

Instrumento de Avaliação de Narrativas Orais para Crianças Falantes de Português Europeu

Stéphanie Dias Vaz

Tese de Doutoramento em Linguística

maio, 2024

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Linguística, na Área de Especialização em Psicolinguística, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Lobo e da Professora Doutora Marisa Lousada

Apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do programa KRUse - Knowledge, Representation and Use, através da Bolsa de Doutoramento PD/BD/131387/2017 & Bolsa excecional de mitigação de impactos da COVID-19

DECLARAÇÕES

Declaro que esta tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

A Candidata,

Stéphanie Dias Vaz

Sintra, 29 de dezembro de 2023

Declaro que esta tese se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

As Orientadoras,

Maria Fernandes Homem de Sousa Lobo Gonçalves

Lisboa, 29 de dezembro de 2023

Marisa Lobo Lousada

Aveiro, 29 de dezembro de 2023

Às minhas filhas e aos meus avós
As estrelas mais brilhantes que iluminam o meu caminho

AGRADECIMENTOS

Hoje, ao fechar este capítulo da minha longa caminhada, é impossível não agradecer a todos aqueles que enriqueceram este trajeto. Esta tese de doutoramento é muito mais do que um simples documento; é um testemunho de anos de dedicação, aprendizagem e, acima de tudo, da incrível rede de apoio que tive ao meu redor.

Em primeiro lugar, quero dedicar um agradecimento especial às minhas orientadoras extraordinárias Professora Maria Lobo e Professora Marisa Lousada. Não existem palavras suficientes para transmitir a minha gratidão. Obrigada por transformarem desafios em oportunidades de crescimento e por estarem ao meu lado durante cada página deste livro. Obrigada pelo carinho e dedicação. Maria, obrigada por aceitar uma nova aventura, por aguentar mais uns aninhos a suportar o papel de orientadora e amiga! Por acreditar em mim!

A todos os diretores de agrupamentos e professores que acreditaram na relevância desta investigação, permitindo a recolha de dados, e também àqueles que estiveram dispostos a participar no estudo, mas cuja participação foi impedida pela incontornável situação pandémica da COVID-19.

Aos encarregados de educação e, principalmente, às crianças, as protagonistas deste livro, o meu muito obrigada.

Agradeço também aos peritos que colaboraram na validação e fiabilidade do instrumento (RE)CONTO: Alexandrina Martins, Ana Luísa Costa, Ana Mafalda Pinheiro, Bruna Bragança, Dina Alves, Inês Araújo, Joana Batalha, Leonor Santos, Margarida Ramalho, Maria João Amado, Patrícia Oliveira, Raquel Lopes, Sara Sapage, Sónia Rodrigues e Sónia Vieira.

Às psicólogas Helena Oliveira e Ana Paula Soares, o meu sincero agradecimento pela ajuda preciosa na normalização da RAVLT - prova de memória. Ao professor José Fonseca pelo carinho e apoio.

Eduardo Castro e João Oliveira Santos, obrigada por todo o vosso apoio, dedicação e carinho em todo o processo de transcrição, codificação e análises de dados, foram essenciais, sem o vosso trabalho fantástico, este estudo não teria sido possível.

A todas as pessoas que me inspiram, apoiam e dão força, agradeço de coração.

Aos meus amigos, vizinhos, à equipa do Centro RE.DE e a todos os que se juntaram a esta aventura, obrigada por transformarem os dias difíceis em momentos de riso e diversão. Obrigada por me fazerem perceber que as linhas tortas também fazem parte deste livro.

Aos “meus meninos”, aqueles que acompanho em prática clínica e às suas famílias, agradeço por serem a força que me impulsiona a estudar, crescer e florescer nesta profissão que tanto amo. Obrigada pelos abraços e sorrisos.

À minha família: meus avós Manuel e Adelina, por iluminarem a minha vida; minha mãe Ema por acreditar em mim e lutar por mim, por nós, e à minha irmã Mélanie por me mostrar que nunca devemos desistir! Meus primos Catarina, Pedro, Simão e José por estarem comigo, sempre! Tios, sogros, cunhados/as, sobrinhos/as e irmão.

Aos meus, por acreditarem em mim, por me darem força, amor e luz! Especialmente às minhas filhas Alice e Ema, as princesas da minha vida, a quem dedico esta tese, obrigada pelos abraços e beijinhos doces, pelos bilhetes de força e de amor colados no computador a toda a hora. São o melhor de mim! E, claro, ao meu eterno noivo Marco, meu companheiro, obrigada por estar sempre lá, mesmo quando não está, pelo apoio, amor e compreensão ao longo desta história “que parecia não ter fim”. Também à minha Minnie, a minha fiel amiga.

A eles por serem as âncoras que impediram que me perdesse nos mares turbulentos deste livro, desta caminhada!

Este é um agradecimento profundo a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que esta tese se tornasse realidade. Cada página, cada palavra, reflete a vossa influência e sabedoria. Este é o resultado de um caminho longo, por vezes desafiador, mas, sem dúvida, incrivelmente recompensador. Não me esqueço de si, Professor João, “meu padrinho” por achar que já devia estar terminada esta tese! Gracinda, pelas discussões intensas sobre tudo e nada, por me apoiar, consigo aprendi o que é a coragem!

