

ESTRUTURA E PRODUTIVIDADE NARRATIVA NUMA AMOSTRA DE ESTUDANTES SURDOS

CIDÁLIA ALVES

InEd/ Escola Superior de Educação Politécnico do Porto

PEDRO LOPES-DOS-SANTOS

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

JOSÉ FERREIRA-ALVES

Escola de Psicologia da Universidade do Minho

SUSANA BARBOSA

InEd/ Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

A correspondência deste artigo deve ser enviada para cidaliafalves@ese.ipp.pt

Resumo. Neste estudo pretendeu-se explorar o desempenho na produção de textos narrativos de 22 estudantes surdos oriundos de duas escolas de referência que frequentavam o 3º ciclo do ensino básico. Procurou caracterizar-se a coerência e a produtividade dos textos escritos produzidos, eliciados através de um livro de imagens sem texto que ilustra uma história considerada prototípica do ponto de vista da coerência narrativa. Os resultados evidenciaram que alguns dos participantes revelaram dificuldade com o conceito de narrativa e com os elementos estruturais alocados ao princípio, meio e fim da história. Os pares das estruturas tempo/espço e problema/resposta interna revelaram uma forte associação entre si, o que pode ter implicações a nível da educação da competência narrativa. As medidas de produtividade, bem como o número de elementos de estrutura, mostraram ser sensíveis ao contexto educativo onde as crianças aprendiam. A discussão enfatiza as potenciais implicações dos resultados a nível do ensino de competências narrativas.

Palavras-chave: narrativa escrita, surdez, educação, aprendizagem narrativa.

Abstract. The aim of this study was to analyze the coherence and productivity of narrative texts written by deaf children. The participants – recruited in two reference schools of northern Portugal – were 22 profound deaf students who attended the 3rd cycle of the Portuguese basic educational level. The written texts were elicited using a picture book without text which illustrated a story considered prototypical in regard to narrative coherence. Results showed that some children had difficulties in building texts classifiable as narratives. Several others revealed difficulties in allocating structural elements at the beginning, at the middle, and at the end of the story. Descriptions of time and space were strongly correlated. There were also found strong associations between the story problem portrayal and mentions to internal responses of the characters. Productivity measures and the number of reported narrative structural elements showed to be sensitive to the academic context where children were taking classes. The discussion stresses the implications of our findings for the education of narrative skills.

Keywords: written narrative, deafness, education, narrative learning

INTRODUÇÃO

O conceito de narrativa tem sido largamente utilizado na investigação das últimas décadas enquanto objeto específico de indagação bem como meio de estudar outros fenómenos. Este facto explica-se pela complexidade reconhecida deste tipo de discurso que serve a comunicação (Kaderavek & Justice, 2004) e requer, conseqüentemente, um conjunto de competências múltiplas para a sua produção.

A capacidade de construir narrativas representa uma competência tipicamente humana que se inscreve, provavelmente, na herança evolucionária da nossa espécie (Costabile & Klein, 2008; Patrini, 2005). A atividade de narrar faz parte do quotidiano dos indivíduos em todas as culturas (e.g., Lofranco, Peña & Bedore, 2006; Peterson, 1994) e emerge, sob o ponto de vista desenvolvimental, no decurso da primeira infância ao longo das interações mantidas entre a criança e os seus cuidadores.

Qualquer variação relativa à competência ou comportamento dos indivíduos tende a projectar-se no ato de narrar. Entende-se, assim, que parte significativa da investigação incida sobre as relações entre os atributos dos sujeitos e características da narrativa. Do mesmo modo, os estudos têm explorado as diferentes dimensões da narrativa em populações, contextos culturais e objetos de estudo específicos (e. g., Allor, 2003; Bernhardt, 2009; Bredrosian, Lasker, Speidel & Politsch, 2003; Ho, 2002) ou em etapas bem definidas do desenvolvimento humano (e. g., Berman & Slobin, 1994; Bloome, Katz & Champion, 2003; Broek, 1998; Stadler & Ward, 2005). Essas abordagens deram azo ao aparecimento de diferentes modelos que permitem uma compreensão mais abrangente da organização dos produtos narrativos, tendo em conta as condições e as especificidades

contextuais que regulam a sua elaboração.

