentou, ela brigou com o ladrão enquanto o gatinho tava atrás  
dela  
Daí a pareceu a menininha e a menininha tava com medo que a bruxa  
transformava ela im alguma coisa  
Aí o gatinho dela apareceu  
E ela ficou feliz

**Participante:** B1 - 6 anos e 1 mês

Ela tava dormindo  
*Ela quem? Quem era?*



A bruxa tava dormindo e o gatinho também  
Aí o... como era o nome dele mesmo?  
*O nome que você quiser*  
O homem apareceu, aí queria pegar o gatinho  
Aí depois ele tava andando, andando até o gatinho  
Aí depois ele tava perto do gatinho e depois ele pegou  
A bruxa acordou e aí ela foi atrás dele  
Aí ela pôs a varinha, ela correu atrás e ele olhou pra trás  
Aí ela ficou assim reta, tinha uma pedra no meio  
Aí ele, ele atropelou com o gatinho  
Aí depois ela ficou falando com ele  
Aí depois ela ficou falando e ele ficou sentado  
Só que depois ele falou com ela  
Aí ela pôs a mão na boca e tinha uma menina atrás tirando o chapéu  
Aí ela viu querendo o gatinho, né  
Aí era, ele daqui era ela  
Só que ela tava querendo o gatinho  
Aí ela, a bruxa ficou assim, aí ela teve uma ideia  
Aí depois, aí, ela, o que que é isso? Uma pedra fez de um gatinho  
A pedra fez um gatinho, ela ficou querendo  
Aí depois ela pegou e deu um beijo

**Participante:** B2 - 6 anos e 1 mês

Era uma bruxa durmino e um gatinho durmino  
E a bruxa dormiu de novo e a bruxa dormiu de novo  
Aí ela dormiu e apareceu o ladrão e o ladrão ia pegá o gatinho  
Aí ele pegou o gatinho, depois a bruxa ficou correndo atrás dele  
Depois ela pegou a varinha dele e depois transformou ele em um  
Depois e... ela fez ele... aí  
Depois ele atropelou na pedra  
Aí ela brigou com ele

Brigou e depois ela abriu a boca e fez assim - Hum  
Aí uma menina apareceu e falou pra bruxa: - Me dá aquele gatinho?  
Ela falou assim: - Não  
Aí ela pegou a varinha dela e deu um gatinho pra ela  
E fez uma pedra virar um gatinho pra ela  
Aí ela deu o gatinho pra ela  
Ela ficou muito feliz  
E fim

**Participante: B3 - 6 anos e 1 mês**

É porque um queria roubar o gato da bruxa  
Aí ela acordou e ficou muito triste porque ela queria o gato  
Aí ela foi correndo, foi pegá o gato só que ela não conseguiu  
Aí ela lançou um feitiço, aí o homem caiu  
Depois ele caiu  
E ele tropeçou numa pedra  
Aí ele ficou, ele falou, ele uma coisa bem... um palavrão  
Aí ela chegou e ficou mal porque ela queria um gato também  
Aí um dia chegou um gato dela  
E aí ela ficou bem feliz  
Aí... acabou

**Participante: B4 - 6 anos e 1 mês**

O gatinho tava durmino aqui  
Daí um pouquinho mais aqui  
Aí depois ele foi mais um pouquinho o pé dela  
Aí, aí veio, aí o cara, aí o moço tava olhando  
Aí depois pegô o gato  
Ele, depois ele ia pega o gatinho

Aí depois ele, ele colocou as mão pa pegá  
E depois pegou o gatinho  
Aí, a bruxa foi e foi atrás do... dele  
Ah... Depois a bruxa fez um feitiço  
Aí, aí ele, aí, aí a bruxa quase pegou ele, aí ele tropeçou  
Aí, quando ele foi caí, o gato caiu  
Aí, a bruxa pegou, depois ficou e viu ele  
Depois ela, aí apareceu uma moça  
Aí fez, é... tirou o chapéu  
Aí depois, aqui a moça é... sonhou num negócio  
Aí o gatinho tava aqui  
Aí depois o gatinho, é... fechou um pouquinho a boca  
Aí, aí ela, colo..., ela ia..., ela, ela quase ia tropeçar, mas ela ficou aqui  
Ela..., e aqui fez um feitiço  
Aí virou um gatinho bem lindinho, aí esse gatinho era dela  
E...  
Fim

