



**Universidade do Minho**  
Escola de Psicologia

Joana Rita David Carvalho

**Qualidade das narrativas produzidas em contexto diádico por crianças na idade pré-escolar: Impacto do *scaffolding* verbal materno**



**Universidade do Minho**  
Escola de Psicologia

Joana Rita David Carvalho

**Qualidade das narrativas produzidas em contexto diádico por crianças na idade pré-escolar: Impacto do *scaffolding* verbal materno**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado Integrado em Psicologia  
Área de Especialização em Psicologia Clínica

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Carla Martins**  
e da  
**Professora Doutora Eva Costa Martins**

Outubro de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Obrigada à Doutora Carla Martins e à Doutora Eva Costa Martins por todo o apoio, disponibilidade, atenção e orientação.

Obrigada a todas as famílias que participaram neste estudo e que, conseqüentemente, tornaram possível a realização desta dissertação.

Obrigada a todas as pessoas que estiveram envolvidas na recolha e gravação da tarefa alvo de estudo neste trabalho.

Obrigada à Doutora Ana Osório pelo material gravado e pela simpatia.

Obrigada à Doutora Margarida Henriques pela formação acerca da utilização do Sistema de Avaliação da Matriz Narrativa.

Obrigada à Carla Antunes e ao Pedro Dias pelo tempo e esforço dispendido nas cotações.

Obrigada a José Carvalho, meu pai, por todo o apoio e força.

Um Obrigada saudoso e eterno a Fernanda Carvalho, minha mãe. Obrigada por todo o *scaffolding* e amor. Obrigada por tudo.

## Qualidade das narrativas produzidas em contexto diádico por crianças na idade pré-escolar: Impacto do *scaffolding* verbal materno

### RESUMO

É através da construção de narrativas que as crianças tentam atribuir sentido e coerência ao mundo que as rodeia. Este processo de significação da experiência desenvolve-se em interacção com os outros, nomeadamente com as figuras parentais. O *scaffolding* materno, em particular, assume um papel importante no desenvolvimento das capacidades narrativas da criança, as quais emergem por volta dos 3 anos de idade. Com base neste pressuposto teórico, o principal objectivo deste trabalho é compreender qual o contributo do *scaffolding* verbal materno na construção narrativa da criança em idade pré-escolar, ao nível da coerência estrutural. O estudo foi realizado mediante uma tarefa de elicitação de narrativas orais através de um livro composto exclusivamente por imagens, intitulado “*Frog, where are you?*” (Mayer, 1979). Nesta tarefa participaram 41 crianças (24 do sexo masculino, 58.5%) com 4 anos de idade e respectivas mães. As narrativas foram vídeogravadas e posteriormente transcritas, analisadas e codificadas segundo: a) o *Manual de Avaliação da Coerência Estrutural Narrativa* (Gonçalves, Henriques, & Cardoso, 2006) e b) a *Grelha de Cotação de Comportamentos Verbais do Adulto Promotores da Narrativa nas Crianças em Idade Pré-escolar* (instrumento desenvolvido no âmbito do presente estudo). De acordo com os resultados obtidos, os comportamentos verbais que *dirigem a atenção e o interesse da criança para o livro* correlacionam-se negativamente com as sub-dimensões *sequência estrutural* e *comprometimento avaliativo*, e marginalmente com a *orientação e integração* narrativa. O *recurso a questões específicas e a verbalizações que direccionam o discurso da criança* para determinados pontos da história também está correlacionado negativamente com a *sequência estrutural* e, de forma marginalmente significativa, com a *integração*. Não foi encontrada associação entre a *utilização de exemplos e de pedidos de confirmação* ou o *uso de questões abertas e fechadas com incentivo ao discurso*, com as diferentes sub-dimensões. Relativamente ao modo como a mãe orienta a construção narrativa, verificou-se que um nível reduzido de *intrusividade* e, por outro lado, um nível elevado de *sensibilidade e mudança* estão associados a uma elevada coerência estrutural narrativa. Os resultados deste estudo apontam para a importância de se considerar no estudo do *scaffolding* verbal não só o tipo de comportamentos verbais utilizados pela mãe, mas também o modo como estes são introduzidos e guiam a construção narrativa da criança, dadas as repercussões observadas ao nível da coerência estrutural narrativa.

Palavras-chave: *Scaffolding*, estrutura narrativa; idade pré-escolar; livro de imagem.

**Quality of preschoolers' narratives within a dyadic context:  
The impact of maternal verbal scaffolding**

**ABSTRACT**

It is through the construction of narratives that children try to attribute sense and coherence to their world. This process, that allows to attribute meaning to the experience, occurs in interaction with others, namely with the parental figures. Maternal scaffolding, in particular, assumes an important role in the development of children's narrative skills, which emerges around the age of 3. Based on this theoretical assumption, the main goal of this research is to understand the contribution of maternal verbal scaffolding in preschoolers' narrative construction, at the level of narrative structural coherence. This study was elaborated based on an oral narrative elicitation task through a picture book named "*Frog, where are you?*" (Mayer, 1979). In this task, participated 41 children (24 boys, 58.5%) aged 4 years and their mothers. All narratives were transcribed, and subsequently analyzed and coded using a) the *Narrative Structure and Coherence Evaluation Manual* (Gonçalves, Henriques, & Cardoso, 2006) and b) the *Coding System of adult's verbal behaviors used to promote preschoolers' narrative* (instrument designed in the context of the current study). The results showed a negative correlation between the verbal behavior that *direct children's attention and interest to the book* and the *structural sequence* and *evaluative commitment* sub dimensions, and a marginally significant result relative to *orientation* and *integration*; the *use of specific questions and verbalizations that direct children's discourse* to certain issues of the story is also negatively correlated with *structural sequence* and marginality correlated to *integration*; no association was found between the *use of examples and confirmation requests*, as well as the *use of open and close questions and discourse encouragements*, with all different sub dimensions. Relatively to how the mother guides the narrative construction, it was found that a low level of *intrusiveness*, on the one hand, and a high level of *sensibility* and *change*, on the other hand, are associated with a high narrative structural coherence. The results of this study appoint to the importance of consider in verbal scaffolding study not only the type of verbal behaviors used by the mother, but also how they are introduced and guide the construction of the children's narratives given the effects observed at the level of narrative structural coherence.

Key-words: Scaffolding, narrative structure, preschool age, picture book.

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO .....	iv
ABSTRACT.....	v
ÍNDICE GERAL.....	vi
ÍNDICE DE TABELAS .....	vii
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL.....</b>	<b>10</b>
1. O desenvolvimento narrativo na idade pré-escolar.....	10
1.1. A construção narrativa a partir do livro de imagem.....	11
1.2. Coerência estrutural narrativa .....	12
2. <i>Scaffolding</i> .....	13
2.1. Impacto do <i>scaffolding</i> verbal materno na construção narrativa da criança .....	14
<b>PARTE II – ESTUDOS EMPÍRICOS .....</b>	<b>16</b>
1. Metodologia.....	16
1.1. Participantes.....	16
1.2. Instrumentos.....	17
1.3. Procedimento .....	20
2. Resultados do Estudo Empírico 1.....	21
2.1. Análise da coerência estrutural da narrativa em contexto diádico.....	21
2.2. Características Metrológicas da Grelha de Cotação de Comportamentos Verbais do Adulto Promotores da Narrativa nas Crianças em Idade Pré-escolar .....	21
3. Discussão dos Resultados do Estudo Empírico 1 .....	25
4. Resultados do Estudo Empírico 2.....	27
4.1. Caracterização da coerência estrutural das narrativas das crianças .....	27
4.1.1. Influência do género da criança na qualidade da narrativa .....	28
4.2. Caracterização dos comportamentos verbais maternos .....	28
4.3. Relação entre os comportamentos verbais da mãe e a qualidade da narrativa da Criança.....	30
4.3.1. Influencia do género da criança no modo como o adulto promove a construção da narrativa .....	32
5. Discussão dos Resultados do Estudo Empírico 2 .....	33
<b>CONCLUSÃO GERAL .....</b>	<b>39</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>44</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Características descritivas da amostra .....	17
Tabela 2 – Acordo inter-observadores da coerência estrutural narrativa .....	19
Tabela 3 – Acordo inter-observadores das variáveis <i>intrusividade, sensibilidade e mudança</i> .....	20
Tabela 4 – Caracterização da coerência estrutural narrativa com base no discurso da criança e da mãe e com base exclusivamente no discurso da criança.....	21
Tabela 5 – Descritivos dos itens da primeira parte da Grelha de Cotação de Comportamentos Verbais do Adulto Promotores da Narrativa nas Crianças em Idade Pré-escolar .....	22
Tabela 6 – Solução factorial dos itens que contemplam a dimensão <i>O adulto dirige a atenção e o interesse da criança para o livro</i> .....	23
Tabela 7 – Solução factorial dos itens que contemplam a dimensão <i>Promover o discurso da criança e apoiar a sua compreensão pela história</i> .....	25
Tabela 8 – Descritivos da segunda parte da Grelha de Cotação de Comportamentos Verbais do Adulto Promotores da Narrativa nas Crianças em Idade Pré-escolar.....	25
Tabela 9 – Duração da tarefa.....	27
Tabela 10 – Diferenças de género ao nível da duração da tarefa .....	27
Tabela 11 – Caracterização da coerência estrutural narrativa do discurso da criança .....	28
Tabela 12 – Diferenças de género ao nível da qualidade da narrativa .....	28
Tabela 13 – Descrição dos comportamentos verbais maternos.....	29
Tabela 14 – Associação entre os factores.....	29
Tabela 15 – Associação entre as variáveis <i>intrusividade, sensibilidade e mudança</i> .....	30
Tabela 16 – Associação entre o tipo de comportamentos que o adulto utiliza para promover a narrativa e a coerência estrutural narrativa .....	31
Tabela 17 – Associação entre coerência estrutural narrativa e as variáveis <i>intrusividade, sensibilidade e mudança</i> .....	32
Tabela 18 – Influência do género da criança no tipo de comportamentos que o adulto utiliza para promover a narrativa .....	32
Tabela 19 – Influência do género da criança no modo como o adulto promove a construção da narrativa.....	32





## INTRODUÇÃO

Narrar, ou contar histórias, permite à criança dotar de sentido e significado o mundo que a rodeia. A criança aprende a organizar de forma coerente as suas histórias e, conseqüentemente, as suas experiências, em interacção com os outros, nomeadamente com as figuras parentais.

O suporte materno assume um papel fundamental no desenvolvimento das competências narrativas da criança, ao fornecer os dispositivos linguísticos necessários para auxiliar e promover a construção narrativa. Desta forma, a interacção com a mãe permite à criança aprender que tipo de informação deve incluir e de que modo a deve organizar na sua narrativa.

Assim sendo, pretende-se com este trabalho estudar o impacto do *scaffolding* verbal materno na coerência estrutural das narrativas produzidas por crianças na idade pré-escolar, dado faltarem ainda muitas explicações quanto à relação entre as variáveis discurso verbal da mãe e desempenho narrativo da criança, a fim de se esclarecer o que realmente contribui para o desenvolvimento das competências narrativas (Garton & Pratt, 1989 cit in Miranda, 2000). Perceber como os pais promovem as narrativas das crianças durante os anos pré-escolares torna-se fundamental, uma vez que é durante esse período que as crianças mais desenvolvem as suas capacidades narrativas (Melzi, Schick, & Kennedy, 2011).

Espera-se com a realização deste estudo ajudar a compreender a complexidade do acto narrativo e contribuir teórica e metodologicamente para o estudo da narrativa na infância, dada a importância que esta assume no desenvolvimento da literacia, do discurso e das capacidades de socialização da criança (McCabe, 1996), bem como por se tratar de um processo organizacional central que acelera o desenvolvimento representacional, a construção das bases do conhecimento e de estratégias de resolução de problemas (Clarke-Stewart & Beck, 1999). É ainda de referir a importância de estudar as competências narrativas das crianças no período pré-escolar, uma vez que estas são consideradas excelentes preditores do futuro sucesso escolar (Boltman, 2001).

Este trabalho encontra-se organizado em duas grandes partes. Na primeira parte serão expostos os fundamentos teóricos centrados na temática da narrativa e do *scaffolding*, os quais enquadram os dois estudos empíricos levados a cabo.

O objecto de análise destes estudos baseia-se numa tarefa de eliciação de narrativas orais realizada através de um livro composto exclusivamente por imagens intitulado “*Frog, where are you?*” (Mayer, 1979), na qual participaram 41 crianças (24 meninos e 17 meninas) com 4 anos de idade e respectivas mães.

No Estudo Empírico 1 analisa-se a qualidade da narrativa produzida pela criança, em contexto diádico, através do *Sistema de Codificação da Coerência Estrutural Narrativa* (Gonçalves, Henriques, & Cardoso, 2006) e analisa-se metodologicamente a *Grelha de Cotação*

*de Comportamentos Verbais do Adulto Promotores da Narrativa nas Crianças em Idade Pré-escolar*, instrumento especificamente elaborado no âmbito deste estudo para avaliação do *scaffolding* verbal. No Estudo Empírico 2 centramo-nos na relação entre o *scaffolding* verbal materno e a coerência estrutural narrativa da criança. Estes estudos serão apresentados na segunda parte deste trabalho, a qual se inicia com a metodologia utilizada (comum a ambos os estudos) e a apresentação e discussão dos resultados obtidos referentes ao Estudo Empírico 1 e ao Estudo Empírico 2.

Para finalizar, serão abordados os aspectos mais relevantes da análise crítica dos resultados, seguida de uma reflexão acerca das principais limitações que este estudo acarreta. Serão ainda mencionados os contributos e as possíveis implicações deste trabalho, seguidas de algumas sugestões para futuras investigações no âmbito de estudo desta dissertação.

## PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

### 1. O desenvolvimento narrativo na idade pré-escolar

A narrativa pode ser entendida como um “esquema organizacional que se expressa sob a forma de uma história” (Polkinghorne, 1988, p. 13). É através da narrativa que o ser humano atribui sentido e significado à imensidão de estímulos desordenados de que é alvo durante toda a sua vida. A narrativa assume, assim, a função vital de “organizador central da experiência” humana (Gonçalves, 2000, p.72). De facto, o conhecimento que se produz acerca do mundo não se traduz na realidade propriamente dita, mas sim numa interpretação desta, que se constrói através da configuração narrativa (Gonçalves, 2000). Deste modo, narrar, ou por outras palavras, contar histórias possibilita construir (e comunicar) o conhecimento que se tem sobre nós próprios e o mundo que nos rodeia (Larrea, 1994).

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 de modo a 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.

Segundo Siegel (1999) por volta do terceiro ano de vida emerge uma função narrativa que possibilita a criação de histórias relativas a acontecimentos que a criança vivencia, na tentativa de lhes dar algum sentido. Sendo que, entre os 4 e os 5 anos de idade, a criança atinge o domínio das estruturas linguísticas de base que permitem construir histórias (Reilly, Bates, & Marchman, 1998).