Para todos os que, de uma forma ou de outra, fizeram parte desta louca viagem académica, o meu mais profundo e sincero obrigado. Sem vocês, isto não seria uma tese, seria apenas um documento aborrecido.

Obrigada por fazerem parte desta história, da minha história!

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS PARA CRIANÇAS FALANTES DE PORTUGUÊS EUROPEU

STÉPHANIE DIAS VAZ

RESUMO

O presente trabalho foi motivado pela necessidade de preencher uma lacuna existente, dado que não existe nenhum instrumento validado para avaliar a produção de narrativas orais em crianças dos 6 aos 12 anos de idade no contexto nacional. Embora existam instrumentos semelhantes para outras línguas, a falta de uma ferramenta específica para o português europeu destaca a relevância deste estudo. O objetivo central desta pesquisa é o desenvolvimento e validação de um instrumento destinado a avaliar as competências narrativas em crianças destas faixas etárias. O instrumento, a que se deu o nome de (RE)CONTO, visa avaliar a produção e compreensão de narrativas orais, considerando propriedades micro e macroestruturais. A aplicação do instrumento proporciona indicadores relevantes para planejar intervenções didáticas em contextos educacionais e auxiliar o diagnóstico e intervenção em populações com perturbações da linguagem, complementando a avaliação através de outros meios.

Este estudo de investigação incluiu a participação de uma amostra representativa de 521 crianças com Desenvolvimento Típico (DT) e 17 crianças com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL). As tarefas envolveram a aplicação do instrumento (RE)CONTO, composto por três histórias com diferentes estruturas, contemplando tarefas de conto, reconto e perguntas de compreensão.

A análise das características psicométricas do instrumento mostra que este apresenta um elevado índice de validade de conteúdo (0.94), bem como uma boa correlação com a prova GOL_E (validade concorrente medida através do coeficiente de correlação de Pearson). Além disso, através da análise da validade convergente entre o (RE)CONTO e a prova de memória RAVLT, destacamos diferenças nas correlações entre grupos DT e PDL, fortalecendo a validade discriminativa do (RE)CONTO. A consistência interna, medida pelo coeficiente Alpha de Cronbach, indicou uma consistência aceitável, reforçando a fiabilidade global do instrumento ($\alpha = 0.76$). A fiabilidade interavaliador, avaliada pelo coeficiente Kappa de Cohen, mostrou uma concordância excelente (superior a 0.87), validando a consistência entre avaliadores em todas as tarefas, histórias e análises de micro e macroestrutura. Estes resultados destacam a utilidade clínica e educacional do (RE)CONTO, consolidando a sua posição como uma ferramenta válida, consistente e confiável para avaliar competências narrativas em crianças falantes de português europeu.

Uma análise detalhada dos resultados permite ainda observar diferenças entre as tarefas de conto e reconto de histórias, tipos de histórias e variações nas faixas etárias e grupos estudados. Os participantes do grupo com desenvolvimento típico obtiveram consistentemente melhores desempenhos na tarefa de reconto em qualquer das dimensões de análise (macro e microestrutura), comparativamente com a tarefa de conto. Adicionalmente, observaram-se diferenças de desempenho entre histórias, o que destaca a forma como a complexidade intrínseca das estruturas textuais influencia a compreensão

e a produção oral. Observaram-se ainda diferenças nos desempenhos entre faixas etárias, com melhores desempenhos nas faixas etárias mais avançadas.

A análise comparativa entre os grupos DT e PDL, ainda que seja apenas exploratória tendo em conta o número reduzido de crianças com PDL considerado, permitiu identificar diferenças entre os grupos sobretudo no que diz respeito à compreensão e aos parâmetros microestruturais. Isso aponta para a necessidade de estratégias pedagógicas e clínicas específicas que desenvolvam estruturas sintáticas complexas e níveis de compreensão mais exigentes, como é o caso da compreensão crítica.

Globalmente, o (RE)CONTO vem preencher uma lacuna no contexto nacional, fornecendo um instrumento validado para avaliar a produção de narrativas orais em crianças falantes de português europeu em idade escolar, dos 6 anos 12 anos. Os resultados obtidos contribuem para uma compreensão mais abrangente das competências narrativas e auxiliam na identificação de perturbações da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento da Competência Narrativa; Avaliação da Competência Narrativa; Produção oral de narrativa; Compreensão de narrativa.

ABSTRACT

The present research was motivated by the need to fill an existing gap, as there is no validated instrument for assessing oral narrative production in children aged 6 to 12 in the national context. While similar instruments exist for other languages, the lack of a specific tool for European Portuguese underscores the relevance of this study. The central objective of this research is the development and validation of an instrument aimed at evaluating narrative competencies in children within these age ranges. The instrument, named (RE)CONTO, aims to assess the production and comprehension of oral narratives, considering micro and macrostructural properties. The application of the instrument provides relevant indicators for planning educational interventions and assisting in the diagnosis and intervention in populations with language disorders, complementing assessments through other means.

This research study included the participation of a representative sample of 521 children with Typical Development (TD) and 17 children with Developmental Language Disorder (DLD). The tasks involved the administration of the (RE)CONTO instrument, consisting of three stories with different structures, encompassing storytelling, retelling, and comprehension questions.