A narrativa pode apresentar-se na forma oral e na forma escrita. Na forma escrita tem uma diversidade de tipologias que vão dos contos populares tradicionais às formas textuais mais elaboradas. Qualquer uma das formas ou tipos de texto narrativo podem ser analisados de acordo com várias dimensões, das quais salientamos a produtividade e a coerência (e. g., Davies, 2003; Hudson & Shapiro, 1991; Labov & Waletzky, 1967; Mandler, 1978; Stein & Glenn, 1979). A dimensão da produtividade diz respeito à extensão do texto suscetível de ser examinada à luz de um conjunto de variáveis, como o número de palavras, de orações, de frases, entre outros elementos que possam dar conta da extensão da produção narrativa ou de alguns dos seus segmentos. A dimensão da coerência da narrativa concerne a estrutura da história desde o seu início até ao final e a forma como os diferentes elementos estruturais se manifestam e se articulam entre si.

São escassos, a nível nacional e internacional, os estudos sobre a atividade narrativa dos indivíduos surdos. Existe, no entanto, evidência, de que as crianças surdas têm muito menos oportunidades para construir histórias em contexto familiar quando – como é frequente – crescem em famílias de ouvintes (Deussen-Phillips, Goldin-Meadow & Miller, 2001). Sabe-se, igualmente, que os indivíduos com surdez profunda revelam dificuldades na aquisição da linguagem escrita, não só por ela constituir a sua segunda língua, mas também porque se trata, fundamentalmente, da transcrição de uma língua oral onde a tradução gráfica dos fonemas se aprende através da implicação do feedback auditivo. Ora, os surdos com perda auditiva ao nível das frequências da fala não têm o conhecimento de como se configuram sonoramente aquelas representações gráficas abstratas. Sendo assim, é natural que o pior domínio da escrita como ferramenta para contar histórias influencie, de algum modo, a qualidade da estrutura das narrativas e a utilização dos elementos de produtividade.

Propusemo-nos, assim, estudar as características ao nível da coerência das narrativas escritas recorrendo a uma amostra de alunos surdos do 3º ciclo do ensino básico. Para tal, analisámos e classificámos as componentes estruturais de narrativas por eles produzidas. Quisemos, igualmente, examinar alguns dados considerados essenciais e mais salientes ao nível da produtividade das narrativas obtidas. Num segundo momento, procurámos relacionar a “tipologia” encontrada com um conjunto de variáveis que foram tidas em conta, como o ano de escolaridade, o sexo e a escola frequentada pelos participantes.

Enquanto primeira abordagem do tema, o trabalho que doravante apresentaremos possui natureza eminentemente exploratória. Tal opção – justificada por estarmos perante um objeto ainda não escrutinado – inscreve-se no propósito de recolhermos uma base inicial de evidência que permita precisar melhor problemas e questões para a realização de estudos futuros.

MÉTODO

Participantes

Selecionámos, em duas escolas de referência para alunos surdos de duas cidades do norte dos país, todos os alunos do 3º ciclo do ensino básico, com surdez severa a profunda, cuja surdez não estava associada a qualquer outra incapacidade. Cumpriam esse critério 22 alunos, 14 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, que passaram a constituir a nossa amostra.

O **quadro 1** mostra a distribuição dos 22 alunos por escola, ano de escolaridade e sexo.

Quadro 1 – Número de participantes em função do ano de escolaridade e do sexo.

Escola/ Sexo	Ano			Total
	7º ano	8º ano	9º ano	
Escola A (sexo F+M)	5 (2+3)	4 (2+2)	4 (2+2)	13 (6+7)
Escola B (sexo F+M)	5 (5+0)	4 (3+1)	0	9 (8+1)
Total	10 (7+3)	8 (5+3)	4 (2+2)	22 (14+8)

Material

No contexto de eliciação da narrativa foi utilizada a história do sapo “*Frog, Where Are You?*” de Mayer (1969), a fim de ser recontada por escrito numa folha de papel branco. Aquela história, tal como muitas outras do mesmo autor, é profusamente usada em investigação (e.g., McInnes, Fung, Manassis, Fiksenbaum & Tannock, 2004; Peña, Gillam, Malek & Ruiz-Felter, 2006; Scott & Krakow, 2008), por ser considerada prototípica quanto aos elementos da estrutura – i.e., uma história estruturalmente completa e bem formada. A história é contada por uma sequência de imagens organizadas em forma de livro com 29 páginas, de tamanho A5. As imagens estão desenhadas a preto e branco, sem texto e relatam a história de um menino que tem um cão e um sapo dentro de um frasco; enquanto o menino e o cão dormem, o sapo desaparece; o menino e o cão procuram-no insistentemente em vários locais e durante a busca ocorrem várias peripécias que vão funcionando como obstáculos, até que o sapo é encontrado na companhia de muitos outros sapos. Nessa altura, os três regressam a casa, despedindo-se dos restantes sapos da floresta.

