

16 Avaliação com base em narrativas orais

Stéphanie Vaz^a, Maria Lobo^a & Marisa Lousada^b

^aUniversidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, CLUNL ^bCINTESIS.UA, Escola Superior de Saúde, Universidade de Aveiro

A avaliação da linguagem oral nas crianças baseia-se frequentemente em instrumentos formais direcionados para componentes específicas como a fonologia, a morfossintaxe ou o léxico, podendo encontrar-se vários instrumentos disponíveis para o português europeu. Para além destes instrumentos, a avaliação da linguagem pode ser complementada com a análise de produções espontâneas da criança ou com a análise de discurso estruturado, como a descrição de imagens ou a produção de narrativas. Este capítulo centra-se na avaliação da linguagem com base em narrativas orais. Descreve-se a relevância de analisar estas produções, considerando diferentes parâmetros macro e microestruturais, bem como a relevância de avaliar a compreensão de narrativas. Apresenta-se ainda um instrumento de avaliação de narrativas que está a ser desenvolvido para o português europeu – o (RE)CONTO, bem como os primeiros resultados da sua aplicação a uma pequena amostra de crianças com e sem desenvolvimento típico.

Palavras-chave: Avaliação da linguagem; Narrativas; Produção oral.

1 Por que é relevante fazer uma avaliação com base em narrativas orais?

A recolha de discurso espontâneo, não planeado e em situação de diálogo, permite analisar diferentes domínios, incluindo o fonológico, o lexical e o sintático.¹ Contudo, este contexto de produção não é condicionado e é, por conseguinte, mais sensível a variáveis extralinguísticas, como a situação de produção e os intervenientes (Demuth 1996; Stromswold 1996). É, contudo, através de discurso

¹A norma adotada na escrita deste capítulo foi a do português europeu.

espontâneo que mais facilmente se avaliam competências pragmáticas e discursivas (Condouris et al. 2003; e.o.). A variabilidade discursiva existente na situação de produção espontânea, porém, não permite tão facilmente o estabelecimento de normas e a comparação entre crianças, sendo a sua análise difícil (Kover et al. 2014). Para além de requerer uma capacidade de análise linguística fina, a recolha de discurso espontâneo não permite estudar a compreensão. Assim, a avaliação da linguagem oral recorre frequentemente a instrumentos formais, havendo diferentes instrumentos disponíveis para o português europeu (Viana et al. 2017). Estes instrumentos podem focar-se apenas num domínio, que avalia especificamente a sintaxe, ou podem contemplar vários domínios, incluindo o fonológico, o sintático e o lexical. Os testes psicométricos standardizados permitem avaliar quer a produção (linguagem expressiva), quer a compreensão (linguagem receptiva), avaliando a linguagem oral através de itens que incidem sobre construções linguísticas específicas. Não permitem, contudo, uma avaliação de dimensões mais globais necessárias na produção e compreensão de textos, como mecanismos globais de coesão e coerência, a capacidade de estabelecer relações temporais, a capacidade de estabelecer relações de causa-efeito, a capacidade de estabelecer a progressão temática, entre outros aspetos. Por conseguinte, como complemento à avaliação formal através de provas standardizadas, pode recorrer-se à avaliação de narrativas orais para avaliar as competências linguísticas da criança, considerando dimensões que as baterias de avaliação da linguagem geralmente não contemplam.

As narrativas desempenham um papel importante a nível cognitivo, social e académico. De acordo com vários autores, a nível cognitivo, são uma forma de estruturação do pensamento e contribuem para consolidar experiências na memória de longo prazo (Wang et al. 2015; Léon 2016); a nível social, contribuem para consolidar laços afetivos, quer através de histórias de vida pessoais, quer através de narrativas de tradição oral, desempenhando um papel na identidade de uma comunidade (Labov & Waletzky 2010); e, a nível académico, desempenham um papel importante na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, uma das vantagens de recorrer à avaliação da linguagem através de narrativas orais vem do facto de a produção e a compreensão de textos narrativos serem frequentemente trabalhadas em meio escolar, ainda que sobretudo na modalidade escrita (Pereira & Azevedo 2005). A identificação de dificuldades na produção oral de textos narrativos e na compreensão de textos narrativos orais permite antecipar dificuldades que se manifestarão mais tarde na modalidade escrita (Dickinson & Freiberg 2009; de Villiers et al. 2010; Klop 2011).

A avaliação da linguagem oral através de narrativas constitui, assim, um importante complemento à avaliação da linguagem através de outros instrumentos,

permitindo uma avaliação global das competências linguísticas e comunicativas da criança e a análise de diferentes dimensões (Gonçalves et al. 2011). Na próxima secção, faz-se uma caracterização geral de narrativas e descrevem-se as diferentes dimensões que podem ser analisadas através de textos narrativos.

Na secção 2, justificamos a relevância de fazer uma análise com base em narrativas orais e, na secção 3, descrevemos diferentes dimensões que podem ser avaliadas com base em narrativas orais. Na secção 4, fazemos uma revisão panorâmica de vários instrumentos estandardizados de avaliação de narrativas disponíveis para outras línguas, em particular para o inglês e, na secção 5, damos conta de um instrumento que se encontra em desenvolvimento para o português europeu – o (RE)CONTO. Nas secções 6 e 7, apresentamos alguns resultados de investigação sobre o desenvolvimento de competências narrativas por crianças com desenvolvimento típico e atípico, considerando a Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL), em particular, e, na secção 8, apresentamos alguns dados comparativos entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com PDL na produção e compreensão de narrativas, obtidos através do (RE)CONTO.

2 O que se pode avaliar através de narrativas?

2.1 Características de narrativas

As narrativas são relatos de acontecimentos reais ou imaginários. Incluem-se entre os textos narrativos relatos de acontecimentos pessoais, relatos de acontecimentos vividos por outros, narrativas ficcionais, como contos, romances ou parábolas, entre outros. Uma narrativa prototípica contém uma situação inicial, uma complicação, um conjunto de acontecimentos que visam repor o estado de equilíbrio, a resolução e a situação final ou desfecho (Adam 1982; Sousa 2010).

A classificação de um texto como sendo narrativo não quer dizer que ele só inclua sequências narrativas. Adam (1982; 1987) propõe que um texto é constituído por sequências que podem ser de vários tipos: narrativas, descritivas, dialogais, explicativas e argumentativas. Um texto pode conter várias destas sequências. Um texto narrativo será um texto em que as sequências narrativas são predominantes, mas pode conter sequências de outros tipos, como sequências dialogais e descritivas, por exemplo. A complexidade de um texto narrativo poderá depender, entre outras coisas, da quantidade de sequências narrativas que este inclui, da sua articulação com sequências de outros tipos, da sua maior ou menor prototipicidade enquanto texto narrativo. Assim, um texto narrativo pode conter uma única sequência narrativa ou múltiplas sequências narrativas. Cada sequência in-

cluírá uma sucessão de acontecimentos ligados por relações de temporalidade e de causalidade (Sousa 2010).

Cada texto pode ser considerado numa dimensão macroestrutural e numa dimensão microestrutural (Beaugrande & Dressler 1983; van Dijk 1997), que estão interligadas (Liles et al. 1995; Pearson 2002). A dimensão macroestrutural está relacionada com a organização temática do texto e a dimensão microestrutural está relacionada com as estruturas linguísticas usadas (lexicais, morfológicas, sintáticas e semânticas). Ambas as dimensões podem ser avaliadas para determinar a complexidade da narrativa (Westby 2005; Monteiro et al. 2016). Consideramos nos próximos pontos cada uma dessas dimensões.

2.2 Dimensão macroestrutural

A macroestrutura de um texto diz respeito à sua organização temática, às componentes que possibilitam a organização global de sentido do texto e que são responsáveis pela sua significação (Beaugrande & Dressler 1983). Da macroestrutura do texto, de natureza semântica e cognitiva, fazem parte as representações globais que asseguram a coerência do texto (Sautchuk 2003) e que permitem identificar as suas partes constituintes.

Nas narrativas ficcionais, encontra-se geralmente um esquema mais específico com uma situação inicial, que inclui uma localização temporal e espacial e a introdução de personagens, um evento perturbador, uma tentativa de resolução e um resultado dessa ação. Dependendo da maior ou menor complexidade das narrativas, pode haver uma só destas sequências ou várias sequências. O número de sequências narrativas do texto e a inclusão de outras sequências (descritivas ou dialogais, por exemplo) pode contribuir para a complexidade da macroestrutura textual.

A análise macroestrutural considera a coerência da narrativa, incluindo a presença e a organização das partes constituintes da narrativa, com referência aos elementos relevantes da situação inicial, à sequência de eventos ligados por relações de causalidade, manutenção de personagem e tema, e relação entre eventos e desfecho (Miles & Chapman 2002; Heilmann et al. 2010). Diferentes instrumentos de avaliação de narrativas orais usam grelhas de codificação distintas para a análise da componente macroestrutural, podendo verificar se a criança refere: i) a abertura da narrativa, incluindo os elementos do cenário - localização espaço-temporal e diferentes personagens; ii) os fatores que desencadeiam a sucessão de eventos; iii) cada um dos eventos constituintes da narrativa (ação e reação); e iv) o desfecho da narrativa.

2.3 Dimensão microestrutural

A dimensão microestrutural de um texto engloba o conjunto dos elementos linguísticos, incluindo propriedades lexicais, semânticas, sintáticas e morfológicas, que contribuem para a sua coesão e coerência (Sautchuk 2003). A coesão refere-se às relações estabelecidas através de elementos gramaticais e lexicais que garantem a continuidade de sentido nas dimensões temporal, referencial e lexical (Halliday & Hasan 1976).

A coerência e a coesão de uma narrativa estão interligadas e a aquisição da narrativa envolve o desenvolvimento integrado desses diferentes aspetos de forma (Halliday & Hasan 1976; Justice et al. 2010).

A análise microestrutural permite avaliar o desenvolvimento linguístico da criança e pode englobar várias componentes linguísticas: i) lexicais – incluindo, por exemplo, a diversidade lexical e o número de palavras diferentes; ii) morfológicas – incluindo, por exemplo, diversidade de morfemas flexionais usados e palavras gramaticais; iii) sintáticas e semânticas – incluindo medidas globais, como a extensão média e máxima de enunciado, ou medidas mais específicas, como a quantidade e diversidade de conectores usados, o número ou a proporção de frases complexas, os tipos de frases complexas produzidos, os tempos verbais produzidos e a coesão no uso de tempos verbais, as marcas de coesão referencial e a manutenção de cadeias de referência, entre outros aspetos.

