

Parâmetros para análise de narrativas orais em crianças com e sem perturbação da linguagem expressiva

Paula Monteiro¹

Armanda Costa

Adriana Batista

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Abstract:

Analysis of children's productions of oral narratives is a highly effective research tool that allows examiners to document children's productive vocabulary and grammar (using microstructural analyses) as well as children's text level narrative organization skills (using macrostructural analyses). In this study we used the *Narrative Scoring Scheme* and the *Speech Rate and Fluency in Children and Adolescents* to analyse the productions of oral narratives of children with and without language disorders. The results showed language developmental effects. Children with language disorders have difficulties in the use of macro and microstructural features and lower speech fluency score.

Keywords: language production, oral narratives, speech fluency, language disorders, language assessment

Palavras-chave: produção da linguagem, narrativas orais, fluência do discurso, perturbações da linguagem, avaliação da linguagem

1. Introdução

A produção linguística envolve a atualização de múltiplos conhecimentos e uma vasta sequência de mecanismos cognitivos que vão da conceção e organização de uma ideia à produção de um sinal perceptível. Segundo Levelt (1989) a produção da linguagem envolve três sistemas autónomos, mediados pelo conhecimento e pelas representações do sujeito: (i) um sistema conceptual pré-linguístico (conceptualizador), que é responsável por criar e monitorizar mensagens; (ii) um sistema linguístico (formulador), que se suporta no léxico e que se encarrega

¹ Agradecemos o contributo de Mário Carvalho na elaboração deste estudo.



de dar forma gramatical e fonológica às mensagens; e (iii) e um sistema de *output* (articulador) onde a produção ocorre e que se especializa na execução motora da mensagem.

No processo natural de desenvolvimento da linguagem verbal podem ocorrer desvios com manifestações em um ou em vários níveis do processamento linguístico. Cada aspeto do processamento da linguagem é sustentado por sistemas que, do ponto de vista neuronal e funcional, são distintos. Estes sistemas podem estar comprometidos ou inibidos após lesão cerebral ou por alterações do desenvolvimento resultando em alterações do sistema de produção da linguagem (Ojemann, 1991).

Do ponto de vista teórico, o conceito de perturbações da linguagem não apresenta ainda uma definição completa. Nesse sentido, a *American Speech-Language and Hearing Association* propõe uma definição que tem sido amplamente adotada na prática clínica: “*A spoken language disorder, also known as an oral language disorder, represents a significant impairment in the acquisition and use of language across modalities (e.g., speech, sign language, or both) due to deficits in comprehension and/or production across any of the five language domains (i.e., phonology, morphology, syntax, semantics, pragmatics). Language disorders may persist across the lifespan, and symptoms may change over time.*” (ASHA, 2015).

Do mesmo modo, a complexidade da linguagem não tem tornado fácil a elaboração de tipologias sobre as suas perturbações. A necessidade de uma classificação das perturbações da linguagem torna-se essencial para que, no decorrer da avaliação e do diagnóstico, se tipifiquem situações e assim seja possível enquadrar informações que o conhecimento científico e os saberes práticos disponibilizam. Nesse sentido, surge a classificação proposta pela Organização Mundial de Saúde, a *International Classification of Diseases - 10ª* revisão (ICD-10). A ICD-10 foi desenvolvida para ser utilizada com fins clínicos, educacionais e de investigação e apresenta uma classificação das doenças em categorias diagnósticas. Com o objetivo de familiarizar os clínicos com as manifestações clínicas e facilitar o diagnóstico diferencial, este manual descreve cada perturbação sob as seguintes epígrafes: características de diagnóstico; subtipos e/ou especificações; procedimentos de registo; características e perturbações associadas; características específicas da cultura, idade e sexo; prevalência; evolução; padrão familiar e diagnóstico diferencial.



Nos últimos anos, a investigação sobre aquisição da linguagem tem focado de forma significativa a organização da informação no processamento discursivo. A produção de uma narrativa coerente é uma tarefa linguística complexa que requer que o sujeito planeie e execute a verbalização atualizando múltiplas competências linguísticas. Na narrativa, a organização cronológica e causal de acontecimentos implica o uso de estruturas linguísticas para a expressão do tempo, a localização de entidades e acontecimentos leva ao uso de marcadores de espaço e a referência a múltiplos participantes nos eventos obriga à utilização de formas de referência e de correferência complexas. Deste modo, a análise de narrativas permite registar e avaliar capacidades de expressão linguística (sintáticas e lexicais), através da análise da dimensão micro-estrutural, assim como capacidades organizativas a nível textual, através da análise da dimensão macro-estrutural (Westby, 2005). A existência de uma organização da informação própria nas narrativas gera um consenso na literatura atual sobre a importância de se estabelecerem protocolos para a análise das dimensões macro e micro-estruturais das mesmas. A aplicação de tais instrumentos permitirá a realização de estudos comparativos entre línguas como, por exemplo, o *Multilingual Assessment for Narratives* desenvolvido no âmbito do projeto "COST: *Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment*" (Gagarina *et al.*, 2012).

A narrativa é caracterizada por Fayol (1985) como o produto de uma competência comunicativa global que abrange uma componente discursiva. Nesta perspetiva, a narrativa é um texto que se caracteriza: (i) por uma disposição sequencial de ações e de acontecimentos ligados entre si por relações conceptuais variadas (causalidade, finalidade, proximidade temporal, etc.); (ii) pelo recurso a determinados elementos linguísticos como organizadores temporais, tempos verbais (nomeadamente as várias formas de Pretérito) e auxiliares aspectuais que acrescentam à estrutura temporal do discurso informações relativamente ao modo como as ações se desenrolam; e (iii) pela presença de uma estrutura canónica que corresponde a um conjunto organizado de eventos e de estados.

Como em qualquer género de texto, a narrativa apresenta características próprias que garantem a sua identificação e a compreensão por parte do leitor/ouvinte. Sobre a dimensão macro-estrutural das narrativas, a maioria dos estudos propõe que a progressão temática ao longo



das narrativas segue uma forma canónica com a seguinte estrutura: (i) situação inicial: onde o sujeito expõe o assunto sobre o qual vai falar, apresenta e conta o que os personagens desejam fazer e descreve o cenário onde os factos acontecem; (ii) desenvolvimento: constitui a parte central do texto onde a história vai sendo contada seguindo a ordem dos episódios em que os personagens atuam, fazem, pensam e se expressam; e (iii) conclusão: é o encerramento da história no qual ocorre o desenlace dos acontecimentos incluindo a resolução dos conflitos gerados no decorrer da história (Mandler & Johnson, 1977).

Considerando a dimensão micro-estrutural das narrativas, os estudos referidos na literatura são consensuais salientando que, a este nível, a análise da narrativa foca a estrutura e o conteúdo linguístico das produções da criança (Justice *et al.*, 2006). De um modo geral, nos estudos realizados, as estruturas linguísticas são avaliadas através da análise das capacidades sintáticas da criança usando, por exemplo, a extensão média da frase e a sua complexidade (Nippold *et al.*, 2005). As medidas de conteúdo linguístico são usadas para avaliar as capacidades lexicais da criança e geralmente medem a diversidade lexical (Miller & Klee, 1995).

