

# As histórias das crianças: Um estudo sobre competência e capacidade narrativa com crianças em situação de pobreza (\*)

GLICÉRIA GIL (\*\*)

## INTRODUÇÃO

Quando pensamos em crianças, esperamos que as suas vidas sejam compostas por experiências ricas e que estejam o mais possível livres de situações de risco e perigo. Mas, nos tempos actuais, isso nem sempre é possível. De facto, as crianças vivenciam experiências de vida de tal modo traumáticas que lhes podem causar diversos problemas e afectar o seu desenvolvimento. Uma das situações que é

considerada de alto risco para o desenvolvimento das crianças é a situação de pobreza. Alguns autores consideram-na como factor constante de ameaça, que aumenta a vulnerabilidade da criança, pois pode causar problemas subnutricionais, privação social e desvantagens educacionais (Zimmerman & Arunkumar, 1994). Assim, crescer na pobreza parece ser uma ameaça ao bem-estar da criança e uma limitação às suas oportunidades de desenvolvimento.

Não existem dúvidas sobre os efeitos negativos no desenvolvimento da criança de um ambiente em que a satisfação das necessidades não se processa adequadamente. Meios em que se verificam deficientes condições habitacionais, desemprego, famílias com baixos rendimentos, pais com baixo grau de instrução, famílias numerosas, etc., tornam difícil satisfazer certas necessidades básicas de saúde e educação, principalmente das crianças. São meios desfavorecidos material e socialmente, o que implica limitações quer no que respeita aos cuidados básicos quer nas dificuldades de acesso a determinados estímulos facilitadores do desenvolvimento e enriquecimento da criança (Kumar, 1993). Viver em ambientes socio-económicos baixos pode aumentar os níveis de vulnerabilidade das crianças que podem ser expressos através de baixos níveis de competências cognitivas, sociais e emocionais.

Existem várias formas de analisar o nível de resiliência ou competência das crianças. Uma das

---

(\*) Este artigo corresponde a uma investigação mais alargada realizada no ano de 2004 no âmbito de uma licença sabática.

Agradecimentos: Os meus agradecimentos ao Professor Doutor José Alves Diniz, da Faculdade de Motricidade Humana – UTL, pela leitura crítica que realizou a este artigo, confiança depositada e pelo acompanhamento prestado no decorrer do meu percurso académico e científico. Agradeço igualmente à Dr.<sup>a</sup> Ana Nascimento, psicóloga, pela revisão e sugestões feitas. Agradeço à DGRHE – Ministério da Educação pela concessão de uma licença sabática que me possibilitou concretizar este estudo. Finalmente quero agradecer aos Presidentes, Directores e Coordenadores das IPSS (Centro Paroquial da Mexilhoeira Grande, Sta Casa da Misericórdia e Lar da Criança de Portimão), Educadoras, Pais e Crianças que colaboraram e participaram neste estudo.

(\*\*) Jardim de Infância N.<sup>o</sup> 4 de Portimão, Urbanização do Fojo, 8500 Portimão. E-mail: gliceria@netcabo.pt

abordagens mais interessantes é aquela que analisa este conceito através do modo como as crianças narram as suas histórias. As narrativas são processos de (re)construção que ajudam o ser humano a lidar com experiências stressantes, sendo capaz de dar um sentido a essas mesmas experiências. Por outras palavras, através das capacidades narrativas podem analisar-se as estratégias que são utilizadas para lidar (*coping*) com as situações do quotidiano.

Fiorentino (2001) desenvolveu um estudo nesta área com 25 crianças de meios socio-económicos desfavorecidos. Os resultados que obteve apontam para a importância da análise das narrativas, sendo estas um instrumento considerado fundamental para a caracterização da resiliência ou competência das crianças no contexto da Educação Pré-Escolar, na medida em que estes conceitos distinguem as crianças que alcançam o sucesso educativo daquelas que não o conseguem (Snyder, 1999; Richman & Bowen, 1997).

Neste artigo vamos apresentar alguns dos resultados que obtivemos, compará-los com outros autores e realçar alguns aspectos inerentes a três áreas de investigação, nomeadamente: i) pobreza; ii) vulnerabilidade e resiliência/competência; e iii) capacidade narrativa. Os níveis de risco ambiental, competências pessoais e as capacidades narrativas foram analisados junto de um pequeno grupo de crianças em situação de pobreza. As crianças foram avaliadas pelo nível de risco que vivenciam, o seu nível de desenvolvimento e competência para a aprendizagem e as suas habilidades narrativas. Colocou-se a hipótese de que as crianças que vivem em ambientes de alto risco apresentam níveis baixos de competência/resiliência. Por outro lado, é esperado que as crianças que têm baixos níveis de competência/resiliência desenvolvam histórias que são quantitativamente e qualitativamente diferentes das crianças que apresentam níveis altos de competência/resiliência.

#### *Viver na Pobreza: Factores de risco para o desenvolvimento humano*

A pobreza é um problema que afecta todas as nações. Também em Portugal este fenómeno é preocupante e merece uma atenção redobrada quando o mesmo se reporta às condições de vida problemáticas de muitas crianças. Segundo o relatório da OCDE (2000) 26% das crianças portuguesas vivem em situação de carência económica. A pobreza é uma situação social que pode acarretar consequências

para o bem-estar das crianças, uma vez que se reveste de um conjunto de experiências negativas, sendo bastante difícil escapar aos seus impactos negativos. Na realidade as crianças que vivem em situação de pobreza estão mais expostas aos efeitos nefastos dos vários factores de risco biológico do que outras crianças que nascem e vivem em ambientes familiares e sociais abastados (Garmezy, 1993), e, por isso, sujeitas a ambientes de risco mais propensos a afectar adversamente a sua saúde e bem-estar (Garbarino, citado por Yunes & Szymanski, 2001). Viver na pobreza perspectiva dificuldades para a mulher, no período da gravidez, que podem contribuir para o nascimento de crianças com baixo peso ou atrasos cognitivos (Masten & Garmezy, citado por Garmezy, 1991). Por outro lado, se as crianças crescerem em ambientes de pobreza terão maiores probabilidades de exposição a acontecimentos familiares problemáticos tais como a violência, as condições de vida precárias e as frequentes mudanças de residência (McLoyd, 1998).

Alguns investigadores destacam a importância destes factores ambientais no modo como os indivíduos tornam significativos os acontecimentos vividos (Odom & Kaiser, 1997; Sánchez, 2001; Bairrão, 1995). Isto porque determinadas condições de risco que existem no meio ambiente podem influenciar a tendência para as crianças se tornarem resilientes ou, pelo contrário vulneráveis (Anaut, 2005; Canha, 2000; Costa & López, 1996; Garmezy, 1991; Grotberg, 1995; Winfield, 1994; Kazdin & Buela-Casal, 2001). As crianças são consideradas resilientes quando são saudáveis, demonstram capacidades e competências apropriadas para a idade e não apresentam problemas de comportamento (Luthar *et al.*, 2000). Por outro lado, a literatura salienta o caso de crianças que foram consideradas vulneráveis, porque vivenciaram acontecimentos de tal modo negativos que contribuíram para a presença de problemas físicos, sociais ou emocionais na sua vida (Yunes & Szymanski, 2001; Masten, 1994, 1997). Muitos desses factores de risco, que limitam a probabilidade do desenvolvimento das crianças se tornar bem sucedido, estão inter-relacionados e raramente acontece que um único factor determine resultados negativos. É a inter-relação e a intensidade dos factores de risco que tem impacto na criança e no seu desenvolvimento (Phelps, 2002).

Tradicionalmente, os factores de risco eram concebidos em termos estáticos, ou seja, na presença de qualquer um deles já se previam consequências

negativas. Embora seja evidente que a pobreza, o divórcio e a toxicodependência são prejudiciais, se esses factores se irão constituir em risco ou não, dependerá dos mecanismos subjacentes pelos quais os processos de risco operam os seus efeitos negativos na criança (Cowan *et al.*, 1996). Portanto, uma situação de risco não pode ser assumida *a priori* (Luthar, 1993), o que deverá ser tido em conta quando analisamos, por exemplo, a condição de pobreza a que muitas crianças estão sujeitas. Sobre esta questão, Rutter, citado por Weissbourd (1996), reconheceu que não é a pobreza em si ou os ambientes negativos que determinam o futuro das crianças. Daí que tenha procurado encontrar as probabilidades de uma criança ter insucesso, através da medição do impacto de múltiplos factores de risco na sua vida. Este autor descobriu que o aumento de factores de risco multiplica várias vezes as hipóteses de insucesso. Evidenciou que um factor de risco isolado na vida de uma criança normalmente não tinha nenhuma relação com o insucesso na vida adulta. No entanto, dois factores de risco quadruplicavam as hipóteses de sérios insucessos, e quatro factores de risco aumentavam essa probabilidade para dez vezes mais (Rutter, 1984).