The analysis of the psychometric characteristics of the instrument shows that it has a high content validity index (0.94) and a good correlation with the GOL_E test (concurrent validity measured through the Pearson correlation coefficient). Additionally, through the analysis of convergent validity between (RE)CONTO and the RAVLT memory test, differences in correlations between TD and DLD groups were highlighted, reinforcing the discriminative validity of (RE)CONTO. Internal consistency, measured by Cronbach's Alpha coefficient, indicated acceptable consistency, reinforcing the overall reliability of the instrument ($\alpha = 0.76$). Inter-rater reliability, assessed by Cohen's Kappa coefficient, showed excellent agreement (above 0.87), validating consistency among evaluators in all tasks, stories, and analyses of micro and macrostructure. These results highlight the clinical and educational utility of (RE)CONTO, consolidating its position as a valid, consistent, and reliable tool for assessing narrative competencies in Portuguese-speaking children.

A detailed analysis of the results also allows for the observation of differences between storytelling and retelling tasks, types of stories, and variations in age groups and studied cohorts. Participants in the typical development group consistently performed better in the retelling task in both macro and microstructural dimensions compared to the storytelling task. Additionally, performance differences were observed among stories, highlighting how the intrinsic complexity of textual structures influences oral comprehension and production. Performance differences were also noted across age groups, with better performance in older age ranges.

The comparative analysis between TD and DLD groups, although exploratory given the limited number of children with DLD considered, allowed the identification of differences between the groups, particularly regarding comprehension and microstructural parameters. This points to the need for specific pedagogical and clinical strategies that foster complex syntactic structures and more demanding levels of comprehension, such as critical comprehension.

Overall, (RE)CONTO fills a gap in the national context, providing a validated instrument for assessing oral narrative production in European Portuguese-speaking school-aged children, aged 6 to 12. The obtained results contribute to a comprehensive understanding of narrative competencies and aid in the identification of language disorders.

KEYWORDS: Narrative Competence Development; Narrative Competence Assessment; Oral Narrative Production; Narrative Comprehension.

ÍNDICE

Lista de Abreviaturas	xvi
Lista de Tabelas	xvii
Capítulo I: Introdução	1
Capítulo II: Enquadramento teórico	4
2. 1. O que é uma narrativa?	4
2. 2. Relevância em avaliar narrativas orais	8
2. 3. Desenvolvimento de Competências Narrativas	14
2.3.1. Desenvolvimento Típico	14
2.3. 2. Desenvolvimento Atípico	17
2. 4. Desenvolvimento de Complexidade Sintática e Lexical	21
2. 5. Avaliação de Competências Narrativas	27
2. 5. 1. Dimensões de Análise	27
2. 5. 1. 1. Macroestrutura.....	28
2. 5. 1. 2. Microestrutura	29
2. 5. 1. 3. Compreensão	33
2. 5. 2. Instrumentos de Avaliação	37
2. 5. 3. Tarefas de Avaliação de Produção	46
2. 6. Síntese	49
Capítulo III: Metodologia.....	50
3. 1. Objetivos	50
3.2. Participantes	50
3.3. Procedimentos.....	52
3.3.1. Procedimentos éticos	52
3.3.2. Procedimentos de aplicação	53
3.3.3. Provas e tarefas incluídas no instrumento.....	54
3.4. Critérios de Transcrição, Anotação e Classificação	56
3.5. Procedimentos de Análise Estatística.....	62
Capítulo IV: Validação e Fiabilidade.....	64
4.1. Critérios de validação e fiabilidade do instrumento	64
4.1.1. Validade	65
4.1.1.1. Validade de Conteúdo	65

4.1.1.2. Validação através de Correlações	66
4.1.1.3. Validação das Grelhas de Análise	71
4.1.2. Fiabilidade	71
4.1.2.1. Consistência Interna	71
4.1.2.2. Fiabilidade Interavaliador	72
4.1.2.3. Índice de Dificuldades	73
Capítulo V: Apresentação e Análise dos Resultados	86
5.1. Grupo DT	86
5.1.1. Resultados na Tarefa de Compreensão	86
5.1.2. Resultados na Tarefa de Produção	89
5.1.2.1. Tarefa de Produção - Macroestrutura	89
5.1.2.2. Tarefa de Produção - Microestrutura	93
5.1.2.3. Medidas microestruturais específicas	96
5.1.3. Resultados Globais	111
5.1.3.1. Tarefa de Produção (macro e microestrutura) – Total Prova	111
5.1.3.2. Total Prova (tarefa de Produção + tarefa de compreensão)	113
5.2. Grupo PDL (estudo exploratório)	114
5.2.1. Resultados na Tarefa de Compreensão	114
5.2.2. Resultados na Tarefa de Produção	115
5.2.2.1. Tarefa de Produção - Macroestrutura	115
5.2.2.2. Tarefa de Produção - Microestrutura	117
5.2.2.3. Medidas microestruturais específicas	118
5.2.3. Resultados Globais	127
5.2.3.1. Tarefa de Produção (macro e microestrutura) – Total Prova	127
5.2.3.2. Total Prova (tarefa de Produção + tarefa de compreensão)	129
Capítulo VI: Discussão de Resultados	132
6.1. Tarefa de Conto vs. Reconto	132
6.2. Desenvolvimento de Competências Narrativas por faixas etárias	138
6.3. Diferenças entre grupos (DT vs. PDL)	142
6.4. Diferenças entre Histórias	145
6.5. Validade e limitações do instrumento	147
6.6. Síntese	147
Capítulo VII: Conclusões	149
Referências Bibliográficas	152