A dimensão micro-estrutural da narrativa é assegurada pelo uso eficaz de mecanismos de coesão. Este está positivamente relacionado com a capacidade de organização da narrativa na criança e continua a desenvolver-se ao longo da escolaridade. Segundo Halliday & Hasan (1976), a coesão refere-se às relações de sentido estabelecidas através de elementos gramaticais e lexicais que se constroem no nível superficial do texto, que são responsáveis pela sua estruturação e que são cruciais para a sua interpretação.

Duarte (2003) defende que um texto será coeso se as suas diferentes partes constitutivas estiverem articuladas e interligadas, garantindo a sua unidade semântica. Segundo a autora, o processo de coesão textual pode ser assegurado através de mecanismos linguísticos gramaticais e lexicais. A coesão gramatical é assegurada através de: (i) coesão frásica: constituída por mecanismos que asseguram uma ligação significativa entre os elementos linguísticos que ocorrem a nível sintagmático e oracional, na superfície do texto (concordância nominal, verbal, género, número, ordem sujeito e verbo, relação entre sujeito e predicado, etc.); (ii) coesão interfrásica: assegurada por vários tipos de interdependência semântica das frases que ocorrem na superfície textual, sendo assegurada através de processos de coordenação e de subordinação e,



consequentemente, através de diferentes tipos de conectores, especificando o tipo de conexão existente (causa, tempo, contraste, etc.); e (iii) coesão referencial: propriedade de qualquer texto em que se assinale, através da utilização de formas linguísticas apropriadas, que os personagens designados por uma dada expressão, introduzidos pela primeira vez no texto, já foram mencionados no discurso anterior, se situam no espaço físico perceptível pelo locutor, existem ou não como objeto único na memória destes.

Estudos na área do desenvolvimento linguístico mostram que a aquisição da proficiência narrativa é um processo lento que surge na idade pré-escolar e que só está totalmente desenvolvido na idade adulta (Berman & Slobin, 1994). A literatura tem confirmado que, além de organizarem as narrativas seguindo a forma canónica, os narradores proficientes usam estruturas linguísticas específicas. Bamberg e Damrad-Frye (1991) concluíram que o uso destas estruturas (nomeadamente o uso de verbos epistémicos como, por exemplo, *pensar* e *saber* e o uso de verbos declarativos como, por exemplo, *dizer* e *falar*) é um parâmetro que caracteriza as produções de narrativas mais elaboradas e que auxilia os narradores mais velhos na organização das relações hierárquicas entre os eventos da narrativa. Estes autores salientaram que a capacidade de usar estruturas linguísticas específicas surge por volta dos 5 anos de idade, que não é usada de forma consistente até aos últimos anos da idade escolar e que continua a desenvolver-se na idade adulta. Outros estudos mostram que as estruturas linguísticas específicas, que emergem durante os anos pré-escolares, são usadas de modo mais consistente à medida que a criança atinge a adolescência (Nippold, 2007) e não são usadas de modo consistente ou adequado por crianças com perturbações da linguagem (Greenhalgh & Strong, 2001).

A produção de narrativas nas crianças com perturbações da linguagem revela a existência de dificuldades no uso adequado de formas lexicais e gramaticais (Pearce *et al.*, 2003), no uso consistente ou adequado de estruturas linguísticas específicas (Greenhalgh & Strong, 2001), no uso eficaz de mecanismos de coesão (Liles, 1985; Strong & Shaver, 1991) e na organização da narrativa a nível textual (Manhardt & Rescorla, 2002; Pearce *et al.*, 2003). Estas dificuldades na organização narrativa têm um impacto negativo nas capacidades discursivas da criança assim como no seu sucesso escolar, nomeadamente na literacia verbal.



Neste estudo pretendemos avaliar o desempenho global de crianças com desenvolvimento da linguagem típico e de crianças com perturbações da linguagem expressiva na produção oral de narrativas. Pretendemos comparar os grupos de crianças relativamente à dimensão, à estrutura e aos mecanismos de coesão da narrativa assim como obter indicadores de fluência referentes aos eventos e aos estados da narrativa.

2. Estudo experimental

2.1. Caracterização da amostra

Com este estudo propomo-nos analisar a produção oral de narrativas produzidas por 2 grupos de 24 crianças com 8 anos de idade, monolíngues falantes nativos de Português Europeu, com e sem perturbação da linguagem expressiva (CPL e SPL, respetivamente), relativamente à fluência e às micro e macroestruturas das narrativas.

Para estabelecer o diagnóstico de perturbação da linguagem expressiva usámos o ICD-10 (OMS, 2010) e seguimos os critérios aí descritos. Assumimos que a perturbação da linguagem expressiva não está associada a uma lesão neurológica de origem conhecida e que interfere na comunicação social e no rendimento escolar (podendo associar-se a problemas escolares e de aprendizagem). As crianças com perturbação da linguagem expressiva começam a falar tarde e progridem mais lentamente do que o habitual nos vários estádios de desenvolvimento da linguagem expressiva. A medição da perturbação da linguagem expressiva é feita através de avaliações (normalizadas e aplicadas individualmente) cujos resultados são substancialmente inferiores aos resultados obtidos nas avaliações normalizadas, tanto da capacidade intelectual não-verbal como do desenvolvimento da linguagem recetiva.

As características linguísticas da perturbação da linguagem expressiva são variáveis e dependem da gravidade da perturbação e da idade da criança. Estas características incluem uso de vocabulário reduzido, de frases curtas, de estruturas gramaticais simplificadas, erros sintáticos, limitação da variedade de estruturas gramaticais, omissão de partes críticas das frases, problemas na ordenação das palavras e lentidão no desenvolvimento da linguagem. O funcionamento não linguístico e as aptidões de compreensão verbal geralmente estão dentro dos limites normais.



2.2. Instrumento para recolha dos dados

Para elicitare a produção oral da narrativa foi usada a “História do Gato” de Hickmann (1982) (Figura 1). A história é constituída por uma sequência de 6 imagens com eventos que estruturam o conteúdo da narrativa (Costa & Nascimento, 2012).



Figura 1. Imagens com os eventos que constituem a “História do Gato” de Hickmann (1982): (1) o pássaro está no ninho, (2) o pássaro deixa o ninho e um gato aproxima-se, (3) o gato observa o ninho, (4) o gato sobe à árvore e um cão aproxima-se, (5) o cão ataca o gato e o pássaro aproxima-se, (6) o gato foge perseguido pelo cão e o pássaro pousa no ninho.

As narrativas orais produzidas pelas crianças foram gravadas e transcritas usando as normas de transcrição de *corpus* oral adotadas pelo grupo Anagrama do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa². Posteriormente as narrativas foram classificadas por três juízes com base nos critérios do NSS (descritos adiante).

2.3. Instrumentos para análise dos dados

Neste estudo os instrumentos para análise usados foram a *Escala de fluência* (Pavão Martins, I. *et al.*, 2007) e o *Narrative Scoring Scheme* (Heilmann *et al.*, 2010) (tendo em vista a sua adaptação para o Português Europeu) por nos parecer que captam aspetos da fluência e da qualidade do discurso.

