

## INTRODUÇÃO

*“Pensas em palavras, para ti a linguagem é um fio inesgotável que teces como se a vida se fizesse ao contá-la.  
- Conta-me um conto - digo-te.  
- Como queres que ele seja?  
- Conta-me um conto que nunca contasses a ninguém.”*

*(Rolf Carlé in “Contos de Eva Luna”, Isabel Allende)*

*Tenho sempre comigo o meu baú mágico, invisível, cheio de pedacinhos das vidas que vivi. Abro-o, sempre em busca do que sou, esperando reencontrar a cada visita um mesmo eu que me sei algures... e nesta manhã de sol e nevoeiro, junto ao mar, reencontro a possibilidade infinita de ser tudo nas nuvens que se dissipam devolvendo a luz ao mundo, o sol. E a claridade impossível de uma manhã de sol e nevoeiro junto ao mar faz dissipar as brumas que me envolvem, reluzindo em cada gaivota o brilho do voo iniciado e a cada salpico de sal e brisa molhada revivo-me nesta descoberta de que só existo porque me conto...*

*E este momento mistura-se com aquela outra manhã que guardo nos meus tesouros, deixando portanto de saber se vivo se recordo, se experimento ou conto... porque tudo se funde neste desenrolar lento de mim nas palavras que deslizam de dentro e para dentro do baú... dou por mim a escrever de novo, um qualquer esboço de ideias que fermentam como massa de bolos em silêncio, à espera do momento de ganhar forma, ter um corpo.*

*Foi sempre assim comigo, as histórias nascem em mim e pedem-me que as conte, que lhes dê corpo. Então ganham vida própria, sendo tão mais livres quanto mais sou capaz de me perder nelas.*

*Como me fiz pessoa? Como começou tudo isto? Não sei se sei dizer... fragmentos de memórias e outras histórias de outras memórias cruzam-se no bater desordenado do meu coração, que canta baixinho desde o nascimento, marcando os ritmos desta dança com as vidas, os eus, os outros e as palavras... sempre as palavras em mim, a sussurrar ou a gritar, a viver sós em mim. Como quando contava histórias que inventava aos meus irmãos e ao meu avô, nas noites em que o sono e o cansaço o faziam esquecer-se de como terminavam os contos com que acreditava que nos embalava, acabando por adormecer com os que improvisávamos juntos... ou como quando escrevia redacções na escola e cartas para os jornais na crença de assim ser mais eu e mais real do que antes... ou como quando ouvia as histórias daquele outro avô que não conheci e que lia aos outros as cartas e os jornais na taberna da aldeia. Ou ainda quando escutava as conversas dos adultos, e aprendia “de cor” (entenda-se com o coração, o que realmente significa aprender de cor) as histórias mais ternamente desajeitadas do pai, ou trilhava os universos coloridos e mágicos das histórias da mãe, enredando-me em complicadas tramas e*

*romances acontecidos e inventados entre as saias e as panelas e os bolos de chocolate da avó... para não falar dos livros que li, às escondidas e às desescondidas, das frases com que me fui enfeitando por dentro e onde me reinventava, fazendo-me também nas histórias que nunca contei porque não eram minhas. E sempre nas histórias partilhadas com tantos e tão únicos interlocutores que, sabendo-o ou não, sempre foram co-autores de mim... falei com os bichos e com as coisas, imprimindo uma existência inefável a tudo na ânsia de não perder um só segundo de mim...*

*Se sempre foi assim, desde que me deslembro de existir, sempre terá sido assim com todos, dou por mim a pensar um dia, já grande, num mundo palco de tantas peças. E algures ecoa a frase que alguém disse, ou que inventei nessas memórias que acreditamos serem de outros e afinal são de todos, porque fazemos inegavelmente nossas, que se fosse possível escrever a história da nossa vida teria que ser possível responder à pergunta “e como começou?” e eu não sei... terá que haver tantos começos como quantas as histórias que largamos, como quantas as que contamos e as que escolhemos guardar em segredo.*

*Também é esta a história desta história, com múltiplos começos e finais felizes e menos felizes, com muitas coisas que não se contam porque decidimos que não importam, mas nem por isso deixam de ser parte dela e de estar lá. Não são sempre as histórias que se contam também a história de quem as conta?*

*Foi ontem que recomecei esta história, nessa manhã de que vos falo... exactamente no momento em que o azul do céu e do mar devolveram cor ao mundo, dissipando a névoa em mim... e no papel escrevo as palavras com que começo este narrar “como me fiz pessoa?”...*

Como um estribilho duma qualquer cantilena, a pergunta mantém-se viva. Como nos fazemos pessoas?

Os autores da psicologia narrativa respondem como: contando-nos, contando de nós, narrando acontecimentos como quem desfia contas dum rosário, que se ligam por um fio.

Tomando a narrativa como “*organizador central da experiência*” (Gonçalves, 2000, p.72) aceitamos que é através dessa matriz que o ser humano dá sentido e significado à infinidade de estímulos desordenados em que mergulha desde o nascimento (Gonçalves, 2000). Se pensarmos nas três dimensões centrais da matriz narrativa, estrutura, processo e conteúdo, na medida em que são o que nos permite “*dar conta da coerência, complexidade e multiplicidade das construções de conhecimento de um indivíduo*” (Gonçalves, 2000, p.74) verificamos que as semelhanças e diferenças que vamos encontrando nas narrativas das crianças e adolescentes com quem trabalhamos se prendem com o desenvolvimento destes processos. Assim, faz sentido perguntar como é que essas similaridades e diferenças se constroem. Por outras

palavras, o que se mantém e se transforma na construção narrativa ao longo do desenvolvimento?

Alguns autores, numa perspectiva construtivista, propõem que a compreensão da linguagem é a construção de uma representação mental na memória. Esta representação não será tanto a dos dados verbais mas sim uma interpretação. O significado constrói-se, precisamente ao mesmo tempo que o processamento dos dados ocorre (Larrea, 1994). E talvez uma das coisas mais importantes que a narrativa nos permite observar é que a mente não regista o mundo como se duma entidade externa e objectiva se tratasse, antes o cria de acordo com a sua mistura de expectativas e características culturais e individuais (Chafe, 1990). O conhecimento tem subjacente um processo contínuo de construção e desconstrução de significados, ligando-se à experiência através da linguagem, *“que liberta o indivíduo para uma pluriracionalidade, no sentido da construção de interpretações múltiplas de cada experiência”* (Henriques, 2000). Logo, a linguagem é considerada um fenómeno psicológico central do processo de significação (Gonçalves, 2000). Num mundo de que nos apropriamos construindo-o discursivamente, imersos numa rede narrativa desde o primeiro choro e sorriso, vamos ordenando, guardando, significando e (re)inventando as histórias com que nos fazemos pessoas.

Aqui chegados, parecia que o caminho a seguir neste olhar sobre as coisas seria dar voz a narrativas de crianças, de modo a ser possível analisar esses contos. E de forma controlada e rigorosa, então descrever e compreender, com as lentes do saber empírico (dito científico) o que acontece com a narrativa ao longo da infância.

A primeira parte deste trabalho dará conta, sumariamente, do que entendemos hoje por acto narrativo, o que é afinal narrar, ser autor de si, o que é esta metáfora que se autonomizou dentro da psicologia dando início a um novo caminho para o entendimento do ser humano. Em seguida, debruçar-nos-emos sobre o desenvolvimento narrativo, numa tentativa de nos apropriarmos dos constructos e modelos vigentes no estudo desta temática, incidindo sobretudo na infância. Neste sentido, uma resenha sobre a investigação disponível permitirá a construção duma moldura que enquadre de modo claro e coerente os dados obtidos com o presente estudo. Por fim, um olhar em torno das três dimensões da matriz narrativa, dará conta do que entendemos por coerência estrutural, complexidade processual e diversidade de conteúdo na construção narrativa.

A segunda parte deste trabalho girará em torno da dimensão empírica propriamente dita. Assim, analisaremos as narrativas de 122 crianças nas suas três dimensões centrais: Estrutura, Processo e Conteúdo, com o objectivo de contribuir para o conhecimento acerca da construção narrativa na infância. Mais especificamente, os objectivos são: (1) analisar as mudanças na coerência (estrutura), na complexidade (processo) e na multiplicidade (conteúdo) narrativa ao longo da infância, (2) examinar potenciais diferenças de género nesta construção e (3) reflectir sobre a influência de variáveis sócio-culturais na produção narrativa. Acreditamos que com este estudo acrescentaremos uma visão mais integrada e exaustiva do que será um desenvolvimento narrativo normal dentro das faixas etárias consideradas, uma vez que a investigação se tem centrado essencialmente na análise da estrutura e do conteúdo narrativos, não considerando num mesmo estudo as três dimensões da matriz narrativa. Por fim, esboçaremos algumas conclusões acerca das implicações e limitações deste estudo, bem como algumas sugestões para futuras investigações.

**Parte I**

---

**Enquadramento teórico**

## 1. O Acto Narrativo

*“Storytelling was a regular event in the Pueblo culture. Children would gather around and listen as the elders told stories as they had heard them when they were young. So it was that the folktales, religion and customs were passed from one generation to the next.”*  
(The Story Teller)

*“No princípio, cada homem era o seu próprio contador de histórias”* (Boltman, 2001, p. 7). Todos participavam no acto de contar as suas histórias, de partilhar a sua experiência, e com o tempo foi nascendo a figura do *contador de histórias*, enquanto aquele cujas competências narrativas o tornavam muito importante para a sua tribo, aldeia ou comunidade. E das histórias dos acontecimentos vividos passou-se às histórias dos deuses e das origens do Homem, servindo de ponte para o desconhecido através das cerimónias, cantos e encantamentos. Nasceram as lendas, os contos populares, os contos de fadas, que os *contadores de histórias* mantinham vivos nas suas caminhadas pelo mundo, e que os pais contavam aos filhos, para que um dia os contassem aos filhos dos seus filhos. Os mestres da humanidade usaram histórias para chegar às pessoas com as mensagens dos seus deuses, e o contar de histórias passou a ser uma arte. Com a palavra escrita as histórias chegaram a todos, deixando nas brumas da memória os romanos, os ciganos e os cruzados, que levaram pela voz os contos de um canto ao outro da Terra. (cf Boltman, 2001)

Desde sempre, a narrativa. Através de mil e uma histórias, a humanidade vai-se contando e funcionando de acordo com estruturas narrativas. Cada escolha, cada sonho criador, ocorre de acordo com estruturas narrativas que norteiam igualmente o pensamento e compreensão no ser humano (cf Sarbin, 1986). Poderá, então, a mente ser vista como um *“cérebro narrativo”*? Gonçalves, Henriques e Machado (2004) crêem que sim, na medida em que discutem a possibilidade de já não fazer sentido separar o conhecimento em físico, biológico e social, tomando a narrativa como catalizador da própria existência, nutrindo o cérebro e permitindo uma crescente plasticidade neural. Para estes autores, somos *“seres narrativos”* em movimento, criando o mundo à medida que contamos o que acontece. Através da linguagem vamos construindo narrativamente as nossas experiências nesse mundo contado, para através da nossa narrativa as simbolizarmos para nós próprios e para os outros. Afinal, continuamos contadores de histórias, significando com elas a nossa existência (cf Polkinghorne, 2004).

O acto narrativo tem sido objecto de investigação no âmbito de disciplinas tão díspares como a educação, a história, a antropologia, a sociologia, a psicanálise, a psicologia, a linguística, a gestão e a religião (McCabe & Peterson, 1991). Mas nem todas as frases, todas as verbalizações ou palavras pronunciadas são uma narrativa (Engel, 1999), assim como na maioria dos contextos académicos o constructo *acto narrativo*, pela pluralidade de significados que encerra, é substituído pelo conceito *discurso narrativo* (cf Boltman, 2001). As definições aceites pela investigação do que é uma narrativa estão muitas vezes associadas a categorias da estrutura narrativa, nomeadamente as de Labov (1972), McCabe e Peterson (1991), e Engel (1999), citadas por Boltman (2001), e propõem-nos uma narrativa cujos critérios definidores são uma sequência de acontecimentos que pressupõem a passagem do tempo e permitem abstrair algum significado. Gonçalves (1997), que ao longo do seu percurso como investigador se tem dedicado à narrativa numa perspectiva construtivista de organização do conhecimento humano, sintetiza algumas décadas de investigação em torno desta metáfora, ao clarificar os pressupostos que lhe subjazem. Afirma que os indivíduos são contadores de histórias e que o pensamento tem uma natureza metafórica e criativa por excelência, caracterizando-se por uma busca permanente de sentido para uma realidade complexa, caótica e multipotencial à qual acedemos através de ferramentas de cariz hermenêutico e narrativo. A partir daqui, na medida em que o conhecimento e a experiência se aliam à volatilidade das vivências humanas, não parece restar outro caminho à psicologia senão o de substituir o protagonismo da individualidade pelo protagonismo da autoria (Gonçalves, 2000). O ser- autor significa a sua vida através das suas histórias, ao mesmo tempo que o ser-actor as vive, havendo neste duplo papel o movimento proactivo do ser humano no próprio acto de construção de si e do mundo, numa teia relacional onde se move e faz pessoa. Esta visão da cognição humana baseada num processo de significação da experiência, que se consubstancia na matriz narrativa, oferece uma leitura compreensiva da cognição, agora expressa pela criação, desenvolvimento e organização de significados (cf Gonçalves, 1997, 2000).

Prosseguindo com a perspectiva do autor, na nossa combinação do conhecimento disponível para desenharmos os contornos do acto narrativo, a narrativa contém sete elementos definidores, a saber, a natureza analógica, temporal, contextual, *gestáltica*, significadora, criativa e cultural (Gonçalves, 2000). Começando pela natureza analógica, para vários autores a narrativa dá conta do que acontece, o que por sua vez caracteriza o mundo em detrimento daquilo que existe, sendo a construção narrativa da vida uma demanda do significado, e não

duma verdade externa ao ser (cf Polkinghorne, 2004; Gonçalves, 2000; Bruner, 1986). A natureza temporal da narrativa imprime uma ordem temporal aos acontecimentos, o que por sua vez serve de ritmo ao processo de construção de significados (cf Polkinghorne, 2004; Gonçalves, 2000), sendo tão essencial para a elaboração em torno da experiência como a sua natureza contextual, que permite situar contextual, e culturalmente a narrativa. A natureza gestáltica da narrativa é que permite a emergência das primeiras três, na medida em que é o estabelecimento de ligações entre os espaços e os tempos nos quais a experiência ocorre que conduz à coerência global (Gonçalves, 2000). Alguém entre a natureza significadora da narrativa, a sua natureza cultural e criativa, a existência humana ganha, de facto, significado. Enquanto contadores de histórias e fazedores de significado consubstanciamos em nós as vozes da cultura e dos outros com quem nos relacionamos, ao mesmo tempo que não nos limitamos a espelhar essas vozes como não nos limitamos a espelhar os acontecimentos, antes reorganizamos tudo num acto proactivamente criador da experiência, narrando-a (cf Gonçalves, 1997, 2000; Polkinghorne, 2004; Bruner, 2004; Henriques, 2004; Chafe, 1990). Em jeito de síntese deste primeiro momento, ficamos com um excerto de um capítulo de Bruner (2004). Numa delicada combinação entre os achados científicos e histórias acontecidas com pessoas de verdade, Bruner conta-nos, como se nos esperasse há muito neste esforço de ilustrarmos o acto narrativo como o acto de construção das múltiplas personagens que todos somos, como acontece essa criação narrativa do *self*.

*“Uma narrativa de construção do self é algo de um acto de balanceamento. Tem de, por um lado, criar a convicção de autonomia, que temos uma vontade própria, uma certa liberdade de escolha, um certo grau de possibilidade. Por outro lado, tem também de relacionar o self com um mundo de outros – com os amigos e a família, com as instituições, com o passado, com os grupos de referência. Mas o compromisso com os outros que está implícito na relação do próprio com os outros limita, é claro, a nossa autonomia. Parece que somos virtualmente incapazes de viver sem ambas, autonomia e compromisso, e a nossa vida é um esforço de balanceamento das duas. Também o fazem as auto-narrativas com que nos contamos.” (Bruner, 2004, p. 10).*

Como acontece isto durante a infância? Como se processa no ser humano, enquanto criança, esta alquimia das coisas e dos acontecimentos em significados? Boltman (2001) afirma que contar histórias permite à criança dar sentido ao mundo, construir um sentido de self e participar na cultura. Numa análise aprofundada dos contributos de diversos estudiosos da narrativa na infância, a autora defende que as crianças contam histórias para compreender a vida, numa tentativa de explicar o *como* e o *porquê* das coisas, construindo os seus significados e pondo à prova as suas hipóteses acerca do funcionamento do mundo. A criança experiencia o

mundo através das histórias que conta todos os dias, fazendo dele sentido (cf. Boltman, 2001). E à medida que vai contando histórias conquista a compreensão de si mesma, desenvolvendo um sentido de self que vai mudando com o leque gradualmente variado das suas experiências de vida. Para nas suas narrativas perpetuar igualmente as crenças essenciais em torno das quais gira a cultura de que faz parte, sendo simultaneamente socializada e aprendendo com as histórias que vai co-construindo em relação com os outros (cf. Boltman, 2001). E se o acto narrativo é a resposta para as necessidades nucleares da criança de dar sentido ao mundo, construir-se enquanto self e participar da cultura vigente, desse narrar resultam igualmente benefícios cognitivos, emocionais e sociais, na perspectiva da autora.

Nos domínios do desenvolvimento cognitivo, social e emocional a investigação sobre a narrativa e o contar de histórias com crianças tem já uma longa tradição. Boltman (2001) refere a existência de um vasto campo de conhecimentos nesta área, salientando alguns achados. Começa por afirmar que as histórias são experiências linguísticas para as crianças, e que o discurso narrativo desempenha uma função essencial no desenvolvimento da literacia, do discurso e das capacidades de socialização. A visão da autora, que propõe a narração como um antecedente na aquisição da literacia e associa a capacidade narrativa ao sucesso académico, é partilhada por outros autores, como Peterson, Jesso e McCabe (1999), que reforçam a importância das narrativas em diferentes domínios. Para além do facto das competências narrativas das crianças ao nível do pré-escolar serem excelentes preditores do futuro sucesso escolar, é ainda importante para estes autores estudar as narrativas na infância porque exigem que as crianças produzam múltiplas frases e as articulem num todo coerente e porque são uma forma de discurso descontextualizado, acerca de factos fora do contexto imediato - não descrevem o *aqui* e *agora* necessariamente, mas sim o *lá* e o *então*. Esta forma de discurso é a que permite produzir discurso acerca do passado, dos mundos interno, imaginado e possível, nas palavras de Wolf (1993). É este conjunto de competências que permite às crianças construir e partilhar as suas autobiografias e as histórias das suas famílias, a questionar e pensar sobre as dimensões psicológicas da experiência humana, a penetrar no mundo literário dos autores de histórias e pôr à prova os funcionamentos de mundos quer sociais quer naturais, através da exploração infundável dos “*e se...*” (Wolf, 1993). Boltman (2001) termina a sua síntese sobre a investigação em torno do desenvolvimento narrativo dizendo que o desenvolvimento narrativo das crianças é uma aquisição complexa e um processo organizacional central, que acelera o desenvolvimento representacional, a construção das bases do conhecimento e estratégias de

resolução de problemas. Se a construção narrativa funciona como instrumento cultural primário de codificação, organização e construção da experiência vivida ou imaginada, alguns autores salientam que a nossa compreensão do desenvolvimento do pensamento narrativo poderá ter consequências práticas importantes, podendo vir a contribuir para apoiar as crianças no desenvolvimento do funcionamento psicológico e social (McKeough & Genereux, 2003).

Em diversos estudos que se debruçam sobre a estrutura e o conteúdo narrativos, a criança aparece como um contador de histórias que se sofisticava ao longo do tempo, o que nos remete para a complexidade da tarefa narrativa para a criança (Boltman, 2001). A autora pergunta-se o que acontece à criança perante a tarefa de explorar um livro de histórias só com imagens, uma tarefa muito utilizada na investigação da narrativa junto de população infantil. E conclui que este é um desafio intrincado, que leva a criança a tornar-se necessariamente um narrador no movimento de co-criação e envolvimento que nasce com o livro.

Esboçados os contornos do que entendemos por narrativa e por acto narrativo, de modo a construir um ponto de partida teórico claro e simples para a leitura desta dissertação, passemos em seguida a percorrer os caminhos da investigação em torno do desenvolvimento narrativo na infância.

## 2. O Desenvolvimento narrativo

*Chovia lá fora, numa manhã fria e escura de Inverno. Sentada com a Matilde perto da janela, com uma manta e um biberão de leite na mão, ela olha para fora e para mim, para fora e para mim...*

*- Está frio lá fora... e chuva!, diz com um ar sério .*

*- Sim, está, respondo, enquanto ela observa demoradamente a manta, o leite, o cenário em volta e a rua molhada.*

*- E muito vento! Tanto frio!...*

*Por fim olha uma última vez para mim e para ela mesma, e sorrindo diz:*

*- Obrigada titi X., que maravilha !, suspira e enrosca-se no nosso conforto.*

(Matilde, 20 meses)

### 2.1. Da linguagem à narrativa

Há muitas coisas que a Matilde não disse para que este episódio fosse uma narrativa rica, complexa e coerente. No entanto, eu estava lá, e senti a sua consciência do momento, partilhámos a experiência deste episódio. E desde então retenho a profundidade desta vivência, expressa nas palavras com que melhor conseguiu compor e partilhar a sua narrativa deste momento.

A partir de quando as crianças conseguem narrar-se? Será desde sempre, ainda que as palavras não cheguem? Ou será que, como alguns defendem, é a linguagem que utiliza o ser humano para se perpetuar, existindo desde e para sempre, dependendo das crianças para sobreviver? “As linguagens necessitam das crianças mais do que as crianças necessitam de linguagens”, diz-nos Deacon (p. 109, 1998). Este autor reflectindo sobre como a evolução humana está intrinsecamente ligada à linguagem, onde sustenta a dada altura que as mentes das crianças não necessitam incorporar de forma inata as estruturas linguísticas, pois de forma inversa é a linguagem que dá corpo às predisposições das suas mentes.

“A estrutura lógica das linguagens é replicada e passada adiante como um sistema completo, não apenas como uma colecção de palavras” (*ibidem*, p. 113) Pode ser aprendida palavra a palavra, mas só se torna linguagem quando a criança é capaz de transformar os pensamentos em palavras e aferir a gramaticalidade de novas frases com velhos vocábulos. As

crianças podem demorar anos a adquirir um vocabulário considerado extenso, mas rapidamente dominam o núcleo central das regras que permitirão dar função a novas palavras.

