

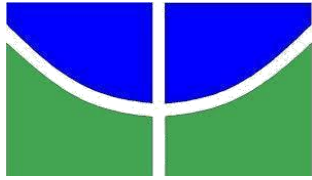
Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Departamento de Processos Psicológicos
Básicos
Pós-Graduação em Ciências do
Comportamento

Leitura dialógica: efeitos sobre recontos orais de crianças

Bianca da Nóbrega Rogoski

Orientadora: Eileen Pfeiffer Flores

Brasília, janeiro de 2018



Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia
Departamento de Processos Psicológicos
Básicos
Pós-Graduação em Ciências do
Comportamento

Leitura dialógica: efeitos sobre recontos orais de crianças

Bianca da Nóbrega Rogoski

Orientadora: Eileen Pfeiffer Flores

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências do Comportamento.

Brasília, janeiro de 2018

ESTA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO FOI EXAMINADA E APROVADA PELA
SEGUINTE COMISSÃO EXAMINADORA:

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Eileen Pfeiffer Flores (Presidente)
Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dr. Carlos Alves de Souza (Membro Externo)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Jorge Mendes de Oliveira Castro Neto (Membro Interno)
Universidade de Brasília - UnB

Profa. Dra. Fabrícia Teixeira Borges (Suplente)
Universidade de Brasília - UnB

Brasília, janeiro de 2018

“Eu acredito que uma das funções
principais da literatura é essa lição
sobre destino e morte”
(Umberto Eco, 2000)

Índice

Agradecimentos	v
Lista de Figuras	vii
Lista de Tabelas	vii
Resumo	viii
Abstract	ix
Método	10
Participantes	10
Local	11
Materiais/Instrumentos	12
Medidas	14
Procedimentos	15
Resultados	20
Discussão	31
Conclusões	39
Referências	41
Anexos	47

Agradecimentos

Agradeço primeiramente à minha família nuclear por todo o apoio. Ao meu pai, Jorge, por todo o aporte escolar e acadêmico recebido, tanto material quanto intelectual, por me atualizar e me orientar sempre no caminho mais adequado; um psicólogo sem o diploma de psicologia. Por quebrar papéis de gênero e estar sempre disposto a assumir o papel de cuidador principal. À minha mãe, Rose, pelo exemplo de mulher forte e determinada. Por me manter com os pés no chão e clarear minhas ideias. À minha irmã, pelo exemplo de independência. Pela força e maturidade emocional diante de problemas que tivemos que enfrentar juntas.

Aos meus avós pela presença constante e tão importante em minha vida. Ao meu avô, Antônio, pelos sábios e amorosos conselhos. À minha avó, Neuza, por ser sempre tão cuidadosa e amorosa. Por me lembrar sempre do meu sonho e me ajudar a me manter na rota para torná-lo realidade. Por acreditarem sempre em mim.

À minha orientadora, Eileen. Por me ensinar a extrapolar o que os livros ensinam, a refletir por mim mesma, a acreditar no meu potencial. Por fazer do meu mestrado um momento de aprendizagem transformadora, um momento de quebra de paradigmas e construção (constante) de novos que me servem de base.

Ao meu amor, Ravi, por segurar a barra em tantos momentos. Por seguir sempre ao meu lado e me acolher amorosamente. Por assumir minha cria para que eu pudesse me dedicar aos estudos. Por me aguentar nos momentos de desespero do mestrado e me oferecer quietude. E por continuar seguindo esse sonho, comigo, mesmo que tão longe daqui.

À Lara por me ensinar a levar a vida de forma mais leve, aprender a conviver com as coisas não tão boas e valorizar as coisas boas, a aproveitar o momento presente. Por ser minha segunda orientadora de mestrado.

Aos meus filhos de quatro patas, Maia e Rick por todo o companheirismo e amor incondicional que me deram e dão todos os dias. Por todos os passeios relaxantes nos parques e gramados da cidade. Por serem tão fiéis. Por sempre me trazerem de volta à realidade após horas debruçada nos estudos.

Aos amigos do grupo de pesquisa, Ana, Rapha, Carol, GG, Julia, Raquel, Saimon, Victor e Fabio por tantos debates e ideias importantes. Pelos insights que me geraram. Por acompanharem essa trajetória sempre de perto e com tanto carinho. À Anny e ao Samuel, pelas reflexões desde o início. Pelo apoio diante das dificuldades. Pela coleta de dados tão cuidadosa e com tanto amor dedicado às crianças.

Às crianças pela imensa contribuição. Por nos receberem sempre de braços abertos e serem sempre tão autênticas.

Às amigas que fiz durante o mestrado, Alessandra, Jéssica, Karina, Raquel, Theo e Ana Raquel, pelo apoio mútuo durante todo o mestrado. Por entenderem as dificuldades por quais passei e me ajudarem. Pelos estudos em grupo, sempre tão produtivos e engraçados.

Aos meus amigos logosóficos, Tiago, Pollyanna, Fabiana, Priscila, Carlos e Rodrigo por trilharem a vida comigo desde a infância. Pela amizade, paciência e serenidade. Por

sempre me ouvirem, me acolherem e me fazerem rir. Que continuemos em prol da superação humana.

Às minhas amigas cabrinhas, Cocota, Lud, Tainah, Carol e Luísa. As mulheres dos melhores conselhos. Por pensarem a vida de forma parecida comigo e me dedicarem horas e horas de boas conversas e reflexões. Pelo bom humor e leveza da nossa relação.

Aos amigos do grupocarma, Graça, Neia, Neide, Celeste, Renato, Mariana, Roberta, Tiago, Jax e Jefferson, pelas elucidações sobre a humanidade. Pelas reflexões sobre missão de vida, que provavelmente me trouxeram até aqui. Pelos ensinamentos sobre o cosmos e as energias de vida.

Aos professores Carlos, Jorge e Fabrícia por terem aceitado participar da minha banca.

À CAPES, pelo apoio financeiro. À FAP-DF pelo auxílio financeiro para apresentar parte do trabalho no XXXVI Congresso Interamericano de Psicologia, Mérida, Yucatán, México.

Gratidão!

Lista de Figuras

<i>Figura 1. Scaffolding</i> utilizado para as perguntas sobre Funções narrativas. Adaptado de Medeiros e Flores, 2016.	18
<i>Figura 2. Scaffolding</i> utilizado para as perguntas do tipo <i>recall</i>	19
<i>Figura 3.</i> Pontuação atingida por cada criança na Qualidade Global da narrativa, no reconto autônomo e no total (somatório reconto autônomo + reconto com <i>scaffolding</i>).....	23
<i>Figura 4.</i> Porcentagem de elementos da Narrativa Mínima atingidos por cada criança, no reconto autônomo e no total (somatório reconto autônomo + reconto com <i>scaffolding</i>).....	25
<i>Figura 5.</i> Porcentagem de Eventos atingidos por cada criança, no reconto autônomo e no total (somatório reconto autônomo + reconto com <i>scaffolding</i>).....	27
<i>Figura 6.</i> Porcentagem de Funções atingidas por cada criança, no reconto autônomo e no total (somatório reconto autônomo + reconto com <i>scaffolding</i>).....	29

Lista de Tabelas

<i>Tabela 1.</i> Ordem de apresentação das condições experimentais para os participantes.....	17
---	----

Resumo

A habilidade de narrar histórias é importante tanto na vida pessoal quanto escolar das crianças. O reconto oral faz parte dessa habilidade e está relacionado ao letramento emergente e ao sucesso acadêmico. Uma maneira de contribuir para o desenvolvimento de recontos de qualidade em crianças é por meio da Leitura Dialógica - LD, uma forma de leitura compartilhada em que o adulto intercala o texto com diálogos sobre a história. Poucos estudos investigaram seu efeito sobre a narrativa das crianças; porém, os que o fizeram encontraram ganhos, principalmente na inclusão de elementos do plano psicológico da história, sem ganhos visíveis à inclusão de eventos importantes. O objetivo do presente estudo foi investigar se uma adaptação nas perguntas realizadas durante a LD tem efeitos na inclusão, no reconto das crianças, de elementos da macroestrutura narrativa. A adaptação foi planejada para incluir perguntas e *scaffolding* do comportamento verbal das crianças relacionados aos elementos do plano psicológico e dos eventos narrativos. Foi utilizado um delineamento de linha de base múltipla por participante. As quatro crianças passaram pelas condições: linha de base, LD com perguntas sobre funções narrativas, LD com perguntas sobre eventos narrativos e LD com os dois tipos de perguntas. Os resultados indicaram que a adaptação trouxe ganhos para os recontos das crianças, principalmente relacionados à estrutura narrativa mínima. As crianças passaram a recontar histórias inteligíveis, com começo, meio e fim. Os resultados são discutidos em termos da adaptação na LD e do *scaffolding* necessário para o comportamento verbal das crianças.

Palavras-chave: Leitura dialógica; Narrativa; Reconto; Macroestrutura narrativa.

Abstract

Narrative skills are important for both the academic and personal lives of children. Oral narrative retelling is one component of these skills, related to emergent reading and school success. One way to develop the ability to retell stories is through Dialogic Reading - DR, a form of shared reading in which the adult interweaves the reading with dialog about the story. The few studies that investigated the effect of DR on children's narrative found positive effects, mostly on the inclusion of more elements of the narrative psychological plan on their retelling, with no visible gains on the inclusion of important narrative events. The goal of the present study is to investigate whether an adaptation on the questions used on the DR can impact children inclusion of macrostructure narrative elements on their story retell. The adaptation was planned to scaffold children's verbal behavior with questions about narrative functions and narrative plot. A single subject design across participants was used. The four participant children passed through the following conditions: baseline, DR with questions about narrative functions, DR with questions about narrative events and DR with both kinds of questions. The results indicated that the adaptation on the DR affected children's retell positively, mostly by the inclusion of narrative minimum structure. Children were able to retell intelligible stories with a beginning, a middle and an end. Results are discussed in terms of the DR adaptation and the *scaffolding* necessary for the children.

Key-words: Dialogic reading; Narrative; Retell; Narrative macrostructure.

A narrativa é parte integrante de qualquer cultura. É a partir dela que grande parte dos conhecimentos e das práticas de uma comunidade são passados adiante (Bruner, 1991; Barthes, 1966/2009). Uma narrativa bem estruturada tem, dessa forma, extrema relevância social, possibilitando afetar outros membros da comunidade verbal de forma eficiente. Apesar das diferenças culturais na construção de uma história (McCabe & Rollins, 1994; Minami, 1994; Kelly & Bailey, 2012), o desenvolvimento da habilidade de narrar comumente se dá de forma gradual durante a infância. Estudos descritivos traçaram a evolução dessas habilidades em crianças (e.g. Peterson & McCabe, 1983; Khan et al., 2016) e encontraram que a narrativa, tanto pessoal quanto ficcional vai se tornando mais complexa e apresentando maior coesão e coerência no decorrer do desenvolvimento infantil.

Narrar histórias é uma atividade complexa e múltipla, ou seja, envolve diversas habilidades que podem se desenvolver com ritmos diferentes e ter funções diferentes na interação. Dentre elas, destacam-se, como as mais pesquisadas, a narrativa pessoal (e.g. McCabe & Rollins, 1994; Barra, 2009) e o reconto ficcional (e.g. Cleave, Bird, Czutrin & Smith, 2012; Heilman, Miller, Nockerts & Dunaway, 2010). Recontar histórias é visto como uma atividade importante para o desenvolvimento da oralidade das crianças (Rocha, 2010) e para o aprendizado de narrativas (Zanotto, 2003). O presente estudo tem como foco essa habilidade de reconto oral de histórias ficcionais.

Khan et al. (2016) descreveram o desenvolvimento da habilidade de recontar narrativas ficcionais (usando como auxílio uma sequência de imagens) em um estudo com 386 crianças entre três e seis anos. Dentre as crianças de três anos, 25% conseguiram recontar um episódio completo da narrativa (problema, objetivo, tentativa e solução), enquanto que 45%, 66% e 75% das crianças de quatro, cinco e seis anos, respectivamente, relataram episódios completos. Ou seja, quanto maior a idade das crianças, mais complexo seu reconto, contendo mais episódios narrativos.

A habilidade de recontar está relacionada ao letramento emergente¹ (Whitehurst & Lonigan, 1998), ou seja, o reconto compõe o rol de habilidades de pré-leitura que favorecem o processo de letramento formal, na escola (Barra, 2009; Griffin, Hemphil, Camp & Wolf, 2004; Reese, Suggate, Long & Schaughency, 2009; Spencer, Kajian, Petersen & Bilyk, 2013). Por exemplo, Zanotto (2003), ao relacionar as atividades feitas em sala de aula com o letramento emergente, evidencia a importância do reconto de histórias lidas em voz alta na medida em que permitem que a criança adquira, antes mesmo de ser formalmente alfabetizada, uma estrutura de linguagem mais sofisticada que a linguagem cotidiana. Ou seja, as crianças passam a perceber as diferentes linguagens usadas em diferentes meios (e.g. a linguagem literária e a linguagem oral cotidiana, que diferem em relação às formas de construção de frases e vocabulários utilizados), o que, ao longo da vida escolar, impacta na expressão oral e escrita delas. Ao pegar um livro para fingir que está lendo, por exemplo, a criança utiliza expressões próprias do texto escrito (Zanotto, 2003). Ademais, após um estudo exploratório sobre o reconto infantil e sua importância no contexto educacional, Rocha (2010) concluiu que as crianças expostas a atividades que favorecem o entendimento da estrutura narrativa, como o reconto, apresentam linguagem mais elaborada e repertório verbal mais amplo.

Um exemplo típico de reconto na infância ocorre quando uma criança ainda não alfabetizada finge ler um livro que já ouviu e narra a história enquanto vira as páginas. Sulzby (1985), em um estudo longitudinal, investigou esse tipo de reconto e verificou que no início do jardim de infância as crianças, ao fingir que estão lendo, produzem recontos com grande dependência das figuras do livro e com uma linguagem distante da linguagem escrita. Por outro lado, no final do jardim de infância, os recontos orais se aproximam da linguagem escrita. Ao recontar, a criança não está somente reproduzindo algo ouvido anteriormente.

