



**NM**

## **ERRATA**

No âmbito da tese “Os efeitos da intervenção no reconto e nas narrativas de experiência pessoal em crianças de idade pré-escolar” apresenta-se a seguinte errata:

**Página 33, no primeiro parágrafo, segunda linha** “...cujo valor máximo de cotação é 32 pontos.” deve lêr-se “... cujo valor máximo de cotação é 32 pontos. Nos resultados a seguir apresentados importa observar cada participante em particular. Se necessário para melhor visualização encontram-se os resultados de cada participante em gráficos individuais no anexo 6.”

**Página 34, no segundo parágrafo, terceira linha**, “...no entanto, compreender como esses valores...” deve lêr-se “no entanto, para compreender como esses valores”

Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

Ao longo de toda a vida temos sempre alguém a quem agradecer... Há sempre alguém que nos ensina, que nos acarinha, que nos dá aquela palavra que precisamos... Foi isto que me aconteceu ao longo da elaboração deste estudo. Estive rodeada de pessoas especiais que estiveram sempre lá e a quem não posso deixar de agradecer.

Obrigada à Professora Doutora Manuela Sanches Ferreira pela orientação, disponibilidade, conhecimentos e apoio proporcionados. Foi um orgulho desenvolver este projeto consigo. Para além disso, obrigada pela excelente pessoa que é, pelas palavras, pelo incentivo, pelo sorriso, pelo carinho e preocupação. Enfim, obrigada por confiar e acreditar!

Obrigada a todos os professores do Mestrado de Educação Especial, que me enriqueceram com os conhecimentos e experiências partilhadas. Foram sem dúvida fundamentais na visão que tenho da Educação Especial e por conseguinte influenciaram o modo como elaborei este estudo.

Obrigada a todas as minhas colegas da turma, com as quais vivenciei dois anos intensivos mas cheios de momentos divertidos.

Obrigada a todas as minhas colegas do trabalho pela compreensão e disponibilidade durante todos os anos de trabalho, mas especialmente ao longo deste estudo. Vocês são fabulásticas!

Obrigada a todos os alunos que participaram neste estudo. Foi um prazer trabalhar convosco com empenho, diversão e amizade. Foi bom ensinar-vos e foi tão bom aprender convosco.

Obrigada ao Fernando, à Maria e à Cristina que para mim são muito especiais. Estão sempre lá quando é preciso, seja para escutar, dar uma palavra de apoio ou simplesmente mimar.

Obrigada à minha família, que me apoia em todos os momentos e que acredita sempre em mim.

Obrigada aos meus pais e irmão pelo amor incondicional e por tentarem tornar todos os dias, os dias mais felizes da minha vida. Obrigada mãe, pela frase que desde pequenina me disseste “Vai correr tudo bem.”. Isso fez-me sempre acreditar! Obrigada pai, pela liberdade que sempre me deste para traçar o meu caminho, apesar de eu saber que estavas sempre lá para apoiar. Obrigada Paulo, pela pergunta “Não sabes isso?”. Foram essas palavras que me fizeram querer saber sempre mais.

Obrigada ao Fernando pela paciência, incentivo e amor. As tuas palavras naqueles momentos difíceis foram fundamentais. A tua capacidade de escuta permitiu-me falar, falar, falar... até ao ponto que deves saber quase tanto acerca da narrativa quanto eu. Obrigada por todos os dias me fazeres feliz.

## RESUMO

As competências narrativas emergem desde cedo, e vão sendo adquiridas ao longo do desenvolvimento da criança. No entanto não significa que se desenrolam do mesmo modo em todas as crianças pois crianças com dificuldades na produção narrativa poderão ter necessidade de um ensino específico e estruturado. Sendo a narrativa um aspeto importante da linguagem, é fundamental agir o mais cedo possível para prevenir futuros problemas, tanto no percurso académico como social.

Tendo por base as questões em torno da produção narrativa, o presente estudo tem como objetivo compreender a influência da intervenção narrativa no reconto e nas narrativas de experiência pessoal em oito crianças do pré-escolar (5/6 anos), estando um dos participantes diagnosticado com uma condição do espectro do autismo.

Ao longo do estudo, todos os participantes foram sendo avaliados pela escala *Narrative Language Measures* durante 10 sessões e quanto à intervenção narrativa denominada “Campeões de histórias ” consistiu em 21 sessões com duração média de 25 minutos.

Neste estudo recorremos ao delineamento experimental de linha de base múltipla, o que nos permitiu analisar o desempenho de cada participante ao longo do tempo. Os resultados revelaram que através da intervenção narrativa houve um aumento na cotação dos testes da escala em todos os participantes, inclusive na criança com condição do espectro autista, e que esses se mantiveram sempre acima dos níveis basais após um período de duas semanas sem intervenção. Deste modo, podemos concluir que a intervenção narrativa produziu efeitos relevantes quer no reconto, quer nas narrativas de experiência pessoal dos participantes e que se apresenta como uma intervenção económica, rápida e eficaz.

**PALAVRAS-CHAVE:** Intervenção Narrativa; Pré-escolar; Reconto; Narrativas de Experiência Pessoal

## ABSTRACT

The narrative competences arise very earlier, and keep being acquired during the child's development; however, they don't develop in the same way in every child. Children with experience hardships in the production of the narrative may need specific and structured teaching. Since the narrative is an important aspect of language, it's vital to act as early as possible to prevent future problems both in the academic and social paths.

Based on the issues of narrative, the present study aims to verify the influence of narrative intervention in regards to the recount and narrative of personal experiences of eight preschool pupils, aged 5 and 6 took part; one of them is diagnosed the Autism Spectre Disorders.

For data gathering, all pupils were evaluated in the scale *Narrative Language Measures* in ten sessions. As for the narrative intervention named *Story Champs*, it consisted of 21 sessions with an average duration of 25 minutes.

For this study we used an experimental design of multiple baseline, allowing us to analyze the performance of each participant over time. The results revealed that both in rettel as in personal experience narrative there was a significant increase in the test valuation of all pupils, and they always kept above the basic level after a period of two week without intervention.

This way, we may conclude that the narrative intervention produced relevant effects in the rettel and personal experience narrative of all students. We noticed also the intervention appears as an economical, quick (21 sessions of 25 minutes each) and efficient.

Key-words: Narrative Intervention, Preschool; Retelling; Narrative of Personal Experience

## ÍNDICE GERAL

Resumo	iii
Abstract	iv
Índice geral	v
Índice de tabelas	vii
Índice de figuras	viii
Lista de abreviaturas	ix
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 – A NARRATIVA</b>	
1. Enquadramento concetual	3
1.1. Características da narrativa	4
1.2. Narrativa e os processos biopsicossociais	5
2. A narrativa na infância	5
2.1. Desenvolvimento típico da narrativa na infância	6
2.1.1. Funções da narrativa	7
2.1.1.1. Função referencial	7
2.1.1.2. Função avaliativa	9
2.2. Desenvolvimento da narrativa em crianças com perturbações do espectro do autismo	9
2.2.1. Estudos da narrativa de crianças com perturbações do espectro do autismo	10
2.3. Importância da narrativa no percurso académico e social	12
2.3.1. Percurso académico	12
2.3.2. Relações sociais	13
3. Avaliação e intervenção narrativa	14
3.1. Avaliação da narrativa	15
3.2. Estudos de intervenção narrativa	17

## **CAPÍTULO 2 – OS EFEITOS DE UMA INTERVENÇÃO NA NARRATIVA DE CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR**

1. Introdução ao estudo empírico	21
1.1. Participantes	22
1.2. Instrumentos	23
1.3. Procedimentos	25
2. Apresentação dos resultados	32
2.1. Avaliação da Narrativa: resultados da cotação da escala NLM	32
2.1.1. Resultados do reconto	33
2.1.2. Resultados na narrativa de experiência pessoal	35
2.2. Narrativa do participante com uma condição do espectro do autismo	38
2.3. Manutenção dos resultados após duas semanas	40
2.4. Resultados das opiniões dos profissionais acerca dos procedimentos e resultados	42
3. Análise e discussão dos resultados	43
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	49
<b>REFERÊNCIAS</b>	52
<b>ANEXOS</b>	61
Anexo 1 - Grelhas para avaliação do reconto	62
Anexo 2 - Grelhas para avaliação da narrativa de experiência pessoal	73
Anexo 3 - Checklist para verificação dos procedimentos de avaliação	77
Anexo 4 - Grelhas de monitorização do progresso	80
Anexo 5 - Inquérito por questionário aos profissionais	84
Anexo 6 - Gráficos dos resultados individuais dos participantes	90

## ÍNDICE DE QUADROS

1. Instrumentos para avaliação da narrativa	23
2. Instrumento para recolha de opiniões dos profissionais	24
3. Procedimentos para avaliação da narrativa	27
4. Procedimentos na intervenção narrativa	29
5. Procedimentos para recolha de opiniões dos profissionais	30
6. Cotação do reconto ao longo das diferentes fases	33
7. Resultados detalhados do reconto narrativo do grupo A	34
8. Resultados detalhados do reconto narrativo do grupo B	34
9. Exemplo de reconto pré e pós-intervenção	35
10. Cotação das narrativas de experiência pessoal ao longo das diferentes fases	36
11. Resultados detalhados das narrativas de experiência pessoal grupo A	37
12. Resultados detalhados das narrativas de experiência pessoal grupo B	37
13. Exemplo de narrativa de experiência pessoal pré e pós-intervenção	38
14. Exemplo do reconto do participante com uma condição do espectro do autismo pré e pós-intervenção	39
15. Exemplo da narrativa de experiência pessoal do participante com uma condição do espectro do autismo pré e pós-intervenção	40

## ÍNDICE DE FIGURAS

1. Exemplo de imagens e jogos das histórias do <i>Story Champs</i>	28
2. Ícones da estrutura narrativa	28
3. Guião para apresentação dos resultados da avaliação narrativa	33
4. Cotação do reconto do grupo A	33
5. Cotação do reconto do grupo B	33
6. Cotação da narrativa de experiência pessoal do grupo A	36
7. Cotação da narrativa de experiência pessoal do grupo B	36
8. Manutenção dos resultados do reconto	41
9. Manutenção dos resultados da narrativa de experiência pessoal	41

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**I** – Intervenção

**LB** – Linha de base

**NEP** – Narrativa de experiência pessoal

**NLM** – Narrative Language Measure

**PEA** – Perturbação do Espectro do Autismo

**PÓS-I** – Pós-Intervenção

**TNR** – Test of Narrative Rettel

**TPG** – Test of Personal Generation

## INTRODUÇÃO

Narrar ou contar histórias é um aspeto essencial da linguagem e assume-se como um instrumento fundamental na vida de qualquer indivíduo, uma vez que é através da narrativa que se comunica, se aprende, se ensina, se conhece e se dá a conhecer (Syder, 1987).

As competências necessárias à produção de narrativas são gradualmente adquiridas ao longo da vida, iniciando-se relativamente cedo, no entanto dificuldades na sua elaboração podem ser prejudiciais tanto ao nível académico como social. Crianças com uma boa compreensão e produção narrativa podem obter mais sucesso escolar pois adquirem e partilham mais informações (Mehta et al, 2005). Também ao nível das relações sociais, crianças com proficiência narrativa são capazes de manter os ouvintes mais atentos, obtendo mais oportunidades para praticar, com mais trocas nas suas interações e consequentemente relações sociais mais fortalecidas (McCabe & Marshall, 2006).

Deste modo, e uma vez que as competências narrativas emergem desde cedo, torna-se fundamental que os educadores estejam atentos aos aspetos que comprometem a compreensão e produção narrativa (Gonçalves, 2002).

As narrativas podem ser produzidas de dois modos: reconto da narrativa que se aplica ao dia-a-dia quando temos que reproduzir ou passar informação alguém quer seja na escola como na sua vida social (Bodreau, 2008) ou narrativas de experiência pessoal em que o indivíduo tem que produzir narrativa, para comunicar o que sentiu ou vivenciou (Preece, 1987).

Apesar de serem diferentes, ambas as formas de narrativa necessitam de atender a aspetos que lhes são comuns e que lhes conferem coerência e coesão, assegurando a compreensão do ouvinte. Spencer e Peterson (2012) após uma exaustiva revisão da literatura consideram que a narrativa deverá atender a três aspetos: macroestrutura - estrutura narrativa que lhe confere coerência; microestrutura - dispositivos linguísticos que lhe confere coesão; e episódio completo – presença simultânea de problema, ação e consequência.

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, o nosso estudo pretende compreender o impacto da intervenção narrativa quer no reconto, quer nas narrativas

de experiência pessoal de participantes do pré-escolar. Para isso organizamos o projeto em dois capítulos, sendo que no primeiro serão expostos os fundamentos teóricos centrados na temática da narrativa, mais especificamente na narrativa na infância, os quais enquadram o estudo empírico. Encontra-se subdividido em: enquadramento conceptual, a narrativa na infância e avaliação e intervenção.

O segundo capítulo descreve o estudo empírico no qual se pretende estudar o impacto da intervenção narrativa nas competências de reconto e nas narrativas de experiência pessoal em participantes do pré-escolar, e está subdividido em três partes: método, apresentação dos resultados e discussão dos resultados obtidos referentes ao estudo empírico.

Para finalizar, nas considerações finais serão abordados os aspetos mais relevantes da análise crítica dos resultados, seguida de uma reflexão acerca das principais limitações deste estudo. Serão ainda mencionados os contributos deste projeto, seguidos de algumas sugestões para futuras investigações no âmbito de estudo desta dissertação.

## CAPÍTULO 1 - A NARRATIVA

### 1. Enquadramento concetual

A narrativa é algo que acompanha o Homem desde a sua origem e tem sido usada ao longo da história através de variadas formas: gravações nas pedras, mitos, lendas, da Bíblia que é uma compilação de diversas narrativas (Silva & Trentini, 2002).

O mesmo acontece com o pensar sobre o ato de narrar, sendo quase tão antigo quanto a própria narração. No século V a.c. filósofos como Aristóteles e Platão já se interpelavam sobre questões envoltas na narrativa, ou seja, sendo a narrativa um modo de representação da realidade, quais os efeitos que ela provocava sobre os ouvintes (Silva & Trentini, 2002).

Apesar de ser algo muito pensado ao longo do tempo, nas últimas três décadas tem-se acentuado o interesse pelo estudo das narrativas, dado o conhecimento que se tem acerca do importante papel que detêm na nossa vida (Bruner, 2002; Hudson, 1990; Polkinghorne, 1992, Sarbin, 1986).

De acordo com Polkinghorne (1988, p.13) a narrativa é um “esquema organizacional que se expressa sob a forma de uma história” e que engloba o que foi feito, sentido e acreditado. Esta é uma característica que nos distingue enquanto seres humanos, ou seja a capacidade de usar a linguagem na construção de experiências pessoais (Gonçalves, Henriques & Macedo, 2004).

Bruner (2002) refere que podemos organizar a experiência e construir a realidade de dois modos: o paradigmático e o narrativo. O paradigmático ou lógico-matemático é uma forma de pensar que através da objetividade procura explicar e prever os fenómenos e com base na descoberta de relações causa-efeito (ciências exatas). O modo narrativo é uma forma de pensar que nos permite levar à explicação e compreensão do mundo, assim como dos comportamentos específicos dos humanos através dos significados que faz. Desta maneira, se as narrativas servem para a construção de significados, é essencial o seu estudo para compreender como o ser humano adquire, codifica, transmite e transforma o conhecimento sobre si e sobre o mundo. (Russel & Van Den –Broek, 1992).

Assim, o estudo da narrativa pressupõe que o conhecimento é a organização linguística que usamos para atribuir significado ao que acontece, o que revela que o conhecimento e a existência são indissociáveis. Neste sentido Fisher (1985) cria

o conceito de *homo narrans*, isto é o homem que constrói de um modo ativo histórias coerentes sobre si e sobre o mundo, o que permite interpretar e prever experiências atuais e futuras.

### **1.1. Características da narrativa**

Apesar de existirem diversas definições para o conceito da narrativa, Gonçalves (2002) e baseado nas definições da narrativa de vários autores (Polkinghorne, 1988; Sarbin, 1986; Bruner, 1990) delineou sete características inerentes à narrativa: a natureza analógica, temporal, contextual, gestáltica, significadora, criativa e cultural. Vejamos rapidamente cada uma destas características.

A natureza *analógica* é que revela o que ocorre no mundo, permitindo ao indivíduo encontrar a sua realidade e que criativamente a construa, procurando o significado e afastando-a do modo paradigmático.

A estruturação *temporal* é primordial, uma vez que o conhecimento é organizado através de uma sequencialidade, fundamental para a significação da experiência.

Sendo a linguagem um modo de participação social, também as narrativas só existem num processo interpessoal e num contexto interpessoal de construção discursiva. Assim o conhecimento e narrativa ocorrem num determinado *contexto* cultural, espacial, temporal e dialógico, permitindo a construção de uma experiência comum partilhada pelos diferentes indivíduos.

À procura do sentido, a narrativa oferece-se como uma *gestalt* – uma forma que impõe um processo de coerência e diversidade da experiência possibilita-nos criar significados igualmente múltiplos, recorrendo à linguagem, que é produto de uma convenção social, dando-lhe uma existência compartilhada socialmente.

A dimensão *social* e *cultural* do processo de significação da experiência, dá-nos conta da possibilidade que as narrativas oferecem de lhe dar um sentido compartilhado intersubjetivamente. Os significados tornam-se então através da nossa participação da cultura, públicos e partilhados, permitindo uma adaptação mais ativa dos indivíduos no seu contexto.

Ao organizar discursivamente a experiência acrescentamos elementos, criamos imagens, diferentes sentidos e subjetividades, enfim, introduzimos alternativas, mudanças, novidades e potenciamos acontecimentos, assumindo uma postura aberta de transformação e *criatividade*.

## **1.2. Narrativa e os processos biopsicossociais**

A produção narrativa engloba processos biológicos, psicológicos e sociais que se encontram interligados e interferem entre si.

Ao nível dos processos biológicos, Siegel (1999) refere que a produção narrativa requer processamento integrado de informação de ambos os hemisférios cerebrais. A coerência narrativa implica que se articule o processamento de informação do hemisfério direito que é responsável pelas representações analógicas e pelas experiências emocionais; e do hemisfério esquerdo que é responsável pela atribuição da lógica e sentido e pela comunicação verbal.

A narrativa é inerente ao processo social, uma vez que as histórias são aprendidas e partilhadas na relação interpessoal e na conversação com os outros (Gergen & Warhuus 2001, citado por Gonçalves & Gonçalves 2007: p. 27-64). Assim, a narrativa é co-construída pois são necessários recursos linguísticos ou simbólicos socialmente compreendidos, isto é, o que se narra tem de ser entendido pelo recetor, e o que contamos serve sempre para comunicar o conhecimento que temos.

Segundo Siegel (1999) a narrativa também integra processos psicológicos, ao atribuir sentido à experiência, organizando o conhecimento e a auto-definição. Numa linha próxima Russell e Wandrei (1999) referem que através do que acontece podemos desenvolver um sentido de identidade pessoal. Ao contarmos as nossas histórias aos outros imprimimos a nós próprios uma identidade pessoal. Os acontecimentos que se experienciam ao longo do tempo da nossa história de vida são geradores de procura ativa para a sua existência, organizando o conhecimento acerca do mundo e que constrói criativamente um sentido de coerência e consistência pessoal (Gonçalves, 1994).

Os estudos sugerem também que a construção das histórias, especialmente as que implicam conteúdos emocionais, é indicadora de saúde física e psicológica do indivíduo. Indicam assim que a narrativa para além de contribuir para o desenvolvimento cerebral, é um bom contributo para a saúde e bem-estar pessoal (Pennebaker & Stone, 2003; Campbell & Pennebaker, 2003).

## **2. A narrativa na infância**

Contar histórias é uma forma de comunicação universal das mais precoces na infância, importante na socialização de valores e visões do mundo (Capps & Ochs, 1995). Com base nos contributos de vários estudiosos da narrativa da infância,

Boltman (2001) defende que as crianças contam histórias para conseguirem compreender a vida, numa tentativa de explicar o “como” e o “porquê” das coisas. Assim, constroem os seus significados e colocam à prova as suas hipóteses sobre o funcionamento do mundo.

Apesar da aparente simplicidade, o desenvolvimento das capacidades narrativas das crianças é uma aquisição complexa e gradual (Clarke-Stewart & Beck, 1999) ao longo dos anos pré-escolares (Macedo & Sperb, 2007).

### **2.1. Desenvolvimento típico da narrativa na infância**

Os estudos sobre o desenvolvimento narrativo nas crianças revelam que estas se tornam melhores narradores com o avanço da idade e revelam-se primeiramente na interação entre adulto e criança. As crianças começam a falar sobre as suas experiências pessoais guiadas pelos pais, que ajudam a construir narrativas com as informações que as crianças fornecem. (Fivush, 1991; Fivush & Fromhoff, 1988).

Segundo Vigotsky (1995) as competências desenvolvem-se primeiramente externamente na interação social e posteriormente internamente pelo indivíduo. Deste modo, numa fase inicial os adultos ou os outros pares mais competentes suportam o desempenho narrativo fornecendo a estrutura necessária ao mesmo. Facultam o *scaffolding* linguístico fundamental que ajuda a criança a estruturar as suas experiências para recordar verbalmente de modo coerente e significativo. Quando as competências estão interiorizadas, a criança é capaz de narrar sozinha. Por isso mesmo, alguns autores referem que as memórias autobiográficas estão associadas à experiência de falar sobre elas com os outros e por isso associa a amnésia infantil em idades precoces com as competências narrativas imaturas.

A linguagem é o instrumento cultural essencial que permite que as narrativas pessoais cumpram a função social de partilha e também de significação do mundo e de si (Miller, 1994; Nelson, 2003). Ao aprender a forma narrativa, a criança internaliza um instrumento que vai ser a base para organizar as suas experiências de vida e se conhecerá a si mesmo no contexto de uma cultura (Miller, 1994).

Mas como ocorre o desenvolvimento da linguagem e conseqüentemente o desenvolvimento narrativo?

Ao longo do processo de desenvolvimento da linguagem assiste-se a um avanço da capacidade da compreensão em comparação com a produção.

Até à existência da linguagem propriamente dita, as crianças emitem vocalizações e por volta do ano de idade começa a perceber e a produzir palavras associadas a certos sons, contextos ou ações. Com o aumento do vocabulário e por volta de um ano e meio, a criança começa a combinar palavras num mesmo enunciado e por volta dos dois anos, denominada a fala telegráfica, a criança começa a combinar palavras em frases simples (Ingram, 1989).

Liles (1993) com base na literatura acerca do desenvolvimento narrativo, refere que é a partir desta idade que a criança possuindo algumas capacidades linguísticas, já fala de acontecimentos passados e iniciam a sequencialização temporal dos acontecimentos, sendo capazes de construir uma história com a ajuda de um adulto. Entre os 3 e os 4 anos começam a utilizar os elementos da estrutura narrativa (Liles, 1993), apesar de referirem mais dados acerca do contexto do que das personagens (Peterson & McCabe, 1983) e desenvolvem a capacidade de narrar episódios cada vez mais completos e com conteúdo afetivo (Rellugi, 1990 citado em Liles, 1993). Entre os 5 e os 6 anos, as crianças começa a organizar as histórias com progressão de acontecimentos, fornecendo informações orientadoras, sendo a partir dos 6 anos, que as crianças conseguem construir narrativas estruturadas e completas (Liles, 1993). Nos anos escolares seguintes, as competências narrativas continuam em desenvolvimento (Liles, 1993; Peterson & McCabe, 1983), assim como na adolescência (Rocha, 2005) e prolonga-se até idade adulta.

### **2.1.1. Funções da narrativa**

Gonçalves (2002, p.77) refere que “Desde muito cedo a criança adquire a capacidade para construir coerência no mundo aparentemente caótico da sua experiência através da organização narrativa.” Contudo, surge uma questão: O que é necessário, e para que serve as crianças contarem histórias?

Lavob e Waletzki (1967) atribuem duas funções à narrativa: a referencial e a avaliativa. Assim uma história deve explicar o que e como aconteceu (função referencial) e também o significado da história do ponto de vista do narrador (função avaliativa).

#### **2.1.1.1. Função referencial**

Do ponto de vista da função referencial, através dos estudos identificam-se aspetos essenciais acerca do que é necessário para a organização narrativa:

- A coerência da estrutura narrativa e da sequência temporal e causal;
- Os dispositivos linguísticos específicos da narrativa que lhe fornecem complexidade sintática e coesão.