A *Escala de fluência* permite avaliar a fluência do discurso com base nos seguintes parâmetros: número total de palavras, número total de pausas silenciosas (considerando-se uma

² Na transcrição dos enunciados produzidos foram feitas as seguintes notações: SUJ1_SPL identificação dos informantes (três letras maiúsculas seguidas de um número e da condição de linguagem); / pausa silenciosa breve; // pausa silenciosa longa ou fim do enunciado; &/ pausa preenchida; “ “ uso de discurso direto; [/] palavra repetida (se a repetição incidir sobre mais do que uma palavra, estas ficarão entre parêntesis angulares <>); [/] palavra substituída (se a reformulação incidir sobre mais do que uma palavra, estas ficarão entre parêntesis angulares <>).



pausa qualquer interrupção do discurso com duração superior ou igual a 4 segundos)³, número total de repetições, tempo de elocução (isto é, o tempo total de produção, medido em segundos, incluindo o tempo de pausas preenchidas e de pausas silenciosas) e velocidade de fala em palavras por minuto (isto é, o quociente entre todas as palavras produzidas e o tempo total de produção e estimado para 60 segundos se a produção da criança for inferior a um minuto).

O *Narrative Scoring Scheme* (NSS) é uma ferramenta de avaliação da capacidade da criança de produzir uma narrativa, partindo do pressuposto que as capacidades narrativas envolvem domínio da macro e micro-estrutura da história. O NSS está dividido em sete áreas que avaliam aspetos distintos da organização macro-estrutural da narrativa: introdução, resolução de conflitos, desenvolvimento e estados mentais dos personagens, conclusão, coesão, autonomizando a referência. Esta divisão permite uma reflexão sobre cada componente do processo narrativo e a avaliação da proficiência do sujeito nessa área. A cotação deste instrumento é feita através de uma escala de 0 a 5 pontos para cada parâmetro, o que permite obter a pontuação máxima de 35 pontos e assim estabelecer três níveis de desempenho: proficiente, emergente ou inconsistente e imaturo ou mínimo, de que são exemplo os enunciados apresentados no Quadro 1.

No parâmetro *introdução* este instrumento pretende avaliar a referência à presença/ausência dos personagens e o modo como o sujeito faz a sua descrição qualitativa e a dos componentes do cenário (de que são exemplo os enunciados apresentados no Quadro 1).

³ O discurso espontâneo é caracterizado por fenómenos de disfluência (alongamentos, repetições e substituições de material lexical, hesitações, pausas, etc.) que indiciam operações cognitivas complexas. Na narrativa, as pausas silenciosas desempenham um papel estruturador na organização discursiva (Levelt, 1989).

Estudos realizados com adultos sobre o uso de pausas silenciosas no discurso indicam que a frequência e a duração deste tipo de pausas variam sistematicamente com fatores linguísticos e cognitivos (Goldman-Eisler, 1968). Vários estudos confirmam a existência de uma relação entre pausas silenciosas e a estrutura narrativa: as pausas silenciosas longas estão mais associadas a fatores conceptuais e semânticos do que as pausas silenciosas curtas (Esposito, 2005; Esposito *et al.*, 2007). Em Português Europeu, Freitas (1990) analisou a distribuição sintática das pausas silenciosas e mostrou que, em fala espontânea, as pausas silenciosas ocorrem em fronteiras de oração.



	Desempenho Proficiente	Desempenho Emergente	Desempenho Imaturo
Introdução	uma bela tarde um bebé passarinho estava prestes a nascer // até que a mãe pássaro começou a ouvir o ninho a tremer // então disse “ é agora // eles vão nascer “ // então nasceram três passarinhos // (SUJ6_SPL)	era uma vez um pássaro que estava no ninho e que estava com os seus filhos // (SUJ1_SPL)	era uma vez a mãe pássara // (SUJ3_SPL)

Quadro 1. Exemplo de diferentes níveis de desempenho para o parâmetro *Introdução* na narrativa. No desempenho proficiente a criança refere com descrição e detalhe os componentes do cenário e os personagens principais da história; no desempenho emergente a criança refere os componentes do cenário e os personagens principais da história sem descrição e detalhe e no desempenho imaturo a criança não faz referência ao cenário.

Na *resolução de conflitos* são considerados os principais conflitos e o modo de expressão das suas resoluções (de que são exemplo (1), (2) e (3)). No parâmetro *conclusão* é avaliado se o sujeito faz referência ao evento final assim como o encerramento de toda a história (de que são exemplo (4), (5) e (6)).

(1) depois apareceu um gato selvagem que estava a tentar comer o passarinho // (SUJ18_SPL)

(2) o gato estava a tentar saltar para os comer // saltou tentou mas apareceu um cão que o assustou e agarrou na cauda para o puxar para baixo // e assustou-o // (SUJ5_SPL)

(3) o gato tentou subir mas depois apareceu lá um cão e o cão mordeu-lhe a cauda // (SUJ8_SPL)

(4) depois a mãe chegou e eles fugiram // (SUJ15_SPL)

(5) depois o pássaro veio e o cão e o gato foram-se embora // fim // (SUJ1_SPL)

(6) a mãe voltou para casa e o cão foi atrás do gato // já acabou a história // (SUJ4_SPL)

O parâmetro *desenvolvimento das personagens* avalia as capacidades do sujeito para identificar as personagens principais (de que são exemplo (7) e (8)) com referência específica ao



uso do discurso direto (de que são exemplo (9) e (10)) nomeadamente através do uso de verbos declarativos.

(7) apareceu um gato e ficou a olhar para eles // (SUJ4_SPL)

(8) mas de repente apareceu um cão // (SUJ2_SPL)

(9) e depois veio um gato e disse “miau” // (SUJ1_CPL)

(10) e depois o cão “ ão ão ó gato não trepes essa árvore ou assim mordo-te a tua cauda “ // (SUJ3_CPL)

O parâmetro *estados mentais* avalia a capacidade do sujeito para descrever os supostos sentimentos e pensamentos/atitudes dos personagens nomeadamente através do uso de verbos epistémicos (como se encontra, por exemplo, em (10), (11) e (12)).

(11) ele *pensou* como ia chegar lá e teve uma ideia // (SUJ6_SPL)

(12) e depois um gato *pensou* / “ ai me apetece ir comer aqueles pássaros // (SUJ3_CPL)

(13) o gato ficou ali sentado à espera que [/] a mãe voltasse / depois *achou* estranho porque a mãe nunca mais voltava // (SUJ16_SPL)

O NSS avalia separadamente dois aspetos da coesão (que foram adaptados de Halliday e Hasan (1976)): a coesão frásica e a referência. O parâmetro relativo à *coesão* frásica avalia os aspetos frásico, intra e interfrásico e lexical (e inclui também a ordem adequada e as transições entre eventos). O parâmetro *referência* mede aspetos de coesão referencial, incluindo o uso consistente e adequado de pronomes e de expressões anafóricas e lexicais ao longo da história.

No sentido de procedermos a uma análise mais detalhada e mais informativa das narrativas produzidas pelos sujeitos, para além dos parâmetros já apresentados recolhemos dados referentes à extensão global das narrativas e a alguns aspetos relativos à complexidade gramatical.

