

ERA UMA VEZ... E FORAM FELIZES PARA SEMPRE: ESQUEMA NARRATIVO E VARIAÇÕES EXPERIMENTAIS

ALINA GALVÃO SPINILLO

Universidade Federal de Pernambuco

Narrativas estão em todos os lugares, sob as mais diversas formas (orais, escritas, fictícias ou reais). Neste estudo, entretanto, focalizaremos um tipo particular de narrativa: histórias orais feitas por crianças. A produção de histórias orais é um recurso que permite analisar a competência narrativa (esquemas, organização, construções e convenções) mesmo de crianças que ainda não foram alfabetizadas.

Ao tentar-se compreender as produções de histórias torna-se necessária uma compreensão linguística do que vem a ser considerado uma "boa" narrativa, e uma compreensão psicológica do processo de aquisição de um esquema narrativo por parte do indivíduo que elabora a história.

Do ponto de vista linguístico, os autores (e.g., Propp, 1968; Labov, 1972; Prince, 1982; Brewer, 1985; Mandler e Johnson, 1977; Barthes, 1977; Stein, 1982; Johnson e Mandler, 1980; Toolan, 1988), de modo geral, concordam quanto a certos aspectos básicos, como a presença de uma situação problema e de obstáculos para o protagonista; e quanto aos "ingredientes" que compõem uma história: (a) começo: introdução da cena e dos personagens; (b) meio: cadeia de eventos e situação problema; e (c) fim: desfecho e resolução da situação problema. Esses elementos precisam ser expressos através de convenções e construções linguísticas típicas do esquema narrativo de histórias, onde a linguagem assume uma qualidade estética diferente daquela adotada na comunicação oral e em outros tipos de registros. Tais convenções e construções requerem o domínio de formas linguísticas que estão estreitamente relacionadas à competência narrativa.

Do ponto de vista psicológico, a aquisição desta competência pressupõe o desenvolvimento de um esquema narrativo. Estudos na área (e.g., Peterson e McCabe, 1983; Dowker, 1986; Rego, 1986) apontam para a existência de níveis nesta aquisição. Para compreender-se este desenvolvimento, entretanto, é necessário conhecer-se como ele se manifesta em diferentes situações.

O efeito das situações experimentais sobre o esquema narrativo de histórias

Estudos recentes (Roazzi e Bryant, 1992) enfatizam a importância do contexto e de variações experimentais na investigação do desenvolvimento

cognitivo, onde tais fatores provocam diferentes níveis de performance: as crianças se saem melhor em uma situação do que em outras, apesar dessas situações envolverem as mesmas habilidades cognitivas. O efeito de tais fatores é observado em domínios diversos (e.g., Carraher e Spinillo, 1989). Na produção de histórias, por exemplo, a forma como a criança estrutura suas narrativas é influenciada pela natureza do material usado durante a produção (Wigglesworth, 1990; Spinillo, 1991).

Spinillo (1991) verificou o aparecimento de diferentes níveis de estrutura narrativa (crianças de 4 a 8 anos) em função da presença ou ausência de estímulos visuais (desenho feito pela criança). Na ausência do estímulo as histórias apresentavam um esquema narrativo mais elaborado do que quando produzidas a partir do desenho. A principal conclusão foi que a produção de histórias a partir de gravuras pode mascarar as habilidades narrativas que a criança já possui.

Investigar a aquisição e o desenvolvimento de um esquema narrativo à luz de situações experimentais diversas parece, portanto, indispensável para uma compreensão da competência linguística da criança. Para tal, examinou-se a produção de histórias orais em diversas condições, algumas das quais se aproximam das situações em que as crianças elaboram histórias no contexto escolar.

Objetivos do Estudo

A presente investigação examinou o efeito de variações experimentais na produção de histórias. Tais variações levariam a mesma criança a produzir histórias com diferentes níveis de esquema narrativo? Qualquer recurso visual seria um impedimento ao aparecimento de um esquema narrativo mais elaborado como sugerem os resultados de Spinillo (1991)? Que situações favorecem ou dificultam o aparecimento das reais habilidades narrativas de sujeitos infantis?

