

AVALIAÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS EM CRIANÇAS FALANTES DE PORTUGUÊS EUROPEU (PE): UM TESTE PILOTO

STÉPHANIE DIAS VAZ

NOVA FCSH/CLUNL

RESUMO:

Embora existam vários instrumentos internacionais de avaliação de narrativas orais referenciados e validados, não existe até ao momento um instrumento deste tipo para o PE. No presente trabalho, pretende-se apresentar uma primeira versão de um instrumento de avaliação de produções narrativas orais para crianças falantes de PE, que poderá ser usado em populações com perturbações da linguagem para auxiliar o diagnóstico e para planificar a intervenção.

Apresenta-se a metodologia usada na construção do instrumento, a sua estrutura, critérios de análise das produções, e faz-se uma caracterização dos procedimentos usados na validação do instrumento.

PALAVRAS CHAVE: Avaliação; Narrativas; Estruturas adverbais; Produção oral.

ABSTRACT:

Although there are several referenced and validated international instruments for evaluating oral narratives, there is yet no such instrument for EP. In the present work, we present a first version of an instrument for evaluating oral narrative productions for EP-speaking children, which can be used in populations with language disorders to help the diagnosis and to plan intervention.

We present the methodology used in the construction of the instrument, its structure, criteria for the analysis of productions, and a characterization of the procedures used in the validation of the instrument.

KEY WORDS: Evaluation; Narratives; Adverbial structures; Oral production.

1. Introdução

Ao longo dos anos, vários estudos têm mostrado que o desempenho de crianças na narrativa oral, em idade pré-escolar, pode predizer problemas futuros na alfabetização (Catts et al., 2015), bem como predizer a competência textual na idade escolar (Pinto et al., 2016). Deste modo, o uso de métodos quantitativos e qualitativos para a investigação da narrativa oral tem sido valorizado dentre os procedimentos formais e informais para avaliação da linguagem (Justice et al., 2010; Petersen et al., 2008).

Dentre os instrumentos formais para avaliação da narrativa oral disponíveis para outras línguas, podemos citar os seguintes: *The Bus Story* (Renfrew, 1969); *Test of Narrative Language* (TNL) (Gillam & Pearson, 2004); *Expression, reception and recall of narrative instrument* (ERRNI) (Bishop, 2004); *Edmonton Narrative Norms Instrument* (ENNI) (Schneider, Dubé e Hayward, 2005); *Diagnostic Evaluation of Language Variation - Norm Referenced Test* (DELV-NR) (Seymour, Roeper & Villiers, 2005); Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) (Gagarina et al. 2015). No entanto, não existe até ao momento um instrumento formal e normalizado para avaliar competências narrativas para o português europeu (PE).

A produção oral de narrativas de histórias é uma tarefa linguística complexa, que envolve quer fatores linguísticos (morfossintáticos, semânticos, pragmáticos e fonológicos), quer fatores cognitivos, como: memória de trabalho, capacidade de fazer inferências e de integrar as informações veiculadas no texto (Brandão & Spinillo, 2001). A produção de histórias orais é um recurso que permite analisar a competência narrativa

(esquemas, organização, construções e convenções), mesmo de crianças que ainda não foram alfabetizadas (Spinillo, 1993; Simões, 2000). A produção bem-sucedida de uma história é uma tarefa complexa que se baseia no conhecimento do conteúdo específico do gênero, como, por exemplo, de formas convencionais usadas como abertura e fecho; e em conhecimentos linguísticos, como, por exemplo, no uso de conectores temporais e causais (Kaderavek & Sulzby, 2000). Para analisar as narrativas orais, consideram-se habitualmente parâmetros macroestruturais e microestruturais. Como parte fundamental do processo de avaliação da linguagem, a escolha dos instrumentos permitirá a análise de competências específicas, o que poderá auxiliar os Terapeutas da Fala na avaliação, diagnóstico, planeamento e respetiva intervenção terapêutica. Dessa forma, ressalta-se a importância da avaliação qualitativa e quantitativa da linguagem, para o auxílio ao diagnóstico precoce e início da intervenção terapêutica imediata, que tem como objetivo minimizar o efeito do défice da linguagem na vida social e, posteriormente, escolar da criança (Giusti; Befi-Lopes, 2008; Lindau, 2014). As narrativas orais são consideradas uma importante ferramenta de avaliação das competências linguísticas das crianças, num contexto que exige a organização do discurso, integrando informação de diferentes níveis e relações semânticas complexas.

Em Portugal, existem vários instrumentos de avaliação padronizados, mas nenhum que permita analisar as produções narrativas das crianças. Logo, a disponibilidade de instrumentos para sistematizar a avaliação da narrativa por parte de clínicos e investigadores é diminuta, surgindo a possibilidade de criar um teste padronizado e validado que permita estabelecer um perfil de capacidades e dificuldades em tarefas de conto e reconto de narrativas orais e que possa auxiliar o processo de avaliação e diagnóstico da linguagem nas crianças portuguesas.

2. Avaliação de competências narrativas

Até ao momento existe muita investigação sobre produções narrativas, havendo um número considerável de estudos baseados no conto *Frog, Where Are You?* (Mayer, 1969), um dos materiais universalmente utilizado com a finalidade de desencadear narrativas. Contudo, poucos são os instrumentos normalizados (cf. Viana et al. 2017) com vista à avaliação e diagnóstico clínico nesta área da linguagem.

Todos os instrumentos analisados - *The Bus Story* (Renfrew, 1969); *Test of Narrative Language (TNL)* (Gillam & Pearson, 2004); *Expression, reception and recall of narrative instrument (ERRNI)* (Bishop, 2004); *Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI)* (Schneider, Dubé e Hayward, 2005); *Diagnostic Evaluation Of Language Variation - Norm Referenced Test (DELV-NR)* (Seymour, Roepel & Villiers, 2005); *Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)* (Gagarina et al. 2015) - têm como procedimento comum para a obtenção de um corpus de produções de narrativas orais uma tarefa de reconto, com ou sem ajudas materiais. Quando não há ajudas materiais, a criança apenas tem de escutar uma história narrada pelo avaliador e proceder ao seu reconto. Quando há materiais de suporte, são fornecidos cartões que ilustram a sequência de ações que constituem a narrativa. As faixas etárias em que as provas são aplicáveis centram-se entre os 3 e os 15 anos. A codificação e análise diferem de prova para prova, no entanto, incluem habitualmente a análise da estrutura ou esquema narrativo, a análise microlinguística, a análise dos recursos de coesão e a análise das hesitações.

