

Aquisição da competência narrativa em português europeu com especial relevo para a expressão do espaço

Hanna Jakubowicz Batoréo*

Resumo

Estudo de carácter cognitivo da expressão do espaço na aquisição de narrativas em português europeu.

Os estudos intralinguísticos procuram apresentar o desenvolvimento da narrativa como a aquisição da **competência narrativa**, em que as actividades do locutor e do alocutário se encontram mutuamente inter-relacionadas na interacção verbal¹. Por competência narrativa² entende-se um tipo especial da competência interactiva, adquirida num determinado meio cultural e no contexto social do dia a dia, que visa construção coerente de uma história, isto é, de um texto, resultando numa variedade de modos da utilização da linguagem. A aquisição desta competência implica que a criança - inserida numa comunidade e numa dada classe social - seja levada a diferenciar o seu uso da linguagem e a tornar-se num construtor autónomo de texto³. Estudar esta capacidade, por conseguinte, significa, à partida, ter em conta factores de carácter textual, ou seja linguístico, envolvidos na construção do discurso, assim como os factores de carácter cognitivo e

* Universidade Aberta (Lisboa) e Laboratório de Psicolinguística da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. O trabalho aqui apresentado foi elaborado no âmbito do Projecto PRAXIS XXI/BD/5260/95 da Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

¹ Meng, 1992 e Bokus, 1992.

² Cf. Blum-Kulka & Snow, 1992; John-Steiner & Panofsky, 1992; Meng & Quastoff, 1992:183.

³ Blum-Kulka & Snow, 1992: 188-189.

social, que determinam o processo da sua produção, tais como a idade da criança, a classe social a que pertence, a identidade cultural do seu meio, etc.

Ao nível da micro-análise das narrativas a competência⁴ narrativa, tal como proposta pelos “gramáticos das histórias”, é concebida⁴ como um **potencial universal cognitivo**, possivelmente com uma base biológica, de modo semelhante ao da competência sintáctica na teoria chomskiana.

As narrativas constituem a descrição dos acontecimentos retirados do tempo e do espaço do alocutário, em que o conteúdo é, pelo menos, um relato de um acontecimento passado que constitui um foco de informação. Este relato encontra-se normalmente desenvolvido, permitindo uma análise em actividades e estados, apresentados em função do conhecimento do mundo pelo locutor, assim como do seu ponto de vista. Em certas situações discursivas, as narrativas podem ser formadas apenas por um enunciado, mas as histórias completas encontram-se, habitualmente, construídas com base num certo número de unidades de informação, organizadas por uma ordem específica. Neste processo a memória constitui uma componente construtiva⁵ dependente do emprego dos esquemas das estruturas do conhecimento que integram activamente a informação recebida.

Contar uma história significa obedecer à sua estrutura interna, isto é, uma **“gramática” das histórias** subjacente ao processo de narração. Os estudos a ela dedicados têm dois objectivos principais: um, descritivo, de construir uma gramática das histórias universal, que se pretende tão sistemática como a gramática de frase, e outro, de carácter cognitivo, que pretende validar os **esquemas das histórias**⁶ tidos como fios condutores no reconhecimento feito pelos ouvintes no processamento das narrativas.

No esquema da história costuma estabelecer-se⁷ a distinção entre o “setting”, ou seja, a informação básica de fundo da história, e o episódio. O **“setting”** introduz o protagonista e os outros participantes da narrativa, fornece a informação de fundo sobre as características gerais das pessoas e das actividades desenvolvidas e estabelece os parâmetros espaço-temporais. É definido, normalmente, logo no início de cada narrativa, mas alguns elementos de menor importância, como, por exemplo, a introdução dos protagonistas de segunda ordem, podem ocorrer ao longo do texto. O corpo principal da narrativa, por sua vez, é constituído pelo **episódio** que se segue ao estabelecimento do “setting”. O episódio compreende, por regra, cinco unidades e as relações que existem entre elas. A gramática das histórias determina, assim, que uma narrativa plena irá consistir em, pelo menos, seis enunciados, um para cada unidade (uma para o “setting” e cinco para o

⁴ Mandler & Johnson, 1987.
⁵ Bartlett, 1932.
⁶ Story schemata
⁷ Stein & Glenn, 1978

episódio). A existência desta gramática é indispensável para provar que uma narrativa é mais do que uma simples sequência de enunciados sobre um tema: é indispensável que haja o princípio da história, um acontecimento principal que vale a pena destacar, assim como uma quantidade equilibrada de informação tanto nova como dada para prevenir uma ruptura no intercâmbio da informação. Esta gramática não é disponibilizada ao ser humano à nascença, mas, pelo contrário, é objecto de aquisição: só entre os quatro e os cinco anos as crianças aprendem a tornar operacional⁸ este modelo. Enquanto aos quatro anos as crianças se podem ainda sentir perdidas no enredo da história, aos cinco, pelo contrário, revelam com êxito um modelo mental da estrutura da história e capacidades narrativas.

