

Mônica Niederle de Abreu

**NARRATIVA FICCIONAL:
COMPARAÇÃO ENTRE TEXTOS DE 1982 E DE 2011 EM
CRIANÇAS DOS 4 A 6 ANOS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do grau de Mestre em Linguística.
Orientadora: Prof. Dra. Leonor Scliar-Cabral

Florianópolis, SC
2012

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Abreu, Mônica Niederle de
Narrativa Ficcional [dissertação] : Comparação entre
textos de 1982 e de 2011 em crianças dos 4 a 6 anos / Mônica
Niederle de Abreu ; orientadora, Leonor Scliar-Cabral -
Florianópolis, SC, 2012.
203 p. ; 21cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-
Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Desenvolvimento Narrativo. 3.
Narrativa Ficcional . 4. Linguagem. 5. Novas Tecnologias.
I. Scliar-Cabral, Leonor. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística.
III. Título.

Mônica Niederle de Abreu

**NARRATIVA FICCIONAL:
COMPARAÇÃO ENTRE TEXTOS DE 1982 E DE 2011 EM
CRIANÇAS DOS 4 A 6 ANOS**

Dissertação de Mestrado, elaborada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Linguística, Curso de Mestrado, Centro de Comunicação e Expressão da UFSC.

Área de Concentração: Psicolinguística
Linha de Pesquisa: Aquisição e Processamento da Linguagem

Florianópolis, 12 de Novembro de 2012.

Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura
Coordenador do Programa Pós-Graduação em Linguística

Prof^ª. Dr^ª. Leonor Scliar-Cabral
Orientadora e Coordenadora da Banca Docente

Prof^ª. Dr^ª. Otilia Heinig
Membro da Banca – FURB

Prof^ª. Dr^ª. Edair Maria Gorski
Membro da Banca - UFSC

Prof^ª. Dr^ª. Vera Vasilévski
Membro da Banca – PNP/DCAPES

Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura
Membro da Banca (Suplente) - UFSC

Dedico esta dissertação a meus pais, Pedro Fossati de Abreu e Silvia Maria Niederle de Abreu.

Se aqui estou, é porque tive neles meus primeiros e mais importantes professores.

Eles são os responsáveis pela minha educação desde o início. Foram meus primeiros mestres: os professores do certo e do errado, do aprender a caminhar, do falar e até da escrita do meu nome antes mesmo de conhecer uma carteira de escola.

Cobraram, disciplinaram e me ajudaram. Acompanharam-me em momentos alegres, momentos de realização – o primeiro dia de aula, o vestibular, a formatura..., mas também nos momentos difíceis, momentos de dúvidas ou ainda de desânimo. Estiveram sempre presentes, me auxiliando durante a preparação, dando força nos dias de prova e, é claro, festejando o tão sonhado resultado.

É por isso que quero, de todo o coração, dedicar e compartilhar com vocês mais essa conquista.

Obrigada por me incentivar, desde meus primeiros aprendizados.

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. Dra. Leonor Scliar-Cabral pela atenção dispendida e por sua sábia orientação e discussões, sempre momentos de grande aprendizado, que contribuíram para meu crescimento pessoal e acadêmico;

À Prof^ª. Dra. Bernadete Biasi-Rodrigues, falecida há pouco, a qual não tive o prazer de conhecer, mas sei da sua grande e importante atuação durante a pesquisa realizada em 1982, base deste estudo;

À Dr^a. Vera Vasilewski, por todos os socorros no início e no fim destes dois anos;

À amiga e psicóloga Andréa Duarte Pesca pelo incentivo e apoio em diferentes momentos nesta trajetória;

Ao Centro Educacional Menino Jesus por autorizar a intervenção da pesquisadora, em especial às professoras que me acolheram durante alguns meses;

Aos pais dos alunos, que concordaram com a participação de suas crianças, permitindo a realização desta pesquisa;

E a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo.

“A narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades. Começa com a própria história da humanidade.”

Roland Barthes

RESUMO

Produzir histórias é uma atividade social, linguística e cognitiva, algo que faz parte da aquisição e desenvolvimento da linguagem, e, por este motivo, de interesse para muitos profissionais que atuam no desenvolvimento infantil. Esta pesquisa recai sobre a competência narrativa ficcional e, então, traz a importância da ficção para o desenvolvimento da criança, bem como os efeitos do livro infantil e o contato delas com os livros hoje, já que as novas tecnologias – incluindo as mídias de massa com canais de desenho animado 24 horas por dia, filmes de animação, internet e *videogame*, estão cada vez mais presentes em suas vidas. Tem-se como o objetivo comparar a competência narrativa ficcional entre crianças em 1982 e em 2011, na faixa etária dos 4 a 6 anos. Após analisar 18 narrativas orais, nove coletadas em 1982 e nove em 2011, foi possível observar semelhanças e diferenças na forma de narrar das crianças. As histórias das crianças atualmente estão mais longas e mais ricas, contando com um léxico mais variado, no entanto, são menos originais. Além disso, viu-se que as rupturas mais frequentes em 1982 foram as mesmas observadas em 2011. Ao colocar as narrativas na gramática para histórias ficcionais, ampliado por Scliar-Cabral e Grimm-Cabral (1984), pôde-se perceber que tal modelo contempla todas as categorias fundamentais para uma boa narrativa ficcional, porém, foi explicitada a regra de recursividade com a introdução do cenário em cada episódio. Percebeu-se ainda que a falta de progressão com todos os elos narrativos é característica das narrativas infantis, apresentando, portanto, saltos e retomadas.

Palavras-chave: Desenvolvimento narrativo. Narrativa ficcional. Crianças. Linguagem. Novas tecnologias.

ABSTRACT

Producing stories is a social, linguistic and cognitive activity. It is part of the acquisition and development of a language and, because of that, it is very interesting to many professionals who work in the area of child development. This research rests on fictional narrative competence, and then brings the importance of fiction to children's development, as well as the effects of children's books and their contact with those books today, since the new technologies - including the mass media with cartoon channels 24 hours a day, animated movies, internet and video games are increasingly present in their lives. The research has the aim of comparing fictional narrative competence between 1982 children and 2011 one, aging from 4 up to 6 years. After analyzing 18 oral narratives, nine collected in 1982 and nine in 2011, it was possible to observe similarities and differences in the way children narrate stories. The stories of children nowadays are longer and richer, using a bigger lexicon, however, they are less original. Besides, one sees that the most frequent ruptures in 1982 are the same observed in 2011. When placing the narratives into fictional stories scheme, extended by Scliar-Cabral and Grimm-Cabral (1984), one would perceive that such model contemplates all essential categories of a narrative. In this study, the rule of recursiveness was clearly expressed, introducing a setting in each episode. One realizes that children's narratives lack coherence systematically: they show a lot of interruptions, repairing, self corrections and jumps.

Keywords: Narrative development. Fictional narrative. Children. Language. New technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gramática para histórias ficcionais de Rumelhart (1975)...	37
Figura 2 – Análise de Rumelhart (1975) para a história <i>O homem e a serpente</i>	38
Figura 3 – Gramática para histórias ficcionais de Stein e Glenn (1979)	40
Figura 4 – Análise de Stein e Glenn (1979) para a história <i>Epaminondas</i>	42
Figura 5 – Gramática para histórias ficcionais de Scliar-Cabral e Grimm-Cabral (1984)	43
Figura 6 – Análise de Scliar-Cabral e Grimm-Cabral (1984) para a história <i>João e o Pé de feijão</i> , contada por uma menina de 6 anos	45
Gráfico 1 – Média, em minutos, do tempo de exposição à televisão dos sujeitos de pesquisa em 1982 e 2011	97
Gráfico 2 – Percentual de crianças que utilizaram e que não utilizaram a fórmula inicial para narrativas ficcionais, considerando o ano de obtenção das narrativas, com relação ao total das narrativas obtidas para a pesquisa	101
Gráfico 3 – Crianças que utilizaram a fórmula inicial para narrativa ficcional, de acordo com a idade, considerando o ano de obtenção da narrativa.....	101
Figura 7 – Novo modelo proposto para histórias ficcionais	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados dos sujeitos de pesquisa	51
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Média de cláusulas e de constituintes sintáticos por história, com relação ao ano de obtenção das narrativas	107
Tabela 02: Total de palavras produzidas e de itens lexicais produzidos encontrados ao narrar histórias, considerando o ano de obtenção das narrativas	109
Tabela 03: Frequências calculadas para o teste Qui-quadrado	110
Tabela 04: Frequências esperadas para o teste Qui-quadrado	110
Tabela 05: Cálculo do Qui-quadrado	110
Tabela 06: Frequência média quanto à produção de substantivos e verbos, com relação ao ano de obtenção das narrativas	112
Tabela 07: Frequência de produção de substantivos e verbos por sujeito	112
Tabela 08: Média de ocorrência das categorias negativas mais frequentes na população de 1982 e 2011	115

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 OBJETIVO GERAL	15
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
1.3 JUSTIFICATIVA	15
1.4 HIPÓTESE	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1 NARRATIVAS	17
2.1.1 Definição	19
2.1.2 Narrativa Factual e Narrativa Ficcional	22
2.2 A IMPORTÂNCIA DA FICÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	24
2.3 OS EFEITOS DO LIVRO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	26
2.4 MAS QUAL É O CONTATO DAS CRIANÇAS COM OS LIVROS HOJE?	29
2.5 COERÊNCIA E COESÃO	32
2.6 ESQUEMAS NARRATIVOS	33
3 METODOLOGIA	47
3.1 NATUREZA DA PESQUISA	48
3.2 COLETA DE DADOS	49
3.3 SUJEITOS DE PESQUISA	50
3.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	51
3.5 ANÁLISE CORRELACIONAL E ESTATÍSTICA	52
3.5.1 Análise Qualitativa	52
3.5.2 Análise Quantitativa	53
3.5.3 Distribuição de frequência de acordo com as ocorrências observadas	56
3.5.4 Análise Estatística	56
4. DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS	58
4.1 SUJEITO 01	58
4.1.1 História contada pelo Sujeito 01	58
4.1.1.1 Análise da história contada pelo Sujeito 01	59
4.2 SUJEITO 02	60
4.2.1 História contada pelo Sujeito 02	60
4.2.1.1 Análise da história contada pelo Sujeito 02	61
4.3 SUJEITO 03	62
4.3.1 História contada pelo Sujeito 03	62
4.3.1.1 Análise da história contada pelo Sujeito 03	63

4.4 SUJEITO 04	64
4.4.1 História contada pelo Sujeito 04	65
4.4.1.1 Análise da história contada pelo Sujeito 04	66
4.5 SUJEITO 05	66
4.5.1 História contada pelo Sujeito 05	67
4.5.1.1 Análise da história contada pelo Sujeito 05	68
4.6 SUJEITO 06	69
4.6.1 História contada pelo Sujeito 06	69
4.6.1.1 Análise da história contada pelo Sujeito 06	70
4.7 SUJEITO 07	71
4.7.1 História contada pelo Sujeito 07	71
4.7.1.1 Análise da história contada pelo Sujeito 07	72
4.8 SUJEITO 08	72
4.8.1 História contada pelo Sujeito 08	73
4.8.1.1 Análise da história contada pelo Sujeito 08	74
4.9 SUJEITO 09	74
4.9.1 História contada pelo Sujeito 09	75
4.9.1.1 Análise da história contada pelo Sujeito 09	76
4.10 SUJEITO 10	76
4.10.1 História contada pelo Sujeito 10	76
4.10.1.1 Análise da história contada pelo Sujeito 10	78
4.11 SUJEITO 11	78
4.11.1 História contada pelo Sujeito 11	79
4.11.1.1 Análise da história contada pelo Sujeito 11	80
4.12 SUJEITO 12	81
4.12.1 História contada pelo Sujeito 12	82
4.12.1.1 Análise da história contada pelo Sujeito 12	82
4.13 SUJEITO 13	83
4.13.1 História contada pelo Sujeito 13	83
4.13.1.1 Análise da história contada pelo Sujeito 13	85
4.14 SUJEITO 14	86
4.14.1 História contada pelo Sujeito 14	86
4.14.1.1 Análise da história contada pelo Sujeito 14	87
4.15 SUJEITO 15	88
4.15.1 História contada pelo Sujeito 15	88
4.15.1.1 Análise da história contada pelo Sujeito 15	90
4.16 SUJEITO 16	91
4.16.1 História contada pelo Sujeito 16	92
4.16.1.1 Análise da história contada pelo Sujeito 16	92
4.17 SUJEITO 17	93
4.17.1 História contada pelo Sujeito 17	93

4.17.1.1 Análise da história contada pelo Sujeito 17	94
4.18 SUJEITO 18	94
4.18.1 História contada pelo Sujeito 18	95
4.18.1.1 Análise da história contada pelo Sujeito 18	96
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	97
5.1 ANÁLISE QUALITATIVA	98
5.2 ANÁLISE QUANTITATIVA	107
5.2.1 Análise das categorias positivas	107
5.2.2 Análise das categorias negativas	115
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	124
Apêndice A	133
Apêndice B	135
Apêndice C	150
Apêndice D	161
Anexo A	202

1 INTRODUÇÃO

Existem diferentes concepções sobre a linguagem verbal oral, sendo, assim, alvo de muitos estudos e também de discussões sobre os processos de sua aquisição. Muitas pesquisas buscam compreender tal processo, que é natural, longo e complexo. O adulto aparece como interlocutor mais experiente com quem a criança se relaciona por meio da linguagem verbal oral, o que acontece em interações sociais e historicamente situadas. Em vista disso, é por meio da interação com seus interlocutores que as crianças aprendem a falar sobre memórias de eventos passados de maneira organizada. Ao interagir, o outro fornece suporte verbal para que a criança, aos poucos, assuma uma posição mais ativa, até se tornar produtora de suas próprias histórias.

Durante a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, surgem, em um primeiro momento, as narrativas factuais, que dizem respeito a fatos reais, aquelas que contam algo que realmente aconteceu. Autores como Bruner (1991) e Fivush e Haden (1997) propõem que é por meio da narrativa que as experiências vividas ganham sentido, sendo através daquela, também, que a criança é inserida no contexto cultural do seu meio. Já as narrativas ficcionais são criações do imaginário, inventadas, e, muitas vezes, com personagens e lugares que não existem. É a forma que as crianças têm de ultrapassar o agora, o dado, e explorar múltiplas possibilidades para satisfazer um desejo que não pode ser satisfeito naquele momento, ou para encontrar uma solução criativa para algum problema.

O desenvolvimento narrativo acontece, então, na e pela linguagem, não podendo ser dissociado da memória, que é responsável por codificar, armazenar e recuperar informações. Vale mencionar que Bartlett, em 1932, foi pioneiro ao estudar a memória e a compreensão narrativa, apontando que as pessoas dispõem de uma estrutura organizadora dos conhecimentos e experiências passadas, os quais, por sua vez, influenciam a aquisição de novos conhecimentos. Tal estrutura operacionaliza a busca e recuperação de conteúdos semânticos, factuais, episódicos e simbólicos. É a memória, portanto, que nos permite fazer inferências, conexões importantes, a fim de possibilitar a construção do sentido diante de uma história lida ou ouvida.

Posteriormente, Schank (1975) deu início ao estudo de sentenças, as partes que constituem um parágrafo. O autor afirma que, estando conectadas estruturalmente, as sentenças representam o sentido do parágrafo como um todo. Ou seja, ao ler ou ouvir um parágrafo, não se passa meramente de uma palavra para outra; esse processo envolve uma

progressão coerente para fazer sentido e o leitor / ouvinte, de fato, alcançar a compreensão.

Baseado nos pressupostos de Schank, Rumelhart (1975), acreditando que as histórias têm um nível superior de organização, desenvolveu uma gramática para histórias. Isso leva a crer na existência de características universais, não importando as particularidades culturais e regras sociais. É nesse caráter universal da natureza episódica das narrativas que tal gramática se ancora. A mesma consiste em uma rede hierárquica de regras sintáticas, que generalizam sua estrutura, com as regras semânticas correspondentes. O modelo de Rumelhart (1975) foi, posteriormente, aprimorado por Stein e Glenn (1979) e ampliado por Scliar-Cabral e Grimm-Cabral (1984).

De acordo com Held (1980), vivemos em uma sociedade onde as crianças são levadas ao silêncio e à solidão pela ausência prolongada dos pais, pelo desaparecimento das reuniões familiares, substituídas muitas vezes pela televisão, que aparece até mesmo durante as refeições: todos tendem a olhar, a escutar, e, conseqüentemente, a se calar. Dessa forma, a criança reprime curiosidades que gostaria de expressar, acontecimentos que gostaria de contar, descobertas que gostaria de compartilhar. Nesse sentido, pode-se afirmar que as crianças estão cada vez mais em contato com a televisão; mas as histórias contadas através de livros infantis são, para as crianças, um instrumento que as entretêm além de, através da identificação com os personagens, favorecer o contato afetivo, além de promover melhor compreensão de si mesmas, a liberação da imaginação e os primeiros contatos com a língua escrita.

Diante do exposto, no decorrer do referencial teórico, são trazidas definições sobre narrativa, apontando-se as diferenças entre a narrativa factual e ficcional. Como o foco desta pesquisa incide sobre a narrativa ficcional, é abordada também a importância da ficção para o desenvolvimento infantil e de que forma a literatura está presente na vida das crianças. Além disso, analisam-se as duas competências comunicativas essenciais para que uma série de sentenças forme um todo de sentido – coerência e coesão e, por fim, os esquemas narrativos.

Diversos autores (GENETTE, 1972; LABOV, 1972; VAN DIJK, 1978; BERMAN, SLOBIN, 1994; PRINCE, 1997; PROPP, 1997) se dedicaram ao estudo das narrativas, criando diferentes pontos de vista e muitas abordagens, não sendo possível abarcar todos nesta pesquisa. Por esse motivo, ela recai sob uma perspectiva psicolinguística (PETERSON; McCABE, 1983; RUMELHART, 1975; STEIN; GLENN, 1979; SCLiar-CABRAL; GRIMM-CABRAL, 1984; BRUNER, 1991), preocupando-se com o processamento das narrativas

ficcionalis. Com isso, pretende-se responder à seguinte pergunta: **Quais as semelhanças e quais as diferenças ao comparar a narrativa de crianças, passados aproximadamente 30 anos? As novas tecnologias, incluindo as mídias de massa, estão influenciando a forma com que as crianças narram histórias ficcionais?** Pouco se conhece sobre o tema e se acredita que seja um ótimo instrumento para profissionais que atuam no desenvolvimento infantil.

1.1 OBJETIVO GERAL

Comparar diacronicamente a competência narrativa ficcional entre crianças em 1982 e em 2011, na faixa etária dos 4 a 6 anos.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) validar o modelo Scliar-Cabral e Grimm-Cabral (1984) para narratividade fictícia;
- b) discutir o efeito das novas tecnologias sobre a competência narrativa ficcional.

1.3 JUSTIFICATIVA

As histórias infantis são muito importantes durante a primeira e segunda infância, pois, além de auxiliar a criança a se descobrir e se aceitar, por meio dos temas abordados, irão promover o desenvolvimento dos esquemas narrativos, bem como prepará-la para o aprendizado da leitura e da escrita.

É importante destacar que as crianças hoje estão cada vez mais em contato com novas tecnologias, e que o cinema e a televisão estão mais acessíveis e com mais opções para elas; além disso, a internet e os videogames também nos trazem histórias. Todas essas tecnologias têm tido grande impacto na sociedade, em especial na vida das crianças, principalmente pela competência ao contar histórias: seja em desenhos, jogos ou filmes de animação, que encantam, inclusive, adultos. Pode-se afirmar, então, que através dos avanços tecnológicos, nos últimos anos, surgiram novas expressões de narrativas. Isso não significa que as formas anteriores irão desaparecer, mas poderão ser apresentadas em outros suportes. E as crianças, por não terem barreiras ou experiências passadas, aprendem de forma mais natural, incorporando mais rapidamente novos modelos.

Castilho da Costa (2008) pesquisou as tradições discursivas na mídia impressa, e conclui que, através de uma perspectiva diacrônica, percebe-se uma transformação em tal gênero. Já Cyrino (2001) buscou investigar as diferenças entre o PE atual e o PB, em decorrência do seu percurso diacrônico. Souza (2001, p. 35) afirma que “as pesquisas diacrônicas são coerentes com a visão dinâmica da realidade e as noções ontológicas de “mundo inacabado” e o “universo em construção” e estão preocupadas em perceber os fenômenos no seu devir e na sua história”. Visto isso, a presente pesquisa, visa investigar, sob uma perspectiva diacrônica, o desenvolvimento narrativo de crianças de 4 a 6 anos e discutir os impactos das novas tecnologias no comportamento individual e social ao contar uma história ficcional.

1.4 HIPÓTESE DE PESQUISA

Considerando o uso frequente de novas tecnologias, inclusive por crianças ainda pequenas, acredita-se que a competência narrativa ficcional das crianças atualmente tenha sido influenciada. Pelo fato de não ser necessário verbalizar o cenário e as características dos personagens na linguagem cinematográfica, e as crianças, hoje, estarem bastante expostas a desenhos, filmes de animação e jogos, seja nos videogames ou na internet, acredita-se que haja menos verbalização sobre o contexto físico e temporal, onde acontecem as histórias (hipótese 1). Contudo, pensando na maior quantidade de *input* linguístico recebido pelas crianças de 2011, supõe-se que as mesmas tenham vocabulário significativamente maior que as crianças de 1982 (hipótese 2).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 NARRATIVAS

A narrativa está presente diariamente em nossas vidas desde nossos primeiros dias. A partir da interação com o outro, as crianças começam a registrar as primeiras palavras no primeiro ano de vida. Posteriormente, constroem frases simples, ainda que distintas da gramática adulta, desenvolvendo o diálogo. Com o tempo, passam a contar histórias. Stoel-Gammon e Scliar-Cabral (1976) explicam que, em um primeiro momento, surgem as proto-narrativas, caracterizadas pelo aqui e agora e, normalmente, construídas com o auxílio dos adultos, que fazem perguntas ajudando a criança em seus relatos. As narrativas fazem parte, então, do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Sua definição lexical pode ser encontrada em qualquer dicionário. O dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986), por exemplo, apresenta narrativa como (1) a maneira de narrar; (2) narração; ou ainda (3) conto, história. No entanto, tal definição parece minimizar um fenômeno complexo, que deve ser observado mais profundamente.

Diversos estudos têm sido realizados em torno das narrativas, através de diferentes perspectivas, trazendo importantes contribuições para a sua compreensão. Brockmeier e Harré (2003) afirmam que a origem do interesse pela narrativa nas ciências humanas apareceu na década de 80: a história oral e a escrita constituem um parâmetro linguístico, psicológico, cultural e filosófico. Esses aspectos são fundamentais para a tentativa de explicar a natureza e as condições de nossa existência, pois a integração de tais aspectos oferece o entendimento e a criação dos significados que encontramos em nossas formas de vida. Segundo Macedo e Sperb (2007), no Brasil há interesse crescente pelo estudo das narrativas infantis, especialmente a respeito do desenvolvimento narrativo na área da linguística, associado à cognição e à produção de narrativas.

A narrativa oral ou escrita faz parte da realidade e também do imaginário. Na forma oral, está presente em todas as classes sociais e em todos os povos. Para Fivush e Haden (1997), todos nós somos contadores de histórias. E mais do que uma forma de comunicar nossas experiências, as histórias são essencialmente a maneira como entendemos nossa vida e nós mesmos, pois é através das narrativas que damos sentido ao mundo. Bruner (1991, p. 4) acrescenta que organizamos nossas experiências e nossa memória dos acontecimentos,

principalmente, na forma de narrativas. A narrativa é, então, uma forma não só de representar, mas também de construir a realidade.

Segundo o autor, a compreensão narrativa é um dos primeiros poderes da mente, e aparece nas crianças ainda pequenas. Mar (2004) ressalta que a afinidade com as narrativas emerge muito cedo, quando as crianças desenvolvem um apego emocional aos livros de histórias e filmes que rodeiam sua infância. Além disso, desde os primeiros dias da criança, seus cuidadores conversam com ela, contando, inclusive, eventos passados. Com o passar dos anos, os adultos encorajam as crianças a lhes contar o que aconteceu, fornecendo andaimes para que elas consigam se tornar narradoras de suas próprias experiências. Stoel-Gammon e Scliar-Cabral (1976) foram pioneiras para a teoria dos andaimes. As autoras explicam que, durante os estágios iniciais de aquisição da linguagem, a criança ainda está em processo de maturação psicofisiológica, bem como de socialização, ambos importantes para o domínio linguístico. Diante disso, a criança se considera o centro do universo e o seu âmbito cognitivo está restrito ao “aqui e agora”. Ela utiliza declarações curtas, e sua sintaxe consiste em relacionar a declaração ao contexto a que ela se refere. É importante salientar que, para serem entendidas, as crianças contam com a ajuda dos adultos, visto que os ouvintes prestam atenção às informações extralinguísticas e sabem das limitações gramaticais e lexicais da criança, colaborando com e para a construção das suas narrações. Dessa forma, conforme explicam McCabe *et al.* (2008), as crianças utilizam muito mais as narrativas pessoais em suas interações sociais diárias do que as narrativas ficcionais. Fivush e Haden (1997) acrescentam que as narrativas pessoais, das quais a própria criança é o protagonista, são histórias mais familiares e mais significativas. Por esses motivos, a narrativa factual se torna mais fácil e é adquirida primeiramente. Segundo os autores, crianças de três anos de idade são capazes de dar relatos verbais bem organizados sobre a sua rotina e eventos familiares, como ir ao *shopping*, à escola, acordar e assim por diante. Essas histórias, que geralmente têm duas frases, já apresentam coerência temporal. Em adendo, a fixação de um episódio e sua formalização linguística depende diretamente da carga emocional que lhe é atribuído (STOEL-GAMMON, SCLIA-CABRAL, 1976).

A narrativa ficcional, por sua vez, possui uma estrutura muito mais complexa. Cândido *et al.* (1968) afirmam que a seleção de aspectos esquemáticos é fundamental na narrativa ficcional, pois é dessa forma que o mundo imaginário será instaurado. Os autores colocam que tal seleção deve ser cuidadosa e precisa, uma vez que tem como objetivo

projetar um contexto que revela a intenção ficcional, visando dar aparência real à situação imaginária. Além disso, narrar algo inventado exige maior distanciamento da realidade, pois cabe ao narrador criar um mundo fictício, com cenário, personagens e episódios desdobrados em eventos. De acordo com Amarilha (2003), o distanciamento do real implica um exercício de abstração, resultando, assim, numa atitude mental importante. Em suma, o mundo fictício representa algo além da realidade empírica, e o afastamento é que permite a exploração de possibilidades para a sua criação.

Considerando-se que toda narrativa relata um evento merecedor de menção, é essencial atentar para a relação entre narrador e narratário. A interação outro-criança pode ser considerada, então, o momento inaugural da experiência com a língua, que vai possibilitar também a socialização da criança no mundo e apresentar os valores e visões da comunidade em que ela está inserida. Para Bartlett ([1932] 1995) um grupo social não é meramente um grupo de pessoas, mas uma forma de organização com temperamento, caráter e tendências. Dessa forma, as respostas humanas são condicionadas pelas propriedades de cada grupo, e, sendo assim, a maneira individual da lembrança é influenciada pelas tendências do seu grupo social. Nesse sentido, histórias populares, contadas no mundo inteiro, variam de grupo para grupo, mudam de acordo com suas especificidades e seus heróis são diferentes. Isso significa que as formas e os tipos de lembrança variam conforme as configurações sociais, ou seja, aquilo que é mais importante e que será lembrado é o resultado dos valores estampados pela sociedade. O argumento de Bruner (2004) converge com essas ideias. Para o autor, o processo cognitivo e linguístico é culturalmente modelado e, além de guiar o discurso narrativo, estrutura a experiência perceptual, organiza a memória, segmenta e constrói cada evento na vida do indivíduo. Em outras palavras, existem domínios específicos do conhecimento e da habilidade humana que são apoiados e organizados por meio de ferramentas culturais. Bartlett ([1932] 1995) conclui, então, que o temperamento individual e a organização social desempenham papéis, um sobre o outro, na maneira de lembrar e, portanto, de narrar um evento passado e, acrescento aqui, influencia também a forma como se criam novas histórias.

2.1.1 Definição

Peterson e McCabe (1983, p. 2) afirmam que as narrativas são parte da tradição oral de cada cultura e aparecem em forma de contos,

fábulas, mitos, experiências pessoais..., componentes comuns do nosso dia a dia. De acordo com Deese (1983, p. XIII), as narrativas são um tipo de discurso específico, pois contam com características que as distinguem dos outros tipos: não são simples relatos do que aconteceu, pois contêm o ponto de vista daquele que conta. Desse modo, assumem uma forma particular de realização, que não é aleatória, mas determinada pelos propósitos do narrador. Concordando com esse posicionamento, Bruner (1991, p. 7) aponta que uma das características da narrativa é o estado intencional, pois os acontecimentos que se abatem sobre os personagens devem ser relevantes ao narrador e, ao mesmo tempo, envolvidos por suas crenças, desejos, valores etc. Isso significa que existe uma estrutura narrativa que organiza nossas experiências e conforma a retomada dessas experiências, preservadas através de sua expressão. Ao serem expressas, essas experiências ganham sentido, tanto para o narrador quanto para o narratário, que constroem, assim, o mundo que os cerca.

Para Mar (2004, p. 1415), a característica fundamental das narrativas é a presença de uma estrutura causal entre os eventos, que se desenrolam ao longo do tempo. Reis e Lopes (1988), Bruner (1991) e Brockmeier e Harré (2003) também argumentam sobre a dinâmica temporal imposta pelo devir cronológico: o que faz de um discurso uma narrativa são os personagens situados em um enredo, que evolui ao longo do tempo. Por esse motivo, todas as narrativas pressupõem ação. O que é pano de fundo (o cenário) aparece, no português, com o tempo verbal no pretérito imperfeito, realçando o que vem a seguir, que, por sua vez, é expresso por meio do pretérito perfeito, dando a ideia de algo dinâmico.

Ao narrar, Reis e Lopes (1988, p. 67) afirmam que o narrador assume um distanciamento em relação àquilo que é narrado, desenvolvendo a capacidade cognitiva exigida pela narrativa. Da mesma forma, Scliar-Cabral (1995) e Rahimpour (2004, p.66) falam sobre a habilidade para se referir a objetos ou eventos que não estão no contexto imediato do narrador (*displacement*), e garantem que essa é uma das características mais importantes da comunicação. Segundo os autores, para aprender a falar sobre aquilo que está ausente, é necessário um número maior de operações cognitivas, habilidades conversacionais, bem como recursos linguísticos, do que para falar de algo que está visível no contexto físico imediato.

Além disso, McCabe *et al.* (2008, p. 194), após realizarem uma revisão de pesquisas científicas, perceberam que o desenvolvimento narrativo está fortemente relacionado à compreensão leitora, bem como

ao sucesso da instrução da escrita na escola primária. Sulzby (1986, p. 102) e Sulzby e Teale (1991, p. 728) afirmam que o desenvolvimento da linguagem escrita não começa com a instrução formal: as crianças aprendem sobre o ler e escrever antes mesmo de ir à escola, através do engajamento social, ou seja, crianças com um ou dois anos de idade já estão em processo de se tornarem letradas. Conforme explicado por Rojo (2009, p. 98)

O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

De acordo com Kleiman (1995), a palavra letramento é complexa por envolver uma grande variação de estudos que se enquadram nesse domínio e ressalta que também está relacionada ao papel da escrita, que torna significativas as interações orais, não envolvendo, necessariamente, a alfabetização. A autora cita como exemplo uma criança que entende quando um adulto lhe diz “olha o que a fada madrinha trouxe hoje!”: a criança faz uma relação com o texto escrito (o conto de fadas), participando, dessa forma, de um evento de letramento, além de aprender uma prática discursiva letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever.

Em consonância, Sulzby (1986) e Sulzby e Teale (1991) afirmam que saber as funções da leitura e escrita é tão importante quanto aprender a ler e escrever. Nesse sentido, a linguagem oral, a leitura e a escrita se desenvolvem concomitantemente e de forma inter-relacionada em um ambiente letrado. Ao ler um livro de histórias para a criança, o adulto entrelaça oral e escrito: alterna a leitura com conversas sobre a história e interroga a criança, fazendo com que ela também seja um participante ativo na relação com o texto. Em outras palavras, o processo de letramento está associado ao discurso oral e escrito, através de práticas discursivas que utilizam a escrita, principalmente as histórias infantis, fazendo com que esse momento prazeroso se torne conseqüentemente um processo significativo. Assim, o desenvolvimento do letramento se inicia com as experiências positivas que as crianças têm com a linguagem escrita, favorecendo, posteriormente, tal aprendizado.

2.1.2 Narrativa Factual e Narrativa Ficcional

McCabe *et al.* (2008, p. 194) afirmam que o termo narrativa tem sido aplicado a vários gêneros, especialmente para a narrativa factual e ficcional. As narrativas factuais referem-se a experiências pessoais reais, enquanto a narrativa ficcional é uma composição ou o relato de uma história previamente ouvida ou lida. Consta no dicionário Aurélio (1986) que se deve utilizar a palavra “história”, sendo essa real ou não, embora a distinção entre história, como fatos históricos e narrativas, apareça em outras línguas, como no inglês, *history* e *story*.

Schaeffer (2009, p. 98) faz uma diferenciação entre as narrativas factuais e ficcionais em três aspectos, a saber:

(1) Definição semântica: enfatiza o *status* ontológico de entidades representadas e/ou *status* de valor de verdade da sequência de proposições que asseveram sobre tal entidade. É importante ter em mente que alguns tipos de ficção atribuem propriedades fictícias e ações para entidades existentes, embora o caráter mais comum da ficção sejam entidades e ações inventadas. Portanto, a ideia de não referencialidade no mundo retrata o entendimento sobre as narrativas ficcionais.

(2) Definição sintática: a narrativa ficcional é definida por traços sintáticos que são excluídos da narrativa factual. Hamburger (*apud* SCHAEFFER, 2009, p. 105) declarou que o domínio do considerado ficção se divide em dois campos dissociados: “fingimento” (simulação de enunciados reais, utilizando a primeira pessoa na narrativa não factual); e “ficção boa” (simulação de universos imaginários indexados a estados mentais organizados, definindo a narrativa não factual na 3ª pessoa).

(3) Definição pragmática: existem duas definições pragmáticas para ficção: uma em termos de fingir, outra no sentido de pretensão lúdica. Ambas consideram irrelevante a questão da referencialidade. Já na narrativa factual é importante saber se as proposições são referencialmente vazias ou não. Ou seja, a definição pragmática depende da forma como as representações incrementadas são processadas e utilizadas.

Abordando, primeiramente, as narrativas factuais, Bruner (2004, p. 692) garante que não existe outra maneira de descrever “tempo vivido”, salvo em forma de narrativa. Isso não quer dizer que não existam outras formas que possam ser impostas sobre o tempo experienciado; porém, nenhuma é bem-sucedida em capturar o tempo vivido. O autor ainda acrescenta que contar algo sobre sua vida requer

um bom desempenho cognitivo, seleção e recuperação da memória, além de ser um feito interpretativo.

Labov e Waletzky (1967) estudaram as narrativas pessoais orais, pois essas apresentam as formas estruturais fundamentais. Os autores argumentam que mitos, contos populares, lendas, entre outros tipos de histórias, são o resultado da combinação e da evolução de elementos mais simples, contendo, então, vários ciclos da estrutura básica das narrativas. Por esse motivo, entendem que é necessário, em um primeiro momento, compreender essa estrutura primária. Assim, definem a narrativa factual como um método de recapitular experiências passadas, comparando uma sequência verbal de proposições com a sequência de eventos que de fato ocorreram.

Analisando narrativas reais de um grande número de falantes naturais, com idade entre 10 e 72 anos, de comunidades diversas, os autores relataram as propriedades das narrativas e suas funções: referencial, que fornece informações sobre o lugar, tempo, personagens e eventos; e avaliativa, o motivo de a narrativa ter sido contada.

De acordo com Scliar-Cabral e Grimm-Cabral (1984) as funções da narrativa vão além dessas, postuladas por Labov e Waletzky (1967). As autoras garantem que as narrativas são instrumentos utilizados em todas as culturas para ordenação da experiência, para o desenvolvimento da competência comunicativa, para a manifestação estética e para a resolução de conflitos infantis. Além disso, é ouvindo e contando histórias que as crianças internalizam os esquemas narrativos, desenvolvendo, assim, a competência comunicativa, ou seja, fazendo com que uma sucessão de enunciados seja um todo coerente.

Com os dados obtidos, Labov e Waletzky (1967) elaboraram uma estrutura global das narrativas factuais, isto é, todas as narrativas devem conter seis elementos, que são: (1) síntese, indica a natureza do seu conteúdo; (2) orientação, orienta o ouvinte quanto à pessoa, lugar, tempo e situação comportamental do personagem; (3) complicação, parte principal da narrativa, que compreende uma série de eventos; (4) avaliação, define a atitude do narrador em relação à narrativa, enfatizando a importância de algumas unidades em relação às demais; (5) resolução: parte que segue a avaliação com o que aconteceu e como foi resolvida a complicação; e (6) coda, instrumento funcional para o retorno verbal ao presente.

Quanto às narrativas ficcionais, o sentido mais corrente hoje é o de uma representação que porta um universo imaginário/inventado. No entanto, esse não é, historicamente, o domínio mais proeminente de referência. Muitos estudos mostram a sua origem no latim, *fictio*, que

apresenta dois significados diferentes: por um lado, refere-se ao ato de modelar, dar forma; por outro lado, recai sobre fingir, supor, hipotetizar. Contudo, esse último conceito não abarca a dimensão lúdica no ato de fazer de conta. Ao contrário: durante muitos anos foi utilizado para fazer referências sérias a formas de fingir. Portanto, o termo sempre foi ligado a questões de existência e não existência, verdade ou mentira. Assim, o conceito chave para analisar e descrever a ficção no sentido artístico, mais especificamente, a narrativa ficcional, não vem do latim, mas do grego *mimesis*.

As primeiras discussões sobre mímese ocorreram com Platão e, um pouco mais tarde, com Aristóteles. Os autores desenvolveram duas concepções divergentes que estruturam atitudes ocidentais para ficção até os dias de hoje. Platão postula uma oposição entre imitação de ideias e imitação de aparências, sendo a representação de eventos uma imitação, e, por isso, retirada da verdade. Para o autor a mímese é uma simulação, um “como se”, opondo-se à realidade. Essa ideia está implícita em Fernando Pessoa quando afirma em um de seus poemas: “O poeta é um fingidor./ Finge tão completamente/ Que chega a sentir que é dor/ A dor que deveras sente.” Para Aristóteles, mímese é uma forma específica de cognição, e a representação mimética é considerada uma forma superior à história factual, que expressa apenas o particular, algo que aconteceu. A mímese desencadeia, então, poderes cognitivos diferentes, e tais poderes são de ordem superior aos poderes requisitados no discurso factual (SCHAEFFER, 2009, p. 103).

2.2 A IMPORTÂNCIA DA FICÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Segundo Winnicott (1975, p. 63), a brincadeira é universal e reflete a própria saúde da criança, já que o brincar facilita o desenvolvimento, conduz aos relacionamentos grupais e favorece a liberdade de imaginação. Brougère (2002, p. 22) explica que o início do jogo lúdico se dá quando a criança, ainda bebê, é inserida no jogo do outro, mais como um brinquedo que como parceira. Ao manifestar contentamento, indicando, então, um papel ativo, continua-se a brincadeira. Com o tempo, torna-se, de fato, parceira, assumindo o mesmo papel do outro, em brincadeiras como, por exemplo, de esconder uma parte do corpo. Assim, a criança aprende a reconhecer algumas características que são essenciais ao jogo, entre elas, seu aspecto fictício: o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz de conta.

Cunha (2001, p. 23) afirma que é por meio das brincadeiras de faz de conta que a criança tem a oportunidade de expressar e elaborar, de forma simbólica, desejos, conflitos e frustrações. Da mesma forma, Gouvêa (2006, p. 23) enfatiza que é no brincar, buscando compreender o universo que a cerca, através da imitação, que a criança desenvolve uma função psíquica fundamental: a imaginação, definida como a capacidade de elaborar imagens, tanto evocando objetos e situações vividas (imaginação reprodutora), como criando novas imagens (imaginação criadora). A autora atribui, assim, à imaginação o desenvolvimento do pensamento criativo, o que nos permite explorar o novo, inventar e criar possibilidades. A imaginação, ao lado da razão, constitui um mecanismo básico de conhecimento do mundo. Dessa forma, Cunha (2001, p. 23) destaca que, quanto maior for a imaginação da criança, maiores serão as chances de ajustamento ao mundo ao seu redor.

Para Vygostky (1991, p. 105), na infância, a imaginação, o brinquedo e a fantasia são elementos que fornecem prazer para criança, mas, além disso, eles são uma necessidade sua. De acordo com o autor, a criança em idade pré-escolar busca no mundo ilusório e imaginário satisfazer desejos não realizáveis. A imaginação surge, então, do conflito entre o desejo e a frustração da não realização. O autor ressalta ainda que, na fantasia, a criança aprende a agir em uma esfera cognitiva e não mais em uma esfera visual, ou seja, antes dependente de objetos externos, agora é guiada por motivações e tendências internas. Assim, a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, isto é, entre situações no pensamento e situações reais. Isso significa que a criação de uma situação imaginária é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais, o que pode ser considerado um meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Tais ideias vão ao encontro do conceito de mímese, elaborado por Platão, ou seja, a fantasia exige mais, cognitivamente, que o discurso factual. Diante disso, Vygostky (1991, p. 117) conclui:

O brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real, e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança

desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brincar. Somente neste sentido, o brincar pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

Ora, sendo o brincar um processo importante para o desenvolvimento da criança, por envolver a imaginação, criatividade e motivações internas, a atividade de contar histórias ficcionais tem uma clara dimensão de brincadeira. Sutton-Smith, Botvin e Mahoney (1975) afirmam que aprender a contar histórias é como aprender a jogar um jogo, pois a criança entra no mundo da fantasia, e, como afirma Paiva (2003), ela é estimulada a criar roteiros, cenários, personagens e cenas, preparando-se como numa brincadeira, para a construção de significado. E, ao começar a brincar de contar histórias, Sutton-Smith, Botvin e Mahoney (1975) asseguram que as crianças vão adquirindo competência narrativa, um aprendizado progressivo de desempenho e de estruturas, com marcadores convencionais como: era uma vez, uso do passado, personagens fantasiosos e animais, não uso do eu e, finalmente, uso do viveram felizes para sempre. Trata-se de um esquema narrativo, com características comuns a todas as narrativas, que vai sendo internalizado, através da interação com textos lidos ou ouvidos. Essas estruturas são responsáveis por suspender espaço e tempo factuais (Scliar-Cabral e Grimm-Cabral, 1984, p. 63), inserindo o narratário em um mundo imaginário.

2.3 OS EFEITOS DO LIVRO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Segundo Gallo (2000, p. 53), a literatura infantil teve início no século XVIII, momento em que a criança passou a ser considerada diferente do adulto, com necessidades e características próprias e, por esse motivo, deveria receber uma educação que a preparasse para a vida adulta. Surgiram, nesse contexto, grandes autores como Charles Perrault e, mais tarde, os irmãos Grimm, que se dedicaram ao registro de fábulas infantis, conhecidas até os dias de hoje. Já no início do século XX, podem-se citar Monteiro Lobato, no Brasil, com temas realmente nacionais.

Vale mencionar que os contos ganham repercussão e, conseqüentemente, adaptações, mudanças e releituras, de acordo com seu momento histórico e lugar, influenciando também na maneira de

narrar. A história “Chapeuzinho Vermelho”, por exemplo, hoje uma das mais conhecidas, teve sua primeira versão impressa na França, no fim do século XVII – *Le Petit Chaperon Rouge*, escrito por Charles Perrault. Sem final feliz, o objetivo era atentar mulheres jovens e atraentes para perceberem aproximações de maus pretendentes (o Lobo Mau). Em 1812, os alemães irmãos Grimm publicaram “*Rotkäppchen*” na coleção *Kinder und Hausmärchen*, uma coletânea de contos infantis, modificando seu final, introduzindo o caçador, que abre a barriga do lobo e, então, salva a menina e sua avó. Já com caráter fortemente infantil, no século XX, tal conto ganhou popularidade e, como resultado, muitas versões escritas, traduções, bem como variações. Até mesmo no século XXI, encontram-se novas versões, como o filme de animação “*Deu a louca na Chapeuzinho*” (2005), que faz uma paródia da história original.

Mas por que levar as histórias para a vida das crianças?

Para Held (1980), a criança é um ser disponível, aberto a todas as possibilidades. Assim, as histórias são como um alimento essencial, pois elas não são dadas de forma rígida ou impostas: contêm germes de fantasia, de humor, de sonho, de poesia, de invenção de palavras, de objetos e de seres. Em outras palavras, oferecem à criança o enriquecimento da imaginação e da sensibilidade e elas são um impulso constante para a manipulação flexível, complexa, crítica e criativa da linguagem. Diante disso, a autora enfatiza que a criança evolui em função do alimento que lhe propomos. Assim sendo, um bom educador infantil pode desenvolver nas crianças, desde cedo, o humor, o espírito crítico, a capacidade de reflexão e, inclui-se aqui, o gosto pela leitura, através de comportamentos, reflexões e textos infantis.

Esse posicionamento vai ao encontro dos pensamentos de Mar (2004, p. 1414), que observa que nossas interações com as narrativas ficcionais não podem ser consideradas fúteis, pois, além de terem o poder de mudar nossas crenças sobre o mundo real, elas são um elemento natural da nossa interação social e, do ponto de vista da saúde, sugerem uma condição necessária, conforme abordado anteriormente. Gallo (2000) acrescenta que as histórias ajudam a criança a se descobrir, bem como a descobrir sua identidade, já que alimentam a imaginação e estimulam a fantasia.

Nos livros temos uma das formas de entender a realidade, uma vez que eles estimulam e desenvolvem em nós uma espécie de diálogo com o raciocínio (por meio do refletir), com a

inteligência (por meio do apreender) e com nossas emoções e sentimentos (por meio de seus personagens) (GALLO, 2000, p. 54).

Embora não seja o foco desta pesquisa, é importante mencionar que a estrutura narrativa atinge o receptor do ponto de vista emocional e cognitivo (AMARILHA, 2003), pois ela envolve eventos diferentes dos que ele está vivendo, permitindo experimentar, assim, fatos, sentimentos, reações de prazer ou frustrações e ensejando, dessa forma, lembrar, antecipar e conhecer algumas das possibilidades de vivência humana. Por esse processo de “viver temporariamente” outras histórias, a criança multiplica suas experiências no mundo, pois o personagem empresta sua grandeza e seus limites e oferece, ainda, outras formas de viver e ver o mundo, aos quais o espaço de nossa existência não dá conta de experimentar. Por outro lado, as histórias também representam situações pelas quais a criança está passando. Por esse motivo, além de serem meio para entender a realidade que nos cerca, as histórias infantis são um meio de entender mais sobre nós mesmos. Para Von Franz (1981), os contos de fadas são a expressão mais pura e simples dos processos psíquicos do inconsciente coletivo. A autora afirma que podemos interpretar os contos de fadas, pois existe um efeito vivificante, que provoca uma reação satisfatória, trazendo paz ao substrato inconsciente instintivo. Nesse sentido, existe uma compreensão mais profunda do *self*, centro do sistema autorregulador da psique, do qual depende o bem-estar do indivíduo.

Held (1980) disserta sobre esse assunto, afirmando que, para que haja a adesão do leitor, a história deve permitir a cada sujeito encontrar determinada essência do ser humano. A autora complementa: as crianças têm seus próprios problemas, importantes para elas e, nas histórias, relações complexas e toda uma dialética se instauram. Isso significa a tradução de necessidades, angústias e desejos, conscientes ou não. Amarilha (2003) concorda: as narrativas correspondem aos interesses e anseios das crianças, sendo, por isso, significativas para elas, desempenhando ademais função de interesse e prazer. Ao se identificar com um personagem, a criança se projeta na trama da narrativa e, nesse jogo de ficção, ela se liberta.

Held (1980) fala também sobre o jogo com as palavras que as histórias infantis permitem: jogo com os sons, ritmos, sentidos e colocação de palavras. Isso reflete a liberdade criadora, através da qual a palavra dá vida, faz existir. A autora (p. 215) coloca que:

É estimulante e libertador qualquer tipo de linguagem ou de história que incite a criança a lançar sobre as palavras um olhar novo, qualquer texto em que a magia da palavra ultrapasse o sentido: o poema sob todas suas formas, no sentido mais amplo do termo; o conto com pequenas fórmulas, com ritmos, com linguagem encantadora, que à sua maneira, é poema; a história com humor verbal, o jogo com as palavras, assim como aquele que, por sua própria natureza, ocasiona a criação de palavras novas, parcial ou totalmente selvagens; de maneira geral, qualquer história que, por sua temática ou seu desenvolvimento leva a criança a sonhar com as palavras e seus poderes.

Além disso, as histórias trazem o humor para a vida das crianças, por meio da ruptura da dissonância criada entre a imagem tradicional recebida e os efeitos incongruentes que a modernização do mito acarreta. Ou seja, o humor supõe contradição de natureza interna, como, por exemplo, uma bruxa que pára no sinal vermelho do semáforo. Dessa forma, a criança, mesmo pequena, aceita o herói do livro, mas também seus problemas, receios, pequenos defeitos e imperfeições. E, mais do que isso: a criança se reconhece e se diverte, pois, ao serem descritas de forma humorística, as personagens auxiliam a nos conhecermos e nos aceitarmos melhor, ao passo que recusaríamos uma crítica direta (HELD, 1980).

2.4 MAS QUAL É O CONTATO DAS CRIANÇAS COM OS LIVROS HOJE?

Tizioto, Pacífico e Romão (2009) citam a literatura como algo fundamental para que a escrita tenha sentido e faça parte da vida dos sujeitos, devendo a relação do sujeito com a leitura e a escrita ter início na Educação Infantil. Kato (1993) afirma que, à medida que a criança amadurece, passa a ver a história não como um retrato fiel do mundo, mas como ele poderia ser, ou seja, uma possibilidade e não uma certeza. Nesse sentido, as histórias ficcionais desenvolvem a capacidade de decentração das crianças, isto é, o afastamento do contexto imediato e particular. Por essa razão, tais histórias são tão privilegiadas no início do desenvolvimento da redação: são elas que, iniciando o processo de decentração, levam as crianças ao discurso dissertativo, através do qual,

ao invés de postular uma possibilidade, elas irão explorar várias alternativas, posicionando-se por uma, através da argumentação. Nesse sentido, Tizioto, Pacífico e Romão (2009) sugerem que as escolas realizem atividades de leitura em conjunto, motivando as crianças a descobrir novas possibilidades de leitura de um texto, propiciando a troca de conhecimentos entre os sujeitos, abrindo, assim, espaço para investigação dos sentidos, através de atividades agradáveis, criativas, interessantes e não meramente copistas, para, posteriormente, auxiliar na aprendizagem da escrita. É dessa forma que as crianças, ainda na Educação Infantil, “começam a percorrer um caminho de/em busca da escrita” (p. 69).

Infelizmente, nem sempre é assim que acontece. Amarilha (2003) cita uma pesquisa que realizou em 1991, com professores de 1ª a 5ª série do 1º grau de escolas estaduais do Rio Grande do Norte. Ao entrevistar 80 professores, percebeu que apenas 25% trabalhavam com literatura, embora assystematicamente, apresentando como principal razão o fato de a literatura não conter, segundo os professores, um conteúdo ou atividade significativa. Muitos professores se referiram às aulas de leitura como uma atividade sem objetivo e, por isso, perda de tempo. No entanto, a pesquisadora encontrou que 100% dos entrevistados reconheciam que as crianças demonstram grande interesse frente à literatura. Então, perguntou também às crianças que atividades gostariam de fazer após a leitura, a fim de investigar suas expectativas. A grande maioria das respostas foi “dramatização”. Depois, questionou o que de fato ocorre e, conforme os depoimentos obtidos, as atividades realizadas eram “exercícios de gramática, ortografia e acentuação”. Com isso, pode-se observar um descompasso entre a expectativa dos alunos e a dos professores: as crianças entendem a proposta do jogo de faz de conta e querem dar vida aos personagens e suas aventuras; já os professores acreditam que existe a necessidade de propor uma atividade mais objetiva, que lhes confira uma nota, ou seja, sem o controle de tarefas e provas, a literatura parece inútil.

Além disso, vale lembrar que as crianças estão cada vez mais em contato com as novas tecnologias. Para exemplificar, podem-se citar os discos de vinil que traziam histórias infantis, muito populares na década de 70 e 80: cabia ao ouvinte imaginar o cenário e os personagens realizando as ações narradas, alcançando, assim, a interpretação necessária para a compreensão da história. Já nos dias de hoje, as crianças têm acesso inclusive a livros virtuais, nos quais as histórias são narradas e as ilustrações, com cenário e personagens, bem como as

ações praticadas pelos personagens, estão a um clique, na tela de um computador.

Greenfield (1988), no livro intitulado “O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica”, fala sobre as vantagens e desvantagens de cada meio. Segundo a autora, a palavra escrita e o rádio dividem as mensagens da imaginação, verbalização e processamento sequencial; enquanto a mensagem da televisão e do cinema constituem um estilo audiovisual da comunicação (semelhante à comunicação direta) e requerem a habilidade de interpretar a representação bidimensional de movimento e espaço. A autora cita uma de suas pesquisas com crianças do 1º grau: foram apresentadas histórias diferentes através da televisão e pelo rádio e pouco antes do final, pedia-se que a criança continuasse a história. Nesse experimento, observou-se que as crianças introduziram em suas conclusões maior quantidade de elementos inéditos quando a história foi apresentada pelo rádio. Greenfield (1988) também refere uma pesquisa de Dorothy e Jerome Singer com pré-escolares. Segundo os autores, quanto mais televisão a criança assiste, menos provável que ela tenha um amigo imaginário – considerado para os autores um índice de imaginação. Eles ainda acompanharam essas crianças até oito anos, e perceberam que muitas horas na frente da televisão exprime uma correlação com pontos relativamente baixos em jogos de imaginação. Greenfield (1988) também apresenta outros estudos que, avaliando determinados programas infantis, concluem que tais programas são conduzidos lentamente, a fim de estimular o jogo da fantasia. Pode-se perceber então, que tais efeitos não são tão simples de avaliar. Mas concorda-se com Greenfield (1988) quando afirma que o rádio, e acrescento o livro escrito, estimula mais a imaginação, por deixar lacunas visuais que o ouvinte deve preencher com sua imaginação.

Para concluir, Bertolotti (2009), ao realizar uma revisão sobre o trabalho de Lourenço Filho, defende que a literatura infantil constitui um instrumento de ação educativa, já que a criança tem necessidade inerente de formação, no que diz respeito a seu mundo interior, isto é, o amadurecimento interno do sujeito. Sim, a literatura educa. Amarilha (2003) enfatiza: tal educação tem caráter formativo, não sendo necessária a aplicação de tarefas, deveres e notas. A linguagem literária atrai pelo jogo lúdico e a atividade lúdica implica distanciamento do contexto espaço-temporal imediato, ou seja, cria-se um novo universo temporariamente e apaga-se o mundo que nos cerca, fazendo-se, dessa forma, um exercício de abstração. Além disso, a infância é, por excelência, o momento da brincadeira: há a necessidade do desenvolvimento, já que é a fase de exercícios preparatórios do ponto de

vista biológico e psicológico para a plena realização das potencialidades do indivíduo.

2.5 COERÊNCIA E COESÃO

Halliday e Hasan (1976) entendem o texto como uma unidade de linguagem em uso, que se refere a qualquer passagem falada ou escrita, independentemente do seu comprimento e gênero, formando um todo unificado. Em outras palavras, o texto não é simplesmente um conjunto de frases: deve ser visto como uma unidade semântica, de sentido, realizado através de sentenças que estão relacionadas. Mais especificamente, Marjanovic-Umek, Kranjc, Feconja (2002) definem a narrativa como uma habilidade linguística pragmática, inteiramente baseada em entender e expressar informações que, por sua vez, devem ter início, meio e fim, além de um problema.

Brandão e Spinillo (2001), ao realizarem um levantamento de pesquisas que tiveram como objeto de estudo a produção de narrativas orais, concluíram que tal habilidade se desenvolve desde muito cedo, mas, inicialmente as crianças apresentam dificuldade quanto à elaboração de uma situação-problema e à criação de um desfecho que esteja relacionado com os eventos anteriormente narrados. Shapiro (1990) já havia assinalado esse aspecto anteriormente, afirmando que os pré-escolares têm dificuldade de aplicar o esquema de histórias, omitindo algumas categorias básicas, principalmente a estrutura problema-resolução. A autora faz uma consideração importante: as crianças lutam com duas tarefas ao produzirem suas narrativas, que são a coerência e a coesão.

Coerência diz respeito à boa formação do texto, com sentido para o ouvinte/leitor, ou seja, o texto se torna uma unidade de sentido. A coerência é, então, global, pois fornece uma relação hierárquica entre os elementos do texto, porém sem marcas explícitas na sua estrutura de superfície, e é, por isso, considerada profunda e não linear. Já a coesão aparece no texto através de marcas linguísticas na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, sendo, assim, de caráter linear. É a ligação entre os elementos superficiais do texto, ou seja, o modo como se relacionam nas frases ou como as partes delas se combinam, a fim de assegurar um desenvolvimento proposicional (KOCH; TRAVAGLIA, 1989).