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). Liles (1993), com base nos dados disponíveis pela literatura referente ao desenvolvimento da narrativa, propôs uma descrição integradora das diferentes fases da narrativa ao longo da infância, na qual sintetizou as características mais relevantes para cada idade. Aos 2 anos de idade, as crianças conseguem já referir acontecimentos passados e começam a sequenciar temporalmente os acontecimentos, sendo capazes de construir uma história em conjunto com o adulto (Liles, 1993). Entre os 3 e os 4 anos, as crianças começam a utilizar os componentes da estrutura narrativa (Liles, 1993), sendo que enunciam mais dados acerca do contexto do que das personagens (Peterson & McCabe, 1983), e estão capazes de narrar episódios gradualmente mais completos e com conteúdo afectivo (Reilly, Klima, & Bellugi, 1990 cit in Liles, 1993). A partir dos 4 anos de idade, começa a ser provável a utilização de introduções e informação orientadora (Liles, 1993). Entre os 5 e os 6 anos, as crianças começam a organizar as histórias em torno de uma progressão de acontecimentos e incluem frases que fornecem informação orientadora (Liles, 1993). Já aos 6 anos, as crianças conseguem construir narrativas estruturadas e completas (Liles, 1993). De referir que as competências narrativas continuam em desenvolvimento nos anos escolares (Liles, 1993; Peterson & McCabe, 1983), inclusive na adolescência (Rocha, 2005) e até ao longo da idade adulta (dependendo da cultura em que está inserido o indivíduo).

Segundo Evans (1998), o *livro de imagem* promove o desenvolvimento das competências narrativas da criança, pelo que tem sido muito utilizado na investigação no âmbito do *storytelling* (contar histórias) (Boltman, 2001).

### **1.1. A construção narrativa a partir do *livro de imagem***

O *livro de imagem* possui uma narrativa construída exclusivamente por ilustrações (Necyk, 2006), cabendo ao narrador descobrir essa narrativa e construir essa história, ao interpretar e atribuir sentido às imagens, com base no conhecimento e na compreensão que tem do mundo e da vida.

O *livro de imagem* ocupa uma parte importante da vida das crianças (Boltman, 2001). Contudo, contar a história de um livro composto exclusivamente por imagens constitui uma tarefa bastante exigente e difícil para a criança (Boltman, 2001), que assume necessariamente o papel de narrador através do envolvimento com o livro (Evans, 1998).

Apesar das crianças com menos de 6 anos disporem já de conhecimentos e competências necessários à produção de narrativas coerentes, exibem ainda bastantes dificuldades aquando do acto narrativo, sobretudo quando este acontece sem suporte externo (Freitas, 2005). E, por isso, a interpretação do *livro de imagem*, bem como grande parte da restante literatura infantil, acontece através da mediação adulta (Necyk, 2006).

O contar histórias (seja a de um livro ou uma outra qualquer história) permite à criança desenvolver, além do discurso narrativo, a memória, a atenção e a linguagem, sendo considerado um elemento vital na capacidade de organização e sequenciação do pensamento e na significação da afectividade, bem como no desenvolvimento de novos conceitos (Santos, 2006).

Mas o que precisam as crianças de saber para conseguirem contar uma história (que os outros sejam capazes de compreender)? Labov e Waletzky (1967 cit in Freitas, 2005) distinguem duas funções narrativas: a referencial e a avaliativa. Para que uma história seja considerada bem contada é necessário que a criança saiba explicar o *quê* e *como* aconteceu (função referencial) e que consiga ainda estabelecer o significado da história do ponto de vista do narrador (função avaliativa). A avaliação das capacidades narrativas das crianças implica então considerar não só a sua competência para contar, de modo coerente, uma sequência de eventos numa história, mas também analisar se é capaz de fornecer informação avaliativa que permita a compreensão dos significados da história e, ainda, perceber como essas capacidades emergem na interacção social (Simões, 2007).

Numa revisão da literatura acerca da avaliação da narrativa da criança, Engel (1999) demonstra que os investigadores tendem a estudar a narrativa com base na estrutura, processo e conteúdo. A estrutura narrativa, ligada ao sentido de coerência, é talvez a dimensão mais estudada, ainda que operacionalizada de diferentes modos (Baerger & McAdams, 1999; Labov & Waletzky, 1967 cit in Gonçalves, 2000).

## **1.2. Coerência estrutural narrativa**

De acordo com Gonçalves (2000), o processo de construção, desenvolvimento e organização dos significados sobre a experiência consubstancia-se numa matriz narrativa, que pode ser entendida através de 3 dimensões centrais: *estrutura*, *processo* e *conteúdo*, que correspondem, respectivamente, à *coerência*, *complexidade* e *diversidade* dos processos de construção da experiência e do conhecimento.

A coerência estrutural narrativa refere-se ao modo como os indivíduos articulam e estabelecem conexões e continuidades entre os diversos elementos de uma narrativa, de forma a dar sentido à experiência (Simões, 2007). De modo a avaliar a qualidade da narrativa, ao nível da coerência estrutural, Gonçalves e colaboradores (2006) desenvolveram o *Manual de Avaliação da Coerência Estrutural da Narrativa* (apresentado em pormenor na segunda parte deste trabalho) que, com base num procedimento sistemático, pretende avaliar quatro marcadores da coerência narrativa: *orientação*, *sequência estrutural*, *comprometimento avaliativo* e *integração*. Assim, uma narrativa é considerada coerente se inclui a contextualização temporal, espacial e pessoal do acontecimento relatado (*orientação*), se fornece uma descrição da sequência dos elementos que estruturam esse acontecimento

(*sequência estrutural*), se expressa o envolvimento emocional do narrador (*comprometimento avaliativo*) e, ainda, se apresenta a informação de forma integrada, deixando emergir o fio condutor da história (*integração*) (Gonçalves, 2000).

Alguns estudos demonstram que as narrativas das meninas tendem a ser mais coerentes que a dos meninos (e.g. Buckner & Fivush, 1998; Fivush, Haden, & Adam, 1995; Peterson & Roberts, 2003).

E como é que as crianças aprendem o que é preciso saber para conseguirem contar uma história coerente? Sendo a linguagem um fenómeno relacional (Gergen & Warhuus, 2001), tal acontece devido à interacção social (Vygotsky, 1978). Ou seja, na relação e co-narração com os outros, nomeadamente com as pessoas mais próximas (Simões, 2007), que tem um papel específico a desempenhar no que concerne ao desenvolvimento da capacidade narrativa da criança (Macedo & Sperb, 2007).

## 2. *Scaffolding*

De acordo com a perspectiva contextual, o desenvolvimento humano deve ser compreendido no âmbito do seu contexto social. Esta perspectiva encontra eco na abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1979 cit in Papalia, Olds, & Feldman, 2001), que defende que para se compreender o desenvolvimento do sujeito deve ter-se em consideração o contexto de diferentes ambientes múltiplos (ou sistemas ecológicos) nos quais ele se desenvolve. Por outro lado, a teoria sociocultural do desenvolvimento cognitivo de Vygotsky (1978) enfatiza a importância da interacção social com os adultos na aprendizagem das crianças. De acordo com o autor, as competências desenvolvem-se num primeiro momento externamente, através da interacção social, sendo posteriormente internalizadas pelo indivíduo. Assim, as crianças aprendem através da internalização dos resultados das interacções que estabelece com os adultos.

Segundo Vygotsky (1978), os adultos auxiliam e dirigem de forma mais eficaz a aprendizagem das crianças na *zona de desenvolvimento proximal*. Este conceito define a distância entre o *nível de desenvolvimento real*, determinado pela capacidade da criança realizar uma tarefa de modo independente, e o *nível de desenvolvimento potencial*, determinado através da resolução de uma tarefa sob a orientação e o suporte de um adulto (ou em colaboração com pares mais competentes). Na *zona de desenvolvimento proximal* para uma determinada tarefa, as crianças podem quase, mas não completamente, realizar essa tarefa por si só. No entanto, com o suporte e a orientação adequada podem realizá-la com sucesso.

Assim, se enquadra o conceito de *scaffolding* introduzido por Wood, Bruner e Ross (1976) que aplica a metáfora dos andaimes (plataformas temporárias utilizadas pelos trabalhadores da construção civil) no âmbito de uma interacção de tutoria. *Andaime (scaffold)*, neste contexto, pode ser entendido como o suporte temporário que os pais, professores ou outros adultos ou

pares mais competentes proporcionam a uma criança numa dada tarefa, até que esta a consiga executar sozinha com alguma mestria. Sem esse tipo de apoio, a criança não estaria capaz de o fazer.

Segundo Otto (2006), o *scaffolding* verbal é um tipo específico de *scaffolding* que o adulto utiliza para auxiliar e promover verbalmente o discurso da criança. Os adultos funcionam então como *andaimes* no desenvolvimento da criança, nomeadamente *andaimes* linguísticos que auxiliam a criança na construção narrativa (Papalia, Olds & Feldman, 2001) e, conseqüentemente, na organização das suas experiências (Simões, 2005).

### **2.1. Impacto do *scaffolding* verbal materno na construção narrativa da criança**

As interacções familiares desempenham um papel crucial no desenvolvimento da construção da narrativa da criança (Larrea, 1994), uma vez que a família é, por norma, o seu primeiro contexto de socialização.

A interacção com as figuras parentais permite que a criança participe nas práticas narrativas do dia-a-dia (por exemplo: na descrição de episódios do quotidiano, relatos de acontecimentos passados, leitura de contos infantis...), nas quais a criança aprende a contar e a organizar as suas histórias, que tipos de eventos são comunicáveis e que tipo de relações se pode estabelecer entre eles, com base na estrutura interpretativa da sua cultura (Göncü & Jain, 2000). Desta forma, os pais encorajam as crianças a construir as suas narrativas e a desenvolver partes específicas das suas histórias fornecendo ideias, utilizando questões e elaborando as respostas das crianças (Fivush, 1991). É através das questões que colocam e da reacção emocional em resposta à história da criança, que os cuidadores dirigem de forma activa o conteúdo e a estrutura das narrativas dos seus filhos (Melzi et al., 2011).

De acordo com alguns autores (e.g., Eisenberg, 1985; Miller & Sperry, 1988 cit in Fivush, 1991) são as figuras parentais que modelam e estimulam de forma deliberada a inclusão de referências orientadoras, referenciais e avaliativas, ao intervirem nas produções narrativas das crianças para fornecerem informação orientadora ou para pedir essa e outras informações que não são fornecidas espontaneamente pela criança, transmitindo a ideia de que essa informação é importante (Eisenberg, 1985; Haden, Haine, & Fivush, 1997; Miller & Sperry, 1988; Peterson, 1990 cit in Simões, 2007). Deste modo, os pais suportam o desempenho narrativo da criança ao fornecerem a estrutura necessária ao mesmo (Simões, 2007). Assim, através do seu *scaffolding*, a criança torna-se num narrador cada vez mais competente (Melzi et al., 2011).

Segundo McCabe e Peterson (1991), o *scaffolding* materno é fundamental para o desenvolvimento das capacidades narrativas da criança. As crianças são capazes de produzir narrativas mais ricas sobre a sua experiência quando as mães desenvolvem tópicos de interesse e colocam questões de clarificação ou questões sobre novos tópicos (McCabe & Peterson, 1991).

O modo como a mãe interage verbalmente com a criança durante a elicitación narrativa reflecte-se no desenvolvimento da capacidade narrativa da criança (Minami, 2001). Segundo Wood e Middleton (1975), o *scaffolding* materno é considerado eficaz quando as mães mudam sistematicamente as suas instruções ao longo da tarefa com base nas respostas das crianças às suas intervenções prévias e quando são capazes de estimar e de estarem sensíveis à capacidade da criança para responder a novos e diferentes tipos de instrução.

Alguns estudos revelam que as mães encorajam e estimulam verbalmente mais os filhos do que as filhas (Karrass, Braungart-Rieker, Mullins, & Lefever, 2002; Weitzman, Birns, & Friend, 1985 cit in Faughn, 2003). Como as meninas tendem a obter *scores* mais elevados ao nível da aptidão verbal em comparação com os meninos, estes provavelmente irão precisar de um suporte linguístico maior que o das meninas (Faughn, 2003).

Com base no enquadramento teórico exposto, no qual se pretendeu abordar algumas concepções teóricas consideradas de relevo para a compreensão do acto narrativo na idade pré-escolar e do impacto do *scaffolding* verbal materno, segue-se a apresentação do presente estudo. Este trabalho foi desenvolvido no âmbito de uma investigação longitudinal intitulada “Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Sócio-Emocional e Sócio-Cognitivo da Infância até à Idade Pré-escolar: Contribuição de Variáveis da Criança, dos Pais e do Contexto”. Esta investigação coordenada pela Doutora Carla Martins (Universidade do Minho) e pela Doutora Eva Costa Martins (Instituto Superior da Maia), teve início no ano de 2004 e visa acompanhar o desenvolvimento sócio-emocional e sócio-cognitivo desde a infância até à idade pré-escolar, de uma amostra normativa de crianças.

Com este trabalho espera-se compreender o contributo do *scaffolding* verbal materno na construção narrativa da criança, ao nível da coerência estrutural. Assim sendo, pretende-se analisar a qualidade das narrativas produzidas, em contexto diádico, por crianças na idade pré-escolar, bem como estudar o *scaffolding* verbal prestado pela mãe na tentativa de promover e auxiliar na construção dessas mesmas narrativas. Para tal, realizaram-se dois estudos empíricos de forma a dar resposta aos diferentes objectivos específicos deste trabalho.

O Estudo Empírico 1 pretende dar resposta a dois objectivos de cariz metodológico:

1. Analisar a qualidade da narrativa da criança, ao nível da coerência estrutural, de duas formas: tomando em consideração o discurso da criança e o discurso da mãe e, alternativamente, tendo em atenção apenas o discurso da criança. Com este objectivo pretende reflectir-se sobre qual será a melhor forma de avaliar a coerência estrutural narrativa da criança em idade pré-escolar, uma vez que se pretende analisar a qualidade da narrativa produzida em contexto diádico.



2. Desenvolver uma grelha de cotação que possibilite analisar os comportamentos utilizados pelo adulto na promoção da construção narrativa em crianças de idade pré-escolar, de forma a estudar o *scaffolding* verbal materno no âmbito da tarefa de elicitación narrativa.

Com a realização deste estudo, pretende-se que seja possível cumprir com os seguintes objectivos teóricos e empíricos do Estudo Empírico 2:

1. Estudar a qualidade das narrativas produzidas em contexto diádico pelas crianças em idade pré-escolar, ao nível da coerência estrutural.
  - 1.1. Analisar possíveis diferenças de género na qualidade das narrativas produzidas pelas crianças.
2. Caracterizar os comportamentos utilizados pela mãe na tentativa de promover a construção da narrativa por parte da criança.
3. Averiguar a relação entre os comportamentos da mãe e a qualidade das narrativas produzidas pelas crianças.
  - 3.1. Analisar a influência do género da criança no modo como a mãe promove a construção da narrativa.

Delimitados os objectivos para este trabalho, serão apresentados de seguida as características da amostra, bem como os instrumentos e os procedimentos de recolha e análise dos dados utilizados (metodologia comum a ambos os estudos empíricos).

## PARTE II – ESTUDOS EMPÍRICOS

### 1. Metodologia

#### 1.1. Participantes

No presente estudo participaram 41 crianças, 24 (58.5%) do sexo masculino e 17 (41.5%) do sexo feminino ( $Mo = 1$ ); e respectivas mães. A média de idade das crianças varia entre os 52 e os 55 meses, tendo uma média de 54.84 meses e um desvio-padrão de .96. Os participantes foram seleccionados por amostragem ocasional e colaboraram noutros estudos realizados no âmbito da investigação longitudinal, na qual este trabalho se insere.

Na Tabela 1 destacam-se alguns dados sócio-demográficos que caracterizam a amostra utilizada (não se obteve informação junto de uma mãe, pelo que os dados referem-se a 97,6% da amostra). Conforme se pode observar, a maioria das mães frequentou o ensino superior e mais de 50% ocupa actualmente cargos técnicos ou de chefia. Um elevado número de crianças pertence a famílias de nível socioeconómico médio-elevado a elevado.