Procedimento

As histórias foram recolhidas em contexto de sala de aula, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, sendo que os alunos receberam as instruções em três formatos, por esta ordem: em Língua Gestual Portuguesa (através de um intérprete de LGP), por escrito e em linguagem oral (pelo professor titular da disciplina). Seguidamente, os alunos puderam observar o livro de imagens “mudas” que serviu de estímulo ao reconto da história. As instruções apelavam à escrita de histórias completas, mencionando os elementos estruturais que deveriam ser tidos em conta. Os estudantes dispunham de um máximo de 45 minutos para a escrita do texto.

As narrativas foram cotadas de acordo com os critérios que a seguir clarificamos por dois examinadores independentes já treinados. O acordo inter-cotadores foi de 97%, sendo as diferenças resolvidas após discussão.

Medidas

Para avaliar os elementos da estrutura das narrativas produzidas foram usados os seguintes critérios.

Quadro 2 – Elementos da Estrutura Narrativa.

Elementos da Estrutura Narrativa
Início
Utilização de uma frase ou expressão vulgarmente utilizadas para iniciar a construção de uma história, tais como “Era uma vez...”, “Um certo dia...”, “Há muito tempo atrás...”.
Introdução
Síntese do assunto da narrativa, ou seja, é o momento em que se introduz o leitor na história, mencionado, por exemplo, as personagens e o assunto.
Personagens
Por personagens apenas é considerada (i) a caracterização da personagem principal (na medida em que só são consideradas narrativas produções textuais com personagens principais); ii) a presença (S) ou ausência (N) de personagem ou personagens secundárias (sem distinção para o número de personagens), assim como a presença ou ausência de caracterização das mesmas.
Tempo
Localização da ação num tempo real e definido ou num tempo indefinido (<i>Havia uma menina que, há muito tempo atrás,...</i>). Na categoria tempo deverão ser considerados todos os tipos de sequencializadores temporais (e não apenas a indicação do tempo em que decorre a ação). Exemplos: “depois”, “quando chegou a casa”, “antes”, “imediatamente a seguir”, “entretanto”, etc.
Espaço / Caracterização
Localização da ação ou de uma parte da ação num local ou locais. / Descrição do local ou locais onde se passa a ação. Qualquer referência a uma característica objetiva ou subjetiva do espaço será considerada. Por exemplo, “Relva verde”, “Relva molhada”, “Jardim bonito”.

Continua

Ação
<p>A ação envolve a trama da história e é composta por ‘problema’, ‘tentativa de resolução’ e ‘resolução’. Assim, podemos não ter problema, ou ter um problema com ou sem tentativa de resolução e qualquer um destes com ou sem resolução.</p> <p>Problema - Identificação de obstáculos ou o problema que leva a personagem principal a agir. Dito de outro modo o “problema” deve ser entendido como obstáculo à concretização de uma intenção por parte de uma personagem.</p> <p>Tentativa - Descrição das ações realizadas pela personagem principal ou secundária para resolver o problema.</p> <p>Resolução - Identificação das repercussões das tentativas das personagens para resolver o problema.</p> <p>Qualquer destas combinatórias pode ou não apresentar uma resposta interna.</p>
Resposta Interna
<p>Descrição das emoções e pensamentos das personagens sobre o problema ou ações.</p>
Finalização
<p>Utilização de uma frase ou expressão que indique que a história está concluída, como por exemplo “viveram felizes para sempre.”, “fim”, “ficaram amigos”. Pode conter ou não uma moralidade, tais como “aprenderam que se deve fazer sempre os trabalhos de casa”, “nunca mais voltará a acontecer”. A referência a uma moral, pode ou não estar identificada de modo explícito. A finalização, em nosso entender e na narrativa escrita, deve estar sempre contida na história, ou seja deve fazer parte da narrativa, sendo esta uma condição para ser cotado este elemento da estrutura.</p>

Foi, ainda, considerado como elemento de produtividade o número total de palavras usadas no texto. Na medida em que podem surgir produções textuais para além da narrativa, o tipo de texto também foi objecto de classificação de acordo com duas categorias: texto narrativo e texto não narrativo. Saliente-se que a narrativa, mesmo quando incompleta, foi sempre considerada como produção narrativa, desde que tivesse personagem principal e, pelo menos, duas sequências temporais na narração.