Relativamente ao primeiro ponto, podemos referir que narrar implica (re)estruturar os eventos na narrativa de modo a que os acontecimentos se relacionem temporal e causalmente uns aos outros, numa representação organizada e coerente dos principais elementos da história (Lavob & Waletzky, 1967). Larrea (2004) e Fivush e Mandler (1985) defendem que a capacidade das crianças organizar os acontecimentos temporalmente e causalmente estão dependentes dos conteúdos envolvidos, o que demonstra que as crianças têm mais facilidade em ordenar acontecimentos familiares. Os resultados apontam para que as crianças se baseiam mais em experiências pessoais e no conhecimento que tem sobre o habitual, do que na inferência das relações causais e lógicas para estabelecer referências temporais (Fivush & Mandler, 1985).

Também é de grande importância no desenvolvimento narrativo, a capacidade do narrador fornecer informação introdutória, orientando o conhecimento que está a ser narrado (quem, quando, onde e porquê) uma vez que tem de ser entendido pelo recetor (Berman & Slobin, 1994). Apesar de Peterson & McCabe (1983) revelarem que desde cedo, as crianças compreendem a necessidade de fornecer este tipo de informação, Eisenberg (1985) refere que as crianças antes dos 2 anos não a fornecem essa mas que gradualmente o vão fazendo. Assim, as orientações acerca do tempo e do contexto são narradas gradualmente ao longo do avanço da idade (Eisenberg, 1985; Peterson, 1990) sendo mais evidentes e específicas a partir dos 3 anos (Peterson, 1990).

No que concerne, aos dispositivos linguísticos específicos da narrativa que lhe fornecem complexidade sintática e coesão implica que se utilizem proposições, de modo ao narrador atribuir coerência à sua história e para que os interlocutores a compreendam (Hudson & Shapiro, 1991). Assim subdividem-se as proposições em conjunções causais, adversativas, aditivas e continuativas; e nos referenciais como pronomes, artigos e nominativos. A utilização destes recursos linguísticos demonstra uma linguagem mais sofisticada, sendo um bom indicador de proficiência linguística.

Segundo Paniagua (1983) aos 3 anos as crianças tem as componentes morfossintáticas que permitem estabelecer relações entre as frases. Com 3 anos e meio começam a recorrer a vários tipos de conjunções, mas nem sempre corretamente (Bloom, Lahey, Hood, Lifter e Fiess, 1980 citado por Hudson & Shapiro, 1991). A partir dos 5 anos a até aos 10 anos são capazes de utilizá-las corretamente especialmente as conjunções causais e temporais (Benett-Kastor, 1986; Blomm et al, 1980 citado por Hudson & Shapiro).

Berman e Slobin (1994) num estudo longitudinal e transcultural revelaram que o conhecimento das formas gramaticais e lexicais para descrever eventos surge relativamente cedo, por volta dos 3 anos. Porém o conhecimento acerca da estrutura narrativa e o modo como utilizar os recursos linguísticos para elaborar acontecimentos e as suas relações surge mais tarde.

De acordo com Hudson e Shapiro(1991) as crianças em idade pré-escolar utilizam mais conjunções simples e o uso de estratégias confusas de referência a pronomes, enquanto crianças com idades escolar detêm uma linguagem mais complexa e a sequência temporal marcada pelo uso de conjunções temporais e pelo tempo verbal passado.

#### **2.1.1.2. Função avaliativa**

Para além da função referencial Lavob e Waletzky (1967) referem a função avaliativa da narrativa que fornece informação sobre o estado emocional (emoções, pensamentos, percepções, sentimentos, comportamentos, etc.) sobre o significado de um acontecimento através do uso de comentários e de inferências explicativas que respondem “Porque é que isto terá acontecido?” (Miller & Sperry, 1988; Peterson & McCabe, 1983). Isto revela uma elaboração progressiva dos aspetos interiores e do significado da experiência, que permite perceber o ponto de vista do narrador sobre a história.

A capacidade avaliativa é utilizada frequentemente a partir dos 5 anos e com 6 anos aumenta o porquê e como, falando de pensamentos, sentimentos e intenções (Peterson & McCabe, 1983; Bamberg & Damrad-Frye, 1991). Eaton, Colis e Lewis (1999) realizaram um estudo que demonstrou que as crianças com 5 anos são capazes de fornecer informações avaliativas quando pedidas. Segundo Eaton et al (1999) são os cuidadores que estimulam a utilização de referências avaliativas através de *scaffolding*.

Bamberg e Damrad-Frye (1991) defendem que a pouca utilização da perspectiva avaliativa está relacionada com a dificuldade na perspectiva global da narrativa. À medida que vão dominando a estrutura, investem de seguida na função avaliativa.

### **2.2. Desenvolvimento da narrativa em crianças com perturbações do espectro do autismo**

Por vezes, por motivos não controláveis ao próprio indivíduo existem alterações no desenvolvimento das competências narrativas, o que pode ser condicionador da sua aprendizagem e participação na sociedade. Tal situação acontece em indivíduos com perturbações do espectro do autismo (PEA).

A primeira descrição da síndrome do autismo foi realizada em 1943 por Kanner, mas ao longo do tempo houve uma evolução relativamente à sua terminologia que tem convergido para se melhor esclarecer. Constatou-se que é uma realidade complexa pois apesar de existir determinados pontos em comum as características identificadas não estão presentes em todos os indivíduos, nem se manifestam todas do mesmo modo, nem com a mesma intensidade (Smith, 2008). Por isso mesmo atualmente, o termo autismo denomina-se espectro do autismo, porque engloba um espectro de síndromes com características em comum: Perturbação Autista; Síndrome de Asperger; Síndrome de Rett Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância; e Perturbação Global do Desenvolvimento sem outra especificação (Stone & Di Geronimo, 2006).

Os sistemas de classificação aceitam que existe um espectro da condição autista que consiste numa perturbação do desenvolvimento diagnosticada com base na tríade de perturbações descrita por Lorna Wing, tais quais observados por Kanner e que são: a) prejuízo qualitativo na interação social; b) prejuízo qualitativo na comunicação verbal e não-verbal, e no brincar imaginativo; e, c) comportamento e interesses restritivos e repetitivos (Stone & Di Geronimo, 2006). Estas características indicam dificuldades narrativas, podendo afetar as relações sociais, as aprendizagens académicas e o bem-estar pessoal.

### **2.2.1. Estudos da narrativa de crianças com PEA**

A análise da narrativa, segundo Ziatas, Durkin e Pratt (2003) é um meio privilegiado para estudar as desordens do espectro de autismo, uma vez que estes indivíduos tendem a demonstrar menos frequentemente as habilidades narrativas do que outras crianças, produzindo narrativas mais pobres, com menos complexidade e coerência.

Também Botting e Conti-Ramsden (2003) afirmaram haver alterações semânticas no autismo de alto-funcionamento e no Síndrome de Asperger que gerariam alterações na dimensão da pragmática. Essas alterações caracterizam-se pela capacidade de formar frases complexas mas não garantindo a compreensão da função comunicacional, envolvendo troca de turnos, uso de um número limitado de tópicos de conversação e tendência em fornecer informações em demasia ou poucas informações.

Ziatas, Durkin e Pratt (2003) realizaram um estudo para investigar e comparar as habilidades comunicativas e verbais de crianças com idades entre os 4 a 7 anos e com diagnóstico de autismo, síndrome de asperger, distúrbios específicos da linguagem e com

crianças com desenvolvimento normal da linguagem. Concluíram que comparativamente aos restantes, as crianças com síndrome de asperger apresentavam menor uso de atos descritivos e de argumentações, mais alterações na habilidade de início e troca de turnos (perseveração nos mesmos tópicos de conversação) e pobre coerência e coesão comunicativa. A questão da coerência e coesão comunicativa afeta diretamente o desenvolvimento das habilidades narrativas. As crianças com autismo e síndrome de asperger demonstrariam dificuldade em relacionar os factos ocorridos com os comportamentos consequentes, e em perceber estados emocionais de personagens ou até mesmo consequências emocionais de factos do contexto (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1986).

Losh e Caps (2003) realizaram um estudo para analisar as habilidades narrativas em crianças com autismo de alto funcionamento ou síndrome de asperger e de crianças com desenvolvimento normal da linguagem com idades entre os 8 e os 14 anos. A avaliação concorreu em dois contextos discursivos diferentes: narrativas de livros de histórias e narrativas de experiências pessoais. As crianças com autismo de alto funcionamento ou síndrome de asperger tiveram uma performance relativamente boa no contexto de narrativas de livro de histórias, mas demonstraram dificuldades em narrar experiências pessoais com tantos detalhes e sofisticação quanto o grupo de controlo. Revelaram também dificuldade em construir relações de causalidade e organização temporal em ambos os contextos narrativos.

No estudo de Tager-Flusberg (1995) avaliaram-se as habilidades narrativas de grupos de crianças com condição de espectro do autismo e comparou-as com grupos da mesma faixa etária (incapacidade intelectual e desenvolvimento típico). Utilizaram livros de imagens e uma situação narrativa de experiência pessoal. As crianças com condição de espectro do autismo demonstraram dificuldades específicas, não realizando relações causais, coerência nas suas narrativas e as histórias narradas eram mais limitadas na complexidade gramatical. Em todos os grupos as frases tendiam a ser mais extensas na narrativa pessoal. Quanto à complexidade sintática (duas ou mais orações simples de forma coordenada) no contexto de reconto não houve diferenças significativas, mas nas histórias pessoais o grupo de crianças autistas apresentou menos complexidade.

Como se pode analisar através destes estudos, as crianças com condição do espectro do autismo apresentavam alterações (ainda que diferentes pela especificidade da

condição) nas competências de reconto e de narrativas de experiência pessoal e que poderá comprometer o seu percurso académico e social.

### **2.3. Importância da narrativa no percurso académico e social**

A narrativa assume extrema importância no dia-a-dia de qualquer pessoa, pois é através dela que comunica, informa, solicita, aprende, ensina, conhece e se dá a conhecer. Deste modo, a narrativa detém uma enorme influência tanto na aprendizagem como na participação social do indivíduo nos seus diversos contextos.

Segundo Botting & Conti-Ramsden (2000) as crianças com dificuldades nas competências narrativas apresentam mais riscos de ter problemas sociais e comportamentais e dificuldades nas aprendizagens escolares (Dickinson & Snow, 1987; Snow, Burns, & Griffin, 1998, O'Neill, Pearce & Pick, 2004). Porém, Dickinson e McCabe (2001) referem que não é necessário esperar que as crianças experienciem esses problemas para se intervir. Daí que Dickinson, McCabe e Essex (2006) refiram que os anos pré-escolares são uma oportunidade para trabalhar competências narrativas, perspetivando até a prevenção desses futuros problemas académicos e sociais.

#### **2.3.1. Percurso académico**

Durante a escola básica é esperado que as crianças compreendam e produzam narrativas que contenham uma maior complexidade na macroestrutura (estrutura narrativa-coerência) e microestrutura (dispositivos linguísticos-coesão). Deste modo nos currículos são fornecidas instruções que necessitam de recorrer a esses diferentes elementos da narrativa.

Na sala de aula as narrativas são frequentemente usadas para dar informação e aceder a conhecimentos, o que leva a que a habilidade da linguagem esteja relacionada com o sucesso académico (Mehta, Foorman, Branum-Martim & Taylor, 2005). Na medida em que existe esta forte associação entre proficiência narrativa e performance académica, a intervenção na linguagem e mais especificamente na macroestrutura e microestrutura da narrativa, tem imensos benefícios para crianças com dificuldades na comunicação e aprendizagem (Gilliam & Ukrainetz, 2006).

O'Neill, Pearce e Pick, (2004) realizaram um estudo que relacionava as diferentes características da narrativa dos participantes e dois anos depois analisaram as notas

de matemática. Verificaram que participantes com uma boa narrativa obtinham mais tarde, bons resultados na área da matemática. Verifica-se assim, que uma narrativa coerente e coesa, não só beneficia as áreas sociais como também outras áreas curriculares, assumindo um carácter transversal no conhecimento.

Feagans e Appelbaum (1986) realizaram um estudo longitudinal e concluíram que crianças com boas habilidades narrativas relativamente à sintaxe e semântica obtiveram menos problemas académicos. A capacidade de comunicar através dos recursos linguísticos convencionados permite que o participante consiga compreender e fazer-se compreender com clareza e adequação.

Num estudo realizado por Fazio, Naremore e Connell (1996) analisou-se um conjunto de competências linguísticas através do reconto de histórias, identificando associações entre a compreensão da narrativa e as competências de leitura. Esta pesquisa revelou que as competências narrativas exerciam uma forte influência na leitura dos participantes, e que são preditores de sucesso académico no primeiro ciclo.

Da mesma forma Griffin, Hemphill, Camp e Wolf (2004) também encontraram correlações entre os aspetos específicos da narração de crianças de 5 anos e a compreensão da leitura aos 8 anos. Esses aspetos incluídos na narrativa foram o uso de adjetivos, intensificadores, delimitadores, uso de palavras de emoções e pensamentos.

Através dos estudos supracitados, confirma-se a implicação da narrativa no percurso académico dos participantes, quer seja ao nível da leitura e escrita, como também em outras áreas curriculares. Também através destas investigações, salienta-se que existe uma forte relação entre as competências narrativas prévias e a sua influência no futuro.

Assim, leva-nos a crer que durante o percurso escolar a narrativa assume um papel transversal nas diferentes disciplinas, assim como exerce uma grande influência ao longo do avanço dos anos escolares.

### **2.3.2. Relações sociais**

Para além de prever o futuro do percurso escolar, as habilidades narrativas têm importância prática e social. O ser humano necessita insistentemente de comunicar e fá-lo na interação com os outros através da narrativa. (Syder, 1987).

A narrativa é uma forma de discurso em que o narrador cria uma história contextualizada para o ouvinte através do uso da linguagem (Snow, 1991). Se as narrativas se focam em eventos entendidos apenas pelo narrador, leva a que este necessite de competência e proficiência narrativa, utilizando clareza e adequação da linguagem para a compreensão do discurso pelo recetor.

A maioria dos professores e os pais incentiva a criança a falar sobre eventos que ocorreram durante o dia ou até mesmo num passado mais distante, sendo que para explicar alguma situação é necessária uma história completa e compreensível. Também em situações sociais, crianças que têm boas histórias para contar são mais apreciadas e têm mais oportunidade para praticar a linguagem do que aqueles que não contam (McCabe & Marshall, 2006). Tal acontece com as crianças com desenvolvimento narrativo típico, que com a idade e com os *scaffoldings* proporcionados por quem as rodeia, vão adquirindo e construindo narrativas cada vez mais coesas e coerentes. Deste modo, as crianças mais facilmente obtêm atenção e aprovação dos amigos e para além disso os pais e professores podem receber mais informações mais coerentes sobre os eventos.

Contudo, e segundo a literatura, crianças com certas incapacidades, défice linguístico, de meios sócio-económicos desfavorecidos, perturbação do espectro do autismo apresentam algumas limitações em criar narrativas perceptíveis aos outros (Lopes, 2004; Spencer & Slocum, 2011; Peterson, Brown, George, Zebre, Spencer, 2011). Como tal Hart, Fujiki, Brinton e Hart (2004) referem que crianças com défice na competência linguística, não são tão bem compreendidos e como tal os outros em geral oferecem-lhes menos oportunidades para praticar, o que prejudica consequentemente o desenvolvimento das suas competências sociais. Deste modo, a melhoria das habilidades narrativas poderá influenciar e facilitar os relacionamentos positivos com os seus pares (McCabe & Marshall, 2006).

### **3. Avaliação e intervenção narrativa**

A narração é definida como o relato de eventos que estão relacionadas com uma experiência em ordem temporal (Hughes, McGillivray & Schmidek, 1997; Peterson, 1990). Apesar da aparente simplicidade da definição, a narração envolve uma série de dimensões diferentes, o que contribui para que a sua avaliação e a intervenção também tenha que atender a essas dimensões.

### **3.1. Avaliação da narrativa**

Primeiramente temos que evidenciar que existem dois métodos para avaliar a narrativa, isto é, através de reconto ou através de narrativas produzidas pela criança. Consoante o tipo de narrativa, a sua solicitação e avaliação tem que ser adaptada.

A maioria das habilidades narrativas são avaliadas e cotadas através do reconto de histórias, ou seja, após uma criança ouvir uma história reconta essa mesma história. No reconto a criança demonstra a compreensão oral, assim como as competências e habilidade de produção de histórias (Boudreau, 2008; Skarakis, Doyle & Dempsey, 2008).

O método do reconto de histórias é a narrativa mais utilizada no pré-escolar pelas vantagens metodológicas (Boudreau, 2008), ou seja, esta técnica permite uma avaliação mais abrangente, na medida em que as crianças tendem a produzir narrativas mais longas. (Kaderavek & Sulzby, 2000; McCabe & Rollins, 1994). Como existe um modelo prévio antes do reconto, este é substancialmente mais fácil e fiável.

No entanto existe outro tipo de narrativa que é a narrativa de histórias produzidas pela criança, ou seja uma história original. As narrativas geradas pelo indivíduo, não incluem a compreensão, em vez disso exigem as habilidades cognitivas. Isto quer dizer, que sem modelo, as crianças devem usar o conhecimento da estrutura da história e habilidade de linguagem para a produzir.

Não existe muito consenso sobre qual a melhor técnica para solicitar a narrativa em crianças do pré-escolar, porém em ambas, tanto no reconto como nas histórias geradas, a estrutura narrativa é estável (Merritt & Liles, 1987,1989).

Além das semelhanças também existem bastantes diferenças nas duas, uma vez que o reconto tem um modelo prévio enquanto as histórias geradas não têm modelo ou estrutura a seguir, e por isso são consideradas mais difíceis de produzir. (Kaderavek & Sulzby, 2000; Merritt & Liles, 1989)

Apesar da relevância de ambos os tipos de narrativa, as histórias geradas apresentam-se mais próximas de linguagem espontânea da criança com variação de teor. Os recontos são limitados a histórias ficcionais, enquanto as histórias geradas permite uma maior variedade de género (cursivo, pessoal e de ficção).

Segundo Hudson e Shapiro (1991) a narrativa gerada pela criança inclui três categorias: cursiva, experiência pessoal, ficção.

A primeira requer que a criança narre a partir de uma experiência, ou seja, a partir de eventos de rotina. Assim, necessita de uma coleção de experiências em vez de um evento marcante.

Relativamente às narrativas de experiência pessoal, estas descrevem um único evento que o narrador experimentou ou observou e inclui uma série de características estruturais (resumo, orientação, ação consequência, final) para indicar o mais importante da história. As crianças iniciam narrativas de experiência pessoal durante a conversa espontânea e porque a criança narra sobre a sua própria experiência, é improvável que o interlocutor saiba essas experiências, não podendo assim utilizar os procedimentos de recontar (Hughes et al, 1997). O pesquisador não sabe as experiências todas das crianças para poder modelar uma história para eles repetirem. No entanto, existe uma técnica que se aproxima e imita a conversação natural. Enquanto a criança joga ou desenha, o pesquisador conta uma história pessoal e pergunta “Já te aconteceu alguma coisa parecida?” (McCabe & Rollins, 1994).

No que concerne às histórias de ficção, estas incluem contos de fadas, histórias realísticas com personagens ou situações que podem acontecer. Tanto as histórias de ficção como as narrativas de experiência pessoal têm características estruturais comuns, isto é, possuem uma estrutura que inclui o início de um acontecimento/problema, uma resolução para o problema e um final (Hudson & Shapiro, 1991; Hughes et al, 1997; Stein & Glenn, 1979).

Apesar de serem mais pesquisadas as narrativas de ficção, as narrativas de experiência pessoal são muito importantes no pré-escolar. (Bodreau, 2008; Hughes et al, 1997; McCabe & Rollins, 1994; Preece, 1987) Segundo Preece (1987) as narrativas pessoais são mais comuns no discurso da criança e por isso refere que a maioria das histórias das crianças é produzida por experiência pessoal. Por serem as mais comuns e mais úteis para a criança são uma boa aposta para o ensino e para a avaliação.

Mas que aspetos da narrativa são avaliados?

Vários autores têm proposto esquemas organizacionais para avaliar narrativas de qualquer género. Um dos mais utilizados é a Story Grammar, isto é, a estrutura da história o que inclui as principais ideias da história, assim como as componentes mais importantes (Stein & Glenn, 1979). As histórias básicas ou *episódios* incluem um problema, uma tentativa de ação em direção a uma solução e uma consequência

(Hughes et al, 1997; Peterson & McCabe, 1983). Peterson e McCabe (1983) sugerem que é razoável esperar até aos 5 anos para produzir episódios completos. Os elementos adicionais da estrutura da história vão emergindo na sequência do desenvolvimento da criança e são: contexto, personagem, resposta emocional, plano, final (resolução) e final emocional (Hughes et al, 1997). A estrutura da história composta pelos elementos acima referidos e que atribuem coerência à narrativa, denomina-se *macroestrutura*.

A utilização de recursos linguísticos que dão coesão à narrativa atribuindo complexidade e sofisticação do episódio designa-se *microestrutura*. Peterson, Gilliam e Gilliam (2008) referem que para complementar e aumentar a coesão da estrutura da narrativa devem fazer parte a abertura e o final (ex: “Era uma vez”... “Fim”). O diálogo é outra característica da narrativa que a torna num nível mais sofisticado (Peterson et al, 2008). Peterson e McCabe (1983) também identificaram elementos narrativos que ligam a estrutura da história, organizando-a, como por exemplo, marcas causais (Ex: Ele estava triste porque caiu) e temporais (ex: Depois ele foi ao médico).

Para além disto, a produtividade da narrativa na infância também pode ser avaliada através da contagem do número de unidades de comunicação, o número total de palavras, as palavras diferentes utilizadas e a média de extensão do enunciado. A morfossintaxe, o vocabulário, a compreensão da história e a produção da fala podem também ser aspetos avaliados nas narrativas (Hughes et al, 1997)

### **3.2. Estudos de intervenção narrativa**

Dickinson et al (2006) sugerem que o ensino sistemático da linguagem no pré-escolar pode evitar o défice na linguagem e a necessidade de intervenção nos ciclos posteriores. Alguns estudos explanam um trabalho prévio na narrativa (atividades, materiais, técnicas, medidas) e demonstram a relação causal entre essa intervenção e as mudanças ocorridas.

McKeough e Sanderson (1996) entrevistaram em quatro crianças de 5 anos com desenvolvimento típico a contar histórias. Sabe-se que a intervenção ocorreu três a quatro vezes por semana, num total de dezanove sessões durante 20-30 minutos e que envolveu uma sequência de passos para os participantes praticarem o conto de histórias com maior complexidade. Enquanto as crianças contaram histórias, era fornecido aos participantes pistas visuais correspondentes a imagens com varas. Para

obter o pré e o pós-teste de narrativas geradas, os participantes tinham que contar uma história sobre alguém que tinha um problema. As crianças tinham que resolver esse problema. Porém neste estudo não relatam as medidas e apenas descrevem os resultados qualitativamente, não concluindo sobre os efeitos da intervenção.

Analisamos também um estudo sobre intervenção narrativa que incidia na narrativa em contexto familiar, mais especificamente o conto de histórias entre mãe-filho. (Peterson, Jesso, McCabe, 1999) Participaram vinte crianças desfavorecidas economicamente e as suas mães, sendo divididos aleatoriamente em dois grupos: intervenção e controlo.

No grupo de intervenção, as mães foram treinadas para passar mais tempo em conversa narrativa, fazer perguntas e usar técnicas para incentivar os seus filhos a contar mais histórias. As variáveis dependentes incluem a habilidade geral da linguagem e as habilidades narrativas. Para a avaliação, um examinador externo em contexto de conversação natural solicitava narrativas de experiências pessoais a cada participante antes, durante e após a intervenção. Verificaram diferenças significativas na narrativa entre os dois grupos, não imediatamente após a intervenção mas principalmente a longo prazo.

McGregor (2000) investigou o efeito da intervenção narrativa no reconto de histórias através da tutoria de pares. Dois participantes com boa avaliação inicial na narrativa serviram como tutores a dois participantes identificados como pobres comunicadores.