A nível da extensão das narrativas foram considerados os seguintes parâmetros: número total de palavras, número total de frases e número total de palavras por frase.



Importa salientar que a análise do discurso oral colocou desafios e nem sempre foi simples identificar e estabelecer fronteiras entre enunciados correspondentes a uma frase. Para estabelecer fronteiras frásicas, usámos como critério a curva entoacional ou a existência de pausas longas com forte rutura prosódica e a existência de um núcleo verbal finito. Assim, para codificar as frases simples considerámos as unidades gramaticais constituídas por uma oração simples (de que são exemplo (14) e (15)). Para classificar as frases complexas considerámos as unidades gramaticais constituídas por mais do que uma oração que se ligam entre si formando estruturas de coordenação (como, por exemplo, as estruturas apresentadas em (16) e (17)) e estruturas de subordinação (como, por exemplo, as estruturas apresentadas em (18) e (19)). Não foram consideradas frases as estruturas como, por exemplo, as apresentadas em (20), (21) e (22) uma vez que não apresentam um núcleo verbal.

(14) um passarinho estava no ninho // (SUJ16_CPL)

(15) o gato subiu à árvore // (SUJ5_SPL)

(16) o gato subiu *e* veio um cão // (SUJ1_SPL)

(17) o gato *&a/*. tentou subir *mas* depois apareceu lá um cão // (SUJ8_SPL)

(18) depois *quando* o gato já estava a ir buscar o ninho o cão agarrou-o pela cauda // (SUJ9_SPL)

(19) os três passarinhos assustaram-se *porque* o gato subiu à árvore // (SUJ4_SPL)

(20) um passarinho no ninho // (SUJ15_CPL)

(21) o cão e o gato // (SUJ15_CPL)

(22) fim // (SUJ1_SPL)

No que respeita à coesão analisámos os mecanismos que asseguram:



- a) a coesão frásica: concordância nominal (número e género) (como, por exemplo, em (23) e (24)) e concordância verbal (concordância entre sujeito e verbo) (de que são exemplo as estruturas apresentadas em (25) e (26));

(23) * *o pintainhos* ficaram sozinhos // (SUJ20_CPL)

(24) * e o cão afastou *o gata* // (SUJ19_CPL)

(25) * os *pintainhos* estava a chamar socorro // (SUJ5_CPL)

(26) * e depois / *um cão e um gato* queria tirar os passarinhos à mãe // (SUJ18_CPL)

- b) a coesão interfrásica: frases complexas, coordenadas e subordinadas (de que são exemplo as estruturas apresentadas em (16) e (17) e (18) e (19) respetivamente) e tipo de conectores (de que são exemplo as estruturas apresentadas em (27), (28) e (29));

(27) *depois* apareceu um gato no ninho *quando* ele se foi embora // (SUJ22_SPL)

(28) *e depois* o gato ficou a olhar para o ninho / *porque* a mãe tinha desaparecido // (SUJ3_SPL)

(29) *depois* / o gato sai e começam a fugir // *e* a ave volta // (SUJ13_SPL)

- c) a coesão referencial: introdução de personagens e construção de cadeias de referência. Dos personagens intervenientes na “História do Gato”, analisámos a introdução e a referenciação dos personagens *Gato* e *Cão* (representados a negrito nos exemplos (30) e (31)) e quais os processos usados pelos sujeitos para a manutenção destes personagens ao longo do enunciado (salientados em itálico nos exemplos (30) e (31)).

(30) era uma vez um passarinho que tinha ovos numa árvore // depois &apare o passarinho &vo &a/. foi encontrar comida e apareceu **um gato** // depois *o gato* ficou sentado a ver os passarinhos // depois *o gato* estava a subir à árvore e apareceu **um cão** // depois *o cão*



/ puxou *o gato* e depois apareceu a mãe pássaro // e depois *o cão* assustou *o gato* e ficou lá <o pássaro> [//] a mãe pássaro // (SUJ6_CPL)

(31) está aqui um passarinho no ninho // depois veio um pássaro e ele voou // o pássaro &fi ai / **o gato** ficou ali ao pé da árvore e ao pé do ninho // depois *o gato* tentou trepar mas não conseguiu // &a/. depois veio **o cão** // e quando *ele* estava a trepar puxou-*lhe* a cauda // depois *o gato* teve medo do *cão* e foi-*se* embora e *o cão* foi atrás do *gato* // (SUJ11_SPL)

3. Resultados

3.1. Escala de fluência

Relativamente à fluência do discurso verificamos que as crianças CPL e SPL distinguem-se entre si no tempo de elocução e na velocidade do discurso, existindo diferenças muito significativas entre os grupos ($p=0,000$) (Quadro 2). Em média, as crianças CPL levam mais tempo a produzir a narrativa e produzem menos palavras por minuto do que as crianças SPL. Para a diferença na velocidade do discurso há de contribuir a velocidade de elocução (o tempo de articulação mais o tempo de silêncio) visto que o número de palavras não difere entre os grupos.

Parâmetros de fluência		Nº Palavras	Nº Pausas	Nº Repetições	Tempo de elocução	Velocidade do discurso
SPL	Média	79	0,083	3,000	43,844	110
	Desvio- Padrão	19,230	0,282	2,719	11,824	17,027
CPL	Média	80	0,375	3,333	52,561	94
	Desvio- Padrão	30,630	0,875	3,306	17,901	22,462
Sig		0,392	0,201	0,933	0,000	0,000

Quadro 2. Parâmetros relativos à fluência em crianças CPL e SPL: número total de palavras, número total de pausas silenciosas (com duração ≥ 4 segundos), número total de repetições, tempo de elocução (medido em segundos) e velocidade do discurso (número de palavras por minuto) por narrativa produzida.



Os grupos não se distinguem entre si no número total de palavras, no número total de pausas silenciosas e no número total de repetições por narrativa produzida. Em média, as narrativas produzidas pelas crianças CPL apresentam mais palavras, mais pausas e mais repetições do que as das crianças SPL, embora essa diferença não seja estatisticamente significativa (número de palavras: $p=0,392$; número de pausas: $p=0,201$; número de repetições: $p=0,933$).

3.2. NSS

Em termos de cotação global, existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($p=0,050$). As crianças CPL apresentam um nível de desempenho inferior ao das crianças SPL sendo menos proficientes na organização e na produção das narrativas.

A cotação obtida nos parâmetros considerados no NSS mostra que, na *conclusão* da narrativa, ambos os grupos linguísticos apresentam o mesmo nível de desempenho (Figura 3 e Quadro 3). Contudo, as crianças CPL apresentam um nível de desempenho inferior ao das crianças SPL nos parâmetros *introdução*, *resolução de conflitos*, *desenvolvimento dos personagens* e *estados mentais*. Contudo, estas diferenças não são estatisticamente significativas entre os grupos (introdução: $p=0,374$; resolução de conflitos: $p=0,496$; desenvolvimento dos personagens: $p=0,144$; estados mentais: $p=0,423$).