**Tabela 1 – Características descritivas da amostra**

	<i>n</i> (%)
<b>Nível de Escolaridade da Mãe</b>	
5-6º ano	4 (9.8)
7-9º ano	4 (9.8)
Ensino Secundário	7 (17.0)
Curso médio ou Licenciatura	17 (41.5)
Cursos Pós-Licenciatura	8 (19.5)
<b>Profissão da Mãe</b>	
Directoras de bancos e de empresas, profissionais com títulos universitários ou de escolas especiais e militares de alta patente.	16 (39.0)
Chefes de secções administrativas ou de negócios de grandes empresas, subdirectoras de bancos, peritas, técnicas e comerciantes.	8 (19.5)
Ajudantes técnicas, desenhadoras, caixeiras, contra-mestres, oficiais de primeira, encarregados, capatazes e mestres-de-obras.	7 (17.1)
Operárias especializadas com ensino primário completo	2 (4.9)
Trabalhadoras manuais ou operárias não especializadas	7 (17.1)
<b>Nível Socioeconómico da Família</b>	
Médio-baixo a Médio	13 (31.7)
Médio-elevado a Elevado	27 (65.9)

## 1.2. Instrumentos

### a) Ficha sócio-demográfica

Trata-se de uma ficha elaborada pela equipa de investigação do estudo longitudinal que permite recolher informações pessoais dos participantes, nomeadamente a idade da criança, o nível de escolaridade e profissão da mãe, bem como o nível socioeconómico da família.

### b) Livro “*Frog where are you?*”

“*Frog, where are you?*” (Mayer, 1979) é o título do livro utilizado na tarefa de elicitación de narrativas orais, objecto de análise deste estudo. Trata-se de um livro composto exclusivamente por imagens que retratam a história de um menino e de um cão em busca do seu sapo, ao longo de 24 páginas repletas de aventuras e peripécias. A história começa no quarto do menino, onde este e o seu cão estão a olhar para o sapo que está dentro do frasco. No dia seguinte, ao acordar, descobrem que o sapo fugiu. Segue-se um conjunto de aventuras pela floresta à procura do sapo, até que finalmente o encontram, rodeado por uma companheira e vários sapinhos. A história termina com o menino e o cão a levarem um dos sapinhos para casa.

Este instrumento foi inicialmente utilizado no estudo empírico de Bamberg (1986) sobre a aquisição das relações anafóricas e, desde então, tem sido utilizado em inúmeros estudos na área da competência linguística, dada a diversidade de processos, conteúdos e elementos estruturais que as imagens sugerem (e.g., Reilly, Bates, & Marchman, 1998 cit in Gonçalves et al., 2004). O livro foi estruturado tendo em consideração o que os adultos e as crianças consideram ser uma história, permitindo ao leitor inferir as relações que se estabelecem entre as personagens, bem

como os seus pensamentos, sentimentos e motivações, de forma a integrar os diferentes elementos episódicos no sentido global da história (Reilly, Losh, Bellugi, & Wulfeckd, 2004).

De notar que o número de páginas possibilita que o participante se envolva com a história, não sendo extenso ao ponto de causar cansaço ou aborrecimento (Wigglesworth, 1997 cit in Freitas, 2005).

### **c) Sistema de Codificação da Coerência Estrutural Narrativa**

Gonçalves e colaboradores (2006) elaboraram o *Manual de Avaliação da Coerência Estrutural da Narrativa*, um sistema de codificação da estrutura e coerência da narrativa com vista a avaliação de narrativas produzidas no contexto do discurso oral. O referido sistema de avaliação foi formulado com base no modelo da estrutura narrativa sugerido por Labov e Walesky (1967 cit in Gonçalves et al., 2006) e nas operacionalizações de Baerger e McAdams (1999) e Ferreira Alves e Gonçalves (1999 cit in Gonçalves et al., 2006).

Este sistema de avaliação implica duas fases. Na primeira fase determina-se a existência ou não de narrativa no discurso em análise, tendo como referência o critério proposto por Labov e Waletsky (1967 cit in Gonçalves, 2006) que postula a existência de uma ligação temporal de, no mínimo, duas unidades de discurso. A segunda fase da avaliação destina-se à codificação de quatro sub-dimensões da organização da narrativa - *orientação*, *sequência estrutural*, *comprometimento avaliativo* e *integração* – de acordo com a sua presença e elaboração na narrativa em questão, numa escala de *Likert* de 5 pontos (variando entre  *muito pouco* (1) e  *muito elevado* (5)). A *orientação* (O) refere-se à contextualização da narrativa em termos de personagens e circunstâncias pessoais, espaço-temporais e sociais que envolvem os acontecimentos; a *sequência estrutural* (SE) prende-se com a lógica temporal de todos os elementos estruturais (acontecimento inicial, resposta interna ao acontecimento, acção e respectivas consequências); o *comprometimento avaliativo* (CA) diz respeito ao envolvimento e comprometimento do narrador com a produção narrativa (aspecto emocional); e a *integração* (I) atende à clareza do fio condutor da narrativa, ou seja, em que medida a narrativa produzida integra os vários elementos ou histórias de forma a obter um sentido global.

Para além da cotação individual de cada uma das sub-dimensões, é possível obter um resultado global da coerência estrutural narrativa, que varia entre 0 e 80, resultante da soma ponderada de cada um dos resultados individuais obtidos, com o desvio de cada valor em relação ao ponto intermédio da escala (Gonçalves, 2006).

De forma a calcular o acordo inter-observadores para a análise da coerência estrutural narrativa com base no discurso da criança tomando em consideração o discurso da mãe e para a análise da coerência atendendo apenas ao discurso da criança, um segundo juiz independente, com formação e treino prévio no referido sistema de cotação, codificou 16 narrativas seleccionadas aleatoriamente da amostra total, o equivalente a 39% da amostra. Os acordos

foram avaliados mediante o coeficiente de correlação intra-classe. De acordo com a Tabela 2, os resultados obtidos oscilam entre .93 e .98, indicando níveis elevados de fidelidade inter-observador, que vão de encontro aos resultados obtidos em estudos anteriores (i.e., 96%) (Gonçalves, Henriques, Alves, & Soares, 2002).

**Tabela 2 - Acordo inter-observadores da coerência estrutural narrativa**

	Coeficiente de correlação intra-classe	
	Discurso da criança e da mãe	Discurso da criança
Orientação	.93	.94
Sequencia Estrutural	.90	.94
Comprometimento Avaliativo	.98	.95
Integração	.95	.97

#### **d) Grelha de Cotação de Comportamentos Verbais do Adulto Promotores da Narrativa nas Crianças em Idade Pré-escolar**

Trata-se de uma grelha de cotação concebida especificamente para o estudo dos comportamentos verbais do adulto que têm como objectivo incentivar, promover e apoiar a construção da narrativa por parte da criança em idade pré-escolar. Estes comportamentos são avaliados com recurso a uma tarefa de eliciação de narrativas orais através do livro previamente descrito “*Frog, where are you?*” (Mayer, 1969). A grelha foi desenvolvida com base na literatura referente aos conceitos de *Scaffolding*, introduzido por Wood, Bruner e Ross (1976) e *Zona de Desenvolvimento Proximal*, apresentado por Vygotsky (1978).

A grelha é composta por duas partes. Na primeira parte pretende-se identificar e quantificar os comportamentos verbais que o adulto utiliza na tentativa de promover a construção da narrativa, através de duas grandes dimensões. Uma dimensão que diz respeito aos *comportamentos que pretendem dirigir a atenção e o interesse da criança para o livro* e outra dimensão que engloba os *comportamentos que tem o propósito de estimular o discurso e apoiar a compreensão da história por parte da criança*. No total reúnem 38 itens de análise. Estes itens são codificados através da contabilização do número de vezes que o comportamento a que se referem for observado no discurso da mãe. A segunda parte da grelha pretende analisar os comportamentos do adulto, previamente discriminados na primeira parte, de uma forma holística e enquadrada no discurso da criança. Isto é, analisar a qualidade dos comportamentos verbais tendo em conta a forma como são introduzidos pela mãe e orientam a construção da narrativa por parte da criança. Para tal, pretende-se medir três variáveis - intrusividade, sensibilidade e mudança - numa escala de Likert de 3 pontos, variando entre *pouca* (1) *alguma* (2) e *elevada* (3), aplicada à totalidade do segmento da interacção. Com o nível de *intrusividade* pretende-se avaliar de que forma os comportamentos utilizados pelo adulto interrompem e/ou prejudicam o discurso livre da criança, bem como o seu modo de entender e de atribuir

significados à história. O objectivo é avaliar em que medida os comportamentos do adulto afectam a construção da narrativa da criança, com vista a que esta prossiga a história conforme a perspectiva ou entendimento do adulto. O nível de *sensibilidade* avalia a capacidade que o adulto tem de interpretar correctamente os comportamentos verbais e não verbais da criança (o que implica estar atento e acessível à criança), de forma a responder adequadamente e prontamente às suas necessidades, considerando para tal o ponto de vista da criança. Assim, pretende-se avaliar em que medida os comportamentos utilizados pelo adulto conseguem colmatar as necessidades e dificuldades sentidas pela criança no decorrer da tarefa. O nível de *mudança* permite avaliar a capacidade que o adulto tem de gradualmente modificar e ajustar o seu comportamento ao longo da realização da tarefa, na tentativa de auxiliar a criança no decorrer da construção da narrativa.

De referir que para os 38 itens da primeira parte da grelha calculou-se o acordo inter-observadores através do coeficiente de correlação intra-classe, tendo-se obtido valores entre .98 e 1.0 para 39% da amostra. Relativamente à segunda parte da grelha também se obteve excelentes níveis de fidelidade (entre .86 e .91), conforme se pode constatar na Tabela 3.

**Tabela 3 - Acordo inter-observadores das variáveis intrusividade, sensibilidade e mudança.**

	Coeficiente de correlação intra-classe
Intrusividade	.91
Sensibilidade	.87
Mudança	.86

### 1.3. Procedimento

Dado este estudo se inserir no âmbito de uma investigação longitudinal, para a realização da tarefa de elicitación de narrativas orais, os participantes (díade mãe-criança) foram recontactados para se deslocarem ao laboratório quando a criança tinha 4 anos de idade (dados previamente recolhidos através da ficha sócio-demográfica, introduzida no início do estudo longitudinal). A tarefa foi realizada com recurso ao livro: “*Frog, where are you?*” (Mayer, 1979) e a indicação dada à criança para a realização da tarefa foi que teria de contar a história do livro à mãe e que a mãe a poderia ajudar. A tarefa foi vídeo-gravada e, posteriormente, todas as narrativas foram transcritas e posteriormente analisadas e codificadas segundo o *Sistema de Codificação da Coerência Estrutural Narrativa* (Gonçalves et al., 2006) e a *Grelha de Cotação de Comportamentos Verbais do Adulto Promotores da Narrativa nas Crianças em Idade Pré-escolar* (instrumento desenvolvido no âmbito deste trabalho).

A análise estatística dos dados foi realizada através do programa IBM SPSS (Versão 19.0). Relativamente às decisões estatísticas no âmbito do estudo de variáveis intervalares, estas foram efectuadas com base em análises exploratórias de dados, de forma a averiguar o cumprimento

dos pressupostos subjacentes à aplicação de testes paramétricos. Nos casos em que não se verificou os requisitos necessários para a utilização desse tipo de testes, recorreu-se a técnicas estatísticas não paramétricas. De forma a facilitar a interpretação dos resultados obtidos com a utilização dos referidos testes, optou-se por apresentar as medidas descritivas da variável original segundo as directrizes de Martins (2011).

## 2. Resultados do Estudo Empírico 1

Os resultados obtidos encontram-se organizados de modo a responder aos dois objectivos propostos para este estudo empírico. Deste modo, serão apresentados os resultados relativos à análise da qualidade da narrativa produzida pela criança em contexto diádico e os resultados obtidos relativamente ao estudo psicométrico da Grelha de Cotação desenvolvida no âmbito deste trabalho.

### 2.1. Análise da coerência estrutural da narrativa produzida em contexto diádico.

Como se pode verificar na Tabela 4, todas as sub-dimensões da coerência estrutural obtêm valores mais elevados na análise do discurso da criança tomando em consideração o discurso da mãe em comparação com a análise realizada com base apenas no discurso da criança. O mesmo se sucede em relação ao resultado global.

**Tabela 4 – Caracterização da coerência estrutural narrativa com base no discurso da criança e da mãe e com base exclusivamente no discurso da criança.**

	Discurso da Criança e da Mãe (n = 15)			Discurso da Criança (n = 14)		
	Mín	Máx	Média (DP)	Mín	Máx	Média (DP)
Orientação	1	5	3.20 (1.21)	1	5	2.36 (1.50)
Sequência Estrutural	1	5	3.07 (1.03)	1	4	2.36 (1.22)
Comprometimento Avaliativo	1	5	3.47 (1.30)	1	5	2.93 (1.49)
Integração	1	5	3.20 (1.32)	1	5	2.36 (1.50)
Resultado global	0	74	44.00 (21.88)	0	74	30.86(26.50)

### 2.2 Características Metrológicas da Grelha de Cotação de Comportamentos Verbais do Adulto Promotores da Narrativa nas Crianças em Idade Pré-escolar

Os resultados das análises estatísticas efectuadas referentes ao estudo da Grelha de Cotação serão apresentados relativamente à primeira parte e segunda parte da grelha, respectivamente.

A primeira parte desta grelha integra duas dimensões: *Dirigir a atenção e o interesse da criança para o livro* (que contempla os primeiros 7 itens da grelha) e *Promover o discurso da criança e apoiar a sua compreensão pela história* (que reúne os restantes 31 itens).

Segundo a Tabela 5, os itens que apresentam pior sensibilidade são: o 2 (*O adulto tranquiliza a criança de que a vai ajudar e/ou que a criança é capaz de realizar a tarefa*); 13 (*O*

*adulto faz perguntas de clarificação*); 15 (*O adulto pede à criança para recordar informação sobre a história*); 16 (*O adulto solicita antecipações*); 24 (*O adulto dá oportunidade à criança de se corrigir*), 25 (*O adulto corrige a criança relativamente ao enredo da história*); 29 (*O adulto relaciona o conteúdo do livro com experiências pessoais da criança*); 31 (*O adulto resume e/ou organiza o discurso da criança*); 32 (*O adulto explica relações de causa-efeito*) e 35 (*O adulto faz referência a expressões de educação*). Assim, optou-se por suprimir os referidos itens das restantes análises estatísticas efectuadas.

**Tabela 5 – Descritivos dos itens da primeira parte da Grelha de Cotação de Comportamentos Verbais do Adulto Promotores da Narrativa nas Crianças em Idade Pré-escolar**

	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Mediana</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Assimetria</i>	<i>Curtose</i>
1	0	12	2	2.98	2.78	1.27	1.78
2	0	5	0	.51	1.12	2.66	7.36
3	0	25	3	5.10	5.44	1.83	3.98
4	0	5	1	.90	1.16	1.52	2.62
5	0	36	4	6.39	7.74	2.60	7.45
6	0	22	0	1.29	4.13	4.26	18.65
7	0	24	0	3.22	6.70	2.18	3.70
8	0	17	2	3.20	3.91	1.80	3.28
9	0	19	3	4.05	4.24	1.37	2.40
10	0	25	6	7.39	5.99	1.10	1.23
11	0	28	9	10.56	7.55	.57	-.53
12	0	27	5	6.24	5.71	1.63	3.22
13	0	4	0	.27	.87	3.31	10.55
14	0	18	3	3.93	4.25	1.53	2.15
15	0	2	0	.22	.53	2.42	5.19
16	0	3	0	.15	.53	4.48	22.28
17	0	11	0	1.73	2.95	1.92	2.90
18	0	6	0	1.12	1.65	1.53	1.45
19	0	7	0	.95	1.66	2.02	3.91
20	0	12	0	1.85	3.00	1.75	2.63
21	0	79	6	9.78	14.07	3.28	14.25
22	0	35	4	7.02	7.92	1.56	2.53
23	0	16	2	4.34	4.36	1.15	.64
24	0	2	0	.24	.54	2.19	4.10
25	0	4	0	.51	.87	2.12	5.40
26	0	6	0	.90	1.43	1.75	2.94
27	0	24	5	6.80	5.64	.94	.64
28	0	8	0	1.15	1.88	2.54	7.27
29	0	5	0	.39	1.12	3.13	9.44
30	0	7	0	1.49	1.86	1.03	.26
31	0	3	0	.27	.63	2.82	8.77
32	0	3	0	.07	.47	6.04	41.00
33	0	5	1	1.44	1.48	.58	-.81
34	0	22	3	3.71	4.34	2.29	7.14
35	0	1	0	.02	.16	6.40	41.00
36	0	28	8	9.07	7.96	.76	-.27
37	0	19	2	2.59	3.63	2.80	10.15
38	0	8	0	1.32	2.18	1.69	1.96

Ainda relativamente à primeira parte da grelha, seguem-se os resultados obtidos com a análise factorial exploratória para cada dimensão – *Dirigir a atenção e o interesse da criança para o livro* e *Promover o discurso da criança e apoiar a sua compreensão pela história*.