A análise microestrutural pode considerar uma ampla gama de aspetos linguísticos, incluindo medidas gerais de produtividade e de complexidade linguística, extensão e diversidade lexical, presença de marcação de relações temporais e causais entre eventos expressas através de conectores, congruência dos eventos narrados, entre outros aspetos. Pode também ter em conta desvios relativamente à forma alvo, incluindo, por exemplo, o número de frases agramaticais e o tipo de desvios encontrados.

2.4 Compreensão

Para além da produção, é possível avaliar a compreensão de narrativas orais. Os processos envolvidos na compreensão de narrativas orais têm mostrado ser determinantes também na compreensão da leitura (Paris & Paris 2003). Muitos instrumentos de avaliação de narrativas contêm não só tarefas de produção, mas também tarefas de compreensão. É avaliada a capacidade de a criança compreender uma história narrada, com ou sem o apoio de imagens. Os processos de compreensão (quer da leitura, quer de discurso oral) são muito complexos, envolvendo diferentes planos, incluindo aspetos do código de superfície (microestrutura), de

base textual e de construção de um modelo de situação (macroestrutura), que requerem a capacidade de fazer inferências e de relacionar a informação ouvida/lida com os conhecimentos prévios do leitor (Graesser et al. 1997). Os estudos que incidem sobre a compreensão na leitura têm identificado diferentes processos implicados na compreensão, tendo sido propostas várias tipologias (Catalá et al. 2001; Giasson 2005; Ribeiro et al. 2010). Também na compreensão do discurso oral têm sido considerados diferentes processos. Seguindo a nomenclatura de Ribeiro et al. 2010, consideram-se aqui processos de compreensão literal, compreensão inferencial e compreensão crítica. A compreensão inferencial, em particular, tem sido explorada em tarefas de compreensão de narrativas orais (Paris & Paris 2003; Dawes 2017). Alguns estudos têm mostrado a importância de avaliar a compreensão inferencial, que está frequentemente comprometida em crianças com PDL, comparando-a com processos de compreensão literal, bem como com outras dimensões, incluindo tarefas de reconto e conhecimento lexical, que são preditores de sucesso na compreensão inferencial (Dawes 2017).

A compreensão literal corresponde à compreensão de informação explicitamente referida no texto; a compreensão inferencial já requer a capacidade de ir para além da informação expressa no texto, através de processos dedutivos, baseados em raciocínios lógicos a partir de indícios fornecidos no texto e conhecimentos prévios do ouvinte; a compreensão crítica envolve a capacidade de formular juízos próprios e de fazer uma avaliação subjetiva acerca de atitudes, personagens, linguagem, entre outros aspetos (Ribeiro et al. 2010).

Note-se que, nas tarefas de avaliação da narrativa, produção e compreensão não estão completamente dissociadas. A compreensão é avaliada através da resposta oral da criança, pelo que a tarefa de compreensão requer também produção. Inversamente, a tarefa de reconto, que é sobretudo uma tarefa de produção, requer a compreensão da narrativa escutada. Esta tarefa consiste, assim, numa tarefa multimodal, que requer produção, mas também compreensão: para recontar de forma fiel uma narrativa escutada, a criança terá de a compreender.

3 Que instrumentos existem para avaliação de narrativas noutras línguas e o que avaliam?

Existem vários instrumentos dedicados à avaliação de narrativas para outras línguas, em particular para o inglês, ainda que nem todos estejam normalizados.

O conto *Frog, Where Are You?* (Mayer 1969) é um dos materiais que foi mais usado a nível internacional com a finalidade de desencadear a produção de narrativas, tendo dado origem a inúmeros trabalhos sobre o desenvolvimento de

narrativas infantis (Berman & Slobin 1994). Algumas das recolhas obtidas a partir desta história estão disponíveis no corpus CHILDES de acesso livre (<https://childes.talkbank.org/access/Frogs/>).

Existem para outras línguas, e em particular para o inglês, vários instrumentos de avaliação de narrativas orais usados em contexto clínico. Entre estes, encontram-se instrumentos que avaliam a produção de narrativas, instrumentos que avaliam a compreensão de narrativas, e instrumentos que avaliam quer a produção, quer a compreensão, entre os quais estão os seguintes: *The Bus Story* (Renfrew 1969); *Test of Narrative Language* (TNL; TNL2) (Gillam & Pearson 2017); *Expression, reception and recall of narrative instrument* (ERRNI) (Bishop 2004); *Edmonton Narrative Norms Instrument* (ENNI) (Schneider et al. 2005); *Diagnostic Evaluation of Language Variation - Norm Referenced Test* (DELV-NR) (Seymour et al. 2005).²

Estes instrumentos distinguem-se quanto a uma série de aspetos. As faixas etárias alvo diferem: a idade mínima varia entre os 3 e os 5 anos e a idade máxima varia entre os 8 e os 15 anos. Nem todos os instrumentos contemplam as mesmas dimensões: *The Bus Story* só avalia produção; os restantes contemplam tanto produção como compreensão. A compreensão inclui processos de compreensão literal e inferencial. A forma como é induzida a narrativa é variável: através de conto, de reconto, incluindo ambas as tarefas, com ou sem o apoio de imagens. Estes instrumentos diferem ainda quanto à diversidade de narrativas contempladas: *The Bus Story* inclui uma única narrativa, os restantes incluem várias narrativas. Apesar das diferenças, todos eles têm como procedimento comum uma tarefa de reconto, com ou sem imagens de suporte que ilustram a sequência de ações que constituem a narrativa.

A codificação e análise diferem de prova para prova. No entanto, incluem habitualmente a análise da macroestrutura (ou esquema narrativo) e a análise de elementos linguísticos, incluindo a análise de mecanismos de coesão.

Para o português europeu, está em desenvolvimento um instrumento de avaliação de narrativas, que será descrito na próxima secção.³

²Existem vários outros instrumentos não normalizados que são usados em contexto clínico e/ou em contexto educativo para avaliar a produção e a compreensão de narrativas e/ou para estimular o desenvolvimento de competências associadas: *Peter and the Cat Narrative Assessment* (Leitão & Allen 2003); *The Squirrel Story Narrative Assessment* (Carey et al. 2006); *Peter and the Cat Narrative Comprehension Assessment*; *Squirrel Story Narrative Comprehension Assessment* (Dawes et al. 2019)). Ainda que não esteja normalizado, o *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (MAIN) (Gagarina et al. 2015), que foi desenvolvido no âmbito da Ação COST IS0804 especialmente para crianças bilingues, tem versões disponíveis para um conjunto alargado de línguas.

³Este instrumento está a ser desenvolvido no âmbito do projeto de doutoramento de Stéphanie Vaz, sob orientação de Maria Lobo e de Marisa Lousada, com financiamento da Fundação para

4 (RE)CONTO: uma proposta de instrumento de avaliação de narrativas para o português europeu

Dada a inexistência de um instrumento de avaliação de narrativas normalizado para o português europeu, que possa ser usado por terapeutas da fala ou professores para complementar a avaliação da linguagem da criança e auxiliar na planificação da intervenção, foi desenvolvido o instrumento (RE)CONTO, que está em processo de validação. Este instrumento contempla tarefas de produção e de compreensão de narrativas e é pensado para crianças falantes de português europeu com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos.

O instrumento é composto por três histórias, correspondendo todas elas a narrativas ficcionais, uma delas original – “A Minhoca e o Pássaro” – e as outras duas adaptadas de livros infantis já publicados: “Os Elefantes Espertalhões”, adaptada de *Chibos Sabichões* (González 2016), e “A Fada Arco-Íris”, traduzida e adaptada do livro infantil espanhol *El hada del arco iris* (Yebras 2015). Estas três histórias foram manipuladas para o trabalho experimental, apresentando diferentes graus de complexidade quanto às sequências de eventos e às estruturas linguísticas. Das três histórias, “A Minhoca e o Pássaro” é a que apresenta uma estrutura narrativa mais convencional, com sequências predominantemente narrativas, e a que tem um menor grau de complexidade linguística, com menor número de orações complexas. A história “Os Elefantes Espertalhões” contém não só sequências narrativas, mas também uma sequência descritiva, que inicia a história, e várias sequências dialogais. A história “A Fada Arco-Íris” é a que contém estruturas linguísticas mais complexas, com um maior número e mais diversificado de orações subordinadas, e é a que apresenta relações mais complexas entre as personagens e sequências de eventos, contendo também algumas sequências descritivas.

A cada história estão associadas uma gravação áudio e sequências de imagens ilustrativas criadas por uma *designer* profissional, de que damos um exemplo na Figura 1:

Para cada história, foram criadas perguntas de compreensão que avaliam a compreensão literal, inferencial e crítica. Estas perguntas de compreensão só se aplicam na tarefa de reconto.

O instrumento pode ser aplicado em suporte digital ou em papel. O instrumento é de aplicação individual, devendo todas as produções ser gravadas em áudio e/ou vídeo.

Embora cada sequência de imagens tenha sido testada como estímulo a conto ou como suporte a situação de reconto a diferentes grupos de crianças, no ins-

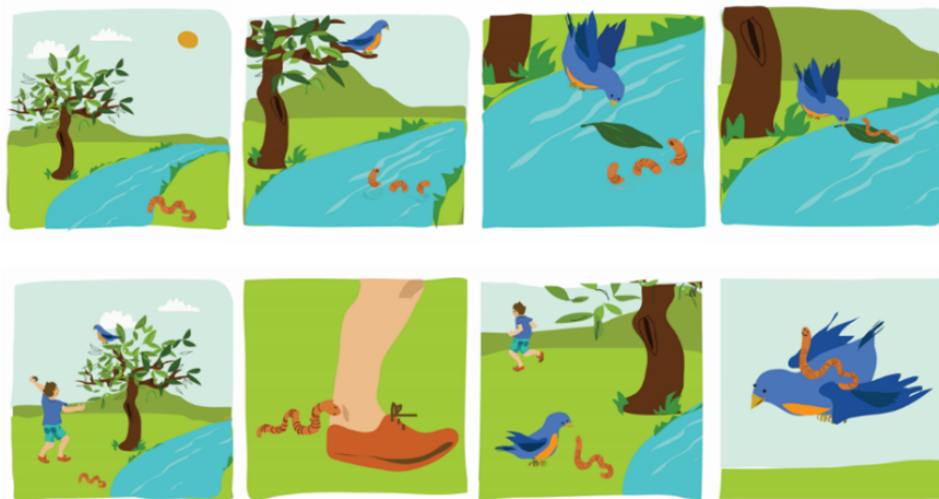


Figura 1: Sequência de imagens da história “A Minhoca e o Pássaro”

trumento final optou-se por usar as três histórias em situação de reconto, e unicamente a história “A Minhoca e o Pássaro” como estímulo a conto. Na tarefa de conto, mostra-se à criança a sequência de imagens da história e pede-se que a conte. Na tarefa de reconto, mostra-se a sequência de imagens da história, a história é lida (ou apresentada em formato vídeo). Em seguida, aplicam-se as perguntas de compreensão e, no fim, pede-se à criança que reconte a história.