Durante a intervenção, os tutores modelavam o reconto de histórias usando imagens e o investigador fazia perguntas e avisos. As histórias refletiam temas comuns do dia-a-dia da criança. Após a modelação da história pelo tutor, os participantes recontavam a história com a ajuda do investigador. Concluíram que o suporte de algum par ou adulto com proficiência narrativa, auxilia na melhoria da narrativa de quem tem mais dificuldades.

Num estudo de Spencer e Slocum (2010) foi implementada a intervenção narrativa num pequeno grupo de pré-escolar constituído por cinco crianças com fatores de risco e/ou défice na linguagem. Foram avaliados tendo em conta o reconto de histórias e histórias geradas de experiência pessoal com recurso à *Narrative Language Measure* (Peterson & Spencer) que abrange as diferentes dimensões da narrativa: macroestrutura, microestrutura e episódio. Cada sessão de intervenção estava organizada em seis passos: história modelada com imagens e ícones; reconto pelo grupo em conjunto; reconto individual com imagens e ícones; reconto individual com ícones, história de

experiência pessoal com ícones e história pessoal sem suporte visual. Os últimos quatro passos eram realizados por crianças diferentes, enquanto os outros mantinham-se ativos através de jogos (ícones, imagens com varas, bingo, gestos). Revelaram ganhos substanciais tanto na macroestrutura como na microestrutura narrativa através da intervenção narrativa de vinte sessões. Mesmo após um período de duas semanas esses ganhos mantiveram-se (Spencer & Slocum, 2010).

Petersen, Gillam, Spencer e Gillam (2010) realizaram um estudo a cinco crianças do pré-escolar com incapacidades. O intuito era verificar os efeitos da intervenção narrativa, na estrutura das narrativas -reconto e nas histórias geradas de experiência pessoal- e na inclusão de elementos reveladores da complexidade da linguagem. Foram avaliados pela *Narrative Language Measure* (NLM) através de um pré-teste, pós teste e após um período de duas semanas.

A intervenção foi individual duas vezes por semana durante 10-15 minutos num total de vinte e quatro sessões. Para a intervenção utilizaram um programa denominado *Story Champs*, composto por histórias, imagens, ícones e jogos. Cada sessão estava devidamente organizada por determinados passos, sendo os primeiros dedicados ao reconto e os últimos às histórias geradas de experiência pessoal. Assim, o investigador iniciava com uma história modelada baseada em situações do dia-a-dia (significativas para a criança). Posteriormente a história era recontada com ajuda dos cinco ícones correspondentes às partes da história (personagem, problema, emoção, ação, consequência). Os restantes jogos permitiam manter o interesse do participante, ao mesmo tempo que se praticava um ensino mais intenso, mas retirando aos poucos as pistas visuais. Através dos resultados concluíram que a *Story Champs* foi um procedimento que estimulou o reconto de histórias e as histórias geradas de experiência pessoal.

Spencer (2012) desenvolveu um estudo para verificar os efeitos de intervenção narrativa num pequeno grupo de quatro crianças do pré-escolar com dificuldades na linguagem. A intervenção durou cerca de 10-15 minutos por dia durante cinco semanas. Recorreram a histórias significativas, ícones, procedimentos de *scaffolding* para ensinar a estrutura da história no reconto e nas histórias geradas de experiência pessoal. Verificaram que este tipo de intervenção é eficiente com um custo reduzido, as crianças gostaram dos jogos o que as motiva e podem ser desenvolvidas na sala de aula e nas

clínicas. Acrescentam que por norma as crianças vão adquirindo as competências necessárias através dos livros, mas para crianças com determinadas incapacidades é insuficiente e é necessário ensinar a estruturar a narrativa

Spencer, Peterson e Slocum (2011) desenvolveram um estudo com crianças de 4 anos, formando dois grupos (controlo e intervenção). A avaliação foi realizada através da NLM e posteriormente realizaram doze sessões de intervenção narrativa durante três semanas. As sessões de 15-20 minutos eram realizadas em grande grupo, com os passos definidos previamente: modelagem, escuta ativa, reconto em conjunto e reconto em pares. Concluíram que houve melhoria no reconto de histórias pelo grupo de intervenção comparativamente ao grupo de controlo.

Peterson, Brown, George, Zebre, Spencer (2011) estudaram a macroestrutura e microestrutura narrativa em três crianças com autismo. Para a intervenção narrativa utilizaram *Story Champs*. Cada sessão era composta pela exploração de uma história após a qual existiam passos pré-definidos, iniciando com modelagem, pistas visuais e pistas verbais, sendo diminuídas ao longo da sessão. Logo após o término da intervenção, realizaram a avaliação e verificaram melhoria na macroestrutura e microestrutura da narrativa. Referem assim, ser uma intervenção eficaz porque aposta num ensino sistemático, intensivo e prático. Mostra-se relevante para participantes com perturbação do espectro do autismo, na medida em que gostam e aprendem bastante através de rotinas e contribuem para falar de emoções que é uma das suas dificuldades. Para além disso, as histórias que são baseadas em situações quotidianas permitem que passem essas aprendizagens, para o seu dia-a-dia. Acrescentam ainda ser de fácil utilização para os pais realizarem em casa.

## **CAPÍTULO 2- OS EFEITOS DE UMA INTERVENÇÃO NA NARRATIVA DE CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR**

### **1. Introdução ao estudo empírico**

Como referimos ao longo da revisão da literatura, as competências narrativas vão emergindo ao longo do desenvolvimento da criança. Porém não significa que se desenrolam do mesmo modo para todas as crianças, e como tal diversos autores sugerem que um ensino específico e estruturado pode ser facilitador na aquisição destas competências. Neste sentido, a intervenção narrativa surge com o intuito de promover a melhoria da qualidade narrativa, perspetivando até a prevenção de futuros problemas académicos e sociais.

Nos estudos citados no capítulo anterior verificamos que a intervenção narrativa foi implementada com sucesso em crianças com défice na linguagem, crianças desfavorecidas economicamente, crianças com perturbação do espectro do autismo e crianças com desenvolvimento típico. Tal situação sugere-nos que o procedimento da intervenção narrativa pode melhorar a narrativa de qualquer criança em geral. Tendo como base este pressuposto, este estudo pretendeu compreender os efeitos da intervenção narrativa, no reconto e nas narrativas de experiência pessoal de participantes de uma turma do pré-escolar com 5/6 anos abrangendo crianças com desenvolvimento típico e atípico (condição do espectro do autismo).

Para a avaliação da narrativa dos participantes, após a nossa pesquisa selecionamos a escala NLM (Peterson & Spencer) pois para além de permitir avaliar dois modos narrativos - reconto e narrativas de experiência pessoal - também permite uma análise detalhada da narrativa: macroestrutura - estrutura da história -, microestrutura - complexidade da linguagem - e do episódio.

Relativamente aos estudos que analisamos sobre a intervenção narrativa, salientamos os de Peterson et al (2011) e de Spencer et al (2011) que utilizaram um programa de intervenção narrativa denominado *Story Champs*. Os autores fornecem orientações claras sobre atividades, materiais e procedimentos, e referem grandes efeitos após cinco semanas, (24 sessões de 10-15 minutos) o que pode ser importante no ensino por ser rápido e económico. Esta intervenção, tal como a de Gregor (2000) baseia-se em histórias significativas de experiências quotidianas e utilizam

procedimentos de *scaffolding* como a modelagem, as pistas visuais (imagens e ícones) e pistas verbais (perguntas, avisos).

Neste estudo utilizámos o delineamento da linha de base múltipla, pois segundo Almeida (2003) é uma das formas de delineamento em que o sujeito é o seu próprio controlo, servindo para monitorizar o desempenho individual de cada participante durante a manipulação da variável dependente, devendo ser utilizados em situações que o comportamento é irreversível ou quando a reversão do comportamento não é desejável. Deste modo, através deste delineamento poderemos compreender a influência da intervenção narrativa, no reconto e na narrativa de experiência pessoal de cada aluno em particular.

Tendo por base as considerações anteriormente expostas, o propósito deste estudo é analisar o impacto da intervenção narrativa quer no reconto, quer nas narrativas de experiência pessoal, em oito crianças do pré-escolar, tendo uma delas um diagnóstico de condição de espectro autista.

De um modo mais específico pretendemos compreender:

- A influência da intervenção narrativa na cotação da escala NLM quer no reconto quer nas narrativas de experiência pessoal;
- A influência da intervenção narrativa nas competências narrativas quer no reconto quer nas narrativas de experiência pessoal do participante com condição de espectro autista;
- Se os efeitos da intervenção narrativa permanecem após duas semanas sem intervenção.

Por último, é nossa intenção estudar a opinião dos profissionais da instituição acerca dos procedimentos de intervenção e dos resultados, de modo a compreendermos a sua validade educativa.

### **1.1. Participantes**

No presente estudo participaram oito crianças, sendo quatro do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. Todos frequentam o mesmo grupo pré-escolar de uma instituição de Matosinhos.

Um dos participantes está diagnosticado com condição do espectro autista, com os profissionais a apontarem para um quadro de síndrome de asperger.

Os critérios de seleção dos participantes foram a idade (5/6 anos), ter comunicação oral, ter como língua materna o português e que ingressam no 1º ciclo no próximo ano letivo 2013/2014.

## 1.2. Instrumentos para a recolha de dados

Para a realização da recolha de dados utilizamos como instrumentos: a *Narrative Language Measure* (Peterson & Spencer, 2012) que permite avaliar tanto o reconto como as narrativas de experiência pessoal produzidas dos participantes; e o inquérito que permite analisar as opiniões dos profissionais acerca dos procedimentos de intervenção e dos resultados.

No que concerne à recolha de dados dos participantes relativamente à narrativa foi utilizado como instrumento a *Narrative Language Measures - School Age Version* (Peterson & Spencer, 2012). A escolha deste instrumento deveu-se à sua completitude, pois permite que se obtenha uma avaliação qualitativa e quantitativa da narrativa. Uma vez que este instrumento não está implementado em Portugal foi solicitado aos autores a sua tradução e adaptação para a língua portuguesa.

A *Narrative Language Measures* está dividida em testes para diferentes faixas etárias, mas neste estudo foram apenas utilizados os testes que dizem respeito aos 5/6 anos- *School Age Version – Kindergarten* e que inclui dois testes de habilidades narrativas: *Test of Narrative Rettel (TNR)* e o *Test of Personal Generation (TPG)*. No quadro 1 pretendemos dar uma visão geral dos instrumentos, tais como os nossos objetivos com a sua utilização, o material que incluí, breve descrição da sua aplicação, assim como a sua cotação.

Quadro 1. Instrumentos para avaliação da narrativa

Instrumento	Objetivo	Material	Descrição	Cotação
Test of Narrative Rettel (TNR)	Analisar o reconto	Livro de história; grelha de avaliação; dispositivo de gravação	O investigador lê uma pequena história e pede à criança que a reconte	Macroestrutura - 17 Microestrutura-10 Episódio -5  Total: 32 pontos
Test of Personal Generation (TPG)	Analisar as narrativas de experiência pessoal	Grelha de avaliação; dispositivo de gravação	Após reconto da história o investigador questiona o participante se já lhe aconteceu algo parecido, pedindo para o participante partilhar a sua história pessoal	Macroestrutura - 18 Microestrutura - 25 Episódio – 3  Total: 46 pontos

Cada um destes testes é acompanhado por um livro de histórias específico e uma grelha de cotação. Relativamente ao livro, as histórias (que podem ser utilizadas aleatoriamente mas nunca devem ser repetidas) descrevem experiências realísticas mas fictícias próprias da faixa

etária como magoar-se, comer o jantar, ir ao médico, brincar no recreio, com os amigos, vestir-se, entre outras. Para manterem um nível similar de complexidade cada história contém a mesma estrutura (personagem, contexto, problema, emoção, plano, ação, consequência, final emoção final), duas marcas causais, (ex: porque), duas marcas temporais (ex: a seguir, então), uma abertura (ex: Um dia), um diálogo (ex: O João disse “Ah, isto dói!”), um adjetivo (ex: roxo) e um advérbio (ex: rapidamente). As histórias têm aproximadamente o mesmo número de palavras e a estrutura da narrativa alinha-se com a informação presente na literatura sobre desenvolvimento típico da narrativa em crianças com 5/6 anos.

Para além dos livros de histórias, cada teste contém grelhas específicas de avaliação (anexo 1 e anexo 2). Deste modo e para ser uma avaliação mais rigorosa, os testes são aplicados e gravados para posterior transcrição e análise e cotados nessas grelhas, tendo em conta o manual de cotação da NLM. Estas grelhas permitem avaliar três grandes áreas da narrativa: macroestrutura, microestrutura e episódio. A macroestrutura (coerência) envolve a inclusão dos elementos da história como personagens, contexto, problema, emoção, ação, consequência, final e final emocional. A microestrutura (coesão) inclui marcas causais, adversativas, temporais, advérbios, adjetivos, abertura, diálogo. O episódio completo engloba a presença de um problema, ação e consequência.

Para a recolha de dados acerca das apreciações dos profissionais da instituição (4 educadoras e 1 psicóloga) relativamente aos procedimentos de intervenção e dos resultados elaborámos um inquérito, tal como se pode ver no quadro 2.

*Quadro 2. Instrumento para recolha de opiniões dos profissionais*

<b>Instrumento</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Material</b>	<b>Descrição</b>
Inquérito por questionário	Analisar as opiniões dos profissionais acerca dos procedimentos de intervenção e dos resultados	Vídeo da intervenção  Inquérito	O investigador mostra o vídeo de uma sessão de intervenção. Pede aos profissionais para preencherem o questionário: - 1ª Parte: questões relacionados com os procedimentos; -2ª Parte: questões relacionadas co os resultados. São apresentadas duas histórias de cada participante; seleccionar quais consideram ser as melhores histórias

A primeira parte do inquérito tinha como intuito analisar as opiniões dos profissionais acerca dos procedimentos de intervenção, sendo constituída por cinco

afirmações. Era pedido que avaliassem cada afirmação tendo em conta a escala de Likert (1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo, nem discordo; 4- Concordo; 5-Concordo totalmente). Também era pedido que o inquirido comentasse, deixando abertura para explanem melhor os seus pontos de vista (anexo 5).

A segunda parte do inquérito era composta por histórias dos participantes, de modo a compreendermos se os resultados obtidos eram visíveis pelos profissionais. Cada questão correspondia às histórias de um participante, uma referente à linha de base e outra à narrativa no final da intervenção (sem os inquiridos terem esse conhecimento). Assim, cada questão pedia que seleccionassem a melhor história para eles, sendo que não definíamos o que era a melhor história.

### **1.3. Procedimentos**

Primeiramente iremos focar-nos nos procedimentos de avaliação e de intervenção, os quais são exatamente iguais para todos os participantes. Contudo, de modo a analisarmos a validade do estudo optamos por dividir os participantes aleatoriamente em dois grupos, de modo a que enquanto os participantes de um grupo eram intervencionados, os participantes do outro grupo serviam de controlo. Com esta divisão pretendíamos compreender se os resultados das avaliações decorriam para ambos os grupos de igual modo, ou se aconteciam de modo diferente para quem estava em intervenção ou não. No entanto, os procedimentos para ambos os grupos foram comuns, apesar de acontecerem em momentos diferentes.

Os procedimentos tiveram início com as avaliações na pré-intervenção, através da aplicação dos testes de reconto e das narrativas de experiência pessoal individualmente a cada participante, no gabinete pedagógico que é um local calmo e tranquilo. Realizamos três avaliações (segunda, quarta, sexta) para verificarmos a estabilidade da linha de base de cada participante, através da *Narrative Language Measure* (Peterson & Spencer, 2012). Posteriormente procedemos à intervenção narrativa (21 sessões), sendo que a cada sete sessões realizávamos uma avaliação para monitorização do progresso. Após duas semanas sem intervenção procedemos a uma nova avaliação. Quando se termina os procedimentos de intervenção do primeiro grupo, inicia-se o segundo grupo exatamente da mesma forma.

### ► **Procedimentos para avaliação do reconto e narrativas de experiência pessoal**

A narrativa pode ser avaliada quer através de reconto, quer através de narrativas de experiência pessoal. Deste modo, os procedimentos para a avaliação (em cada sessão) seguiram sempre a mesma sequência sendo solicitado em primeiro lugar o reconto, e de seguida a narrativa de experiência pessoal.

No início de cada teste, gastámos o tempo necessário para colocar a criança confortável, pois por vezes, na presença de pessoas estranhas, as crianças tendem a sentir-se desconfortáveis, não produzindo tanto nos testes e o que pode alterar os resultados. Posteriormente demos início ao procedimento, utilizando os livros de histórias incluídos nos testes e um dispositivo de gravação, para mais tarde transcrever e realizar a respetiva cotação.

#### Procedimento para avaliação do reconto:

Para procedermos à avaliação das habilidades de reconto, utilizando o *Test Narrative Retell* sentamo-nos à frente da criança e dizemos “Eu vou-te contar uma história. Por favor, ouve atentamente. Quando eu terminar vais contar-me a mesma história. Estás pronto?” Lemos a história selecionada (que era previamente selecionada, mas nunca repetida) palavra por palavra num ritmo moderado com inflexão normal. Depois de lermos a história, referimos “Obrigado por me ouvires. Agora contas-me essa história?” Enquanto a criança reconta a história, apenas fazemos comentários neutros como “Uh-huh” e “tudo bem”. Quando a criança termina ou faz uma pausa prolongada perguntamos “Terminaste?” Se a criança não tiver concluído, deixamos a criança continuar. Se a criança estiver relutante em recontar, esperamos 10-15 segundos, antes de dar incentivo. A história nunca é repetida, ou qualquer parte dela, mas podem ser repetidas as orientações e fornecer o incentivo, conforme necessário. Se a criança não contar uma história, mesmo após o incentivo, dizemos “Não faz mal. Obrigado por ouvires a minha história.”

#### Procedimentos para avaliação das narrativas de experiência pessoal:

Imediatamente após o participante terminar de recontar a história, questionamos “Já te aconteceu alguma coisa parecida?” Se a criança disser “Sim”, encorajamos a partilhar a sua história pessoal. Quando a criança conta a sua história, escutamos e fazemos apenas comentários neutros como “uh-huh” e “tudo bem.” Não dizemos:

"O que aconteceu depois?" ou "Diz-me mais." Quando a criança parece ter concluído, dizemos: "Terminaste a tua história?" Se a criança diz que não concluiu, devemos deixar a criança continuar. Quando a criança conclui, o examinador diz: "Obrigado por me contares essa história." Se a criança não quiser partilhar não insistimos.

No quadro 3 explanamos de um modo mais sintetizado quais os procedimentos para avaliação, o material necessário, as sessões e a sua duração, a descrição, as observações relevantes e como foram avaliadas as aplicações dos testes.

Quadro 3. Procedimentos para avaliação da narrativa

	<b>Descrição</b>	<b>Observações</b>
<p><b>Procedimento:</b> Avaliação do reconto</p> <p><b>Material:</b> - TNR (livro de histórias e grelhas de avaliação) Dispositivo de gravação</p> <p><b>Organização:</b> 10 Sessões individuais de cerca de 3 minutos</p>	<p>Sentar à frente da criança e dizer "Eu vou-te contar uma história. Por favor, ouve atentamente. Quando eu terminar vais contar-me a mesma história. Estás pronto?"</p> <p>Ler a história selecionada palavra por palavra num ritmo moderado com inflexão normal.</p> <p>Depois de ler a história, referir "Obrigado por me ouvires. Agora contas-me essa história?"</p> <p>Quando a criança termina ou faz uma pausa prolongada perguntar "Terminaste?" Se a criança não tiver concluído, deixar a criança continuar.</p> <p>Quando a criança conclui, dizer "Obrigado por me contares essa história."</p>	<p>Enquanto a criança reconta a história, apenas se fazem comentários neutros como "Uh-huh" e "tudo bem".</p> <p>Se a criança estiver relutante em recontar, esperar 10-15 segundos, antes de dar incentivo.</p> <p>Se a criança não contar uma história, mesmo após o incentivo, dizer "Não faz mal. Obrigado por ouvires a minha história."</p>
<p><b>Procedimento:</b> Avaliação da narrativa de experiência pessoal</p> <p><b>Material:</b> - Grelhas de avaliação TPG; Dispositivo de gravação</p> <p><b>Organização:</b> 10 Sessões individuais de cerca de 3 minutos</p>	<p>Imediatamente após o participante terminar de recontar a história, questionar "Já te aconteceu alguma coisa parecida?" Se a criança disser "Sim", encorajar a partilhar a sua história pessoal.</p> <p>Quando a criança parece ter concluído, dizer "Terminaste a tua história?" Se a criança disser que não concluiu, deixar a criança continuar.</p> <p>Quando a criança concluir, referir: "Obrigado por me contares essa história."</p>	<p>Quando a criança conta a sua história, escutar e fazer apenas comentários neutros como "uh-huh" e "tudo bem." Não dizer "O que aconteceu depois?" Ou "Diz-me mais."</p>

A fiabilidade dos procedimentos da solicitação das histórias foi verificado através de uma checklist para verificar se todos os passos eram seguidos. Depois de ouvir a gravação coloca-se sinal de mais (+) nos passos corretos e sinal de menos (-) quando os passos não foram implementados corretamente. (anexo 3)

Após as avaliações que foram gravadas, transcrevemos e avaliamos através das grelhas relativas a cada teste (anexo1 e 2). Posteriormente em tabelas específicas

vamos monitorizando o progresso, quer quantitativamente (cotação geral), quer seja qualitativamente (presença de elementos da macroestrutura, microestrutura e episódio). (anexo 4)

### ► Procedimentos para a intervenção narrativa

A intervenção decorreu durante 21 sessões, sendo que a cada 7 sessões realizámos uma avaliação, para recolha de dados e monitorização do progresso.

O material utilizado para a intervenção é denominado por *Story Champs* e foi desenvolvido por Peterson e Spencer (2012). É composto por histórias sempre com a mesma estrutura narrativa. A acompanhar cada história tem imagens com pouca cor e plastificadas (para facilitar a manipulação pelas crianças) que representam os elementos fundamentais da estrutura da história (figura 1). *Story Champs* também inclui suportes visuais como ícones impressos em cartão, que representam os momentos mais importantes da história. (figura 2)



Figura 1. Exemplo de imagens e jogos das histórias do Story Camps



Figura 2. Ícones da estrutura narrativa

Para aumentar a participação de todos, inclui também jogos para se utilizar durante a sessão de intervenção: bingo, dados da história, gestos da história e as varas de ícones (figura 1). O *Story Champs* é composto por material para intervir com grande grupo, pequeno grupo e individual, no entanto para este estudo foi utilizado o material para pequeno grupo.

Após as sessões de avaliação de linha de base, iniciámos a intervenção narrativa através de sessões diárias, às quais chamamos de “Campeões das histórias”. A duração média das sessões foi cerca de 25 minutos com variação de tempo de 19 a 35 minutos.

Todas as sessões de intervenção da narrativa consistiam em seis passos básicos em que o género da narração e o apoio visual eram alternados. Embora o objetivo final fosse

a melhoria da narrativa de um modo geral, nos primeiros quatro passos básicos insistíamos no reconto da história realística mas fictícia. Os últimos dois passos serviam para transferir o conhecimento obtido anteriormente para as suas narrativas de experiência pessoal. O quadro 4 pretende dar uma visão geral dos procedimentos de intervenção.

Quadro 4. Procedimentos na intervenção narrativa

<b>Procedimento:</b> Intervenção narrativa <i>Story Champs</i>	
<b>Material:</b> História selecionada; Imagens da história; Ícones da estrutura da história; Jogos das varas, bingo, cubos.	
<b>Organização:</b> Pequeno grupo de 4 participantes	
<b>Sessão:</b> 21 Sessões de 20 a 30 minutos (aproximadamente)	
Descrição	Observações
Seleção prévia da história	As posições dos participantes mudam sistematicamente (a cada sessão);
Sessão de Intervenção em 6 passos:	Apoio adicional com pistas verbais ou gestuais;
1- Modelagem com imagens e ícones	Tempo de espera 3-5-segundos antes de fornecer apoio;
2- Reconto coletivo com imagens e ícones	Na ausência de um participante, o investigador produz a história ou partes da história que o participante iria completar;
3- Reconto individual com imagens e ícones	No final de cada sessão é atribuído a cada criança, um autocolante dos “Campeões das Histórias”;
4- Reconto individual com ícones	No final da intervenção é atribuída uma medalha de especialista em histórias.
5- Narrativa de experiência pessoal com ícones	
6- Narrativa de experiência visual sem apoio visual	

Após a visualização da tabela geral, passamos a explicar mais detalhadamente os passos dos procedimentos de intervenção.