**Participante:** B5 - 6 anos e 1 mês

Era uma vez uma bruxa e o gato  
Um dia, a bruxa foi dormir e o gato também  
Mas quando amanheceu eles ainda tavam dormindo  
Apareceu uma pessoa misteriosa olhando, olhando pro gato  
De repente, ele tava indo em direção  
Quando ela chegou bem pertinho, quando ele chegou bem pertinho  
Pegou o gato, depois a bruxa foi correndo, atrás do gato  
E ela acordou, né  
Quando ela fez um feitiço e fez uma pedra aparecer aqui  
Quando o ho..., quando o ho..., quando o homem atropçou  
Ele tava quase caindo  
Quando perceberam que não, peraí

A bruxa deu uma bronca

Depois... ele disse que ele queria o gato

Quando ele falou:

- Desculpe, desculpe, porque eu não sabia que esse gato era seu

Quando ela tirou sua roupa, percebeu que não era um homem

Ela foi, ela queria o gato porque ela gostou do gato

A bruxa falou: - Eu tive uma ideia

Aí de repente ela transformou a pedra em um gato

Quando ela viu, ela gostou muito do gato

Fim

**Participante:** B6 - 6 anos e 3 meses

Era uma vez uma bruxinha que tinha um gatinho

E entrou o homem que queria pegar o gato

Quando ele pegou, assustou o gato e acordou a bruxa

Quando viu, ela ficou assustada

Quando a bruxa fez uma pedra, ele caiu

E aí o gato ficou atrás da sua dona e o ladrão ficou olhando pra ela

Uma menininha veio e pensou que aquele gatinho fosse dela

E a bruxa criou um gatinho novo para ela

Quando ela fez, ela ficou muito, ela gostou muito

E quando ela gostou, ela, ela falou muito obrigado para a bruxa, fim

**Participante:** B7 - 6 anos e 3 meses

A bruxa tava deitada, o gato também

Apareceu um espião, veio, ia pegá o gato

Pegou o gato, depois correu atrás

Fez uma mágica, fez uma pedra

O espião atropeceu

Falou: - Não pode

E caiu  
E tava tirando  
Tirou, era uma menina  
Falou que qué um, esse gato  
E a bruxa tirou a pedra  
Fez um gato pra ela  
Ela falou: - Eba!  
E levou pra casa  
E...  
Fim

**Participante:** B8 - 6 anos e 4 meses

É... a bruxa e o gato tava durmino  
Aí, é..., o ladrão, é... veio, é... encostou perto do gatinho e pegou ele  
Quando a bruxa e o gato tavam é... durmino, é... o ladrão  
É... tava pegando o gatinho a bruxa, é...  
Quando a bruxa acordou o ladrão já tinha roubado o gato dela  
Aí ele ficou assustado  
É..., aí a bruxa correu atrás do ladrão  
É..., a bruxa usou a varinha mágica dela e transformou ni uma pedra pra ele  
atropeçar pra soltar o gatinho dela  
É..., aí o gatinho é... se soltou da mão do ladrão  
É... a bruxa fez... é... uma pedra e o ladrão atropçou  
E... aí, é... o ladrão olhou pra ela, aí o ladrão, é... levantou  
É..., o gato e a bruxa viu..., é... uma menina  
Aí quando tinha transformado uma pedra  
É, tava com o chapéu na cabeça  
Aí ela tava chorando  
Aí é... a bruxa fez ela parar de chorar e deu risada  
É... ela transformou uma pedra e a menina viu  
E aí, a bruxa, é... fez encontrar o gato dela

Aí, ficou feliz e bruxa também e ela

**Participante:** B9 - 6 anos e 6 meses

A bruxa tava dormindo junto com o gatinho dela

E... o bicho... o lobisomem tava querendo pegá o gatinho dela

Então, a bruxa... o bicho tava pegando o gatinho

Aí ele saiu, aí a bruxa saiu correndo perto dele

Aí a bruxa tava querendo pegá ele

Aí ele tava tropeçano, aí ele atropeceu numa pedra

Aí ele caiu, a bruxa pe... o gatinho fugiu

E a bruxa falou, a bruxa ficou com medo

Aí a bruxa colocou, ela, ela abaixou a pedra

(Silêncio)

E...