3. Desenvolvimento de competências narrativas

3.1. Narrativa

A narrativa é uma tarefa de grande complexidade que exige a interiorização de competências linguísticas, cognitivas e sociais (Befi-Lopes, Bento, & Persinoto, 2008).

Existem inúmeras definições de narrativas. Costa et al. 2010, por exemplo, definem narrativa do seguinte modo:

«(...) uma narrativa ideal começa por uma situação estável que uma força vem perturbar. Daqui resulta um estado de desequilíbrio; pela ação de uma força dirigida em sentido inverso, o equilíbrio é restabelecido. O segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas nunca são idênticos. Há consequentemente dois tipos de episódios numa narrativa: os que descrevem um estado (equilíbrio ou desequilíbrio) e os que descrevem a passagem de um estado a um outro estado» (p.92).

Todas as histórias podem ser traduzidas por um antes (estado inicial caracterizado pelo equilíbrio), um durante (caracterizado por transformações) e um depois (estado final caracterizado por um novo equilíbrio) (Costa, et al. 2010).

A narrativa é um tipo textual com que os alunos contactam desde muito cedo e está presente em todas as sociedades desde os primórdios da humanidade, quer seja no modo oral, quer seja no modo escrito (Pereira & Azevedo, 2005). Para além disso, a criança familiariza-se de forma espontânea com este tipo textual através de interações comunicativas familiares e, por conseguinte, com estruturas de narrativas elementares, como o relato.

3.2. Aquisição e desenvolvimento da narrativa

Nos últimos anos, de acordo com Monteiro et al. (2016), a investigação sobre aquisição da linguagem tem focado de forma significativa a organização da informação no processamento discursivo. A produção de uma narrativa coerente é uma tarefa linguística complexa que requer que o sujeito planeie e execute a verbalização atualizando múltiplas competências linguísticas. Na narrativa, a organização cronológica e causal de acontecimentos implica o uso de estruturas linguísticas para a expressão do tempo, a localização de entidades e acontecimentos que leva ao uso de marcadores de espaço e a referência a múltiplos participantes nos eventos obriga à utilização de formas de referência e de correferência complexas (Monteiro et al., 2016).

Vários estudos (Hudson & Shapiro, 1991) mostram que as competências de produção de narrativas por parte das crianças aumentam de acordo com a idade/escolaridade, observando que as histórias se tornam cada vez mais complexas e elaboradas. As crianças aos cinco e seis anos apresentam conhecimento da estrutura da narrativa, com domínio satisfatório da relação temporal entre os eventos narrados, utilizando operadores narrativos e fazendo uso de relações espaciotemporais organizadas (Dadalto & Goldfeld, 2000), a criança demonstra ser capaz de começar a narrar os «porquês» e os «modos» como os acontecimentos se desenrolam

e estão já presentes nas suas narrativas sentimentos, intenções, emoções e pensamentos (Peterson & McCabe, 1983; Umiker-Sebeok, 1979).

A partir dos seis anos de idade, a criança apresenta uma maior flexibilidade dos esquemas, uma maior capacidade de seleção da informação relevante (Larrea, 1994).

Bento & Befi-Lopes (2010) assumem que o aumento da complexidade das histórias e o aumento da idade desencadeiam um aumento do tipo de discurso intencional e diminuição do tipo de discurso descritivo. Assim, estes autores afirmam que a capacidade de ordenação temporal já está desenvolvida aos sete anos, e os tipos de discurso realizados sofrem influência da idade e do tipo de história/narrativa fornecida.

De acordo com Gonçalves, Guerreiro & Freitas (2011), o desenvolvimento discursivo emerge entre os dois e os quatro anos de idade e estabiliza no final da adolescência. A produção da narrativa constitui um objetivo transversal a todos os anos de escolaridade. Esta constatação reforça a ideia, defendida também por Gonçalves, Guerreiro & Freitas (2011), de que as narrativas constituem bons instrumentos preditivos das competências linguísticas e comunicativas, uma vez que fornecem informações acerca i) dos conhecimentos sintáticos e semânticos, ii) do uso de mecanismos de construção de referência, de continuidade do tópico e de articulação de frases complexas, e iii) da capacidade de adaptação ao destinatário. Nas narrativas, a produção pressupõe não só a representação analítica dos acontecimentos, como também o emprego de marcas linguísticas que organizem esses acontecimentos (Rebelo, Marques & Costa, 2000).

Ainda, diversos estudos revelam que o desempenho narrativo das crianças mais novas melhora na presença de imagens ou sequências de imagens (Bamberg, Shapiro, & Hudson, 1991; Zanotto, 2003; Cruz, 2011). Desta forma, a compreensão narrativa encontra-se condicionada pelo facto de a criança apoiar a sua compreensão em imagens, ou seja, esta está ainda dependente de um suporte concreto, figurativo e espacial (Veloso, 1999). O estudo da competência narrativa inclui ainda outros aspetos como o uso de recursos coesivos e o nível de coerência das produções.

Diversos autores têm dedicado os seus estudos à narrativa, comparando as capacidades e competências de crianças com e sem perturbações de linguagem (Gillam & Johnston, 1992; Oetting & Horohov, 1997; Kaderavek & Sulzby, 2000; Scott & Windsor, 2000; Conti-Ramsden, 2003). O desenvolvimento da capacidade narrativa nas crianças com perturbação de linguagem é ampliado ao longo do tempo, mas não se encontra no estágio dos seus pares com desenvolvimento típico (Reuterskiöld et al., 2011).

Deste modo, a análise de narrativas permite registar e avaliar capacidades de expressão linguística (sintáticas e lexicais), através da análise da dimensão microestrutural, assim como capacidades de organização linguística mais gerais, através da análise da dimensão macroestrutural (Westby, 2005). A existência de uma organização da informação própria nas narrativas gera um consenso na literatura atual sobre a importância de se estabelecerem protocolos para a análise das dimensões macro e microestruturais das mesmas (Monteiro et al., 2016). Estes dois tipos de análises podem ser usados para perceber a complexidade da narrativa e os efeitos resultantes da sua compreensão (Beaugrande & Dressler, 1983; Graesser, Gernsbacher & Goldman, 1997; Van Dijk, 1997). Estas duas análises representam duas áreas distintas, mas inter-relacionadas, subjacentes à competência do discurso narrativo (Liles et al., 1995; Pearson, 2002).