¹ Letramento emergente foi definido por Whitehurst e Lonigan (1998), como habilidades, atitudes e conhecimentos desenvolvidos desde o nascimento até a alfabetização formal que são importantes preditores do sucesso posterior no letramento.

Mais do que isso, trata-se de uma reconstrução, uma habilidade complexa, que pode variar no grau de maestria de acordo com a idade da criança, evidenciando seu desenvolvimento em relação à esta atividade. Spenser et al. (2013), após investigação empírica sobre o reconto oral em crianças, concluem que esta é uma habilidade que envolve “memória, cognição, compreensão e clareza na expressão oral” (p. 261, tradução nossa, ênfase no original). Ao longo do desenvolvimento, essa habilidade continua manifesta e necessária na vida das pessoas, por exemplo, ao recontar um fato ouvido, ao parafrasear um texto, dentre outros.

Apesar da importância de habilidades de narrar, incluindo o reconto, para o letramento emergente, grande parte da atenção dos pesquisadores do letramento tem recaído sobre aspectos relacionados à decodificação da palavra escrita, como a consciência fonológica² (e.g. treino relacionado às unidades menores de uma palavra, por exemplo, as sílabas, os fonemas e seus sons). Assim, conforme evidenciado por Barra (2009), a habilidade de narrar tem sido ainda pouco investigada. Diante disso, o presente trabalho justifica-se como contribuição a essa literatura escassa.

Além de ajudar na alfabetização, as habilidades de narrar oralmente foram relacionadas em diversos estudos com o sucesso escolar ao longo da vida (Peterson, 1994; Zevenbergen, Whitehurst & Zevenbergen, 2003; Barra, 2009). Peterson (1994) elencam tarefas relacionadas ao reconto que podem ser importantes em sala de aula: responder a perguntas ou solicitações de contar/recontar uma história; incluir informações na história contada, como personagens, localizações, objetos, eventos etc.; descontextualizar, ou seja, contar ou recontar histórias de tal forma que possam ser entendidas sem que os eventos estejam presentes no momento; relacionar eventos tanto causal, como temporalmente com a utilização de conectivos; organizar cronologicamente os eventos da história; e estruturar a

² Consciência fonológica diz respeito ao entendimento de que as palavras são constituídas por unidades menores: sílabas e fonemas, bem como a capacidade de dividir as palavras nessas unidades.

narrativa de forma coerente, formando uma unidade (e.g. incluir introdução ou evento inicial, complicação, *clímax* e desfecho).

Perante as evidências da importância do reconto no desenvolvimento infantil e no sucesso escolar, diversos pesquisadores têm se dedicado a investigar técnicas e metodologias interventivas que podem ajudar no desenvolvimento dessa habilidade. Uma atividade cujos efeitos sobre o desenvolvimento de habilidades narrativas têm sido pesquisados, ainda de forma incipiente, é a leitura compartilhada (e.g. Black, 2001; Zevenbergen et al., 2003; Fontes & Cardoso-Martins, 2011; Lever & Sénéchal, 2011; Verzolla, Isotani & Perissinoto, 2012; Bitetti & Hammer, 2016). Investiga-se se a leitura feita por um adulto para uma ou mais crianças pode ajudar a(s) criança(s) no desenvolvimento de recontos bem estruturados. Diferentes formas de leitura são utilizadas, como a leitura corrida com discussão ao final ou a leitura intercalada com diálogo. Os estudos citados apontam, de forma geral, que ler histórias para as crianças traz ganhos no narrar, principalmente relacionados à macroestrutura³ narrativa. Bitetti e Hammer (2016), por exemplo, em um estudo longitudinal, encontraram uma correlação positiva entre os pais lerem para os filhos e a inclusão de elementos da macroestrutura narrativa no reconto das crianças.

Entre os estudos que relacionaram leitura compartilhada e narrativa, há, no entanto, poucos trabalhos experimentais. Dentre estes, destacam-se os que investigaram o impacto de uma forma de leitura compartilhada, a leitura dialógica (LD) sobre o reconto de crianças. A LD é uma forma de leitura compartilhada em que o adulto intercala a leitura em voz alta com perguntas sobre a narrativa e as ilustrações, buscando engajar a(s) criança(s) em um diálogo ao redor do livro (Whitehurst et al., 1988). Cinco tipos de perguntas são recomendadas na LD (Zevenbergen & Whitehurst 2003) que são resumidas pelo acrônimo CROWD (do inglês): perguntas que exijam o completar frase ou palavra (*complete*); perguntas que exijam recontar

³ A Macroestrutura da narrativa foi definida Heilman, Miller & Nockerts (2010) como aspectos globais da narrativa, incluindo a cronologia (início, meio e fim), a citação das dimensões temáticas importantes, a coerência e a clareza.

uma parte da história contada anteriormente (*recall*); perguntas que exijam falar de uma cena com as próprias palavras (*open-ended question*); perguntas do tipo “que, quando, como, onde, quem” (*wh-question*); e perguntas que exijam que a criança relacione a história com sua experiência (*distancing*) (Whitehurst et al., 1988; Lonigan & Whitehurst, 1998).

O acrônimo CROWD deve ser utilizado, segundo orientações de Whitehurst e colaboradores (Lonigan & Whitehurst, 1998; Whitehurst et al., 1988; Zevenbergen & Whitehurst 2003) em conjunto com o acrônimo PEER (também referente a palavras do inglês). Este resume o comportamento recomendado para o adulto durante a LD, que deve ser composto por: fazer perguntas (*prompt*), avaliar (*evaluate*) e expandir (*expand*) a resposta da criança e solicitar que a criança repita (*repete*) o modelo de resposta mais completa fornecido pelo adulto na expansão.

O ciclo pergunta-*feedback*-expansão, durante a LD, deve se pautar no princípio do *scaffolding*. Baseado na teoria de desenvolvimento-aprendizagem de Vigotsky (1978/1998), o conceito de *scaffolding* diz respeito à interação social que promove aprendizagem. A ideia principal é oferecer níveis temporários e sucessivos de ajuda (e.g. dicas, modelos, instruções) que ajudem a criança a ir alcançando níveis crescentes de autonomia na atividade. O termo se baseia na analogia com os andaimes, suportes temporários que são descartados e substituídos por outros na medida em que o indivíduo alcança novos patamares. Uma diferença importante, no entanto, é que no *scaffolding*, diferentemente da analogia em que o termo se baseia, os suportes não são sempre iguais e devem ser modificados por quem ensina de acordo com o que a criança se mostra capaz de fazer em momentos sucessivos da aprendizagem. O ciclo do *scaffolding* que deve ser realizado durante a LD foi sistematizado por Medeiros e Flores (2017) e é apresentado no método do presente estudo (Figura 1).

Um dos estudos experimentais que testaram efeitos da LD sobre características do relato foi realizado por Zevenbergen et al. (2003). Estes investigaram como a LD impacta a

inclusão, no reconto, do que chamaram *dispositivos avaliativos*: referência a “estados internos” dos personagens (e.g. “*feliz*”, “*pensar*”); referência a “estados internos” da criança ou do adulto; comentários qualificadores (e.g. “*aparentemente*”, “*quase*”); uso de diálogos; referência a personagens, objetos ou eventos ausentes; expressões causais (e.g. “*porque*”, “*de modo que*”); perguntas do tipo “que”; e perguntas diretas. Os 123 participantes foram divididos em grupo experimental, no qual os pais e professores, após passar por treinamento, contavam dialogicamente histórias pelo menos três vezes por semana, e grupo controle, cujos membros participaram de um programa para desenvolvimento da consciência fonológica. O reconto das crianças foi avaliado em pré e pós-testes, por meio do teste padronizado *Bus Story Test*. Nesse teste, a criança é solicitada a recontar a história contada pelo examinador, com base em 12 figuras. O grupo experimental verbalizou mais estados mentais e diálogos no pós-teste que o grupo controle (efeito de tamanho moderado), mas não houve efeito significativo sobre os demais dispositivos avaliativos. Os grupos não apresentaram diferença significativa na medida do *Bus Story Test*, que avaliou a presença das frases componentes do texto lido pelo examinador no reconto, ou seja, a macroestrutura narrativa. Os autores discutem que a intervenção teve efeito para a inclusão de dispositivos, mas não para aspectos mais globais da qualidade narrativa.

Lever e Sénéchal (2011), por sua vez, realizaram um estudo experimental para investigar o efeito da LD tanto no reconto quanto na produção de narrativas. As 40 crianças participantes foram divididas entre grupo controle (participaram de sessões de treino de consciência fonológica) e grupo experimental (LD, duas vezes por semana, por oito semanas). As narrativas das crianças foram medidas em pré e pós-testes por meio do teste padronizado *Edmonton Narrative Norms Instrument* - ENNI (Schneider, Dubé & Hayward,

2005), que envolvia medidas de macroestrutura (gramática narrativa⁴) e microestrutura (complexidade linguística, coesão e anáfora). Nesse teste, as crianças eram solicitadas a produzir narrativas com base em figuras. Para a tarefa de reconto, as próprias pesquisadoras criaram uma narrativa para acompanhar um dos conjuntos de imagens do teste e, após contarem as histórias, solicitavam que as crianças as recontassem, com base nas imagens. As sessões de LD foram realizadas com grupos de crianças e mediadas por assistentes experimentais treinados a expandir as falas das crianças com o uso de conectivos e adjetivos apropriados, bem como clarificando passagens ambíguas. Os resultados indicaram que as crianças do grupo experimental obtiveram melhores resultados na estrutura da gramática narrativa, em ambas as tarefas, com maior efeito na de produção narrativa, apresentando maior número de eventos e personagens, suas reações, respostas e planos. As crianças que participaram da LD também tiveram melhores resultados no uso de anáforas⁵, porém somente na tarefa de produção narrativa. Não houve diferença entre os grupos em relação ao uso de conectivos e à complexidade linguística.

A fim de dialogarem com os efeitos encontrados em Zevenbergen et al. (2003), Lever e Sénéchal (2011) realizaram análises posteriores para verificar se algum dos elementos da estrutura narrativa apresentou maior diferença entre grupos. Os elementos da gramática narrativa que expressavam emoções, sentimentos e intenções dos personagens apresentaram diferença significativa entre os grupos para ambas as tarefas (tanto reconto, quanto produção). Os outros elementos, porém, somente apresentaram diferença na tarefa de produção.

Ambos estudos, portanto, evidenciam que a LD favoreceu ganhos em alguns aspectos do reconto das crianças. Os efeitos principais recaem sobre a inclusão de estados mentais.

⁴ Conforme van Kleck (2008), a gramática narrativa é composta pelos elementos de uma narrativa: cenário, evento inicial, objetivo, problema, resposta interna, tentativas de resolução e resolução final.

⁵ “Processo sintático pelo qual uma palavra (p.ex., um pr. pess.) remete a outra(s) anteriormente referidas [Ex.: *João e José são meus amigos. Eles também me consideram seu amigo.*]” (Dicionário Caldas Aulete, on line, disponível em <http://www.aulete.com.br/an%C3%A1fora>).

Para as demais medidas, os efeitos encontrados foram moderados ou mesmo inexistentes. Além disso, ambos utilizaram testes padronizados para acessar a narrativa das crianças em pré e pós testes, havendo, portanto, no máximo duas medidas do comportamento alvejado. O uso de um delineamento de sujeito único, com medidas repetidas, usando textos diferentes a cada sessão (i.e. diferentes livros de literatura infantil para que a criança os recontasse) permitiriam verificar se o efeito é replicado a cada nova história (como foi feito no presente estudo), além de trazer mais informações sobre o processo de aprendizagem de cada criança.

Flores, Pires e Souza (2014), Rogoski, Flores, Gauche, Freire e Souza (2015) e Medeiros e Flores (2016), usaram delineamentos de sujeito único para estudar o impacto da LD sobre a compreensão das histórias. Embora o reconto não tenha sido o foco, ele foi usado como uma das medidas de compreensão. Nesses estudos, chamou a atenção que, apesar de ganhos visíveis na compreensão quando aferida por meio de perguntas (reconto dirigido), o reconto livre (sem ajuda por meio de perguntas) continha lacunas significativas, incluindo problemas de coerência e de organização cronológica, e omissão de eventos importantes da história. Como o reconto não era o foco dessas pesquisas, e sim uma das várias medidas de compreensão usadas, o assunto não foi desenvolvido, mas ficou como sugestão para estudos futuros.

Lever e Sénéchal (2011), ao discutirem seus resultados, compararam as tarefas de reconto com as tarefas de produção de narrativas novas, apontando que estas são habilidades que envolvem competências diferentes. Elas argumentam, nesse sentido, que o desempenho no reconto parece estar muito relacionado à compreensão do texto original. Segundo elas, “é provável que compreender as unidades importantes da história seja suficiente para aumentar a pontuação nessa tarefa” (p. 19, tradução nossa, ênfase no original). Essa suposição, entretanto, está em desacordo com os achados de Flores et al. (2014), Rogoski et al. (2015) e Medeiros e Flores (2016), nos quais as crianças demonstravam a compreensão da narrativa

em outras tarefas (como responder a perguntas ou julgar afirmações como falsas ou verdadeiras) mas, em seu relato livre, omitiam eventos importantes, não apresentavam uma narrativa coerente e usavam poucos conectivos e recursos típicos da narrativa. Também deixavam de fora elementos importantes para contextualizar a narrativa perante o ouvinte, mesmo quando havia o cuidado metodológico de que o relato não fosse realizado com a mesma pessoa que havia feito a LD.