Fim

**Participante:** B10 - 6 anos e 6 meses

É... o... a bruxa e o gato tavam duminu

Então veio um ladrão e roubou o gato

Pegou, o gato miou, miou

A bruxa acordou e foi atrás do ladrão

Quando ela fez uma mágica, o ladrão caiu com o gato

A bruxa ficou tão zangada que deu uma bronca do ladrão

E ele ficou triste

Tirou a roupa e viu que era uma menina

Disse que só queria o gatinho

Então teve uma ideia a bruxa

Vou conformar essa pedra de um gato

Então virou um gato mesmo

Fim

**Participante:** B11 - 6 anos e 7 meses

O gato, não, o gato tava durmino com a bruxa, né  
Aí o ladrão tava vendo, né  
Aí, o ladrão já ia pegá o gato  
Aí ele foi bem quietinho e... pegou o gato!  
Aí o gato: - Miau! Miau!  
Aí a bruxa acordou  
Ela tentou pegá o ladrão com o gato, mas não conseguiu  
E buscou a varinha mágica  
Ela pôs a varinha mágica e fez uma pedra pra o ladrão cair e o gato  
Aí ela pegou o ga..., aí ele tava co..., aí ele caiu, aí ele pegou o gato, mas caindo,  
aí depois ela pegou o gato e falou:  
- Não faz mais isso  
Aí, ele obedeceu né, aí depois ele já ia embora  
Aí, veio a menininha, né  
Com uma antena  
Aí, falou pra bruxa  
Aí a bruxa: - Ah!  
Aí ela queria um gatinho  
Aí, aí ela tava chorando, chorando  
Aí a bruxa: - ãhn!  
Aí ela falou: - Eu vou fazê isso pra você  
Aí ela foi lá com a varinha mágica e transformou o gato pra ela  
Bem lindo  
Aí ela ficou muito feliz de dá o gato pra ela  
Ela, aí, ela ficou beeeem boazinha

**Participante: B12 - 6 anos e 7 meses**

A bruxa tava deitada, aí o gato tava aqui também

Aí o ladrão tava vindo

A bruxa tava dormindo e o gato também

Ele tava indo devagar pa pegá o gato

Aí aqui ele tava pegando

Aqui ele roubou, aí a bruxa acordou

E aqui a bruxa tava correndo atrás dele

Aí, ah... essa parte eu não sei

*Inventa*

Aí jogou a mágica da varinha nele

Aí ele ficou com medo, saiu correndo

Aí ele caiu

Aí, ele já tava caído e o gato fugiu

Aí, aqui a bruxa tava brigando com ele

Aqui eu não sei

Não sei

*Inventa*

Ela tava chorando

Aí aqui ela parou de chorar

Aí ela jogou de novo

Aí a pedra desapareceu

Aí o gato veio e ficou aqui

Aí eles ficaram com dois gato

Acabou

**Participante: B13 - 6 anos e 9 meses**

Era uma vez uma bruxinha tava dormindo com o gatinho, aí o homem foi lá e pegou a bruxinha, o gatinho

E correu com o gatinho



A bruxinha tentou pegá, pegou a varinha dela só que não pegou  
Aí ela tentou pegá o gatinho dela e o homem correu, quase caindo no esgoto com o gatinho  
A bruxinha pegou o gatinho e ficou falando com o ladrão  
Aí ela encontrou uma véinha e a véinha gostou do gatinho  
Aí a bruxinha transformou a pedra em um, em uma gatinha  
O gatinho gostou da gatinha e final

**Participante:** B14 - 6 anos e 10 meses

A bruxa tava dormindo, aí depois apareceu um ladrão  
E depois ele veio pegá o gato  
E roubou ele e saiu correndo  
E depois a bruxa acordou e saiu correndo também  
Aí depois ela fez um encanto e ponhou uma pedra aqui  
Aí ele caiu, aí o gato ficou atrás dela e ficou parado  
Aí ela falou que não pode roubar gato  
E depois ele olhou pra bruxa  
Aí depois, aí apareceu essa menininha e ela tava pedindo um gatinho  
E ela fez um encanto e apareceu um gatinho  
Aí ela pegou e o gatinho dela olhou  
Aí depo... e fim.