O nível de desempenho das crianças CPL é claramente inferior nos parâmetros *coesão* e *referência* comparativamente com o desempenho das crianças SPL. Em ambos os parâmetros há diferenças estatisticamente muito significativas entre os grupos (coesão: $p=0,000$; referência: $p=0,014$).



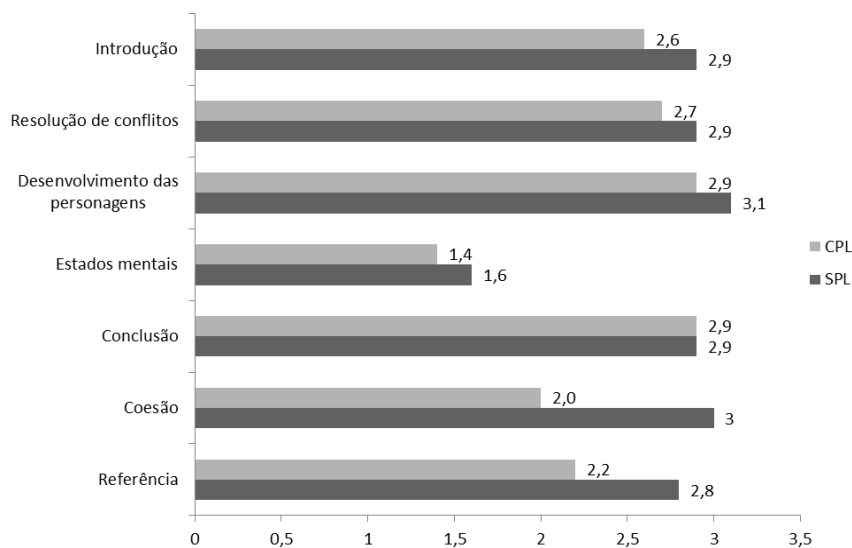


Figura 3. Cotação global obtida pelas crianças CPL e SPL nos parâmetros considerados no NSS

Parâmetros do NSS		Introdução	Resolução de conflitos	Desenvolvimento dos personagens	Estados mentais	Coesão	Referência
SPL	Média	2,9	2,9	3,1	1,6	3,0	2,8
	Desvio-Padrão	0,697	0,827	0,475	0,929	0,594	0,742
CPL	Média	2,6	2,7	2,9	1,4	2,0	2,2
	Desvio-Padrão	0,702	0,875	0,693	0,605	0,708	0,675
Sig		0,374	0,496	0,144	0,423	0,000	0,014

Quadro 3. Valores médios obtidos pelas crianças CPL e SPL nos parâmetros avaliados pelo NSS.

3.3. Extensão da narrativa

Na extensão da narrativa (em termos de número de frases e de número de palavras produzidas por frase) verificamos que, em média, as crianças CPL utilizam mais frases mas menos palavras por frase do que as crianças SPL (Quadro 4); essas diferenças não são estatisticamente significativas (número total de frases: $p=0,319$; número total de palavras por frase: $p=0,224$).



Extensão da narrativa		Nº total Frases	Nº Palavras/Frase
SPL	Média	3,313	10,353
	Desvio-Padrão	1,970	4,306
CPL	Média	3,625	9,020
	Desvio-Padrão	2,170	4,249
Sig		0,319	0,224

Quadro 4. Valores médios obtidos pelas crianças CPL e SPL nos parâmetros número total de frases e número total de palavras por frase relativos à extensão das narrativas produzidas.

3.4. Coesão frásica

Sobre os mecanismos de coesão frásica, comparativamente com as crianças SPL, verificamos que as narrativas produzidas pelas crianças CPL apresentam alterações na concordância nominal (em número e em género) e na concordância verbal (entre sujeito verbo e entre tempos verbais) (Quadro 5). No entanto, essas diferenças não são estatisticamente significativas (concordância nominal: $p=0,153$; concordância verbal: $p=0,153$).

Extensão da narrativa		Concordância SN	Concordância SV
SPL	Média	1	1
	Desvio-Padrão	0	0
CPL	Média	0,92	0,92
	Desvio-Padrão	0,282	0,282
Sig		0,153	0,153

Quadro 5. Valores médios relativos à concordância nominal e verbal das narrativas produzidas pelas crianças CPL e SPL.

3.5. Coesão interfrásica

Relativamente à coesão interfrásica, os grupos diferem no tipo de estruturas sintáticas e no tipo de conectores usados. O Quadro 6 mostra-nos que existem diferenças estatisticamente significativas entre grupos na produção de frases simples ($p=0,035$) e de frases complexas ($p=0,046$). As crianças CPL produzem mais frases simples do que as crianças SPL. Por seu lado, as crianças SPL produzem mais frases complexas do que as crianças CPL. Em ambos os grupos,



as frases complexas produzidas são constituídas por maior número de estruturas de coordenação do que por estruturas de subordinação.

Tipo de frases		Frases simples	Frases complexas
SPL	Média	2,0	4,9
	Desvio-Padrão	1,083	1,442
CPL	Média	4,0	3,7
	Desvio-Padrão	2,493	1,829
Sig		0,035	0,046

Quadro 6. Valores médios relativos ao tipo de frases produzidas pelas crianças CPL e SPL por narrativa.

Quanto ao tipo de conectores que asseguram a ligação entre orações, verificamos que, em ambos os grupos, são usadas conjunções coordenativas (de que são exemplo as estruturas apresentadas de (36) a (39)) e subordinativas (de que são exemplo as estruturas apresentadas em (40), (41) e (42)).

(36) a mãe chegou *e* deu-lhes comida // (SUJ2_SPL)

(37) depois tentou subir à árvore *mas* um cão apareceu // (SUJ15_SPL)

(34) o cão “ ó gato não trepes essa árvore *ou* assim <te como> [/] mordo-te a tua cauda “ // (SUJ3_CPL)

(39) mas os [/] gatos não conseguem muito bem subir às árvores *por isso* ele não conseguiu chegar lá // (SUJ23_SPL)

(40) era uma vez um passarinho *que* tinha ovos numa árvore // (SUJ6_CPL)

(41) o gato ficou a olhar para o ninho / *porque* a mãe tinha desaparecido // (SUJ3_SPL)

(42) o gato começou a / subir a árvore *para* comer os pássaros // (SUJ2_SPL)

Ao analisarmos o tipo de conjunções usado, verificamos que as crianças CPL usam menos conjunções coordenativas e menos conjunções subordinativas do que as crianças SPL (Quadro 7). Embora existam diferenças significativas no uso de conjunções subordinativas ($p=0,016$) o



mesmo não acontece no uso de conjunções coordenativas, onde não existem diferenças significativas entre os grupos ($p=0,073$).

Tipo de conjunções		Conjunções coordenativas	Conjunções subordinativas
SPL	Média	6,8	0,6
	Desvio-Padrão	2,132	0,711
CPL	Média	6,6	0,2
	Desvio-Padrão	3,296	0,406
Sig		0,073	0,016

Quadro 7. Valores médios relativos ao tipo de conjunções usado pelas crianças CPL e SPL por narrativa produzida.