#### Passo um – Modelagem com imagens e ícones

No primeiro passo, apresentamos um conjunto de imagens correspondentes à história do dia, colocadas no centro da mesa. As imagens são colocadas por ordem da esquerda para a direita. À medida que lemos a história são colocados os ícones correspondentes às imagens no canto inferior das imagens.

#### Passo dois – Reconto pelo grupo com imagens e ícones

Depois de ler a história em voz alta, pegamos nos ícones da história e colocamos com a face para baixo. Cada participante retira um ícone aleatoriamente e reconta a parte da história correspondente. A seguir a recontar a sua parte coloca em cima da imagem. O grupo reconta as partes da história e se necessário são fornecidas pistas verbais. Depois da história recontada, resumimos toda a história.

Passo três: Reconto individual com imagens e ícones

O participante sentado à nossa direita reconta a história com as imagens e ícones. Enquanto ouvimos a história recontada, os restantes participantes realizam um jogo de história (ou seja, a história de bingo, cubos de história, varas da história, ou gestos de história). Em cada jogo, os participantes ouvem a história e em seguida, apontam para o ícone correspondente nos seus cartões de bingo, viram os seus cubos para o lado correto, seguram a vara correspondente, ou fazem o gesto correspondente. Assim, cada jogo de história implica o treino dos elementos da estrutura da história. Se necessário são fornecidas pistas verbais; e no final resumimos a história.

Passo quatro: Reconto individual com ícones

As imagens da história são removidas e apenas ficam os ícones da estrutura da história. Com o apoio visual dos ícones, a criança sentada na segunda posição (segundo da direita) à volta da mesa, reconta a história. Enquanto ouvem a história recontada, nós e os outros participantes realizamos um jogo da história. Se necessário são fornecidas pistas verbais; e no final resumimos a história.

Passo cinco: Narrativa de experiência pessoal com ícones.

Nesta etapa, o participante sentado na terceira cadeira em volta da mesa conta a sua própria história. Perguntamos: "Já te aconteceu alguma coisa parecida?" Com os ícones disponíveis, a criança é encorajada a contar uma história de experiência pessoal como a história modelada. No entanto, se não tem nenhuma para partilhar, recomenda-se que conte uma história pessoal diferente. Se os participantes não produzirem um relato de experiência pessoal, sugerimos que contem a mesma história modelada na primeira pessoa. Se necessário, existem pistas verbais, enquanto o restante grupo realiza outro jogo. Quando a criança termina, recontamos e resumimos toda a história.

Passo seis: Narrativa de experiência pessoal sem apoio visual.

Eram removidos da mesa os ícones da história e perguntamos ao participante sentado na última posição, "Já te aconteceu alguma coisa parecida?" Sem apoio visual disponível, o participante ia sendo incentivado a contar uma história da experiência pessoal como descrito na etapa cinco. Nós e os participantes realizávamos um jogo da história enquanto escutávamos. Quando a criança terminava, recontávamos e resumíamos toda a história.

De um modo geral, nos procedimentos de intervenção verificamos que nos 3 primeiros passos existiam 2 pistas visuais (imagens e ícones), no 4º e 5º passo só existia uma pista visual (ícones) e por último no 6º passo não existia nenhuma pista visual. No entanto, ao longo, de toda a sessão podiam ser dadas pistas verbais ou gestuais (com tempo de espera 3-5- segundos) de modo a garantir o sucesso do participante e evitar a frustração.

Enquanto um participante narrava, os restantes acompanhavam com o jogo, identificando os ícones (no cubo, bingo, vara, ou fazendo o gesto) correspondentes à parte da história que estava a ser contada.

Ao longo das sessões e intervenção, as posições dos participantes foram mudando sistematicamente de modo que cada um ficasse num lugar diferente, assegurando que cada um contasse uma história em cada passo do procedimento.

No final de cada sessão como recompensa, atribuíamos um autocolante dos “Campeões das histórias” e no final da intervenção uma medalha de especialista em histórias.

### ► Procedimentos para recolha de opiniões dos profissionais

De modo a compreendermos qual a opinião dos profissionais acerca dos procedimentos de intervenção elaborámos um inquérito tal como mostra a quadro 5.

*Quadro 5. Procedimentos para recolha de opiniões dos profissionais*

<b>Procedimento:</b> Inquérito aos profissionais da instituição	
<b>Material:</b> Vídeo; Inquérito	
<b>Organização:</b> Grupo de 5 profissionais (4 educadoras; 1 psicóloga)	
<b>Sessão:</b> 1 sessão de 45 minutos (aproximadamente)	
<b>Descrição</b>	<b>Observações</b>
Apresentámos um vídeo de uma sessão de intervenção e pedimos para preencherem o inquérito de acordo com as suas conceções e opiniões pessoais.	Não se refere o que se considera uma boa história para não influenciar;  O inquérito é preenchido logo após a sessão de vídeo.

Como é referido no quadro acima, apresentamos um vídeo de uma sessão de intervenção e foi pedido a cada profissional que preenchesse o inquérito individual de acordo com as suas conceções e opiniões pessoais.

### ► Procedimentos para a análise e tratamento de dados

A análise de dados foi realizada por meio de:

- Análise quantitativa: através da cotação da escala NLM;

- Análise qualitativa: através da presença das componentes da macroestrutura, microestrutura, episódio e número total de palavras; opiniões dos profissionais relativamente aos procedimentos e resultados.

Para o tratamento e apresentação dos resultados utilizamos o programa Excel 2013, na medida em que permite uma melhor visualização dos dados com recurso a gráficos e quadros.

## **2. Apresentação dos resultados**

Como temos vindo a discorrer, este estudo pretendeu compreender a influência da intervenção narrativa, quer no reconto quer nas narrativas de experiência pessoal, em oito crianças do pré-escolar, estando uma das crianças diagnosticada como tendo uma condição do espectro do autismo. Mais especificamente pretendíamos analisar:

- o reconto e as narrativas de experiência pessoal através da cotação da escala NLM;
  - o reconto e as narrativas de experiência pessoal do aluno com condição do espectro do autismo;
  - a manutenção dos resultados após duas semanas sem intervenção;
  - opiniões dos profissionais acerca dos procedimentos e resultados.
- Os resultados serão apresentados de acordo com a sequência acima referida.

### **2.1. Avaliação da narrativa: resultados da cotação da escala NLM**

Como já foi referido, todos os participantes foram avaliados pela escala NLM, através do *Test of Narrative Retell* (TNR) para o reconto e o *Test of Personal Generation* (TPG) para as narrativas de experiência pessoal. Ambos os testes permitem obter uma cotação geral, mas permitem também saber a cotação em cada dimensão da narrativa - macroestrutura, microestrutura e episódio completo. Assim, na avaliação do reconto e das narrativas de experiência pessoal, apresentamos os resultados da cotação geral, e os resultados detalhados nas diferentes dimensões, acrescentado, em alguns casos, exemplos dos participantes. A figura 3 representa o guião da apresentação resultados.

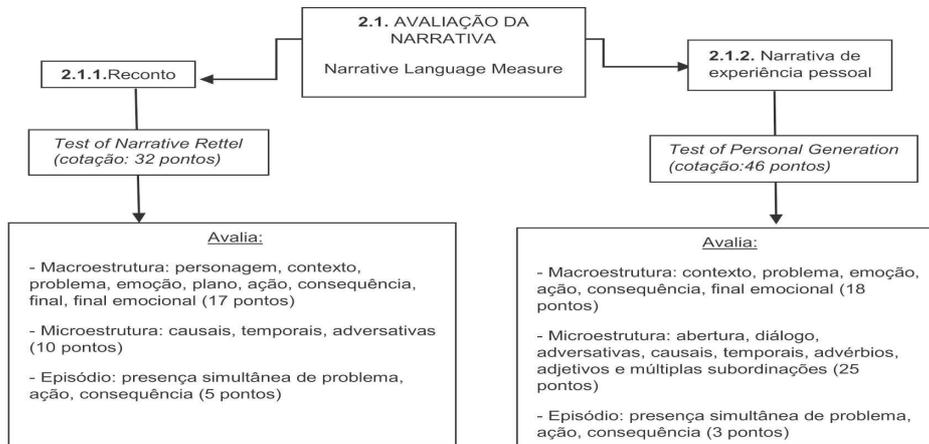


Figura 3. Guia para apresentação dos resultados da avaliação narrativa

### 2.1.1. Resultados do reconto

Para avaliarmos o reconto dos oito participantes utilizamos, como já o dissemos, o *Test of Narrative Retell* (TNR) da escala NLM, cujo valor máximo de cotação é 32 pontos.

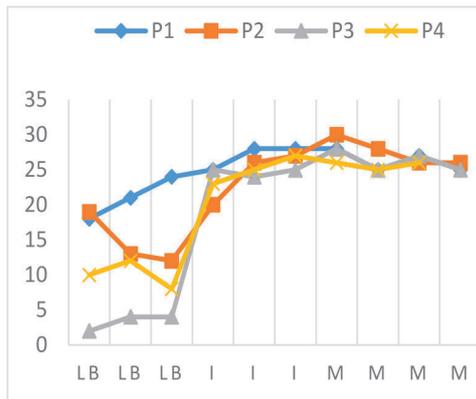


Figura 4. Cotação do reconto do grupo A

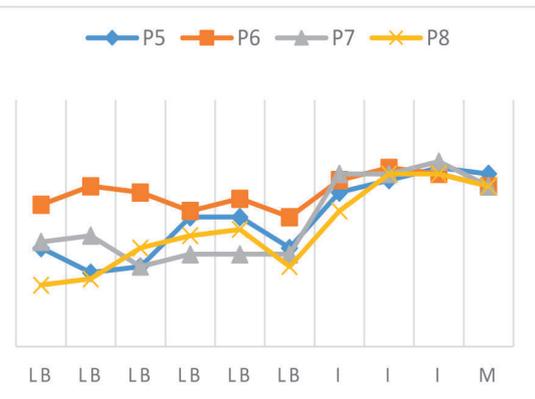


Figura 5. Cotação do reconto do grupo B

Quadro 6. Cotação do reconto ao longo das diferentes fases

Grupo/ Participante	Sessões de avaliação										Ganho (pontos)	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Grupo A	P1	18	21	24	25	28	28	28	25	27	25	6
	P2	19	13	12	20	26	27	30	28	26	26	9
	P3	2	4	4	25	24	25	28	25	27	25	22
	P4	10	12	8	23	25	27	26	25	26	-	15
Grupo B	P5	16	12	13	21	21	16	25	27	29	28	10
	P6	23	26	25	22	24	21	27	29	28	26	3
	P7	17	18	13	15	15	15	28	28	30	26	13
	P8	10	11	16	18	19	13	22	28	28	26	11
		Linha de base (LB)			Intervenção (I)			Manutenção (M)				

As figuras 4 e 5 mostram os resultados dos participantes do grupo A e B, constituídos aleatoriamente. Apesar de partirem de valores bastante diferentes, em linha de base obtiveram valores entre os 2 e os 26 pontos, cada participante obteve valores sempre inferiores em LB comparativamente aos que atingiram com a intervenção, que se situaram entre os 20 e os 30 pontos. Deste modo, comparando a média da LB com a média da intervenção verificamos que os ganhos foram para todos os participantes, situando-se entre um mínimo de 3 (P6) e um máximo de 22 pontos (P3), tal como se pode observar no quadro 6. Após a intervenção constatamos que os valores obtidos situam-se entre os 25 e os 30 pontos, sendo que para cada aluno em particular os valores obtidos na fase de manutenção estão muito próximos aos valores obtidos em intervenção. Tal como na intervenção, permanecem acima dos níveis basais para todos as crianças.

Através dos resultados anteriores podemos constatar que a intervenção narrativa conduziu a ganhos substanciais na cotação geral do TNR para cada participante. No entanto, compreender como esses valores estão distribuídos pelas diferentes dimensões que compõem o teste - macroestrutura, microestrutura e episódio-, apresentamos, no quadro 7 e 8, esses valores detalhados em percentagem, antes e após a intervenção narrativa.

Quadro 7. Resultados detalhados do reconto narrativo do grupo A

RESULTADOS DETALHADOS DA NARRATIVA RECONTO DO GRUPO A				
P	Fase	Macro (%)	Micro (%)	Episódio (%)
P1	Pré-I	80,4	36,7	100
	Pós-I	100	60	100
	Ganho	19,6	23,3	0
P2	Pré-I	56,9	26,7	0
	Pós-I	100	50	100
	Ganho	43,1	23,3	100
P3	Pré-I	22,1	0	0
	Pós-I	94,1	50	100
	Ganho	72	50	100
P4	Pré-I	43,1	6,67	0
	Pós-I	100	50	100
	Ganho	56,9	43,3	100

Quadro 8. Resultados detalhados do reconto narrativo do grupo B

RESULTADOS DETALHADOS DA NARRATIVA RECONTO DO GRUPO B				
P	Fase	Macro (%)	Micro (%)	Episódio (%)
P5	Pré-	88,4	13,3	66,7
	Pós-I	100	70	100
	Ganho	11,6	56,7	33,3
P6	Pré-I	84,3	30	66,7
	Pós-I	100	60	100
	Ganho	15,7	30	33,3
P7	Pré-I	60,1	20	33,3
	Pós-I	100	80	100
	Ganho	39,9	60	66,7
P8	Pré-I	62,7	36,7	33,3
	Pós-I	100	60	100
	Ganho	37,3	23,3	66,7

No que concerne à *macroestrutura*, em linha de base as crianças apresentavam valores variáveis entre os 22,1% (P3) e os 88,4% (P5) das componentes da macroestrutura. Após a intervenção, todos os participantes obtiveram ganhos, sendo que sete dos oito participantes referiam 100%, ou seja, todos os elementos essenciais que compõem a macroestrutura. No que respeita à *microestrutura*, em linha de base, a sua presença era entre os 0% (P3) aos 36,7% (P1, P8), sendo que após a intervenção existiram ganhos para todos os participantes, rondando entre os 50% (P3) e os 80% (P7). Quanto ao *episódio* completo podemos analisar que em linha de base apenas o P1 relatava sistematicamente o episódio completo, enquanto os restantes descreviam ocasionalmente. No entanto após intervenção, todas as crianças obtiveram narrativas com 100% de episódios completos.

Para melhor elucidarmos esta análise apresentamos de seguida no quadro 9, um exemplo de um participante comparando um relato da linha de base e um relato após intervenção.

Quadro 9. Exemplo de relato pré e pós-intervenção

Fase	Reconto Transcrição	Narrativa		
		Macro	Micro	Episódio
Pré-Intervenção	“A mãe disse para a Joana ir para a cama e a Joana disse “Ó mãe, Deixa-me ficar só um bocadinho a jogar o jogo”. E a mãe disse “Tá bem, quando o jogo terminar” E depois... Depois a Joana foi para a cama.” (P4)	Personagem Problema Ação	Temporal	Problema Ação
Pós-Intervenção	“Eu... um dia, a Juliana tava no seu quarto a ver um livro dos cães. Depois o seu irmão tava a tentar tirar o livro outra vez. Depois a Juliana ficou triste porque o seu irmão não deixava ver o livro. Depois a Juliana teve uma ideia e decidiu perguntar ao irmão simpaticamente “Podes ler a história comigo?” “Sim eu gostava de ler.” Depois eles leram juntos. Quando acabou a história eles foram para a cama e ficaram felizes.” (P4)	Personagem Contexto Problema Emoção Plano Ação Consequência Final Final emocional	Causal Temporal	Problema Ação Consequência

### 2.1.2. Resultados das narrativas de experiência pessoal

Também foi nosso intuito estudar as narrativas de experiência pessoal, as quais foram avaliadas com recurso ao *Test of Personal Generation* (TPG) que tem uma cotação máxima de 46 pontos.

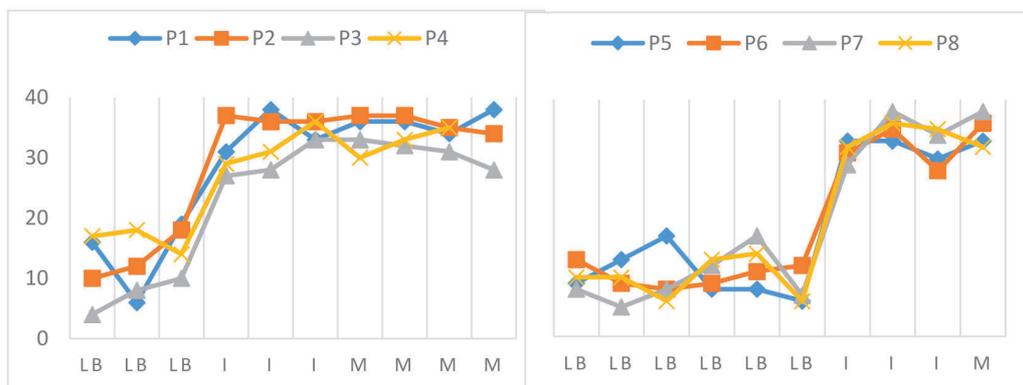


Figura 6. Cotação da narrativa de experiência pessoal do grupo A

Figura 7. Cotação da narrativa de experiência pessoal após reconto do grupo B

Quadro 10. Cotação da narrativa de experiência pessoal ao longo das diferentes fases

Grupo/ Participante	Sessões de avaliação										Ganho (pontos)	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Grupo A	P1	16	6	19	31	38	33	36	36	34	38	20
	P2	10	12	18	37	36	36	37	37	35	34	23
	P3	4	8	10	27	28	33	33	32	31	28	22
	P4	17	18	14	29	31	36	30	33	35	-	16
Grupo B	P5	9	13	17	8	8	6	33	33	30	33	22
	P6	13	9	8	9	11	12	31	35	28	36	21
	P7	8	5	8	12	17	7	29	38	34	38	24
	P8	10	10	6	13	14	6	32	36	35	32	24

Linha de base (LB)
Intervenção (I)
Manutenção (M)

Através da figura 6 e 7 podemos verificar que nas narrativas de experiência pessoal, os participantes do grupo A e B apresentavam uma linha de base com cotações individuais estáveis com valores entre os 4 (P3) e os 19 pontos (P1). No entanto após a intervenção, constatamos que os participantes obtiveram valores entre os 27 e os 38 pontos, com ganhos consideráveis para todos os alunos. Comparando a média da LB com a média da intervenção (quadro 10) verificamos ganhos para todos os participantes, num mínimo de 16 pontos (P4) e um máximo de 24 pontos (P7 e P8). Na fase de manutenção os valores obtidos situavam-se entre os 28 (P3) e os 38 pontos (P1, P7) o que revela conservar valores próximos aos obtidos em intervenção.

Para compreendermos de um modo mais específico, em que dimensões da narrativa se evidenciaram esses ganhos elaboramos os quadros 11 e 12.

Quadro 11. Resultados detalhados das narrativas de experiência pessoal após reconto do grupo A

RESULTADOS DETALHADOS NA NARRATIVA NARRATIVA DE EXPERIÊNCIA PESSOAL - GRUPO A				
P	Fase	Macro (%)	Micro (%)	Episódio (%)
P1	Pré-I	46,7	14,5	0
	Pós-I	100	52,2	100
	Ganho	53,8	37,7	100
P2	Pré-I	51,9	13	33,3
	Pós-I	89,9	82,6	100
	Ganho	37	69,6	66,7
P3	Pré-I	36,1	13	0
	Pós-I	100	52,2	100
	Ganho	63,9	39,2	100
P4	Pré-I	57,4	8,7	100
	Pós-I	100	65,2	100
	Ganho	42,6	56,5	0

Quadro 12. Resultados detalhados das narrativas de experiência pessoal após reconto do grupo B

RESULTADOS DETALHADOS NA NARRATIVA NARRATIVA DE EXPERIÊNCIA PESSOAL - GRUPO B				
P	Fase	Macro (%)	Micro (%)	Episódio (%)
P4	Pré-I	38,9	1,4	0
	Pós-I	94,4	43,5	100
	Ganho	55,5	42,1	100
P5	Pré-I	37	18,8	0
	Pós-I	100	34,8	100
	Ganho	63	16	100
P6	Pré-I	38,9	21,7	0
	Pós-I	100	56,5	100
	Ganho	61,1	34,8	100
P7	Pré-I	38,9	13	33,3
	Pós-I	100	60,9	100
	Ganho	61,1	47,9	66,7

Relativamente à macroestrutura, os participantes narravam entre 36,1% (P3) e 57,4% (P4) dos elementos relevantes à estrutura narrativa. Após a intervenção, 6 de 8 crianças revelaram uma subida para os 100%, isto é, a inclusão de todos os elementos da macroestrutura, devidamente referenciadas. As outras duas crianças (P2, P5) também obtiveram ganhos, alcançando os 89,9% e os 94,4%.

No que concerne à microestrutura, em linha de base, as crianças utilizavam de 1,4% (P5) a 21,7% (P6) dos recursos linguísticos necessários à coesão. Após intervenção, todos os participantes apresentaram ganhos, com a presença de 34,8% (P6) a 82,6% (P2) desses elementos.

Em relação ao episódio completo, previamente à intervenção apenas um participante o fazia. Posteriormente à intervenção, todos os participantes obtiveram 100% de narrativas com episódio completo.

Apresentamos no quadro 13 um exemplo de uma narrativa de experiência pessoal, para melhor esclarecimento dos resultados acima descritos.

Quadro 13. Exemplo de narrativa de experiência pessoal pré e pós-intervenção

Fase	Narrativa de experiência pessoal Transcrição	Narrativa		
		Macro	Micro	Episódio
Pré-Intervenção	<b>Pré-Intervenção</b> “Ontem a mãe, eu ia dar rebuçados aos adultos: à Carla, à João e à Luana. Só que a mãe esqueceu-se e eu disse “Não faz mal”.” (P1)	Contexto (personagem, tempo), Problema	Diálogo	Problema
Pós-Intervenção	<b>Pós-Intervenção</b> “Eu, um dia tava no Jumbo e depois queria a Nancy penteados que é uma boneca... Mas tive um problema porque não podia ter a Nancy penteados. Depois fiquei triste. Depois tive uma ideia. Depois fiquei triste porque não tinha a Nancy penteados. Depois tive uma ideia, decidi pedir simpaticamente ao meu pai “Ó Pai se não tens dinheiro para trazer a Nancy penteados, será que me podes dar a Nancy Cambalhota... a Carolina Cambalhota?” E o pai disse “Sim, nos teus anos eu dou-te.” Eu senti-me feliz e boa porque tive a Carolina Cambalhota.” (P1)	Contexto (personagem, tempo, local) Problema Emoção Ação Consequência, Final emocional	Diálogos Causais Adversativas Temporais Advérbio Múltipla subordinação Adjetivos	Problema Ação Consequência

**Síntese da cotação NLM:** Perante os resultados apresentados constatamos que quer no reconto quer nas narrativas de experiência pessoal, todos os participantes obtêm resultados superiores em intervenção comparativamente aos da linha de base. Tal acontece logo na primeira avaliação que foi realizada após 7 sessões de intervenção e cuja tendência permanece para o restante tempo de intervenção. Os valores são conservados após o término da mesma, mantendo-se muito acima dos níveis basais.

Salientamos também, que esses ganhos da cotação geral devem-se aos ganhos obtidos (por todos os alunos) em todas as dimensões da narrativa: macroestrutura, microestrutura e episódio após a intervenção. Verificamos também que se denota uma extensão de palavras superior nas narrativas após a intervenção.

Também podemos referir que quando o grupo intervencionado (A) ascendeu os seus valores, o grupo de controlo (B) manteve. O grupo B subiu apenas quando também foi sujeito a intervenção. Isto revela que a intervenção narrativa foi responsável pela alteração positiva dos valores.

## 2.2. Narrativas do participante com PEA

Pretendemos estudar de um modo mais específico a influência da intervenção narrativa no participante diagnosticado com uma condição do espectro do autismo (participante 3).

Como podemos visualizar na figura 4 relativamente à cotação geral do reconto, este participante em linha de base obteve no reconto uma média de 3 pontos em 32 possíveis. Esta cotação, como foi visível no quadro 7, implicava a narração de poucos elementos da macroestrutura (22,1%) e microestrutura (0%), não obtendo um episódio completo (0%).