Para responder a essas perguntas, crianças foram solicitadas a produzir histórias em diferentes situações experimentais: a) *produção a partir de gravura*: desenho feito pela criança (Tarefa 1) e seqüência de gravuras (Tarefa 2); e b) *produção livre*: história apenas (Tarefa 3) e criar e ditar uma história para o experimentador (Tarefa 4).

A predição de caráter mais geral era que as crianças produziram histórias mais elaboradas quando na ausência de estímulos visuais, como observado no estudo de Spinillo (1991). Desejou-se ainda examinar o efeito de diferentes tipos de estímulos visuais sobre a produção (Tarefas 1 e 2), lançando-se a predição de que as crianças se sairiam melhor na Tarefa 2 do que na Tarefa 1 porque a seqüência de gravuras sugeriria elementos importantes de história: cena, personagens, evento etc.

Investigou-se ainda se as crianças melhorariam sua habilidade de contextualizar a linguagem no texto narrado, quando solicitadas a ditar uma história para alguém (Tarefa 4). Pontecorvo e Zuccheraglio (1989) argumentam que "quando a criança tem a oportunidade de compor um texto através da ação de ditá-lo para um ouvinte, ela gera idéias e soluções linguísticas de forma que o significado encontra-se no texto". (p. 111).

Categorização das histórias

Um total de 240 produções foram classificadas em categorias (baseadas naquelas identificadas por Rego, 1986) que expressam diferentes níveis de desenvolvimento na aquisição de um esquema narrativo. Dois juízes independentes categorizaram as produções (89.17% de concordância). As discordâncias foram julgadas por um terceiro juiz que emitiu a classificação final.

Categoria I - produções que consistiam em não-histórias por não apresentarem construções ou convenções próprias deste tipo de registro. Exemplo:

(1) "Todo mundo tava brincando. Tinha um avião de papelão, tinha fogos estourando." (4 anos)

Categoria II - introdução da cena e dos personagens, com marcadores linguísticos convencionais de início de histórias (e.g., "Era uma vez...", "Foi um dia..."). Exemplo:

(2) "Era uma vez uma menina chamada Ana Paula. Ela gostava muito de sorvete. Ela ia fazer uma festa para ela com sorvete e todos os amigos vieram. Tem sacolinhas, bombom e balas. Pronto, acabou." (8 anos)

Categoria III - histórias incompletas com uma estrutura narrativa elementar. Apresentam introdução da cena e dos personagens com início convencional de histórias e ainda a presença de uma ação que sugere o início de uma trama. Exemplo:

(3) "Era uma vez um pintinho muito feliz. Ele estava caminhando pela floresta quando apareceu um bicho muito grande (gesto indicando o tamanho do bicho). Mas o bicho era bem bonzinho e foi brincar com o pintinho. Começou a chover e eles tiveram que voltar pra casa deles." (6 anos).

Categoria IV - semelhantes às da Categoria III, apresentando ainda um desfecho ou resolução da trama que é subitamente resolvida sem explicitação dos meios utilizados para tal. Uso de marcadores convencionais de final de histórias. Exemplos

(4) "Era uma vez um rapaz que era muito pobre. Ai um dia ele foi tomar banho no lago. Ai ele viu uma menina muito bonita. Ai ele ficou apaixonado por ela. Ai o pai dela descobriu que eles tavam namorando e disse a ele que ele tinha que passar por três provas para poder casar com a filha dele (indica três com os dedos). A primeira era atravessar um balde com azeite fervendo. O segundo, andar em espinhos e o terceiro, matar um dragão de fogo. Ele passou em tudo, casou com a menina e foram felizes para sempre". (6 anos).

Categoria V - histórias completas com uma estrutura narrativa elaborada.