RESULTADOS

As análises não revelaram a existência de qualquer associação estatisticamente significativa entre as medidas da estrutura ou da produtividade narrativa e o grau de escolaridade ou o sexo dos participantes. Por esse motivo na apresentação dos resultados, dispensar-nos-emos de efetuar qualquer referência a estas duas últimas variáveis na subsequente apresentação dos resultados.

Considerando os vinte e dois participantes, verificou-se que dezasseis (72.73%) construíram um texto avaliado como sendo história ou narrativa, havendo apenas seis (27.27%) que o não fizeram. O quadro 3 apresenta a distribuição das frequências dos vários elementos da narrativa em referência à totalidade da amostra (incluindo textos narrativos e textos não narrativos).

Quadro 3: Frequência dos elementos da estrutura narrativa

Elementos da estrutura	Sim	Não
Início	10	12
Introdução	14	8
Personagem principal	4	18
Personagem secundária	13	9
Tempo	18	4
Espaço	16	6
Ação		
Com problema	12	10
Com tentativa e sem resolução	1	0
Sem tentativa e com resolução	3	0
Com tentativa e com resolução	8	0
Resposta interna	14	8
Finalização	15	7

Julgamos importante realçar o elevado número de textos contendo tempo (81.82%) e espaço bem como o elevado número de textos que não identificam um problema.

A figura 3 apresenta o histograma relativo à frequência dos casos que apresentaram diferentes números de elementos da estrutura narrativa. Conforme se pode apreciar, verificou-se que apenas um participante produziu história com 1 elemento da estrutura. Três alunos produziram narrativas contendo 2 elementos. Observou-se que histórias contendo 6 elementos foram construídas por cinco crianças, o mesmo sucedendo para as narrativas com 8 elementos. Só um único participante elaborou história que integrava 9 elementos de estrutura.

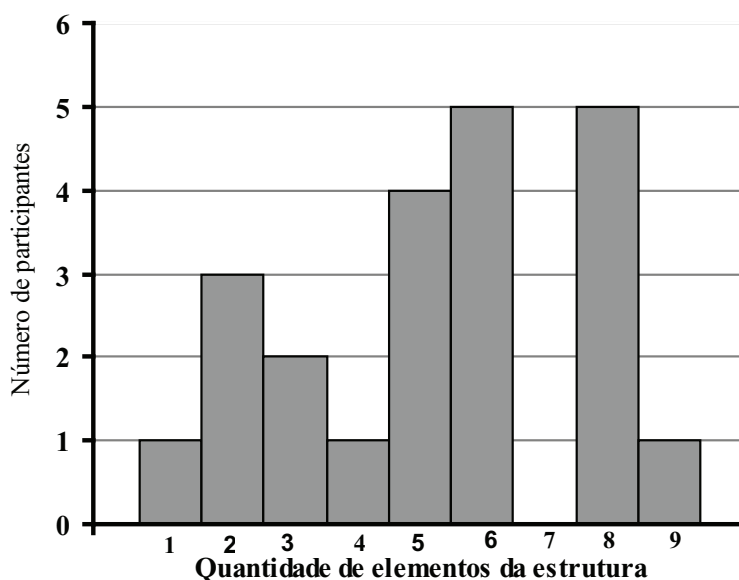


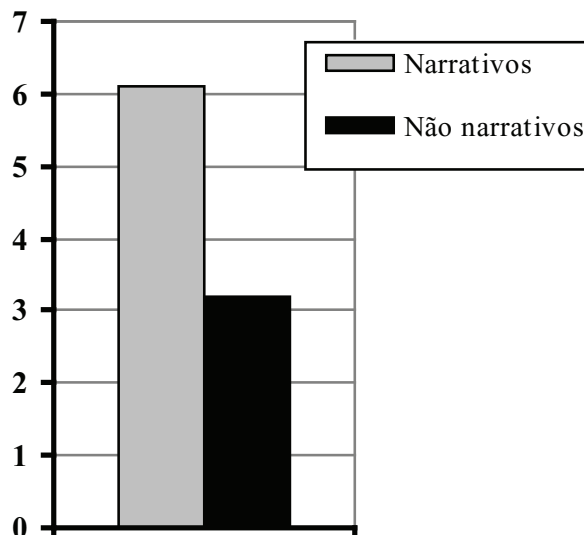
Figura 1. Frequência de alunos que utilizaram diferentes quantidades de elementos da estrutura narrativa.