Contudo após intervenção atinge valores da cotação na ordem dos 25 pontos, distribuídos pela presença de mais elementos da macroestrutura (94,1%), microestrutura (50%) e com 100% de episódios completos, como é possível observar na tabela 7.

No quadro 14 podemos observar o que foi dito anteriormente através da transcrição do seu reconto em linha de base e pós-intervenção.

Quadro 14. Exemplo do reconto pré e pós-intervenção do participante com condição de espectro do autismo

Transcrição do reconto	Narrativa		
	Macro	Micro	Episódio
<b>Pré-Intervenção:</b> <i>O João ficou zangado, queria partilhar com o pai... as maçãs e mais nada. Só sei duas coisas e mais nada.</i>	Contexto (personagem) Problema Emoção		Problema
<b>Pós-Intervenção:</b> <i>Uma vez a Juliana estava no quarto a ver um livro sobre cães porque ela gostava de cães. Mas o seu, o seu primo não deixava ela ver. Tava sempre a incomodá-la. A Juliana ficou zangada porque o primo, o mano não parava de incomodar. Mas ele tinha uma ideia disse se podia ver... ele disse simpaticamente... ela, ela... A Juliana disse se ele queria ver com ela simpaticamente. E o mano disse que sim. Então eles viram juntos e depois foram para a cama. E depois ela, a Juliana ficou feliz porque o maninho viu o livro com ela.</i>	Contexto (personagem, tempo, local, ação) Problema Emoção Plano Ação Consequência Final Final emocional	Causais Adversativas Temporais	Problema Ação Consequência

Relativamente à narrativa de experiência pessoal, em linha de base o participante obteve uma média de 7 pontos em 46 possíveis (tabela 10). Esta cotação, como é possível visualizar na tabela 11, implicava a narração de poucos elementos da macroestrutura (36,1%) e microestrutura (13%), não obtendo um episódio completo (0%).

Contudo após intervenção, constatamos a presença de todos os elementos da macroestrutura (100%), o que implica que narre um episódio completo (100%) com diversos elementos da microestrutura (52,2%) que dão coesão e sofisticação à narrativa. Tal situação pode ser verificada no exemplo seguinte no quadro 15.

Quadro 15. Exemplo da narrativa de experiência pessoal pré e pós-intervenção do participante com condição de espectro do autismo

Transcrição da narrativa de experiência pessoal	Narrativa		
	Macro	Micro	Episódio
<b>Pré-Intervenção:</b> <i>“Mas quando tenho que ir para a cama ela, mas ela, mas ela antes. Olha tenho um... Que nunca mais passa... e só... que... eu estou sempre a ver como é que se joga. Eu nunca mais passo aquele jogo... novo, novo, novo. E quando vou para a cama, de novo quando saio do jogo é sempre de novo. Só quando acabar este nível é que não é de novo. Só quando eu acabar. E tenho o jogo do Rayman que é do computador, que são 2 iguais e tem o mesmo jogo. E não vais perceber. Só que do último nível o Rayman caiu e os amigos dele. Quando, quando, quando, só estava lá. Só que caíram, caíram 2 lugares, menos um que não foi lá. E mais nada.”</i>	Contexto (personagem) Problema	Adversativa Adjetivo	Problema
<b>Pós-Intervenção:</b> <i>“Uma vez, a gata, uma vez que eu tava no meu quarto a jogar mas fui fazer xixi. Mas aconteceu um problema, a gata ia a saltar para o teclado. Eu fiquei, eu fiquei, eu fiquei, quando acabei de fazer xixi a gata salta para o teclado. Eu fiquei zangado porque a gata tava a saltar para o teclado. Então eu disse à gata “Podes parar de saltar para o teclado. Isso não se faz” E a gata disse “Ok” “Isso não se faz” E depois eu tirei a gata de lá e depois a gata parou de saltar do teclado. Depois podes contar esta história aos amigos, eles vão ficar malucos... e depois quando a gata parou de saltar o teclado eu fiquei feliz.”</i>	Contexto (personagem, tempo, local, ação) Problema Emoção Ação Consequência, Final emocional	Diálogos Causais Adversativas Temporais Múltipla subordinação Adjetivos	Problema Ação Consequência

**Em síntese**, após intervenção este participante descreve mais elementos da macroestrutura, microestrutura e com episódios completos, o que lhe permite elaborar uma narrativa de maior qualidade, com melhor compreensão do interlocutor.

### 2.3. Manutenção dos resultados após duas semanas

Também foi nosso objetivo analisar a manutenção dos resultados após duas semanas sem intervenção. Podemos verificar nas figuras abaixo as médias das cotações NLM obtidos em linha de base, intervenção e após 2 semanas sem intervenção.

Na figura 8 apresentamos os valores médios relativos a cotação do *Test of Narrative Rettel* de cada participante nas diferentes fases.

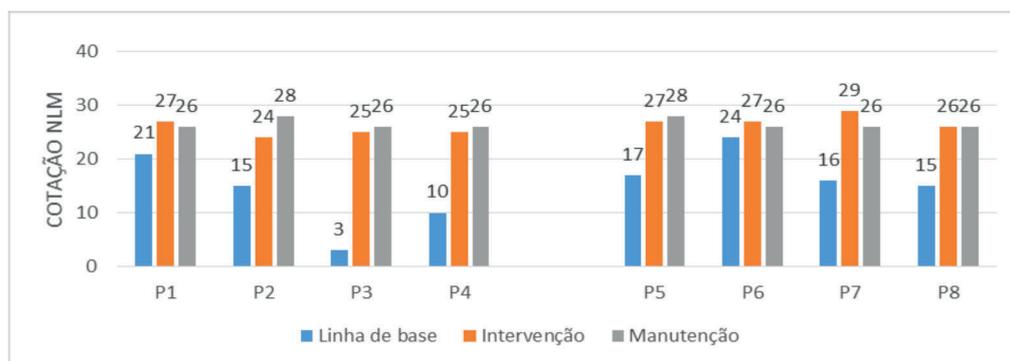


Figura 8. Manutenção dos resultados do reconto após duas semanas sem intervenção

Podemos constatar que o P8 manteve o valor de cotação exatamente igual (26 pontos) ao obtido em intervenção, P1 P6 e P7 desceram entre 1 a 3 pontos e 4 participantes (P2, P3, P4, P5) subiram de 1 a 4 pontos. Tanto nas descidas como as subidas obtidas não apresentam demasiada relevância, pois comparativamente os valores basais são bastante superiores.

Relativamente às narrativas de experiência pessoal a figura 9 permite-nos observar a média dos resultados obtidos no *Test of Personal Generation*, nas 3 fases, linha de base, intervenção e após duas semanas sem intervenção.

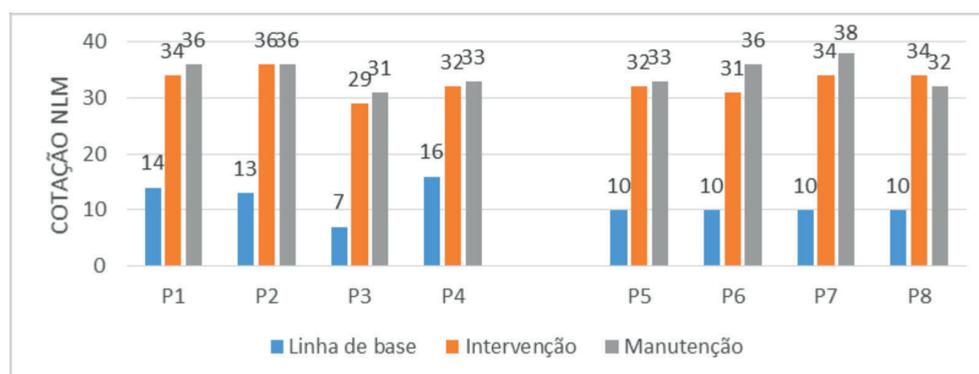


Figura 9. Manutenção dos resultados da narrativa de experiência pessoal após duas semanas sem intervenção

É possível generalizar pois todas as crianças apesar de partirem de linhas de base variáveis (entre 9 a 16 pontos), individualmente obtiveram aumentos consideráveis visíveis na média das avaliações durante intervenção (entre 29 a 36 pontos). Os participantes conservaram os valores obtidos em intervenção mesmo após um período de duas semanas sem intervenção com valores entre os 31 e 38 pontos. Apenas o P8 na fase de manutenção teve uma ligeira descida de 2 pontos mas mesmo assim continua com um ganho de 22 pontos.

**Em síntese**, todos os alunos após duas semanas sem intervenção obtiveram valores aproximados aos da intervenção, e que se muito superiores aos valores basais.

#### **2.4. Resultados das opiniões dos profissionais acerca dos procedimentos e resultados**

Também pretendemos estudar as opiniões dos profissionais acerca dos procedimentos e dos resultados da intervenção narrativa, de modo a compreendermos a sua importância social.

Para examinar a pertinência e viabilidade da intervenção, quatro educadoras e a psicóloga da instituição responderam a cinco questões (anexo 5), após assistirem a uma gravação de vídeo de uma sessão de intervenção. Elas marcaram o nível de concordância das afirmações, circulando os números de 1 a 5 (1- discordo totalmente; 2- discordo; 3- não discordo, nem concordo; 4 – concordo; 5 – concordo totalmente). Em seguida a cada questão existia espaço para comentar cada afirmação ou escolha.

Em relação à primeira questão “A narração de histórias é um aspeto importante da linguagem” obteve no total das respostas de 5, que revela que todas concordam totalmente. Dos comentários registados salientamos que estes profissionais para além de verem a narrativa como um aspeto importante da linguagem, acrescentam que é um veículo para a socialização, criatividade e comunicação.

No que concerne à segunda questão “As atividades foram adequadas às crianças do pré-escolar” a média das respostas é um 4,8, comentando de um modo geral que eram claras, ajustadas e eficazes.

A questão “As crianças gostaram das atividades” obteve um 4,8 na média das respostas, com argumentações de que os participantes estavam motivados, interessados e atentos, sendo ainda acrescentado por das profissionais que questionavam quando iam de novo.

Relativamente à afirmação “As atividades podem ser adaptadas para serem usadas na sala de aula com o grande grupo, o valor situa-se no 4.8 existindo uma opinião que até acrescenta que poderiam ser usadas com outras histórias que estão a desenvolver na sala de aula.

A última questão “Estou interessado em utilizar estas atividades para ensinar a narração e histórias na minha sala de aula” a resposta é unânime e obtém um 5, ou

seja, concordam totalmente e revelam que estão muito interessadas em aprender mais para posteriormente aplicar.

Para investigar a melhoria da produção narrativa, as mesmas profissionais leram 2 histórias de cada participante (uma referente à linha de base com pontuação mediana e outra referente à fase de intervenção com pontuação mediana). As educadoras identificaram sempre a narrativa de intervenção como a melhor história de sete participantes. Em relação a um participante, uma educadora mostrou-se indecisa e optou pela história da linha de base, que se prendeu com a narrativa de um participante que partiu com uma linha de base bastante elevada.

**Em síntese**, todos os profissionais apreciaram os procedimentos de intervenção e identificaram os resultados desta.

### **3. Análise e discussão dos resultados**

O propósito deste estudo foi analisar o impacto da intervenção narrativa quer no reconto, quer nas narrativas de experiência pessoal, em oito crianças do pré-escolar. Mais especificamente pretendíamos compreender a influência da intervenção narrativa na cotação da escala NLM quer no reconto quer nas narrativas de experiência pessoal.

Após os resultados que obtivemos através do delineamento da linha de base múltipla podemos constatar que durante e após a intervenção, todos os participantes obtiveram cotações bastantes superiores comparativamente aos níveis basais, quer no reconto quer nas narrativas de experiências pessoais.

Esses ganhos estão relacionados com a inclusão de mais elementos da macroestrutura, microestrutura e episódios completos e conseqüentemente um aumento do número de palavras. Tudo isto contribui para a melhoria da qualidade da narrativa, partilhando mais informação com o interlocutor.

Os participantes ao narrarem episódios completos, ou seja, incluindo um problema, ação conseqüência, descrevem a estrutura básica da história (Hughes et al, 1997; Peterson & McCabe (1983); Stein & Glenn, 1987) facultando a informação básica para a compreensão da narrativa. Hughes et al (1987) menciona que acontece por volta dos 5 anos, tal como aconteceu com os nossos participantes.

Porém para além destas três componentes (problema, ação e conseqüência), os mesmos autores acrescentam que a macroestrutura narrativa pode conter outros

elementos adicionais como contexto, personagem, emoção, plano, final e final emocional o que permitirá que a narrativa seja mais detalhada com uma consequente e real informação para o ouvinte. Hughes et al, 1997 explana que tal acontece mais tarde, na sequência do desenvolvimento da criança, mas neste estudo os participantes através da intervenção narrativa obtiveram muitos bons resultados na macroestrutura, chegando mesmo em alguns casos a permanecerem com um total de 100%, ou seja, mencionavam todos os elementos da macroestrutura narrativa.

Relativamente à microestrutura, existiram ganhos relevantes, como a introdução de diálogos, advérbios, marcas causais e temporais, adversativas, adjetivos. A presença desses elementos revela uma produção narrativa mais coesa, pois como mencionam Hudson e Shapiro (1991) é a utilização desses recursos linguísticos que dão coesão à história de modo a que os outros a compreendam. Para além disso demonstram uma linguagem mais sofisticada, sendo um bom indicador de proficiência linguística.

Sendo que houve um aumento significativo na macroestrutura e microestrutura narrativa, houve um consequente aumento do número de palavras. Segundo Hughes et al (1997) a produtividade narrativa pode ser avaliada tendo em conta diversas medições na linguagem. É claro que por si o aumento do número de palavras não diz muito, mas verificando que houve melhoria na macroestrutura e na microestrutura, pode significar que esse acréscimo pode estar relacionado com muito mais informação fornecida na narrativa.

Mais especificamente pretendemos compreender a influência da intervenção narrativa nas competências narrativas quer no reconto quer nas narrativas de experiência pessoal do participante com condição de espectro autista. Tal como os restantes participantes revelou ganhos substanciais na cotação da escala NLM, sendo o participante que obteve mais ganhos, na medida em que a sua linha de base era bastante baixa. Após intervenção, a qualidade da sua narrativa melhorou significativamente introduzindo mais elementos da macroestrutura, microestrutura, com episódios completos.

Apesar de este participante inicialmente nas narrativas de experiência pessoal, narrar com um número elevado de palavras comparativamente com os restantes, não apresentava episódios completos, isto é, utilizava muitas palavras, mas para narrar sempre à volta de um mesmo assunto com défice na macroestrutura e microestrutura. Diversos autores afirmam que indivíduos com uma condição do espectro do autismo utilizam um número limitado de tópicos de conversação e

tendência em fornecer informações em demasia dependendo do tópico de interesse, tem dificuldade em relacionar os fatos ocorridos com as consequências (Botting e Conti-Ramsden, 2003), a perceber os estados emocionais das personagens (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1986), e a organização temporal (Losh & Caps, 2003). Em linha de base as histórias como eram pessoais, o participante discursava imenso, mas sem garantir a coerência e a coesão, falando muito mais pormenores do que o conteúdo em geral para que o ouvinte compreendesse. Após intervenção houve um aumento do número de palavras, mas também um aumento da macroestrutura, microestrutura e no episódio completo, o que significa que esse aumento de número de palavras está relacionado com a melhoria da qualidade narrativa.

Este tipo de intervenção demonstra-se significativa para este participante porque é uma intervenção sistemática, intensiva e prática. Também referido por Peterson et al (2012) os participantes com condição do espectro do autismo aprendem bastante através de rotinas, e esta metodologia parece uma boa aposta. É acrescentado também que as histórias utilizadas que recorrem a situações quotidianas podem contribuir para a sua aplicação no dia-a-dia, assim como o reconhecimento das emoções. Crianças com dificuldade em produzir narrativas coerentes e coesa, muitas vezes necessitam de um ensino explícito com pistas que os auxiliam a organizar o que é ou não mais relevante.

Através deste estudo também pretendíamos estudar se os efeitos da intervenção narrativa permaneciam após duas semanas sem intervenção. Os resultados demonstrados pelos participantes revelaram que os resultados de todos os participantes se mantiveram sempre muito acima dos níveis basais, quer seja no reconto como nas narrativas de experiências pessoais. Com isto revela-se a eficácia da intervenção, na medida em que quando retirada a intervenção não se obteve descidas acentuadas na cotação de NLM. Através da mesma intervenção com o *Story Champs* (Spencer & Slocum, 2011; Peterson et al, 2012; Peterson et al, 2012) os resultados dos participantes intervencionados mantiveram-se mesmo após algumas semanas sem intervenção. Deste modo, o nosso estudo parece ser uma intervenção com resultados eficazes e duradouros, no entanto um estudo longitudinal poderia ainda verificar mais essa situação.

Consideramos que os resultados acima analisados se apresentam válidos, na medida em que a existência de um grupo intervencionado e um grupo de controlo contribuiu para que os resultados fossem rigorosos e compreendessem a real influência

da intervenção narrativa. Constatamos que enquanto o grupo intervencionado tinha um aumento quantitativo na sua cotação, o grupo de controlo mantinha os seus valores relativamente estáveis. O grupo de controlo permitiu verificar a validade do estudo e a eficácia da intervenção ao longo do tempo. Tal situação, comprova o que foi evidenciado no estudo de Spencer, Peterson e Slocum (2010) que revelaram ganhos consideráveis através da intervenção narrativa no grupo de participantes intervencionados, contrariamente ao grupo de controlo. Contudo no nosso estudo ainda fomos além e intervimos posteriormente no grupo de controlo, que tal como o outro grupo se mostrou eficaz.

Após a análise supracitada apuramos que todos os participantes obtiveram melhorias na qualidade narrativa que se mantiveram e como refere a literatura poderão ser preditores de sucesso ao nível académico, quer seja na literacia (Griffin et al, 2004; Fazio et al, 1996) como em outras disciplinas (O' Neill, 2004; Feagans & Appelbaum, 1986).

Estes ganhos também poderão ser grandes contributos na vida social, na medida em que crianças com boas histórias para contar são mais apreciadas pelos pares, tendo mais oportunidades para as praticar e consequentemente alcançam relações sociais mais fortalecidas (McCabe & Marshall, 2006). Durante as sessões de intervenção, observamos esta situação, na medida em que nas primeiras sessões de intervenção, os colegas quando o participante com condição do espectro do autismo iniciava a sua narrativa diziam “Não vou perceber nada. Vai ser Robix, Robix, Robix... Sonic, Sonic.” Durante a intervenção essas declarações passaram a desaparecer, mostrando-se mais interessados na narrativa do participante e até o auxiliavam a relembrar situações. Com isto, além de ter tido as mesmas oportunidades para narrar como aos colegas, estes foram-se sentindo mais entusiasmados a ouvi-lo e até sugerindo situações que aconteceram na sala para serem relatadas.

Também e como refere Dickinson & McCabe (2001) não é necessário que as crianças experienciem problemas e académicos para intervir e por isso nesse sentido selecionamos uma amostra de participantes com competências variáveis para compreendermos se a eficácia era para todos. Assim, este estudo permitiu comprovar que todos os participantes intervencionados obtiveram ganhos individuais substanciais,

o que sugere ser eficaz para todos os participantes independentemente das suas competências. Diversos estudos verificaram resultados favoráveis em participantes com competências narrativas variáveis. McKeough e Sanderson (1996) obtiveram bons resultados em participantes com desenvolvimento típico; Spencer e Slocum (2010) e Spencer (2012) em participantes com défice na linguagem; Peterson, Brown, George, Zebre, Spencer (2012) em participantes com uma condição do espectro do autismo; Peterson, Gilliam, Spencer, Gilliam (2010) em participantes com incapacidades. No mesmo sentido dos estudos supracitados o nosso trabalho revelou-se eficaz para os participantes com desenvolvimento típico e atípico.

Para além da importância da ascensão notória na cotação individual dos participantes, verificamos também que o aumento substancial ocorreu logo após sete sessões de intervenção de vinte e cinco minutos, o que vai de encontro ao que é referido nos estudos de Spencer (2012) que refere ser um ensino rápido e eficaz. Tal situação pode estar relacionada com a idade, ou seja, participantes do pré-escolar estão muito disponíveis para a aprendizagem, pois como referem Dickinson, McCabe e Essex (2006) esta faixa etária é ideal para trabalhar competências narrativas, perspetivando até a prevenção de futuros problemas académicos e sociais.

A motivação visível ao longo das sessões de intervenção foi um possível contributo no sucesso deste estudo. As histórias relacionadas com situações quotidianas, tal como as utilizadas por McGregor (2000) e Spencer e Peterson (2012) são atrativas e significativas porque lhes são mais familiares. Também o recurso a jogos lúdicos, auxiliaram na manutenção da atenção, assim como na participação ativa de todos. Estes dois pontos podem ter sido fundamentais no incremento das competências narrativas.

Contrariamente ao que sugere a literatura que revela que a solicitação de narrativa através do reconto permite que os participantes produzam uma narrativa mais longa, por ter uma referência anterior, e conseqüentemente uma avaliação mais abrangente (Bodreau, 2008), neste estudo obtivemos ganhos mais relevantes nas narrativas de experiências pessoais. Em diversos estudos, referem a dificuldade dos participantes em narrar experiências pessoais, no entanto neste trabalho os participantes partilharam sempre histórias, sendo as mais relevantes tal como refere Preece (1987) porque são as mais comuns e mais úteis no dia-a-dia das crianças.

Também pretendemos estudar a opinião dos profissionais da instituição acerca dos procedimentos de intervenção e dos resultados, de modo a compreendermos a validade social. Relativamente aos resultados constatamos que todos os profissionais concordaram que as habilidades narrativas são importantes, as atividades foram agradáveis e apropriados para os participantes, e que os procedimentos poderiam ser adaptados para uso dentro da sala de aula. Além disso, todos os profissionais disseram que estavam interessados na implementação da intervenção narrativa nas suas salas de aula. Durante a intervenção, os profissionais várias vezes questionaram acerca da possibilidade de ser realizado com os seus participantes.

A intervenção para além de ser facilitada pela possibilidade de ser aplicada em grupos, com material atrativo e previamente elaborado, o entusiasmo com que vieram os participantes suscitou curiosidade tanto aos adultos como aos restantes pares.

Relativamente aos resultados, os profissionais concordaram na escolha da melhor narrativa, não lhes sendo explicado o que era “melhor”. Talvez porque havia realmente uma diferença bastante acentuada entre a linha de base dos participantes e a narrativa na intervenção facilmente selecionaram a narrativa de intervenção como a melhor. A única discordância prendeu-se apenas com o relato de um participante, o qual já tinha a linha de base com uma cotação bastante elevada.

Esta facilidade e concordância que os profissionais apresentaram permitem-nos verificar que realmente os resultados foram bastante consistentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo dissertamos acerca da narrativa e da importância que assume na vida de qualquer indivíduo. É através dela que comunicamos, recontando histórias ou produzindo-as, servindo o próprio indivíduo e a sua relação com os outros. Apesar das competências narrativas emergirem desde cedo, um ensino específico e estruturado pode facilitar o desenvolvimento das mesmas, prevenindo futuros problemas acadêmicos, comportamentais ou sociais. (Dickinson & Snow, 1987; Snow, Burns, & Griffin, 1998; Botting & Conti-Ramsden, 2000; O'Neill, Pearce & Pick, 2004).

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, o presente estudo teve como intuito estudar a influência da intervenção narrativa nas competências de reconto e das narrativas de experiência pessoal, em oito participantes do pré-escolar. Os efeitos foram bastante positivos, na medida em que os ganhos foram relevantes para todos os participantes que foram sujeitos a intervenção. Verificou-se um aumento dos valores na cotação NLM durante a intervenção, tanto no teste de reconto narrativo como no teste de narrativa de experiência pessoal. Para além disso, a manutenção dos resultados dos participantes após duas semanas sem intervenção, auxiliam na afirmação de que a intervenção foi relevante.

A versão traduzida e adaptada da escala de avaliação NLM permitiu realizar uma avaliação quantitativa, mas também avaliar qualitativamente vários aspetos fundamentais da narrativa, como seja a macroestrutura, microestrutura, episódio completo. Assim, esse aumento na cotação dos testes revelou-se não apenas no aumento numa das dimensões mas em todas. Apesar da subida de todas as dimensões estas mostraram-se mais relevantes ao nível da macroestrutura ou seja na coerência da narrativa, contribuindo para uma melhor explicação da narrativa e episódios completos. A microestrutura também foi crescendo apesar de mais lentamente. Ao longo do tempo verifica-se que a narrativa foi sendo melhorado nesses aspetos e ao incluir mais elementos da estrutura da história, aumentaram o número total de palavras.