#### *Risco, Vulnerabilidade, Resiliência e Competência*

O termo vulnerabilidade é frequentemente utilizado com o mesmo significado de risco (Fraser, 1997; Snyder, 1999). Para alguns autores, estes dois conceitos são diferentes, tanto na ênfase como na origem da utilização dos mesmos (Yunes & Szymanski, 2001). O risco é normalmente associado a grupos ou populações (Masten, 1994), enquanto vulnerabilidade associa-se mais estritamente ao indivíduo e às suas susceptibilidades ou predisposições a respostas ou consequências negativas (Masten & Garmezy, 1985). É importante ressaltar a relação que existe entre risco e vulnerabilidade. A vulnerabilidade acontece apenas quando o risco está presente, sem risco não existe vulnerabilidade (Cowan *et al.*, 1996). No contexto dos estudos sobre a resiliência, a vulnerabilidade é um conceito utilizado para definir as susceptibilidades psicológicas individuais que potenciam os efeitos dos riscos e impedem que o indivíduo responda de forma satisfatória ao stress (Masten, 1994; Hutz *et al.*, 1996). Para Zimmerman e Arunkumar (1994), a vulnerabilidade refere-se a predisposições individuais para o desenvolvimento de várias formas de psicopatologias. Segundo estes

autores, ao contrário da resiliência, a vulnerabilidade caracteriza-se por respostas mal adaptadas que resultam em consequências negativas para o desenvolvimento do ser humano. No que respeita ao processo adaptativo ao longo da vida, Masten (1994) entende a vulnerabilidade como moderadora dos efeitos dos riscos ou adversidades. A autora salienta que devemos ter em conta que as crianças não apresentam só vulnerabilidades quando submetidas a situações de risco, mas também forças protectoras em diferentes momentos do seu desenvolvimento (Masten, 1997). Por outras palavras, não devemos entender os conceitos de vulnerabilidade e protecção como estáticos ao longo do ciclo de vida do ser humano, mas encará-los numa perspectiva dinâmica, pela importância que os mesmos revestem no estudo da resiliência (Luthar *et al.*, 2000).

Num estudo longitudinal realizado junto de 205 crianças, Masten *et al.* (1999) observaram que as crianças resilientes, no que diz respeito ao seu desenvolvimento emocional ajustado, aproveitamento académico, auto-conceito, e outros indicadores do bem-estar, diferem pouco das crianças competentes que não estiveram expostas à adversidade. Nessa amostra, as crianças resilientes apresentam um nível de desenvolvimento equiparado às crianças que não estiveram expostas a situações de risco. Na linha de pensamento de Masten, a resiliência está intimamente relacionada com a exposição à adversidade, e é este último aspecto que contribui para a distinção das crianças em duas categorias: as crianças expostas a adversidades como crianças resilientes e as crianças não expostas a adversidades como crianças competentes. Ou seja, é a variável superação da adversidade que distingue as crianças resilientes das crianças competentes e não o desenvolvimento ajustado e a aptidão para a aprendizagem.

De um modo geral, a resiliência na infância é definida como a capacidade que as crianças expostas a situações de risco demonstram na resolução dos seus problemas (Rak & Patterson, 1996). Outros definem-na como um processo dinâmico que se reflecte num resultado mensurável e indica sinais de competência apesar das experiências de adversidade vivenciadas (Luthar *et al.*, 2000). Para as crianças que vivem na pobreza, este aspecto refere-se à capacidade de superar e alcançar o sucesso apesar dos multi-riscos que podem afectar o seu desenvolvimento. Isto quer dizer, entre outros aspectos, que essas crianças apresentam um nível de competência/resiliência que se situa entre o nível moderado e

elevado, assim como demonstram adequada aptidão para a aprendizagem. Num estudo realizado com 223 crianças entre os 12 e 36 meses que viviam em condições de alto risco, Bradley *et al.* (1994) avaliaram essas condições de risco e verificaram que muitas dessas crianças apresentavam baixo peso ao nascimento e viviam em condições de extrema pobreza. Os autores verificaram que 12% das crianças estudadas, de acordo com os parâmetros definidos no *Neonatal Health index*, podiam ser consideradas resilientes. Estas últimas tendem a ser bem sucedidas na escola, possuem elevada auto-estima, são auto-confiantes e autónomas. Na sala de aula, estas crianças tendem a comunicar facilmente com os outros e a resolverem positivamente os seus problemas (Werner, 1993). No recreio são muito sociais, fazem amigos com facilidade, são activos e utilizam várias estratégias de *coping* nas interacções que estabelecem com os outros, tais como um apurado sentido de humor (Masten, 1986).

Outros estudos observaram este fenómeno tomando como referência outras variáveis, como por exemplo, a relação entre as condições de risco e a manifestação de competências sociais. Um dos estudos mais recentes sobre esta questão incidiu na identificação de perfis de competência social entre crianças de minorias étnicas em idade pré-escolar (Mendez *et al.*, 2002). O estudo partiu do princípio de que as crianças provenientes de famílias de baixos rendimentos apresentavam problemas de desenvolvimento e fracos resultados académicos e, neste sentido, estes autores contribuíram muito significativamente para a identificação de indicadores de resiliência nas crianças que se encontram em situação de risco. Paralelamente, também tiveram um papel importante no desenvolvimento de programas específicos para a Educação Pré-Escolar, programas estes que apostam essencialmente na formação dos educadores/professores para que estes sejam capazes de desenvolver uma prática educativa promotora de resiliência através de um adequado suporte afectivo às crianças. A partir destas conclusões, vários estudos têm colocado em destaque um conjunto de evidências que indicam que as crianças que não conseguem atingir as competências sociais mínimas correm o risco de desenvolver, mais tarde, desadaptações ao nível do seu ciclo de vida (Katz *et al.*, 1996). Além disso, tem sido demonstrado que a qualidade da competência social das crianças, promovida na Educação Pré-Escolar, prognostica competências académicas e sociais nos anos seguintes (Cowan *et al.*, 1996). Neste

sentido é fundamental que a Educação de Infância tenha presente a importância deste conceito no que se refere à promoção da resiliência junto de crianças em situação de risco (Gil, 2003).

### *Capacidades narrativas*

As crianças que vivem em situação de pobreza podem experientiar vivências que são prejudiciais para o seu desenvolvimento e, consequentemente, que contribuem para acentuar o seu grau de vulnerabilidade. Este aspecto pode afectar o modo como a criança se desenvolve e o consequente insucesso ao nível das aprendizagens. Porém, apesar de se evidenciarem as dificuldades com que as crianças se deparam no seu percurso de vida, constatou-se que, contrariamente às expectativas, muitas crianças são pouco vulneráveis a essas circunstâncias negativas (Werner, 1993; Bradley *et al.*, 1994; Garmezy, 1993; Osborn, 1990). Através da análise das narrativas das crianças foi possível medir o seu nível de desenvolvimento cognitivo, emocional, social e de resiliência (Emde *et al.*, 2003). As histórias fazem parte do dia-a-dia das crianças. Quer na comunidade, quer na escola, as crianças têm oportunidade de ouvir e contar histórias. Por exemplo, na sala de aula os educadores contam histórias para desenvolver determinados conceitos enquanto as crianças contam histórias para expressar aos outros as suas emoções, sentimentos e pensamentos. As histórias incluem ritmos, melodias e podem apresentar-se descritas em livros ou outros suportes audiovisuais. Também podem ser construídas, imaginadas ou (re)contadas. Através das histórias as crianças aprendem a dar sentido à sua vida e ao ambiente envolvente. Se uma criança que vive em situação de pobreza for capaz de dar sentido às suas experiências, ela estará mais bem preparada para lidar com as dificuldades com que se depara na sua vida e, consequentemente, ser capaz de demonstrar uma capacidade de adaptação positiva (resiliência) face ao meio envolvente.