A LD realizada por Flores et al. (2014), Rogoski et al. (2015) e Medeiros e Flores (2016), todavia, foi adaptada em relação à técnica original proposta por Whitehurst et al. (1988). Flores e colaboradores (e.g. Flores et al., 2014, Rogoski et al., 2015 e Medeiros e Flores, 2016), como tinham por objetivo principal aumentar a compreensão, realizaram as perguntas com base nas Funções Narrativas. Estas dizem respeito às dimensões da narrativa que dão sentido aos eventos que compõem a história, contextualizando-os, tais como: relações causais entre eventos da narrativa, motivações para os atos dos personagens, características dos personagens e descrições da atmosfera psicológica de certas cenas. Estes elementos foram considerados essenciais para a compreensão (Flores, Rogoski & Nolasco, 2017) e as intervenções da LD foram baseadas numa análise prévia das Funções Narrativas de cada história a ser compartilhada. Vale destacar que a categoria de Funções Narrativas usada por esses autores inclui (mas não se reduz a) o que outros estudos denominam “estados mentais”, os quais apresentaram ganhos a partir da LD em todos os estudos que investigaram seu efeito, citados até aqui.

Em resumo, os estudos que utilizaram a LD apontaram que o relato das crianças melhorou em aspectos relacionados ao que Bruner (1991) denomina plano psicológico da história [os dispositivos avaliativos referentes a estados mentais em Zevenbergen et al. (2003), os elementos da gramática narrativa: resposta interna, plano interno e reações dos personagens em Léver e Sénéchal (2011) e as Funções Narrativas em Flores e colaboradores

(2014, 2015, 2016)], mas não mostraram melhoras visíveis na inclusão dos eventos mais importantes da história ouvida, de maneira coesa e coerente. Isso pode ter tido relação com a pouca ênfase, nas intervenções dialógicas, sobre a sequência de eventos da narrativa e outros aspectos estruturais como cenário e personagens. A pergunta do presente estudo recai, dessa forma, sobre a necessidade de perguntas com mais foco nos eventos da narrativa para que a LD afete favoravelmente o reconto oral.

Dentre os tipos de perguntas do acrônimo CROWD, a pergunta do tipo *recall* parece ser a que melhor propicia esse foco nos eventos da narrativa, pois solicita que a criança relembra partes da história em vários momentos da leitura. Assim, é um tipo de pergunta que, potencialmente, pode auxiliar a colocar o comportamento verbal da criança sob controle de aspectos importantes para a posterior reconstrução oral da história, com personagens principais, fluxo de eventos e relações entre acontecimentos.

Diante do exposto, o presente trabalho teve como objetivo geral verificar o efeito da LD na habilidade de recontar narrativas, em crianças. Buscou-se também investigar se perguntas focadas em eventos (perguntas tipo *recall*) trariam ganhos maiores para a qualidade do reconto que a LD aplicada em sua forma tradicional (utilizada em estudos anteriores, por exemplo, por Zevenbergen et al., 2003) ou na versão que enfatiza Funções Narrativas (utilizada por Flores et al., 2014; Medeiros e Flores, 2016; Rogoski et al., 2015).

Método

Participantes

Participaram três meninas e um menino, matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal: Amanda, Camila, Mariana e Paulo.⁶ Camila com cinco anos e os outros, com seis. Todas as crianças haviam sido indicadas pela professora por, segundo ela, apresentarem potencial de desenvolvimento da linguagem oral e

⁶ Todos os nomes citados neste estudo são fictícios a fim de preservar a privacidade dos participantes.

possibilidade de utilizar melhor essas habilidades em sala de aula. As crianças não possuem nenhum diagnóstico nem suspeita de desenvolvimento atípico por parte dos pais e da professora. Em todas foi aplicado o Teste de Vocabulário Auditivo USP (Capovilla, Negrão & Damázio, 2011), no qual apresentaram desempenho dentro da média esperada para a idade.

Os pais foram contatados e, após uma reunião na qual foram explicados os objetivos e procedimentos da pesquisa, a formalização das participações foi realizada a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) e do Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa (Anexo 2). Devido à idade das crianças, o assentimento informado (Goldim, Pitham, Oliveira & Raymundo, 2003) foi feito por meio de uma explicação, com linguagem adequada para suas idades, do objetivo da pesquisa e do procedimento. Para dar maior concretude à descrição, foi feita, com cada criança, uma sessão demonstrativa e foi explicado o caráter voluntário da entrada e permanência na pesquisa e a total liberdade para querer ou não participar a qualquer momento.

Com finalidades de engajamento das crianças e maior integração ao contexto escolar, foi criado um “time de contadores de histórias”, do qual as crianças aceitaram participar com o objetivo de aprender a contar histórias e para o qual escolheram um nome: “Contadores de Histórias Monstrinhos Superfofos”. Foram confeccionadas camisetas para as crianças, caracterizando o time. O propósito final do time era a apresentação de uma história para toda a turma, a professora e a diretora da escola, ao término do semestre letivo. Após a coleta de dados, as próprias crianças escolheram, dentre as histórias ouvidas, a história a ser contada e fizeram a apresentação.

Local

A coleta de dados se deu na própria escola dos participantes. As sessões eram realizadas na biblioteca da escola e na sala de apoio pedagógico. Durante as sessões, as salas

eram reservadas para a pesquisa e não havia interrupções, ficando somente a criança e o mediador⁷ (durante a contação) ou a pesquisadora (durante o reconto). Ambas as salas possuem ventilação e iluminação natural (janelas) e também iluminação artificial de teto e ventilador. As sessões de *follow-up* foram realizadas em uma sala menor e menos silenciosa, pois as outras não estavam mais disponíveis.

Materiais/Instrumentos

Foram utilizados 30 livros (Anexo 3) de literatura infantil previamente selecionados, com base na seleção feita por Queiroz (2017), cuja lista continha apenas obras com padrão de narrativa tradicional, contendo uma sequência de eventos, clímax e desfecho (foram excluídas narrativas de repetição⁸, por exemplo) em ordem cronológica de eventos, sem saltos para passado ou futuro ou para planos psicológicos (e.g. mudanças de descrições de ação para descrições de fluxo de consciência de um personagem). Além disso, os livros utilizados apresentavam tamanhos semelhantes (aproximadamente 6 Funções Narrativas e 15 Eventos Narrativos⁹). A maioria dos livros foi utilizada com todas as crianças; exceções ocorreram quando alguma criança relatou, antes da sessão, já conhecer a história (o que ocorreu com três dos livros). A apresentação dos livros ocorreu em ordem diferente para cada criança. As sessões foram gravadas com filmadora digital sobre tripé.

Análise dos livros e preparação das intervenções

Todos os livros foram analisados previamente. As análises dos livros serviram para preparar as perguntas que seriam feitas na LD e no reconto com *scaffolding* (explicado

⁷ Mediador de leitura é a pessoa que aproxima o leitor do livro, tendo um papel importante principalmente quando se trata de literatura infantil. Geralmente um adulto da família ou da escola faz o papel de mediador de leitura para as crianças. É a pessoa que dá voz ao livro e que precisa estar sensível não só à história, mas também aos seus ouvintes (Reyes, 201-, Glossário CEALE). O presente trabalho utilizará o termo mediador(a) para se referir às pessoas que realizaram a LD para as crianças.

⁸ Narrativas de repetição são histórias nas quais uma frase ou algum evento se repete de maneira igual ou semelhante várias vezes ao longo da história.

⁹ A Funções e os Eventos da narrativa estão explicados mais embaixo, em “preparação das intervenções”.

adiante). Também foram a base para analisar a qualidade dos recontos das crianças em relação aos textos lidos, com as medidas explicadas mais à frente.

Para cada livro, foram elencados os Eventos e as Funções Narrativas (ver Flores et al., 2017). Os Eventos dizem respeito às ações que acontecem na história, consistindo em uma forma esquemática do enredo da narrativa, conforme orientado por Flores et al. (2017), e se assemelham ao chamado de Plano de Ação (termo usado por Bruner, 1991) ou Estória (*story*) (por teóricos da narratologia, e.g. Chatman, 1980/1978). As Funções Narrativas são as dimensões que dizem respeito a como esses eventos são contados e/ou a elementos que contextualizam os eventos do enredo e são semelhantes ao que Bruner (1991) chama de plano psicológico da narrativa ou que Chatman (1980/1978) e outros narratologistas chamam de Discurso (*Discourse*). As funções incluem dimensões como atmosfera da história, sentimentos, caracterizações, motivações e desejos implícitos e explícitos dos personagens, ideias diluídas ao longo da narrativa etc. (Flores et al., 2017). Procura-se elencá-las descrevendo efeitos sobre o ouvinte (e.g. “destacar a alegria de Camilo ao ver a surpresa que haviam preparado para ele”).¹⁰

Neste estudo, foi acrescentada aos Eventos e às Funções Narrativas a análise do que se chamou de Narrativa Mínima, que é composta pelos elementos essenciais para que se tenha uma unidade narrativa mínima com sentido, ou seja, trata-se de uma seleção dos Eventos e das Funções mais importantes da narrativa. Para decidir que elementos seriam mais importantes, utilizou-se uma metodologia inspirada pelo trabalho de Trabasso e Sperry (1985) de evento antecedente – evento consequente, ou seja, foram identificados Eventos e

¹⁰ Essa ênfase sobre os efeitos no ouvinte é uma das principais características que diferencia as Funções Narrativas das propostas teóricas citadas, que são mais focadas em aspectos estruturais do texto (daí dizermos que é semelhante e não idêntica aos conceitos mencionados de *plano psicológico* ou *discourse*). Quanto à análise de Eventos propostos por Flores e colaboradores, diferencia-se de propostas clássicas como a de cadeia causal de eventos de Trabasso e Sperry (1985) por não usar como unidades trechos literais do texto e sim o produto de uma análise baseada na diferença entre ocorrências e disposições, fundamentada na distinção de Ryle (1949) (ver Flores, Rogoski & Nolasco, 2017).

Funções essenciais para que a narrativa continuasse formando uma unidade coerente. Em outras palavras, um elemento essencial era aquele sem o qual elementos anterior e posteriores da narrativa perderiam o sentido ou os transformariam de tal modo que se teria uma narrativa substancialmente diferente.¹¹

A análise de quatro das histórias utilizadas (13,33%) foi realizada em grupo, com 6 pesquisadores com experiência em LD e análise de narrativas em Eventos e Funções. Durante essas análises, os desacordos foram discutidos até que fosse atingido um consenso. Após isso, a autora realizou a análise dos demais livros utilizados. O Anexo 4 apresenta um exemplo da análise.

Medidas

Para medir o desempenho no reconto autônomo e no reconto com *scaffolding* (explicados adiante), foram calculados, para cada sessão, porcentagem de Eventos, porcentagem de Funções Narrativas e porcentagem de elementos da Narrativa Mínima. Foi também calculada uma medida de qualidade da narrativa (Qualidade Global), composta pela soma das porcentagens de Eventos, Funções e elementos da Narrativa Mínima atingidos, dividido por 10. Ou seja, a pontuação máxima para a qualidade da narrativa da criança era de 30 pontos. Os valores da Qualidade Global foram utilizados como critério de mudança de condição.

Procedimentos

Preparação dos mediadores

Um mediador e uma mediadora, ambos com experiência prévia em LD, foram instruídos sobre os objetivos da pesquisa e sobre cada condição experimental. Antes do início da coleta de dados, a pesquisadora explicou o tipo de intervenção de cada condição

¹¹ Um exemplo pode ajudar a esclarecer: se o encontro com o lobo mau é omitido da história da Chapeuzinho, simplesmente não temos mais a mesma narrativa, pois o encontro é essencial para tudo que irá acontecer depois. Em contraste, se a floresta e suas flores que distraem Chapeuzinho se transformam numa praia com conchinhas, temos apenas uma Chapeuzinho Vermelho em outro cenário (Flores, comunicação pessoal, 2018).

(perguntas sobre Funções, perguntas do tipo *recall*) e como deveria ser realizado o *scaffolding*¹². Esse treinamento foi realizado com a utilização de slides, vídeo modelo e *role-playing*. Quando percebia a necessidade, a pesquisadora dava dicas ou novas instruções aos mediadores. Além disso, foi enfatizada a importância de elogiar, confirmar e expandir a fala das crianças, bem como a importância da teatralidade na leitura ao longo de todas as condições.

O livro e a análise da narrativa, incluindo as perguntas de intervenção, eram enviados previamente aos mediadores para que eles treinassem a mediação antes de cada sessão.

Coleta de dados

A coleta de dados ocorreu do dia 20 de março de 2017 ao dia 04 de julho de 2017, duas vezes por semana. As sessões de *follow-up* aconteceram entre 05 de outubro de 2017 e 09 de novembro de 2017, uma vez por semana. Duas crianças foram acompanhadas pela mediadora e as outras duas, pelo mediador, do início ao final da coleta. Entretanto, as sessões de *follow-up* foram todas realizadas pela mediadora, para todas as crianças, diante da impossibilidade de participação do mediador nessa etapa da pesquisa.

Ao chegar na escola, a pesquisadora e os mediadores arrumavam as salas para as mediações. Uma criança era chamada na sala de aula, participava da mediação e logo depois o mediador saía da sala e a pesquisadora entrava para solicitar o relato da criança. Quando a primeira criança começava a atividade de relato, os mediadores chamavam a segunda criança para a mediação na outra sala disponível. Quando esta começava seu relato, os mediadores chamavam a próxima criança e assim sucessivamente.

No relato autônomo, eram feitas perguntas gerais, como “Como foi a história de hoje?” “O que aconteceu?” “Você pode me contar a história de hoje?” e comentários encorajadores para que as crianças continuassem contando (e.g. “nossa, que legal!”, “O que

¹² O *scaffolding* para cada tipo de pergunta estão explicados abaixo, em coleta de dados.

mais aconteceu?”). Após a criança terminar seu reconto autônomo, passava para o reconto com *scaffolding*, realizado por meio de perguntas planejadas, que ajudariam as crianças a enriquecerem seu reconto. A pesquisadora só fazia as perguntas que as crianças não haviam respondido durante o reconto autônomo. O procedimento de reconto era sempre o mesmo: reconto autônomo seguido de reconto com *scaffolding*, com perguntas baseadas nas Funções Narrativas, independentemente da condição em que a criança estava. A fim de manter o engajamento das crianças, frequentemente, a pesquisadora lembrava a elas, informalmente, porém com entusiasmo, sobre sua participação no Time de Contadores de Histórias Monstrinhos Superfofos e a importância de aprender a contar histórias.