A existência de uma gramática universal das histórias parece ser comprovada pela investigação desenvolvida nas últimas décadas na vertente de **investigação interlinguística**, que permite comparar o funcionamento linguístico das crianças do mesmo nível etário em línguas diferentes. Esta investigação é desenvolvida simultaneamente com a vertente **intra-linguística**, ou seja, a pesquisa efectuada no âmbito da mesma língua, tanto transversal como longitudinalmente. Na convergência destas duas componentes surgem os “crosslinguistic studies”, isto é, os estudos que conjugam o carácter inter e intralinguístico e cujo objectivo é demonstrar que qualquer uma das variáveis utilizadas – a idade, a língua particular em aquisição e a perspectiva do narrador – contribui sistematicamente para os empregos identificáveis de meios linguísticos destinados a relatar os acontecimentos na história, estudando a criança **no processo de construção da sua própria língua materna**. Daí, haver um interesse especial em descrever a aquisição de uma língua concreta e não dos mecanismos de aquisição em geral ou de desenvolvimento comparado de partes isoladas das gramáticas. No processo de aquisição a criança torna-se sensível a construções gramaticais em interacção¹⁰ com as formas lexicais que caracterizam o tipo de língua que está a ser adquirida. Trata-se de coerências dentro de uma determinada língua, coerências que elaboram a forma das gramáticas e dos sistemas lexicais em aquisição. Afirma-se, assim, que as línguas não diferem tipologicamente¹¹ apenas ao nível da sintaxe e da morfologia mas, também, ao nível dos paradigmas de lexicalização.

⁸ Benson (1993)

⁹ Cf. *História da Rã* em: Slobin, 1985; Slobin, 1989; Slobin, 1990; Berman e Slobin, 1994 e *História do Cavalo e História do Gato* em Hickmann et al., 1990; Kail & Hickmann, 1992; Hendriks, 1993; Batoréo, 1996 entre outros.

¹⁰ Slobin (1989:1). Slobin afirma que: “as crianças não adquirem as formas e as construções das suas línguas maternas ‘pega a peça’ mas, antes, constroem um sistema coerente desta língua em que ‘tout se tient’. (...)” (Slobin, 1989,13).

¹¹ Partindo do estudo de L. Talmy, 1985, Slobin (1989: 10), Choi e Bowerman, 1991.

Por exemplo, o sistema inglês de partículas verbais permite uma descrição mais elaborada da trajectória do movimento, ocorrendo a lexicalização do movimento e do modo como ele é efectuado. Em Português, tal como noutras línguas românicas, o tipo de expressão é diferente¹², ocorrendo a lexicalização do movimento com o percurso ou direcionalidade. Nesta língua existem verbos que incorporam a direcionalidade, tais como *entrar*, *subir*, *cair* e preposições que apenas indicam a direcção geral: *a*, *em* (Alvo), *de* (Origem), *por* (Percurso). Assim, uma frase inglesa como *we drove over the bridge* foca (1) o acto de ir de carro em relação a (2) [ir] pela ponte, enquanto a equivalente portuguesa *atravessámos a ponte de carro* foca (1) o acto de atravessar a ponte em relação a (2) [ir] de carro.

Ao nível de línguas particulares observa-se o fenómeno de competição¹³ entre as diferentes componentes determinadas pelas particularidades tipológicas das línguas. Assim, por exemplo, as limitações no léxico podem ser compensadas pela descrição elaborada, como na elaboração do “setting” em Português, com a utilização das frases relativas, gerundivas ou infinitivas, como em: *o menino meteu o sapo no frasco que havia lá em baixo* ou *havia um cavalo a galopar/ que estava a galopar/ que estava galopando pelos prados*. Pelo contrário, a abundância lexical, como nos verbos ingleses de movimento, pode deixar as configurações estáticas relativamente sem especificação ou elaboração sintáctica, como em: *there was a horse running in a meadow*. Ao adquirir a sua língua materna, a criança utiliza os meios que ela lhe põe à disposição, tornando-se, assim, um falante nativo deste idioma¹⁴.