Exemplo:

(5) "Era uma vez um pintinho que gostava de comer minhoca. Um dia ele foi pegar uma minhoca no buraco, mas ai a minhoca correu mais do que ele, porque ele era muito novinho. Ai a mãe dele, a Dona Galinha, falou:

- O que é que você está fazendo ai, meu filhinho?

Ele disse:

- Tava caçando meu almoço, mamãe.

- Não tem importância. A gente vai almoçar no restaurante.

Ai eles foram felizes para sempre." (8 anos)

As produções variavam desde não-histórias (Categoria I) a histórias com apenas a introdução convencional da cena e dos personagens (Categoria II) ou também com o esboço de um evento (Categoria III), até finalmente histórias com uma estrutura narrativa elaborada (Categorias IV e V).

Método

Sujeitos

Sessenta crianças igualmente divididas em três grupos de idade: 4 (pré-escolar, idade média: 4a 5m), 6 (alfabetização, idade média: 6a 5m) e 8 (primeiro-grau, idade média: 8a 6m), alunos de uma mesma escola de classe média da cidade do Recife.

Planejamento Experimental e Procedimento

A produção das crianças foi comparada com quatro situações: *Tarefa 1* (desenho), *Tarefa 2* (seqüência de cartões), *Tarefa 3* (história apenas) e *Tarefa 4* (ditar).

Os sujeitos foram individualmente entrevistados por um mesmo experimentador em duas sessões (duas tarefas em cada sessão). Estas foram

gravadas e transcritas. A interação com o experimentador restringiu-se ao mínimo possível.

As variáveis independentes eram: Ordem das Sessões x Tarefas x Idade. A variável dependente era a categoria na qual a produção da criança foi classificada.

Resultados

A ordem de aplicação das sessões não afetou a performance ($X_{obs} = 1.06 < X_{tab} = 9.49, P > 0.05$).

A Tabela 1 apresenta a incidência de histórias em cada categoria em função das tarefas experimentais e grupos de idade.

Tabela 1 - Freqüência de histórias (máximo de 20) em cada categoria por Tarefa e Idade.

Categoria	Tarefas											
	T1			T2			T3			T4		
	4	6	8	4	6	8	4	6	8	4	6	8
I	16	6	2	16	8	2	9	3	0	9	1	0
II	4	9	1	4	9	4	7	11	0	9	10	0
III	0	5	6	0	3	7	4	4	3	2	7	6
IV	0	0	6	0	0	4	0	2	10	0	2	4
V	0	0	5	0	0	3	0	0	7	0	0	10

Diferenças entre as idades

O Teste U de Mann-Whitney examinou a possível diferença entre as idades em cada tarefa isoladamente. As crianças de 8 anos tiveram performance significativamente superior às de 6 anos ($P < 0.001$) e às de 4 anos ($P < 0.0001$).

A diferença entre as idades para o conjunto total de tarefas foi explorada usando-se o Teste Kruskal-Wallis, verificando-se que a performance das crianças de 8 anos era significativamente superior quando comparada a dos dois outros

grupos de idade ($P < 0.01$). Diferenças significativas não foram observadas entre as idades de 4 e 6 anos ($P > 0.05$). (Tabela 2).

Tabela 2 - Frequência (e porcentagem) de histórias em cada categoria nos diferentes grupos de idade.

Categoria	Idades					
	4		6		8	
	f	%	f	%	f	%
I	50	62	18	23	04	5
II	24	30	39	48	05	6
III	06	8	19	24	22	28
IV	0	-	4	5	24	30
V	0	-	0	-	25	31

O efeito das Tarefas

Os dados foram submetidos a uma Análise de Variância não-paramétrica de Friedman, revelando forte influência da Tarefa sobre a performance ($P < 0.001$). Este mesmo efeito foi verificado em cada grupo de idade separadamente (4 anos: ($F(3,20) = 11.085$, $P < 0.05$; 6 anos: ($F(3,20) = 10.455$, $P < 0.05$; 8 anos ($F(3,20) = 12.885$, $P < 0.01$), demonstrando que as crianças apresentam diferentes níveis de esquema narrativo em função de variações experimentais.