A investigação na área das narrativas infantis revelou que as capacidades narrativas das crianças de meios socio-económicos baixos diferem das narrativas dos seus pares não sujeitos a essa situação de risco. Peterson (1994) analisou as habilidades narrativas numa amostra de crianças de 4 anos. Três grupos de crianças foram avaliados: o grupo 1, que integrou crianças em idade pré-escolar oriundas de famílias de classe média, e o grupo 2 e 3, constituído por crianças cujas famílias beneficiavam

do apoio da Assistência Social. No grupo 2 e 3 também foi tida em consideração outra variável que os diferenciava: apesar de ambos se incluírem em programas assistenciais, o grupo 3 era constituído por crianças que viviam em ambientes altamente destruturados e com poucos apoios e cuidados por parte dos seus familiares. Já o grupo 2 foi considerado como constituído por famílias estruturadas e organizadas. Todas estas crianças foram avaliadas no que respeita às suas capacidades narrativas. Os resultados indicaram que os três grupos de crianças apresentavam níveis similares de competência e que as crianças do grupo 1 e 2 produziram narrativas com bastante informação. A principal diferença entre estes dois últimos grupos diz respeito às crianças dos meios desfavorecidos (grupo 2), que necessitaram de um maior apoio dos adultos para produzir narrativas similares às crianças da classe média. Por outro lado, as crianças dos meios desfavorecidos usavam menos marcadores linguísticos de relação temporal e causal, e as suas narrativas eram menos padronizadas. A maior discrepância que foi encontrada neste estudo diz respeito ao grupo 2 (famílias estruturadas) quando comparado com o grupo 3 (famílias desorganizadas). As crianças do grupo 3 produziram narrativas que foram consideradas cronologicamente desorganizadas. Os autores colocaram então a hipótese de que as narrativas desorganizadas apresentadas pelas crianças podiam estar associadas a dificuldades de aprendizagem.

As crianças quando chegam ao Jardim de Infância já possuem muitos conhecimentos e saberes que adquiriram no meio familiar e comunitário. Porém, os discursos das crianças tanto podem enquadrar-se nas expectativas dos educadores como o contrário. Quando as expectativas destes últimos são baixas normalmente surgem dificuldades nas interacções que se estabelecem entre a criança e os adultos. Aparentemente, as crianças provenientes de famílias destruturadas demonstram mais dificuldades em narrar histórias e quando as produzem estas requerem uma atenção especial do professor. Por outro lado, nem sempre os educadores evidenciam o conhecimento e a disponibilidade para providenciar o apoio necessário a uma intervenção que vá ao encontro das necessidades das crianças que se encontram em situação de risco (Gil & Diniz, 2006), o que de algum modo pode contribuir para acentuar essas desvantagens educativas.

Fiorentino (2001) e Peterson (1994) analisaram narrativas produzidas por crianças em situação

de risco e verificaram a existência de relação entre os conteúdos das narrativas e o conceito de resiliência. Nas suas investigações foram consideradas resilientes as crianças provenientes de ambientes problemáticos que elaboraram narrativas coerentes, cujos conteúdos reflectiam comportamentos e atitudes adaptativas positivas, tais como uma forte vinculação com os seus familiares. Por seu lado, as crianças que se apresentaram como menos resilientes desenvolveram narrativas pobres no que respeita aos conteúdos informativos e organizativos. Estas crianças apresentavam comportamentos disruptivos e os laços familiares existentes eram pouco vinculativos.

O estudo das narrativas produzidas pelas crianças permite aceder ao modo como se processa a construção das suas histórias e, ao mesmo tempo, possibilita-nos conhecer aspectos relacionados com as suas vivências. Uma das perspectivas utilizadas para compreender o ponto de vista das crianças é aquela que estuda as narrativas resultantes das interacções que as crianças estabelecem com os objectos com que brincam. A análise das narrativas presentes no acto de brincar é uma via utilizada por muitos teóricos (Benson, 1993; Buchsbaum & Emde, 1990; Vieira & Sperb, 1998; Emde *et al.*, 2003) sendo possível localizar estudos (Clyman, 2003; Warren, 2003; Hedges *et al.*, 2003) que examinam as narrativas orais de crianças que passam por algum tipo de situação difícil na sua vida. Neste estudo, o interesse pelas histórias infantis está relacionado com as possíveis peculiaridades existentes nas narrativas quando é proposto à criança que desenvolva uma determinada história iniciada pelo adulto, com o recurso a um conjunto de personagens e objectos pré-definidos.

Para Bruner (1987), as pessoas organizam a sua experiência e conhecimento sobre o mundo a partir de um sistema de crenças, o que, de algum modo, justifica o interesse pelo estudo das narrativas, uma vez que estas são construídas para dar sentido à experiência vivida e para organizá-la. Uma característica crucial da narrativa é que ela procura estabelecer ligações entre o excepcional e o comum. Tal facto leva-nos a considerar a hipótese de que as crianças que se encontram frente a uma situação de pobreza possam utilizar narrativas para tentar explicar o que lhes acontece na vida.

O objectivo deste estudo foi, portanto, examinar a perspectiva das crianças que vivem em ambientes pobres e as narrativas que são capazes de elaborar através de uma proposta mediada pelo adulto na

interacção que estabelece com as crianças. Para o presente estudo, a pobreza foi definida como constituída por um conjunto de riscos ambientais que caracterizam a vida das crianças. Alguns autores afirmam que quando existem múltiplos riscos no meio ambiente, estes riscos têm um efeito aditivo na caracterização do baixo nível de resiliência das crianças (Fiorentino, 2001). Este baixo nível de resiliência foi considerado como um contributo para um baixo desenvolvimento (Osborn, 1990) e uma baixa competência para a aprendizagem (O'Brien Caughey *et al.*, 1994). Baseados em Fiorentino (2001) definimos o conceito de competência geral das crianças como um conjunto de medidas que está subjacente às capacidades linguísticas e ao nível de desenvolvimento adequado das crianças, aspectos que passam pela demonstração de determinadas aptidões para a aprendizagem. Tendo como referência Peters (1988), que salientou que no seu percurso de vida as crianças apresentam características que se podem incluir num *continuum* entre mais e menos resilientes, acredita-se que as crianças que demonstram um elevado nível de competência (baseado na anterior definição) serão mais resilientes e terão maior aptidão para a aprendizagem. A aptidão para a aprendizagem refere-se a um processo segundo o qual, os educadores acreditam que as crianças estão a desenvolver-se de acordo com o esperado para a sua idade e com o perfil de competências definido para a Educação de Infância.

Neste sentido, colocou-se a hipótese de que as crianças provenientes de ambientes de pobreza, e que estão expostas a um elevado número de factores de risco (p.e. elevado número de membros na família, rendimento mensais baixos, etc.), apresentarão níveis mais baixos de competência/resiliência, comparativamente com as crianças em situação de pobreza que apresentam um número inferior de factores de risco. Mais especificamente, partimos do pressuposto de que as crianças com um elevado número de factores de risco apresentarão: i) níveis mais baixos na linguagem oral (medida através dos dois sub-testes *nomeação* e *definição verbal*) quando comparadas com as crianças com um menor número de factores de risco; ii) menor competência e aptidão para a aprendizagem (medido através do *EDI*) quando comparadas com as crianças com um menor número de factores de risco nas suas vidas.

A segunda hipótese que colocamos pressupõe que as crianças em situação de pobreza que apresentam níveis mais elevados de competência/resiliência

irão desenvolver narrativas que são quantitativamente e qualitativamente diferentes das crianças que apresentam níveis mais baixos de competência/resiliência. Mais especificamente, partimos do princípio de que as crianças com elevados níveis de competência (medidos pelo *EDI* e linguagem oral) irão desenvolver narrativas que possuirão mais informação, estarão melhor organizadas e cronologicamente melhor estruturadas se comparadas com as narrativas desenvolvidas pelas crianças com baixos níveis de competência.

## METODOLOGIA

### *Participantes*

Participaram neste estudo 40 crianças (23 meninas e 17 meninos), com idades entre os 4 e os 6 anos (13 crianças de 6 anos; 22 crianças de 5 anos e 5 crianças de 4 anos) [ $M=61,75$ ;  $DP=7,81$ ], que frequentavam três Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) do concelho de Portimão. O critério para a selecção dos participantes foi a exposição à condição de pobreza (rendimento familiar igual ou abaixo do salário mínimo nacional). Foi proposto às crianças participantes a realização de duas tarefas: uma com o objectivo de avaliar a linguagem oral através da análise das suas capacidades receptivas e expressivas; e outra que visava a elaboração de três histórias pré-definidas. Estas actividades, assim como o preenchimento pelas educadoras de infância do questionário de avaliação das competências das crianças (*EDI*) e a recolha de dados demográficos, foram conduzidos entre os meses de Março e Julho de 2004.

### *Instrumentos e Procedimentos*

Determinada a população a ser estudada, as instituições foram contactadas objectivando o seu consentimento para a realização da investigação. A partir desse primeiro contacto, foram realizadas reuniões com a equipa de coordenação e educadoras dos respectivos Jardins de Infância envolvidos, para explicar os objectivos do estudo, os procedimentos a serem tomados, bem como a definição das crianças que iriam participar na pesquisa. O contacto com os pais foi feito através de circular solicitando autorização para que o seu filho partici-

passe no estudo. As crianças participantes encontraram-se individualmente com a autora, na sala de aula, no período do recreio, por um período de 30 a 45 minutos. As crianças participaram inicialmente numa actividade preparatória (realizar um desenho representando os vários elementos da família) que tinha como objectivo proporcionar, por um lado, um clima de à-vontade entre a criança e o adulto, e por outro lado, confirmar os dados relativos ao contexto familiar da criança. Em seguida, foi pedido às crianças que realizassem duas actividades que viriam a ser posteriormente analisadas. Estas tarefas foram, num primeiro momento, testadas junto de um pequeno grupo de cinco crianças para aferir da sua adequabilidade e procedermos aos ajustes com o objectivo de controlar os efeitos de enviezamento. Enquanto as crianças iam sendo testadas, o questionário (*Early Development Instrument*) foi distribuído às educadoras que avaliaram o desenvolvimento e as aptidões das crianças para a aprendizagem. Os dados demográficos foram obtidos através de consulta dos processos individuais das crianças. Os instrumentos utilizados para a recolha de dados, neste estudo, foram o *Early Development Instrument* (EDI), o *MacArthur Story Stem Battery*, o teste de avaliação da linguagem oral e a ficha de dados demográficos que são descritos em seguida.