Halliday e Hasan (1976) afirmam que a textualidade, propriedade que faz um conjunto de frases ser considerado um texto, é garantida pela relação de coesão. Refere-se, então, a uma gama de possibilidades que

existe para ligar uma informação nova a algo que já apareceu anteriormente. Ou seja, as frases, que são unidades independentes, estão ligadas através de características particulares, a fim de garantir a interpretação do texto, sendo, por esse motivo, um recurso semântico.

Segundo Shapiro (1990) pesquisas com pré-escolares têm mostrado que eles são menos capazes de produzir narrativas coerentes e coesivas. Já crianças com idade escolar usam conectivos causais e temporais, além da referência pronominal. Ao criar um sistema de pontuação para avaliar a coerência e coesão das narrativas infantis, a autora observou que crianças de oito anos apresentam mais coerência em suas narrativas, bem como mais coesão, que as crianças de seis anos. Estas, por sua vez, apresentam narrativas mais bem estruturadas quando comparadas às das crianças de quatro anos de idade. Da mesma forma, Brandão e Spinillo (2001), em pesquisa que avaliou a produção de histórias, também encontraram produções mais elementares contadas pelas crianças de quatro anos e mais elaboradas quando contadas pelas crianças de oito anos.

2.6 ESQUEMAS NARRATIVOS

Bartlett, em 1932, deu início à investigação da compreensão narrativa em adultos e observou que a recordação narrativa é altamente organizada. Ao investigar os processos mentais superiores, ele descobriu que o material psicológico está estruturado em esquemas. O autor faz uma distinção entre perceber, reconhecer e relembrar e conclui que relembrar não é apenas a re-excitação de inúmeros traços fixos, sem vida e fragmentados. Relembrar é uma reconstrução imaginária ou uma construção, constituída a partir da relação de nossas atitudes com uma massa ativa que organiza reações e experiências passadas. Por esse motivo, é muito difícil encontrar uma recapitulação exata. Diante disso, defende que os sujeitos não lembram exatamente da estrutura sintática e semântica do material: a informação passa por fusões, omissões, inversões e transformações, visto que, na grande maioria das vezes, as pessoas têm uma impressão da história e, com base nessa informação, reconstróem os detalhes que poderiam ter ocorrido. Assim, o autor sugere que o material narrativo é produto da interação entre a informação nova, as estratégias e as operações mentais inerentes ao sujeito. De acordo com Bartlett (1932/1995) existem evidências importantes indicando que o relato de prosa por adultos é bem organizado. São elas:

(1) a informação relembrada não é aleatória, pois certas unidades informativas são consistentemente mais bem lembradas que outras;

(2) há um elevado grau de consistência entre os sujeitos naquilo que é relembrado;

(3) há um elevado grau de consistência no que é relembrado ao longo do tempo;

(4) a sequência de informações não é aleatória: parece seguir uma ordem lógica;

(5) as inferências incluídas no reconto também não são aleatórias: são geralmente adições significativas.

Diante disto, com o objetivo de propor uma teoria que representasse a organização interna do conteúdo de histórias, Rumelhart (1975) apresentou uma Gramática para histórias simples, baseado no trabalho de Schank (1975), que pesquisou como integrar sentenças em um parágrafo, garantindo que a sentença tem um papel duplo dentro de um parágrafo: dar informação ou sentido, além de estabelecer condições de coerência para a sentença seguinte. Isto é, para uma sentença Y seguir uma sentença X e serem entendidas como um parágrafo, as condições para Y devem ser estabelecidas. Muitas vezes, tais condições são estabelecidas por X, mas também podem ser entendidas, se já fizerem parte do conhecimento compartilhado e, então, não precisam ser estabelecidas. Percebe-se, assim, que fazer inferências é fundamental para representar o sentido de um parágrafo, além de permitir a criação de uma cadeia causal entre os conceitos apresentados.

Schank (1975) introduz o conceito “condições necessárias”: estados que permitem um ato e que, por este motivo, devem ser apresentados antes que o ato ocorra. Isto requer encontrar uma cadeia causal que leve esta condição a estar presente. Assim, a cadeia causal serve para conectar os conceitos que baseiam as sentenças em um texto, e podem ser:

(1) Cadeia Causal de Resultado (*Result Causation*): uma ação causa uma mudança de estado. Ex: John machucou Mary – John fez alguma coisa que resultou em Mary sofrer uma mudança negativa de estado.

(2) Cadeia Causal de Permissão (*Enable Causation*): um estado permite que uma ação se realize. Ex: John, tendo olhos e livros, permite que John leia.

(3) Cadeia Causal de Iniciação (*Initiation Causation*): qualquer mudança de ato ou estado pode causar num indivíduo pensar sobre aquilo ou sobre qualquer outro evento. Ex: John me lembra Peter – quando penso em John, começo a pensar em Peter.

(4) Cadeia Causal de Razão (*Reason Causation*): a construção de uma informação nova a partir de uma informação velha pode servir como razão para ação, ou seja, uma interface entre relações mentais e seus efeitos físicos. Ex: John bateu na Mary porque ele a odeia – John pensou sobre seus sentimentos sobre Mary, fazendo-o decidir sobre bater nela, razão para isso acontecer.

Sobre as condições necessárias Schank (1975) define ainda as condições absolutamente necessárias, que são declarações que devem estar presentes, a fim de permitir que determinado ato aconteça, e as condições razoavelmente necessárias, declarações que são consideradas pré-requisito para dado ato. Sendo assim, se uma condição absolutamente necessária for violada, a sequência de sentenças se torna anômala, enquanto se uma condição razoavelmente necessária for violada, a sequência da história não é interrompida.

Segundo o autor, conforme exigidas, as condições necessárias podem ser estabelecidas e inferências podem ser necessárias para completar a cadeia causal, a fim de que um parágrafo seja coerente e compreensível. Quando este processo é muito difícil, ou até impossível, resulta em problema.

Assim, a representação de um parágrafo é a combinação das conceituações subjacentes às sentenças individuais de um parágrafo, além das inferências sobre as condições necessárias que amarram um conceito a outro, ou à dada condição (SCHANK, 1975). Em outras palavras, um parágrafo é essencialmente um conjunto de cadeias causais, estabelecidas tanto por sentenças explicitamente como por inferências.

Apoiado nessas ideias, Rumelhart (1975) afirma que, da mesma forma que as sentenças simples, as histórias têm uma estrutura interna, porém, algum nível de organização ocorre nas histórias, que não acontece nas sequências de sentenças. Ele elaborou, então, regras sintáticas que generalizam a estrutura constituinte das histórias, e a interpretação semântica correspondente. Tais regras são descritas como uma rede hierárquica de categorias e suas relações lógicas, ou seja, uma categoria precedente influencia as categorias subsequentes.

Na gramática para histórias simples, Rumelhart (1975) postula que as histórias consistem em um cenário seguido de um episódio. O cenário é apresentado em forma de sentenças sobre tempo e espaço, colocando o contexto social, físico e/ou temporal da história, bem como uma introdução sobre os personagens principais. Ocorre como “Era uma vez, em uma terra distante, um rei, sua linda rainha e a princesa Cordélia...”, e geralmente termina com frases como “Um dia, a princesa

Cordélia estava caminhando perto do palácio...”. Semanticamente, o cenário compõe a estrutura, à qual o restante da história estará ligado e é formado por uma série de proposições estáticas, sendo os estados representados por um grupo de proposições conjuntas, ligadas pela relação “e”.

O episódio é constituído de um ou mais eventos, que envolve(m) a reação dos seres animados aos eventos do mundo. Consiste na ocorrência de um ou mais eventos, seguido(s) da reação do protagonista a dado evento. “Iniciar” é a relação entre um evento externo e a reação do protagonista, representando desta forma a relação causal entre ambos.

Um evento pode ser um episódio, uma mudança de estado, uma ação ou uma sequência de eventos¹. As três primeiras opções não precisam de regra para interpretação semântica, já a sequência de eventos pode ser interpretada como um evento que causa outro evento (quando a relação entre os eventos é uma causa física) ou um evento que permite o segundo evento (quando o primeiro evento torna possível o segundo evento).

A reação consiste em duas partes: uma resposta interna e uma resposta declarada, sendo a motivação o termo utilizado para relacionar os pensamentos a suas ações correspondentes. As respostas internas mais comuns são as emoções e os desejos, enquanto as respostas declaradas podem ser uma ação ou uma série de tentativas.

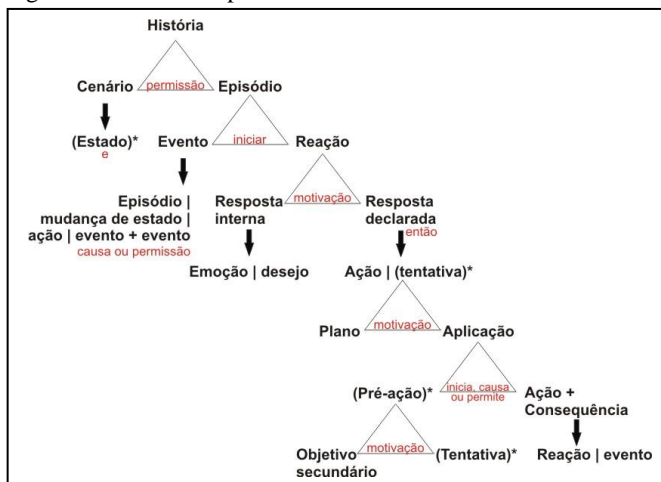
As tentativas têm sua própria estrutura interna: consistem no desenvolvimento de um plano para obter aquilo que é desejado e na aplicação deste plano, o qual, por seu turno, motiva sua aplicação. A aplicação, por sua vez, consiste em uma série opcional de pré-ações, seguida por uma ação e sua consequência. A sequência de pré-ações permite que a ação inicie, cause ou permita uma consequência. Estas três relações semânticas dependem da natureza da ação e de sua consequência. A pré-ação consiste no desenvolvimento de um objetivo secundário, que serve para motivar a série de tentativas, que tem como intuito atingir a meta principal.

As histórias terminam com uma consequência, que possa ser qualquer tipo de evento, resultante de uma determinada ação.

Tal modelo é organizado conforme abaixo.

1 Pode parecer redundante que um evento possa ser uma sequência de eventos, mas se optou por manter as palavras do autor (p. 215).

Figura 1 – Gramática para histórias ficcionais



Fonte: Rumelhart (1975).

Com base no exposto, segue uma história com a análise do autor, dentro de sua gramática.

(1) O homem e a Serpente

Episódio 1:

(2) O filho de um fazendeiro, acidentalmente, pisou na cauda de uma serpente.

(3) A serpente virou

(4) E o mordeu.

(5) Ele morreu.

Episódio 2:

(6) O pai, em revanche,

(7) Pegou seu machado,

(8) Perseguiu a serpente

(9) E cortou fora sua cauda.

Episódio 3:

(10) Assim, a serpente, em revanche,

(11) Passou a picar parte do gado do fazendeiro.

(12) Isso causou a ele enorme perda.

(13) Então, o fazendeiro achou melhor fazer as pazes com a serpente.

Episódio 4:

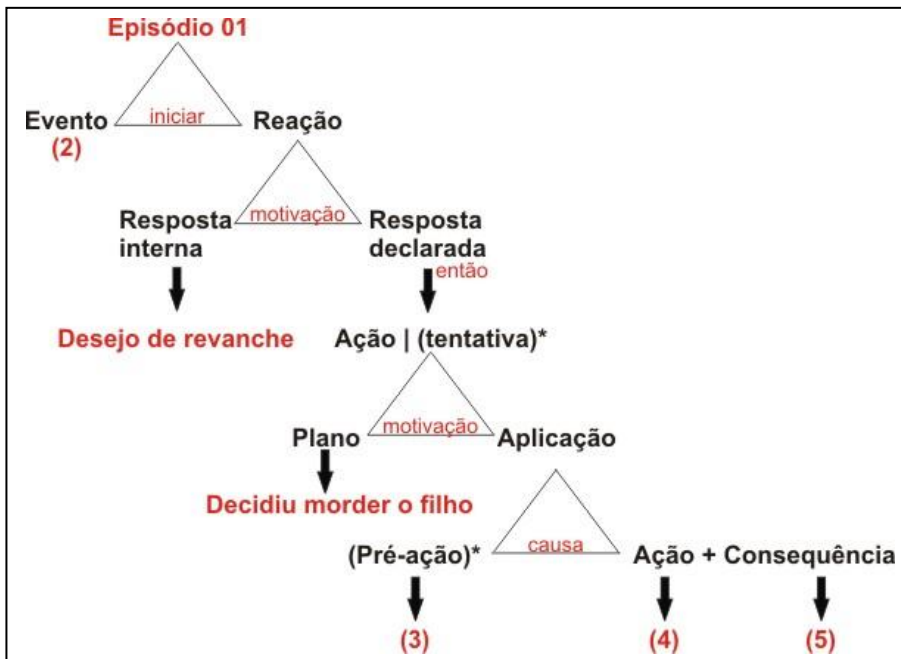
(14) Ele trouxe comida e mel até sua toca.

(15) E disse: “Vamos esquecer e perdoar, afinal, você estava certa em querer punir meu filho, e se vingou no meu gado. Mas, certamente, eu estava certo em me vingar. Agora, que nós dois estamos satisfeitos, por que não sermos amigos novamente?”

(16) “Não, não” disse a serpente. “Leve embora seus presentes, você nunca poderá esquecer a morte do seu filho, e eu a perda da minha cauda.” (tradução da autora)

Esta fábula não traz o cenário para a história, sendo o título a apresentação dos personagens. Assim, a história já começa com um episódio, que está apresentado na figura abaixo.

Figura 2 – Análise de Rumelhart (1975) para a história *O homem e a serpente*.



Fonte: Rumelhart (1975)

O próximo episódio da história inclui o primeiro episódio como início do evento e as linhas (6 – 9) nos dão a reação do fazendeiro a esse evento. A estrutura do segundo episódio é essencialmente a mesma do primeiro, com exceção da resposta interna. Nos dois episódios restantes, o episódio anterior serve de início ao evento para o episódio imediatamente seguinte (RUMELHART, 1975).

Com base nesse modelo, Stein e Glenn (1979) aprimoraram a teoria dos esquemas, acrescentando algumas regras e novos conceitos.

Em primeiro lugar, criaram a ideia de sistema de episódios, que incorpora toda a estrutura da história, com exceção do cenário, ou seja, o sistema de episódios inclui um ou mais episódios, que podem estar relacionados entre si de diferentes formas. Assim, as histórias são constituídas por um cenário seguido de um sistema de episódios. Além disso, as autoras colocam que o cenário é formado por estados, mas também por atividades, desde que estas descrevam padrões habituais de comportamento do personagem.

Dentro do sistema de episódios, quando há mais de um episódio, estes podem estar relacionados por três tipos de relação:

(1) relação “e”: duas unidades acontecem simultaneamente, mas não estão temporalmente conectadas;

(2) relação “então”: uma sentença precede temporalmente a segunda sentença, sem causar diretamente a segunda, embora crie condições necessárias para que ocorra;

(3) relação “causa”: a primeira sentença influencia a ocorrência da segunda sentença.

Inerente às sequências comportamentais do episódio está a cadeia causal dos eventos, começando com um evento inicial e terminando com sua resolução. Como mencionado anteriormente, a principal função do evento inicial é causar uma resposta no personagem principal. Três tipos de sentenças podem ser classificados como evento inicial:

(1) Ocorrência natural: mudanças de estado no ambiente, não causadas por um ser animado;

(2) Ação: desempenhada pelo personagem principal ou secundário, é considerada um evento se evocar resposta no personagem;

(3) Eventos internos ou percepção de evento externo: mudanças no estado fisiológico como fome, dor, doenças, entre outras.

Quanto às respostas internas, Stein e Glenn (1979) afirmam que estas se referem ao estado fisiológico do personagem depois de um evento, sendo sua principal função motivar o personagem a formular um plano seguinte. Diante disto, esta categoria pode conter três tipos de sentenças que são:

(1) Respostas afetivas: felicidade, tristeza, desespero, desequilíbrio.

(2) Objetivos: desejo, intenção.

(3) Conhecimento: pensamentos do personagem, como “ela soube / lembrou”.

Outra contribuição importante de Stein e Glenn (1979) é que a sequência de planejamento, que define a estratégia do personagem para obter uma mudança na situação, ou seja, que direciona o comportamento seguinte do personagem, é composta por dois tipos de informação:

(1) Objetivos secundários desenvolvidos para atingir uma meta principal.

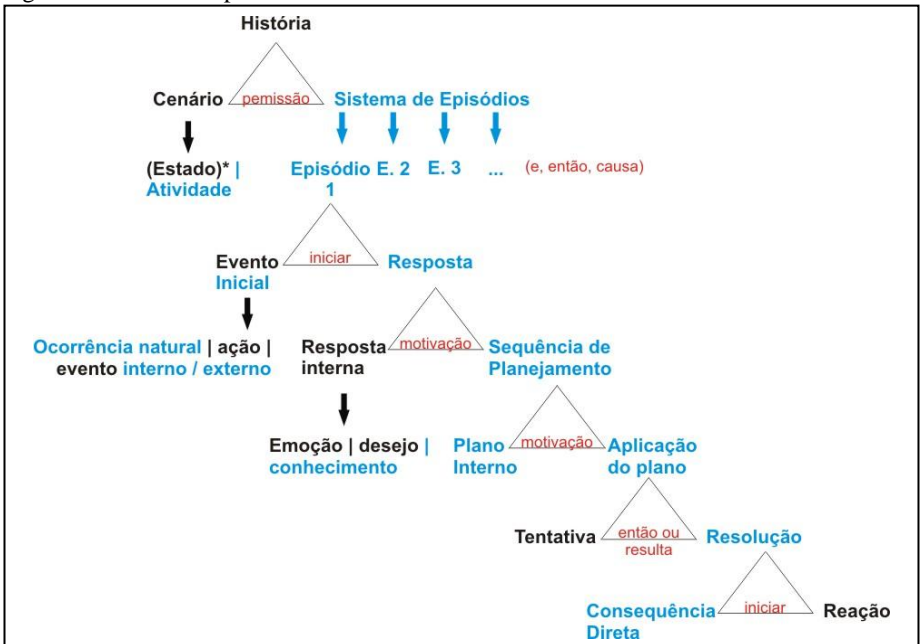
Conhecimento sobre a situação, a atividade hipotética ou as consequências do comportamento.

Já a aplicação do plano refere-se à tentativa do personagem de atingir seu objetivo e à resolução do seu conflito, ou do desequilíbrio que foi causado pelo início de um evento. Tentativa e resolução estão ligadas pelas relações “então” ou “resultado”.

Por fim, a reação é o último nível categórico, aparecendo sentenças com respostas afetivas, conhecimento ou ações.

O modelo ampliado proposto por Stein e Glenn (1979) possui o seguinte esquema:

Figura 3 – Gramática para histórias ficcionais



Fonte: Stein e Glenn (1979).

Para melhor exemplificar o modelo de Stein e Glenn (1979), apresenta-se a análise de uma história, realizada pelas autoras.

História: *Epaminondas*

Cenário:

- (1) Era uma vez um menininho
- (2) Que vivia em um país quente

Episódio 1:

- (3) Um dia, sua mãe falou para ele levar bolo para a sua avó.
- (4) Ela o alertou a segurar com cuidado,
- (5) Assim, o bolo não viraria migalha.
- (6) O menino colocou o bolo em um pacote e levou embaixo do

braço

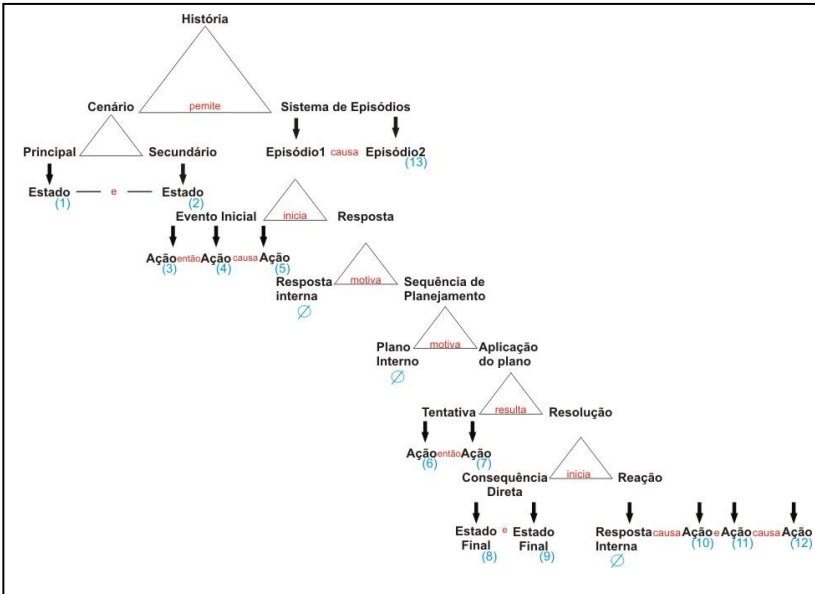
- (7) Ele carregou até a casa da sua avó.
- (8) Quando chegou lá
- (9) O bolo tinha virado pedacinhos.
- (10) Sua avó disse que ele era um garoto bobo,
- (11) E que deveria ter carregado o bolo em cima da cabeça,
- (12) Dessa forma, não virava migalhas.

Episódio 2:

(13) Daí, ela deu um pacote de manteiga para o menino levar para sua mãe.

- (14) O menino quis ser muito cuidadoso com a manteiga.
 - (15) Então, ele colocou-a em cima da cabeça,
 - (16) E levou para casa.
 - (17) O sol estava brilhando muito,
 - (18) E quando ele chegou a casa,
 - (19) A manteiga estava derretida.
 - (20) Sua mãe disse que ele era um garoto bobo,
 - (21) E que deveria ter colocado a manteiga em um pacote,
 - (22) assim ele teria chegado à casa são e salvo.
- (tradução da autora)

O primeiro episódio compreende as linhas (1 – 12), como pode ser observado na estrutura abaixo.

Figura 4 – Análise de Stein e Glenn (1979) para a história *Epaminondas*.

Fonte: Stein e Glenn (1979) para a história *Epaminondas*

O segundo episódio está ligado ao primeiro, por uma relação de causa, isto é, o primeiro episódio causa o segundo, que é formado pelas linhas (13 – 22) de forma semelhante ao primeiro. O que difere é que o segundo episódio apresenta uma resposta interna, representada por (14), como o desejo do menino (STEIN; GLENN, 1979).

Posteriormente, Scliar-Cabral e Grimm-Cabral (1984) propuseram alguns acréscimos às regras de Stein e Glenn (1979). No início do esquema, duas regras foram criadas, a fim de instaurar a ficção, ou seja, selecionar o esquema dos contos de fadas. São elas:

(1) Conto de Fadas → Permite (fictício - Entoação do conto de fadas, história e espaço e tempo não factuais.)

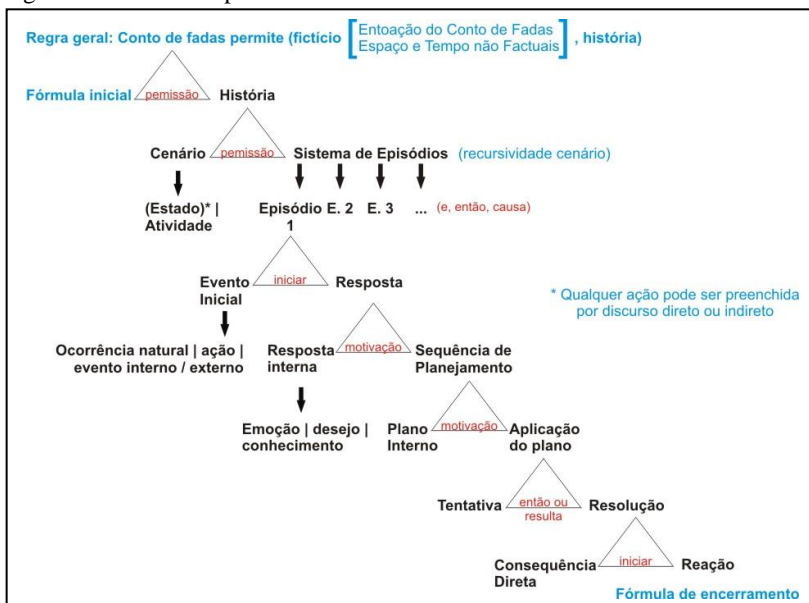
(2) Fictício → Entoação do conto de fadas → fórmula inicial ... fórmula de encerramento e espaço e tempo não factuais

Desta forma, há a suspensão do tempo e espaço factuais para que seja possível um tempo e espaço fictícios, bem como a ocorrência de uma entoação característica. As autoras introduziram, assim, a fórmula inicial e de encerramento, que marcam o início e o fim do conto de fadas, quando se retorna ao espaço e tempo factuais.

Além disso, o sistema de episódios recebeu o símbolo de recursividade cenário, podendo ser instaurado novo cenário dentro de uma mesma história, se for necessário na introdução de um novo episódio; foi incluída, ainda, uma regra opcional, que possibilita a qualquer ação ser preenchida por discurso direto ou indireto.

Diante disso, o modelo de organização interna de histórias fictionais passa a ter a estrutura apresentada abaixo.

Figura 5 – Gramática para histórias fictionais



Fonte: Scliar-Cabral e Grimm-Cabral (1984).

Segue abaixo uma história analisada pelas autoras, segundo o seu modelo de Gramática para histórias fictícias.

História: *João e o pé de feijão*.

Cenário:

- (1) Era uma vez um menino
- (2) Que o pai dele era rico
- (3) Aí tinha um gigante
- (4) Que morava em cima das nuvens.

Episódio 1:

- (5) Ele roubou todo o dinheiro
- (6) Que o pai do Joãozinho tinha

Episódio 2:

- (7) Aí a mãe do Joãozinho falou
- (8) Que o Joãozinho vender a vaca dele.
- (9) Aí ele, em vez de vender na loja,
- (10) Ele vendeu pra um moço
- (11) Que tinha feijões mágicos.
- (12) Então, a mãe dele achou
- (13) Que não eram mágicos
- (14) E jogou fora pela janela.

Episódio 3:

- (15) Aí, passou a noite,
 - (16) E no outro dia ele viu
 - (17) Que o feijão tinha crescido
 - (18) E ele subiu no feijão
 - (19) E chegou lá em cima das nuvens,
 - (20) Onde o gigante morava.
 - (21) Ele bateu na porta do castelo
- Onde o gigante morava.

Episódio 4:

- (22) Daí uma moça atendeu,
- (23) E deixou ele entrar.
- (24) Aí, ele entrou,
- (25) Aí escondeu do gigante.
- (26) Aí o gigante falou pra ele
- (27) Trazer o almoço.
- (28) Aí ela trouxe.

Episódio 5:

- (29) Aí depois, ele vendeu as moedas de ouro e a galinha,
- (30) Que colocava ovos de ouro e a arca de ouro.

Episódio 6:

- (31) Aí depois o Joãozinho, que estava escondido,
- (32) O gigante tinha pegado no sono
- (33) E aí ele aproveitou
- (34) Roubou a galinha
- (35) Pegou a arca de ouro
- (36) E a arca começou a gritar.
- (37) Aí o gigante se acordou
- (38) E correu atrás dele.

Episódio 7:

- (39) No outro dia, a mesma coisa, ele foi lá pegar

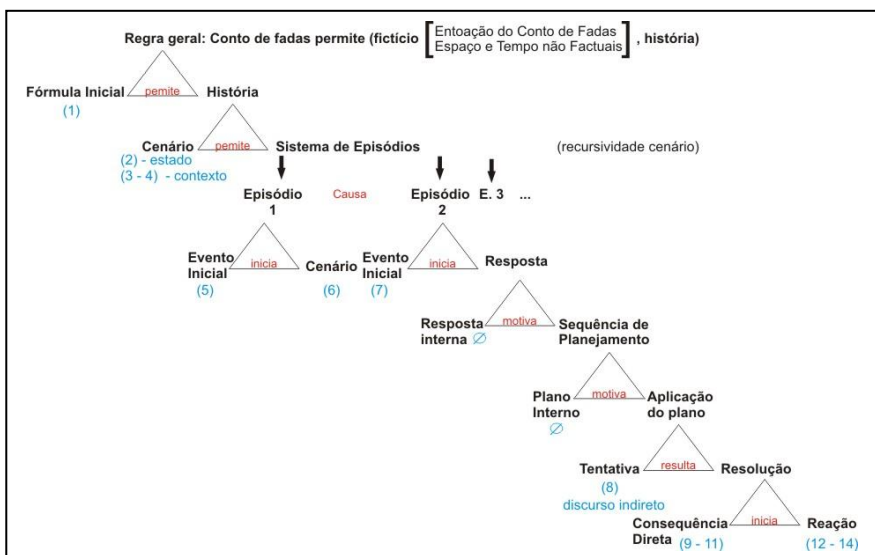
Episódio 8:

- (40) Aí, um dia que ele foi lá,
 (41) E voltou,
 (42) Ele pediu pra mãe dele um machado.
 (43) Aí ele cortou o pé de feijão
 (44) O gigante caiu
 (45) E morreu.

Essa história foi contada por uma menina de 6 anos e 7 meses, e demonstra o desenvolvimento rico da história, com trama complexa, evidenciada pelo grande número de episódios (08 episódios) e com a aplicação de regras obrigatórias interepisódicas, bem como intereventos.

A estrutura do primeiro e segundo episódios é configurada conforme segue:

Figura 6 – Análise de Scliar-Cabral e Grimm-Cabral (1984) para a história *João e o Pé de Feijão*, contada por uma menina de seis anos.



Fonte: Scliar-Cabral e Grimm-Cabral (1984)

A história, constituída de oito episódios e grande número de eventos, manifestados em 46 cláusulas, apresenta apenas uma ruptura: o episódio cinco é apresentado sem ligação com o precedente e o subsequente, apresentando, portanto, salto. Com exceção dessa falha, percebe-se uma boa evolução da história, com a aplicação de regras

obrigatórias do modelo e com seus constituintes relacionados pelas relações “e, então, causa”. A criança ainda conseguiu criar momentos de tensão, ou seja, um conflito dá margem para a continuidade do episódio seguinte; há o clímax do episódio com o corte do pé de feijão e, por fim, o último evento (reação): a morte do gigante. Além disso, foi utilizado o discurso indireto, por três vezes (SCLIAR-CABRAL, GRIMM-CABRAL, 1984).

É importante ressaltar alguns marcadores para compreender melhor as gramáticas: em todos os modelos, ao surgir outro tempo, lugar ou novos personagens, tem-se um novo episódio. O cenário funciona como pano de fundo para que o episódio aconteça, aparecendo no português no pretérito imperfeito do indicativo, e o episódio, por sua vez, no pretérito perfeito do indicativo.

3 METODOLOGIA

O progresso contínuo é uma parte essencial do caráter racional e empírico do conhecimento científico. Nesse sentido, deixando de progredir, a ciência perde seu caráter. Assim, no campo da ciência existe um critério de progresso: pode-se dizer que, corroborada por testes, uma teoria representa um avanço sobre outras (POPPER, 1982).

Hempel (1965) afirma que a ciência empírica busca “por quê” e não “o quê”. Para isso, a explicação científica deve conter sentenças que indicam condições que antecedem ou acontecem ao mesmo tempo em que o fenômeno estudado ocorre, e sentenças que expressam suas regras. Para Hempel (1974, p. 92)

Uma teoria é usualmente introduzida quando um estudo prévio de uma classe de fenômenos revelou um sistema de uniformidades que podem ser expressas em forma de leis empíricas. A teoria procura então explicar essas regularidades e, em geral, proporciona uma compreensão mais profunda e mais apurada dos fenômenos em questão. Com este fim, interpreta os fenômenos como manifestações de entidades e de processos que estão, por assim dizer, por trás ou por baixo deles e que são governados por leis teóricas características, ou princípios teóricos, que permitem explicar as uniformidades empíricas previamente descobertas e, quase sempre, prever “novas” regularidades.

Com isso, a verificabilidade e o poder explanatório são condições necessárias que uma teoria deve satisfazer (HEMPEL, 1974). Popper (1982) coloca um critério de adequação relativa potencial (*relative protential satisfactoriness*), que é simples e indutivo, permitindo graduar teorias. O autor caracteriza como preferível a teoria que nos diz mais, ou seja, que contém mais informações empíricas ou conteúdo e que, por esse motivo, é mais forte, tem maior capacidade explicatória e poder de previsão, podendo, assim, ser testada mais rigorosamente.

Segundo Goodman (1972), as teorias devem buscar a verdade e contar com simplicidade, simplicidade no sentido formal ou estrutural, e não simplicidade psicológica ou semântica. Hempel (1965) complementa: uma característica da boa teoria é oferecer uma interpretação sistematicamente unificada de fenômenos diversos, vindo

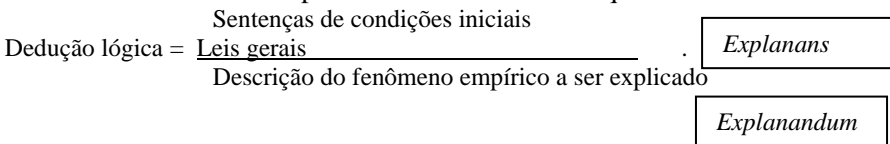
atrás deles um mesmo processo subjacente e apresentando as diferentes uniformidades empíricas exibidas como manifestação das mesmas leis básicas. Com isso, a verificabilidade e o poder explanatório são condições mínimas necessárias a serem satisfeitas por uma teoria e, por esse motivo, conforme seu modelo nomológico-dedutivo, uma explicação científica deve conter dois constituintes principais:

(1) *Explanandum*: fenômeno que deve ser explicado.

(2) *Explanans*: sentenças apresentadas para explicar o fenômeno.

Tais sentenças se dividem em sentenças que expressam as condições iniciais específicas e sentenças que representam as leis gerais.

Tais características podem ser resumidas no esquema abaixo:



O autor sustenta que o traço indica que estamos diante de uma dedução do *explanans* para o *explanandum*, ou seja, o fenômeno é explicado mostrando-se que resultou de certas condições e leis. Portanto, quando a descrição do fenômeno é fornecida pelas sentenças de condições iniciais e suas leis gerais, o fenômeno em questão está sendo explicado. Porém, caso as condições iniciais e leis gerais sejam dadas, para posteriormente ser derivada a descrição do fenômeno, trata-se de uma predição.

Com isso, foi realizada a validação da proposta Scliar-Cabral e Grimm-Cabral (1984) para narratividade fictícia, ou seja, a verificação se tal modelo é coerente, econômico, e consegue dar conta de todos os dados que aparecem nas narrativas infantis.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa de natureza aplicada, pois tem como objetivo gerar conhecimento para a aplicação prática, dirigido à solução de problemas específicos. A estratégia é convencional, na qual o pesquisador estabelece uma relação externa ao grupo e situação investigada. Seu desenvolvimento se deu por meio de uma abordagem quantitativa, pois irá colocar em números as informações para serem analisadas e classificadas, bem como qualitativa, já que o ambiente natural será a fonte para a coleta de dados, e busca-se a interpretação e atribuição de significado para o fenômeno estudado, nesse caso, o desenvolvimento das narrativas orais. Para atingir os objetivos propostos

neste estudo, também foi utilizada uma metodologia descritiva, com técnicas padronizadas para coleta de dados, a fim de descrever as características observadas e estabelecer relações entre as variáveis. Também foi atingido o nível explicativo, pois visa identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos encontrados. (SILVA, MENEZES, 2001; VASCONCELOS, 2002).

Pode-se considerar também que se trata de uma pesquisa comparativa, pois, segundo Fachin (2001), é um tipo de pesquisa que aborda duas séries de natureza análoga, a fim de detectar o que é comum, isto é, consiste em investigar os fatos e explicá-los de acordo com suas diferenças e semelhanças. De acordo com Campos (2004), é também uma pesquisa do tipo correlacional, que compara a ocorrência de duas variáveis. Para análise dos dados, foram considerados como variáveis o desempenho narrativo na invenção de uma história, a idade da criança, o ano da obtenção da narrativa (1982 / 2011) e tempo de exposição à televisão, *videogame* e internet.

3.2 COLETA DE DADOS

Por ser um estudo comparativo, considerando-se o ano em que as narrativas foram obtidas, a coleta de dados ocorreu em dois momentos. As narrativas coletadas há 30 anos (doravante *Corpus 1*) são parte da pesquisa realizada em 1982, intitulada *Narratividade em crianças e os processos de leitura* (SCLIAR-CABRAL *et al.*, 1983). Esse foi um projeto interdisciplinar, abrangendo cerca de dez pesquisadores, que teve como objetivo melhorar a prontidão das crianças para leitura e escrita, tendo em vista o alto número de evasão e repetência na 1ª série do 1º grau². Participaram da pesquisa 60 crianças de cinco colégios diferentes entre quatro e seis anos. A pesquisa se dividiu em:

(1) experimento psicolinguístico: coleta, transcrição, tabulação e análise de histórias de 60 crianças da faixa etária de quatro a seis anos, de cinco escolas de Florianópolis; e

(2) experimento pedagógico: seleção e aplicação de testes psicopedagógicos para maturidade e prontidão escolar.

A partir dos resultados, foi elaborado um material pedagógico para aplicação nas classes em estudo. Esses módulos deram ênfase ao

2 Na década de 80, o 1º grau compreendia a pré-escola até 8ª série. Atualmente denominado Ensino Fundamental, abrange do 1º ao 9º ano. A alfabetização acontecia na pré-escola, aos 6 anos de idade, da mesma forma que acontece hoje, mas denominado, 1º ano.

desenvolvimento da linguagem, tendo como objetivo desenvolver capacidades indispensáveis para o domínio da leitura e escrita. O material disponível é bastante rico, e já houve outras pesquisas que aproveitaram esse mesmo *corpus*, investigando a sintaxe (VIGÁRIO, 1984) e entonação das narrativas (LEAL, 1983). Além disso, a própria pesquisa sugere outros temas a serem pesquisados com o material coletado.

A obtenção dos dados ocorreu quando as crianças já estavam familiarizadas com os pesquisadores (atuando como tios e tias), tendo com eles bom relacionamento. Os alunos foram levados, individualmente, para uma sala da instituição, e o gravador não ficou à vista. Os pesquisadores foram instruídos a não dar pistas aos sujeitos, uma vez que o objetivo era verificar o desenvolvimento narrativo das crianças.

Para coletar as narrativas em 2011, procurou-se uma das escolas anteriormente pesquisadas, a fim de conseguir autorização da direção para o experimento. Após autorização, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética, e, ao ser aprovado, deu-se início à coleta das narrativas de 2011 (doravante *corpus 2*). A coleta aconteceu através do mesmo procedimento realizado em 1982: a pesquisadora participou de algumas aulas, a fim de se relacionar com as crianças, e estabelecer um bom *rapport*, para, então, acontecerem as gravações das narrativas. Da mesma forma que para obtenção do *Corpus 1*, após autorização dos pais através do termo de consentimento livre e esclarecido, as crianças foram levadas para uma sala reservada na própria instituição, onde foram gravadas as invenções das histórias. É importante mencionar que o gravador não estava visível.

Assim, pode-se afirmar que a coleta de dados foi realizada através de observação sistemática segundo Silva e Menezes (2001), ou seja, com planejamento e em condições controladas para responder aos propósitos preestabelecidos, sendo a situação de pesquisa individual, pois apenas uma criança foi observada de cada vez.

3.3 SUJEITOS DE PESQUISA

Os dados que foram analisados no presente estudo e que deram suporte à discussão são provenientes de 18 crianças com desenvolvimento típico, falantes do português brasileiro, de ambos os sexos e com idade entre quatro e seis anos.

Ao resgatar a pesquisa *Narratividade em crianças e os processos de leitura*, de Scliar-Cabral *et al.* (1983) foram encontrados 12 sujeitos

da escola revisitada em 2011. No entanto, uma criança não contou a história, apesar de longo diálogo com os pesquisadores e outras duas não tinham o questionário preenchido de forma satisfatória. Em função disso, foram considerados nove sujeitos. Ao reaplicar o método em 2011 optou-se por ter o mesmo número de sujeitos. A discriminação dos sujeitos, com a apresentação da idade que tinham no momento da entrevista e ano da coleta da narrativa, pode ser verificada no Quadro 1.

Quadro 1 – Dados dos sujeitos de pesquisa

	Criança	Idade	Sexo	Ano de coleta
Sujeito 1	A.V.L.	4:1	M	1982
Sujeito 2	M.S.C.	4:6	M	1982
Sujeito 3	L.N.	4:11	F	1982
Sujeito 4	G.P.T.	5:1	F	1982
Sujeito 5	J.N.B.	5:1	F	1982
Sujeito 6	N.J.K.A.	5:10	M	1982
Sujeito 7	F.M.H.	6:2	M	1982
Sujeito 8	M.M.B	6:6	F	1982
Sujeito 9	P.C.D.	6:10	M	1982
Sujeito 10	G.G.C.	4:10	M	2011
Sujeito 11	M.C.E.S.M	4:10	F	2011
Sujeito 12	S.M.R.	4:11	F	2011
Sujeito 13	B.S.E.	5:2	M	2011
Sujeito 14	A.M.P.	5:6	F	2011
Sujeito 15	M.F.S.	5:9	F	2011
Sujeito 16	L.W.R.	6:3	F	2011
Sujeito 17	I.C.N.	6:5	F	2011
Sujeito 18	A.B.U.	6:6	F	2011

Fonte: Autora

3.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Primeiramente, os pais das crianças participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A), que explica os objetivos da pesquisa e sua metodologia, com o intuito de autorizar a participação do seu filho.

Para análise e discussão dos dados, foram considerados os seguintes instrumentos de pesquisa:

1. Questionário psicossociolinguístico: os pais e/ou responsáveis pelos sujeitos de pesquisa responderam um questionário, que foi

enviado através da agenda do colégio. Por meio desse instrumento (ANEXO A), foram obtidas informações sobre fatores psicológicos e sociais que pudessem interferir no desenvolvimento da linguagem da criança. Tal questionário seguiu o modelo do questionário aplicado na pesquisa realizada em 1982, acrescentando-se apenas informações sobre o acesso da criança a *videogames* e internet, recursos não disponíveis na época.

2. Invenção de uma história: entende-se por invenção qualquer história contada pela criança, sem modelo imediatamente anterior ao seu relato (SCLiar-CABRAL *et al.*, 1983). Para isso, a criança foi levada a uma sala no colégio e ficou à vontade com a pesquisadora, quando, em um primeiro momento, conversaram a fim de obter as opiniões da criança para o item 3 do questionário. Posteriormente, a criança foi solicitada a usar sua imaginação e contar uma história de faz de conta, de preferência uma história que nunca havia visto ou ouvido.

As histórias coletadas em 1982 foram gravadas em fita cassete Scotch 60 minutos, em gravador da marca Sanyo, modelo NO.M.1700F, e as narrativas obtidas em 2011 foram gravadas em gravador digital marca Panasonic, modelo RR-US511. Em seguida, todas as narrativas foram transcritas.

Diante disso, foram consideradas para a análise desta pesquisa nove narrativas do *Corpus 1* (invenção de histórias, contadas por crianças com idade entre quatro e seis anos em 1982) e nove narrativas do *Corpus 2* (também a invenção de história, de nove crianças, da mesma faixa etária, em 2011, que estudavam no mesmo colégio que as crianças de 1982).

3.5 ANÁLISE CORRELACIONAL E ESTATÍSTICA

Após categorização minuciosa (vide item 4.5.2), os dados obtidos foram tabulados para a realização da análise qualitativa e quantitativa, considerando sempre a idade das crianças e a época em que foram investigadas.

3.5.1 Análise Qualitativa

As narrativas serão analisadas qualitativamente, a fim de validar a gramática para histórias ficcionais de Scliar-Cabral e Grimm-Cabral (1984). Para isso, as narrativas receberam tratamento estrutural para avaliar a competência quanto ao esquema para narrativa ficcional, com a

aplicação da gramática para histórias ficcionais de Scliar-Cabral e Grimm-Cabral (1984) – Apêndice D.

Além disso, a análise qualitativa permitiu uma exposição mais detalhada sobre os achados nas narrativas das crianças.

3.5.2 Análise Quantitativa

As narrativas foram analisadas quantitativamente de duas formas:

1. Desempenho em categorias negativas: A pesquisadora avaliou a quantidade de rupturas, que foram mensuradas negativamente, ou seja, quanto maior o número de incidências, menor a competência narrativa do sujeito. Durante a análise, as categorias negativas encontradas foram alocadas sobscritas exatamente onde ocorreram em cada narrativa, como pode ser observado no Apêndice B. Tal análise foi realizada de acordo com os parâmetros estabelecidos durante as análises realizadas na pesquisa de Scliar-Cabral *et al.* (1983), a saber: falta de sequência lógica dos eventos, falta de referência de personagem, falta de referência espacial, truncamento, salto, falta de concordância, aparecimento abrupto de personagem, interrupção, indecisão numérica e partículas. Porém surgiu a necessidade de novos critérios – ambiguidade, hesitação, início abrupto, repetição, contradição e agramaticalidade. A descrição de cada aspecto, mensurados negativamente, segue abaixo:

(a) falta de sequência lógica dos eventos: a sequência lógica é fundamental para a boa estruturação da narrativa, pois indica uma relação entre os eventos narrados, mostrando uma progressão coerente da história. A falta de sequência lógica, por sua vez, mostra certa desarticulação ou falta de ordenação entre as ideias, demonstrando incoerência, e, assim, a compreensão da história fica prejudicada;

(b) falta de referência dos personagens: é comum crianças não se colocarem na posição de interlocutor e, portanto, falharem na referência aos personagens, empregando 3ª pessoa, sem que se possa recuperar sua referência. Ou seja, aparecem pronomes pessoais, como “ele”, ou mesmo verbos conjugados na 3ª pessoa, porém sem ser possível identificar a quem a criança estava se referindo;

(c) falta de referência espacial: muitas vezes a criança cria um cenário mentalmente, porém supõe que o interlocutor esteja fazendo o mesmo. Por esse motivo, para ela o cenário está claro e não o apresenta linguisticamente: a criança conta a história, mas não situa o ouvinte quanto ao espaço onde ocorre. A falta de referência espacial também pode aparecer se a criança utilizar alguns advérbios ou expressões de lugar como “lá”, “naquele lugar”, com função dêitica, quando os

interlocutores não partilham o mesmo espaço físico e/ou o conhecimento prévio dos protagonistas da narrativa e/ou quando a referência espacial ausente não foi explicitada, portanto, impedindo recuperar a que lugar a criança está se referindo;

(d) truncamento: ocorre quando a cláusula fica incompleta, ou seja, falta informação na oração;

(e) salto: é a sucessão de eventos ou episódios com lacunas espaço-temporais, de tal modo que não há ligação entre eles. A criança passa de repente de uma ideia para outra, ou seja, trata-se de eventos sem conexão para o ouvinte, mesmo que, possivelmente, haja ligação para o narrador, pois tem a ideia nítida da história como um todo;

(f) falta de concordância (coesão): confusões que a criança faz em nível referencial quando opera com personagens de gêneros distintos, confundindo-os ao usar os substitutos e/ou atributos no decorrer da narrativa;

(g) aparecimento abrupto de personagem: entrada repentina de personagens, sem que tenham sido introduzidos previamente. A criança utiliza artigo definido antes do personagem como se já fizessem parte do episódio ou mesmo do conhecimento compartilhado, no entanto, sem ter sido apresentado;

(h) interrupção: final da história sem solução do problema, por isso, tem-se a impressão de que a criança já está cansada e a história parece ser cortada;

(i) indecisão numérica: ocorre quando a criança flutua indecisa em torno dos referenciais numéricos;

(j) partículas: uso de pequenas palavras, como “né”, “assim”, “tipo” quando aparecem como muleta, isto é, servindo como apoio, e, portanto, sem seu significado, pois preenchem pausas plenas;

(k) ambiguidade: a criança deixa que apareçam dúvidas, prejudicando a compreensão da história contada, visto que há a possibilidade de diferentes interpretações;

(l) hesitação: a criança apresenta dúvidas ou não se sente segura; ocorre, com frequência, no caso de inventar uma história improvisadamente, resultando em forma confusa, gaguejando e titubeando;

(m) início abrupto: ao iniciar uma história fictícia, é importante suspender tempo e espaço factuais, através de um marcador que sinaliza ao ouvinte sua intenção. Algumas crianças não utilizam fórmula inicial para histórias ficcionais, iniciando sua narrativa abruptamente.

(n) repetição: ocorre quando a criança volta a dizer algo que já havia mencionado anteriormente.

(o) contradição: acontece se duas proposições apresentadas são incompatíveis, não podendo ser simultaneamente verdadeiras.

(p) agramaticalidade: são estruturas que fogem dos princípios da gramática do português brasileiro.

2. Desempenho em categorias positivas: as narrativas foram avaliadas verificando-se as classes de palavras e, então, mensurando tais dados em categorias positivas, pois quanto mais incidências, mais rica foi considerada a história (SCLAR-CABRAL *et al.*, 1983). As histórias, depois de transcritas, permitiram a marcação das categorias positivas em código numérico, acima de cada ocorrência (APÊNDICE C). Para as categorias positivas, foram considerados os seguintes itens, com código numérico correspondente:

- (1) substantivo comum;
- (2) substantivo próprio;
- (3) adjetivo;
- (4) verbo;
- (5) artigo definido;
- (6) artigo indefinido;
- (7) numeral;
- (8) preposição;
- (9) pronome;
- (10) advérbio;
- (11) locução adverbial;
- (12) interjeição;
- (13) substantivo composto;
- (14) continuativo: termos que indicam continuação, como “e” e “daí”;
- (15) clivagem – recurso sintático que coloca um elemento da frase em destaque;
- (16) partícula de exclusão ou de limite;
- (17) conjunção subordinativa;
- (18) conjunção coordenativa;
- (19) locução verbal;
- (20) locução adjetiva;
- (21) locução pronominal; como “cada um”;
- (22) textualidade – fórmula inicial para narrativa ficcional;
- (23) textualidade – fórmula de encerramento para narrativa ficcional;
- (24) expletivo: elemento que confere realce, podendo ser retirado da frase sem prejuízo algum, por exemplo, ele não sabia o que “que” tinha lá;

(25) confirmativo: quando há confirmação, como em “tá”;

(26) onomatopeia;

(27) locução indefinida, como “alguma coisa”.

Foram excluídas desta análise as expressões idiomáticas e imitações, por se tratar de termos e frases prontas, que, conseqüentemente, não são criações da criança.

Com a quantificação dos dados mencionados (critérios estabelecidos para categoria positiva e categoria negativa), foi possível realizar comparações da produção de histórias das crianças em 1982 e em 2011, com relação ao total de palavras e total de léxicos produzidos encontrados nas narrativas, inferindo sua respectiva competência narrativa.

3.5.3 Distribuição de frequência de acordo com as ocorrências observadas

Para a análise dos dados obtidos foi aplicada a distribuição de frequência de acordo com as ocorrências observadas, considerando sempre a idade da criança e o ano de obtenção das narrativas. Como mencionado, a quantidade de dados observados em cada categoria foi quantificada, permitindo tal avaliação, exposta em forma de gráficos e tabelas, fornecendo uma visualização mais clara. Assim, as variáveis foram verificadas de forma (a) associada, a fim de observar se duas variáveis estão associadas, incluindo também (b) a frequência relativa, isto é, em relação ao total de ocorrências. Ainda foram calculadas as médias, que resumem o conjunto de dados, informando o valor central para a variável em estudo e também o desvio padrão, para estimar a dispersão dos dados coletados (BARBETTA, 2010).

3.5.4 Análise Estatística

Conforme muito bem advertido por Leech (1992, *apud* VASILÉVSKI, 2007, p.67) “por maior que seja um *corpus*, ele é apenas uma amostra da língua em uso”. Visto isso, e tendo em mente a aplicação de testes estatísticos para um *corpus* de pesquisa em Linguística, Barbetta (2010) concorda ao afirmar que os testes estatísticos têm o objetivo de, com amostras, testar a veracidade de algumas ideias sobre a população em estudo.

Neste estudo, optou-se por utilizar o teste qui-quadrado (χ^2) – um dos mais utilizados em pesquisa social que permite testar a significância da associação entre duas variáveis qualitativas ou comparar duas

amostras (BARBETTA, 2010) não pareadas. Esse teste trabalha com duas hipóteses, a hipótese nula ou de trabalho (H_0) e a hipótese alternativa (H_1). A primeira deve ser, basicamente, uma negação daquilo que o pesquisador quer provar. Assim, ela admite que as diferenças nos dados podem ser casuais, isto é, que não há dependência entre eles. Quando os dados mostram que essa hipótese é falsa, aceita-se a hipótese alternativa, que, em geral, reflete aquilo que o pesquisador quer provar, ou seja, que pode haver dependência entre as variáveis (BARBETTA, 2010).

Em seguida, obtêm-se as frequências observadas e esperadas, uma vez que esse teste consiste em compará-las. A partir desses dados, faz-se, então, o cálculo das parcelas que compõem a estatística do qui-quadrado, também chamadas de contribuições do χ^2 . Essa estatística é uma espécie de medida de distância entre cada uma das frequências observadas e esperadas, na suposição de as variáveis serem independentes (BARBETTA, 2010). Quando as variáveis são independentes, a diferença entre as frequências observadas e esperadas tende a ser pequena, decorrente de variações casuais, e o valor do teste é baixo. A soma desses números indica o valor do qui-quadrado (χ^2).

Após o cálculo de χ^2 , obtêm-se a probabilidade de significância (p), um valor tabelado, que representa a probabilidade de o teste acusar um resultado tão ou mais distante do esperado, em relação ao resultado da amostra observada (Idem). O nível de significância (α) utilizado é 5%, valor arbitrário usual, recomendado para as ciências sociais, e o grau de liberdade (gl) é 1, dado que se trabalha com duas categorias (uma tabela 2x2).³

De acordo com esse teste, como resultado, se χ^2 calculado é maior ou igual a χ^2 tabelado, rejeita-se H_0 , e se χ^2 calculado é menor do que χ^2 tabelado, aceita-se H_0 .

³ $gl = (\text{linhas}-1).(\text{colunas}-1) = 1$

4 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

Primeiramente, cada sujeito será caracterizado de acordo com as respostas obtidas no questionário psicossociolinguístico; em seguida, sua narrativa será apresentada, com posterior descrição dos achados mais importantes na história da criança. Em um segundo momento, os dados encontrados serão analisados e discutidos, embasados teoricamente.

4.1 SUJEITO 01

O sujeito 01, A. V. L., tinha 4,01 anos e sua história foi coletada em 1982. A criança mora com os pais e dois irmãos: um mais velho e um mais novo. O pai possui grau de instrução superior, trabalhando como delegado de polícia; a mãe possui 2º grau completo, atuando como professora. Sobre os hábitos de leitura, foi relatado em questionário que o pai tem o hábito de ler livros, jornais e revistas e a mãe lê livros e revistas e que possuem cerca de 200 livros em casa. Por ser um questionário escrito, não foi possível explorar a informação sobre a quantidade de livros, como que tipo de acesso as crianças tinham, de que forma eram utilizados, etc.

O desenvolvimento de A.V.L foi normal, e a criança afirma gostar de brincar sozinha, com amigos ou com seus irmãos, sendo seu brinquedo favorito bonecos do Super-Homem e do Homem-Aranha. Quanto às histórias infantis, a criança disse que seu pai e sua mãe costumam lhe contar histórias, indicando “a história do Lobo Mau” como sua preferida. A mãe respondeu que A. costuma assistir à televisão durante cerca de uma hora e meia por dia, com preferência por desenhos animados, principalmente do Homem-Aranha, apontado como seu personagem favorito. Na época, ainda era comum ouvir rádio; no entanto, não foi respondido o tempo diário de exposição ao mesmo.

4.1.1 História contada pelo sujeito 01

Um sapo
 Um sapo ++++ e daí ++ um sapo + tava
 Na floresta + e daí ++ fez um anelzinhos
 E perguntaram ++++
 Daí veio o lobo. +++++

Que bonito! Daí o que aconteceu, hum?

E daí A., o que aconteceu?

(pausa muito grande)

(pausa muito grande)
 Botou no fogo e comeu. +
 Daí + veio o amiguinho dele +
 Não é só mais dele
 E daí +++++

E daí?
 Daí?
 E daí?
 E daí?
 E daí? Hein? Daí?

Hum?

Aí veio o lobo ++ e perguntou:

(pausa muito grande)
 E acabou a história.

Acabou? Mas que bonita, não é?

4.1.1.1 Análise da história do sujeito 01

A história narrada acontece em uma floresta, onde um sapo e um lobo são os personagens principais. Apesar de a criança apresentar o espaço onde se passa a história, inicia de forma abrupta (“Um sapo. Um sapo... e daí um sapo tava na floresta...”), sem utilizar a fórmula inicial para narrativas ficcionais, que suspendem tempo e espaço factuais, permitindo a ficção. De repente, esse fato pode ter ocorrido justamente por ter sido questionada a contar uma história de faz de conta, tomando este critério como já estabelecido e, portanto, sabido.

Além disso, alguns personagens também apareceram de forma abrupta como “o Lobo” e “o amiguinho dele”, antecedidos por artigo definido, e, com isso, a criança coloca tais personagens como se já fossem conhecidos, mostrando que a criança ainda não é capaz de contrastar a informação nova com a informação velha.