Considerando a totalidade da amostra, o número médio de elementos de estrutura utilizados foi de 5.3 (DP = 2.35). Analisando a distribuição verifica-se

que possui uma ligeira assimetria negativa (com um coeficiente de $-.215$). Tal facto, indica que o número de histórias incluindo quantidade de elementos de estrutura acima da média foi superior ao número de histórias com quantidade de elementos abaixo da média.

Conforme a figura 2 ilustra, as produções textuais classificadas como narrativas possuíam, em média, maior número de elementos da estrutura do que as produções não narrativas, $F(1,20) = 9.174$; $p < .01$).

Figura 2. Número médio de elementos de estrutura em função do tipo de produção textual.



Identificado um problema não se verificou a existência de qualquer caso em que não tenha havido tentativa ou resolução. A identificação de um problema, bem como as tentativas de o resolver e a eficácia em o conseguir, relacionou-se, significativamente, com o número

de elementos presentes na história, $F(3, 18) = 14,154$; $p < .001$: quem não identificou um problema foi quem apresentou menos elementos (cf. figura 3).

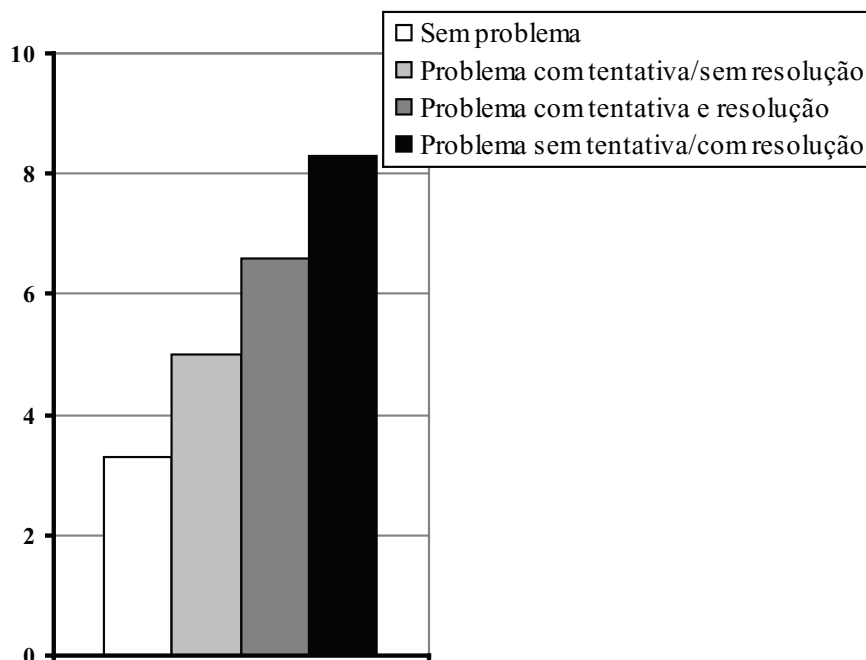


Figura 3. Número médio de elementos da estrutura em função da identificação do problema, da tentativa de o resolver e da sua resolução.

Houve uma associação significativa entre o tempo e o espaço, $\chi^2(1) = 5.62$, $p < .05$). O valor de Phi, que mede a força da associação entre as variáveis nominais em tabelas de contingência 2x2, é de .505, o que revela uma elevada força de associação que é significativa ao nível de $p < .05$.

Houve, igualmente, uma associação significativa entre o problema e a resposta interna, $\chi^2(1) = 15.10$, $p < .001$. O valor de Phi é de .828, $p < 0,001$, o que evidencia uma relação de valor bastante elevado. A esse propósito importa salientar que não houve nenhum participante que tivesse identificado um problema sem associar resposta interna à construção da história.

O número de ingredientes presentes em cada narrativa relacionou-se muito significativamente com a produtividade narrativa medida pelo número de palavras ($\tau = 0.636$, $p < .001$)

Conforme transparece na figura 4, a escola pareceu contribuir de forma significativa para o número de palavras produzidas, $F(1,20) = 9.79$, $p = .005$, bem como para o número de elementos da estrutura narrativa, $F(1,20) = 5.491$, $p < .05$.