Foi utilizado um delineamento de linha de base múltipla por participante com quatro condições: (a) Linha de Base; (b) LD com perguntas sobre funções (condição Funções); (c) LD com perguntas do tipo *recall* (condição Recall); e (d) LD com ambos os tipos de perguntas (condição Funções+Recall). Foi planejado que a ordem de apresentação das condições experimentais não fosse a mesma para todos os participantes, mas sim, adaptada à necessidade da criança (e.g. caso uma criança apresentasse dificuldades para citar os Eventos Narrativos, ela passaria para uma intervenção com *scaffolding* para tal). A ordem de condições para cada participante pode ser vista na Tabela 1. A mudança de fase se deu de acordo com a estabilidade na Qualidade Global, analisada por critério visual.

Tabela 1.

Ordem de apresentação das condições experimentais para os participantes.

Participante	Condição			
Mariana	Linha de Base	Função	Funções+Recall	Linha de Base
Amanda	Linha de Base	Função+Recall	Recall	Linha de Base

Camila	Linha de Base	Recall	Funções+Recall	Linha de Base
Paulo	Linha de Base	Recall	Funções+Recall	Linha de Base

Nas sessões de Linha de Base, os mediadores realizaram a leitura sem intercalá-la com perguntas. Caso a criança perguntasse algo, o mediador respondia de forma atenta, porém, não fazia novas perguntas nem começava outro ciclo conversacional.

Mariana passou somente por três sessões na Linha de Base, pois começou a apresentar comportamentos de esQUIVA em relação às mediações e aos recontos. Hipotetizando-se que isso poderia estar ocorrendo devido à dificuldade de entender as narrativas, ela foi passada para a condição Funções, com o objetivo de melhorar sua compreensão [conforme evidências de Flores et al. (2014), Medeiros e Flores (2016) e Rogoski et al. (2015) de que LD baseada em Funções Narrativas produz melhoras na compreensão de aspectos importantes da narrativa]. Observou-se que seu engajamento melhorou por algumas sessões, porém voltou a demonstrar fastio com a atividade, apesar seu desempenho estivesse melhorando de forma constante. Assim, foi decidido fazer uma pausa na coleta de dados dessa participante e fazer algumas sessões de leitura compartilhada mais livres, com o objetivo de tornar mais reforçadoras as presenças do mediador e da pesquisadora e a situação de leitura compartilhada. Assim, durante esse período, o mediador realizava a leitura, porém, no lugar da atividade de reconto, eram feitas brincadeiras relacionadas à narrativa, envolvendo mediador, criança e pesquisadora.

Na condição Funções, o mediador realizava perguntas sobre as Funções Narrativas, usando o processo de *scaffolding* proposto por Medeiros e Flores (2016), apresentado na Figura 1. Assim, caso a criança não verbalizasse a função almejada, o mediador reformulava a pergunta; em seguida, se a criança ainda não conseguisse responder adequadamente, o

mediador aumentava a quantidade de dicas, retomando os eventos anteriores da narrativa. Por fim, se a criança continuasse sem conseguir atingir a função alvo, o mediador apresentava um modelo de resposta. A qualquer tempo, quando a criança verbalizasse a função narrativa, o mediador consequenciava essa resposta com elogios e, sempre que possível, expandia-a, enfatizando a função alvo. Somente Mariana passou por essa condição experimental.

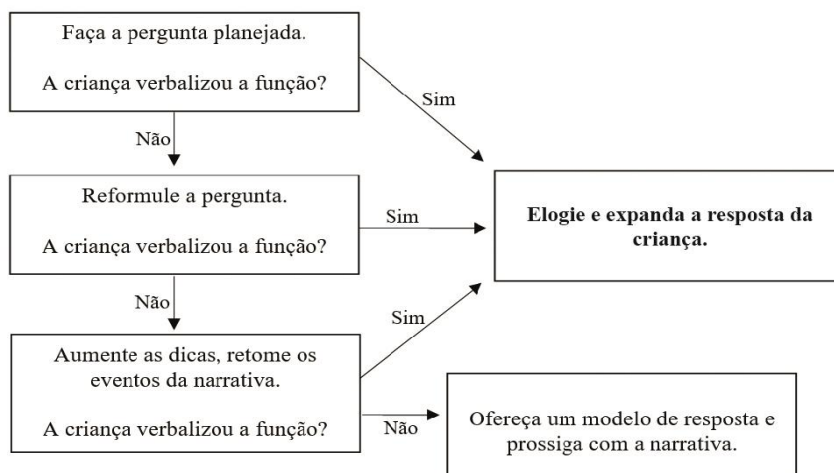


Figura 1. Scaffolding utilizado para as perguntas sobre Funções narrativas. Adaptado de Medeiros e Flores, 2016.

Na condição Recall, sempre após o *clímax*¹³ da narrativa, o mediador solicitava que a criança relembresse, junto com ele, o que havia acontecido na história até então (e.g. “já que somos de um time de contadores de histórias, vamos treinar? O que aconteceu na história até aqui?”). Em seguida, era realizado um processo de *scaffolding* da fala da criança, formulado com base nos elementos da gramática narrativa (cenário, personagens etc). que estivessem ausentes ou incompletos na fala da criança (ver Figura 2). Se necessário, o mediador apresentava um modelo de resposta. A qualquer momento, quando a criança respondesse adequadamente, sua fala era elogiada e expandida.

¹³ O *clímax* é o momento de maior tensão, o ponto culminante de uma narrativa. Após ele, geralmente os acontecimentos se encaminham para uma resolução e a história é conduzida para a finalização.

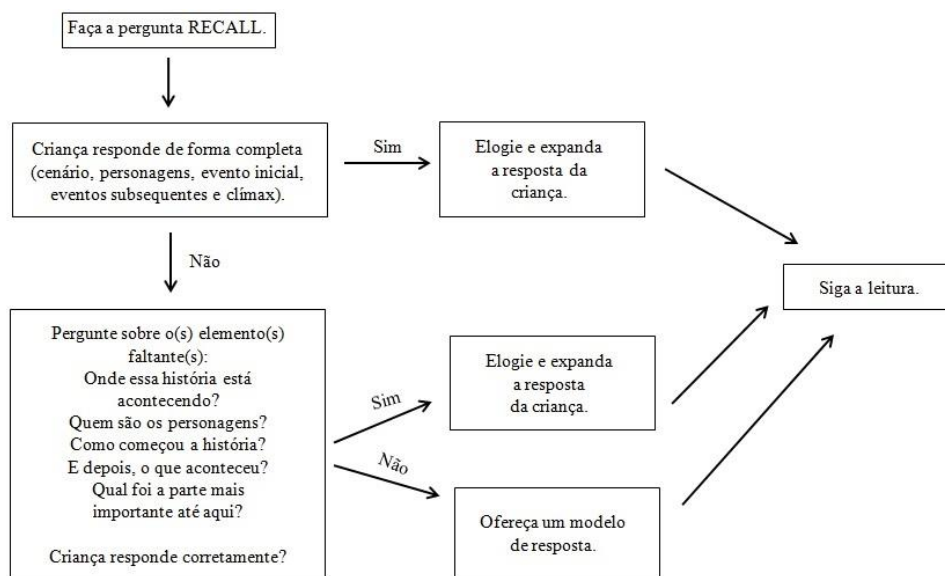


Figura 2. *Scaffolding* utilizado para as perguntas do tipo *recall*.

A condição combinada, Funções+Recall, por sua vez, consistia nas intervenções das condições Função e Recall.

Fidelidade da Intervenção

Dois vídeos de cada condição, de cada criança (23,30% do total de vídeos), selecionados aleatoriamente, foram assistidos com o objetivo de avaliar a fidelidade da intervenção. Os mediadores realizaram a leitura sem perguntas nas sessões de Linha de Base em 100% das vezes. Da mesma forma, 100% das perguntas planejadas foram realizadas nas sessões experimentais. Os mediadores realizaram o *scaffolding* para as perguntas sobre Funções em 100% das vezes. Para as perguntas do tipo *recall*, a mediadora realizou o *scaffolding* 100% das vezes. Entretanto, Paulo se recusou a responder algumas perguntas do *scaffolding* da sessão 24, não tendo ocorrido, portanto a intervenção planejada nessa ocasião.

Acordo entre Juízes

Uma amostra de treze recontos (12,62%), selecionados aleatoriamente, foram analisados por quatro juízas independentes para fins de análise de concordância. O índice de concordância, [calculada pela fórmula (concordâncias / concordâncias + discordâncias) X

100] ficou entre 66,66% e 85,71% para as Funções Narrativas; 60,86% e 80% para os Eventos Narrativos; e 75% e 100% para os elementos da Narrativa Mínima.

Resultados

Qualidade Global

A Figura 3 apresenta a pontuação atingida por cada criança na Qualidade Global, no reconto autônomo e no total (somatório das pontuações do reconto autônomo + reconto com *scaffolding*). Todas as crianças apresentaram aumento na pontuação ao passar de uma condição de leitura sem diálogo (Linha de Base) para as condições seguintes, com LD, no somatório reconto autônomo + reconto com *scaffolding*.

Amanda, Camila e Paulo mantiveram a pontuação total significativamente acima do nível da Linha de Base, tanto na condição Recall quando na condição Funções+Recall. Já Paulo mostrou uma estabilização visível do desempenho a partir intervenção, com todos os pontos pertos ou acima dos maiores níveis atingidos na Linha de Base, em comparação com uma variabilidade notoriamente maior durante a Linha de Base.

Comparando as intervenções entre si, Amanda e Camila atingiram pontuações totais mais altas na condição Funções+Recall; Amanda, que começou com a condição combinada, mostrou piora na qualidade da narrativa quando foram retiradas as intervenções baseadas em Funções Narrativas. Já Camila, que começou somente com intervenções do tipo Recall, foi melhorando o desempenho durante essa condição e, quando foram acrescidas intervenções sobre Funções Narrativas, manteve um desempenho estável próximo aos níveis mais altos adquiridos na intervenção anterior. Mariana teve desempenho constantemente crescente quando foi introduzida a LD focada em Funções Narrativas, em contraste com o desempenho decrescente na Linha de Base. Apesar dessa melhora, por ter demonstrado em dados momentos sinais de aversão à atividade (e.g. se negava a recontar a história, levantava no

meio da mediação e dizia que não queria ouvir a história), foi feita uma pausa de cinco sessões na coleta, continuando os encontros com leituras e brincadeiras (conforme explicado no método). Ao voltar para o procedimento, nota-se que seus três melhores desempenhos se deram na condição combinada Funções + Recall. Já para Paulo não foi possível visualizar ganhos específicos a uma das intervenções. Em resumo, a LD melhorou a narrativa global das quatro crianças e a condição combinada Funções + Recall foi a melhor para duas delas (Camila e Amanda), não sendo possível verificar diferenças nítidas entre as intervenções para as outras duas crianças.

Ao retornarem para a Linha de Base, Mariana e, principalmente, Amanda e Paulo apresentaram leve piora no desempenho, ficando próximo do patamar da Linha de Base inicial. Camila, apesar de leve piora na segunda Linha de Base em relação à intervenção, manteve o desempenho acima da Linha de Base inicial. Nas sessões de Follow-up, Amanda, Camila e Paulo apresentaram desempenhos semelhantes aos das intervenções. Mariana, por sua vez, apresentou desempenho crescente no Follow-up, porém o patamar ficou semelhante ao da Linha de Base.

No reconto autônomo, somente Camila pontuou acima da Linha de Base na Qualidade Global, nas duas condições experimentais, a partir da Sessão 10. Para as demais crianças, houve efeito claro da intervenção no reconto com *scaffolding*, mas não no reconto autônomo. Como a medida da Qualidade Global é uma medida composta, analisamos em seguida os efeitos separados das medidas que a compõem (Eventos, Funções e Narrativa Mínima).

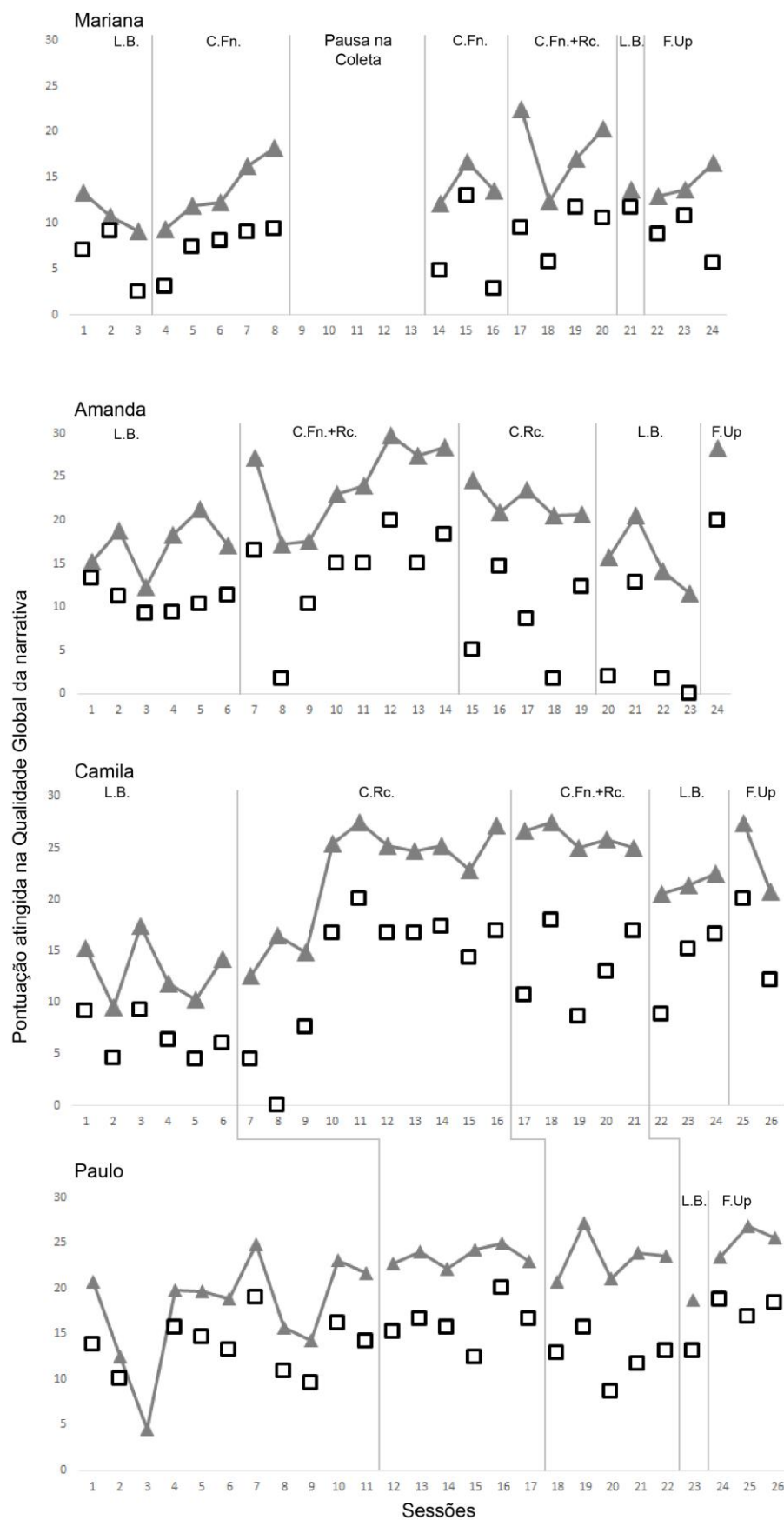


Figura 3. Pontuação atingida por cada criança na Qualidade Global da narrativa, no reconto autônomo e no total (somatório reconto autônomo + reconto com *scaffolding*).