As linguagens são abstrações, colecções de comportamentos que se conseguem descrever através de sistemas de regras. São, antes e depois de tudo, um fenómeno social, pelo que reduzi-lo a questões formais, psicológicas, ou neurobiológicas é afastarmo-nos drasticamente da sua razão de ser. O crescimento da linguagem encontra-se distribuído ao longo de miríades de interações entre a aprendizagem da criança e a evolução duma comunidade linguística, sendo passível de ser aprendida antes de tudo pela sua própria natureza mutável, mais do que pela riqueza dos contextos sociais onde se aprende ou dos palpites certos das crianças pequenas, que de forma intuitiva parecem conseguir expressar sintacticamente as suas ideias sem intencionalmente lhes terem sido ensinadas essas formas combinadas de expressão. Os mecanismos que levam a linguagem a mudar na dimensão sócio-cultural são os mesmos que são responsáveis pela aprendizagem da linguagem no dia a dia (cf Deacon, 1998).

Ampliando este movimento que associa a linguagem ao desenvolvimento do *self*, Quigley (1999) realiza um estudo interessante sobre o tempo modal na narrativa autobiográfica, que analisa as funções discursivas relacionadas com a utilização conjunta de auxiliares modais da língua inglesa com marcadores de tensão narrativa ou comprometimento do autor, partindo de narrativas autobiográficas de crianças entre os cinco e os doze anos de idade. A premissa base de que a linguagem cria a realidade, que os acontecimentos e objectos de que falamos são constituídos pelo modo como os descrevemos, leva o autor a sustentar que *“algumas características do self se mantêm através da linguagem”* (*ibidem*, p.279). E os seus resultados apontam para uma convergência entre o desenvolvimento dos padrões de utilização dos auxiliares modais, dos seus contextos gramaticais e discursivos, e o desenvolvimento do conceito de self na criança, a par do seu processo de desenvolvimento da linguagem e da narrativa. Parecem desenvolver-se em simultâneo e relacionar-se de forma consistente.

Como se fossemos desenhando um espiralar de *dentro* para *fora* do ser criança, assumindo por momentos o *“dentro”* como o intra sujeito, a dimensão corpórea e neurobiológica das histórias nascentes, e o *“fora”* como o resultado visível, partilhável e observável a olho nu que é a narrativa, com Siegel (1999) entramos num mundo fronteiro. Propondo uma neurobiologia interpessoal das histórias, o autor defende que enquanto as narrativas fazem parte do discurso social, sendo criadas entre as mentes humanas num contexto social, faz sentido um

olhar neurobiológico que permita clarificar o modo como as narrativas facilitam a integração da coerência na mente. Sem nos determos numa análise neurobiológica, que ultrapassa os objectivos desta resenha teórica sobre o desenvolvimento narrativo, sintetizamos apenas que para o autor esta coerência é possível através duma integração inter-hemisférica, que ao implicar múltiplos níveis de circuitos cerebrais permite criar estados mais complexos, conectando diferentes formas de representação através do cérebro. Sempre em relação, uma vez que o processo de contar histórias acerca de nós próprios poderá ser a primeira forma de comunicar aos outros os conteúdos das nossas mentes, permitindo a modulação de emoções e fazer sentido do mundo de um modo sempre novo, seja a narrativa oral ou escrita. Siegel (1999) acrescenta que as narrativas ainda permitem uma integração interpessoal, na medida em que o acto narrativo do contar de histórias também é influenciado pelas expectativas do ouvinte. Nesta linha, parece evidente a relação que existe entre as experiências precoces de vinculação e o modo como as crianças aprendem a narrar as suas histórias. O autor afirma que, com base em dados disponíveis da psicologia do desenvolvimento da criança, pelo terceiro ano de vida emerge uma função narrativa que permite à criança a criação de histórias acerca dos acontecimentos com que se vai confrontando. Estas narrativas são simples descrições sequenciais de pessoas e acontecimentos, numa tentativa de dar sentido aos acontecimentos e experiências internas das personagens, nas quais condensam experiências numerosas em histórias generalizantes e contrastantes. As crianças vão comparando as experiências novas com as antigas, sendo a detecção de semelhanças o ponto de partida para a criação de regras generalistas enquanto as diferenças são vividas como excepções memoráveis a tais regras.

Então, as histórias parecem ter essa missão de criar um sentimento de compreensão coerente da criança no mundo ao longo do tempo, focando-se em distintos momentos selectivamente nas mentes dos outros e nos contextos externos, não na própria experiência interna. Siegel (*ibidem*) estabelece um paralelo interessante neste ponto, defendendo que inicialmente as crianças são biógrafas e só depois auto-biógrafas, situando o desenvolvimento do *self* autorial, tomando a autoria como a capacidade para agir de modo independente dos constrangimentos e condicionantes da situação, pelos dois anos de idade. Depois, à medida que a criança experiencia diferentes domínios da experiência do *self*, ou estados de self, o self autorial é desafiado a incorporar estas diferentes versões de si num processo de narrativa auto-biográfica, cujas possibilidades de coerência, estrutura e complexidade são profundamente afectadas pela experiência social. Eis sumariamente descrita a função integrativa das narrativas

ao longo do desenvolvimento, na perspectiva deste autor, sublinhando como premissa a reter que o processo narrativo é a tentativa de dar sentido ao mundo e à mente nos seus diferentes estados, sendo, naturalmente, só por si insuficiente para ser o único responsável pela construção de coerência entre estados de self ao longo do tempo.

Em suma, para Siegel (1999) as relações são eixos fundamentais na organização da experiência actual, bem como do cérebro em desenvolvimento, afectando directamente a memória, a narrativa, a emoção, as representações e os estados da mente. O “*enviesamento*” do modo como o fenómeno narrativo ocorre, isto é, o modo particular como cada criança se vai tornando autora de si, passa portanto sempre pelos outros, inevitavelmente pela família, primeiro contexto de socialização e de desenvolvimento, levando a distintas combinações de coerência estrutural, complexidade processual e diversidade de conteúdo na construção da narrativa de cada criança.

## **2.2. O desenvolvimento da narrativa na infância**

As narrativas existiram e existirão, através dos contextos, das culturas e do tempo servindo a humanidade enquanto meio de convergência de informação culturalmente significativa (Reilly *et al*, 1998). Através do contar de histórias, uma forma de comunicação das mais precoces na infância, universal e poderosa na socialização de valores e visões do mundo, o narrador vai moldando a sua narrativa ao mesmo tempo que as histórias moldam o modo como este se vê e se experiencia no seu mundo (Capps & Ochs, 1995), isto é, como constrói o conhecimento de si e do mundo (Larrea, 1994). Para Reilly e colaboradores (1998), dada a natureza pervasiva da narrativa as crianças desde cedo as fazem suas, e cerca dos 3 anos as crianças têm uma noção do que é uma história, conseguindo atingir a mestria na maior parte das estruturas morfo-sintácticas da sua língua entre os 4 e os 5 anos, ainda que seja bastante diferente a linguagem expressa por uma criança de 5 anos e outra de 12. Depois dos 5 anos as crianças adquirem fluência e flexibilidade na utilização correcta dessas estruturas em função do género de história em construção.

Assim, uma vez que desde muito cedo a narrativa aparece na comunicação do ser humano, alguns autores procuram ainda saber como as histórias pessoais funcionam enquanto

instrumento de socialização no seio da família “(...)sabe-se pouco sobre como as narrativas pessoais fazem parte do dia a dia da vida de uma família em qualquer grupo cultural ” (Miller, Wiley, Fung & Liang 1997, p. 557) concluindo que efectivamente o são em diferentes culturas e que são diferenciadas funcionalmente desde idades precoces das crianças.

Larrea (1994), a partir da sua investigação em torno das diferenças contextuais dos indivíduos na compreensão e recordação de contos (contrastando população infantil rural e urbana), conclui, neste sentido, que as competências necessárias para a memória de contos, mais do que da escolarização dependem da interacção inter e intra familiar, onde ocorre a primeira internalização das ferramentas psicológicas e onde se modela o uso da linguagem. (Larrea, 1994).

Vários autores têm vindo a desenvolver investigação nesta área, procurando perceber que modelos os pais oferecem às crianças e analisar a associação entre o uso de relatos por parte dos pais e das crianças, obtendo correlação entre o uso de discurso indirecto, relativo a outros discursos anteriores do próprio ou outrem, por parte das mães e das crianças (Ely, Gleason, Narasimhan & McCabe, 1995). Outros concluem que o processo de criação de histórias significativas pode ser um meio importante que os pais usam para transmitir valores relativos ao género sexual aos seus filhos, pela maior tendência por parte das mães a enquadrar emocionalmente as suas narrativas para as filhas que para os filhos e os pais a não apresentar um enquadramento emocional nas suas histórias para os filhos (Chance & Fiese, 1999). Numa meta-análise acerca dos moderadores dos efeitos do género sexual no discurso dos pais com as crianças, os autores verificam que as mães falam mais, constroem um discurso mais apoiante, mais negativo, menos informativo e menos directivo do que os pais e que com as filhas são mais conversadoras e usam mais discurso apoiante do que com os filhos (Leaper, Anderson & Sanders, 1998), havendo variações na dimensão do efeito dependentes, entre outros, de aspectos do cenário onde decorre a interacção e da idade da criança.

Rio e Alvarez (1985), numa perspectiva desenvolvimental ecológica, salientam que o desenvolvimento do indivíduo é indissociável do meio em que ocorre, estando simultaneamente esse meio em desenvolvimento. Segundo estes estudiosos, um cenário tanto pode conter influências directas do adulto sobre a criança, como também indirectas, conforme a disposição do contexto físico e sensorial. Quando a criança é mais velha esta influência ocorre através de factores tão simples como as instruções ou os horários, existindo reciprocidade nesse processo. Sendo a família, por norma, o primeiro contexto de socialização da criança parece essencial

considerar as suas características, no sentido de co-construção que o desenvolvimento narrativo ganha pelo simples facto de que não contamos histórias sozinhos. A crença de que os pais são a principal fonte de influência genética, social e psicológica vem de longe e tem servido de base a muitos estudos. De Lisi (1985) encontrou, num estudo desenvolvido acerca das relações entre crenças parentais e o nível cognitivo das crianças, correlações positivas entre o nível socioeconómico da família e estratégias de comunicação por um lado, e modelos de desenvolvimento por outro.

Um estudo levado a cabo num contexto de socialização formal pré-escolar, aceite em geral como outro contexto de vida significativo para o desenvolvimento das crianças, que se debruça sobre as narrativas produzidas durante o jogo simbólico e dramático das crianças (Kyrtziz, 1998), analisa a co-construção do *self* através das formas linguísticas que utilizam e das identidades que constroem para as suas personagens. Os resultados convergem para a existência de diferenças de género precoces nas narrativas co-construídas também com os pares, com as das raparigas a valorizar traços como afecto, graciosidade e beleza para as suas personagens em contraponto com as dos rapazes, que assentam em valores e características que se organizam em torno da força física. É ainda evidente a diferença entre a utilização e necessidade da narrativa para a auto-construção por parte das meninas, para quem assume maior relevância do que para os rapazes. Fica igualmente patente a semelhança entre a função que estas narrativas dramatizadas desempenham nos grupos de amigos em idade pré-escolar, de exploração da construção conjunta de *selves* possíveis, e a função que as narrativas pessoais desempenham nas relações sociais íntimas entre adultos.

Larrea (1994) considera que o tema da compreensão dos contos, situado entre a psicologia cognitiva e a inteligência artificial, é um corpo sólido de conhecimento que resulta de várias investigações realizadas nos anos 60. Cita autores como Rumelhard (1975-1977), Thorndyke (1977), Mandler e Johnson (1977) e Stein e Glenn (1979), que a partir da compreensão dos contos criam gramáticas narrativas para o estudo dos processos cognitivos subjacentes à compreensão dos mesmos. Estas investigações circunscrevem-se ao estudo de esquemas, guiões e outras estruturas de conhecimento, observando o efeito que isoladamente exercem para a compreensão dos contos em cada indivíduo. A autora alerta ainda, na linha de outros autores referidos, para a importância de se ter também em conta o contexto social que envolve esta actividade intelectual (Larrea, 1994; Capps & Ochs, 1995).

O modelo de Van Dijk e Kintsch (1978, 1983 *in* Larrea, 1994) ocupa-se da representação da estrutura do texto na memória do sujeito, acentuando os processos dinâmicos e construtivos que este põe em processamento aquando da compreensão dum texto, a partir do conhecimento que tem do tema.

*"O conhecimento que o sujeito possui e o texto interagem sendo o resultado uma representação deste último na memória. Este conhecimento aparece organizado sistematicamente na memória do sujeito, recebe o nome de esquemas e é a base de uma representação mais específica que o leitor constrói quando se apodera de um texto em particular."* (Larrea, 1994, p. 13).

Assim, segundo a autora, vários estudos demonstram que o conhecimento sobre as acções humanas e o conhecimento especializado em determinados domínios são importantes no exercício de compreensão e recordação de contos.

Neste sentido, Mandler e Jonhson (1977) defendem a existência de esquemas de contos, que são construídos pelos sujeitos utilizando dois tipos de fontes: *"a escuta de muitos contos, de onde se obtém o conhecimento de acções sequenciais presentes nos mesmos, incluindo a forma típica de começar e terminar, e a participação pessoal na interacção social de cada dia, de onde se obtém conhecimento sobre as acções humanas e sobre as relações causais inerentes a estas acções."* (Larrea, 1994, p.54) Estes autores realizaram os primeiros estudos evolutivos sobre os processos de compreensão e recordação de contos, utilizando para o efeito uma gramática narrativa. Interessados em comprovar até que ponto as recordações que as crianças têm dos contos estão influenciadas pela organização esquemática do mesmo modo que os adultos, e em que medida utilizam os mesmos processos de codificação e recuperação, concluíram que mesmo as crianças mais pequenas utilizam esquemas para organizar a recordação de forma muito similar à dos adultos, sendo também sensíveis à estrutura dos contos (Mandler e Jonhson, 1977,; Larrea, 1994).

Marchesi (1983 *in* Larrea, 1994), outro autor que, ainda numa lógica evolutiva, se debruça sobre as crianças, realiza uma investigação com o objectivo de estudar as mudanças que se produzem nos esquemas narrativos em diferentes idades: seis, oito e onze anos. Neste estudo, através da apresentação de contos com diferentes tipos de organização, que necessitam de esquemas mais flexíveis do que os habituais para ser recordados, o autor conclui que se produz uma mudança significativa ao longo das idades estudadas. Esta mudança acentua-se na idade de onze anos, idade em que as recordações são muito menos literais e incorporam

expressões novas, sendo as crianças capazes de produzir mais elaborações textuais e inferências, tendendo a integrar numa só proposição aquelas que apresentam um conteúdo semelhante.

Até ao momento temo-nos detido em estudos que descrevem o desenvolvimento de esquemas narrativos a partir de tarefas de recordação de contos, importantes na medida em que explicitam processos cognitivos e linguísticos subjacentes ao desenvolvimento narrativo num sentido amplo. Fundamental para a continuação do enquadramento teórico da investigação que desenvolvemos parece ser o estudo levado a cabo por Stein e Glenn (1982 *in* Larrea, 1994), que pretende dar conta de como se desenvolvem as habilidades para construir um conto a partir de frases soltas, na idade escolar (o que será equivalente ao segundo e sexto ano, no nosso sistema de ensino). Os resultados mostram que todos os participantes adequam a sua história à sequência de um conto ordenado canonicamente. No entanto, as crianças do sexto ano constroem sequências que correspondem mais à ordem canónica que as do segundo, sobretudo nos casos em que não existiam marcadores temporais e referenciais predominantes nas frases apresentadas. Segundo os autores, tal acontece pela sobrecarga da memória de trabalho e escasso conhecimento do mundo nas crianças mais pequenas.

Para além disto, os autores verificam que as crianças mais velhas dispõem de mais conhecimento acerca dos contos, uma evidência que se manifestou pela natureza elaborada das suas produções, pela facilidade com que construíram sequências e pela forma como manipulavam a estrutura do texto. Os autores explicam estas diferenças evolutivas no conhecimento da informação típica e essencial de um conto pela ausência de um conceito elaborado nas crianças mais pequenas sobre o que é um conto, por diferenças no conhecimento do conteúdo do conto e pela crença, nos mais pequenos, *“de que o conhecimento do auditório é semelhante ao seu próprio conhecimento e por isso não julgam necessário dizer coisas que consideram óbvias, como pode ser algum tipo de reacção ou resposta interna”* (Larrea, 1994, p.73).

Poulsen e colaboradores (1979 *in* Larrea, 1994) e Paniagua (1983 *in* Larrea, 1994) realizaram estudos com crianças pequenas, com idades inferiores a seis anos, com o objectivo de perceber como e quando os esquemas começam a fazer parte dos processos de compreensão, analisando a sua evolução. Os primeiros apresentaram os contos através de imagens, comparando crianças de seis anos e quatro meses e de quatro anos e seis meses, e

concluem que as crianças de quatro anos possuem a capacidade de compreender as narrativas, embora os esquemas de contos que adquiriram apenas se activem quando as histórias narradas se organizam segundo os cânones dos contos, evidenciando-se maior riqueza nas descrições de crianças de seis anos do que nas de quatro. Aos seis anos as crianças descrevem as imagens utilizando proposições integradas na sequência das mesmas, não dando apenas respostas isoladas a cada uma delas. Ao contar uma história a partir das imagens utilizaram uma sequência lógica, dando sentido e organização às figuras, mesmo perante material desorganizado, o que indica a existência do esquema de contos. Paniagua (1983, *in* Larrea, 1994) que utiliza uma apresentação oral, oral activa e visual do material narrativo com crianças de três, quatro e seis anos, descreve que aos três anos não se observa ainda qualquer padrão de recordação, enquanto que aos quatro e seis anos a maioria das crianças exibe um padrão de recordação da história estável nas diferentes condições testadas, o que reflecte a intervenção de algum tipo de esquema de contos. Para além disto, observa-se um salto qualitativo entre os três e os quatro anos ao nível do processo construtivo inferencial do conto, ainda que a quantidade equivalente de inferências utilizadas pelas crianças de quatro e seis anos não signifique que os processos inferenciais nestes dois grupos etários sejam os mesmos. Ainda relativamente à presença dos esquemas de contos as crianças de três anos demonstram inferior capacidade na organização temporal da recordação da narrativa do que as crianças a partir dos quatro anos, o que corrobora a activação dos esquemas a partir dos quatro anos.

Larrea (1994), em jeito de síntese, conclui que os estudos evolutivos a que se refere ao longo da obra citada mostram a existência do esquema dos contos a partir dos seis ou sete anos. Em idades mais precoces, a activação deste conhecimento esquemático, na compreensão do conto, apenas acontece em contos bem organizados, de acordo com a sequência temporal típica. A evolução, a partir destas idades, traduz-se numa maior flexibilidade dos esquemas (o que torna as crianças capazes de trabalhar com material desorganizado, diferente dos cânones da gramática), na eliminação de material irrelevante e distorcido, numa maior quantidade de elaborações textuais e inferenciais e na utilização de macroproposições, em vez de proposições relacionadas. Paralelamente a estes processos, verifica-se uma maior capacidade de funcionamento da memória operativa e um aumento no conhecimento do conteúdo específico de que trata o conto, o que conduz a uma melhoria qualitativa na compreensão das narrativas.

Em suma, pelo que temos vindo a descrever, os estudos em torno da gramática narrativa convergem para a existência de um salto qualitativo entre os três e os quatro anos de

idade quanto à compreensão da estrutura típica das histórias, iniciando-se um maior domínio dessa gramática pelos quatro anos de idade. O esquema dos contos activa-se facilitando a compreensão e recordação em presença de material bem estruturado nestas idades (Mandler, 1983; Poulsen *et al*, 1979; Stein & Glenn, 1982 *in* Larrea, 1994), encontrando-se já bem dominado pelos seis anos de idade (Poulsen *et al*, 1979; Stein & Glenn, 1982 *in* Larrea, 1994), tornando-se a sua utilização independente do material apresentado assim como gradualmente mais flexível ao longo do tempo. Entre os 6 e os 8 anos de idade alcançam a mestria do esquema estrutural para um episódio narrativo básico, e aproximadamente aos 10 anos de idade as crianças serão capazes de construir histórias mais complexas do que o episódio narrativo básico (McKeough & Genereux, 2003). Brown (1975) reforça que as dificuldades que as crianças exibem quanto à utilização dos esquemas típicos dos contos se devem mais a insuficientes capacidades mnésicas e competências comunicacionais do que propriamente à falta de competências relativas à utilização dos esquemas narrativos em desenvolvimento.

Paralelamente, estudos em torno da importância do conhecimento acerca do mundo e acções humanas para a compreensão narrativa, como os de Poulsen e colaboradores (1979) demonstram que existe uma interdependência entre estes e o conhecimento da estrutura e unidades essenciais das histórias, e que ambos os tipos de conhecimento se revelam indissociáveis da compreensão narrativa. Nesta linha, outros autores (Hudson, Fivush & Kuebli, 1992; Trabasso & Nickels, 1992) salientam a capacidade que o ser humano desenvolve de estabelecer relações temporais e inferências causais sobre os acontecimentos e o contexto em que ocorrem, aplicando os seus conhecimentos e representações sobre o mundo real bem como sobre as sequências típicas ou prováveis dos acontecimentos. Em geral, o ser humano infere informação adicional numa narrativa de modo a resolver aparentes contradições nas relações temporais, causais e referenciais entre os acontecimentos, num esforço de obter coerência (Russell & Van der Broek, 1988). Segundo síntese efectuada pelos autores, as crianças desde os 3 anos demonstram consciência do papel que as relações referenciais, temporais e causais têm na obtenção da coerência da narrativa, bem como da gramática narrativa, das unidades de texto e da informação temática, obtendo um bom desempenho em tarefas de natureza narrativa nas quais estas relações e categorias são explícitas.

Labov e Waletzky (1967) definem a narrativa como uma sequência de acontecimentos temporalmente relacionados, sendo o marcador temporal o eixo desta definição. Na *função referencial* da narrativa os autores consideram a informação acerca dos personagens e

acontecimentos numa história, ou seja, o enredo e o fio condutor da história, e na *função avaliativa* da narrativa incluem a perspectiva do narrador sobre os acontecimentos, o seu processo de significação, assim como o envolvimento do interlocutor.

Com base neste referencial teórico, são vários os autores (Reilly *et al*, 1998) que tentam delinear as competências implicadas no acto narrativo junto das crianças: desde competências linguísticas, passando por competências cognitivas até competências sócio-emocionais. Linguisticamente a criança tem de ser capaz de codificar, do ponto de vista lexical, a informação acerca das personagens e acontecimentos de modo coerente, seja lógica ou temporalmente. Este corresponderá ao enredo, ou à função referencial da narrativa. As inferências, enquanto avaliação do significado ou relevância dos acontecimentos por parte do narrador, ilustram a dimensão avaliativa da narrativa dum ponto de vista cognitivo, dando conta das motivações das acções das personagens, das relações lógicas entre os acontecimentos e da abstracção do tema nuclear da história. Considerando ainda a dimensão social da narrativa, vemos como a criança utiliza dispositivos cujo objectivo é manter a atenção do ouvinte. Tendo em conta estas competências subjacentes à produção narrativa de crianças em idade escolar, a análise das suas narrativas permite observar o desenvolvimento da linguagem, bem como a relação do desenvolvimento da linguagem com outras competências cognitivas e emocionais.