3.3. Análise macroestrutural

Na dimensão macroestrutural das narrativas, alguns dos estudos propõem que a progressão temática ao longo das narrativas segue uma forma canónica com a seguinte estrutura: (i) situação inicial /abertura: em que o sujeito expõe o assunto sobre o qual vai falar, apresenta e conta o que os personagens desejam fazer e descreve o cenário onde os factos acontecem; (ii) desenvolvimento: constitui a parte central, onde a história vai sendo contada seguindo a ordem dos episódios em que as personagens atuam, pensam e se expressam; e (iii) conclusão /desfecho ou desenlace: é o encerramento da história, no qual ocorre o desenlace dos acontecimentos, incluindo a resolução dos conflitos gerados no decorrer da história.

A macroestrutura diz respeito a todos os componentes que possibilitam a organização global de sentido do discurso/texto e que são responsáveis pela sua significação. São estas componentes que tornam possível o planeamento, a compreensão, a memorização e a reprodução das ideias essenciais da história. A macroestrutura associa-se, portanto, todos os elementos e mecanismos que visam manter a coerência do texto e/ou discurso (Sautchuk, 2003).

A análise macroestrutural considera a coerência da narrativa, ou seja, a presença e a organização dos elementos da história, como a manutenção de personagem e tema, e a relação entre eventos e o desfecho (Spinillo & Martins, 1997; Miles; Chapman, 2002; Heilmann et al., 2010).

A análise macroestrutural aplicada no instrumento MAIN consta de uma adaptação amplamente divulgada na análise da Gramática da História introduzida por Stein & Glenn (1979). A análise compreende os seguintes componentes macroestruturais: localização, evento inicial, finalidade, tentativa, desfecho e reação.

3.4. Análise microestrutural

Considerando a dimensão microestrutural das narrativas, os estudos referidos na literatura são consensuais salientando que, a este nível, a análise da narrativa foca a estrutura e o conteúdo linguístico das produções da criança (Justice et al., 2006). De um modo geral, nos estudos realizados, as estruturas linguísticas são avaliadas através da análise das capacidades sintáticas da criança, usando, por exemplo, a extensão média de enunciado (MLU) e a complexidade (Nippold et al., 2005). As medidas de conteúdo linguístico são usadas para avaliar as capacidades lexicais da criança e geralmente medem a diversidade lexical (Miller & Klee, 1995). A dimensão microestrutural da narrativa é assegurada pelo uso eficaz de mecanismos de coesão. Estes estão positivamente relacionados com a capacidade de organização da narrativa na criança e continuam a desenvolver-se ao longo da escolaridade. Segundo Halliday & Hasan (1976), a coesão refere-se às relações de sentido estabelecidas através de elementos gramaticais e lexicais, que são responsáveis pela sua estruturação e que são cruciais para a sua interpretação. A microestrutura é, desta forma, responsável pela estruturação linguística do texto/discurso, e representa todo um sistema de instruções de superfície que auxiliam na construção linear do discurso por intermédio de palavras, de frases, organizadas como elementos e mecanismos de coesão (Sautchuk, 2003).

A análise microestrutural considera a sequencialidade e sentido da narrativa, além dos elementos de coesão

temporal e referencial que regem a sequência estrutural, com base nos princípios morfossintáticos e semânticos. Histórias mais densas do ponto de vista da coesão são, também, aquelas que apresentam eventos e episódios que envolvem personagens em ações diversas e, ainda, têm estreita relação com a coerência (Halliday; Hasam, 1976; Spinillo & Martins, 1997; Justice et al., 2006).

Os elementos para uma análise microestrutural, de acordo com o MAIN (Gagarina et al. 2015), cobrem uma ampla gama de aspetos linguísticos, incluindo medidas gerais de extensão e diversidade lexical, aspetos da morfossintaxe e discurso. Os elementos referentes à microestrutura são específicos de cada língua, e é inevitável que alguns sejam diferentes entre línguas.

No discurso narrativo, a extensão da história, o vocabulário, o desenvolvimento temático, a extensão média dos enunciados e o número de unidades temáticas também diferem nas narrativas de crianças com perturbações da linguagem e crianças com desenvolvimento típico (Newman & McGregor, 2006).

3.5. Relações de tempo, causa e consequência

Tal como refere Sousa (1996), a linguagem conserva marcas das operações que a constituem, atualizando um conjunto de marcadores que funcionam como sinais das operações mentais que estão na origem da produção de enunciados. Desta forma, para estudarmos as produções narrativas temos de ter em conta relações temporais e causais. Dado que a narrativa pressupõe um princípio, um desenvolvimento e um fim (Ricoeur, 1989), torna-se muito importante a existência de um número mínimo de eventos que possa assegurar essa sequência. Por outro lado, não é apenas o número de eventos que garante a sequencialidade, mas também as relações lógicas e temporais que se estabelecem entre os eventos, ao longo da narrativa. Essas relações são garantidas pela presença de “mecanismos de conexão frásica”, concretizados através de conectores que apontem sequencializações temporais, causais e consecutivas (Rosa, 2009).

O tempo tem um papel imprescindível na construção de uma narrativa, pois marca o período cronológico (tempo de um acontecimento), do início ao fim da história, ou seja, a história desenvolve-se no decorrer desse tempo. Também as relações temporais entre os eventos são fundamentais.

Para Oliveira (2003), todas as línguas possuem diferentes marcas responsáveis por localizar eventos ou estados no eixo temporal, no entanto, no caso do português europeu, os indivíduos tendem a utilizar com maior frequência os tempos verbais (encontrando-se, nas narrativas, geralmente no passado – pretérito perfeito, pretérito imperfeito e pretérito mais-que-perfeito), embora os advérbios ou expressões adverbiais temporais e certas construções de tempo também possam desempenhar essa função. Posto isto, todas as produções narrativas retratam uma história que se passa num determinado tempo e lugar. A narração só existe na medida em que há ação, que é praticada pelos personagens; uma ação ocorre por uma determinada causa e desenrola-se envolvendo certas circunstâncias. Assim, é importante mencionar o modo como tudo aconteceu e as consequências provocadas pelos acontecimentos. Tudo isto é referido com apoio de marcadores linguísticos de causa e de consequência (expressões, orações, advérbios e/ou sintagmas preposicionais).

