

## A EVOLUÇÃO DOS TEMPOS VERBAIS NA ENUNCIÇÃO NARRATIVA

Dulce REBELO  
Fundação Calouste Gulbenkian  
Ciências de Educação

### RESUMO

A investigação psicolinguística tem sido marcada principalmente pela influência de certas tendências existentes em linguística e psicologia cognitiva, não seguindo, por isso, uma dada teoria ou modelo na análise da realidade linguística individual.

Ultimamente, porém, os estudos de vários autores incidem sobre o texto, actividade linguística complexa, procurando-se averiguar quais os processos subjacentes aos fenómenos da compreensão e da produção de textos.

Alguns trabalhos sobre esta temática são importante contributo para uma exploração textual e por isso se mencionam, pondo-se em relevo que o texto não é uma sequência de frases, mas uma sequência de actos da fala ou da escrita onde o discurso é objecto específico de análise.

No presente estudo privilegia-se a produção do texto oral, sob forma de história ou narração, obtida num período etário preciso (2-6 anos).

Diversas experiências neste campo parecem sugerir que as marcas linguísticas de superfície são reflexo das operações subjacentes à construção do texto, contribuindo para a sua coesão.

Tendo em conta a importância das diferentes marcas de superfície, na perspectiva de uma psicolinguística textual, tentaremos analisar, no âmbito do nosso estudo, o funcionamento de certos tempos verbais e o seu desenvolvimento na enunciação narrativa das crianças.

A pesquisa psicolinguística, ao contrário do que sucede em outras áreas, não se tem baseado numa teoria determinada, nem seguido um modelo específico que se tenha de verificar, alterar ou rejeitar no confronto com a realidade linguística individual submetida a análise. É inegável, porém, que neste domínio influem diversas tendências que se inspiram nas orientações conceptuais tiradas dos métodos cognitivos (Abdi, 1980, 1984; Bert-Erhoul, 1983), nos trabalhos de dominante pragmática (Glowolla, 1982), de dominante enunciativa (Bronckart, 1976, 1985) ou de dominante psicossocial (Ehrlich, 1984). No entanto, nos últimos tempos tem-se desenvolvido a ideia, comum a numerosos autores, de que um vasto campo insuficientemente estudado - a exploração linguística textual - mereceria uma investigação aprofundada mediante diferentes vias de abordagem, onde naturalmente a psicolinguística pode e deve dar o seu contributo.

O texto, oral ou escrito, é uma actividade linguística complexa, com problemas de natureza particular, quer se trate da recepção-compreensão, quer da emissão-produção. Os estudos dedicados a este tema têm revelado principalmente os seguintes aspectos:

- a) Contexto social e situacional da compreensão e da produção (o enunciador age em relação ao destinatário com um certo objectivo, usando um certo tipo de discurso).
- b) Diferentes tipos como formas de realização linguística possível em contextos sociais precisos.
- c) Operações cognitivas em domínios extra-linguísticos: o contexto social da produção ou da compreensão de um texto, os conhecimentos dos indivíduos, a situação material da produção ou da compreensão

- d) Operações psicolinguísticas que traduzem as representações cognitivas em unidades linguísticas ou inversamente.

Durante muito tempo a investigação textual caracterizou-se por uma separação nítida entre a linguística, interessada na produção do texto, e a psicologia da linguagem que se ocupava exclusivamente da compreensão. Só recentemente o texto passou a ser considerado como produto de uma acção linguística específica, realizada numa situação de produção concreta. É só mais recentemente ainda o problema desta actividade linguística complexa é igualmente apreciado em termos de operações psicolinguísticas ou cognitivas.

#### Pesquisas sobre a compreensão

A compreensão, resposta activa à enunciação de alguém, tem sido objecto de estudos experimentais com crianças e adultos que visam averiguar os fenómenos inerentes à compreensão e explorar a extracção do tema do texto, a hierarquização das unidades (macro-estrutura), os processos de resumo. Dissociando por vezes os diversos factores que influem na compreensão, os autores tratam o texto do ponto de vista teórico e metodológico como um produto acabado, neutro, com forma e estrutura constantes. Se esta interpretação permite analisar o fenómeno como processo interactivo entre compreensão e situação, ela já não é válida se pretendemos analisá-lo como processo interactivo entre compreensão e forma e estrutura do texto.