Analisando o tipo de conjunções coordenativas usadas, verificamos que, em ambos os grupos, as conjunções *e*, *mas* e *que* são as mais usadas na ligação entre orações subsidiando a construção de frases complexas copulativas, adversativas e relativas (Quadro 8). Entre os grupos não se verifica a existência de diferenças significativas no uso da conjunção *e* ($p=0,293$), da conjunção *que* ($p=0,053$) e da conjunção *mas* ($p=0,054$). As conjunções/locuções *até que*, *por isso*, *enquanto* e *ou* surgem em ambos os grupos com um valor residual.

Conjunções coordenativas		e	mas	ou	que	enquanto	até que	por isso
SPL	Média	4,5	0,6	0	1,3	1,0	2,0	1,0
	Desvio-Padrão	1,888	0,658	0	1,083	0	0	0
CPL	Média	5,5	0,2	1,0	0,7	0	0	0
	Desvio-Padrão	3,243	0,471	0,277	0,806	0	0	0
Sig		0,293	0,054	0,317	0,053	0,317	0,317	0,317

Quadro 8. Valores médios relativos às conjunções coordenativas usadas pelas crianças CPL e SPL por narrativa produzida.

Nas conjunções subordinativas, ambos os grupos usam as conjunções *quando*, *porque* e *para* na ligação entre orações subsidiando a construção de frases complexas temporais, causais e finais (Quadro 9). Verifica-se a existência de uma diferença significativa entre os grupos no uso da conjunção *porque* ($p=0,043$); as crianças CPL usam menos a conjunção *porque* do que as



crianças SPL. Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos na conjunção *quando* ($p=0,122$) e na conjunção *para* ($p=0,734$).

Conjunções subordinativas		quando	porque	para
SPL	Média	0,4	0,3	0,3
	Desvio-Padrão	0,654	0,442	0,442
CPL	Média	0,2	1,0	0,2
	Desvio-Padrão	0,588	0,277	0,406
Sig		0,122	0,043	0,734

Quadro 9. Valores médios relativos às conjunções subordinativas usadas pelas crianças CPL e SPL por narrativa produzida.

Sobre o tipo de conectores que asseguram a ligação entre partes do texto (de que são exemplo as estruturas apresentadas de (43) a (47)), podemos observar no Quadro 10 que, de um modo geral, as crianças CPL usam menos quantidade e menos variedade de conectores do que as nas crianças SPL.

(43) era uma vez um passarinho que estava a meter ovos // *depois* chega lá um gato / e tenta-os roubar // (SUJ13_SPL)

(44) era uma vez um pássaro que andava no seu ninho a [/] <tentar ter> [/] a tomar conta dos seus pintainhos // *um dia* apareceu um gato / e &a/. o pássaro fugiu // (SUJ14_SPL)

(45) o gato ficou ali sentado à espera que [/] a mãe voltasse // *depois* achou estranho porque a mãe nunca mais voltava // *então* o gato começou a subir às árvores / mas apareceu um cão // (SUJ16_SPL)

(46) o gato começou a / subir a árvore para comer os pássaros // *de repente* apareceu um cão // (SUJ2_SPL)

(47) era uma vez um pássaro que tinha tido filhos // e foi buscar comida para os filhos // *entretanto* veio um gato / que os viu // (SUJ15_SPL)



Tipo de conectores		depois	então	de repente	um dia	entretanto
SPL	Média	3,1	2,3	1,5	1,0	1,0
	Desvio-Padrão	1,447	1,893	0,707	0	0
CPL	Média	4,4	1,0	1,0	1,0	0
	Desvio-Padrão	1,685	0	0	0	0
Sig		0,238	0,150	0,539	0,161	0,317

Quadro 10. Valores médios relativos ao tipo de conectores que asseguram a ligação entre frases ou partes do texto por narrativa produzida pelas crianças CPL e SPL.

Em ambos os grupos verificamos que *depois* é o conector discursivo mais usado representando 85% dos casos nas crianças SPL e 96% nas crianças CPL. Embora as crianças CPL usem mais *depois* do que as crianças SPL, entre os grupos não se verifica a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p=0,238$).

3.6. Coesão referencial

Relativamente aos mecanismos que asseguram a coesão referencial, os resultados mostram que, em ambos os grupos, a introdução do personagem *Gato* é feita preferencialmente através do uso de expressões nominais indefinidas (como, por exemplo, a estrutura apresentada em (48)) em detrimento do uso de expressões nominais definidas (de que é exemplo a estrutura apresentada em (49)) (Quadro 11). Entre os grupos verificamos que as crianças CPL usam menos expressões nominais indefinidas do que as crianças SPL embora essa diferença não seja estatisticamente significativa ($p=0,187$).

(48) depois um dia apareceu *um gato* / e &a /. o pássaro fugiu // (SUJ14_SPL)

(49) e num dia *o gato* &a /. estava a tentar subir à árvore // (SUJ12_SPL)



Tipo de expressões nominais		Gato		Cão	
		<-def>	<+def>	<-def>	<+def>
SPL	Média	0,8	0,2	0,8	0,2
	Desvio- Padrão	0,381	0,381	0,415	0,415
CPL	Média	0,7	0,3	0,5	0,5
	Desvio- Padrão	0,482	0,482	0,511	0,511
Sig		0,187	0,187	0,037	0,037

Quadro 11. Valores médios relativos às expressões nominais usadas pelas crianças CPL e SPL na introdução dos personagens *Gato* e *Cão* por narrativa produzida.

Para introduzir o personagem *Cão*, as crianças CPL usam mais expressões nominais definidas (de que é exemplo a estrutura apresentada em (51)) do que expressões nominais indefinidas (como, por exemplo, a estrutura apresentada em (50)) comparativamente com as crianças SPL (Quadro 10). Entre os grupos existe uma diferença estatisticamente significativa ($p=0,037$).

(50) o gato tentou subir à árvore / e o cão viu // (SUJ14_SPL)

(51) mas de repente apareceu *um* cão // (SUJ2_SPL)

Os grupos distinguem-se relativamente às expressões anafóricas usadas na manutenção dos personagens *Gato* e *Cão* (Quadro 12). As crianças CPL usam menos expressões anafóricas para referir *Gato* do que as crianças SPL, sendo essa diferença estatisticamente significativa ($p=0,005$). Além disso, as crianças CPL também referem menos *Cão* do que as crianças SPL, não existindo uma diferença significativa entre os grupos ($p=0,231$).

Nº expressões anafóricas		Gato	Cão
SPL	Média	6,6	2,4
	Desvio- Padrão	2,139	0,776



CPL	Média	4,9	2,2
	Desvio-Padrão	1,932	0,702
Sig		0,005	0,231

Quadro 12. Valores médios relativos ao número de expressões anafóricas usadas pelas crianças CPL e SPL na manutenção dos personagens *Gato* e *Cão* ao longo da narrativa produzida.

Em ambos os grupos, a manutenção do personagem *Gato* é feita através de expressões nominais repetidas (de que são exemplo as estruturas apresentadas em (52) e (53)), de pronomes lexicalizados (de que são exemplo as estruturas apresentadas em (54) e (55)) e de pronomes nulos (de que são exemplo as estruturas apresentadas em (56) e (57)).