Relativamente ao participante com condição do espectro do autismo, esta intervenção demonstrou-se significativa, na medida em que houve uma evolução bastante acentuada nas suas narrativas, associada à disponibilidade e interesse em participar.

Quanto à validade educativa esta foi confirmada perante os profissionais da instituição, quer nos procedimentos da intervenção, quer nos resultados. A metodologia utilizada na intervenção suscitou-lhes imensa curiosidade, pela organização do grupo, a possibilidade de utilizar na sala de aula, o entusiasmo dos participantes. Os resultados também foram

um aspeto relevante, na medida em que os profissionais maioritariamente selecionaram como melhor história as narradas durante intervenção em detrimento das da linha de base.

O estudo apresentado apesar de demonstrar ter sido relevante para estes participantes também teve as suas limitações.

Uma delas esteve relacionada com a burocracia do envio do *Story Champs* dos Estados Unidos para Portugal o que atrasou o início da intervenção. Por esse motivo o estudo prolongou-se até ao final do ano letivo, o que só nos permitiu fazer uma avaliação de pós intervenção.

A ausência de certos participantes durante a intervenção também é uma limitação, na medida em que recebendo menos sessões de intervenção podem ser prejudicados na sua evolução.

Tal como os resultados de pesquisas anteriores, este estudo mostra que a intervenção narrativa foi uma estratégia significativa para melhorar a competência narrativa de participantes do pré-escolar. A evidência de sua relevância em crianças de pré-escolar verificou-se, especialmente em crianças com desenvolvimento típico, com utilização de um grupo de controlo. Porém também obtivemos resultados muito favoráveis para com o participante com condição do espectro do autismo. Peterson et al (2011) também realizaram a mesma intervenção narrativa em três participantes com autismo e verificaram resultados muito favoráveis. Assim, seria interessante replicar este estudo com uma amostra de participantes superior à realizada neste estudo.

Ainda na sequência destes participantes do pré-escolar também seria interessante realizar um estudo longitudinal e verificar se os resultados atuais obtidos terão alguma influência no percurso académico do 1º ciclo, tanto ao nível da literacia como nas outras disciplinas.

Uma contribuição importante deste estudo foi a utilização da intervenção através do *Story Champs* (Peterson & Spencer, 2012) com resultados bastante significativos. É um programa de intervenção ajustado aos participantes e profissionais, ou seja, permite que os educadores adequem o nível de intensidade ou a organização do grupo para produzir o efeito desejado.

Muitas vezes, os educadores têm muitos participantes e falta de recursos para fornecer instrução adequada a todos. Como foi mencionado anteriormente, no presente estudo, demonstramos uma melhoria considerável com apenas sete sessões de intervenção em pequeno grupo de curta duração (cerca de 20/25 minutos). Os profissionais que prestam intervenção narrativa para crianças em grupos, em vez de

despender os recursos financeiros individualmente, obtêm instrução eficaz para mais crianças com menos dinheiro, sendo um resultado educacional importante.

Além das vantagens económicas, a organização das sessões de intervenção no nosso estudo tem implicações para o dia-a-dia escolar. Na medida em que as intervenções são muito mais relevantes e significativas em contexto de sala de aula, a possibilidade de a realizar nesse ambiente familiar terá resultados mais produtivos. A forma de intervenção narrativa utilizada neste estudo foi concebida para ser uma intervenção para um pequeno grupo de pré-escolar. No entanto, podem ser adaptadas a grande grupo ou mesmo sessões individuais, dependendo da necessidade dos participantes. O tamanho dos grupos coloca a intervenção entre a sala de aula ou a intervenção individual. Um estudo pertinente seria analisar a eficácia da intervenção narrativa com o *Story Champs* numa turma com sessões coletivas e verificar a sua influência tanto no reconto como nas narrativas de experiências pessoais.

Outro dos contributos deste estudo foi a utilização da escala *Narrative Language Measure* (Peterson & Spencer, 2012) que está adaptada a diferentes faixas etárias. É uma escala que avalia as diversas dimensões das narrativas (macroestrutura, microestrutura e episódio) e por isso torna-se muito completa. Também a possibilidade deste instrumento de avaliação ser composto por dois testes que avaliam duas formas de produção narrativa.

Estes testes são compostos por histórias (todas com a mesma estrutura e dispositivos linguísticos, cerca do mesmo número de palavras) que se assemelham às vivenciadas pelas crianças, o que favorece a sua produção narrativa, porque se revêm nelas. No entanto, a variedade e quantidade de histórias diferentes apresentadas às crianças, permite fazer uma avaliação mais credível pois nunca são repetidas e deste modo não há a possibilidade da criança a conhecer, não exercendo influência na sua avaliação. Também os procedimentos são bastantes simples e é aplicada em pouco tempo, entre 3 a 8 minutos. As grelhas para cotação também são muito claras assim como o manual de cotação, o que permite que possa ser usada pelos profissionais na sua atividade, quer seja para avaliação esporádica, quer seja para monitorização do progresso.

Deste modo, parece ter sido um contributo bastante importante para a avaliação da narrativa em idade pré-escolar, uma vez que os educadores por vezes sentem falta de algo mais concreto. Na pesquisa que efetuei não me foi possível encontrar uma escala de avaliação nestes moldes, para estas idades.

A validação desta escala para Portugal seria bastante relevante para os participantes e educadores, e já obtivemos a autorização dos autores para a realizar.

## REFERÊNCIAS

- Almeida M. (2003). Metodologia de delineamentos de pesquisa experimental intra-sujeitos: relato de alguns estudos conduzidos no Brasil. In M. Marqueline, M. Almeida, S. Omote, (org.), *Colóquios sobre educação especial*. Londrina: Eduel. 63-99.
- Bamberg, M., Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18, 689-710.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A., Frith, U. (1986). Mechanical behavior and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychopathology*, 4, 113-125.
- Belfi-Lopes, D. (2003). *Alterações do desenvolvimento a linguagem – Princípios da avaliação, diagnóstico e intervenção*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Bennett-Kastor, T. (1986). Cohesion and predication in child narratives. *Journal of Child Language*, 14, 253-290.
- Bloom, B. (1980). *All Our Children Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Berman, R., Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Boltman, A. (2001). *Children's storytelling technologies: Differences in elaboration and recall*. Stockhom: University of Maryland, College Park, MD.
- Botting, N., Conti-Ramsden, G. (2000). Social and behavioral difficulties in children with language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 16, 105-120.
- Boudreau, D. (2008). Narrative abilities: Advances in research and implications for clinical practice. *Topics in Language Disorders*, 28, 99-114.

- Bruner, J. (2002). *Actos de significado: Para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Campbell, R., Pennebaker, J. (2003). The secret life of the pronouns: *Flexibility in writing style and physical health*. *Psychological Science*, 14(1), 60-65.
- Capps, L., Ochs, E. (1995). *Constructing Panic: The Discourse of Agoraphobia*. Cambridge: Harvard University Press.
- Clarke-Stewart, K., Beck, R. (1999). Maternal scaffolding and children's narrative retelling of a movie story. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 409-434.
- Dickinson, D., McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 186-202.
- Dickinson, D., McCabe, A., Essex, M. (2006). A window of opportunity we must open to all: The case for preschool with high-quality support for language and literacy. In D. Dickinson, S. Neuman (org.), *Handbook of early literacy research* New York: Guilford Press. (11-28).
- Dickinson, D., Snow, C. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 1-25.
- Eaton, J., Collis, G., Lewis, V (1999). Evaluative explanations in children's narratives of a video sequence without dialogue. *Journal of Child Language*, 26, 699-720.
- Eisenberg, A. (1985). Learning to describe past experiences in conversation. *Discourse Processes*, 8, 177-204.
- Fazio, B., Naremore, R., Connell, P. (1996). Tracking children from poverty for specific language impairment: A 3-year longitudinal study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 611-624.

- Feagans, L., Appelbaum, M. (1986). Validation of language subtypes in learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 78, 358-364.
- Fischer, W. (1985). The narrative paradigm: An elaboration. *Communication Monographs*, 52, 347-367.
- Fivush, R. (1991). The social construction of personal narratives. *Merrill Palmer Quarterly*, 37(1), 59-82.
- Fivush, R., Fromhoff, F. (1988). Style and structure in mother-child conversations about the past. *Discourse Processes*, 11, 337-355.
- Fivush, R., Mandler, J. (1985). Developmental changes in understanding of temporal sequences. *Child Development*, 56, 1437-1446.
- Gilliam, R. Ukrainetz, T. (2006). *Language intervention through literature-based units*. Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- Gonçalves, O. (1994). Narrativa psicológica e psicologia da saúde. *Análise Psicológica*, 2-3, 253-264.
- Gonçalves, O. (2002). *Viver narrativamente: A psicoterapia como adjectivação da experiência*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gonçalves, M., Gonçalves, O. (2007), *Psicoterapia, discurso e narrativa: A construção conversacional da mudança*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gonçalves, O., Henriques, M., Machado, P. (2004). Nurturing nature: Cognitive narrative strategies. In L. Angus, J. MacLeod (org.), *The Handbook of narrative and psychotherapy*. London: Sage Publications. 103-118.
- Griffin, T., Hemphill, L., Camp, L., Wolf, D. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24, 123-147.

- Hart, K., Fujiki, M., Brinton, B., Hart, C. (2004). The relationship between social behavior and severity of language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*, 647-662.
- Hudson, J. (1990). Constructive processing in children's event memory. *Developmental Psychology, 26*(2), 180-187.
- Hudson, J., Fivush, R., Kuebli J. (1992). Scripts and episodes: The development of event memory. *Applied Cognitive Psychology, 6*, 483-505.
- Hudson, J., Shapiro, L. (1991). *From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hughes, D., McGillivray, L., Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language-Procedures for assessment*. Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- Ingram, D. (1989). *First language acquisition: method, description and explanation*. Cambridge: Cambridge University.
- Kaderavek, J., Sulzby, E. (2000). Narrative production by children with and without specific language impairments: Oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 43*, 34-49.
- Labov, W., Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Essays in the verbal and visual arts*. Seattle: American Ethnological Society.
- Larrea, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños: Un enfoque cognitivo e sociocultural*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, SA.
- Liles, B. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: a critical review of the literature. *Journal of Speech and Hearing Research, 36*, 868-882.

- Lopes, S. (2004). *Avaliação de estratégias para desenvolver habilidades comunicativas verbais em indivíduos com autismo de alto funcionamento e síndrome de asperger*. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade Federal de S. Carlos, Brasil.
- Losh, M., Capps, L. (2003). Narrative ability in high-functioning children with autism or asperger's syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 33 (3), 239-51.
- Macedo, L. Sperb, T. (2007). O desenvolvimento da habilidade narrativa da criança para narrar experiências pessoais: uma revisão da literatura. *Estudos de Psicologia*, 12 (3), 233-241.
- McCabe, P., Marshall, D. (2006). Measuring the social competence of preschool children with specific language impairment: Correspondence among informant ratings and behavioral observations. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26, 234-246.
- McCabe, A., Peterson, D. (1991). *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McCabe, A., Rollins, P. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3, 45-56.
- McGregor, K. (2000). The development and enhancement of narrative skills in a preschool classroom: Towards a solution to clinician-client mismatch. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9, 55-71.
- Mckeough, A. e Sanderson, A. (1996). Teaching Story telling: A Microgenetic Analysis of Developing Narrative Competency. *Journal of Narrative and Life History*, 6 (2), 157-192.
- Mehta, P., Foorman, B., Branum-Martin, L., Taylor, W. (2005). Literacy as a unidimensional multilevel construct: Validation, sources of influence, and implications in a longitudinal study in grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*, 9, 85-116.

- Merritt, D., Liles, B. (1989). Narrative analysis: Clinical applications of story generation and story retelling. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54, 438-447.
- Miller, P., Sperry, L. (1988). Early talk about the past: The origins of conversational stories of personal experience. *Journal of Child Language*, 15, 293-315.
- Miller, P. (1994). *Narrative practices: Their role in the socialization and self construction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2003). Self and social functions: Individual autobiographical memory and collective narrative. *Memory*, 11(2), 125-136.
- O'Neill, D., Pearce, M., Pick, J. (2004). Preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test - Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language*, 24, 149-183.
- Paniagua G. (1983). El recuerdo de cuentos en niños prescolares. *Infancia e aprendizaje*, 22, 47-56.
- Pennebaker, J., Stone, L. (2003). Words of wisdom: Language use over the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(2), 291-301.
- Peterson, C. (1990). The who, when and where of early narratives. *Journal of Child Language*, 17, 433-455.
- Petersen, D., Brown, C., De George, C., Zebre, J., Ukrainetz, T., Spencer, T. (2011). *The Effects of Narrative Intervention on the Language Skills of Children with Autism*, comunicação apresentada no Symposium no âmbito do encontro da Association for Behavior Analysis International, Maio de 2011, Denver, CO.
- Petersen, D., Gillam, S., Gillam, R. (2008). Emerging procedures in narrative assessment: The index of narrative complexity. *Topics in Language Disorders*, 28, 115-130.

- Petersen, D., Gillam, S., Spencer, T., Gillam, R. (2010). The effects of literate narrative intervention on children with neurologically-based language impairments: An early stage study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 961-981.
- Peterson, C., Jesso, B., McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: An intervention study. *Journal of Child Language*, 26, 49-67.
- Peterson, C., McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum Press.
- Petersen, D., Spencer, T. (2012). The Narrative Language Measures: Tools for language screening, progress monitoring, and intervention planning. *Perspectives on Language Learning and Education*, 19(4), 119-129.
- Petersen, D., Spencer, T. (2012). *Narrative Language Measures: School Age*. Retirado de <http://www.languagedynamicsgroup.com./about.html>.
- Preece, A. (1987). The range of narrative forms conversationally produced by young children. *Journal of Child Language*, 14, 353-373.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. New York: State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. (1992). *Postmodern epistemology in practice*. Newbury Park: Sage.
- Rocha, C. (2005). *O Desenvolvimento Narrativo na Adolescência*. Dissertação de mestrado não publicada, Instituto de Psicologia e Educação da Universidade do Minho, Braga.
- Russell, R., Van Den Broek, P. (1988). *A cognitive-developmental account of storytelling in child psychotherapy*. New York: Plenum Press.
- Russell, R., Wandrei, M. (1996). *Narrative and the process of psychotherapy Theoretical foundation and empirical support*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Sarbin, T. (1986). *The Narrative as a root metaphor for psychology*. New York: Praeger.
- Siegel, D. (1999). *The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience*. New York: The Guilford Press.
- Silva, D., Trentini, M. (2002). Narrativas como Técnica de Pesquisa em Enfermagem. *Revista Latino Americana de Enfermagem*, 10, 423-432.
- Skarakis-Doyle, E., Dempsey, L., Lee, C. (2008). Identifying language comprehension impairment in preschool children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39, 54-65.
- Smith, D. (2008). *Introdução à Educação Especial - Ensinar em Tempos de Inclusão* (5ª edição). São Paulo: Artmed.
- Snow, C., Burns, M., Griffin, P. . (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Spencer, T., Petersen, D. (2012). *Story Champs (Level A/B): Language Dynamics Group*. Retirado de <http://www.languagedynamicsgroup.com./about.html>
- Spencer, T., Petersen, D., Slocum, T., Allen, M. (no prelo). Large group narrative intervention in Head Start classrooms: Implications for response to intervention. *Journal of Early Childhood Research*.
- Spencer, T., Slocum, T. (2010). The effect of a narrative intervention on story retelling and personal story generation skills of preschoolers with risk factors and narrative language delays. *Journal of Early Intervention*, 32(3), 178-199.
- Stone, W., Di Geronimo, T. (2006). *Does My Child Have Autism? – A Parent’s Guide to Early Detection and Intervention in Autism Spectrum Disorders*. San Francisco: Jossey-Bass.

Syder, D. (1987). *Comunicação: alguns conceitos básicos- Introdução aos distúrbios da comunicação*. Rio de Janeiro: Revinter.

Stein, N., Glenn, C. (1979). *An analysis of story comprehension in elementary school children*. Norwood, NJ: Ablex.

Tager-Flusberg, H. (1992). Autistic children talk about psychological states: Deficits in the early acquisition of a theory of mind. *Child Development*, 63, 161-172.

Vygotski, L. (1995). *Obras escogidas III: Génesis de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Visor Distribuciones.

Ziatas, K., Durkin, K., Pratt, C. (2003). Differences in assertive speech acts produced by children with autismo, asperger syndrome, specific language impairments and normal development. *Developmental Psychology* 1, 73-94.

# **ANEXOS**

## **Anexo 1**

### **Grelhas para avaliação do reconto**

Examinador diz: "Eu vou-te contar uma história. Por favor, ouve atentamente. Quando eu terminar vais contar-me a mesma história. Estás pronto? "

Uma vez, a **Joana** e a sua irmã mais velha estavam a **jogar no quarto**. Elas estavam a brincar com um jogo de computador novo e divertido. Então, a **mãe disse à Joana para ir para a cama**, mas ela ainda não tinha terminado o jogo. A Joana sentiu-se muito triste, porque **ela queria continuar a jogar**. Ela **decidiu perguntar à mãe se poderia terminar o jogo**. Então, a Joana **perguntou: "Será que podemos terminar o jogo que estamos a jogar?"** A **mãe disse: "Está bem. Depois de terminares o jogo tens que ir para a cama."** A **mãe deixou-as terminar porque** estavam a jogar bem. Quando a **Joana e a irmã terminaram o jogo**, ela sentiu-se **feliz porque** conseguiu jogar o jogo que queria.

Examinador diz: "Obrigado por me ouvires. Agora contas-me essa história." Depois de aceitar o pedido "OK. Basta fazeres o teu melhor ", " Eu não te posso ajudar, mas podes apenas dizer as partes que te lembrás." Examinador diz: "Terminaste?"

Estrutura História	2 pontos		1 ponto				<b>Complexidade da linguagem (1 ponto por cada uso)</b>				
Personagem	Joana/qualquer nome	2	rapariga/ irmã	1			Então	1			
Contexto	A jogar no quarto	2	A jogar/ Quarto	1			Porque	1	2	3	
Problema (P)	A mãe disse para ir para o quarto/queria acabar o jogo	2	Não queria ir dormir/ continuar a jogar	1			Quando	1	2	3	
Emoção	Triste/zangado/aborrecido/ maldisposto	2	Não gostou/chorou/gritou	1			Depois	1	2	3	
Plano	-	2	Decidiu/pensou	1				1	2	3	
Ação (A)	Pediu à mãe para terminar o jogo/ disse "Podemos terminar o jogo?"	2	Falou com a mãe/ disse à mãe/ posso jogar mais	1			Complexidade da linguagem subtotal =				
Consequência (C)	A mãe disse que podiam terminar o jogo/a mãe disse "Depois de jogarem tens de ir para a cama."	2	Deixou-a ficar acordada/ A mãe disse que estava bem	1			<b>Episódio completo</b>				
Final (F)	Terminaram de jogar/ jogaram	2	Acabou o jogo/foi para a cama	1			P+A	P+ C	A+C		2
Emocional final	Feliz/contente	2	Sentiu-se melhor/ gostou/sorriu	1				P+ C+ F	P+A +F		3
Estrutura da história subtotal =									P+A +C		4
Estrutura da história subtotal =									P+A +C+ F		5
Estrutura da história subtotal =								Episódio Subtotal =			
NLM total (Estrutura da história+ complexidade da linguagem+ episódio) =											

Nome criança:

Examinador:

História:

Data:

Examinador diz: "Eu vou-te contar uma história. Por favor, ouve atentamente. Quando eu terminar vais contar-me a mesma história. Estás pronto? "

Ontem à noite, o **João** e a sua família estavam a **jantar na cozinha**. O João estava a comer frango e maçãs, porque é a sua comida favorita. Quando o João **queria comer mais maçãs frescas e deliciosas**, ele foi ao frigorífico **mas já não havia**. Então ele viu o **pai a comer maçãs**. O João sentiu-se **zangado** porque ele **queria-as**. Ele **decidiu perguntar simpaticamente ao seu pai se as podia para partilhar**. Ele disse, "**Por favor, tu podes partilhar comigo essas maçãs que estás a comer?**" O pai disse: "**Claro, eu vou partilhar contigo**." Então muito feliz, o pai **partilhou com o João**. Depois do seu pai **partilhar as maçãs**, o João sentiu-se **feliz** porque ele **comeu mais maçãs**.

Examinador diz: "Obrigado por me ouvires. Agora contas-me essa história." Depois de aceitar o pedido "OK. Basta fazeres o teu melhor ", " Eu não te posso ajudar, mas podes apenas dizer as partes que te lembras." Examinador diz: "Terminaste?"

Estrutura História	2 pontos		1 ponto		0		Complexidade da linguagem (1 ponto por cada uso)				
	Personagem	João/qualquer nome	2	O rapaz/o irmão	1			Então	1		
Contexto	A jantar na cozinha	2	A jantar/na cozinha	1			Porque	1	2	3	
Problema (P)	Já não havia mais maçãs/ queria mais maçãs	2	Ele queria qualquer coisa	1			Quando	1	2	3	
Emoção	Triste/zangado/aborrecido/ maldisposto	2	Não gostou/chorou/gritou	1			Depois	1	2	3	
Plano	-	2	Decidiu/pensou	1				1	2	3	
Ação (A)	Pediu ao pai para partilhar	2	Pediu ajuda	1			Complexidade da linguagem subtotal =				
Consequência (C)	O pai disse “Está bem, vou partilhar”	2	Consegui-as	1							
Final (F)	Comeu mais maçãs/ ele partilhou as maçãs	2	Ele partilhou	1			<b>Episódio completo</b>				
Emocional final	Feliz/contente/excitado	2	Sentiu-se melhor/ gostou/sorriu	1			P+A	P+ C	A+C	2	
Estrutura da história subtotal =									P+ C+ F	P+A +F	3
										P+A +C	4
										P+A +C+ F	5
								Episódio Subtotal =			

NLM total (Estrutura da história+ complexidade da linguagem+ episódio) =

Nome criança:

Examinador:

História:

Data:

Examinador diz: "Eu vou-te contar uma história. Por favor, ouve atentamente. Quando eu terminar vais contar-me a mesma história. Estás pronto? "

Ontem na escola, a **Maria** e a sua amiga **subiram rapidamente para dentro da camioneta**. A amiga da Maria **sentou-se no banco que estava junto da janela, mas a Maria não queria que ela se sentasse naquele lugar porque** era o seu lugar preferido. A Maria estava muito **zangada, porque** a sua amiga estava no seu **banco preferido**. A Maria **decidiu pedir à sua amiga para deixa-la sentar-se nesse lugar**. Então, ela disse calmamente: "**Por favor, podes sair desse lugar? Eu sento-me sempre lá.**" Então a sua amiga disse: "**Tudo bem. Podes sentar-te no banco junto à janela.**" Depois da amiga se mudar, **ela sentou-se no banco junto da janela**. Quando a Maria se sentou no seu lugar ela estava **feliz porque ela podia ver pela janela**.

Examinador diz: "Obrigado por me ouvires. Agora contas-me essa história." Depois de aceitar o pedido "OK. Basta fazeres o teu melhor ", " Eu não te posso ajudar, mas podes apenas dizer as partes que te lembrás." Examinador diz: "Terminaste?"