Tendo em conta esta última perspectiva, alguns autores procuram variar certos aspectos da forma e da estrutura do texto, analisando em que medida as variações influem na compreensão. Tauber (1982) muda a extensão das palavras e das frases e a estrutura do texto e regista os tempos de leitura dos sujeitos e a memorização dos textos diferentes, comparando os resultados. Veri-

fica, assim, que há diferentes graus de compreensão conforme as variações. Bock (1982) põe em evidência a influência exercida na compreensão pelo título e as imagens que ilustram o texto. Schnot (1983) observa que o modo como o texto está organizado tem influência na respectiva compreensão.

Ressalta destes trabalhos, rapidamente sumariados, que todos os autores consideram como unidade de base o texto e não a frase, como algumas experiências em psicolinguística de inspiração chomskyana tinham privilegiado.

O texto, acção linguística complexa, não é uma sequência de frases, mas uma sequência de actos da fala ou da escrita, onde o discurso, ouvido e entendido, ou produzido, é objecto específico de análise. Todo o discurso se concretiza através de um certo número de unidades linguísticas de tipo lexical, sintáctico ou morfológico. Numa perspectiva textual o funcionamento destas marcas só pode ser analisado tendo em conta o funcionamento global dos textos em situações concretas: diálogos, histórias lidas e lembradas, histórias produzidas.

Os trabalhos realizados sobre a compreensão, inicialmente pretenderam abarcar códigos diferentes: filmes fixos ou animados, televisão, contos orais (Jacob, 1969; Vallasekova, 1975) para posteriormente restringirem o seu campo de investigação à linguagem oral e escrita. Brown (1975) e Danner (1976) analisam a capacidade de extrair o tema de um texto, Ehrlich, Florin e outros (1978) valorizam os elementos lexicais que influem na compreensão ao nível proposicional, Esperet e Chauniveau (1981) estudam principalmente a representação do acontecimento narrativo em termos da oposição início/fim.

O material utilizado nas experiências linguísticas é, em geral, a história (que pode aproximar-se mais da narração ou do relato), o conto, a fábula. A história é uma forma textual relativamente estereotipada e daí o ser escolhida, pois facilita, nas provas de compreensão: a leitura, a resposta a questionários, o resumo, a extracção da ideia geral; e nas provas de produção: contar uma história ou um acontecimento, inventado ou real.

Se os autores acima citados têm perspectivas teóricas di-

ferentes, nas experiências realizadas com crianças chegam a um número de conclusões convergentes de que salientamos:

- 1ª - As crianças de 3-4 anos não conseguem seguir uma história, mesmo simples, se não for ilustrada com imagens. Sem este apoio, ao ouvirem uma história só apreendem os nomes das personagens principais.
- 2ª - Dos 4 aos 6 anos conseguem compreender a história sem o apoio das ilustrações, se ela for acessível do ponto de vista lexical. Mas o que apreendem melhor é o início, o fim e alguns elementos mais relevantes.
- 3ª - Dos 6 aos 8 anos a compreensão supraproposicional parece adquirida, pelo menos no que respeita a histórias lexicalmente simples. No entanto, nestas idades as crianças não conseguem fazer o resumo da história. A criança não criou ainda a distância necessária em relação ao material para extrair o tema. As operações necessárias para o fazer implicam a hierarquização das unidades.
- 4ª - A partir dos 8 anos a criança segue sem esforço uma história simples e integra os dados supraproposicionais. Uma certa hierarquização dos elementos que compõem a história permite-lhe isolar os elementos super-ordenados, extrair o tema.
- 5ª - Entre os 10-11 anos as crianças integram já os dados mais particulares e apreendem a ordenação dos factos, preenchendo as lacunas da estrutura narrativa de superfície. Parece, assim, que uma espécie de "protótipo" da história (Fayol, 1983) serve de guião, tanto na compreensão como na memorização dos textos.