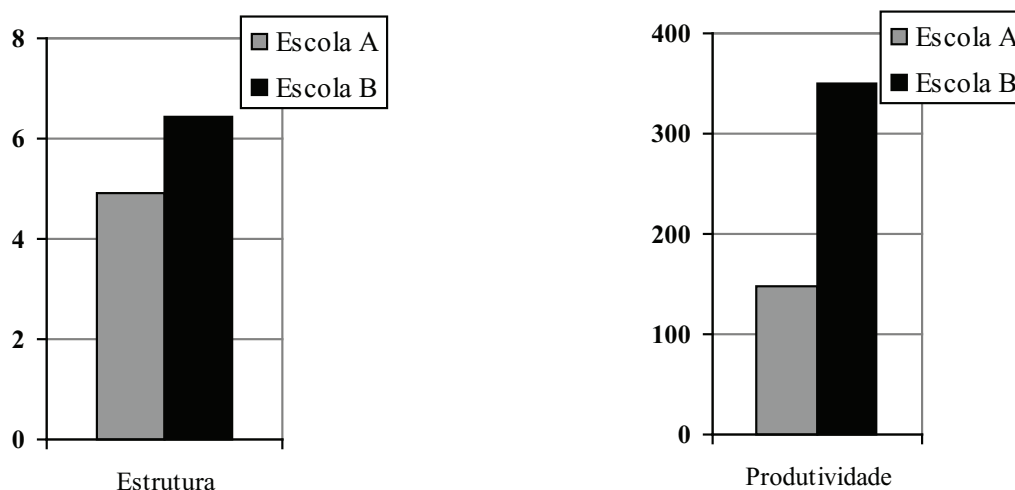


Figura 4. Médias do número de palavras (Produtividade) e dos elementos de estrutura (Estrutura) em função das escolas.

De facto, os alunos da escola B revelaram, comparativamente aos da escola A, superioridade em ambos os tipos de medida.

DISCUSSÃO

Tínhamos como objetivo examinar a coerência e produtividade da produção narrativa de crianças com surdez severa a profunda sem nenhuma outra incapacidade associada a frequentar o 3º ciclo do Ensino Básico em duas escolas de referência para alunos surdos.

Antes de discutir os resultados propriamente ditos, valerá a pena sublinhar que o material selecionado para este estudo revelou ser uma boa opção. De facto, a tarefa proposta – visualização de um livro de imagens sem texto escri-

to que, no seu conjunto, contam uma história – mostrou ser um estímulo suficientemente adequado para mais de 70% dos participantes que, com maior ou menor proficiência, levaram a cabo o reconto da história. Apenas em seis casos não foi possível considerar o texto escrito como narrativa, ou por não expressar elementos temporais (n=2), ou por não salientar a presença de uma personagem principal (n=2) ou, ainda em dois casos pela omissão, em simultâneo, de ambas as situações.

Apesar da baixa incidência de alunos que não conseguiram elaborar produções narrativas, este dado deverá ser realçado se atendermos, por um lado ao nível de escolaridade dos participantes e, por outro, à circunstância de vários estudos (e.g., Clemente, 1990; Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin & Zhang, 2004) apontarem para uma aquisição completa, na forma oral, dos elementos estruturais do texto narrativo por volta dos 5-6 anos de idade nos indivíduos ouvintes e, ao nível da narrativa escrita, para a aquisição de episódios hierarquicamente organizados por volta dos 11 anos de idade. Pode, assim, depreender-se que uma boa parte dos estudantes surdos desta amostra, apresenta ainda problemas de compreensão do conceito de texto narrativo quando a tarefa lhe é pedida na sua segunda língua, a Língua Portuguesa.

Ainda relativamente à estrutura textual observa-se um elevado número de textos que contêm tempo (81.82%) e espaço (72.73%). O tempo é o elemento da estrutura mais presente (mesmo alguns dos participantes que não chegam a descrever uma história referem esta dimensão). Espaço e tempo são os elementos com maior prevalência nas descrições e estão significativamente associados: quando um está presente é de supor que o outro também o esteja. Estes parecem ser, assim, elementos da estrutura bem consolidados neste grupo de participantes.

Observa-se, ainda relativamente a elementos da estrutura, que a personagem secundária é mais descrita do que a personagem principal. Este dado é curioso, mas talvez apenas possa significar que os protagonistas de uma história, pela sua centralidade e presença no decurso da narração, estejam naturalmente “mais presentes” e que as personagens secundárias, por estarem mais “encobertas”, necessitem, do ponto de vista do narrador, de uma apresentação mais explícita ao leitor.