Este efeito foi explorado em mais detalhes através do Teste Kolmogorov-Smirnov, observando-se que em cada grupo de idade não houve diferença significativa entre as Tarefas 1 e 2 (produção com gravura) e entre as Tarefas 3 e 4 (produção livre). A Tabela 3 ilustra este resultado.

O efeito do tipo de produção: com e sem gravura

Diferenças significativas foram encontradas apenas em função da presença ou ausência do estímulo visual ($P < 0.01$); histórias produzidas sem o recurso visual eram classificadas em categorias mais elaboradas (Categorias IV e V) do que aquelas produzidas a partir deste recurso (Categorias I a III), como mostrado na Tabela 4.

Tabela 3 - Frequência (e porcentagem) de histórias em cada categoria nas diversas tarefas experimentais (T1 - desenho; T2 - cartões; T3 - história; T4 - ditado).

Categoria	Tarefas							
	T1		T2		T3		T4	
	f	%	f	%	f	%	f	%
I	24	40	26	43	12	20	10	17
II	14	24	17	28	18	30	19	31
III	11	18	10	17	11	18	15	25
IV	6	10	4	7	12	20	6	10
V	5	8	3	5	7	12	10	17

A significância deveu-se, portanto, à presença ou ausência do estímulo visual, confirmando os resultados de Spinillo (1991) e rejeitando a predição inicial de que a seqüência de cartões teria um efeito facilitador sobre a produção de histórias. O fato de ditar uma narrativa para um ouvinte (Tarefa 4) também não propiciou o aparecimento de estruturas narrativas mais elaboradas, como esperado.

Análise da performance individual

O efeito das variações experimentais seria o mesmo para todas as crianças ou existiriam diferenças em função da competência narrativa que possuem? Analisando-se a performance de cada sujeito nas quatro tarefas foi possível identificar três grupos de crianças:

Grupo 1 - crianças com esquema narrativo elementar, mostrando performance semelhante nas quatro tarefas (Categorias I, II e III). Para essas crianças as variações experimentais não afetam acentuadamente sua performance.

Grupo 2 - crianças com nível intermediário, produzindo histórias em todas as categorias, sendo fortemente influenciadas pela presença do recurso visual, observando-se um esquema narrativo elaborado (Categorias IV e V) nas tarefas da produção livre e um esquema narrativo elementar (Categorias I a III) nas tarefas com estímulos visuais.

Tabela 4 - Frequência (e porcentagem) de histórias em cada categoria em função da idade e da presença de recursos visuais (PG - produção com gravura) ou ausência (PL - produção livre).

Categoria	Idades											
	4				6				8			
	PG		PL		PG		PL		PG		PL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
I	32	80	18	45	14	35	4	10	4	10	0	-
II	8	20	16	40	18	45	21	52	5	13	0	-
III	0	-	6	15	8	20	11	28	13	32	9	23
IV	0	-	0	-	0	-	4	10	10	25	14	35
V	0	-	0	-	0	-	0	-	8	20	17	42

Grupo 3 - crianças com um esquema narrativo bastante elaborado em todas as tarefas (Categorias IV e V). Como observado no Grupo 1, as variações experimentais não tinham influência marcante sobre a produção, mas por razão oposta: essas crianças mostravam um domínio efetivo da estrutura narrativa de histórias, independentemente da situação.

Como mostrado na Tabela 5, todas as crianças de 4 anos e a grande maioria das de 6 anos (75%) encontram-se no Grupo 1. Apenas as crianças de 8 anos (50%) aparecem no Grupo 3. Interessante observar que entre as crianças com 8 anos encontramos crianças dos três grupos, embora um número reduzido (15%) pertençam ao Grupo 1.