(52) e depois veio **um gato** que estava lá a olhar e / o pássaro foi embora // depois *o gato* estava sempre a olhar lá para cima // (SUJ1_SPL)

(53) **um gato** aproximou-se do ninho // *o gato* estava a tentar saltar para os comer // (SUJ5_SPL)

(54) apareceu **um gato** e \emptyset queria comer os passarinhos // *ele* pensou [/] como ia chegar lá / e teve uma ideia // (SUJ6_SPL)

(55) e depois **o gato** &tre trepou pela árvore / e o cão estava a vê-lo // quando *ele* já estava quase no ninho / o cão puxou a cauda // (SUJ3_SPL)

(56) e entretanto veio **um gato** / que [/] os viu // depois \emptyset tentou subir à árvore / mas um cão apareceu e puxou-lhe a cauda // (SUJ15_SPL)

(57) e num dia **o gato** &a/. estava a tentar subir à árvore // e \emptyset estava sempre a olhar para os pássaros // (SUJ12_SPL)

As crianças CPL usam mais expressões nominais repetidas do que as crianças SPL, embora essa diferença não seja estatisticamente significativa ($p=0,175$) (Quadro 13). Ademais, as crianças CPL usam menos pronomes lexicalizados e menos pronomes nulos do que as crianças



SPL, embora essa diferença não seja estatisticamente significativa (pronomes lexicalizados: $p=0,002$ e pronomes nulos: $p=0,014$).

Tipo de expressões anafóricas		Gato			Cão		
		Expressões nominais repetidas	Pronomes lexicalizados	Pronomes nulos	Expressões nominais repetidas	Pronomes lexicalizados	Pronomes nulos
SPL	Média	2,9	2,0	1,5	1,2	0,4	0,6
	Desvio-Padrão	1,393	1,351	1,285	0,779	0,830	0,717
CPL	Média	3,3	0,8	0,6	1,7	0,1	0,3
	Desvio-Padrão	1,435	0,963	0,824	0,690	0,338	0,550
Sig		0,175	0,002	0,014	0,032	0,219	0,091

Quadro 13. Valores médios relativos ao tipo de expressões anafóricas usadas pelas crianças CPL e SPL na manutenção dos personagens *Gato* e *Cão* ao longo da narrativa produzida.

Tal como em *Gato*, em ambos os grupos a manutenção do personagem *Cão* é feita através de expressões nominais repetidas (de que são exemplo as estruturas apresentadas em (58) e (59)), de pronomes lexicalizados (de que são exemplo as estruturas apresentadas em (60) e (61)) e de pronomes nulos (de que são exemplo as estruturas apresentadas em (62) e (63)).

(58) o gato subiu e veio **um cão** // e depois o gato foi quase lá a cima e *o cão* puxou a cauda do cão // (SUJ1_SPL)

(59) o gato tentou subir à árvore / e **o cão** viu // então / o gato subiu [/] a mãe estava a vir / e *o cão* agarrou-lhe a cauda // (SUJ24_SPL)

(60) depois **um cão** estava a morder a cauda do gato / porque *ele* também queria subir para comer os filhotes // (SUJ21_SPL)



(61) depois o gato subiu à árvore para tentar pegar os pintos / e apareceu **um cão** que agarrou na cauda do gato / e pô-lo para baixo // e depois **ele** foi atrás do gato e o gato fugiu // (SUJ20_SPL)

(62) **o cão** era simpático e **o** puxou a cauda do gato para o gato não chegar lá // (SUJ23_SPL)

(63) depois **o cão** viu o gato e **o** começou a puxar a cauda dele // (SUJ12_SPL)

As crianças CPL usam mais expressões nominais repetidas do que as crianças SPL, existindo uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos ($p=0,032$) (Quadro 11). Consequentemente, as crianças CPL usam menos pronomes lexicalizados e menos pronomes nulos do que as crianças SPL, embora essa diferença não seja estatisticamente significativa (pronomes lexicalizados: $p=0,219$ e pronomes nulos: $p=0,091$).

75% das crianças SPL e 58% das crianças CPL seguem preferencialmente a ordem canónica de cadeia referencial para ambos os referentes: SN indefinido, sendo a primeira retoma SN definido e seguindo-se as pronominalizações sobretudo com pronomes pessoais realizados (*Nome [-def] ...> Nome [+def] ...> Pronom*) (de que é exemplo o enunciado apresentado em (64)).

(64) era uma vez um passarinho que tinha ovos numa árvore // depois **aparece** o passarinho **&vo &a /** foi encontrar comida e / apareceu **um gato** // depois *o gato* ficou sentado a ver os passarinhos // depois *o gato* estava a subir à árvore / e apareceu **um cão** // depois *o cão* / puxou / *o gato* e depois apareceu a mãe pássaro // e depois *o cão* assustou *o gato* e ficou lá <o pássaro> [/] a mãe pássaro // (SUJ6_CPL)

Contudo, 33% das crianças CPL também usam com frequência uma cadeia mais curta: SN definido e terminando em pronome (*Nome [+def] ...> Pronome*) (de que é exemplo os enunciado apresentado em (65)).

(65) era uma vez um pássaro que / estava no ninho // e / depois foi [/] voar // e depois estava em cima do ninho // e **o gato** estava a olhar // e depois / o pássaro fugiu para o outro



ninho // e[/] o gato foi para cima do [/] pau // e [/] apareceu o cão // e depois o cão / puxou o rabo do gato // e depois o [/] pássaro / foi para o ninho / e depois o cão / foi apanhar o gato // (SUJ8_CPL)

4. Conclusão

Neste estudo, avaliámos o desempenho global de crianças com desenvolvimento da linguagem típico e de crianças com perturbações da linguagem expressiva, na produção oral de narrativas. Comparámos os grupos de crianças relativamente à dimensão, à estrutura e aos mecanismos de coesão da narrativa e obtivemos indicadores de fluência referentes aos eventos da narrativa. Constatámos que, relativamente aos instrumentos para análise dos dados linguísticos, em Portugal existem testes de avaliação formal da linguagem que avaliam alguns componentes da gramática de forma isolada como, por exemplo, a Grelha de Observação da Linguagem – Nível Escolar (Sua Kay & Santos, 2003) ou as Provas de Avaliação da Linguagem (Sim-Sim, 2006). Contudo, estes testes não contemplam itens que permitam avaliar a linguagem oral em termos da organização e da qualidade do discurso ou que possibilitem a análise estruturada de narrativas. Nesse sentido, usámos o *Narrative Scoring Scheme*, a *Escala de fluência* e recolhemos dados referentes à extensão global e à complexidade gramatical das narrativas.

Concluimos que, apesar de os grupos não se distinguirem entre si a nível do número de palavras, de pausas e de repetições, na fluência do discurso, os grupos SPL e CPL se distinguem entre si no tempo de elocução e na velocidade do discurso. As crianças CPL levam mais tempo a produzir a narrativa e produzem menos palavras por minuto, o que resulta num discurso menos fluente.