Em síntese, até ao momento parece consensual na revisão da literatura efectuada que as crianças antes dos seis anos dispõem já de conhecimentos e competências necessárias à produção de narrativas coerentes, embora exibam algumas dificuldades aquando do acto narrativo, sobretudo quando este acontece sem suporte externo. Podemos, então, resumidamente sublinhar os diferentes tipos de competências que a criança utiliza no acto narrativo, um acto coordenador e integrador por excelência de competências que vão desde o conhecimento do esquema típico dos contos, passando pelo conhecimento acerca dos conteúdos e comportamento humano presentes na história, competências linguísticas e consciência do papel e expectativas do interlocutor (*cf.* Simões, 2005).

Especificamente quanto ao conhecimento da acção humana implícito no acto de narrar, já anteriormente Labov e Waletzky (1967) propuseram, como referimos, que para além dos aspectos referenciais da narrativa estas possuem dados avaliativos que proporcionam uma coloração emocional e pistas sobre os significados dos acontecimentos. As narrativas, para além de relatar um ou vários acontecimentos, implicam uma partilha de informação que integra a

percepção do autor sobre as personagens e acções por elas levadas a cabo. De acordo com vários estudos, estes aspectos, patentes nos comentários de natureza avaliativa ou inferencial das crianças com o objectivo de dar sentido aos acontecimentos nas suas narrativas (Eaton *et al*, 1999; Miller & Sperry, 1988; Peterson & McCabe, 1983; Shiro, 2003), remetem-nos desde logo para uma progressiva elaboração das variáveis internas e do processo de significação da experiência (Gonçalves, 2000). Comparativamente com a função referencial da narrativa, a investigação em torno das questões avaliativas das narrativas na infância tem sido menos frequente. No entanto, alguns estudos interessantes apontam para a emergência precoce de linguagem emocional nas conversas das crianças, cujos comentários avaliativos aumentam em complexidade e frequência ao longo da idade (Bretherton *et al*, 1986; Umiker-Sebeok, 1979; Eaton *et al*, 1999). Durante a fase pré-escolar as crianças utilizam maioritariamente a prosódia, isto é, exageros e intensificações não verbais, detendo-se pouco sobre os estados mentais e motivações das personagens até cerca dos 9 anos, idade a partir da qual essas referências aumentam consideravelmente (Mandler & Johnson, 1977; Peterson & McCabe, 1983; Stein & Glenn, 1982 *in* Larrea, 1994), para atingir um desenvolvimento pleno na idade adulta (Bamberg & Reilly, 1996 *in* Losh *et al*, 2000) Parece ser por volta dos 6 anos de idade que as crianças se demonstram efectivamente capazes de começar a narrar os *porquês* e os *modos* como os acontecimentos se desenrolaram, fazendo referência a pensamentos, sentimentos e intenções (Peterson & McCabe, 1983; Umiker-Sebeok, 1979). Mackeough (1992, 1997) encontrou três grandes estádios desenvolvimentais da compreensão narrativa, ao analisar histórias construídas por crianças e adolescentes dos 4 aos 18 anos. Até aos 4 anos de idade as narrativas das crianças manifestam um conhecimento da experiência humana em termos de acontecimentos físicos e de estados físicos ligados numa sequência simples de acção. Entre os 6 e os 10 anos de idade as crianças começam a expressar uma compreensão da acção humana que inclui sentimentos, pensamentos e objectivos imediatos, sendo sobretudo a partir dos 12 anos que as crianças demonstram uma compreensão de natureza mais interpretativa das acções humanas

Harris (2000), debruçando-se sobre a compreensão emocional, fala-nos da dificuldade do ser humano em ter consciência plena de todas as emoções sentidas. A nossa capacidade de relatar e antecipar emoções muda na medida em que nos tornamos conscientes e compreendemos o modo como nos sentimos. Os seres humanos conseguem traduzir as emoções em palavras, o que gera uma autêntica revolução psicológica, pois conseguem comunicar acerca do que sentem no presente, sentiram no passado e poderão vir a sentir no

futuro, situações recorrentes e hipotéticas. Para além de expressar conseguem relatar, contar acerca das suas emoções, o que permite partilhar e explicar a experiência emocional vivida, facto único entre as diversas espécies de seres vivos.

Para documentar a emergência da capacidade de falar sobre emoções em crianças pequenas, Wellman, Harris, Banerjee e Sinclair (1995 *in* Harris, 2000) analisaram a produção linguística de um grupo de crianças entre os dois e os cinco anos num estudo longitudinal. Os dados mostraram que mesmo as crianças de dois anos falam sistematicamente de emoções, ainda que um leque pequeno de estados emocionais seja referido: positivo (*sentir feliz, sentir bem, riso, sentir amor, amar*) e negativo (*sentir raiva ou zanga, sentir ameaçado, assustado, com medo, sentir triste, chorar*). Para além de falarem das suas emoções falam das dos outros e projectam-nas nos seres inanimados, como bonecos ou animais. Mais ainda, relatam emoções presentes, passadas ou futuras e recorrentes, de modo descritivo, independentemente da função dessa comunicação poder ser “obter aprovação<sup>2</sup> ou influenciar estados emocionais de outros.

Fabes, Eisenberg, Nyman e Michaelieu (1991 *in* Harris, 200) descrevem, num estudo levado a cabo em centros pré-escolares, que as crianças a partir dos 3 anos conseguem descrever o que outra criança sente e o que provocou a emoção descrita/observada, aumentando com a idade o grau de acordo entre a percepção da criança e as percepções dos adultos observadores das interações.

Conversar sobre as emoções e razões para o despertar de determinados estados emocionais em família aumenta a capacidade de a criança codificar narrativamente os seus episódios emocionais, bem como permite um conhecimento sensível da sua própria vida emocional. O diálogo permite à criança a organização narrativa dos seus episódios de vida emocionalmente coloridos, e uma representação narrativa coerente, com o estabelecimento de relações causais entre os factos, permite às crianças pensar sobre as implicações emocionais de um dado acontecimento, prossegue Harris (2000) no seu trabalho de revisão sobre o desenvolvimento emocional.

Se as crianças conseguem, praticamente desde que começam a falar, relatar emoções, então podemos aceitar que estão conscientes da relação que existe entre tempo e emoção. Estudos recentes, citados por Harris (2000), demonstram que mesmo crianças de 4 anos são capazes de perceber que uma reacção emocional intensa, tenha como ponto de partida uma reacção positiva ou negativa, e seja uma avaliação baseada na sua experiência pessoal ou na de personagens de outras histórias, se desvanecerá com o passar do tempo (Harris, 1983; Harris,

Guz, Lipian & Man-Shu, 1985; Taylor & Harris, 1983). Esta experiência do desvanecer da intensidade da emoção revela-se uma experiência universal, conhecida e compreendida pelas crianças pequenas desde o Ocidente ao Oriente. As crianças demonstram mais esta competência a partir dos 5 e 6 anos, embora em alguns estudos (Lagattuta, Wellman e Flavell, 1997 *in* Harris, 2000) haja evidências desta capacidade de explicar a relação entre o acontecimento e a emoção sentida no momento e mais tarde, com base em marcadores que remetem para a experiência passada, a partir dos 3 e 4 anos (ainda que menos frequentemente).

Concluindo com o autor (Harris, 2000), *“a compreensão da emoção poderá ser um epifenómeno do próprio processo emocional subjacente. Será como um nível “meta” separado do processo emocional subjacente que será o seu objecto”* (p. 290). No entanto, alguns achados permitem inferir a existência de repercussões entre um nível de funcionamento e o outro:

1. Experiências emocionalmente intensas, trabalhadas e ruminadas têm sequelas diferentes das que não o são, seja esse trabalho reflexivo num contexto discursivo terapêutico ou numa actividade solitária de escrita das próprias narrativas (Pennebaker, 1996). Isto permite inferir que as vidas emocionais das crianças que se desenvolvem em famílias que comunicam abertamente acerca das emoções, e nas quais ocorrem experiências de encontro emocional intenso, serão diferentes das vidas daquelas crianças em cuja trajectória desenvolvimental tal não aconteceu.
2. Esta capacidade de comunicar e ruminar sobre as emoções altera drasticamente os contextos nos quais as crianças podem procurar suporte e conforto ou segurança, estando claramente em vantagem, para obter conforto e apoio, as crianças que conseguem contar e discutir as suas emoções.
3. Por fim, é provável que a capacidade de compreender e predizer as suas emoções interfira com o processo de tomada de decisão acerca da acção a desenvolver, permitindo à criança não aceitar a inevitabilidade das experiências que vive ou viverá e sim fazer escolhas em torno do que desejam que a sua vida emocional seja.

Parece, portanto, que a competência que a criança desenvolve ao nível do narrar das suas emoções terá implicações concretas ao nível do seu bem-estar e harmonia, desde um ponto de vista mais concreto como é a procura de apoio e conforto até um nível mais invisível como o da aprendizagem do processo de tomada de decisão.

Num estudo em que solicitam expressamente a crianças pequenas explicações de natureza avaliativa acerca dos acontecimentos narrados, Eaton e colaboradores (1999) verificam que as crianças são capazes de o fazer, o que sugere que possuem competências cognitivas suficientes para o exercício desta avaliação. Isto remete-nos para a existência de factores cognitivos e situacionais, como por exemplo a percepção das necessidades do interlocutor para a compreensão da história, para enquadrar o facto de em idades mais precoces não o fazerem espontaneamente. Do mesmo modo, o facto de fornecerem também pouca informação orientadora, ainda que percebam desde cedo a necessidade deste tipo de informação (desde informação introdutória até informação sobre as personagens ou o contexto) poderá associar-se à ainda pouco desenvolvida sensibilidade para a necessidade dessa informação por parte da audiência para a compreensão da história, assim como a um ainda escasso vocabulário (*cf.* Peterson, 1990; Peterson & McCabe, 1983; Berman & Slobin, 1994). Outros autores, como Bamberg e Damrad-Frye (1991), contribuem para esta reflexão, acrescentando que a dificuldade que as crianças mais novas têm em adoptar uma perspectiva global da narrativa também contribuirá para um uso reduzido de avaliações. À medida que crescem são capazes de explicar a relação causal entre os acontecimentos e os seus significados para o protagonista, sendo capazes de utilizar o significado central que abstraem da história, o que sublinha novamente a interdependência entre os diferentes ingredientes implicados na construção narrativa, quer ao nível da função referencial quer ao nível da função avaliativa.

Parece ainda relevante referir, considerando a importância dos factores situacionais referida, que, em tarefas de indução narrativa que partem da apresentação de livros de imagens à criança, para que esta narre a história que aparece nas imagens, o desempenho das crianças mais novas melhora se a criança puder ver a sequência das imagens antes de contar a história, o que realça a interacção entre forma e estrutura narrativa (Bamberg, *in* Shapiro & Hudson, 1991). Aldridge e Wood (1999), num estudo que se debruça precisamente sobre os factores que podem contribuir para as diferenças encontradas entre as narrativas de crianças pequenas, concluem que se o desenvolvimento das competências narrativas varia claramente com a idade não é menos relevante a importância que assumem os factores situacionais para as diferenças de produção narrativa. Sugerem, inclusive, que seja dada uma segunda oportunidade à criança para contar novamente a história ou responder à pergunta, sem avançar para outra tarefa. Berman (2001), num estudo onde se utiliza um livro de imagens para a criança contar a história

“*Frog, where are you?*” (Mayer, 1979), analisa o início das histórias e reflecte sobre as diferenças encontradas entre grupos de idades distintas ao iniciar a narrativa, nomeadamente as diferenças mais acentuadas entre crianças do pré-escolar e adultos. A autora considera que a introdução da história pode incluir elementos narrativos de natureza interpretativa e avaliativa, bem como de natureza informativa e descritiva, como precursores dum terceiro tipo de elemento narrativo, a sequência de acontecimentos que constituirão a trama central da história. E reflecte sobre o viés que a existência de um livro de imagens aberto diante do observador e da criança pode introduzir na narração, uma vez que a criança pode assumir que o conhecimento é partilhado e não se deter em detalhes em torno da preparação do cenário ou da descrição do protagonista.

Terminamos esta visita ao universo da narrativa infantil com Liles (1995), que propõe uma descrição integradora das diferentes fases da narrativa ao longo da infância, na qual sintetiza características relevantes para as narrativas nessas idades com base nos dados disponíveis na literatura. Assim, pelos 2 anos a criança já consegue referir acontecimentos passados e construir com um adulto uma história, sendo capaz de começar a sequenciar temporalmente os acontecimentos. Este momento marca o início de uma comunicação entre criança e adulto onde a narrativa assume lugar de destaque. Entre os 3 e os 4 anos, marcados pelo início da utilização de componentes da estrutura da narrativa, as crianças enunciam mais dados acerca do contexto do que das personagens (Peterson & McCabe, 1983), narrando episódios gradualmente mais completos e coloridos pela expressão dos afectos (Reilly *et al*, 1990 *in* Liles, 1995). A partir dos 4 anos, a utilização de introduções e informação orientadora começa a ser mais provável. Entre os 5 e os 6 anos aparecem já frases que fornecem informação orientadora e as histórias organizam-se em torno de uma progressão de acontecimentos, sendo finalmente aos 6 anos que a criança constrói narrativas estruturadas e completas. A partir daqui as competências narrativas nas crianças continuam em desenvolvimento, aumentando sempre o número de episódios até meados da adolescência, e ao longo da vida adulta o contar de histórias poderá ou não continuar em desenvolvimento, havendo culturas no seio das quais a probabilidade de *expertise* será maior pela própria natureza narrativa da comunicação entre as pessoas, onde o conto ocupa um lugar privilegiado.

Ao longo deste capítulo procurámos delinear os contornos do que são as narrativas na infância, partindo duma concepção da linguagem que precede a existência da narrativa, tal como

a concebemos para, passando por uma visão neurobiológica e interpessoal das histórias, fazermos a ponte com a dimensão social da narrativa. Num segundo momento, no qual tomámos a narrativa expressa como objecto de análise, esta aparece inicialmente como veículo fundamental de partilha de informação para em seguida nos debruçarmos sobre a simultaneidade da sua importância na socialização da criança e na transformação das visões acerca de si e do mundo.

Este processo narrativamente organizado de construção de conhecimento foi então observado, tendo em conta o conhecimento empírico actualmente disponível, nas suas modulações em função do contexto sócio-cultural, das diferenças de género e da idade. A emergência precoce dos esquemas narrativos vistos como guiões e estruturas de conhecimento parece consensual quando analisamos o que acontece em torno da compreensão narrativa na infância, e daqui passamos a uma revisão sobre a produção narrativa propriamente dita. Esta produção, seja considerada através de um exercício de recordação ou de construção narrativa, aparece intrinsecamente ligada com o domínio gradual da estrutura e das unidades da narrativa ao longo da infância, bem como ao progressivo conhecimento do mundo e do comportamento humano. Encontramo-nos, assim, perante as duas funções consensualmente tidas como centrais na narrativa, a referencial e a avaliativa. Aprofundando esta última enquanto expressão dum processo progressivo de significação da experiência, ao longo do qual a criança vai dando conta da elaboração emocional e cognitiva das suas vivências, detivemo-nos ainda um pouco sobre algumas evidências empíricas em torno da progressiva capacidade de compreensão e elaboração emocional da criança ao longo do seu crescimento. Uma vez mais, a precocidade da competência neste domínio remete-nos para a importância do contexto familiar na organização narrativa dos episódios de vida emocionalmente coloridos da criança, pois a capacidade de representação narrativa coerente é o que permite à criança pensar sobre as implicações emocionais dos acontecimentos, observando-se novamente a interdependência dos aspectos estruturais da coerência narrativa e dos aspectos da complexidade processual da sua construção.

Por fim, tendo em conta a revisão teórica e empírica desenvolvida, sublinhámos a importância dos factores cognitivos e situacionais para a qualidade da produção narrativa das crianças em contextos de investigação e terminamos com uma síntese da evolução da narrativa ao longo do desenvolvimento.

### 3. A Estrutura, o Processo e o Conteúdo na narrativa

*"A missanga, todas a vêem.*

*Ninguém nota o fio que,  
em colar vistoso, vai compondo as missangas.*

*Também assim é a voz do poeta:  
um fio de silêncio costurando o tempo."*

(Mia Couto *in* "O Fio das Missangas")

Até aqui explorámos a narrativa enquanto metáfora numa perspectiva conceptual, desde a elaboração duma síntese dos movimentos que diferentes autores têm feito para a definir e caracterizar, num primeiro capítulo, até aos estudos realizados em torno do seu desenvolvimento ao longo da infância, num segundo momento. Procuraremos agora elaborar uma síntese das propostas de diversos autores quanto à análise da narrativa, à semelhança de outros investigadores (*cf* Henriques, 2000; Cardoso, 2004; Rocha, 2005; Machado, 2004), de modo a situar teoricamente o sistema de classificação que norteará o nosso trabalho empírico. É chegado o momento de abordar a metodologia de classificação das componentes da matriz narrativa proposto por Gonçalves (Gonçalves, 1998; Gonçalves, Korman & Angus, 2000; Gonçalves, 2000) terminando este enquadramento teórico com uma visão detalhada deste sistema de classificação, que utilizaremos para analisar as narrativas da nossa amostra. Os autores referidos sugerem que a matriz narrativa pode ser analisada em termos de estrutura, processo e conteúdo, sendo estas três dimensões os eixos em torno dos quais a coerência, a complexidade e a multiplicidade da construção de significados e conhecimento do ser humano se organizam, respectivamente.

Debruçando-se sobre a dimensão da estrutura da narrativa, vários são os autores, como referimos no capítulo anterior, que defendem que o domínio do esquema estrutural da narrativa surge desde cedo no ser humano (Stein & Glenn, 1979; Larrea, 1994; MacKeough, 1992; Mandler e Jonhson, 1977), como observam em estudos sobre a compreensão e recordação de contos com crianças.

Para Mandler (1984; Mandler & Goodman, 1982) a gramática narrativa básica assenta em seis categorias ordenadas sequencialmente: contexto, acontecimento precipitante, respostas internas, objectivo, acção, resultado, e finalização. Defende que o indivíduo detém um esquema

narrativo que lhe permite guardar, recuperar, processar e compreender a informação. Descreve a estrutura, que se encontra na base de uma história, como uma característica universal das histórias que se contam, afirmando que as pessoas que participam de uma comunidade conversacional esperam que determinadas regras de construção narrativa sejam seguidas para que uma história possa ser reconhecida como tal. Deste modo, é aceite que as narrativas seguem um conjunto de regras pré-definidas e que uma narrativa coerente contém essa sequência, o que permitirá ao ser humano construir um processo de significação coerente ao organizar narrativamente as suas experiências de vida de acordo com esta estrutura (*cf* Gonçalves, 2000).

Por sua vez, Russel e Van Den Broek (1992) definem a existência de relações temporais, causais, co-referenciais e proposicionais entre diferentes categorias de acontecimentos nas narrativas, afirmando que estas relações se associam à coerência da narrativa. Propõem um modelo tridimensional para caracterizar a estrutura linguística da narrativa, que abrange a conexão estrutural das narrativas, a representação da subjectividade dos sujeitos nas narrativas e a complexidade narrativa, nomeadamente o tipo e o nível de linguagem utilizados.

Labov (Labov, & Waletzky, 1967; Labov, & Fanshell, 1977) propõe ainda uma metodologia de análise da estrutura narrativa que contempla seis categorias, a saber, resumo, orientação, complicação, avaliação, resolução e finalização, partindo da análise de narrativas orais.

Outros autores têm vindo a demonstrar que uma maior estruturação e coerência narrativa andam a par com um funcionamento psicológico saudável (*cf.*, Gonçalves, 2001; Pennebaker, 1993). Neste sentido, Baerger e McAdams (1999) sugerem a orientação, a estrutura, o afecto e a integração como parâmetros para avaliar a estrutura narrativa, encontrando uma associação significativa entre a coerência e indicadores de bem-estar psicológico nas narrativas autobiográficas de um estudo com população não clínica.

Então, a estrutura narrativa, fortemente relacionada com o sentido de coerência, diz respeito à forma como as pessoas articulam os diversos elementos narrativos, quer intra quer inter episodicamente. Gonçalves (2000) sustenta a ideia duma coerência que emerge dum processo simultâneo de construção intranarrativa e internarrativas, que por sua vez resulta das relações que o sujeito estabelece entre os diferentes constituintes de cada episódio e entre as diversas histórias com que procura atingir a organização estrutural e, por conseguinte, a coerência. É este processo que permite ao sujeito o desenvolvimento de um sentido de autoria

da sua própria existência. A medida com que cada componente das histórias se entrelaça de forma causal, espaço-temporal e semântica conduz a uma maior ou menor coerência da chamada micronarrativa, assim como teremos uma macronarrativa tão mais coerente quanto maior for a ligação entre os diferentes acontecimentos de vida. O desenvolvimento de um sentido de identidade e de autoria está intimamente relacionado com a construção desta coerência bidimensional, por outras palavras, o ser humano só consegue significar de forma coerente a infinidade de experiências que vive através desta estruturação da narrativa (Gonçalves, Korman e Angus, 2000; Gonçalves, 2000).

Gonçalves e colaboradores (2000; 2001) desenvolveram, neste sentido, um sistema complexo de codificação da estrutura e coerência narrativa, no qual propõem quatro sub-dimensões, que se encontram interligadas na organização narrativa:

a) A Orientação refere-se à contextualização da narrativa, isto é, fornece informação orientadora acerca das personagens, do contexto social, espaço-temporal e das circunstâncias que envolvem os acontecimentos.

b) A Sequência Estrutural é formada por cinco elementos ordenados de acordo com uma lógica temporal - acontecimento inicial, resposta interna a este acontecimento, acção e respectivas consequências - e permite responder à questão: “O que é que aconteceu?”.

c) O Comprometimento Avaliativo considera o nível de envolvimento do narrador durante o próprio acto da sua produção narrativa, associando-se aos aspectos emocionais dessa produção (e.g., estados de ânimo, tonalidade emocional do relato e comprometimento volitivo na narração).

d) A Integração avalia em que medida a narrativa se apresenta de modo integrado, ou por outras palavras, até que ponto os vários elementos ou as histórias relatadas de forma dispersa, dissociada ou contraditória, se harmonizam numa busca de sentido global. E deste modo obter resposta para as questões subjacentes a esta sub-dimensão: “Qual é o fio condutor da história? É claro?”.