A causalidade é uma característica que diz respeito ao facto de as ações ao longo da narrativa se desenrolarem

respeitando uma lógica, pautadas por uma relação de causalidade. O texto não é uma mera justaposição de acontecimentos que se sucedem no tempo (Neves & Oliveira, 2001).

Existem vários trabalhos, alguns já mencionados, que estudam estes aspetos essencialmente para a escrita. Todorov (2008), por exemplo, refere que as relações que se estabelecem entre orações podem ser de três tipos. A mais simples é a relação temporal: os elementos seguem-se porque se seguem no mundo imaginário da história. A relação lógica é um outro tipo de relação; as narrativas são habitualmente fundadas em implicações e pressupostos, enquanto os textos mais afastados da ficção se caracterizam pela presença da inclusão. E uma terceira relação é de tipo “espacial”, na medida em que duas orações são justapostas por causa de certa semelhança entre elas, desenhando assim um espaço próprio ao texto. De acordo com este autor, a narrativa possui sempre relações de causalidade.

Existem até ao momento vários estudos para o português centrados em narrativas (escritas ou orais) que consideraram diferentes parâmetros de análise e, até mesmo, diferentes populações: crianças com dificuldades de aprendizagem, crianças surdas, crianças bilingues, entre outros.

Como vimos, a narrativa é marcada pela sucessão de acontecimentos através de uma sequência temporal e cronológica dos acontecimentos passados. Costa, Vasconcelos e Sousa (2010) sugerem que uma história só faz sentido e é coerente quando existe uma linha temporal estruturada em que os episódios se ordenam, de forma a tornarem-se visíveis as relações de simultaneidade, posterioridade e anterioridade. Também Silva (2005) indica que a sucessão de eventos introduz um critério de natureza temporal na definição de narrativa. E ainda, Adam (1992), sugere o estilo narrativo como um desenrolar de um processo – conjunto de eventos que se sucedem no tempo.

Várias autoras assumem nos seus trabalhos que a narrativa remete sempre para um tempo e um espaço diferentes, disjuntos em relação à situação da interlocução (Batoréo, 1996; Silva, 2005; Sousa, 2007, e.o).

Como já referido várias poderão ser as estruturas que influenciem a interpretação e análise dos enunciados das produções narrativas, por isso, torna-se importante referir seguidamente o que entendemos por estruturas complexas.

3.6. Estruturas complexas

Importa avaliar a capacidade de uso de estruturas linguísticas complexas adequadas à produção de uma narrativa e a capacidade de usar conectores.

Costa (2010) estudou a produção escrita de conexões contrastivas por crianças e adolescentes, concluindo que a aquisição de nexos concessivos, semanticamente contíguos aos adversativos e aos condicionais, é tardia. A autora colocou a hipótese de que o carácter tardio da aquisição de conectores concessivos possa ser explicado pela complexidade estrutural destas unidades, representadas no léxico por configurações complexas de traços.

Os resultados relatados em Costa (2010) foram comparados com a produção espontânea de conectores representativos de nexos contrastivos, causais e condicionais (cf. corpus de Santos, 2006).

De acordo com Costa et al. (2008) em estádios iniciais de aquisição é possível estabelecer uma escala de

emergência que corresponderá aos conectores: e > mas > porque > se. Esta escala aproxima-se bastante da escala apresentada por Diessel (2004) para o inglês: and > because > so > but > when > if.

Borges (2015) analisou narrativas escritas e a capacidade que lhe é inerente, considerando parâmetros como: a construção frásica, as nominalizações, o vocabulário, a utilização de adjetivos e advérbios, e ainda, a forma como são geridos os mecanismos da coesão utilizados na construção da narrativa. A autora concluiu que os alunos utilizavam com maior frequência nas suas narrativas escritas mecanismos linguísticos, a par de outros, como as conjunções ou locuções conjuncionais temporais, concessivas, conclusivas, causais: *quando, logo que, enquanto, de repente, exatamente, passado pouco tempo, logo*, assim, a coordenação é um denominador comum em todos os alunos, maioritariamente a conjunção «e».

Desta forma, sabe-se que há desenvolvimento no uso de diferentes tipos de conetores (Diessel, 2004; Costa, 2006, 2010; Santos, 2008; e.o), interessando verificar o uso de conetores de diferentes graus de complexidade que as crianças usam nas produções das suas narrativas. Assim como se sabe que a utilização de estruturas adverbiais, complexas ou simples, influencia a interpretação de enunciados linguísticos e, nesse sentido, apresentaremos brevemente as particularidades dessas estruturas.

3.7. Estruturas adverbiais

Uma vez que as estruturas adverbiais intervêm na construção das categorias de tempo, causa e consequência, entre outras, torna-se importante observar produções narrativas que tenham este tipo de estruturas, pois mostram ser cruciais na análise e interpretação de narrativas. Nesta perspetiva, a narrativa é um texto que se caracteriza: (i) por uma disposição sequencial de ações e de acontecimentos ligados entre si por relações concetuais variadas (causalidade, finalidade, proximidade temporal, etc.); (ii) pelo recurso a determinados elementos linguísticos como organizadores temporais, tempos verbais (nomeadamente as várias formas de Pretérito) e auxiliares aspetuais que acrescentam à estrutura temporal do discurso informações relativamente ao modo como as ações se desenrolam; e (iii) pela presença de uma estrutura canónica que corresponde a um conjunto organizado de eventos e de estados.

Como já referido, nas narrativas existem marcadores que expressam temporalidade, causalidade e/ou consequência, sendo que estes podem estar linguisticamente expressos ou não, estando marcados sintaticamente ou não, também.

Estes marcadores podem ser destacados e através deles podemos perceber o grau de complexidade da estrutura e, até, podemos medir essa mesma complexidade, quer comparando a complexidade semântico-sintática de diferentes conectores, quer aferindo o número e tipo de estruturas frásicas complexas.

Os marcadores linguísticos a que nos referimos podem ser: conectores, orações subordinadas adverbiais e/ou sintagmas preposicionais ou adverbiais.