De um modo geral, os enunciados produzidos pelas crianças CPL mostram que estas apresentam dificuldades na organização da narrativa a nível textual, no uso adequado de formas gramaticais e no uso eficaz de mecanismos de coesão, denotando a existência de menor complexidade gramatical. Baseados nos resultados obtidos no NSS, concluimos que as crianças CPL apresentam um nível de desempenho inferior ao das crianças SPL na *introdução*, na *resolução de conflitos* e no *desenvolvimento e estados mentais dos personagens*, *coesão* e *referência*, sendo menos proficientes na organização e na produção das narrativas.



Relativamente aos mecanismos de coesão frásica, as crianças CPL têm dificuldades na concordância nominal (em número e em género) e na concordância verbal (entre sujeito/verbo e entre tempos verbais).

Sobre os mecanismos de coesão interfrásica, os grupos diferem no tipo de estruturas sintáticas usadas e no tipo de conectores usados. As crianças CPL produzem mais frases, mas menos palavras por frase do que as crianças SPL, o que se traduz em enunciados constituídos por mais frases simples, logo com menos conectores. As crianças CPL usam menos quantidade e menos variedade de conectores para assegurar a ligação entre orações (conjunções coordenativas e subordinativas) e a ligação entre frases ou partes do texto (conectores discursivos).

Relativamente aos mecanismos que asseguram a coesão referencial, concluímos que os grupos diferem na quantidade, mas também na qualidade das cadeias referenciais usadas. As crianças CPL usam menos expressões nominais indefinidas na introdução dos personagens *Gato* e *Cão* do que as crianças SPL. Do mesmo modo, na manutenção dos personagens *Gato* e *Cão*, para referir estes personagens, as crianças CPL usam mais expressões nominais repetidas, menos pronomes lexicalizados e menos pronomes nulos do que as crianças SPL. Embora usem preferencialmente a cadeia referencial com a ordem canónica (corroborando o estudo de Batoréo & Costa, 1997), cerca de um terço das crianças CPL usa uma cadeia referencial mais curta: Nome [+def]...> Pronome.

Os resultados encontrados neste estudo corroboram os estudos descritos na literatura e vêm realçar que maior conhecimento sobre a relação entre as capacidades linguísticas da criança nas dimensões macro e micro-estruturais trará um melhor conhecimento da natureza das suas dificuldades. Nesse sentido, os instrumentos e as medidas usadas neste estudo permitem realizar uma análise mais detalhada e mais informativa das narrativas produzidas pelas crianças SPL e CPL e assim estabelecer uma diferenciação entre os grupos. Nessa medida, os parâmetros considerados contribuem positivamente para a caracterização dos grupos em termos linguísticos e para o seu enquadramento em determinados quadros clínicos.



Referências

- American Speech-Language and Hearing Association. <http://www.asha.org>; www.clul.ul.pt/pt/recursos/343-anagrama
- Bamberg, M. & Damrad-Frye, R. (1991) On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18, pp 689–710.
- Batoréo, H. J. & Costa, M. A. (1998) Referência nominal na narrativa oral e escrita aos dez anos de idade. *Atas do XIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. APL, pp 137-149.
- Berman, R. & Slobin, D. (Eds.). (1994) *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Costa, A. & Nascimento, E. (2012) Cadeias correferenciais em narrativas escritas em português europeu e português brasileiro. In Teixeira e Silva, R., Qiarong Yan, Espadinha, M. A. e Leal, A. V. (Orgs.). III SIMELP: A formação de novas gerações de falantes de português no mundo. China, Macau: Universidade de Macau. ISBN: 78-99965-1-035-9. CDROM.
- Duarte, I. (2003) Aspectos linguísticos da organização textual. In: Mateus, Ma. H. M. *et alii*. (2003) *Gramática da Língua Portuguesa*. 5ª ed. Revista e Ampliada. Lisboa.
- Esposito, A. (2005) Children's organization of discourse structure through pausing means. In: Faundez-Zanuy, M.; Janer, L.; Esposito, A.; Satue-Villar, A.; Roure, J.; Espinosa-Duro, V., editors. *Nonlinear analyses and algorithms for speech processing*, LCNS 3817. Heidelberg: Springer Berlin.
- Fayol, M. (1985) *Le récit et sa construction – Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé.
- Freitas, M. J. (1990). *Estratégias de Organização Temporal do Discurso*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.



- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U. & Walters, J. (2012) MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZASPiL*, 56.
- Goldman-Eisler, F. (1968) *Psycholinguistics: experiments in spontaneous speech*. London: The Academic Express.
- Greenhalgh, K. & Strong, C. (2001) Literate language features in spoken narratives of children with typical language and children with language impairments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, pp 114–125.
- Halliday, M. & Hasan, R. (1976) *Cohesion in English*. London, England: Longman.
- Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A. & Dunaway, C. (2010) Properties of the Narrative Scoring Scheme Using Narrative Retells in Young School-Age Children. *American Journal of Speech Language Pathology*, 19 (2), pp 154–166.
- Hickmann, M. (1982) The development of narrative skills: Pragmatic and metapragmatic aspects of discourse cohesion. Doctoral thesis, University of Chicago.
- Justice, L., Bowles, R., Kaderavek, J., Ukrainetz, T., Eisenberg, S. & Gillam, R. (2006) The Index of Narrative Microstructure: A clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, pp 177–191.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Liles, B. (1985) Cohesion in the narratives of normal and language disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, pp 123–133.
- Mandler, J. & Johnson, N. (1977) Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, pp 111–151.
- Manhardt, J., & Rescorla, L. (2002) Oral narrative skills of late talkers at ages 8 and 9. *Applied Psycholinguistics*, 23, pp 1–21.



- Miller, J. & Klee, T. (1995) Computational approaches to the analysis of language impairment. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language*, pp 545–572. Oxford, England: Blackwell.
- Nippold, M. (2007) *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults* (3rd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- Nippold, M., Hesketh, L., Duthie, J. & Mansfield, T. (2005) Conversational versus expository discourse: A study of syntactic development in children, adolescents, and adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, pp 1048–1064.
- Ojemann, G.A. (1991) Cortical organization of language. *The Journal of Neuroscience*, 11, pp 2281-2287.
- Organização Mundial de Saúde (2010) The ICD-10: Classification of Mental and Behavioural Disorders. Clinical descriptions and diagnostic guidelines: <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2015/en>
- Pavão Martins, I., Vieira, R., Loureiro, C. & Santos, M. E. (2007). Speech Rate and Fluency in Children and Adolescents, *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 13 (4), pp 319-332.
- Pearce, W., McCormack, P. & James, D. (2003) Exploring the boundaries of SLI: Findings from morphosyntactic and story grammar analyses. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 17, pp 325–334.
- Sim-Sim, I. (2006) Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas. 4.^a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sua Kay, E. & Santos, M. E. (2003) *Grelha de Observação da Linguagem - Nível Escolar*. Alcoitão: Escola Superior de Saúde de Alcoitão.



Strong, C. & Shaver, J. (1991) Stability of cohesion in the spoken narratives of language-impaired and normally developing schoolaged children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, pp 95–111.

Westby, C. (2005) Assessing and facilitating text comprehension problems. In H. Catts & A. Kamhi (Eds.), *Language and reading disabilities*. Boston, MA: Allyn & Bacon, pp 157–232.