A criança, independentemente da língua em aquisição, tem que aprender a utilizar diversos meios linguísticos para produzir um discurso coerente e eficaz do ponto de vista comunicativo, em situações nas quais não pode partilhar o conhecimento contextual. O desenvolvimento da coesão do discurso depende tanto dos factores linguísticos de carácter geral como dos específicos, em função da língua em aquisição¹⁵. A investigação desenvolvida na área evidenciou a existência dos princípios universais da organização do discurso¹⁶, pondo em destaque uma interacção entre as propriedades intrafrásicas das expressões de referência (o seu conteúdo referencial, o seu papel proposicional dentro de uma oração) e as propriedades interfrásicas, sobretudo no grau de previsão dos referentes através

¹² Cf. Batoréo, 1996; Batoréo e Faria, 1998.

¹³ Cf. Bates e MacWhinney, 1987.

¹⁴ Slobin 1989, 13.

¹⁵ Maya Hickmann (1991) defende que “adquirir as funções internas do discurso e o papel dos meios linguísticos utilizados para tal efeito constitui a capacidade de utilizar a linguagem como o seu próprio contexto, independentemente da língua em aquisição. Esta é a parte essencial do processo em que uma criança se torna falante nativo maduro da sua língua materna”.

¹⁶ Cf. Givón, 1983 e Tomlin, 1987.

das orações (como, p.ex., a designação do tópico ao longo do discurso). Os meios linguísticos utilizados para este efeito diferem de língua para língua¹⁷, podendo ser divididos em locais e globais. A **marcação local** (desinências verbais, casos gramaticais, etc.) afecta uma única unidade, como é o caso, por exemplo, das flexões gramaticais, enquanto as **globais** se referem a unidades mais complexas, tais como orações, frases, etc. Defende-se¹⁸ que os marcadores locais são mais fáceis de adquirir por apresentarem menos complexidade do que os globais, que exigem uma visão mais integrada do texto. Assim, por exemplo, as marcações morfológicas do verbo em Português Europeu (desinências temporais e aspectuais, tais como em: *estava a galopar*, *olhou*, *caiu*, etc.) e do nome (género, número, diminutivos, etc., como em: *pomba*, *pombo*, *vaquinha*, *passarinhos*) observam-se nas narrativas de crianças de cinco anos como bem controladas (embora surjam em crianças ainda muito mais novas), enquanto a aprendizagem, por exemplo, da ordem de palavras diferente da ordem canónica, tal como a posição inicial do verbo, leva muito mais tempo, só podendo ser considerada controlada nas crianças das faixas etárias mais elevadas, por volta dos dez anos¹⁹. Note-se, para tal, o exemplo da construção VSO do tipo: *andava um cavalo pelos prados*, só observada de facto nos adultos. No entanto, outras construções típicas do Português, tais como, por exemplo, as construções existenciais de abertura, surgem desde muito cedo. Observem-se, aqui, por exemplo as construções do tipo: *Era (uma vez) um cavalo que estava a galopar pelos prados*, com a construção introdutória com o verbo *ser*. O verbo *haver* – como em: *há um cavalo que passeia no campo* ou *havia um cavalo a galopar* – surge neste tipo de estruturas apenas pontualmente nas fases tardias de aquisição, sendo característico das aberturas das narrativas dos adultos. Verifique-se que, no mesmo tipo de abertura, os falantes nativos do Português do Brasil²⁰ de todas as faixas etárias, utilizam o mesmo tipo de construção existencial, seleccionando, no entanto, o verbo *ter* em vez de *ser* ou *haver* (obrigatórios no Português Europeu): *tinha um cachorro e passarinho na árvore* ou *na praia de Ferradura tem os bares em cima*. A evidência linguística recolhida através de um vasto material de uma grande diversidade de línguas mostra, por conseguinte, que no processo da aquisição da linguagem as crianças se regem pelo critério de representatividade de uma estratégia na sua língua materna.

¹⁷ Torna-se, por isso, necessário “estudar numa perspectiva interlinguística o uso de meios referenciais utilizados pelas crianças no discurso para que se consiga determinar até que ponto as especificidades de línguas diferentes podem afectar o percurso de desenvolvimento da coesão discursiva” (Hickmann, 1991: 173).

¹⁸ Hickmann, 1995 e Batoréo, 1996.