A história contada por A. contém 11 cláusulas e seis episódios. Porém, os episódios, depois de iniciados, não contam com desenvolvimento, apresentando, dessa forma, saltos entre os eventos narrados, implicando, então na falta de coerência já que não há relação entre os eventos. Diante disso, pode-se perceber que a criança não tem bem formulada a gramática para história ficcional, identificando-se falta

de progressão entre todos os elos narrativos. Isso aparece em muitas orações inacabadas (“e perguntaram”); falta também a referência ao personagem – ora agente, ora objeto, como em “Daí veio o Lobo, botou no fogo e comeu.”, pois não há referente para o agente das duas últimas ações. Dessa forma, a interpretação fica difícil por parte do ouvinte, pois não é possível criar mentalmente os episódios e os eventos narrados pela criança, em função da escassez de informações.

No final de sua contação, possivelmente por cansaço ou desinteresse, a criança ainda interrompe a história: afirma que terminou, sem existir uma conclusão para os eventos anteriormente narrados.

4.2 SUJEITO 02

O menino M.C.S., na época com 4 anos e 6 meses, mora com os pais e os irmãos, um mais velho e um mais novo, e foi entrevistado em 1982. Seus pais, ambos com formação superior, trabalhavam como economista e professora, e tinham o hábito de ler jornais e revistas, contando ainda com aproximadamente 50 livros em casa.

O desenvolvimento da criança foi normal, apresentando as primeiras palavras por volta dos 10 meses e começando a andar aos 13 meses. A criança relatou gostar de brincar sozinha, com seus irmãos ou com seus amigos, e apontou a bicicleta como seu brinquedo favorito, enquanto os pais acreditam ser a bola. Contou também que a mãe e a irmã lhe contam histórias, e sua preferida é “O Pequeno Polegar”. Os pais afirmaram ainda que a criança assiste à televisão por cerca de uma hora por dia e seu programa predileto é “Bozo”. Já a criança contou que vê televisão a tarde toda e gosta muito da “Pantera cor de rosa”. Também foi relatado ouvir rádio, porém, sem colocar esse tempo em horas.

4.2.1 História contada pelo sujeito 02

Vamos lá?

Vamos.

Então tá.

A história do Pequeno Polegar

Hum! Essa é inventada por você?

Hum-hum

Tu vai inventar?

Então tá, então

conta?

É o Pequeno Polegar saiu da da casa dele ++ e
Eles + Ele foram no dia seguinte arranjar
comida.

Da... da casa do lobo grande eles se
esconderam.

Daí depois o lobo apareceu na casa, o pai dele
queria matar, daí o pai dele matou.

Daí de... depois eles ficaram si + feliz.

Isso é o final da história.

4.2.1.1 Análise da história do sujeito 02

Conforme respondido no questionário psicossociolinguístico, “O Pequeno Polegar” é a história favorita de M. e, por esse motivo, a criança utiliza tal personagem ao contar uma história. Apesar disso, sua história é criada no momento da entrevista e é caracterizada pela fusão com outras histórias, provavelmente já ouvidas anteriormente, uma vez que há a presença do Pequeno Polegar, que sai para buscar comida, diferentemente da história original, e, de repente, aparece um lobo, que também não faz parte da história já conhecida.

Quanto à Gramática para Histórias Ficcionais, M. deixou de utilizar a fórmula inicial para histórias ficcionais, responsável por instaurar tempo e espaço imaginários, resultando em início abrupto da história (“O Pequeno Polegar saiu da da casa dele”), bem como ao não apresentar cenário, partindo logo para o primeiro evento do primeiro episódio; conseqüentemente, não fica compreensível para o interlocutor onde a história se desenrola. A história, com oito cláusulas, apresenta início, meio e fim, em apenas três episódios: um quando o pequeno polegar sai de casa; o segundo, quando saem para buscar comida; e o outro quando o lobo aparece. Além disso, alguns episódios aparecem incompletos e, portanto, não é possível saber se eles conseguiram comida, por exemplo, motivo da saída (segundo evento da história). Acontece ainda a falta de referência de personagem, em cinco momentos: a criança utiliza o pronome “eles”, não sendo possível recuperar sobre quem está falando, já que até aquele momento M. havia introduzido apenas o Pequeno Polegar como personagem; mais tarde, a falta de referência de personagem se dá quanto ao objeto: “o pai dele queria matar” – mas matar quem? Pode-se dizer que, diante de tais ocorrências, o ouvinte não sabe quantos personagens estão em cena. Esses achados, tanto a falta de cenário, quanto a dificuldade em

recuperar o referente, podem ser um efeito do egocentrismo, característica comum da infância, já que para o narrador está claro aquilo que está sendo contado: a criança carece de alteridade e não consegue se colocar na posição do interlocutor.

Vale destacar o uso, muito bem feito, do circunstancial de tempo “no dia seguinte”, no qual a criança precisou realizar uma transposição para o discurso indireto, já que no discurso direto, seria “amanhã”; e a superioridade no seu discurso, ao exprimir desejos do personagem, como em “o pai dele queria matar”.

4.3 SUJEITO 03

O sujeito 03 desta pesquisa é L. N, com 4 anos e 11 meses em 1982, caçula entre dois filhos de um casal; o pai, com nível superior de instrução, é engenheiro civil e a mãe, com 2º grau completo, é dona de casa. No questionário psicossociolinguístico, o pai relata ter o hábito de ler jornais e revistas, enquanto a mãe costuma ler livros e revistas; contam com cerca de 200 livros em casa.

L. teve desenvolvimento dentro dos padrões de normalidade, e afirma gostar de brincar sozinha, com sua irmã e seus amigos, indicando “brincar de casinha” sua brincadeira favorita. Contou ainda que o pai, às vezes, lhe conta histórias e sua preferida é “Chapeuzinho Vermelho”. A mãe não respondeu sobre o tempo de exposição à televisão, mas a criança relatou assistir, no período da tarde, geralmente a desenhos e filmes; sobre o rádio, sabe-se que têm o aparelho em casa, mas também não há informações sobre quanto tempo escutam ou sobre programa e cantor favoritos.

4.3.1 História contada pelo sujeito 03

Era uma vez + que ++ um lobo num tava + quando + tava, tava escondido na floresta.

E daí o Chapéu a mamãe disse pra levar os docinho para a vovó.

E daí o lobo vai atrás da, do Chapeuzinho Vermelho...

Mas o lobo chegou e imitou a voz do Chapeuzinho Vermelho.

Aí ele engoliu a vovó.

Daí é... o a vó i... u Chapeuzinho Vermelho veio na casa ago + depois.

Daí o lobo imitou a voz do...+ do... da vovozinha.

E depois a vó ... o Chapeuzinho Vermelho disse que... + que... + que a Chapeuzinho disse:

- Que o que olhos mais grande!

- Pra te enxergar.

- Que nariz mais grande!

- Pra te cheirar.

- Que boca mais grande!

- Pra te comer.

Daí a + o Chapeuzinho veio correndo, correndo.

Aí depois o lobo não conseguia pegar + porque + tá comeu a barriga pur a boca dele + o a barriga dele tava muito gorda, por causa que engoliu.

E daí (tosse) e daí + o Chapeuzinho Vermelho chegou na casa, chamou os caçadores pra matar o lobo.

E daí, daí matou o lobo.

Daí + + daí +++ daí ++ veio os caçadores ++ tirando (incompreensível)

Daí o lobo tinha medo.

Daí matou ele, daí ele tirou a Chapeuzinho + a vovozinha.

Muito bonita!

E daí?

Assim acabou a história.

4.3.1.1 Análise da história do sujeito 03

A criança 03 optou por contar sua história favorita: “Chapeuzinho Vermelho”, conforme relatado no questionário. A criança preservou o paralelismo, definido por Flores, Karnopp e Gedral (2006) como a recorrência de termos ou estruturas no texto, ou seja, o encadeamento de sequências sintáticas idênticas compondo o estilo textual, característica que é presente na história originalmente. O diálogo em discurso direto enriquece muito a narrativa, em função do jogo dramático, através da troca de vozes e com informações de expressividade por meio das entoações. Infelizmente, o acesso às narrativas de 1982 foi realizado apenas por meio das transcrições, e a escrita obscurece muitas informações; todavia, acredita-se que a criança tenha mudado a voz ao

interpretar os diferentes personagens: primeiro o Lobo se passando por Chapeuzinho e depois o Lobo se passando pela Vovozinha.

Na história contada por L. também foi observado o uso da função aspectual, como em “Daí o Chapeuzinho veio correndo, correndo”. Segundo Garcia ([1967] 2010) a função aspectual diz respeito à representação que o narrador faz do processo verbal, informando a maneira de ser da ação, isto é, como se dá, indicando, no caso anteriormente citado, o acelerar da ação.

Com relação à Gramática para histórias ficcionais, a criança utiliza a fórmula inicial “era uma vez”, inserindo o ouvinte em um mundo imaginário, e relata a história toda em seis episódios. Mesmo tal história sendo conhecida da criança, ainda existem saltos entre os eventos narrados, como, por exemplo, na sequência “Mas o lobo chegou e imitou a voz do Chapeuzinho Vermelho. Ai ele engoliu a vovó.” Há também a falta de referência espacial ao iniciar a história e também perto do fim, quando L. fala “E daí o Chapeuzinho chegou na casa”, visto que não fica compreensível se é na sua casa ou na casa dos caçadores. Apareceu, ainda, falta de sequência lógica, quando a criança se atrapalha e afirma que o Lobo tinha medo, depois de já ter sido morto, e, conseqüentemente, acompanhada de uma repetição afirmando novamente “matou ele”. No final da história, então, a vovozinha é salva pelos caçadores e somente após ser instigada pelos pesquisadores com “e daí?”, a criança finaliza com a fórmula de encerramento (“Assim acabou a história”).

4.4 SUJEITO 04

G. P. T, sujeito 04, tinha, na data de obtenção das narrativas (1982), 5 anos e 1 mês e morava com seus pais e seu irmão mais novo. Os pais, ambos com grau de instrução superior, eram engenheiro e professora, e mantinham o hábito de ler livros e revistas, além de ter aproximadamente 100 livros em casa.

Segundo o questionário psicossociolinguístico, o desenvolvimento geral de G. foi normal. A criança relatou gostar de brincar sozinha, com seu irmão e com outras crianças, sendo seu brinquedo favorito a máquina de costura. Ao ser questionada se alguém lhe conta histórias, a menina respondeu que sua tia, mãe e babá costumam contar, e ainda relatou que “Os três porquinhos” é a sua história favorita. Sobre o uso da televisão, os pais informaram que a criança a assiste por volta de duas horas por dia, e a criança, sendo ainda pequena e, por isso, não sabendo colocar em horas, disse que assiste até

dormir e que o Bozo é seu personagem favorito. Sobre o rádio, os pais afirmaram que não há hábito diário de escuta, e a menina disse que gosta de ouvir futebol aos domingos.

4.4.1 História contada pelo sujeito 04

Era uma vez + uma moça que foi sair
 E encontrou o namorado dela.
 Daí, ele, né? + foi comprar comida.
 Aí a menina disse assim:
 - Amorzinho, se comporta bem, no seu carro,
 Se não vai dar tapa, vai apanhar.
 - Então, tá.
 - Tchau.
 Foi no papai, tudo.
 Chegou lá na casa, a filha se derramou todinha
 Cheia de água.

É? E daí?

Daí o papai deu e colocou ela de castigo.

Ah!

Daí ela ficou de castigo, ficô lá no fundo da casa.

Que interessante!

Daí ela tocou.
 Aí ela, aí é que ela ficou boa.

Hum! E Daí?

Daí, se ela ficou boa e veio pra escola.

Hum! Que bonita a história.

E daí?

Daí ela foi passear no parque, na piscina.

É? Que bom! E então?

Daí quando ela chegou lá na piscina, ela se afundou.

E daí?

Daí o pai entrou dentro da piscina e acudiu ela, quando ele chegou lá, ela tava toda compridinha.

Compridinha? Como, como é assim?

retinha assim né, reta assim em pé.

Ah! Em pé. Hum,
entendi!

Daí ela ficou passeando todo dia e não ficava
só dentro de casa.

Daí ela ficou bem direita.

Só.

4.4.1.1 Análise da história do sujeito 04

A criança 04, ao criar sua história, parece misturar factual com ficção, de forma bastante confusa. Ela inicia com fórmula inicial para histórias ficcionais, suscitando tempo e espaço ficcionais, e desenrola sua história em muitos episódios; porém com muitas falhas, já que não há uma progressão coerente entre os mesmos. Essa progressão não ocorre de forma satisfatória, uma vez que a história contém muitas orações incompletas (truncamentos), como, por exemplo, “foi no papai, tudo.”; “daí o papai deu (e colocou ela de castigo)”;

“daí ela tocou (aí é que ela ficou boa)”. Além disso, há também momentos em que aparecem saltos entre os eventos e momentos com faltas de sequência lógica. Com todas essas rupturas, a história se torna incompreensível. Novamente, acredita-se que, em função do egocentrismo, pode-se inferir que a criança sabe sobre o que está contando e tem de forma lógica e coerente a história na sua cabeça, com uma influência da memória de imagem. No entanto, não consegue transpor linguisticamente, para que seu interlocutor consiga se apropriar dos eventos narrados, estabelecendo sentido entre eles, para, então, alcançar a compreensão e, de fato, imaginar a história.

Pode-se afirmar que sua narrativa se assemelha ao mecanismo de associação livre de ideias, quando o sujeito vai oralizando à medida que seus pensamentos vão surgindo, sem ordenação prévia ou raciocínio proposicional (ARNOLD, 1982). Assim, não há uma ordenação linear de pensamento, e, consequentemente, tem-se uma narrativa que se caracteriza por não ter lógica, com informações desconexas.

4.5 SUJEITO 05

J.N.B, com 5 anos e 1 mês em 1982, é o sujeito 5 desta pesquisa. O pai, com nível superior de instrução, é engenheiro, e a mãe, também com grau de instrução superior, é advogada. A menina mora com os pais, que relataram ler livros, jornais e revistas, e com o irmão mais velho. Na casa, possuem cerca de 500 livros.

Conforme respondido no questionário, J. teve desenvolvimento normal e começou a andar e falar as primeiras palavras antes mesmo do seu primeiro aniversário. A criança contou que gosta de brincar sozinha, com seu irmão e com seus amigos, principalmente de “casinha e escolinha”. Afirmou ainda que os pais e a tia costumam lhe contar várias histórias, e a sua preferida é a “História dos Bichos”. Segundo os pais, sua história favorita é “A Branca de Neve e os Sete Anões”. A mãe contou também que J. costuma assistir três horas de televisão por dia, e destacou que a criança adora o Sítio do Pica Pau amarelo. Quanto ao rádio, a mãe afirma ter em casa, mas não ter o hábito de ouvir, enquanto a criança lembrou que também escuta histórias.

4.5.1 História contada pelo sujeito 05

Era uma vez três porquinhos.

(que naquela estória que o Diogo contô só tinha um só.)

Aí, um era travesso, dois era travesso, o Bolota e o Bolo, o: Bolo, Bolinha.

Então, eles, eles fizeram a casa dele, e tem uma, tem uma casa de palha e uma outra de madeira.

Aí o, o Bolão, fez uma casa toda de tijolo, com cimento, botou o cimento bem direitinho, fechou com parede e tudo.

Então, + àquela hora, apareceu o Lobo Mau, porque o porquinho já tinha feito a casinha dele.

E daí eles entraram na casinha deles.

E o lobo bateu na porta do primeiro:

- Deixa eu entrar.

- Não vou, não.

Daí o Lobo disse:

- Eu vou soprar, soprar e derrubar toda a sua casa.

Soprou, bufou e derrubou.

Ele fugiu pra outra casinha do + do amigo.

Aí o lobo bateu na porta:

Pam, pam, pam (faz gesto) ++

- Deixa eu entrar, porquinhos. +

- Não, não, não.

- Então eu vou soprar, soprar e sua casa vai toda derrubar.

Soprou, soprou e a casa de madeira voou pelo chão (tosse)

Então, ele... os porquinhos fugiram pra casa do outro porquinho..

Aí o lobo bateu na porta:

- Deixa eu entrar.

- Não, não, não. Essa porta eu não abro pra ninguém.

Aí o lobo soprou, bufou, mas a casa não derrubou, que ele... só te... a casa de palha e de madeira que derruba.

Bá, mas que bonita!

+

Daí o lobo resolveu entrar pela chaminé.

Então, entrou.

Bum! Caiu numa tigela fervendo.

Hum

E fugiu, fugiu, nunca mais voltou.

4.5.1.1 Análise da história do sujeito 05

A história contada por J., já conhecida, e possivelmente bastante contada à menina, começa com fórmula inicial para histórias ficcionais, transportando o interlocutor para um tempo fictício, mas não insere cenário para que o ouvinte entenda onde se passa a história. No início a criança fica um pouco confusa com relação aos nomes dados aos porquinhos, e também utiliza os pronomes “ele / eles”, resultando, muitas vezes, em falta de referência de personagem. Apesar disso, com o decorrer da história, percebe-se uma contação bem estruturada, formulada em 44 cláusulas e seis episódios ligados por relação de sucessão e de causa, com boa progressão entre os eventos, característica fundamental para narrativas (MAR, 2004), inclusive fazendo uso do marcador de tempo “então”.

Pôde ser observada aqui, novamente, a função aspectual da ação, em “eu vou soprar, soprar” e “e fugiu, fugiu, nunca mais voltou”. Percebe-se, assim, a maneira de ser da ação, com o aspecto durativo e ênfase, realçando tais ações. Além disso, a criança utiliza onomatopeias que, nas histórias, exercem a função de transmitir ruídos, através da interpretação aproximada do som associado ao evento em questão. A criança faz uso, ao narrar a batida na porta, de “pam-pam-pam” e, quando o lobo cai na tigela, de “bum!”, enriquecendo sua narrativa. Vale

a pena destacar ainda que J. faz uso da topicalização, recurso que garante proeminência a determinado elemento, decorrente da posição focal assumida na sentença (CASTILHO, 2010), como em “essa porta eu não abro pra ninguém”, conferindo relevância à porta.

4.6 SUJEITO 06

O sujeito 06, N. J. K. A., tinha, em 1982, tem 5 anos e 10 meses. Filho de pais com grau de instrução superior, N. é o filho mais novo de dois irmãos. O pai, engenheiro civil, e a mãe, dona de casa, mantinham como prática ler livros, revistas e jornais, e contavam com cerca de 100 livros em casa.

N. teve desenvolvimento normal, e relatou para os pesquisadores que não gosta de brincar sozinho, mas gosta de brincar com seus amigos e seu irmão, sendo pega-pega a sua brincadeira favorita. A criança contou, ainda, que seus pais e seu irmão lhe contam histórias e a preferida é “A Branca de Neve”. Sobre o tempo que assiste à televisão, os pais responderam no questionário que N. assiste cerca de quatro horas por dia, e a criança, ainda sem noção sobre o tempo, respondeu que assiste à tarde, até dormir, apontando o Pica pau como seu personagem favorito, enquanto seus pais colocaram ser o Bozo. Novamente, sobre a exposição ao rádio, os pais responderam que têm o aparelho em casa, mas não há costume de ouvir, nem um programa favorito.

4.6.1 História contada pelo sujeito 06

Quer pensar um
pouquinho?

Eram dois menino.

Tá.

Um se perdeu e o outro foi com a mãe ++++

Daí um + eles ++ um... um e do ...

Não sabia onde que tava e o outro

Tam... também não sabia onde que tava. ++

E daí ele ficou perdido pela rua e ele +

também + ó eles ficou esperando alguma
coisa só uma pessoa pegasse. ++

Daí um molé... um pegou.

Daí, fica difícil pra levar pra casa.

Passou dois dias.

Daí + eles + ele + ele disse:
 - Telefona.
 Mais ele não sabia onde que era.
 Daí ele foi pensando +++
 Daí ele pensou, daí eles foram se lembrando,
 daí ele + ele falou ...
 Daí, daí eles + levaram depois + dep depois
 eles + levaram e eles falou + onde que era.
 Daí ele + entrô e viu a mãe dele.
 Aí acabou.

4.6.1.1 Análise da história do sujeito 06

A história do sujeito 06 inicia abruptamente, isto é, sem fórmula inicial para histórias ficcionais, que permite o mundo imaginário, bem como sem referência espacial, ou seja, não informando ao ouvinte onde a história se passa, até o evento “ele ficou perdido pela rua”, no segundo episódio. Após ouvir ou ler a história, pode-se deduzir que a criança tem bastante claro para si do que trata a história e como a mesma se desenvolve. Todavia, para o interlocutor, a história parece confusa e fica difícil a interpretação.

O que mais chama atenção nesta história, e que torna a narrativa muito falha, é a existência de vários personagens masculinos: N. não dá nome próprio aos personagens e passa a tratar todos com o pronome pessoal “ele”. Com isso, aparecem muitas ocorrências com falta de referência de personagem, resultando em anáfora ambígua, ou seja, impedindo a recuperação correta sobre qual personagem a criança está falando, já que o termo “ele”, diante de tantos personagens meninos, deixa-o vago ou indefinido e, conseqüentemente, desperta dúvidas ou ainda interpretações diferentes. Além disso, a criança sai do tempo ficcional, que é marcado pelo pretérito imperfeito (ao colocar cenário) e pretérito perfeito (ao narrar os eventos), - “daí fica difícil”, configurando a mistura, durante sua narração, do real com o ficcional.

A história, contada em quatro episódios e 29 cláusulas, contém episódios incompletos, apresentando, então, saltos entre os eventos narrados, e é interrompida no final: “Daí ele entrou e viu a mãe dele. Aí acabou.”, possivelmente marcada pelo cansaço da criança. Com a fórmula de encerramento para histórias ficcionais, a criança devolve ao seu interlocutor o tempo factual.

4.7 SUJEITO 07

F.M.H., tinha 6 anos e 2 meses, durante a coleta das narrativas em 1982, é filho de pais com formação superior, ambos trabalhando como veterinários. O menino mora com os pais e tem três irmãos: um mais velho e dois mais novos. Os pais relataram no questionário psicossociolinguístico que têm em casa cerca de 50 livros e, tanto o pai quanto a mãe, costumam ler livros, jornais e revistas.

O desenvolvimento de F. ocorreu dentro dos padrões de normalidade, e foi relatado pelos pais e pela criança que ele não gosta de brincar sozinho, mas sim com seus irmãos e amigos, principalmente de pega-pega. A criança relatou que seu pai costuma ler histórias para ele, sendo a sua preferida “Chapeuzinho Vermelho”. A criança contou que assiste à televisão durante toda a tarde, e seus pais informaram que tal exposição ocorre durante cerca de uma hora por dia, em especial para ver desenhos animados. F. ainda disse que seu programa predileto é o “Sítio do Pica Pau amarelo” e seu personagem, o Bozo. Sobre rádio, não há o costume de ouvir diariamente.

4.7.1 História contada pelo sujeito 07

Você conta uma pra mim, então?

Conto.

E a tia sai?

Não, fica.

Ah bom!

Era uma vez um menino chamado ++ João
 Que morava com a mãe. ++++
 Ele trocou a vaca de ... por uns feijões e levou
 pra casa os feijão. +
 Daí + a ele botou na mesa, a mãe dele viu, e daí
 jogou fora pela janela e cresceu um pé de feijão.
 E foi pro céu.
 E daí João subiu no pé do feijão +++
 E viu um castelo, ++ com um gigante.
 E daí João foi pro castelo ++ ele não sabia o que
 que tinha lá.
 Daí ele bateu na porta e daí a mulher do gigan...
 + do gigante ++ viu quem era.
 E daí + e aí ela falou que não tinha ninguém.

Daí o João passou por baixo das perna dela.
 E daí o gigante acordou, +++ ele tinha uma +
 Galinha de ovos de ouro, uma harpa e um sa,
 um saco de moeda. + Daí o + João + roubou e
 daí foi pro pé de de feijão. ++
 Daí cresceu e daí ele ficou com comida.

Ah! E daí?

E daí, terminou a história.

4.7.1.1 Análise da história do sujeito 07

A história, embora já conhecida, é contada por F. de forma bem estruturada: começa com fórmula inicial para histórias ficcionais, colocando o interlocutor em tempo e espaço fictícios, e logo apresenta o personagem principal, utilizando, de forma correta, o artigo indefinido (“Era uma vez um menino chamado João”), já que até o momento João não era conhecido pelo seu ouvinte.

Sua história acontece em sete episódios e, durante sua narração, a criança consegue colocar vários cenários, para o episódio que segue: no primeiro episódio o cenário é “João morava com a mãe”; no quarto episódio “ele não sabia o que que tinha lá” e no episódio sexto “ele tinha uma galinha de ovos de ouro, uma harpa e um saco de moeda”. Isso mostra que ao dar início a um novo episódio, a criança consegue também expor linguisticamente a mudança de cenário, colocando também a presença de novos personagens de forma efetiva. No final da história, porém, a narrativa de F. apresenta um truncamento e um salto. De repente, também por cansaço, como referido na análise da história do sujeito 06, conclui a história de forma rápida.

Mesmo com a falta de referência espacial no início da história, o salto e o truncamento no final, pode-se afirmar que F. mostra uma superioridade narrativa em relação às outras crianças, com o esquema para histórias ficcionais bem internalizado, progredindo de forma coerente.

4.8 SUJEITO 08

O sujeito 08 é M. M. B, menina que estava com 6 anos e 6 meses, também investigada em 1982. M. tem dois irmãos, e é a filha do meio de um casal, cujo pai tem formação superior em Direito, atuando como advogado, e a mãe, com segundo grau completo, é dona de casa. Ambos afirmam ler livros, jornais e revista e têm em casa cerca de 150 livros.

No questionário psicossociolinguístico não há informações sobre o desenvolvimento de M., mas acredita-se que aconteceu dentro da normalidade, caso contrário, a criança teria sido desconsiderada na pesquisa realizada por Scliar-Cabral *et al.*, em 1983. Tanto os pais quanto a criança relatam que M. não gosta de brincar sozinha, mas gosta de brincar com os irmãos e com os amigos, em especial, “de roda”. A criança também contou que a avó lhe conta histórias, sendo a sua preferida “a do urso com música.” M. também assiste à televisão, mas não foi respondido pelos pais o tempo diário de exposição. Através do relato da criança, foi registrado “período variado”, apontando ainda como seu personagem favorito uma personagem de novela. A família também possui rádio em casa, mas não tem um programa nem cantor favorito.

4.8.1 História contada pelo sujeito 08

Só que eu não entendi direito.

Tu podias. Vem cá, chega mais pertinho de nós e conta. Não te importa de contar de novo? Então tá.

O gatinho. +

O ratinho foi pegar o gato e daí o gato deu uma mordida nele, e ele foi ir correndo pra casa e pegou todos, até tonteou, engessou a perna, ++ as quatro pata.

Aí depois ele foi pegar o gato + o dono o + o sobrinho dele que era mais forte do que o + rato que o rato tinha engessado e daí o ratinho quando foi pegar o gato, ele deu uma trombada que levou o gato para longe de casa.

Ah! E daí?

Eu não sei o resto.

Muito bonita a história. Por acaso, posso perguntar uma coisa, tu não viste essa história na tv?

Eu vi a metade.

4.8.1.1 Análise da história do sujeito 08

A história contada pelo sujeito M., tem apenas três episódios e é bastante desorganizada, impedindo uma boa interpretação. A criança não faz uso de fórmula inicial para histórias ficcionais e também não coloca cenário, tampouco a referência espacial, onde a história irá se desenrolar. Além disso, a criança não apresenta os personagens, dando início à história abruptamente, já com o evento entre gato e o rato; apresenta saltos, falta de referência de personagem ao utilizar o pronome “ele” (“ele foi ir correndo pra casa”), não sendo possível recuperar o referente, como relatado na análise da história do sujeito 06; ou ainda ao empregar “todos” (“e pegou todos”), falhando na referência do objeto.

O que é bastante marcante nessa história é a interrupção repentina, na qual a criança, inclusive, afirma não saber o restante da história. Ao ser questionada pelos pesquisadores se ela havia visto essa história na televisão, a criança responde que sim, mas que só viu a metade. Ora, se o objetivo era criar uma história, ela não precisaria lembrar o final da história, poderia inventá-lo.

Diante do exposto, caracteriza-se aqui, certa incipiência em relação ao esquema narrativo. Isso significa, em outras palavras, o desconhecimento e não apropriação deste modelo, principalmente por ter sido solicitada uma invenção, gênero no qual a criança precisa integrar múltiplas possibilidades e, ao mesmo tempo, encontrar soluções alternativas, sendo o espaço psicológico de tais produções o imaginário (GALLO, 2000), e a criança ao ser instigada com “E daí?”, responde: “eu não sei o resto”. Para ser criativa e criar uma nova história a criança se depara com um universo enorme de informações e conhecimentos, o que torna mais complexo e trabalhoso o processo de seleção de todos esses elementos para sua construção. Essa dificuldade é confirmada pela resposta da criança, quando afirma que apenas a avó costuma lhe contar histórias. Se ela mora com os pais, provavelmente essas contações não são frequentes no dia a dia da M., o que torna mais custoso, para não alegar impossível, a incorporação desses modelos mentais, necessários à criação das próprias histórias.

4.9 SUJEITO 09

O último sujeito de 1982 é P.C.D., na época com 6 anos e 10 meses. Ele é o filho do meio de um casal, cujos pai e mãe têm nível superior de instrução e trabalham como funcionários públicos. O pai relatou ter o costume de ler livros, revistas e jornais, enquanto a mãe lê

apenas livros e revistas. Informaram ainda que têm aproximadamente 1.000 livros em casa.

O desenvolvimento de P. aconteceu dentro da normalidade. A criança, bem como seus pais, relataram que ele não gosta de brincar sozinho, mas sim com os irmãos e amigos, principalmente de “carrinho”. Ao ser perguntado se alguém lhe conta histórias, o menino contou que seu pai lhe conta histórias, e que “Chapeuzinho Vermelho” é a sua história favorita. Quanto à televisão, disse que assiste pouco, e a mãe informou que uma hora diária, sendo que ele adora assistir à “Pantera cor de rosa”. Sobre a exposição ao rádio, embora tenham em casa, não se tem o hábito de ouvi-lo.

4.9.1 História contada pelo sujeito 09:

Um dia a raposa convidou o + como é o +++++
tucano parece, pra ir + pra ir lá na casa dela.

Daí ele espalhava assim na árvore, na árvore e
numa pedra a comida, daí , daí daí a + a raposa só
passava a língua assim, ó, daí e o ++ o tucano,
parece, ele só + só machucava o bico.

Daí + um dia + o tucano + ele convidou a raposa
pra ir + lá na, lá na casa dele, + daí na casa da +
do tucano era + era pro biquinho.

Daí, daí agora é o tucano botou o bico lá dentro e
só + só foi chupando e ele, não, ele não alcançava
nem a língua. +++

Daí acabou.

4.9.1.1 Análise da história do sujeito 09

A história de P. começa abruptamente, sem o uso de fórmula inicial para histórias ficcionais, responsável por colocar o ouvinte em um tempo e espaço ficcionais, sem cenário e sem informar o espaço onde se passará a história. Inicia logo com “um dia”, locução adverbial de tempo que introduz o evento inicial do episódio. Sua história conta com apenas dois episódios: o segundo inicia quando a criança passa para outro dia, “daí, um dia, o tucano...”. Apesar disso, trata-se de uma trama inteligente, visto que o tucano armou um jeito de atingir a raposa, da mesma forma que ela tinha aprontado com ele.

Além das hesitações, em grande número no decorrer da narração, a criança também comete alguns erros de concordância versando tanto

sobre a raposa, quanto sobre o tucano, fazendo uso do pronome “ele”. Vale mencionar que as hesitações, apresentadas na forma de gaguejo ou titubeação, mostram indecisão ou dúvida, situações consideradas naturais em uma criança está criando uma história, de forma improvisada, ou seja, no momento solicitado e sem ensaio.

Também parece acontecer uma interrupção no final da história, possivelmente em função do cansaço, como já referido em outros sujeitos de 1982. Entende-se o “acabou” como a fórmula de encerramento, voltando, então, ao tempo e espaço factual.

4.10 SUJEITO 10

G. G. C. tem 4 anos e 10 meses e foi entrevistado em 2011. É filho único de pais com grau superior de instrução, inclusive pós-graduados: o pai jornalista e a mãe professora. G. mora com os pais, e calculam ter cerca de 500 livros em casa. O pai relatou no questionário que tem o hábito de ler livros, jornais e revistas, e a mãe lê livros e revistas.

Conforme referido pelos pais no questionário psicossociolinguístico, G. teve desenvolvimento normal. Ao ser questionado se gosta de brincar sozinho, o menino respondeu que não, que gosta de brincar com seus amigos, principalmente de bonecos e carrinhos, os mesmos brinquedos apontados pelos pais. G. também contou que o pai lhe conta histórias e que gosta de histórias de terror. Costuma assistir à televisão durante três horas por dia, em especial desenhos animados e curiosidades do mundo, sendo o Scooby-Doo, Homem Aranha, Rex e Batman, seus personagens favoritos. Sobre o rádio, tanto os pais quanto a criança contaram que escuta só no carro. Quanto a videogame e internet, o menino não tem videogame em casa, apenas computador com internet, o qual utiliza às vezes (não foram quantificadas as horas), para jogar jogos do Ben 10.

4.10.1 História contada pelo sujeito 10

Era uma vez uma cidade bem linda, cheia de prédios e árvores e arbustos.

Mas um dia, apareceu uma nuvem muito estranha, muito escura, sombras estranhas, diferentes. Acharam que eram pessoas diferentes, mas não, eram zumbis.

E daí?

Mas daí, apareceu super-heróis: Batman, Lanterna Verde, Rex, o Ben10 e o e também a irmã do Ben10 e o irmão do Ben10. Daí (viu que eu tô com um machucado aqui? É só um risco, nem tá doendo).

E aí, o que aconteceu?

Mataram todos os zumbis.
Ah! E também o Batman. Com Flash, soltava raios nos nos zumbis.

E aí?

Tinha mais monstros, as árvores falantes. Não tinha mãos. O que elas podiam fazer?

As árvores?

Ahan. Que mal?
Mas elas espinhavam.

E aí?

Mas daí o flé, daí o Batman cortou os espinhos delas com o bumerangue dele. Um monte de coisa de cortar.

E aí?

Tinha as pedras andantes.
Daí, é:: ahn Não tinha mais

Não tinha mais o quê?

Mais monstros.
Os super-heróis ficaram na cidade.
Só que a cidade tinha muito ladrão. Muitos.
Mas daí, o presidente resolveu fazer lojas para os ladrões. Porque os ladr... Outro adorava brinquedos, foi numa loja de brinquedo. Outro adorava joias, foi numa loja de joia. Outro foi numa loja adorava roubar carros, foi numa loja de carro. Outro adorava cadeirinha, foi numa loja de cadeira. Outro foi numa. Outro adorava móveis, foi numa loja de móveis.
Daí a cidade ficou foi ficando mais salva dos ladrões.
Acabou.

Muito bem, adorei essa história.

4.10.1.1 Análise da história do sujeito 10

Estando de acordo com os interesses do menino, mencionados durante a entrevista, G. cria uma história com um ar de suspense e com a participação de personagens de desenhos animados.

Na análise da Gramática para histórias ficcionais, pode-se observar que a criança utiliza a fórmula inicial para histórias ficcionais (“Era uma vez...”), instaura cenário (“uma cidade bem linda, cheia de prédios e árvores e arbustos”), dando, então, início ao primeiro episódio com “Mas um dia...”, denotando esquema narrativo muito bem organizado.

A história é contada em 10 episódios, bem relacionados, ligados ora pela relação “e”, ocorrendo simultaneamente; ora pela relação “então”, manifestando sucessividade; ora e pela relação “causa”, quando o primeiro determina o acontecimento do segundo. No fim, tem-se como resolução uma cidade mais segura e, então, G. faz uso da fórmula de encerramento, com “acabou”, voltando ao tempo e espaço reais.

No decorrer da sua contação, algumas informações aparecem como se fizessem parte de um conhecimento compartilhado e, portanto, há o aparecimento abrupto de personagens. Pode-se citar o exemplo do Ben 10 e o bumerangue do Batman: a criança utiliza artigo definido antecedendo o personagem ou objeto (“o Ben 10”, “o bumerangue dele”), como se o interlocutor já soubesse quem é o Ben 10 e que o Batman possui um bumerangue. Com isso, percebe-se uma forte influência das novas tecnologias, em especial a mídia na narrativa dessa criança – G. utiliza personagens já existentes, com instrumentos e poderes que já conhece, no entanto, em uma história nova, em que ele vai improvisando enquanto conta. Atualmente, os personagens de desenhos animados, estão não somente na televisão, mas também em brinquedos, nas roupas que eles usam e em jogos que costumam jogar (incluindo os jogos na internet ou no videogame). Ou seja, parece que as crianças entendem que tal informação realmente faz parte do conhecimento compartilhado, não sendo necessário, portanto, sua apresentação e descrição.

4.11 SUJEITO 11

O sujeito 11 desta pesquisa é uma menina, M. C. E. S. M., que durante a coleta de dados em 2011 estava com 4 anos e 10 meses. M. C. é filha única e mora com os pais, que têm grau superior de instrução, ambos atuando como engenheiros. A mãe relata ter o hábito de ler livros

e revistas, e o pai, somente revistas. Calculam ainda que há cerca de 200 livros em casa.

De acordo com as respostas do questionário psicossociolinguístico, M. C. teve desenvolvimento normal. A menina gosta de brincar sozinha e com seus amigos, referindo o escorregador e bonecas como seus brinquedos favoritos. Contou também que a mãe e a avó costumam ler histórias infantis para ela, e a sua preferida é a “história dos animais”. A criança costuma assistir à televisão, durante quatro horas diárias, no período da manhã e da noite, em especial os canais *Discoveery Kids*, *Nick Jr* e *Disney Channel*. Embora tenham rádio em casa, não têm o hábito de ouvi-lo. Sobre as novas tecnologias, foi relatado que M.C. tem videogame em casa, mas, como é do seu pai, joga raramente; utiliza computador com internet, mais durante os finais de semana, principalmente, para jogar jogos de colorir e vestir bonecas.

4.11.1 História contada pelo sujeito 11

Ahn É:: + Era uma vez, que numa casinha que tinha uma porquinha com três com os seus três porquinhos, com os três filhotinhos. E a mamãe a mamãe porquinha deixou eles saírem porque já estavam grandes. Então, ele cada um foi pra um caminho diferente e pegou madeira, tijolos e palha. Já que eles estavam muito cansados, construíram uma casinha com o que eles pegaram. Daí, veio o Lobo Mau, tava muito faminto, entrou co bateu na porta e disse assim:

- Ahn, Porquinho, abre a porta, senão eu vou assoprar, assoprar, assoprar até tua casa caiu. Daí a casa caiu e o Lobo Mau comeu o porquinho.

Daí ele foi pra outra casa, a de a de a de a de madeira.

Já já que o outro porquinho tava tão tava dorminhoco ele foi ele foi dormir. Foi na cabaninha e dormiu. Daí o seu Lobo o seu Lobo apareceu e bateu

- Abre a porta, porquinho, senão eu vou assoprar, assoprar até a tua casa caiu.

E aí ele daí ele assoprou, assoprou e comeu o

terceiro porquinho.

Ba Foi pra outra casa de tijolos, era forte tinha cimento, cimento e tudo. É era até uma casona desse tamanho (faz com as mãos).

Bem grande!

Aí ele foi pra outra casa, daí ele bateu:

- Abre a porta, porquinho, senão eu vou assoprar, assoprar até a tua casa cair.

Daí ele ass... a o porquinho não abriu e ele e ele assoprou, assoprou até todo to com a to com sua força toda, mas a casa nem se mexeu um pouquinho. Já, daí ele disse:

- Já que você não vai abrir eu vou ir pela chaminé.

E ele caiu nu numa água fervendo.

Ahh!

Fim.

4.11.1.1 Análise da história do sujeito 11

O sujeito 11 decidiu contar uma história já conhecida, estando, inclusive, entre aquelas que são contadas frequentemente a ela; porém, percebem-se algumas modificações. Tais modificações, denominadas *contaminatio* por Scliar-Cabral e Machado de Campos (1981, *apud* SCLIAR-CABRAL; GRIMM-CABRAL, 1984, p. 71), são definidas como “processo pelo qual a criança mistura elementos de várias histórias e/ou fictício com o factual”, isto é, ocorrem fusões, resultando em reduções, ampliações ou mesmo variações, em função de outras histórias já ouvidas ou vistas. Dessa forma, a criança inclui no texto informações ou eventos que não acontecem na história original, consideradas, por esse motivo, modificações próprias. Nesse caso, são exemplos: a mamãe porquinho, as motivações dos personagens para determinados eventos (deixou os porquinhos saírem de casa, pois já estavam grandes; estava dorminhoco e foi dormir), além de o lobo comer dois porquinhos.

Durante a narrativa, surgiram itens que tornaram algumas sentenças agramaticais como em “vou assoprar, assoprar, até a tua casinha cair”. Ora, se o lobo está afirmando que vai assoprar, na locução verbal composta futuro imediato do indicativo, com o objetivo de derrubar a casa do porquinho, não é possível o verbo cair estar no pretérito perfeito, como dito pela criança. Apareceu também indecisão

numérica: a criança pula do primeiro porquinho para o terceiro, e mais tarde, quando precisa falar sobre o terceiro porquinho, utiliza o termo “outro”.

Quanto à Gramática para histórias ficcionais, pode-se afirmar que a progressão da história evolui de forma coerente, incluindo fórmula inicial, motivações internas, relação de sucessividade entre episódios e fórmula final. Vale destacar o grande número de eventos, manifestados em 49 cláusulas.

O diálogo é algo que enriquece a história de M.C., pois ilustra ao narratário o personagem e a ação, ou seja, através da troca de vozes do uso de entoação, a menina torna vivo o personagem (aqui, o Lobo), trazendo sua presença para aquele momento, permitindo colocá-lo em contato direto com o ouvinte.

4.12 SUJEITO 12

S. M. R., sujeito 12, tinha 4 anos e 11 meses à época da coleta de dados em 2011. Do casal a menina é filha única, e inclusive disse à pesquisadora que não tinha irmãos no dia da entrevista. No entanto, ela tem quatro irmãos mais velhos por parte de pai, o mais novo com 27 anos. O pai tem nível de instrução superior, com doutorado em tecnologia da informação, trabalha como professor universitário e contou que tem o hábito de ler livros, jornais e revistas. A mãe, também com nível superior de instrução e duas especializações, atua como guarda-municipal na cidade de Florianópolis, e relata ter costume de ler livros e revistas. Sobre a quantidade de livros em casa, responderam que a criança tem muitos, sem quantificar, mas acrescentando um comentário: S. tem uma biblioteca própria, numa altura em que ela tem livre acesso aos livros.

Os pais relataram também que a criança nasceu prematura, com oito meses, mas não precisou ficar na Unidade de Terapia Intensiva Neonatal e foi para a casa no tempo usual. Seu desenvolvimento aconteceu dentro dos padrões de normalidade. S. gosta de brincar sozinha e com seus amigos, e contou que seu brinquedo favorito é uma lupa. Pai e mãe costumam ler histórias para ela, principalmente contos de fada. Os pais afirmam que ela assiste à televisão cerca de quatro horas por dia, em especial aos desenhos do canal *Discovery Kids*, comentados pelos pais e pela criança. A família possui rádio em casa, mas não há o hábito de ouvi-lo. Tem também computador com internet, cujo tempo de exposição não foi informado pelos pais, mas a criança

disse que utiliza pela manhã e à noite, para jogar joguinhos, sendo preferidos os da Barbie e do *Backyardigans*.

4.12.1 História contada pelo sujeito 12

Eu sei uma que eu inventei, que eu só sei uma parte.

Que tu inventou? E daí será que não dá pra inventar o resto?

Ainda não sei como é o resto.

Tá. Então vamos lá, eu te ajudo.

Tá.

Era uma vez uma fada encantada, e ela era uma pri uma princesa encantada, mas uma bruxa veio e ela enfeitiçou ela. E ela tinha um sapatinho lindo que derrubou. Que depois a fada bruxa, ela tinha que ser a mais bonita, e ela o príncipe beijou ela pra ser uma não ser mais uma bruxa. Mas essa bruxa não é mais a feiteceira má, era uma menina linda, era uma princesa encantada. E acabou a história.

Que bonito!

4.12.1.1 Análise da história do sujeito 12

A história contada por S. tem como personagem principal uma fada, e, como mencionado por sua mãe, é um dos personagens favoritos da menina, e está presente nas histórias que são contadas a ela. Ao iniciar sua história, a criança utiliza a fórmula inicial para histórias ficcionais, inserindo o interlocutor em um tempo imaginário, mas sem introduzir uma referência espacial. Desenrola sua história em três episódios, ligados por relação de sucessão (então), finalizando com uma fórmula de encerramento: “e acabou a história”, retornando, assim, ao tempo real.

Da mesma forma como observado na narrativa do sujeito 06, o sujeito 12 introduz dois personagens do sexo feminino sem dar nomes próprios e, no decorrer da sua história, faz uso do pronome pessoal “ela”. Esse termo aparece quatro vezes em situações em que não é possível resgatar o referente, caracterizando falta de referência de

personagem, e traz como consequência a ambiguidade, conduzindo a interpretações diferentes ou mesmo dúvidas. Possivelmente, a criança tem em mente aquilo que está acontecendo e de que forma ocorre, mas, novamente, em função do (1) egocentrismo, propriedade já comentada, comum na infância, mostra-se insensível às perspectivas dos outros e da (2) dificuldade quanto ao *displacement*, quando a criança, sem apoio do contexto extra-linguístico, precisa traduzi-lo linguisticamente para seu interlocutor (SCLAR-CABRAL, 1995; RAHIMPOUR, 2004), não consegue explicitar de forma organizada os elementos da narrativa e a interpretação torna-se intrincada. Tais habilidades são fundamentais durante a narrativa, pois é para o narratário que se narra uma história, e, por isso, deve-se oferecer linguisticamente toda informação necessária para a recuperação das referências.

4.13 SUJEITO 13

A criança 13 é B. S. E., de 5 anos e 2 meses, investigada em 2011. A menina mora com os pais e sua irmã mais nova. Os pais, ambos com 3º grau completo, são funcionários públicos e relataram que o pai tem o costume de ler jornais e revistas e a mãe livros e revistas. Contam ainda que têm em casa cerca de 50 livros.

Conforme as respostas do questionário psicossociolinguístico, B. teve seu desenvolvimento normal. Gosta de brincar sozinha, com a sua irmã e com seus amigos, segundo a criança, principalmente com seu boneco Pateta e, segundo os pais, com brinquedos eletrônicos. A menina disse que seu pai lê histórias para ela, em especial de princesas, mas a sua favorita é a da “*Butterfly*”. Sobre a exposição à televisão, B. costuma assistir cerca de quatro horas por dia, e foi comentado, tanto pelos pais, como pela criança, que seu personagem predileto é a Lisa. Possuem rádio em casa, mas não há o hábito de ouvi-lo e não têm videogame. Quanto ao computador e uso da internet, a criança disse que utiliza bastante, mas foi referido no questionário apenas uma hora por dia, em especial, para joguinhos.

4.13.1 História contada pelo sujeito 13

Era uma vez.

Eu não sei contar história.

Não sabe?

Eu acho que tu sabe!

Mas eu não sei qual eu quero contar.

Mas é só tu inventar uma.

Tá.

Era uma vez a Lisa, fez bastante bagunça.

Aí o Gaspar veio e o Gaspar perguntou o que que a Lisa quer fazer. Daí a Lisa disse que não quer fazer nada, porque tava cuidando da Lila e a Vitória apareceu e pensou que fosse a Gamber e o Gamber.

E aí o já veio também o Gaspar e a Lisa disse que também quer fazer enfeite, mas a Vitória disse que disse primeiro.

Daí a Lisa disse que que que era a vez da da Vitória cuidar da Lila, mas a Lila chorou porque ela queria que a Vitória cuidasse dela. E daí Lisa buscou a Lila de novo e viu que ela queria. E o Gaspar veio com a Lisa e foi passear lá fora porque a mãe da Lisa deixou.

Daí o papai da Lisa também foi e apareceu a vendedora dos brinquedos do Gaspar e também ele disse olá para a vendedora dos brinquedos e ele e até a Lisa foi também.

E o Gaspar tinha medo de galinha e aí apareceu um galo, uma galinha e um tigre. E aí eles tinham muito medo de tigre. Então eles correram até chegar na floresta da cobra e a cobra mordeu o pé do Gaspar e ela tinha que ir para o hospital.

(Amiga começa a bater na porta: - Ai, Valentina! Para, Valentina, de bater na porta.)

(Valentina, só mais um pouquinho tá?)
E aí?

E aí o Gaspar pegou um monte de flores e fez muita bagunça. A Lila jo jogou todas as flores no chão, com o pé, e o Gaspar fez a bagunça que ela que a Lisa disse que pode comer qualquer coisa e fica à vontade.

Mas aí ele comeu a torta do Gamber e da Gamber e fim.

4.13.1.1 Análise da história do sujeito 13

A história narrada por B., certamente, é uma história a que a criança já assistiu na televisão: tem como personagem a Lisa, apontada no questionário como sua personagem preferida e mostra típica influência do cinema na narrativa oral. Na linguagem cinematográfica não há necessidade de verbalizar cenário, bem como outros aspectos importantes na narrativa oral, como apresentação e descrição de personagens. Assim, a criança não situa o ouvinte sobre em que espaço sua história se desenrola, nem apresenta os personagens, tratando-os como já conhecidos, inclusive por seu interlocutor. Nesse sentido, a adesão à mídia faz com que a criança narre um filme que está na sua cabeça na forma de imagens visuais, compreensíveis para ela, com isso, perdendo competência narrativa. Desse modo, cria-se uma ilogicidade para quem ouve, já que aparecem muitas ocorrências de falta de referência espacial, aparecimento abrupto de personagens, falta de sequência lógica, contradições, repetições e, ainda, falta de referência de personagem, em função do uso de pronomes.

Para tentar alcançar alguma compreensão dessa história, foi necessário buscar na internet e em canais infantis, informações sobre o desenho. Foi descoberto que este desenho (originalmente “Gaspard and Lisa”) é uma série inspirada nos livros de Anne Gutman e George Hallensblen, em que os protagonistas são dois amigos: Gaspard, um cão de 6 anos, e Lisa, uma cadela, também de 6 anos, inteligente e popular, que descobrem as alegrias em situações na escola, com a família e amigos. Lila é um cãozinho bebê que está aprendendo a andar, e é irmã mais nova de Lisa e Vitória é sua irmã mais velha, de 10 anos, mas acredita ter 16. O pai do Gaspard é jornalista e o pai da Lisa tem uma oficina. Não foi encontrada nenhuma informação sobre o Gamber e a Gamber, mas no dia, ao ser questionada, a menina contou que são os avós de Lisa. Observa-se, nesta história, a antropomorfização dos cães.

Além disso, pôde-se perceber o uso do discurso indireto, muitas vezes, com o emprego do tempo verbal incorreto, como, por exemplo, em “O Gaspar perguntou o que que a Lisa quer fazer. Daí a Lisa disse que não quer fazer nada (...)”. De acordo com Figueiredo (1998), a criança primeiramente domina o discurso direto, evoluindo para o discurso indireto e nesse percurso podem aparecer formas alternativas, isso porque no discurso indireto, os esquemas linguísticos sofrem alterações para a transmissão da enunciação, pois o narrador transcreve o enunciado do personagem, assumindo posição intermediária entre personagem e ouvinte e, para realizar tal transposição, existem marcas

típicas (como tempo e modo verbal, uso de dêiticos e anafóricos), levando a crer que, inicialmente, a criança tenha dificuldade em dominar tais mecanismos, conforme fica demonstrado pelos dados.

4.14 SUJEITO 14

A. M. P., de 5 anos e 6 meses, mora com os pais e tem um irmão recém-nascido. Seus pais têm formação superior: o pai atua como promotor de justiça e a mãe como servidora pública. O pai relatou ter o costume de ler jornais e revistas e a mãe, livros, jornais e revistas; possuem cerca de 40 livros em casa.

Conforme respondido no questionário psicossociolinguístico, o desenvolvimento de A. foi normal. Ao conversar com ele, o menino contou que gosta de brincar sozinho, com seu irmãozinho e com outras crianças e que seus brinquedos favoritos são robôs. Afirmou que pai e mãe costumam ler histórias para ele e que prefere as de terror, igualmente mencionado pela mãe como histórias de monstros e dinossauros. Assiste à televisão no período da manhã e da noite, totalizando cerca de três horas diárias. Quanto ao rádio, escuta apenas no carro, o que os pais afirmam ser menos de uma hora por dia. Além disso, A. tem videogame e joga um pouco todo dia, mas não atinge uma hora diária; também tem computador com internet, fazendo uso aproximadamente uma hora por dia para jogar jogos, em especial da *Disney Channel*.

4.14.1 História contada pelo sujeito 14

Eu posso contar a história sem fim?

Pode.

Mas pode ser só uma parte? Porque a história é muito grande.

Ahan.

Deixa eu se lembrar, deixa eu se lembrar.

O menino tava indo pra aula. E daí um monte os os meninos maus queriam jogar ele no lixo pra roubar o dinheiro dele. Daí, mais uma vez ele jogou no li eles jogaram ele no lixo.

Mas, daí eles e daí e daí eles correram atrás dele, os três meninos, que iam jogar, mas daí ele entrou numa livraria.

Os meninos, eles continuaram correndo e daí

tinha um monstro que ele disse:

- Eu não gosto de crianças.

E daí daí ele pegou o meninos que têm medo e daí foi pra aula, mas daí ele se jogou num lugar e daí ele começou a ler. E daí quando ele começou a ler, era a história sem fim.

E daí quando ele começou a ler, tinha um uns monstros estranhos, lulas gigante que comia só pedra, só pedra. E tinha uma moto de pedra. E daí tinha um morcego (incompreensível) palácio da rainha e falar pros outros e falar pros outros e falar pros outros e falar pros outros e falar pros outros que o mundo que o que o nada terrível tava pegando o mundo da mundo da fantasias.

E daí, fim!

4.14.1.1 Análise da história do sujeito 14

A história contada pelo sujeito 14 inicia de forma abrupta, sem a fórmula inicial para histórias ficcionais responsável por suspender tempo e espaço, dando lugar à ficção, e sem apresentar os personagens. Observa-se, com isso, o aparecimento abrupto de personagem, com o uso do artigo definido, como já mencionado anteriormente, como se tal informação já fosse de conhecimento compartilhado entre narrador e narratário, em “o menino estava indo pra aula” e “os meninos maus queriam jogar ele no lixo (...)”. De repente, isso aconteceu porque a criança escolheu contar apenas parte da “História Sem Fim”, dando início a sua narrativa, talvez, já na metade da história. No entanto, mesmo A. dando nome à história (“posso contar a História Sem Fim?”), acredita-se que tal história seja fruto da imaginação da criança e, então, não havia outros eventos anteriores.

Aparecem ainda (1) muitos usos do pronome “ele”, dificultando a recuperação do personagem no texto, uma vez que são todos do sexo masculino, caracterizando falta de referência de personagem; (2) falta de sequência lógica, pois a criança primeiramente afirma que os meninos maus jogaram o menino no lixo e logo depois que o menino conseguiu escapar, entrando em uma livraria (“Daí, mais uma vez, eles jogaram ele no lixo. Mas daí eles correram atrás dele, os três meninos que iam jogar, mas daí ele entrou numa livraria.”); e (3) repetições, talvez essas repetições ocorreram em função do fenômeno de esquecimento daquilo

que já havia sido narrado, já que a memória de trabalho é importante ao narrar histórias e nas crianças ainda está em desenvolvimento (SPINILLO; MARTINS, 1997).

A. desenvolve sua história em 6 episódios ligados por relação de sucessividade, e três destes apresentam cenário, o que representa a mudança de tempo, de espaço ou a presença de novos personagens. Há também a presença de plano interno e resposta interna, como em queriam jogar, mostrando superioridade no discurso.

4.15 SUJEITO 15

O sujeito 15 desta pesquisa é uma menina, M. F. S., de 5 anos e 6 meses que mora com os pais e tem uma irmã mais nova. Seus pais têm 3º grau completo e são empresários. O pai relata ler livros, jornais e revistas, enquanto a mãe costuma ler jornais e revistas. Quando questionados sobre a quantidade de livros em casa, responderam que há cerca de 80 livros.

Quanto ao desenvolvimento de M, este se deu dentro da normalidade. A criança e os pais afirmam que ela não gosta de brincar sozinha, mas, sim, com sua irmã mais nova e outras crianças, principalmente de bola e esconde-esconde. Quanto às histórias infantis, a menina disse que a babá às vezes lhe conta algumas histórias, e não soube dizer qual a sua preferida; já sua mãe informou que a história preferida de M. é “Cinderela”. Além disso, a criança contou que assiste à televisão “o dia inteiro” e sua mãe informou que apenas duas horas por dia. Apesar de terem rádio em casa, não é habitual ouvi-lo. Já sobre videogame, a criança tem o modelo Nintendo Wii, e joga quase todos os dias, por cerca de uma hora; sobre computador com internet, M. contou que não usa todos os dias, estando de acordo com a resposta dos pais, que afirmaram ser raro, mas quando o utiliza é para jogar.

4.15.1 História contada pelo sujeito 15

Me conta uma história? Uma história de faz de conta, da tua imaginação

Tá, deixa eu lembrar. Se lembrei.
A história é (pausa muito grande)

Não precisa lembrar de uma história. Só tu

contar, inventar da tua
cabeça, pode criar.

Tá bom.

Tem que falar bem
alto pra eu entender,
porque tem muito
barulho ali fora.