Uma frase complexa é aquela que possui mais do que um verbo principal. Logo, é constituída por duas ou mais orações, que podem ser coordenadas ou subordinadas.

As orações subordinadas estão dependentes de uma outra oração denominada oração principal ou subordinante, na qual desempenham uma função gramatical. A ligação entre a oração subordinada e a principal pode ser

estabelecida por uma conjunção ou locução subordinativa, por um pronome relativo ou por um pronome ou advérbio interrogativo. Na tradição gramatical portuguesa, distingue-se nas orações subordinadas as adverbiais (temporais, causais, comparativas, concessivas, finais, condicionais e consecutivas), adjetivas relativas (explicativas e restritivas) e finalmente substantivas completivas (integrantes, interrogativas indiretas e infinitivas) (Mateus et al., 2003).

Para Lobo (2013), embora, na maioria das gramáticas portuguesas, sejam incluídas nas subordinadas adverbiais simplesmente as orações temporais, causais, finais, condicionais, concessivas, comparativas e consecutivas, outros tipos semânticos geralmente ignorados nas gramáticas devem também ser considerados, tais como as orações contrastivas, as orações de modo, as orações de circunstância negativa, as orações resultativas, as orações substitutivas e as orações acrescentativas. Para a autora, as comparativas e consecutivas não devem estar a par das outras orações adverbiais. (cf. Tabela 1)

As estruturas de subordinação apresentam algumas propriedades que permitem distingui-las das estruturas de coordenação. Uma delas é, por exemplo, o facto de as estruturas subordinadas desempenharem sempre uma função sintática dentro da oração principal, que pode ser de complemento, no caso das orações substantivas, ou de adjunto, no caso das orações adjetivas relativas e adverbiais.

Algumas estruturas de subordinação envolvem o conhecimento de noções lógico-semânticas - subordinação semântica, tais como as construções condicionais (que envolvem as construções causais, condicionais e conclusivas), as finais, as contrastivas (que incorporam as concessivas), a ordenação temporal e a graduação (que englobam as comparativas e consecutivas).

De acordo com Mateus et al. (2003), as orações finais, iniciadas pelos conectores *para que, a fim de que, para, que*, (= *para que*), exprimem o fim ou o propósito.

Segundo Lobo (2013), existem duas grandes subclasses de adverbiais que manifestam dois graus diferentes de coesão e de integração, são elas, as adverbiais integradas e periféricas.

Como já mencionado, os nexos semânticos entre orações, no âmbito da frase complexa, são geralmente feitos por conectores¹. No quadro seguinte apresentam-se os conectores mais comuns para cada subtipo de orações adverbiais (quadro inspirado em Lobo, 2013).

¹ O termo “conector” envolve quer conjunções e locuções conjuncionais, quer marcadores discursivos: expressões de natureza adverbial (por ex., *consequentemente*), preposicional (por ex., *em suma*) e até verbal (por ex., *dito de outro modo*). Para outros autores, um conector é ainda um subtipo de marcador discursivo (Fraser, 1999).

Temporais	Causais e Explicativas	Finais e Resultativas	Concessivas	Condicionais	Modo	Circunstância Negativa	Contrastivas	Substitutivas	Acrescentativas
Antes de Depois de Depois que Ao Desde que Até Até que Quando Logo que Assim que Mal Sempre que (De) cada vez que À medida que Enquanto	Por Porque Como Uma vez que Visto que Dado que Já que Visto Dado Pois Que	Para Para que A fim de A fim de que De forma que	Embora Apesar de Se bem que Ainda que Mesmo se Mesmo que Nem que	Se Caso No caso de Na condição de A Desde que Contanto que A não ser que A menos que	Como	Sem Sem que	Enquanto (que) Ao passo que	Em vez de	(Para) além de

Tabela 1: Conectores de subordinação adverbial²

No que toca aos papéis dos conectores, para além de funcionarem como instrumentos sinalizadores das relações discursivas entre segmentos, eles estão tipicamente ao serviço da coerência do texto. A escolha inapropriada de um conector pode dar origem à incoerência do texto/discurso.

4. Objetivos

O presente trabalho visa avaliar as produções narrativas em Crianças Falantes de Português Europeu entre os 6 e os 12 anos, e com ele pretende-se atingir os seguintes objetivos:

- criar uma primeira versão de um instrumento de avaliação de produções narrativas orais para crianças com desenvolvimento típico de linguagem no Português Europeu;
- definir padrões normativos nas produções orais das crianças, nas duas tarefas apresentadas (conto e reconto de histórias);
- analisar e interpretar a presença de propriedades micro e macroestruturais nas produções narrativas das crianças.

Os participantes serão caracterizados segundo idade cronológica, escolaridade, região e género. A recolha de dados será efetuada de norte a sul do país e ilhas, de forma individual.

² Lobo (2013, p.1983) assume que algumas orações com ‘quando’ e ‘até que’ têm um estatuto especial - não podem ser antepostas. Ainda, de acordo com Lobo (2013), existem outros conectores que podem introduzir orações finais: *com o intuito de, com a finalidade de, com o fim de seguidos de infinitivo, e de forma a que, de modo que, de maneira a que, seguidos de conjuntivo.*

5. Metodologia

5.1. Questões de investigação

Para conseguir atingir os objetivos acima mencionados partimos das seguintes questões de investigação:

- Como podemos analisar e interpretar a presença de propriedades micro e macroestruturais nas produções narrativas das crianças?
- Que aspetos é relevante considerar?
- Que metodologia é mais eficaz para um instrumento de avaliação de desenvolvimento da competência narrativa?
- Que metodologia permite aferir de forma mais adequada o desenvolvimento linguístico nestas produções narrativas – conto ou reconto?
- Que medidas são mais robustas/fiáveis para determinar esse desenvolvimento linguístico?

5.2. Hipóteses

Após revisão da literatura, tornou-se relevante considerar as seguintes hipóteses de investigação face ao nosso estudo piloto:

- As crianças têm uma performance melhor nas produções narrativas quando em situações de reconto de histórias; (Bishop & Edmunson, 1987; Zanotto, 2003; Nippold, et al., 2005; Cavalcante & Mandrá, 2010; Silva, 2013; Andrade, 2017, Balciuniene & Kornev 2016; entre outros).
- Existem diferenças entre grupos etários nos parâmetros macro e microestruturais (Mckeough, 2000; Dadalto & Goldfeld, 2009; Borges, 2015; Andrade, 2017).