Procedeu-se à análise factorial dos itens que contemplam a dimensão *Dirigir a atenção e o interesse da criança para o livro*, na medida em que se encontra garantido o pressuposto da factorabilidade da matriz de correlações ( $KMO = .83$  e teste de esfericidade de Bartlett,  $p < .001$ ). A Análise de Componentes Principais seguida de rotação Varimax extraiu 2 factores. Como um dos factores obtidos englobou apenas um item (o item 4: *O adulto ajuda a criança a iniciar a história*) e dado esse factor não fazer sentido em termos teóricos, forçou-se a extracção de apenas 1 factor (Tabela 6). Este explica 71.68% da variância e apresenta uma elevada consistência interna (.87). Inclui os seguintes itens: 1 (*O adulto explica o que é para fazer e/ou dá indicações de como vão fazer*); 3 (*O adulto pede à criança para começar a contar a história*), 5 (*O adulto pede a atenção da criança para o livro*), 6 (*O adulto utiliza estratégias para incentivar a criança a contar a história*) e 7 (*O adulto orienta o comportamento da criança no sentido de ser possível a realização da tarefa*). De referir que o item 4 obteve uma saturação de -.15, tendo-se optado por não o integrar no factor final. Assim, este item foi excluído de análises posteriores. Dada a inclusão dos respectivos itens, este factor foi denominado de *O adulto dirige a atenção e o interesse da criança para o livro*.

**Tabela 6 – Solução factorial dos itens que contemplam a dimensão *O adulto dirige a atenção e o interesse da criança para o livro*.**

	<b>F1</b>
1. <i>O adulto explica o que é para fazer e/ou dá indicações de como vão fazer.</i>	.75
3. <i>O adulto pede à criança para começar a contar a história.</i>	.81
5. <i>O adulto pede a atenção da criança para o livro.</i>	.85
6. <i>O adulto utiliza estratégias para incentivar a criança a contar a história.</i>	.91
7. <i>O adulto orienta o comportamento da criança no sentido de ser possível a realização da tarefa.</i>	.90
% Variância	71.68
Alfa de Cronbach	.87

De igual modo procedeu-se à análise factorial dos itens que compõem a dimensão *Promover o discurso da criança e apoiar a sua compreensão pela história*, uma vez que também se encontra garantido o pressuposto da factorabilidade da matriz de correlações ( $KMO = .62$  e teste de esfericidade de Bartlett,  $p < .001$ ). A Análise de Componentes Principais seguida de rotação Varimax extraiu 6 factores, pelo que se forçou a extracção de 3 factores por razões do foro metodológico e teórico (Tabela 7). No total estes 3 factores explicam 51.21% da variância, sendo que o 1 factor explica 21.01%, o factor 2 explica 15.22% e 14.98% é explicado pelo factor 3. Os factores encontrados apresentam consistência interna, uma vez que os valores do índice de fidelidade oscilam entre .64 e .80.



O factor 1 foi denominado de *O adulto coloca questões específicas e direcciona o discurso da criança*, uma vez que inclui os itens: 10 (*O adulto coloca questões de modo a ajudar a criança na identificação de objectos e/ou personagens*); 14 (*O adulto coloca questões relacionadas com o tempo e o espaço*); 17 (*O adulto atribui falas às personagens e/ou incentiva a criança a utilizar o diálogo entre as personagens*); 20 (*O adulto sugere à criança para dar nomes às personagens*); 21 (*O adulto inicia frases ou palavras e espera que a criança as termine*); 22 (*O adulto repete palavras ou frases da criança*); 26 (*O adulto auxilia e/ou faz correcções referentes ao vocabulário*); 34 (*O adulto inclui interjeições no seu discurso*) e o 38 (*O adulto discorda do conteúdo exposto pela criança*). Foi excluído o item 28 (*O adulto reforça a criança*) do factor em análise, dado ter obtido uma saturação muito baixa (.13) e assim sendo não se considerou o item em questão em análises posteriores.

O segundo factor obtido inclui os itens: 9 (*O adulto utiliza tag questions*); 18 (*O adulto requer a confirmação da criança*); 27 (*O adulto confirma ou concorda com a criança*); 30 (*O adulto elabora e/ou completa as ideias da criança*); 33 (*O adulto responde às questões colocadas pela criança*); 36 (*O adulto descreve, interpreta ou faz comentários sobre determinados acontecimentos, objectos e/ou personagens da história*) e o 37 (*O adulto elabora modelos de resposta às perguntas que coloca*). De acordo com a natureza dos itens mencionados, atribui-se ao factor a seguinte designação: *O adulto exemplifica e solicita a comprovação da criança*.

O último factor englobou os itens: 8 (*O adulto coloca questões de sim/não*); 11 (*O adulto coloca questões que estimulam a elaboração*); 12 (*O adulto incentiva a criança a continuar o seu discurso*); 19 (*O adulto incentiva a criança a falar sobre emoções*) e 23 (*O adulto questiona as respostas/afirmações da criança*). A este factor atribuiu-se a seguinte designação *O adulto coloca questões abertas e fechadas e incentiva o discurso da criança*.

**Tabela 7 – Solução factorial dos itens que contemplam a dimensão *Promover o discurso da criança e apoiar a sua compreensão pela história*.**

	F1	F2	F3
8. O adulto coloca questões de sim/não.			.82
9. O adulto utiliza tag questions.		.84	
10. O adulto coloca questões de modo a ajudar a criança na identificação de objectos e/ou personagens.	.67		
11. O adulto coloca questões que estimulam a elaboração.			.69
12. O adulto incentiva a criança a continuar o seu discurso.			.75
14. O adulto coloca questões relacionadas com o tempo e o espaço.	.77		
17. O adulto atribui falas às personagens e/ou incentiva a criança a utilizar o diálogo entre as personagens.	.39		
18. O adulto requer a confirmação da criança.		.44	
19. O adulto incentiva a criança a falar sobre emoções.			.58
20. O adulto sugere à criança para dar nomes às personagens.	.73		
21. O adulto inicia frases ou palavras e espera que a criança as termine.	.83		
22. O adulto repete palavras ou frases da criança.	.88		
23. O adulto questiona as respostas/afirmações da criança.			.70
26. O adulto auxilia e/ou faz correcções referentes ao vocabulário.	.54		
27. O adulto confirma ou concorda com a criança.		.63	
30. O adulto elabora e/ou completa as ideias da criança.		.68	
33. O adulto responde às questões colocadas pela criança.		.56	
34. O adulto inclui interjeições no seu discurso.	.48		
36. O adulto descreve, interpreta ou faz comentários sobre determinados acontecimentos, objectos e/ou personagens da história.		.39	
37. O adulto elabora modelos de resposta às perguntas que coloca.		.46	
38. O adulto discorda do conteúdo exposto pela criança.	.53		
% Variância	21.01	15.22	14.98
Alfa de Cronbach	.80	.64	.77

Destacam-se agora, os resultados obtidos com a análise da segunda parte da grelha (Tabela 8).

**Tabela 8 - Descritivos da segunda parte da Grelha de Cotação de Comportamentos Verbais do Adulto Promotores da Narrativa nas Crianças em Idade Pré-escolar**

	Min-Máx	Pouca %	Alguma %	Elevada %
Intrusividade	1-3	29.3	41.5	29.3
Sensibilidade	1-3	36.6	36.6	26.8
Mudança	1-3	46.3	22.0	31.7

Verificou-se que 70.8% das mães apresentaram entre pouca e alguma *intrusividade* ( $Mdn = 2$ ;  $IIQ = 1$ ). Por sua vez, 73.2% das mães apresentam pouca ou alguma *sensibilidade* ( $Mdn = 2$ ;  $IIQ = 1$ ) e 68.3% apresentam pouca ou alguma *mudança* ( $Mdn = 2$ ;  $IIQ = 1$ ). De referir que a *intrusividade* é o item que apresenta melhor sensibilidade, em comparação com os outros itens.

### 3. Discussão dos resultados do Estudo Empírico 1

No que toca ao primeiro objectivo subjacente ao Estudo Empírico 1, procedeu-se a duas avaliações distintas para a análise da coerência estrutural da narrativa, uma vez que o Sistema de Codificação da Coerência Estrutural Narrativa (Gonçalves et al., 2006) tem sido amplamente utilizado em contexto individual, mas não em contexto diádico, como é o nosso caso.

Com base nos resultados obtidos verificou-se que tomando em consideração o discurso da criança e o discurso da mãe na análise da qualidade da narrativa obtiveram-se valores mais elevados em todas as sub-dimensões da coerência estrutural narrativa, em comparação com a análise realizada com base apenas no discurso da criança. Este resultado parece indicar que o próprio discurso da mãe contém critérios indicadores de coerência estrutural que, juntamente com o discurso da criança, contribuem para um sentido global de coerência estrutural da narrativa acrescido.

Estudos demonstram que com crianças mais novas, e portanto menos capazes na construção narrativa, o adulto tende a auxiliar a criança como co-autor (Miranda, 2000). Como o objectivo deste trabalho é analisar o suporte prestado pela mãe na construção da narrativa da criança e não o estudo de uma eventual co-narrativa (e daí a instrução fornecida à díade ter sido no sentido de a criança contar a história à mãe com a sua ajuda e não de a contarem em conjunto), optou-se por considerar, em análises posteriores referentes à qualidade da narrativa, apenas o discurso da criança. O discurso da mãe foi avaliado com outro instrumento construído para o devido efeito (*Grelha de Cotação de Comportamentos Verbais do Adulto Promotores da Narrativa nas Crianças em Idade Pré-escolar*).

Quanto aos resultados obtidos no estudo das características metrológicas da *Grelha de Cotação de Comportamentos Verbais do Adulto Promotores da Narrativa nas Crianças em Idade Pré-escolar*, verificámos que a primeira parte da grelha, que corresponde à contabilização dos comportamentos verbais observados, era composta inicialmente por 38 itens, tendo ficado reduzida, na versão final, a 29. Dada a especificidade e o pormenor com que os comportamentos foram estudados e, portanto, a variabilidade de itens em análise, muitos desses itens tiveram que ser excluídos, uma vez que tiveram pouca expressão na maioria dos discursos das mães.

As análises factoriais realizadas para cada uma das dimensões em estudo na primeira parte da grelha reuniram num só factor a dimensão *Dirigir a atenção e o interesse da criança para o livro*, a qual adoptou, por isso, a mesma designação; e em 3 agrupamentos de comportamentos a dimensão *Promover o discurso da criança e apoiar a sua compreensão pela história*, especificamente *O adulto coloca questões específicas e direcciona o discurso da criança; O adulto exemplifica e solicita a comprovação da criança; O adulto coloca questões abertas e fechadas e incentiva o discurso da criança*. De referir que os factores encontrados englobam comportamentos muito diversificados, dificultando a detecção de um ponto que seja comum a todos. O ponto de interface encontrado entre os comportamentos agrupados foi denominado nos termos referidos por razões de ordem teórica. Na segunda parte da grelha recorreu-se a uma escala de *Likert* de 3 pontos de modo a analisar as variáveis *intrusividade, sensibilidade e mudança*. Apesar das limitações que este tipo de escalas acarreta, os resultados mostram que a forma como cada ponto foi definido possibilitou diferenciar o discurso da mãe.

#### 4. Resultados do Estudo Empírico 2

Tomando em consideração os 6 objectivos propostos para o Estudo Empírico 2, em primeiro lugar serão apresentados os resultados relativos ao estudo da coerência estrutural das narrativas produzidas pelas crianças e os resultados obtidos na análise de diferenças de género. Em seguida, serão caracterizados os comportamentos verbais utilizados pela mãe na promoção da narrativa e o impacto desses comportamentos na coerência estrutural das narrativas produzidas pelas crianças. Por último, serão apresentados os resultados relativos à análise da influência do género da criança no modo como a mãe promove a construção da narrativa.

A duração da tarefa variou entre os 159 segundos e os 786 segundos, com uma média de 408.54 segundos ( $DP = 49.66$ ) (Tabela 9). Não foi encontrada uma associação entre a duração média da tarefa e a qualidade das narrativas, avaliada através do resultado global da coerência estrutural,  $r_s = .04$ ,  $p = .82$ .

**Tabela 9 - Duração da tarefa.**

	Mínimo ( $N = 41$ )	Máximo ( $N = 41$ )	Média (DP) ( $N = 41$ )
Duração da tarefa (segundos)	159	786	408.54 (149.66)

As crianças do sexo masculino demoraram, em média, 387.25 segundos ( $DP = 129.90$ ) a realizar a tarefa enquanto as crianças do sexo feminino demoraram, em média, 438.59 segundos ( $DP = 173.49$ ). Contudo, estas diferenças não são estatisticamente significativas,  $t(39) = -1.08$ ,  $p = .29$  (Tabela 10).

**Tabela 10 – Diferenças de género ao nível da duração da tarefa.**

	Meninos ( $n = 24$ ) Média (DP)	Meninas ( $n = 17$ ) Média (DP)	$t(39)$
Duração da tarefa (segundos)	387.25 (129.91)	438.59 (173.49)	1.08

##### 4.1. Caracterização da coerência estrutural das narrativas das crianças.

A qualidade da narrativa, ao nível da coerência estrutural, foi avaliada com base apenas na análise do discurso da criança. Conforme se pode observar na Tabela 11, a sub-dimensão que obteve a média mais elevada foi o *comprometimento avaliativo* ( $M = 2.64$ ,  $DP = 1.39$ ), seguida da *sequência estrutural* ( $M = 2.44$ ,  $DP = 1.23$ ) e da *integração* ( $M = 2.38$ ;  $DP = 1.43$ ) e, por último a *orientação* ( $M = 2.31$ ,  $DP = 1.42$ ). Relativamente ao resultado global de coerência estrutural obteve-se uma média de 29.74 ( $DP = 25.39$ ).

**Tabela 11 - Caracterização da coerência estrutural narrativa do discurso da criança.**

	Mínimo (n = 39)	Máximo (n = 39)	Média (DP) (n = 39)
Orientação	1	5	2.31 (1.42)
Sequência Estrutural	1	5	2.44 (1.23)
Comprometimento Avaliativo	1	5	2.64 (1.39)
Integração	1	5	2.38 (1.43)
Resultado Global	0	80	29.74 (25.39)

#### 4.1.1. Influência do género da criança na qualidade da narrativa.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas de género em nenhuma das sub-dimensões da coerência estrutural narrativa (*orientação*,  $U = -1.24$ ,  $p = .22$ ; *sequência estrutural*,  $U = -.84$ ,  $p = .40$ ; *comprometimento avaliativo*,  $U = -1.37$ ,  $p = .17$ ; *integração*,  $U = -1.04$ ,  $p = .30$ ) (Tabela 12).