Em suma, uma narrativa coerente dá conta da contextualização temporal, espacial e pessoal do acontecido, fornece uma descrição da sequência de elementos estruturais de um episódio, expressa o comprometimento emocional do narrador e a informação de forma integrada, deixando emergir o fio condutor da história (Baerger e McAdams, 1999; Gonçalves, 2000).

O processo narrativo tem sido objecto de menos estudos por parte dos investigadores nesta área. Destacamos, sumariamente, alguns achados, pela proximidade conceptual com o sistema de classificação que norteia o nosso estudo. Lynne Angus, Hardtke & Levitt (1996) defendem a existência de três modos de processo narrativo essenciais: a) o modo narrativo externo, que consiste na descrição do contexto físico, social, espacial e temporal de acontecimentos reais ou imaginados; b) o modo narrativo interno, que diz respeito à elaboração da experiência subjectiva emocional dos personagens e, c) o modo narrativo reflexivo, que considera a análise interpretativa e a construção de significados a partir dos aspectos específicos e subjectivos da experiência. Estes autores desenvolveram estudos acerca dos processos narrativos em psicoterapia, e evidenciaram que a progressiva diferenciação do processo narrativo, a passagem de um modo externo para uma melhor elaboração de modos internos e reflexivos, parece associar-se a melhores resultados terapêuticos (cf., Angus, Levitt & Hardtke, 1999). Os mesmos autores concluíram, em estudos mais recentes, que a focalização nos significados emocionais da experiência parece contribuir para um processo de elaboração mais consistente do mundo interno, por parte do cliente. Diferentes processos narrativos associam-se, portanto, de forma distinta aos resultados terapêuticos, na óptica destes autores. (cf., Angus *et al.*, 2004). Vários outros autores, numa linha congruente com a descrita até ao momento, debruçando-se sobre o estudo dos processos narrativos em contextos psicoterapêuticos, chamam a atenção para a importância da (re)construção de narrativas ricas ao nível da elaboração interna e significação da experiência, na medida em que os dados demonstram consensualmente uma relação entre estes modos narrativos mais ricos e complexos e a saúde física e psicológica dos indivíduos (cf Pennebaker, 1993, 1995; Gonçalves, Korman & Angus, 2000; Gonçalves, 1997, 2000; Gonçalves, Machado & Rosas, 1996).

Então, numa tentativa de definir esta segunda dimensão da teia narrativa, o processo narrativo corresponderá aos mecanismos estilísticos através dos quais o ser humano diferencia, complexifica e aprofunda as narrativas que constrói. A qualidade da narrativa, ao nível do processo, depende da diferenciação e riqueza dos modos narrativos que expressam a variedade de experiências sensoriais, a multiplicidade de aspectos emocionais e cognitivos e a infinidade das significações possíveis (Gonçalves, 1998, 2000; Henriques, 2000). Gonçalves, Korman & Angus (2000) acentuam a natureza aberta e flexível que uma narrativa saudável oferece, permitindo ao sujeito consciencializar-se dos significados que cada experiência encerra potencialmente, através da construção narrativa de uma miríade de experiências sensoriais,

emocionais, cognitivas e de significado, o que lhe confere complexidade. E será esta complexidade progressiva, ao longo da vida, ao nível dos processos de construção de conhecimento que nos conduz à possibilidade de conceber a existência como uma existência narrativa (Gonçalves, 2000; cf Gonçalves, 1994).

Assim, tomando quatro processos narrativos essenciais como parâmetros a considerar na avaliação do processo e complexidade narrativa, Gonçalves e colaboradores (2000; 2001) dão corpo a esta dimensão de análise:

- a) A Objectivação permite aceder aos movimentos de exploração da multiplicidade do mundo sensorial e à descrição dos elementos externos da experiência na organização da narrativa. Este índice avalia o grau com que o narrador exprime os diferentes aspectos da sensorialidade, como elementos ao nível da visão, da audição, do olfacto, do paladar e das sensações físicas, que fazem parte da sua experiência, bem como uma descrição detalhada do episódio.
- b) A Subjectivação Emocional assenta na expressão do colorido da experiência interna associada aos acontecimentos, situando-se ao nível das emoções e dos sentimentos.
- c) A Subjectivação Cognitiva dá conta da complexidade de pensamentos, cognições, ideias e planos experienciados pelo sujeito no decurso de um dado episódio.
- d) A Metaforização aparece pela construção de metáforas através das quais o ser humano condensa os significados que constrói a partir da experiência. Avalia a atitude reflexiva e meta-analítica desenvolvida pelo narrador na construção dos múltiplos significados das suas vivências.

Por fim, o conteúdo narrativo, a dimensão até ao momento menos explorada pela investigação, leva-nos para a dimensão temática da narrativa, estando indissociavelmente relacionado com a diversidade e a multiplicidade da produção narrativa do indivíduo. Contempla a diversidade de personagens, de cenários, de acções e temas expressa na narrativa do sujeito, sendo através dessa multiplicidade discursiva de exploração de novos conteúdos que o ser humano flexibiliza a sua construção narrativa e acede a uma existência mais criativa e adaptada (Gonçalves, 1998, 2000). À semelhança das dimensões anteriores, também um conteúdo narrativo diverso e múltiplo se associa, por inerência, a narrativas ricas e que são expressão de bem-estar e saúde psicológica nos indivíduos (Gonçalves, Korman & Angus, 2000).

Assim, uma narrativa diversificada na qual interagem múltiplos personagens numa diversidade de cenários, numa trama complexa e variada de acções e na qual emergem temáticas diferentes dá voz a uma existência diversificada, funcional e flexível, na medida em que constitui um organizador retroactivo e proactivo da experiência. Num outro extremo do continuum, uma narrativa monotemática, que dá conta das movimentações redundantes de um único personagem, num único cenário, será a expressão duma indiferenciação ao nível da elaboração da experiência, que em última instância poderá ser patológica (Gonçalves *et al*, 2001). A pobreza na diferenciação de conteúdos aprisiona o ser humano num conjunto de invariantes organizativos que poderão constituir protótipos e limitar a exploração da experiência. O comprometimento do conteúdo narrativo passa pela sua redundância, definindo-se então a narrativa pela invariância e previsibilidade discursiva, que boicota o desenvolvimento duma visão multifacetada da realidade (Gonçalves, 2000). Porque ultrapassa excessivamente o âmbito do nosso estudo, referimos apenas, para concluir o raciocínio em torno das possibilidades de análise quanto ao conteúdo narrativo, que Gonçalves e colaboradores desenvolveram alguma investigação em torno desta rigidez de conteúdos, que se associa, no limite, uma vez mais à pouca saúde e bem-estar dos indivíduos, conduzindo a formas psicopatológicas de organização discursiva (*cf.*, Gonçalves, Alves, Soares, & Duarte, 1996).

É novamente através de quatro sub-dimensões que Gonçalves e colaboradores (2000; 2001) vêm propor que se avalie o conteúdo e multiplicidade das narrativas:

- a) As Personagens, um parâmetro que considera as pessoas reais ou imaginárias presentes na narrativa.
- b) Os Cenários dizem respeito aos locais onde se desenrola a acção de uma narrativa, constituindo o ambiente ou a paisagem que rodeia um acontecimento.
- c) Os Acontecimentos consideram-se as sequências narrativas com uma estrutura temporal determinada, a saber, acontecimento, objectivo ou acções e resultados.
- d) Os Temas assumem-se como uma descrição ou perspectiva global de um conteúdo específico, ou também como uma descrição detalhada de diferentes facetas de determinado conteúdo.

Em suma, parece-nos claro que um indicador de uma trajectória adaptativa de desenvolvimento passa incontornavelmente pela capacidade que o ser humano vai

desenvolvendo de se construir, organizando-se a si próprio e à sua experiência em torno de narrativas coerentes, complexas e diversificadas, simultaneamente resultado e mecanismo de construção de significado, partindo das experiências aleatórias e caóticas que vai vivendo (*cf* Gonçalves, Korman & Angus, 2000; Gonçalves, 2000). Mais concretamente, o ser humano ao longo da sua existência confronta-se com a necessidade de construir um sentido de coerência dentro e através da diversidade de micro e macro narrativas, de enriquecer a sua experiência através da construção de narrativas complexas que incluam uma miríade de processos sensoriais, emocionais, cognitivos e de significação e, por fim, de explorar múltiplas narrativas do passado, presente e futuro nas suas diversas dimensões (Gonçalves, Korman & Angus, 2000).

Assim, parece-nos estarem traçados os principais vectores duma geometria complexa como a própria vida, para que possamos compreender a existência como um acto narrativo por excelência. Uma vez que nos debruçamos neste estudo sobre o desenvolvimento narrativo na infância, a tentativa de síntese do que de mais relevante se observou até ao presente em torno do desenvolvimento dessa matriz conduziu-nos à reflexão sobre a forma de aceder às dimensões da construção narrativa. Deste modo, tendo como premissa a narrativa enquanto acto integrador da existência, chegamos ao fim deste capítulo na crença de ter explicitado de forma sucinta a investigação associada à metodologia que utilizaremos na análise das narrativas das crianças da nossa amostra. De algum modo, o sistema de classificação proposto por Gonçalves e colaboradores (2000, 2001) faz-nos sentir que possuímos um qualquer guião duma peça teatral, para nos orientarmos antes, durante e depois do espectáculo. É como se a estrutura nos desse conta da história, do fio condutor, da organização dos actos e das falas, o processo nos desse pistas para a interpretação, do colorido e da intensidade das cenas, e o conteúdo nos mostrasse os detalhes dos cenários, dos temas e dos acontecimentos. Sempre partindo e chegando à personagem-pessoa, na infinidade de possibilidades e multidimensionalidade da sua existência.

É, então, munidos deste “*guião*” que vos convidamos a virar a página e mergulhar no segundo acto desta peça, durante o qual procuraremos descrever o nosso trabalho empírico, cujo objectivo é estudar o desenvolvimento narrativo em diferentes momentos da infância, analisando as narrativas construídas pelas crianças quanto às três dimensões centrais da teia narrativa, estrutura, processo e conteúdo.

## **Parte II**

---

### **Análise da Estrutura, Processo e Conteúdo Narrativos na Infância**

## 1. Introdução

Depois de revermos a literatura torna-se claro que as crianças evoluem ao longo do tempo quanto à compreensão e construção narrativa. A investigação que planeamos permite a análise detalhada dessa evolução ao nível das três dimensões centrais da matriz narrativa (Estrutura, Processo e Conteúdo), assim como nos permitirá analisar em que medida, efectivamente, variáveis sócio-demográficas e contextuais (Sexo, NSC) estão implicadas nessa progressiva construção da coerência, da complexidade e da diversidade narrativas. A relevância desta investigação prende-se, portanto, com a natureza narrativa e desenvolvimental do estudo, e com o facto de introduzirmos num mesmo estudo a análise das três dimensões narrativas centrais na investigação sobre o desenvolvimento da narrativa na infância, uma vez que a maioria dos estudos disponíveis na literatura se debruçam essencialmente sobre as questões estruturais, através do uso das gramáticas narrativas e variáveis associadas.

Neste sentido, o objectivo da presente investigação é contribuir para o conhecimento em torno do desenvolvimento narrativo ao longo da infância, estudando a matriz narrativa nas suas três dimensões e analisando possíveis diferenças na construção narrativa entre rapazes e raparigas. Também nos propomos a reflectir sobre a influência do nível sócio-cultural da família nessa construção narrativa das crianças. Dada a natureza multimodal da narrativa, que inclui componentes estruturais, processuais e de conteúdo, espera-se encontrar progressiva coerência, complexidade e diversidade à medida que a idade avança. Em relação às diferenças de género, com base em estudos antes citados, parece ser desde idades precoces que emergem diferenças entre as narrativas construídas por rapazes e raparigas, esperando-se que as raparigas venham a obter resultados superiores quanto à classificação das suas histórias nas dimensões de análise propostas. Assim, serão analisadas, nas suas três dimensões, 122 narrativas de crianças provenientes do ensino regular, com uma trajectória desenvolvimental considerada normal, com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos de idade, através da metodologia desenvolvida por Gonçalves e colaboradores (2000). Na nossa perspectiva, o Sistema de Codificação Narrativo desenvolvido por este autor e colaboradores permite uma análise mais completa e complexa do discurso narrativo do que outras propostas de sistemas de análise de narrativas (*cf.*, Angus *et al*, 1996; Pennebaker, 1992; Baerger e McAdams, 1999) na medida em que, tal como referimos anteriormente, integra as três dimensões de análise.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

A amostra desta investigação foi constituída por 122 crianças seleccionadas aleatoriamente, provenientes do ensino regular, com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos de idade, com uma trajectória desenvolvimental considerada normal. Nesta linha, foram tidos em conta os seguintes critérios de exclusão: i) existência de deficiência sensorial grave, ii) rendimento escolar abaixo do normal, sem história de retenção<sup>1</sup>, e iii) perturbação psicológica ou atraso desenvolvimental visível. A constituição final da amostra teve ainda em conta, como critérios de selecção, uma distribuição equilibrada por sexo, idade e nível sócio-cultural dos pais.

Deste modo, a amostra distribuiu-se equilibradamente em torno destes três critérios, incluindo 62 sujeitos do sexo feminino e 60 sujeitos do sexo masculino, distribuídos por três níveis etários (3-4, 6-7 e 9-10 anos), distribuídos por três níveis sócio-culturais (Baixo, Médio e Alto). O factor determinante para definir a organização da amostra por Nível Socio-Cultural (NSC) foi a escolaridade dos pais. Nos casos em que o nível de escolaridade do pai era diferente do nível de escolaridade da mãe, optamos por considerar o nível de escolaridade mais elevado. Mais concretamente, o NSC Baixo corresponde a um nível de escolaridade parental abaixo do 6º ano; o NSC Médio a um nível de escolaridade parental compreendida entre o 7º e o 12º ano, e o NSC Alto corresponde a um nível de escolaridade acima do 12º ano, implicando formação a nível de ensino superior. A distribuição da amostra aparece sintetizada no Quadro 1, que em seguida apresentamos:

**Quadro 1: Distribuição da amostra por idade, nível sócio-cultural e sexo**

NSC	Grupo		
	3-4 anos	6-7 anos	9-10 anos
Baixo	7 M e 7 F	7 M e 7 F	7 M e 7 F
Médio	5 M e 7 F	7 M e 7 F	7 M e 7 F
Alto	7 M e 7 F	7 M e 6 F	6 M e 7 F

Os participantes foram recrutados em escolas<sup>2</sup> públicas e privadas do Grande Porto.

<sup>1</sup> Com excepção do grupo pertencente ao Nível Sócio-Cultural Baixo, no qual aceitamos a existência de uma retenção, dado que, nas escolas contactadas, este grupo estava associado à existência de retenções na maioria dos alunos, sobretudo no sexo masculino.

<sup>2</sup> Jardim-de-infância da Biquinha, ATL da Biquinha, Colégio Nossa Sra. da Paz; Colégio Paulo VI, Colégio do Rosário, ATL do Patronato de Ramalde e Centro Social da Foz,

## **2.2. Procedimento**

### **2.2.1. Recolha de dados**

Para viabilizar a selecção da amostra e a recolha de dados nas escolas foi necessário obter, num primeiro momento, uma autorização da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) e, num segundo momento, do Concelho Executivo da respectiva escola. A selecção dos participantes realizou-se a partir duma breve entrevista de selecção junto dos educadores ou professores das crianças. Em seguida, formalizou-se o convite aos sujeitos seleccionados para participação na investigação, através do envio da carta de apresentação do estudo aos pais/encarregados de educação - Protocolo de Contacto – (Anexo 1) e do Protocolo de Consentimento Informado (Anexo 2).

### **2.2.2. Análise dos dados**

Depois de efectuada a recolha dos elementos sócio-demográficos, todos os participantes realizaram uma tarefa de indução narrativa, durante a qual lhes foi solicitada a elaboração de uma história a partir da apresentação de um conjunto de imagens não legendadas. As histórias produzidas foram áudio gravadas, transcritas e posteriormente codificadas e analisadas nas três dimensões narrativas: Estrutura e Coerência narrativa, Processo e Complexidade narrativa e Conteúdo e Diversidade narrativa.

## **2.3. Instrumentos**

### **2.3.1. Instrumentos de recolha de dados**

#### **a) “*Frog, Where are you?*”**

“*Frog, Where are you?*” (Mayer, 1979) é um livro constituído exclusivamente por imagens e serviu de base para a tarefa de eliciação de narrativas orais que formam o objecto de análise deste estudo. Este instrumento foi inicialmente usado por Bamberg (1986) e tem sido utilizado em vários estudos de competência linguística (*e.g.*, Reilly, Bates, & Marchman, 1998) “dada a multiplicidade de processos, conteúdos e elementos estruturais sugeridos pelas imagens.” (Gonçalves, 2003). É um livro idealmente estruturado tendo em conta o que crianças

e adultos consideram ser uma história. O número de imagens permite ao participante envolver-se com a história, não sendo extenso a ponto de provocar cansaço e aborrecimento (Wigglesworth, 1997). Este livro de 24 páginas conta-nos a história de um rapaz, um cão e um sapo. Começa com o rapaz e o cão, dentro do quarto, a olhar para um sapo que está num frasco. De manhã, quando acordam, descobrem que o sapo fugiu. A narrativa segue as aventuras destas duas personagens na busca do sapo ao longo de várias peripécias e obstáculos, até finalmente o reencontrarem, rodeado por uma companheira e vários sapinhos. A história termina com o rapaz e o cão a levarem um sapinho com eles para casa.

O procedimento utilizado na entrevista com as crianças obedeceu à sequência seguinte: (1) apresentação do livro com a seguinte instrução – *“Neste livro está a história dum rapaz, um sapo e um cão; quero que primeiro vejas as figuras todas do livro e que depois me contes a história enquanto vês de novo as imagens”*; (2) o sujeito folheia o livro; (3) o sujeito conta a história enquanto folheia novamente o livro.

### **2.3.2. Instrumentos de análise das narrativas**

#### **a) Sistema de Codificação da Coerência Estrutural Narrativa**

Gonçalves, Henriques & Cardoso (2001; 2005) desenvolveram este instrumento para avaliar o grau de estrutura e coerência de narrativas desenvolvidas no contexto de um discurso oral. Este sistema de codificação baseia-se conceptualmente no modelo de estrutura narrativa de Labov & Walesky (1967) e inspirou-se na formulação de Baerger e McAdams (1999) de avaliação da coerência de histórias de vida.

A avaliação da estrutura e coerência narrativa é feita em termos das quatro subdimensões já descritas no enquadramento teórico desta dissertação: orientação, sequência estrutural, comprometimento avaliativo e integração,

Estudos anteriores relataram níveis elevados de fidelidade inter-observadores (i.e., 96%) e de consistência interna (valores de *Alpha* entre .79 e .92) (Gonçalves, Henriques, Alves & Soares, 2002).

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

Este instrumento, desenvolvido por Gonçalves, Henriques, Alves & Rocha (2001), inspirando-se na já assinalada proposta de Lynne Angus (1996), permite avaliar o grau de complexidade do processo narrativo através da cotação da diversidade da experiência sensorial,

da complexidade dos estados subjectivos (emocionais e cognitivos) e da multiplicidade dos significados expressos pelo sujeito durante o acto de construção das suas narrativas. À semelhança do sistema anterior, a avaliação do processo e complexidade narrativa é feita recorrendo às quatro sub-dimensões processuais por nós aprofundadas na primeira parte deste trabalho: objectivação (i.e., complexidade sensorial), subjectivação emocional (i.e., complexidade emocional), subjectivação cognitiva (i.e., complexidade cognitiva) e metaforização (i.e. complexidade meta-cognitiva e de significação).

Foram, para este instrumento, encontrados níveis elevados de fidelidade inter-observadores (i.e., 89%) e de consistência interna (valores de Alpha entre .66 e .87) (Gonçalves, Henriques, Alves & Soares, 2002).

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

Consiste num sistema de codificação desenvolvido por Gonçalves, Henriques, Soares & Monteiro (2001), que procura avaliar a diversidade de temas, de acontecimentos, de cenários e de personagens presentes na narrativa. Concretiza-se através da codificação das quatro sub-dimensões do conteúdo e multiplicidade narrativa, por nós já descritas na conceptualização teórica: diversidade de temas, diversidade de acontecimentos, diversidade de cenários e diversidade de personagens.

A escala apresenta bons níveis de fidelidade inter-observadores (i.e., 94%) e de consistência interna (valores de Alpha entre .86 e .90) (Gonçalves, Henriques, Alves & Soares, 2002).

Estes três Sistemas de Codificação Narrativa contêm uma proposta comum de codificação global da narrativa, que deverá considerar seis leituras do texto a cotar. Na primeira leitura, estabelece-se um contacto inicial global com o discurso do sujeito. Numa segunda leitura, avalia-se a existência ou não de uma narrativa no discurso apresentado, em função do critério proposto por Labov & Waletzky (1967) que postula a ligação temporal de, no mínimo, duas unidades de discurso para que possamos considerar estar na presença de uma narrativa. As quatro restantes leituras destinam-se à codificação das quatro sub-dimensões que compõem cada uma das dimensões em análise, sendo cada uma destas sub-dimensões codificada de acordo com o grau de presença, na narrativa em causa, através de uma escala de Likert de cinco pontos: 1 – nada ou muito pouco; 2 – pouco; 3 – moderado; 4 – elevado; 5 – muito

elevado. Este sistema de avaliação permite ainda um *score* global, que varia entre 0 e 80 resultante da soma de cada um dos índices corrigido para os respectivos desvios.

#### **2.4. Observadores**

Os Entrevistadores envolvidos neste projecto foram sete colaboradores (2 alunos finalistas de Psicologia e 5 recém-licenciados em Psicologia), ingénuos em relação às hipóteses do estudo, treinados no protocolo de recolha de dados, que recolheram os dados sócio-demográficos, realizam a tarefa de indução narrativa e transcreveram as narrativas dos participantes.

Os Juízes foram seis psicólogos clínicos, treinados no uso dos sistemas de codificação referidos<sup>3</sup>, igualmente ingénuos em relação aos dados sócio-demográficos da amostra e hipóteses do estudo, que cotaram as narrativas, dois para cada um dos respectivos sistemas de avaliação de acordo com a sua especialização na cotação de narrativas. O cálculo do acordo inter-observadores foi efectuado sobre 30% das narrativas (15% das primeiras a ser cotadas e 15% das últimas) através do cálculo do coeficiente de correlação intra-classes para variáveis ordinais (Everitt & Hay, 1992). Obtiveram-se valores aproximados ou superiores aos 80% para as sub-dimensões de todos os sistemas utilizados, Estrutura, Processo e Conteúdo, tendo sido resolvido o desacordo por consenso de forma a obter uma classificação para os 30% das narrativas cotadas pelo par de juízes. Os restantes 70% foram divididos aleatoriamente e cotados metade por cada um dos juízes, tendo em conta o acordo obtido.