**Participante:** B15 - 6 anos e 10 meses

A bruxinha e o gato tavam passeando, depois o homem veio e...  
(Silêncio)  
*E o homem veio...*  
Fez ela dormir  
Ee depois a bruxa acordou o homem veio e pegou o gato  
Depois a bruxinha saiu correndo

Depois a bruxa fez trazê ele de volta o gato  
Depois ela ficou com ele  
E o homem não devolveu  
O homem, a mulher disse: - Não pego mais meu gato  
E depois ela ficou ali e chorou  
A bruxinha, ela viu uma mulher  
Depois ela, a mulher pensou e chorou  
Depois, e... a bruxinha ficou sorrindo  
A bruxinha transformou a preda em um gato e depois a mulher gostou  
E depois ela amou  
E...  
Fim

**Participante:** B16 - 6 anos e 11 meses

A bruxa dormiu junto com o gatinho  
E depois um homem chegou e assustou ela  
E pegou o gatinho dela  
Ele correu e não devolveu o gatinho dela  
Ele tava jogando lá no teto  
E a bruxa tava nervosa, ela disse que não era pá pegá  
E ela viu a tia dela e ficou gostando dela  
E esqueceu o óculos dela  
E ela ficou pensando, pensando no que ela ia fazer  
E ela fez o gatinho dela virar um azulzinho  
E depois deu um beijinho nele e foi-se embora  
E depois ela ficou feliz e fim

**Participante:** C1 - 8 anos e 1 mês

Eu entendi que o homem queria roubar o gato dela, aí ela era uma bruxa malvada

Aí ele, ela foi atrás dele e ele quis roubar  
Aí ele caiu numa pedra  
Aí a bruxa pegou o gato dela e falou:  
- Nunca mais faz isso seu ladrão  
E o gato era da menininha  
Aí ela chorou pra bruxa entregar  
A bruxa fez uma mágica... pra cá que eu não sei o que é  
Um gatinho  
Aí ela ficou feliz  
E ela beijou também  
Fim

**Participante:** C2 - 8 anos e 4 meses

É... a bruxa e o gato tavam dormindo e o ladrão queria pegar o gato da bruxa  
O ladrão pegou e saiu correndo e a bruxa foi atrás e... e fez uma pedra na frente e  
o ladrão caiu com o gato e o gato foi pra dona  
Aí o, a bruxa falou com o ladrão que não era pra roubar mais o gato dela  
Aí a bruxa viu uma outra bru, uma outra menina e com a varinha dela fez um gato  
e...  
E a bruxa fez um gato branco com o lacinho azul  
Pronto

**Participante:** C3 - 8 anos e 5 meses

Eu entendi que aqui ela tava dormindo com o gatinho dela  
Aí depois chegou um homem  
Aí o, era o ladrão que pegou o gatinho dela  
E pegou o gatinho dela e saiu correndo  
Ela saiu correndo com a varinha mágica atrás dele  
Aí ela colocou uma pedra, aí ele caiu

Aí depois que ele tava caído, aí tava reclamando  
Quando ela levantou, aí ela tirou o disfarce era menina, era uma mulher  
Aí depois ela queria, ela falou assim que queria ter um gatinho  
Aí a bruxa transformou a pedra em um gatinho  
Aí depois ela ficou com o gato e acabou