Depreende-se do exposto que duas vias se abrem à investigação:

A primeira diz respeito ao tratamento da informação de superfície. Assim a coesão textual não resulta apenas dos elementos lexicais presentes, como referem Ehrlich e outros, mas é devida também à presença de marcas cujo funcionamento e gênese são considerados à partida como adquiridos ou sem grande interesse. Ora precisamente a importância destas marcas é demonstrada por De Villiers (1974), sobretudo na integração proposicional.

A segunda contempla a noção de "esquema" como organização prototípica das acções. Esta noção, que aliás não se articula directamente com a linguística, está ainda muito mal estudada, apesar do interesse manifestado pelos especialistas da inteligência artificial. Os aspectos focados aparecem igualmente, como é natural, nos estudos sobre a produção de textos.

### Pesquisas sobre a produção

São mais raros os trabalhos que tratam deste tema, pois o texto produzido apresenta sempre múltiplos "traços" cuja interpretação exige o recurso a teorias.

Na ausência destas, as análises feitas baseiam-se principalmente na intuição dos investigadores. Se, por um lado, tais análises não deixam de ser válidas por chamarem a atenção para elementos que devem ser explorados; por outro, corre-se o risco de a interpretação dos elementos de superfície ser feita a partir dum esquema mental adulto não explicitado.

Neste contexto, um dos campos mais fecundos da pesquisa psicolinguística consiste em delimitar os traços, a partir das marcas de superfície, construir uma teoria e verificar a sua pertinência. Terá de se ter em conta também como se processa a evolução dos diferentes traços, que sentido têm em determinada fase de desenvolvimento, o que representam.

Os trabalhos sobre a produção seguem dois caminhos diferentes. Um tem como objectivo a interpretação clínica, de matiz

psicanalítico, em que se evidenciem autores como Pitcher e Prelinger (1963) e P. Clanché (1976). Outra orienta-se no sentido de detectar a evolução da forma (e algumas vezes dos conteúdos) das narrações. Applebee (1978) desenvolveu uma longa pesquisa que cobre um largo período etário (dos 2 aos 17 anos) de 300 sujeitos, sobre o conteúdo e a organização narrativa, interessando-se igualmente por algumas marcas formais.

Sem nos determos na análise minuciosa do autor quanto aos conteúdos e à classificação dos diferentes tipos de produção que marcam a evolução da história contada, desde a infância à adolescência, relevamos apenas o facto de Applebee considerar como tendência geral desta evolução a **descentralização** (o narrador passa dos acontecimentos centrados em si próprio para outros cada vez mais socializados, ligados à sua relação com os outros) e a **distanciamento**. A **descentralização** afecta não só os conteúdos como as características formais. Segundo o autor, só a partir dos 5 anos a criança consegue elaborar uma história que contemple certa hierarquização das acções na sequência de um plano mesmo primário. Ao analisar a enunciação narrativa de crianças desta idade, verificou que na sua maioria elas utilizavam o início formal das histórias "era uma vez" e os tempos no passado (mas não discrimina quais), e apenas 50% fechavam a história com o ritual "fim", ou "foram muito felizes". Do ponto de vista formal os textos acusam uma dada evolução, pois de justaposição de proposições sem qualquer elo entre si passa-se à concatenação de proposições desprovidas de "fecho", até chegar à ordenação dos elementos que constituem a "história completa", onde a situação inicial se opõe à final.

O estudo de Applebee constitui a melhor síntese da problemática que surge na produção de textos.

No entanto, apesar destes dados promissores, continua a ser difícil, na ausência de uma teoria sobre as marcas de superfície, reflexo das operações desencadeadas na produção, saber que "traço", que elemento linguístico caracteriza realmente a **descentralização**. Daí o recurso, como se disse, à intuição e ao estudo do léxico, mais acessível do que a análise de artigos, pronomes ou mesmo das desinências verbais, como o sublinha Fayol (1983).