**Tabela 12 - Diferenças de género ao nível da qualidade da narrativa.**

	Meninos (n = 23) Média (DP)	Meninas (n = 16) Média (DP.)	U
Orientação	2.04 (1.22)	2.69 (1.62)	-1.24
Sequência Estrutural	2.30 (1.22)	2.63 (1.26)	-.84
Comprometimento Avaliativo	2.43 (1.44)	2.94 (1.29)	-1.37
Integração	2.22 (1.45)	2.63 (1.41)	-1.04

#### 4.2. Caracterização dos comportamentos verbais do adulto.

As mães utilizam, em média, mais *questões específicas com tendência a direccionar o discurso da criança* para determinados pontos-chave da história ( $M = 37.63$ ,  $DP = 35.19$ ). O segundo tipo de comportamentos que obteve a média mais elevada foi o *recurso a exemplos e a solicitação de comprovação por parte da criança* ( $M = 26.56$ ,  $DP = 17.33$ ). Segue-se as *questões abertas e fechadas e o incentivo do discurso da criança* ( $M = 25.29$ ,  $DP = 18.21$ ). Por último, os comportamentos utilizados na tentativa de *dirigir a atenção e o interesse da criança para o livro* ( $M = 18.98$ ,  $DP = 22.96$ ). Relativamente ao modo como as mães guiam a construção narrativa, verificou-se que a *intrusividade* obteve a média mais elevada ( $M = 2.00$ ,  $DP = .78$ ), seguida da *sensibilidade* ( $M = 1.90$ ,  $DP = .80$ ) e da *mudança* ( $M = 1.85$ ,  $DP = .88$ ). (Tabela 13).

**Tabela 13 – Descrição dos comportamentos verbais maternos.**

	Mínimo (N = 41)	Máximo (N = 41)	Média (DP) (N = 41)
<i>O adulto dirige a atenção e o interesse da criança para o livro.</i>	1	119	18.98 (22.96)
<i>O adulto coloca questões específicas e direcciona o discurso da criança.</i>	0	190	37.63 (35.19)
<i>O adulto exemplifica e solicita a comprovação da criança.</i>	1	74	26.56 (17.33)
<i>O adulto coloca questões abertas e fechadas e incentiva o discurso.</i>	0	67	25.29 (18.21)
<i>Intrusividade</i>	1	3	2.00 (.78)
<i>Sensibilidade</i>	1	3	1.90 (.80)
<i>Mudança</i>	1	3	1.85 (.88)

Em termos de correlações entre os factores (Tabela 14), verificou-se que os comportamentos verbais que *dirigem a atenção e o interesse da criança para o livro* não estão associados ao *uso de questões específicas que direccionam o discurso da criança*,  $r = .16$ ,  $p = .32$ ; nem à *utilização de exemplos e de pedidos de confirmação*,  $r = -.04$ ,  $p = .83$ ; no entanto, encontram-se positivamente correlacionados com a *utilização de questões abertas e fechadas e o incentivo ao discurso*,  $r = .34$ ,  $p = .029$ . Por seu turno, observou-se uma correlação positiva significativa entre a *utilização de questões específicas que direccionam o discurso da criança* e o *uso de exemplificações e solicitações de comprovação*,  $r = .44$ ,  $p = .004$ ; e entre a primeira e a *utilização de questões abertas e fechadas e o incentivo ao discurso*,  $r = .34$ ,  $p = .028$ . Finalmente, existe uma correlação positiva significativa entre o *uso de exemplificações e solicitações de comprovação* e a *utilização de questões abertas e fechadas e o incentivo ao discurso*,  $r = .48$ ,  $p < .001$ .

**Tabela 14 – Associação entre os factores.**

	1.	2.	3.	4.
1. <i>O adulto dirige a atenção e o interesse da criança para o livro.</i>	----	.16	-.04	.34*
2. <i>O adulto coloca questões específicas e direcciona o discurso da criança.</i>		----	.44**	.34*
3. <i>O adulto exemplifica e solicita a comprovação da criança.</i>			----	.48**
4. <i>O adulto coloca questões abertas e fechadas e incentiva o discurso.</i>				----

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

A *intusividade* apresenta uma correlação negativa significativa com a *sensibilidade*,  $r_s = -.44$ ,  $p = .004$ ; e a *mudança*,  $r_s = -.40$ ,  $p = .009$ . Por sua vez, existe uma correlação positiva significativa entre a *sensibilidade* e a *mudança*,  $r_s = .64$ ,  $p < .001$  (Tabela 15).

**Tabela 15 - Associação entre as variáveis intrusividade, sensibilidade e mudança.**

	Intrusividade	Sensibilidade	Mudança
Intrusividade	---	-.44**	-.40**
Sensibilidade		---	.64***
Mudança			---

\*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

Assim, mães mais intrusivas são menos sensíveis e menos capazes de mudar e ajustar os seus comportamentos ao longo da realização da tarefa. Por outro lado, mães com maior sensibilidade tem maior capacidade de mudar e ajustar os seus comportamentos no decorrer da realização da tarefa.

#### 4.3. Relação entre os comportamentos da mãe e a qualidade da narrativa da criança.

Os comportamentos maternos com vista a *orientar o foco da atenção e do interesse da criança para o livro* estão correlacionados negativamente com as sub-dimensões *sequência estrutural*,  $r_s = -.34$ ,  $p = .036$ ; e *comprometimento avaliativo*,  $r_s = -.42$ ,  $p = .008$ ; bem como com o resultado global da coerência estrutural narrativa,  $r = -.34$ ,  $p = .032$ . Relativamente à sub-dimensão *orientação* obteve-se resultados marginalmente significativos,  $r_s = -.30$ ,  $p = .06$ ; tal como em relação à *integração*,  $r_s = -.30$ ,  $p = .065$ . Assim, quanto mais a mãe tenta deslocar a atenção e o interesse da criança para o livro, menor a qualidade da narrativa produzida, ao nível da sequência estrutural e comprometimento avaliativo, reflectindo-se em termos de resultado global da coerência estrutural narrativa. De referir que se denota uma certa tendência para também ter menor apreciação ao nível da orientação e da integração.

O recurso a *questões específicas e a verbalizações que direccionam o discurso da criança* para determinados pontos-chave da história encontra-se relacionado negativamente com a *sequência estrutural*,  $r_s = -.34$ ,  $p = .037$ . Tendo-se encontrado resultados marginalmente significativos ao nível da *integração*,  $r_s = -.30$ ,  $p = .067$ ; e do resultado global da coerência estrutural,  $r = -.29$ ,  $p = .072$ . Não se verificou qualquer associação relativamente à *orientação*,  $r_s = -.36$ ,  $p = .12$ ; e ao *comprometimento avaliativo*,  $r_s = -.22$ ,  $p = .19$ . A utilização de um maior número de questões específicas está associado a valores mais baixos ao nível da sequência estrutural e tendencialmente a resultados baixos ao nível da integração e do resultado global da coerência estrutural.

Não foram encontradas associações estatisticamente significativas entre a *utilização de exemplos e de pedidos de confirmação* e as várias sub-dimensões da coerência estrutural (Tabela 16). De igual modo, a *utilização de questões abertas e fechadas* por parte do adulto também não se encontra correlacionada com as diferentes sub-dimensões da coerência estrutural (Tabela 16).

**Tabela 16 - Associação entre o tipo de comportamentos que o adulto utiliza para promover a narrativa e a coerência estrutural narrativa.**

	<i>O adulto dirige a atenção e o interesse da criança para o livro.</i>	<i>O adulto coloca questões específicas e direciona o discurso da criança.</i>	<i>O adulto exemplifica e solicita a comprovação da criança.</i>	<i>O adulto coloca questões abertas e fechadas e incentiva o discurso.</i>
Orientação <sup>a)</sup>	-.30 <sup>+</sup>	-.26	.02	.02
Sequencial Estrutural <sup>a)</sup>	-.34*	-.34*	.02	.02
Comprometimento Avaliativo <sup>a)</sup>	-.42**	-.22	.11	-.07
Integração <sup>a)</sup>	-.30 <sup>+</sup>	-.30 <sup>+</sup>	.03	.06
Resultado Global <sup>b)</sup>	-.34*	-.29 <sup>+</sup>	-.01	-.05

<sup>+</sup>  $p < .10$  \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

<sup>a)</sup> Coeficiente de Correlação de Spearman; <sup>b)</sup> Coeficiente de Correlação de Pearson

De acordo com a Tabela 17, verifica-se uma associação negativa significativa entre as sub-dimensões da coerência estrutural narrativa e a *intrusividade* (*orientação*,  $r_s = -.39$ ,  $p = .015$ ; *sequência estrutural*,  $r_s = -.34$ ,  $p = .034$ ; *integração*,  $r_s = -.37$ ,  $p = .021$ ), com exceção para a sub-dimensão *comprometimento avaliativo*, na qual se obteve resultados marginalmente significativos, CA:  $r_s = -.29$ ,  $p = .073$ . De referir que o resultado global da coerência estrutural também se encontra negativamente correlacionado com a intrusividade,  $r = -.34$ ,  $p = .046$ .

As crianças cujas mães são mais intrusivas apresentam narrativas com menor coerência estrutural, ao nível da orientação, sequência estrutural e integração, e tendem a envolverem-se menos na história, com precursões ao nível do resultado global.

Na mesma tabela pode-se observar que o Coeficiente de Correlação se Spearman revelou uma associação positiva significativa entre a *sensibilidade* demonstrada pela mãe e todas as sub-dimensões da coerência estrutural narrativa das crianças (*orientação*,  $r_s = .51$ ,  $p < .001$ ; *sequência estrutural*,  $r_s = .49$ ,  $p = .002$ ; *comprometimento avaliativo*,  $r_s = .44$ ,  $p = .005$ ; *integração*,  $r_s = .59$ ,  $p < .001$ ) e ainda com o resultado global da coerência estrutural,  $r = .53$ ,  $p < .001$ . As crianças com mães mais sensíveis apresentam narrativas mais coerentes, ao nível da orientação, sequência estrutural, comprometimento avaliativo e integração, reflectindo-se em termos de resultado global de coerência estrutural narrativa.

Também a *mudança* está associada positivamente à coerência estrutural das narrativas, ao nível da *orientação*,  $r_s = .78$ ,  $p < .001$ ; *sequência estrutural*,  $r_s = .80$ ,  $p < .001$ ; *comprometimento avaliativo*,  $r_s = .78$ ,  $p < .001$ ; e *integração*,  $r_s = .78$ ,  $p < .001$  e ainda relativamente ao resultado global,  $r = .82$ ,  $p < .001$ . As crianças constroem narrativas mais coerentes quando as mães tem o cuidado de gradualmente mudar e ajustar o tipo de comportamentos ao longo da realização tarefa.



**Tabela 17 - Associação entre coerência estrutural narrativa e as variáveis: intrusividade, sensibilidade e mudança.**

	Intrusividade	Sensibilidade	Mudança
Orientação <sup>a)</sup>	-.39*	.51***	.78***
Sequência Estrutural <sup>a)</sup>	-.34*	.49**	.80***
Comprometimento Avaliativo <sup>a)</sup>	-.29 <sup>+</sup>	.44**	.78***
Integração <sup>a)</sup>	-.37*	.59***	.78***
Resultado Global <sup>b)</sup>	-.32*	.53***	.82***

<sup>+</sup>  $p < .10$  \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$  \*\*\*  $p < .001$

<sup>a)</sup> Coeficiente de Correlação de Spearman; <sup>b)</sup> Coeficiente de Correlação de Pearson

#### 4.3.1. Influência do gênero da criança no modo como o adulto promove a construção da narrativa.

Não se encontraram diferenças significativas entre os meninos e as meninas relativamente ao modo como a mãe promove a construção da narrativa, ao nível dos seguintes comportamentos verbais: *dirigir a atenção e o interesse da criança para o livro*,  $t(39) = .65$ ,  $p = .72$ ; *colocar questões específicas e direccionar o discurso*,  $t(39) = .71$ ,  $p = .98$ ; *exemplificar e solicitar a comprovação da criança*,  $t(39) = .03$ ,  $p = .52$ ; e *o uso de questões abertas e fechadas com incentivo ao discurso*,  $t(39) = -.36$ ,  $p = .48$  (Tabela 18).

**Tabela 18 - Influência do gênero da criança no tipo de comportamentos que o adulto utiliza para promover a narrativa.**

	Meninos ( $n = 24$ ) Média (DP)	Meninas ( $n = 17$ ) Média (DP)	$t(39)$
<i>O adulto dirige a atenção e o interesse da criança para o livro.</i>	17.88 (19.18)	20.53 (28.01)	-.36
<i>O adulto coloca questões específicas e direcciona o discurso da criança.</i>	37.75 (27.66)	37.47 (44.69)	.03
<i>O adulto exemplifica e solicita a comprovação da criança.</i>	28.04 (17.69)	24.47 (17.11)	.65
<i>O adulto coloca questões abertas e fechadas e incentiva o discurso.</i>	27.00 (18.39)	22.88 (18.21)	.71

Também não se verificaram diferenças significativas entre os meninos e as meninas ao nível da *intrusividade* materna,  $U = -.82$ ,  $p = .41$ ; bem como ao nível da *sensibilidade*,  $U = -1.04$ ,  $p = .30$ ; e da *mudança*,  $U = -1.26$ ,  $p = .21$  (Tabela 19).

**Tabela 19 - Influência do gênero da criança no modo como o adulto promove a construção da narrativa.**

	Meninos ( $n = 24$ ) Média (DP)	Meninas ( $n = 17$ ) Média (DP)	$U$
Intrusividade	2.08 (.78)	1.88 (.78)	-.82
Sensibilidade	1.79 (.78)	2.06 (.83)	-1.04
Mudança	1.71 (.86)	2.06 (.90)	-1.26

## 5. Discussão dos resultados do Estudo Empírico 2

O facto de não se ter encontrado uma associação entre a duração da tarefa e a qualidade da narrativa da criança permite assegurar que a duração da tarefa de elicitación narrativa não influencia os resultados obtidos ao nível da coerência estrutural narrativa. A duração da tarefa pode estar mais relacionada com o objecto utilizado (o livro “*Frog, where are you?*”) do que com a natureza da tarefa (de elicitación narrativa). E, portanto, não se considerou necessário controlar a variável tempo de duração da tarefa em análises posteriores.