---

<sup>3</sup> Os juízes foram treinados segundo um plano de formação e treino de cotação concebido para o efeito, e no momento do estudo apresentavam um mínimo de 60 horas de experiência de cotação com o respectivo sistema de codificação.

### **3. Resultados**

Passaremos a apresentar os resultados, organizando-os em três grandes grupos:

- 1) Descrição da análise e caracterização das Narrativas por Grupo Etário;
- 2) Descrição da análise e caracterização das Narrativas por Nível Sócio-Cultural;
- 3) Descrição da análise e caracterização das Narrativas por Sexo.

Para cada um destes grupos, num primeiro momento, apresentaremos os resultados globais obtidos e num segundo momento, apresentaremos a análise das sub-dimensões específicas da estrutura, processo e conteúdo narrativos.

As análises estatísticas desenvolvidas foram MANOVA e os Testes não paramétricos Kruskal-Wallis e Mann-Whitney. Para a comparação dos grupos relativamente às Notas Globais, foi utilizada uma Análise de Variância Multivariada (MANOVA). Quanto às sub-dimensões da Estrutura, Processo e Conteúdo Narrativos, dada a natureza não paramétrica das variáveis, foi utilizado o teste Kruskal-Wallis para comparar os diferentes grupos. Quando o resultado se revelou significativo foram efectuadas comparações dois a dois com o teste Mann-Whitney, com o objectivo de determinar entre que grupos se encontravam as diferenças e o seu sentido.

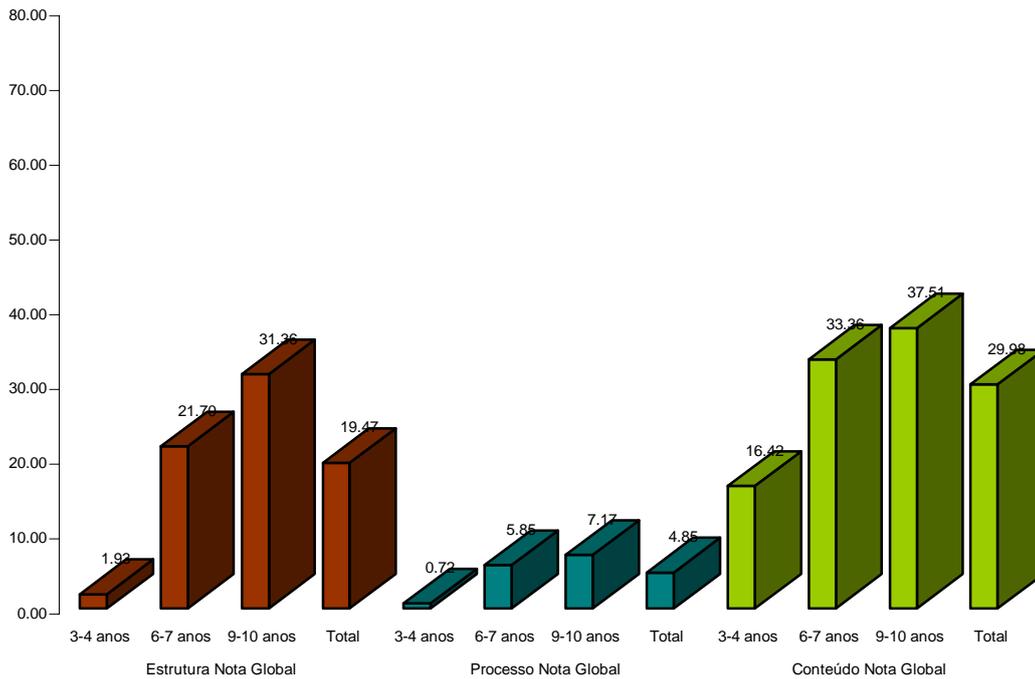
#### **3.1. Caracterização das Narrativas por Grupo etário**

##### **3.1.1 Notas Globais da Estrutura, Processo e Conteúdo Narrativos por Grupo Etário**

A comparação das Notas Globais dos diferentes grupos etários foi realizada através de Análise de Variância Multivariada (MANOVA), seguida do teste Wilks-Lambda para determinar as diferenças significativas entre os grupos. Foi ainda aplicado um Teste Post Hoc (Scheffè) para determinar entre que grupos se situavam as diferenças.

A Figura 1 mostra os resultados comparativos das Notas Globais da Estrutura, Processo e Conteúdo nos três grupos etários.

**Figura 1.** Resultados das Notas Globais da Estrutura, Processo e Conteúdo por Grupo Etário



Verificamos que, para todas as idades, no total, a dimensão mais elevada é a do Conteúdo ( $M=29,98$ ;  $dp=14,08$ ), seguindo-se a dimensão da Estrutura ( $M=19,47$ ;  $dp=16,98$ ) e finalmente do Processo ( $M=4,85$ ;  $dp=4,84$ ). Este padrão de resultados replica-se em todos os grupos etários, isto é, o Conteúdo pontua mais alto, seguindo-se a Estrutura e finalmente o Processo, como podemos ver na tabela 1:

**Tabela 1.**

Análise de Variância Multivariada para comparação dos grupos etários ao nível das Notas Globais

	3-4 M (dp)	6-7 M (dp)	9-10 M (dp)	F(2,112)	Scheffe		
					3-4 vs 6-7	3-4 vs 9-10	6-7 vs 9-10
<b>Estrutura</b>	1,93 (3,40)	21,70 (15,38)	31,36 (13,14)	53,99***	***	***	**
<b>Processo</b>	0,72 (1,98)	5,85 (5,33)	7,17 (3,84)	24,81***	***	***	Ns
<b>Conteúdo</b>	16,42 (9,36)	33,36 (13,10)	37,51 (10,11)	36,03***	***	***	Ns

<sup>†</sup>p<.10; \*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001

A Análise de Variância Multivariada (MANOVA) revelou existirem diferenças significativas entre os vários grupos etários (Wilks Lambda=.47,  $F(6, 220)=16,55$ ,  $p<.001$ ). Testes univariados vieram demonstrar que essas diferenças se situam a nível da Estrutura ( $F(2, 112)=53,99$ ,  $p<.001$ ), do Processo ( $F(2, 112)=24,81$ ,  $p<.001$ ) e do Conteúdo ( $F(2, 112)=36,03$ ,  $p<.10$ ).

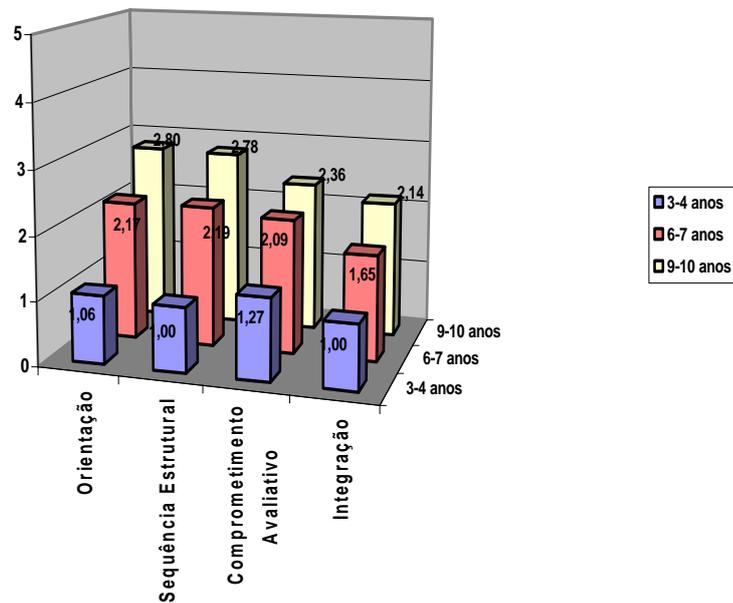
O teste de Scheffè revelou que as notas obtidas pelo grupo 3-4 anos são significativamente inferiores às notas obtidas quer pelo grupo 6-7 anos quer pelo grupo 9-10 anos, em todas as dimensões. O mesmo teste permitiu ainda encontrar diferenças significativas entre os grupos 6-7 anos e 9-10 anos, desta feita apenas para a dimensão da Estrutura narrativa.

Podemos assim concluir que para a dimensão da Estrutura, 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 dos mais novos e os restantes dois, que funcionaram como um grupo homogéneo.

### **3.1.2 Sub-dimensões da Estrutura e Coerência Narrativa por Grupo Etário**

Na Figura 2 apresentamos as médias das notas obtidas para as quatro sub-dimensões da Estrutura e Coerência Narrativa (e.g., Orientação (O), Sequência Estrutural (SE), Comprometimento Avaliativo (CA) e Integração (I)), estabelecendo comparações intra e inter grupo etário.

**Figura 2.** Estrutura Narrativa por Grupo Etário



Como podemos verificar aos 3-4 anos as narrativas produzidas situam-se abaixo do nível moderado (3) para todas as sub-dimensões. A sub-dimensão narrativa mais elevada é o *Comprometimento Avaliativo* ( $M=1,27$ ;  $dp=0,51$ ), seguida da *Orientação* ( $M=1,06$ ;  $dp=0,24$ ), e, finalmente, da *Sequência Estrutural* ( $M=1,00$ ;  $dp=0,00$ ) e da *Integração* ( $M=1,00$ ;  $dp=0,00$ ). O mesmo não acontece aos 6-7 anos: pontua mais alto a SE ( $M=2,19$ ;  $dp=0,84$ ), segue-se a O ( $M=2,17$ ;  $dp=0,97$ ), o CA ( $M=2,09$ ;  $dp=1,04$ ) e, finalmente, a I ( $M=1,65$ ;  $dp=0,79$ ). Aos 9-10 anos a sub-dimensão mais elevada é O ( $M=2,80$ ;  $dp=0,87$ ), segue-se SE ( $M=2,78$ ;  $dp=0,72$ ), o CA ( $M=2,36$ ;  $dp=0,88$ ) e, finalmente, a I ( $M=2,14$ ;  $dp=0,96$ ).

Na tabela 2 figura a ordem média obtida para as respectivas sub-dimensões da Estrutura Narrativa por Grupo Etário, bem como se sinalizam as diferenças significativas existentes.

**Tabela 2.** Ordem Média, teste de Kruskal-Wallis e teste de Mann-Whitney das notas das sub-dimensões da Estrutura por Grupo Etário.

					Mann-Whitney <sup>4</sup>		
	3-4 Ordem Media	6-7 Ordem Media	9-10 Ordem Media	$\chi^2(2)$	3-4 vs 6-7	3-4 vs 9-10	6-7 vs 9-10
<b>O</b>	25,27	61,72	80,62	56,30***	***	***	***
<b>SE</b>	21,50	63,45	81,93	68,04***	***	***	***
<b>CA</b>	35,09	62,07	72,37	26,66***	***	***	ns
<b>I</b>	33,00	60,10	76,02	38,53***	***	***	***

<sup>4</sup>p<.10; \*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001

Verifica-se a existência de diferenças significativas entre os grupos etários para todas as sub-dimensões: *Orientação* ( $\chi^2(2) = 56,30$ ,  $p < .001$ ); *Sequência Estrutural* ( $\chi^2(2) = 68,04$ ,  $p < .001$ ); *Comprometimento Avaliativo* ( $\chi^2(2) = 22,66$ ,  $p < .001$ ) e, *Integração* ( $\chi^2(2) = 38,53$ ,  $p < .001$ ).

Mais especificamente, verifica-se que as notas obtidas pelo grupo 3-4 anos são significativamente mais baixas em todas as sub-dimensões do que as notas obtidas quer pelo grupo 6-7 anos (O:  $z = -5,535$ ,  $p < 0,017$ ; SE:  $z = -6,420$ ,  $p < 0,017$ ; CA:  $z = -3,723$ ,  $p < 0,017$  e, I:  $z = -4,616$ ,  $p < 0,017$ ) quer pelo grupo 9-10 anos (O:  $z = -7,231$ ,  $p < 0,017$ ; SE:  $z = -7,815$ ,  $p < 0,017$ ; CA:  $z = -5,172$ ,  $p < 0,017$  e, I:  $z = -6,117$ ,  $p < 0,017$ ). Mais ainda, entre os grupos 6-7 anos e 9-10 anos existem diferenças significativas em todas as sub-dimensões avaliadas, à excepção do CA, sendo as crianças de 6-7 anos as que obtêm valores mais baixos (O:  $z = -2,903$ ,  $p < 0,017$ ; SE:  $z = -3,013$ ,  $p < 0,017$ ; e I:  $z = -2,415$ ,  $p < 0,017$ ).

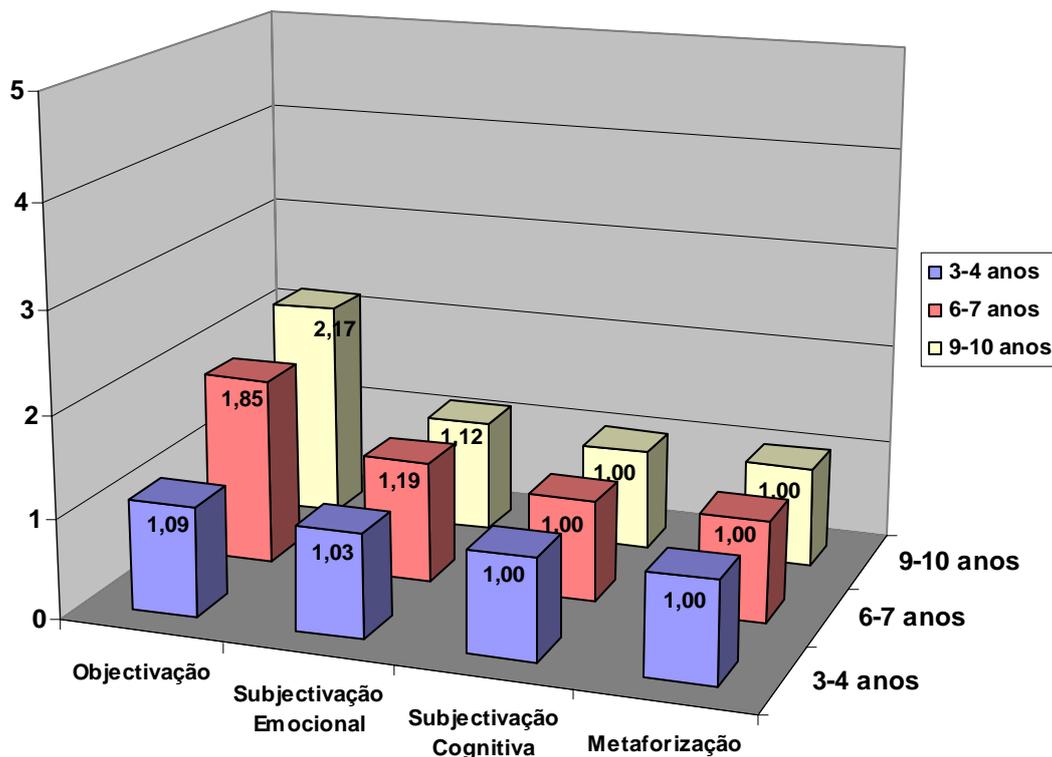
Em suma, podemos constatar que para todas as sub-dimensões da coerência estrutural se verifica uma evolução no sentido positivo, desde as idades mais precoces até às idades mais avançadas do nosso estudo, com excepção de uma única sub-dimensão (Comprometimento Avaliativo).

<sup>4</sup> No teste Mann-Whitney o valor a partir do qual se considera a existência de diferença significativa é  $p < .017$  pois realizou-se a correcção de Bonferroni.

### 3.1.3 Sub-dimensões do Processo e Complexidade Narrativa por Grupo Etário

Na Figura 3 apresentamos as médias das notas obtidas nas quatro sub-dimensões do Processo Narrativo (Objectivação (O), Subjectivação Emocional (SE), Subjectivação Cognitiva (SC) e Metaforização (M)), estabelecendo comparações intra e inter grupo etário.

**Figura 3.** Processo Narrativo por Grupo Etário



Como podemos verificar, na dimensão do Processo Narrativo todos os grupos etários apresentam valores francamente abaixo do nível moderado. No Grupo 3-4 anos, a sub-dimensão mais elevada é a *Objectivação* ( $M= 1,09$ ;  $dp=0,29$ ), seguida da *Subjectivação Emocional* ( $M=1,03$ ;  $dp=0,17$ ) e da *Subjectivação Cognitiva* ( $M=1,00$ ;  $dp=0,00$ ) e *Metaforização* ( $M=1,00$ ;  $dp=0,00$ ). Relativamente ao Grupo dos 6-7 anos verificamos este mesmo padrão: O ( $M=1,85$ ;  $dp=0,72$ ); SE ( $M=1,19$ ;  $dp=0,45$ ); SC ( $M=1,00$ ;  $dp=0,00$ ) e M ( $M=1,00$ ;  $dp=0,00$ ), assim como no Grupo 9-10: O ( $M=2,17$ ;  $dp=0,62$ ); SE ( $M=1,12$ ;  $dp=0,33$ ); SC ( $M=1,00$ ;  $dp=0,00$ ) e M ( $M=1,00$ ;  $dp=0,00$ ).

Na tabela 3 figura a ordem média obtida para as respectivas sub-dimensões do Processo Narrativo por Grupo Etário, bem como se sinalizam as diferenças significativas existentes.

**Tabela 3.** Ordem Média, teste de Kruskal-Wallis e teste de Mann-Whitney das notas das sub-dimensões do Processo por Grupo Etário.

	<b>3-4</b> Ordem Media	<b>6-7</b> Ordem Media	<b>9-10</b> Ordem Media	$\chi^2(2)$	<b>Mann-Whitney</b>		
					<b>3-4 vs 6-7</b>	<b>3-4 vs 9-10</b>	<b>6-7 vs 9-10</b>
<b>O</b>	29,32	62,72	76,37	44,15***	***	***	Ns
<b>SE</b>	53,23	61,39	58,45	Ns	Ns	Ns	Ns
<b>SC</b>	58,00	58,00	58,00	Ns	Ns	Ns	Ns
<b>M</b>	58,00	58,00	58,00	Ns	Ns	Ns	Ns

†p<.10; \*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001

Verifica-se a existência de diferenças significativas entre os grupos etários apenas para a sub-dimensão Objectivação ( $\chi^2(2) = 44,15$ ,  $p < .001$ ).

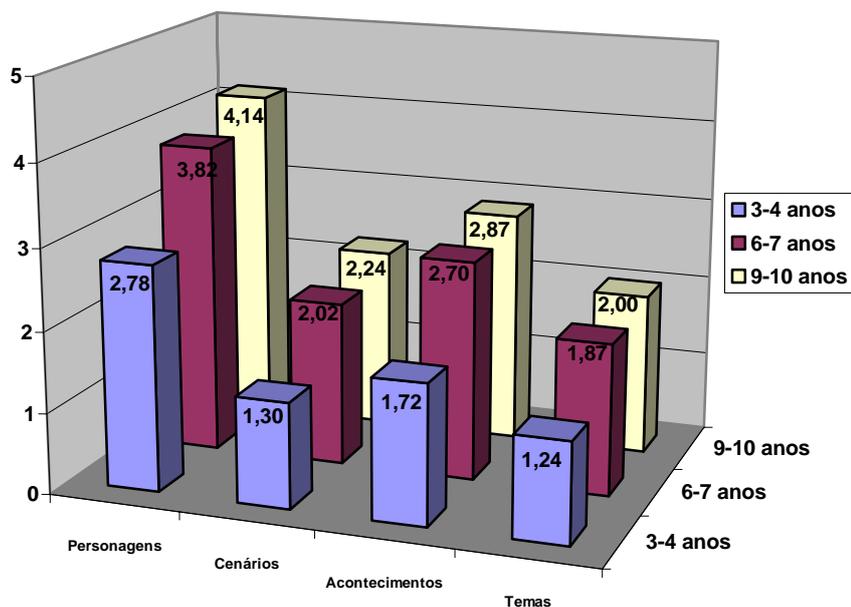
Mais especificamente, a análise efectuada revelou que nesta sub-dimensão as notas obtidas pelo grupo 3-4 anos são significativamente inferiores às notas obtidas quer pelo grupo 6-7 anos ( $z = -4,932$ ,  $p < 0,017$ ), quer pelo grupo 9-10 anos ( $z = -6,526$ ,  $p < 0,017$ ).

Resumindo, podemos verificar que se encontra uma evolução positiva na sub-dimensão Objectivação entre as crianças do grupo 3-4 anos e as dos outros dois grupos analisados.

### 3.1.4 Sub-dimensões do Conteúdo e Multiplicidade Narrativa por Grupo Etário

A Figura 4 apresenta os resultados médios das quatro sub-dimensões do Conteúdo Narrativo (e.g., Personagens (P), Cenários (C), Acontecimentos (A) e Temas (T)), estabelecendo comparações intra e inter Grupo Etário.

**Figura 4.** Conteúdo Narrativo por Grupo Etário



Nesta dimensão, pela primeira vez na nossa amostra, as narrativas obtêm classificações superiores à nota moderada (3), nomeadamente para o grupo dos 6-7 anos e para o grupo dos 9-10 anos. Pelos 3-4 anos, a sub-dimensão do Conteúdo Narrativo mais elevada é a *Personagens* (M=2,78; DP=0,78), seguida da *Acontecimentos* (M=1,72; DP=0,71), da *Cenários* (M=1,30; DP=0,52) e, finalmente, da *Temas* (M=1,24; DP=0,43). O mesmo acontece no grupo 6-7 anos: P (M=3,82; DP=0,94), A (M=2,70; DP=0,84), C (M=2,02; DP=0,90) e T (M=1,87; DP=0,50). Aos 9-10 anos o padrão mantém-se o mesmo: P (M=4,14; DP=0,82), A (M=2,87; DP=0,78), C (M=2,24; DP=0,85) e T (M=2,00; DP=0,31).

Na Tabela 4 figura a ordem média obtida para as respectivas sub-dimensões do Conteúdo Narrativo por Grupo Etário, bem como se sinalizam as diferenças significativas existentes.

**Tabela 4.** Ordem Média, teste de Kruskal-Wallis e teste de Mann-Whitney das notas das sub-dimensões do Conteúdo por Grupo Etário.