Discussão e Conclusões

A principal conclusão é que o nível narrativo das histórias das crianças varia de uma situação a outra e que a produção de histórias a partir de representações pictográficas (desenho, gravuras) pode mascarar as reais habilidades narrativas das crianças. Entretanto, contrariamente ao esperado, a seqüência de gravuras (Tarefa 2) e o procedimento de ditar (Tarefa 4) não parecem facilitar a emergência de estruturas narrativas sofisticadas. O efeito de variações experimentais deve-se à presença ou ausência de estímulos visuais, onde

diferentes tipos de estímulos visuais não parecem provocar o aparecimento de estruturas narrativas diferentes.

Tabela 5 - Número (e percentagem) de sujeitos em cada Grupo (G1, G2 e G3) por idade.

Grupo	Idade						Total	
	4		6		8		f	%
	f	%	f	%	f	%		
1	20	100	15	75	03	15	38	63
2	0	-	05	25	07	35	12	20
3	0	-	0	-	10	50	10	17

Desta forma, é necessário considerar sob que circunstâncias as narrativas são elaboradas. É importante ressaltar que nas investigações com crianças o uso de gravuras para estimular a produção de histórias orais (e.g., Dowker, 1986; Martin, 1983 - em Toolan, 1988) ou escritas (e.g., Rego, 1986) tem sido recurso metodológico bastante utilizado. Assim, pesquisadores e professores precisam ser cautelosos ao avaliarem as habilidades narrativas de crianças sob tais circunstâncias antes de fazer generalizações acerca de suas competências linguísticas.

Em uma perspectiva de desenvolvimento, dois aspectos foram considerados: o corpus de histórias e produção individual nas quatro tarefas. A análise do *corpus de histórias* sugere uma progressão na aquisição de um esquema narrativo de histórias. Este sistema de análise parece ser um recurso poderoso para detectar esta progressão.

A análise da *performance individual* também indica diferentes momentos em função de variações experimentais. A influência dessas variações não é a mesma para crianças de mesma idade, variando em função do nível de estrutura narrativa que a criança possui, podendo ser mais forte para crianças de níveis intermediários (Grupo 2) do que para crianças que possuem um esquema narrativo elementar (Grupo 1) ou para aquelas que efetivamente dominam este esquema (Grupo 3). Esses grupos sugerem um possível padrão de desenvolvimento, o qual foi também encontrado entre crianças italianas e inglesas (Spinillo e Pinto, submetido). Entretanto, mais investigações precisam ser conduzidas para testar esta progressão.

Uma última conclusão refere-se ao papel desempenhado pela alfabetização sobre a produção de histórias. Neste estudo, crianças ainda não alfabetizadas (4 anos: pré-escola; e 6 anos: iniciando a alfabetização) apresentam níveis mais elementares de competência narrativa do que crianças alfabetizadas (8 anos). Este fato talvez explique a superioridade das produções aos 8 anos e a não diferença entre as idades de 4 e 6 anos. Resultado idêntico foi encontrado com crianças inglesas e italianas (Spinillo e Pinto, submetido). Assim, o efeito da instrução escolar parece ser mais marcante do que o efeito da idade isoladamente.

Entretanto, o estudo da competência narrativa ainda inclui outros aspectos como o uso de recursos coesivos e o nível de coerência das produções. Estudos futuros poderiam investigar tais aspectos (pesquisas em andamento).