Era uma princesinha que tinha um monte de vestido. O primeiro era rosa e tinha de várias cores. Cada um tinha um poder. O rosa tinha um monte de pedrinhas e fazia voar. E nesse e daí (fomos interrompidas por alguém que abriu a porta para usar o computador da sala)

Tá, o rosa tinha um
monte de pedrinhas e
fazia ela voar.

Daí ela botou o azul que não fazia nada. Ela ia encontrar lá alguma coisa, que eu não lembro. E daí, o nome dela era (eu não sei)

Inventa.

Colchão! (ri)

(fomos interrompidas novamente, agora por uma amiga da turma com Síndrome de Down que estava bem agitada e queria ficar na sala)

E também ela quis botar o sapato dela de cristal e botou o vestido azul.

E ela foi e, quando ela foi, ela não sabia com qual carroça ir, porque ela tinha várias, tinha uma, duas, três.

E daí ela tinha uma rosa, uma roxa e uma azul. E ela escolheu a azul porque combinava com o vestido dela. E ela escolheu lá uma bolsa secreta com brinco, com batom, tudo dentro daquela.

E na bolsa tinha muitos balas, e na bolsa tinha muitos muitas verduras. Mas só que eu gosto mais das verduras, que é da rosa.

E ela encontrou uma pessoa chamada Príncipe. E daí ela foi lá. Quando o relógio bateu, ela se foi. E daí, quando ela foi, tocou o relógio e ela voltou. E daí quando ela perdeu o sapatinho de

crystal lá, o nome dela era Cinderera (eu não sei falar direito).

E daí, quando ela perdeu o sapatinho de cristal, ela foi lá e daí as irmã disse. Daí a campainha tocou: dim-dom.

E daí o moço entrou porque era o sapato dela que perdeu e ele achou lá, e ela disse

- É meu.

Daí não encaixou.

- É meu.

Daí não encaixou.

É pra todas as moças do reino, mas faltou mais alguma, que era ela.

- Mas como assim? Ela nem foi ao baile.

Daí quando ela provou, serviu.

Daí elas choraram e fim.

Muito bonita essa história. Gostei!

4.15.1.1 Análise da história do sujeito 15

No início da narrativa, a criança parece iniciar sua história misturando jogos existentes na internet. Atualmente são bastante comuns, e muito praticados por meninas dessa faixa etária, um jogo em que as personagens (sobretudo princesas) precisam ser vestidas. Para isso, tem-se disponível um guarda-roupa com várias opções de roupas, modelos e cores. Contudo, durante sua narrativa, M. passa a contar uma história já conhecida: a história da Cinderela, sua preferida, conforme relatado por sua mãe. Assim, a criança insere personagens de forma abrupta, com o emprego de artigo definido antecedente, ou seja, como se já tivessem sido apresentadas anteriormente. Isso acontece durante uma hesitação (“e daí as irmã disse”), onde a criança, percebendo falta de clareza logo dá nova direção ao texto, provavelmente ao notar que estava falando algo. No entanto, em seguida, retoma tais personagens utilizando o pronome “ela(s)”, não sendo possível, então, recuperá-los.

Um fato que chama atenção é o uso contínuo do advérbio “lá”, com o objetivo de indicar determinado lugar. Porém, essa característica salienta o egocentrismo mais uma vez, e não deixa compreensível tal lugar para seu interlocutor, manifestando-se, assim, várias ocorrências para a categoria negativa falta de referência espacial. Acontecem também repetições durante sua história, como, por exemplo, “Quando o

relógico bateu, ela se foi, e daí quando ela foi, tocou o relógio”. Fica evidenciado aqui que M. deixa escapar da memória aquilo que recém havia contado e, em seguida, retoma, a fim de prosseguir coerentemente sua história. Isso ocorre, possivelmente, em função da memória de trabalho em desenvolvimento (SPINILLO; MARTINS, 1997), como mencionado na análise da história contada pelo sujeito 14. Além disso, houve uma contradição, logo no início, quando a criança, ao expor sua história, afirma que cada vestido tinha um poder, e a personagem vestiu o azul, que não possuía nenhum.

Quanto à gramática para histórias ficcionais, pode-se perceber que M. não utilizou a fórmula inicial para instaurar o tempo fictício, nem localizou o espaço onde se passa a história para seu interlocutor. Desenvolve a história em muitos episódios, ligados por relação de sucessão e de causa, todavia com várias ocorrências de salto, denotando episódios incompletos.

4.16 SUJEITO 16

A menina L.W.R. tinha 6 anos e 3 meses no momento da coleta de dados realizada em 2011. Ela mora com os pais e com a irmã mais velha, de 14 anos. Seus pais têm grau superior de instrução: o pai trabalha como funcionário público federal, e a mãe, como assistente social; ambos relatam ter o hábito de ler livros, jornais e revistas. Em questionário, foi relatado que possuem muitos livros em casa, sem quantificá-los.

Além disso, o desenvolvimento de L. aconteceu dentro dos padrões de normalidade: começou a andar com um ano e suas primeiras palavras apareceram aos 10 meses. A menina gosta de brincar sozinha, com sua irmã e com outras crianças, e seu brinquedo favorito é o videogame do pai. Contam-lhe histórias de livros infantis e destaca “Cinderela” como sua história preferida. Assiste à televisão de manhã, durante o almoço e a noite; porém, segundo os pais, assiste por cerca de duas horas diárias. Gosta muito dos desenhos da Disney, em especial da Cinderela, e ressalta Hannah Montana como sua cantora preferida, mesmo não havendo o hábito de ouvir rádio, por isso, deve vê-la mais na televisão. Tem videogame em casa e computador com internet. A menina contou que joga videogame de manhã e a noite, mas os pais afirmam que joga muito pouco. Com relação à internet, a criança disse que joga no período da manhã, e os pais relataram ser raro: quando os utiliza, são, principalmente, jogos da Barbie.

4.16.1 História contada pelo sujeito 16

Um dia, o... o Pinóquio mentia, mentia, mentia, aí o o nariz dela... o nariz dele foi crescendo, crescendo, crescendo, cresceu até uma planta! +

Aí a fada disse pa ele:

- Se você continuar mentindo, você nunca vai ser... aí, cê nunca vai ser um menino é... sem mentir.

Aí ele disse que ia parar. Aí ele parou e aí ele mentiu pros amigos dele. ++

E aí?

Aí... aí ele... aí ele ficou preso... é... ele ficou preso numa gaiola e... + (deixa eu pensar nisso, qui eu não lembro) + e... um mês. Aí ele saiu e daí... ele.. ele foi preso porque ele bateu no amigo dele.

E aí?

Aí acabou.

4.16.1.1 Análise da história do sujeito 16

A história contada por L. tem como personagem principal Pinóquio, personagem de Walt Disney. Muito provavelmente a menina já viu este desenho várias vezes, assim como já leu o livro. No entanto, ao utilizar o personagem e trazer suas características para a história (é mentiroso e o nariz cresce), a criança o coloca em outros contextos: ele mente, o nariz dele cresce, mas também é preso, e quando, finalmente, sai da prisão, bate no amigo e, então, novamente vai preso. Percebe-se aqui, uma fusão de fatos reais, possivelmente já vistos em noticiários, com uma história de faz de conta, incluindo personagens fictícios.

Sua história não apresenta fórmula inicial para narrativas ficcionais, que coloca o ouvinte em uma esfera imaginária, iniciando de forma abrupta; e também não informa o espaço: começa já com o evento inicial “Um dia...”, mas o restante da frase aparece no pretérito imperfeito “o Pinóquio mentia, mentia, mentia”, configurando cenário da história, pois se trata de padrões habituais de comportamento do personagem (STEIN; GLENN, 1979). Com o aparecimento da fada, tem-se um novo episódio, que é ligado por uma relação de causa com o anterior, já que a fada apareceu para adverti-lo. Têm-se depois outros

dois episódios (totalizando quatro episódios), e, somente ao ser instigada com o “e aí?” da pesquisadora, a criança coloca a fórmula final “aí acabou”. Ou seja, com isso, há uma interrupção da história, com a suspensão dos fatos de forma repentina e definitiva, não expondo uma resolução para os eventos iniciais.

4.17 SUJEITO 17

I. C. N. é uma menina de 6 anos e 5 meses, filha única e mora com os pais, ambos com nível superior de instrução, incluindo pós-graduação, que atuam como funcionários públicos. O pai relatou ter por hábito ler jornais e revistas, enquanto a mãe disse que costuma ler livros e revistas; contam com cerca de 50 livros em casa.

A criança teve desenvolvimento dentro dos padrões de normalidade. Gosta de brincar sozinha e com outras crianças, principalmente de boneca. A criança contou que a mãe costuma lhe contar histórias, e sua favorita é “O Mágico de Oz”. I. costuma assistir à televisão por cerca de duas horas diárias e seu programa preferido é Hannah Montana, uma série sobre uma adolescente. Embora tenham rádio em casa, não existe o hábito de ouvi-lo. Além disso, têm videogame em casa e computador com internet: faz uso de ambos diariamente, durante cerca de uma hora diária para cada um, essencialmente para jogar.

4.17.1 História contada pelo sujeito 17

Era uma vez um gatinho que se lambia para tomar banho.

Só que um dia se esqueceu de não... de se tomar banho. E ele arranhou uma pessoa. E + ficou com um monte de vestidos. Um rosa, um azul, um brilho (toca telefone na sala do lado) e um telef... ai. Eu ia falar telefone.

Um rosa...

Um verde, um azul do mar que fazia ela voar... que fazia ela respirar e voar no mar.

Fim.

4.17.1.1 Análise da história do sujeito 17

A história narrada por I. mostra-se bastante incipiente em relação aos esquemas narrativos, bem como imatura, já que demonstra desenvolvimento inferior ao esperado, uma vez que a menina já tem 6 anos. A história começa com a fórmula inicial para histórias ficcionais corretamente, suspendendo tempo e espaço, mas não apresenta o espaço onde se passarão os eventos. Coloca, como cenário, padrões de comportamento habitual do personagem (gatinho), e inicia o primeiro episódio com a fórmula para evento inicial (“Um dia...”). No entanto, após narrar o evento inicial, não há desenvolvimento do episódio. E isto ocorre, também, nos demais episódios, ou seja, a história narrada por I. conta com três episódios, todos eles incompletos: dado o evento inicial, segue-se um continuativo “e”, partindo, então, para o próximo episódio, sem desenvolver o episódio anterior. Esse fenômeno resulta em saltos, contabilizados nas categorias negativas.

É importante considerar aqui a motivação da criança para a atividade. Conforme Cavalcante e Madrá (2010), a narrativa envolve intenção, iniciativa e interesse por parte do narrador para elucidar e comunicar linguisticamente uma história. Nesse sentido, é necessário atentar para a motivação além das habilidades linguísticas e cognitivas. A menina estabeleceu um *rappor*t excelente com a pesquisadora, era bastante falante, rápida ao realizar as atividades e também curiosa. Quando foi levada à sala reservada para as gravações, perguntava qual havia sido a história contada pela amiga levada anteriormente. Sabe-se que, ao realizar qualquer atividade com motivação, apresenta-se melhor desempenho, em decorrência do interesse depositado em realizar tal atividade. De repente, por não ver uma finalidade para a tarefa proposta, tornou-se algo desinteressante e, portanto, não se motivou a fazê-lo com afinco.

4.18 SUJEITO 18

O último sujeito desta pesquisa é A. B. U., de 6 anos e 6 meses. A menina mora com os pais e tem um irmão mais velho. Não foi mencionado no questionário psicossociolinguístico o grau de instrução dos pais; sabe-se apenas que o pai é eletricista e a mãe professora. O pai tem o hábito de ler livros, revistas e jornais, e a mãe livros e revistas. A mãe afirma que em casa há muitos livros, não os colocando em números, mas comenta que é casa de professora.

O desenvolvimento de A. B. aconteceu dentro da normalidade. Ela relata que gosta de brincar sozinha, com seu irmão e seus amigos, principalmente de “mamãe e filhinha de cachorrinho”. A criança contou para a pesquisadora que sua mãe e sua madrinha costumam ler histórias para ela, e que adora contos de fada. Assiste à televisão, entre uma e duas horas diariamente, e seu personagem preferido é o Bob Esponja. Tem rádio em casa, costuma ouvir cerca de 30 minutos por dia, e sua cantora preferida é Hannah Montana. Também tem videogame, mas é do irmão, então, joga raramente, apenas quando o irmão deixa. Utiliza computador com internet por, aproximadamente, uma hora por dia, para jogar, sendo suas atividades preferidas os jogos de colorir e de vestir a Barbie.

4.18.1 História contada pelo sujeito 18

É assim ó:

A família estava andando. Aí depois caiu uma maçã. Eles vié... E... Eles comeram, a família.

Aí o bebê fugiu, aí eles procuraram por todos os cantos na casinha. Comeram... Eles... Eles viram se eles estavam... se ele tava comendo. Aí depois eles viram... Eles iam ver no quarto. Aí depois eles chamaram... (Isso foi um sonho meu, tá?)

Que aí depois e... os cachorros me chamaram. E eu procurei por tudo. Aí eu falei:

- Meu Deus, aquela lá é a casa da minha vó!

Lá no deque. Aí na parede tinha uma casa. Aí era a casa da minha vó. Aí eu fui lá falar com a minha vó. Aí bem no cantinho eu vi uma coisa se mexendo, ali, uma patinha se mexendo. E era o cachorrinho, que era filhote. Aí ele ia dormir. Aí depois, quando eu ia embora, eu deixei um... a parte da... da... da... da porta aberta, um pedacinho da porta aberta. Aí o cachorrinho, ele fugiu enquanto eu tava falando com eles. Aí o cachorrinho ia... ia dormir, mas ele fugiu.

Aí eu procurei por tudo. Na casa do João, que é meu amigo, na casa do Felipe e na casa do Roberto. Aí já que + o cachorrinho gostava tanto de fugir e tanto de brincar, eu pensei que ele

estivesse na casa da Lisa... na casa da Cacau. Aí ele tava lá comendo a grama + Não. Ai. Comendo a ração na grama.

E depois?

Depois a família pôs ele pra dormir. Aí a família fez... fez um círculo em volta dele, pra ele não fugir. Aí depois eles dormiram. E fim.

Muito bem! Essa eu nunca tinha visto.

4.18.1.1 Análise da história do sujeito 18

Na história narrada pelo sujeito 18, encontra-se mais um caso de associação livre de ideias, em que a criança vai combinando pensamentos de forma desimpedida, e, repentinamente, se coloca como personagem. Ao se colocar como personagem da história, ela passa a misturar real com imaginário: acrescenta, inclusive, a casa da sua avó como espaço físico da história, além de alguns amigos da classe. Em certo momento, revela que este foi um sonho que teve. Ao mencionar essa história como resultado de sonho, comprova-se o parecer anterior sobre a associação livre de ideias, pois, conforme definido em dicionário (FERREIRA, 1986), sonho é uma sequência de pensamentos e ideias vagas e incoerentes, produto da fantasia e da ilusão.

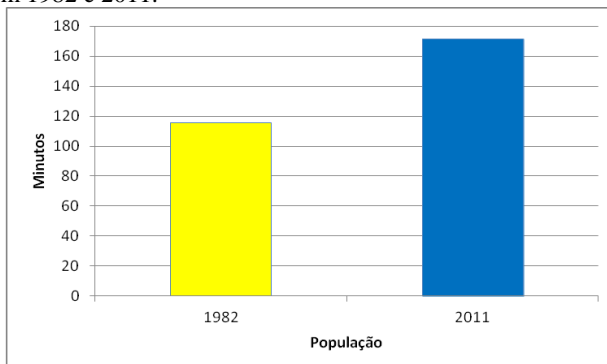
Durante conversa com a pesquisadora, a criança contou que gosta de brincar de família de cachorros e decide contar uma história com esse tema. Talvez por isso, não julgou necessário apresentar o tema de sua história, e, conseqüentemente, inicia abruptamente: “a família estava andando...”, sem fórmula inicial para histórias ficcionais, sem cenário, nem mesmo referência espacial. O bebê, personagem principal, já que a história gira em torno dele, é introduzido como um elemento já conhecido, ao ser antecedido por artigo definido, apesar de A. B. não ter mencionado que na família de cachorros havia um que era filhote. Contudo, mesmo com essas falhas, a história avança coerentemente, com os episódios interligados em uma boa trama, além de original.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo tem por objetivo analisar e discutir os resultados encontrados nesta pesquisa. Para análise, foram consideradas as invenções de histórias de 18 crianças com idade entre quatro e seis anos, sendo nove narrativas coletadas em 1982 e nove narrativas coletadas em 2011. Alguns dados do questionário psicossociolinguístico, bem como as análises qualitativas e quantitativas, darão suporte para a interpretação e discussão dos resultados.

Com as informações obtidas no questionário psicossociolinguístico, pôde-se observar população bastante uniforme. Com relação à formação dos pais, todos os pais contavam com formação superior, tanto em 2011 quanto em 1982. Em 1982 apenas três mães não tinham formação superior e em 2011 todas as mães também tinham nível de instrução superior. Apenas um questionário, respondido em 2011, veio sem tais respostas, tanto para o pai quanto para a mãe. Isso mostra que, atualmente, as mães também estão trabalhando fora (em 1982 três mães eram donas de casa) e, conseqüentemente, as crianças estão indo mais cedo para a escola, além de passar mais tempo com suas babás e expostas à novas tecnologias. A exposição à televisão em 1982 variava entre uma e duas horas diárias, apenas dois sujeitos responderam assistir à televisão por mais tempo: cerca de três ou quatro horas por dia. Em 2011, nenhuma criança assistia à televisão por menos de duas horas, sendo que duas crianças referiram assistir à televisão cerca de três horas por dia e três crianças aproximadamente quatro horas, diariamente. Esse achado pode ser mais bem visualizado no gráfico 1.

Gráfico 1 – Média, em minutos, do tempo de exposição à televisão dos sujeitos de pesquisa em 1982 e 2011.



Fonte: Dados primários (2012).

O gráfico anterior mostra que as crianças de 1982 ficavam expostas à televisão em média 115 minutos por dia, enquanto as crianças de 2011 assistem à televisão por cerca de 170 minutos diariamente. Ou seja, em 1982, a exposição dos sujeitos de pesquisa era um pouco menos de duas horas, e atualmente já chega a quase três horas. Essa informação é semelhante à obtida na pesquisa de Rice e Haight (1985), que afirmam ter crescido o tempo em que se assiste à televisão. As autoras afirmam ainda que esse tempo pode, inclusive, ser maior que o tempo que se passa na escola ou mesmo o tempo de interação com outros membros da família. E, por ser uma pesquisa de 1985, ainda não incluiu o acesso às “novas” tecnologias, como o videogame e internet. No questionário psicossociolinguístico aplicado em 2011, já buscando essas informações, observou-se que apenas três sujeitos não têm videogame em casa; os demais responderam que costumam jogar por volta de uma hora todos os dias. Quanto à internet, todas as crianças contaram ter internet em casa, utilizada principalmente para jogos, também por cerca de uma hora diária.

Todas as crianças estudavam na mesma instituição e moravam com os pais e irmãos. Pôde ser percebida também a redução de filhos de 1982 para 2011: em 1982 apenas três sujeitos tinham somente um irmão, os demais tinham dois ou três; já em 2011, cinco crianças tinham um irmão, e os outros quatro eram filhos únicos.

Sobre a quantidade de livros em casa, as respostas variaram bastante: de quarenta a mil livros. No entanto, como o questionário foi enviado para os pais pela agenda do colégio, respondido, então, por escrito, não foi possível investigar melhor essas informações. Isso significa que não se sabe o que é feito com tais livros e como é o acesso da criança aos mesmos – informações mais apropriadas à finalidade desta pesquisa do que apenas o número.

Após evidenciar as similaridades e diferenças de cada população, dá-se continuidade às análises das narrativas. As narrativas obtidas foram analisadas:

(1) Qualitativamente, através de análise descritiva, que favoreceu uma observação mais detalhada das características da narrativa oral infantil, bem como propor um novo modelo para os esquemas narrativos;

(2) Quantitativamente: foi possível computar as categorias de palavras mais utilizadas durante as narrativas e o aumento da produção lexical pelas crianças de 2011, além das rupturas mais frequentes em

ambas as populações. Também foi avaliada a competência narrativa das crianças através da quantidade de rupturas encontrada em cada história.

5.1 ANÁLISE QUALITATIVA

Das nove narrativas obtidas em 1982, três crianças contaram histórias já conhecidas (Chapeuzinho Vermelho, Os três porquinhos e João e o pé de feijão) que, possivelmente, lhes eram contadas repetidas vezes. No entanto, apenas no questionário psicossociolinguístico do sujeito 03 apareceu a história narrada pela criança (Os três porquinhos) como uma daquelas que costumava ser contada a ela. Já nas histórias contadas pelas crianças em 2011, 5 eram histórias anteriormente conhecidas. Aqui, em todos os casos, as histórias contadas pelas crianças foram relatadas no questionário, seja como uma daquelas que lhes eram contadas frequentemente, sua preferida ou ainda como seu programa de televisão favorito. Essa informação merece atenção e vale investigar se existem indícios de que as crianças de hoje estão criando menos.

Bittencourt e Maia (2006) ao escrever um artigo, intitulado “Do carrinho de rolimã ao videogame: reflexões sobre a criatividade e autoria de pensamento na contemporaneidade”, indagam: as crianças, atualmente, são autoras de suas ideias? Conseguiriam criar seus próprios brinquedos? Elas se autorizam pensar e criar para além do molde predefinido pela mídia? Ao buscar uma resposta, as autoras afirmam que a primeira experiência de autoria é o brincar e ressaltam que as crianças nos dias atuais brincam sim, porém esse brincar traz outras demandas, outras realizações: atualmente a criança assume um papel de consumidor de bens impostos pela mídia, e o brinquedo, bastante caro, mal pode ser manuseado, não pode ser compartilhado, para não estragar. Sobczack e Heneman (2009) concordam: os brinquedos de hoje diminuem a criatividade, imaginação e a socialização. Vale mencionar ainda que, conforme visto anteriormente, as famílias estão menores, com menos filhos, e os pais trabalhando cada vez mais. Isso significa que há mais brinquedos, porém menos interlocutores. Com isso, as crianças tendem a passar mais tempo jogando no computador ou no videogame, ou ainda, assistindo à televisão, que é grande influenciadora do brincar das crianças. Os autores também lembram que, antigamente, viam-se pais e filhos brincando, adultos ensinando às crianças brincadeiras e jogos do seu tempo, bem como confeccionando brinquedos. Essas atividades despertavam a imaginação e a criatividade das crianças. Mas, hoje, com a correria do dia-a-dia, é difícil vivenciar tais atitudes, sendo

mais comum ir até uma loja e comprar um brinquedo para o filho. Bittencourt e Maia (2006, p.114) enfatizam:

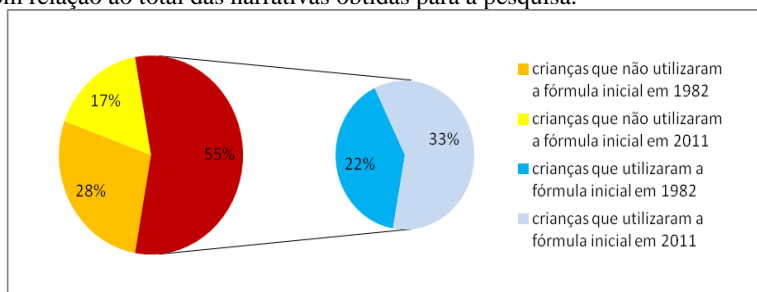
O desenvolvimento da capacidade criativa exige, para poder realizar-se, apoio, solidariedade, respeito pela vida e pela integridade do outro, como condições ambientais essenciais para a construção de espaços simbólicos de troca. Existem realmente hoje em dia ambientes que sustentem esses espaços simbólicos de troca? Estando a criança diante de uma tela, diante de um padrão preestabelecido, haveria um real desenvolvimento da capacidade criativa do ser humano? Qual é o lugar da criação na contemporaneidade?

Diante do exposto, as autoras concluem: as crianças brincam, mas não se autorizam a criar seus próprios brinquedos, não se autorizam a, mais tarde, criar textos e desenhar sem um molde pré-fixado no desenho ou filme da moda. E, conseqüentemente, em uma sociedade onde o ter pronto é a tônica e a reprodução é a marca, tem-se igualmente como marca inibições, e não criações.

Quanto à fórmula inicial para narrativas ficcionais (Era uma vez...), que instaura o faz de conta, suspendendo tempo e espaço reais, dando, então, lugar à ficção, pôde ser observado que apenas 10 das 18 crianças utilizaram-na. Dessas 10, seis foram das narrativas coletadas em 2011 e apenas quatro de 1982. Ao levar em consideração o total de histórias obtidas por ano, pode-se afirmar que a fórmula inicial foi utilizada por 67% dos sujeitos de 2011 e somente por 44% dos sujeitos de 1982.

O gráfico 2, abaixo, abarca o total das narrativas obtidas para esta pesquisa, e aponta ainda que a maior parte das crianças pesquisadas utilizou a fórmula inicial para narrativas ficcionais (55%), sendo as crianças que utilizaram tal fórmula em 2011 a maioria, contando com 33%.

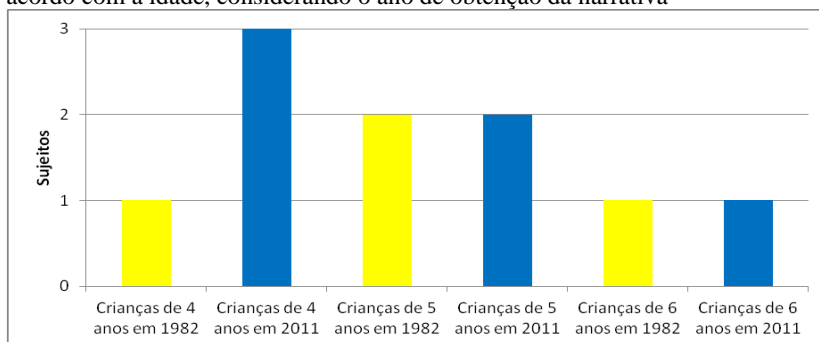
Gráfico 2 – Percentual de crianças que utilizaram e não utilizaram a fórmula inicial para narrativas ficcionais, considerando o ano de obtenção das narrativas, com relação ao total das narrativas obtidas para a pesquisa.



Fonte: Dados primários (2012).

Observando, mais especificamente, o uso da fórmula inicial para narrativa ficcional de acordo com a idade dos sujeitos e considerando o ano de obtenção das narrativas; o gráfico 3 mostra que todas as crianças de quatro anos, em 2011, fizeram uso de fórmula inicial para narrativa ficcional, enquanto dentre as crianças de 6 anos apenas uma utilizou fórmula inicial, tanto em 1982 como em 2011.

Gráfico 3 – Crianças que utilizaram a fórmula inicial para narrativa ficcional, de acordo com a idade, considerando o ano de obtenção da narrativa



Fonte: Dados primários (2012).

Esta informação é bastante curiosa, uma vez que a competência narrativa, como apontada em diversos estudos (SHAPIRO, 1990; MARJANOVIC-UMEK; KRANJC; FECONJA, 2002), apresenta-se mais desenvolvida com o avanço da idade e escolaridade. Ora, sabe-se que a competência narrativa não é avaliada somente com base no uso da fórmula inicial, porém a seleção de esquemas narrativos é de

fundamental importância para instaurar o mundo imaginário, pois indica sua intenção ficcional (CÂNDIDO *et al.*, 1968). Assim, com esse conhecimento, espera-se que a criança mais velha revele narrativas mais evoluídas, quando comparadas às narrativas das crianças de quatro anos de idade, e a fórmula inicial é considerada um parâmetro básico e essencial da narrativa ficcional. No entanto, esse dado pode trazer indícios de que crianças mais velhas estão mais sob a influência de tecnologias, seja através de desenhos animados, jogos na internet e *videogames* ou filmes de animação, não tendo mais tanto acesso a histórias contadas, que utilizam a fórmula inicial, como as crianças de quatro anos.

Também foi percebido que, muitas vezes, ao introduzir um novo personagem na história, as crianças o apresentam utilizando artigo definido (“a Lisa”, por exemplo, na narrativa do sujeito 15), como se o interlocutor também conhecesse, ou seja, como se fizesse parte do conhecimento compartilhado. Tal uso corresponde ao que se chamou ‘aparecimento abrupto de personagem’ na análise das categorias negativas, e mostra que a criança ainda não sabe contrastar adequadamente uma informação velha com a informação nova. Segundo Koch (1990) ao utilizar artigo definido (o, a, os, as) o interlocutor se remete a uma informação que já apareceu no texto; enquanto o artigo indefinido (um, uma, uns, umas) faz referência a um enunciado subsequente, e, portanto, novo. Assim, a regra para emprego dos artigos postula que um referente novo deve ser introduzido por artigo indefinido, que ao ser retomado é antecedido por artigo definido. Em outras palavras, o artigo indefinido serve para introduzir informações novas, enquanto o artigo definido é utilizado para se referir a informações já conhecidas. Na história contada pelo sujeito 07, o uso do artigo aparece muito bem empregado para apresentar o personagem e, mais tarde, retomá-lo: “Era uma vez um menino chamado João. (...) E daí o João subiu no pé de feijão.” Weinrich (1971 *apud* KOCH, 1990) ressalta que o artigo definido não retoma apenas informações do contexto precedente, mas também informações de conhecimento prévio, culturalmente compartilhado pelos interlocutores. Nesse sentido, pode-se afirmar que alguns personagens de histórias infantis são conhecidos e, de fato, fazem parte de um conhecimento compartilhado. São como arquétipos coletivos universalmente conhecidos, como, por exemplo, “Lobo Mau”, que apareceu em duas das 18 histórias e, em ambos casos, sempre antecedido por artigo definido.

Outro dado relevante a ser discutido são as concordâncias de plural que apareceram nas narrativas das crianças. De acordo com

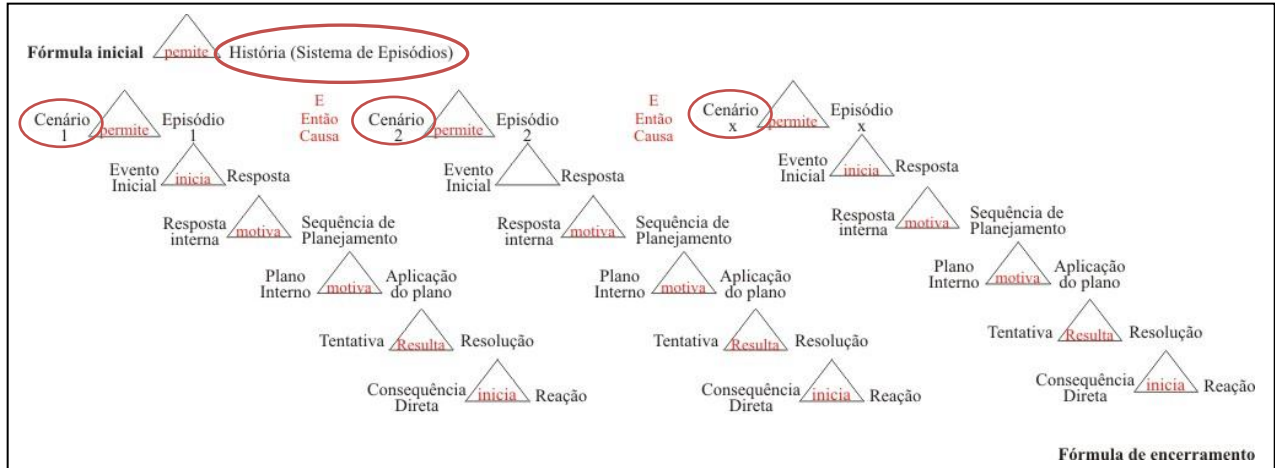
Tarallo (2000), no Português Brasileiro as marcas de plural são redundantes. Seguindo a norma padrão do PB, no sintagma nominal, por exemplo, existe marca de plural no determinante, no nome-núcleo e nos modificadores-adjetivos: “as meninas inteligentes”. A falha na concordância, com a ausência do segmento fônico /s/ (“as meninas inteligenteO” ou “as meninaO inteligenteO”), pode ser considerada uma variação sociolinguística. O autor ainda coloca que em toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas variantes, isto é, existem maneiras diferentes que dizem a mesma coisa, com o mesmo valor de verdade. Tais variáveis decorrem de circunstâncias linguísticas e não linguísticas, como faixa etária e classe social. No caso dos sujeitos desta pesquisa, crianças que vêm de classe média alta, as inadequações no uso do plural não são justificadas por seu nível cultural, mas sim por um fenômeno de aquisição da linguagem, sendo o fator determinante, então, a idade, acompanhada da escolaridade, pois, como pôde ser observado, nas histórias das crianças de 2011, já com 6 anos de idade, não houve falta de concordância quanto aos plurais. Pode-se dizer, então, que, na fala, a marcação do plural manifesta-se de forma variável; mas ainda é pouco estudada na fala infantil.

Esse achado vai ao encontro dos dados encontrados na pesquisa de Augusto *et al.* (2009), que estudaram os aspectos morfológicos na aquisição da linguagem, mais especificamente, o uso correto das marcas de plural dos nomes, aos 3, 5 e 7 anos. Trinta crianças, provenientes de escolas particulares, com pais com nível de instrução superior e, portanto, pertencentes à norma culta do PB, foram divididas em três grupos: Grupo 3 anos: crianças com idade entre 2:7 e 4:2; Grupo 5 anos: crianças com idade entre 4:7 e 5:11; e Grupo 7 anos: crianças com idade entre 6:8 e 7:11. Havia ainda um grupo controle, composto por 10 estudantes universitários. Cada criança foi levada a uma sala reservada da própria escola, convidada a participar de uma brincadeira, na qual as autoras apresentavam pranchas com um item de determinada figura e depois com três itens dessa mesma figura. A pesquisadora apresentava primeiramente o singular, dizendo “Olha, aqui tem uma casa!”, e abrindo a outra parte da prancha que continha os plurais “E agora? São três...”, e, então, a criança entendia que deveria responder “três casas”. Antes de dar início ao teste, as crianças participaram de um pré-teste, sendo que apenas aquelas que entenderam o funcionamento da brincadeira prosseguiram. Como resultado desse experimento, verificaram que o percentual de marcas de plural explícitas, pelas crianças de três anos, não superou 50% de acerto em nenhuma das condições estabelecidas (palavras reais com plural regular; palavras

reais com plural irregular, palavras inventadas com plural regular e palavras inventadas com plural irregular). Já as crianças de cinco anos, apresentaram número de acertos expressivo para os plurais regulares, tanto de palavras reais quanto de palavras inventadas. As crianças de sete anos cometeram poucos erros, evidenciando certa estabilidade com relação à marcação de plural de nomes, chegando a 100% de acertos em palavras reais com plural regular ou irregular, confirmando-se claramente a maior ocorrência de marcas de plural em crianças mais velhas. Tais resultados, inclusive, se assemelham aos resultados dos testes aplicados com a população adulta, grupo controle.

Além disso, ao colocar as 18 narrativas na gramática para histórias ficcionais, aprimorada por Scliar-Cabral e Grimm-Cabral (1984), percebeu-se que o modelo é suficiente, contemplando todos os elementos necessários para uma narrativa coerente. Entretanto, uma modificação foi realizada: a história é um sistema de episódios, que incorpora toda estrutura narrativa, incluindo um ou mais episódios (STEIN, GLENN; 1979), e cada episódio pode ter um determinado cenário. As informações sobre cenário são, conforme definidas por Rumelhart (1975), informações sobre tempo e espaço, colocando para o ouvinte o contexto social, físico e/ou temporal da história, mas também, como acrescido por Stein e Glenn (1979), informações sobre os personagens e suas atividades habituais. Dessa forma, o cenário, em PB, é sempre apresentado no pretérito imperfeito do indicativo, dando a ideia de passado contínuo, podendo sim aparecer um novo cenário ao longo da história, como mencionado por Scliar-Cabral e Grimm-Cabral (1984), dando início a outros episódios. Assim, o novo modelo proposto para Gramática de narrativas ficcionais explicita a regra de recursividade para cenário, conforme apresentado abaixo:

Figura 7 – Novo modelo proposto para Gramática para histórias ficcionais.



Vale ressaltar que foi percebido que a falta de uma progressão com todos os elos narrativos é característica das narrativas infantis. Isso significa que é comum as crianças omitirem elementos de um episódio, havendo, inclusive, episódios apenas com o evento inicial, bem como idas e vindas, quando a criança esquece ou retoma um evento que deveria ter aparecido anteriormente. Esse dado indica que existe dificuldade, para as crianças, de preservar a cadeia narrativa com coerência, provavelmente em função do processo de amadurecimento da memória de trabalho. Baddeley (1999) define a memória de trabalho como um sistema que permite que várias partes da informação sejam mantidas sob atenção ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada. Nesse sentido, o autor enfatiza que este sistema é extremamente útil para a compreensão de uma sentença falada, por exemplo, pois não é possível processá-la completamente sem alcançar o final. Para Stoltzfus, Hasher e Zacks (1996) a memória de trabalho é como um espaço mental que consiste de representações ativas que ficam disponíveis em um armazenamento temporário para sua manipulação durante o processamento cognitivo, contando, então, tanto com a função de processamento como de armazenamento. Por isso, o construto da memória de trabalho se tornou componente central de vários modelos que abarcam o funcionamento cognitivo, incluindo o processamento da linguagem – sua compreensão, produção e leitura, visto que a memória de trabalho é responsável pela manutenção da informação apresentada em curto prazo e pelo estabelecimento de conexões com novas informações, permitindo ainda as inferências, como já referia Bartlett, em 1932.

Concordando com o exposto, Spinillo e Martins (1997) realizaram uma análise de histórias produzidas por crianças, e garantem que para produzir uma história coerente é preciso considerar simultaneamente (1) o que está sendo produzido no momento, (2) o que já foi produzido anteriormente e (3) a relação entre ambos. Tal processo, que necessita focalizar duas instâncias do texto e estabelecer suas relações, é uma atividade complexa. Assim, para produzir uma história com sentido, o narrador precisa preservar em sua mente a cadeia narrativa anteriormente elaborada e estabelecer relações entre as diversas partes da história. Diante disso, tem-se a memória de trabalho como requisito fundamental para a progressão de histórias.

Os autores ainda acreditam que, do ponto de vista linguístico, para o sucesso do processamento do texto, a criança precisa conseguir expressar linguisticamente a coordenação e a integração das diversas partes da história. E, nesse ponto, é importante lembrar que o

displacement, distanciamento do contexto imediato (SCLiar-CABRAL, 1995; RAHIMPOUR, 2004), também não está totalmente desenvolvido nas crianças pequenas, ou seja, elas ainda não têm autonomia suficiente no discurso para se referir a coisas ausentes, e, por isso, encontram dificuldade para reproduzir linguisticamente situações extralinguísticas, que ajudariam o ouvinte a elaborar e imaginar melhor a história, além de seguir, de forma satisfatória, todos os elos narrativos necessários para o desenvolvimento dos episódios da história.

5.2 ANÁLISE QUANTITATIVA

5.2.1 Análise das categorias positivas

A análise quantitativa foi realizada considerando o número de cláusulas das histórias, o número de constituintes sintáticos (total de palavras e de itens lexicais produzidos) e número de episódios.

Foi possível observar que as narrativas coletadas em 2011 apresentaram maior número de episódios quando comparadas às narrativas das crianças de 1982: as histórias de 2011 tiveram, em média, sete episódios; e as de 1982, em média, cinco episódios. Além disso, as narrativas de 2011 também mostraram um aumento com relação ao número de cláusulas e de componentes sintáticos com relação às narrativas de 1982. As narrativas de 2011 somaram 1532 constituintes em 302 cláusulas, resultando uma média de 5,07 constituintes por cláusula. Já as narrativas de 1982 totalizaram 933 constituintes sintáticos em 211 cláusulas, representando uma média de 4,43 constituintes por cláusula. Na tabela 1, abaixo, estão apresentadas as médias de cláusula e de componentes sintáticos obtidos com relação ao ano.

Tabela 1 – Média de cláusulas e de componentes sintáticos por história, com relação ao ano de obtenção das narrativas

Turma	Média de cláusulas	Média de componentes sintáticos
1982	23,44	103,78
2011	33,56	170,33

Os dados expostos evidenciam que as histórias contadas por crianças atualmente estão mais longas e mais ricas, por conterem mais detalhes que as histórias narradas antigamente. Isso pode indicar que a maior quantidade de input recebida pelas crianças de hoje, através de

canais com desenhos animados 24 horas por dia, jogos na internet e *videogames*, tem aprimorado seu repertório linguístico. Sabe-se que a linguagem é fruto da relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social. O adulto aparece como interlocutor mais experiente com quem a criança se relaciona por meio da linguagem, o que acontece em interações sociais e historicamente situadas. Mas e essas novas tecnologias? De que forma estão influenciando a aquisição da linguagem e a forma de as crianças narrarem?

De acordo com Naigles e Mayeux (2001), não se pode excluir a possibilidade de que crianças podem adquirir pelo menos alguns aspectos da linguagem assistindo à televisão. Os autores afirmam que a televisão não influencia o desenvolvimento gramatical, por exemplo, mas está fortemente associada ao desenvolvimento lexical. Eles citam o trabalho de Rice e colaboradores que analisaram a linguagem utilizada em programas educacionais de televisão. Com esse estudo, observaram que muitas palavras novas ou fora do comum são enfatizadas prosodicamente, facilitando sua diferenciação na sentença. Além disso, outros dois aspectos facilitam o aprendizado do significado de palavras: (1) aproximadamente 60% dos enunciados referem-se a objetos ou eventos imediatamente apresentados na tela; assim, a criança não precisa procurar para, então, entender o significado de uma palavra que não lhe seja familiar. Vale lembrar que a televisão fornece pistas adicionais, já que há a facilitação do *zoom* ou mesmo a possibilidade de passar de um objeto para outro específico ou determinado aspecto do objeto ou ainda para o evento que está sendo abordado; (2) apresentam-se muitos enunciados repetidos, mas a repetição não é exata e incluem frases completas. Todos esses aspectos que buscam a facilitação estão de acordo com as características da fala dirigida à criança, que favorecem o desenvolvimento lexical natural.

Além disso, um estudo longitudinal de Rice *et al.* (1990) avaliou o crescimento do vocabulário de mais de 200 crianças, em função da quantidade de “*Sesame Street*⁴” assistido. Essa pesquisa teve duração de dois anos e meio e foi utilizado um teste de vocabulário (*Peabody Picture Vocabulary Test*) para avaliar a variedade lexical das crianças. Participaram da pesquisa 160 crianças com três anos e 166 crianças com

4 *Sesame street* é um programa de televisão educativo dedicado ao público infantil. Produzido nos Estados Unidos, *Sesame Street* teve início em 1969 e conta com aproximadamente 40 temporadas. Os protagonistas são bonecos animados, conhecidos como *Muppets*, atualmente pertencentes a Walt Disney. Na televisão brasileira o programa recebeu o nome de Vila Sésamo.

cinco anos de idade. Seus pais registraram a quantidade do programa que foi assistido em diários semanais, rendendo cerca de quatro a cinco diários por criança. Os achados revelam uma correlação positiva entre a pontuação final do teste de vocabulário aplicado e a quantidade de *Sesame Street* assistida durante os anos de pesquisa. Ou seja, as crianças que assistiram mais horas a *Sesame Street* apresentaram maior ganho de vocabulário entre três e cinco anos de idade. É importante colocar que essa correlação positiva é mantida independentemente do grau de instrução dos pais, sexo da criança, tamanho da família ou atitude dos pais. Já as crianças mais velhas, que começaram o experimento aos cinco anos de idade, não apresentaram efeito significativo quanto ao desenvolvimento lexical. Esse é um estudo que convence sobre as influências positivas no desenvolvimento lexical de crianças pequenas e concorda com os resultados obtidos nesta pesquisa. O resultado da análise lexical das narrativas de 1982 e 2011 encontra-se na tabela abaixo.

Tabela 2 – Total de palavras e de itens lexicais produzidos, encontrados ao narrar histórias, considerando ano de obtenção das narrativas

Turma	Total de palavras produzidas	Total de itens lexicais produzidos
1982	1.012	249
2011	1.558	327

O total de palavras corresponde às unidades linguísticas produzidas durante a narrativa oral, isto é, quantas palavras ocorreram no *corpus1* e no *corpus2*. O tipo diz respeito ao número unidades linguísticas diferentes, ou seja, a variedade do vocabulário em uma dada amostra. Isso significa que, em 1982, dos 1012 léxicos produzidos em todas as histórias, havia 249 léxicos diferentes. Já em 2011, a produção aumentou para 1558 léxicos, e 327 foram léxicos distintos.

Com tais dados, foi possível aplicar o teste qui-quadrado, e, para tal, foram formuladas duas hipóteses:

$H_0 =$ As diferenças de frequência de palavras e de itens lexicais produzidos entre as duas turmas não são significativas, ou seja, devem-se ao acaso.

$H_1 =$ As diferenças de frequência de palavras e de itens lexicais produzidos entre as duas turmas são significativas, ou seja, não se devem ao acaso.

Em seguida, obtiveram-se as frequências observadas e esperadas, uma vez que esse teste consiste em compará-las:

Tabela 3 – Frequências calculadas para o teste Qui-quadrado

	Dados		Total
	1982	2011	
Total de palavras produzidas	1.012	1.542	2.554
Total de itens lexicais produzidos	445	585	1.030
Total	1.457	2.127	3.584

Tabela 4 – Frequências esperadas para o teste Qui-quadrado.

	Dados		Total
	1982	2011	
Total de palavras produzidas	1.038,275	1.515,725	2.554
Total de itens lexicais produzidos	418,7249	611,2751	1.030
Total	1.457	2.127	3.584

E a partir desses dados, fez-se o cálculo das parcelas que compõem a estatística do qui-quadrado, expresso na tabela abaixo.

Tabela 5 – Cálculo do Qui-quadrado

	Dados		
	1982	2011	
Total de palavras produzidas	0,664931	0,455479	
Total de itens lexicais produzidos	1,648771	1,129412	
	$\chi^2 =$		3,898594

Assim, χ^2 calculado é 3,898. Utilizando nível de significância (α) de 5%, e grau de liberdade (gl) igual a 1, o valor de χ^2 tabelado é de 3,841. Quanto aos valores de p tem-se: p calculado = 0,048; e p tabelado = 0,05. Com essas informações, pode-se afirmar, então, que o teste aceita H1 (as diferenças de frequência de palavras e de itens lexicais produzidos entre as duas turmas são significativas), de forma que há em torno de menos de 5% de erro dessa afirmação estar equivocada.

Pode-se afirmar, então, que, ao analisar o total de palavras e de itens lexicais produzidos nas narrativas, há maior quantidade relevante

de palavras produzidas, bem como itens lexicais em 2011. Isso significa que, na amostra estudada, sugere-se uma diferença significativa entre a produção das crianças: as crianças da atualidade produziram mais, além de terem léxico mais variado, se comparadas às crianças de 1982.

A grande maioria das repetições, tanto em 1982 como em 2011, foram dos artigos o / a, dos continuativos daí, e daí, aí; e do pronome pessoal ele / ela. O substantivo mais repetido, em ambas as populações, foi “casa”, e quanto ao verbo, foram as formas de “ir”. Esse achado concorda com a pesquisa de Wilkens e Villavicencio (2012) que apontam o verbo “ir” como o mais frequente no PB.

Entre as categorias positivas (classes de palavras), no geral, foi observado que os verbos e substantivos são as classes mais frequentemente produzidas ao contar histórias, havendo predomínio dos verbos.

Observando crianças com desenvolvimento típico de linguagem, vários estudos (BEFI-LOPES, CÁCERES, ARAÚJO, 2007; MIILHER; ÁVILA, 2006; VIDOR, 2008) mostram que a aquisição lexical começa com a classe de substantivos, pois além de ter significado mais concreto, é também mais privilegiada na fala dirigida à criança, além de o outro estimular a criança por volta de um ano, com a nomeação de objetos. Próximo ao segundo aniversário a criança passa pela chamada explosão vocabular, fase em que seu vocabulário aumenta significativamente, com uma rapidez surpreendente.

Befi-Lopes, Cáceres e Araújo (2007) pesquisaram a produção lexical de 60 crianças em uma creche de classe média e média-baixa de São Paulo, com desenvolvimento típico de linguagem, a fim de mostrar quantitativamente o uso de substantivos e verbos em situação de fala espontânea. As crianças foram divididas em três grupos – grupo I, abrangendo crianças de 2 anos a 2:11; grupo II, compreendendo crianças entre 3 anos e 3:11; e grupo III, incluindo crianças de 4 anos a 4:11. A interação ocorreu durante 30 minutos, individualmente, com a utilização de brinquedos, sendo transcritos os primeiros 100 enunciados da criança. As autoras observaram que a produção de verbos foi maior em todos os grupos, quando comparada à produção de substantivos, sendo que, após aplicação de testes estatísticos, percebeu-se predomínio significativamente maior de verbos nos grupos II e III, correspondente às crianças de três e quatro anos.

Já Miilher e Ávila (2006) pesquisaram a narrativa oral e escrita de 30 escolares com idade entre 7 e 13 anos – 15 com problemas de linguagem oral e/ou escrita (grupo de pesquisa) e 15 com desenvolvimento de linguagem típico (grupo controle). As autoras

encontraram que os dados das narrativas orais dos sujeitos do grupo controle também revelaram maior produção de verbos (28,36%) que substantivos (22,53%).

Esses achados corroboram os resultados desta pesquisa, onde a produção de verbos foi igual a 22,14% e a produção de substantivos acusou a frequência de 17,8%. Conforme exposto na tabela 3, pode-se observar a frequência de verbos e substantivos com relação à época de obtenção das narrativas.

Tabela 6 – Frequência média quanto a produção de substantivos e verbos, com relação ao ano de obtenção das narrativas

Turma	Frequência de Substantivos	Frequência de Verbos
1982	16,3	22,8
2011	18,8	21,7

Ao observar tais informações individualmente nota-se que existe uma variação grande, que deve ser ponderada. A produção de substantivos em 1982 variou de 4,04% a 21%; já na população de 2011 essa variação está entre 9,62% e 28,35%. Quanto à produção de verbos, as crianças de 1982 tiveram variação entre 14,5% e 30,3%; enquanto as crianças de 2011 mostraram frequência de 17,01% a 28,92%. Com isso, tem-se um desvio padrão de 6,04 na produção de substantivos e de 4,76 na produção de verbos nas narrativas da população de 1982. Nas narrativas das crianças de 2011, a variação foi menor: obteve-se desvio padrão de 5,52 ao considerar a produção de substantivos e de 3,68 para a produção de verbos. Essa informação denota certa dispersão dos resultados encontrados, que pode ser observada na tabela abaixo.

Tabela 7 – Frequência de produção de substantivos e de verbos por sujeito.

Sujeitos	Substantivos	Verbos
Sujeito 1	12,8	25,6
Sujeito 2	20,4	18,4
Sujeito 3	21	22,6
Sujeito 4	9,77	25,6
Sujeito 5	17,5	24,5
Sujeito 6	4,04	30,3
Sujeito 7	20,7	18,5
Sujeito 8	20,5	21,9
Sujeito 9	19,3	14,5
Sujeito 10	28,4	17,01
Sujeito 11	18,45	25,32

Sujeito 12	18,18	18,18
Sujeito 13	22,14	22,14
Sujeito 14	16,14	23,6
Sujeito 15	14,7	21,51
Sujeito 16	12,05	28,9
Sujeito 17	9,62	21,15
Sujeito 18	18,18	19,36

Diante do exposto, faz-se necessária uma análise individual para os casos que mostraram maior discrepância, isto é, aqueles que se destacam na tabela acima – Sujeito 1, Sujeito 4, Sujeito 6, Sujeito 10, Sujeito 15, Sujeito 16, Sujeito 17.

O Sujeito 1 apresentou grande produção de verbos (25,6%) e um percentual reduzido para produção de substantivos (apenas 12,8%). A segunda categoria com maior ocorrência, na sua narrativa, foram os continuativos, com 17,9%. Ao retomar a história contada pela criança, observam-se truncamentos (“E perguntou”) e a falta de referência de objeto (“Botou no fogo e comeu”), ou seja, em ambos os casos existe um verbo, no entanto, não há continuação da oração, manifestando, por isso, baixa produção de substantivos. Além disso, há grande número de saltos: ele dá início a um evento, mas não prossegue com a ideia, narrando logo novas ações, fazendo sempre uso de um continuativo (“e” ou “e daí”), destacando, assim, a ocorrência de continuativos na sua história.

O sujeito 4, sujeito 6, sujeito 15, sujeito 16 e o 17 tiveram como principal ocorrência a produção de verbos, seguidos de pronomes e, então, substantivos, apresentando baixa produção para esse último. Na narrativa do Sujeito 6 pôde ser percebido o uso frequente do pronome “ele”, muitas vezes não sendo possível resgatar o referente, já que sua história conta com muitos personagens masculinos, ou ainda faltando o objeto da ação. Assim, o fato de não ter dado nome aos personagens e de utilizar o termo “ele” constantemente fez com que a produção de pronomes se tornasse maior (15,2%) que a produção de substantivos (4,04%). Nas narrativas dos sujeitos 4, 15 e 16 as crianças também utilizam muito o pronome “ela / ele”, principalmente para se referir ao personagem principal (a menina, a Cinderela, o Pinóquio, respectivamente). Nessas três histórias, não há confusão quanto ao referente (geralmente há apenas dois personagens: um feminino e um masculino), mas há uso excessivo do pronome, como pode ser observado em um pequeno trecho da história contada pelo sujeito 15: “Ela não sabia com qual carroça ir, porque ela tinha várias. Tinha uma,

duas, três. E daí ela tinha uma rosa, uma roxa e uma azul. E ela escolheu a... a azul porque combinava com o vestido dela. E ela escolheu lá uma bolsa secreta com brinco (...)"'. Por fim, o sujeito 17 utiliza tanto o pronome pessoal como o pronome relativo, aumentando, assim, a frequência de pronomes (15,4%) em relação aos substantivos (9,62%) na sua narrativa.

Já na história do sujeito 10 há maior frequência para substantivos (28,35%) quando comparada com a dos verbos (17,01%). Isso aconteceu porque a criança inicia sua narrativa descrevendo muito bem a cidade onde a história irá se desenrolar, além de expor todos os monstros que estão na cidade, bem como os super-heróis (utilizando nomes próprios) que os enfrentaram. Ao final da sua narrativa, também descreve as lojas que o presidente criou para os ladrões. Com todas essas descrições, o número de substantivos tornou-se claramente maior.

O sujeito 13, embora equilibrado quanto à produção de substantivos e verbos, chama atenção por apresentar alto índice de produção para artigo definido, com 18,1%. Revendo sua história, pode ser notado que a criança conta um episódio de seu desenho favorito. Dessa forma, introduz vários personagens, como se já fossem conhecidos também por seu ouvinte, ou seja, utilizando sempre o artigo definido (a Lisa, o Gaspar, a Lila, a Vitória, a Gamber, o Gamber, a vendedora de brinquedos). Com isso, há uma sobrecarga da categoria artigo definido (18,1%), esquecendo os artigos indefinidos que, por sua vez, representam somente 1,11% das ocorrências. Além disso, a criança pouco utiliza pronome pessoal (3,32%), provavelmente em virtude da grande quantidade de personagens.

É interessante realizar, também, uma comparação considerando palavras gramaticais ou instrumentais – palavras que estabelecem relação entre os elementos, isto é: preposições, pronomes, advérbios, numerais, interjeições, conjunções e artigos; e palavras plenas ou de conteúdo, que trazem o significado ao discurso – verbos, substantivos e adjetivos (VIDOR, 2008). Verificou-se o predomínio de palavras gramaticais em 100% dos sujeitos de pesquisa. O mesmo resultado foi encontrado por Biderman (1998) ao examinar um corpus de língua escrita com cinco milhões de palavras, registradas entre 1950 e 1990. A autora verificou que no PB existe uma alta frequência de vocábulos gramaticais e um número reduzido de palavras plenas (de conteúdo), que são consideradas essenciais para comunicação, além de ser núcleo do vocabulário do português por transmitir o significado geral da mensagem. Essa informação também está de acordo com os estágios de desenvolvimento da linguagem proposto por Peña-Casanova (1992). O

autor sugere que, no terceiro estágio de desenvolvimento da linguagem, entre os 30 e 36 meses de vida, a criança passa por um período de explosão gramatical, onde a estrutura frasal se torna mais complexa e aperfeiçoada, aparecendo, então, o uso de pronomes, artigos, advérbios e conjunções.

5.2.2 Análise das categorias negativas

Ao avaliar as narrativas de acordo com as categorias negativas, observou-se que as rupturas mais comumente realizadas pelas crianças de 1982 ao contar uma história foram as mesmas que as crianças de 2011 realizaram. Em ambas as populações, e em todas as idades, a ruptura mais frequente foi hesitação, com frequência igual a 35,1% nas produções das crianças de 1982 e 37,6% de frequência nas histórias contadas pelas crianças em 2011. Em 1982 viu-se que a segunda ruptura mais frequente foi a falta de referência de personagem, com uma frequência de 19,3%, e posteriormente, saltos, com 9,36%. Já na população de 2011 a categoria negativa salto e falta de referência de personagens possuem ocorrência mais equilibrada, com, respectivamente, 11% e 10,5% de frequência dentre as rupturas encontradas. Esses dados podem ser mais bem visualizados na tabela 5, abaixo.