5.3. Critérios de inclusão

Dada a importância em definir critérios de inclusão e exclusão adequados, tornou-se relevante estabelecer os seguintes critérios face às crianças:

- Não apresentar problemas cognitivos (esta informação é facultada pelos cuidadores e professores), nem de linguagem (todas as crianças serão avaliadas através da Grelha de Avaliação da Linguagem – nível escolar - GOL-E (Sua Kay & Santos, 2014, 2ªed);
- Apresentar inteligibilidade de fala que garanta ao avaliador o acesso ao conteúdo da narrativa oral (palavras ou enunciados);
- Ser falante monolíngue de português europeu;
- Ter idade cronológica de 6 a 12 anos;
- Ter o nível de escolaridade pretendido;
- Apresentar percentis normativos para a respetiva faixa etária disponibilizados a partir dos 8 anos (todas as crianças serão avaliadas antes da aplicação do instrumento de avaliação de narrativas, através de uma

prova de memória verbal – *RAVLT* – composta por uma lista de 15 substantivos).

5.4. Participantes

Este estudo piloto contou com uma amostra de 38 crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos de idade, de ambos os sexos, residentes em Sintra, Lisboa e Torres Novas, todas elas falantes monolíngues de PE.

Grupo	N	Intervalo de idades
6 anos	4	6;0 - 6;9
7 anos	4	7;5 - 7;10
8 anos	4	8;3 - 8; 11,7
9 anos	6	9; 0 - 9; 11
10 anos	4	10; 1 - 10;10
11 anos	11	11;1 - 11;9
12 anos	5	12;0 - 12;11
TOTAL	38	

Tabela 2: Número total de participantes, divididos por faixa etária.

5.5. Instrumento

Foi aplicada inicialmente uma prova de Avaliação da Linguagem - Teste GOL_E – a todas as crianças, permitindo avaliar as capacidades linguísticas, ao nível de estruturas semânticas, morfossintáticas e fonológicas. A prova tem como objetivo a avaliação da linguagem expressiva e deteta a existência de problemas que possam interferir na aprendizagem, possibilitando a correlação com os nossos resultados.

Esta prova é a única aferida para o PE para as faixas etárias 6 – 10, não existindo outra que contemple as restantes faixas etárias. Assim sendo, cabe à investigadora e Terapeuta da Fala que desenvolve este estudo perceber, de forma informal, se as crianças mais velhas apresentam alguma perturbação de linguagem. Sempre que se verifique alguma alteração a criança será excluída.

No estudo final, as crianças serão ainda sujeitas à aplicação de uma prova de memória – *RAVLT* (Teste de Aprendizagem Auditivo-Verbal de Rey), permitindo despistar problemas de memória verbal que eventualmente interfiram na tarefa de reconto. Este é um instrumento neuropsicológico muito utilizado na prática clínica para detetar problemas de memória, e considera-se eficaz na identificação dos princípios básicos relacionados com o processo de retenção de novas informações.

Estas duas provas (de linguagem e de memória) serão usadas complementarmente para correlacionar os resultados do nosso instrumento.

Nesta fase piloto, foram criadas três histórias: i) a Minhoca e o Pássaro inventada pela investigadora; ii) os Elefantes Espertalhões, adaptada de outra história já publicada – Chibos Sabichões (González, 2016), e iii) a Fada Arco-Íris, traduzida e adaptada de uma história espanhola – El hada del arco iris (Yebra, 2015).

Estas três histórias foram manipuladas para o trabalho experimental, apresentando diferentes graus de

complexidade quanto às sequências de eventos e à complexidade linguística.

Para cada história foram criadas: i) sequências de imagens ilustrativas (cf. Exemplo de história - Sequência de imagens 1) criadas por uma designer profissional; ii) uma narrativa que acompanha as imagens; e iii) perguntas de compreensão.

As perguntas de compreensão permitem perceber se as crianças compreendem as histórias apresentadas.

Contar e recontar histórias permite à criança construir a realidade contada, incluindo a organização da estrutura narrativa. A criança, ao recontar a história que ouviu, demonstra que percebeu o seguimento da mesma, que a reorganizou mentalmente.

Zanotto (2003) diz-nos ainda que é fundamental a orientação da criança no reconto, pois isso ajudá-la-á a recordar os elementos principais da história. Deste modo, a narrativa permite-nos perceber e analisar a complexidade do discurso que os indivíduos relatam.

No nosso estudo, cada sequência de imagens foi testada como estímulo a conto ou como suporte a situação de reconto a diferentes grupos de crianças. Todas as histórias foram aplicadas nas duas tarefas propostas (conto e reconto), sendo que cada grupo teve acesso a duas histórias, uma por cada tarefa.

O nosso instrumento foi aplicado em suporte digital e em papel, de forma individual e com recurso a gravação áudio.

Abaixo, apresentamos um exemplo de sequência de uma das histórias.



Sequência de imagens 1: História da minhoca e do pássaro.

5.6. Procedimentos

Após a aplicação da prova de linguagem GOL_E, anteriormente referida, foi aplicado o nosso instrumento, tendo em conta os seguintes procedimentos para cada tarefa:

a) TAREFA DE CONTO:

1. Mostrar a sequência de imagens de uma história;
2. Aplicar as questões de compreensão;
3. Pedir à criança que conte essa história.

b) TAREFA DE RECONTO:

1. Mostrar a sequência de imagens de outra história + ouvir a história;
2. Aplicar as questões de compreensão;
3. Pedir à criança que reconte essa história.

Todas as produções das crianças foram gravadas em áudio com consentimento prévio dos pais, e o projeto e materiais foram submetidos e aprovados pela comissão de ética da FCSH e Ministério de Educação.

5.7. Critérios de avaliação e codificação

As produções das crianças foram transcritas de acordo com o formato Chat (MacWhinney, 2000) e analisadas de acordo com uma grelha de critérios de desempenho, que contempla parâmetros macroestruturais e microestruturais. Nos parâmetros **macroestruturais**, incluem-se parâmetros gerais (abertura da narrativa; organização e coerência da narrativa; e sequência de eventos) e parâmetros específicos (espaço e personagens; situação inicial; sequência de eventos; problema; e desfecho).