¹⁹ Batoréo, 1996.

²⁰ Guimarães, 1994 e Chavegatto et al. 1997.

No caso específico do estudo da **expressão do Espaço ao nível das narrativas** é preciso definir os pontos básicos indispensáveis para a sua determinação. A investigação desenvolvida na área demonstra que todo e qualquer estudo das relações espaciais incide sobre a determinação de três operações básicas²¹: (1) a determinação da **Figura**, isto é, o referente, localizado no Espaço, (2) a determinação do **Fundo**, isto é, o *relatum*, o ponto de referência em relação ao qual se determina a localização do referente e (3) a designação do predicado que determina a **relação existente entre o referente e o relatum**. Assim, numa descrição como, por exemplo, em: *era uma vez um passarinho que vivia numa árvore*, a Figura *um passarinho* encontra-se localizada em função de um Fundo *uma árvore* por meio do verbo *viver* que estabelece o elo entre as duas entidades. As proposições respectivas são consideradas como unidades elementares que constituem o “output” da percepção e o “input” da conceptualização, traduzindo, deste modo, o mundo percebido para o mundo do pensamento.

O estudo das relações espaciais ao nível da narrativa – e tendo muito especificamente em conta a gramática das histórias – incide sobre a determinação de dois fenómenos específicos²²: (1) o **enquadramento espacial**, isto é, a informação fundamental acerca do Espaço que é fornecida ao princípio da história (e que constitui a informação de fundo no caso da ausência da partilha do conhecimento mútuo entre o locutor e alocutário) e da (2) **ancoragem espacial** responsável por toda a informação espacial fornecida ao longo da narrativa. A distinção entre o enquadramento espacial e a ancoragem espacial está relacionada com o papel que os diferentes **personagens** desempenham ao longo da história. Assim, a determinação do enquadramento espacial tem a ver com a introdução do protagonista principal, enquanto a ancoragem espacial tem a ver com todas as categorias, tanto de protagonistas como de categorias instrumentais, que surgem na história. Isto significa que numa narrativa como a *História do Cavalo*, em que surgem três animais: um cavalo (o protagonista principal), uma vaca e um passarinho (protagonistas secundários), estabelecer o enquadramento espacial significa determinar a localização do cavalo na abertura da narrativa, enquanto a determinação da ancoragem espacial implica a localização tanto dos outros dois protagonistas, isto é, a vaca e o passarinho, como de todos os elementos pertinentes para o desenvolvimento da narrativa, como, por exemplo, da mala de primeiros socorros que permite à vaca e ao passarinho auxiliarem o cavalo depois da queda sofrida ao meio da história.

O estudo do enquadramento e da ancoragem espaciais evidencia a necessidade da determinação dos factores cognitivos e linguísticos para o

²¹ Bialystok & Olson, 1987.

²² Hendriks, 1993 e Batoréo, 1996, entre outros.

desenvolvimento da competência cognitiva. Os estudos longitudinais dos anos setenta e oitenta defendiam²³ que a produção de expressões locativas seguia uma sequência comum a várias línguas que dependia da sua complexidade cognitiva. Assim, numa hierarquia cognitiva crescente, e independentemente da língua em questão, adquiriam-se, primeiro, as preposições do tipo das inglesas (1) *in, on, under, beside*, depois (2) *between, back, front* com objectos com parte frontal definida e (3) *back e front* com os objectos com a parte frontal não-definida. No entanto, a investigação interlinguística²⁴ dos anos oitenta e noventa trouxe uma grande viragem neste tipo de estudos. Tornou-se evidente que a aquisição inicial não é baseada só nos conceitos universais de carácter sensorio-motor²⁵ mas, também, na língua particular em aquisição²⁶. Tendo em consideração as especificidades tipológicas atrás referidas, torna-se evidente que os falantes diferenciam a organização do fluxo da informação no discurso²⁷. Isto significa que o modo como a informação é apresentada, em geral, e no caso da Expressão Espacial, em particular, varia não apenas ao nível micro, isto é, numa unidade mínima, mas também ao nível da unidade máxima da expressão textual. Enquanto os falantes ingleses elaboram trajectórias seguidas pelos protagonistas, os portugueses focam uma mudança de lugar, com a informação reduzida acerca do percurso mas com mais informação estática que permite localizar os protagonistas no cenário. A informação tempo-aspectual tanto morfológica como lexical (Aktionsart) define a mudança do estado, enquanto os marcadores temporais definem a estrutura interna de carácter Imperfectivo, e a perspectiva externa de carácter Perfectivo. Quando se trata da expressão de simultaneidade de um acontecimento pontual e de um duradouro, as crianças inglesas²⁸ fazem-no, preferencialmente, no presente ou, então, com muito menos frequência no passado, enquanto, no Português, este contraste é preferencialmente evidenciado no passado, sendo veiculado pelo emprego contrastivo dos tempos gramaticais **Imperfeito e Perfeito**. Observe-se, por exemplo, o seguinte contraste: *o cavalo ia a correr pelos prados quando do outro lado da cerca viu uma vaca*. As histórias em Português Europeu podem ser contadas tanto no **presente** como no **passado**, conforme se verifica nos seguintes fragmentos: no presente – “Do outro lado da cerca está um boi ou um touro. O passarinho vai buscar os primeiros socorros para o boi tratar do