#### Early Development Instrument – EDI

O *Early Development Instrument – EDI* (Janus & Offord, 2000) é um questionário que avalia o desenvolvimento e as aptidões das crianças. Esta medida, na versão original, consiste em cinco escalas (saúde física e bem-estar, competências sociais, maturidade emocional, linguagem e desenvolvimento cognitivo, conhecimentos gerais e capacidades de comunicação) e dois indicadores (habilidades específicas e problemas especiais). Esta escala foi criada por professores, educadores e pais com o objectivo de avaliar as competências e aptidões das crianças para aprendizagem (Fiorentino, 2001). Este questionário foi adaptado pela autora com vista à utilização com esta população. O instrumento foi traduzido do inglês para o português através do método «traduz-retraduz» (*translate-translate back*) (Hill & Hill, 2000) e alguns itens foram omitidos, assim como alguns termos originais foram substituídos por outros, mais adequados ao contexto cultural português e à realidade dos participantes da investigação. O EDI foi usado neste estudo para obter uma medida que avaliasse o

nível de desenvolvimento das crianças. Esta medida foi utilizada em conjunto com os sub-testes de avaliação da linguagem oral com o objectivo de obtermos uma medida mais robusta que avaliasse o nível de competência geral das crianças, e que tivesse em consideração, por um lado, as suas capacidades linguísticas e, por outro, a sua aptidão para a aprendizagem.

#### MacArthur Story Stem Battery – MSSB

A avaliação das narrativas foi realizada através do teste *MacArthur Story Stem Battery* (Emde *et al.*, 2003). Este teste é usado para avaliar as capacidades narrativas das crianças. Consiste em 13 histórias baseadas em acontecimentos familiares do dia a dia das crianças (no presente estudo foram utilizadas apenas três dessas histórias). No total foram analisadas 120 histórias. A autora começou a narrar cada história usando um conjunto de bonecos (tipo *barbie*) e, em seguida, pediu à criança que estava a ser testada que a finalizasse. Como refere Emde (2003), o examinador envolve a criança numa história utilizando um cenário apelativo com o recurso a um conjunto de bonecos representativos do acontecimento/situação que se pretende desenvolver. Quando a história se encontra no seu auge, o examinador solicita à criança que continue a história e que diga o que vai acontecer a seguir. A criança providencia, então, uma resolução para a história através da acção e da palavra (narra enquanto interage com os personagens/bonecos). Este processo exige por parte da criança o recurso a estados emocionais complexos, tais como os sentimentos para poder explicar o que vai acontecer a seguir na narrativa. As histórias produzidas pelas crianças podem ser examinadas de diversas maneiras. Por exemplo, podem ser analisadas com o objectivo de caracterizar o seu conteúdo, o grau de coerência e organização (através de uma codificação tipo escala de *likert*). O MSSB tem sido utilizado por muitos investigadores (Emde *et al.*, 2003) para examinar os vários aspectos das narrativas infantis. Neste estudo, as narrativas elaboradas pelas crianças foram gravadas e posteriormente codificadas relativamente ao seu grau de informação, cronologia e organização/coerência que providenciam. Relativamente aos conteúdos informativos das narrativas, estes foram codificados tendo em atenção os seguintes aspectos: i) descrição de pessoas; ii) descrição de locais; iii) descrição de objectos; iv) descrição de actividades; v) descrição de atributos. No processo de codificação sempre

que um elemento novo foi acrescentado à história atribuiu-se 1 ponto. As histórias com uma maior pontuação foram consideradas as histórias mais ricas no que respeita aos conteúdos informativos.

Uma narrativa é fundamentalmente a descrição de um conjunto de acontecimentos. Estes acontecimentos devem estar cronologicamente organizados. Quando a criança narra uma história que aparenta desorganização temporal, essa história torna-se de difícil compreensão para quem a ouve. Nesta perspectiva, as narrativas foram codificadas através de uma escala tipo *likert* de 5 pontos, tendo sido atribuído 1 ponto a uma história considerada pobre em termos cronológicos; 3 pontos a uma história mediana e, finalmente 5 pontos a uma história bem organizada. As codificações intermédias 2 e 4 foram utilizadas sempre que as pontuações 1, 3 e 5 suscitassem dúvidas na classificação. Finalmente, no que respeita ao terceiro aspecto de análise das narrativas, a organização das mesmas, o processo de codificação adoptado foi idêntico ao utilizado na análise anterior. Deste modo, as narrativas que obtiveram uma maior pontuação foram aquelas que foram consideradas histórias claras, concisas, ordenadas, coerentes, bem organizadas e estruturadas.

#### Teste de Avaliação da Linguagem Oral

Os sub-testes *Definição Verbal* e *Nomeação* que utilizámos fazem parte de um conjunto de seis sub-testes que pretendem medir as capacidades expressivas e receptivas das crianças (Sim-Sim, 2001). Os referidos sub-testes que foram utilizados neste estudo baseiam-se em itens lexicais que são exactamente os mesmos para os dois sub-testes. De acordo com Sim-Sim (2001), o objectivo que norteou o sub-teste *Definição verbal* foi obter o significado que a criança possui de determinada palavra através da resposta que é dada ao seguinte pedido: Diz-me o que é ... banana, vaca, etc. Já no que respeita ao sub-teste *Nomeação*, este pretendeu avaliar a capacidade de atribuição de rótulos lexicais a itens do conhecimento geral das crianças, sendo a resposta resultado de um estímulo gráfico (desenho) a que se segue a pergunta “O que é isto?” (Sim-Sim, 2001).

#### Ficha de recolha de dados demográficos

Para recolher informação sobre a situação económica e os factores de risco que estão subjacentes a uma

situação de pobreza foi construída, pela autora, uma ficha para o efeito. Os dados obtidos providenciaram a informação necessária sobre as características do ambiente de risco a que cada criança está exposta e foram usados para avaliar o seu nível de risco familiar.

A ficha de dados demográficos foi elaborada tendo em atenção determinadas características postuladas na revisão bibliográfica (Osborn, 1990; Bradley *et al.*, 1994), que foram consideradas como importantes para a caracterização do ambiente familiar, nomeadamente o número de elementos da família, a situação de (des)emprego, o rendimento mensal, o apoio da Segurança Social. Cada variável inscreveu-se numa escala nominal cujos dados foram somados para se obter o valor total. Um valor total elevado indicava que existia um nível elevado de factores de risco nessas famílias.

#### Análise de dados

O tratamento dos resultados foi realizado com o apoio do programa estatístico – SPSS (versão 10.0), fazendo-se análises descritivas, de variância e correlação entre as variáveis, através da análise de variância (ANOVA) e do coeficiente de correlação Pearson.

O cálculo da consistência interna dos três instrumentos utilizados permitiu chegar a índices de consistência interna satisfatórios. Assim, para o *Early Development Instrument* (EDI), *MacArthur Story Stem Battery*, Avaliação da Linguagem Oral, os valores do alpha de Cronbach foram de 0.95, 0.84, e 0.85 respectivamente.

## RESULTADOS

#### Análise descritiva

Para a análise descritiva dos resultados obtidos com as medidas anteriormente descritas, calculámos as médias, os desvios-padrão e os valores mínimos e máximos obtidos com cada um dos instrumentos (*vide* Tabela 1).