Nos parâmetros **microestruturais**, incluem-se: a) medidas de produtividade linguística da narrativa, referentes: ao número total de palavras, número total de palavras diferentes e número de enunciados; e b) medidas de complexidade linguística da narrativa, que incluem extensão média e máxima de enunciados em palavras, número de orações simples e complexas, tipo de coordenadas e/ou subordinadas, número e diversidade de orações adverbiais e conectores que expressam relações de tempo, causa e consequência.

Serão ainda considerados eventuais **desvios** (problemas: de concordância – género, número, verbal; de flexão regular e/ou irregular; de flexão tempo e modo; de retoma pronominal; no uso de artigos...)

Com base nos resultados obtidos, faremos uma reflexão sobre: i) quais as sequências de imagens/ narrativas mais eficazes na obtenção de produções narrativas orais; ii) qual a tarefa que permite uma melhor avaliação destas produções; iii) quais os parâmetros de análise/codificação a incluir na versão final do instrumento; iv) quais as propriedades psicométricas a considerar e que medidas serão mais vantajosas na seleção de instrumentos válidos e confiáveis, assegurando a qualidade dos resultados do estudo.

6. Resultados Preliminares

Até ao momento, temos um total de 38 questões de compreensão na tarefa de conto e 40 na tarefa de reconto, assim como 38 produções orais na tarefa de conto, e 40 produções orais na tarefa de reconto (cf. Tabela 3).

	Conto	Reconto
H1 - Minhoca	16	13
H2 - Elefantes	11	13
H3 - Fada	11	14
TOTAL	38	40

Tabela 3: Número de produções orais e respetivos questionários de compreensão por cada história, nas duas tarefas apresentadas, conto e reconto.

Quanto aos resultados observados nas questões de compreensão, em geral, parece existir menor dificuldade nas questões de compreensão na tarefa de reconto; as crianças não apresentam respostas incompletas, mas as crianças mais novas responderam muitas vezes com “outras respostas” o que induz a necessidade de reformulação das perguntas de compreensão numa versão posterior.

Relativamente aos parâmetros macroestruturais, apresentaremos, de seguida um gráfico explicativo que compara os grupos etários, as tarefas e as diferentes histórias.

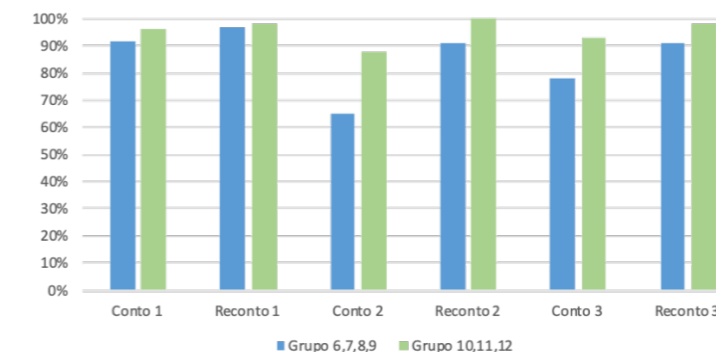


Gráfico 1: % de acerto dos parâmetros macroestruturais por grupos etários

Perante os resultados, verificamos que existe uma taxa de acerto maior quer na tarefa de reconto, quer nas crianças mais velhas.

A história 1- A minhoca e o pássaro, apresenta maior percentagem de acerto em todas as faixas etárias, e a história 2 – Elefantes espertalhões, apresenta uma menor percentagem de acerto, com diferenças entre os dois grupos (6-9 vs. 10-12) mais assinaláveis nas histórias 2 e 3.

Concluindo, com estes resultados preliminares parecem existir:

- i. possíveis diferenças entre a tarefa de conto e de reconto, sendo esta última a que induz maior facilidade na interpretação das imagens;
- ii. menor dificuldade nas questões de compreensão na tarefa de reconto;

iii. diferenças entre a tarefa de conto e de reconto, nos parâmetros macroestruturais da narrativa, tais como os obtidos por vários autores (Bishop & Edmundson, 1987; Mckeough, 2000; Zanotto, 2003; Nippold, et al., 2005; Dadalto & Goldfeld, 2009; Cavalcante & Mandrá, 2010; Silva, 2013; Borges, 2015; Balciuniene & Kornev 2016; Andrade, 2017).

7. Trabalho futuro

Sendo este trabalho um teste piloto, numa fase posterior pretende-se:

- validar o instrumento (Denman, et al. 2017), testando uma amostra maior e geograficamente mais diversificada.
- obter dados sobre a sua adequação e facilidade de aplicação junto de um painel de peritos (vários profissionais das áreas da Terapia da Fala, Didática e Linguística).
- aplicar uma prova de memória – RAVLT (Teste de Aprendizagem Auditivo-Verbal de Rey) a todas as crianças, garantindo um percentil adequado face à sua faixa etária, e permitindo identificar possíveis correlações entre memória e desempenho na tarefa de reconto.
- realizar uma análise mais robusta nos parâmetros macro e microestruturais da narrativa.
- considerar propriedades psicométricas (Denman, D., et al. 2017; Souza et al. 2017).

Agradecimentos

Às minhas orientadoras Maria e Marisa por caminharem comigo nesta aventura que é o Doutoramento;

Agradecer de forma especial a todos os pais que, de boa vontade e disponibilidade, aceitaram que os seus filhos pudessem participar neste estudo piloto;

Ao centro de estudos - *SpotKids* por me permitir recolher dados nas suas instalações;

Ao Eduardo pela preciosa ajuda com as transcrições.

À minha família, em especial ao Marco e à Alice, pela motivação.

Referências bibliográficas

Adam, J.-M (1992). *Textes: Types et Prototypes*. Paris: Hachette

Andrade, J. (2017). A Importância do reconto de histórias no desenvolvimento cognitivo de crianças dos 3 anos. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor e Intervenção Precoce. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Batoréo, H. (1996). *Expressão do espaço no português europeu: contributo psicolinguístico para o estudo da linguagem e cognição*. Lisboa: Tese de Doutoramento, Lisboa: FLUL.

Beaugrande, R. A. & Dressler, W. U. *Introduction to text linguistics*. London: Longman, 1983.