**Participante:** C4 - 8 anos e 5 meses

Era uma vez uma bruxinha que tinha o seu gatinho  
Ela tava dormindo, mas veio um moço e pegou o gatinho dela  
Mas só que ela ouviu um barulho e ela foi correndo atrás dele  
Quando ela viu, ela pegou sua varinha mágica e a magia dela pegou ele  
Ele caiu com o gatinho, mas depois ela disse com ele:  
- Por que você pegou o meu gatinho?  
E ele disse:  
- Porque eu só estava vendo  
- Mas você não devia ter pegado, mas eu sou uma menininha que...  
- Não sou uma bruxa de verdade, sou uma menina que tem um gatinho  
- Ah, tudo bem  
- Muito obrigado, meu gatinho está bem bonitinho  
Fim

**Participante:** C5 - 8 anos e 6 meses

Era uma vez uma bruxinha e um gatinho  
A bruxinha estava dormindo, quando de repente um ladrão apareceu  
Ele estava bem quietinho para pegar o gato  
E ele pegou  
Mas a bruxa acordou  
A bruxa foi correndo atrás dele e fez uma pedra aparecer

Ele atroprou numa pedra, o gatinho caiu

O gatinho saiu correndo

Mas a bruxa deu uma bronca nele

Aí, ela falou:

- Não pegue mais o meu gatinho, senão te transformo em uma menina

Quando ela viu, era uma menina

E ela gritou:

- Oh!

A menininha disse:

- Eu só queria ter um gatinho, me desculpe

- Já sei!

E ela pegou a varinha mágica e transformou uma pedra em um gatinho

Ela achou maravilhoso

Pediu obrigado e deu um beijo no gatinho

E fim

**Participante:** C6 - 8 anos e 7 meses

Era uma vez né, uma bruxinha

Ela estava quieta dormindo com seu gato

Quando de repente um ladrão apareceu lentamente pegando o seu gato

O gato pegou, mas a bruxa acordou rapidamente e viu

Ela saiu correndo atrás do seu gatinho

Mas a bruxa muito esperta colocou uma pedra no meio do ladrão

Para ele atropçar

E não é que deu tudo certinho

O ladrão caiu e o gato também

A bruxa falou:

- Bem feito, quem manda pegar os gato dos outros

- Tá bom, é... mas eu volto tá

- Olá minha senhora, é... você viu o meu gatinho por aí? Perdi ele

- Mas calme olhe, vou colocar uma p... olha, eu já sei quem foi que roubou a sua, o seu gatinho

- Vou colocar uma pedra aqui, quer dizer, um gatinho

E não é que apareceu um belo gatinho

A moça ficou muito feliz e pegou o gatinho

E fim

**Participante:** C7 - 8 anos e 7 meses

A bruxa tava dormindo com o gato dela embaixo

Aí veio um ladrão já de olho no gato achando que era dele

Olhando aqui ele tava vindo pra pegá o gato

Ele já tava chegando e o gato dormindo ninguém sabia que ele tava aqui

Aí ele pegou o gato, saiu correndo

O gato assustado gritando acordou a bruxa

Aí ela começou a correr atrás do gato dele e ele já tava um pouquinho longe dela

Aí ela fez um feitiço com a vara dela pra aparecer uma pedra e ela tava com medo que o gato dela caísse de cara

Aí ele tava quase caindo

Aí ela, ele caiu no chão, o gato dela voltou, ela começou a dar bronca nele, depois ela já ficou com um pouquinho de medo e ele levantou mostrando já um pouco do rosto dela e ela ficou surpresa

Quando ela tirou, ela tomou um susto que era outra bruxa pensando que era o gato dela também, que o gato dela sumiu, aí ela começou a falar:

- Eu te dou o seu gato, que eu sei onde ele tá

Aí ela usou a vara dela pra aparecer o gato, o gato apareceu, ela ficou muito contente, feliz

Ela disse muito obrigado pra bruxa e a bruxa ficou com um pouco de vergonha e gostou do gato lógico

**Participante: C8 - 8 anos e 8 meses**

Era uma vez uma bruxa dormindo com o gato  
Aí foi um ladrão, pegou o gato  
Pegou, correu, aí ela acordou a bruxa  
Ele correu, a bruxa pegou a vara e... fez uma mágica  
Po uma pedra na frente dele, aí ele não viu, caiu  
Aí ele foi levantando, levantando  
E era uma amiga dela chamada Luana  
Aí ela foi embora e pediu desculpa  
Aí ela mostrou  
- Ah, eu não sabia que tinha uma vara – A Luana falou  
E acabou