Referências Bibliográficas

- Barthes, R. (1977). Introduction to the Structural Analysis of Narratives. *Image-Music-Text*. London: Fontana.
- Brewer (1985). The story schema: Universal and culture-specific properties. In D.R. Olson, N. Torrance and A. Hildyard (Eds.), *Literacy, Language and Learning. The nature and Consequences of Reading and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carraher, T.N. e Spinillo, A.G. (1989). Níveis de significação social e resultados experimentais em psicolinguística. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5(1), 21-29.
- Dowker, A.D. (1986). Language play in young children. Unpublished Doctorate Thesis. London: Institute of Education, University of London.
- Johnson, N.S. e Mandler, J.M. (1980). A tale of two structures: Underlying and surface forms in stories. *Poetics*, 9, 51-86.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Mandler, J.M. e Johnson, N.S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Peterson, C. e McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at Child's Narratives*. New York: Plenum Press.
- Pontecorvo, C. e Zuccheromaglio, C. (1989). From oral to written language: preschool children dictating stories. *Journal of Reading Behavior*, 21(2), 109-126.
- Prince, G. (1982). *Narratology: The Form and Function of Narrative*. The Hague: Mouton.
- Propp, V. (1968). *The Morphology of the Folktale*. Austin: University of Texas Press.
- Rego, L.L.B. (1986). A escrita de estórias por crianças: As implicações pedagógicas do uso de um registro linguístico. *Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, PUC-SP, 2(2), 165-180.
- Roazzi, A. e Bryant, P.E. (1992). Social class, context and cognitive development. In: P. Light and G. Butterworth; *Context and Cognition: Ways of Learning and Knowing*. Herts: Harvest and Wheatsheaf.

- Spinillo, A.G. (1991). O efeito da representação pictográfica na produção de narrativas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7(3), 311-326.
- Spinillo, A.G. e Pinto, G. (submetido). Children's narratives under different conditions: a comparative study.
- Stein, N.L. (1982). What's in a story: Interpreting the interpretations of story grammar. *Discourse Processes*, 5, 319-335.
- Toolan, M.J. (1988). *Narrative. A Critical Linguistic Introduction*. London: Routledge.
- Wigglesworth, G. (1990). Children's narrative acquisition: a study of some aspects of reference and anaphora. *First Language*, 10, 105-125.

Este trabalho apresenta descrições de como vários tipos de informação são ativados e usados durante a produção de narrativas. Para fazer sentido do que lê, o leitor precisa não só conhecer as regras que governam a ortografia de sua língua, mas como fazer uso de informações léxicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas.

Uma hipótese que vem ganhando cada vez mais suporte empírico é a de que crianças que são mais conscientes da organização sintático-semântica das sentenças são capazes de escrever melhor a língua escrita, mesmo quando não possuem o contexto verbal para ler palavras cuja escrita não lhes é familiar. No entanto, não se sabe exatamente como as crianças vão conseguindo ler estas palavras e se vai incorporando novas informações ortográficas. Esta hipótese foi inicialmente investigada por Torgesen, Neuhale e Wright (1987). Neste estudo, crianças mais novas (dois letreiros), de mesmo nível de leitura de crianças mais velhas (portanto, as crianças mais velhas estavam atrasadas em leitura) foram comparadas em duas tarefas de consciência sintática: completar palavras numa história e corrigir sentenças gramaticalmente incorretas. Os resultados indicaram que as crianças mais novas, ao lerem histórias, se saíram melhor por testes de consciência sintática do que as crianças mais velhas, os mais leitores. Este resultado constitui forte evidência de que as diferenças individuais no uso de informações sintático-semânticas podem estar as habilidades de leitura. No entanto, neste estudo não ficou esclarecido como a consciência sintática estava contribuindo para o progresso leitor das crianças em leitura.

Neste segundo estudo de natureza longitudinal, Thomas, Neuhale e Neuhale (1988) testaram especificamente a hipótese de que a consciência sintática tanto influencia a compreensão das crianças em tarefas específicas de decodificação (leitura de palavras desconhecidas) quanto em tarefas de compreensão de leitura. Estes autores avaliaram a consciência sintática de um grupo de 100 crianças através de uma tarefa de completar palavras desconhecidas durante leituras de histórias apropriadas para elas. No final do primeiro e do segundo anos as crianças foram avaliadas quanto à compreensão em tarefas de decodificação e de compreensão de leitura. Os autores descobriram uma correlação positiva entre consciência sintática e o progresso das crianças em leitura. No entanto, neste estudo não foram investigados efeitos de variáveis mais gerais tais como vocabulário, memória e inteligência. Portanto, a relação entre