²³ Johnson & Slobin, 1979.

²⁴ Bowerman, 1985 e 1989, assim como Choi e Bowerman, 1991.

²⁵ Como era defendido por Miller & Johnson-Laird, 1976, Piaget e Inhelder, 1956; Slobin, 1970, 1973, 1985.

²⁶ Ver nota 24.

²⁷ Berman & Slobin, 1994; Slobin, 1990.

²⁸ Veja-se os estudos de Hickmann e Hendriks, 1993.

cavalo”²⁹ e no passado – “Do outro lado da cerca havia um boi ou uma vaca, não sei. O pássaro trouxe uma mala de enfermagem para a vaca - agora já sei que é uma vaca - poder (cuidá-lo) tratar dele”³⁰. Observa-se, também, nas narrativas a alternância do emprego dos tempos verbais, mesmo ao nível intratextual. O emprego alternativo do presente e do passado é tanto mais frequente quanto mais complexa for a hierarquia dos índices linguísticos, conforme se pode verificar no seguinte exemplo³¹: “Era uma vez um cavalo que andava galopando pelos prados todos verdes. Estamos mais ou menos no período de transição entre a primavera e o verão. De repente estanca e vê ao longe uma vaca. Era uma vaca’ pensava ele para consigo. (...) Mas as coisas não lhe correram bem e a vedação partiu-se e o cavalo caiu. Surge o momento de aparecer a vaca que acho que tinha tido um curso de primeiros socorros e resolve tratar-lhe da pata.” Enquanto o passado serve para apresentar a abertura da narrativa (era ... andava ...), criando o fundo em que a história se vai desenvolver, tal como os sucessivos episódios (correram ..., partiu-se ..., caiu ...), o presente surge, pela primeira vez, no comentário introduzido pelo locutor (estamos ...) desencadeando, assim, o emprego do presente na própria narrativa (estanca e vê ...). Repare-se que esta sequência que obedece ao esquema [passado - presente do comentário - presente da narrativa] pode ser repetido logo a seguir (era ..., pensava ..., correram ..., partiu-se ..., caiu ... - surge o momento ..., acho ... - resolve ...), criando um ciclo de alternância dos tempos gramaticais³².

Tendo em consideração os elementos atrás especificados evidenciados no estudo das relações espaciais ao nível das narrativas, pode definir-se que num possível **modelo de aquisição da linguagem** é preciso tomar em consideração as três componentes seguintes: (1) a organização relativamente tardia do discurso, o que, por exemplo, no Português Europeu, acontece aos 7-10 anos e, frequentemente, até mais tarde, (2) o inter-relacionamento entre o nível frásico, o nível do enunciado e o nível textual na sua globalidade (criação da coesão textual) e (3) a combinação dos paradigmas de desenvolvimento e especificidade linguística de carácter tipológico. É preciso notar, no entanto, que, apesar do desenvolvimento discursivo global tardio, as crianças começam muito cedo a demonstrar a diferenciação entre a informação dada e a nova, ao distinguirem entre o primeiro e o segundo plano, guiando-se pela marcação das desinências verbais, isto é, pelos marcadores textuais de carácter local.

²⁹ Narrativa HAD20FP.CHA em Batoréo, 1996.

³⁰ Narrativa HAD03MP.CHA em Batoréo, 1996. Observe-se que os comentários exteriores à própria narrativa são feitos no presente.

³¹ Narrativa HAD14FP.CHA em Batoréo, 1996.