Saliente-se, também, o elevado número de textos que não identifica um problema (45.45%) e, conseqüentemente, qualquer outro elemento da acção. A acção pode ser associada ao que em contexto educativo se denomina como *desenvolvimento* da história. Ora, quando não mencionam a acção, os participantes indicam pelo menos um elemento de início, introdução ou finalização da estrutura do texto. Arriscaríamos, então, sugerir que uma parte dos alunos desta amostra – entre os quais se contabilizam os que realizaram produções textuais narrativas e não narrativas – parece entender o decurso da história como a menção a elementos estruturais de *princípio* e *conclusão*. Desta forma, o abrir e encerrar a história seria mais saliente do que propriamente desenvolvê-la.

Repare-se ainda que os participantes que identificam um problema sem menção a tentativas de o solucionar, mas que descrevem a sua resolução, apresentam histórias com mais elementos da estrutura. Poderemos conjecturar que, deste modo, os participantes ficarão mais disponíveis para investir noutros elementos da estrutura, uma vez que frequentemente as tentativas se configuram em episódios e ocupam uma grande parte descritiva das histórias. Verificou-se, ainda, que identificar um problema, bem como tentar a sua solução e resolvê-lo de facto, se relaciona positivamente com o número de elementos presentes no texto, uma vez que a identificação do problema, só por si, leva a que se desenvolvam mais elementos da ação que naturalmente implicam descrições mais exaustivas dos elementos estruturais.

No conjunto dos participantes observa-se uma associação significativa entre o elemento estrutural da ação-problema e da resposta interna. Trata-se de uma das associações encontradas que parece ter mais implicações para uma educação narrativa e dos seus eventuais efeitos para o próprio desenvolvimento psicológico. A oportunidade de nos depararmos com problemas sugere estar associada à oportunidade de experienciar e desenvolvermos pensamentos e sentimentos que podem otimizar o desenvolvimento da competência para narrar.

Num olhar mais global e no que se refere à análise dos elementos estruturais dos textos produzidos, constata-se uma ligeira assimetria negativa na distribuição das frequências do número total dos elementos da estrutura narrativa, o que nos diz que o número de participantes que produziu textos com um número de elementos acima da média foi superior ao que os produziu abaixo da média. Isto corresponde ao que é espectável em termos do efeito da escola na aprendizagem da estrutura das histórias, ou seja, que haja cada vez mais pessoas a serem capazes de produzir histórias mais completas ou tendencialmente com maior número de elementos estruturais.

O número de elementos de uma história e a produtividade narrativa – medida através da quantidade de palavras usadas – são altamente sensíveis ao contexto educativo, ou seja, podemos ter escolas que encorajam de forma distinta a escrita e diferenças ténues podem produzir grandes impactes. Por outro lado, a produtividade narrativa relaciona-se significativamente com o número de elementos da narrativa. A magnitude da associação observada pode querer dizer que deveremos estar tão preocupados em ensinar histórias como em pôr os alunos a escrever, porque se o número de palavras se associa com o número de elementos da narrativa qualquer adição que façamos, ou no ensino da história ou na “descrição narrativa”, contribui significativamente para que aumente a sua coerência; ainda que se tenha observado que as produções textuais narrativas contêm um maior número de elementos na sua estrutura. Isto leva-nos à constatação simples e esperada de que uma produção textual classificada como narrativa será progressivamente mais completa e mais extensa. Em síntese, também com vista a uma valorização dos elementos estruturais de um texto não narrativo, talvez seja importante considerar a natureza contínua entre aprender

a escrever um texto não narrativo e um texto narrativo.

Nesta primeira abordagem dos elementos estruturais e de produtividade das narrativas escritas, os dados apontam para a importância de se estudarem as descrições narrativas de participantes com características idênticas às desta amostra específica de estudantes para que possam, no futuro, ser correlacionados com outras variáveis, com outros perfis de funcionalidade, com outras formas de eliciação ou com outras formas de produção narrativa.

AGRADECIMENTOS

Este estudo contou com a cooperação de um conjunto de pessoas - Vera Macedo, Liliana Bessa, Bruno Remédios, Maria Ivone Pereira, Sara Barbosa, Sara Sousa, Joana Santos, Maria de Fátima da Silva, Carolina Ribeiro, Ana João Lourenço e Liliana Almeida - cuja colaboração foi preciosa, quer na recolha de dados, quer na cotação das narrativas. A elas agradecemos o empenho e a qualidade posta no trabalho prestado. Do mesmo modo agradecemos às escolas e aos professores titulares das disciplinas que tão bem integraram este trabalho como mais um elemento de produtividade no contexto letivo dos seus alunos. Também aos nossos participantes agradecemos toda a colaboração prestada no sentido de tornarem viável a realização do presente estudo.