Tabela 8 – Média de ocorrência das categorias negativas mais frequentes na população de 1982 e de 2011.

Turma	Hesitações	Falta de referência de personagem	Saltos
1982	35,1%	19,3%	9,36%
2011	37,6%	10,5%	11%

Esse achado concorda com os resultados da pesquisa de Shapiro (1990), que percebeu que as referências ambíguas e poucas sentenças conectadas, isto é, os saltos, são comuns nas narrativas de pré-escolares.

Foi possível verificar ainda que o número de ocorrências de rupturas tende a diminuir com o avanço da idade. Na população de 1982 foram encontradas 64 ocorrências de categorias negativas nas narrativas das crianças de quatro anos; 62 ocorrências nas narrativas das crianças de cinco anos e 45 ocorrências nas narrativas das crianças de 6 anos. Contudo, ao considerar essas rupturas com relação ao número de cláusulas, as narrativas das crianças de quatro anos tiveram um índice de 1,25 ruptura por cláusula, as narrativas das crianças de cinco anos

tiveram índice de 0,60 ruptura por cláusula e as narrativas das crianças de 6 anos 0,82. Acredita-se que o alto índice de rupturas nas histórias das crianças de 6 anos deve-se ao grande número de hesitações do sujeito 9, bem como as várias ocorrências de falta de referência de personagem do sujeito 8, além de tais histórias terem sido menores, com pequeno número de cláusulas.

Já na população de 2011 verificou-se a presença de 58 rupturas nas histórias das crianças de quatro anos, 87 rupturas nas histórias das crianças de cinco anos e 36 rupturas nas histórias das crianças de 6 anos de idade. Considerando o número de rupturas com relação à quantidade de cláusulas das histórias, as histórias das crianças de quatro anos obtiveram média de 0,59 rupturas por cláusula, as histórias das crianças de cinco anos tiveram índice 0,65 rupturas por cláusula e as histórias das crianças de 6 anos 0,51. Aqui, o alto índice de rupturas observado nas crianças de cinco anos de idade aconteceu pelo fato de o sujeito 13, ao contar uma história do seu programa de televisão favorito, introduzir os personagens utilizando artigo definido, obtendo, então, frequência alta para aparecimento abrupto de personagens; o sujeito 14 fez uso de muitas repetições; e o sujeito 15 utilizou o advérbio “lá” constantemente, e, por isso, apresentou ocorrência maior para a categoria negativa falta de referência espacial.

Sobre a discrepância entre o índice obtido pelos sujeitos de quatro anos em 1982 e 2011, é importante mencionar que o sujeito 01 tinha, na época da coleta de dados, quatro anos e 1 mês, e o sujeito 2, 4 anos e 6 meses. Já o primeiro sujeito de 2011 estava com quatro anos e 10 meses durante a coleta das narrativas. Assim, vale lembrar que tantos meses aos quatro anos de idade é um período expressivo, tratando-se de aquisição da linguagem, evidenciado aqui pelo elevado número de rupturas por cláusulas na população de quatro anos em 1982.

Com a análise das rupturas, foi possível avaliar a competência narrativa das crianças. Assim, ao utilizar a fórmula proposta por Scliar-Cabral *et al.* (1983), percebeu-se a necessidade de algumas modificações. Tal fórmula, inicialmente proposta, era expressa em $Ruptura = \frac{\text{cláusulas}}{\text{cláusulas} + \text{soma de rupturas}}$, e considerava como rupturas as seguintes categorias

cláusulas + soma de rupturas

negativas: falta de sequência lógica, falta de referência dos personagens, falta de referência espacial, truncamento, salto, falta de concordância, aparecimento abrupto de personagem, interrupção, indecisão numérica, partícula e ambiguidade. Porém, ao realizar as análises das categorias negativas, foi preciso incluir outras categorias

negativas, como: hesitações, início abrupto de narrativa ficcional, repetições, contradições e ainda agramaticalidade.

Além disso, todas as rupturas eram consideradas igualmente, ou seja, com o mesmo peso. No entanto, ao aplicar a fórmula nas narrativas, notou-se uma discrepância: narrativas aparentemente boas com nota final abaixo de narrativas mais deficientes. Diante disso, torna-se imprescindível a atribuição de pesos às categorias negativas, a fim de obter uma fórmula para competência narrativa mais fidedigna.

Para isso, foram concedidos pesos 1, 2 e 3 para cada ruptura, conforme explicado abaixo:

a) Peso 1: conferido às categorias que podem ser consideradas normais para a idade ou aceitáveis. Dentre essas categorias estão o uso de partículas e hesitações.

b) Peso 2: receberam peso 2 as categorias negativas, ou rupturas, que não comprometem a compreensão da narrativa, ou seja, indecisão numérica, início abrupto, repetição, agramaticalidade, falta de concordância.

c) Peso 3: as categorias que comprometem a interpretação por parte do ouvinte, deixando dúvidas ou a possibilidade de interpretações ambíguas, tiveram peso 3. Desse modo, foi atribuído tal peso para a falta de sequência lógica, falta de referência dos personagens, falta de referência espacial, truncamento, salto, aparecimento abrupto de personagem, interrupção da história, ambiguidade e contradição.

Dessa forma, a fórmula fica mantida conforme expressa anteriormente, gerando resultados entre 0 e 1, sendo 0 para competência narrativa inexistente e 1 para o narrador ideal.

Por fim, ao aplicar a fórmula para as 18 narrativas, pôde-se perceber que as narrativas de 2011 obtiveram notas melhores que as narrativas de 1982: as crianças de 1982 tiveram média igual a 0,36 para competência narrativa, enquanto os sujeitos de 2011 receberam nota 0,45. Isso significa que as narrativas de hoje contêm menos rupturas, mantendo, assim, melhores elos entre os eventos narrados e, conseqüentemente, são mais coerentes. Em outras palavras, a competência narrativa dos sujeitos de pesquisa de 2011 está superior à dos sujeitos de pesquisa de 1982. Cabe ressaltar aqui a importância de histórias infantis contadas por pais e professores, hoje mais esclarecidos, dando início às contações para suas crianças cada vez mais cedo. São essas histórias que irão guiar a construção mais elaborada de roteiros mentais, necessários à compreensão e criação das narrativas próprias (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003). Dessa forma, as crianças constroem

um modelo para representação do fictício, permitindo-lhes, posteriormente, construir, sozinhas, um texto com coerência e coesão.

Em função da pequena população deste estudo e da grande variação de indivíduo para indivíduo, não foi possível estabelecer correlações entre a nota atribuída para competência narrativa e o tempo de exposição à televisão, ou mesmo à idade dos sujeitos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa, pode-se afirmar que os objetivos inicialmente propostos foram alcançados satisfatoriamente: foi possível observar semelhanças e diferenças entre a competência narrativa das crianças de 1982 e 2011, bem como discutir os efeitos das novas tecnologias sobre tal competência nas crianças de hoje, além de avaliar o modelo Scliar-Cabral e Grimm-Cabral para narratividade fictícia. Para dissertar sobre isso, é preciso, primeiramente, retomar os principais aspectos levantados durante a revisão de literatura.

Narrar uma história não é uma tarefa fácil. A criança, durante o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, é bastante instigada pelos outros a sua volta e, assim, começa a construir seus próprios enunciados. Dessa forma, ela passa a narrar histórias pessoais e, portanto, reais, que contam especialmente com a própria criança enquanto protagonista e são fragmentos de relatos de experiências que lhe causaram impacto. A narrativa ficcional, por sua vez, possui uma estrutura mais complexa, pois deve instaurar tempo e espaço fictícios para o narratário, sendo necessário, então, o desenvolvimento de um esquema com alguns marcadores característicos fundamentais para o desenvolvimento de uma boa narrativa fictícia, que exige ainda certo distanciamento da realidade, a fim de tornar possível a criação do cenário, de personagens e eventos.

Foi abordada também a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil e de que forma as histórias estão inseridas no dia a dia das crianças. Viu-se que as crianças começam a ter acesso ao faz de conta, ainda bebês, ao interagir em forma de brincadeira com seus familiares, jogo que começa por iniciativa do outro e continua por satisfazer o bebê. E é justamente no espaço do brincar, do faz de conta, que a criança se servirá de experiências criativas, que irão ajudá-la, posteriormente, a agir numa esfera cognitiva e, então, a encontrar soluções alternativas para os mais diversos intuitos. Isso significa que as situações imaginárias, trazidas através do brincar, estimulam a inteligência e desenvolvem a capacidade criativa da criança. Mas, o que comumente se vê hoje em dia são brinquedos que já vêm prontos e acabados, com regras rígidas e impostas. Ou seja, não é possível mudá-las durante o jogo, mudar para regras que podem aparecer na própria situação imaginária que a criança está vivenciando em dado momento e ainda trazem personagens previamente conhecidos, aqueles que estão nos desenhos animados cujas características, habilidades ou poderes todos já sabem.

As histórias infantis podem ser consideradas uma brincadeira de faz de conta, já que são instituídas pelo imaginário e ensinam momentos prazerosos à criança, servindo ainda como um importante alimento para o seu desenvolvimento, já que ao ouvir histórias a criança se identifica com os personagens, resolve conflitos internos, aprende a ironia, brinca com os sons, ritmos e sentidos das palavras. Vale lembrar que, após contar uma história, muitas outras atividades podem dar continuidade ao imaginável, atividades que as crianças desejam, mas também aquelas que elas precisam, que auxiliam-na a preencher algumas lacunas. Ao vivenciar outras realidades, propiciadas por diferentes personagens, a criança expande suas experiências, testa, muda o final da história original e, assim, vai se descobrindo. Além disso, a literatura mostra para as crianças que a linguagem escrita se organiza diferentemente da língua oral, ajudando a inseri-la em um mundo letrado, pois se trata de uma importante fonte de acesso à língua escrita. Os livros são o espaço em que a criança começa a se relacionar com o texto escrito, por intermédio do adulto, aprendendo sobre a língua escrita, antes mesmo da alfabetização. Assim, pode-se afirmar que, com a literatura, a criança internaliza os modelos para a narrativa ficcional e também aprende o gosto pela leitura, trilhando um caminho positivo em direção à aprendizagem da escrita, visto que descobre o livro como um objeto agradável, fonte de satisfações, reflexão e também de criação. No entanto, nem sempre o livro é tratado e visto dessa forma. Os pais, cada vez mais atarefados, deixam seus filhos com suas babás, que também devem organizar a casa e, por isso, ficam entregues à televisão e aos jogos eletrônicos, inclusive porque muitos não têm irmãos. Mas eles também estão indo cada vez mais cedo para a escola e, portanto, julga-se fundamental que as atividades com relação à leitura e seus desdobramentos sejam privilegiados nesse ambiente, uma vez que favorecem o desenvolvimento global dos alunos, ao invés de serem utilizados apenas com o intuito de aplicar exercícios gramaticais, a fim de conferir notas. É importante mencionar que nesta pesquisa não foi realizada distinção entre ler histórias às crianças ou contar-lhes histórias, embora exista tal diferença. Por isso, sugere-se este tema como nova possibilidade de pesquisa.

No que diz respeito à estruturação da narrativa ficcional, foi relatado o avanço do modelo, inicialmente proposto por Rumelhart, em 1975. Ao acreditar que as histórias ficcionais possuem elementos universais, que contam com uma organização interna, o autor elaborou uma gramática para histórias ficcionais, configurada através de uma rede hierárquica de categorias ligadas entre si. O modelo sugerido por

Rumelhart foi aprimorado por Stein e Glenn, em 1979 e novamente expandido por Scliar-Cabral e Grimm-Cabral, em 1984. Para validar o modelo, então, mais recente, as histórias dos 18 sujeitos de pesquisa foram aplicadas ao esquema, a fim de verificar sua abrangência, ou seja, se o mesmo compreende todas as categorias que aparecem nas narrativas. Pôde ser observado que o modelo de Scliar-Cabral e Grimm-Cabral dá conta de todos os constituintes essenciais para uma boa narrativa; no entanto, foi explicitada a regra de recursividade com a introdução do cenário em cada episódio. Nesse exercício, foi possível perceber ainda que produzir histórias é uma atividade intimamente ligada à memória. Ao criar uma história é fundamental ser capaz de manter atenção sobre aquilo que já foi produzido, o que está sendo produzido e a relação entre os dois. Diante disso, é comum que as crianças pequenas, ainda em processo de amadurecimento da memória de trabalho, pulem estágios importantes do esquema narrativo, retomem algo que se lembram no decorrer da narração ou mesmo interrompam a sua história. Com isso, a progressão das histórias contadas por crianças na gramática para história ficcional não é linear: há saltos, repetições, idas e vindas. Verificou-se também algum grau de superioridade narrativa nas histórias em que as crianças conseguiram exprimir desejos e necessidades dos personagens (resposta interna), categoria mais frequentemente omitida.

Além disso, viu-se que as histórias produzidas em 2011 foram mais longas e com mais episódios quando comparadas às histórias narradas em 1982. Tal resultado sugere que, em função do maior input linguístico recebido pelas crianças atualmente, seu repertório é maior e mais variado. No entanto, encontraram-se histórias mais criativas em 1982, quando a maior parte das crianças conseguiu de fato inventar suas histórias. Hoje, parece que as crianças recebem tudo mais facilmente e, em função do tempo de exposição à televisão, permanecem envoltas a um pensamento permeado pelo materialismo e pelo comodismo. Assim, pôde ser percebido o predomínio da cópia, ou ainda a imobilidade da criança diante do que a ela é oferecido. Muitas vezes, elas são providas não só com desenhos animados, jogos na internet e videogames, mas também suas roupas, o material escolar, temas de festas de aniversário, etc. contam com os personagens de desenhos infantis. Isso tudo – vocabulário mais amplo, mas também a “falta” de criatividade e o uso de personagens previamente conhecidos mesmo em histórias originais – reflete a influência das novas tecnologias no intelecto das crianças. Além disso, cabe assinalar que o processamento da linguagem que prioriza a imagem visual não dá espaço para a imaginação criar o

contexto espacial nem as características físicas das personagens. Com isso, ainda foi possível observar que as crianças de 1982 colocaram mais informações sobre cenário, que as crianças de 2011, ratificando a hipótese 1 de pesquisa. Com isso, pode-se crer na dependência do narrador à linguagem televisiva, em detrimento do desenvolvimento do *displacement* (referir linguisticamente objetos ou eventos que não estão no contexto imediato), ou seja, a utilização da função contextual proposta por Hymes (1963), para repor linguisticamente informações sobre o cenário e outros elementos extralinguísticos, como a descrição dos personagens.

Com relação às rupturas, pôde-se verificar que as crianças de 2011 cometem as mesmas impropriedades que as crianças de 1982 cometiam: hesitação, falta de referência de personagem, pelo uso constante do pronome ele(a) e saltos entre os eventos narrados foram as categorias negativas mais encontrados nas duas amostras desta pesquisa. Acredita-se que a hesitação possa ser considerada normal, por tratar-se de crianças em fase de desenvolvimento de linguagem, criando uma história de forma improvisada. Sobre o uso do pronome pessoal da 3ª pessoa, este é um anafórico, isto é, está no lugar de uma referência e para que esse uso funcione corretamente dentro de uma narrativa, o referente precisa ser passível de recuperação. Caso contrário, não fica claro para o narratário, podendo, inclusive gerar dúvidas e se tornar ambíguo, em função da falta de referência de personagem. Por último, o salto ocorre quando a criança começa outro episódio, mas sem concluir o episódio anterior, provavelmente em função do egocentrismo, já que para ela está compreensível, é como se a criança se apoiasse em um filme que passa na sua própria cabeça.

Essa investigação das categorias negativas permitiu ainda reelaborar a fórmula para competência narrativa, atribuindo pesos diferentes às rupturas listadas, que receberam peso 1, 2 ou 3, de acordo com sua relevância em função da possibilidade de compreensão da narrativa. Essa fórmula fornece valores entre 0 e 1, sendo 1 o narrador ideal. Ao avaliar a competência narrativa de todos os sujeitos, ficou nítido que as crianças de 2011 possuem narrativas mais coerentes (com menos saltos) quando comparadas às crianças de 1982, pode-se conjecturar que na televisão há sempre uma sequência entre os episódios e ganchos (recursos que renovam o interesse do telespectador, atizando o interesse por aquilo que vem em seguida) entre os eventos narrados.

Em função do pequeno número de crianças participantes desta pesquisa, não foi possível estabelecer correlações entre a competência narrativa e o tempo de exposição à televisão, internet e videogames, ou

mesmo idade. Por isso, sugere-se a aplicação desta fórmula a outras histórias em pesquisas com maior número de sujeitos, a fim de encontrar possíveis correlações.

Assim, pode-se concluir que a maioria das crianças tem conhecimento sobre a estrutura narrativa, fazendo uso de marcadores convencionais, como a fórmula inicial e de encerramento, bem como tempo verbal adequado, além de contar com enriquecimento expressivo através da troca de vozes ao utilizar o discurso direto. Considerando as narrativas das crianças de 1982 e 2011, percebe-se que as diferenças encontradas têm estreita relação com a forma de brincar. A atividade de brincar, essencial para o desenvolvimento adequado das crianças, tem se modificado: as crianças, hoje mais expostas à televisão e outras novas tecnologias, se tornam fruto de um padrão preestabelecido e são, mais cedo, incorporadas ao consumismo da indústria do lazer, e, dessa forma, muitas vezes, perdem o lúdico, pois, no lugar de brincar, elas devem cuidar do brinquedo. Os dados desta pesquisa apontam que a influência das novas tecnologias revelou principalmente o uso de personagens novos, presentes nos programas e em jogos de maior frequência, bem como a reprodução de histórias já lidas ou vistas, mas, também maior variedade lexical, confirmando a hipótese de pesquisa 2. Por esses motivos, muitas atividades devem ser retomadas pelas escolas, a fim de aproveitar o que há de positivo trazido pela televisão, pelo videogame e internet, mas também de resgatar o despertar da curiosidade, presente nas brincadeiras antigas, incentivando a imaginação e a capacidade de invenção.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

AUGUSTO, M. R. A. *et al.* Aspectos morfológicos na aquisição da linguagem: o plural dos nomes aos 3, 5 e 7 anos. **Letra Capital**. Rio de Janeiro, v. 4, 2009, p. 105 – 115. Disponível em: http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro04/LTAA04_Cap08.pdf Acesso em: 23 jun 2012.

ARNOLD, W. **Dicionário de psicologia**. São Paulo: Loyola, 1982.

BADDELEY, A. D. Working memory In: _____ **Essentials of human memory**. East Sussex: Psychology Press, 1999 p. 45 – 70.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 8. Ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2010.

BARTLETT, F. C. **Remembering: a study in experimental and social psychology**. Nova York: Cambridge University Press, 1995.

BEFI-LOPES, D. M.; CÁCERES, A. M.; ARAÚJO, K. de Aquisição de verbos em pré-escolares falantes do Português Brasileiro. **CEFAC**. São Paulo, v. 9, n. 4, 2007, p. 444 – 452.

BERTOLETTI, E. N. M. Lourenço Filho e a Literatura infantil e juvenil (1942 – 1968): fundação de uma tradição. **Leitura: teoria e prática**. São Paulo, v. 27, n. 53, p. 10-16, 2009.

BIDERMAN, M. T. C. A face quantitativa da linguagem: um dicionário de frequências do Português. **Alfa**. São Paulo, v. 42, n. especial 1998, p. 161 – 181.

BITTENCOURT, M. I.; MAIA, M. V. M. Do carrinho de rolimã ao videogame: reflexões sobre a criatividade e a autoria de pensamento na contemporaneidade. **Revista Vivência**. Natal, n. 31, 2006, p. 111 – 120.

BRANDÃO, A. P. P.; SPINILLO, A. G. Produção e Compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. **Estudos de Psicologia**. Natal, v.6, n.1, p. 51-62, 2001.

BROCKMEIER, J; HARRÉ, R. Narrativa: Problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 525-535, 2003.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002, p.19-32.

BRUNER, J. The narrative construction of reality. **Critical Inquiry**. Chicago, v. 18, p. 1-21, 1991.

BRUNER, J. Life as narrative. **Social research**. Nova York, v. 71, n.3, p. 691-710, 2004.

CAMPOS, F. de L. **Métodos e técnicas de pesquisa em Psicologia**. 3. Ed. Campinas: Alínea, 2004.

CANDIDO, A. *et al.* **A personagem de ficção**. 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1968.

CASTILHO, A. T. de **Nova gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTILHO DA COSTA, A. **Tradições discursivas da mídia impressa: critérios de análise**. Trabalho apresentado no VIII Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal (ENIL), São Paulo, 2008.

CAVALCANTE, P. A.; MANDRÁ, P. P. Oral narratives of children with typical language development. **Pró fonos**. São Paulo, v. 22, n. 4, out – dez 2010, p. 391 – 397.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Aquariana, 2001.

CYRINO, S. M. L. Algumas diferenças entre o português brasileiro e o português europeu e a sua relação com a mudança sintática no português brasileiro. **Signum**. Londrina, v. 4, n.1, 2001, p. 95-112.

DEESE, J. Foreword. In: PETERSON, C. McCABE, A. *Developmental Psycholinguistics: three ways of looking at a child's narrative*. Nova York: Plenum press, 1983, p. XIII–XXXI.

FACHIN, O. Métodos Científicos. In: _____ **Fundamentos de Metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FIGUEIREDO, J. B. A reprodução da enunciação indireta em narrativas infantis. Curitiba: **Revista de Letras**. v. 2, n.20, jan-dez 1998, p. 91 – 102. Disponível em: <http://www.revistadeletras.ufc.br/rl20Art15.pdf>
Acesso em: 23 jun 2012.

FIVUSH, R; HADEN, C. A. Narrating and representing experience: preschoolers' developing autobiographical accounts. In: VAN DEN BROCK, P. W.; BAUER, P. J.; BOURG, T. (org) **Developmental spans in event comprehension and representation**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1997, p. 169-198.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p. 1181.

FLORES, O; KARNOPP, L.; GEDRAL, D. **Teorias do texto e do discurso**. Canoas: Editora da ULBRA, 2006.

GALLO, J. E. **A criatividade com a literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Arte & Ciência, 2000.

GARCIA, O. M. Como indicar as circunstâncias e outras relações entre as ideias. In: _____ **A comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 27. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFGV, 2010 (1967), p. 75 – 122.

GOODMAN, N. Ciência e Simplicidade. In: NAGEL, E. *et al.* **Filosofia da Ciência**. 3. Ed. São Paulo: Cultrix, 1972. P. 233-244

GOUVÊA, M. C. S. de Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. **Desenvolvimento e aprendizagem**. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 13-30.

GREENFIELD, P. M. **O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica**: os efeitos da televisão, computador e videogames. 2. Ed. São Paulo: Summus, 1988

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. Londres: Longman, 1976.

HELD, J. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus, 1980.

HEMPEL, C. G. Studies in the logic of explanation. In: _____ **Aspects of Scientific explanation and other essays in the Philosophy of Science**. Nova York: The free press, 1965. P. 245-296

_____. **Filosofia da Ciência Natural**. Rio de Janeiro: Zahra, 1974.

HYMES, D. H. Objectives and Concepts of Linguistic Anthropology. In: Mandelbaum, D. G.; Lasker, G. W.; Albert, E.M. **The Teaching of Anthropology**. Los Angeles: University of California Press, 1963. p. 275 – 302.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 4. Ed. São Paulo: Ática, 1993.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (org) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p.15 – 61.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. 2. Ed. São Paulo; Contexto, 1990.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. **Journal of Narrative and Life History**. Worcester, v.7, p. 3-38, 1997. (Original 1967)

LEAL, J. B. D. Entoação na narrativa de estórias de pré-escolares: um enfoque funcional. 110 f. **Dissertação de Mestrado – Linguística**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1983.

MACEDO, L.; SPERB, T. M. O desenvolvimento da habilidade da criança para narrar experiências pessoais: uma revisão da literatura. **Estudos de Psicologia**. Natal: v. 12, n. 3, p. 233 – 240, 2007.

MAR, R. A. The neuropsychology of narrative: story comprehension, story production and their interrelation. **Neuropsychologia**. Dallas, v. 42, p. 1414-1434, 2004.

MARJIANOVIC-UMEK, L.; KRANJC, S.; FEKONJA, U. **Developmental levels of the child's storytelling**. 2002. Trabalho apresentado no 12^o European early childhood education research association, Cyprus, 2002.

McCABE, A. *et al.* Comparison of personal versus fictional narratives of children with language impairment. **American Journal of Speech-Language Pathology**. Philadelphia, v. 17, p. 194–206, 2008.

MILHER, L. P.; ÁVILA, C. R. B. de Variáveis linguísticas e de narrativas no distúrbio de linguagem oral e escrita. **Pró fonu**. São Paulo, v. 18, n. 2, mai-ago 2006, p. 177 – 188.

NAIGLES, L. R.; MAYEUX, L. Television as incidental language teacher. In: SINGER, D. G.; SINGER, J. L (ed) **Handbook of children and the media**. Thousand Oaks: Sage Pub, 2001, p. 135 – 152.

PAIVA, A. Alfabetização e leitura literária. In: MENDONÇA, R. H.; CARVALHO, M. A. F. de (org) **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da educação, 2006, p. 126 – 131.

PEÑA-CASANOVA, J. **Manual de fonoaudiologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PETERSON, C. McCABE, A. **Developmental Psycholinguistics**: three ways of looking at a child's narrative. Nova York: Plenum press, 1983.

POPPER, K. R. Verdade, racionalidade e a expansão do conhecimento científico. In: _____ **Conjecturas e refutações**: o progresso do

conhecimento científico. 2. Ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1982. P. 241-276

RAHIMPOUR, M. Developmental stages of child language. **Journal of Faculty of Letters and Humanities**. Trabitiz, v. 47, n. 190, p. 57-70, 2004.

REIS, C.; LOPES, A. C. M. **Dicionário de teoria da Narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

RICE, M. L. *et al.* Words from “Sesame Street”: Learning vocabulary while viewing. **Developmental Psychology**. Nova Iorque, v. 26, n. 3, maio 1990 p. 421 – 428.

RICE, M. L., HAIGHT, P. L. The “motherese” of Mr Rogers: a description of the dialogue of educational television programs. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, Rockville, n. 51, 1985, 282-287.

ROJO, R. Letramento(s) – práticas de letramento em diferentes contextos. In: _____ **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 95 – 121.

RUMELHART, D. E. Notes on a schema for stories. In: BOBROW, D. G.; COLLINS, A. **Representation and understanding: Studies in Cognitive Science**. Londres: Academic Press, 1975, p. 211 – 236.

SCHAEFFER, J. M. Fictional vs Factual Narration. In: Huhn, P. *et al.* (ed) **The living handbook of Narratology**. Hamburgo: Hamburg University Press, 2009, p. 98 – 114.

SCHANK, R. C. The structure of episode in memory. In: BOBROW, D. G.; COLLINS, A. **Representation and understanding: Studies in Cognitive Science**. Londres: Academic Press, 1975, p. 237 – 272.

SCLIAR-CABRAL, L. *et al.* **A narratividade em crianças e os processos de leitura**. Brasília: INEP, 44 pp., 1983.

SCLIAR-CABRAL, L.; GRIMM-CABRAL, L. Caracterização das qualidades narrativas em pré escolares. In: **Ilha do Desterro: a bilingual journal of language and literature**. Florianópolis, v.11, p. 56-74, 1984.

SCLIAR-CABRAL, L. Da oralidade ao letramento: continuidades e descontinuidades. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 30, n.2, p. 21 – 35, 1995.

SHAPIRO, L. R. **Developmental changes in young childrens's ability to produce cohesive and coherent stories**. 1990. Trabalho apresentado Conference on Human development, Richmond, 1990.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SOBCZACK, L; HENEMANN, R. As nossas brincadeiras eram mais felizes: uma comparação dos jogos, brinquedos e brincadeiras de duas gerações no desenvolvimento escolar. **Ágora**: revista de divulgação científica. Mafra, v. 16, n.2, 2009, p. 400 – 408.

SPINILLO, A. G.; MARTINS, R. A. Uma análise de histórias coerentes por crianças. Porto Alegre: **Psicologia: reflexão e crítica**. v.10, n. 2, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721997000200004&script=sci_arttext Acesso em 10 jun 2012.

STEIN, N. L.; GLENN, C. G. An Analysis of story comprehension in Elementary School children: a test of schema. In: FREEDLE, R. O. **New directions in discourse processing**. Norwood: Albex, 1979, p. 53-119.

STOEL-GAMMON, C.; SCLIAR-CABRAL, L. **Emergence of the reportative function in child speech**. Trabalho apresentado no 4º Congresso Internacional de Linguística Aplicada. Stuttgart, 1976, p. 389-398.

STOLTZFUS, E. R.; HASHER, L; ZACKS, R. T. Working memory and aging: current status of the inhibitory view. In: RICAHRDSON, J. T. E. **Working memory and human cognition**. Nova Iorque: Oxford University Press, 1996. P. 66 – 88.

SULZBY, E. Young children concept for oral and written text. In: DURKIN, K. **Language development in the school years**. Cambridge: Brookline Books, 1986, p. 95-116.

SULZBY, E.; TEALE, W. Emergent literacy. In: BARR, R *et al.* **Handbook of reading research vol II.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1992, p. 727-758.

SUTTON-SMITH, B; BOTVIN,G.; MAHONY, D. **Developmental Structures in fantasy narratives.** 1975. Trabalho apresentado no 83º American Psychological Association. Chicago, 1975.

TARALLO, F. A relação entre língua e sociedade. In: _____ **A pesquisa sociolinguística.** São Paulo: Ática, 2000, p. 5 - 16.

TIZIOTO, P. A.; PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. Leitura e interpretação: percursos que engendram a escrita infantil. **Leitura: teoria e prática.** São Paulo, v. 27, n. 53, p.61-70, 2009.

VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar:** Epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASILÉVSKI, V. Linguística de *Corpus*, Linguística Computacional e Estatística: trio metodológico. In: GERBER, R. M.; VASILÉVSKI, V. (org) **Um percurso para pesquisas com base em corpus.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2007. P. 63 – 75.

VIDOR, D. C. F. M. Aquisição lexical inicial por crianças falantes de Português Brasileiro: discussão do fenômeno da explosão do vocabulário e da atuação da hipótese do viés nominal. 318 f. **Tese de Doutorado – Letras.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VIGÁRIO, M. das D. C. O modelo tagmêmico em narrativas de pré-escolares. 234 f. **Dissertação de Mestrado – Linguística.** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1984.

VON FRANZ, M. L. **A interpretação dos Contos de fadas.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

VYGOSTKY, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: _____ **A formação social da mente.** 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 105–118.

WILKENS, R. S. ; VILLAVICENCIO, A. **I say have you say tem: profiling verbs in children data in English and Portuguese.** Trabalho apresentado in: Conference of the European Chapter of the Association for computational Linguistics, 2012. 13th Conference of the European Chapter of the Association for computational Linguistics.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Apêndice A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Concordo em autorizar meu filho(a) a participar, como voluntário(a), do estudo que está sendo desenvolvido no projeto de pesquisa “Desenvolvimento Narrativo em Crianças de 4 a 6 anos”, orientado pela Prof. Dr. Leonor Scliar-Cabral, do departamento de Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.E

Esse trabalho tem por expectativa contribuir para o aumento da compreensão da aquisição e desenvolvimento da linguagem, mais especificamente, da narratividade em crianças de 4 a 6 anos de idade, a fim de auxiliar profissionais como pedagogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e psicólogos, que atuam, de diferentes formas, no desenvolvimento infantil. Para alcançar o objetivo da pesquisa, que é realizar uma comparação diacrônica sobre a competência narrativa ficcional de crianças de 4 a 6 anos, isto é, uma comparação da competência narrativa entre crianças em 1982 e 2011 da mesma faixa etária, é fundamental a obtenção de histórias contadas por crianças, pois essas darão suporte à análise estatística e qualitativa; bem como informações pessoais da criança, que serão respondidas pelos pais através de um questionário psicossociolinguístico, que visa obter informações sobre os fatores psicológicos e sociais que possam interferir no desenvolvimento da linguagem.

Estou ciente de que este estudo possui finalidade de pesquisa, sendo que os dados obtidos serão utilizados em publicações científicas e eventos científicos, sem que as pessoas participantes sejam identificadas. Declaro, ainda, que estou aceitando voluntariamente a participação nesse estudo, não tendo sofrido nenhuma forma de pressão para isto e, se desejar, posso deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem que receba qualquer tipo de prejuízo ou penalização.

Declaro, também, que a mim foi garantido que terei possíveis dúvidas esclarecidas antes e durante a pesquisa e que na presença de riscos ou desconfortos associados com a minha participação, tenho a liberdade de desistência do consentimento. Além disso, me foi garantido sigilo que assegure a minha privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa e minhas respostas.

Após ler este termo de consentimento livre e esclarecido, e aceitar participar do estudo, solicito a assinatura do mesmo em duas vias, sendo que uma delas permanecerá em seu poder.

Eu,..... responsável por abaixo assino, declaro através desse documento, meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do Responsável

Mônica Niederle de Abreu
monica_deabreu@hotmail.com
Mestranda
Programa de Pós Graduação em Linguística
Universidade Federal de Santa Catarina

Dra. Leonor Scliar-Cabral
lsc@th.com.br
Professora Orientadora

Apêndice B

ANÁLISE DAS CATEGORIAS NEGATIVAS

Sujeito 1:

- 1 – Início abrupto ~~Um sapo um sapo~~^{hesitação} +++ e_daí^{agramaticalidade} ++ um sapo + tava na_floresta +
- 2 – E_daí ++ fez um anelzinhos.
- 3 – salto E perguntaram^{falta de referência de personagem agente + truncamento} +++
- 4 – salto Daí veio o lobo^{aparecimento abrupto de personagem} +++++
- 5 – Botou no_fogo^{falta de referência de personagem objeto}
- 6 – e comeu^{falta de referência de personagem objeto} +
- 7 – Daí + veio o amiguinho dele^{ambiguidade} +
- 8 – não é só mais dele^{ambiguidade}
- 9 – falta de sequência lógica E_daí ++++ ~~af~~^{hesitação} veio o lobo ++
- 10 – e perguntou^{truncamento} (pausa muito grande)
- 11 – interrupção E acabou a história .

Sujeito 2:

- 1 – Início abrupto É^{partícula} o Pequeno_Polegar saiu ~~da~~^{hesitação} da casa dele ++
- 2 – salto e eles^{falta de referência de personagem} + ~~ele~~^{hesitação} foram no_dia_seguinte arranjar comida.
- 3 – ~~Da...~~^{hesitação} da casa do lobo grande eles^{falta de referência de personagem} se esconderam.
- 4 – salto Daí, depois o lobo^{aparecimento abrupto de personagem} apareceu na casa,
- 5 – o pai dele^{ambiguidade} queria_matar^{falta de referência de personagem objeto} .
- 6 – Daí o pai dele^{ambiguidade} matou^{falta de referência de personagem objeto} ,
- 7 – daí ~~de...~~^{hesitação} depois eles^{falta de referência de personagem} ficaram ~~si~~^{hesitação} + feliz.
- 8 – Isso é o final da história .

Sujeito 3:

- 1 – Era uma vez +
- 2 – ~~Que~~^{agramaticalidade} ++ um lobo não tava^{falta de referência espacial} +
- 3 – quando + tava,
- 4 – tava escondido na_floresta.
- 5 – E_daí o ~~Chapéu.~~^{hesitação} a mamãe^{aparecimento abrupto de personagem} disse
- 6 – pra levar^{falta de referência de personagem agente} os docinho para a vovó.
- 7 – salto E_daí o lobo vai atrás ~~da,~~^{hesitação} do Chapeuzinho_Vermelho^{aparecimento abrupto de personagem + falta referência espacial} .
- 8 – Mas o lobo chegou^{falta de referência espacial} .
- 9 – e imitou a voz do Chapeuzinho_Vermelho.

- 10 – salto Aí ele engoliu a vovó.
- 11 – Daí ~~é... o a vó i...~~^{hesitação} o Chapeuzinho_Vermelho veio na_casa
ago^{hesitação} + depois.
- 12 – Daí o lobo imitou a voz ~~du... + du...~~^{hesitação} da vovozinha.
- 13 – salto E depois a ~~vó...~~^{hesitação} o Chapeuzinho_Vermelho disse ~~que... +~~
~~que... + que a Chapeuzinho disse~~^{hesitação} .
- 14 – ~~Que o~~^{hesitação} que olhos mais grande!
- 15 – Pra te enxergar.
- 16 – Que nariz mais grande!
- 17 – Pra te cheirar.
- 18 – Que boca mais grande!
- 19 – Pra te comer.
- 20 – Daí ~~a~~^{hesitação} + o Chapeuzinho veio_correndo, correndo.
- 21 – Aí depois o lobo não conseguia_pegar^{truncamento}
- 22 – + porque + ~~tá comeu a barri pur a boca dele + o~~^{hesitação} a barriga
dele tava muito gorda,
- 23– ~~por_causa_que~~^{truncamento} engoliu .
- 24 – E ~~daí.. e daí~~^{hesitação} + o Chapeuzinho_Vermelho chegou na_casa^{falta}
de referência espacial
- 25 – Chamou os caçadores^{aparecimento abrupto de personagem}
- 26 – pra matar o lobo.
- 27 – E ~~daí, daí~~^{hesitação} matou o lobo.
- 28 – Daí ++ ~~daí +++ daí~~^{hesitação} ++ veio os caçadores ++ tirando
(incompreensível)
- 29 – Daí o lobo tinha medo^{falta de sequência lógica} .
- 30 – Daí matou^{falta de referência de personagem} ele^{falta de referência de personagem} ,
- 31 – Daí ele tirou a ~~Chapeuzinho~~^{hesitação} + a vovozinha.
- 32 – Assim acabou a história.

Sujeito 4:

- 1 – Era uma vez
- 2 – uma moça + que foi_sair
- 3 – e encontrou o namorado dela.^{falta de referência espacial}
- 4 – Daí, ele né?^{partícula} + foi_comprar comida.
- 5 – Aí a menina disse assim:
- 6 – – Amorzinho, se comporta bem, no_seu_carro,
- 7 – se_não vai_dar tapa,
- 8 – vai_apanhar.
- 9 – – Então tá.
- 10 – – Tchau.
- 11 – salto Foi^{falta de referência de personagem} no_papai, tudo^{truncamento}

- 12 – Chegou lá na_casa,
 13 – a filha se derramou todinha cheia de água.
 14 – ^{salto} Daí o papai deu ^{truncamento}
 15 – e colocou ela de_castigo.
 16 – Daí ela ficou de_castigo ^{repetição},
 17 – ficou lá no_fundo_da_casa.
 18 – Daí ela tocou ^{truncamento}.
 19 – ^{salto} ~~Aí~~ ^{hesitação} ela, aí é_que ela ficou boa.
 20 – Daí, ~~se~~ ^{hesitação} ela ficou boa ^{repetição}
 21 – e veio pra escola.
 22 – ^{salto} Daí ela foi_passear no_parque, na_piscina.
 23 – Daí quando ela chegou lá na_piscina,
 24 – ela se afundou.
 25 – Daí o pai entrou dentro_da_piscina
 26 – e acudiu ela,
 27 – quando ele chegou lá ^{falta de sequência lógica}
 28 – ela tava toda cumpridinha. Retinha assim, ~~né,~~ ^{partícula} reta assim
 em_pé.
 29 – ^{salto} Daí ela ficou_passeando todo dia
 30 – e não ficava só dentro de casa.
 31 – Daí ela ficou bem direita. ^{falta de sequência lógica}
 32 – Só.

Sujeito 5:

- 1– Era uma vez
 2 – três porquinhos ^{Falta de referência espacial}.
 3 – Aí, um era travesso,
 4 – dois era travesso, o Bolota e o Bolo, ~~e: Bolo~~ ^{hesitação}, Bolinha.
 5 – Então, ~~eles,~~ ^{hesitação} eles fizeram a casa dele ^{falta de referência de personagem},
 6 – e tem uma, ~~tem uma~~ ^{hesitação} casa de palha e uma outra de madeira.
 7 – Aí ~~e,~~ ^{hesitação} o Bolão ^{falta de concordância} fez uma casa toda de tijolo, com
 cimento,
 8 – botou o cimento bem direitinho,
 9 – fechou com parede e tudo.
 10 – Então, + àquela_hora, apareceu o Lobo_Mau,
 11 – porque o porquinho ^{falta de referência de personagem} já tinhafeito a casinha
 dele.
 12 – E_daí eles entraram na casinha deles.
 13 – E o Lobo bateu na porta do primeiro:
 14 – Deixa eu entrar.
 15 – – Não vou, não.

16 – Daí o Lobo disse:

17 – – Eu vou_soprar, soprar

18 – e derrubar toda a sua casa.

19 – Soprou,

20 – bufou

21 – e derrubou.

22 – Ele ^{falta de referência de personagem} fugiu pra outra casinha ~~de~~ ^{hesitação} + do amigo.

23 – Aí o Lobo bateu na porta: pam pam pam ++

24 – - Deixa eu entrar, porquinhos.

25 – + - Não, não, não.

26 – – Então eu vou_soprar, soprar

27 – e sua casa vai toda derrubar.

28 – Soprou, soprou

29 – e a casa de madeira voou pelo chão.

30 – Então, ~~ele..~~ ^{hesitação} os porquinhos fugiram pra casa do outro porquinho...

31 – Aí o Lobo bateu na porta:

32 – Deixa

33 – eu entrar.

34 – – Não, não, não. Essa porta eu não abro pra ninguém.

35 – Aí o Lobo soprou,

36 – bufou,

37 – mas a casa não derrubou, ~~que ele..~~ ^{hesitação} só ~~te...~~ ^{hesitação} a casa de palha e de madeira

38 – que derruba,

39 – Daí o Lobo resolveu

40 – entrar pela chaminé.

41 – Então entrou.

42 – Bum! Caiu numa tigela fervendo. ~~hum~~ ^{partícula}

43 – E fugiu, fugiu,

44 – nunca_mais voltou.

Sujeito 6:

1 – ^{início abrupto} Eram dois menino. ^{Falta de referência espacial}

2 – Um se perdeu

3 – e o outro foi com a mãe ++++

4 – Daí um + ~~eles~~ ++ ~~um...~~ ~~um e do...~~ ^{hesitação} não sabia

5 – onde que tava

6 – e o outro ~~tam...~~ ^{hesitação} também não sabia

7 – onde que tava ^{truncamento}

- 8 – E_daí ele ^{falta de referência de personagem} ficou perdido pela rua
- 9 – e ele ^{falta de referência de personagem} + também + ~~é~~ eles ^{hesitação}
 ficou esperando alguma coisa
- 10 – só uma pessoa pegasse. ++
- 11 – Daí um ^{falta de referência de personagem} ~~molé... um~~ ^{hesitação} pegou ^{truncamento}.
- 12 – Daí, fica difícil
- 13 – pra levar pra casa ^{falta de referência de personagem agente e objeto}.
- 14 – Passou dois dias
- 15 – Daí + eles + ele + ^{hesitação} ele ^{falta de referência de personagem} disse:
- 16 – - Telefona.
- 17 – Mas ele ^{falta de referência de personagem} não sabia
- 18 – onde que era ^{truncamento}.
- 19 – Daí ele ^{falta de referência de personagem} foi pensando. +++
- 20 – Daí ele ^{falta de referência de personagem} ^{repetição} pensou ,
- 21 – daí eles ^{falta de referência de personagem} foram se lembrando,
- 22 – daí ele ^{falta de referência de personagem} + ~~ele~~ ^{hesitação} falou...
- 23 – Daí, ~~daí~~ ^{hesitação} eles ^{falta de referência de personagem} + levaram depois
^{truncamento} + ~~dep depois eles~~ + ~~levaram~~ ^{hesitação}
- 24 – e eles ^{falta de referência de personagem} falou ^{falta de sequência lógica} +
- 25 – onde que era ^{truncamento}.
- 26 – Daí ele ^{falta de referência de personagem} + entrou ^{falta de referência espacial}
- 27 – e viu a mãe dele.
- 28 – ^{interrupção} Aí acabou .

Sujeito 7

- 1 – Era uma vez
- 2 – um menino chamado ++ João +
- 3 – Que morava com a mãe. ++++ ^{falta referência espacial}
- 4 – Ele trocou a vaca ^{aparecimento abrupto de personagem} ~~de...~~ ^{hesitação} por uns feijões
- 5 – e levou pra casa os feijão. +
- 6 – Daí ele botou na mesa,
- 7 – A mãe dele viu,
- 8 – e_daí jogou fora pela janela
- 9 – e cresceu um pé de feijão
- 10 – e foi pro céu.
- 11 – E_daí o João subiu no pé do feijão +++
- 12 – E viu um castelo, ++ com um gigante.
- 13 – E_daí João foi pro castelo ++
- 14 – ele não sabia
- 15 – o que que tinha lá.
- 16 – Daí ele bateu na porta

- 17 – e_daí a mulher ~~de gigante~~^{hesitação} + do gigante ++ viu
 18 – quem era.
 19 – E_daí + e_aí^{hesitação} ela falou
 20 – que não tinha ninguém
 21 – Daí o João passou por baixo das perna dela.
 22 – ^{salto} E_daí o gigante acordou, +++
 23 – ele tinha uma + galinha de ovos de ouro, uma harpa e ~~um sa,~~^{hesitação}
 um saco de moeda. +
 24 – Daí o + João + roubou^{truncamento}
 25 – E_daí foi pro pé de feijão. ++
 26 – Daí desceu
 27 – e_daí ele ficou com comida.
 28 – ^{interrupção} E_daí, terminou a história.

Sujeito 8:

- 1 – ^{Início abrupto} ~~O gatinho~~^{hesitação} + O ratinho foi_pegar o gato^{falta de referência espacial}
 2 – e_daí o gato deu uma mordida nele,
 3 – ^{salto} E ele^{falta de referência de personagem} foi_ir correndo pra casa
 4 – e pegou todos^{falta de referência de personagem objeto},
 5 – até tonteou,
 6 – ^{salto} engessou a perna, ++ as quatro pata.
 7 – Aí depois ele^{falta referência de personagem} foi_pegar o gato +
 8 – o dono ~~o~~^{hesitação} + o sobrinho^{aparecimento abrupto de personagem} ~~dele~~^{falta de referência de personagem}
 9 – que era mais forte
 10 – do_que o + rato
 11 – que ~~o rato~~^{hesitação} tinha engessado^{salto}
 12 – e_daí o ratinho
 13 – quando foi_pegar o gato^{repetição}
 14 – ele^{falta de referência de personagem} deu uma trombada
 15 – que levou o gato pra longe de casa
 (Eu não sei o resto.)^{interrupção}

Sujeito 9:

- 1 – ^{Início abrupto} Um_dia a raposa convidou o + ~~como é o~~^{hesitação} +++++
 tucano ~~parece pra ir~~^{hesitação} +
 2 – pra ir lá na casa dela.
 3 – Daí, ele^{falta de concordância} espalhava assim na árvore, ~~na árvore~~^{hesitação} e
 numa pedra a comida.

- 4 – Daí, ~~daí~~,^{hesitação} daí a + ~~a~~^{hesitação} raposa só passava a língua assim, ó.
 5 – ~~daí~~^{hesitação} e ~~o~~^{hesitação} ++ o tucano, ~~pareee~~,^{hesitação} ele só + ~~só~~^{hesitação}
 machucava o bico.
 6 – Daí + um_dia + o tucano + ele convidou a raposa
 7 – pra ir + lá na, ~~lá na~~^{hesitação} casa dele,
 8 – + daí na casa ~~da~~^{hesitação} + do tucano, era pro biquinho.
 9 – Daí, ~~daí~~^{hesitação} agora ~~é~~^{partícula} o tucano botou o bico lá_dentro^{falta}
 referência espacial
 10 – e só + ~~só~~^{hesitação} foi_chupando
 11 – e ele^{falta de concordância}, não ~~ele não~~^{hesitação} alcançava nem a língua. +++
 12 – ^{interrupção} Daí acabou .

Sujeito 10:

- 1 – Era_uma_vez
 2 – uma cidade bem linda + cheia de prédios ++ e árvores e arbustos.
 3 – Mas um_dia, apareceu uma nuvem muito estranha + muito escura.
 Sombras estranhas ++ diferentes.
 4 – Acharam^{falta de referência de personagem}
 5 – que eram pessoas diferentes,
 6 – mas não.
 7 – Eram zumbis.
 8 – Mas_daí, apareceu super-heróis: Batman, Lanterna_Verde, Rex, o
 Ben_10, ~~e + e~~^{hesitação} e também a irmã do Ben_10 e o irmão do Ben_10.
 9 – Mataram todos os zumbis.
 10 – Ah e também o Batman com o Flash^{aparecimento abrupto de personagem}
 soltava raios ~~nos...~~^{hesitação} nos zumbis.
 11 – Tinha mais monstros, as árvores falantes.
 12 - Não tinha mãos.
 13 - O_que elas podiam_fazer?
 14 - Que mal?
 15 – Mas elas espinhavam.
 16 – Mas_daí, ~~o Flé... daí~~,^{hesitação} o Batman cortou os espinhos delas com
 o bumerangue dele. Um_monte de coisa
 17 – de cortar
 18 – Tinha as pedras andantes.
 19 – ^{salto} Daí, +++ ~~é:: ahn...~~^{hesitação} + não tinha mais.
 20 – Os super-heróis ficaram na cidade.
 21 – Só_que a cidade tinha muito ladrão. ++ Muitos.
 22 – Mas_daí, o presidente^{aparecimento abrupto de personagem} resolveu
 23 – fazer lojas para os ladrões. ~~Porque os ladr...~~^{hesitação}
 24 – Outro^{indecisão numérica} adorava brinquedos,

- 25 – foi numa loja de brinquedo.
 26 – Outro adorava joias,
 27 – foi numa loja de joias.
 28 – Outro adorava_roubar carros,
 29 – foi numa loja de carro.
 30 – Outro adorava cadeirinha,
 31 – foi numa loja de cadeira`
 32 – Outro ~~foi numa...~~^{hesitação} adorava móveis,
 33 – foi numa loja de móveis`
 34 – Daí a cidade ~~ficou...~~^{hesitação} foi ficando mais salva dos ladrões.
 35 – Acabou .

Sujeito 11:

- 1 – Era uma vez,
 2 – que ^{agramaticalidade} numa casinha
 3 – que tinha uma porquinha ~~com três~~^{hesitação} com os seus três porquinhos, com os três filhotinhos.
 4 – E a mamãe... ~~a mamãe~~^{hesitação} porquinha deixou
 5 – eles saírem
 6 – porque já estavam grandes.
 7 – ~~É...~~^{hesitação} então, ~~ele...~~^{hesitação} cada_um foi pra um caminho diferente
 8 – e pegou ^{falta de referência de personagem} madeira, tijolos e palha.
 9 – Já que eles tavam muito cansados,
 10 – Construíram uma casinha ^{contradição} com o
 11 – que eles pegaram.
 12 – Daí, veio o Lobo_Mau,
 13 – tava muito faminto,
 14 – ~~entrou eo...~~^{hesitação} bateu na porta
 15 – e disse assim:
 16 – - ~~Ahn...~~^{hesitação} Porquinho, abre a porta,
 17 – senão eu vou_ assoprar, assoprar, assoprar
 18 – até a tua casa caiu ^{agramaticalidade} .
 19 – ^{salto} Daí a casa caiu
 20 – e o Lobo_Mau comeu o porquinho.
 21 – Daí ele foi pra outra casa, ~~a de... a de...~~^{hesitação} a de madeira.
 22 – Já... ^{hesitação} já que o outro porquinho tava tão... ~~tava~~^{hesitação} dorminhoco`
 23 – ~~ele foi...~~^{hesitação} ele foi_dormir.
 24 – Foi na cabaninha
 25 – e dormiu ^{repetição} .
 26 – Daí o Seu_Lobo... ~~o Seu Lobo~~^{hesitação} apareceu

- 27 – e bateu:
 28 – Abre a porta, porquinho,
 29 – senão eu vou _assoprar, assoprar, assoprar,
 30 – até... hesitação até a tua casa caiu agramaticalidade .
 31 – E aí ele... daí, ele hesitação assoprou, assoprou
 32 – salto e comeu o terceiro indecisão numérica porquinho.
 33 – Ba... hesitação Foi pra outra casa de tijolos,
 34 – era forte,
 35 – tinha cimento... cimento e tudo.
 36 – É... hesitação era até uma casona desse tamanho.
 37 – Aí ele... daí o, ele hesitação foi pra outra casa repetição ,
 38 – daí ele bateu:
 39 – – Abre a porta, porquinho,
 40 – senão eu vou _assoprar, assoprar, assoprar
 41 – até a tua casa caiu agramaticalidade .
 42 – Daí ele ass... a... hesitação o porquinho não abriu
 43 – e ele... e ele hesitação assoprou, assoprou até todo... to ... com a to...
 hesitação com sua força toda,
 44 – mas a casa nem se mexeu um _pouquinho.
 45 – Já, hesitação daí ele disse:
 46 – - Já _que você não vai _abrir,
 47 – eu vou _ir pela chaminé.
 48 – – E ele caiu nu... hesitação numa água fervendo.
 49 – interrupção Fim.

Sujeito 12:

- 1 – Era uma vez,
 2 – uma f::ada encantada,
 3 – e ela era uma pri... uma hesitação princesa encantada falta de referência espacial .
 4 – Mas uma bruxa veio
 5 – e ela falta de referência de personagem enfeitiçou ela falta de referência de personagem .
 6 – salto E ela falta de referência de personagem tinha um sapatinho lindo
 7 – que derrubou falta de sequência lógica .
 8 – salto Que depois, a fada bruxa, ela tinha _que _ser a mais bonita.
 9 – E ela... hesitação o príncipe aparecimento abrupto de personagem beijou ela falta de referência de personagem
 10 – pra ser uma... hesitação não ser mais uma bruxa.
 11 – Mas essa bruxa não é mais a feiticeira má,
 12 – era uma menina linda,
 13 – era uma princesa encantada
 14 – interrupção E acabou _a _história.

Sujeito 13:

- 1 - Era uma vez
- 2 – A Lisa^{aparecimento abrupto de personagem} fez bastante bagunça.^{Falta de referência espacial}
- 3 – Aí o Gaspar^{aparecimento abrupto de personagem} veio
- 4 – e o Gaspar perguntou
- 5 – o_que que a Lisa quer_fazer^{agramaticalidade} .
- 6 – Daí a Lisa disse
- 7 – que não quer_fazer nada^{agramaticalidade} ,
- 8 – porque tava_cuidando da Lila^{aparecimento abrupto de personagem} .
- 9 – ^{salto} E a Vitória^{aparecimento abrupto de personagem} apareceu
- 10 – e pensou^{falta de referência de personagem}
- 11 – que fosse a Gamber^{aparecimento abrupto de personagem} e o Gamber^{aparecimento}
abrupto de personagem
- 12 – E_aí ~~o...~~^{hesitação} já veio também o Gaspar^{falta de sequência lógica} +
- 13 – e a Lisa disse
- 14 – que também quer_fazer^{agramaticalidade} enfeite^{contradição}
- 15 – – Mas a Vitória disse
- 16 – que disse primeiro.
- 17 – Daí, a Lisa disse ~~que... que...~~^{hesitação} +
- 18 – que era a vez ~~da...~~^{hesitação} da Vitória ++
- 19 – cuidar da Lila,
- 20 – mas a Lila chorou
- 21 – porque ela queria
- 22 – que a Vitória cuidasse dela^{contradição} .
- 23 – Então a Lisa buscou a Lila de_ novo
- 24 – e viu
- 25 – o que ela queria.
- 26 – ^{salto} E o Gaspar veio com a Lisa
- 27 – e foi_passear lá_fora^{falta de referência espacial}
- 28 – porque a mãe da Lisa deixou.
- 29 – Daí o papai da Lisa também foi + ^{salto}
- 30 – e apareceu ~~a...~~^{hesitação} a vendedora^{aparecimento abrupto de personagem} dos
brinquedos do Gaspar +
- 31 – e também ele^{falta de referência de personagem} disse
- 32 – “olá” para a vendedora dos brinquedos
- 33 – ~~e ele...~~^{hesitação} e até a Lisa foi também^{repetição} .
- 34 – ^{salto} E o Gaspar tinha medo de galinha,
- 35 – E_aí apareceu um galo, uma galinha e um tigre.
- 36 – E_aí, eles tinham muito medo de tigre.
- 37 – Então eles correram +

- 38 – até chegar na_floresta da cobra
 39 – e a cobra mordeu o pé do Gaspar
 40 – ++ E ele tinha_que_ir para o hospital.
 41 – salto E_aí O Gaspar pegou um_monte de flores falta de referência espacial
 42 – e fez muita bagunça.
 43 – A Lila jø... hesitação jogou todas as flores no_chão, com o pé,
 44 – e o Gaspar fez a bagunça ~~que ela...~~ truncamento + repetição
 45 – Que a Lisa disse
 46 – que ele pode_comer qualquer coisa
 47 – e fica à_vontade.
 48 – Mas_aí, ele comeu a torta do Gamber e da Gamber.
 49 – interrupção E fim.