Narrativa Mínima

A Figura 4 apresenta a porcentagem de elementos da Narrativa Mínima incluídos por cada criança no reconto autônomo e no total (somatório do reconto autônomo + reconto com *scaffolding*).

Em geral, nota-se que o desempenho na Narrativa Mínima é bastante semelhante ao da Qualidade Global. Todas as crianças aumentaram a porcentagem de componentes da Narrativa Mínima incluídos em seus recontos quando foi introduzida a LD, tanto no reconto autônomo quanto no total. No entanto, a mudança não foi imediata para todos ao ser inserida a intervenção: Amanda e Camila passaram a incluir 100% ou cerca de 100% das narrativas mínimas na quarta sessão após a introdução da LD; Paulo, na segunda sessão. O desempenho de Mariana começou a melhorar de forma regular a partir da introdução da LD.

No entanto, o desempenho no reconto autônomo piorou nas sessões mais avançadas do estudo para Amanda e Camila, e esta queda de desempenho não foi acompanhada por perdas equivalentes no reconto com *scaffolding*. Isso é especialmente claro no caso de Amanda, cujo desempenho no reconto autônomo caiu sistematicamente a partir da Sessão 15, até chegar a zero. Esses padrões não acompanham as intervenções, sugerindo que houve outros fatores relacionados.

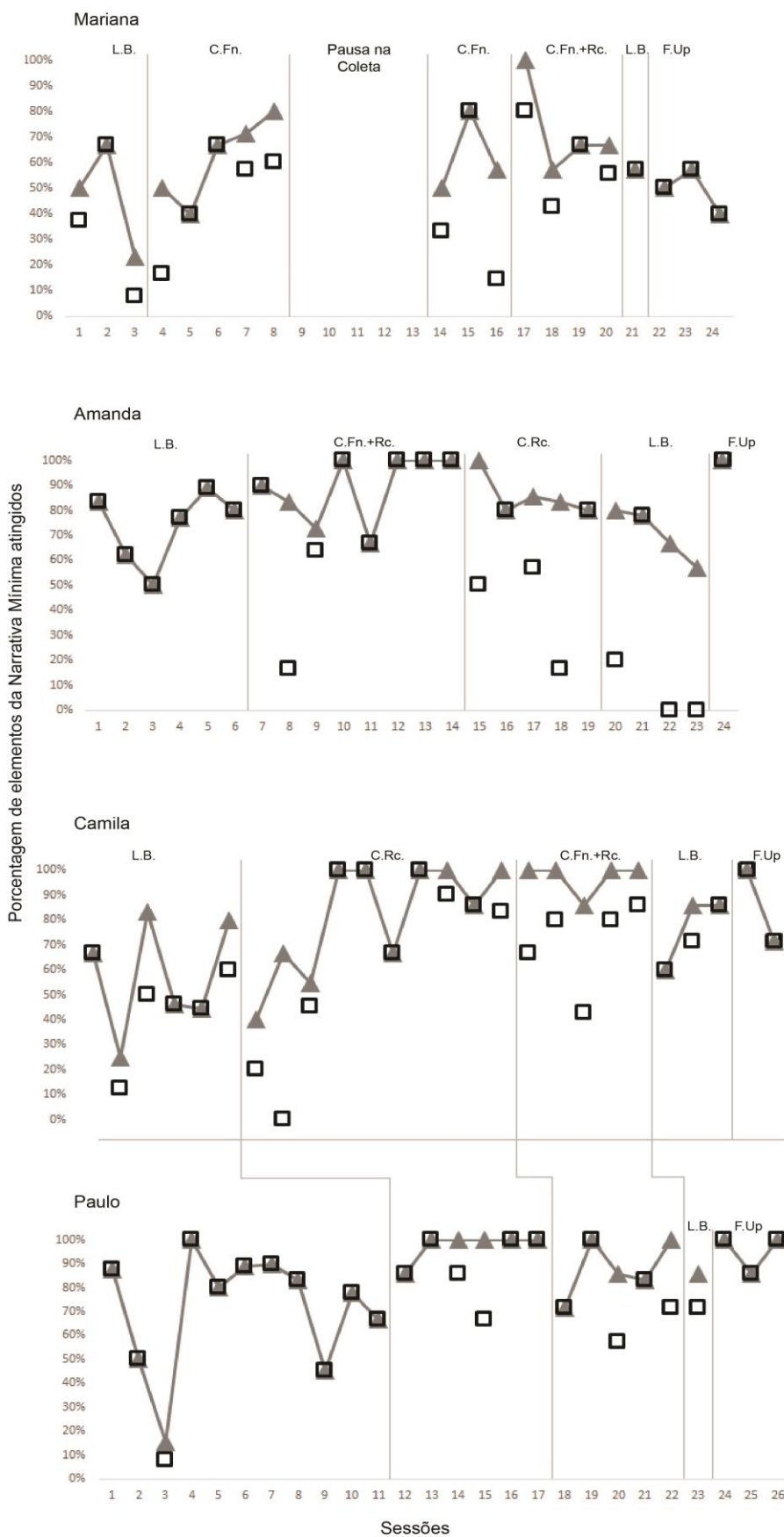


Figura 4. Porcentagem de elementos da Narrativa Mínima atingidos por cada criança, no reconto autônomo e no total (somatório reconto autônomo + reconto com *scaffolding*).

Eventos Narrativos

A Figura 5 apresenta a porcentagem de Eventos incluídos pelas crianças no reconto autônomo e no total (somatório de Eventos atingidos no reconto autônomo + reconto com *scaffolding*).

Mariana, Amanda e Camila aumentaram o número de eventos mencionados em seus recontos ao passarem da Linha de Base para a LD, no total. Ao passar de uma leitura realizada com perguntas sobre Funções para perguntas sobre Funções combinadas com pergunta do tipo *recall*, Mariana passou a incluir ainda mais eventos em seus recontos. Também Amanda, nessa condição, mencionou mais eventos e sem precisar de *scaffolding* durante o reconto. Camila incluía poucos eventos antes da LD. Mostrou um aumento constante de seu desempenho na condição Recall e manteve o desempenho estável na condição seguinte, quando foram acrescentadas perguntas sobre Funções. Para Paulo, nota-se uma melhora gradual no desempenho desde a Linha de Base, sem relação clara com as condições.

Novamente, aproximadamente a partir da Sessão 17, os recontos autônomos de Amanda e Camila apresentaram uma piora repentina e se distanciaram do desempenho no reconto com *scaffolding* até o fim das intervenções (mas não no *follow-up*).

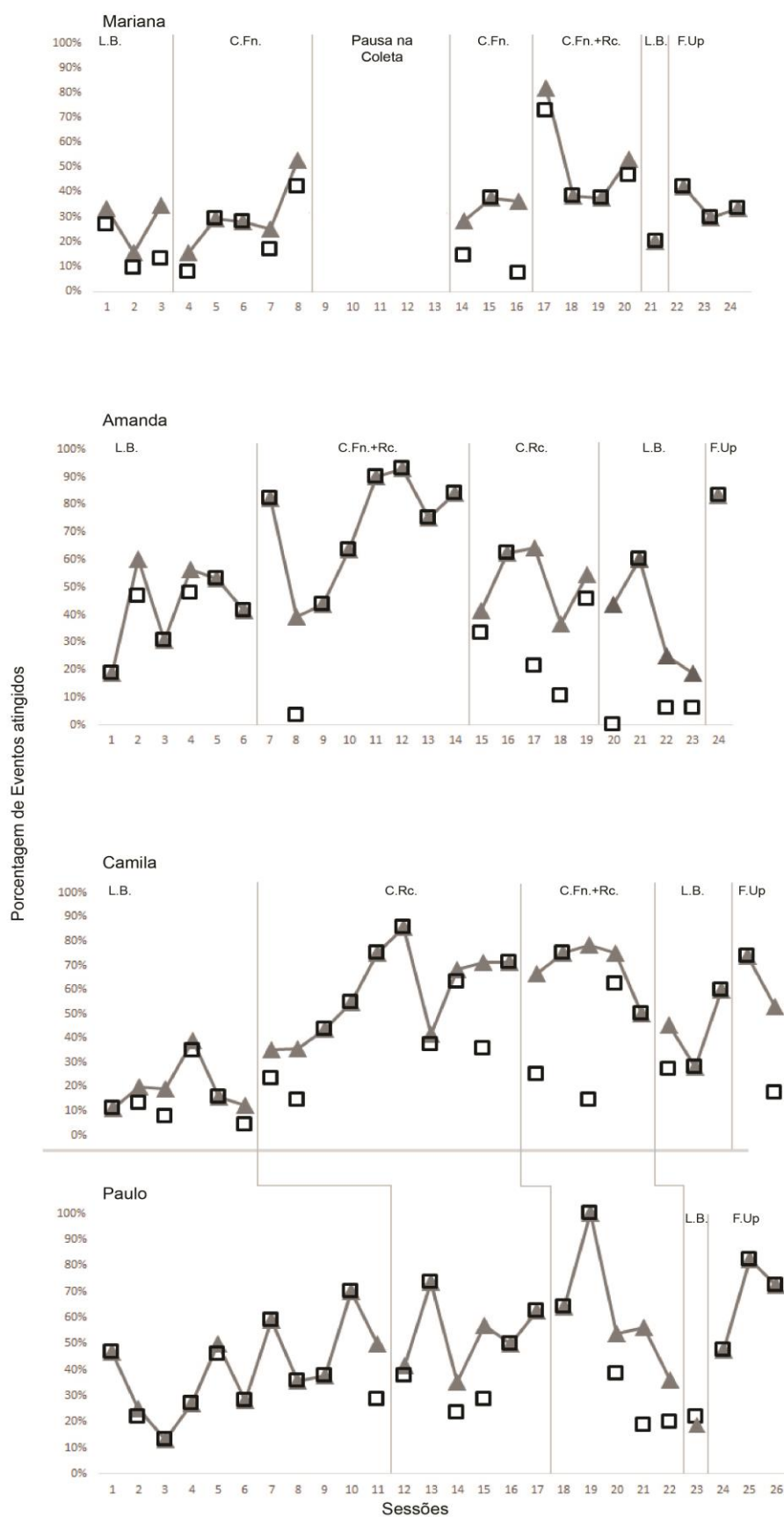


Figura 5. Porcentagem de Eventos atingidos por cada criança, no reconto autônomo e no total (somatório reconto autônomo + reconto com *scaffolding*).

Funções Narrativas

A Figura 6 apresenta a porcentagem de Funções Narrativas incluídas pelas crianças em seus recontos autônomos e no total (somatório de Funções atingidas no reconto autônomo + reconto com *scaffolding*).

Amanda, Camila e Paulo passaram a incluir mais Funções Narrativas em seus recontos quando a leitura foi feita dialogicamente. Amanda apresentou aumento gradual na porcentagem total de Funções atingidas, a partir da sessão 8 (condição Funções+Recall), enquanto que Camila, melhorou a partir da sessão 10, na condição Recall. A melhora no desempenho de Paulo é evidenciada pela diminuição na variabilidade em relação à Linha de Base, no desempenho total.

O reconto autônomo de Amanda, Camila e Paulo teve desempenho melhor na primeira intervenção da qual participaram (condição Funções+Recall para Amanda e condição Recall para Camila e Paulo). Os três pioraram o desempenho no reconto autônomo, aproximadamente, a partir da sessão 16, mantendo o desempenho no reconto com *scaffolding*. No caso de Mariana, não foi possível verificar efeitos das intervenções sobre a inclusão de funções narrativas no reconto. Vale notar, ainda, que foi nesta medida que houve maior distância entre o desempenho no reconto autônomo e no reconto com *scaffolding* para todos os participantes.