Estrutura História	2 pontos		1 ponto		0		Complexidade da linguagem (1 ponto por cada uso)			
	Personagem	Maria/qualquer nome	2	A rapariga	1			Então	1	
Contexto	Na escola apanharam a camioneta	2	Na escola/na camioneta	1			Porque	1	2	3
Problema (P)	A amiga sentou-se no seu lugar	2	Não se podia sentar	1			Quando	1	2	3
Emoção	Triste/zangado/aborrecido/maldisposto	2	Não gostou/chorou/gritou	1			Depois	1	2	3
Plano	-	2	Decidiu/pensou	1				1	2	3
Acção (A)	Pediu à amiga para mudar de lugar	2	Pediu ajuda	1			Complexidade da linguagem subtotal =			
Consequência (C)	A amiga disse "Claro, eu mudo"	2	Ela ajudou-a	1			Episódio completo			
Final (F)	Conseguiu sentar-se ao lado da janela	2	Conseguiu	1						
Emocional final	Feliz/contente/excitada	2	Sentiu-se melhor/gostou/sorriu	1			P+A	P+C	A+C	2
Estrutura da história subtotal =								P+C+F	P+A+F	3
									P+A+C	4
									P+A+C+F	5
							Episódio Subtotal =			
NLM total (Estrutura da história+ complexidade da linguagem+ episódio) =										

Nome criança:

Examinador:

História:

Data:

Examinador diz: "Eu vou-te contar uma história. Por favor, ouve atentamente. Quando eu terminar vais contar-me a mesma história. Estás pronto? "

Hoje, o **Rodrigo** estava a **chutar uma bola no jardim**, porque ele queria praticar para o seu jogo de futebol. Ele chutou a bola, **mas ela saltou por cima do muro**. Quando o Rodrigo subiu o muro para ir buscar a bola, **ele rasgou a sua camisola azul de futebol**. O Rodrigo sentiu-se muito **triste** porque ele **precisava da camisola para jogar o jogo**. Então o Rodrigo **decidiu** pedir ajuda à sua mãe. **Ele perguntou: "Mãe, podes arranjar a minha camisola?"** Então a mãe disse: "**Claro, eu tenho uma linha para coser que é a cor perfeita.**" A sua mãe rapidamente coseu a camisola. Depois o Rodrigo **vestiu a sua camisola**, e sentiu-se **feliz** porque ele **poderia vesti-la para o jogo**.

Examinador diz: "Obrigado por me ouvires. Agora contas-me essa história." Depois de aceitar o pedido "OK. Basta fazeres o teu melhor ", " Eu não te posso ajudar, mas podes apenas dizer as partes que te lembras." Examinador diz: "Terminaste?"

Estrutura História	2 pontos		1 ponto		0		Complexidade da linguagem (1 ponto por cada uso)					
	Personagem	Rodrigo/qualquer nome	2	O rapaz	1			Então	1			
Contexto	A chutar a bola no jardim	2	A chutar a bola/ no jardim	1			Porque	1	2	3		
Problema (P)	Rasgou a camisola/não podia jogar no jogo	2	Problema com a camisola	1			Quando	1	2	3		
Emoção	Triste/zangado/aborrecido/maldisposto	2	Não gostou/chorou/gritou	1			Depois	1	2	3		
Plano	-	2	Decidiu/pensou	1				1	2	3		
Ação (A)	Pediu à mãe para coser a camisola	2	Pediu ajuda	1			Complexidade da linguagem subtotal =					
Consequência (C)	A mãe disse que podia coser a camisola	2	Ela ajudou-a	1								
Final (F)	Coseu-a/vestiu a camisola de novo/ jogou no jogo	2	Conseguiu	1			<b>Episódio completo</b>					
Emocional final	Feliz/contente/excitado	2	Sentiu-se melhor/gostou/sorriu	1			P+A	P+ C	A+C		2	
Estrutura da história subtotal =									P+ C+ F	P+A +F		3
										P+A +C		4
										P+A +C+ F		5
										Episódio Subtotal =		
NLM total (Estrutura da história+ complexidade da linguagem+ episódio) =												

Nome criança:

Examinador:

História:

Data:

Examinador diz: "Eu vou-te contar uma história. Por favor, ouve atentamente. Quando eu terminar vais contar-me a mesma história. Estás pronto? "

No outro dia, pela primeira vez a **Inês entrou na sua sala de aula** porque ela era nova na escola. Depois de ela entrar na **sua sala de aula**, ela olhou e viu que era grande. A Inês queria brincar, mas **ela não conhecia nenhuma criança** que estava na sala. Ela estava  **muito triste** porque não conhecia ninguém. A Inês **decidiu fazer novos amigos**. Então a Inês **tentou fazer novos amigos, perguntando: "Queres brincar?"** Algumas **crianças muito felizes disseram: "Vem jogar puzzles connosco."** Quando ela **brincou com eles, divertiram-se juntos**. Então a Inês sentiu-se **feliz** porque **ela conheceu crianças simpáticas e amigáveis**.

Examinador diz: "Obrigado por me ouvires. Agora contas-me essa história." Depois de aceitar o pedido "OK. Basta fazeres o teu melhor ", " Eu não te posso ajudar, mas podes apenas dizer as partes que te lembras." Examinador diz: "Terminaste?"

Estrutura História	2 pontos		1 ponto		0		Complexidade da linguagem (1 ponto por cada uso)				
	Personagem	Inês/qualquer nome	2	A rapariga	1			Então	1		
Contexto	Entrou na sala de aula	2	Entrou/sala de aula	1			Porque	1	2	3	
Problema (P)	Não conhecia nenhuma criança/queria brincar mas não conhecia ninguém	2	Estava sozinha/não tinha amigos/ela era nova	1			Quando	1	2	3	
Emoção	Triste/zangada/aborrecida/maldisposta	2	Não gostou/chorou/gritou	1			Depois	1	2	3	
Plano	-	2	Decidiu/pensou	1				1	2	3	
Ação (A)	Perguntou a outras crianças se queriam brincar/perguntou "Queres brincar?"	2	Falou com as outras crianças/disse-lhes	1			Complexidade da linguagem subtotal =				
Consequência (C)	As crianças disseram "Anda jogar connosco"/ perguntaram se ela queria jogar/jogou puzzles com as outras crianças	2	Eles jogaram/jogaram puzzles	1			Episódio completo				
Final (F)	Divertiram-se juntas/conheceu crianças simpáticas e amigáveis	2	As crianças eram simpáticas/crianças divertidas/fez amigos	1							
Emocional final	Feliz/contente	2	Sentiu-se melhor/gostou/sorriu	1			P+A	P+C	A+C	2	
Estrutura da história subtotal =									P+C+F	P+A+F	3
										P+A+C	4
										P+A+C+F	5
							Episódio Subtotal =				
NLM total (Estrutura da história+ complexidade da linguagem+ episódio) =											

Nome criança:

Examinador:

História:

Data:

Examinador diz: "Eu vou-te contar uma história. Por favor, ouve atentamente. Quando eu terminar vais contar-me a mesma história. Estás pronto? "

Um dia, a **Tatiana** e a sua amiga estavam a **jogar às escondidinhas na sua antiga casa**. A Tatiana escondeu-se num armário empoeirado que ficava por baixo das escadas. Quando a amiga estava à sua procura, a **Tatiana tossiu acidentalmente**. A Tatiana sentiu-se **zangada porque foi rapidamente encontrada**. Ela **decidiu pedir outra vez para se esconder**. Então a Tatiana **perguntou: "Posso esconder-me de novo, porque minha tosse passou?"** A sua amiga disse: **"Claro. Vou contar de novo, mas não tussas."** Então a sua **amiga contou novamente e começou a procurá-la**. Desta vez, a sua amiga **levou mais tempo para a encontrar**. Depois da sua amiga a encontrar, a Tatiana sentiu-se **feliz porque se divertiu**.

Examinador diz: "Obrigado por me ouvires. Agora contas-me essa história." Depois de aceitar o pedido "OK. Basta fazeres o teu melhor ", " Eu não te posso ajudar, mas podes apenas dizer as partes que te lembras." Examinador diz: "Terminaste?"

Estrutura História	2 pontos		1 ponto		0		Complexidade da linguagem (1 ponto por cada uso)				
	Personagem	Tatiana/qualquer nome	2	A rapariga	1			Então	1		
Contexto	A jogar às escondidinhas na sua casa	2	A jogar/ na sua casa	1			Porque	1	2	3	
Problema (P)	Ela tossiu e a sua amiga encontrou-a/ foi rapidamente encontrada/	2	Foi encontrada/tossiu	1			Quando	1	2	3	
Emoção	Triste/zangada/aborrecida/ maldisposta	2	Não gostava disto/ chorou/berrou	1			Depois	1	2	3	
Plano		2	Decidiu/pensou	1				1	2	3	
Ação (A)	Pediu à amiga para se esconder outra vez/ Disse: "Posso esconder-me outra vez?"	2	Falou com a amiga/ Pediu para se esconder	1			Complexidade da linguagem subtotal =				
Consequência (C)	A amiga contou outra vez/ a amiga disse: "Claro, eu conto outra vez." Procurou-a outra vez.	2	Contou outra vez/ Procurou-a	1			Episódio (calculado pela zona sombreada)				
Final (F)	A amiga demorou mais tempo a encontra-la	2	Encontrou-a outra vez/ divertiu-se	1		P+A					P+ C
Emocional final	Feliz/contente	2	Sentiu-se melhor/ gostou/sorriu	1				P+ C+ F	P+A +F	3	
Estrutura da história subtotal =									P+A +C	4	
									P+A +C+ F	5	
NLM total (Estrutura da história+ complexidade da linguagem+ episódio) =							Episódio Subtotal =				

Nome criança:

Examinador:

História:

Data:

Examinador diz: "Eu vou-te contar uma história. Por favor, ouve atentamente. Quando eu terminar vais contar-me a mesma história. Estás pronto? "

No ano passado, o **Vitor** queria uma bola de basquetebol nova. Quando o Vitor e o pai **foram às compras a uma loja**, ele pediu uma, mas **o seu pai não tinha dinheiro suficiente**. O Vitor sentiu-se **triste porque ele queria uma bola de basquetebol**. Então, ele **decidiu ganhar dinheiro para comprar uma**. O Vitor **perguntou ao seu pai cuidadosamente: "Posso ter uma bola de basquetebol se ganhar dinheiro suficiente?"** O pai disse: **"Sim, podes ser tu próprio a pagar a bola."** Então, o Vitor **ajudou o seu vizinho a limpar a casa porque** ele precisava de **ganhar algum dinheiro**. Depois de **ele ganhar dinheiro suficiente**, ele **comprou uma bola de basquetebol que era bonita e laranja**. O Vitor sentiu-se muito **feliz, porque ele teve a bola de basquetebol** que sempre quis.

Examinador diz: "Obrigado por me ouvires. Agora contas-me essa história." Depois de aceitar o pedido "OK. Basta fazeres o teu melhor ", " Eu não te posso ajudar, mas podes apenas dizer as partes que te lembras." Examinador diz: "Terminaste?"

Estrutura História	2 pontos		1 ponto		0		Complexidade da linguagem (1 ponto por cada uso)				
	Personagem	Vitor/qualquer nome		O rapaz		1		Então	1		
Contexto	Às compras numa loja		Às compras/numa loja		1		Porque	1	2	3	
Problema (P)	O pai não tinha dinheiro/ não podia comprar a bola de basquetebol		Não tinha dinheiro/ não teve o que queria		1		Quando	1	2	3	
Emoção	Triste/zangado/aborrecido/ maldisposto		Não gostou/chorou/gritou		1		Depois	1	2	3	
Plano	-		Decidiu/pensou		1			1	2	3	
Ação (A)	Perguntou ao pai se podia ganhar dinheiro/ Disse: "Posso ter uma bola de basquetebol se ganhar dinheiro"		Falou com o seu pai/ conseguiu algum dinheiro		1		Complexidade da linguagem subtotal =				
Consequência (C)	O pai deixou-o ganhar dinheiro/ Disse "Sim, podes ser tu a pagá-la"/ ajudou o vizinho a limpar		Deixou-o ganhar/ajudou-o a ganhar dinheiro		1						
Final (F)	Ganhou dinheiro/ comprou uma bola de basquetebol		Trabalhou/ganhou dinheiro/ teve uma		1		<b>Episódio completo</b>				
Emocional final	Feliz/contente/excitado		Sentiu-se melhor/ gostou/sorriu		1		P+A	P+ C	A+C		2
Estrutura da história subtotal =								P+ C+ F	P+A +F		3
									P+A +C		4
									P+A +C+ F		5
							Episódio Subtotal =				
NLM total (Estrutura da história+ complexidade da linguagem+ episódio) =											

Nome criança:

Examinador:

História:

Data:

Examinador diz: "Eu vou-te contar uma história. Por favor, ouve atentamente. Quando eu terminar vais contar-me a mesma história. Estás pronto? "

A noite passada, a **Ana** estava a **jantar com o seu pai em casa**. Ela **só queria bolo de chocolate delicioso para jantar**, mas o **seu pai queria que ela comesse brócolos**. A Ana estava **zangada porque** ela **não podia comer o bolo ao jantar**. Ela calmamente **pensou** em como poderia comer brócolos e comer bolo também. **Então** a Ana **perguntou**: "**Depois de eu comer brócolos posso comer bolo?**" **Então**, o **seu pai disse**: "**Quando tu terminares de comer os brócolos podes comer um pouco de bolo.**" A Ana **comeu os brócolos verdes** alegremente, **porque** sabia que a seguir **poderia comer uma fatia de bolo**. A Ana sentiu-se **feliz porque ela comeu os brócolos** que eram saudáveis e **também teve bolo**.

Examinador diz: "Obrigado por me ouvires. Agora contas-me essa história." Depois de aceitar o pedido "OK. Basta fazeres o teu melhor ", " Eu não te posso ajudar, mas podes apenas dizer as partes que te lembras." Examinador diz: "Terminaste?"

Estrutura História	2 pontos		1 ponto		0		Complexidade da linguagem (1 ponto por cada uso)				
	Personagem	Ana/qualquer nome	2	A rapariga	1			Então	1		
Contexto	Estava a jantar em casa	2	A jantar/Em casa	1			Porque	1	2	3	
Problema (P)	O Pai queria que ela comesse brócolos/não podia jantar bolo	2	Queria bolo/ não gostava de brócolos	1			Quando	1	2	3	
Emoção	Triste/zangada/aborrecida/maldisposta	2	Não gostou/chorou/gritou	1			Depois	1	2	3	
Plano	-	2	Decidiu/pensou	1				1	2	3	
Ação (A)	Perguntou se podia comer bolo depois dos brócolos	2	Falou com o pai	1			Complexidade da linguagem subtotal =				
Consequência (C)	Deixou-a comer bolo depois de comer os brócolos/Disse "Depois de terminares os brócolos podes comer um bocado de bolo"	2	Ela deixou-a/deu-lhe olo	1			Episódio completo				
Final (F)	Comeu os brócolos e depois comeu um bocado de bolo	2	Teve bolo	1							
Emocional final	Feliz/contente/excitada	2	Sentiu-se melhor/gostou/sorriu	1			P+A	P+ C	A+C	2	
Estrutura da história subtotal =									P+ C+ F	P+A +F	3
										P+A +C	4
										P+A +C+ F	5
							Episódio Subtotal =				
NLM total (Estrutura da história+ complexidade da linguagem+ episódio) =											

Nome criança:

Examinador:

História:

Data:

Examinador diz: "Eu vou-te contar uma história. Por favor, ouve atentamente. Quando eu terminar vais contar-me a mesma história. Estás pronto? "

Ontem, a **Juliana** estava a **ler um livro calmamente no seu quarto** que falava sobre cães pequenos. Ela gostava de ler, mas **o seu irmão mais novo continuava a tirar-lhe o livro**. A Juliana estava **zangada porque o seu irmão estava a incomodá-la**. Então **ela decidiu perguntar ao irmão se ele também queria ler**. **A Juliana perguntou, "Queres ler comigo?"** O seu **irmão disse: "Sim, Eu também quero ler."** Então, a Juliana **sentou o irmão no seu colo** gentilmente, porque **ele também queria ler**. Depois de terminarem a leitura, a Juliana sentiu-se **feliz porque leram** o livro juntos. Quando eles **terminaram a leitura** do livro dos cães, eles **estavam preparados para ir para a cama**.

Examinador diz: "Obrigado por me ouvires. Agora contas-me essa história." Depois de aceitar o pedido "OK. Basta fazeres o teu melhor ", " Eu não te posso ajudar, mas podes apenas dizer as partes que te lembras." Examinador diz: "Terminaste?"

Estrutura História	2 pontos		1 ponto		0		Complexidade da linguagem (1 ponto por cada uso)			
	Personagem	Juliana/qualquer nome	2	A rapariga	1			Então	1	
Contexto	A ler um livro no quarto	2	A ler/no seu quarto	1			Porque	1	2	3
Problema (P)	O irmão continuava a tirar-lhe o livro	2	Ela queria ler/Estava a ficar aborrecida	1			Quando	1	2	3
Emoção	Triste/zangada/aborrecida/Maldisposta	2	Não gostou/chorou/gritou	1			Depois	1	2	3
Plano	-	2	Decidiu/pensou	1				1	2	3
Ação (A)	Perguntou se queria ler o livro com ela/ disse "Queres ler o livro comigo?"	2	Falou com o seu irmão	1			Complexidade da linguagem subtotal =			
Consequência (C)	O irmão leu o livro com ela/Disse: "Sim, eu quero ler."	2	Disse "Sim	1			Episódio completo			
Final (F)	Eles leram juntos/ sentou o irmão ao seu colo	2	Sentou-o/leu/ estava pronta para ir para a cama	1		P+A				
Emocional final	Feliz/contente/excitada	2	Sentiu-se melhor/ gostou/sorriu	1			P+ C+ F	P+A +F	3	
Estrutura da história subtotal =									P+A +C	4
									P+A +C+ F	5
							Episódio Subtotal =			
NLM total (Estrutura da história+ complexidade da linguagem+ episódio) =										

Nome criança:

Examinador:

História:

Data:

Examinador diz: "Eu vou-te contar uma história. Por favor, ouve atentamente. Quando eu terminar vais contar-me a mesma história. Estás pronto? "

Ontem, o **Samuel** estava a **construir uma linha de comboio na escola** cuidadosamente. Quando a sua linha de comboio estava quase pronta, ele **não tinha peças suficientes para terminar**. O Samuel estava **triste** porque havia não mais peças. Ele **decidiu perguntar ao seu professor se o podia ajudar**. Então, o Sam disse: "Eu quero terminar a linha de comboio, mas não há mais peças." O **professor do Samuel disse, "Tenta construir uma casa no final da linha, porque não existem mais peças para a linha de comboio."** Então o Samuel alegremente construiu uma casa grande, que foi feita de blocos. Depois do Sam construiu a casa, ele sentiu-se **feliz** porque **construiu uma casa e linhas de comboio**.

Examinador diz: "Obrigado por me ouvires. Agora contas-me essa história." Depois de aceitar o pedido "OK. Basta fazeres o teu melhor ", " Eu não te posso ajudar, mas podes apenas dizer as partes que te lembras." Examinador diz: "Terminaste?"

Estrutura História	2 pontos		1 ponto		0		Complexidade da linguagem (1 ponto por cada uso)			
	Personagem	Samuel/qualquer nome	2	O rapaz/um estudante	1			Então	1	
Contexto	A contruir uma linha de comboio na escola	2	Na escola/ a brincar	1			Porque	1	2	3
Problema (P)	Não tinha peças para terminar a linha de comboio	2	Não conseguia terminar	1			Quando	1	2	3
Emoção	Triste/zangado/aborrecido/ Maldisposto	2	Não gostou/chorou/gritou	1			Depois	1	2	3
Plano	-	2	Decidiu/pensou	1				1	2	3
Ação (A)	Disse ao professor “Eu queria terminar de contruir mas não há mais peças”	2	Falou com o professor	1			Complexidade da linguagem subtotal =			
Consequência (C)	O professor disse para construir uma casa com blocos/ o seu professor disse “Constrói uma casa com blocos”	2	Foi simpático/ajudou-o	1			Episódio completo			
Final (F)	Construiu uma casa na rua	2	Construiu outra coisa/ Fez as duas	1		P+A				
Emocional final	Feliz/contente	2	Sentiu-se melhor/ gostou/sorriu	1				P+ C+ F	P+A +F	3
Estrutura da história subtotal =									P+A +C	4
									P+A +C+ F	5
							Episódio Subtotal =			
NLM total (Estrutura da história+ complexidade da linguagem+ episódio) =										

Nome criança:

Examinador:

História:

Data:

## **ANEXO 2**

Grelha para avaliação  
das narrativas de experiência pessoal

CONTEXTO	PROBLEMA (INICIAÇÃO DO EVENTO)	ESTADO EMOCIONAL	AÇÃO	CONSEQUÊNCIA	EMOÇÃO FINAL
0 Nenhuma personagem, apenas um pronome para uma personagem, sem local	0 Nenhum problema ou problema implícito mas não claro, com nenhuma tentativa de resolvê-lo	0 Nenhum estado emocional	0 Nenhuma Ação	0 Nenhuma consequência	0 Nenhuma emoção final
1 Não específica personagem  Localização geral (p. ex., ela estava a brincar no passeio.)  História pessoal: "Eu" = Nomeia personagem sem localizar	1 Problema indicado mas sem tentativa de resolver o problema	1 Emoção específica ou geral ou comportamentos emocionais não relacionados com o problema	1 Ação pelo personagem principal que não é uma tentativa de resolver o problema  Uma ação que parece ser uma tentativa de resolver um problema, mas o problema foi indicado  Ação da personagem secundária que não é uma tentativa para resolver o problema ou o falta o problema	1 Consequência da história modelada sem uma ação ou um problema	1 Emoção específica ou geral ou comportamentos emocionais implicando uma consequência
2 Nomeia personagem sem localização  Não específica personagem e a localização geral  História Pessoal "Eu" = Personagem nomeado com localização geral	2 Implícito / Problema não claro (incluindo emoção) com uma tentativa de resolver o problema  Problema indicado com consequência relacionada, mas nenhuma tentativa para resolve-lo	2 Comportamentos emocionais relacionada a problema  Implícita / Emoção geral relacionada com o problema	2 Ação da personagem secundária que foi uma tentativa de resolver um problema declarado ou implícito	2 Consequência relacionada com o ponto 1 da ação  Consequência relacionada com um problema indicado, sem nenhuma tentativa de resolver o problema.	2 Comportamentos emocionais relacionados com a consequência  Implícita /Emoção geral relacionado com a consequência
3 Personagem nomeada e localização geral  História pessoal: "Eu = Personagem nomeada com localização geral e referência temporal	3 Problema indicado com tentativa de qualquer personagem resolver o problema	3 Emoção específica relacionada com o problema	3 Ação pelo personagem principal que foi uma tentativa de resolver o problema declarado ou implícito	3 Consequência relacionada com o ponto 2 da ação  Consequência relacionado com o ponto 3 da ação	3 Emoção específica relacionada com a consequência  <b>EPISÓDIO COMPLETO</b> Inclui um problema de 3 pontos, 2 ou 3 pontos de ação, e um 3 pontos de consequência

ABERTURA/DIÁLOGO	CAUSAL/ADVERSATIVA	TEMPORAL	MULTIPLAS SUBORDINAÇÕES	ADVÉRBIOS	ADJETIVOS
<input type="checkbox"/> 1 pt para uma abertura da história.	<input type="checkbox"/> 1 ponto para cada uso de uma subordinação causal <b>0-3</b>	<input type="checkbox"/> 1 ponto para usar "Então" <b>0-2</b>	<input type="checkbox"/> 3 Subordinação múltipla	<input type="checkbox"/> 1 ponto para cada advérbio diferente	<input type="checkbox"/> 1 ponto para cada adjetivo diferente <b>0-3</b>
<input type="checkbox"/> Diálogo 1 ponto por orador <b>0-3</b>	<input type="checkbox"/> 1 ponto para o uso de "mas" <b>0-1</b>	<input type="checkbox"/> 1 ponto para cada uso do subordinação temporal <b>0-3</b>		* Ver guia de pontuação	<input type="checkbox"/> 1 ponto para cada uso do subordinação adjetiva <b>0-3</b>