Sujeito 14:

- 1 – Início abrupto O menino aparecimento abrupto de personagem tava indo pra aula.
 2 – E_daí ~~um monte... os...~~ hesitação os meninos mau aparecimento abrupto de personagem
 queriam_jø... hesitação jogar ele no_lixo
 3 – pra roubar o dinheiro dele.
 4 – Daí mais uma_vez ele jogou no li... hesitação eles jogaram ele no_lixo.
 5 – Mas_daí ~~eles... e daí... e daí~~ hesitação eles correram atrás dele, os três meninos
 6 – que iam jogar falta de sequência lógica,
 7 – mas_daí ele entrou numa livraria.
 8 – Os meninos, eles continuaram_correndo
 9 – e_daí tinha um monstro,
 10 – que ele disse:
 11 – - “Eu não gosto de crianças”
 12 – E_daí ~~... daí~~ hesitação ele pegou o meninos
 13 – que têm medo
 14 – e_daí foi falta de referência de personagem pra aula,
 15 – mas_daí ele falta de referência de personagem se jogou num lugar
 16 – e_daí ele falta de referência de personagem começou_a_ler.
 17 – E_daí quando ele falta de referência de personagem começou_a_ler repetição,
 18 – era a História_Sem_Fim.
 19 – E_daí quando ele falta de referência de personagem começou_a_ler, repetição
 20 – tinha uns monstros estranhos, lulas gigantes
 21 – que comia só pedra, só pedra. E
 22 – tinha uma moto de pedra.
 23 – E_daí tinha um morcego (incompreensível) palácio da rainha

- 24 – e falar pros outros, e falar pros outros ^{repetição}, e falar pros outros ^{repetição}, e falar pros outros ^{repetição}, e falar pros outros ^{repetição}, e falar pros outros ^{repetição}
- 25 – que o mundo... que o ... que ^{hesitação} o nada terrível tava pegando o mundo da... ^{hesitação} o mundo da fantasias.
- 26 – ^{interrupção} E_daí, fim.

Sujeito 15:

- 1 – ^{Início abrupto} Era uma princesinha
- 2 – que tinha um_monte de vestido. ^{Falta de referência espacial}
- 3 – O primeiro era rosa
- 4 – e tinha várias cores.
- 5 – Cada_um tinha um poder.
- 6 – O rosa tinha um_monte de pedrinhas
- 7 – e fazia
- 8 – voar.
- 9 – E nesse... e daí, ^{hesitação} Daí ela botou o azul
- 10 – que não fazia nada ^{contradição}
- 11 – Ela ia encontrar lá ^{falta de referência espacial} alguma coisa,
- 12 – que eu não me lembro.
- 13 – E_daí, +++++ o nome dela era ++ (eu não sei) Colchão!
- 14 – E também ela quis_botar o sapato dela de cristal
- 15 – e botou o vestido azul.
- 16 – E ela foi ^{falta de referência espacial} ... ++ e + ^{hesitação}
- 17 – mas quando ela foi ^{falta de referência espacial},
- 18 – ela não sabia
- 19 – com qual carroça ir ^{falta de sequência lógica},
- 20 – porque ela tinha várias.
- 21 – Tinha uma, duas, três.
- 22 – E_daí ela tinha uma rosa, uma roxa e uma azul.
- 23 – E ela escolheu a... ^{hesitação} a azul
- 24 – porque combinava com o vestido dela.
- 25 – E ela escolheu lá ^{falta de referência espacial} uma bolsa secreta com brinco, com ^{hesitação} batom, tudo dentro daquela.
- 26 – E na bolsa tinha muitos balas,
- 27 – e na bolsa tinha ^{hesitação} muitas verduras.
- 28 – ^{salto} E ela encontrou uma pessoa chamada Príncipe.
- 29 – E_daí, ela foi lá ^{falta de referência espacial},
- 30 – quando o relógio bateu,
- 31 – ela se foi.
- 32 - E_daí, quando ela foi,

- 33 - tocou o relógio
 34 - e ela voltou. ^{repetição}
 35 - ^{salto} E_daí quando ela perdeu o sapatinho de cristal lá ^{falta de referência espacial},
 36 - + o nome dela era Cindelera.
 37 - E_daí quando ela perdeu o sapatinho de cristal ^{repetição},
 38 - ela foi lá ^{falta de referência espacial}
 39 - ^{salto} E_daí as irmã disse... ^{hesitação} Daí a campinha tocou:
 40 - din-don.
 41 - E_daí, o moço entrou
 42 - porque era o sapato dela
 43 - que perdeu
 44 - e ele achou lá.
 45 - ^{salto} E ela ^{falta de referência de personagem} disse:
 46 - “- É meu!” ^{salto}
 47 - Daí não encaixou.
 48 - “É meu!” ^{salto}
 49 - Daí não encaixou.
 50 - É pra todas as moças do reino.
 51 - Mas faltou mais alguma
 52 - que era ela ^{falta de referência de personagem}.
 53 - Mas como
 54 - se ela ^{falta de referência de personagem} nem foi ao baile?
 55 - Daí quando ela ^{falta de referência de personagem} provou,
 56 - serviu.
 57 - Daí elas ^{falta de referência de personagem} choraram.
 58 - E fim.

Sujeito 16:

- 1 - ^{Início abrupto} Um dia, ^{falta de referência espacial} ~~o~~... ^{hesitação} o Pinóquio mentia, mentia, mentia
 2 - aí ~~o nariz dela...~~ ^{hesitação} o nariz dele foi_crescendo, crescendo, crescendo,
 3 - cresceu até uma planta! +
 4 - Aí a fada ^{aparecimento abrupto de personagem} disse pra ele:
 5 - - “Se você continuar_ mentindo,
 6 - você nunca vai_ser... ~~aí ele nunca vai ser~~ ^{hesitação} um menino é... ^{hesitação}
 7 - sem mentir”.
 8 - Aí ele disse
 9 - que ia_parar.
 10 - Aí ele parou

- 11 – e_aí ele mentiu pros amigos dele.
 12 – ~~Aí... aí ele...~~^{hesitação} aí ele ficou preso...
 13 – ~~é... +~~^{hesitação} ele ficou preso numa gaiola ~~e... + i...~~^{hesitação} um mês.
 14 – Aí ele saiu
 15 – e_daí... ~~ele...~~^{hesitação} ele foi preso.
 16 – Porque ele bateu no amigo dele.
 17 – ~~interrupção~~ Aí acabou .

Sujeito 17:

- 1 – Era uma vez
 2 – um gatinho que se lambia
 3 – para tomar banho ^{falta de referência espacial}
 4 – Só_que um_dia se esqueceu ~~de não...~~
 5 – de se tomar ^{agramaticalidade} banho.
 6 – ^{salto} E ele arranhou uma pessoa.
 7 – ^{salto} E + ficou com um_monte de vestidos. Um rosa, um azul, um brilho e um telef... (aí eu ia falar telefone) ^{hesitação} . Um verde, um azul do_mar
 8 – que fazia
 9 – ele voar,
 10 – que fazia
 11 – ela ^{falta de concordância} respirar
 12 – e voar no_mar.
 13 – ^{interrupção} Fim.

Sujeito 18:

- 1 – ^{Início abrupto} A família estava_andando ^{falta de referência espacial} .
 2 – Aí depois caiu uma maçã.
 3 – ~~Eles vié...~~^{hesitação} e... eles comeram, a família.
 4 – Aí o bebê ^{aparecimento abrupto de personagem} fugiu,
 5 – Aí eles procuraram por todos os cantos na casinha.
 6 - ~~Comeram... Eles...~~^{hesitação} eles viram
 7 – se ~~eles estavam...~~^{hesitação} se ele tava_comendo.
 8 – Aí depois ~~eles viram...~~ eles iam_ver no quarto.
 9 – Aí depois ~~eles chamaram...~~ que aí depois e... ^{hesitação} os cachorros me chamaram.
 10 – ^{Salto} E eu procurei por tudo.
 11 – Aí eu falei:
 12 – “Meu_Deus, aquela lá é a casa da minha vó!” Lá no deque.
 13 – ^{Falta de sequência lógica} Aí na parede tinha uma casa
 14 – aí era a casa da minha vó.

- 15 – Aí eu fui lá falar com a minha vó.
 16 – Aí bem no cantinho eu vi uma coisa
 17 – se mexendo,
 18 – ali, uma patinha se mexendo.
 19 – Era o cachorrinho,
 20 – que era filhote.
 21 – Aí ele ia_dormir.
 22 – Aí depois quando eu ia embora,
 23 – eu deixei ~~um...~~^{hesitação} a parte da ~~...~~ ~~da...~~ ~~da...~~ ~~da~~^{hesitação} porta aberta,
 um pedacinho da porta aberta.
 24 – Aí o cachorrinho, ele fugiu
 25 – enquanto eu tava_falando com eles^{falta de referência de personagem}.
 26 – Aí o cachorrinho ~~ia~~^{hesitação} ia_dormir,
 27 – mas ele fugiu^{repetição}.
 28 – Aí eu procurei por tudo. Na casa do João,
 29 – que é meu amigo,
 30 – na casa do Felipe, e na casa do Roberto.
 31 – Aí já_que o cachorrinho gostava tanto de fugir
 32 – e tanto de brincar,
 33 – eu pensei
 34 – que ele estivesse na casa da Lisa... na casa da Cacau.
 35 – Aí ele tava_comendo a grama. ~~Não. Aí~~^{hesitação} Comendo a ração na
 grama.
 36 – ^{salto} Depois a família pôs ele
 37 – pra dormir.
 38 – Aí a família ~~fez...~~^{hesitação} fez um círculo em volta dele,
 39 - pra ele não fugir.
 40 – Aí depois eles dormiram.
 41 – E fim .

Apêndice C

ANÁLISE DAS CATEGORIAS POSITIVAS

Sujeito 1:

Um sapo um sapo +++++ e_dai¹⁴ ++ um⁶ sapo¹ + tava⁴ na_floresta¹¹ +
 E_dai¹⁴ ++ fez⁴ um⁶ anelzinhos¹.
 E¹⁴ perguntaram⁴ +++
 Dai¹⁴ veio⁴ o⁵ lobo¹ +++++
 Botou⁴ no_fogo¹¹ e¹⁸ comeu⁴ +
 Dai¹⁴ + veio⁴ o⁵ amiguinho¹ dele⁸⁺⁹ + não¹⁰ e⁴ só¹⁶ mais¹⁰ dele⁸⁺⁹
 E_dai¹⁴ +++++ ~~a~~ veio⁴ o⁵ lobo¹ ++ e¹⁸ perguntou⁴: (pausa muito grande)
 E¹⁴ acabou_a_história²³.

Sujeito 2:

É o⁵ Pequeno_Polegar² saiu⁴ ~~da~~ da⁸⁺⁵ casa¹ dele⁸⁺⁹ ++
 e¹⁸ eles⁹ + ~~ele~~ foram⁴ no_dia_seguinte¹¹ arranjar⁴ comida¹.
~~Da...~~ da⁸⁺⁵ casa¹ do⁸⁺⁵ lobo¹ grande³ eles⁹ se⁹ esconderam⁴.
 Dai¹⁴, depois¹⁰ o⁵ lobo¹ apareceu⁴ na⁸⁺⁵ casa¹,
 o⁵ pai¹ dele⁸⁺⁹ queria_matar¹⁹.
 Dai¹⁴ o⁵ pai¹ dele⁸⁺⁹ matou⁴,
 dai¹⁴ ~~de...~~ depois¹⁰ eles⁹ ficaram⁴ si + feliz³.
 Isso_é_o_final_da_história²³.

Sujeito 3:

Era uma vez²² + ~~Que~~ ++ um⁶ lobo¹ não¹⁰ tava⁴ + quando¹⁸ + tava⁴, tava⁴
 escondido³ na_floresta¹¹.
 E_dai¹⁴ ~~o~~ Chapéu.. a⁵ mamãe¹ disse⁴ pra⁸ levar⁴ os⁵ docinho¹ para⁸ a⁵
 vovó¹.
 E_dai¹⁴ o⁵ lobo¹ vai⁴ atrás¹⁰ ~~da~~, do⁸⁺⁵ Chapeuzinho_Vermelho².
 Mas¹⁸ o⁵ lobo¹ chegou⁴ e¹⁸ imitou⁴ a⁵ voz¹ do⁸⁺⁵
 Chapeuzinho_Vermelho².
 Ai¹⁴ ele⁹ engoliu⁴ a⁵ vovó¹.
 Dai¹⁴ ~~é...~~ ~~o~~ a_vó_i... o⁵ Chapeuzinho_Vermelho² veio⁴ na_casa¹¹ ago+
 depois¹⁰.
 Dai¹⁴ o⁵ lobo¹ imitou⁴ a⁵ voz¹ ~~du...~~ + ~~du...~~ da⁸⁺⁵ vovozinha¹.
 E¹⁴ depois¹⁰ a_vó... o⁵ Chapeuzinho_Vermelho² disse⁴ ~~que...~~ + ~~que...~~ +
~~que~~ a Chapeuzinho disse:
 - ~~Que~~ ~~o~~ que olhos mais grande! - Pra te enxergar. (imitação)
 - Que nariz mais grande! - Pra te cheirar. (imitação)
 - Que boca mais grande! - Pra te comer. (imitação)
 Dai¹⁴ ~~a~~ + o⁵ Chapeuzinho² veio_correndo¹⁹, correndo⁴.

Aí¹⁴ depois¹⁰ o⁵ lobo¹ não¹⁰ conseguia_pegar¹⁹ + porque¹⁷ + ~~tá~~ ~~comeu~~ ~~a~~ ~~barri~~ ~~pur~~ ~~a~~ ~~boca~~ ~~dele~~ + o⁵ barriga¹ dele⁸⁺⁹ tava⁴ muito¹⁰ gorda³, por_causa_que¹⁷ engoliu⁴.

E_dai¹⁴ .. e_dai¹⁴ + o⁵ Chapeuzinho_Vermelho² chegou⁴ na_casa¹¹, Chamou⁴ os⁵ caçadores¹ pra⁸ matar⁴ o⁵ lobo¹.

E_dai¹⁴, ~~dai~~ matou⁴ o⁵ lobo¹.

Dai¹⁴ ++ ~~dai~~ +++ ~~dai~~ ++ veio⁴ os⁵ caçadores¹ ++ tirando⁴ (incompreensível)

Dai¹⁴ o⁵ lobo¹ tinha⁴ medo¹.

Dai¹⁴ matou⁴ ele⁹,

Dai¹⁴ ele⁹ tirou⁴ a ~~Chapeuzinho~~ + a⁵ vovozinha¹.

Assim¹⁰ acabou_a_história²³.

Sujeito 4:

Era uma vez²², + uma⁶ moça¹ que⁹ foi_sair¹⁹ e¹⁸ encontrou⁴ o⁵ namorado¹ dela⁸⁺⁹.

Dai¹⁴, ele⁹ ~~né~~ + foi_comprar¹⁹ comida¹.

Aí¹⁴ a⁵ menina¹ disse⁴ assim¹⁰: “- Amorzinho¹, se⁹ comporta⁴ bem¹⁰, no_seu_carro¹¹, se_não¹⁷ vai_dar¹⁹ tapa¹, vai_apanhar¹⁹.” Então¹⁴ tá²⁵. “- Tchau¹.”

Foi⁴ no_papai¹¹, tudo⁹

Chegou⁴ lá¹⁰ na_casa¹¹, a⁵ filha¹ se⁹ derramou⁴ todinha⁹ cheia³ de⁸ água¹.

Dai¹⁴ o⁵ papai¹¹ deu⁴ e¹⁸ colocou⁴ ela⁹ de_castigo¹¹. Dai¹⁴ ela⁹ ficou⁴ de_castigo¹¹, ficou⁴ lá¹⁰ no_fundo_da_casa¹¹.

Dai¹⁴ ela⁹ tocou⁴. ~~Aí~~ ela, ~~aí~~ é_que¹⁵ ela⁹ ficou⁴ boa³.

Dai¹⁴, se ela⁹ ficou⁴ boa³ e¹⁸ veio⁴ pra⁸ escola¹. Dai¹⁴ ela⁹ foi_passear¹⁹ no_parque¹¹, na_piscina¹¹.

Dai¹⁴ quando¹⁷ ela⁹ chegou⁴ lá¹⁰ na_piscina¹¹, ela⁹ se⁹ afundou⁴.

Dai¹⁴ o⁵ pai¹ entrou⁴ dentro_da_piscina¹¹ e¹⁸ acudiu⁴ ela⁹, quando¹⁷ ele⁹ chegou⁴ lá¹⁰ ela⁹ tava⁴ toda¹⁰ cumpridinha³. Retinha³ assim¹⁰, ~~né~~, reta³ assim¹⁰ em_pé¹¹.

Dai¹⁴ ela⁹ ficou_passeando¹⁹ todo⁹ dia¹ e¹⁸ não¹⁰ ficava⁴ só¹⁶ dentro_de_casa¹¹.

Dai¹⁴ ela⁹ ficou⁴ bem¹⁰ direita³.

Só²³.

Sujeito 5:

Era uma vez²² três⁷ porquinhos¹. Aí¹⁴, um⁷ era⁴ travesso³, dois⁷ era⁴ travesso³, o⁵ Bolota² e¹⁸ o⁵ Bolo², ~~o~~ Bolo, Bolinha².

Então¹⁰, ~~eles~~, eles⁹ fizeram⁴ a⁵ casa¹ dele⁸⁺⁹, e¹⁸ tem⁴ uma⁶, ~~tem~~ uma casa¹ de⁸ palha¹ e¹⁸ uma⁶ outra⁹ de⁸ madeira¹.

Aí¹⁴ ~~o~~, o⁵ Bolão² fez⁴ uma⁶ casa¹ toda⁹ de⁸ tijolo¹, com⁸ cimento¹, botou⁴ o⁵ cimento¹ bem¹⁰ direitinho³, fechou⁴ com⁸ parede¹ e¹⁸ tudo⁹.

Então¹⁴, + àquela_hora¹¹, apareceu⁴ o⁵ Lobo_Mau², porque¹⁸ o⁵ porquinho¹ já¹⁰ tinhafeito¹⁹ a⁵ casinha¹ dele⁸⁺⁹.

E_dai¹⁴ eles⁹ entraram⁴ na_casinha¹¹ deles⁸⁺⁹.

E¹⁴ o⁵ Lobo² bateu⁴ na_porta¹¹ do⁸⁺⁵ primeiro⁷: - Deixa⁴ eu⁹ entrar⁴. - Não¹⁰ vou⁴, não¹⁰.

Dai¹⁴ o⁵ Lobo² disse⁴: - Eu⁹ vou_soprar¹⁹, soprar⁴ e¹⁸ derrubar⁴ toda⁹ a⁵ sua⁹ casa¹.

Soprou⁴, bufou⁴ e¹⁸ derrubou⁴.

Ele⁹ fugiu⁴ pra_a_casinha¹¹ ~~de~~ + do⁸⁺⁵ amigo¹.

Aí¹⁴ o⁵ Lobo² bateu⁴ na_porta¹¹: pam pam pam²⁶ ++ - Deixa⁴ eu⁹ entrar⁴, porquinhos¹. + -

Não¹⁰, não¹⁰, não¹⁰. - Então¹⁴ eu⁹ vou_soprar¹⁹, soprar⁴ e¹⁸ sua⁹ casa¹ vai⁴ toda¹⁰ derrubar⁴.

Soprou⁴, soprou⁴ e¹⁸ a⁵ casa¹ de⁸ madeira¹ voou⁴ pelo_chão¹¹.

Então¹⁴, ~~ele~~ os⁵ porquinhos¹ fugiram⁴ pra_casa¹¹ do⁸⁺⁵ outro⁹ porquinho¹...

Aí¹⁴ o⁵ Lobo² bateu⁴ na_porta¹¹: - Deixa⁴ eu⁹ entrar⁴. - Não¹⁰, não¹⁰, não¹⁰. Essa⁹ porta¹ eu⁹ não¹⁰ abro⁴ pra⁸ ninguém⁹.

Aí¹⁴ o⁵ Lobo² soprou⁴, bufou⁴, mas¹⁸ a⁵ casa¹ não¹⁰ derrubou⁴, ~~que~~ ele.. só¹⁶ ~~te~~ a⁵ casa¹ de⁸ palha¹ e¹⁸ de⁸ madeira¹ que⁹ derruba⁴,

Dai¹⁴ o⁵ Lobo² resolveu_entrar¹⁹ pela_chaminé¹¹.

Então¹⁴ entrou⁴.

Bum¹²! Caiu⁴ numa_tijela¹¹ fervendo⁴. ~~hum~~

E¹⁴ fugiu⁴, fugiu⁴, nunca_mais¹⁰ voltou⁴.

Sujeito 6:

Eram⁴ dois⁷ menino¹.

Um⁶ se⁹ perdeu⁴ e¹⁸ o⁵ outro⁹ foi⁴ com⁸ a⁵ mãe¹ ++++

Dai¹⁴ um⁶ + eles⁹ ++ um... um e do... não¹⁰ sabia⁴ onde⁹ que¹⁵ tava⁴ e¹⁸ o⁵ outro⁹ ~~tam~~... também¹⁰ não¹⁰ sabia⁴ onde¹⁰ que¹⁵ tava⁴ ++

E_dai¹⁴ ele⁹ ficou⁴ perdido³ pela_rua¹¹ e¹⁸ ele⁹ + também¹⁰ + ~~é~~ eles ficou_esperando¹⁹ alguma_coisa²⁷ só¹⁶ uma⁶ pessoa¹ pegasse⁴. ++

Dai¹⁴ um⁶ molé... um pegou⁴.

Dai¹⁴, fica⁴ difícil³ pra⁸ levar⁴ pra_casa¹¹.

Passou⁴ dois_dias¹¹

Dai¹⁴ + ~~eles~~ + ~~ele~~ + ele⁹ disse⁴: - Telefona⁴.

Mas¹⁷ ele⁹ não¹⁰ sabia⁴ onde¹⁰ que¹⁵ era⁴. Dai¹⁴ ele⁹ foi_pensando¹⁹. +++

Dai¹⁴ ele⁹ pensou⁴, dai¹⁴ eles⁹ foram⁴ se⁹ lembrando⁴, dai¹⁴ ele⁹ + ~~ele~~ falou⁴...

Dai¹⁴, ~~dai~~ eles⁹ + levaram⁴ depois¹⁰ + ~~dep~~ depois eles + levaram⁴
e¹⁸ eles⁹ falou⁴ + onde¹⁰ que¹⁵ era⁴.

Dai¹⁴ ele⁹ + entrou⁴ e¹⁸ viu⁴ a⁵ mãe¹ dele⁸⁺⁹.

Ai¹⁴ acabou²³.

Sujeito 7:

Era uma vez ^{fórmula inicial} um⁶ menino¹ chamado³ ++ João² +

Que⁹ morava⁴ com⁸ a⁵ mãe¹. +++++

Ele⁹ trocou⁴ a⁵ vaca¹ ~~de...~~ por⁸ uns⁶ feijões¹ e¹⁸ levou⁴ pra⁸ casa¹ os⁵
feijão¹. +

Dai¹⁴ ele⁹ botou⁴ na_mesa¹¹

A⁵ mãe¹ dele⁸⁺⁹ viu⁴, e_dai¹⁴ jogou⁴ fora¹⁰ pela_janela¹¹

e¹⁸ cresceu⁴ um⁶ pé_de_feijão¹³ e¹⁷ foi⁴ pro_céu¹¹.

E_dai¹⁴ o⁵ João² subiu⁴ no_pé_do_feijão¹¹ +++

E¹⁸ viu⁴ um⁶ castelo¹, ++ com⁸ um⁶ gigante¹.

E_dai¹⁴ João² foi⁴ pro_castelo¹¹ ++ ele⁹ não¹⁰ sabia⁴ o_que⁹ que²⁴ tinha⁴
lá¹⁰.

Dai¹⁴ ele⁹ bateu⁴ na_porta¹¹ e_dai¹⁴ a⁵ mulher¹ ~~de_gigante...~~ + do⁸⁺⁵
gigante¹ ++ viu⁴ quem⁹ era⁴.

E_dai¹⁴ + ~~e~~ ela⁹ falou⁴ que¹⁷ não¹⁰ tinha⁴ ninguém⁹.

Dai¹⁴ o⁵ João² passou⁴ por_baixo¹¹ das⁸⁺⁵ perna¹ dela⁸⁺⁹. E_dai¹⁴ o⁵
gigante¹ acordou⁴, +++ ele⁹ tinha⁴ uma⁶ + galinha¹ de⁸ ovos¹ “de⁸
ouro¹”, uma⁶ harpa¹ e¹⁸ ~~um~~ sa, um⁶ saco¹ de⁸ moeda¹. +

Dai¹⁴ o⁵ + João² + roubou⁴

E_dai¹⁴ foi⁴ pro⁸⁺⁵ pé_de_feijão¹³. ++

Dai¹⁴ desceu⁴ e_dai¹⁴ ele⁹ ficou⁴ com⁸ comida¹.

E_dai¹⁴, terminou_a_história²³.

Sujeito 8:

~~O~~ gato¹ + O⁵ ratinho¹ foi_pegar¹⁹ o⁵ gato¹

e_dai¹⁴ o⁵ gato¹ deu⁴ uma⁶ mordida¹ nele⁸⁺⁹,

E¹⁸ ele⁹ foi_ir_correndo¹⁹ pra_casa¹¹ e¹⁸ pegou⁴ todos⁹, até¹⁰ tonteou⁴,
engessou⁴ a⁵ perna¹, ++ as⁵ quatro⁷ pata¹.

Ai¹⁴ depois¹⁰ ele⁹ foi_pegar¹⁹ o⁵ gato¹ + o⁵ dono¹ ~~o~~ + o⁵ sobrinho¹
dele⁸⁺⁹ que⁹ era⁴ mais¹⁰ forte³ do_que¹⁷ o⁵ + rato¹ que⁹ ~~o~~ rato¹
tinha_engessado¹⁹ e_dai¹⁴ o⁵ ratinho¹ quando¹⁷ foi_pegar¹⁹ o⁵ gato¹

Ele⁹ deu⁴ uma⁶ trombada¹
 que⁹ levou⁴ o⁵ gato¹ pra⁸ longe¹⁰ de⁸ casa¹
 7 – ~~Eu não sei o resto.~~

Sujeito 9:

Um_dia¹¹ a⁵ raposa¹ convidou⁴ o⁵ ~~como é o~~ +++++ tucano¹ parece pra
 # + pra⁸ ir⁴ lá¹⁰ na_casa¹¹ dela⁸⁺⁹.
 Daí¹⁴, ele⁹ espalhava⁴ assim¹⁰ na_árvore¹¹, ~~na_árvore~~ e¹⁸ numa_pedra¹¹
 a⁵ comida¹.
 Daí, ~~daí~~, daí¹⁴ a⁵ + a raposa¹ só¹⁶ passava⁴ a⁵ língua¹ assim¹⁰, ó, ~~daí~~ e¹⁸
 o ++ o⁵ tucano¹, ~~parece~~, ele⁹ só¹⁰ + só machucava⁴ o⁵ bico¹.
 Daí¹⁴ + um_dia¹¹ + o⁵ tucano¹ + ele⁹ convidou⁴ a⁵ raposa¹ pra⁸ ir⁴ + lá¹⁰
 na_lá ~~na_casa~~ na_casa¹¹ dele⁸⁺⁹, + daí¹⁴ na_casa¹¹ ~~da~~ + do⁸⁺⁵ tucano¹, era⁴ pro⁸
 biquinho¹.
 Daí¹⁴, ~~daí~~ agora¹⁰ é o⁵ tucano¹ botou⁴ o⁵ bico¹ lá_dentro¹¹ e¹⁸ só¹⁶ + só
 foi_chupando¹⁹ e¹⁸ ele⁹, não¹⁰, ~~ele não~~ alcançava⁴ nem¹⁶ a⁵ língua¹. +++
 Daí¹⁴ acabou²³.

Sujeito 10:

Era_uma_vez²² uma⁶ cidade¹ bem¹⁰ linda³ + cheia³ de⁸ prédios¹ ++ e¹⁸
 árvores¹ e¹⁸ arbustos¹.
 Mas¹⁴ um_dia¹¹, apareceu⁴ uma⁶ nuvem¹ muito¹⁰ estranha³ + muito¹⁰
 escura³. Sombras¹ estranhas³ ++ diferentes³.
 Acharam⁴ que⁹ eram⁴ pessoas¹ diferentes³, mas¹⁸ não¹⁰. Eram⁴ zumbis¹.
 Mas_daí¹⁴, apareceu⁴ super-heróis¹³: Batman², Lanterna_Verde², Rex²,
 o⁵ Ben_10², e + o: e¹⁸ também¹⁰ a⁵ irmã¹ do⁸⁺⁵ Ben_10² e¹⁸ o⁵ irmão¹
 do⁸ Ben_10².
 Mataram⁴ todos⁹ os⁵ zumbis¹.
 Ah¹² e¹⁸ também¹⁰ o⁵ Batman² com⁸ o⁵ Flash², soltava⁴ raios¹ nos...
 nos⁸⁺⁵ zumbis¹.
 Tinha⁴ mais⁹ monstros¹, as⁵ árvores¹ falantes³. Não¹⁰ tinha⁴ mãos¹.
 O_que⁹ elas⁹ podiam_fazer¹⁹? Que⁹ mal¹?
 Mas¹⁸ elas⁹ espinhavam⁴.
 Mas_daí¹⁴, o ~~Flé... daí~~, o⁵ Batman² cortou⁴ os⁵ espinhos¹ delas⁸⁺⁹ com⁸
 o⁵ bumerangue¹ dele⁸⁺⁹. Um_monte^(exp idiomática) de⁸ coisa¹ de⁸ cortar⁴.
 Tinha⁴ as⁵ pedras¹ andantes³.
 Daí¹⁴, +++ é:: ~~ahn...~~ + não¹⁰ tinha⁴ mais⁹.
 Os⁵ super-heróis¹³ ficaram⁴ na⁸⁺⁵ cidade¹. Só_que¹⁸ a⁵ cidade¹ tinha⁴
 muito⁹ ladrão¹. ++ Muitos⁹.

Mas_daí¹⁴, o⁵ presidente¹ resolveu_fazer¹⁹ lojas¹ para⁸ os⁵ ladrões¹.

~~Porque os ladr...~~

Outro⁹ adorava⁴ brinquedos¹, foi⁴ numa⁸⁺⁵ loja¹ de⁸ brinquedo¹.

Outro⁹ adorava⁴ joias¹, foi⁴ numa⁸⁺⁵ loja¹ de⁸ joias¹.

Outro⁹ adorava roubar¹⁹ carros¹, foi⁴ numa⁸⁺⁵ loja¹ de⁸ carro¹.

Outro⁹ adorava⁴ cadeirinha¹, foi⁴ numa⁸⁺⁵ loja¹ de⁸ cadeira¹.

Outro⁹ foi numa... adorava⁴ móveis¹, foi⁴ numa⁸⁺⁵ loja¹ de⁸ móveis¹.

Daí¹⁴ a⁵ cidade¹ ficou... foi ficando¹⁹ mais¹⁰ salva³ dos⁸⁺⁵ ladrões¹.

Acabou²³.

Sujeito 11:

Era uma vez²², que numa⁸⁺⁵ casinha¹ que⁹ tinha⁴ uma⁶ porquinha¹ em três com⁸ os⁵ seus⁹ três⁷ porquinhos¹, com⁸ os⁵ três⁷ filhotinhos¹.

E¹⁴ a⁵ mamãe¹... a mamãe porquinha¹ deixou⁴ eles⁹ saírem⁴ porque¹⁷ já¹⁰ estavam⁴ grandes³.

E... então¹⁴, ele... cada um²¹ foi⁴ pra⁸ um⁶ caminho¹ diferente³ e¹⁸ pegou⁴ madeira¹, tijolos¹ e¹⁸ palha¹.

Já que¹⁷ eles⁹ tavam⁴ muito¹⁰ cansados³, construíram⁴ uma⁶ casinha¹ com⁸ o⁹ que⁹ eles⁹ pegaram⁴.

Daí¹⁴, veio⁴ o Lobo_Mau², tava⁴ muito¹⁰ faminto³, entrou e... bateu⁴ na⁸⁺⁵ porta¹ e¹⁸ disse⁴ assim¹⁰: - Ah... Porquinho¹, abre⁴ a⁵ porta¹, senão¹⁷ eu vou assoprar¹⁹, assoprar⁴, assoprar⁴ até¹⁰ a⁵ tua casa¹ caiu⁴.

Daí¹⁴ a⁵ casa¹ caiu⁴ e¹⁸ o Lobo_Mau² comeu⁴ o⁵ porquinho¹.

Daí¹⁴ ele⁹ foi⁴ pra⁸ outra⁹ casa¹, a de... a de... a⁹ de⁸ madeira¹.

Já... já que¹⁷ o⁵ outro⁹ porquinho¹ tava⁴ tão¹⁰ ...tava dorminhoco³, ele foi... ele⁹ foi dormir¹⁹. Foi⁴ na⁸⁺⁵ cabaninha¹ e¹⁸ dormiu⁴.

Daí¹⁴ o⁵ Seu_Lobo²... o Seu_Lobo apareceu⁴ e¹⁸ bateu⁴ - Abre⁴ a⁵ porta¹ porquinho¹, senão¹⁷ eu vou assoprar¹⁹, assoprar⁴, até... até¹⁰ a⁵ tua casa¹ caiu⁴.

E aí¹⁴ ele⁹... daí, ele assoprou⁴, assoprou⁴ e¹⁸ comeu⁴ o⁵ terceiro porquinho¹.

Ba... Foi⁴ pra⁸ outra⁹ casa¹ de⁸ tijolos¹, era⁴ forte³, tinha⁴ cimento¹... cimento¹ e¹⁸ tudo⁹. E... era⁴ até¹⁰ uma⁶ casona¹ desse⁸⁺⁹ tamanho¹.

Aí¹⁴ ele⁹... daí o, ele foi⁴ pra⁸ outra⁹ casa¹, daí¹⁴, ele⁹ bateu⁴ - Abre⁴ a⁵ porta¹ porquinho¹, senão¹⁷ eu vou assoprar¹⁹, assoprar⁴, assoprar⁴ até¹⁰ a⁵ tua casa¹ caiu⁴.

Daí¹⁴ ele ass... a... o⁵ porquinho¹ não¹⁰ abriu⁴ e¹⁸ ele⁹... e ele assoprou⁴, assoprou⁴ até todo... to... em a to... com⁸ sua⁹ força¹ toda⁹, mas¹⁸ a casa¹ nem¹⁰ se⁹ mexeu⁴ um pouquinho¹¹.

Já, daí¹⁴, ele⁹ disse⁴: - Já que¹⁷ você⁹ não¹⁰ vai abrir¹⁹, eu⁹ vou ir¹⁹ pela⁸⁺⁵ chaminé¹.

E¹⁴ ele⁹ caiu⁴ ~~na...~~ numa⁸⁺⁵ água¹ fervendo³.
Fim.²³

Sujeito 12:

Era uma vez²² uma⁶ f::ada¹ encantada³, e¹⁸ ela⁹ era⁴ uma⁶ ~~princesa...~~ uma
princesa¹ encantada³.

Mas¹⁸ uma⁶ bruxa¹ veio⁴ e¹⁸ ela⁹ enfeitiçou⁴ ela⁹.

E¹⁴ ela⁹ tinha⁴ um⁶ sapatinho¹ lindo³ que⁹ derrubou⁴.

Que depois¹⁰, a⁵ fada¹ bruxa³, ela¹ tinha_que_ser¹⁹ a⁵ mais¹⁰ bonita³.

E¹⁴ ~~ela...~~ o⁵ príncipe¹ beijou⁴ ela⁹ pra⁸ ~~ser uma...~~ não¹⁰ ser⁴ mais¹⁰ uma⁶
bruxa¹.

Mas¹⁴ essa⁹ bruxa¹ não¹⁰ é⁴ mais¹⁰ a⁵ feiticeira¹ má³, era⁴ uma⁶ menina¹
linda³, era⁴ uma⁶ princesa¹ encantada³

E¹⁴ acabou_a_história.²³

Sujeito 13:

O⁵ menino¹ tava indo¹⁹ pra⁸ aula¹.

E_dai¹⁴ ~~um monte...~~ os... os⁵ meninos¹ mau³ queriam_jo...jogar¹⁹ ele⁹
no_lixo¹¹ pra⁸ roubar⁴ o⁵ dinheiro¹ dele⁸⁺⁹.

Dai¹⁴ mais¹⁰ uma_vez¹¹ ele_jogou_no_li... eles⁹ jogaram⁴ ele⁹ no_lixo¹¹.

Mas_dai¹⁴ eles... e_dai... e_dai eles⁹ correram⁴ atrás¹⁰ dele⁸⁺⁹, os⁵ três⁷
meninos¹ que⁹ iam jogar¹⁹, mas_dai¹⁴ ele⁹ entrou⁴ numa_livraria¹¹.

Os⁵ meninos¹, eles⁹ continuaram_correndo¹⁹ e_dai¹⁴ tinha⁴ um⁶
monstro¹, que⁹ ele⁹ disse⁴:

- “Eu⁹ não¹⁰ gosto⁴ de⁸ crianças¹,”

E_dai¹⁴ ~~daí~~ ele⁹ pegou⁴ o⁵ meninos¹ que⁹ têm⁴ medo¹ e_dai¹⁴ foi⁴ pra⁸
aula¹, mas_dai¹⁴ ele⁹ se⁹ jogou⁴ num⁸⁺⁵ lugar¹ e_dai¹⁴ ele⁹
começou_a_ler¹⁹. E_dai¹⁴ quando¹⁷ ele⁹ começou_a_ler¹⁹, era⁴ a⁵
História_Sem_Fim².

E_dai¹⁴ quando¹⁷ ele⁹ começou_a_ler¹⁹, tinha⁴ uns⁶ monstros¹
estranhos³, lulas¹ gigantes³ que⁹ comia⁴ só¹⁶ pedra¹, só¹⁶ pedra¹. E¹⁴
tinha⁴ uma⁶ moto¹ de⁸ pedra¹.

E_dai¹⁴ tinha⁴ um⁶ morcego¹ (incompreensível) palácio¹ da⁸⁺⁵ rainha¹
e¹⁸ falar⁴ pros⁸ outros⁹, e¹⁸ falar⁴ pros⁸ outros⁹, e¹⁸ falar⁴ pros⁸ outros⁹,
e¹⁸ falar⁴ pros⁸ outros⁹, e¹⁸ falar⁴ pros⁸ outros⁹, e¹⁸ falar⁴ pros⁸ outros⁹
que¹⁷ o_mundo... que o ... que o⁵ nada¹ terrível³ tava_pegando¹⁹ o
mundo_da... o⁵ mundo¹ da⁸⁺⁵ fantasias¹.

E_dai¹⁴, fim.²³

Sujeito 14:

Era⁴ uma⁶ princesinha¹ que⁹ tinha⁴ um monte^(exp idiomática) de⁸ vestido¹. O⁵ primeiro⁷ era⁴ rosa³ e¹⁸ tinha⁴ várias⁶ cores¹. Cada um²¹ tinha⁴ um poder¹. O⁵ rosa¹ tinha⁴ um monte^(exp idiomática) de⁸ pedrinhas¹ e¹⁸ fazia⁴ voar⁴. - nesse... e daí, (fomos interrompidas por uma amiga Down que entrou na sala)

Dai¹⁴ ela⁹ botou⁴ o⁵ azul¹ que⁹ não¹⁰ fazia⁴ nada⁹. Ela⁹ ia encontrar¹⁹ lá¹⁰ alguma⁹ coisa¹, que⁹ eu⁹ não¹⁰ me⁹ lembro⁴.

E_dai¹⁴, +++++ o⁵ nome¹ dela⁸⁺⁹ era⁴ ++ (eu não sei) Colchão²¹!

E¹⁴ também¹⁰ ela⁹ quis botar¹⁹ o⁵ sapato¹ dela⁸⁺⁹ de⁸ cristal¹ e¹⁸ botou⁴ o⁵ vestido¹ azul³.

E¹⁴ ela⁹ foi⁴ ... ++e++ mas¹⁸ quando¹⁷ ela⁹ foi⁴, ela⁹ não¹⁰ sabia⁴ com⁸ qual⁹ carroça¹ ir⁴, porque¹⁷ ela⁹ tinha⁴ várias⁹. Tinha⁴ uma⁷, duas⁷, três⁷.

E_dai¹⁴ ela⁹ tinha⁴ uma⁶ rosa³, uma⁶ roxa³ e¹⁸ uma⁶ azul³. E¹⁴ ela⁹ escolheu⁴ a⁵ azul¹ porque¹⁷ combinava⁴ com⁸ o⁵ vestido¹ dela⁸⁺⁹. E¹⁴ ela⁹ escolheu⁴ lá¹⁰ uma⁶ bolsa¹ secreta³ com⁸ brinco¹, com⁸ ~~em~~ batom¹, tudo⁹ dentro¹⁰ daquela⁸⁺⁹. E¹⁴ na⁸⁺⁵ bolsa¹ tinha⁴ muitos^{9 - concordância inadequada} balas¹, e¹⁸ na⁸⁺⁵ bolsa¹ tinha⁴ ~~muitos~~ muitas⁹ verduras¹.

E¹⁴ ela⁹ encontrou⁴ uma⁶ pessoa¹ chamada³ Príncipe².

E_dai¹⁴, ela⁹ foi⁴ lá¹⁰, quando¹⁷ o⁵ relógio¹ bateu⁴, ela⁹ se⁹ foi⁴. E_dai¹⁴, quando¹⁷ ela⁹ foi⁴, tocou⁴ o⁵ relógio¹ e¹⁸ ela⁹ voltou⁴.

E_dai¹⁴ quando¹⁷ ela⁹ perdeu⁴ o⁵ sapatinho¹ de⁸ cristal¹ lá¹⁰, + o⁵ nome¹ dela⁸⁺⁹ era⁴ Cinderela². E_dai¹⁴ quando¹⁷ ela⁹ perdeu⁴ o⁵ sapatinho¹ de⁸ cristal¹, ela⁹ foi⁴ lá¹⁰

E_dai as irmã disse... Dai¹⁴ a⁵ campainha¹ tocou⁴: din-don²⁶. E_dai¹⁴, o⁵ moço¹ entrou⁴ porque¹⁷ era⁴ o⁵ sapato¹ dela⁸⁺⁹ que⁹ perdeu⁴ e¹⁸ ele⁹ achou⁴ lá¹⁰. E¹⁴ ela⁹ disse⁴:

“- É⁴ meu⁹!” Dai¹⁴ não¹⁰ encaixou⁴. - “É⁴ meu⁹!” Dai¹⁴ não¹⁰ encaixou⁴.

- É⁴ pra⁸ todas⁹ as⁵ moças¹ do⁸⁺⁵ reino¹. Mas¹⁴ faltou⁴ mais¹⁰ alguma⁹ que⁹ era⁴ ela⁹. - Mas¹⁸ como¹⁰ se¹⁷ ela⁹ nem¹⁰ foi⁴ ao⁸ baile¹?

Dai¹⁴ quando¹⁷ ela⁹ provou⁴, serviu⁴. Dai¹⁴ elas⁹ choraram⁴

E¹⁴ fim²³.

Sujeito 15:

Era uma vez²²

A⁵ Lisa² fez⁴ bastante⁹ bagunça¹.

Aí¹⁴ o⁵ Gaspar² veio⁴ e¹⁸ o⁵ Gaspar² perguntou⁴ o que⁹ que²⁴ a⁵ Lisa² quer fazer¹⁹.

Dai¹⁴ a⁵ Lisa² disse⁴ que¹⁷ não¹⁰ quer fazer¹⁹ nada⁹, porque¹⁷ tava cuidando¹⁹ da⁸⁺⁵ Lila².

E¹⁴ a⁵ Vitória² apareceu⁴ e¹⁸ pensou⁴ que¹⁷ fosse⁴ a⁵ Gamber² e¹⁸ o⁵ Gamber².

E_{ai}¹⁴ ~~o...~~ já¹⁰ veio⁴ também¹⁰ o⁵ Gaspar² + e¹⁸ a⁵ Lisa² disse⁴ que¹⁷ também¹⁰ quer_fazer¹⁹ enfeite¹. Mas¹⁴ a⁵ Vitória² disse⁴ que¹⁷ disse⁴ primeiro⁷.

Dai¹⁴, a⁵ Lisa² disse⁴ que... que... + que¹⁷ era⁴ a⁵ vez¹ da... da⁸⁺⁵ Vitória² ++ cuidar⁴ da⁸⁺⁵ Lila², mas¹⁸ a⁵ Lila² chorou⁴ porque¹⁷ ela⁹ queria⁴ que¹⁷ a⁵ Vitória² cuidasse⁴ dela⁸⁺⁹. Então¹⁴ a⁵ Lisa² buscou⁴ a⁵ Lila² de_novo¹¹ e¹⁸ viu⁴ o⁵ que⁹ ela⁹ queria⁴.

E¹⁴ o⁵ Gaspar² veio⁴ com⁸ a⁵ Lisa² e¹⁸ foi_passear¹⁹ lá_fora¹¹ porque¹⁷ a⁵ mãe¹ da⁸⁺⁵ Lisa² deixou⁴.

Dai¹⁴ o⁵ papai¹ da⁸⁺⁵ Lisa² também¹⁰ foi⁴ + e¹⁸ apareceu⁴ a_a a⁵ vendedora¹ dos⁸⁺⁵ brinquedos¹ do⁸⁺⁵ Gaspar² + e¹⁸ também¹⁰ ele⁹ disse⁴ “olá”¹² para⁸ a⁵ vendedora¹ dos⁸⁺⁵ brinquedos¹ e~~e~~... e¹⁸ até⁸ a⁵ Lisa² foi⁴ também¹⁰.

E¹⁴ o⁵ Gaspar² tinha⁴ medo¹ de⁸ galinha¹,

E_{ai}¹⁴ apareceu⁴ um⁶ galo¹, uma⁶ galinha¹ e¹⁸ um⁶ tigre¹.

E_{ai}¹⁴, eles⁹ tinham⁴ muito⁹ medo¹ de⁸ tigre¹.

Então¹⁴ eles⁹ correram⁴ + até⁸ chegar⁴ na_floresta¹¹ da⁸⁺⁵ cobra¹ e¹⁸ a⁵ cobra¹ mordeu⁴ o⁵ pé¹ do⁸⁺⁵ Gaspar² ++ E¹⁴ ele⁹ tinha_que_ir¹⁹ para⁸ o⁵ hospital¹.

E_{ai}¹⁴ o⁵ Gaspar² pegou⁴ um_mont^(exp idiomática) de⁸ flores¹ e¹⁸ fez⁴ muita⁹ bagunça¹. A⁵ Lila² jogou⁴ todas⁹ as⁵ flores¹ no_chão¹¹, com⁸ o⁵ pé¹, e¹⁸ o⁵ Gaspar² fez⁴ a⁵ bagunça¹ que~~ela~~...

Que⁵ Lisa² disse⁴ que¹⁷ ele⁹ pode_comer¹⁹ qualquer⁹ coisa¹ e¹⁸ fica⁴ a_vontade¹¹.

Mas_{ai}¹⁴, ele⁹ comeu⁴ a⁵ torta¹ do⁸⁺⁵ Gamber² e¹⁸ da⁸⁺⁵ Gamber².

E¹⁴ fim²³.

Sujeito 16:

Era uma vez²² um⁶ gatinho¹ que⁹ se⁹ lambia⁴ para⁸ tomar⁴ banho¹.

Só_que¹⁴ um_dia¹¹ se⁹ esqueceu⁴ de_não... de⁸ se⁹ tomar⁴ banho¹.

E¹⁴ ele⁹ arranhou⁴ uma⁶ pessoa¹.

E¹⁴ + ficou⁴ com⁸ um_monte^(exp idiomática) de⁸ vestidos¹. Um⁷ rosa³, um⁷ azul³, um⁷ brilho³ e¹⁸ um⁷ telef... (ai eu ia falar telefone). Um⁷ verde³, um⁷ azul³ do_mar²⁰ que⁹ fazia⁴ ele⁹ voar⁴, que⁹ fazia⁴ ela⁹ respirar⁴ e¹⁸ voar⁴ no_mar¹¹.

Fim.²³

Sujeito 17:

Um dia¹¹, ~~o...~~ o⁵ Pinóquio² mentia⁴, mentia⁴, mentia⁴

aí¹⁴ ~~o nariz dela...~~ o⁵ nariz¹ dele⁸⁺⁹ foi_crescendo¹⁹, crescendo⁴,
 crescendo⁴, cresceu⁴ até⁸ uma⁶ planta¹! +
 Aí¹⁴ a⁵ fada¹ disse⁴ pra⁸ ele¹: - “Se¹⁷ você⁹ continuar_mentindo¹⁹, você⁹
 nunca¹⁰ vai_ser¹⁹... ~~aí_cê_nunca_vai_ser~~ um⁶ menino¹ é... sem⁸ mentir⁴”.
 Aí¹⁴ ele⁹ disse⁴ que¹⁷ ia_parar¹⁹.
 Aí¹⁴ ele⁹ parou⁴ e_aí¹⁴ ele⁹ mentiu⁴ pros⁸⁺⁵ amigos¹ dele⁸⁺⁹.
~~Aí... aí_ele...~~ aí¹⁴ ele⁹ ficou⁴ preso³... é... + ele⁹ ficou⁴ preso³ numa⁸⁺⁵
 gaiola¹ e... + i...
 um⁷ mês¹.
 Aí¹⁴ ele⁹ saiu⁴ e_daí¹⁴ ... ele... ele⁹ foi⁴ preso³. Porque¹⁷ ele⁹ bateu⁴ no⁸⁺⁵
 amigo¹ dele⁸⁺⁹.
 Aí¹⁴ acabou²³.

Sujeito 18:

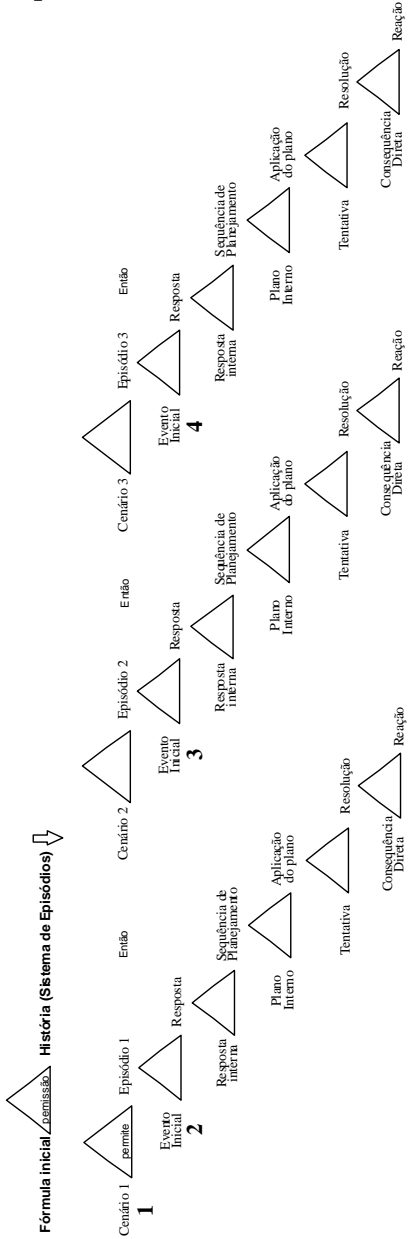
A⁵ família¹ estava_andando¹⁹.
 Aí¹⁴ depois¹⁰ caiu⁴ uma⁶ maçã¹.
~~Eles_viê...~~ e¹⁴ ... eles⁹ comeram⁴, a⁵ família¹.
 Aí¹⁴ o⁵ bebê¹ fugiu⁴. Aí¹⁴ eles⁹ procuraram⁴ por⁸ todos⁹ os⁵ cantos¹ na⁸⁺⁵
 casinha¹. ~~Comeram... Eles...~~ eles⁹ viram⁴ se¹⁷ ~~eles_estavam... se_ele~~
 tava_comendo¹⁹. Aí¹⁴ depois¹⁰ ~~eles_viram...~~ eles⁹ iam_ver¹⁹ no⁸⁺⁵
 quarto¹.
 Aí¹⁴ depois¹⁰ ~~eles_chamaram... que_aí_depois_e...~~ os⁵ cachorros¹ me⁹
 chamaram⁴.
 E¹⁴ eu⁹ procurei⁴ por⁸ tudo⁹. Aí¹⁴ eu⁹ falei⁴: - “Meu_Deus^(exp idiomática)
 aquela⁹ lá¹⁰ é⁴ a⁵ casa¹ da⁸⁺⁵ minha⁹ vó¹!” Lá¹⁰ no⁸⁺⁵ deque¹. Aí¹⁴ na⁸⁺⁵
 parede¹ tinha⁴ uma⁶ casa¹ aí¹⁴ era⁴ a⁵ casa¹ da⁸⁺⁵ minha⁹ vó¹.
 Aí¹⁴ eu⁹ fui⁴ lá¹⁰ falar⁴ com⁸ a⁵ minha⁹ vó¹. Aí¹⁴ bem¹⁰ no⁸⁺⁵ cantinho¹
 eu⁹ vi⁴ uma⁶ coisa¹ se⁹ mexendo⁴, ali¹⁰, uma⁶ patinha¹ se⁹ mexendo⁴. E¹⁴
 era⁴ o⁵ cachorrinho¹, que⁹ era⁴ filhote¹. Aí¹⁴ ele⁹ ia_dormir¹⁹. Aí¹⁴
 depois¹⁰ quando¹⁷ eu⁹ ia⁴ embora¹⁰, eu⁹ deixei⁴ um... a⁵ parte¹ da⁸ ... da...
~~da... da~~ porta¹ aberta³, um⁶ pedacinho¹ da⁸⁺⁵ porta¹ aberta³.
 Aí¹⁴ o⁵ cachorrinho¹, ele⁹ fugiu⁴ enquanto¹⁷ eu⁹ tava_falando¹⁹ com⁸
 eles⁹. Aí¹⁴ o⁵ cachorrinho¹ ia... ia_dormir¹⁹, mas¹⁸ ele⁹ fugiu⁴.
 Aí¹⁴ eu⁹ procurei⁴ por⁸ tudo⁹. Na⁸ casa¹ do⁸⁺⁵ João², que⁹ é⁴ meu⁹
 amigo¹, na⁸ casa¹ do⁸⁺⁵ Felipe², e¹⁸ na⁸⁺⁵ casa¹ do⁸⁺⁵ Roberto². Aí¹⁴
 já_que¹⁷ o⁵ cachorrinho¹ gostava⁴ tanto¹⁰ de⁸ fugir⁴ e¹⁸ tanto¹⁰ de⁸
 brincar⁴, eu⁹ pensei⁴ que⁹ ele⁹ estivesse⁴ na⁸⁺⁵ casa¹ da⁸⁺⁵ Lisa²... na⁸⁺⁵
 casa¹ da⁸⁺⁵ Cacau².
 Aí¹⁴ ele⁹ tava_comendo¹⁹ a⁵ grama¹. Não. Aí. Comendo⁴ a⁵ ração¹ na⁸⁺⁵
 grama¹.

Depois¹⁰ a⁵ família¹ pôs⁴ ele⁹ pra⁸ dormir⁴. Ai¹⁴ a⁵ família¹ ~~fez~~ fez⁴
um⁶ círculo¹ em⁸ volta¹ dele⁸⁺⁹, pra⁸ ele⁹ não¹⁰ fugir⁴. Ai¹⁴ depois¹⁰ eles⁹
dormiram⁴.
E¹⁴ fim²³.

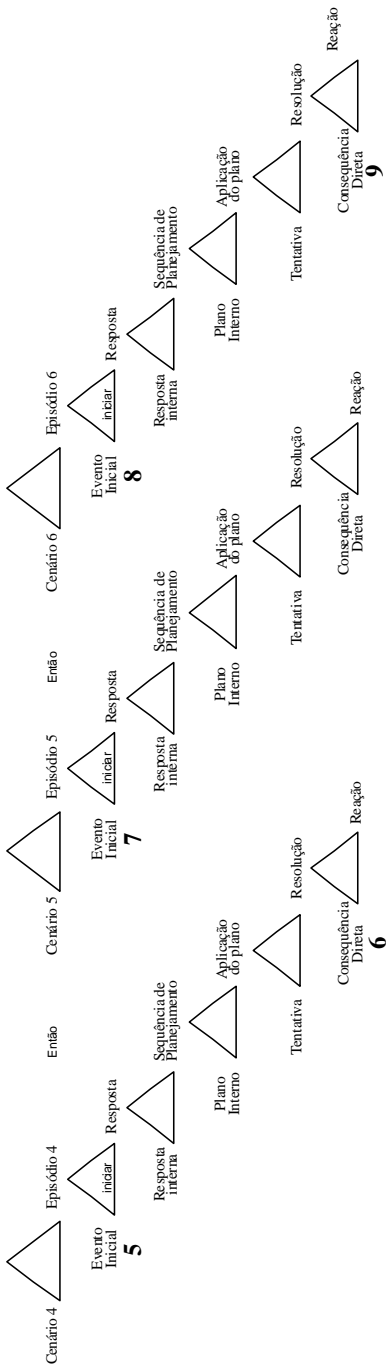
Apêndice D

Sujeito 01

- 1 - Um sapo um sapo ++++ e daí ++ um sapo + tava na floresta +
- 2 - E daí ++ fez um anel/zinhos.
- 3 - E perguntaram +++
- 4 - Daí veio o lobo +++++
- 5 - Botou no fogo
- 6 - e comeu +
- 7 - Daí + veio o amiguinho dele + não é só mais dele
- 8 - E daí +++++ aí veio o Lobo ++
- 9 - e perguntou: (pausa muito grande)
- 10 - E acabou a história.



- 1 - Um sapo um sapo +++++ daí ++ um sapo + tava na floresta +
- 2 - E daí ++ fez um anelzinho.
- 3 - E perguntaram +++
- 4 - Daí veio o lobo +++++
- 5 - Botou no fogo
- 6 - e comeu +
- 7 - Daí + veio o amiguinho dele + não é só mais dele
- 8 - E daí +++++ aí veio o Lobo ++
- 9 - e perguntou: (pausa muito grande)
- 10 - E acabou a história.