No processo de validação do instrumento, foi inicialmente levado a cabo um estudo piloto com um grupo de 38 crianças com desenvolvimento típico, o que permitiu afinar as perguntas de compreensão e os procedimentos a aplicar. Numa fase seguinte, o instrumento e o respetivo manual foram enviados para um painel de sete peritos (profissionais das áreas da Terapia da Fala, Didática e Linguística) para validação de conteúdo, tendo os resultados do painel de peritos demonstrado um índice de validade de conteúdo global de 0.94.

Na validação final do instrumento já revisto com base no estudo piloto e nas observações dos peritos, participaram 623 crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, residentes em seis distritos de Portugal Continental (Lisboa, Leiria, Santarém, Portalegre, Guarda e Aveiro) e nas ilhas (Açores e Madeira). As crianças foram caracterizadas segundo idade cronológica, escolaridade, região e género.

As produções das crianças estão a ser transcritas e analisadas de acordo com uma grelha de critérios de desempenho, que contempla parâmetros macroestruturais.

turais e microestruturais. A grelha de análise macroestrutural contempla parâmetros relativos às grandes partes constituintes da narrativa (abertura da narrativa; organização e progressão temática da narrativa; desfecho) e parâmetros específicos relativos à localização espacial, introdução de personagens, situação inicial, sequência de eventos, problema e desfecho. Na grelha de análise microestrutural, estão contempladas: a) medidas de produtividade linguística da narrativa, referentes ao número total de palavras, número total de palavras diferentes e número de enunciados; b) medidas globais de complexidade linguística da narrativa, que incluem extensão média e máxima de enunciados em palavras; e c) medidas de complexidade sintático-semântica, que incluem número e proporção de orações simples e complexas, tipo de frases complexas, número e diversidade de orações adverbiais e de conectores que expressam relações de tempo, causa e consequência. Considera-se ainda a manutenção de coesão referencial e eventuais desvios, como problemas de concordância nominal ou verbal, uso de flexão regular e/ou irregular, uso inadequado de tempo e modo, retoma pronominal ou uso de artigos.

5 O desenvolvimento de competências de produção e compreensão de narrativas no desenvolvimento típico

Há uma extensa investigação sobre o desenvolvimento da produção e da compreensão de narrativas orais. Para o português europeu, diferentes trabalhos (Batoréo 1997; Silva 2001; Sousa 2007; 2010) focam diferentes dimensões da produção de narrativas, como a expressão do tempo e a expressão do espaço. O corpus de narrativas orais recolhidas por Batoréo (1997) está disponível na base CHILDES (<https://childes.talkbank.org/>), e serviu de base à análise do desenvolvimento de produções narrativas de crianças apresentada em Gonçalves et al. (2011).

As crianças começam desde cedo a relatar sequências de acontecimentos, tornando-se a pouco e pouco capazes de contar narrativas ficcionais progressivamente mais complexas e completas (Silva & Spinillo 2000; Bento & Befi-Lopes 2010). O desenvolvimento observado nas narrativas orais é replicado em idade escolar nas narrativas escritas (Silva 2001).

A nível macroestrutural, as primeiras narrativas das crianças podem não apresentar todas as componentes prototípicas de uma sequência narrativa, faltando, por exemplo, o desfecho ou apresentando uma situação inicial incompleta. Cerca dos 7 anos, a maioria das histórias contadas já contém um evento inicial, ações com vista a um fim e uma consequência (Gillam & Pearson 2017). A extensão das

narrativas vai aumentando com a idade, bem como a complexidade das situações relatadas (Sousa 2007; 2010). No final do ensino primário, as crianças já são capazes de produzir narrativas mais complexas, com múltiplas sequências narrativas e motivações de personagens mais elaboradas (Gillam & Pearson 2017).

A nível microestrutural, as primeiras narrativas caracterizam-se por fazerem um uso pouco diversificado de conectores, contendo um uso repetido da conjunção *e* e poucas estruturas de subordinação (Gonçalves et al. 2011). Quando surgem estruturas de subordinação adverbial, encontram-se sobretudo orações temporais introduzidas por *quando*, sendo outros tipos de estruturas, como as causais e condicionais, mais raros (Silva 2001; Gonçalves et al. 2011). A complexidade linguística das narrativas continua a desenvolver-se até à adolescência, com a capacidade de encaixar múltiplas orações, vocabulário mais rico e um estilo mais literário (Gillam & Pearson 2017).

Os mecanismos coesivos estão também sujeitos a desenvolvimento, incluindo os processos de retoma anafórica. Cerca dos 7 anos de idade, as crianças já são capazes de usar adequadamente os artigos indefinidos quando mencionam pela primeira vez uma entidade e artigos definidos ou expressões pronominais quando a retomam, mostrando ser capazes de dominar mecanismos de coesão referencial (Gonçalves et al. 2011). Também os mecanismos de coesão temporal, incluindo o uso de tempos verbais, de conectores temporais e de expressões adverbiais de localização temporal se vão tornando progressivamente mais complexos (Sousa 2007).

O estabelecimento de relações causais está ausente das narrativas de crianças em idade pré-escolar, sendo de desenvolvimento relativamente tardio (Sousa 2007; 2010). As primeiras narrativas das crianças correspondem a justaposições de eventos cronologicamente ordenados. A presença de conectores causais que explicitam a relação entre eventos e que garantem a coerência da narrativa é um indicador de desenvolvimento da competência narrativa (Sousa 2010).

No que diz respeito à compreensão, a investigação tem demonstrado que as perguntas que requerem que a criança relacione a informação explícita com conhecimentos prévios, fazendo inferências e juízos avaliativos, podem colocar dificuldades às crianças com idades inferiores a 5-6 anos (Dawes 2017). Também a compreensão de frases complexas pode colocar problemas sobretudo quando a ordenação temporal das situações não corresponde à ordem linear por que aparecem na frase (Gonçalves et al. 2011).

A investigação tem mostrado também que o desempenho das crianças é sensível ao tipo de tarefa exigida: as crianças têm desempenhos melhores em tarefas que envolvem reconto do que em tarefas de conto (Nippold et al. 2005; Cavalcante

& Mandrá 2010; Andrade 2017; Balciuniene & Kornev 2016; Vaz et al. 2020; entre outros).

Assim, o desenvolvimento de competências narrativas é um processo gradual e complexo, que mobiliza conhecimentos de múltiplos níveis, que se inicia em idades precoces, mas que continua a desenvolver-se até à adolescência.

6 O desenvolvimento de competências de produção e compreensão de narrativas no desenvolvimento atípico: o que está alterado?

Esta secção contempla a análise de dados de crianças com perturbação da linguagem no que diz respeito às competências de produção e compreensão de narrativas.

É de referir que existem muitos estudos, sobretudo para outras línguas, centrados na produção e compreensão de narrativas orais, em crianças com desenvolvimento de linguagem atípico, quer com PDL,⁴ quer com outro tipo de perturbações de linguagem associadas a diferentes condições biomédicas, tais como: Síndrome de Down (Bysterveldt et al. 2012; Segal & Pesco 2015); Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (Bunning et al. 2016); X Frágil (Estigarribia et al. 2011; Finestack et al. 2012); Síndrome de Williams (Marini et al. 2010); Perturbação do Espectro do Autismo (Rumpf et al. 2012; Gillam et al. 2015; Baixauli et al. 2016); Surdez (Crosson & Geers 2001; Boons et al. 2013); Paralisia Cerebral (Nordberg et al. 2015), entre outras. Em todos estes estudos, foram encontradas dificuldades em produzir narrativas coerentes e coesas, estando as competências macro e microestruturais abaixo do esperado. A nível macroestrutural, podem encontrar-se referências incompletas a personagens, um número inferior de referência a episódios, uma organização menos coerente. A nível microestrutural, pode encontrar-se vocabulário mais restrito, mas sobretudo um número inferior de frases complexas, mais erros gramaticais e problemas de coesão. Na maioria das perturbações, a capacidade de produzir narrativas orais está correlacionada com o desempenho em tarefas de compreensão e produção da linguagem, bem como com funções de memória (Boudreau 2008). A título de exemplo, as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo têm desempenhos mais baixos nos parâmetros de análise macroestrutural. Produzem enunciados com uma extensão

⁴Termo atualmente utilizado para referir as perturbações de linguagem, que ocorrem sem causa aparente (Bishop et al. 2017). Os termos anteriormente utilizados para referir estas perturbações de linguagem eram Perturbação Específica da Linguagem (PEL) ou Perturbação Específica do Desenvolvimento Linguístico (PEDL).

média mais baixa e com um menor número de radicais de palavras diferentes, e apresentam dificuldades específicas com o uso da gramática e do vocabulário nas suas produções narrativas (King et al. 2013). As crianças com Perturbação do Espectro do Autismo mostram ainda limitações especialmente no que diz respeito à extensão e à coerência da narrativa (Rumpf et al. 2012).

Já as crianças com Surdez parecem apresentar dificuldades, sobretudo na compreensão de narrativas orais (Crosson & Geers 2001). Estudos com crianças com implantes cocleares mostram que estas crianças apresentam bons resultados na quantidade e coerência das suas produções narrativas, mas demonstram problemas na qualidade, no conteúdo e eficácia das histórias recontadas (Boons et al. 2013).