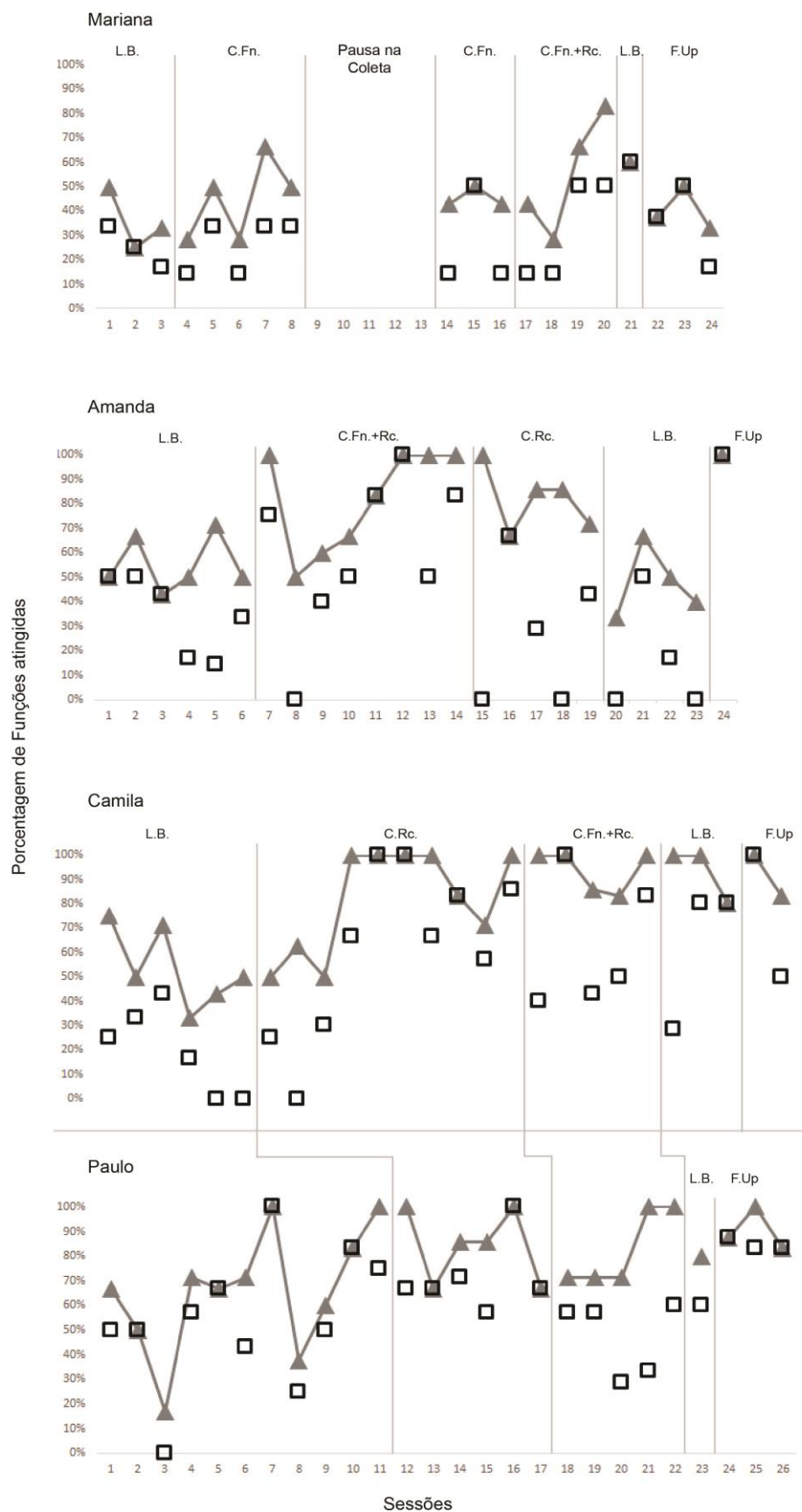


Figura 6. Porcentagem de Funções atingidas por cada criança, no reconto autônomo e no total (somatório reconto autônomo + reconto com *scaffolding*).

Discussão

Os resultados deste estudo apontam que a LD pode contribuir para melhorar a qualidade do reconto das crianças, em comparação com a leitura compartilhada simples. A Qualidade Global indicou o aumento da complexidade e da qualidade da narrativa das crianças, principalmente quando o reconto autônomo foi complementado com o processo de *scaffolding* do mediador. A Qualidade Global da narrativa gerou uma pontuação para cada criança, em cada condição, envolvendo os elementos da macroestrutura narrativa relatados por elas. Assim, o aumento da pontuação, nas sessões experimentais, indica que elas foram capazes de reconstruir a macroestrutura da narrativa de forma mais completa após leituras feitas dialogicamente. Os ganhos da LD ficam mais evidente quando se nota que, o retorno à Linha de Base ocasionou uma piora no desempenho para todas as crianças, especialmente Amanda e Camila. Aquela voltou para o nível da Linha de Base inicial e esta, embora não tenha voltado ao mesmo nível, mostrou desempenho abaixo de todas as sessões da intervenção anterior.

Achados anteriores indicaram que a LD contribui, principalmente, para que as crianças compreendam melhor as narrativas, porém, com poucos ganhos na organização e coerência dos recontos (Flores et al., 2014; Rogoski et al., 2015; Medeiros & Flores, 2016). Em outros casos, os ganhos prevaleceram na inserção de elementos como estados internos dos personagens, mas não na estruturação cronológica dos eventos mais importantes da história e a relação desses entre si (Lever & Sénéchal, 2011; Zevenbergen et al., 2003). Entretanto, essas pesquisas realizaram a LD tradicional (Lever & Sénéchal, 2011; Zevenbergen et al., 2003) ou com perguntas focando a compreensão (Funções Narrativas), mas sem auxílio para o reconto da sequência de eventos (Flores et al., 2014; Rogoski et al., 2015; Medeiros & Flores, 2016). Dessa forma, a principal contribuição da presente pesquisa

recai no ganho que a LD apresentou sobre a narração da sequência de eventos mais importantes da história. Ou seja, os presentes achados indicam que a LD pode ajudar crianças a desenvolverem e/ou aprimorarem a habilidade de recontar histórias de forma mais completa e coerente.

As quatro crianças passaram a incluir mais elementos essenciais da narrativa (Narrativa Mínima) em seus recontos autônomos quando a leitura foi feita com intervenções do tipo *recall*, o que sugere que essa prática pode facilitar o controle do comportamento verbal das crianças pelos elementos essenciais do fluxo narrativo, em comparação com a leitura tradicional, proposta por Whitehurst et al. (1988), ou baseada apenas em Funções, como em Flores e colaboradores (2014, 2015, 2016). Mariana e Camila foram as que mais se beneficiaram da intervenção em termos de Narrativa Mínima. Ou seja, na Linha de Base, elas produziam narrativas incompletas e de difícil entendimento do ouvinte (e.g. narrativas que não possuíam um fluxo de eventos e que continham elementos desconexos entre si). Ao longo da intervenção, por outro lado, elas foram capazes de diminuir significativamente essas lacunas, passando a produzir recontos mais inteligíveis. Amanda e Paulo, por sua vez, embora tenham produzido narrativas mais coerentes desde a Linha de Base, também apresentaram ganhos na medida de Narrativa Mínima quando foi introduzida a LD. Pode-se dizer, assim, que Mariana e Camila aprenderam a se fazer entender por um ouvinte que não conhece a história.

Reestruturar uma história de forma coesa, incluindo a estrutura mínima, possibilita que a mesma história, por diferentes meios (o livro e o relato da criança), tenha efeitos semelhantes no ouvinte. Os estudos de Lever e Sénéchal, (2011) e Zevenbergen et al. (2003) não demonstraram essa preocupação em relação à correspondência funcional do relato com a história contada. Por exemplo, Zevenbergen et al. (2003) não mencionam se os dispositivos avaliativos citados pelas crianças tinham correspondência temática com dimensões

importantes da narrativa original. Diferentemente, o presente estudo, além de captar a inclusão de elementos que Zevenbergen et al. (2003) denominaram dispositivos avaliativos, os pontuou de acordo com sua correspondência funcional com a narrativa original seguindo o modelo de Flores e colaboradores (2014, 2016 e 2016).

Além dos ganhos naqueles elementos essenciais para formar uma narrativa coesa, Amanda e Camila aprenderam também incluir um número maior de eventos adicionais em seus recontos autônomos, tornando-os mais detalhados. Este é um ganho muito significativo do ponto de vista do desenvolvimento quando se considera que envolve, além da compreensão da história, a habilidade de reconstruí-la oralmente. Há uma extensa literatura que afirma que a tarefa de reconstrução de uma narrativa ouvida é extremamente exigente e que mesmo a criança capaz de demonstrar compreensão quando confrontada com perguntas ou dicas pode ter imensa dificuldade em reconstruir autonomamente uma narrativa (Cain & Oakhill, 1996; Carswell, 2009; Oakley, 2006; Spenser et al., 2014; Soto & Hatmann, 2006). Em consonância com essa literatura, os estudos de Flores e colaboradores (2014, 2015 e 2016) chegaram a conclusões semelhantes. Neles, as crianças foram capazes de demonstrar a compreensão da narrativa por meio das perguntas do chamado reconto dirigido, porém, não foram capazes de reconstruir narrativas coerentes, incluindo o fluxo de eventos do enredo, em seus recontos sem ajuda. Assim, a adaptação da LD com perguntas e *scaffolding* sobre eventos (perguntas *recall*) trouxe ganhos para as crianças em termos da inclusão desses elementos autonomamente, nos recontos.

Amanda, Camila e Paulo apresentaram ganhos sutis nas Funções Narrativas citadas no reconto autônomo. Entretanto, essa foi a medida na qual as crianças mais necessitaram do *scaffolding* por meio de perguntas. Pesquisas anteriores indicaram que as crianças aprendem a inserir elementos relacionados ao plano psicológico nas narrativas a partir de 8 anos (Stein & Glenn, 1979), embora possam mostrar já uma boa compreensão dessas dimensões quando

sondados com perguntas ou dicas (e.g. Flores et al., 2014; Rogoski et al., 2015; Medeiros & Flores, 2016). Ou seja, crianças da idade dos participantes deste estudo apresentam dificuldade para citá-los, daí a necessidade do *scaffolding* para que conseguissem atingir as Funções Narrativas.

Encontrar medidas satisfatórias foi um grande desafio para a presente pesquisa. Por se tratar de um estudo com delineamento de sujeito único, foi necessário pensar em um critério que justificasse a mudança de condição experimental (Sidman, 1976). A dúvida recaiu sobre qual das medidas utilizar como critério de estabilidade. A análise das medidas em separado (Narrativa Mínima, Funções e Eventos), bem como medidas utilizadas em outros estudos da área [e.g. elementos da gramática narrativa, como utilizado por Lever & Sénéchal (2011) ou as frases componentes, utilizadas por Zevenbergen et al. (2003)] não pareciam conter a complexidade inerente a uma narrativa. A partir disso, foi formulada uma pontuação geral, abrangendo todas as medidas utilizadas em separado, a Qualidade Global. Dessa forma, o aumento na pontuação das crianças na Qualidade Global é o maior indicativo de que a intervenção foi efetiva para melhorar os recontos.

Apesar disso, a Qualidade Global, por não ser uma medida comportamental e sim o somatório de comportamentos, pode não expressar a estabilidade de todos seus componentes. Essa questão é especialmente preocupante nas sessões em que a criança atinge pontuação mediana nas quais, teoricamente, pontuações altas e baixas podem compensar umas às outras de forma diferentes a cada sessão, dando a ilusão de estabilidade. Ou bem pelo contrário, como no caso do desempenho de Paulo, que mostrou grande amplitude de variação durante a Linha de Base. A decomposição em outras medidas mostrou que isso foi causado por um crescimento na inclusão de eventos acompanhado de substancial variabilidade na inclusão de dispositivos psicológicos em sua narrativa (Funções). Por outro lado, não é em vão que a necessidade de boas medidas compostas têm sido discutidas na literatura (Gonçalves,

Henriques & Cardoso, 2006; Barra, 2009; Heilman et al., 2010; McCabe & Rollins, 1994; Petersen, Gillam & Gillam, 2008; Trabasso & Sperry, 1985; van Kleck, 2008), pois, como foi discutido na introdução, a narrativa é uma habilidade complexa. Além disso, mantida uma narrativa mínima, sujeitos diferentes podem construir recontos de boa qualidade enfatizando aspectos diferentes (e.g. uma criança pode dar maior vivacidade de detalhes, enquanto outra se aprofunda mais em aspectos psicológicos). A medida composta tentou expressar isso, ao dar peso duplo aos elementos da Narrativa Mínima, mas deixando margem para crianças diferentes se sobressaírem de formas diferentes nos outros aspectos.

A medida de Narrativa Mínima, por sua vez, foi pensada após tentativas de aplicar a técnica usualmente utilizada da Gramática Narrativa (Finestack, Palmer & Abbeduto, 2012; Heilman et al., 2010; Isitan & Dogan, 2015; Khan et al., 2016; Lever & Sénéchal, 2011; van Kleck, 2008) a livros variados. A Gramática Narrativa, como foi explicado anteriormente, baseia-se na divisão da história e do reconto nos seguintes elementos: cenário, evento inicial, objetivo, resposta interna, tentativas e resolução final. Mesmo tendo utilizado livros com estrutura narrativa simples (começo, meio, fim, sem saltos cronológicos nem planos de consciência), a técnica da Gramática Narrativa não se adaptou a todas as histórias utilizadas neste estudo. Talvez, por isso, grande parte dos estudos existentes utilizem textos fabricados pelos pesquisadores (e.g. Khan et al., 2016) ou testes padronizados (e.g. Lever & Sénéchal, 2011; Zevenbergen et al., 2003). Não foram encontrados estudos experimentais sobre LD e narrativa que utilizassem medidas repetidas, com livros diversos de literatura infanto-juvenil, um diferente a cada sessão, como foi feito aqui. Embora isso possa ter contribuído para a variabilidade dos dados, é um forte indicador de que, quando houve melhora no desempenho, esta não ficou restrita a uma narrativa única ou a duas versões muito parecidas de uma história, como é comum nos estudos com pré- e pós- teste (e.g. Black, 2011; Lever & Sénéchal, 2011; Zevenbergen et al., 2003). McCarthy (2015) evidencia que o uso dos

chamados textóides (textos planejados especificamente para uma pesquisa) não refletem a complexidade da literatura infanto-juvenil. Por isso, a utilização de literatura autêntica, segundo ela, permite verificar a generalização de uma determinada habilidade para diversos livros e linguagens literárias, aumentando a validade ecológica.