### Para uma psicolinguística textual

Na perspectiva de uma psicolinguística textual é importante descobrir que processos ocorrem na passagem da elaboração à concretização das palavras no texto. A produção do texto exige o recurso a marcas de superfície representativas de operações subjacentes. Se o léxico é um elemento importante na delimitação dos diferentes tipos do processo, não chega para explicar a articulação supraproposicional que se apoia na presença ou na ausência de artigos, pronomes, etc., que constituem os "traços", os índices intra-textuais (Culioli, 1976). Junte-se a estes aspectos a organização superficial da sintagmática narrativa, a sucessão dos tempos, as pausas.

Há todo um caminho a percorrer na investigação das marcas de superfície e sua articulação paradigmática e sintagmática. A sintagmática narrativa, em estreita ligação com outros meios, permite dilatar os acontecimentos da história sem o texto perder a sua unidade temática. Mas quando se "instala" e de que modo? É importante averiguar como evoluem em períodos etários demarcados o enunciado inicial, o emprego dos tempos e dos conectores. A análise sistemática destes elementos, juntamente com outros que venham a ser estudados, poderão constituir a base de uma teoria da enunciação narrativa que sintetize os dados recolhidos e os problemas surgidos.

Neste contexto se insere a presente contribuição, ao ocuparmo-nos do emprego dos tempos verbais na enunciação narrativa de crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos.

### Tempos verbais usados nas histórias

A literatura referente ao estudo da história, da compreensão ou da produção do texto narrativo, situa-se na perspectiva da

psicologia cognitiva, procurando relevar os comportamentos dos indivíduos em situação de reprodução de histórias, lidas ou ouvidas, e sua compreensão, ou em situação de produção. Paralelamente, vários estudos se consagram ao emprego de formas verbais usadas pelas crianças e os adultos, mas as duas correntes têm-se ignorado mutuamente.

Mandler (1982) e Mandler e Johnson (1977) nas suas análises sobre a compreensão sublinham que esta se efectua de modo interactivo, combinando-se as expectativas criadas pelo esquema da história com as marcas de superfície para orientar o processo da compreensão, o que é um dado importante. Por sua vez alguns estudos mencionam como elementos fundamentais no mesmo processo: o papel dos artigos (De Villiers, 1974), a pronominalização (Leagold, 1972), a delimitação dos parágrafos (Koen, Becker, Young, 1969).

Os tempos verbais têm sido objecto de análise na investigação linguística. Se os linguistas concordam quanto ao problema de delimitar o campo dos significantes e sua organização, o mesmo já não sucede quando se trata dos significados, surgindo opiniões divergentes. Atendendo a que as formas verbais traduzem uma relação de ordem das características aspectuais e das modalidades, relativamente ao momento da enunciação, alguns autores consideram que determinados verbos privilegiam determinados tempos. Seria o caso, por exemplo, dos verbos *ser* e *estar* que, no registo do passado, aparecem no imperfeito. Outros autores, rebatendo esta tese, dão maior relevo à oposição aspectual completo/incompleto.

A problemática enunciada é ainda mais complexa no domínio textual, onde aparecem dois tipos de determinação: o da inserção do texto numa situação de enunciação (Culioli, 1976, Fayol, 1981) e o que no texto respeita ao modo de organização intratextual (Bronckart, Gennari, De Weck, 1981), que é de certo modo independente daquele.

No estudo da elaboração da história e sua concretização em texto, mesmo que os diversos autores admitam a existência de um "esquema" subjacente que orienta o tratamento da história, não aparece referida a necessidade de procurar na superfície textual as

marcas que permitem a segmentação das categorias e suas correspondências. Ora justamente esta correlação é um dos problemas importantes da psicolinguística em geral e da textual em particular. Correspondência das marcas de superfície, neste caso as formas verbais, com as operações e categorias subjacentes, construídas no quadro dos modelos elaborados.