As crianças com Síndrome de Down têm perfis heterogêneos, encontrando-se em geral uma extensão média de enunciado baixa e uma diferenciação lexical baixa (Boudreau & Chapman 2000). Nas crianças com Síndrome de Down, parece existir uma estreita correlação entre as crianças que produzem narrativas mais coesas e coerentes e as competências de leitura e de escrita (Bysterveldt et al. 2012).

As crianças com PDL produzem maioritariamente frases simples, e menos frases complexas, com poucas orações subordinadas. Os seus enunciados são mais reduzidos e não são mencionados todos os eventos da história, sendo que produzem um menor número de episódios completos. Algumas crianças apresentam erros gramaticais, mais frases agramaticais, apresentando dificuldades na ordenação temporal, entre outros aspetos. Apresentam com menos frequência um discurso do tipo intencional, preferindo um discurso mais descritivo. Tendem ainda a omitir clíticos e marcadores temporais, mostram dificuldades no estabelecimento de cadeias referenciais e, por fim, manifestam pouca coesão na produção das suas narrativas (Fey et al. 2004; Befi-Lopes et al. 2008).

Vários autores têm dedicado os seus estudos à narrativa, comparando as capacidades e competências de crianças com e sem perturbações de linguagem (Gillam & Johnston 1992; Conti-Ramsden 2003; Kraljevic et al. 2020; Favot et al. 2020; entre outros). Os resultados mostram que as competências narrativas nas crianças com PDL se desenvolvem ao longo do tempo, mas estão abaixo das crianças com desenvolvimento típico com idades semelhantes (Reuturskiöld et al. 2011; Kraljevic et al. 2020; Favot et al. 2020). Os estudos têm mostrado diferenças significativas nos dois grupos de crianças (crianças com desenvolvimento típico e atípico) no que se refere a tarefas como conto e reconto de histórias, verificando-se geralmente uma maior facilidade nas tarefas de reconto de histórias (Kraljevic et al. 2020).

A compreensão oral de narrativas, em particular os processos que requerem capacidade de fazer inferências e capacidade de formular juízos críticos, tem mostrado estar comprometida em crianças com perturbações da linguagem (Bishop & Adams 1992; Gillam & Gillam 2016; Crais & Chapman 1987; Gillam et al. 2009; Dawes 2017; e.o.).

Assim, a avaliação das competências narrativas permite completar o perfil linguístico da criança, auxiliando os terapeutas da fala na avaliação, diagnóstico, planeamento e respetiva intervenção terapêutica. Para além disso, permite eventualmente antecipar dificuldades que se possam vir a manifestar na escrita de narrativas e na compreensão da leitura (Catts et al. 2015; Pinto et al. 2016). Assim, a avaliação de narrativas orais tem sido incluída a par de outros instrumentos de avaliação da linguagem, contemplando métodos de análise quantitativos e qualitativos (Justice et al. 2010; Petersen et al. 2008).

7 Alguns dados comparados entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com perturbação da linguagem

Nesta secção, apresentam-se alguns resultados de um estudo com três crianças com PDL, duas do sexo masculino com seis anos e nove meses e nove anos e oito meses, e uma criança do sexo feminino com doze anos e cinco meses (*cf.* Tabela 1). Estas crianças são falantes de português europeu, vivem na zona centro do país, no distrito de Santarém, e frequentam terapia da fala há mais de três anos. Os resultados destas três crianças foram comparados com os de três crianças com desenvolvimento da linguagem típico (DLT) com as mesmas idades e da mesma região. Todas as crianças estudadas (crianças com desenvolvimento típico e com desenvolvimento atípico) foram sujeitas a uma avaliação de produção oral de histórias quer em tarefa de conto, quer em tarefa de reconto de histórias, e também a perguntas de compreensão. Neste capítulo mostraremos os resultados obtidos através de duas histórias do instrumento (RE)CONTO, a Minhoca e o Pássaro e a história dos Elefantes Espertalhões, para a tarefa de reconto em ambos os grupos de crianças. Após esta última tarefa, foram realizadas as perguntas de compreensão. As produções das narrativas feitas pelos dois grupos de crianças (com as mesmas faixas etárias e mesmo género) foram comparadas relativamente a parâmetros macroestruturais e microestruturais.

Tabela 1: Características das crianças por grupo, sexo, escolaridade e faixa etária.

	Sexo	Escolaridade	Idades	
GRUPO PDL	L.	M	1 ^o ano	6;9
	M.	M	4 ^o ano	9;8
	V.	F	6 ^o ano	12;5
GRUPO DLT	J.	M	1 ^o ano	6;8
	G.	M	4 ^o ano	9;9
	S.	F	5 ^o ano	11;0

7.1 Produções orais nas tarefas de conto e reconto

Todas as produções das crianças foram transcritas de acordo com o formato Chat (MacWhinney 2000) e analisadas de acordo com a grelha de análise do (RE)CONTO (ver secção 5). Na Figura seguinte apresentaremos as taxas de acerto obtidas para os dois grupos estudados, 3 crianças com PDL e 3 crianças com DLT, na tarefa de reconto de histórias.

Os resultados mostram um melhor desempenho na tarefa de reconto de histórias sobretudo para o grupo de crianças com DLT, uma tendência para um melhor desempenho nas crianças mais velhas em ambos os grupos, à exceção dos parâmetros gerais, possivelmente pelo facto de as crianças com perturbação constituírem um grupo heterogéneo (*cf.* Figura 2). Na tarefa de reconto, as duas crianças com PDL mais novas (6;9 e 9;8) mostraram dificuldades nos parâmetros específicos, especificamente ao enunciar os diferentes eventos da história.

É sabido que as competências linguísticas da criança a nível microestrutural estão ainda em desenvolvimento em idade escolar, havendo diferenças entre crianças de diferentes faixas etárias. Também há diferenças nas narrativas de crianças com perturbações da linguagem e crianças com desenvolvimento típico no discurso narrativo, que se manifestam na extensão da história, no vocabulário, no desenvolvimento temático, na extensão média dos enunciados e no número de mecanismos/elementos linguísticos (Newman & McGregor 2006). A avaliação destes aspetos permite ao terapeuta da fala estabelecer um perfil linguístico da criança.

Desta forma, quanto à dimensão microestrutural, analisámos quer para a tarefa de conto, quer para a tarefa de reconto, nos dois grupos estudados, os seguintes parâmetros: i) número de types (formas de palavras diferentes); ii) número de

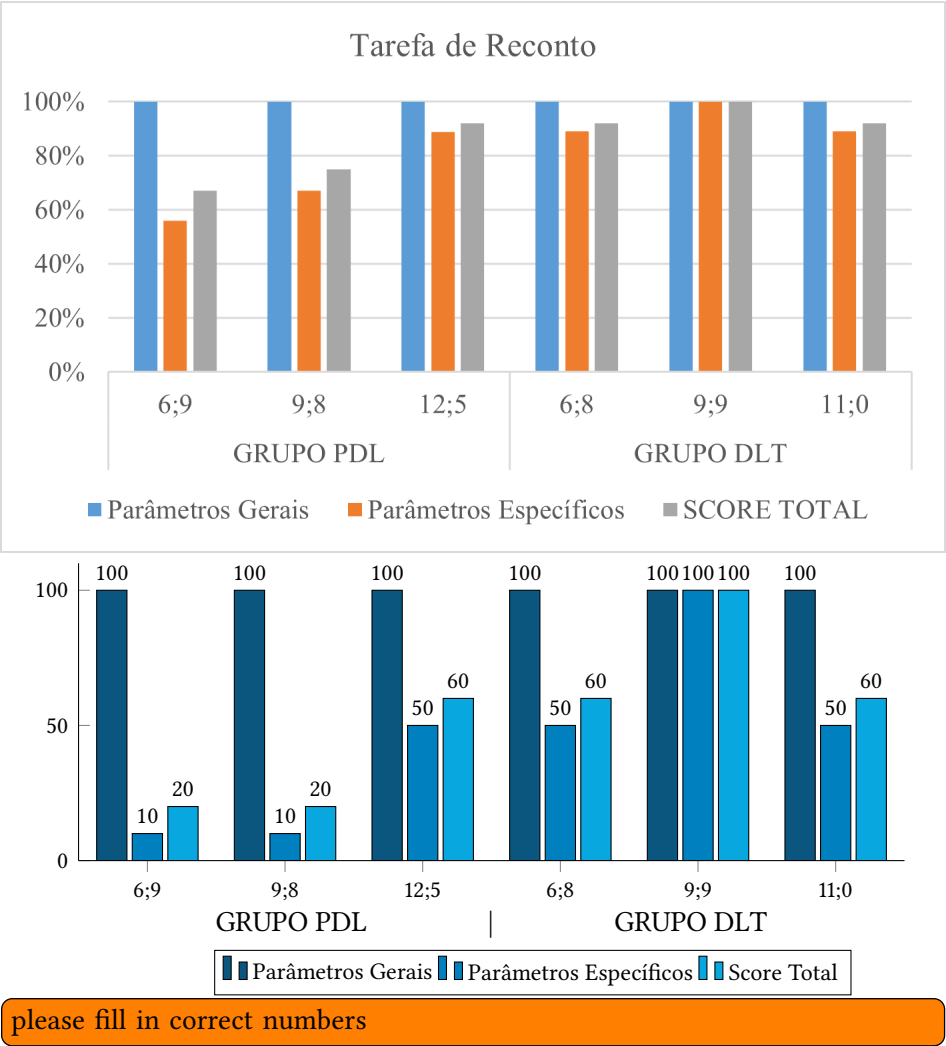


Figura 2: Percentagem de acerto nos parâmetros gerais (pontuação máxima 3) e específicos (pontuação máxima 9) na tarefa de reconto para cada criança.

tokens (total de palavras); rácio type/token; iv) extensão média de enunciado medida em palavras (MLUw); v) número de orações simples, de orações coordenadas e de orações subordinadas, e ainda, vi) tipo de orações subordinadas (cf. Tabela 2). Achamos interessante analisar estes dois grupos quando comparados à história original.

Apresentaremos de seguida as diferenças entre as populações estudadas, quanto aos quatro primeiros parâmetros de análise microestrutural, nas duas tarefas apresentadas.