A forma de LD que combinou intervenções sobre o plano dos eventos e o plano psicológico da narrativa (Funções+Recall) tendeu a produzir o melhor desempenho global. Funcionalmente isso parece fazer sentido na medida em que essa condição forneceu mais *scaffolding* para as crianças, tanto para verbalização de Funções quanto de Eventos. Diante de respostas incompletas das crianças durante a LD, o mediador aumentava o número de dicas para auxiliá-las a expressar elementos do enredo e do plano psicológico. Acontece que essas duas dimensões não são separadas nem simplesmente justapostas na estrutura narrativa: são as funções da narrativa que dão sentido e conexão aos eventos da história (Barthes, 1966/2009). Daí que dar suporte à reconstrução dos eventos ajuda a contextualizar os elementos psicológicos mas, por outro lado, os elementos psicológicos estão na base da sequência de eventos. Por exemplo, no conto do folclore brasileiro "A festa no céu", contado na literatura infantil por Ângela Lago, uma das Funções da narrativa é a esperteza da tartaruga para chegar à festa, visto que não tem asas. Essa Função contextualiza uma ação da tartaruga, por exemplo, a tartaruga se esconder na mochila do urubu e fazê-lo de burro de carga. Por outro lado, esse evento leva aos elementos subsequentes e tem relação com outras funções que incluem a diversão da personagem na festa (Função evidenciada por eventos como dançar a noite inteira, conversar com amigos etc.) e sua queda do céu, quando o urubu a derruba, pois este fica furioso. Os resultados desta pesquisa também parecem corroborar essa ideia. Mariana, por exemplo, mesmo durante a condição Funções, apresentou melhora no desempenho de Eventos. Amanda, por outro lado, ao passar da condição Funções+Recall para a condição Recall, teve piora, não só nos Eventos citados, mas também nas Funções

Narrativas. Ou seja, a presença ou ausência de intervenções dialógicas sobre Funções impactou, também, o desempenho dos Eventos Narrativos, indicando que as duas dimensões da narrativa não funcionam em separado.

O *scaffolding* para o reconto foi feito desde a Linha de Base, no entanto, foi o *scaffolding* durante a leitura, ou seja, a LD, a que produziu melhoras no desempenho na maior parte dos casos (exceção feita a Paulo na inclusão de eventos, que melhorou desde a Linha de Base). Esse resultado se alinha com a literatura acerca da chamada “Metodologia *on line*” (e.g., Spinillo & Mahon, 2007). Estes autores (Makdissi & Boisclair 2006; Spinillo & Mahon, 2007) investigaram se as perguntas feitas durante a mediação de uma história (*on line*) ajuda no desenvolvimento de habilidades leitoras em crianças. Se por um lado os resultados de Makdissi e Boisclair (2006) foram positivos, por outro, Spinillo e Mahon (2007) não encontraram efeitos das perguntas *on line*. A diferença entre os dois estudos recai na análise anterior da narrativa, na qual as perguntas *on line* se baseiam. Spinillo e Mahon (2007) não realizaram essa análise e, conseqüentemente, acabaram planejando perguntas referentes a questões periféricas ou detalhes que não eram essenciais dentro do fluxo da história. As perguntas de Makdissi e Boisclair (2006), por sua vez, por partirem da análise anterior da narrativa, tratavam de elementos fundamentais da história. Os resultados de Flores e colaboradores (2014, 2015 e 2016) corroboram estes achados. Diante dos achados da presente pesquisa, conclui-se que a contradição não está entre fazer perguntas durante (*on line*) ou depois (*off line*) da contação, mas sim quais estímulos discriminativos são ressaltados durante a leitura e qual a relevância deles para o comportamento verbal esperado a ser estabelecido. Ou seja, as perguntas e o *scaffolding* sobre Funções e Eventos importantes da narrativa propiciam que o comportamento verbal da criança fique sob controle dessas dimensões temáticas, visto que ocorrem na presença de estímulos discriminativos adequados

(e.g. ilustrações ou o texto que acabou de ser lido), fornecendo dicas para que as crianças identifiquem esses elementos como importantes e os insiram em seus recontos.

Em termos de reconto autônomo, entretanto, a análise de relações funcionais do desempenho com as diferentes intervenções foi prejudicada por uma outra variável, que tem a ver com a ordem em que as tarefas (reconto autônomo e reconto com *scaffolding*) de avaliação eram apresentadas e as demandas de ambas. Aproximadamente a partir da Sessão 15, Amanda, Camila e Paulo passaram a apresentar queda no desempenho do reconto autônomo, sem queda equivalente no reconto com *scaffolding*. Uma hipótese levantada foi que eles aprenderam a esperar pelas perguntas do reconto com *scaffolding*. Evidência disso foi que o desempenho no reconto autônomo ficou inclusive abaixo da Linha de Base, para algumas medidas, mesmo após ser acrescentado mais ajuda durante a contação, por exemplo, com perguntas sobre as Funções. Fenômeno semelhante foi observado em Medeiros e Flores (2016) que discutiram que o custo de resposta é menor no reconto com *scaffolding*, pois apresenta mais estímulos discriminativos para guiar o reconto das crianças. A fim de ajudar as crianças a ganharem autonomia crescente, poderia ser útil incluir um *fading out*¹⁴ das perguntas do reconto com *scaffolding*, sugestão que já havia sido feita por aqueles autores, mas que não foi incluída no presente estudo devido ao final do ano escolar (havia sido planejada essa etapa com uma última intervenção). Mais do que um *fading out*, talvez, seja relevante incluir estratégias específicas de *scaffolding* para a reconstrução autônoma da narrativa, como o *story mapping*. Boulineau, Fore III, Hagan-Burke e Burke (2004), por exemplo, obtiveram resultados positivos na identificação de elementos da gramática narrativa por crianças entre 9 e 10 anos com dificuldades de aprendizagem, utilizando o *story mapping*.

Foi realizado um *Follow-Up* após três meses, usando leitura compartilhada simples. A coleta desses dados foi prejudicada pelo fim do ano escolar e a falta de um ambiente

¹⁴ *Fading out* é a estratégia na qual a dica é gradualmente reduzida com o objetivo de transferir o controle do comportamento da dica para o estímulo ambiental relevante (Fields, 1981).

adequado. Apesar disso, três das quatro crianças mostraram no um desempenho superior ao obtido no retorno inicial à Linha de Base, indicando que o projeto "Contadores de Histórias Monstrinhos Super Fofos" e/ou outros fatores podem ter sido adicionados, favoreceram a continuidade da aprendizagem (e.g. como apontado mais abaixo, um dos pais relatou que a criança passou a pedir leituras compartilhadas e fazer recontos em casa).

A validade social da presente pesquisa foi avaliada por meio de conversas informais com as crianças, os mediadores, a professora e os pais de Camila (os únicos com os quais a pesquisadora conseguiu contato após a coleta de dados). Ao longo de toda a coleta de dados, as crianças, com exceção de Mariana (que apresentou, somente no início, desmotivação em relação às tarefas), relataram gostar de participar do Time de Contadores de Histórias Monstrinhos Superfofos. Elas sempre recebiam a pesquisadora e os mediadores com muito entusiasmo e sempre pediam para a professora para ser o(a) primeiro(a) a participar da mediação. Quando algum dos mediadores precisava faltar a sessão, as crianças claramente demonstravam sentir falta e perguntavam, preocupadas, o motivo da ausência. Após um período ausentes, ao retornarem para as sessões de *follow-up*, o entusiasmo das crianças foi ainda maior. Os mediadores relataram que foi prazeroso acompanhar o crescimento das crianças em termos de aprendizagem e engajamento nas mediações de LD. A mediadora relatou, ainda, que as crianças passaram a dar respostas cada vez mais complexas e a se engajar mais nos diálogos durante as mediações. A professora relatou que as crianças passaram a se interessar mais, em sala de aula, nas tarefas relacionadas a histórias. Também que, muitas vezes, elas tinham a iniciativa de ir contar para a professora a história escutada no dia, com entusiasmo. Os pais de Camila, da mesma forma, disseram que ela comentava sobre as mediações em casa e passou a solicitar que eles também contassem histórias para ela. Camila, segundo seus pais, passou a (re)contar histórias para outras pessoas da família, incluindo muitos detalhes e, muitas vezes, a produzir suas próprias histórias.

Conclusões

A presente pesquisa contribuiu para a literatura com seus achados de que a LD, com a combinação de intervenções focadas nos Eventos e nas Funções Narrativas, pode ajudar as crianças a desenvolverem suas habilidades de narrar histórias, mais especificamente, de produzir recontos mais completos e coerentes. O delineamento de sujeito único permitiu que a habilidade de recontar fosse testada em diversas histórias, indicando que houve generalização. Isso também é uma contribuição da presente pesquisa na medida em que grande parte das pesquisas sobre LD e narrativas infantis se utilizam de delineamento de grupos, com testes padronizados. Ao utilizar livros de literatura infanto-juvenil, aumenta-se a possibilidade de generalização dos resultados nos lares e em salas de aula, o que, no entanto, deverá ser testado em estudos futuros. O aprendizado de narrativas, incluindo o reconto, insere-se nas habilidades de pré-letramento (Whitehurst & Lonigan, 1998), auxiliando no desenvolvimento de habilidades orais e de leitura das crianças ao longo da vida (Barra, 2009; Rocha, 2010).

Pesquisas futuras devem avaliar melhor: (1) o tipo de intervenção (com perguntas tipo *recall*, perguntas sobre Funções ou as duas combinadas) que melhor contribui para a qualidade dos recontos; (2) o efeito da ordem de apresentação das condições na qualidade dos recontos; e (3) estratégias de inclusão de *scaffolding* mais eficientes para ajudar a criança a contar de forma mais autônoma.

Referências

- Barra, G. (2009). Oral narrative skills for Chilean preschool children. (Tese de Doutorado, University of Massachusetts Lowell).
- Barthes, R. (2009). Introdução à análise estrutural da narrativa. Em R. Barthes e cols. (Eds.). *Análise Estrutural da Narrativa* (6ª ed.). (M. B. Pinto, Trad.), pp. 19-62. São Paulo: Vozes (Obra original publicada em 1966).
- Bitetti, D. & Hammer, C. S. (2016) The home literacy environment and the English narrative development of Spanish-English bilingual children. *Journal of speech, language and hearing research*, 59, 1159-1171.
- Black, L. (2001). *Effects of the Books Aloud Program on Preschool Children's Narrative Competence* (Tese de Doutorado, Temple University).
- Boulineau, T., Fore III, C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(2), 105-121.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Cain, K., & Oakhill, J. (1996). The nature of the relationship between comprehension skill and the ability to tell a story. *British Journal of developmental psychology*, 14(2), 187-201.
- Capovilla, F.C (2011). *Teste de Vocabulário por Figuras USP (TVfusp)*. São Paulo: Memnos Edições Científicas.
- Carswell, A. L. (2009). *Narrative production of children identified as poor responders through code-based dynamic assessment*. (Dissertação de Mestrado, University of Wyoming).
- Chatman, S. B. (1980). *Story and discourse: Narrative structure in fiction and film*. Nova York: Cornell University Press.

- Cleave, P., Bird, E. K., Czutrin, R & Smith, L. (2012) A longitudinal study of narrative development in children and adolescents with down syndrome. *Intellectual and developmental disabilities*, 50 (4), 322-342.
- Fields, L. (1981). Early and late introduction of probes and stimulus control acquisition in fading. *Journal of the experimental analysis of behavior*, 36(3), 363-370.
- Finestack, L. H., Palmer, M. & Abbeduto, L. (2012) Macrostructural narrative language of adolescents and young adults with down syndrome or fragile X syndrome. *Am J Speech Lang Pathol*, 21(1), 29-46.
- Flores, E. P., Pires, L. & Souza, C. B. A. (2014). Dialogic reading of a novel for children: effects on text comprehension. *Paidéia*, 24 (58), 243-251. doi: 10.1590/1982-43272458201412
- Flores, E. P., Rogoski, B. N. & Nolasco, A. C. G. (2017) *Comprensión narrativa: análisis del concepto y una proposición metodológica*. Manuscrito submetido para publicação.
- Fontes, M. J. O., & Cardoso-Martins, C. (2004). Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 83-94. doi:10.1590/S0102-79722004000100011
- Goldim, J. R., Pithan, C. D. F., Oliveira, J. G. D., & Raymundo, M. M. (2003). O processo de consentimento livre e esclarecido em pesquisa: uma nova abordagem. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 49 (4), 372-374.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First language*, 24(2), 123-147.
- Heilman, J., Miller, J. F. & Nockerts, A. (2010) Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school-age children. *Language Testing*, 27 (4), 603-626.
- Heilman, J., Miller, J. F., Nockerts, A. & Dunaway, C. (2010) Properties of the narrative

- scoring scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language pathology*, 19, 154-166.
- Isitan, S. & Dogan, O. (2015) An examination of 1st, 2nd 3rd grade elementary school students story-telling skills based on narrative analysis. *Education and Science*. 40 (177) 175-186.
- Kelly, K. R. & Bailey, A. L. (2012). Becoming independent storytellers: modeling children's development of narrative macrostructure. *First Language*, 33 (1), 68-88.
- Khan, K. S., Gugu, M. R., Justice, L. M., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Piasta, S. B. (2016). Age-Related Progressions in Story Structure in Young Children's Narratives. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(6), 1395-1408.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative Efficacy of Parent and Teacher Involvement in a Shared-Reading Intervention for Preschool Children from Low-income Backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 13, 263-290.
- Makdissi, H., & Boisclair, A. (2006). Modèle d'intervention pour l'émergence de la littératie. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 147-168.
- McCabe, A., & Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45-56.
- McCarthy, K. S. (2015). Reading beyond the lines: A critical review of cognitive approaches to literary interpretation and comprehension. *Scientific Study of Literature*, 5(1), 99-128.