**Participante: C9 - 8 anos e 8 meses**

Aqui, tá uma bruxa dormindo  
É... um ladrão pegando o gato, roubando o gato  
Aí a bruxa acordou  
O ladrão correu com o gato, o gato tava apavorado  
A bruxa correu pra pegá o rato  
O ladrão fugiu  
Aí o gato, o gato, aí a bruxa fez um feitiço no ladrão  
Aí apareceu uma pedra o ladrão tropeçou, o gato caiu junto  
Aí caiu ele, o ladrão também, o gato aí  
Ela tava falando umas coisas pro ladrão  
Aí, ela viu quem era o ladrão e era uma mulher que era dona do gato  
Ela queria de volta o gato dela e... e ela disse que ia entregá  
Aí desa... a bruxa fez um feitiço pra desaparecer a pedra  
É, a bruxa fez outro gato aqui e ela pegou o gato dela de volta

**Participante: C10 - 8 anos e 9 meses**

Uma bruxa tá deitada né, dormindo com o gatinho dela

Aí veio um ladrãozinho de chapéu preto, todo com a roupa toda preta, com o óculos e vai lá e pega o gatinho

Aí ela desperta e sai correndo atrás do ladrãozinho

Aí ela faz um feitiço com a varinha dela e coloca uma pedra no caminho

Aí ele cai com o gatinho, aí o gatinho ele fica assustado e ele faz: - oh!

Aí ela pega o gatinho de volta e fala pra ele que não pode fazer isso, que você tá roubando e não pode

Aí quando ela viu ele tirou a roupa e era uma menininha, de óculos, de óculos não, disfarçada

Aí ela queria um gatinho, aí ela pensou, a bruxa pensou: - Que le...

Ela pensou: - Então eu vou fazê um gatinho pra você

Aí ela fez um gatinho pra ela na varinha dela, transformou a pedra num gatinho, deu pra ela

E ela ficou feliz e a bruxa foi embora com o gatinho dela e fim

**Participante: C11 - 8 anos e 9 meses**

Era uma vez a bruxa dormindo com o seu gatinho, aí apareceu um ladrão

E veio de fininho e pegou o gatinho e o gatinho gritou:

- Miau, miau!

E a bruxa acordou

Depois a bruxa pegou a sua varinha mágica e colocou uma pedra no caminho e o ladrão atroprou e caiu com seu gati, com o gatinho da bruxa

Depois o gatinho fugiu e ela falou:

- Não pode pegar

Aí ela reparou bem para o gatinho e olhou e falou:

- É você mesmo menina

Aí ela, a menina tava pensando que ela queria um gatinho

Aí ela transformou a pedra em um gatinho e a menina ficou feliz



Depois viveram felizes para sempre

**Participante:** C12 - 8 anos e 9 meses

Tem um gato e a bruxa dormindo

Aí vem um ladrão olhando eles

O ladrão vai pegá o gatinho

E quando vai pegá é, a bruxa tá dormindo com o gato

E o gato acordou, se assustou

Quando a bruxa viu ela ficou assustada e saiu correndo atrás do ladrão

E a bruxa colocou uma vara, ela jogou um feitiço e ele ficou morto

E o gatinho caiu e a bruxa ficou reclamando com ele

E ele ficou quieto

Aí veio uma menina falando com a bruxa, falando com o gato dela, ficou chorando

E aí a bruxa falou alguma coisa pra ela, ela viu um negócio, um feitiço e apareceu um gatinho

E ela ficou feliz e a, ela, a menina, pegou o gatinho, ficou beijando ele e fim

**Participante:** C13 - 8 anos e 10 meses

Eu entendi que era uma bruxa e um gatinho, que ele tava dormindo

Era um ladrão que ia pegá o gatinho

Aí ele tava indo devagar pá pegá o gato

Aí conseguiu pegá o gato

Aí o gato gritou e a bruxa saiu correndo atrás dele

Aí ela levou a varinha dela e tinha uma, e fez uma pedra na frente dele

Aí ele caiu, aí ela pegou o gato e falou pra ele não fazê mais isso

Aí ela, ela brigou com ele, aí na hora que ela ia tirá a fantasia ela era uma menina