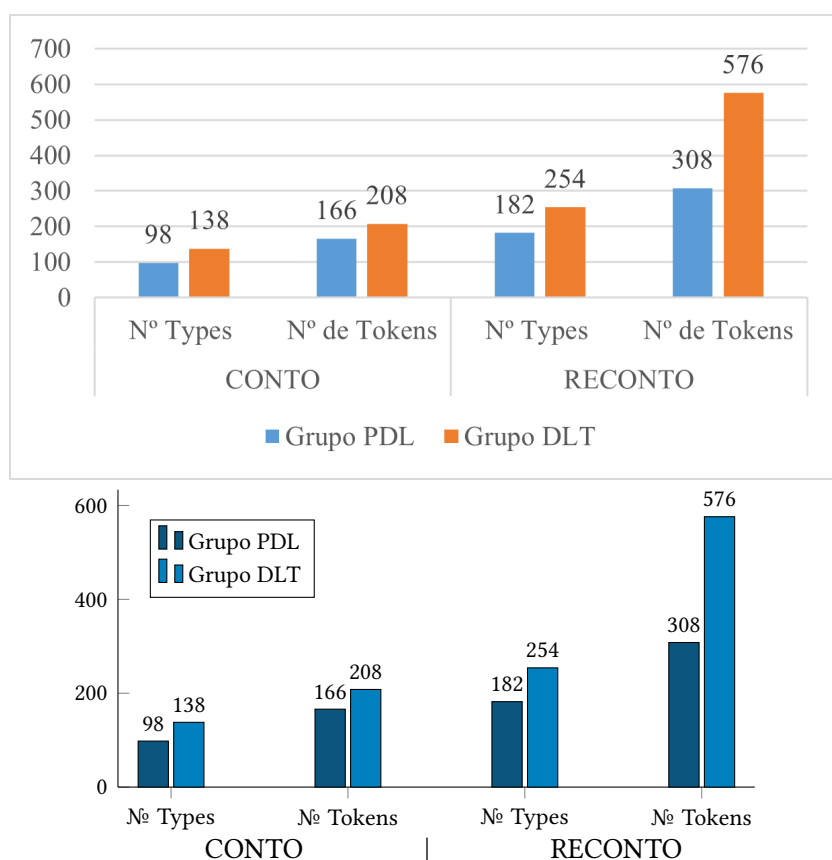


Figura 3: Valores absolutos de nº de types e de nº de tokens obtidos no conjunto da amostra (3 crianças com PDL e 3 crianças com DLT) em cada tarefa.

Observando as figuras acima expostas podemos verificar que existem diferenças entre o número de types (forma de palavras diferentes) e número de tokens

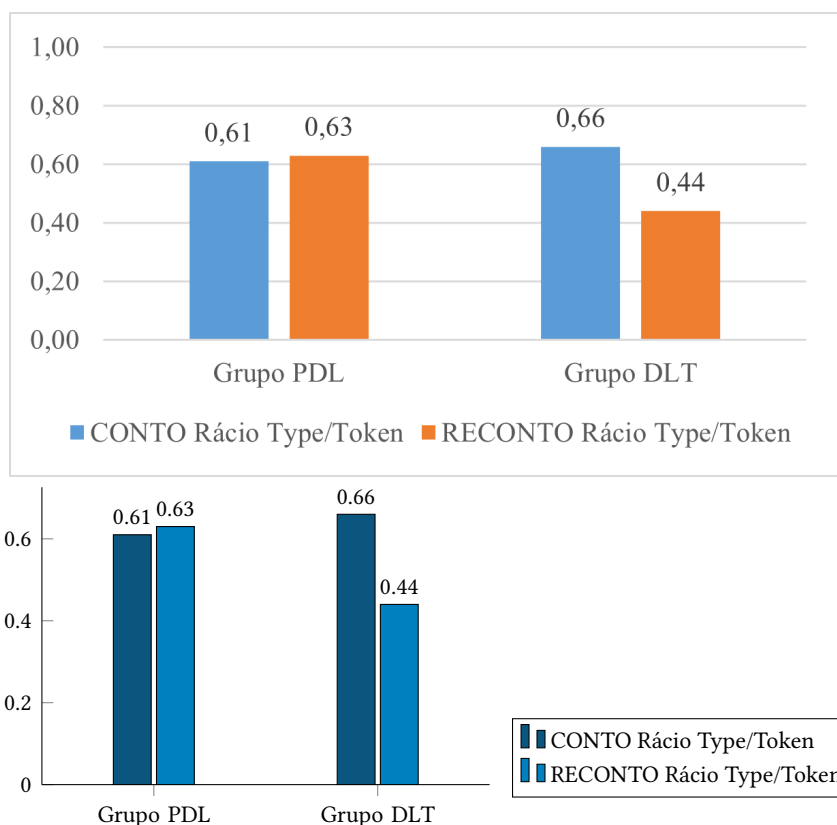


Figura 4: Valores médios de rácio type/token obtidos no conjunto da amostra (3 crianças com PDL e 3 crianças com DLT) em cada tarefa.

quando comparados por grupo, e por tarefa. Assim, as crianças com desenvolvimento típico apresentam uma produção oral mais extensa. Quanto à extensão de enunciado, as crianças com PDL apresentam uma extensão de enunciado mais baixa em ambas as tarefas (conto e reconto), quando comparadas com as crianças com desenvolvimento típico, como verificado em estudos anteriores (Gillam & Johnston 1992; Fey et al. 2004; Befi-Lopes et al. 2008; Balciuniene & Kornev 2016; Kraljevic et al. 2020).

Quanto à presença de estruturas mais complexas, as crianças com PDL apresentam mais orações simples e menos orações complexas, comparativamente ao grupo com DLT (*cf.* Figura 6), o que vai ao encontro de outros estudos anteriores (Costa 2006; Newman & McGregor 2006; Monteiro et al. 2016).

Ainda que, dada a dimensão da amostra, estes resultados sejam apenas indi-

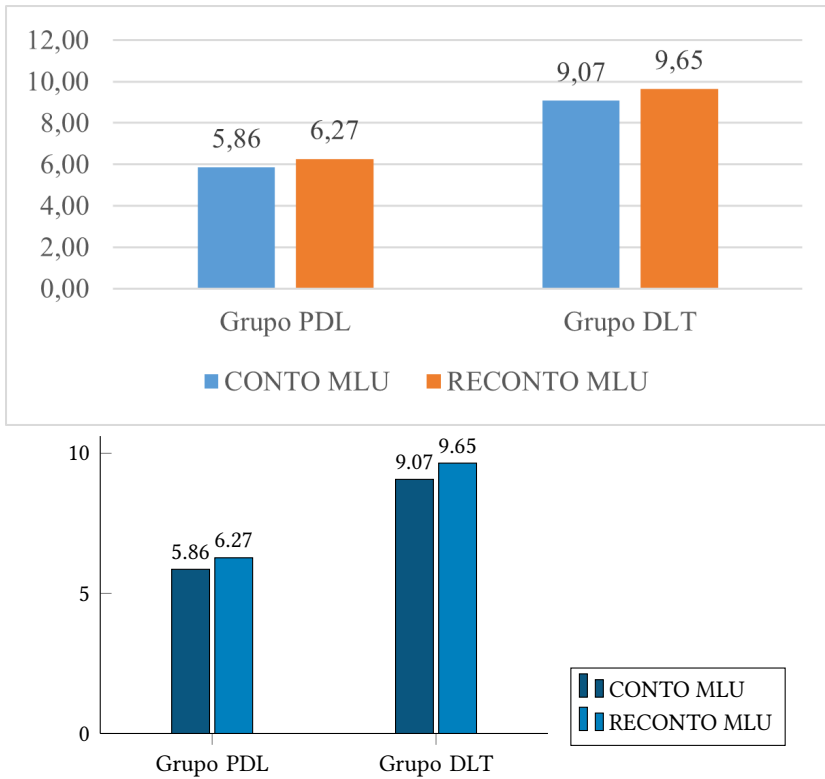


Figura 5: Valores médios de MLU obtidos no conjunto da amostra (3 crianças com PDL e 3 crianças com DLT) nas tarefas de conto e de reconto.

cadres de uma diferença entre grupos que deverá ser explorada de forma mais aprofundada em trabalho posterior, eles sugerem que possa haver uma diferença entre grupos quando consideramos as estruturas linguísticas produzidas. Observando a Figura 6 e a Tabela 2 percebemos que a produção de orações subordinadas foi superior e mais diversificada na tarefa de reconto. No entanto, o grupo de crianças com PDL apresentou, na tarefa de reconto, quatro tipos de orações subordinadas: orações subordinadas completivas finitas; orações subordinadas adverbiais causais, finais e concessivas. O grupo de crianças com DLT produziu orações relativas; orações subordinadas adverbiais causais, finais e temporais, e ainda orações subordinadas completivas finitas. Estes resultados, ainda que preliminares, vão ao encontro de outros estudos, tendo havido uma maior percentagem de produção de orações complexas nas crianças com DLT, em ambas as tarefas apresentadas, bem como uma maior diversidade de orações, (Gillam &

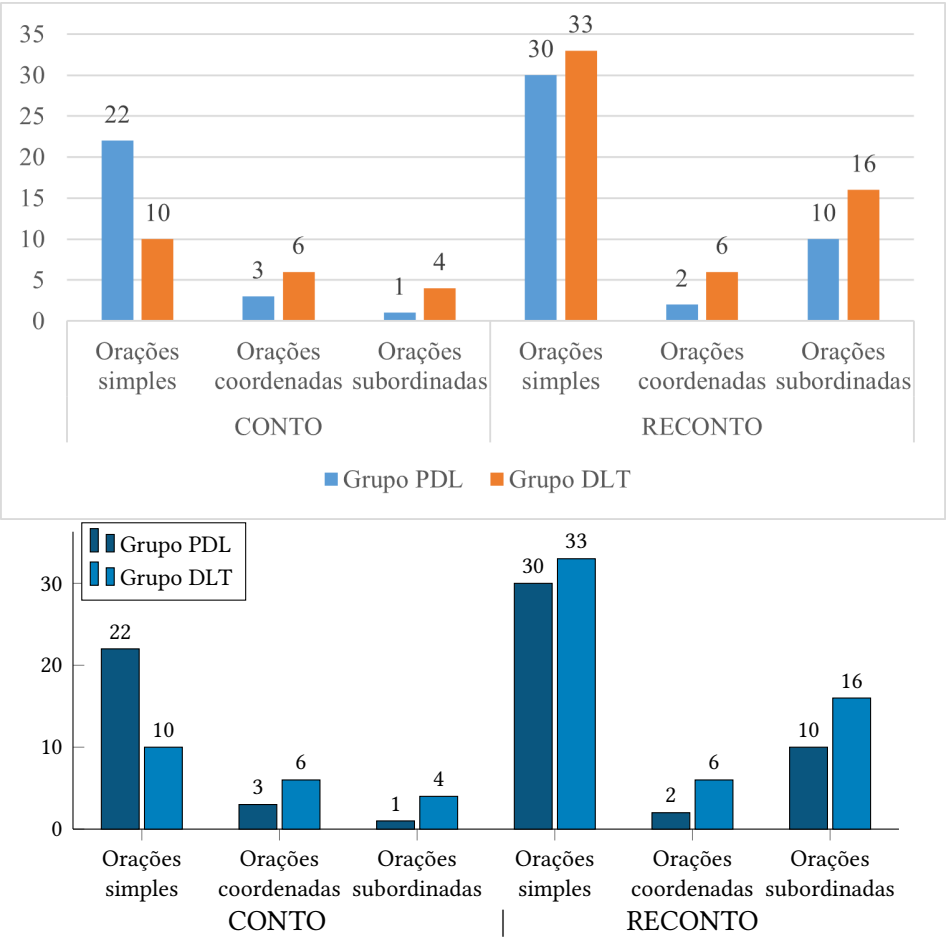


Figura 6: Comparação entre grupos (3 crianças com PDL e 3 crianças com DLT) e tarefas (conto e reconto) quanto ao nº de orações simples, coordenadas e subordinadas produzidas.