Os participantes desta investigação revelaram valores moderados no que respeita à caracterização do nível de risco ambiental a que estão sujeitos. Os resultados indicam que 34 (85%) dos participantes são oriundos de famílias em que pelo menos

TABELA 1

*Médias, desvios padrão e valores máximos e mínimos obtidos nas diversas medidas utilizadas para avaliar as variáveis dados demográficos, competência, linguagem oral e capacidade narrativa em estudo*

Medidas	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Dados demográficos	8.07	1.32	5.00	10.00
Saúde e bem estar	43.90	5.08	34.00	52.00
Linguagem e cap. Cognitivas	49.60	9.78	28.00	63.00
Desenv. social e emocional	122.20	18.46	74.00	159.00
Conhecimentos Gerais	15.87	2.61	11.00	22.00
EDI total	231.57	31.92	155.00	290.00
Nomeação	37.52	7.57	20.00	53.00
Definição verbal	14.28	4.29	7.00	25.50
Linguagem oral total	51.81	10.28	28.00	71.00
Informação	47.80	8.84	28.00	64.00
Cronologia	13.02	2.06	8.00	15.00
Organização	13.10	1.95	8.00	15.00
MacArthur S. S. Battery total	76.12	12.10	43.00	95.00

um dos pais se encontra desempregado. Só 6 (15%) dos participantes vivem em famílias em que ambos os progenitores trabalham. Os dados obtidos foram recodificados em duas categorias baseados na média de distribuição (Hill & Hill, 2000). Os participantes cujos resultados eram superiores à média foram considerados como tendo um nível elevado de risco nas suas famílias, enquanto aqueles cujos resultados são inferiores à média, foram considerados como tendo um nível baixo. Assim, os resultados apontam para 55% dos participantes com um baixo nível de risco familiar, e 45% apresentam um elevado risco.

Para o *Early Development Instrument* (EDI) a performance obtida para cada um dos participantes foi analisada no total das escalas, assim como nas quatro<sup>1</sup> sub-escalas do referido instrumento. As médias, desvios-padrão, valores máximos e mínimos

encontrados para cada uma delas estão expressas na Tabela 1.

Após a recodificação dos dados, a partir da média obtida, verificámos que 40% das crianças apresentaram um nível mais baixo de competência, enquanto 60% revelaram um nível mais elevado, ou seja, a maioria dos participantes demonstrou um bom desenvolvimento e uma adequada aptidão para a aprendizagem.

No que respeita aos sub-testes de avaliação da linguagem oral, os dados indicam uma média de 51.81 e um desvio padrão 10.28 para a escala total (*vide* Tabela 1). Os valores obtidos no sub-teste *nomeação* revelam que as crianças tendem a apresentar um melhor desempenho nesta escala do que na escala *definição verbal*. Também no estudo de Sim-Sim (2001) os dados obtidos demonstram que as crianças obtiveram um melhor desempenho no sub-teste *nomeação*. No nosso estudo, a recodificação dos dados demonstrou que no total da escala linguagem oral, 47,5% dos participantes demonstraram um fraco desempenho comparativamente com 57,5% das crianças que apresentaram um nível mais elevado de competência na área da linguagem expressiva e receptiva, ou seja, pode-se considerar

<sup>1</sup> O instrumento original possui cinco escalas. A adaptação deste instrumento para a realidade portuguesa originou uma medida com quatro escalas, em virtude de terem sido suprimidos alguns itens.

TABELA 2  
*Intercorrelações entre a variável Narrativa (categoria informação) e as cinco sub-escalas que a constituem*

<b>Sub-escala</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
1. Personagens	—	0.70**	0.41**	0.34*	0.33*	0.64**
2. Locais		—	0.58**	0.45**	0.56**	0.80**
3. Objectos			—	0.40*	0.64**	0.76**
4. Actividades				—	0.56**	0.79**
5. Atributos					—	0.83**
6. Narrativa (informação)						—

Legenda: \* p< 0.05; \*\* p< 0.01

que as crianças demonstram, nesta área, uma performance moderada.

As três histórias do *MacArthur Story Stem Battery* foram codificadas tendo em atenção os seguintes aspectos de análise: 1) Quantidade de informação (personagens, locais, objectos, actividades e atributos); 2) Cronologia; 3) Organização. Como podemos verificar na Tabela 1, as médias obtidas nas três variáveis em estudo revelam que os participantes obtiveram uma prestação bastante satisfatória, o que indica uma boa capacidade narrativa, ou seja, as crianças narraram as suas histórias integrando vários elementos ilustrativos que contribuíram para o enriquecimento das mesmas.

Para analisar os dados referentes à variável narrativa (categoria informação) realizámos o teste de correlação de *Pearson* e verificámos que as cinco sub-escalas se correlacionam positiva e significativamente entre si e com o total da escala (*vide* Tabela 2).

No que respeita às variáveis ‘cronologia’ e ‘organização’, os resultados indicam médias elevadas, (atendendo a que o valor máximo é 15), ou seja, verificou-se por parte das crianças inquiridas uma boa prestação nesta área. Outras análises permitiram-nos concluir que a relação entre estas três variáveis é positiva e significativa. O coeficiente de correlação revelou uma relação positiva entre a ‘informação’ e ‘organização’ ( $r=0.55$ ;  $p<0.01$ ), a ‘informação’ e ‘cronologia’ ( $r=0.50$ ;  $p<0.01$ ) e a ‘cronologia’ e ‘organização’ ( $r=0.95$ ;  $p<0.01$ ).

A recodificação destas variáveis, tendo como base a média encontrada revelou que 45% dos participantes desenvolveram narrativas com um

baixo nível de ‘cronologia’ e ‘organização’, enquanto 55% dos mesmos desenvolveram narrativas com um nível elevado.

Na variável informação, os resultados apontam para uma percentagem de 65% das narrativas que foram consideradas com um bom nível de conteúdos informativos, o que indica que mais de metade das crianças entrevistadas tiveram um melhor desempenho nesta área do que nas outras (cronologia e organização).

#### *Hipóteses*

De acordo com as duas hipóteses que foram formuladas para este estudo apresentamos em seguida os resultados obtidos. Outros eixos de análise inerentes à condição género e idade serão igualmente apresentados e contribuirão para o enriquecimento deste estudo.

**H(1A):** As crianças em situação de pobreza com um elevado número de factores de risco (medidos pelos dados demográficos) demonstrarão níveis mais baixos de competência (medidos pelo EDI) se comparadas com as crianças com menos factores de risco.

Através do coeficiente de correlação de *Pearson* foram realizadas análises às várias subescalas do EDI assim como à escala total. Não foram observados resultados significativos na correlação realizada entre os riscos existentes no ambiente familiar e a escala de competência (EDI) pelo que esta hipótese não é confirmada.

**H(1B):** As crianças com elevados factores de risco demonstrarão níveis mais baixos na linguagem oral (medidos pelos sub-testes *nomeação* e *definição verbal*) se comparadas com as crianças com menos factores de risco.

O Coeficiente de Correlação de Pearson revelou a existência de correlação significativa entre a variável dados demográficos e linguagem oral ( $r=-0.33$ ;  $p<0.05$ ). Este dado revela que, quanto mais factores de risco existirem no ambiente das crianças menor o seu desempenho na área da linguagem oral.

**H(2):** As crianças em situação de pobreza que apresentem níveis elevados de competência geral (medidos através do EDI e linguagem oral) irão desenvolver melhores narrativas em termos de informação, cronologia e organização do que as crianças com níveis mais baixos de competência.

Partindo do princípio que uma maior competência das crianças será indício de uma melhor capacidade narrativa, realizamos testes de correlação para estarmos em que variáveis se verificava essa relação. Os dados que obtivemos indicam-nos que existe uma relação entre a variável linguagem oral e as três variáveis que caracterizam a capacidade narrativa. Assim, quanto maior a competência na linguagem oral mais elaborada é a narrativa das crianças nas três vertentes em estudo, nomeadamente a informação ( $r=0.65$ ;  $p<0.01$ ), a cronologia ( $r=0.31$ ;  $p<0.05$ ) e a organização ( $r=0.36$ ;  $p<0.05$ ). De igual modo uma boa linguagem oral está associada a um nível mais elevado de competência e aptidão para a aprendizagem – EDI ( $r=0.41$ ;  $p<0.01$ ). Procedemos, em seguida, a uma análise de correlação para verificar

qual a relação que existe entre a competência (EDI) e as três variáveis que caracterizam as narrativas. Os resultados evidenciam uma relação entre o EDI e a informação ( $r=0.33$ ;  $p<0.05$ ) e ausência de relação com as variáveis cronologia e organização. Analisadas as variáveis linguagem oral e competência (EDI) procedemos então a uma análise da competência geral (medida pelo EDI e a linguagem oral agregados) e a sua relação com estas três variáveis (informação, cronologia e organização) e verificamos a existência de uma correlação positiva e significativa na variável informação ( $r=0.47$ ;  $p<0.01$ ), ou seja, quanto mais competentes são as crianças mais conteúdos informativos possuem as suas narrativas. Para as outras duas variáveis, a cronologia e organização, a relação existente não foi significativa (vide Tabela 3).

#### *Análises adicionais*

Outras análises foram realizadas com o objectivo de explorar os dados obtidos e enriquecer este estudo. O género e a idade foram vistos como possíveis variáveis que terão impacto nas várias medidas em estudo. De seguida apresentam-se os resultados.