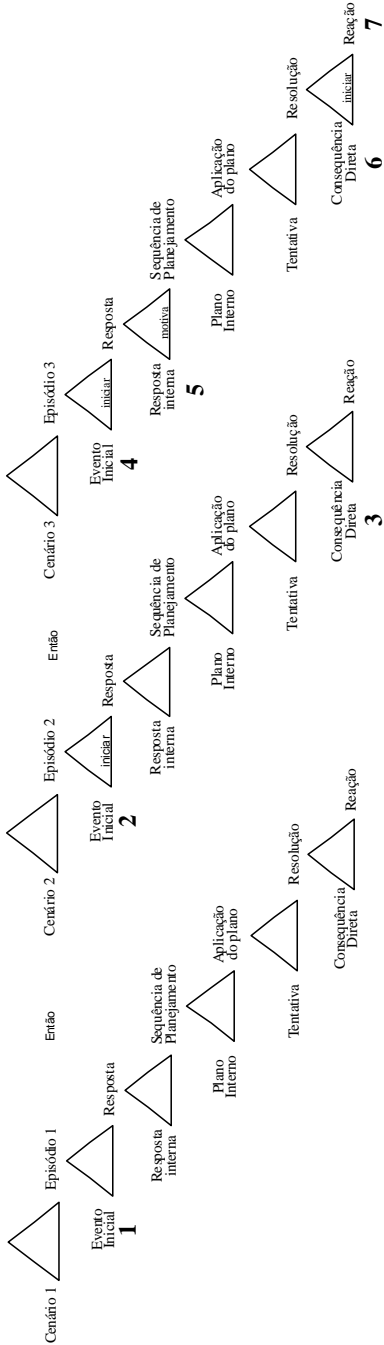


Fórmula de encerramento

Sujeito 02

- 1 - É o Pequeno Polegar, saiu da casa dele ++
- 2 - e eles + ele foram no dia seguinte arranjaram comida.
- 3 - Daí... da casa do lobo grande eles se esconderam.
- 4 - Daí, depois o lobo apareceu na casa,
- 5 - o pai dele queria matar,
- 6 - daí o pai dele matou
- 7 - Daí de... depois eles ficaram si + feliz.
- 8 - Isso é o final da história.

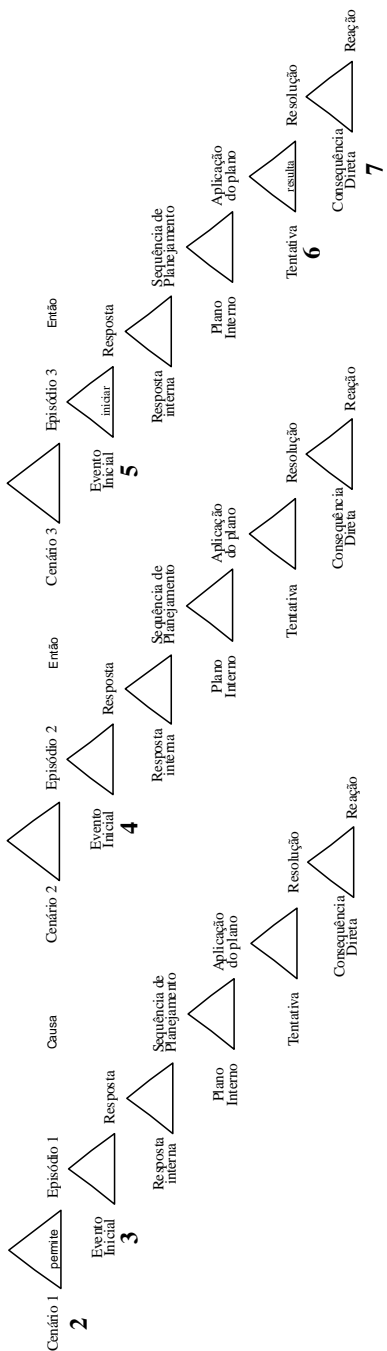
História (Sistema de Episódios)



Sujeito 03

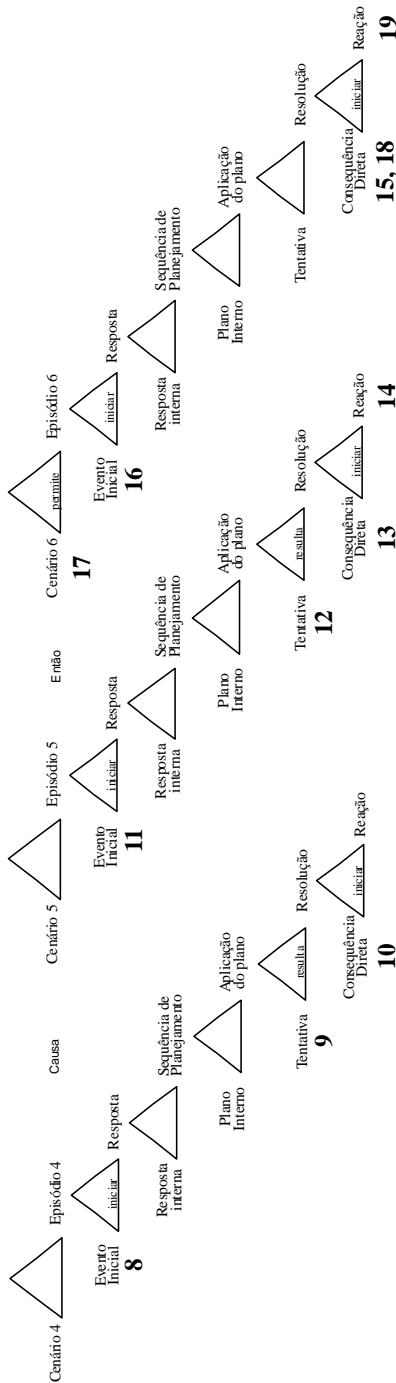
- 1 - Era uma vez +
- 2 - Que ++ um Lobo não tava + tava, tava escondido na floresta.
- 3 - E daí o Chapéu... a mamãe disse pra levar o docinho para a vovó.
- 4 - E daí o lobo vai atrás dá, do Chapeuzinho Vermelho.
- 5 - Mas o Lobo chegou
- 6 - e imitou a voz do Chapeuzinho Vermelho.
- 7 - Daí ele engoliu a vovó.
- 8 - Daí é... o a vó i... o Chapeuzinho Vermelho veio na casa ago + depois.
- 9 - Daí o lobo imitou a voz du... + du... da vovozinha.
- 10 - E depois a vó... o Chapeuzinho Vermelho disse que... + que... + que a Chapeuzinho disse:
- Que o que olhos mais grande! - Pra te enxergar.
- Que nariz mais grande! - Pra te cheirar.
- Que boca mais grande! - Pra te comer.

1 Fórmula Inicial  **História (Sistema de Episódios)** ↓



- 1 - Era uma vez +
- 2 - Que ++ um Lobo não tava + quando + tava, tava escondido na floresta.
- 3 - E daí o Chapéu.. a mamãe disse, pra levar os docinho para a vovó.
- 4 - E daí o lobo vai atrás da, do Chapeuzinho Vermelho.
- 5 - Mas o Lobo chegou
- 6 - e imitou a voz do Chapeuzinho Vermelho.
- 7 - Af ele engoliu a vovó.
- 8 - Daí é... o a vó i... o Chapeuzinho Vermelho veio na casa ago + depois.
- 9 - Daí o lobo imitou a voz du... + du... da vovozinha.
- 10 - E depois a vó.. o Chapeuzinho Vermelho disse que... + que... + que a Chapeuzinho disse:
- Que o que olhos mais grande! - Pra te enxergar.
- Que nariz mais grande! - Pra te cheirar.
- Que boca mais grande! - Pra te comer.

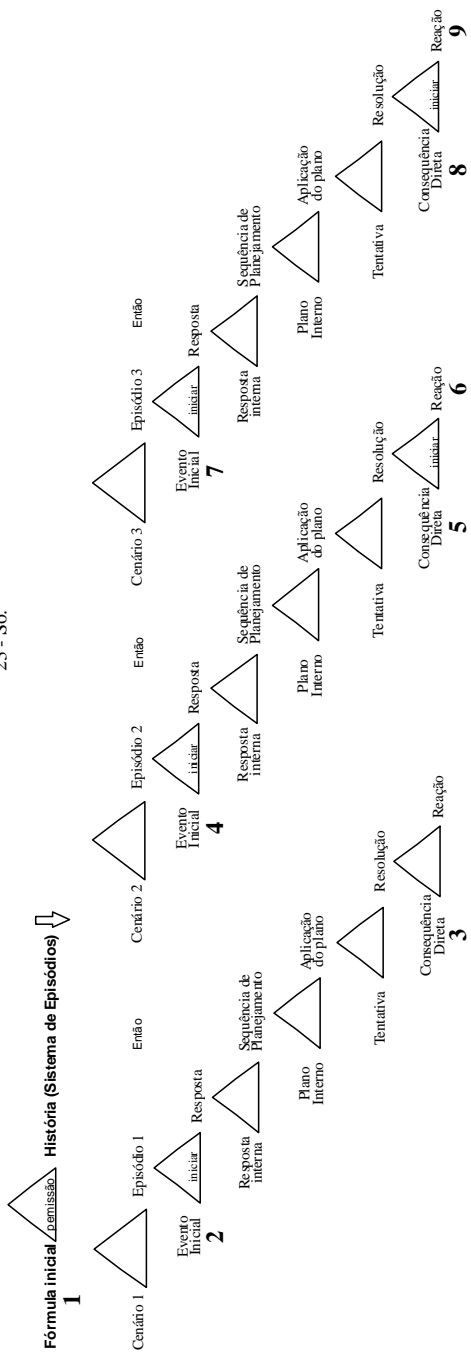
- 11 - Daí a + o Chapeuzinho o veio correndo, correndo.
- 12 - Ai depois o Lobo não conseguia pegar + porque + tá comeu a barrri pur a boca dele + o a barriga dele tava muito gordá, por causa que engoliu.
- 13 - E daí .. e daí + o Chapeuzinho Vermelho chegou na casa,
- 14 - Chamou os caçadores pra matar o lobo.
- 15 - E daí, daí matou o Lobo.
- 16 - Daí ++ daí +++ daí ++ veio os caçadores ++ tirando (incompreensível)
- 17 - Daí o Lobo tinha medo
- 18 - Daí matou ele
- 19 - Daí ele tirou a Chapeuzinho + a vovozinha.
- 20 - Assim acabou a história.



Sujeito 04

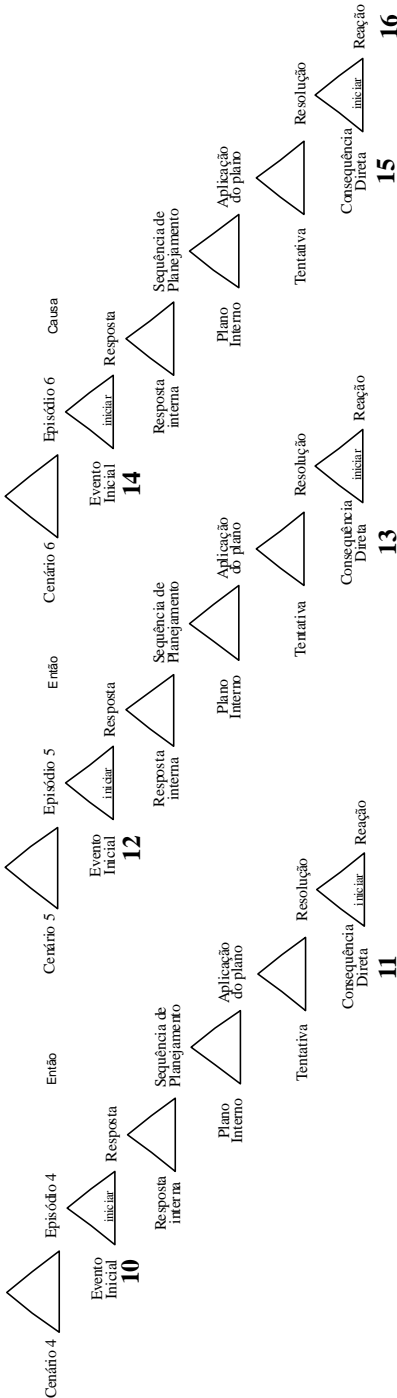
- 1 - Era uma vez, +
- 2 - Uma moça que foi sair
- 3 - e encontrou o namorado dela.
- 4 - Dai, ele né? + Foi comprar comida.
- 5 - Ai a menina disse assim: “- Amorzinho, se comporta bem, no seu carro, se não vai dar tapa, vai apagar.”
- 6 - Então tá. “- Tchau.”
- 7 - Foi no papai, tudo.
- 8 - Chegou lá na casa.
- 9 - a filha se derramou todinha cheia de água.

- 10 - Dai o papai deu e colocou ela de castigo.
- 11 - Dai ela ficou de castigo, ficou lá no fundo da casa.
- 12 - Dai ela tocou. Ai ela, ai é que ela ficou boa.
- 13 - Dai, se ela ficou boa e veio pra escola.
- 14 - Dai ela foi passear no parque, na piscina.
- 15 - Dai quando ela chegou lá na piscina,
- 16 - ela se afundou.
- 17 - Dai o pai entrou dentro da piscina
- 18 - e acudiu ela.
- 19 - quando ele chegou lá ela tava toda compridinha. Retinha assim, né, retá assim em pé.
- 20 - Dai ela ficou passando todo dia
- 21 - e não ficava só dentro de casa.
- 22 - Dai ela ficou bem direita.
- 23 - Só.



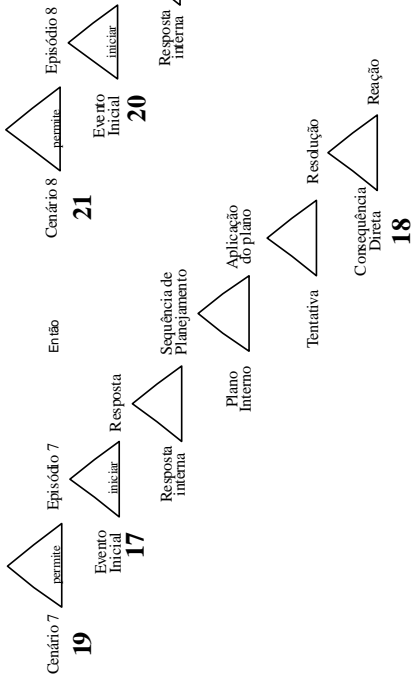
- 1 - Era uma vez, +
- 2 - Uma moça que foi sair
- 3 - e encontrou o namorado dela.
- 4 - Dai, ele né? + Foi comprar comida.
- 5 - Ai a menina disse assim: “- Amorzinho, se comporta bem, no seu carro, se não vai dar tapa, vai apanhar.”
- 6 - Então tá. “- Tchau.”
- 7 - Foi no papai, tudo.
- 8 - Chegou lá na casa,
- 9 - a filha se derramou todinha cheia de água.

- 10 - Dai o papai deu e colocou ela de castigo.
- 11 - Dai ela ficou de castigo, ficou lá no fundo da casa.
- 12 - Dai ela tocou. Ai ela, ai é que ela ficou boa.
- 13 - Dai, se ela ficou boa e veio pra escola
- 14 - Dai ela foi passear no parque, na piscina.
- 15 - Dai quando ela chegou lá na piscina,
- 16 - ela se afundou.
- 17 - Dai o pai entrou dentro da piscina
- 18 - e acudiu ela,
- 19 - quando ele chegou lá ela tava toda compridinha. Retinha assim, né, reta assim em pé.
- 20 - Dai ela ficou passeando todo dia
- 21 - e não ficava só dentro de casa.
- 22 - Dai ela ficou bem direita.
- 23 - Só.



- 1 - Era uma vez, +
- 2 - Uma moça que foi sair
- 3 - e encontrou o namorado dela.
- 4 - Dai, ele né? + Foi comprar comida.
- 5 - Ai a menina disse assim: "- Amorzinho, se comporta bem, no seu carro, se não vai dar tapa, vai apanhar."
- 6 - Então tá. "- Tchau."
- 7 - Foi no papai, tudo.
- 8 - Chegou lá na casa,
- 9 - a filha se derramou todinha cheia de água.

- 10 - Dai o papai deu e colocou ela de castigo.
- 11 - Dai ela ficou de castigo, ficou lá no fundo da casa.
- 12 - Dar ela tocou. Ai ela, ai é que ela ficou boa.
- 13 - Dai, se ela ficou boa e veio pra escola.
- 14 - Dai ela foi passear no parque, na piscina.
- 15 - Dar quando ela chegou lá na piscina,
- 16 - ela se afundou.
- 17 - Dai o pai entrou dentro da piscina
- 18 - e acudiu ela,
- 19 - quando ele chegou lá ela tava toda compridinha. Retinha assim, né, reta assim em pé.
- 20 - Dai ela ficou passeando todo dia
- 21 - e não ficava só dentro de casa.
- 22 - Dai ela ficou bem direita.
- 23 - Só.

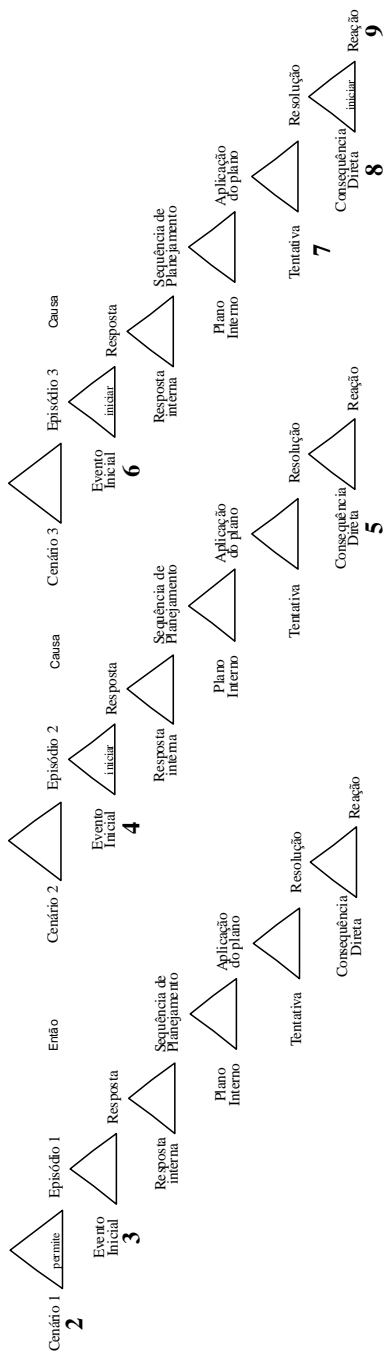


Fórmula de encerramento

Sujeito 05

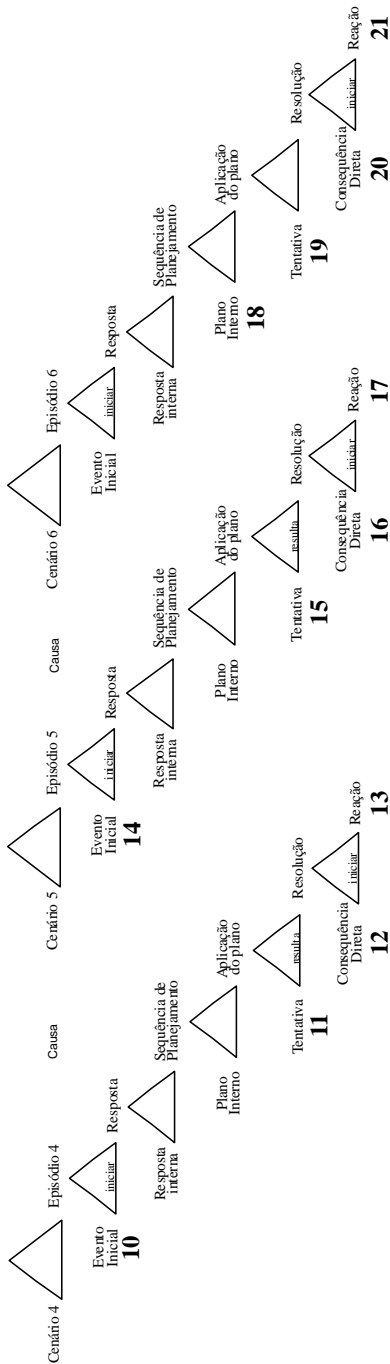
- 1- Era uma vez.
- 2- Três porquinhos. Aí, um era travesso, dois era travesso, o Bolota e o Bolo, o Bolo, Bolinha.
- 3 - Então, eles, eles fizeram a casa dele, e tem uma, tem uma casa de palha e uma outra de madeira. Aí o, o Bolão, fez uma casa toda de tijolo, com cimento, botou o cimento bem direitinho, fechou com parede e tudo.
- 4 - Então, + àquela hora, apareceu o Lobo Mau, porque o porquinho já tinha feito a casinha dele.
- 5 - E daí eles entraram na casinha dele's.
- 6 - E o Lobo bateu na porta do primeiro:
- 7 - Deixa eu entrar. - Não vou, não.
- 8 - Daí o Lobo disse: - Eu vou soprar, soprar e derrubar toda a sua casa. Soprou, bufou e derrubou.
- 9 - Ele fugiu pra outra casinha do + do amigo.
- 10 - Aí o Lobo bateu na porta: pam pam pam ++
- 11 - Deixa eu entrar, porquinhos. + - Não, não, não.
- 12 - Então eu vou soprar, soprar e sua casa vai toda derrubar. Soprou, soprou e a casa de madeira voou pelo chão.
- 13 - Então, ele.. os porquinhos fugiram pra casa do outro porquinho..
- 14 - Aí o Lobo bateu na porta:
- 15 - Deixa eu entrar. - Não, não, não. Essa porta eu não abro pra ninguém.
- 16 - Aí o Lobo soprou, bufou, mas a casa não derrubou, que ele.. só te... a casa de palha e de madeira que derruba,
- 17 - Dat o Lobo resolveu entrar pela chaminé.
- 18 - Então entrou.
- 19 - Bum! Caiu numa tigela fervendo, hum
- 20 - E fugiu, fugiu, nunca mais voltou.

Fórmula Inicial História (Sistema de Episódios)



- 8 - Dai o Lobo disse: - Eu vou soprar, soprar e derrubar toda a sua casa. Soprou, bufou e derrubou.
- 9 - Ele fugiu pra outra casinha do + do amigo.
- 10 - Ai o Lobo bateu na porta: pam pam pam ++
- 11 - - Deixa eu entrar, porquinhos. + - Não, não, não.
- 12 - Então eu vou soprar, soprar e sua casa vai toda derrubar. Soprou, soprou e a casa de madeira voou pelo chão.
- 13 - Então, ele., os porquinhos fugiram pra casa do outro porquinho....
- 14 - Ai o Lobo bateu na porta:
- 15 - - Deixa eu entrar. - Não, não, não. Essa porta eu não abro pra ninguém.
- 16 - Ai o Lobo soprou, bufou,
- 17 - mas a casa não derrubou, que ele.. só te... a casa de palha e de madeira que derrubá,
- 18 - Dai o Lobo resolveu entrar pela chaminé.
- 19 - Então entrou.
- 20 - Bum! Caiu numa tigela fervendo. hum
- 21 - E fugiu, fugiu, nunca mais voltou.

- 1 - Era uma vez
- 2 - Três porquinhos. Ai, um era travesso, dois era travesso, o Bolota e o Bolo, o Bolota, Bolinha.
- 3 - Então, eles, eles fizeram a casa dele, e tem uma, tem uma casa de palha e uma outra de madeira. Ai o, o Bolão, fez uma casa toda de tijolo, com cimento, botou o cimento bem direitinho, fechou com parede e tudo.
- 4 - Então, + aquela hora, apareceu o Lobo Mau, porque o porquinho já tinha feito a casinha dele.
- 5 - E dai eles entraram na casinha deles.
- 6 - E o Lobo bateu na porta do primeiro:
- 7 - Deixa eu entrar. - Não vou, não.

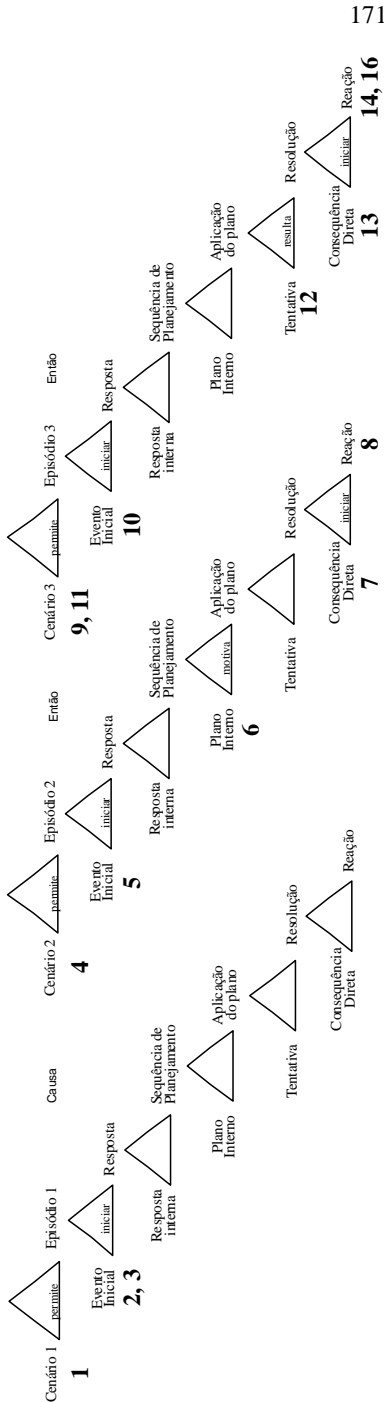


Fórmula de encerramento

Sujeito 06

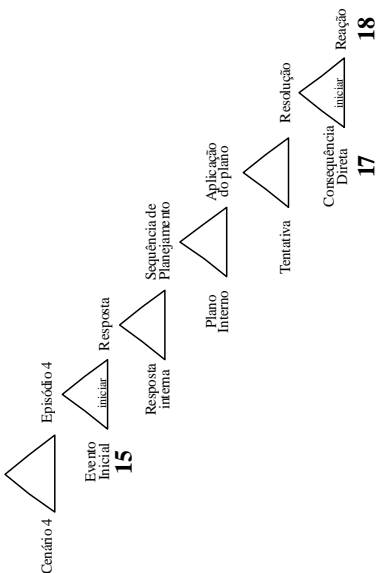
- 1 - Eram dois menino.
- 2 - Um se perdeu
- 3 - e o outro foi com a mãe +++++
- 4 - Dai um + eles ++ um... um e do... Não sabia onde que tava e o outro tam... também não sabia onde que tava ++
- 5 - E dai ele ficou perdido pela rua e ele + também +
- 6 - e eles ficou esperando alguma coisa só uma pessoa pegasse. ++
- 7 - Dai um mole... um pegou.
- 8 - Dai, fica difícil pra levar pra casa.
- 9 - Passou dois dias
- 10 - Dai + eles + ele + ele disse: - Telefona
- 11 - Mas ele não sabia onde que era.
- 12 - Dai ele foi pensando +++ Dai ele pensou,
- 13 - Dai ele pensou, dai eles foram se lembrando,
- 14 - dai ele + ele falou...
- 15 - Dai, dai eles + levaram depois + dep depois eles + levaram
- 16 - e eles falou + onde que era.
- 17 - Dai ele + entrou
- 18 - e viu a mãe dele.
- 19 - Aí acabou.

Fórmula Inicial / permissão. História (Sistema de Episódios) ↓



- 13 -Dai ele pensou, dai eles foram se lembrando,
- 14 - dai ele + ele falou...
- 15 - Dai, dai eles + levaram depois + dep depois eles + levaram
- 16 - e eles falou + onde que era.
- 17 - Dai ele + entrou
- 18 - e viu a mãe dele.
- 19 - Ai acabou.

- 1 - Eram dois menino.
- 2 - Um se perdeu
- 3 - e o outro foi com a mãe ++++
- 4 - Dai um + eles ++ um... um e do... Não sabia onde que tava e o outro tam...
- também não sabia onde que tava ++
- 5 - E dai ele ficou perdido pela rua e ele + também +
- 6 - ó eles ficou esperando alguma coisa só uma pessoa pagasse. ++
- 7 - Dai um molé... um pegou.
- 8 - Dai, fica difícil pra levar pra casa.
- 9 - Passou dois dias
- 10 - Dai + eles + ele + ele disse: - Telefona.
- 11 - Mas ele não sabia onde que era.
- 12 - Dai ele foi pensando +++ Dai ele pensou,



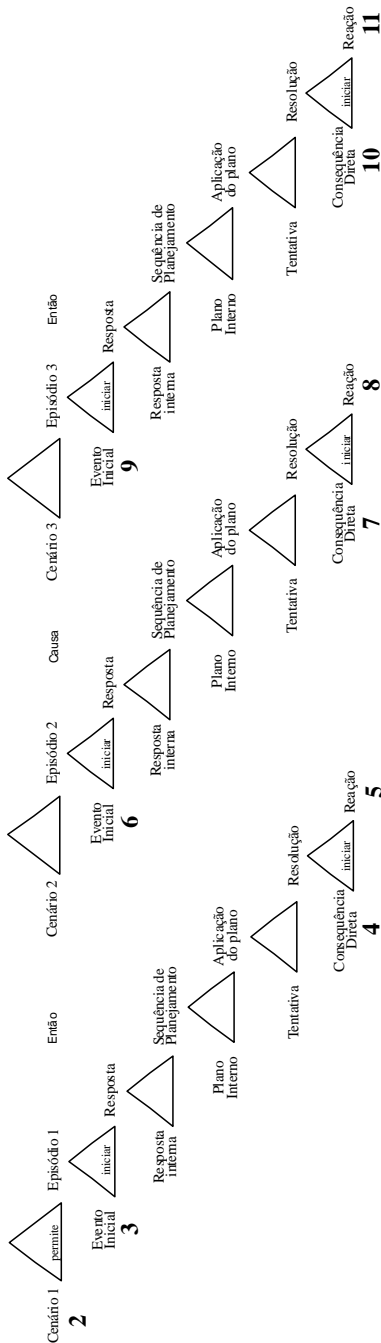
Fórmula de encerramento

Sujeito 07

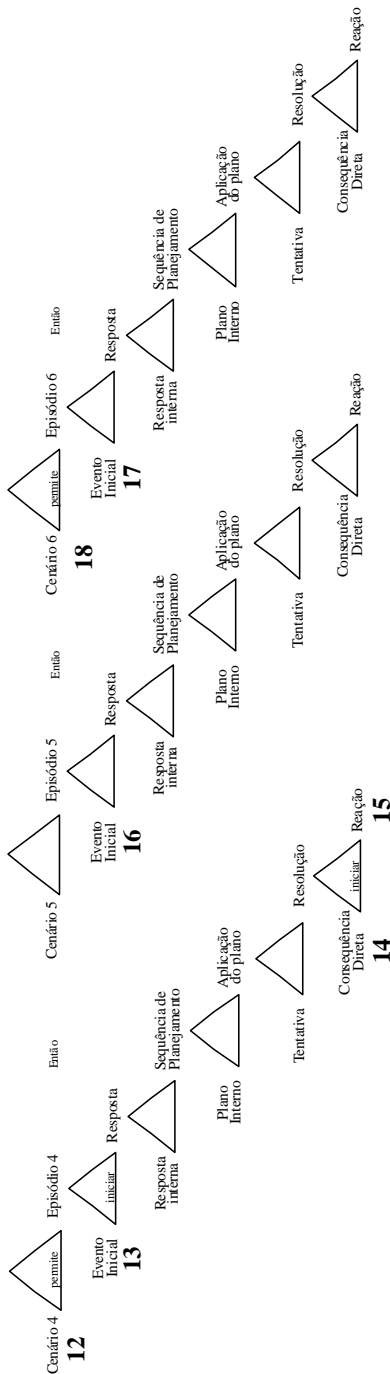
- 1 - Era uma vez
- 2 - Um menino chamado ++ João + que morava com a mãe. +++
- 3 - Ele trocou a vaca de... por uns feijões e
- 4 - levou pra casa os feijão. +
- 5 - Dai ele botou na mesa.
- 6 - A mãe dele viu,
- 7 - e dai jogou fora pela janela
- 8 - e creceu um pé de feijão. E foi pro céu.
- 9 - E daí o João subiu no pé do feijão +++
- 10 - E viu um castelo, ++ com um gigante.
- 11 - E daí João foi pro castelo ++
- 12 - ele não sabia o que que tinha lá.
- 13 - Dai ele bateu na porta
- 14 - e daí a mulher do gigan... + do gigante ++ viu quem era.
- 15 - E daí + e aí falou que não tinha ninguém.
- 16 - Dai o João passou por baixo das perna dela.
- 17 - E daí o gigante acordou, +++
- 18 - ele tinha uma + galinha de ovos de ouro, uma harpa e um sa, um saco de moeda.
- 19 - Dai o + João + roubou
- 20 - E daí foi pro pé de feijão. ++ Dai desceu e
- 21 - dai ele ficou com comida.
- 22 - E daí, terminou a história.

Fórmula Inicial / emissão ↓ História (Sistema de Episódios) ↓

1

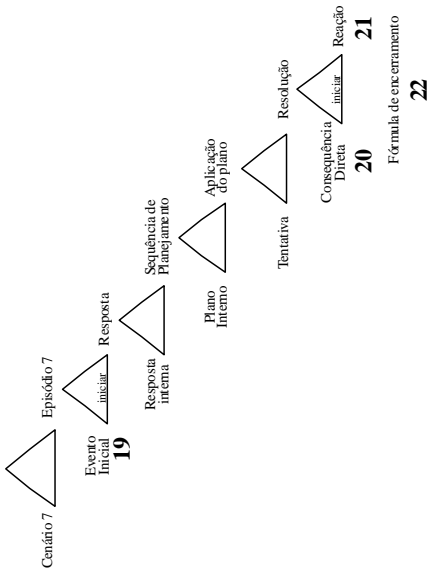


- 1 - Era uma vez
- 2 - Um menino chamado ++ João + que morava com a mãe. ++++
- 3 - Ele trocou a vaca de.. por uns feijões e
- 4 - levou pra casa os feijão. +
- 5 - Daí ele botou na mesa,
- 6 - A mãe dele viu,
- 7 - e daí jogou fora pela janela
- 8 - e creceu um pé de feijão. E foi pro céu.
- 9 - E daí o João subiu no pé do feijão +++
- 10 - E viu um castelo, ++ com um gigante.
- 11 - E daí João foi pro castelo ++
- 12 - ele não sabia o que que tinha lá.
- 13 - Daí ele bateu na porta
- 14 - e daí a mulher do gigante... + do gigante ++ viu quem era.
- 15 - E daí + e aí ela falou que não tinha ninguém.
- 16 - Daí o João passou por baixo das perna dela.
- 17 - E daí o gigante acordou. +++
- 18 - ele tinha uma + galinha de ovos de ouro, uma harpa e um sa, um saco de moeda.
- 19 - Daí o + João + roubou
- 20 - E daí foi pro pé de feijão. ++ Daí desceu e
- 21 - daí ele ficou com comida.
- 22 - E daí, terminou a história.



- 1 - Era uma vez.
- 2 - Um menino chamado ++ João + que morava com a mãe. +++++
- 3 - Ele trocou a vaca de... por uns feijões e
- 4 - levou pra casa os feijão. +
- 5 - Dar ele botou na mesa,
- 6 - A mãe dele viu,
- 7 - e daí jogou fora pela janela
- 8 - e creceu um pé de feijão. E foi pro céu.
- 9 - E daí o João subiu no pé do feijão ++ +
- 10 - E viu um castelo, ++ com um gigante.
- 11 - E daí João foi pro castelo ++

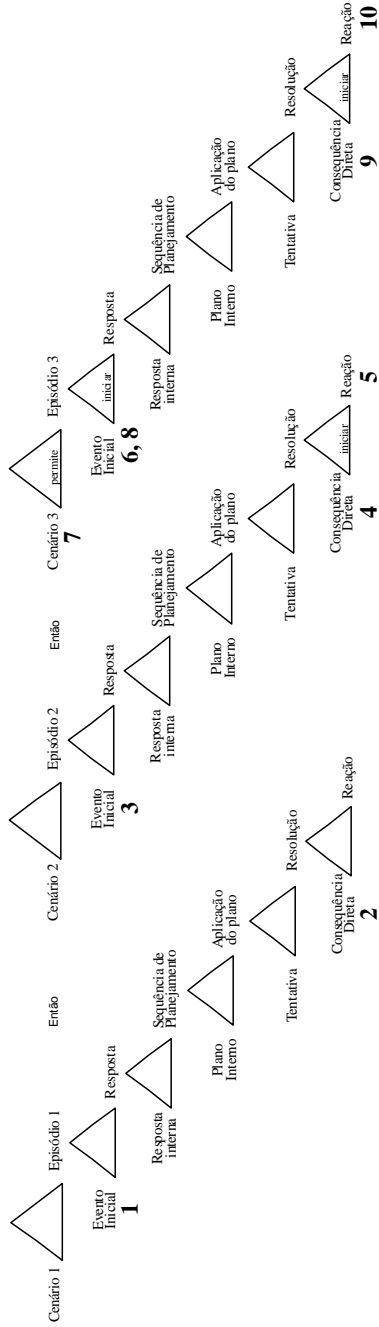
- 12 - ele não sabia o que que tinha lá.
- 13 - Daí ele bateu na porta
- 14 - e daí a mulher do gigan... + do gigante ++ viu quem era.
- 15 - E daí + e aí ela falou que não tinha ninguém.
- 16 - Daí o João passou por baixo das perna dela.
- 17 - E daí o gigante acordou, +++
- 18 - ele tinha uma + galinha de ovos de ouro, uma harpa e um sa, um saco de moeda.
- 19 - Daí o ++ João + roubou
- 20 - E daí foi pro pé de feijão. ++ Daí desceu e
- 21 - daí ele ficou com comida
- 22 - E daí, terminou a história.



Sujeito 08

- 1 - O gatinho + O ratinho foi pegar o gato
- 2 - e daí o gato deu uma mordida nele,
- 3 - E ele foi ir correndo pra casa
- 4 - e pegou todos,
- 5 - até fouteou, engessou a perna, ++ as quatro pata.
- 6 - Ai depois ele foi pegar o gato + o dono o +
- 7 - o sobrinho dele que era mais forte do que o + rato que o rato tinha engessado
- 8 - e daí o ratinho quando foi pegar o gato
- 9 - Ele deu uma trombada
- 10 - que levou o gato pra longe de casa
- 11 - Eu não sei resto.

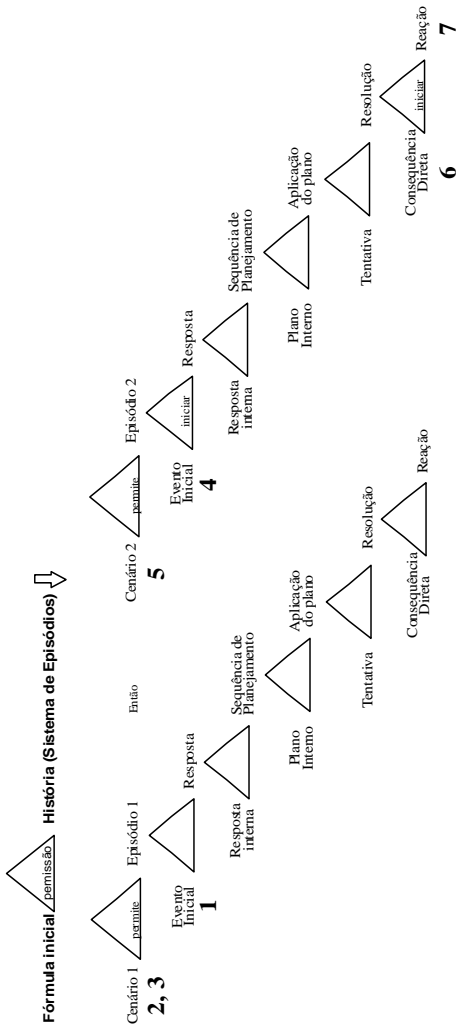
Fórmula inicial  **História (Sistema de Episódios)** 



Fórmula de encerramento
(11)

Sujeito 09

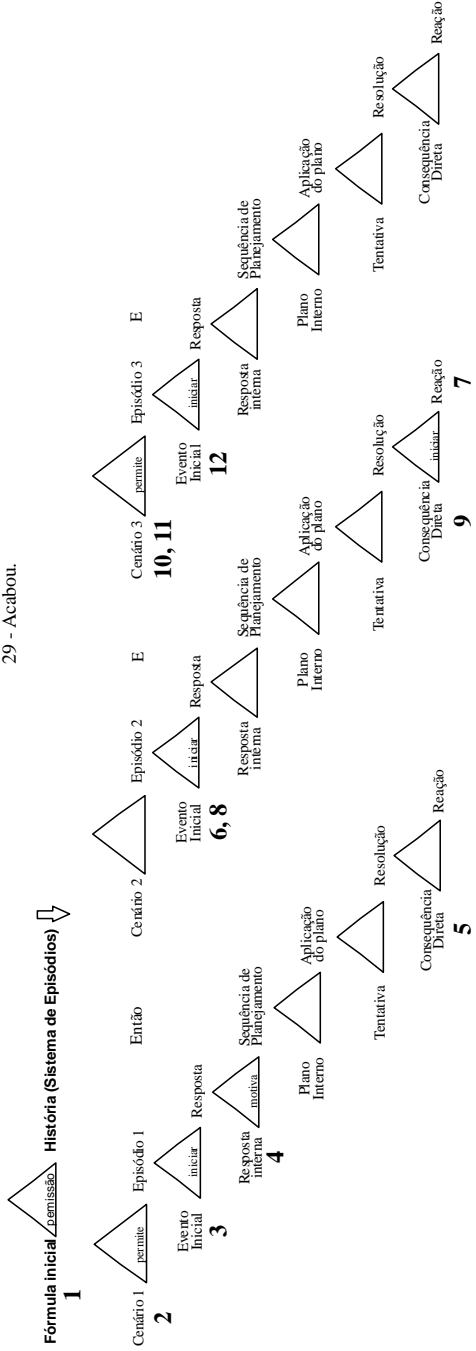
- 1 - Um dia a raposa convidou o + como é o ++++++ tucano parece pra ir + pra ir lá na casa dela.
- 2 - Daí, ele espalhou assim na árvore, na árvore e numa pedra a comida
- 3 - Daí, daí , daí a + a raposa só passava a língua assim, ó, daí é o ++ o tucano , parece, ele só + só machucava o bico.
- 4 - Daí + um dia + o tucano + ele convidou a raposa pra ir + lá na, lá na casa dele, +
- 5 - daí na casa da + do tucano, era pro biquinho.
- 6 - Daí, daí agora é o tucano botou o bico lá dentro
- 7 - e só + só foi chupando e ele, não, ele não alcançava nem a língua, +++
- 8 - Daí acabou.



Sujeito 10

- 1 - Era uma vez
- 2 - Uma cidade bem linda + cheia de prédios ++ e árvores e arbustos.
- 3 - Mas um dia, apareceu uma nuvem muito estranha + muito escura. Sombras estranhas ++ diferentes.
- 4 - Acharam que eram pessoas diferentes,
- 5 - mas não. Eram zumbis.
- 6 - Mas daí, apareceu superheróis: Batman, Lanterna Verde, Rex, o Ben 10, e + o: e também a irmã do Ben 10 e o irmão do Ben 10.
- 7 - Mataram todos os zumbis.
- 8 - Ah e também o Batman com o Flash,
- 9 - soltava raios nos... nos zumbis.
- 10 - Tinha mais monstros, as árvores falantes. Não tinha mãos. O que elas podiam fazer? Que mal?
- 11 - Mas elas espinhavam.

- 12 - Mas daí, o Flé... daí, o Batman cortou os espinhos delas com o bumerangue dele. Um monte de coisa de cortar.
- 13 - Tinha as pedras andantes.
- 14 - Daí, ++ é:: ahn... + não tinha mais.
- 15 - Os superheróis ficaram na cidade.
- 16 - Só que a cidade tinha muito ladrão. ++ Muitos.
- 17 - Mas daí, o presidente resolveu + fazer lojas para os ladrões. Porque os ladr...
18 - Outro adorava brinqueados
- 19 - foi numa loja de brinquedo.
- 20 - Outro adorava joias.
- 21 - foi numa loja de joias.
- 22 - Outro adorava roubar carros,
- 23 - foi numa loja de carro.
- 24 - Outro adorava cadetrimha,
- 25 - foi numa loja de cadeira.
- 26 - Outro foi numa... adorava móveis,
- 27 - foi numa loja de móveis.
- 28 - Daí a cidade ficou... foi ficando mais salva dos ladrões.
- 29 - Acabou.



12 - Mas daí, o Flé... daí, o Batman cortou os espinhos delas com o bumerangue dele. Um monte de coisa de cortar.

13 - Tinha as pedras andantes.

14 - Daí, +++ é: ah... + não tinha mais.

15 - Os superheróis ficaram na cidade.

16 - Só que a cidade tinha muito ladrão. ++ Muitos.

17 - Mas daí, o presidente resolveu + fazer lojas para os ladrões. Porque os ladr...

18 - Outro adorava brinquedos.

19 - foi numa loja de brinquedo.

20 - Outro adorava joias.

21 - foi numa loja de joias.

22 - Outro adorava roubar carros,

23 - foi numa loja de carro.

24 - Outro adorava cadeirinha,

25 - foi numa loja de cadeira.

26 - Outro foi numa... adorava móveis,

27 - foi numa loja de móveis.

28 - Daí a cidade ficou... foi ficando mais salva dos ladrões.

29 - Acabou.

1 - Era uma vez

2 - Uma cidade bem linda + cheia de prédios ++ e árvores e arbustos.

3 - Mas um dia, apareceu uma nuvem muito estranha + muito escura.

Sombras estranhas ++ diferentes.

4 - Acharam que eram pessoas diferentes,

5 - mas não. Eram zumbis.

6 - Mas daí, apareceu superheróis: Batman, Lanterna Verde, Rex, o Ben 10,

+ o: e também a irmã do Ben 10 e o irmão do Ben 10.

7 - Mataram todos os zumbis.

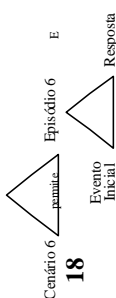
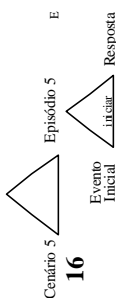
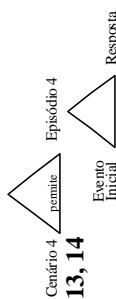
8 - Ah e também o Batman com o Flash,

9 - soltava raios nos... nos zumbis.

10 - Tinha mais monstros, as árvores falantes. Não tinha mãos. O que elas

podiam fazer? Que mal?

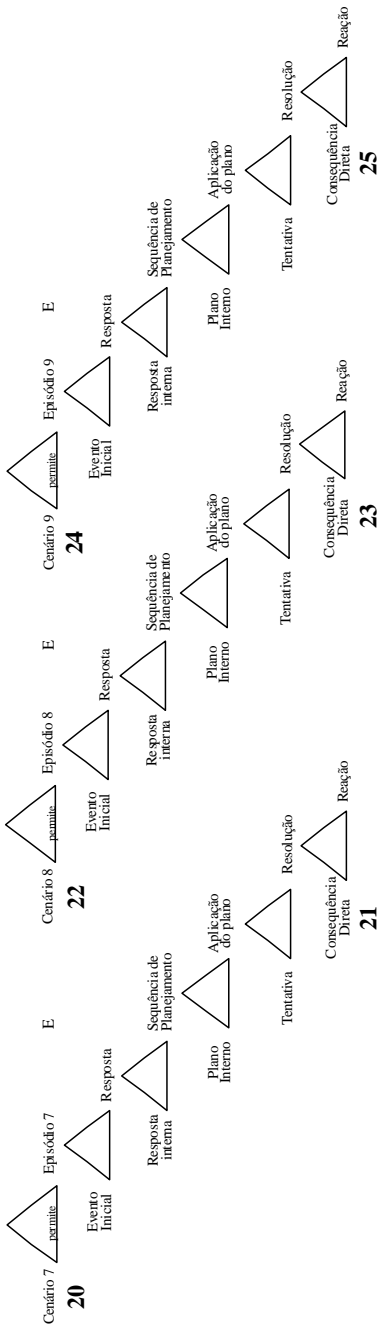
11 - Mas elas espinhavam.



17

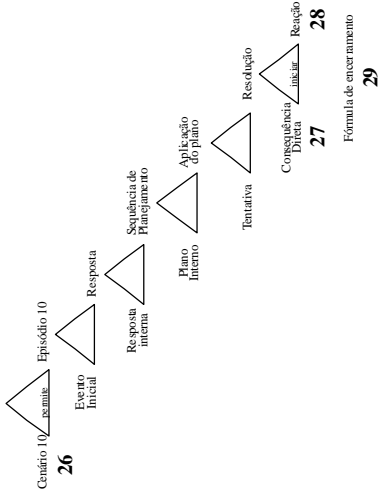
- 12 - Mas daí, o Flé... daí, o Batman cortou os espinhos delas com o bumerangue dele. Um monte de coisa de cortar.
- 13 - Tinha as pedras andantes.
- 14 - Daí, +++ é: ahn... + não tinha mais.
- 15 - Os superheróis ficaram na cidade.
- 16 - Só que a cidade tinha muito ladrão. ++ MUITOS.
- 17 - Mas daí, o presidente resolveu + fazer lojas para os ladrões. Porque os ladr...
- 18 - Outro adorava brinquedos.
- 19 - Foi numa loja de brinquedo.
- 20 - Outro adorava joias.
- 21 - foi numa loja de joias.
- 22 - Outro adorava roubar carros.
- 23 - foi numa loja de carro.
- 24 - Outro adorava cadeirinha.
- 25 - foi numa loja de cadeira.
- 26 - Outro foi numa... adorava móveis.
- 27 - foi numa loja de móveis.
- 28 - Daí a cidade ficou... foi ficando mais salva dos ladrões.
- 29 - Acabou.

- 1 - Era uma vez
- 2 - Uma cidade bem linda + cheia de prédios ++ e árvores e arbustos.
- 3 - Mas um dia, apareceu uma nuvem muito estranha + muito escura.
- 4 - Sombas estranhas ++ diferentes.
- 5 - Acharam que eram pessoas diferentes.
- 6 - mas não. Eram zumbis.
- 7 - Mas daí, apareceu superheróis: Batman, Lanterna Verde, Rex, o Ben 10, e + o: e também a irmã do Ben 10 e o irmão do Ben 10.
- 8 - Ah e também o Batman com o Flash.
- 9 - soltava raios nos... nos zumbis.
- 10 - Tinha mais monstros, as árvores falantes. Não tinha mãos. O que elas podiam fazer? Que mal?
- 11 - Mas elas espinhavam.



- 12 - Mas daí, o Flé... daí, o Batman cortou os espinhos delas com o bumerangue dele. Um monte de coisa de cortar.
- 13 - Tinhas as pedras andantes.
- 14 - Daí, +++ é: ahn... + não tinha mais.
- 15 - Os superheróis ficaram na cidade.
- 16 - Só que a cidade tinha muito ladrão, ++ Muitos.
- 17 - Mas daí, o presidente resolveu + fazer lojas para os ladrões. Porque os ladr...
- 18 - Outro adorava brinquedos,
- 19 - foi numa loja de brinquedo.
- 20 - Outro adorava joias,
- 21 - foi numa loja de joias.
- 22 - Outro adorava roubar carros,
- 23 - foi numa loja de carro.
- 24 - Outro adorava cadeirinha,
- 25 - foi numa loja de cadeira.
- 26 - Outro foi numa... adorava móveis,
- 27 - foi numa loja de móveis.
- 28 - Daí a cidade ficou... foi ficando mais salva dos ladrões.
- 29 - Acabou.

- 1 - Era uma vez
- 2 - Uma cidade bem linda + cheia de prédios ++ e árvores e arbustos.
- 3 - Mas um dia, apareceu uma nuvem muito estranha + muito escura. Sombras estranhas ++ diferentes.
- 4 - Acharam que eram pessoas diferentes,
- 5 - mas não. Eram zumbis.
- 6 - Mas daí, apareceu superheróis: Batman, Lanterna Verde, Rex, o Ben 10, e + o: e também a irmã do Ben 10 e o irmão do Ben 10.
- 7 - Mataram todos os zumbis.
- 8 - Ah e também o Batman com o Flash,
- 9 - soltava ratos nos... nos zumbis.
- 10 - Tinha mais monstros, as árvores falantes. Não tinha mãos. O que elas podiam fazer? Que mal?
- 11 - Mas elas espinhavam.



26

27

28

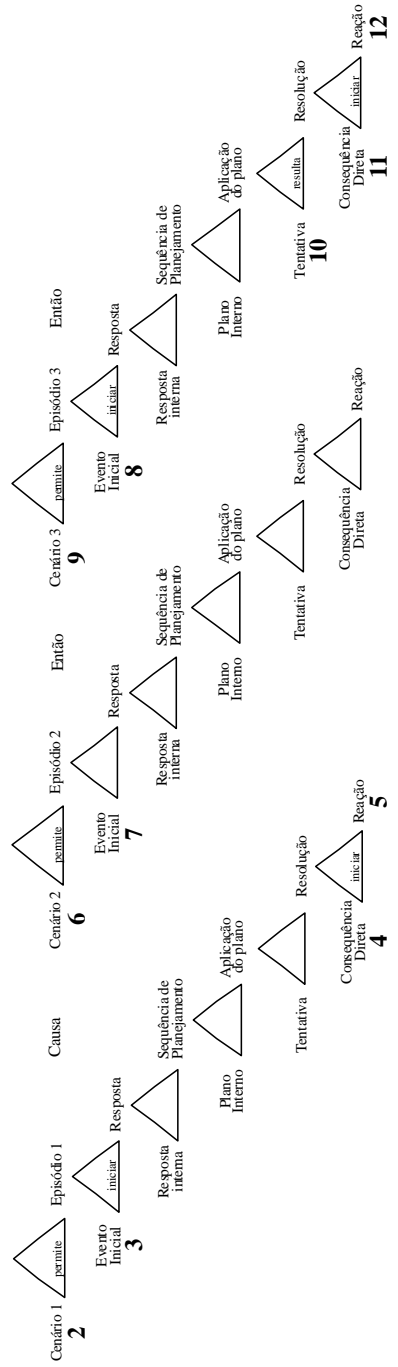
29

Sujeito 11

- 1 - Era uma vez,
- 2 - que numa casinha que tinha uma porquinha com três, com os seus três porquinhos, com os três filhinhos.
- 3 - E a mamãe... a mamãe porquinha deixou eles saírem porque já estavam grandes.
- 4 - É... então, ele... cada um foi pra um caminho diferente
- 5 - e pegou madeira, tijolos e palha.
- 6 - Já que eles lavam muito cansados,
- 7 - Construíram uma casinha com o que eles pegaram.
- 8 - Daí, veio o Lobo Mau,
- 9 - tava muito faminto,
- 10 - entrou co... bateu na porta e disse assim: - Ahn... Porquinho, abre a porta, senão eu vou assoprar, assoprar, assoprar até a tua casa caiu.
- 11 - Daí a casa caiu

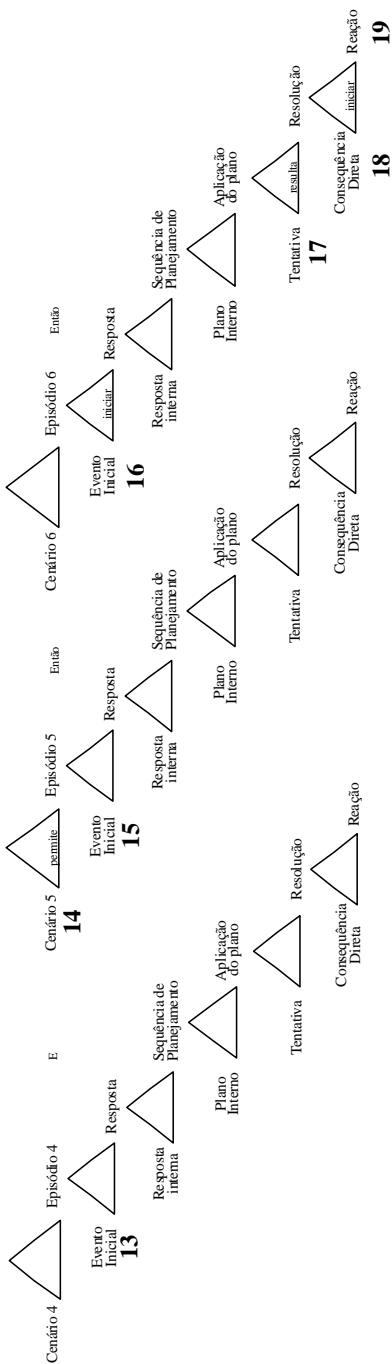
- 12 - e o Lobo Mau comeu o porquinho.
- 13 - Daí ele foi pra outra casa, a de... a de... a de... a de madeira.
- 14 - Já... já que o outro porquinho tava láo... tava dorminhoco,
- 15 - ele foi... ele foi dormir. Foi na cabaninha e dormiu.
- 16 - Daí o Seu Lobo... o Seu Lobo apareceu
- 17 - e bateu - Abre a porta porquinho, senão eu vou assoprar, assoprar, até... até a tua casa caiu.
- 18 - E aí ele... daí, ele assoprou, assoprou
- 19 - e comeu o terceiro porquinho.
- 20 - Ba... Foi pra outra casa de tijolos,
- 21 - era forte, tinha cimento... cimento e tudo. É... era até uma casona desse tamanho.
- 22 - Aí ele... daí o, ele foi pra outra casa.
- 23 - daí, ele bateu - Abre a porta porquinho, senão eu vou assoprar, assoprar, assoprar até a tua casa caiu.
- 24 - Daí ele ass... a... o porquinho não abriu
- 25 - e ele... e ele assoprou, assoprou até todo... to ... com a to... com sua força toda, mas a casa nem se mexeu um porquinho.
- 26 - Já, daí, ele disse: - Já que você não vai abrir, eu vou ir pela chaminé.
- 27 - E ele caiu nu... numa água fervendo.
- 28 - Fim.