	3-4 Ordem Media	6-7 Ordem Media	9-10 Ordem Media	$\chi^2(2)$	Mann-Whitney		
					3-4 vs 6-7	3-4 vs 9-10	6-7 vs 9-10
<b>P</b>	31,11	63,60	74,05	35,11***	***	***	Ns
<b>C</b>	35,08	62,62	71,83	27,09***	***	***	Ns
<b>A</b>	30,70	66,52	71,45	35,85***	***	***	Ns
<b>T</b>	31,08	64,95	72,72	47,25***	***	***	Ns

\*p<.10; \*\*p<.05; \*\*\*p<.01; \*\*\*\*p<.001

Verifica-se a existência de diferenças significativas entre os grupos etários considerados para todas as sub-dimensões: *Personagens* ( $\chi^2 (2) = 35,11$ ,  $p < .001$ ), *Cenários* ( $\chi^2 (2) = 27,09$ ,  $p < .001$ ), *Acontecimentos* ( $\chi^2 (2) = 35,85$ ,  $p < .001$ ) e *Temas* ( $\chi^2 (2) = 47,25$ ,  $p < .001$ )

Mais especificamente, observamos que as notas obtidas pelo grupo 3-4 anos são significativamente inferiores às notas obtidas quer pelo grupo 6-7 anos quer pelo grupo 9-10 anos. Assim, em relação aos grupos mais jovens, verificaram-se diferenças ao nível de todas as sub-dimensões: *Personagens* ( $z = -4,463$ ,  $p < 0,017$ ), *Cenários* ( $z = -3,982$ ,  $p < 0,017$ ), *Acontecimentos* ( $z = -4,783$ ,  $p < 0,017$ ) e *Temas* ( $z = -5,038$ ,  $p < 0,017$ ). O grupo 3-4 anos também pontuou significativamente abaixo do grupo 9-10 anos para todas as sub-dimensões: *Personagens* ( $z = -5,704$ ,  $p < 0,017$ ), *Cenários* ( $z = -4,946$ ,  $p < 0,017$ ), *Acontecimentos* ( $z = -5,554$ ,  $p < 0,017$ ) e *Temas* ( $z = -6,219$ ,  $p < 0,017$ ). Entre os grupos 6-7 anos e 9-10 anos não se encontraram diferenças significativas quanto ao Conteúdo.

Em suma, podemos verificar que existe uma evolução positiva em todas as sub-dimensões do Conteúdo Narrativo entre as crianças do grupo 3-4 anos e as dos outros dois grupos analisados, que parecem aqui funcionar como um grupo homogéneo.

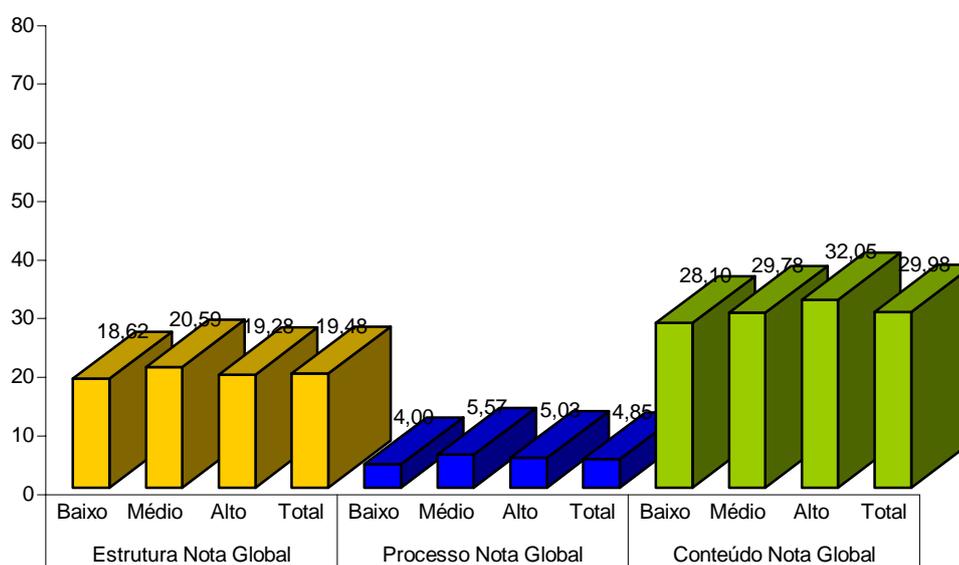
### **3.2 Caracterização das Narrativas por Nível Sócio-Cultural (NSC)**

#### **3.2.1 Notas Globais da Estrutura, Processo e Conteúdo Narrativos por NSC**

A comparação entre as Notas Globais dos vários NSC (NSC Baixo; NSC Médio e NSC Alto) foi efectuada utilizando uma Análise de Variância Multivariada (MANOVA) seguida do teste Wilks-Lambda para determinar as diferenças significativas entre os grupos.

A Figura 5 mostra os resultados comparativos das Notas Globais da Estrutura, Processo e Conteúdo nos três NSC.

**Figura 5.** Resultados das Notas Globais da Estrutura, Processo e Conteúdo por NSC



Constatamos que, para todos os NSC, a dimensão mais elevada é do Conteúdo a (M=29,98; DP=14,08), seguindo-se a dimensão da Estrutura (M=19,48; DP=16,98) e por fim o Processo (M=4,85; DP=4,84). Este padrão de resultados replica-se em todos os NSC, isto é, o Conteúdo pontua mais alto, seguindo-se a Estrutura e finalmente o Processo, como podemos ver na tabela 5:

**Tabela 5.** Médias (desvios-padrão) das Notas Globais da Estrutura, Processo e Conteúdo Narrativos por NSC.

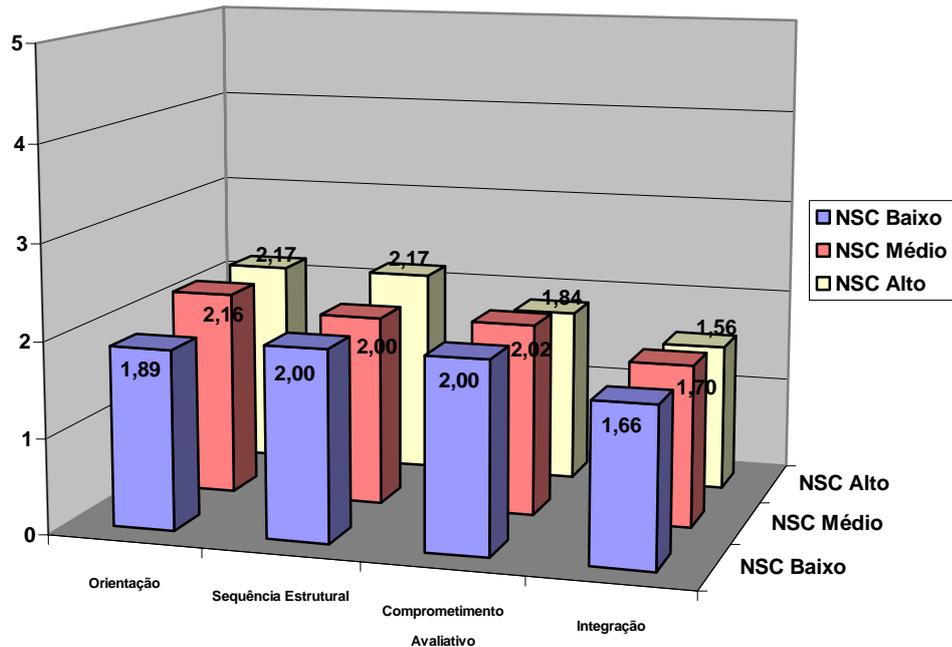
	<b>Estrutura</b>	<b>Processo</b>	<b>Conteúdo</b>
<b>Baixo</b>	18,61 (17,61)	4,00 (4,42)	28,10 (12,56)
<b>Médio</b>	20,59 (15,95)	5,56 (5,10)	29,78 (16,09)
<b>Alto</b>	19,28 (17,67)	5,02 (5,00)	32,05 (13,56)

A Análise de Variância Multivariada (MANOVA) não revelou a existência de diferenças significativas entre as variáveis dependentes quanto aos diferentes NSC.

### 3.2.2. Sub-dimensões da Estrutura e Coerência Narrativa por NSC

A Figura 6 apresenta os resultados médios das quatro sub-dimensões da Estrutura e Coerência Narrativa (e.g., Orientação (O), Sequência Estrutural (SE), Comprometimento Avaliativo (CA) e Integração (I)), estabelecendo comparações intra e inter NSC.

**Figura 6.** Estrutura Narrativa por NSC



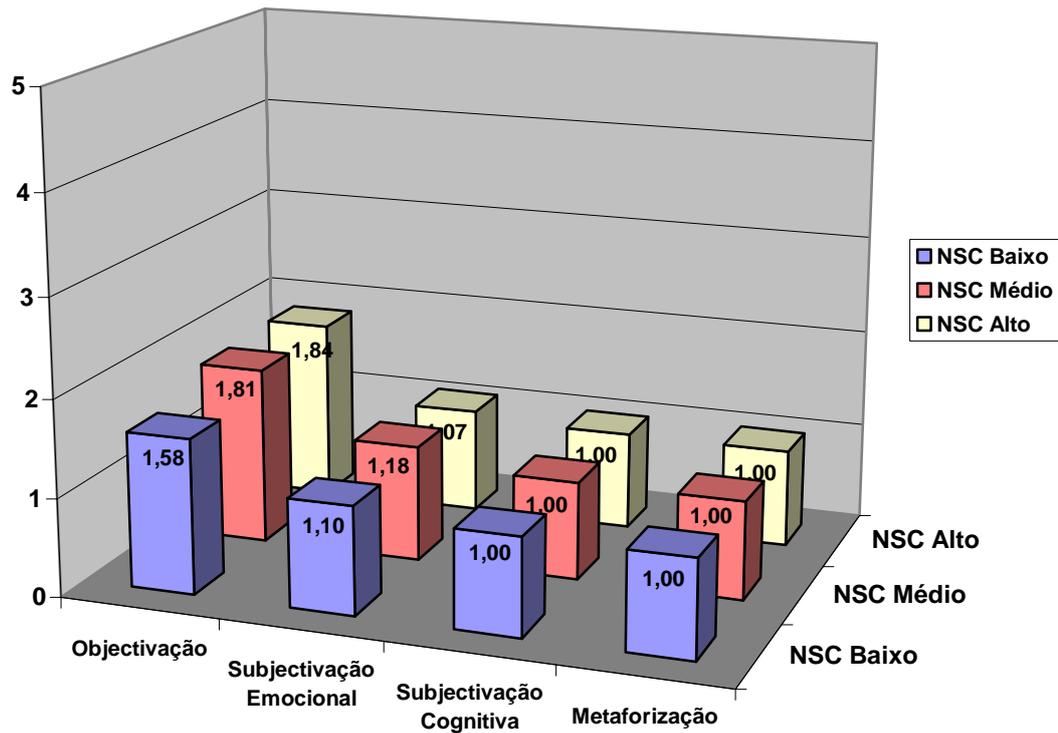
Como podemos verificar no NSC Baixo as sub-dimensões narrativas mais elevadas são a *Sequência Estrutural* ( $M=2,00$ ;  $DP=0,97$ ) e o *Comprometimento Avaliativo* ( $M=2,00$ ;  $DP=1,00$ ), seguidas da *Orientação* ( $M=1,89$ ;  $DP=0,99$ ), e finalmente, da *Integração* ( $M=1,66$ ;  $DP=0,95$ ). No NSC Médio a O ( $M=2,16$ ;  $DP=1,01$ ) é a sub-dimensão mais elevada, seguindo-se o CA ( $M=2,02$ ;  $DP=0,86$ ), a SE ( $M=2,00$ ;  $DP=0,94$ ) e, por último, a I ( $M=1,70$ ;  $DP=0,81$ ). No NSC Alto, as sub-dimensões mais elevadas são a SE ( $M=2,17$ ;  $DP=1,02$ ) e a O ( $M=2,17$ ;  $DP=1,14$ ), seguindo-se o CA ( $M=1,84$ ;  $DP=1,03$ ) e, por fim, a I ( $M=1,56$ ;  $DP=0,85$ ).

O teste Kruskal Wallis aplicado não revelou a existência de diferenças significativas entre os diferentes NSC nas sub-dimensões da Estrutura Narrativa.

### 3.2.3. Sub-dimensões do Processo e Complexidade Narrativa por NSC

Na Figura 7 apresentamos as médias das notas obtidas nas quatro sub-dimensões do Processo Narrativo (e.g., Objectivação (O), Subjectivação Emocional (SE), Subjectivação Cognitiva (SC) e Metaforização (M)), estabelecendo comparações intra e inter NSC.

**Figura 7.** Processo Narrativo por NSC



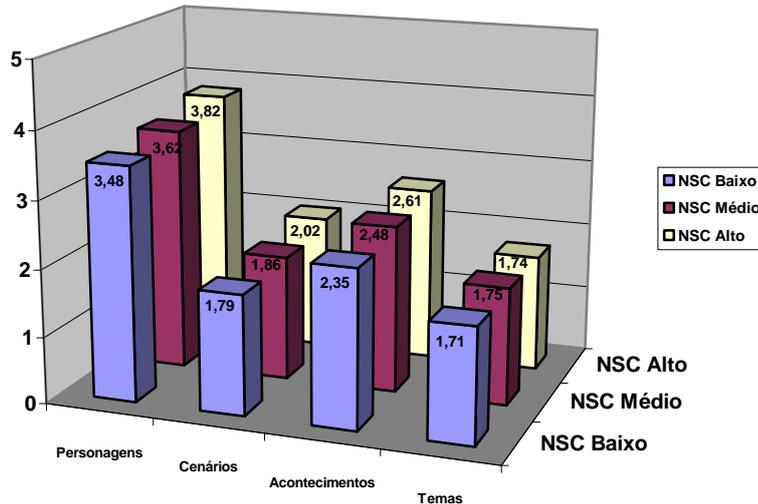
Como podemos observar, em todos os NSC se encontram valores francamente abaixo do nível moderado na dimensão do Processo Narrativo. No NSC Baixo, a sub-dimensão mais elevada é a *Objectivação* ( $M=1,58$ ;  $DP=0,59$ ), seguida da *Subjectivação Emocional* ( $M=1,10$ ;  $DP=0,38$ ), da *Subjectivação Cognitiva* ( $M=1,00$ ;  $DP=0,00$ ) e da *Metaforização* ( $M=1,00$ ;  $DP=0,00$ ). Relativamente ao NSC Médio verificamos este mesmo padrão: O ( $M=1,81$ ;  $DP=0,77$ ); SE ( $M=1,18$ ;  $DP=0,39$ ); SC ( $M=1,00$ ;  $DP=0,00$ ) e M ( $M=1,00$ ;  $DP=0,00$ ). No NSC Alto mais uma vez encontramos que a sub-dimensão mais elevada é a O ( $M=1,84$ ;  $DP=0,81$ ), seguida da SE ( $M=1,07$ ;  $DP=0,26$ ), da SC ( $M=1,00$ ;  $DP=0,00$ ) e da M ( $M=1,00$ ;  $DP=0,00$ ).

O teste Kruskal Wallis aplicado não revelou a existência de diferenças significativas entre os diferentes NSC nas sub-dimensões do processo narrativo.

### 3.2.4 Sub-dimensões do Conteúdo e Multiplicidade Narrativa por NSC

A Figura 8 apresenta os resultados médios das quatro sub-dimensões do Conteúdo Narrativo (e.g., Personagens (P), Cenários (C), Acontecimentos (A) e Temas (T)), estabelecendo comparações intra e inter NSC.

**Figura 8.** Conteúdo Narrativo por NSC



Verificamos que a sub-dimensão *Personagens* se situa acima do nível moderado no NSC Baixo e Médio, enquanto que no NSC Alto se situa ligeiramente abaixo. Relativamente às restantes sub-dimensões verifica-se que se situam abaixo do valor moderado em todos os NSC.

No NSC Baixo a sub-dimensão do Conteúdo Narrativo mais elevada é a *Personagens* (M=3,48; DP=0,96), seguida da *Acontecimentos* (M=2,35; DP=0,93), da *Cenários* (M=1,79; DP=0,65) e, finalmente, da *Temas* (M=1,71; DP=0,51). O mesmo acontece no NSC Médio: P (M=3,62; DP=1,11), A (M=2,48; DP=1,04), C (M=1,86; DP=0,88) e T (M=1,75; DP=0,64). No NSC Alto o padrão mantém-se o mesmo: P (M=3,82; DP=0,96), A (M=2,61; DP=0,78), C (M=2,02; DP=1,06) e T (M=1,74; DP=0,44).

O teste Kruskal Wallis aplicado não revelou a existência de diferenças significativas entre os diferentes NSC nas sub-dimensões do Conteúdo Narrativo.

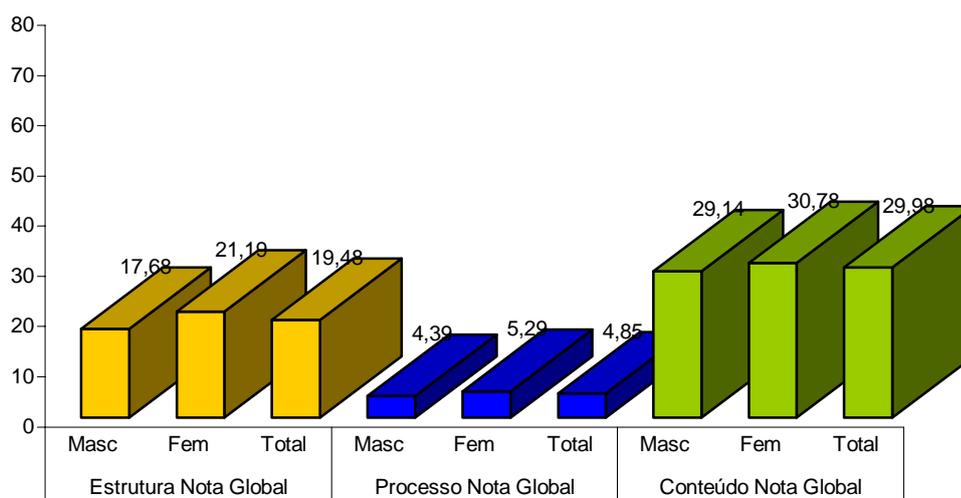
### 3.3. Caracterização das Narrativas por Sexo

#### 3.3.1. Notas Globais da Estrutura, Processo e Conteúdo Narrativos por Sexo

A comparação das Notas Globais entre os Sexos (e.g., Masculino (M) e Feminino (F)) foi efectuada utilizando uma Análise de Variância Multivariada (MANOVA) seguida do teste Wilks-Lambda para determinar a existência de diferenças significativas.

A Figura 9 mostra os resultados comparativos das Notas Globais da Estrutura, Processo e Conteúdo entre os Sexos.

**Figura 9.** Resultados das Notas Globais da Estrutura, Processo e Conteúdo por Sexo



Para ambos os Sexos verificámos que a dimensão mais elevada é a do conteúdo (M=29,98; DP=14,08), seguindo-se a dimensão da Estrutura (M=19,48; DP=16,98) e finalmente a do Processo (M=4,85; DP=4,84). Podemos ver os resultados de cada dimensão na Tabela 6:

**Tabela 6.**

Médias (desvios-padrão) das Notas Globais da Estrutura, Processo e Conteúdo Narrativas por Sexo.

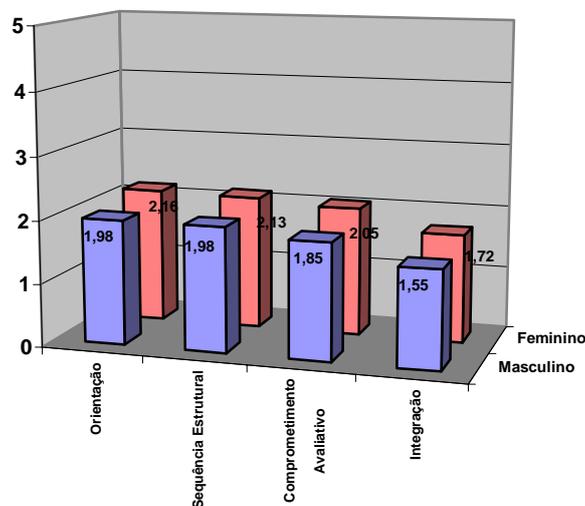
	<b>M</b> <b>M (dp)</b>	<b>F</b> <b>M (dp)</b>
<b>Estrutura</b>	17,68 (16,29)	21,19 (17,58)
<b>Processo</b>	4,39 (4,40)	5,29 (5,23)
<b>Conteúdo</b>	29,14 (15,53)	30,78 (12,64)

A Análise de Variância Multivariada (MANOVA) não revelou a existência de diferenças significativas entre as variáveis dependentes quanto ao Sexo.

### 3.3.2. Sub-dimensões da Estrutura e Coerência Narrativa por Sexo

Na Figura 10 apresentamos as médias das notas obtidas nas quatro sub-dimensões da Estrutura e Coerência Narrativa (e.g., Orientação (O), Sequência Estrutural (SE), Comprometimento Avaliativo (CA) e Integração (I)), estabelecendo comparações intra e inter Sexos.

**Figura 10.** Estrutura Narrativa por Sexo



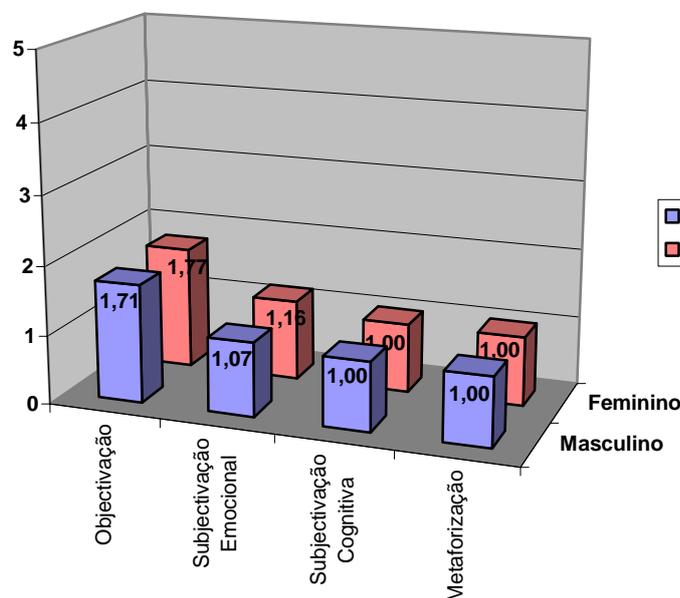
Como podemos verificar, para as narrativas do Sexo Masculino as sub-dimensões narrativas mais elevadas são a *Orientação* (M=1,98; DP=0,98) e a *Sequência Estrutural* (M=1,98; DP=0,94), seguindo-se o *Comprometimento Avaliativo* (M=1,85; DP=0,96) e, finalmente, a *Integração* (M=1,55; DP=0,82). Para o Sexo Feminino pontua mais alto a O (M=2,16; DP=1,11), seguindo-se a SE (M=2,13; DP=1,00), o CA (M=2,05; DP=0,97) e, por último, a I (M=1,72; DP=0,90).

O teste Mann-Whitney aplicado não revelou a existência de diferenças significativas entre os Sexos nas sub-dimensões da Estrutura narrativa.