Resultados relativos à variável competência, linguagem oral e capacidade narrativa por género

Na Tabela 4 podemos observar os resultados provenientes de uma análise de variância (ANOVA) que revelou a não existência de diferenças entre sexos e a escala total do *MacArthur Story Stem Battery*. Contudo, verificaram-se diferenças em duas sub-escalas das capacidades narrativas, sendo

TABELA 3  
*Intercorrelações entre a variável competência geral (EDI e linguagem oral) e as capacidades narrativas das crianças*

Escala	1	2	3	4	5
1. Narrativa (informação)	–	0.50**	0.55**	0.96**	0.47 **
2. Narrativa (cronologia)		–	0.95**	0.72**	0.08
3. Narrativa (organização)			–	0.76**	0.17
4. Narrativa total				–	0.41**
5. Competência geral					–

Legenda: \*  $p<0.05$ ; \*\*  $p<0.01$

TABELA 4  
*Diferenças de sexo para as capacidades narrativas (McArthur Story Stem Battery):  
 Médias e Desvios-Padrão  
 (N=40)*

<b>Escalas</b>	<b>Sexo</b>	<b>Médias</b>	<b>dp</b>	<b>F (1,38)</b>	<b>p</b>
Informação (narrativa)	F	50.56	11.05	0.18	0.66
	M	49.23	8.37		
Cronologia (narrativa)	F	13.73	1.45	7.52*	0.009
	M	12.05	2.41		
Organização (narrativa)	F	13.69	1.52	5.59*	0.02
	M	12.29	2.22		
Narrativa Total	F	78.00	10.05	1.31	0.26
	M	73.58	14.34		

Legenda: \* p< 0.05

que as meninas (n=23) obtiveram melhores resultados do que os meninos (n=17). Houve diferença significativa nas sub-escalas cronologia e organização, demonstrando que as meninas tendem a elaborar narrativas melhor organizadas do que os meninos e que revelam igualmente estar cronologicamente melhor organizadas. Na escala informação (constituída pela sub-escala pessoas, locais, actividades, objectos e atributos) essa diferença não foi encontrada. Para as escalas linguagem oral e competência (EDI), a análise de variância também não revelou diferenças entre os sexos.

Resultados relativos à variável competência, linguagem oral e capacidade narrativa por grupo etário

Uma ANOVA revelou diferença significativa em todas as sub-escalas. Os resultados obtidos para os três grupos etários (4, 5 e 6 anos) e as escalas narrativa total, linguagem oral e a competência (EDI) podem ser consultados na Tabela 5. Uma análise pormenorizada destas escalas permitiu-nos verificar que as crianças mais velhas (6 anos; n=13) possuem uma melhor capacidade narrativa do que as crianças mais novas (4 e 5 anos = 27). Porém, a análise das sub-escalas organização e cronologia do *MacArthur Story Stem Battery* mostrou que as crianças de 5 anos (n=22) elaboraram narrativas

melhor organizadas e ordenadas do que as crianças de 6 anos. Por outro lado, no que respeita à sub-escala informação foram as crianças de 6 anos que apresentaram uma melhor prestação. Finalmente, é de referir que as crianças de 4 anos foram aquelas que obtiveram um *score* mais baixo nas três sub-escalas.

## DISCUSSÃO

Apesar da evidência dos riscos na condição de pobreza ser um factor moderado na nossa amostra, os resultados quando comparados a outros obtidos na literatura com crianças provenientes de ambientes de risco (Fiorentino, 2001; Peterson, 1994), demonstram que o grupo que avaliamos difere dos grupos estudados mais propriamente nos resultados obtidos com as medidas linguagem oral e capacidade narrativa. No que respeita às variáveis dados demográficos e competência/aptidão para a aprendizagem (EDI), os resultados confirmam aqueles que foram obtidos por esses autores. Todavia, devemos ter em atenção que no nosso estudo, a avaliação da linguagem oral utilizou uma medida diferente da que foi utilizada por Fiorentino para avaliar essas mesmas competências, o que pode explicar as diferenças encontradas nesta variável. Outro aspecto que devemos reter prende-se com o facto de que no estudo de

TABELA 5  
*Diferenças de idade para a linguagem oral, a competência e as capacidades narrativas:  
 Médias e Desvios-Padrão  
 (N=40)*

<b>Escalas</b>	<b>Idade</b>	<b>Médias</b>	<b>dp</b>	<b>F (2,37)</b>	<b>p</b>
Linguagem oral	4	42.00	11.30	5,33*	0.009
	5	50.70	9.78		
	6	57.46	7.53		
EDI	4	214.40	23.15	6.21*	0.005
	5	222.18	29.07		
	6	254.07	28.66		
Narrativa Total	4	61.60	16.08	6.84*	0.003
	5	75.81	11.24		
	6	82.23	6.32		

Legenda: \* p< 0.05

Fiorentino, 92% dos participantes são provenientes de famílias que não beneficiam da Assistência Social e em que pelo menos um dos pais está empregado, ou seja, famílias que foram consideradas de baixo risco. Também a nossa amostra foi considerada como de risco moderado atendendo que a recodificação dos dados permitiu constatar a existência de uma percentagem (55%) de crianças que são provenientes de meios familiares de baixo risco. Assim, existindo pouca evidência de um elevado risco na presente amostra não foi surpreendente que os nossos resultados apontassem para a não existência de relação entre os riscos familiares e a competência/aptidão para a aprendizagem (medida pelo EDI). Estes resultados vão ao encontro dos que foram obtidos no estudo realizado por Fiorentino. Porém, é de assinalar a relação positiva que se verificou entre a linguagem oral e o nível de risco experienciado, o que demonstra que o risco pode potenciar dificuldades ao nível da expressão e comunicação das crianças.

Prevíamos que existiria uma relação positiva entre o nível de competência geral (EDI e linguagem oral agregados) e a capacidade narrativa, ou seja, colocou-se a hipótese de que crianças de meios desfavorecidos com níveis elevados de competência elaborariam narrativas com bastantes conteúdos informativos e adequada organização temporal e

estrutural. Os resultados encontrados foram interessantes assim como complementares das hipóteses colocadas. Existe, na verdade, uma relação positiva entre estas duas variáveis, competência geral e capacidade narrativa total ( $r=0,41$ ;  $p<0.01$ ), o que demonstra que um nível elevado de competência sugere também um nível elevado de capacidade narrativa. Porém, esperava-se que essa relação se estendesse às três variáveis da capacidade narrativa em análise. Contudo, os resultados apontam para uma relação positiva e significativa entre a competência geral e a informação e ausência de relação entre a competência geral e as variáveis organização e cronologia, ou seja, no nosso estudo verificamos que as crianças mais competentes não são aquelas que elaboraram “boas histórias” em termos cronológicos e organizativos. Este resultado permite-nos inferir que as crianças que entrevistamos têm facilidade em caracterizar situações, objectos e pessoas quando estão a contar uma história, têm razoável vocabulário, conseguem descrever acontecimentos, mas apresentam alguma dificuldade em sequenciar e estruturar adequadamente os conteúdos narrativos. Estes resultados contrastam com os resultados obtidos por Fiorentino (2001) que verificou uma correlação positiva entre as variáveis competência geral e organização ( $r=0.55$ ;  $p<0.01$ ) e competência geral e cronologia ( $r=0.62$ ;  $p<0.01$ ) e ausência

de relação entre a variável competência geral e informação ( $r=-0.11$ ; n/s). Peterson (1994) também verificou que as crianças de ambientes de baixo risco produziam narrativas melhor estruturadas do que as crianças de alto risco, o que veio a demonstrar que as primeiras revelaram maior competência do que as segundas. Igualmente, verificou que as crianças de alto risco elaboraram narrativas mais pobres no que respeita às variáveis organização e cronologia. Porém, existindo diferenças significativas entre o nosso estudo e os que foram desenvolvidos por estes autores, a comparação dos resultados deve sempre ser vista com prudência e de acordo com o contexto em que os mesmos se desenvolveram e os instrumentos de análise que foram utilizados. Uma provável explicação para os nossos resultados pode relacionar-se com as estratégias utilizadas pelos educadores para promover o desenvolvimento das capacidades narrativas das crianças. Pode ter acontecido que as crianças avaliadas, apesar de apresentarem adequadas competências linguísticas e aptidão para a aprendizagem, possam ainda não ter desenvolvido eficientemente as suas habilidades narrativas nas vertentes cronologia e organização e, consequentemente, não possam ser consideradas como boas contadoras de histórias.