Tabela 2: Tipo de orações subordinadas produzidas, por grupo e por tarefa.

Tarefa	Tipo de orações	PDL	DLT
Conto	Orações relativas	1	2
	Orações subordinadas completivas finitas	0	1
	Orações subordinadas adverbiais finais	0	1
Reconto	Orações relativas	0	6
	Orações subordinadas completivas finitas	3	3
	Orações subordinadas adverbiais finais	4	2
	Orações subordinadas adverbiais causais	2	2
	Orações subordinadas adverbiais concessivas	1	0
	Orações subordinadas adverbiais temporais	0	3

Johnston 1992; Fey et al. 2004; Cunha 2013; Monteiro et al. 2016; Gillam et al. 2018).

7.2 Compreensão da história após a tarefa de reconto

Já na avaliação de compreensão de histórias, as crianças com PDL apresentaram resultados muito abaixo dos das crianças com desenvolvimento de linguagem típico (cf. Figura 7). Os resultados mostraram dificuldades nos três tipos de questões, mas com percentagens mais baixas de acerto nas questões que avaliavam compreensão inferencial e crítica, o que tem sido mostrado em outros estudos (Cunha 2013; Viana et al. 2010; Westby 2005; Giasson 2005; Gillam et al. 2018; Favot et al. 2020; Corrêa et al., neste volume).

8 Conclusão

Paul (2007) sugere que a avaliação da competência narrativa deve fazer parte dos procedimentos de diagnóstico em terapia da fala, visto que esta permite uma descrição mais detalhada da linguagem comparativamente às tarefas de elicitación habitualmente usadas em instrumentos de avaliação da linguagem. A avaliação das narrativas orais é particularmente importante quando se suspeita de uma PDL. Este instrumento de avaliação das narrativas orais permite obter um perfil linguístico das crianças com perturbação de linguagem a nível dos parâmetros

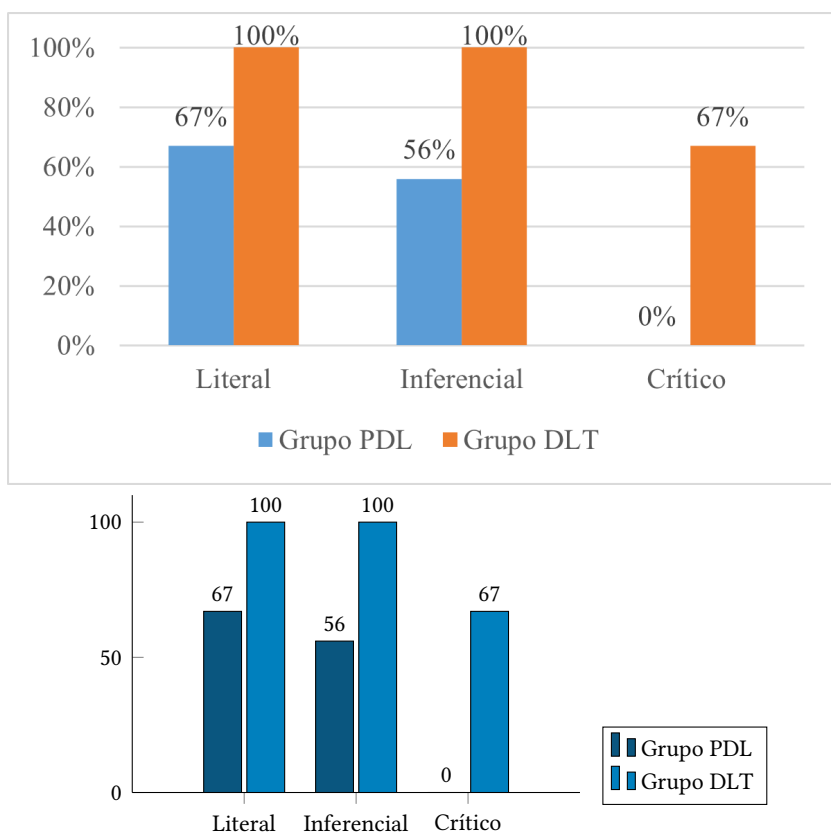


Figura 7: Percentagem de acerto nas perguntas de compreensão (pontuação máxima de questões literais 4; pontuação máxima de questões inferenciais 3, e pontuação máxima de questões críticas 1) na tarefa de reconto para cada criança.

macroestruturais e microestruturais, desde o início do primeiro ano de escolaridade. Esta análise detalhada permitirá ao terapeuta da fala o planeamento de uma intervenção adequada, minimizando o impacto negativo que as alterações de competências narrativas têm no sucesso escolar (Gillam et al. 2018).

As narrativas orais têm servido de ponte entre a linguagem oral e a literacia (Westby 2005) uma vez que são uma forma naturalista de organizar o pensamento abstrato, a linguagem complexa e a sequenciação (Petersen 2011). A capacidade de um indivíduo para gerar uma narrativa está fortemente ligada a questões sociais (Cheshire 2000), bem como a questões académicas (Spencer & Petersen 2018). A importância das narrativas para a literacia e para o progresso académico é fundamental, sendo que a sua avaliação é muito importante para uma caracterização

mais global do perfil linguístico da criança e para a planificação de uma intervenção que tenha em conta esta dimensão (Fey et al. 2004; Bliss & McCabe 2008; Favot et al. 2020).

Agradecimentos

Gostaríamos de agradecer de forma especial: a todos os pais que, de boa vontade, aceitaram que os seus filhos pudessem participar neste estudo; ao agrupamento de escolas da cidade do Entroncamento, por aceitarem colaborar connosco neste estudo de investigação; à Terapeuta da Fala Patrícia Oliveira pela sua preciosa ajuda na recolha de dados junto de crianças com PDL, na região de Fátima; ao Eduardo Castro pela colaboração e ajuda com as transcrições e análise dos respetivos dados.

This chapter was supported by National Funds through FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia within CINTESIS, R&D Unit (reference UIDB/4255/2020).

Referências

- Adam, Jean-Michel. 1982. The Macro-Structure of the Conventional Narrative. *Poetics Today* 3(4). 135–168. DOI: [10.2307/1771995](https://doi.org/10.2307/1771995).
- Adam, Jean-Michel. 1987. Types de séquences élémentaires. In: *Pratiques: linguistique, littérature, didactique. Les types de textes* 56. 54–79. DOI: [10.3406/prati.1987.1461](https://doi.org/10.3406/prati.1987.1461).
- Andrade, Joana. 2017. *A Importância do reconto de histórias no desenvolvimento cognitivo de crianças dos 3 anos*. Universidade Fernando Pessoa. (tese de mestrado).
- Baixauli, Inmaculada, Carla Colomer, Belén Roselló & Ana Miranda. 2016. Narratives of children with high-functioning autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities* 59. 234–254. DOI: [10.1016/j.ridd.2016.09.007](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.09.007).
- Balciuniene, Ingrida & Alexandr Kornev. 2016. Doing new things with language: Narrative language in SLI preschoolers. *Eesti Rakenduslingvistika Uhingu Aastaraamat* 12. 25–42. DOI: [10.5128/erya12.02](https://doi.org/10.5128/erya12.02).
- Batoréo, Hanna. 1997. *Contribuição para a Caracterização de Interface Expressão Linguística – Cognição Espacial em Português Europeu: abordagem da expressão do Espaço em narrativas provocadas*. Universidade de Lisboa. (tese de doutoramento).