No que diz respeito à caracterização da coerência estrutural das narrativas das crianças, os resultados obtidos indicam que a sub-dimensão do *comprometimento avaliativo* foi a que obteve a média mais elevada, dado o notório envolvimento e o entusiasmo das crianças com a produção da narrativa. Tal pode ser explicado porque durante a fase pré-escolar as crianças utilizam maioritariamente a prosódia (Mandler & Johnson, 1977; Peterson & McCabe, 1983; Stein & Glenn, 1982 cit in Larrea, 1994), dando ênfase aos estados internos em detrimento dos cenários ou descrição dos episódios (Freitas, 2005). Assim, através de exageros e intensificações não verbais, as crianças manifestam dessa forma a função avaliativa nas narrativas que contam (Simões, 2007). A seguir ao *comprometimento avaliativo*, a sub-dimensão da *sequência estrutural* foi a que obteve uma média mais elevada. De facto é por volta dos 4 anos de idade que as crianças começam a usar a estrutura sequencial nos seus relatos de histórias (Simões, 2007). Quando as imagens são apresentadas numa sequência logicamente ordenada, as crianças entre os 3 e os 4 anos são capazes de reconstruir essa sequência (Brown, 1975). A *integração*, seguida da *orientação* foram as sub-dimensões que obtiveram médias mais baixas. Como as crianças dos 3 aos 5 anos tendem a focar-se na descrição isolada de cada imagem, apresentam dificuldades em atender à organização geral da história. E, portanto, apesar de produzirem descrições sintacticamente correctas, tendem a não ser linguisticamente coesas em relação a toda a narrativa (Karmiloff-Smith, 1985 cit in Wigglesworth, 1997), daí que o fio condutor da narrativa não seja tão claro. Dada a natureza da tarefa, há uma tendência natural para as crianças mais novas omitirem detalhes que consideram óbvios e de conhecimento partilhado com o adulto (Berman, 2001; Boltman, 2001), não sentindo necessidade de fornecer informação extra, uma vez que ambos (a mãe e a criança) têm acesso ao livro. O facto das crianças desta idade fornecerem pouca informação orientadora pode também estar associado à escassez de vocabulário que lhes permite dar esse tipo de indicações (Simões, 2001). Peterson (1990) considera que a capacidade das crianças mais novas para fornecer informação orientadora é pobre, sendo o conhecimento que os outros têm que permite interpretar as informações que as crianças fornecem. De notar que as médias obtidas em todas as sub-dimensões situam-se entre o 2 (pouco) e o 3 (moderado). Stein e Glenn (1982), são alguns dos autores que sustentam que

apesar das crianças mais novas serem capazes de construir uma história canonicamente organizada, é a partir dos 11-12 anos que essa estruturação assume uma maior expressão, daí que não se tenha obtido médias muito elevadas em nenhuma das sub-dimensões. Relativamente ao Resultado Global de coerência estrutural narrativa, chama-se a atenção para o estudo de Freitas (2005) sobre o desenvolvimento narrativo da infância com recurso ao mesmo instrumento de recolha e análise de dados empregues neste estudo, mas com um procedimento diferente: a criança conta a história do livro ao adulto (investigador) e este não pode intervir de forma a auxiliar. O Resultado Global obtido no presente estudo foi bastante superior ao valor observado no estudo de Freitas (2005) para as faixas etárias dos 3-4 anos e dos 6-7 anos, estando muito próximo do obtido pelas crianças entre os 9 e os 10 anos. Estes resultados parecem indicar desde já que o discurso verbal da mãe contribuiu de alguma forma para a coerência estrutural da narrativa da criança, pois nesta tarefa a mãe pode intervir de forma a promover e auxiliar a construção da narrativa. Segundo Hausendorf e Quasthoff (1992) as mães intervêm na tarefa de produção narrativa das crianças com o propósito de as ajudar a obter um desempenho melhor e mais eficiente.

Relativamente à análise da influência do género na qualidade das narrativas produzidas pelas crianças, contrariamente ao que a literatura remete, não se encontrou diferenças significativas ao nível da coerência estrutural narrativa entre os meninos e as meninas. Freitas (2005) também não encontrou diferenças significativas, ao nível da coerência estrutural, numa amostra de 122 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos de idade. Como as histórias analisadas em ambos os estudos são produzidas com base num livro, o que pressupõe uma certa lógica estrutural de partida, tal pode dificultar o aparecimento de diferenças na forma como os meninos e as meninas contam a história. Outra possível explicação é que aos 4 anos ainda não se definiram por completo os papéis associados ao género, daí não se terem verificarem diferenças significativas entre os meninos e as meninas. Considera-se também a hipótese de a mãe promover de igual modo a construção narrativa dos meninos e das meninas, daí que não se tenham encontrado diferenças entre eles na forma como estruturam as suas histórias.

Segue-se a discussão dos resultados obtidos com a análise dos comportamentos verbais utilizados pelo adulto. Clarke-Stewart e Beck (1999), com base nos resultados do seu estudo, defendem que o *scaffolding* é eficaz quando o adulto utiliza diferentes técnicas ou estratégias para ajudar a criança a contar uma boa história. Neste estudo, as mães recorrem a diferentes comportamentos verbais de forma a promover e auxiliar na construção narrativa da criança. As mães *dirigem a atenção e o interesse da criança para o livro, utilizam questões específicas com tendência a direccionar o discurso da criança* para determinados pontos-chave da história,

*recorrem a exemplos e solicitam a comprovação* por parte da criança e *utilizam questões abertas e fechadas com incentivos* de forma a promover o seu discurso. De notar que quanto mais a mãe *dirige a atenção e o interesse da criança para o livro*, mais *coloca questões abertas e fechadas com incentivo ao discurso*, de forma a encorajar a criança a contar a história do livro. Com exceção para os comportamentos verbais que *dirigem a atenção e o interesse da criança para o livro* que apenas se encontra positivamente correlacionado com o *uso de questões abertas e fechadas com incentivo ao discurso*, todos os outros se encontram positivamente correlacionados entre si. As mães obtiveram valores muito semelhantes relativamente aos níveis de *intrusividade, sensibilidade e mudança*. Para a discussão destes resultados destaca-se o nível de *intrusividade* percebido na forma como as mães guiam a construção da narrativa ao longo da tarefa, que possivelmente está associado à sensação de co-narrativa (detectada na análise referente ao estudo da coerência estrutural narrativa do discurso da mãe e da criança, no Estudo Empírico 1). Hausendorf & Quasthoff (1992) afirmam que os adultos, enquanto ouvintes das histórias das crianças, assumem actividades sistemáticas que influenciam a produção narrativa. As actividades podem ser: substituir o papel do narrador (o adulto serve de modelo, demonstrando como a narrativa deveria proceder); auxiliar (*supporting*) a produção narrativa (o adulto é um ouvinte participativo) e indagar (*demanding*; o adulto assume o papel de interlocutor). Os mesmos autores afirmam também que as intervenções do adulto estão relacionadas com a idade da criança (e o contexto da tarefa), mostrando que quanto mais jovem a criança, e por isso, menor a sua capacidade para narrar, mais o adulto necessita de utilizar estratégias de compensação para manter a criança a desempenhar a tarefa de construir uma história e, por isso, maior é a responsabilidade que o adulto assume na realização da tarefa. Algo que poderá ser percebido como *intrusividade*, uma vez que essa responsabilidade pela tarefa pode implicar que o adulto chegue a assumir o papel de co-autor ou que substitua por completo o papel de narrador (que nesta tarefa é atribuído à criança). O estilo discursivo dos pais e, conseqüentemente, a sua participação na narrativa da criança pode ser influenciado pelo modo como encaram a tarefa (Melzi et al., 2011). Alguns pais podem perceber as interações narrativas como períodos de entretenimento e oportunidades para criar e fortalecer laços com a criança, e outros podem entender que são oportunidades para estimular cognitivamente de forma a preparar a criança para a escola (Audet, Evans, Williamson, & Reynolds, 2008; Meagher, Arnold, Doctoroff, & Baker, 2008 cit in Melzi et al., 2011), sendo por isso mais rígidos em relação ao modo como a narrativa deve proceder. A percepção que têm do grau de exigência da tarefa e das possíveis dificuldades da criança em contar a história, bem como as suas expectativas relativamente ao desempenho que a criança deveria ter na realização da tarefa podem também influenciar o modo como participam na construção narrativa da criança. De acordo com Cross, Johnson-Morris e Nienhuys (1980 cit in Paavola, 2006), o discurso materno é bastante influenciado pelas expectativas que as mães têm acerca do potencial

linguístico da criança. Ainda, relativamente à *intrusividade*, Michaels (2002, cit in Macedo & Sperb, 2007), sugere que as questões para não serem percebidas como interrupções, devem ir do geral para o particular e ocorrerem depois de a criança fazer uma pausa, o que indica uma espécie de conclusão do discurso. Sugere, ainda, que se o sentido do tópico a narrar não for compartilhado e não existir uma sincronização entre as intervenções do adulto e as respostas da criança, esta tem dificuldade em desenvolver o seu relato (Michaels, 2002 cit in Macedo & Sperb, 2007). Ou seja, o momento no qual a mãe decide intervir parece ser um aspecto bastante importante, dado influenciar a forma como a criança progride com a narrativa. Voltando aos resultados obtidos, verificou-se ainda que mães mais intrusivas são menos sensíveis e menos capazes de mudar e ajustar os seus comportamentos ao longo da realização da tarefa. Um elevado nível de *intrusividade* parece implicar uma certa dificuldade por parte da mãe em estar sensível e receptiva à interpretação que a criança tem da história do livro, bem como, às suas dificuldades para a comunicar. E, portanto, a mãe tenta auxiliar com base no seu próprio entendimento da história e no modo como considera que a narrativa deveria prosseguir, servindo como modelo de aprendizagem. Hobson, Patrick, Crandell, Garcia Pérez e Lee (2004), no seu estudo sobre sensibilidade materna e a capacidade da criança partilhar experiências, também encontraram uma elevada correlação negativa entre intrusividade e sensibilidade. Os autores reconhecem que a intrusividade e a sensibilidade não são conceitos totalmente independentes. Os resultados obtidos indicam também que as mães que apresentam maior *sensibilidade* são mães que apresentam maior capacidade para mudar e ajustar os seus comportamentos no decorrer da realização da tarefa. Dado a *sensibilidade* se referir à capacidade que o adulto tem de responder aos sinais da criança, esta pressupõe que o adulto adapte o seu comportamento ao longo da realização da tarefa na tentativa de conseguir responder às necessidades sentidas pela criança. Assim uma elevada *sensibilidade* parece implicar um certo ajustamento e *mudança* comportamental por parte do adulto de modo a auxiliar a criança no decorrer da construção narrativa. Instruções sensíveis requerem que a mãe modifique as suas intervenções em resposta ao desempenho demonstrado pela criança (Baker & Gilat, 1996).

De acordo com os resultados obtidos, e contrariamente ao que seria de esperar, alguns dos comportamentos verbais utilizados pela mãe associam-se negativamente à coerência estrutural narrativa da criança. O esforço que a mãe faz para *dirigir a atenção e o interesse da criança para o livro* está associado a uma menor coerência estrutural da narrativa da criança, ao nível do *comprometimento avaliativo*, da *sequência estrutural* e tendencialmente ao nível da *orientação e integração*, reflectindo-se em termos de resultado global da coerência estrutural narrativa. Se a mãe necessita de chamar muitas vezes a atenção da criança para o livro e tenta que a criança se interesse pela realização da tarefa é porque esta não está totalmente envolvida na história que está a contar. E, por isso, é possível que falhe a referência a elementos estruturais essenciais na história (apesar do fio condutor da história não se perder por completo) e com tendência

também a falhar na caracterização das personagens e dos acontecimentos, o que se reflecte num resultado global de coerência estrutural narrativa baixo. Ou seja, apesar dos esforços da mãe para que a criança se interesse pelo livro e esteja atenta, esta não está capaz de se focar na história. O deslocar da atenção da criança para outros objectos pode ser uma estratégia de auto-regulação que a criança utiliza como forma de escapar de uma tarefa considerada difícil/desafiante (Holodynski & Friedlmeier, 2006). Apesar dos resultados, sabe-se que a mãe tem um papel muito importante ao estimular a atenção da criança para a tarefa e para partes importantes da história (Bruner, 1983 cit in Nader-Grosbois, Normandeau, Ricard-Cossette, & Quintal, 2008). Sem os estímulos de atenção e de interesse, a criança poderia nem sequer chegar a executar a tarefa e conseqüentemente não se considerar a existência de uma narrativa no seu discurso. A utilização de um maior número de *questões específicas com vista a direcção do discurso da criança* para pontos-chave da história está também associada a valores baixos ao nível da *sequência estrutural* e tendencialmente a resultados baixos ao nível da *integração* e do resultado global da coerência estrutural. Como o adulto recorre a verbalizações que, de algum modo, tendem a direccionar a história da criança para determinados pontos que a mãe considera de interesse/importância, a criança pode sentir alguma dificuldade em inclui-los de forma a dar sentido à sua narrativa, perdendo-se um pouco o fio condutor da sua história e a lógica temporal dos elementos estruturais. Contrariamente ao que seria previsto, não se verificou nenhuma associação entre a *utilização de exemplos e de pedidos de confirmação*, com as diferentes sub-dimensões da coerência estrutural da narrativa. Também não se verificou nenhuma associação entre a utilização de *questões abertas e fechadas e o recurso ao incentivo* por parte do adulto e as várias sub-dimensões. Apesar de não se ter verificado associações entre estes comportamentos verbais e o modo como a criança articula e estabelece ligações entre os diversos elementos da narrativa, vários estudos demonstram que as questões promovem a construção narrativa ao estimular um maior número de verbalizações por parte da criança (Cazden, 1983). Reese, Haden e Fivush (1993 cit in Macedo & Sperb, 2007) explicam que a quantidade de informações que a mãe fornece ou requisita não é o factor determinante, mas antes a maneira como a forma narrativa é ensinada.

As crianças cujas mães são mais intrusivas apresentam narrativas com menor coerência estrutural, ao nível da *orientação*, *sequência estrutural* e *integração* e, tendencialmente, ao nível do *comprometimento avaliativo*. Perante mães muito intrusivas, as crianças têm alguma dificuldade em manter coerente a narrativa que estão a contar, falhando elementos ao nível da contextualização e sequência dos acontecimentos, o que torna confuso o fio condutor da sua história. A criança tende também a envolver-se menos com a história que está a contar quando a mãe impõe de forma rígida o seu ponto de vista. Neste sentido, Salonen, Lepola e Vauras (2007) distinguem o *optimal scaffolding* do *non-optimal scaffolding*. Para considerar o primeiro é necessário ter em consideração dois princípios: *principle of contingent shifting* (princípio da

mudança contingente), ou seja, o adulto calibra as exigências da tarefa de forma a conhecer o nível de capacidade da criança para a realizar e varia a qualidade e a quantidade de assistência de acordo com o seu desempenho no decorrer da actividade (Stone, 1998 cit in Salonen, Lepola e Vauras, 2007); e o *minimal-sufficiency principle* (princípio da suficiência mínima), introduzido no âmbito da investigação e do estudo acerca da motivação (Lepper, 1981 cit in Salonen et al., 2007), que declara que o adulto deve recorrer ao mínimo de incentivos externos e directrizes, de forma a maximizar a autonomia da criança na realização da tarefa e, portanto, motivada e esforçada (Lepper, 1981 cit in Salonen et al., 2007). Relativamente ao *non-optimal scaffolding*, os autores destacam, entre outros factores, o elevado nível de intrusividade, com precursões pouco favoráveis no desenvolvimento sócio-cognitivo da criança. (Landry, Smith, Swank, & Miller-Loncar, 2000; Egeland, Pianta, & O'Brien, 1993; Mattanah, Pratt, & Cowan, 2005 cit in Salonen et al., 2007). Um nível elevado de *intrusividade* parece violar os dois princípios subjacentes ao *optimal-scaffolding*, uma vez que não possibilita a autonomia necessária à criança para realizar a tarefa e se associa negativamente à *mudança* comportamental e *sensibilidade* materna. Segundo Bruner (1983 cit in Nader-Grosbois et al), o (*optimal*) *scaffolding* implica ainda que o adulto gradualmente transfira a responsabilidade de realizar a tarefa para a criança, enquanto encoraja o seu esforço e sucesso. Como já foi referido, as mães intrusivas parecem responsabilizar-se pela realização da tarefa, daí assumirem, por vezes, o papel de narradores, ao tentarem impor a sua perspectiva da história. Por outro lado, quando as mães são mais sensíveis e têm o cuidado de gradualmente modificar e ajustar o tipo de comportamentos ao longo da realização tarefa, as crianças constroem narrativas mais coerentes (a todos os níveis da coerência estrutural narrativa). As mães sensíveis ao ponto de vista da criança, respeitam a perspectiva da sua história e tentam promover e auxiliar a criança nessa compreensão, ajustando e modificando o seu comportamento verbal de acordo com as necessidades e dificuldades sentidas pela criança durante o evoluir da narrativa. No estudo de Pratt, Kering, Cowan, & Cowan (1988) sobre o conceito de *scaffolding* observou-se que os pais tornam-se cada vez mais sensíveis ao grau de apoio que a criança necessita ao longo da realização da tarefa e que quanto melhor sintonizada se torna a ajuda dos pais, melhor o desempenho da criança. Em suma, quando os comportamentos da mãe são sensíveis e tem em consideração os focus de interesse das crianças, e não intrusivos e restringivos, tal promove o desenvolvimento cognitivo-linguístico e social (Landry, Smith, Miller-Loncar & Swank, 1997 cit in Paavola, 2006).