Anexos	172
Anexo 1 – Autorização Ministério da Educação	173
Anexo 2 – Carta dirigida aos agrupamentos de escolas.....	174
Anexo 3 – Consentimento informado	175
Anexo 4 – Lista de Participações	177
Anexo 5 – Mapa de recolhas	179
Anexo 6 – Questionário: Caracterização do Painei de Peritos	180
Anexo 7 – Questionário: Validação de Conteúdo.....	181
Anexo 8 – Anotação, Transcrição e Classificação dos dados	184
Anexo 9 – Grelhas de Avaliação e Codificação	187

LISTA DE ABREVIATURAS

CA: Curva de Aprendizagem
DT: Desenvolvimento de linguagem típico.
GU: Gramática Universal.
H1: História 1 – A Minhoca e o Pássaro.
H2: História 2 – Os Elefantes Espertalhões.
H3: História 3 – A Fada Arco-íris.
ID: Índice de dificuldade.
IIP: Índice de Interferência Proativa
IIR: Índice de Interferência Retroativa
IVC: Índice de validade de conteúdo
OC: Oração coordenada.
OS: Oração Simples.
OSub: Oração Subordinada.
PDL: Perturbação do desenvolvimento da linguagem.
PE: português europeu.
TF: Terapia da Fala.
VE: Velocidade de Esquecimento

LISTA DE TABELAS

Tabela 2.1. <i>Instrumentos de avaliação de narrativas</i>	45
Tabela 3.1. <i>Idades dos participantes com DT</i>	51
Tabela 3.2. <i>Idades dos participantes com PDL</i>	52
Tabela 3.3. <i>Número de produções orais nas crianças com DT, na tarefa de reconto, por cada história</i>	56
Tabela 3.4. <i>Exemplo de transcrição CHAT (MacWhinney, 2000)</i>	59
Tabela 4.1. <i>Correlações entre grupos e tarefas com a prova GOL_E</i>	68
Tabela 4.2. <i>Correlações entre tarefa de reconto e a prova RAVLT para ambos os grupos (DT e PDL)</i>	70
Tabela 4.3. <i>Percentagem de acordo interavaliador nas tarefas, histórias e análises do (RE)CONTO</i>	73
Tabela 4.4. <i>Percentagem de acerto por item da grelha MACRO na H1, H2 e H3, por tarefas e grupos</i>	75
Tabela 4.5. <i>Percentagem de acerto por item da grelha MICRO na H1, H2 e H3, por tarefas e grupos</i>	76
Tabela 4.6. <i>Percentagem de acerto por item e faixa etária da grelha MACRO na H1, H2 e H3, por tarefas no grupo DT</i>	77
Tabela 4.7. <i>Percentagem de acerto por item e faixa etária da grelha MICRO na H1, H2 e H3, por tarefas no grupo DT</i>	80
Tabela 4.8. <i>Percentagem de acerto por item e faixa etária da grelha MACRO na H1 na tarefa de conto e H2 na tarefa de reconto no grupo PDL</i>	82
Tabela 4.9. <i>Percentagem de acerto por item e faixa etária da grelha MICRO na H1 na tarefa de conto e H2 na tarefa de reconto no grupo PDL</i>	83
Tabela 5.1. <i>Percentagem de acerto no grupo DT na tarefa de compreensão</i>	87
Tabela 5.2. <i>Resultados médios por história e por tipo de questão na tarefa de compreensão (média ± erro padrão) por faixa etária</i>	87

Tabela 5.3. <i>Percentagem de acerto na análise Macroestrutural no grupo DT nas tarefas de conto e reconto de histórias</i>	90
Tabela 5.4. <i>Resultados médios na macroestrutura (média $\pm$ desvio padrão) por faixa etária, no grupo DT (conto H1 e reconto H1)</i>	90
Tabela 5.5. <i>Resultados médios na macroestrutura (média $\pm$ desvio padrão) por faixa etária, no grupo DT na tarefa de reconto das três histórias (H1, H2 e H3).....</i>	91
Tabela 5.6. <i>Percentagem global de acerto na análise Microestrutural no grupo DT nas tarefas de conto e reconto de histórias.....</i>	93
Tabela 5.7. <i>Resultados médios na microestrutura (média $\pm$ desvio padrão) por faixa etária, no grupo DT (conto H1 e reconto H1)</i>	93
Tabela 5.8. <i>Resultados médios na microestrutura (média $\pm$ desvio padrão) por faixa etária, no grupo DT na tarefa de reconto das três histórias (H1, H2 e H3).....</i>	94
Tabela 5.9. <i>Análise estatística - Grupo DT</i>	96
Tabela 5.10. <i>Média de resultados nos parâmetros RTT, MLUw e n° total de enunciados por faixa etária e tarefa - conto e reconto H1</i>	97
Tabela 5.11. <i>Média de resultados na produção de estruturas oracionais complexas, por faixa etária e tarefa - conto e reconto H1</i>	98
Tabela 5.12. <i>Média de resultados nos parâmetros orações completivas, orações relativas e n° de subordinadas adverbiais, por faixa etária e tarefa conto e reconto H1</i>	99
Tabela 5.13. <i>Média de resultados na diversidade de expressões temporais, n° de conectores temporais e causais diferentes, por faixa etária e tarefa conto e reconto H1</i>	101
Tabela 5.14. <i>Média de resultados no número total de erros, por faixa etária na tarefa de conto e reconto de H1</i>	101
Tabela 5.15. <i>Número de erros, proporção de erro por enunciado e tipos de erros encontrados na tarefa de conto e reconto de H1</i>	104
Tabela 5.16. <i>Média de resultados nos parâmetros RTT, MLUw e n° total de enunciados por faixa etária na tarefa de reconto de H1, H2 e H3</i>	106
Tabela 5.17. <i>Média de resultados na produção de estruturas oracionais complexas, por faixa etária na tarefa de reconto de H1, H2 e H3</i>	107
Tabela 5.18. <i>Média de resultados nos parâmetros orações completivas, orações relativas e n° de subordinadas adverbiais, por faixa etária e tarefa - reconto de H1, H2 e H3.....</i>	108
Tabela 5.19. <i>Média de resultados na diversidade de: expressões temporais, conectores temporais e causais diferentes, por faixa etária e tarefa reconto de H1, H2 e H3</i>	109