### 3.3.3. Sub-dimensões do Processo e Complexidade Narrativa por Sexo

Na Figura 11 apresentamos as médias das notas obtidas nas quatro sub-dimensões do Processo Narrativo (e.g., Objectivação (O), Subjectivação Emocional (SE), Subjectivação Cognitiva (SC) e Metaforização (M)), estabelecendo comparações intra e inter grupo.

**Figura 11.** Processo Narrativo por Sexo



Como podemos constatar, na dimensão do Processo Narrativo ambos os sexos apresentam valores francamente abaixo do nível moderado. No Sexo Masculino, a sub-dimensão que possui pontuação mais elevada é a *Objectivação* (M= 1,71; DP=0,73), seguida da *Subjectivação Emocional* (M=1,07; DP=0,25) e da *Subjectivação Cognitiva* (M=1,00; DP=0,00) e

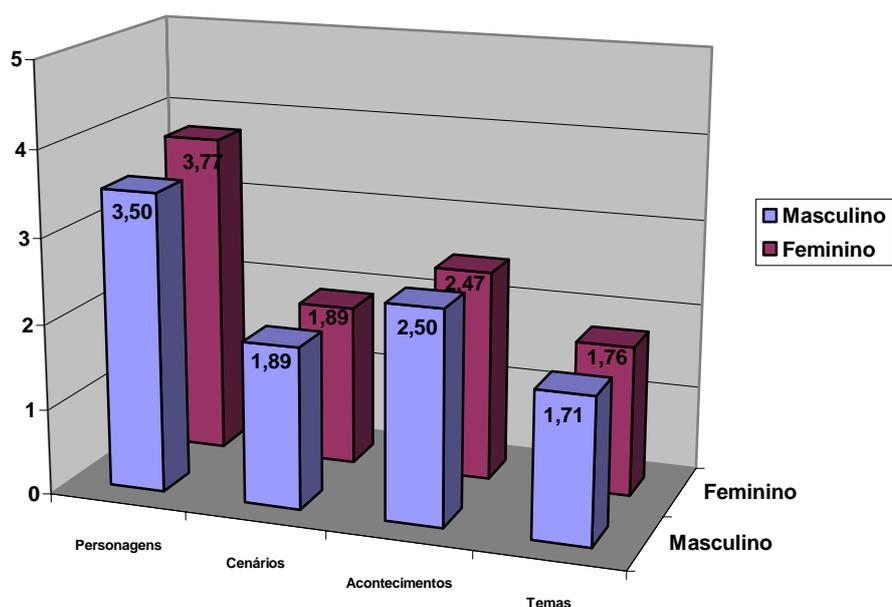
*Metaforização* (M=1,00; DP=0,00). Relativamente ao Sexo Feminino verificamos que a sub-dimensão mais elevada é a O (M=1,77; DP=0,74), seguida da SE (M=1,16; DP=0,42), da SC (M=1,00; DP=0,00) e da M (M=1,00; DP=0,00).

O teste Mann-Whitney aplicado não revelou a existência de diferenças significativas entre os Sexos nas sub-dimensões do Processo Narrativo.

### 3.3.4. Sub-dimensões do Conteúdo e Multiplicidade Narrativa por Sexo

A Figura 12 apresenta os resultados médios das quatro sub-dimensões do Conteúdo Narrativo (e.g., Personagens (P), Cenários (C), Acontecimentos (A) e Temas (T)), estabelecendo comparações intra e inter grupo.

**Figura 12.** Conteúdo Narrativo por Sexo



Verificamos que para ambos os sexos a sub-dimensão *Personagens* se situa acima do nível moderado enquanto que as restantes se situam abaixo.

No Sexo Masculino a sub-dimensão do Conteúdo Narrativo mais elevada é a *Personagens* (M=3,50; DP=1,07), seguida da *Acontecimentos* (M=2,50; DP=0,99), da *Cenários*

(M=1,89; DP=0,96) e, finalmente, da *Temas* (M=1,71; DP=0,62). O mesmo acontece no Sexo Feminino: P (M=3,77; DP=0,94), A (M=2,47; DP=0,85), C (M=1,89=0,80 e T (M=1,76=0,42).

O teste Mann-Whitney aplicado não revelou a existência de diferenças significativas entre os Sexos nas sub-dimensões do Conteúdo Narrativo.

#### 4. Discussão dos Resultados

*“O meu sentido interior predomina de tal forma sobre os meus cinco sentidos que – estou convencido – vejo as coisas desta vida de um modo diferente de os outros homens. Existe para mim – existia – um tesouro de significado numa coisa tão ridícula como uma chave, um prego na parede, os bigodes de um gato.”*

(Fernando Pessoa *in* Textos Íntimos/ Autobiografia)

Iniciamos este capítulo recordando que tínhamos como hipóteses para este estudo encontrar diferenças nas narrativas recolhidas, junto de crianças com uma trajectória desenvolvimental normal, quanto à idade, ao nível sócio-cultural e ao sexo. Neste sentido, pusemos como hipótese central encontrar uma evolução progressiva da narrativa em função da idade quanto à coerência, complexidade e diversidade de conteúdos, seguida das hipóteses de encontrar diferenças nas narrativas analisadas pela implicação de variáveis sócio-culturais e de género sexual.

Começamos por comentar alguns aspectos relativos ao N da nossa amostra. Como descrevemos, recolhemos narrativas junto de 122 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos de idade. No entanto, dado que algumas crianças contaram histórias nas quais se limitaram a enumerar elementos das imagens que observavam, quando muito elaborando frases simples que não se uniam temporalmente, algumas das transcrições foram avaliadas pelos diferentes pares de juízes como “*não narrativa*”, isto é, não foram codificadas uma vez que não cumpriam os critérios mínimos definidores de narrativa (Labov e Waletzky, 1967) Esta decisão dos três pares de juízes para cada narrativa foi analisada por nós, sendo a decisão final quanto à presença ou não de narrativa responsabilidade nossa enquanto terceiro juiz, para aquelas onde não se verificava concordância inter-pares de juízes. Assim, sete das transcrições foram consideradas como “*não narrativa*”, o que reduz o nosso N final para 115 narrativas codificadas seguindo a totalidade dos passos propostos pelos sistemas de codificação utilizados, em todas as sub-dimensões da narrativa por cada sistema consideradas. Todas as “*não narrativa*” pertenciam a crianças do grupo de 3-4 anos de idade, sendo quatro de rapazes e três de raparigas, provenientes dos diferentes grupos sócio-culturais considerados.

A título de exemplo, eis uma transcrição de uma “*não narrativa*”, de uma criança de 3 anos de idade:

**“Gostas de contar histórias?**

Gooosto! (entusiasmada)

**Então eu quero que tu vejas este livro que conta a história deste menino, de um sapo e de um cão. Tu vês o livro e depois contas-me uma história sobre este livro? Vê as imagens todas da história do sapo, do menino ... e depois no fim contas-me a história, pode ser?**

O sapo está aqui!

**Está! Agora contas-me então a história? Pode ser agora do princípio? Então vá, conta-me lá a história!**

O cão, o menino, o sapo e o menino. O menino e o sapo. O cão está aqui! O gato!!!

**Conta-me a história!**

O cão! O passarinho, o menino. A vaca! A vaca! O cão. O menino e o cão. O menino, o menino e o cão. Os sapos. Os macacos!”

Esta reflexão parece-nos importante, na medida em que as crianças realizaram a tarefa narrativa proposta, produziram discurso acerca do livro que serviu de estímulo, mas a análise da sua produção narrativa não ultrapassou a segunda leitura proposta pelos sistemas de codificação, pois não cumpriu os critérios necessários para ser considerada narrativa. O que nos faz pensar que encontrar “*não narrativas*” na nossa amostra vem precisamente ao encontro da literatura, que defende uma crescente mestria na utilização de elementos estruturais definidores dos contos entre os 3 e os 4 anos. Assim, é, por volta dos 3 anos que a investigação considera estarem adquiridos os elementos do esquema narrativo, embora se verifique em alguns estudos que se dá um salto qualitativo entre os 3 e os 4 anos no que diz respeito à capacidade de construção de contos (cf Larrea, 1994). Entre os 3 e os 4 anos, marcados pelo início da utilização de componentes da estrutura da narrativa, as crianças enunciam mais dados acerca do contexto do que das personagens (Peterson & McCabe, 1983), sendo a partir dos 4 anos que a utilização de introduções e informação orientadora começa a ser mais provável.

Apesar de se assumir a capacidade cognitiva da criança para efectuar uma tarefa narrativa desde cedo, inclusive alguns autores defendem a capacidade de narrar acontecimentos auto-biográficos pelos 2 anos (Siegel, 1999, Peterson & McCabe, 1983; Aldridge & Wood, 1999), salienta-se contudo que em idades precoces como os 2 anos a produção narrativa acontece em estreita interacção com o adulto, sendo progressivamente mais autónoma e rica (Liles, 2001).

No caso do nosso estudo estamos perante hetero-narrativas, que emergem mais tarde que as auto-narrativas segundo alguns autores (Siegel, 1999, Peterson & McCabe, 1983;

Aldridge & Wood, 1999). Ainda neste estudo, para além de que os entrevistadores, embora mantendo uma atitude necessariamente de maior encorajamento com as crianças mais novas à semelhança de outros estudos (Pellegrini & Galda, 1999), não puderam exceder determinados limites durante a entrevista no sentido de assegurar o menor viés possível na interacção com as crianças mais pequenas. O rigor nos processos de recolha e de análise permite discutir os dados com a segurança de sabermos que não se considera toda a produção discursiva como narrativa, sob pena de descaracterizar o fenómeno, ou a clareza conceptual do objecto de análise a que nos referimos quando falamos de narrativa, isto é, do acto narrativo, do narrar de histórias, por sua vez definidas de forma convergente por vários autores como uma sequência de acontecimentos que ocorrem ao longo do tempo e que transmitem algum significado (*cf.* Boltman, 2001; Labov, 1972; Labov & Waletzky, 1967; McCabe & Peterson, 1991; Engel, 1999).

Passemos, então, a discutir os resultados obtidos, organizando-nos de acordo com os três grandes grupos propostos no capítulo anterior, onde demos conta das análises efectuadas:

- 4.1. A evolução da narrativa ao longo do tempo: caracterização das narrativas em diferentes idades na infância
- 4.2. Implicações Sócio-Culturais na construção narrativa na infância
- 4.3. Menino ou Menina? O papel do sexo na construção narrativa na infância

Em cada um destes pontos, na lógica da apresentação dos resultados do capítulo anterior, num primeiro momento reflectimos sobre os resultados globais obtidos, para num segundo momento nos debruçarmos sobre os perfis narrativos obtidos através da análise das sub-dimensões específicas da Estrutura, Processo e Conteúdo narrativos.

#### **4.1. A evolução da narrativa ao longo do tempo: caracterização das narrativas em diferentes idades na infância**

Verificamos que, para todas as idades, a dimensão mais elevada é a do Conteúdo, seguindo-se a dimensão da Estrutura e finalmente a do Processo, existindo diferenças significativas entre os três grupos etários considerados ao nível destas três dimensões. As notas obtidas pelas narrativas das crianças do grupo 3-4 anos são significativamente inferiores às notas obtidas quer pelas crianças do grupo 6-7 anos quer pelas do grupo 9-10 anos, em todas as dimensões. Encontram-se diferenças significativas entre os grupos 6-7 anos e 9-10 anos

apenas para a dimensão da Estrutura narrativa, com as crianças de 6-7 anos a obter narrativas menos estruturadas e coerentes que as de 9-10 anos. Podemos, assim, concluir que para a dimensão da Estrutura a evolução ao longo de todas as idades se revelou significativamente positiva. Em relação às dimensões Processo e Conteúdo constatamos que existem diferenças significativas entre o grupo dos mais novos e os restantes dois, que funcionaram como um grupo homogéneo.

Em suma, os nossos dados apontam no sentido da literatura, uma vez que na nossa amostra as narrativas das crianças revelam-se progressivamente mais coerentes e complexas, com uma utilização crescente dos vários elementos dos esquemas dos contos propostos por diferentes autores (Larrea, 1994; Mandler & Johnson, 1977), ainda que essa coerência estrutural seja pouca se comparada com a dos adultos ou adolescentes mais velhos (McKeough & Generaux, 2003; Berman, 2001). Larrea (1994) citando um estudo de Marchesi (1983), que descrevemos na introdução teórica, reforça esta ideia de existir uma evolução sobretudo a partir dos 11 anos, assim como Stein e Glenn (1982) sustentam que, apesar de existir a capacidade de construção de uma história canonicamente organizada nas crianças mais novas, é a partir dos 11-12 anos que essa estruturação assume uma maior expressão. Estes autores avançam com a ideia de ser devido à sobrecarga da memória de trabalho e menor conhecimento do mundo que as crianças mais pequenas elaboram histórias mais pobres ao nível da coerência quando comparadas com as histórias das crianças mais velhas. Por outro lado, vários estudos referidos por Larrea (1994) salientam que as crianças mais velhas demonstram mais facilidade na construção de sequências e manipulação da estrutura dos textos, explicando as diferenças encontradas entre crianças mais novas e crianças mais velhas por vários factores: de um conceito elaborado do que é um conto, diferenças no conhecimento do conteúdo do conto e crença de que o conhecimento do auditório é semelhante ao seu próprio conhecimento, por parte das crianças mais novas, o que as leva a dispensar a narração de detalhes que consideram óbvios.

Adicionalmente Berman (2001) propõe que as diferenças entre as crianças do pré-escolar e as de 9 anos e adultos quanto à introdução do contexto temporal na história, elemento definidor central da narrativa e sua estrutura, podem dever-se igualmente a questões relacionadas com a tarefa, uma vez que quer o narrador quer o interlocutor têm o mesmo livro de imagens diante de si. Metodologicamente, as tarefas de indução narrativa que têm por base um livro de imagens criam problemas quanto à apresentação da personagem e quanto à

necessidade de fornecer informação extra. A autora conclui que as crianças mais pequenas não parecem necessitar de proporcionar à audiência informação contextual relevante, enquanto as crianças numa fase mais avançada do desenvolvimento necessitam de enquadrar os acontecimentos no tempo e no espaço, acrescentando ocasionalmente a motivação para os acontecimentos que se desenrolam. Só numa fase adulta, madura, na qual se verifica um nível de discurso mais elaborado, encontramos comentários de natureza metacognitiva sobre a tarefa em si, sobre o seu conteúdo temático ou ainda sobre o próprio guião. (Berman, 2001).

O facto de as crianças até aos 10 anos obterem resultados mais elevados para a dimensão do Conteúdo, a única onde revelam valores moderados ou acima de moderado, parece indicar que as crianças começam por enumerar o que vêem, descrever, e só mais tarde se debruçam sobre os aspectos motivacionais ou emocionais e metacognitivos dos acontecimentos (Peterson & McCabe, 1983; Umiker-Sebeok, 1979).

Alguns estudos interessantes apontam para a emergência precoce de linguagem emocional nas conversas das crianças, cujos comentários avaliativos aumentam em complexidade e frequência ao longo da idade (Bretherton *et al*, 1986; Umiker-Sebeok, 1979; Eaton *et al*, 1999). Parece ser por volta dos 6 anos de idade que as crianças se demonstram efectivamente capazes de começar a narrar os porquês e os modos como os acontecimentos se desenrolaram, fazendo referência a pensamentos, sentimentos e intenções (Peterson & McCabe, 1983; Umiker-Sebeok, 1979).

Mackeough (1992, 1997) encontrou três grandes estádios desenvolvimentais, ao analisar histórias construídas por crianças e adolescentes dos 4 aos 18 anos. Até aos 4 anos de idade as narrativas das crianças manifestam um conhecimento da experiência humana em termos de acontecimentos físicos e de estados físicos ligados numa sequência simples de acção. Entre os 6 e os 10 anos de idade as crianças começam a expressar uma compreensão da acção humana que inclui sentimentos, pensamentos e objectivos imediatos, sendo sobretudo a partir dos 12 anos as crianças demonstram uma compreensão de natureza mais interpretativa das acções humanas. E efectivamente, na nossa amostra as crianças dos grupos 6-7 anos e 9-10 anos diferem das mais novas como se de um grande grupo se tratasse.

Esta elaboração interna das vivências desenvolve-se desde idades precoces nas crianças, complexificando-se progressivamente. Sendo que, na nossa perspectiva o conhecimento de si e do mundo implicado nesta elaboração ainda não se desenvolveu até aos 10 anos, com a profundidade que atinge mais tarde. Neste sentido, o conhecimento da acção

humana, implícito no acto de narrar, nomeadamente no que diz respeito às emoções e cognições, parece prender-se mais com o processo narrativo, isto é, a dimensão narrativa que confere complexidade ao conto e, por inerência ao *self* autor desse conto, do que com a estrutura da narrativa (cf. Gonçalves, 2000). Por conseguinte, os dados obtidos neste estudo, remetem para uma progressiva elaboração das variáveis internas e do processo de significação da experiência (Gonçalves, 2000), que nestas idades se verifica ser ainda pobre.

Em suma, os nossos dados relativos ao Processo da narrativa, a dimensão mais pobre nas narrativas das crianças da nossa amostra, parecem poder compreender-se à luz das questões enunciadas, na medida em que estudos anteriores ao nosso encontraram já maior dificuldade por parte das crianças quanto à expressão das variáveis internas, à coloração emocional e cognitiva das histórias que narram e à construção de significado a partir da experiência narrada. Esta dificuldade parece estar mais associada a questões que se prendem com o conhecimento escasso do mundo do que propriamente com a falta de competências narrativas. Brown (1975) reforça que as dificuldades que as crianças exibem quanto à utilização dos esquemas típicos dos contos se devem mais a insuficientes capacidades mnésicas e competências comunicacionais, do que propriamente à falta de competências relativas à utilização dos esquemas narrativos em desenvolvimento.

Concretamente quanto à dimensão da Coerência Estrutural aos 3-4 anos as narrativas produzidas situam-se abaixo do nível moderado para todas as sub-dimensões. A sub-dimensão narrativa mais elevada é o *Comprometimento Avaliativo*, seguida da *Orientação* e, finalmente, da *Sequência Estrutural* e da *Integração*. O mesmo não acontece aos 6-7 anos, pontuando mais alto a SE, seguindo-se a O, o CA e, finalmente, a I. Aos 9-10 anos a sub-dimensão mais elevada é a O, seguida da SE, do CA e, finalmente, da I. O que nos leva a salientar mais uma vez, no sentido do que dizíamos anteriormente a propósito da evolução da coerência narrativa na infância que, de facto, nas idades mais precoces a estrutura aparece em primeiro lugar associada a uma sub-dimensão que se prende mais com o envolvimento e entusiasmo do narrador durante o acto narrativo do que com a existência de informação orientadora ou sequencial muito estruturada, verificando-se uma alteração no perfil narrativo aos 6 anos. A partir daqui, também na nossa amostra se verifica um aumento de capacidade de sequenciar temporalmente os acontecimentos, seguida da capacidade de fornecer mais informação orientadora, aumentando também o comprometimento avaliativo do narrador na sua produção discursiva e ficando como nos mais novos a capacidade de integrar toda a informação em último

lugar. Os nossos dados levam-nos a encontrar pontes com os estudos em torno da gramática narrativa que convergem para a existência de um salto qualitativo entre os três e os quatro anos de idade quanto à compreensão da estrutura típica das histórias, iniciando-se um maior domínio dessa gramática pelos quatro anos de idade. O esquema dos contos activa-se facilitando a compreensão e recordação em presença de material bem estruturado nestas idades (Mandler, 1983; Poulsen *et al*, 1979; Stein & Glenn, 1982 *in* Larrea, 1994), encontrando-se já bem dominado pelos seis anos de idade (Poulsen *et al*, 1979; Stein & Glenn, 1982 *in* Larrea, 1994), tornando-se a sua utilização independente do material apresentado e gradualmente mais flexível ao longo do tempo. Entre os 6 e os 8 anos de idade alcançam a mestria do esquema estrutural para um episódio narrativo básico e, aproximadamente aos 10 anos de idade, as crianças serão capazes de construir histórias mais complexas do que o episódio narrativo básico (McKeough & Genereux, 2003).

Debruçando-nos mais especificamente sobre os nossos resultados, verificamos que as notas obtidas nas narrativas das crianças do grupo 3-4 anos são significativamente mais baixas em todas as sub-dimensões do que as notas obtidas quer pelas do grupo 6-7 anos quer pelas crianças do grupo 9-10 anos. Mais ainda, também entre os grupos 6-7 anos e 9-10 anos existem diferenças significativas em quase todas as sub-dimensões avaliadas, à excepção do CA, sendo as crianças de 6-7 anos as que obtêm valores mais baixos nesta comparação. Parece ser esta subdimensão a única, das avaliadas quanto à coerência estrutural da narrativa, em que as narrativas das crianças entre os 6 e os 10 anos não divergem significativamente, o que nos remete, como vimos anteriormente, para uma estabilização nestas idades em termos de elaboração interna das histórias narradas.

Estudos anteriores, em torno da dimensão avaliativa da narrativa, referem que durante a fase pré-escolar as crianças utilizam maioritariamente a prosódia, isto é, exageros e intensificações não verbais, detendo-se pouco sobre os estados mentais e motivações das personagens até cerca dos 9 anos, idade a partir da qual essas referências aumentam consideravelmente (Mandler & Johnson, 1977; Peterson & McCabe, 1983; Stein & Glenn, 1982 *in* Larrea, 1994), atingindo um desenvolvimento pleno na idade adulta (Bamberg & Reilly, 1996 *in* Losh *et al*, 2000). Como já defendemos num outro momento, na nossa perspectiva estas competências estão mais associadas ao Processo narrativo, ou seja, aos recursos estilísticos que as crianças usam para dar cor aos acontecimentos tornando visíveis os estados internos para além dos cenários ou descrição dos episódios. No entanto, uma vez que a sub-dimensão do

*Comprometimento Avaliativo* (Estrutura) nos parece tocar as fronteiras da sub-dimensão da *Subjectivação Emocional* e a situamos ao nível do Processo, assim como a análise das cognições e motivações (para nós contidas na sub-dimensão Subjectivação Cognitiva, igualmente do Processo) pareceu-nos importante expor esta síntese de outros autores cujos achados se harmonizam com os nossos.