- Medeiros, F. H., & Flores, E. P. (2017). Compreensão de contos após leitura dialógica com perguntas baseadas em dimensões temáticas da narrativa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(5).
- Minami, M (1994). English and japanese: a cross cultural comparision of parental styles of narrative elicitation. *Issues in Applied Linguistics*, 5 (2), 383-407.
- Oakley, G. (2006). Assessing and evaluating comprehension of narrative texts through the use of oral retells. *Practically Primary*, 11 (2), 39-41.
- Peterson, C. (1994). Narrative skills and social class. *Canadian Journal of education*, 19(3), 251-269.
- Petersen, D. B., Gillam, S. L., & Gillam, R. B. (2008). Emerging procedures in narrative assessment: The Index of Narrative Complexity. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 115-130.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1994). A social interactionist account of developing decontextualized narrative skill. *Developmental Psychology*, 30(6), 937.
- Queiroz, L. R. (2017). Leitura dialógica: efeitos no desenvolvimento de comportamento verbal em crianças com transtorno do espectro autista (TEA). (Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília).
- Reese, E., Suggate, S., Long, J., & Schaughency, E. (2010). Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading and Writing*, 23(6), 627-644.
- Reyes, Y. [201-]. Mediadores de leitura. In: *Glossário Ceale* [online], Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da UFMG. Recuperado a partir de: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>

- Rocha, J. M. S. (2010). *Literatura infantil: o recontar histórias como exercício da linguagem oral em sala de aula*. (Monografia, Universidade Federal da Bahia).
- Rogoski, B. N., Flores, E. P., Gauche, G., Coêlho, R. F. & Souza, C. B. A. (2015). Compreensão após leitura dialógica: efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseados em funções narrativas. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 6(1), 48-59.
- Ryle, G. (2009). *The Concept of Mind (60th Anniversary Edition)*. London: Routledge (Obra original publicada em 1949).
- Schneider, P., Dubé, R. V., & Hayward, D. (2005). The Edmonton narrative norms instrument. Retrieved from University of Alberta Faculty of Rehabilitation Medicine website: <http://www.rehabresearch.ualberta.ca/enni> (27.2. 2015).
- Sidman, M. (1976). *Táticas da pesquisa científica*. São Paulo: Brasiliense.
- Soto, G., & Hartmann, E. (2006). Analysis of narratives produced by four children who use augmentative and alternative communication. *Journal of Communication Disorders*, 39(6), 456-480.
- Spencer, T. D., Kajian, M., Petersen, D. B. & Bilyk, N. (2013) Effects of Individualized Narrative Intervention on Children's Storytelling and Comprehension Skills. *Journal of Early Intervention*, 35 (3), 243-269. doi: 10.1177/1053815114540002
- Spinillo, A. G., & Mahon, E. D. R. (2007). Compreensão de texto em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 463-471.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1975). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children: A Test of a Schema.

- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading research quarterly*, 458-481.
- Trabasso, T., & Sperry, L. L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and language*, 24(5), 595-611.
- van Kleeck, A.V. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook: sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45 (7), 627-643.
doi: **10.1002/pits.20314**
- Verzolla, B. L. P., Isotani, S. M., & Perissinoto, J. (2012). Análise da narrativa oral de pré-escolares antes e após estimulação de linguagem. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 24(1), 62-68.
- Vigotsky, L. S. (1998). *A Formação social da mente* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman E.) (J.C. Neto, L.S. Barreto, S.C. Afeche, Trans.). São Paulo, SP: Martins Fontes. Originalmente publicado em 1978.
- Whitehurst, G. J. Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Zanotto, M. A. D. C. (2003). Recontar histórias. *Revista do professor, Porto Alegre*, 19(74), 5-9.
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J., & Zevenbergen, J. A. (2003). Effects of sharedreading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 1-15.

ANEXOS

Anexo 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Seu filho(a) ou o(a) menor sob sua guarda está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **Leitura dialógica de histórias: efeitos sobre habilidades de recontar e produzir narrativas orais em crianças** que tem por objetivo investigar quais os efeitos da leitura dialógica no desenvolvimento de habilidades de narrar histórias em crianças. Outras pesquisas indicam que essa habilidade oral possibilita que a criança consiga se expressar melhor ao contar coisas de sua vida pessoal e também está relacionada ao sucesso escolar nas próximas fases de escolarização. Por isso, consideramos que a participação do seu(sua) filho(a) nessa pesquisa possa trazer ganhos para ele(a).

Você e a criança receberão todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seus nomes não aparecerão, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-los(as). Este estudo não pretende trazer riscos psicológicos, físicos ou qualquer outro risco, bem como não pretende trazer nenhuma despesa para o participante. Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente da participação da criança na pesquisa, vocês poderão ser indenizados, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil. Da mesma forma, caso haja alguma despesa decorrente da participação, vocês serão ressarcidos. Se você concordar com a participação de seu filho(a) ou do(a) menor sob sua guarda, estará contribuindo para o maior conhecimento sobre os efeitos da leitura dialógica nas habilidades de narrar histórias em crianças.

Esse estudo acontecerá a partir de encontros que se darão três vezes por semana na escola da criança e terá duração de, aproximadamente, quatro meses (16 semanas). Por se tratar de um treinamento, não é possível definir uma data precisa para finalização, pois nossa preocupação está em ensinar à criança as habilidades necessárias para contar uma boa história. As contações de histórias serão feitas por um mediador e a pesquisadora irá observar toda a contação e filmará por meio de câmera digital instalada sobre tripé. Trechos das filmagens serão transcritos para fins de análise. As gravações poderão ser interrompidas caso causem qualquer tipo de desconforto à criança sob sua responsabilidade legal. Após a finalização do treinamento, faremos novas sessões com a criança para verificar se o treinamento foi efetivo e se a aprendizagem se manteve. Essas novas sessões se darão após dois, quatro e seis meses.

Você ou a própria criança poderá se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) a qualquer questão que lhes traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa ou retirar seu consentimento em qualquer momento sem nenhum prejuízo para você ou para a criança, mesmo que ela já tenha sido iniciada. A participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração bem como não haverá ônus se optar por não participar. Durante os encontros, será criado um ambiente alegre e lúdico em que a criança será encorajada a ouvir atentamente a narrativa e será direcionada para os objetivos da pesquisa. Nenhuma criança será obrigada a falar ou a responder às perguntas, seu silêncio será respeitado.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade e a da criança não serão divulgadas, sendo guardadas em sigilo. A guarda das filmagens e dos dados ficará sob a responsabilidade da Pesquisadora Responsável e só poderão ser utilizados por ela ou por integrantes do seu grupo de pesquisa. Os resultados poderão ser utilizados para fins acadêmicos e científicos (congressos, artigos, resenhas etc). Os dados não serão publicados de forma individual e sim de forma a mostrar eventuais ganhos da intervenção. Este Termo encontra-se redigido em duas vias, sendo uma para o responsável pela criança e outra para a pesquisadora responsável.

Vocês terão total liberdade para questionar, opinar e solicitar esclarecimentos antes, durante e depois da pesquisa. Em caso de dúvida vocês poderão entrar em contato com a pesquisadora responsável, a cobrar, e/ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UnB pelos telefones e e-mails abaixo. O Comitê de Ética é a instância colegiada que analisou e autorizou a realização desta pesquisa, com base na legislação de ética em pesquisa vigente no Brasil.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília.

Pesquisadora Responsável: Bianca da Nóbrega Rogoski

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

e-mail: Rogoski.bianca@gmail.com Tel.: 99149.5087

Orientadora: Profa. Dra. Eileen Pfeiffer Flores

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

e-mail: eileen@unb.br Tel.: 8137-3455

Comitê de ética da UnB: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília.

Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Brasília-DF.

Horário de atendimento ao público: Segunda-feira a sexta-feira (10h às 12h e 13h30 às 15h30).

e-mail: cepfs@unb.br Tel: 3107-1947

A participação de seu filho no estudo é voluntária. Caso concorde em deixá-lo participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o Senhor (a).

Assinatura do responsável

Assinatura ou rubrica da criança participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura da Orientadora

Brasília, ____/____/____

Anexo 2

Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa

Eu, _____, sou responsável e autorizo a utilização da imagem e do som de voz de _____, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “**Leitura dialógica de histórias infantis: efeitos sobre habilidades de recontar e produzir narrativas orais**”, sob responsabilidade de *Bianca da Nóbrega Rogoski* vinculado(a) ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento da Universidade de Brasília.

A imagem e som de voz desta criança, a qual sou responsável, podem ser utilizadas apenas para os seguintes fins de pesquisa: análise por parte da equipe de pesquisa. Quaisquer reprodução e divulgação de dados e resultados decorrentes desta pesquisa não deverá conter itens que servirão para a identificação da criança, mantendo, assim, o sigilo.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitados acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Poderei solicitar ao pesquisador ter acesso às imagens e som de voz da criança a qual sou responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem e som de voz desta criança a qual eu sou responsável.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) responsável pelo participante.

Assinatura do (a) responsável

Bianca da Nóbrega Rogoski, pesquisadora responsável

Brasília, ____ de _____ de _____

Anexo 3
Lista de livros

Título	Autor	Ilustrações	Número de Páginas	Editora
A árvore generosa	Shel Silversten	Shel Silversten	60	Cosac Naify
A casa do bode e da onça	Angela Lago	Angela Lago	32	Rocco
A descoberta	Jonas Ribeiro	Jonas Ribeiro	20	Cortez Editora
A festa no céu	Angela Lago	-	29	Melhoramentos
A menina do país das neves	He Zhaihong	He Zhaihong	32	SM Editora
A raiva	Blandina Franco	José Carlos Lollo	32	Pequena Zahar
Ana, Guto e o gato dançarino	Stephen Michael King	Stephen Michael King	32	Brinque Book
Cabritos, cabritões	Ollala González	Federico Fernandez	36	Callis
Cinco ovelhinhas	Andrés Guerrero	Ana Guerrero	36	SM Editora
Como pegar uma estrela	Oliver Jeffers	-	32	Salamandra
Faz e acontece no faz de conta	Lalau e Laurabeatriz	Lalau e Laurabeatriz	32	Cia das Letras
Gino girino	Milton Célio de Oliveira Filho e Theo de Oliveira	Alexandre Alves e Ronaldo Lopes	23	Editora Globo
Maria vai com as outras	Sylvia Orthof	Sylvia Orthof	32	Editora Ética
Meu amigo Jim	Jim Kitty Crowther	-	32	Cosac Naify
O bicho folharal	Angela Lago	Angela Lago	32	Rocco
O cãozinho Bugs	Pedro del Monte Brandão	Ricardo Paonesa	24	Viva e Deixa Viver
O contrário	Tom Macrae	<u>Elena Odriozola</u>	32	Companhia das Letrinhas
O filho do Grúfalo	Julia Donaldson e Axel Scheffler	Axel Scheffler	32	Brinque Book
O homem que amava caixas	Stephen Michael King	-	34	Brinque Book
O megaplano do lobo	Melanie Williamson	-	32	Panda Books
O menino que aprendeu a ver	Ruth Rocha	Elisabeth Teixeira	35	Quinteto Editorial
O menino, o cachorro	Simone Bibian	Mariana Massarini	35	Manati
O pato, a morte e a tulipa	Wolf Erlbruch	Wolf Erlbruch	32	Cosac Naify

O urso que queria ser pai	Wolf Erlbruch	Wolf Erlbruch	29	Companhia das Letrinhas
Pedro e Tina	Stephen Michael King	Stephen Michael King	32	Brinque Book
Peppa	Silvana Rando	Silvana Rando	28	Brinque Book
Selvagem	Emily Hughes	Emily Hughes	40	Pequena Zahar
Turma do Chico Bento - Caçando Rã	Maurício de Sousa	Maurício de Sousa	24	Melhoramentos
Turma da Mônica- O avarento	Maurício de Sousa	-	16	Girassol
Vira-lata	Stephen Michael King	Stephen Michael King	32	Brinque Book

Anexo 4

Análise do livro "Selvagem"

Exemplo utilizado, também, em Flores, Rogoski e Nolasco (2017); adaptado aqui com inclusão da Narrativa Mínima

Eventos Narrativos	Funções Narrativas
Cenário: a menina vivia na floresta com muitos animais	1-Mostrar que a menina era "filha da floresta" (cresceu com os animais, aprendeu tudo que sabia com eles e se comportava como eles).
1-As aves a ensinaram a falar.	2-Mostrar que, para a menina, os humanos faziam tudo errado (ela não entendia o modo deles de viver).
2-Os ursos a ensinaram a comer.	3-Mostrar dificuldades da menina para se adaptar à nova casa e aprender novos hábitos.
3-As raposas a ensinaram a brincar.	4-Contrastar sentimentos da menina em relação à floresta (alegria e pertencimento) e em relação à cidade (tristeza e não pertencimento).
4-Animais desconhecidos (humanos) aparecem na floresta.	
5-Os animais se assustam com a menina e vice-versa.	
6-Os humanos a levam para a cidade.	
7-Os humanos a examinam.	
8-Os humanos a ensinam seu idioma (sem êxito).	
9-Os humanos a ensinam a comer (sem êxito).	
10-Os humanos a ensinam a brincar (sem êxito).	
11-A menina se torna infeliz	
12-A menina grita "Basta!" e bagunça toda a casa.	
13-A menina foge e volta a floresta para viver com os animais.	

Elementos da Narrativa Mínima

1. Cenário: floresta (onde a menina foi achada).
 2. A floresta a adotou (a menina era "filha da floresta").
 3. Cada animal lhe ensinou uma coisa (falar, comer, brincar).
 4. Animais desconhecidos (humanos) chegam na floresta.
 5. Os humanos levam a menina para a cidade .
 6. Os humanos tentam ensinar coisas para a menina (falar, comer, brincar).
 7. Dificuldades da menina para se adaptar à nova casa e aprender novos hábitos.
 8. A menina se torna infeliz.
 9. A menina foge e volta à floresta para viver com os animais.
-