No presente trabalho, a partir dos resultados essenciais obtidos no estudo das formas verbais usadas pela criança, referiremos algumas experiências realizadas com o objectivo de analisar o funcionamento e o desenvolvimento de certos tempos na produção textual infantil.

### Experiências realizadas

A partir dos anos setenta numerosos trabalhos, dedicados à aquisição das formas verbais pela criança, chegaram a um certo número de conclusões afins que esclarecem sobre a génese do emprego dos tempos nas histórias. Os resultados obtidos põem em evidência que:

1. - As crianças dos 2 aos 4 anos, em francês, inglês e alemão usam em primeiro lugar o presente, seguido do passado e depois o futuro (Malrieu, 1973, Malrieu e Laterrasse, 1976, Szagun, 1978).
2. - No período etário referido, a escolha de um tempo em vez de outro, no emprego das formas verbais do passado, depende das características da própria acção (Bronckart e Sinclair, 1973; Bronckart, 1976; Antinucci e Miller, 1976). Bronckart precisa mesmo que:

e) as crianças de 5 anos seleccionam as formas verbais em função do parâmetro de duração do

acontecimento, com a correspondência durativo/não durativo-imperfeito/perfeito composto;

b) as crianças de 5-6 anos empregam o perfeito composto com todos os factos do passado, sejam quais forem as suas características, tendo assim o tempo claramente valor temporal.

3. - No plano do desenvolvimento o aspecto surge antes do tempo.
4. - Relativamente ao emprego dos tempos do passado, imperfeito e mais-que-perfeito, em italiano (Antinucci e Miller) o imperfeito aparece primeiro em situações de jogo "faz-de-conta", ligando-se, segundo parece, ao imaginário. No entanto, o mais-que-perfeito aparece em numerosas histórias de crianças de 4 anos (Fayol, 1982), tendo porém um valor muito diferente do que é usado pelo adulto (anterioridade e/ou facto acabado em relação a outro também passado).

Alguns comentários merecem estas conclusões. As experiências realizadas sobre o emprego das formas verbais aqui resumidas baseiam-se em geral em enunciados isolados, ou seja, não integrados num texto, à excepção de Bronckart, que se dedicou ao estudo deste problema. Daí ser natural que alguns dos resultados observados não coincidam em absoluto com os dados obtidos em experiências conduzidas de outra forma. Assim Bronckart, por exemplo, verificou que entre os 7-12 anos ainda são usadas com certa frequência formas aspectuais, quando seria de supor que a partir dos 6 anos elas estariam dominadas pelas dimensões temporais. Numerosos autores, aliás, (Bloom, Lifter, Hafitz, 1980; Harner, 1980, 1981, 1982) defendem que a capacidade de considerar um acontecimento como passado

em relação ao momento da enunciação, e de marcar o verbo correspondente, começaria antes dos 6 anos.

Por outro lado, os resultados obtidos por Antinucci, Miller e Fayol tendem a demonstrar que em certos tipos de histórias o imperfeito e o mais-que-perfeito prevalecem até aos 4 ou 5 anos. Poder-se-ia supor que a diminuição da frequência do imperfeito e do mais-que-perfeito seria progressiva, introduzindo-se paulatinamente o perfeito. Gradualmente iria diminuindo o emprego do imperfeito e instalando-se a oposição imperfeito, mais-que-perfeito/perfeito. Estas oposições, que funcionam na enunciação narrativa do adulto em correspondência com a oposição intranarrativa: exposição/compliação-resolução, deveriam desenvolver-se lentamente e continuar durante o período escolar. No entanto, os trabalhos disponíveis não nos indicam que esta evolução se realize nas crianças de modo sistemático, tanto mais que parece ser difícil encontrar nas produções infantis o funcionamento intratextual das formas verbais antes dos 8 anos.

### Estudo experimental

De acordo com os dados colhidos e tendo em perspectiva que "a organização sequencial dos tempos verbais contribui para delimitar as partes da história", resolvemos tentar uma experiência com crianças dos 2 aos 6 anos, a fim de averiguar como se processa a evolução do emprego dos tempos numa situação de enunciação narrativa.