REFERÊNCIAS

- Allor, J., & McCathren, R. (2003). Developing emergent Literacy Skills through Storybook Reading. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), pp. 72 – 79.
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernhardt, P. (2009). Opening up Classroom Space: Student voice, Autobiography, & the Curriculum. *The High School Journal*, pp. 61 – 67.
- Bloome, D., Katz, L., & Champion, T. (2003). Young Children's Narratives and Ideologies of Language in Classrooms. *Reading & Writing Quarterly*, 19, pp. 205 - 223.
- Bredrosian, J., Lasker, J., Speidel, K., & Politsch, A. (2003). Enhancing the Written Narrative Skills of an AAC Student with Autism: Evidence-Based Research Issues. *Top Lang Disorders*, 23(4), pp. 305 – 324.
- Broek, P. (1989). Causal Reasoning and Inference Making in Judging the Importance of Story Statements Child Development. *Child Development*, 68, pp. 286 – 297.
- Clemente, R. (1990). Narraciones orales y escritas en niños. Un estudio sobre sus diferencias. *Estudios de Psicología*, 41, pp. 7 – 19.
- Costabile, K., & Klein, S. (2008). Understanding and Predicting Social Events: the Effects of Narrative. *Social Cognition*, 26(4), pp. 420 – 437.
- Davies, P., Bentham, J., Cartwright, S., & Wilson, J. (2003). Developing narrative skills through case-studies. *The Curriculum Journal*, 14(2), pp. 217 – 232.
- Deusen-Phillips, S., Goldin-Meadow, S., & Miller, P. (2001). Enacting Stories, Seeing Worlds: Similarities and Differences in the Cross-Cultural Narrative Development of Linguistically Isolated Deaf Children. *Human Development*, 44, pp. 311–336.
- Fey, M. E., Catts, H. W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, pp. 1301–1318.
- Ho, J. W. Y. (2002). *Narrative Writing in Australian and Chinese Schools: A Study of Text*

- in Context*. Bern: Peter Lang.
- Hudson, J., & Shapiro, L. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.). *Developing narrative structure* (pp. 89-135). New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Kaderavek, J., & Justice, L. (2004). Embedded-Explicit Emergent Literacy Intervention II: Goal Selection and Implementation in the Early Childhood Classroom. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 35*(3), pp. 212 – 228.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. In J. Helm (Ed.). *Essays on the Verbal and Visual Arts* (pp. 12-44). Seattle: U. of Washington Press.
- Lofranco, L., Peña, E., & Bedore L. (2006). English Language Narratives of Filipino Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 37*, pp. 28-38.
- Mandler, J. (1978). A code in the node: the use of a story schema in retrieval. *Discourse Processes, 1*(1), pp. 14-35.
- Mayer, M. (1969). *Frog, Where Are You?* New York: Dial Books for Young Readers.
- McInnes, A., Fung, D., Manassis, K., Fiksenbaum, L., & Tannock, R. (2004). Narrative skills in children with selective mutism: An exploratory study. *American Journal of Speech-Language Pathology, 13*(4), pp. 304-315.
- Patrini, M. (2005). *A renovação do conto: emergência de uma prática oral*. São Paulo: Cortez.
- Peña, E., Gillam, R., Malek, M., & Ruiz-Felter, R. (2006). Dynamic Assessment of School-Age Children's Narrative Ability: An Experimental Investigation of Classification Accuracy. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*(5), pp. 1037 – 1057.
- Peterson, C. (1994). Narrative Skills and Social Class. *Canadian Journal of Education, 19*(3), pp. 251 – 269.
- Scott, K., Roberts, J., & Krakow, R. (2008). Oral and Written Language Development of Children Adopted From China. *American Journal of Speech - Language Pathology, 17*(2), pp. 150 – 160.
- Stadler, M., & Ward, G. (2005). Supporting the Narrative Development of Young Children. *Early Childhood Education Journal, 33*(2), pp. 73 – 80.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Org.). *New directions in discourse processing. Advances in discourse processes* (Vol.2, pp. 53-120). Norwood: Ablex.