Os resultados deste estudo indicam, ainda, que as mães não diferem de forma significativa no modo como promovem e auxiliam a construção narrativa dos meninos e das meninas. Marcos, Ryckebusch e Rabain-Jamin (2003 cit in Paavola, 2006) sugerem que a aquisição das competências linguísticas procede-se através da interacção entre a intencionalidade discursiva

da criança e o *scaffolding* prestado pelos adultos. Nessa interação, as crianças e os adultos influenciam-se mutuamente. Ou seja, o desempenho da criança depende da forma como a mãe a auxilia e o modo como a mãe o faz depende da prestação da criança no decorrer da tarefa. Neste estudo, as mães não diferem no modo como ajudam os seus filhos, na medida em que os meninos e as meninas não diferem na forma como contam a sua história, dado terem obtido desempenhos semelhantes ao nível da coerência estrutural (e vice-versa). Esta é uma hipótese que poderá ser explorada e aprofundada em trabalhos posteriores que tenham como principal objectivo a análise de diferenças de género, dado alguns estudos sugerirem que as histórias das meninas apresentam um estilo narrativo mais coerente e elaborado em relação às narrativas dos meninos, tal como as histórias das mães em comparação com as dos pais (Buckner & Fivush, 1998; Peterson & Roberts, 2003).

### Conclusão Geral

Este trabalho procurou compreender qual o impacto do *scaffolding* verbal materno na qualidade da narrativa da criança, ao nível da coerência estrutural, ou seja, no modo como a criança articula e estabelece ligações entre os diversos elementos da narrativa que está a contar.

De acordo com os resultados obtidos, verificou-se que determinados comportamentos que as mães utilizam na tentativa de promover a construção da narrativa estão associados a uma menor coerência estrutural, nomeadamente os comportamentos verbais que *dirigem a atenção e o interesse da criança para o livro e o recurso a questões específicas que direccionam o discurso da criança*. Por outro lado, níveis elevados de coerência estrutural narrativa estão associados à capacidade materna de modificar e ajustar os seus comportamentos verbais, de ser pouco intrusiva na forma como guia a construção narrativa e de assumir a perspectiva da criança, de forma a responder adequadamente e prontamente às dificuldades sentidas no decorrer da tarefa. Estes resultados indicam que o momento no qual a mãe decide intervir e a forma como o faz influencia o desenvolvimento da narrativa da criança, tendo repercussões ao nível da coerência estrutural narrativa.

Outro resultado a destacar neste estudo é o nível de *intrusividade* observado na forma como as mães guiam a construção narrativa da criança. Como as crianças na idade pré-escolar apresentam ainda muitas dificuldades aquando do acto narrativo, as mães tendem a assumir a responsabilidade da tarefa ao participarem como co-autores ou narradores principais, como forma de promover e auxiliar a construção narrativa das crianças. O que poderá ter contribuído para uma percepção elevada de *intrusividade*, e representar para a criança um desafio acrescido ao tentar integrar na sua história, o seu entendimento e a perspectiva do adulto, originando uma narrativa com determinadas falhas estruturais e pouco coerente como um todo.



Apesar de nem todo o suporte favorecer a coerência estrutural narrativa, sem esse suporte as histórias das crianças provavelmente seriam consideradas menos coerentes, como se observou no estudo de Freitas (2005). Através do *scaffolding* o adulto guia a criança no uso de vocabulário e estruturas linguísticas mais complexas daquelas que seriam usadas pela criança se desempenhasse a tarefa sozinha (e.g. Beed, Hawkins, & Roller, 1991; Palincsar, 1986; Trousdale, 1990 cit in Hoggan & Strong, 1994).

Contudo, os resultados obtidos neste estudo necessitam de ser validados em análises posteriores, na medida em que se utilizou uma amostra relativamente pequena e relativamente homogênea em termos sócio-culturais. No que concerne a este último ponto, a literatura tem demonstrado que a construção narrativa, provida desde cedo pelas relações precoces, está mais dependente das relações com os adultos e da qualidade dessas interações, do que propriamente das variáveis sócio-culturais (Freitas, 2005). Porém, a análise do nível socioeconómico e do nível de escolaridade da mãe, a título de exemplos, podem se revelar pertinentes.

Neste sentido, é de se mencionar outras limitações deste estudo que se prendem com o tipo de instrumentos utilizados e a natureza da tarefa.

A escassez de estudos sobre a aplicação do Sistema de Avaliação da Matriz Narrativa na avaliação da coerência estrutural das narrativas das crianças (Freitas, 2005) e ainda, na particularidade, de serem produzidas em contexto diádico, coloca desafios à discussão dos resultados obtidos. De mencionar que a opção de contemplar apenas o discurso da criança na análise da coerência estrutural obviamente poderá inferir nos resultados obtidos e ser discutível. Caso se optasse por incluir o discurso da mãe na avaliação da coerência estrutural possivelmente os resultados seriam diferentes. No que diz respeito à Grelha de Cotação de Comportamentos Verbais do Adulto Promotores da Narrativa nas Crianças em Idade Pré-escolar, destaca-se a sua natureza exploratória e preliminar e portanto limitadora no que concerne à validade dos resultados.

Em relação à natureza da tarefa é necessário abordar algumas considerações teóricas. A utilização de um livro para a produção da narrativa limita o conteúdo a narrar (Berman, 2001), uma vez que induz, de forma clara, as personagens, os cenários e os acontecimentos, e por outro lado fornece uma estrutura de base para a construção da narrativa, o que poderá ter condicionado os resultados obtidos. Relativamente à utilização do livro, é de referir ainda que o facto de a mãe visualizar as mesmas imagens que a criança, pode levar a que esta não sinta a necessidade de fazer referência a determinados detalhes dados como óbvios, não sentindo que precisa de explicar conteúdos relacionados com as personagens e o cenário (Berman, 2001), como já foi mencionado na discussão dos resultados. Outro aspecto a ter em consideração é que a tarefa de eliciação de narrativas orais, alvo deste estudo, é considerada muito exigente (Boltman, 2001), uma vez que as crianças têm de conseguir interpretar as imagens e delas extrapolar os temas a narrar, daí a dificuldade sentida pela maioria das crianças e a resistência

de algumas em realizar a tarefa, apesar de disporem da ajuda da mãe. Relativamente a este tipo de tarefas, o desempenho das crianças tende a melhorar se puderem ver a sequência de imagens antes de contar a história (Bamberg, 1986) e se for dada uma segunda oportunidade à criança para contar novamente a história ou responder às perguntas (Aldridge e Wood, 1999), pelo que ficam estas sugestões no âmbito das tarefas de elicitación narrativa.

Apesar das limitações referidas, espera-se com este trabalho contribuir para o estudo do desenvolvimento narrativo da criança, uma vez que se analisou qual o impacto do *scaffolding* verbal materno na construção das histórias das crianças. As competências narrativas da criança desenvolvem-se na interacção com os outros, nomeadamente com a figura materna que assume uma importância acrescida, dada a interacção precoce que estabelece com a criança. O estudo desenvolvido alerta assim para a necessidade de atender não só ao tipo de suporte utilizado pela mãe, uma vez que nem todo o suporte beneficia a coerência estrutural narrativa da criança, mas também ao modo como ele é prestado. Assim, o momento no qual a mãe decide intervir é um factor importante a ter em consideração no estudo do *scaffolding* verbal. Este estudo alerta também para a importância de abordar a construção narrativa em contexto interactivo, uma vez que a actividade narrativa é considerada um acto comunicativo e um processo de interacção, no qual o narrador e o ouvinte actuam na produção da história. Abordar a narrativa em circunstâncias interactivas é analisar o processo de produção narrativa (Gulich & Quasthoff, 1985), importante no estudo do desenvolvimento das capacidades narrativas. As crianças aprendem a construir as suas narrativas nas práticas narrativas do dia-a-dia, deparando-se com situações nas quais necessitam de se auto-regular e conseguir manter a atenção de forma a participarem com sucesso. E, por isso, a competência narrativa implica não só saber como os elementos narrativos se articulam, mas também saber como gerir a interacção narrativa (Melzi et al., 2011).

De referir que a maior parte dos estudos no âmbito do *scaffolding* ocorre no contexto de uma tarefa de resolução de problemas (Smith, Landry, & Swank, 2000). E no âmbito da tarefa de elicitación narrativa são poucos os estudos que avaliam a forma como o suporte do adulto é prestado, centrando-se apenas no tipo de comportamentos utilizados. O desenvolvimento de uma grelha que permite avaliar, de forma detalhada, os comportamentos verbais utilizados pelo adulto e, por outro lado, o modo como esses comportamentos orientam a construção da narrativa, é um dos contributos metodológicos a referenciar. De ressaltar que esta grelha não está limitada ao estudo dos comportamentos verbais da mãe, podendo ser testada e desenvolvida noutros contextos de interacção nos quais outros adultos (por exemplo, o pai ou o professor) ou até outros pares mais competentes promovam a construção da narrativa da criança. Relativamente à utilização do *Sistema de Codificação da Coerência Estrutural Narrativa* em contexto diádico, deixa a possibilidade em aberto para novos estudos, nos quais se privilegie a construção da narrativa em interacção.

Este trabalho pode ainda contribuir com algumas reflexões no âmbito da prática clínica, ao nível da avaliação e intervenção, uma vez que a coerência narrativa tem sido considerada um importante preditor do bem-estar psicológico e do sucesso terapêutico (Baerger & McAdams, 1999; Gonçalves, 2000). De facto, maior estruturação e coerência narrativa estão associadas a um funcionamento psicológico saudável (Gonçalves, 2000; Pennebaker, 1993; Rocha, 2005).

O desenvolvimento de um protocolo de avaliação narrativo específico para a infância que contemple a lógica da construção da narrativa, com base no sistema de classificação da coerência estrutural utilizado, parece ser pertinente, uma vez que se encontram desenvolvidas formas de intervenção com crianças, baseadas num modelo narrativo (Gonçalves & Henriques, 2000; White & Epston, 1990 cit in Freitas, 2005) que propõem uma lógica de recriação em vez da lógica da correcção ou remediação, a utilizar no contexto de psicoterapia. E, assim, espera-se contribuir não só ao nível da avaliação psicológica mas também ao nível de opções psicoterapêuticas, alertando para a possível utilização de modelos narrativos em detrimento de outros, ao nível da intervenção. Segundo Oppenheim (2006 cit in Antunes, 2011), em situações de patologia, as narrativas facilitam a compreensão e significação da afectividade.

Este estudo e outros na área do desenvolvimento narrativo revelam que os pedidos de informação e as características narrativas dos pais influenciam a produção narrativa da criança, pelo que conhecer a forma como a mãe promove a construção da narrativa da criança é também relevante, do ponto de vista clínico. Por exemplo, no desenvolvimento de um programa de intervenção com vista a aumentar as competências narrativas e de eliciação dos pais, uma vez que a participação das figuras parentais neste tipo de programas tem efeitos consideráveis no desenvolvimento da linguagem das crianças (por exemplo, Whitehurst, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca, & Caulfield, 1988).

Este estudo também poderá ser levado em consideração no âmbito da educação e da avaliação curricular. McKeough e Generaux (2003) defendem a utilidade de considerar perfis desenvolvimentais narrativos na organização curricular das escolas e na promoção do desenvolvimento narrativo ao longo da vida. Sugerem também uma avaliação da construção narrativa não só com base em critérios linguísticos, mas que possibilite abranger a coerência estrutural e o conteúdo sócio-psicológico dos textos narrativos. Conhecer o desenvolvimento narrativo assume uma importância acrescida ao nível da promoção do desenvolvimento da literacia, tendo impacto no trabalho com crianças ao nível da leitura e da escrita, do ensino de línguas estrangeiras, e no trabalho desenvolvido junto de crianças bilingues (Boltman, 2001).

Os resultados deste estudo também têm implicações ao nível da promoção da narrativa em contexto familiar, deixando o incentivo à experiência de partilha e leitura de um livro composto exclusivamente por imagens no contexto familiar. Dada a frequência deste tipo de experiências no seio familiar junto de crianças na idade pré-escolar estar relacionada com o aumento das competências linguísticas da criança, ao nível do vocabulário (Vivas, 1996), da complexidade

da linguagem oral (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992) e das competências narrativas (Harkins, Koch, & Michel, 1994).

Para finalizar, propõe-se de seguida alguns tópicos de possível exploração no futuro.

De modo a possibilitar uma análise mais completa do *scaffolding* materno, seria pertinente, em estudos posteriores, incluir os comportamentos não verbais da mãe (por exemplo: a utilização de gestos, a proximidade física com a criança...), bem como incluir outras variáveis, para analisar a forma como a mãe guia a construção narrativa, nomeadamente a directividade, a responsividade e o afecto maternal. Como o papel do adulto nas interacções narrativas se modifica ao longo do desenvolvimento da criança (Macedo & Sperb, 2007), seria importante comparar o impacto do *scaffolding* materno na construção da narrativa nas diferentes faixas etárias da criança. Seria também importante comparar os resultados obtidos neste estudo com os resultados de um estudo que utilizasse uma amostra clínica, por exemplo estudar a capacidade de elicitación narrativa das mães deprimidas (antes e depois de uma intervenção psicológica). Outro trabalho interessante seria estudar a possível transmissão de estilos narrativos entre a mãe e a criança, e ainda comparar o *scaffolding* materno prestado na cultura ocidental com o de outras culturas, uma vez que o modo como os cuidadores suportam o desenvolvimento narrativo reflecte as normas de comunicação e socialização da cultura na qual estão inseridos (Fivush & Haden, 2003).

Para uma análise mais completa da qualidade da narrativa da criança, avaliar além da coerência estrutural, outros indicadores como a complexidade e a diversidade narrativa. Seria importante noutros estudos analisar esses parâmetros na avaliação das narrativas produzidas pelas crianças em contexto diádico não só aos 4 anos de idade, mas desde os 3 aos 6 anos de forma a contemplar toda a idade pré-escolar, dado o notório desenvolvimento das competências narrativas que ocorre nesta faixa etária. Também analisar a qualidade da narrativa produzida pela mesma criança em interacção com a mãe nas seguintes fases do desenvolvimento, nomeadamente na adolescência e idade adulta, seria um estudo original. Analisar a coerência estrutural narrativa em contexto diádico produzida por crianças com diferentes problemáticas (por exemplo, perturbações específicas da linguagem) é outra ideia relevante na compreensão do impacto da psicopatologia na construção narrativa e portanto na organização da experiência.