Tabela 5.20. Média de resultados no número total de erros, por faixa etária e tarefa - reconto de H1, H2 e H3	110
Tabela 5.21. Resultados médios na tarefa de produção: macroestrutura e microestrutura (média $\pm$ desvio padrão) por faixa etária, no grupo DT na tarefa de conto H1	112
Tabela 5.22. Resultados médios na tarefa de produção: macroestrutura e microestrutura (média $\pm$ desvio padrão) por faixa etária, no grupo DT na tarefa de reconto H1; H2 e H3	112
Tabela 5.23. Total de resultados médios na tarefa de produção: (conto – macro + micro) e (reconto – macro + micro) por faixa etária, e sexo no grupo DT.....	113
Tabela 5.24. Resultados médios na tarefa total do instrumento (RE)CONTO: produção (conto + reconto) + compreensão reconto, por faixa etária, no grupo DT.....	114
Tabela 5.25. Percentagem de acerto no grupo DT e PDL na tarefa de compreensão.....	114
Tabela 5.26. Percentagem de acerto na análise Macroestrutural nos dois grupos (DT e PDL) nas tarefas de conto e reconto de histórias.....	115
Tabela 5.27. Resultados médios na macroestrutura (média $\pm$ desvio padrão) por faixa etária, no grupo DT e PDL nas tarefas conto (H1) e reconto (H2).....	116
Tabela 5.28. Percentagem de acerto na análise Microestrutural no grupo PDL nas tarefas de conto e reconto de histórias	117
Tabela 5.29. Resultados médios na microestrutura (média $\pm$ desvio padrão) por faixa etária, no grupo DT e PDL nas tarefas conto (H1) e reconto (H2).....	117
Tabela 5.30. Média de resultados nos parâmetros RTT, MLUw e n° total de enunciados por faixa etária na tarefa de conto H1, nos grupos DT e PDL	119
Tabela 5.31. Média de resultados na produção de estruturas complexas, por faixa etária na tarefa de conto H1, nos grupos DT e PDL	120
Tabela 5.32. Média de resultados nos parâmetros orações completivas, orações relativas e número de subordinadas adverbiais, por faixa etária e tarefa conto H1, nos grupos DT e PDL	121
Tabela 5.33. Média de resultados na diversidade de expressões temporais, n° de conectores temporais e causais diferentes, por faixa etária e tarefa conto H1, nos grupos DT e PDL.....	122
Tabela 5.34. Média de resultados no número total de erros, por faixa etária e tarefa conto H1, nos grupos DT e PDL.....	122
Tabela 5.35. Média de resultados nos parâmetros RTT, MLUw e n° total de enunciados por faixa etária na tarefa de reconto H2, nos grupos DT e PDL	123
Tabela 5.36. Média de resultados na produção de estruturas oracionais complexas, por faixa etária na tarefa de reconto H2, nos grupos DT e PDL	124
Tabela 5.37. Média de resultados nos parâmetros orações completivas, orações relativas e n° de subordinadas adverbiais, por faixa etária e tarefa reconto H2, nos grupos DT e PDL	125
Tabela 5.38. Média de resultados na diversidade de expressões temporais, n° de conectores temporais e causais diferentes, por faixa etária e tarefa reconto H2, nos grupos DT e PDL...	126

Tabela 5.39. Média de resultados no número total de erros, por faixa etária e tarefa reconto H2, nos grupos DT e PDL.....	126
Tabela 5.40. Percentagem de acerto no Total da Prova nos dois grupos (DT e PDL) nas tarefas de conto e reconto de histórias.....	128
Tabela 5.41. Resultados médios na tarefa de produção: macroestrutura e microestrutura (média $\pm$ desvio padrão) por faixa etária, no grupo PDL	128
Tabela 5.42. Total de resultados médios na tarefa de produção: (MACRO) e (MICRO) por faixa etária, e grupos DT e PDL	129
Tabela 5.43. Total de resultados médios na tarefa de produção: (conto – macro + micro) e (reconto – macro + micro) por faixa etária, e grupos DT e PDL	129
Tabela 5.44. Percentagem de acerto no Total do instrumento nos dois grupos (DT e PDL) nas tarefas de produção e compreensão de histórias	130
Tabela 5.45. Resultados médios na tarefa total do instrumento (RE)CONTO: produção (conto + reconto) + compreensão reconto, por faixa etária, no grupo PDL.....	131