Aí ela falou que gostava muito de gato e ela falou que ia dá o gato pra ela

Aí ela transformou a pedra num gato e ela gostou

**Participante:** C14 - 8 anos e 10 meses

Era uma vez uma bruxa, que tinha um gatinho  
Aí, ela tava dormindo com seu gatinho enquanto um ladrão olhava seu gato  
Depois o ladrão chegou perto do gato, enquanto a bruxa tava dormindo  
Aí depois o ladrão chegou perto, pegou o gato, enquanto a bruxa tava dormindo  
A bruxa acordou com o barulho do gato  
E... a bruxa com a sua varinha mágica correu atrás do ladrão  
A bruxa fez um feitiço com a sua varinha pra aparecer uma pedra bem na frente o ladrão  
Aí depois o ladrão pegou o gato, ele, a bruxa... ficou olhando ele caí e aí o ladrão tropeçou, enquanto bruxa tava vendo ele caí pra vê quem era  
Aí depois a bruxa falou pro ladrão que... pra não assaltá mais a casa dela  
Ela ficou brava com o ladrão e depois viu que era a sobrinha dela  
Aí, a sobrinha dela abriu o rosto pra vê que era ela  
Ela tinha dito que amava os gatos, queria tê um gato prá ela  
Aí depois ela falou a história dela enquanto ela chorava  
A bruxa ficou surpresa  
Aí falou pra sobrinha dela que ia fazê uma surpresa  
Depois transformou a pedra pra sobrinha dela e a sobrinha dela se perguntava o que é esse feitiço  
Aí depois ela viu que é um gato, uma gatinha com um lacinho azul na cabeça  
E depois a bruxa ficou feliz da vida pra... que... ela tinha ajudado a sobrinha dela a tê um gatinho, aí depois ela, a sobrinha dela ficou feliz da vida por causa de um gatinho só pra ela  
Fim

**Participante:** C15 - 8 anos e 11 meses

Era uma vez uma bruxa que ela tinha um gatinho  
Uma vez um ladrão chegou e pegou o gatinho dela  
É e, o ladrão fugiu com o gatinho  
A bruxa acordou e saiu correndo atrás do ladrão

E fez uma mágica para aparecer uma pedra

Ele caiu com o gatinho

E a bruxa falou e o gatinho correu e a bruxa falou:

- Nunca mais faz isso

E ele ficou... hum... deixe-me ver...

A senhora reclamou e... e... a bruxa ficou triste e depois ficou alegre e falou pra senhora:

- Eu vou conseguir seu gatinho de volta

E... ela conseguiu um gatinho de volta e a senhora ficou... le... é... ficou... alegre

**Participante:** C16 - 8 anos e 11 meses

Aqui eles tão dormindo

Aí depois tão dormindo de novo né, aí apareceu um ladrão

Depois o ladrão foi pegá o gatinho dela

Aí o ladrão foi pegá, ele pegou e ela acordou

Depois ela saiu correndo atrás do ladrão

Depois ela pegou a varinha dela e fez ficá uma pedra ali pra ele caí

Aí ele olhou pra trás e caiu

Aí depois ela pegou e ela falou com ele

Que não pode é..., pegá as coisas dos outros

Aí ele, aí depois ele levantou, aí ela achou outra menina

Aí ela falou, fez assim:

- Ah! (Pôs a mão na boca, com um gesto de surpresa)

Aí depois, depois ela ficou, a menina, ela ficou chorando porque o ladrão tinha pegado o..., alguma pessoa tinha pegado o gatinho dela

Aí a bruxa pegou a vari..., vareta, varinha dela e transformou e..., desfez a pedra e transformou a pedra ni um gato

Depois o gato, a menina agradeceu a bruxa, a bruxa ficou envergonhada

Fim