- Beaugrande, Robert & Wolfgang Dressler. 1983. *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- Befi-Lopes, Débora, Ana Carolina Bento & Jacy Perissinoto. 2008. Narration of stories by children with specific language impairment. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica* 20(2). 93–98. DOI: [10.1590/s0104-56872008000200004](https://doi.org/10.1590/s0104-56872008000200004).
- Bento, Ana Carolina & Débora Befi-Lopes. 2010. Organização e narração de histórias por escolares em desenvolvimento típico de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica* 22(4). 503–508. DOI: [10.1590/s0104-56872010000400024](https://doi.org/10.1590/s0104-56872010000400024).
- Berman, Ruth A. & Dan Isaac Slobin. 1994. *Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bishop, Dorothy. 2004. *Expression, Reception, and Recall of Narrative Instrument - ERRNI*. London, UK: Harcourt Assessment.
- Bishop, Dorothy & Catherine Adams. 1992. Comprehension Problems in Children with Specific Language Impairment. Literal and Inferential Meaning. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 35(1). 119–129. DOI: [10.1044/jshr.3501.119](https://doi.org/10.1044/jshr.3501.119).
- Bishop, Dorothy, Margaret J Snowling, Paul A Thompson, Trisha Greenhalgh & CATALISE consortium. 2017. CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development. Phase 2. Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 58. 1068–1080. DOI: [10.7287/peerj.preprints.2484v2](https://doi.org/10.7287/peerj.preprints.2484v2).
- Bliss, Lynn S. & Allyssa McCabe. 2008. Personal narratives: Cultural differences and clinical implications. *Topics in Language Disorders* 28. 162–177. DOI: [10.1097/01.tld.0000318936.31677.2d](https://doi.org/10.1097/01.tld.0000318936.31677.2d).
- Boons, Tinne, Leo De Raeve, Margreet Langereis, Louis Peeraer, Jan Wouters & Astrid van Wieringen. 2013. Narrative spoken language skills in severely hearing-impaired school-aged children with cochlear implants. *Research in Developmental Disabilities* 34(11). 3833–3846. DOI: [10.1016/j.ridd.2013.07.033](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.07.033).
- Boudreau, Donna. 2008. Narrative abilities: Advances in research and implications for clinical practice. *Topics in Language Disorders* 28(2). 99–114. DOI: [10.1097/01.tld.0000318932.08807.da](https://doi.org/10.1097/01.tld.0000318932.08807.da).
- Boudreau, Donna & Robin Chapman. 2000. The relationship between event representation and linguistic skill in narratives of children and adolescents with Down syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 43(5). 1146–1159. DOI: [10.1044/jslhr.4305.1146](https://doi.org/10.1044/jslhr.4305.1146).
- Bunning, Karen, Lynsey Gooch & Miranda Johnson. 2016. Developing the personal narratives of children with complex communication needs associated with intellectual disabilities: What is the potential of Storysharing. *Journal of Applied Research in Intellectual Disability* 30. 743–756. DOI: [10.1111/jar.12268](https://doi.org/10.1111/jar.12268).

- Bysterveldt, Anne, Marleen Westerveld, Gail Gillon & Susan Foster-Cohen. 2012. Personal narrative skills of school-aged children with Down syndrome. *International Journal of Language & Communication Disorders* 47(1). 95–105. DOI: [10.1111/j.1460-6984.2011.00085.x](https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00085.x).
- Carey, Judith, Suze Leitão & Leanne Allan. 2006. *Squirrel Story Narrative Assessment*. Cowling Keighley: Black Sheep Press.
- Catalá, Glória, Mireia Catalá, Encarna Molina & Rosa Monclús. 2001. *Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (1º – 6º de primaria)*. Barcelona: Editorial Graó.
- Catts, Hugh W., Sarah Herrera, Diane Nielsen & Mindy Bridges. 2015. Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing* 28(9). 1407–1425. DOI: [10.1007/s11145-015-9576-x](https://doi.org/10.1007/s11145-015-9576-x).
- Cavalcante, Priscila & Patrícia Mandrá. 2010. Oral narratives of children with typical language development. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica* 22(4). 391–396. DOI: [10.1590/s0104-56872010000400005](https://doi.org/10.1590/s0104-56872010000400005).
- Cheshire, Jenny. 2000. The telling or the tale? Narratives and gender in adolescent friendship networks. *Journal of SocioLinguistics* 4. 234–262. DOI: [10.1111/1467-9481.00113](https://doi.org/10.1111/1467-9481.00113).
- Condouris, Karen, Echo Meyer & Helen Tager-Flusberg. 2003. The relationship between standardized measures of language and measures of spontaneous speech in children with autism. *American Journal of Speech-Language Pathology* 12. 349–358. DOI: [10.1044/1058-0360\(2003/080\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003/080)).
- Conti-Ramsden, Gina. 2003. Processing and linguistic markers in young children with specific language impairment (SLI). *Journal of Speech Language and Hearing Research* 46(5). 1029–1037. DOI: [10.1044/1092-4388\(2003/082\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/082)).
- Corrêa, Letícia, Vanessa Ribeiro & Jacqueline Longchamps. 2022. Modelos teóricos aplicados à avaliação e intervenção em consciência fonológica. Em Maria João Freitas, Marisa Lousada & Dina Alves (eds.), *Linguística Clínica: Modelos, Avaliação e Intervenção*. Berlin: Language Science Press.
- Costa, Ana Luísa. 2006. Complexidade Estrutural de Conectores Concessivos. Em *Textos Seleccionados do XXII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL.
- Crais, Elizabeth & Robin Chapman. 1987. Story recall and inferencing skills in language/learning-disabled and nondisabled children. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 52(1). 50–55. DOI: [10.1044/jshd.5201.50](https://doi.org/10.1044/jshd.5201.50).
- Crosson, Jillian & Ann Geers. 2001. Analysis of Narrative Ability in Children with Cochlear Implants. *Ear & Hearing* 22(5). 381–394. DOI: [10.1097/00003446-200110000-00003](https://doi.org/10.1097/00003446-200110000-00003).

- Cunha, Sónia. 2013. *Análise de Narrativas Orais em Crianças com e sem Perturbações da Linguagem: Um Estudo no Concelho de Guimarães*. Universidade do Minho. (tese de mestrado).
- Dawes, Emily. 2017. *The hidden language skill: oral inferential comprehension in children with developmental language disorder*. Curtin University. (tese de doutoramento).
- Dawes, Emily, Suze Leitão, Mary Claessen & Clara Lingoh. 2019. Oral literal and inferential narrative comprehension in young typically developing children and children with developmental language disorder. *International Journal of Speech-Language Pathology* 21(3). 275–285. DOI: [10.1080/17549507.2019.1604803](https://doi.org/10.1080/17549507.2019.1604803).
- Demuth, Katherine. 1996. Collecting Spontaneous Production Data. Em Dana McDaniel, Cecile McKee & Helen Smith Cairns (eds.), *Methods for Assessing Children's Syntax*, 3–22. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- de Villiers, Peter, Barbara Pearson & Tempii Champion. 2010. Dialect and Literate Language Features in African American Preschoolers. Em *Proceedings on the 34th annual Boston University Conference on Language Development*. Vol. 1, 114–125. USA: Cascadilla Press.
- Dickinson, David & Jerome Freiberg. 2009. Preschool language development and later academic success. Em *Workshop on the Role of Language in School Learning: Implications for Closing the Achievement Gap*, National Academy of Sciences. Menlo Park, CA.
- Estigarribia, Bruno, Gary Martin, Joanne Roberts, Amy Spencer, Agnieszka Gucwa & John Sideris. 2011. Narrative skill in boys with fragile X syndrome with and without autism spectrum disorder. *Applied PsychoLinguistics* 32. 359–388. DOI: [10.1017/s0142716410000445](https://doi.org/10.1017/s0142716410000445).
- Favot, Kate, Mark Carter & Jennifer Stephenson. 2020. The Effects of Oral Narrative Intervention on the Narratives of Children with Language Disorder: a Systematic Literature Review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities* 33(4). 489–536. DOI: [10.1007/s10882-020-09763-9](https://doi.org/10.1007/s10882-020-09763-9).
- Fey, Marc, Hugh Catts, Kerry Proctor-Williams, J. Bruce Tomblin & Xuyang Zhang. 2004. Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 47. 1301–1318. DOI: [10.1044/1092-4388\(2004/098\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/098)).
- Finestack, Lizbeth, Meghan Palmer & Leonard Abbeduto. 2012. Macrostructural Narrative Language of Adolescents and Young Adults with Down Syndrome or Fragile X Syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology* 21(1). 29–46. DOI: [10.1044/1058-0360\(2011/10-0095\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0095)).

- Gagarina, Natalia, Daleen Klop, Sari Kunnari & Koula Tantele. 2015. Assessment of narrative abilities in bilingual children. Em S. Armon-Lotem, J. de Jong & N. Meir (eds.), *Methods for assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Giasson, Jocelyne. 2005. *La lecture: de la théorie à la pratique*. Bruxelas: De Boeck & Larcier.
- Gillam, Ronald & Judith Johnston. 1992. Spoken and written language relationships in language/learning- impairment and normally achieving school-age children. *Journal of Speech Language and Hearing Research* 35(6). 1303–1315. DOI: [10.1044/jshr.3506.1303](https://doi.org/10.1044/jshr.3506.1303).
- Gillam, Ronald & Nils Pearson. 2017. *Test of Narrative Language -TNL2*. 2ª. Austin, TX.
- Gillam, Sandra, Jamison Fargo & Kelli Robertson. 2009. Comprehension of Expository Text: Insights Gained from Think-Aloud Data. *American Journal of Speech-Language Pathology* 18(1). 82–94. DOI: [10.1044/1058-0360\(2008/07-0074\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/07-0074)).
- Gillam, Sandra & Ronald Gillam. 2016. Narrative Discourse Intervention for School-Aged Children With Language Impairment. Supporting Knowledge in Language and Literacy. *Topics in Language Disorders* 36(1). 20–34. DOI: [10.1097/tld.0000000000000081](https://doi.org/10.1097/tld.0000000000000081).
- Gillam, Sandra, Daphne Hartzheim, Breanna Studenka, Vicki Simonsmeier & Ronald Gillam. 2015. Narrative Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 58(3). 920–933. DOI: [10.1044/2015_jslhr-1-14-0295](https://doi.org/10.1044/2015_jslhr-1-14-0295).
- Gillam, Sandra, Abbie Olszewski, Katie Squires, Katie Wolfe, Timothy Slocum & Ronald Gillam. 2018. Improving Narrative Production in Children with Language Disorders: An Early-Stage Efficacy Study of a Narrative Intervention Program. *Language Speech and Hearing Services in Schools* 49(2). 197–212. DOI: [10.1044/2017_lshss-17-0047](https://doi.org/10.1044/2017_lshss-17-0047).
- Gonçalves, Fernanda, Paula Guerreiro & Maria João Freitas. 2011. *O conhecimento da língua; Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.
- González, Olalla. 2016. *Chibos Sabichões*. Portugal: Kalandraka.
- Graesser, Arthur, Keith Millis & Rolf Zwaan. 1997. Discourse Comprehension. *Annual Review of Psychology* 48. 163–190. DOI: [10.1146/annurev.psych.48.1.163](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.48.1.163).
- Halliday, Michael & Ruqaiya Hasan. 1976. *Cohesion in English*. (English Language Series.). London: Longman.