### Método

Recorrendo a um texto de imagem denominado "A Grande Festa das Maças", foi pedido individualmente às crianças que contassem a história que tinham diante dos olhos. Fez-se o possível para que

o único estímulo da produção verbal fosse apenas a profusão das imagens. Todas as histórias foram registadas.

### População

Vinte e cinco crianças dos 2 aos 6 anos (cinco de cada grupo etário), que frequentam jardins de infância ou a escola primária na área de Lisboa, participaram nesta experiência. A selecção dos sujeitos dependeu apenas das facilidades concedidas nas respectivas instituições.

### Resultados

#### Análise global

##### a) Extensão dos textos

A extensão dos textos foi avaliada pelo número de proposições, verificando-se que varia de uma idade para outra, como se indica seguidamente:

Idade	Nº de proposições	Nº de verbos
2 anos	70	75
3 "	81	89
4 "	119	237
5 "	234	334
6 "	127	92

#### b) Emprego dos tempos

Também no emprego dos tempos aparecem variações significativas de acordo com a idade. Contamos a frequência dos principais tempos - presente, imperfeito, perfeito - em relação ao número total de proposições de cada texto e apresentamos estes dados em percentagem no quadro seguinte:

Idade	Frequência de Emprego dos Tempos		
	Presente (%)	Imperfeito (%)	Perfeito (%)
2 anos	80	2,6	17,3
3 "	78,6	3,37	17,9
4 "	64,5	17,6	24,0
5 "	42,5	34,1	23,3
6 "	6,5	31,5	61,9

Os três tempos aparecem nos cinco grupos etários considerados, verificando-se que nos textos das crianças mais pequenas predomina o uso do presente (80% - 2 anos; 78,6% - 3 anos). O perfeito surge de modo significativo a partir dos 4 anos (24%) e o seu emprego tem tendência a aumentar. Note-se também que a proporção de imperfeitos é muito significativa entre os 5-6 anos, diminuindo ligeiramente quando o uso de outra forma verbal do passado - o perfeito - se intensifica. Assim, parece instalar-se a oposição imperfeito/perfeito.

A distribuição dos tempos nas histórias não é feita uniformemente por todas as crianças. Uma criança de 4 anos pode empregar 18 imperfeitos, enquanto outra da mesma idade pode empregar apenas 5, num número semelhante de proposições. É no entanto de registar que na idade dos 6 anos a utilização do presente quase desaparece (6,5%) para dar lugar marcadamente às formas do passado. (31,5% imperfeito / 61,9% perfeito).

## Discussão

A experiência realizada encontra pontos similares com outras experiências já descritas anteriormente. A ordem sequencial do aparecimento dos tempos estudados confirma-se. O presente dá sequência ao passado.

Se considerarmos a perspectiva teórica do esquema "narrativo", constituído por: exposição (E); complicação (C); resolução (R) que, segundo alguns autores, funcionaria a partir dos 6 anos, a oposição macro-estrutural, exposição/complicação-resolução, corresponderia à oposição dos tempos imperfeito/perfeito que encontramos nas histórias do nosso grupo de crianças. Mas tirar esta conclusão de uma simples comparação formal é demasiado simplista. Impõe-se um outro tipo de análise mais aprofundada. Com mais razão ainda porque não sabemos se o uso destes tempos tem exactamente o valor que lhe é atribuído pelo adulto.