NLM COTAÇÃO TOTAL =

CONTEXTO		PROBLEMA (INICIAÇÃO DO EVENTO)		ESTADO EMOCIONAL		AÇÃO		CONSEQUÊNCIA		EMOÇÃO FINAL	
0	Nenhuma personagem, apenas um pronome para uma personagem, sem local (p. ex., ela estava a patinar)	0	Nenhum problema ou problema implícito mas não claro, com nenhuma tentativa de resolvê-lo	0	Nenhum estado emocional	0	Nenhuma Ação	0	Nenhuma consequência	0	Nenhuma emoção final
1	Não específica personagem (p. ex., a menina foi patinar) ou (p. ex., o seu irmão estava a patinar.)  Localização geral (p. ex., ela estava a brincar no passeio.)  História pessoal: "Eu" = Nomeia personagem sem localizar (p. ex., eu estava a patinar)	1	Problema indicado mas sem tentativa de resolver o problema (p. ex., ela chocou com uma lomba e caiu.)	1	Emoção específica ou geral ou comportamentos emocionais não relacionados com o problema (p. ex., hoje a Sydney estava feliz a patinar no passeio.) ou (p. ex., a Sydney estava a sorrir.)	1	Ação pelo personagem principal que não é uma tentativa de resolver o problema (p. ex., Sydney estava a patinar.)  Uma ação que parece ser uma tentativa de resolver um problema, mas o problema foi indicado (p. ex., ela ficou longe da lomba.)  Ação da personagem secundária que não é uma tentativa para resolver o problema ou o falta o problema (p. ex., O seu irmão estava a patinar.)	1	Consequência da história modelada sem uma ação ou um problema (no conto apenas) p. ex., Sydney e seu irmão divertiram-se juntos.)	1	Emoção específica ou geral ou comportamentos emocionais implicando uma consequência (p. ex., hoje a Sydney estava feliz a patinar no passeio.) ou (p. ex., Sydney estava a sorrir.)
2	Nomeia personagem sem localização (p. ex., Sydney foi patinar no passeio.)  Não específica personagem e a localização geral (p. ex., a menina estava a patinar no passeio.)  História Pessoal "Eu" = Personagem nomeado com localização geral (p. ex., eu estava a patinar no passeio.)	2	Implícito / Problema não claro (incluindo emoção) com uma tentativa de resolver o problema (p. ex., Ela voltou a patinar e não chegou perto da lomba novamente.) ou (p. ex., ela voltou a patinar e o irmão perguntou "Estás bem?") ou (p. ex., Sydney estava triste e não voltou perto da lomba).  Problema indicado com consequência relacionada, mas nenhuma tentativa para resolve-lo (p. ex., ela colidiu com a lomba e caiu, depois sentiu-se melhor e patinou novamente.)	2	Comportamentos emocionais relacionada a problema (p. ex., ela estava a chorar porque lhe doía a mão.) ou (p. ex., Ela magoou-se na mão e estava a chorar.)  Implícita / Emoção geral relacionada com o problema (p. ex., Ela magoou a mão e isso foi terrível) (p. ex., ela sentiu-se mal porque caiu.)	2	Ação da personagem secundária que foi uma tentativa de resolver um problema declarado ou implícito (p. Ex., Sydney raspou a mão no chão e o seu irmão perguntou "Estás bem?").	2	Consequência relacionada com o ponto 1 da ação (p. ex., Sydney estava a patinar. Ela divertiu-se.)  Consequência relacionada com um problema indicado, sem nenhuma tentativa de resolver o problema.	2	Comportamentos emocionais relacionados com a consequência (p. ex., Ele colocou um penso rápido e ele não chorou mais.)  Implícita /Emoção geral relacionado com a consequência (p. ex., ela colocou um penso rápido e ficou bem.) (p. ex., ela tem um penso rápido e sentiu-se melhor.)
3	Personagem nomeada e localização geral (p. ex., Sydney estava a patinar no passeio.)  História pessoal: "Eu = Personagem nomeada com localização geral e referência temporal (p. ex., ontem, eu estava a patinar no passeio.)	3	Problema indicado com tentativa de qualquer personagem resolver o problema (p. ex., ela bateu na lomba e caiu. Depois ela ficou longe da lomba.) ou (p. ex., ela colidiu com a lomba e caiu. O seu irmão disse, "Tu estás bem?")	3	Emoção específica relacionada com o problema (p. ex., ela estava triste porque lhe doía a mão.) ou (p. ex., Ela magoou a mão e estava triste.)	3	Ação pelo personagem principal que foi uma tentativa de resolver o problema declarado ou implícito (p. ex., A Sydney raspou a mão no chão e depois ela ficou longe da lomba.)	3	Consequência relacionada com o ponto 2 da ação (p. ex., Sydney raspou a mão no chão e o seu irmão perguntou "Estás bem?" E depois eles divertiram-se a patinar.)  Consequência relacionado com o ponto 3 da ação (p. ex., Sydney raspou a mão no chão e depois disso a Sydney ficou longe da lomba. A seguir eles divertiram-se a patinar juntos.)	3	Emoção específica relacionada com a consequência (p. ex., ela colocou um penso rápido e ficou feliz.)  <b>3</b> <b>EPISÓDIO COMPLETO</b> Inclui um problema de 3 pontos, 2 ou 3 pontos de ação, e um 3 pontos de consequência

ABERTURA/DIÁLOGO	CAUSAL/ADVERSATIVA	TEMPORAL	MULTIPLAS SUBORDINAÇÕES	ADVÉRBIOS	ADJETIVOS
<input type="checkbox"/> 1 pt para uma abertura da história. História Pessoal: <b>0-1</b> 1 pt para abertura não referenciando o tempo (p. ex., isso aconteceu comigo.)  <input type="checkbox"/> Diálogo 1 ponto por orador <b>0-3</b> (p. ex., 1 ponto = Ele disse: "Estás bem? "; 2 pontos = Ele disse: "Estás bem?" e ela disse: " Eu estou bem. ")	<input type="checkbox"/> 1 ponto para cada uso de uma subordinação causal <b>0-3</b> (p. ex., ela estava triste porque a sua mão estava magoada.)  <input type="checkbox"/> 1 ponto para o uso de "mas" <b>0-1</b> (p. ex., ela queria o doce mas ele desapareceu.)	<input type="checkbox"/> 1 ponto para usar "Então" (duas vezes). <b>0-2</b> (p. ex., Então a Sydney divertiu-se.)  <input type="checkbox"/> 1 ponto para cada uso do subordinação temporal (p. ex., Depois de ela se magoar ficou longe da lomba.) <b>0-3</b>	<input type="checkbox"/> 3 Subordinação múltipla (p. ex., depois de ele chegar a casa, ele colocou um penso porque o joelho estava a sangrar)	<input type="checkbox"/> 1 ponto para cada advérbio diferente (p. ex., perguntou rapidamente).  Advérbio = uma palavra que descreve um verbo * Ver guia de pontuação	<input type="checkbox"/> 1 ponto para cada adjetivo diferente <b>0-3</b> (p. ex., grande lomba).  <input type="checkbox"/> 1 ponto para cada uso do subordinação adjetiva (p. ex., Ele viu a casa que era grande). <b>0-3</b>

NLM COTAÇÃO TOTAL =

## **ANEXO 3**

Checklist para verificação  
dos procedimentos de avaliação





## **ANEXO 4**

Grelhas de monitorização do progresso  
do relato e das narrativas de experiência pessoal







## **ANEXO 5**

Inquérito por questionário aos profissionais

## QUESTIONÁRIO DE VALIDADE EDUCATIVA

No âmbito do projeto que se encontra a ser desenvolvido na sua instituição, denominado “Os efeitos da intervenção da intervenção narrativa no reconto e nas narrativas de experiência pessoal em crianças de idade pré-escolar” solicitamos a sua colaboração no preenchimento deste inquérito. O nosso objetivo é recolher opiniões dos profissionais acerca dos procedimentos e resultados deste projeto. O questionário é anónimo e confidencial. Desde já, obrigada pela sua colaboração.

### 1ª PARTE

Indicações: Depois de visualizar o vídeo do estudo da intervenção narrativa, por favor responda a cada questão circundando a resposta que melhor representa o seu nível de concordância.

#### 1. A narração de histórias é um aspeto importante da linguagem.

Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

Comente:

#### 2. As atividades foram adequadas às crianças de idade pré-escolar.

Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

Comente:

**3. Os alunos gostaram das atividades.**

Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

Comente:

**4. As atividades podem ser adaptadas para serem usadas na sala de aula com o grande grupo.**

Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

Comente:

**5. Estou interessado em utilizar estas atividades para ensinar a narração de histórias na minha sala de aula.**

Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

Comente:

## 2ª PARTE

Indicações: Cada questão é composta por duas histórias. Por favor, selecione a que considera ser a melhor história, colocando um X no quadrado respetivo.

1	<p>Ontem a mãe, eu ia dar rebuçados aos adultos: à Carla, à João e à Luana. Só que a mãe esqueceu-se e eu disse “Não faz mal”.</p>	<input type="checkbox"/>
	<p>Eu, um dia tava no Jumbo e depois queria a Nancy penteados que é uma boneca... Mas tive um problema porque não podia ter a Nancy penteados. Depois fiquei triste. Depois tive uma ideia. Depois fiquei triste porque não tinha a Nancy penteados. Depois tive uma ideia, decidi pedir simpaticamente ao meu pai “Ó Pai se não tens dinheiro para trazer a Nancy penteados, será que me podes dar a Nancy Cambalhota... a Carolina Cambalhota?” E o pai disse “Sim, nos teus anos eu dou-te.” Eu senti-me feliz e boa porque tive a Carolina Cambalhota.</p>	<input type="checkbox"/>

2	<p>Eu queria um brinquedo que era o homem-aranha. O pai disse que não tinha dinheiro e eu quando fui para a mãe não tinha. E quando fui para o pai, o pai disse quando eu acordasse que me ia dar uma prenda. E deu, que era o homem-aranha que eu queria.</p>	<input type="checkbox"/>
	<p>Eu uma vez tava no jardim a brincar com o meu pai mas quando eu chutei a bola eu queria chutar para a baliza mas quando eu chutei falhei porque acertei no pátio do vizinho. Então eu fiquei triste porque a bola estava no pátio da vizinha. Eu fiquei triste mas eu tive uma ideia e o meu pai subiu o muro buscou a bola e atirou. Eu senti-me feliz porque a bola já estava aqui e jogamos juntos e o meu pai marcou um e eu outro.</p>	<input type="checkbox"/>

3	<p>A mãe um dia, eu estava na cama dela e mãe disse para eu ir lavar os dentes. Eu não queria mas depois fui.</p>	<input type="checkbox"/>
	<p>Eu, um dia fui à enfermeira que se chamava Joana Filipa. E depois tava no gabinete das enfermeiras e depois a enfermeira deu-me uma vacina que eu estava com medo. Mas quando a enfermeira me deu a vacina eu senti-me triste porque me doía um bocadinho. A enfermeira disse que metia-me um penso e que já não me doía mais. Então eu fiquei feliz e aqui na escolinha saiu-me o penso. E quando saiu o penso não tinha nada. Eu senti-me feliz porque já não me doía nada.</p>	<input type="checkbox"/>

4	<p>Eu disse à minha mãe que não conseguia chegar. Tentava subir à cama. E a mãe subiu um pé à cama e depois foi apanhar aquilo que eu queria.</p>	<input type="checkbox"/>
	<p>Há muito tempo, eu fui com os meus amigos à Magikland. Só que quando esperei nos comboios lá fora, eu tive um problema e quando eu esperei nos comboios lá fora, tinha muita comichão no pescoço e não sabia o que era. Então eu senti-me triste porque me doía tanto. Só que depois tive uma ideia e disse cuidadosamente “Ó Ana, dói-me o pescoço.” A Ana disse “É por causa do calor.” E depois eu senti-me feliz porque eu já disse à Ana, mas doía-me ainda... não tinha nada, não tinha nada... ela passou-me um bocadinho de água e eu senti-me feliz porque ela pôs nele muita água para eu estar feliz.</p>	<input type="checkbox"/>

5	<p>Mas quando tenho que ir para a cama ela, mas ela, mas ela antes. Olha tenho um??? Que nunca mais passa... e só... que... eu estou sempre a ver como é que se joga. Eu nunca mais passo aquele jogo... novo,novo, novo. E quando vou para a cama, de novo quando saio do jogo é sempre de novo. Só quando acabar este nível é que não é de novo. Só qd eu acabar. E tenho o jogo do Rayman que é do computador , que são 2 iguais e tem o mesmo jogo. E não vais perceber. Só que do último nível o Rayman caiu e os amigos dele. Quando, quando, quando, só estava lá. Só que caíram, caíram 2 lugares, menos um que não foi lá. E mais nada.</p>	<input type="checkbox"/>
	<p>Uma vez, a gata, uma vez que eu tava no meu quarto a jogar mas fui fazer xixi. Mas aconteceu um problema, a gata ia a saltar para o teclado. Eu fiquei, eu fiquei, eu fiquei, quando acabei de fazer xixi a gata salta para o teclado. Eu fiquei zangado porque a gata tava a saltar para o teclado. Então eu disse À gata “Podes parar de saltar para o teclado. Isso não se faz” E a gata disse “Ok” “Isso não se faz” E depois eu tirei a gata de lá e depois a gata parou de saltar do teclado. Depois podes contar esta história aos amigos, eles vão ficar malucos... e depois quando a gata parou de saltar o teclado eu fiquei feliz</p>	<input type="checkbox"/>

6	<p>A mãe disse para a Joana ir para a cama e a Joana disse “Ó mãe, Deixa-me ficar só um bocadinho a jogar o jogo”. E a mãe disse “Tá bem, quando o jogo terminar” E depois... Depois a Joana foi para a cama.</p>	<input type="checkbox"/>
	<p>Eu... um dia, a Juliana tava no seu quarto a ver um livro dos cães. Depois o seu irmão tava a tentar tirar o livro outra vez. Depois a Juliana ficou triste porque o seu irmão não deixava ver o livro. Depois a Juliana teve uma ideia e decidiu perguntar ao irmão simpaticamente “Podes ler a história comigo?” “Sim eu gostava de ler.” Depois eles leram juntos. Quando acabou a história eles foram para a cama e ficaram felizes.</p>	<input type="checkbox"/>

7	<p>O Vitor foi, quis uma bola e o pai não tinha suficiente dinheiro e ele perguntou ao pai assim “Pai, podes dinheiro, posso ganhar suficiente dinheiro?” E o pai disse sim e depois o pai até disse que até podia ser o Vitor a comprar. E depois ele ajudou o seu vizinho a limpar casa e o vizinho deu-lhe umas moedas ao Vitor</p>	<input type="checkbox"/>
	<p>Ontem, o Rodrigo estava a jogar à bola. Tava no jardim a jogar à bola quando o pai e quando ele chutou, ele chutou por cima do muro e depois ele subiu ao muro e rasgou a sua camisola azul de futebol. Então ele ficou muito triste porque tinha a sua camisola de futebol rasgada. Então ele teve uma ideia e decidiu perguntar à mãe “O mãe, podes-me coser a minha camisola e a mãe disse “Tenho o que tu precisas. Então a mãe coseu e depois ficou outra vez nova e depois ele ficou feliz porque já podia jogar outra vez futebol.</p>	<input type="checkbox"/>

8	<p>Era uma vez a Joana e a sua irmã mais velha que estavam a jogar no computador um jogo novo e divertido. Que depois quando a mãe disse que iam para a cama. E depois a Joana decidiu perguntar à mãe se podia terminar o jogo “Ó mãe podemos terminar o jogo?” E a mãe disse “Quando terminares o jogo deves de ir para a cama.” Quando a Joana e a sua irmã mais velha terminaram o jogo, a Joana ficou muito feliz por terminar o jogo.</p>	<input type="checkbox"/>
	<p>Ontem, a Ana estava em casa só queria comer o bolo de chocolate delicioso, mas aconteceu um problema. O pai não deixava, só queria que ela comesse couves. Então ela ficou zangada porque ela queria comer bolo de chocolate. E depois ela teve uma ideia e pediu calmamente ao pai ”Pai depois de comer as couves posso comer uma fatia de bolo, um bocadinho de bolo?” E o pai disse “Sim querida”. Claro que tu podes, mas primeiro tens de comer as couves.” E depois a Ana ficou feliz porque comeu as couves que eram saudáveis e um bocadinho de bolo.</p>	<input type="checkbox"/>

Comentários:

---



---



---



---



---



---



---



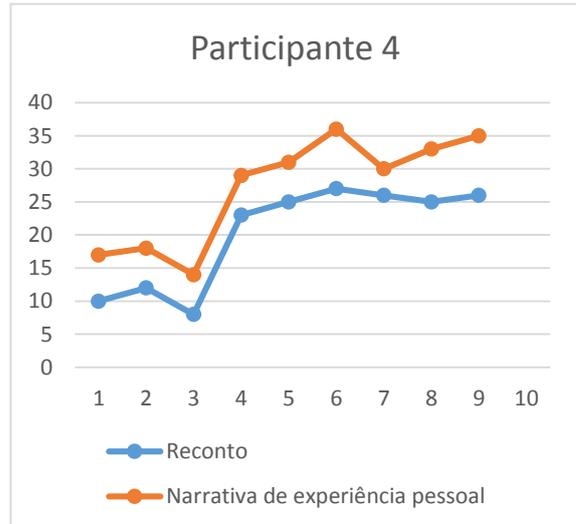
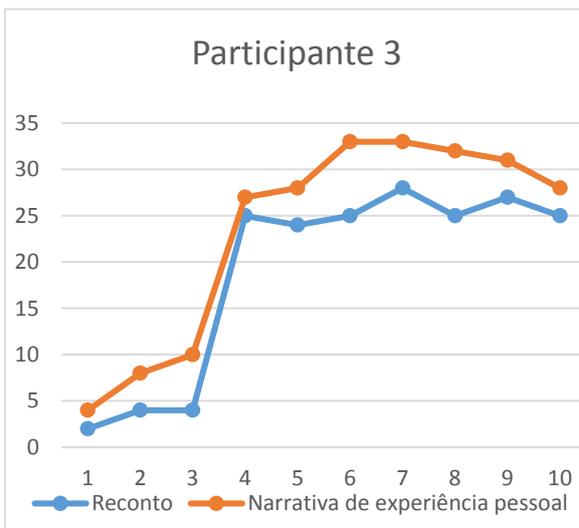
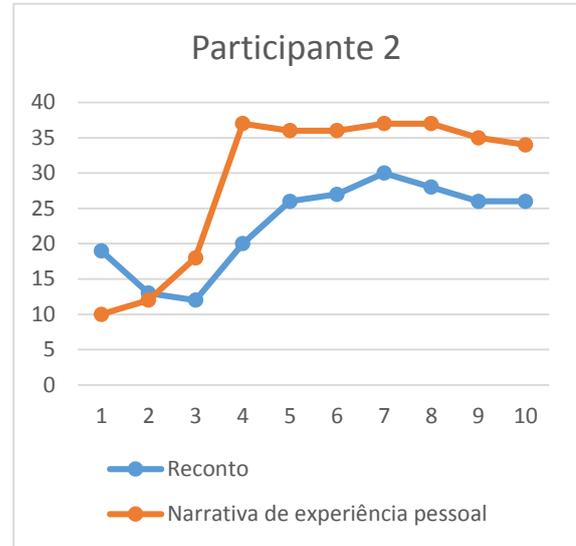
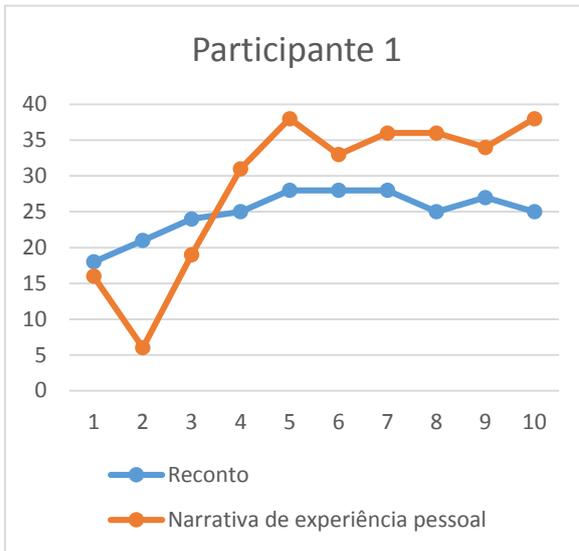
---

Muito obrigada pela sua colaboração!

## **ANEXO 6**

Gráficos dos resultados individuais dos participantes

## Gráficos dos resultados individuais dos participantes do grupo A



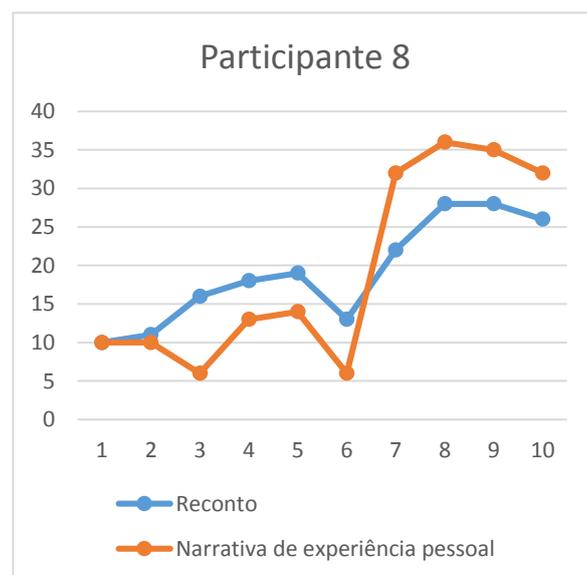
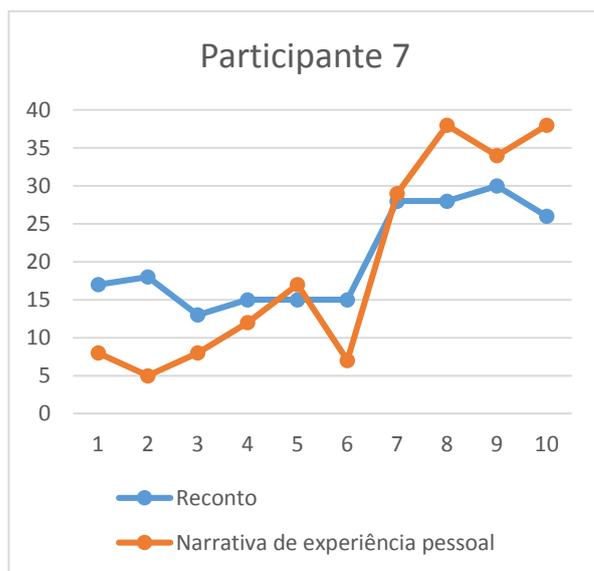
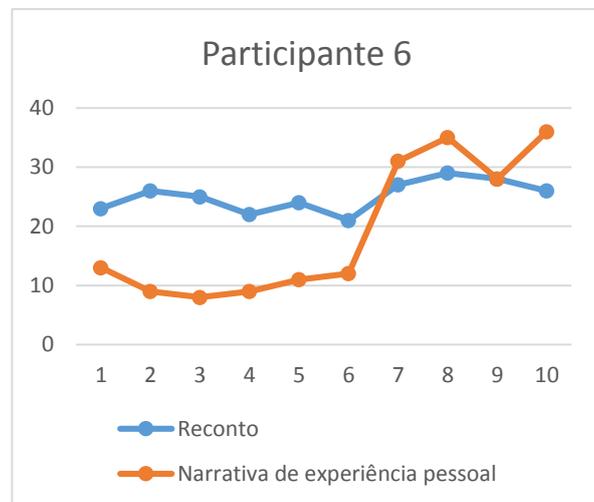
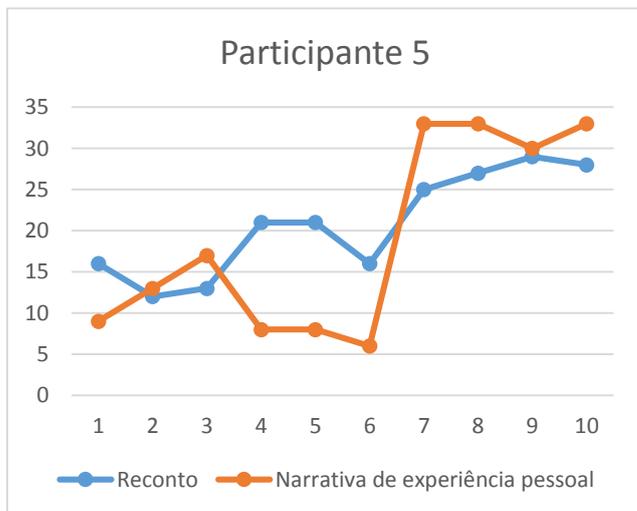
Legenda:

Sessão 1, 2, 3 – linha de base

Sessão 4, 5, 6 – Intervenção

Sessão 7, 8, 9, 10 - Manutenção

## Gráficos dos resultados individuais dos participantes do grupo B



Legenda:

Sessão 1, 2, 3, 4, 5, 6 – linha de base

Sessão 7, 8, 9 – Intervenção

Sessão 10 - Manutenção