³² Dentro deste esquema podem surgir, ainda, outros empregos encaixados de carácter pontual, tal como em: “acho que tinha tido ...”.

A investigação desenvolvida nos últimos anos permite redimensionar a importância dos estudos tradicionais. Assim, a interpretação piagetiana, segundo a qual a imaturidade cognitiva da criança pequena não lhe permite descentralizar (ou seja, abandonar a sua perspectiva egocêntrica), impossibilitando a organização dos parâmetros pessoais, espaciais e temporais no discurso de um modo coerente e funcionalmente coeso, precisa de uma revisão urgente. Os estudos recentes mostram, pelo contrário, que as crianças apresentam muito mais capacidades, tanto cognitivas como linguísticas do que inicialmente esperado.

Referências Bibliográficas

- BARTLETT, F. C. ([1932]/ 1964), *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*, Cambridge, C.U.P., 1964.
- BATES, E. & B. MACWHINNEY (1987), “Competition, Variation, and Language Learning”, in B. MacWhinney (ed.), (1987), 115-156.
- BATORÉO, H. J. (1993). Aquisição e Desenvolvimento das Narrativas: Estudos Interlinguísticos, *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 10, “A Criança e a Linguagem”, Dezembro 1993, 109-116.
- (1995). Spatial Expression in Children’s Narratives: a Study in European Portuguese, In I. H. Faria & M. J. Freitas (eds.) (1995) *Studies on the Acquisition of Portuguese*, APL, Edições Colibri, 1995, 191-206.
- (1996). *Contribuição para a Caracterização da Interface Expressão Linguística - Cognição Espacial no Português Europeu. Abordagem Psicolinguística da Expressão do Espaço em Narrativas Provocadas*, Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1996.
- (1996a). Spatial Relations in European Portuguese Children’s Narratives, In S. Contento (org.) *Psycholinguistics as a Multidisciplinary Connected Science, Vol. II*, Proceedings of the Fourth ISAPL International Congress (Bologna - Cesena, June 22-27, 1994), Società Editrice “Il Ponte Vecchio”, Bologna, 225-230.
- (1998a). Acquisition of Spatial Expression in European Portuguese Children’s Narratives (comunicação apresentada no 7th International Congress for the Study of Child Language, Bogazici University Istanbul, Turkiye, 1996), *Polish Psychological Bulletin* (a publicar).
- BATORÉO, H. J. & I. H. FARIA (1998a). Representation of Movement in European Portuguese. *A study of Children’s Narratives, Children’s Language, Vol. 10*, Lawrence Erlbaum Associates, 1998 (a publicar).

- BENSON, M. (1993), "The Structure of Four- and Five-Year-Olds' Narratives in Pretend Play and Storytelling", *First Language*, 13, 203-223.
- BERMAN, R. & SLOBIN, D. I. (1994). *Different Ways of Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- BIALYSTOK, E. & D. R. OLSON (1987) "Spatial Categories: The Perception and Conceptualization of Spatial Relations", in Harnad (ed.), (1987), 511-534.
- BLUM-KULKA, S. & C. E. SNOW (1992), "Developping autonomy for tellers, tales, and telling in family narrative-events", *Special Issue of JNLH - Narrative development in social context*, Vol.2, N°3, 187-218.
- BOKUS, B. (1992). Peer Co-Narration: Changes in Structure of Preschoolers' Participation, *Journal of Narrative and Life History*, 2(3), 253-275.
- (1996). Narrative Space Structuring at the Preschool Age: Findings on Monologic and Dialogic Discourse art. In C. E. Johnson and J. H. V. Gilbert (org.), *Children's Language*, vol. 9, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 197-208.
- BOKUS, B. and G. W. SHUGAR (1996). The Child as narrator: Choice of content known or unknown to the listener, *Polish Psychological Bulletin*, 27(3), 217-230.
- BLOOM, P. et al. (org.) (1996) *Language and Space*, A Bradford Book, The MIT Press, Cambridge (Ma) London (UK).
- BOWERMAN, M. (1985). What Shapes Children's Grammars? In: Slobin (ed) (1985).
- (1989). Learning a Semantic System: What Role Do Cognitive Predispositions Play? In M. L. Rice and R. L. Schiefelbusch (eds.) *The Teachability of Language*, Baltimore, Paul H. Brooks; in: Bloom (ed). (1993), 329-363.
- (1996) Learning how to Structure Space for Language: A Crosslinguistic Perspective, In Bloom et al. (org.) (1996), 385-436.
- CHIVEGATTO, V. C.; R. M. N. SOUZA, M. SILVEIRA; E. SILVA & L. B. CASSANO (1997). Figurações na representação do espaço e do tempo em descrições de cenários, em *Actas do Encontro do GT Descrição do Português*, Rio de Janeiro (a publicar).
- CHOI, S. & BOWERMAN, M. (1991). Learning to Express Motion Events in English and Korean: The Influence of Language-Specific Lexicalization Patterns *Cognition*, 41, 83-121; Reprinted in: Levin & Pinker (eds.) (1991), 83-122.
- FARIA, I. H. (1993). Aquisição da Noção de "Agente" e a Produção de Sujeitos Sintáticos por Crianças Portuguesas até aos Dois Anos e Meio art. (Acquisition of Agentivity and production of syntactic subjects in children till 2;06), *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 10, 16-50.