Outros dados revelaram que as meninas, mais do que os meninos, produzem narrativas com uma melhor organização e cronologia. A investigação realizada nesta área suporta estes resultados. Nas idades precoces verificou-se que a progressão linguística é mais elevada nas meninas do que nos rapazes (Hyde & Linn, 1988; Leaper *et al.*, 1998). Também neste estudo se constata, relativamente às diferenças encontradas nos grupos etários, que as crianças de 5 anos produziram narrativas melhor organizadas e ordenadas do que as crianças de 6 anos. Por outro lado, foram as crianças de 6 anos as que elaboraram narrativas com mais informação. Por último verificamos que as crianças de 4 anos elaboraram as narrativas com menos detalhes, mais desorganizadas e desordenadas.

Estes dados esclarecem-nos que a idade influencia as capacidades narrativas das crianças, sendo esperado que uma criança de 6 anos tivesse adquirido as competências necessárias para ser capaz de narrar uma história com mais informação, cronologia e organização do que as crianças mais novas (5 e 4 anos). Porém, o nosso estudo não apontou nesse sentido, o que nos faz pensar nas razões subjacentes a este fenómeno.

Daí que estes resultados nos coloquem algumas interrogações sobre o modo como o Jardim de Infância encara o papel das narrativas no desenvolvimento global das crianças. Um dos aspectos tem a ver com a questão dos educadores de infância adequarem ou não a sua intervenção, de modo a levar as crianças a serem capazes de elaborar histórias claras, concisas, estruturadas e coerentes relatando cronologicamente os acontecimentos. Se as crianças apresentam, por um lado, um adequado desenvolvimento e aptidão para a aprendizagem e, por outro, algumas dificuldades em desenvolver "boas histórias" em termos cronológicos e organizativos, talvez seja necessário perspectivar uma intervenção específica nesta área. Este aspecto pode ter alguma importância para as práticas educativas dos educadores de infância e como os mesmos encontram as estratégias adequadas que levem as crianças a exprimir os sentimentos e emoções vividos e a torná-los significativos. Se os educadores não intervirem atempadamente nesta área, as dificuldades apresentadas pelas crianças, na área das competências poderão não ser precocemente detectadas e os problemas poderão vir a piorar com o tempo e engrossar os maus resultados académicos obtidos no ensino básico e secundário, resultados esses que tem vindo a preocupar, ao longo dos anos, todos aqueles que se interessam pela Educação.

#### *Limitações do estudo*

Consideramos que a nossa amostra foi demasiado pequena para que pudéssemos com alguma convicção extrapolar os resultados obtidos. Porém, este estudo encontrou muitas similitudes com outro que foi desenvolvido por Fiorentino (2001) junto de 25 crianças de meios socio-económicos desfavorecidos, em especial no que respeita a alguns dos resultados obtidos. Neste sentido, e atendendo às diferenças existentes na amostra, às diferenças culturais, aos modos diferentes de prestação de cuidados educativos das instituições envolvidas e às diferenças existentes em alguns dos instrumentos de recolha de dados podemos, contudo, confirmar alguns dos resultados obtidos pela autora, o que de algum modo nos legitima afirmar que a análise das narrativas pode fornecer-nos suficiente informação no que diz respeito ao processo de desenvolvimento das crianças, nomeadamente no diagnóstico das dificuldades linguísticas e capacidades narrativas das crianças. Outro aspecto que mereceu a nossa atenção foi a constatação da moderada situação

de risco dos nossos participantes, aspecto este que não nos ajudou a compreender qual o impacto dos factores de risco no desenvolvimento e capacidade adaptativa das crianças (resiliência). Por outro lado, a ficha de dados demográficos recolheu informação muito superficial, descurando outros aspectos que poderiam ser importantes, nomeadamente a dinâmica familiar, ao nível da vinculação e das interacções que se estabelecem entre pais e filhos, aspecto este que julgamos fundamental para o conhecimento das atitudes e procedimentos da família face aos cuidados e satisfação das necessidades das crianças.

Outro problema teve a ver com alguns dos resultados obtidos. Baseados no corrente estudo parece que as crianças que foram consideradas mais competentes produziram narrativas com muita informação, mas foram menos capazes de elaborar narrativas bem organizadas e ordenadas. Estes dados revelam que a competência das crianças não foi condição para que as mesmas fossem capazes de organizar e estruturar coerentemente as suas ideias, o que indica uma relação parcial entre a competência/resiliência e a capacidade narrativa.

## CONCLUSÃO

O presente estudo contribuiu para a compreensão da problemática associada aos ambientes de risco, à competência e aptidão para a aprendizagem, e à capacidade para narrar histórias. Os resultados indicam que as crianças que apresentaram maiores níveis de competência/resiliência desenvolveram narrativas que possuíam mais conteúdos informativos. Esta investigação pôs em destaque a relação que pode existir entre os conteúdos informativos de uma narrativa e os aspectos relacionados com o modo como as histórias devem estar organizadas e ordenadas. Ou seja, uma história que possua uma boa informação pode não ser necessariamente uma boa história em termos de ordenação e organização/coerência, especialmente as histórias narradas pelas crianças que foram consideradas mais competentes. Contudo, o estudo realizou-se com uma pequena amostra de crianças que apresentaram não ser provenientes de ambientes de elevado risco, o que de algum modo pode ter contribuído para que os dados não fornecam indícios seguros sobre o modo como as crianças lidam eficazmente com situações problemáticas, uma vez que essas situações podem não ser constantes no seu quotidiano. Nesta

medida, fazer desabrochar processos resilientes ou competentes nas crianças só tem sentido se as mesmas vivenciarem um quotidiano de alto risco para o seu desenvolvimento. Já Masten *et al.* (1999) referiam que o que distingue as crianças competentes das crianças resilientes são os ambientes de alto risco que as crianças vivenciam. Este aspecto merece da nossa parte uma referência especial, na medida em que este estudo fez sobressair a competência das crianças, através do modo como narraram as suas histórias. Concluímos que os resultados destacaram a competência das crianças (no âmbito do desenvolvimento e das competências linguísticas), como um factor importante para o desenvolvimento das suas capacidades narrativas e do modo como as mesmas fornecem informação mais ou menos detalhada de como lidam com as situações do quotidiano. Assim, podemos referir que, na nossa amostra, o nível de risco moderado e os níveis de resiliência ou competência observados contribuíram significativamente para que as crianças mostrassem ser capazes de produzir narrativas com bastantes conteúdos informativos.