Na dimensão do Processo e Complexidade Narrativa todos os grupos etários apresentam valores francamente abaixo do nível moderado. Nas crianças de 3-4 anos a sub-dimensão mais elevada é a *Objectivação*, seguida da *Subjectivação Emocional* e das sub-dimensões *Subjectivação Cognitiva* e *Metaforização*. Relativamente aos grupos de crianças de 6-7 anos e 9-10 anos encontramos este mesmo padrão. Verifica-se a existência de diferenças significativas entre os grupos etários apenas para a sub-dimensão *Objectivação*, sendo as notas obtidas pelo grupo 3-4 anos significativamente inferiores às notas obtidas quer pelo grupo 6-7 anos quer pelo grupo 9-10 anos. Resumindo, podemos verificar que se encontra uma progressão na sub-dimensão *Objectivação* entre as crianças do grupo 3-4 anos e as dos outros dois grupos analisados, que funcionaram novamente como um grupo homogéneo. Esta sub-dimensão diz respeito à descrição dos acontecimentos e do cenário sensorial no qual decorrem, e parece-nos fazer sentido que seja a mais elevada nas narrativas das crianças da nossa amostra, uma vez que toca as fronteiras da Estrutura, onde se verificou que efectivamente há resultados superiores aos do Processo. Neste sentido, parece ainda congruente que a progressão encontrada seja entre o primeiro grupo e os dois últimos, pois como vimos o salto qualitativo maior na capacidade descritiva e de organizar os contos ocorre por volta dos seis anos, só se verificando noutros estudos um novo salto mais tarde, em idades que já não estudamos nesta investigação.

Em relação à dimensão do Conteúdo e Multiplicidade Narrativa, pela primeira vez na nossa amostra as narrativas obtêm classificações superiores à nota moderada, nomeadamente para o grupo dos 6-7 anos e para o grupo dos 9-10 anos. Para todas as idades consideradas a sub-dimensão do Conteúdo Narrativo mais elevada é a *Personagens*, seguida da *Acontecimentos*, da *Cenários* e, finalmente, da *Temas*, constatando-se diferenças significativas entre os grupos etários considerados para todas as sub-dimensões. Observamos que as notas obtidas pelo grupo 3-4 anos são significativamente inferiores às notas obtidas quer pelo grupo 6-7 anos, quer pelo grupo 9-10 anos: Entre os grupos 6-7 anos e 9-10 anos não se encontraram diferenças significativas quanto ao Conteúdo. Verifica-se assim uma progressão em todas as sub-dimensões do Conteúdo narrativo entre as crianças do grupo 3-4 anos e as dos outros dois

grupos analisados, que parecem aqui funcionar mais uma vez como um grupo homogêneo. De acordo com a revisão efectuada, esta dimensão aparece na infância intimamente relacionada com a dimensão da Estrutura, pelo que encontrar nos nossos resultados uma evolução no sentido da descrita para a Estrutura nos faz todo o sentido, com um aumento de descrição em torno das personagens, acontecimentos e cenários. Referimos apenas que a metodologia de recolha de narrativas da nossa investigação provavelmente terá contribuído para não se verificar uma diversidade de Temas e Acontecimentos maior, pois o livro de imagens impõe uma série de acontecimentos e temáticas centrais. Acrescenta-se ainda como coadjuvante o já referido conhecimento partilhado de forma explícita entre a criança e o entrevistador, que reduz a necessidade de fornecer detalhes considerados óbvios para as crianças, sobretudo no caso das mais novas, e que pode ter contribuído para os valores mais baixos obtidos nesse grupo.

#### **4.2. Implicações Sócio-Culturais na construção narrativa na infância**

Constatamos que, para todos os NSC, a dimensão mais elevada é a do Conteúdo seguindo-se a dimensão da Estrutura e por fim a do Processo. A análise efectuada não revelou a existência de diferenças significativas entre as dimensões da matriz narrativa quanto aos diferentes NSC.

Em relação à dimensão da Coerência Estrutural da Narrativa no NSC Baixo as sub-dimensões narrativas mais elevadas são a *Sequência Estrutural* e o *Comprometimento Avaliativo*, seguidas da *Orientação* e finalmente, da *Integração*. No NSC Médio a O é a sub-dimensão mais elevada, seguindo-se o CA, a SE e, por último, a I. No NSC Alto, as sub-dimensões mais elevadas são a SE e a O, seguindo-se o CA e, por fim, a I. Não existem diferenças significativas entre os diferentes NSC nas sub-dimensões da Estrutura narrativa.

Como pudemos constatar, em todos os NSC se encontram valores francamente abaixo do nível moderado na dimensão do Processo e Complexidade Narrativa. No NSC Baixo, a sub-dimensão mais elevada é a *Objectivação*, seguida da *Subjectivação Emocional* e das *Subjectivação Cognitiva* e *Metaforização*. Relativamente aos NSC Médio e Alto verificamos este mesmo padrão, não existindo diferenças significativas entre os diferentes NSC nas sub-dimensões do Processo narrativo analisadas. No que diz respeito à dimensão do Conteúdo e Multiplicidade Narrativa verificamos que a sub-dimensão *Personagens* se situa acima do nível moderado no NSC Baixo e Médio, enquanto que no NSC Alto se situa ligeiramente abaixo.

Relativamente às restantes sub-dimensões, constatamos que as narrativas da nossa amostra se situam abaixo do valor moderado em todos os NSC. No NSC Baixo a sub-dimensão do Conteúdo Narrativo mais elevada é a *Personagens* seguida da *Acontecimentos*, da *Cenários* e, finalmente, da *Temas*. O mesmo acontece no NSC Médio e Alto, não havendo diferenças significativas entre os vários NSC nas sub-dimensões do Conteúdo Narrativo.

Larrea (1994) sustenta que as interacções familiares desempenham um papel mais importante no desenvolvimento da construção narrativa do que a escolarização. Nesta linha, Peterson e McCabe (1994) referem que as diferenças no discurso de crianças de vários contextos culturais são largamente atribuídas às variações culturais nos padrões de socialização parentais. A interacção com os adultos mostra às crianças que as narrativas são importantes, encoraja-as a desenvolver as suas histórias e permite-lhes aprender como organizar as suas histórias e que tipo de informação devem conter, nomeadamente informação como orientação temporal e espacial. Chang (2003) desenvolveu um estudo sobre as estratégias e tipos de informação contidas nas conversações entre mãe e filho(a) acerca do passado, focalizando-se nos estilos de elicitación maternal ao longo do tempo, e verificou que a aprovação maternal para o discurso oral das crianças, pedidos de elaboração e de informação, se correlacionam com a competência narrativa das crianças. Já Minami (2001) defendia esta ideia ao concluir que a forma como a mãe verbalmente interage com a criança durante a elicitación narrativa se reflecte no desenvolvimento da capacidade narrativa da criança. Para Siegel (1999) também as relações são eixos fundamentais na organização da experiência actual e do cérebro em desenvolvimento, sendo na relação com a família que cada criança se torna autora de si e através da sua narrativa vai criando um sentimento de compreensão coerente acerca de si própria e do mundo. No entanto, recordamos alguns estudos referidos por Harris (2000) no nosso enquadramento teórico, que enunciam a importância da qualidade das experiências emocionais e relação com os pais para o desenvolvimento da elaboração emocional no discurso das crianças.

Parece-nos, portanto, possível que os nossos resultados se enquadram nestas leituras de uma construção narrativa promovida desde cedo pelas relações precoces, sendo mais dependentes das relações com os adultos e da qualidade dessas relações do que propriamente de variáveis sócio-culturais, embora não possamos discutir no nosso estudo em que medida essas relações contribuíram para os resultados obtidos uma vez que não foi objecto de análise a interacção narrativa entre crianças pais.

### 4.3. Menino ou Menina? O papel do sexo na construção narrativa na infância

Para ambos os Sexos a dimensão narrativa mais elevada é a do Conteúdo, seguindo-se a dimensão da Estrutura e finalmente a do Processo, não se encontrando diferenças significativas entre as narrativas das raparigas e dos rapazes da nossa amostra. Parece-nos, no entanto, que se inicia a tendência, descrita na literatura, para uma maior coerência, complexidade e diversidade nas narrativas das meninas, uma vez que são mais bem classificadas que as do sexo masculino, ainda que tal diferença não ganhe relevância estatística.

Nas narrativas de ambos os Sexos relativamente à Coerência Estrutural as sub-dimensões mais elevadas são a *Orientação* e a *Sequência Estrutural*, seguindo-se o *Comprometimento Avaliativo* e, finalmente, a *Integração*, não diferindo significativamente as narrativas entre os sexos quanto à Estrutura e Coerência analisada.

Na dimensão do Processo e Complexidade Narrativa ambos os sexos apresentam valores francamente abaixo do nível moderado para as suas histórias, não se salientando diferenças significativas entre os diferentes sexos quanto às sub-dimensões do Processo narrativo analisadas. De forma semelhante, nas narrativas dos meninos e das meninas que compõem a nossa amostra a sub-dimensão que possui pontuação mais elevada é a *Objectivação*, seguida da *Subjectivação Emocional* e das dimensões *Subjectivação Cognitiva* e *Metaforização*.

Por fim, no que diz respeito ao Conteúdo e Multiplicidade Narrativa constatamos que para ambos os sexos a sub-dimensão *Personagens* se situa acima do nível moderado enquanto que as restantes se situam abaixo, sendo a sub-dimensão mais elevada a *Personagens*, seguida da *Acontecimentos*, da *Cenários* e, finalmente, da *Temas*. Não se verificam diferenças significativas entre os sexos nas sub-dimensões do Conteúdo narrativo.

Vários autores defendem que as diferenças de género podem estar associadas ao facto dos pais tenderem a contar histórias acerca de acontecimentos passados a crianças do sexo masculino e feminino de formas distintas (Fivush, 1994; Mackeough e Generaux, 2003). Fivush (1994) refere que os pais contam histórias mais elaboradas e com mais conteúdo emocional às suas filhas do que aos seus filhos. A autora defende que é possível que os pais ofereçam às suas filhas mais informação acerca de significados pessoais de experiências passadas o que resulta numa maior orientação interpessoal nas raparigas quando representam e resolvem experiências e, na lógica que temos vindo a defender, quando contam essas experiências. Vários

autores acreditam que o processo de produção de histórias parece ser um meio importante que os pais usam para transmitir valores relativos ao género sexual aos seus filhos. Chance e Fiese (1999) verificaram que as mães apresentam uma maior tendência a enquadrar emocionalmente as suas narrativas para as filhas do que para os filhos e que os pais não apresentam um enquadramento emocional nas suas histórias para os filhos. No mesmo sentido, Leaper, Anderson e Sanders (1998) verificaram que as mães falam mais, constroem um discurso mais apoiante, mais negativo, menos informativo e menos directivo do que os pais e que com as filhas são mais conversadoras e usam mais discurso apoiante do que com os filhos. Kyrtzizis (1998), num estudo que referimos já na parte teórica desta dissertação, remete-nos para a existência de diferenças de género precoces nas narrativas co-construídas também com os pares, com a raparigas a valorizar traços como afecto, graciosidade e beleza para as suas personagens em contraponto com as dos rapazes, que assentam em valores e características que se organizam em torno da força física. É ainda evidente a diferença entre a utilização e necessidade da narrativa para a auto-construção por parte das meninas, para as quais assume maior relevância do que para os rapazes. Fica igualmente patente a semelhança entre a função que estas narrativas dramatizadas desempenham nos grupos de amigos em idade pré-escolar, de exploração da construção conjunta de *selves* possíveis, e a função que as narrativas pessoais desempenham nas relações sociais íntimas entre adultos.

Assim, parece-nos que os nossos dados apontam para o início destas diferenças de género encontradas na literatura, embora no nosso estudo as diferenças encontradas não tenham sido significativas. Podemos pensar que a natureza da tarefa e a metodologia de análise contribuíram para estes resultados, mas também podemos colocar a hipótese, tendo em conta o que em geral a psicologia do desenvolvimento defende, que nestas idades ainda não se definiram completamente os papéis associados ao género sexual, havendo uma menor diferenciação entre os meninos e as meninas antes da puberdade, o que por inerência se traduzirá em narrativas menos diferenciadas quanto ao sexo.

Em síntese, o que fica para nós claro ao longo desta discussão é a função vital que a narrativa desempenha para o ser humano desde que é capaz de expressar as primeiras palavras, quer ao nível da organização coerente do seu conhecimento quer ao nível da exploração da multiplicidade de experiências internas e externas que vive. É realmente como

contador de histórias que o ser humano se organiza, aprende, conhece, recorda, inventa, cresce, se desenvolve em todos os sentidos, nomeadamente do ponto de vista da memória, da cognição e da linguagem, se relaciona com os outros, consigo e com o mundo e constrói uma consciência feita de significados para a sua existência. Ainda que as suas narrativas aos 3-4 anos sejam mais pobres do ponto de vista estrutural e de conteúdo que aos 6-7 e aos 9-10 anos, e que a complexidade do seu narrar seja ainda embrionária, ainda que a sua narratividade seja construída na relação com os outros desde e para sempre, independentemente do lugar ou contexto cultural onde cresce, e ainda que as diferenças de género que essas interacções complexas e infinitas com os outros os levem a construir-se de forma distinta se forem meninos ou meninas, os dados mostram-nos um *eu* que se constrói contando-se. Como o poeta disse, há um tesouro de significado em cada coisa, à espera que com o tempo sejamos capazes de o descobrir com as palavras.

**Parte III**

---

**Conclusões**

## Conclusões

*“... o mais interessante no processo da comunicação é permitir-nos tomar consciência de que as palavras que saem do nosso corpo, seja na forma escrita, falada ou cantada, voam pelo espaço carregadas do eco de outras vozes que já antes de nós as tinham pronunciado. Viajem pelo ar banhadas de saliva de outras bocas, pelas vibrações de outros ouvidos, pelos batimentos de milhares de corações agitados. Esgueiram-se até ao centro da memória e aí ficam, quietinhas, até um novo desejo as reanimar e as carregar de energia amorosa. Esta é uma das qualidades das palavras que mais me comove: a sua capacidade de transmitir amor. As palavras, tal como a água, são condutoras maravilhosas de energia. A que maior poder transformador tem é a amorosa. (...) No fim de contas, é isso que importa. Que alguém perdue na memória graças ao poder transformador das suas palavras.”*

(Laura Esquivel in “Tão Veloz como o Desejo”)

Chegámos ao epílogo desta história, feita de palavras e que se debruça, curiosamente, sobre palavras, organizadas em narrativas, que tal como uma caixinha de bonecas dentro de outras caixinhas de bonecas, por sua vez se abre para um mundo de significados simultaneamente construídos no acto de narrar e nos contam do mundo e da pessoa que os narra.

Esta narrativa pretendia dar-nos a conhecer como narram as crianças ao longo do desenvolvimento, como contam histórias a partir de um livro de imagens, que como vimos, as coloca necessariamente na posição de narrador. E as crianças entre os 3 e os 10 anos de idade são capazes de contar histórias, de forma gradualmente mais coerente, mais complexa e com crescente multiplicidade de acontecimentos, cenários, personagens e temas, como se ao crescer o mundo se lhes fosse oferecendo de diferentes formas em íntima conexão com a natureza e todos os processos desenvolvimentais em curso, como a linguagem, a memória, a cognição, lhes permitissem descobri-lo contando-o. Ficámos a conhecer os momentos de evolução particulares ao longo destas idades, compreendendo que a partir dos 6 anos as narrativas dão um salto qualitativo em todas as dimensões estudadas, ainda que as diferenças voltem a ser significativas dos 6 para os 9-10 anos apenas em relação à coerência estrutural, parecendo muito semelhantes quanto ao conteúdo e complexidade nestas idades. Pudemos observar a emergência de diferenças entre meninas e meninos, que não são suficientemente grandes para terem sido discutidas, mas que nos remetem para uma tendência descrita pela literatura que descreve maior competência das meninas a contar histórias e maior necessidade delas para se

organizarem. Compreendemos ainda que as diferenças encontradas não podem ser associadas linearmente ao nível sócio-cultural dos pais, mas que podem eventualmente associar-se a outras variáveis, que não estudámos aqui, que nos remetem por sua vez para o facto incontornável de nos co-construímos sempre em relação com os outros, nunca no vazio. O que nos reitera a importância das narrativas como um veículo da relação, como partilha de palavras, emoções e significados, ao mesmo tempo que se desenvolvem elas próprias em relação com os outros e o mundo. Nas palavras de Berman (2001), a construção narrativa é um domínio no qual a estrutura linguística interage de modo complexo com competências cognitivas gerais, nomeadamente a capacidade de expressar um esquema narrativo internalizado através de um objectivo, tentativas de o atingir e a sua resolução, assim como a capacidade de fornecer informação contextual relevante para preparar o cenário onde a acção acontece (Berman, 2001).

Revistos os achados, é o momento de partilhar as nossas reflexões em torno das limitações metodológicas da nossa investigação. Antes de mais, a natureza da tarefa, como já referimos na discussão dos resultados, para além de reforçar a tendência natural das crianças mais novas para omitir detalhes que consideram óbvios e de conhecimento partilhado com o entrevistador (*cf.* Boltman, 2001; Berman, 2001) também se revela uma tarefa muito exigente, com as crianças a terem de se confrontar com a ausência de texto a acompanhar as imagens, para as quais terão de encontrar palavras para as descrever e delas extrair os acontecimentos a narrar (*cf.* Boltman, 2001). Outros autores, como Pellegrini e Galda (1990) acrescentam que as definições do adulto e da criança para a mesma tarefa são muitas vezes diferentes, explicando que quando um adulto dá a uma criança a instrução “Conta uma história acerca desta figura” a criança muitas vezes interpreta as instruções do adulto como um pedido para descrever a imagem. O que pode ter contribuído para a construção de narrativas pouco elaboradas emocional e cognitivamente, com pouca riqueza de exploração de significados, como as que obtivemos na nossa amostra. Por outro lado, se o estímulo foi um livro de imagens organizado de forma a permitir a construção de uma história com sentido, parece-nos possível que a tarefa tenha também contribuído para os resultados obtidos ao nível da estrutura, ainda que as diferenças entre as diversas idades revelem que se tal viés ocorreu não impediu a emergência das diferenças relevantes encontradas nos perfis narrativos de cada idade. Por fim, a tarefa limita a criança quanto ao conteúdo narrado, uma vez que introduz de forma clara as personagens, cenários, acontecimentos e temas. Uma outra reflexão parece importante, desta feita relativamente aos sistemas de codificação que utilizámos. Até ao momento, tendo em conta

o conhecimento de que dispomos, é a primeira vez que estes instrumentos são utilizados com crianças pequenas e em simultâneo para as três dimensões da narrativa. Deste modo, existe uma vantagem clara na sua utilização para este mapear do desenvolvimento narrativo na infância, que é a comparabilidade que possibilitará no futuro, com outros estudos, com diferentes populações, se bem que a não existência de estudos com os quais possamos comparar estes resultados nos obriga a uma discussão cuidadosa dos resultados, essencialmente descritiva.

Estas limitações impelem-nos a reflectir sobre estudos que poderão no futuro contribuir para uma maior compreensão e conhecimento acerca do desenvolvimento narrativo nas crianças. Em primeiro lugar, a análise de auto-narrativas dos mesmos sujeitos para comparar com as hetero-narrativas analisadas parece ser interessante, no sentido de compreendermos o que acontece num processo de construção narrativa autobiográfico e observarmos o que se mantém ou diverge em comparação com um processo de construção de hetero-narrativas. Um estudo longitudinal poderia trazer à luz um outro olhar sobre o desenvolvimento da autoria ao longo do tempo, comparando as narrativas de um mesmo sujeito em diferentes fases do seu crescimento. Por fim, comparar estes resultados com os de uma população clínica enriqueceria o nosso entendimento sobre as diferenças possíveis entre a construção narrativa de crianças com um percurso desenvolvimental normal e de crianças com trajectórias desenvolvimentalmente inadaptativas. Em segundo lugar, um outro tipo de estudos, com enfoque na co-construção narrativa, permitiria analisar o impacto da interacção com os pais na qualidade da narrativa das crianças, assim como da transmissão de estilos narrativos associados ao sexo da criança. Em terceiro lugar, também poderia ser interessante estudar a co-construção narrativa entre pares, na medida em que, em estudos referidos, se verifica que desde idades precoces as diferenças de género na qualidade discursiva parecem ocorrer, a par de diferentes utilizações da narrativa entre rapazes e raparigas no processo de construção do *self*.

Implicações de ordem distinta, a partir de estudos desta natureza leva-nos a partilhar algumas reflexões. Ao nível da avaliação psicológica parece-nos que o desenvolvimento e um protocolo de avaliação narrativo para a infância, partindo destes sistemas de classificação, nos faz todo o sentido, na medida em que a coerência, a complexidade e a diversidade narrativas são por excelência indicadores de um bom desenvolvimento. O que se associa à prática clínica com crianças, levando a um possível estandardizar de medidas de cariz narrativo para uma leitura narrativa das situações com que nos deparamos. Esta ideia associa-se a já desenvolvidos

modelos de intervenção com crianças assentes num modelo narrativo (cf. Gonçalves & Henriques, 2000; White & Epston, 1990) que propõem uma lógica de (re)criação em alternativa à lógica da correcção ou remediação no exercício da psicoterapia. Como tal, a existência de um protocolo de avaliação que contemple igualmente a lógica da construção parece fazer sentido. Por fim, serão algumas as implicações que estudos em torno do desenvolvimento narrativo poderão ter no âmbito da educação e avaliação curricular. Algumas propostas, sintetizadas por McKeough e Generaux (2003) defendem a utilidade dos perfis desenvolvimentais narrativos para a organização curricular nas escolas e para a promoção do desenvolvimento narrativo ao longo da vida, assim como sugerem que uma avaliação da construção narrativa que vá para além de critérios linguísticos e abarquem a coerência estrutural e o conteúdo sócio-psicológico dos textos poderá ser de grande valia. Boltman (2001), ao discutir as implicações do seu próprio estudo, que analisa narrativas de crianças a partir de diferentes instrumentos de elicitación, reflecte sobre a importância do conhecimento acerca do desenvolvimento narrativo para o trabalho com crianças ao nível da leitura e escrita, do ensino de línguas estrangeiras, do trabalho com crianças bilingues e ao nível da promoção do desenvolvimento da literacia, para sintetizar as suas propostas. Na nossa perspectiva, tais implicações reforçam a validade deste tipo de estudos, ainda que o esforço de concretizar tais implicações nos levasse a um outro narrar, com outros estudos e outros objectivos.

E assim damos por concluída esta história, com a convicção íntima de termos tentado partilhar em palavras o mundo que se nos abriu ao destapar a caixinha do desenvolvimento narrativo, que tinha dentro outra caixinha e outra e outra... Palavras por certo já ditas, pensadas, ouvidas, lidas, escritas e imaginadas algures, como dizia Esquível no excerto do epílogo do seu livro. E que fizemos um bocadinho nossas organizando-as como fomos capazes, acrescentando de nós ao dizê-las de novo, nesta história que conta a busca de sentido(s) para a questão inicial “como nos fazemos pessoas?” Contando-nos. Somos contadores de histórias, com a ínfima dimensão que saber isso tem, num mundo tão vasto, e com a grandeza que encerra no preciso instante em que nos contamos.

*“Eis o que eu aprendi nesses vales onde se afundam os poentes: afinal tudo são luzes e a gente se acende é nos outros. A vida é um fogo, nós somos suas breves incandescências”*(Mia Couto in “Um Rio chamado Tempo, uma Casa chamada Terra” )