- FARIA, I. H. & H. J. BATORÉO (1996) Variation in Nominal Reference: A Study in European Portuguese Children's Narratives art. In S. Contento (org.) *Psycholinguistics as a Multidisciplinary Connected Science, Vol. II*, Proceedings of the Fourth ISAPL International Congress (Bologna - Cesena, June 22-27, 1994), Società Editrice "Il Ponte Vecchio", Bologna, 209-214.
- FARIA, I. H. & I. DUARTE (1989). O Paradoxo da Variação: Aspectos do Português Europeu, *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 1, 21-27.
- FILLMORE, Ch. (1982). Towards a Descriptive Framework for Spatial Deixis, In Jarvella & Klein (eds.), (1982), 31-60.
- (1983). Commentary on the Papers by Klein and Talmy, In Pick & Acredolo (eds.), (1983), 313-320.
- FLETCHER, P. & B. MACWHINNEY (eds.) (1995). *The Handbook of Child Language*, Basil Blackwell Ltd.
- GUIMARÃES, A. M. (1994). Desenvolvimento da linguagem da criança na fase de letramento, *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 26, 103-110.
- GIVÓN, T. (1983), "Topic continuity in discourse: The Functional Domain of Switch Reference", in Haiman, J. & P. Munro (eds.) *Typological Studies in Language*, vol.2. *Switch-Reference and Universal Grammar* (51-82), Amsterdam, John Benjamins.
- HENDRIKS, H. (1993), *Motion and Location in Children's Narrative Discourse: A Developmental study od Chinese and Dutch*, PhD dissertation, Nijmegen, 1993.
- HICKMANN, M. (1982) *The Development of Narrative Skills: Pragmatic and Metapragmatic Aspects of Discourse Cohesion*, PhD dissertation, University of Chicago.
- (1991), "The Development of Discourse Cohesion: Some Functional and Cross-Linguistic Issues", in Piérait-Le Bonniec, G. & M. Dolitsky (eds.), (1991), *Language bases .. Discourses bases ..*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Co., 157-185.
- (1995) Discourse Organization and the Development of Reference to Person, Space and Time, In Fletcher & MacWhinney (eds.), (1995), 194-218.
- HICKMANN, M.; J. LIANG, H. HENDRIKS & F. ROLAND (1990), *The Development of Discourse Cohesion: Coding Manual*, Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- HICKMANN, M. & P. SCHNEIDER (1993). Children's Ability to Restore the Referential Cohesion of Stories art., *First Language*, 13, 169-202.
- HICKMANN, M.; H. HENDRIKS, F. ROLAND & J. LIANG (1994). *The Development of Reference to Person, Time, and Space in Discourse: A Coding Manual*, Nijmegen, Max Planck Institute for Psycholinguistics, 1994.