CAPÍTULO I. INTRODUÇÃO

1.1. ENQUADRAMENTO

A avaliação da linguagem oral em crianças baseia-se frequentemente em instrumentos formais direcionados para componentes específicas, como a fonologia, a morfossintaxe, o léxico ou a pragmática, sendo que existem vários instrumentos disponíveis para o português europeu (Pereira et al., 2023; Viana et al., 2017). 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. Entre as competências fundamentais a desenvolver ao longo da escolaridade e, em particular, no primeiro e segundo ciclos do ensino básico, está o desenvolvimento da compreensão e a produção de narrativas (Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico, DGE, 2018). O desenvolvimento destas competências inicia-se ainda em idade pré-escolar através de atividades de compreensão de narrativas e de (re)conto de histórias, e continua a desenvolver-se em idade escolar através do desenvolvimento da linguagem escrita, em estreita articulação com a oralidade.

A investigação tem mostrado que a competência narrativa oral é um bom preditor de competências de literacia e permite distinguir crianças com e sem perturbações de linguagem (Wellman et al., 2011). Assim, a avaliação da competência narrativa é relevante tanto para caracterizar as competências de compreensão e produção de narrativa oral, antecipando dificuldades que possam surgir na linguagem escrita, como para auxiliar no diagnóstico de crianças com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL).

Embora existam vários instrumentos de avaliação de competências narrativas validados para outras línguas, não existe, até onde sabemos, nenhum instrumento semelhante validado para o português europeu. Este trabalho tem como objetivo apresentar o desenvolvimento e processo de validação do (RE)CONTO, um instrumento de avaliação de produções narrativas orais destinado a crianças entre os 6 e os 12 anos falantes de português europeu (PE). O instrumento foi concebido para ser utilizado por diferentes profissionais que trabalham em contexto clínico e educativo, permitindo avaliar e promover competências de compreensão e produção de narrativas orais, antecipando dificuldades que possam surgir na linguagem escrita.

1.2. ESTRUTURA DA TESE

A tese está organizada em sete capítulos, seguidos por anexos, que contemplam os parâmetros de anotação, transcrição e classificação dos dados recolhidos, os critérios de desempenho considerados, as grelhas de avaliação e codificação quer da macroestrutura quer da microestrutura, perguntas de compreensão e apresentação de histórias. Os anexos contêm também a autorização do ministério de educação, carta dirigida aos agrupamentos de escolas, consentimento informado com prévia autorização da comissão de ética da NOVA/FCSH, mapas de recolhas e questionários aplicados aos peritos.

No Capítulo 2, que pretende fornecer um enquadramento teórico para o estudo a desenvolver, caracteriza-se o conceito de narrativa, abordam-se questões em torno das competências narrativas, revê-se diferentes estudos que mostram a relevância de avaliar narrativas orais, refere-se o desenvolvimento de competências narrativas em crianças com DT e PDL, mencionam-se alguns aspetos do desenvolvimento da complexidade sintática e lexical relevantes na avaliação da linguagem oral. Finalmente, revê-se o que estudos anteriores contemplam na avaliação de competências narrativas, em particular as diferentes dimensões de análise (macroestrutura, microestrutura e compreensão), caracterizam-se alguns instrumentos de avaliação existentes para outras línguas, bem como as tarefas de avaliação habitualmente consideradas.

O Capítulo 3 é dedicado à metodologia do nosso instrumento (RE)CONTO. Aqui, são descritos os objetivos do nosso estudo, os procedimentos a considerar para a construção do (RE)CONTO, incluindo procedimentos éticos e de aplicação do instrumento, as provas e tarefas incluídas e os participantes. Procede-se também à descrição dos critérios de transcrição, anotação e classificação dos dados obtidos.

O Capítulo 4 compreende a validade e fiabilidade do instrumento (RE)CONTO, apresentando todos os procedimentos de validação e fiabilidade do nosso instrumento.

No Capítulo 5 apresentam-se e analisam-se os resultados, por grupo de crianças testadas (DT e PDL) nas diferentes tarefas apresentadas, bem como nas dimensões de análise consideradas. Neste capítulo, são ainda apresentados os dados normativos referentes à nossa prova por faixas etárias e tarefas.

O Capítulo 6 compreende a discussão de questões suscitadas pelos resultados, assim como a consideração de contributos da investigação desenvolvida para o português europeu, no contexto clínico e educacional.

Por fim, no Capítulo 7, apresentam-se as conclusões e limitações do nosso estudo.

CAPÍTULO II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, consideraremos a relevância de avaliar as competências narrativas, o que é essencial para compreender a perspectiva deste trabalho de investigação e fornecer uma base sólida para o desenvolvimento do nosso instrumento de avaliação (RE)CONTO.