Por último, queremos salientar que a consideração e reconhecimento das dificuldades educativas das crianças exige por parte das escolas e jardins de infância uma mudança profunda de grande complexidade. Estas não podem esperar resolver os problemas sociais e culturais que acompanham as situações de risco de muitas crianças e suas famílias, contudo, existem múltiplas estratégias que são consideradas como parte de uma perspectiva de protecção cumulativa (*cumulative protection*) para as crianças provenientes de ambientes de risco (Masten, 1997). Os professores e educadores têm que estar preparados para as necessidades multifacetadas destas crianças, uma vez que, normalmente, as crianças em situação de risco são crianças provenientes de famílias com baixo rendimento económico (Rutter, 1981) e também são as crianças que podem apresentar mais dificuldades no seu percurso educativo (Gil, 2005). Assim, a análise das narrativas produzidas pelas crianças poderá ser um óptimo instrumento, a utilizar nos Jardins de Infância, para o diagnóstico quer das dificuldades, quer das competências cognitivas, sociais e emocionais das crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anaut, M. (2005). *A resiliência – ultrapassar os traumatismos*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Bairrão, J. (1995). A Perspectiva Ecológica em Psicologia da Educação. *Psicologia, 10* (3), 7-30.
- Benson, M. (1993). The structure of four-and five-year-olds narratives in pretend play and storytelling. *First – Language, 13*, 203-223.
- Bradley, R., Whiteside, L., Mundfrom, D., Casey, P., Kelleher, K., & Pope, S. (1994). Early indications of resilience and their relation to experiences in the home environments of low birth weight, premature, children living in poverty. *Child Development, 65*, 346-360.
- Buchsbaum, H., & Emde, R. (1990). Play narratives in 36-month-old children: Early moral development and family relationships. *Psychoanalytic Study of the Child, 45*, 129-155.
- Brunner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research, 54*, 11-32.
- Canha, J. (2000). *Criança Maltratada – o papel de uma pessoa de referência na sua recuperação. Estudo prospectivo de 5 anos*. Coimbra: Quarteto.
- Clyman, R. (2003). Portrayals in Maltreated Children's Play Narratives: Representations or Emotion Regulation? In R. Emde, D. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the Inner Worlds of Young Children* (pp. 201-221). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Costa, M., & López, E. (1996). *Éducación para la salud – una estrategia para cambiar los estilos de vida*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cowan, P. A., Cowan, P. C., & Schulz, M. S. (1996). Thinking about risk and resilience in families. In E. M. Hetherington, & E. A. Bleachman (Eds.), *Stress, coping and resiliency in children and families* (pp. 1-8). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Emde, R., Wolf, D., & Oppenheim, D. (2003). *Revealing the Inner Worlds of Young Children*. New York: Oxford University Press.
- Fiorentino, L. (2001). *How children express their resilience through narrative: an examination of environmental risk, competence, and narrative ability in a group of low-income preschool children*. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade de Concordia, Quebec.
- Fraser, M. W. (1997). *Risk and resilience in childhood: an ecological perspective*. Washington, DC: NASW.
- Garmezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Paediatric Annals, 20*, 459-466.
- Garmezy, N. (1993). Children in poverty: resilience despite risk. *Psychiatry, 56*, 127-136.
- Gil, G. (2003). *Educadores de infância promotores de saúde e resiliência junto de crianças em situação de risco: Percepções e Intervenções*. Tese de Mestrado apresentada na Faculdade de Medicina de Lisboa.
- Gil, G. (2005). As atitudes dos educadores de infância face à integração das crianças em situação de risco. *Innovación Educativa, 15*, 91-108.
- Gil, G., & Diniz, J. (2006). Educadores de infância promotores de saúde e resiliência: um estudo exploratório com crianças em situação de risco. *Análise Psicológica, 24* (2), 217-234.
- Grotberg, E. (1995). A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. *Early Childhood Development: Practice and Reflections, 8*. Bernard van Leer Foundation.
- Hill, M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, 1.<sup>a</sup> ed.
- Hodges, J., Steele, M., Hillman, S., & Henderson, K. (2003). Mental Representations and Defences in Severely Maltreated Children: a story Stem Battery and Rating System for Clinical Assessment and Research Applications. In R. Emde, D. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the Inner Worlds of Young Children* (pp. 240-267). New York: Oxford University Press.
- Hutz, C., Koller, S. H., & Bandeira, D. R. (1996). Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. *Coletânea da ANPEPP: Aplicações da Psicologia na Melhoria da Qualidade de Vida, 1* (12), 79-86.
- Hyde, J., & Linn, M. (1988). Gender differences in verbal ability: a meta-analysis. *Psychological Bulletin, 104*, 53-69.
- Katz, L., & McClellan, D. (1996). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino (Eds.), *Educação pré-escolar*. Lisboa: Texto Editora, 1.<sup>a</sup> ed..
- Kazdin, A., & Buela-Casal, G. (2001). *Conduta anti-social*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Kumar, V. (1993). *Poverty and inequality in the UK – the effect on children*. London: National Children's Bureau.
- Janus, M., & Offord, D. R. (2000). Reporting on readiness to learn in Canada. *Isuma Canadian Journal of Policy Research, 1*, 71-75.
- Leaper, C., Anderson, K., & Sanders, P. (1988). Moderators of gender effects on parents' talk to their children: A meta-analysis. *Developmental Psychology, 34*, 3-27.
- Luthar, S. S. (1993). Annotation: methodological and conceptual issues in research on childhood resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*, 441-453.
- Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*, 543-562.
- Masten, A. (1986). Humor and competence in school-aged children. *Child Development, 57*, 461-473.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: successful adaptation despite risk. In Wang & Gordon (Eds.), *Risk and resilience in inner city America: Challenges and prospects* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Masten, A. S. (1997). Resilience in children at risk. *Research/Practice, 5* (1), 4-6.
- Masten, A. S., & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. In B. B. Lahey, & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (pp. 1-52). New York: Plenum Press.

- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11, 143-169.
- McLoyd, V. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-204.
- Mendez, J., Fantuzzo, J., & Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low-income African American preschool children. *Child Development*, 73 (4), 1085-1100.
- O'Brien Caughy, M., DiPietro, J. A., & Strobino, D. M. (1994). Day-care participation as a protective factor in the cognitive development of low-income children. *Child Development*, 65, 457-471.
- OECD COUNTRY NOTE (2000). Early childhood education and care policy in Portugal. URL: [www.oecd.org/dataoecd/52/30/2534928.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/52/30/2534928.pdf).
- Odom, S. L., & Kaiser, A. P. (1997). Prevention and early intervention during early childhood. Theoretical and empirical bases for practice. In W. E. Maclean (Ed.), *Ellis' handbook of mental deficiency, psychological theory and research* (3rd ed., pp. 137-172). New Jersey: Lea.
- Osborn, A. F. (1990). Resilient Children: a longitudinal study of high achieving socially disadvantaged children. *Early Child Development and Care*, 62, 23-47.
- Peterson, C. (1994). Narrative Skills and social class. *Canadian Journal of Education*, 19, 251-269.
- Peters, R. (1988). Mental health promotion in children and adolescents: an emerging role for psychology. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 20, 389-401.
- Phelps, T. (2002). *Redefining resilience in the context of victimized conditions: a sociological concentric zone approach toward the conceptualization of risk, stress, and protective factors*. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade de Califórnia.
- Rak, C. F., & Patterson, L. W. (1996). Promoting resilience in at-risk children. *Journal of Counseling and Development*, 74, 368-373.
- Richman, J. M., & Bowen, G. L. (1997). School failure: A ecological-interactional-developmental perspective. In M. W. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood: an ecological perspective* (pp. 95-116). Washington, DC: NASW Press.
- Rutter, M. (1981). Stress, coping and development: some issues and some questions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 323-356.
- Rutter, M. (1984). Resilient children Why some disadvantaged children overcome their environments, and how we can help.. *Psychology Today*, March, 56-65.
- Sánchez, F. (2001). Modelo ecológico/modelo integral de intervención en atención temprana. In *XI reunión interdisciplinar sobre poblaciones de alto riesgo de deficiencias*, Madrid.
- Sim-Sim, I. (2001). *Avaliação da Linguagem Oral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Snyder, M. (1999). *Head teachers' beliefs and practices about risk and resilience*. Tese de Doutoramento apresentada na Universidade de George Mason, Fairfax, Virgínia.
- Vieira, A., & Sperb, T. (1998). O brinquedo simbólico como uma narrativa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11, 233-252.
- Warren, S. (2003). Narratives in Risk and Clinical Populations. In R. Emde, D. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the Inner Worlds of Young Children* (pp. 222-239). New York: Oxford University Press.
- Weissbourd, R. (1996). *The vulnerable child: what really hurts America's child and what we can do about it?* Reading, MA: Perseus Books.
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 5, 503-515.
- Winfield, L. (1994). Developing Resilience in Urban Youth. URL: [www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/edcatrs/leadrshp/leOwin.htm](http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/edcatrs/leadrshp/leOwin.htm).
- Yunes, M. M., & Szymanski, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In J. Tavares (Ed.), *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Zimmerman, M. A., & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: Implications for schools and policy. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development*, 8 (4), 1-18.

## RESUMO

Este estudo analisou os factores de risco, a competência e a capacidade narrativa de um grupo de crianças em situação de pobreza. Uma revisão da literatura destacou as narrativas produzidas pelas crianças como um instrumento com interesse para a análise da resiliência ou competência das crianças. Participaram nesta investigação 40 crianças, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, que frequentavam três Jardins de Infância do concelho de Portimão. Os instrumentos utilizados foram o *Early Development Instrument* (EDI), o teste de avaliação da linguagem oral, a ficha de dados demográficos e o *MacArthur Story Stem Battery*, que avaliaram, respectivamente, a competência geral das crianças, o nível de risco familiar e as capacidades narrativas. Cada narrativa foi codificada por unidades informativas, nível de cronologia e organização. Os resultados demonstraram que as crianças que possuíam níveis mais elevados de competência elaboraram narrativas com mais conteúdos informativos. O nível de risco experienciado pelas crianças relacionou-se significativamente com a linguagem oral e a capacidade narrativa. As meninas revelaram-se mais competentes nas narrativas do que os meninos. De um modo geral, os dados enfatizam a importância da relação entre a competência e a capacidade narrativa e de como estas duas características são importantes na promoção do sucesso educativo das crianças.

*Palavras-chave:* Competência/resiliência, linguagem oral, capacidade narrativa, pobreza.

## ABSTRACT

This study analyzed the existing risk factors, competence and narrative ability of a group of children in poverty. The literature review singled out the use of narratives produced by children as a valid instrument in the analysis of children's resilience or competence. 40 children, of both genders, participated in this investigation, aged 4 to 6 years old, and going to 3 Kindergarten in Portimão. *The Early Development Instrument (EDI)*, oral language evaluation test, demographic data and *MacArthur Story*

*Stem Battery* were used to, respectively, evaluate the children's general competence, the family risk level and children's narrative skills. Each narrative was coded in information units, chronology level and organization. The results show that children with higher levels of general competence were the ones who showed more information units in their narratives. The risk level was significantly related to oral language and narrative ability. Girls were more competent than boys, in regards to narrative ability. Generally, the data emphasizes the importance of the relationship between competence and narrative skills, and how these two characteristics are determinant to the promotion of educational success in children.

*Key words:* Competence/resilience, oral language, narrative skills (ability), poverty.