Bishop, D. V. M., & Edmundson, A. (1987). Language impaired 4- year-olds: Transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52.

Bishop, D. V. M. (2004). *Expression, Reception, and Recall of Narrative Instrument - ERRNI*. London, UK: Harcourt Assessment.

Borges, I. (2015). *Expressão de tempo e construção de narrativa*. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal.

Cavalcante, P. & Mandrá P. (2010). Oral narratives of children with typical language development. *Pró-Fono R. Atual. Cient.* 22 (4): 391-396.

Costa, A. L. (2006). *Complexidade Estrutural de Conectores Concessivos*. Textos Seleccionados do XXII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: APL.

Costa, A. L. et al. (2008). Efeitos de modelização no input: o caso da aquisição de conectores. Textos Seleccionados. XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa, APL.

Costa, A. L. (2010). *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. Tese de doutoramento, Linguística (Linguística Educacional), Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.

Costa, A., Vasconcelos, S. & Sousa, V. (2010). *Muitas ideias, um mar de palavras*. Propostas para o ensino da escrita. Lisboa: FCG.

Cruz, M. (2011). *As histórias como recurso para o desenvolvimento da linguagem oral*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar. Faro: Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação.

Dadalto, E. e Goldfield, M. (2009). Características comuns à narrativa oral de crianças na pré-alfabetização. *Revista CEFAC*, Jan-Mar; 11(1). pp.42-49.

Denman, D., et al. (2017). Psychometric Properties of Language Assessments for Children Aged 4-12 Years: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 8, 1515.

Diessel, H. (2004) *The Acquisition of Complex Sentences*. Cambridge: Cambridge U. P.

Fraser, B. (1999). What are discourse markers?. *Journal of Pragmatics*, 31, pp- 931-952.

Freitas, A. (2006). O desenvolvimento narrativo na infância. Tese de Mestrado não publicada, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.

Gagarina, N. et al. (2015). *Assessment of narrative abilities in bilingual children*. In S. Armon-Lotem, J. de Jong & N. Meir (eds.) *Methods for assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Gillam, R. B., & Pearson, N. A. (2004). *Test of Narrative Language - TNL*. Austin, TX: ProEd.

Gillam, R. B., & Pearson, N. A. (2017). *Test of Narrative Language -TNL2*. Austin, TX: 2ªEd.
Gonçalves, F.; Guerreiro P. & Freitas, M. (2011) *O conhecimento da língua; Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.

González, O. (2016). *Chibos Sabichões*. Kalandraka. Portugal.

Graesser, A. C.; Gernsbacher, M. A.; Goldman, S. (1997). *Cognition*. In: Van Dijk, T. (Ed.), *Discourse: A multidisciplinary introduction*, London: Sage, 1997, pp. 292- 319.

McKeough, A. (2000). Building on the oral tradition: How story composition and comprehension develop. In J. W. Astington (Ed.), *Minds in the making: Essays in honor of David R. Olson* (pp. 98-114). Malden: Blackwell Publishing.

MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Monteiro, P. et al. (2016). Parâmetros para análise de narrativas orais em crianças com e sem perturbação da linguagem expressiva. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 1, pp. 621-650.

Neves, D., & Oliveira, V. (2001). *Sobre o Texto: Contributos teóricos para práticas textuais*. Lisboa: Asa.

Nippold, M., et al. (2005) *Conversational versus expository discourse: A study of syntactic development in children, adolescents, and adults*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, pp 1048–1064.

Oliveira, F. (2003). *Tempo e Aspecto*. In Maria Helena Mira Mateus et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. 6ª edição. Lisboa: Caminho, pp. 127-178.

Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.

Rebelo, D., Marques, M. J. & Costa, M., L. (2000). *Fundamentos da didática da língua portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.

Renfrew, C. (1969). *The Bus Story Test: a test of narrative speech*. Bicester: Speechmark Publishing Ltd.

Rosa, C. (2009). *A Estrutura da Narrativa na Escrita dos Alunos Surdos*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Instituto Politécnico De Lisboa Escola Superior De Educação De Lisboa.

Schneider, P., Dubé, R.V. & Hayward, D. (2005). *Edmonton narrative norming instrument – ENNI*. Edmonton:

University of Alberta.

Seymour, H.N., Roeper, T.W. & De Villiers, J. (2005). *Diagnostic evaluation of language variation (DELV) — Norm-referenced*. San Antonio: Pearson.

Schneider, P., Dubé, R. & Hayward, D. (2005). *Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI)*. Retrieved from University of Alberta Faculty of Rehabilitation Medicine.

Silva, I. (2013). *O Reconto Oral E A Autoria Na Educação Pré-Escolar – Um Estudo De Caso*. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro. Departamento de Educação.

Silva, P. (2005). *O Tempo no Texto – Contributos para o estudo da expressão do tempo em sequências textuais*. Universidade Aberta.

Sousa, O. (2000). *Adverbiais temporais na construção da narrativa*. In Gärtner, E., Hundt, C. & Schönberger, A. (eds). *Estudos de gramática portuguesa (I)*. Frankfurt am Main, Teo Ferrer de Mesquita: 63-79.

Sousa, O. (2007) *Tempo e Aspecto – O Imperfeito num Corpus de Aquisição*. Lisboa: Edições Colibri e Instituto Politécnico de Lisboa.

Souza, A, Alexandre, N. & Guirardello, E. (2017). *Psychometric properties in instruments evaluation of reliability and validity*. *Epidemiol. Serv. Saude, Brasília*, 26 (3): 649-659.

Sua Kay, E. & Santos, M. (2014). *Grelha de Observação da Linguagem – Nível Escolar (GOL-E)*. 2aed. Escola Superior de Saúde do Alcoitão.

Todorov, T. (2008). *As estruturas narrativas*. 5. São Paulo: Perspetiva.

Van Dijk, T. A. (1997). *Discourse as structure and process*. London: Sage

Veloso, T. (1999). *A Compreensão de narrativas e a produção do discurso*. Tese de Mestrado não publicada, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

Yebra, A. (2015). *El hada del arco iris*. ChiquiCuentos. 11º edición, Editorial Bruño. Espanha.

Zanotto, M. (2003). *Recontar Histórias – Atividade é importante para a formação das crianças pré-escolares*. *Revista do Professor, Porto Alegre*, n.74, p.5-9.