- JARVELLA, R. J. & W. KLEIN (eds.) (1982). *Speech, Place, and Action. Studies in Deixis and Related Topics*, John Wiley & Sons Ltd.
- JOHN-STEINER, V. & C. PANOFSKY (1992), "Narrative Competence: Cross-Cultural Comparisons", *Special Issue of JNLH - Narrative Development in Social Context*, Vol.2, N°3, 219-234.
- JOHNSTON, J. & SLOBIN, D. I. (1977) The Development of Locative Expressions in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish, *Journal of Child Language* 6, 529-545.
- KAIL, M. & M. HICKMANN (1992), "French Children's Ability to Introduce Referents in Narratives as a Function of Mutual Knowledge", *First Language*, 12, 73-94.
- LEVIN, B. & S. PINKER (eds.) (1991). *Lexical & Conceptual Semantics*, Blackwell, Cambridge, Mass. & Oxford, UK, (reprint 1992).
- MANDLER, J.M. & JOHNSON, N.S. (1987), "Remembrance of things parsed: Story structure and recall", *Cognitive Psychology*, 9, 11-151.
- MANDLER, J. M., P. J. BAUER & L. MCDONOUGH (1991), "Separating the Sheep from the Goats: Differentiating Global Categories", *Cognitive Psychology*, 23, 263-298.
- MENG, K. (1992), "Narrating and listening in kindergarten", *Special Issue of JNLH - Narrative development in social context*, Vol.2, N° 3, 235-252.
- MENG, K. & U. M. QUASTHOFF (1992), "Introduction" to *Special Issue of JNLH - Narrative development in social context*, Vol.2, N°3, 183-186.
- MILLER, G. A. & P. N. JOHNSON-LAIRD (1976), *Language and Perception*, Cambridge, Mass., Harvard University Press & London: C.U.P.
- PIAGET, J. & B. INHELDER ([1947]/1956), *La Représentation de l' Espace chez l' Enfant*, Paris, PUF, 1981. Tradução inglesa: *The Child's Conception of Space*, London, Routledge, 1956.
- PICK Jr., H. L. & L. P. ACREDOLO (eds.) (1983). *Spatial Orientation: Theory, Research and Application*, New York & London, Plenum Press, 1983.
- SLOBIN, D. I. (1970), "Universals of Grammatical Development in Children" in G. B. Flores D'Arcais & W. J. M. Levelt (eds.) *Advances in Psycholinguistics*. New York: Elsevier.
- (1973), Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar In: Ferguson & Slobin (eds.) (1973). *Studies of Child Language Development*, New York, Holt, Rinehart e Winston, 175-211.
- (1989), Factors of language typology in the crosslinguistic study of acquisition, ms., Department of Psychology, University of California at Berkeley.

- (1990), Passives and alternatives in children's narratives in English, Spanish, German and Turkish, ms., Department of Psychology, University of California at Berkeley.
- (ed.) (1985/ 1992) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Vol. 1 & 2 - 1985, Vol. 3 - 1992. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (ed.) (1997). *The crosslinguistic study of language acquisition: Vol 5. Expanding the contexts*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SMOCZYNSKA, M. (1992), Developing Narrative Skills: Learning to Introduce Referents in Polish, *Polish Psychological Bulletin*, 23 (2) 103-120.
- SOUSA, O. C (1996). *Construindo Histórias. Quando - Então - Depois: Marcadores aspectuo-temporais em narrativas de crianças*, Lisboa, Editorial Estampa.
- STEIN, N. L. & GLENN, C. G. (1979), "An analysis of story comprehension in elementary school children", in R. Freedle (ed.), *New Directions in Discourse Processes*. Vol. 2 53-120, Norwood, NJ Albex.
- STEPHANY, U. (1991). Coding Conventions for the *Horse and Cat Stories*, manuscript, Universiade de Colónia, Colónia.
- TALMY, L. (1975), Semantics and syntax of motion, In: Kimball (Ed.) *Syntax and Semantics 4* (181-238). New York. Academic Press.
- (1983), How language structure space, In: H.L. Pick & L.P. Acredolo (eds.) *Spatial orientation. Theory, research and application*. New York, London: Plenum Press.
- (1985), Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. In: T.Shopen, S. Anderson, T. Givón, E. Keenan & S. Thompson (Eds.), *Language typology and syntactic field work*, Vol.3 (57-149). New York: Cambridge University Press.
- (1996a), Narrative Structure in a Cognitive Framework In: Duchman et al. (eds.) (1996), *Deixis in Narrative. A Cognitive Science Perspective*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Hillsdale, NJ, Hove, UK., 421-460.
- (1996b), Fictive Motion in Language and 'Ception', In Bloom et al. (org.) (1996), 211-276.
- TOMLIN, R. W. (ed.) (1987), "Linguistic Reflections of Cognitive Events", in R.W. Tomlin (ed.), *Typological Studies in Language: Vol 2, Coherence and Grounding in Discourse* (455-480) Amsterdam, Philadelphia, Benjamins.
- WIERZBICKA, A. (1992). *Semantics, Culture and Cognition: Universal Human Concepts*, N. Y., Oxford University Press.
- WIERZBICKA, A. (1998). Anchoring linguistic typology in universal semantic primes, ms.