- Heilmann, John, Jon Miller, Ann Nockertes & Claudia Dunaway. 2010. Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young schoolage children. *American Journal of Speech-Language Pathology* 19. 154–166. DOI: [10.1044/1058-0360\(2009/08-0024\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009/08-0024)).
- Justice, Laura M., Ryan Bowles, Khara Turnbull & Carolyn Gosse. 2010. A scalable tool for assessing children's language abilities within a narrative context: the NAP (Narrative Assessment Protocol). *Early Childhood Research Quarterly* 25(2). 218–234. DOI: [10.1016/j.ecresq.2009.11.002](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.002).
- King, D., J. Dockrell & M. Stuart. 2013. Event narratives in 11-14 year olds with autistic spectrum disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders* 48(5). 522–533. DOI: [10.1111/1460-6984.12025](https://doi.org/10.1111/1460-6984.12025).
- Klop, Daleen. 2011. *The relationship between narrative skills and reading comprehension: when mainstream learners show signs of specific language impairment*. University of Stellenbosch. (tese de doutoramento).
- Kover, Sara T., Meghan M. Davidson, Heidi A. Sindberg & Susan Ellis Weismer. 2014. Use of the ADOS for Assessing Spontaneous Expressive Language in Young Children with ASD: A Comparison of Sampling Contexts. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 57(6). 2221–2233. DOI: [10.1044/2014_jslhr-l-13-0330](https://doi.org/10.1044/2014_jslhr-l-13-0330).
- Kraljevic, Jelena, Gordana Hrzica & Ivana Gorup. 2020. A Comparative Macrostructural Analysis of Narrative Discourse in Children with Typical Language Development and Children with Developmental Language Disorder. *Journal for General Social Issues* 29(3). 453–470. DOI: [10.5559/di.29.3.06](https://doi.org/10.5559/di.29.3.06).
- Labov, William & Joshua Waletzky. 2010. Narrative Analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History* 7(1-4). 3–38. DOI: [10.1075/jnlh.7.02nar](https://doi.org/10.1075/jnlh.7.02nar).
- Leitão, Suze & Leanne Allen. 2003. *Peter and the Cat Narrative Assessment*. Cowlung Keighley: Black Sheep Press.
- Léon, Carlos. 2016. An architecture of narrative memory. *Biologically Inspired Cognitive Architectures* 16. 19–33. DOI: [10.1016/j.bica.2016.04.002](https://doi.org/10.1016/j.bica.2016.04.002).
- Liles, Betty, Robert Duffy, Donna Merritt & Sherry Purcell. 1995. Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research* 38. 415–425. DOI: [10.1044/jshr.3802.415](https://doi.org/10.1044/jshr.3802.415).
- MacWhinney, Brian. 2000. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marini, Andrea, Sara Martelli, Chiara Galiardi, Franco Fabbro & Renato Borgatti. 2010. Narrative language in Williams syndrome and its neuropsychological correlates. *Journal of Neurolinguistics* 23. 97–111. DOI: [10.1016/j.jneuroling.2009.10.002](https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2009.10.002).

- Mayer, Mercer. 1969. *Frog, Where Are You?* New York: Penguin.
- Miles, Sally & Robin Chapman. 2002. Narrative content as described by individuals with Down syndrome and typically developing children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 45. 175–189. DOI: [10.1044/1092-4388\(2002/013\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/013)).
- Monteiro, Paula, Armanda Costa & Adriana Batista. 2016. Parâmetros para análise de narrativas orais em crianças com e sem perturbação da linguagem expressiva. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística* 1. 621–650.
- Newman, Robyn & Karla McGregor. 2006. Teachers and laypersons discern quality differences in narratives produced by children with or without SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 49. 1022–1036. DOI: [10.1044/1092-4388\(2006/073\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/073)).
- Nippold, Marilyn, Linda J. Hesketh, Jill Duthie & Tracy Mansfield. 2005. Conversational versus expository discourse: A study of syntactic development in children, adolescents, and adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 48. 1048–1064. DOI: [10.1044/1092-4388\(2005/073\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/073)).
- Nordberg, Ann, Annika Sandberg & Carmela Miniscalco. 2015. Story retelling and language ability in school-aged children with cerebral palsy and speech impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders* 50(6). 801–813. DOI: [10.1111/1460-6984.12177](https://doi.org/10.1111/1460-6984.12177).
- Paris, Alison & Scott Paris. 2003. Assessing Narrative Comprehension in Young Children. *Reading Research Quarterly* 38(1). 36–76. DOI: [10.1598/rrq.38.1.3](https://doi.org/10.1598/rrq.38.1.3).
- Paul, Rhea. 2007. *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment & intervention*. Philadelphia: Mosby Incorporated.
- Pearson, Barbara. 2002. Narrative competence among monolingual and bilingual school children in Miami. Em K. Oller & R. Eilers (eds.), *Language and literacy in bilingual children*, 135–174. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pereira, Luísa Álvares & Flora Azevedo. 2005. *Como abordar... A Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Petersen, Douglas. 2011. A systematic review of narrative-based language intervention with children who have language impairment. *Communication Disorders Quarterly* 32. 207–220. DOI: [10.1177/1525740109353937](https://doi.org/10.1177/1525740109353937).
- Petersen, Douglas, Sandra Gillam & Ronald Gillam. 2008. Emerging Procedures in Narrative Assessment: The Index of Narrative Complexity. *Topics in Language Disorders* 28. 115–130. DOI: [10.1097/01.tld.0000318933.46925.86](https://doi.org/10.1097/01.tld.0000318933.46925.86).
- Pinto, Giuliana, Christian Tarchi & Lucia Bigozzi. 2016. Development in narrative competences from oral to written stories in five-to seven-year old children. *Early Childhood Research Quarterly* 36. 1–10. DOI: [10.1016/j.ecresq.2015.12.001](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.001).

- Renfrew, Catherine. 1969. *The Bus Story Test: a test of narrative speech*. Bicester: Speechmark Publishing Ltd.
- Reuterskiöld, Christina, Kristina Hansson & Birgitta Sahlen. 2011. Narrative skills in Swedish children with language impairment. *Journal of Communication Disorders* 44(6). 733–744. DOI: [10.1016/j.jcomdis.2011.04.010](https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2011.04.010).
- Ribeiro, Iolanda da Silva, Fernanda L. Viana, Irene Cadime, Ilda Fernandes, Albertina Ferreira, Catarina Leitão, Susana Gomes, Soraia Mendonça & Lúcia Pereira. 2010. *Compreensão da Leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito. Um programa de intervenção para o 2º ciclo do ensino básico*. Coimbra: Almedina.
- Rumpf, Anna-Lena, Inge Kamp-Becker, Katia Becker & Christina Kauschke. 2012. Narrative competence and internal state language of children with Asperger Syndrome and ADHD. *Research in Developmental Disabilities* 33(5). 1395–1407. DOI: [10.1016/j.ridd.2012.03.007](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.03.007).
- Sautchuk, Inez. 2003. *A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno*. São Paulo: Martins Fontes.
- Schneider, Phyllis, Rita Dubé & Denyse Hayward. 2005. *Edmonton narrative norming instrument – ENNI*. Edmonton: University of Alberta.
- Segal, Aviva & Diane Pesco. 2015. Narrative skills of youth with down syndrome: A comprehensive literature review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities* 27. 721–743. DOI: [10.1007/s10882-015-9441-5](https://doi.org/10.1007/s10882-015-9441-5).
- Seymour, Harry, Thomas Roeper & Jill de Villiers. 2005. *Diagnostic evaluation of language variation (DELV) – Norm-referenced*. San Antonio: Pearson.
- Silva, Maria da Encarnação. 2001. *O desenvolvimento da competência narrativa: Uma análise de narrativas orais e escritas produzidas por sujeitos de 6, 7, 9, 11 e 14 anos*. Universidade Nova de Lisboa. (tese de mestrado).
- Silva, Maria Emília & Alina Spinillo. 2000. A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 13(3). 337–350. DOI: [10.1590/s0102-79722000000300003](https://doi.org/10.1590/s0102-79722000000300003).
- Sousa, Otilia. 2007. *Tempo e Aspecto – O Imperfeito num Corpus de Aquisição*. Lisboa: Edições Colibri e Instituto Politécnico de Lisboa.
- Sousa, Otilia. 2010. Emergência e desenvolvimento das relações de causalidade em narrativas de crianças. *Filologia e Linguística Portuguesa* 12(1). 91–104. DOI: [10.11606/issn.2176-9419.v12i1p91-104](https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v12i1p91-104).
- Spencer, Trina D. & Douglas Petersen. 2018. Bridging oral and written language: An oral narrative language intervention study with writing outcomes. *Language Speech and Hearing Services in Schools* 49. 569–581. DOI: [10.1044/2018_lshss-17-0030](https://doi.org/10.1044/2018_lshss-17-0030).

- Stromswold, Karin. 1996. Analyzing Children's Spontaneous Speech. Em Dana McDaniel, Cecile McKee & Helen Smith Cairns (eds.), *Methods for Assessing Children's Syntax*, 23–53. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- van Dijk, Teun. 1997. *Discourse as structure and process*. London: Sage.
- Vaz, Stéphanie, Maria Lobo & Marisa Lousada. 2020. Avaliação de Narrativas Orais em Crianças Falantes de Português Europeu (PE): Um Teste Piloto. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística* 7. 368–384. DOI: [10.26334/2183-9077/rapln7ano2020a22](https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln7ano2020a22).
- Viana, Fernanda, Miguel Pérez-Pereira, Irene Cadime, Carla Silva, Sandra Santos & Iolanda Ribeiro. 2017. Lexical, morphological and syntactic development in toddlers between 16 and 30 months old: A comparison across European Portuguese and Galician. *First Language* 37(3). 285–300. DOI: [10.1177/0142723717691087](https://doi.org/10.1177/0142723717691087).
- Viana, Fernanda, Iolanda Ribeiro, Ilda Fernandes, Albertina Ferreira, Catarina Leitão, Susana Gomes, Soraia Mendonça & Lúcia Pereira. 2010. *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica*. Coimbra: Almedina.
- Wang, Qi, Van-Kim Bui & Qingfang Song. 2015. Narrative organization at encoding facilitated children's long-term episodic memory. *Memory* 23. 602–611. DOI: [10.1080/09658211.2014.914229](https://doi.org/10.1080/09658211.2014.914229).
- Westby, Carol. 2005. Assessing and remediating text comprehension problems. Em H. W. Catts & A. G. Kamhi (eds.), *Language and Reading Disabilities*, 157–232. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Yebras, Ana Maria. 2015. *El hada del arco iris*. 11^a. Vol. ChiquiCuentos. Espanha: Editorial Bruño.