Começaremos por definir as principais características dos textos narrativos (cf. 2.1.), referiremos depois a relevância de avaliar narrativas orais, percebendo a sua utilidade em diferentes contextos (clínico e educacional) e a sua importância no nosso quotidiano (cf. 2.2.). Daremos conta da investigação sobre o desenvolvimento das competências narrativas (cf. 2.3), incluindo o desenvolvimento de competências narrativas em grupos de crianças com desenvolvimento típico (cf. 2.3.1) e com desenvolvimento atípico (cf. 2.3.2). Em seguida, abordamos aspetos do desenvolvimento da complexidade sintática e lexical, habitualmente considerados na avaliação de produções narrativas (cf. 2.4). No ponto 2.5. contemplamos a avaliação das competências narrativas, dividindo esta secção nas três dimensões de análise que contemplamos: macroestrutural (cf. 2.5.1.1), microestrutural (cf. 2.5.1.2) e compreensão de narrativas orais (cf. 2.5.1.3.). Em 2.5.2. apresentamos os instrumentos de avaliação de narrativas existentes para outras línguas, dado que, até ao momento, não existe um instrumento validado para o português europeu, e consideramos a sua influência, relevância e utilidade para a criação do nosso instrumento (RE)CONTO. No ponto seguinte, discutimos o tipo de tarefas habitualmente usadas na recolha de produções narrativas orais, nomeadamente, o conto e o reconto de histórias (cf. 2.5.3.), tendo em vista a definição da tarefa mais adequada a incluir no nosso instrumento de avaliação (RE)CONTO.

2.1. O QUE É UMA NARRATIVA?

Antes de abordarmos a relevância de avaliar as narrativas orais das crianças, é preciso começar por definir o que é um texto narrativo. Seguindo Nunes da Silva (2015:2), podemos definir um texto como um objeto verbal que tem sentido completo e coerente, e que se realiza numa situação de enunciação específica, concretizando um ou

mais atos de fala. Esta definição tem em conta as propriedades linguísticas e a situação de comunicação dos textos, na linha de Coutinho (2005).

Como explica Nunes da Silva (2015), é possível estabelecer diferentes categorizações textuais tendo em conta diferentes critérios. Uma classificação mais clássica, distingue diferentes tipos de textos, de acordo com os mecanismos cognitivos que levam à sua produção, seguindo a linha clássica de Werlich (1975), citado em Nunes da Silva (2015). Um dos tipos de textos é o texto narrativo. Este tipo de texto baseia-se na perceção dos acontecimentos no tempo, e caracteriza-se por relatar uma série de eventos que ocorrem num determinado tempo e espaço, envolvendo personagens que desempenham papéis e ações.

Uma outra categorização textual propõe diferentes géneros, que se diferenciam por vários fatores, como a forma, a finalidade, o estatuto dos interlocutores, a situação de produção, entre outros. Entre os textos narrativos incluem-se textos de diferentes géneros, como romances, contos, policiais, entre outros.

A classificação de textos em tipos ou géneros é uma atividade que visa identificar e descrever as características comuns e distintivas dos textos, tendo em conta vários critérios, como a forma, o conteúdo, a finalidade, o contexto, etc. A classificação de textos é útil para a compreensão, a produção e a análise dos textos, pois permite reconhecer as suas propriedades e as suas funções. No entanto, a classificação de textos não é uma tarefa simples, pois os textos são objetos dinâmicos e heterogéneos, que podem variar em função de vários fatores, como a situação, o interlocutor, o objetivo, etc. Além disso, os textos podem combinar diferentes tipos ou géneros, ou apresentar características híbridas ou inovadoras, que desafiam as categorias estabelecidas. Por isso, a classificação de textos é uma atividade que requer reflexão e critério, e que está sujeita a diferentes propostas e perspetivas, como se pode ver nas várias obras que se dedicaram a este tema, no âmbito da Linguística do Texto e da Análise do Discurso, como as de Werlich (1975), Adam (1992), Nunes da Silva (2012), entre outras.

Os textos narrativos podem ser orais ou escritos, dependendo do canal de comunicação utilizado (Nunes da Silva, 2015). Os textos narrativos orais são aqueles que são produzidos e transmitidos oralmente, como as histórias contadas, os relatos pessoais, as anedotas, etc. Os textos narrativos escritos são aqueles que são produzidos e transmitidos por escrito, como os romances, os contos, as crónicas, etc. Os textos narrativos orais e escritos apresentam algumas diferenças, como o grau de planeamento,

a formalidade, a estruturação, a correção, a interação, etc. Por exemplo, os textos narrativos orais tendem a ser mais espontâneos, informais, fragmentados, repetitivos, dialógicos, etc., do que os textos narrativos escritos, que tendem a ser mais planejados, formais, organizados, precisos, etc. Estas diferenças estão relacionadas com as características do oral e do escrito, que implicam diferentes condições de produção e recepção dos textos narrativos.

Além disso, os textos narrativos podem conter diferentes sequências textuais, que são unidades menores que se organizam de acordo com certos padrões linguísticos e discursivos. A noção de sequência textual foi desenvolvida por Adam (1992), e retomada por outros autores, como Bronckart (1999), Coutinho (2005), que se dedicaram ao estudo dos textos e das sequências narrativas. Adam (1992) propõe uma tipologia de sequências textuais baseada em critérios semânticos, pragmáticos e formais, distinguindo entre sequência narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.

No Dicionário Terminológico, define-se assim sequência textual:

“No quadro teórico da linguística textual elaborado por Jean-Michel Adam, unidade textual relativamente autónoma e dotada de uma organização interna própria, tanto de ordem semântica como formal, hierarquicamente situada entre o nível inferior dos períodos e o nível superior e englobante do texto. Estas unidades de textualização podem ser narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas e dialogais.”