Um estudo deveras pertinente e complementar a este seria estudar as estratégias de regulação emocional e comportamental utilizadas pelas crianças, uma vez que se encontram perante a imposição de uma tarefa considerada difícil e/ou desafiante. Tal poderia ser possível através da elaboração de uma escala que permite avaliar este tipo de estratégias na idade pré-escolar. Assim, seria possível analisar a relação entre as estratégias de regulação observadas e a coerência estrutural narrativa obtida. Outras variáveis de interesse para este estudo, seria analisar a qualidade da interacção entre a criança e a mãe e ainda a relação de vinculação.

Comparar as hetero-narrativas analisadas com narrativas auto-biográficas e, também com outro tipo de narrativas (por exemplo, de ficção), poderia ser outro estudo relevante, uma vez que possibilita analisar as competências da criança nos diferentes modos narrativos. Bem como, comparar a produção narrativa dos mesmos sujeitos em contexto diádico e em contexto individual. Ao nível do contexto diádico, não só estudar a narrativa da criança em interacção com as figuras parentais mas também com outras pessoas, nomeadamente com os professores e os pares.

Por último, é de se referir a vantagem deste estudo, ao se enquadrar num projecto de investigação longitudinal que avalia o desenvolvimento sócio-emocional e sócio-cognitivo da infância até à idade escolar, por possibilitar a utilização dos resultados obtidos em futuros estudos, por exemplo, no estudo da coerência estrutural narrativa das crianças ao nível pré-escolar como preditor do seu sucesso escolar.

E assim se dá por terminada esta narrativa, que deixa em aberto portas para novas e desafiantes narrativas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldridge, M., & Wood, J. (1999). Telling it how it was: a comparative analysis of children's evidential and non-evidential narrative accounts. *Narrative Inquiry*, 9(2), 257-277.
- Antunes, C. (2010). *Qualidade das narrativas em contexto diádico: Impacto da representação da vinculação das figuras parentais*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia não publicada, Escola de Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- \* Audet, D., Evans, M.A., Williamson, K., & Reynolds, K. (2008). Shared book reading: Parental goals across the primary grades and goal-behavior relationships in junior kindergarten. *Early Education and Development*, 19, 112-137.
- Baeger, D. R., & McAdams, D. P. (1999). Life story coherence and its relation to psychological well-being. *Narrative Inquiry*, 9(1), 69-96.
- Bamberg, M. (1986). A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. *Linguistic*, 24, 84-227.
- Baker, L., & Gilat, M. (1996). Mothers' sensitivity to the competencies of their preschoolers on a concept learning task. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 405-424.
- \* Beed, P., Hawkins, E., & Roller, C. (1991). Moving learners toward independence: The power of scaffold instruction. *The Reading Teacher*, 44, 648-655.
- Berman, R. A. (2001). Setting the narrative scene: how children begin to tell a story. In K. Nelson, A. Aksu-Koç, & C. E. Johnson, (Eds.), *Children Language* (vol. 10, 1-30). London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Boltman, A. (2001). *Children's storytelling technologies: Differences in elaboration and recall*. Stockhom: University of Maryland, College Park, MD.
- \* Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, A. (1975) Recognition, reconstruction, and recall of narrative sequences by preoperational children. *Child Development*, 46, 156-166.
- \* Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant; Savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Buckner, J. P., & Fivush, R. (1998). Gender and self in children's autobiographical narratives. *Applied Cognitive Psychology*, 12, 407-429.
- Capps, L., & Ochs, E. (1995). *Constructing Panic: The Discourse of Agoraphobia*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cazden, C. B. (1983). Adult assistance to language development: Scaffolds, models, and direct instruction. In R. P. Parker & F. A. Davis (Eds.), *Developing literacy: Young children's use of language* (pp. 3-17). Newark, DE: International Reading Association.
- Clarke-Stewart, K. A., & Beck, R. J. (1999). Maternal scaffolding and children's narrative retelling of a movie story. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 409-434.
- \* Cross T. G., Johnson-Morris J. E., & Nienhuys T. G. (1980) Linguistic feedback and maternal speech: Comparisons of mothers addressing hearing and hearing-impaired children. *First Language*, 1, 163-189.
- \* Egeland, B., Pianta, R., & O'Brien, M. A. (1993). Maternal intrusiveness in infancy and child maladaptation in early school years. *Development and Psychopathology*, 5, 359-370.
- \* Eisenberg, A. (1985). Learning to describe past experiences in conversation. *Discourse Processes*, 8, 177-204.
- Engel, S. (1999). *The stories children tell*. New York: W.H. Freeman & Company.
- Evans, J. (1998). *What's in the picture: Responding to illustrations in picture books*. London, England: Paul Chapman Publishing.
- Faughn, S. B. (2003). *The influence of children's age and gender on mothers' questions and children's responses*. Dissertation work. California State University, Sacramento.
- \* Ferreira-Alves, J., & Gonçalves, O. F. (1999). *Manual de avaliação da coerência narrativa*. Braga: Universidade do Minho.
- Fivush, R. (1991). The social construction of personal narratives. *Merrill Palmer Quarterly*, 37(1), 59-82.
- Fivush, R., Haden, C., & Adam, S. (1995). Structure and coherence of preschoolers' personal narratives over time: Implications for childhood amnesia. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 32-56.

- Fivush, R., & Haden, C. A. (Eds.). (2003). *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: developmental and cultural perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Freitas, A. (2005). *O Desenvolvimento Narrativo na Infância*. Dissertação de mestrado não publicada, Instituto de Psicologia e Educação da Universidade do Minho, Braga.
- \* Garton, A. & Pratt, C. (1989). *Learning to be literate*. Oxford: Blackwell.
- Gergen, K., & Warhuus, L. (2001). Terapia como construção social: Características, reflexões e evoluções. In M. Gonçalves e O. Gonçalves (Eds.), *Psicoterapia, discurso e narrativa: A construção conversacional da mudança* (pp.27-64). Coimbra: Quarteto Editora.
- Gonçalves, O. F. (2000). *Viver narrativamente: A psicoterapia como adjectivação da experiência*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gonçalves, M., & Henriques, M. (2000). Terapia narrativa da ansiedade: Manual terapêutico para crianças e adolescentes. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gonçalves, O. F., Henriques, M., Alves, A., & Soares, L. (2002). Analyzing structure, process and content in narratives of patients diagnosed with agoraphobia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 389-406.
- Gonçalves, O. F., Henriques, M. R., & Cardoso, G. (2006). *Manual de avaliação da estrutura e coerência narrativa*. Manuscrito não publicado. Braga. Universidade do Minho.
- Gonçalves, O. F., Perez, A., Henriques, M., Prieto, M., Lima, M., Siebert, M., & Sousa, N. (2004). Funcionamento Cognitivo e Produção Narrativa no Síndrome de Williams: Congruência ou Dissociação Neurocognitiva? *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 623-638
- Göncü, A., & Jain, J. (2000). Children's myths and their significance. *Human Development*, 43, 65-68.
- Gulich, E., & Quasthoff, U. (1985). Narrative analysis. In: T.A. Van Dijk (dir.). *Handbook of discourse analysis*. (pp. 169-192). London. Academic Press.
- \* Haden, C., Haine, R., & Fivush, R. (1997). Developing narrative structure in parent-child reminiscing across the preschool years. *Developmental Psychology*, 33(2), 295-307.
- Harkins, D. A., Koch, P. E., & Michel, G. F. (1994). Listening to maternal story telling affects narrative skill of 5-year-old children. *The Journal of Genetic Psychology*, 155, 247-257.
- Hausendorf, H., & Quasthoff, U. (1992). Pattern of adult-child interaction as a mechanism of discourse acquisition. *Journal of Pragmatics*, 17, 241-259.
- Hobson R. P., Patrick M. P. H., Crandell L. E., Garcia Pérez R. M., & Lee A. (2004) Maternal sensitivity and infant triadic communication. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 470-480.
- Holodynski, M., & Friedlmeier, W. (2006). *Development of emotions and emotion regulation*. New York: Springer.

- Hoggan, K. C., & Strong, C. J. (1994). The magic of “once upon a time”: Narrative Teaching Strategies. *Language Speech and Hearing Services in Schools, 25*, 76-89.
- \* Karmiloff-Smith, A. (1985). A constructivist approach to modelling linguistic and cognitive development. *Archives de Psychologie, 53*, 113-126.
- \* Karrass, J., Braungart-Rieker, J. M., Mullins, J., & Lefever, J. B. (2002). Processes in language acquisition: The role of gender, attention, and maternal encouragement of attention over time. *Journal of Child Language, 29*, 519-543.
- \* Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: oral version of personal experience. In J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: American Ethnological Society.
- \* Landry S. H., Smith K. E., Miller-Loncar C. L., & Swank P. R. (1997) Predicting cognitive-language and social growth curves from early maternal behaviors in children at varying degrees of biological risk. *Developmental Psychology, 33*, 1040-1053.
- \* Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., & Miller-Loncar, C. L. (2000). Early maternal and child influences on children's later independent cognitive and social functioning. *Child Development, 71*, 358-375.
- Larrea, M. G. (1994). *La Comprensión de Cuentos en los Niños: Un enfoque Cognitivo y Sociocultural*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S. A.
- \* Lepper, M. R. (1981). Intrinsic and extrinsic motivation in children: Detrimental effects of superfluous social controls. In W.A. Collins (Ed.), *Aspects of the development of competence: The Minnesota symposia on child psychology* (vol. 14, pp. 155-214). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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.
- Macedo, L., & Sperb, T. (2007). O desenvolvimento da habilidade da criança para narrar experiências pessoais: uma revisão da literatura. *Estudos da Psicologia, 12*(3), 233-241
- \* Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology, 9*, 111-151.
- Mayer, M. (1979). *Frog, where are you?* New York: Dial Press.
- \* Marcos, H., Ryckebusch, C., & Rabain-Jamin, J. (2003) Adult responses to young children's communicative gestures: Joint achievement of speech acts. *First Language, 23*, 213-237.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com Recurso ao IBM SPSS*. Braga: Psiquilíbrios.
- \* Mattanah, J. F., Pratt, M. W., Cowan, P. A., & Cowan, C. (2005). Authoritative parenting, parental scaffolding of long division mathematics, and children's academic competence in fourth grade. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*, 85-106.



- \* Meagher, S. M., Arnold, D. H., Doctoroff, G. L., & Baker, C. N. (2008). The relationship between maternal beliefs and behavior during shared book reading. *Early Education and Development, 19*, 138-169.
- Melzi, G., Schick, A., & Kennedy, J. (2011). Narrative elaboration and participation: Two dimensions of maternal elicitation style. *Child Development 82(4)*, 1282-1296.
- McCabe, A. (1996). *Chameleon readers: Teaching children to appreciate all kinds of good stories*. New York: McGraw-Hill.
- McCabe, A., & Peterson, C. (1991). Getting the story: a longitudinal study of parental styles of narrative elicitation. In A. McCabe & C. Peterson (Orgs.), *Developing narrative structure* (pp. 217-253). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- McKeough, A., & Genereux, R. (2003). Transformation in narrative thought during Adolescence: The structure and content of story compositions. *Journal of Educational Psychology, 95(3)*, 537-552.
- \* Michaels, S. (2002). Apresentação de narrativas: uma preparação oral para alfabetização com alunos da primeira série. In J. Cook-Gumperz (Org.), *A construção social da alfabetização* (pp. 109-137). Porto Alegre: Artes Médicas.
- \* 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.
- Minami, M. (2001). Maternal styles of narrative elicitation and the development of children's narrative skill: a study on parental scaffolding. *Narrative Inquiry, 11(1)*, 55-80.
- Miranda, S. L. (2000). Adulto e criança construindo histórias conjuntamente: formas de assistência. *Revista Symposium, 4*, 50-59.
- Nader-Grosbois, N., Normandeau, S., Ricard-Cossette, M., & Quintal, G. (2008). Mother's, father's regulation and child's self-regulation in a computer-mediated learning situation. *European Journal of Psychology of Education, 23*, 95-115.
- Necyk, B. J. (2006). *Imagem e narrativa no livro infantil contemporâneo*, Rio de Janeiro: PUC-Rio.
- \* Oppenheim, D. (2006). Child, parent and parent-child emotion narratives: Implications for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology, 18*, 771-790.
- Otto, B. (2006). *Language development in early childhood (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Paavola, L. (2006). *Maternal sensitive responsiveness, characteristics and relations to child early communicative and linguistic development*. Dissertation work. University of Oulu.
- \* Palincsar, A. S. (1986). The role of dialogue in providing scaffold instruction. *Educational Psychology, 21*, 73-98.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Pennebaker, J. (1993). Putting stress into words: Health, linguistic and therapeutic implications. *Behaviour Research and Therapy*, 31, 539-548.
- Peterson, C. (1990). The who, when and where of early narratives. *Journal of Child Language*, 17, 433-455.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum Press.
- Peterson, C., & Roberts, C. (2003). Like mother, like daughter: similarities in narrative style. *Developmental Psychology*, 39(3), 551-562.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Pratt, M. W., Kering, P., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (1988). Mothers and fathers teaching 3-years-old: Authoritative parenting and adult scaffolding of young children's learning. *Developmental Psychology*, 24, 832-839.
- \* Reese, E., Haden, C., & Fivush, R. (1993). Mother-child conversations about the past: relationships of style and memory over time. *Cognitive Development*, 8, 403-430.
- Reilly, J. S., Bates, E. A., & Marchman, V. A. (1998). Narrative discourse in Children with early focal brain injury. *Brain and Language*, 61, 335-375.
- \* Reilly, J., Klima, E., & Bellugi, U. (1990). Once more with feeling: Affect and language in atypical populations. *Development and Psychopathology*, 2(4), 367-391.
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U., & Wulfeckd, B. (2004) "Frog, Where Are You?" Narratives in Children with Specific Language Impairment, Early Focal Brain Injury, and Williams Syndrome. *Brain and Language*, 88, 229-47.
- Rocha, C.A. (2005). *O desenvolvimento narrativo na adolescência*. Tese de Mestrado não publicada. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- Salonen, P., Lepola, J., & Vauras, M. (2007). Scaffolding interaction in parent-child dyads: Multimodal analysis of parental scaffolding with task and non-task oriented children. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 77-96.
- Santos, M. J. (2006). *Sentir e significar: Para uma leitura do papel das narrativas no desenvolvimento emocional da criança*. Tese de Doutoramento não publicada. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience*. New York: The Guilford Press.
- Simões, S. (2007). *Narrativas e vinculação: Coerência, complexidade e diversidade narrativa em adolescentes*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

- Smith, K. E., Landry, S. H., & Swank, P. R. (2000). Does the content of mothers' verbal stimulation explain differences in children's development of verbal and nonverbal skills? *Journal of School Psychology, 38*, 27-49.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1982). Children's concept of time: The development of a story schema. In W. J. Friedman (Ed.), *The developmental psychology of time* (pp. 255-282). New York: Academic Press.
- \* Stone, C. A. (1998). The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 31*, 344-364.
- \* Trousdale, A. M. (1990). Interactive storytelling: Scaffolding children's early narratives. *Language Arts, 67*, 164-173.
- Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture-book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology, 28*, 1106-1114.
- Vivas, E. (1996). Effects of story reading on language. *Language Learning, 46*, 189-216.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- \* Weitzman, N., Birns, B., & Friend, R. (1985). Traditional and nontraditional mothers' communication with their daughters and sons. *Child Development, 56*, 894-898.
- \* Wigglesworth, G. (1997). Children's individual approaches to the organization of narrative. *Journal Child Language, 24*, 279-309.
- \* White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: W.W. Norton.
- Whitehurst, G. J., Falco, F., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture-book reading. *Developmental Psychology, 24*, 552-558.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry, 17*, 89-100.
- Wood, D., & Middleton, D. (1975). A study of assisted problem solving. *British Journal of Psychology, 66*, 181-191.
- \* Referências não consultadas directamente.