Os dados colhidos permitem-nos, apesar de tudo, algumas reflexões:

1. - O presente é o tempo do actual, do acontecimento em curso na enunciação. Ex:  
"Estão no supermercado e comem maçãs (3 anos)  
"O menino come laranjas. Está aqui no balde maçãs" (4,2 anos).
2. - O imperfeito refere-se a factos mais distantes. Ex:  
"Era uma vez um menino e fazia bolos de areia" (5 anos)  
"A girafa comia e os pintainhos cantavam" (5,1 anos)
3. - Fayol (1982) afirma que o imperfeito caracteriza o afastamento psicológico do referente, opondo-se assim ao perfeito, que se usa para os acontecimentos próximos mas já terminados. Ex.:  
"A menina embrulhou as maçãs e os animais foram para casa da menina" (5,1 anos)

"As maçãs estavam na toalha, no cesto, no balde, o hipopótamo até comeu uma tarte de maçãs" (5,6 anos)

4. - A escolha das formas verbais parece ser determinada pela relação existente entre situação de enunciação/situação referida, não se podendo falar a este nível de dimensão intra-textual.
5. - A organização intra-textual das formas verbais é um longo processo que irá progredindo durante o desenvolvimento da criança, processo esse difícil de descobrir na produção do texto, sobretudo oral. Daí a necessidade de aprofundar a análise com a realização de experiências diversificadas sobre a produção de histórias.
6. - As "histórias" são actos linguísticos pelos quais "um sujeito entra em relação com outro numa dada situação e tendo em vista um fim" (Caron, 1983), o que implica uma certa organização dos elementos que os compõem.
7. - As experiências em diversas línguas, se são unânimes quanto à evolução das formas verbais na enunciação narrativa, caracterizam-se por variações múltiplas que englobam os métodos, os objectivos e as diferentes situações.

Se alguma conclusão podemos tirar dos pontos apresentados para reflexão, ela respeita à necessidade de criar modelos que caracterizem as diferentes fases evolutivas da construção da história, e partir das marcas formais utilizadas pelo enunciador. Se a existência de um "esquema" mínimo de organização da história é admissível, impõe-se definir os seus parâmetros na elaboração realizada pelas crianças, o que só se conseguirá recorrendo ao estudo das marcas formais.

No âmbito da psicolinguística textual há todo um trabalho

a fazer, pois a análise do funcionamento das marcas de superfície - verbos, pronomes, artigos, conectores - contribuirá para clarificar muitas das dúvidas que se levantam quanto ao modo como se organizam os elementos de um texto, na situação específica de produção narrativa. Problema este que nos ocupa e preocupa e está longe de estar resolvido.

#### BIBLIOGRAFIA

- Abdi, H. - *Approches préordinales en analyse des données psychologiques*, thèse, Aix-en-Provence, 1980.
- Abdi, H. - *Comment lire une représentation arborée; Cinquièmes Journées "Mathématiques discrètes en Sciences Sociales"*, Dijon, 1984.
- Antinucci, F.; Miller, R. - *How children talk about what happened. Journal of Child Language*, 1976, 3, pp. 167-189.
- Applebee, A. N. - *The child's concept of story*. Chicago, University of Chicago Press, 1978.
- Bert-Erboul, A. - *La notion de schéma dans les études sur la compréhension du langage. Psychologie et Pédagogie*, 1981, 11, pp. 43-65.
- Bloom, L.; Lifter, K.; Hafitz, J. - *Semantics of verbs and the development of verb inflection in child language. Language*, 1980, 56 (2), pp. 386-412.

- Bock, M. - The influence of pictures on the processing of texts: reading time, intelligibility recall, aesthetic effect, need for rereading in RICKHEIT (G); Bock (M) ed., 1983.
- Bronckart, J. P.; Sinclair, H. - Time, tense and aspect. *Cognition*, 1973, 2 (1) pp. 107-130.
- Bronckart, J. P. - *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*, Bruxelles: Dessart et Mardaga, 1976.
- Bronckart, J. P.; Gennari, M.; WECK G. de - La compréhension des phrases simples - *International Journal of Psycholinguistics*, 1981, 8 (2) pp. 5-29.
- Bronckart, J. P. - Les opérations temporelles dans deux types de textes d'enfants. *Bulletin de Psychologie*, 1985, 38 (371), pp. 653-666.
- Brown, A. L. - Recognition, reconstruction and recall of narrative sequences by preoperational children, *Child Development*, 1975, 46, pp. 156-166.
- Caron, J. - *Les régulations du discours*, Paris, PUF, 1983.
- Clanché, P. - *Le texte libre, écriture des enfants*, Paris, Maspéro, 1976.
- Culioli, A. - *Recherche en linguistique. Théorie des opérations énonciatives*. Université Paris VII: Séminaire de DEA, 1976.
- Danner, F. W. - Children's understanding of intersentence organization in the recall of short descriptive passages. *Journal of Educational Psychology*, 1976, 68 (2), pp. 174-183.