Fórmula Inicial / permissão História (Sistema de Episódios) ↓



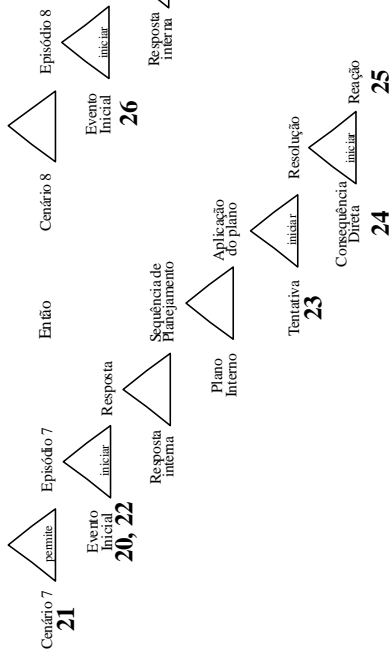
- 1 - Era uma vez,
- 2 - que numa casinha que tinha uma porquinha com três, com os seus três porquinhos, com os três filhinhos,
- 3 - E a mãe... a mãe porquinha deixou eles saírem porque já estavam grandes,
- 4 - E... então, ele... cada um foi pra um caminho diferente
- 5 - e pegou madeira, tijolos e palha,
- 6 - Já que eles estavam muito cansados,
- 7 - Construíram uma casinha com o que eles pegaram.
- 8 - Daí, veio o Lobo Mau,
- 9 - tava muito faminto,
- 10 - entrou co... bateu na porta e disse assim: - Ahn... Porquinho, abre a porta, senão eu vou assoprar, assoprar, assoprar até a tua casa caíu.
- 11 - Daí a casa caíu

- 12 - e o Lobo Mau comeu o porquinho.
- 13 - Daí ele foi pra outra casa, a de... a de... a de madeira.
- 14 - Já... já que o outro porquinho tava láo... tava dorminhoco,
- 15 - ele foi... ele foi dormir. Foi na cabaninha e dormiu.
- 16 - Daí o Seu Lobo... o Seu Lobo apareceu
- 17 - e bateu - Abre a porta porquinho, senão eu vou assoprar, assoprar, até... até a tua casa caíu.
- 18 - E aí ele... daí, ele assoprou, assoprou
- 19 - e comeu o terceiro porquinho.
- 20 - Ba... Foi pra outra casa de tijolos,
- 21 - era forte, tinha cimento... cimento e tudo. É... era até uma casona desse tamanho.
- 22 - Aí ele... daí o, ele foi pra outra casa,
- 23 - daí, ele bateu - Abre a porta porquinho, senão eu vou assoprar, assoprar, assoprar até a tua casa caíu.
- 24 - Daí ele ass... a... o porquinho não abriu
- 25 - e ele... e ele assoprou, assoprou até todo... to ... com a to... com sua força toda, mas a casa nem se mexeu um porquinho.
- 26 - Já, daí, ele disse: - Já que você não vai abrir, eu vou ir pela chaminé.
- 27 - E ele caiu nu... numa água fervendo.
- 28 - Fim.



- 12 - e o Lobo Mau comeu o porquinho.
- 13 - Daí ele foi pra outra casa, a de... a de... a de madeira.
- 14 - Já... já que o outro porquinho tava tão..tava dorminhoco,
- 15 - ele foi... ele foi dormir. Foi na cabaninha e dormiu.
- 16 - Daí o Seu Lobo... o Seu Lobo apareceu
- 17 - e bateu - Abre a porta porquinho, senão eu vou assoprar, até... até a tua casa caiu.
- 18 - E aí ele... daí, ele assoprou, assoprou
- 19 - e comeu o terceiro porquinho.
- 20 - Ba.. Foi pra outra casa de tijolos,
- 21 - era forte, tinha cimento... cimento e tudo. É.. era até uma casona desse tamanho.
- 22 - Aí ele... daí o, ele foi pra outra casa,
- 23 - daí, ele bateu - Abre a porta porquinho, senão eu vou assoprar, assoprar, assoprar até a tua casa caiu.
- 24 - Daí ele ass... a... o porquinho não abriu mas a casa nem se mexeu um pouquinho.
- 25 - e ele... e ele assoprou, assoprou até todo... to ... com a to.. com sua força toda,
- 26 - Já, daí, ele disse: - Já que você não vai abrir, eu vou ir pela chaminé.
- 27 - E ele caiu nu... numa água fervendo.
- 28 - Fim.

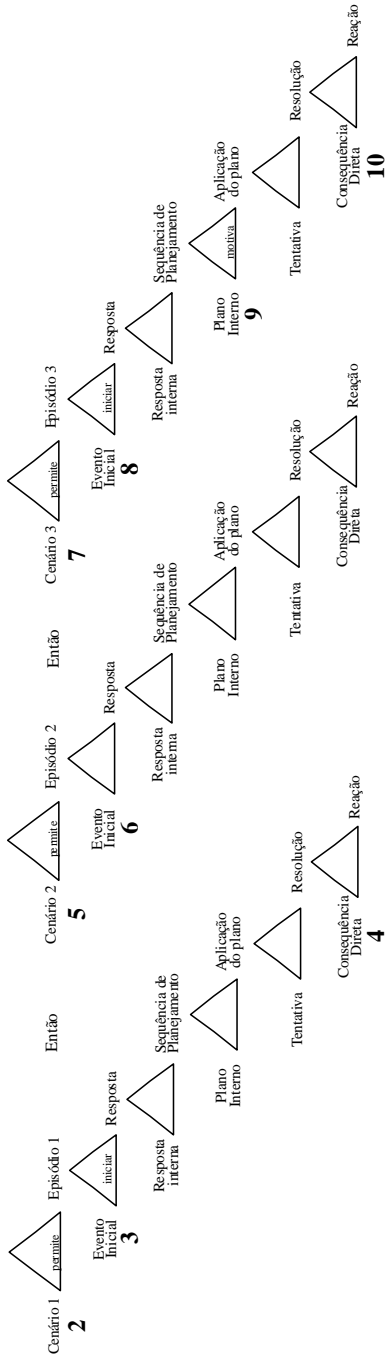
- 1 - Era uma vez,
- 2 - que numa casinha que tinha uma porquinha com três, com os seus três porquinhos, com os três filhotinhos.
- 3 - E a mamãe... a mamãe porquinha deixou eles saírem porque já estavam grandes.
- 4 - E... então, ele... cada um foi pra um caminho diferente
- 5 - e pegou madeira, tijolos e palha.
- 6 - Já que eles tavam muito cansados.
- 7 - Construíram uma casinha com o que eles pegaram.
- 8 - Daí, veio o Lobo Mau,
- 9 - tava muito faminto,
- 10 - entrou co... bateu na porta e disse assim: - Ahn... Porquinho, abre a porta, senão eu vou assoprar, assoprar, até a tua casa caiu.
- 11 - Daí a casa caiu



Sujeito 12

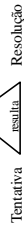
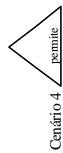
- 1 - Era uma vez.
- 2 - uma f:ada encantada, e ela era uma pri... uma princesa encantada.
- 3 - Mas uma bruxa veio
- 4 - e ela enfeitiçou ela.
- 5 - E ela tinha um sapatinho lindo
- 6 - que derrubou.
- 7 - Que depois, a fada bruxa, ela tinha que ser a mais bonita.
- 8 - E ela...o principe beijou ela
- 9 - pra ser uma... não ser mais uma bruxa.
- 10 - Mas essa bruxa não é mais a feiiceira má, era uma menina linda, era uma princesa encantada
- 11 - E acabou a história.

1 Fórmula inicial / emissão > História (Sistema de Episódios) ↓



- e viu o que ela queria.
- E o Gaspar veio com a Lisa
- e foi passear lá fora, porque a mãe da Lisa deixou.
- Daí o papai da Lisa também foi +
- e apareceu a.. a vendedora dos brinquedos do Gaspar +
- e também ele disse olá para a vendedora dos brinquedos e ele...
- e até a Lisa foi também.
- E o Gaspar tinha medo de galinha,
- E aí apareceu um galo, uma galinha e um tigre.
- E aí, eles tinham muito medo de tigre.
- Então eles correram + até chegar na floresta da cobra
- E a cobra mordeu o pé do Gaspar
- ++ E ele tinha que ir para o hospital.
- E aí o Gaspar pegou um monte de flores
- e fez muita bagunça. A Lila jo... jogou todas as flores no chão, com o pé, e o Gaspar fez a bagunça que ela...
- Que a Lisa disse que ele pode comer qualquer coisa e fica a vontade.
- Mas aí, ele comeu a torta do Gamber e da Gamber.
- E fim.

- 1 - Era uma vez
- 2 - A Lisa fez bastante bagunça.
- 3 - Ai o Gaspar veio
- 4 - e o Gaspar perguntou o que que a Lisa quer fazer.
- 5 - Daí a Lisa disse que não quer fazer nada, porque tava cuidando da Lila.
- 6 - E a Vitória apareceu
- 7 - E pensou que fosse a Gamber e o Gamber.
- 8 - E aí o... já veio também o Gaspar +
- 9 - e a Lisa disse que também quer fazer enfeite
- 10 - Mas a Vitória disse que disse primeiro.
- 11 - Daí, a Lisa disse que... que... + que era a vez da... da Vitória ++
cuidar da Lila.
- 12 - mas a Lila chorou porque ela queria que a Vitória cuidasse dela.
- 13 - Então a Lisa buscou a Lila de novo



10

11

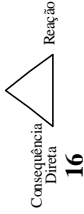
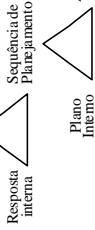
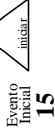
12

Então

Centário 6

Episódio 6

Então



13

14

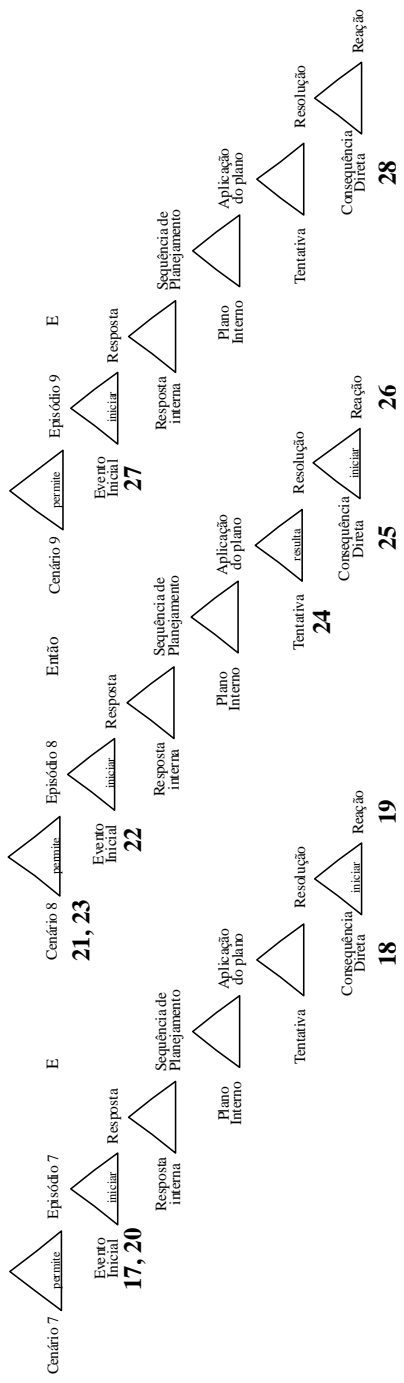
15

16

- 14 - e viu o que ela queria.
- 15 - E o Gaspar veio com a Lisa
- 16 - e foi passear lá fora, porque a mãe da Lisa deixou.
- 17 - Daí o papai da Lisa também foi +
- 18 - e apareceu a... a vendedora dos brinquedos do Gaspar +
- 19 - e também ele disse olá para a vendedora dos brinquedos e ele...
- 20 - e até a Lisa foi também.
- 21 - E o Gaspar tinha medo de gulinha.
- 22 - E aí apareceu um galo, uma galinha e um tigre.
- 23 - E aí, eles tinham muito medo de tigre.
- 24 - Então eles correram + até chegar na floresta da cobra
- 25 - E a cobra mordeu o pé do Gaspar
- 26 - ++ E ele tinha que ir para o hospital.
- 27 - E aí o Gaspar pegou um monte de flores
- 28 - e fez muita bagunça. A Lila jo... jogou todas as flores no chão, com o pé, e o Gaspar fez a bagunça que ela...
- 29 - Que a Lisa disse que ele pode comer qualquer coisa e fica a vontade.
- 30 - Mas aí, ele comeu a torta do Gamber e da Gamber.
- 31 - E fim.

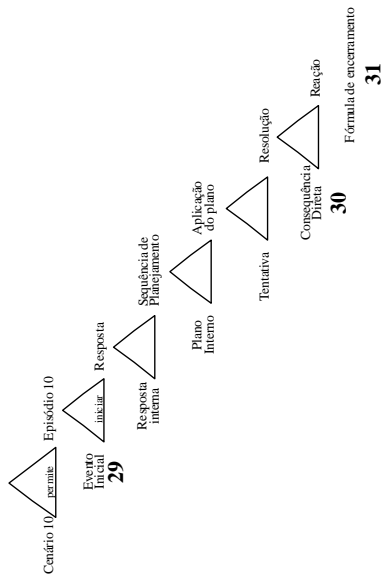
14 - e viu o que ela queria.
 15 - E o Gaspar veio com a Lisa
 16 - e foi passear lá fora, porque a mãe da Lisa deixou.
 17 - Daí o papai da Lisa também foi +
 18 - e apareceu a... a vendedora dos brinquedos do Gaspar +
 19 - e também ele disse olá para a vendedora dos brinquedos e ele...
 20 - e até a Lisa foi também.
 21 - E o Gaspar tinha medo de galinha,
 22 - E aí apareceu um galo, uma galinha e um tigre.
 23 - E aí, eles tinham muito medo de tigre.
 24 - Então eles correram + até chegar na floresta da cobra
 25 - E a cobra mordeu o pé do Gaspar
 26 - ++ E ele tinha que ir para o hospital.
 27 - E aí o Gaspar pegou um monte de flores
 28 - e fez muita bagunça. A Lila jo... jogou todas as flores no chão, com o pé, e o Gaspar fez a bagunça que ela...
 29 - Que a Lisa disse que ele pode comer qualquer coisa e fica a vontade.
 30 - Mas aí, ele comeu a torta do Gamber e da Gamber.
 31 - E fim.

1 - Era uma vez
 2 - A Lisa fez bastante bagunça.
 3 - Aí o Gaspar veio
 4 - e o Gaspar perguntou o que que a Lisa quer fazer.
 5 - Daí a Lisa disse que não quer fazer nada, porque tava cuidando da Lila.
 6 - E a Vitória apareceu
 7 - E pensou que fosse a Gamber e o Gamber.
 8 - E aí o... já veio também o Gaspar +
 9 - e a Lisa disse que também quer fazer enfeite
 10 - Mas a Vitória disse que disse primeiro.
 11 - Daí, a Lisa disse que... que... + que era a vez da... da Vitória ++
 cuidar da Lila,
 12 - mas a Lila chorou porque ela queria que a Vitória cuidasse dela.
 13 - Então a Lisa buscou a Lila de novo



- 14 - e viu o que ela queria.
- 15 - E o Gaspar veio com a Lisa
- 16 - e foi passear lá fora, porque a mãe da Lisa deixou.
- 17 - Daí o papai da Lisa também foi +
- 18 - e apareceu a... a vendedora dos brinquedos do Gaspar +
- 19 - e também ele disse olá para a vendedora dos brinquedos e ele...
- 20 - e até a Lisa foi também
- 21 - E o Gaspar tinha medo de galinha,
- 22 - E aí apareceu um gato, uma galinha e um tigre.
- 23 - E aí, eles tinham muito medo de tigre.
- 24 - Então eles correram + até chegar na floresta da cobra
- 25 - E a cobra mordeu o pé do Gaspar
- 26 - ++ E ele tinha que ir para o hospital.
- 27 - E aí o Gaspar pegou um monte de flores
- 28 - e fez muita bagunça. A Lila jo... jogou todas as flores no chão, com o pé, e o Gaspar fez a bagunça que ela...
- 29 - Que a Lisa disse que ele pode comer qualquer coisa e fica a vontade.
- 30 - Mas aí, ele cometeu a tortura do Gamber e da Gamber.
- 31 - E fim.

- 1 - Era uma vez
- 2 - A Lisa fez bastante bagunça.
- 3 - Aí o Gaspar veio
- 4 - e o Gaspar perguntou o que que a Lisa quer fazer.
- 5 - Daí a Lisa disse que não quer fazer nada, porque tava cuidando da Lila.
- 6 - E a Vitória apareceu
- 7 - E pensou que fosse a Gamber e o Gamber.
- 8 - E aí o... já veio também o Gaspar +
- 9 - e a Lisa disse que também quer fazer enfeite
- 10 - Mas a Vitória disse que disse primeiro.
- 11 - Daí, a Lisa disse que... que... + que era a vez da... da Vitória ++ cuidar da Lila.
- 12 - mas a Lila chorou porque ela queria que a Vitória cuidasse dela.
- 13 - Então a Lisa buscou a Lila de novo

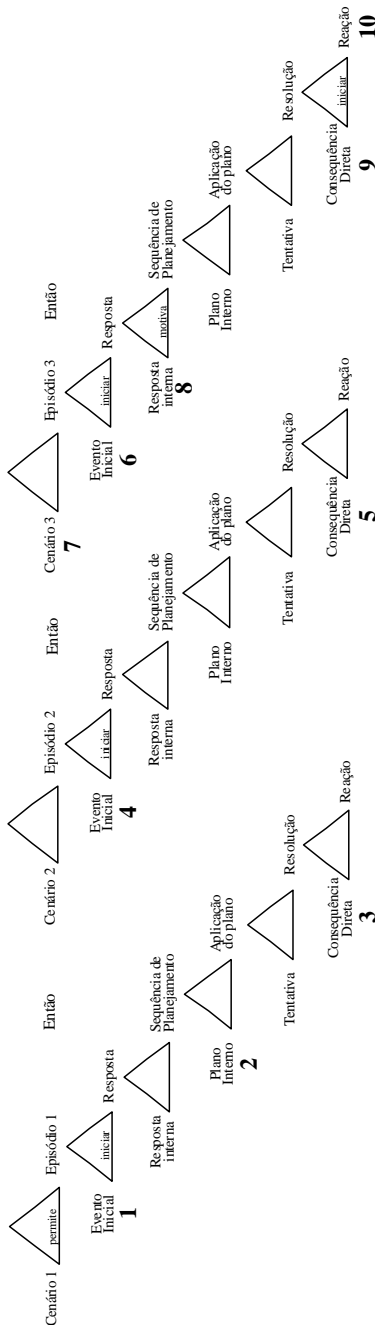


Sujeito 14

- 1 - O menino tava indo pra aula.
- 2- E daí um monte... os... os meninos mau queriam jo...jogar ele no lixo pra roubar o dinheiro dele.
- 3 - Daí mais uma vez ele jogou no li... eles jogaram ele no lixo.
- 4 - Mas daí eles... e daí... e daí eles correram atrás dele, os três meninos que iam jogar.
- 5 - mas daí ele entrou numa livraria.
- 6 - Os meninos, eles continuaram correndo
- 7 - e daí tinha um monstro.
- 8 - e que ele disse: - "Eu não gosto de crianças"
- 9 - E daí ... daí ele pegou o meninos que têm medo
- 10 - e daí foi pra aula,

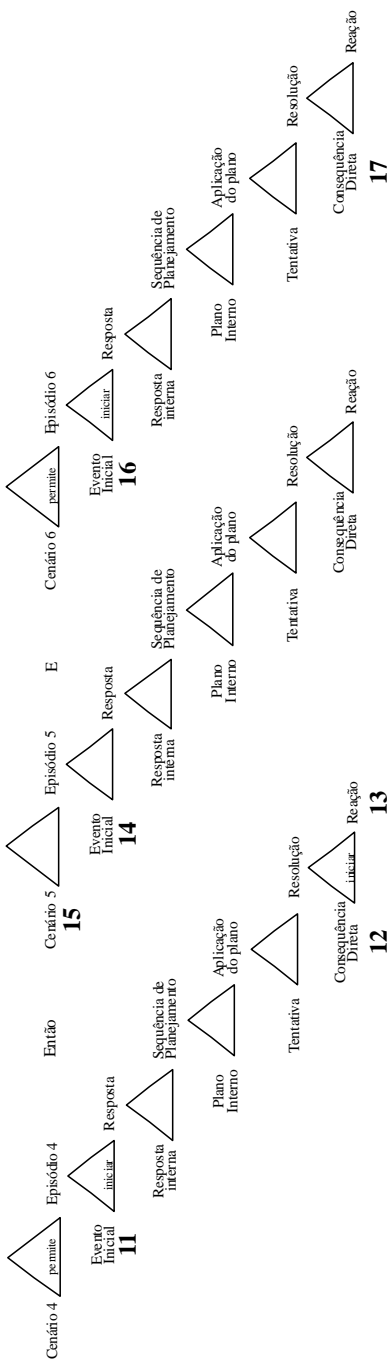
- 11 - mas daí ele se jogou num lugar
- 12 - e daí ele começou a ler.
- 13 - E daí quando ele começou a ler, era a história sem fim.
- 14 - E daí quando ele começou a ler,
- 15 - tinha uns monstros estranhos, fulas gigantes que comia só pedra, só pedra. E tinha uma moto de pedra.
- 16 - E daí tinha um morcego (incompreensível) palácio da rainha
- 17 - e falar pros outros, e falar pros outros, e falar pros outros, e falar pros outros, e falar pros outros, e falar pros outros que o mundo... que o ... que o nada terrível tava pegando o mundo da...o mundo da fantasias.
- 18 - E daí, fim.

Fórmula Inicial  **História (Sistema de Episódios)** 



- 11 - mas daí ele se jogou num lugar
- 12 - e daí ele começou a ler.
- 13 - E daí quando ele começou a ler, era a história sem fim.
- 14 - E daí quando ele começou a ler,
- 15 - tinha uns monstros estranhos, lulas gigantes que comia só pedra, só pedra. E tinha uma moto de pedra.
- 16 - E daí tinha um morcego (incompreensível) palácio da rainha
- 17 - e falar pros outros, e falar pros outros, e falar pros outros, e falar pros outros, e falar pros outros, e falar pros outros que o mundo... que o ... que o nada terrível tava pegando o mundo dá... o mundo da fantasias.
- 18 - E daí, fim.

- 1 - O menino tava indo pra aula.
- 2 - E daí um monte... os... os meninos mau queriam jo...jogar ele no lixo pra roubar o dinheiro dele.
- 3 - Daí mais uma vez ele jogou no li... eles jogaram ele no lixo.
- 4 - Mas daí eles... e daí... e daí eles correram atrás dele, os três meninos que iam jogar.
- 5 - mas daí ele entrou numa livraria.
- 6 - Os meninos, eles continuaram correndo
- 7 - e daí tinha um monstro,
- 8 - que ele disse: - "Eu não gosto de crianças"
- 9 - E daí ... daí ele pegou o meninos que têm medo
- 10 - e daí foi pra aula,

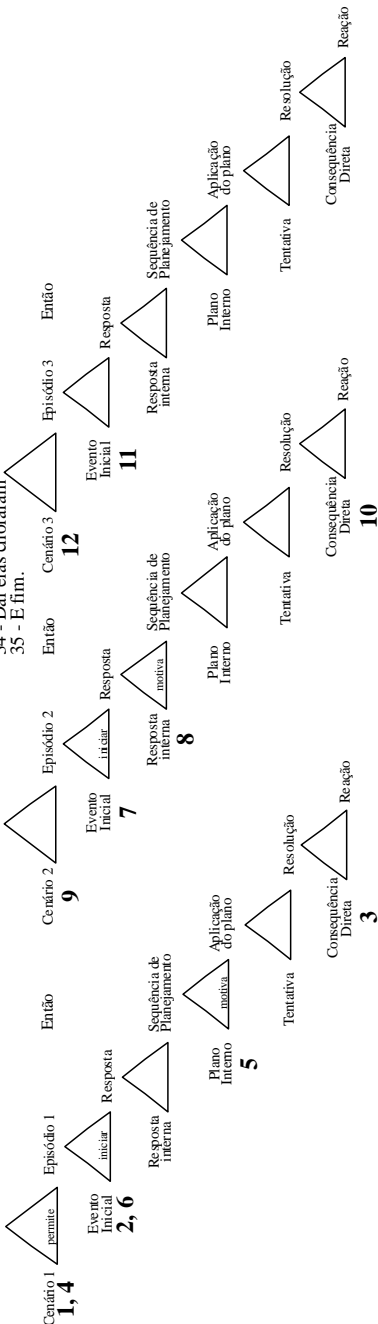


Sujeito 15

- 1 - Era uma princesinha que tinha um monte de vestido. O primeiro era rosa e tinha várias cores. Cada um tinha um poder. O rosa tinha um monte de pedrinhas e fazia voar.
- 2 - E nesse... e daí + Daí ela botou o azul que não fazia nada.
- 3 - Ela ia encontrar lá alguma coisa, que eu não me lembro.
- 4 - E daí, +++++ o nome dela era ++ (eu não sei) Colchão!
- 5 - E também ela quis botar o sapato dela de cristal
- 6 - e botou o vestido azul.
- 7 - E ela foi... ++ e + mas quando ela foi,
- 8 - ela não sabia com qual carroça ir.
- 9 - por que ela tinha várias. Tinha uma, duas, três. E daí ela tinha uma rosa, uma roxa e uma azul.
- 10 - E ela escolheu a... a azul porque combinava com o vestido dela.
- 11 - E ela escolheu lá uma bolsa secreta com branco, com com batom, tudo dentro daquela.

Fórmula inicial / emissão **História (Sistema de Episódios)**

- 12 - E na bolsa tinha muitos balas, e na bolsa tinha muitos muitas verduras.
- 13 - E ela encontrou uma pessoa chamada Príncipe.
- 14 - E daí, ela foi lá,
- 15 - quando o relógio bateu,
- 16 - ela se foi.
- 17 - E daí, quando ela foi,
- 18 - tocou o relógio
- 19 - e ela voltou.
- 20 - E daí quando ela perdeu o sapatinho de cristal lá,+
- 21 - o nome dela era Cindelera.
- 22 - E daí quando ela perdeu o sapatinho de cristal,
- 23 - ela foi lá
- 24 - E daí as irmã disse... Daí a campainha tocou: din-don.
- 25 - E daí, o moço entrou porque era o sapato dela que perdeu e ele achou lá.
- 26 - E ela disse: "E meu!"
- 27 - Daí não encaixou.
- 28 - "E meu!"
- 29 - Daí não encaixou.
- 30 - E pra todas as moças do reino. Mas faltou mais alguma que era ela.
- 31 - "Mas como se ela nem foi ao baile?"
- 32 - Daí quando ela provou,
- 33 - serviu.
- 34 - Daí elas choraram
- 35 - E fim.



12 - E na bolsa tinha muitos balas, e na bolsa tinha muitos muitas verduras.
 13 - E ela encontrou uma pessoa chamada Príncipe.

14 - E daí ela foi lá.

15 - quando o relógio bateu,

16 - ela se foi.

17 - E daí, quando ela foi,

18 - tocou o relógio

19 - e ela voltou.

20 - E daí quando ela perdeu o sapatinho de cristal lá, +

21 - o nome dela era Cinderela.

22 - E daí quando ela perdeu o sapatinho de cristal,

23 - ela foi lá

24 - E daí as irmã disse... Daí a campainha tocou: din-don.

25 - E daí, o moço entrou porque era o sapato dela que perdeu e ele achou lá.

26 - E ela disse: " - E meu!"

27 - Daí não encaixou.

28 - - "E meu!"

29 - Daí não encaixou.

30 - É pra todas as moças do reino. Mas faltou mais alguma que era ela.

31 - -, Mas como se ela nem foi ao baile?!"

32 - Daí quando ela provou,

33 - serviu.

34 - Daí elas choraram

35 - E fim.

1 - Era uma princesinha que tinha um monte de vestido. O primeiro era rosa e tinha várias cores. Cada um tinha um poder. O rosa tinha um monte de pedrinhas e fazia voar.

2 - E nesse... e daí + Daí ela botou o azul que não fazia nada.

3 - Ela ia encontrar lá alguma coisa, que eu não me lembro.

4 - E daí, +++++ o nome dela era ++ (eu não sei) Colchão!

5 - E também ela quis botar o sapato dela de cristal

6 - e botou o vestido azul.

7 - E ela foi... ++ + mas quando ela foi,

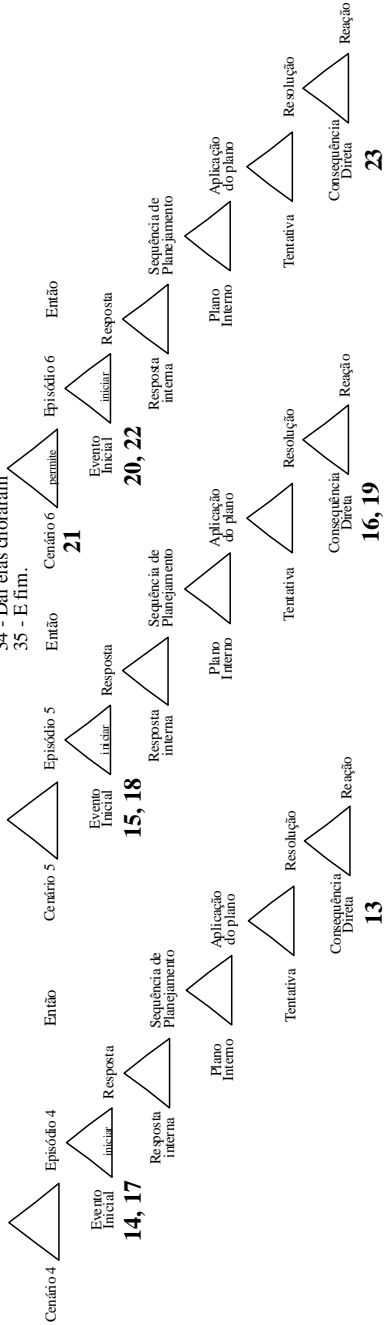
8 - ela não sabia com qual carroça ir,

9 - por que ela tinha várias. Tinha uma, duas, três. E daí ela tinha uma rosa,

uma rosa e uma azul.

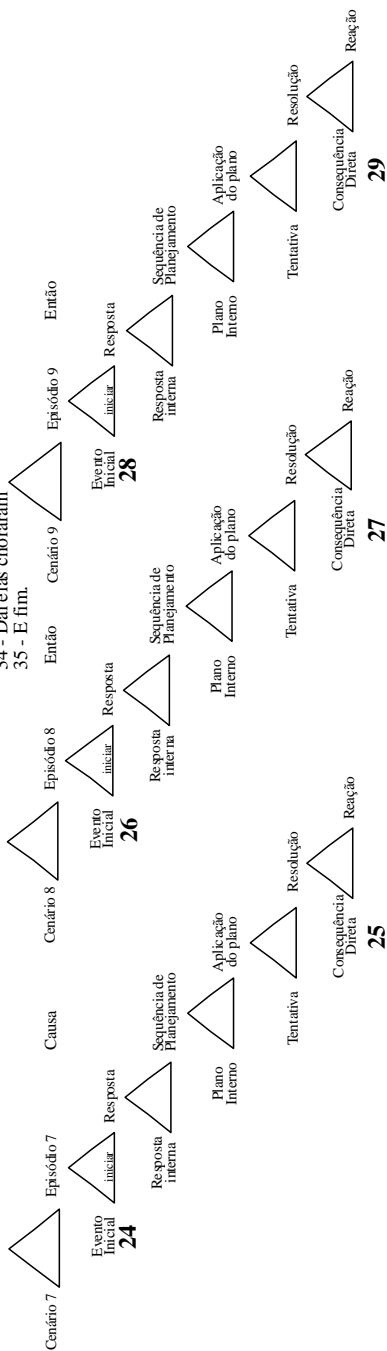
10 - E ela escolheu a... a azul porque combinava com o vestido dela.

11 - E ela escolheu lá uma bolsa secreta com brinco, com com batom, tudo dentro daquela.

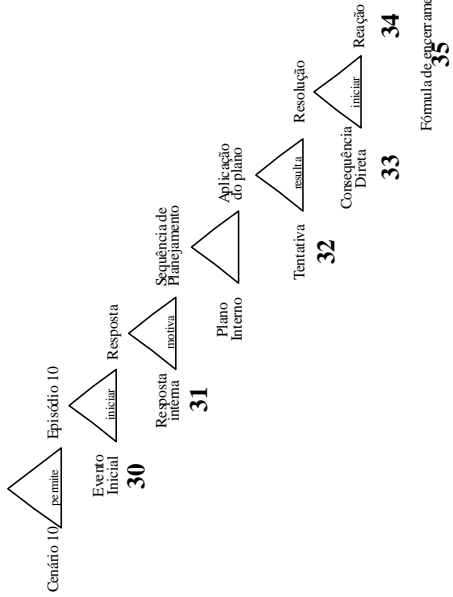


- 12 - E na bolsa tinha muitos baías, e na bolsa tinha muitos muitas verduras.
- 13 - E ela encontrou uma pessoa chamada Príncipe.
- 14 - E daí, ela foi lá.
- 15 - quando o relógio bateu,
- 16 - ela se foi.
- 17 - E daí, quando ela foi,
- 18 - tocou o relógio
- 19 - e ela voltou.
- 20 - E daí quando ela perdeu o sapatinho de cristal lá, +
- 21 - o nome dela era Cinderela.
- 22 - E daí quando ela perdeu o sapatinho de cristal,
- 23 - ela foi lá
- 24 - E daí as irmã disse... Daí a campainha tocou, din-don.
- 25 - E daí, o moço gritou porque era o sapato dela que perdeu e ele achou lá.
- 26 - E ela disse: "E meu!"
- 27 - Daí não encaixou.
- 28 - "E meu!"
- 29 - Daí não encaixou.
- 30 - E pra todas as moças do reino. Mas faltou mais alguma que era ela.
- 31 - "Mas como se ela nem foi ao baile?"
- 32 - Daí quando ela provou,
- 33 - serviu.
- 34 - Daí eles choraram
- 35 - E fim.

- 1 - Era uma princesinha que tinha um monte de vestido. O primeiro era a rosa e tinha várias cores. Cada um tinha um poder. O rosa tinha um monie de pedrinhas e fazia voar.
- 2 - E nesse... e daí + Daí ela botou o azul que não fazia nada.
- 3 - Ela ia encontrar lá alguma coisa, que eu não me lembro.
- 4 - E daí, +++++ o nome dela era ++ (eu não sei) Colchão!
- 5 - E também ela quis botar o sapato dela de cristal
- 6 - e botou o vestido azul.
- 7 - E ela foi... ++ e + mas quando ela foi,
- 8 - ela não sabia com qual carroça ir.
- 9 - por que ela tinha várias. Tinha uma, duas, três. E daí ela tinha uma rosa, uma roxa e uma azul.
- 10 - E ela escolheu a... a azul porque combinava com o vestido dela.
- 11 - E ela escolheu lá uma bolsa secreta com brinco, com com batom, tudo dentro daquela.



- 1 - Era uma princesinha que tinha um monte de vestido. O primeiro era rosa e tinha várias cores. Cada um tinha um poder. O rosa tinha um monte de pedrinhas e fazia voar.
- 2 - E nesse... e daí + Daí ela botou o azul que não fazia nada.
- 3 - Ela ia encontrar lá alguma coisa, que eu não me lembro.
- 4 - E daí, +++++ o nome dela era ++ (eu não sei) Colchão!
- 5 - E também ela quis botar o sapato dela de cristal
- 6 - e botou o vestido azul.
- 7 - E ela foi... ++ e + mas quando ela foi,
- 8 - ela não sabia com qual carroça ir,
- 9 - por que ela tinha várias. Tinha uma, duas, três. E daí ela tinha uma rosa, uma roxa e uma azul.
- 10 - E ela escolheu a... a azul porque combinava com o vestido dela.
- 11 - E ela escolheu lá uma bolsa secreta com brinco, com com batom, tudo dentro daque lá.

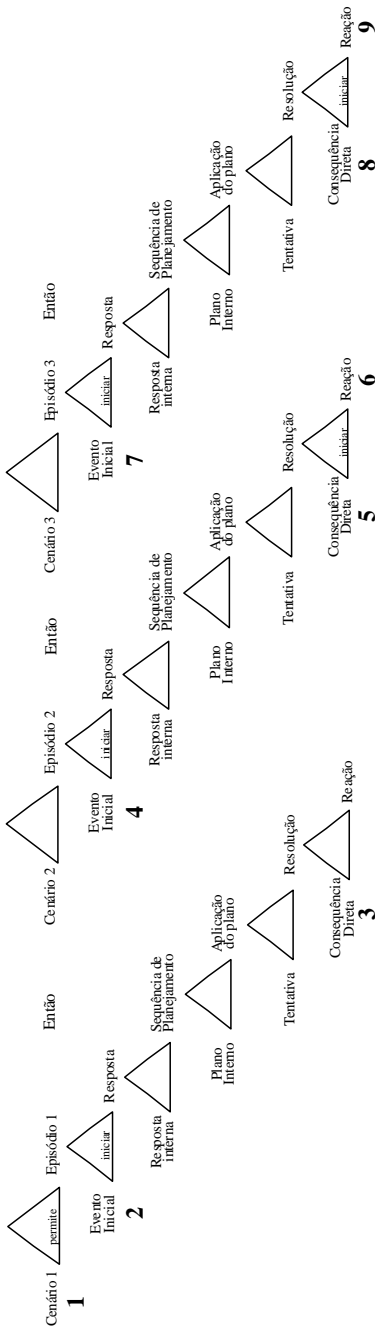


- 12 - E na bolsa tinha muitos balas, e na bolsa tinha muitos muitas verduras.
- 13 - E ela encontrou uma pessoa chamada Príncipe.
- 14 - E daí, ela foi lá,
- 15 - quando o relógio bateu,
- 16 - ela se foi.
- 17 - E daí, quando ela foi,
- 18 - tocou o relógio
- 19 - e ela voltou.
- 20 - E daí quando ela perdeu o sapatinho de cristal lá,+
- 21 - o nome dela era Cinderela.
- 22 - E daí quando ela perdeu o sapatinho de cristal,
- 23 - ela foi lá
- 24 - E daí as irmã disse.... Daí a campainha tocou: din-don.
- 25 - E daí, o moço entrou porque era o sapato dela que perdeu e ele achou lá.
- 26 - E ela disse: ³⁰ "E meu!"
- 27 - Daí não encaixou.
- 28 - - "E meu!"
- 29 - Daí não encaixou.
- 30 - É pra todas as moças do reino. Mas faltou mais alguma que era ela.
- 31 - "Mas como se ela nem foi ao baile?"
- 32 - Daí quando ela provou,
- 33 - serviu.
- 34 - Daí elas choraram
- 35 - E fim.

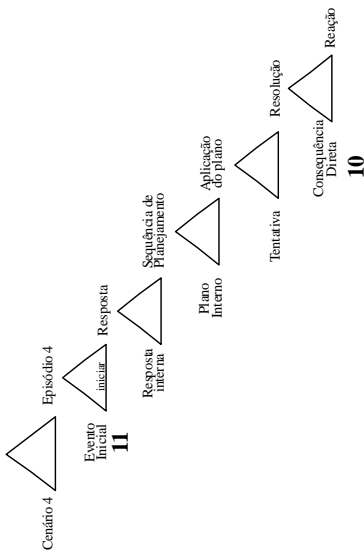
Sujeito 16

- 1 - Um dia, o ... o Pinóquio mentia, mentia, mentia
- 2 - aí o nariz dela... o nariz dele foi crescendo, crescendo, crescendo,
- 3 - cresceu até uma planta! +
- 4 - Aí a fada disse pra ele: "Se você continuar mentindo, você nunca vai ser... aí ele nunca vai ser um menino é... sem mentir".
- 5 - Aí ele parou
- 6 - Aí ele parou
- 7 - e aí ele mentiu pros amigos dele.
- 8 - Aí... aí ele... aí ele ficou preso... é... + ele ficou preso numa gaiola e... + i... um mês.
- 9 - Aí ele saiu
- 10 - e daí... ele... ele foi preso.
- 11 - Porque ele bateu no amigo dele.
- 12 - Aí acabou.

Fórmula inicial / emissão  **História (Sistema de Episódios)** 



- 1 - Um dia, o ... o Pinóquio mentia, mentia, mentia
- 2 - aí o nariz dela... o nariz dele foi crescendo, crescendo, crescendo,
- 3 - cresceu até uma planta! +
- 4 - Ai a fada disse pra ele: - "Se você continuar mentindo, você nunca vai ser...
aí cé nunca vai ser um menino é... sem mentir".
- 5 - Ai ele disse que ia parar.
- 6 - Ai ele parou
- 7 - e aí ele mentiu pros amigos dele.
- 8 - Ai... aí ele... aí ele ficou preso... é... + ele ficou preso numa gaiola e... + i... um mês.
- 9 - Ai ele saiu
- 10 - e daí... ele... ele foi preso.
- 11 - Porque ele bateu no amigo dele.
- 12 - Ai acabou.

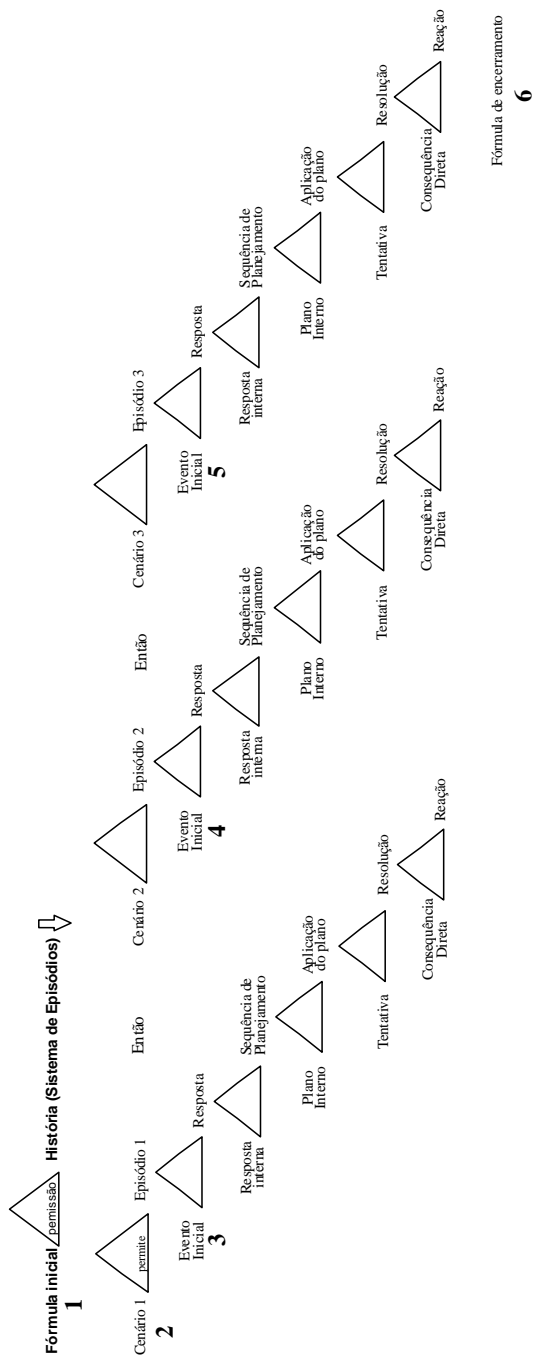


Fórmula de encerramento

12

Sujeito 17

- 1- Era uma vez
- 2- um gatinho que se lambia para tomar banho.
- 3- Só que um dia se esqueceu de não... de se tomar banho.
- 4- E ele arranhou uma pessoa.
- 5- E + ficou com um monte de vestidos. Um rosa, um azul, um brilho e um telef... (ai eu ia falar telefone).
- Um verde, um azul do mar que fazia ele voar, que fazia ela respirar e voar no mar.
- 6- Fim.

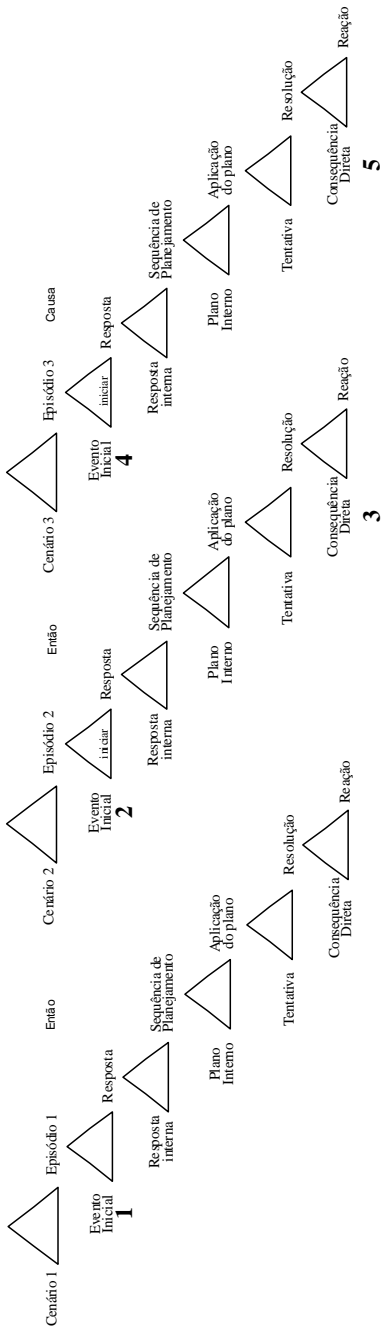


Sujeito 18

- 1 - A família estava andando.
- 2 - Ai depois caiu uma maçã.
- 3 - Eles viré... e... eles comeram, a família.
- 4 - Ai o bebê fugiu.
- 5 - Ai eles procuraram por todos os cantos na casinha. Comeram... Eles... eles viram se eles estavam... se ele tava comendo. Ai depois eles viram... eles iam ver no quarto.
- 6 - Ai depois eles chamaram... que ai depois e... os cachorros me chamaram.
- 7 - E eu procurei por tudo.
- 8 - Ai eu falei: "Meu Deus, aquela lá é a casa da minha vô! Lá no deck."
- 9 - Ai na parede tinha uma casa, ai era a casa da minha vô.
- 10 - Ai eu fui lá falar com a minha vô.

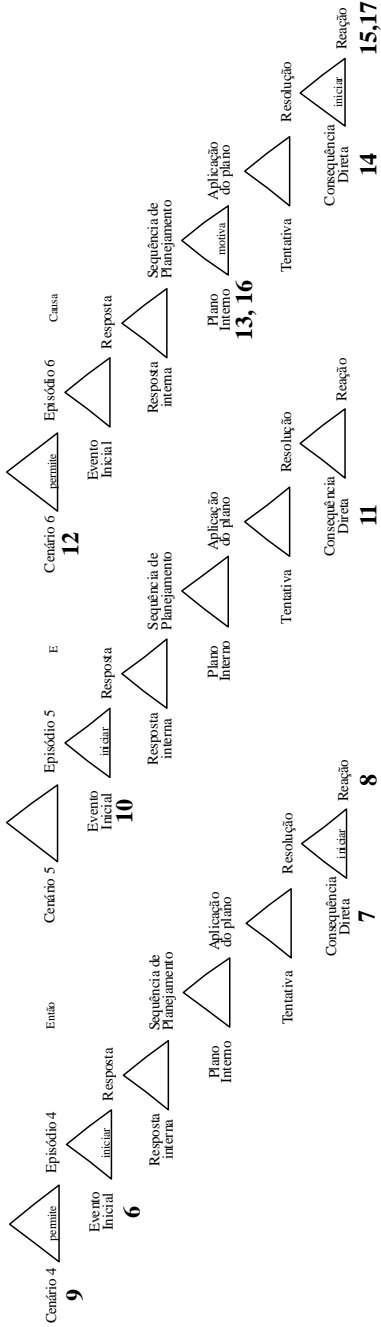
- 11 - Ai bem no cantinho eu vi uma coisa se mexendo, ali, uma patinha se mexendo.
- 12 - E era o cachorrinho, que era filhote.
- 13 - Ai ele ia dormir.
- 14 - Ai depois quando eu ia embora, eu deixei um... a parte da... da... da... da porta aberta, um pedacinho da porta aberta.
- 15 - Ai o cachorrinho, ele fugiu enquanto eu tava falando com eles.
- 16 - Ai o cachorrinho ia... ia dormir,
- 17 - mas ele fugiu.
- 18 - Ai eu procurei por tudo. Na casa do João, que é meu amigo, na casa do Felipe, e na casa do Roberto.
- 19 - Ai já que o cachorrinho gostava tanto de fugir e tanto de brincar.
- 20 - eu pensei que ele estivesse na casa da Lisa... na casa da Cacau.
- 21 - Ai ele tava comendo a grama. Não. Ai. Comendo a ração na grama.
- 22 - Depois a família pôs ele pra dormir.
- 23 - Ai a família fez... fez um círculo em volta dele, pra ele não fugir.
- 24 - Ai depois eles dormiram.
- 25 - E fim.

Fórmula Inicial / **História (Sistema de Episódios)** ↓



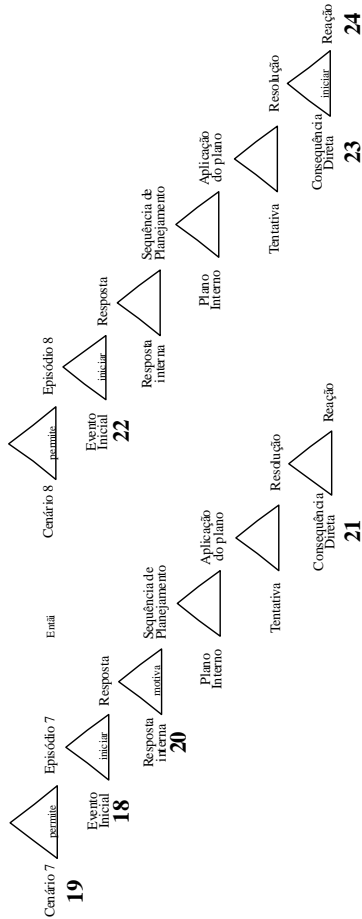
- 11 - Afibem no cantinho eu vi uma coisa se mexendo, ali, uma patinha se mexendo.
- 12 - E era o cachorrinho, que era filhote.
- 13 - Aféle ia dormir.
- 14 - Afdepois quando eu ia embora, eu deixei um... a parte da... da... da... da... da porta aberta, um pedacinho da porta aberta.
- 15 - Afí o cachorrinho, ele fugiu enquanto eu tava falando com eles.
- 16 - Afí o cachorrinho ia... ia dormir,
- 17 - mas ele fugiu.
- 18 - Af eu procurei por tudo. Na casa do João, que é meu amigo, na casa do Felipe, e na casa do Roberto.
- 19 - Afjá que o cachorrinho gostava tanto de fugir e tanto de brincar.
- 20 - eu pensei que ele estivesse na casa da Lisa... na casa da Cacau.
- 21 - Af ele tava comendo a grama. Não, Ai. Comendo a ração na grama.
- 22 - Depois a família pôs ele pra dormir.
- 23 - Af a família fez... fez um círculo em volta dele, pra ele não fugir.
- 24 - Af depois eles dormiram.
- 25 - E fim.

- 1 - Af família estava andando.
- 2 - Af depois caiu uma maçã.
- 3 - Eles virá... e... eles comeram, a família.
- 4 - Afí o bebê fugiu.
- 5 - Af eles procuraram por todos os cantos na casinha. Comeram... Eles... eles viram se eles estavam... se ele tava comendo. Af depois eles viram... eles iam ver no quarto.
- 6 - Af depois eles chamaram... que aí depois e... os cachorros me chamaram.
- 7 - E eu procurei por tudo.
- 8 - Af eu falei: - "Meu Deus, aquela lá é a casa da minha vô! Lá no deck."
- 9 - Af na parede tinha uma casa, aí era a casa da minha vô.
- 10 - Af eu fui lá falar com a minha vô.



- 11 - Ai bem no cantinho eu vi uma coisa se mexendo, ali, uma patinha se mexendo.
- 12 - E era o cachorrinho, que era filhote.
- 13 - Ai ele ia dormir.
- 14 - Ai depois quando eu ia embora, eu deixei um... a parte da... da... da... da porta aberta, um pedacinho da porta aberta.
- 15 - Ai o cachorrinho, ele fugiu enquanto eu tava falando com eles.
- 16 - Ai o cachorrinho ia... ia dormir;
- 17 - mas ele fugiu.
- 18 - Ai eu procurei por tudo. Na casa do João, que é meu amigo, na casa do Felipe, e na casa do Roberto.
- 19 - Ai já que o cachorrinho gostava tanto de fugir e tanto de brincar.
- 20 - eu pensei que ele estivesse na casa da Lisa... na casa da Cacau.
- 21 - Ai ele tava comendo a grama. Não. Ai. Comendo a ração na grama.
- 22 - Depois a família pôs ele pra dormir.
- 23 - Ai a família fez... fez um circulo em volta dele, pra ele não fugir.
- 24 - Ai depois eles dormiram.
- 25 - E fim.

- 1 - A família estava andando.
- 2 - Ai depois caiu uma maçã.
- 3 - Eles vir... e... eles comeram, a família.
- 4 - Ai o bebê fugiu.
- 5 - Ai eles procuraram por todos os cantos na casinha. Comeram... Eles... eles viram se eles estavam... se ele tava comendo. Ai depois eles viram... eles iam ver no quarto.
- 6 - Ai depois eles chamaram... que ai depois e... os cachorros me chamaram.
- 7 - E eu procurei por tudo.
- 8 - Ai eu falei - "Meu Deus, aquela lá é a casa da minha vó! Lá no deck."
- 9 - Ai na parede tinha uma casa, ai era a casa da minha vó.
- 10 - Ai eu fui lá falar com a minha vó.



Fórmula encerramento

Anexo A
QUESTIONÁRIO PSICOSSOCIO-LINGUÍSTICO

1. Informações Pessoais

Aluno: _____ Data de Nascimento: _____

Endereço: _____

Há quanto tempo: _____ Telefone: _____

Dois últimos endereços: _____

Nome do Pai: _____ Data de Nascimento: _____

Profissão: _____ Horário de trabalho: _____

Renda: _____ Grau de Instrução: _____

Religião: _____

Nome da Mãe: _____ Data de Nascimento: _____

Profissão: _____ Horário de trabalho: _____

Renda: _____ Grau de Instrução: _____

Religião: _____

Mora com: _____

Tem irmãos? Se sim, quantos? Qual idade? _____

Com quem fica na ausência dos pais? _____

Divide o quarto? Com quem? _____ Divide a cama? _____

Dois últimos empregos do pai: _____

Dois últimos empregos da mãe: _____

Pai fala com a criança só em português? _____

Mãe fala com a criança só em português? _____

Pai lê: livros jornais revistaMãe lê: livros jornais revista

Há livros em casa? Mais ou menos quantos? _____

2. Saúde

Como foi a Gestação: _____

Como foi o Parto: _____

Doenças da Infância: _____

Com que idade começou a andar: _____

Com que idade começou a falar as primeiras palavras: _____

3. Interesses

	Opinião pais	Opinião prof	Opinião criança
Gosta de brincar sozinho	() sim () não	() sim () não	() sim () não
Gosta de brincar com os irmãos	() sim () não	() sim () não	() sim () não
Gosta de brincar com outras crianças	() sim () não	() sim () não	() sim () não
Qual o brinquedo favorito?	_____	_____	_____
Alguém lhe conta histórias?	() sim () não	() sim () não	() sim () não
Quais histórias são contadas?	_____	_____	_____
Qual a sua história preferida?	_____	_____	_____
Tem televisão em casa?	() sim () não	() sim () não	() sim () não
Quantas horas vê tv por dia?	_____	_____	_____
Qual o programa preferido?	_____	_____	_____
Qual o personagem preferido?	_____	_____	_____
Tem rádio em casa?	() sim () não	() sim () não	() sim () não
Quantas horas escuta por dia?	_____	_____	_____
Qual o programa preferido?	_____	_____	_____
Qual o cantor preferido?	_____	_____	_____
Tem videogame em casa?	() sim () não	() sim () não	() sim () não
Quantas horas joga por dia?	_____	_____	_____
Qual o jogo preferido?	_____	_____	_____
Tem computador e internet em casa?	() sim () não	() sim () não	() sim () não
Quantas horas utiliza por dia?	_____	_____	_____
Qual a atividade preferida?	_____	_____	_____