- 
- De Villiers, P. A. - Imagery and theme in recall of connected discourse, *Journal of Experimental Psychology*, 1974, 103 (2), pp. 263-268.
- Ehrlich, S.; Breaud du Boucheron, G; Florin, A. - *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*, Poitiers, PUF, 1978.
- Ehrlich, S.; - Construction des représentations sémantiques: le fonctionnement du sujet, M. Moscato et G. Pieraut - Le Bonniec (Eds.). *Le langage: construction et actualisation*. Rouen, PUF, 1984.
- Esperet, E.; Chauvineau, J. - *Genèse de la notion d'histoire*, Université de Poitiers, Laboratoire de Psychologia, 1981.
- Fayol, M. - *L'organisation du récit écrit. Son évolution chez l'enfant de six à dix ans*. Thèse de Doctorat. Univ. de Bordeaux, II, 1981.
- Fayol, M. - Le plus-que-parfait. Étude génétique en compréhension et production chez l'enfant de quatre à dix ans. *Archives de Psychologie*, 1982, 50, pp. 261-283.
- Fayol, M. - L'acquisition du récit: un bilan de recherches. *Revue Française de Pédagogie*, 1983, n° 62, pp. 65-82.
- Glowalia, V.; Colonus, H. - Towards a model of macrostructure search, in A. Flammer e W. Kintsch (Eds.). *Discourse processing*. Amsterdam, North-Holland, 1982.
- Harner, L. - Comprehension of past and future reference revisited. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1980, 29, pp. 170-182.
- Harner, L. - Children talk about the time and aspect of actions. *Child Development*, 1981, 52, pp. 498-506.

- 
- Harner, L. - Immediacy and certainty: factors in understanding future reference. *Journal of Child Language.*, 1982, 2, pp. 115-124.
- Jacob, J. N. - *L'enfant devant le film*, Montréal, Paris: Didier, 1969.
- Koen, F.; Becker, A.; Young, R. - The Psychological Reality of the Paragraph. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 1969, 8, pp. 49-53.
- Lesgold, A. M. - Pronominalization: a Device for Unifying Sentences in Memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 1972, 11, pp. 316-323.
- Mandler, J. M.; Johnson, N. S. - Remembrance of Things Passed: Story Structure and Recall. *Cognitive Psychology*, 1977, 9, pp. 111-151.
- Mandler, J. M. - Recent Research in Story Grammars. J. F. Le Ny et W. Kintsch (Eds.). *Language and Comprehension*. Amsterdam: North-Holland Pub, 1982.
- Marlieu, P. - L'expression de la temporalité avant 4 ans. *Bulletin de Psychologie*, 1973, 26, pp. 340-349.
- Marlieu, P.; Laterrasse, G. - L'expressivité dans le langage enfantin. *Journal de Psychologie*, 1976. n<sup>o</sup> 3-4, pp. 419-443.
- Pitcher, E. G.; Prelinger, E. - *Children tell stories: an analysis of fantasy*, New York, International University Press, 1963.
- Schnitz, W. - On the influence of texte organization on learning outcomes, in Rickheit, G.; Bock, M. (Eds.), 1983.

- 
- Szagun, G. - On the frequency of the use of tenses in English and German children's spontaneous speech. *Child Development*, 1978, 49, pp. 898-901.
- Tauber, M. - The influence of "within - and between - sentence" variables on the comprehension and recall of the content of newspaper articles. In Flammer, A.; Kintsch, W. Eds. 1982.
- Vallasekova, M. - L'enfant et le conte de fées. *Média*, 1975, 4. pp. 38-42.