Assim, um texto narrativo pode apresentar sequências de diferentes tipos, que se articulam com a sequência narrativa principal, como sequências descritivas, que descrevem as personagens, os cenários, os objetos, etc., sequências argumentativas, que expressam opiniões, pontos de vista, razões, etc., sequências explicativas, que fornecem informações, esclarecimentos, definições, etc., ou sequências dialogais, que reproduzem as falas das personagens, os diálogos, os monólogos, etc.

A construção de uma sequência narrativa representa um processo que, muitas vezes, segue o esquema narrativo proposto por Adam (1992: 57). Este esquema, composto por situação inicial, complicação, peripécias, resolução, situação final e avaliação, serve como guia estruturado para a narrativa. No entanto, é essencial destacar que, mesmo seguindo esse esquema prototípico, a macroestrutura e a microestrutura podem apresentar especificidades que enriquecem e personalizam a experiência narrativa.

A macroestrutura de uma narrativa refere-se à organização geral dos eventos, abrangendo desde uma situação inicial até um desfecho. Embora o esquema proposto por Adam (1992) proporcione uma estrutura clara, é na macroestrutura que encontramos espaço para a singularidade e a riqueza narrativa. A complicação, por sua vez, pode-se desdobrar em múltiplos eventos interligados, contribuindo para a complexidade da história. Ao introduzir camadas adicionais de desafios, o autor mantém o interesse do leitor e cria uma narrativa mais envolvente. A resolução, embora seguindo o esquema proposto, pode ser elaborada de maneira a surpreender o leitor. Ao subverter expectativas e apresentar soluções inovadoras, o autor acrescenta profundidade à narrativa. A situação final, por sua vez, pode ser explorada de forma a deixar espaço para interpretações diversas, estimulando a reflexão sobre o desenvolver da história.

A microestrutura diz respeito aos diferentes elementos linguísticos que constituem as proposições e que asseguram a relação entre as diferentes proposições do texto, contribuindo para a sua coesão e coerência.

A microestrutura de uma sequência narrativa integra habitualmente expressões de localização temporal e espacial, bem como expressões que estabelecem relações de causalidade entre os eventos narrados.

Para além disso, um texto predominantemente narrativo pode conter sequências dialogais ou descritivas. Nessas sequências, a microestrutura pode conter elementos que refletem a capacidade do autor em detalhar ambientes e personagens, contribuindo para a riqueza descritiva. Esta camada mais detalhada da narrativa abrange características que desempenham um papel fundamental na construção e enriquecimento da história. Destacam-se o uso de expressões de localização temporal e espacial, que situam os eventos em momentos e lugares específicos da história. A microestrutura também incorpora nexos de causalidade, estabelecendo relações de causa e efeito entre os eventos narrados, contribuindo para a coerência interna da narrativa, conectando os elementos de maneira lógica e permitindo que o leitor compreenda a progressão dos acontecimentos. Outro elemento significativo na dimensão da microestrutura é a riqueza descritiva, que reflete a capacidade do autor em detalhar ambientes e personagens. Esta capacidade não apenas transforma visualmente a narrativa, mas também proporciona uma imersão mais profunda. Os diálogos bem elaborados também desempenham um papel crucial na microestrutura, impulsionando não apenas o desenvolvimento do enredo, mas também revelando diferenças nas relações entre as personagens. Através dos diálogos, as

motivações, e interações entre os personagens ganham vida, acrescentando complexidade e profundidade à história.

Em suma, embora a sequência narrativa siga um esquema prototípico, as especificidades na macroestrutura e microestrutura desempenham um papel fundamental na criação de uma narrativa envolvente e única.

2.2. RELEVÂNCIA EM AVALIAR NARRATIVAS ORAIS

A produção de narrativas orais é uma competência crucial no desenvolvimento infantil, desempenhando um papel significativo tanto no contexto clínico quanto no educacional. Este entendimento é sustentado por diversos autores que destacam a importância desta capacidade em crianças dos 6 aos 12 anos de idade (Moss, 2005; Bishop, 2009).

Narrar histórias oralmente não é apenas uma atividade comunicativa; é uma ferramenta poderosa que contribui para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional e social das crianças (Sterponi, 2019). Autores como Moss (2005) e Bishop (2009) sublinham que a produção oral de narrativas permite que as crianças articulem eventos de forma sequencial, expressem e organizem ideias, ampliem vocabulário, e desenvolvam competências comunicativas e de pensamento crítico.

Segundo Westby (2005), a prática de contar histórias oralmente permite que as crianças coloquem em prática a sua gramática, ampliem e diversifiquem o seu vocabulário, e aprendam a usar a linguagem de forma eficaz na comunicação. Além disso, essa prática estimula o desenvolvimento cognitivo, uma vez que as crianças precisam de organizar as suas ideias de forma coerente, recordar sequências de eventos e relacionar causas e efeitos. Por outro lado, Petersen (2011) destaca a importância do treino e da prática para a melhoria da produção oral de narrativas, proporcionando às crianças a capacidade de contar histórias de forma clara, organizada e envolvente.

A relevância das narrativas orais transcende também o domínio linguístico e cognitivo, estendendo-se ao desenvolvimento social e emocional. Ao contar histórias oralmente, as crianças aprendem a comunicar de forma eficaz, a ouvir atentamente os outros e a respeitar as opiniões e perspetivas diferentes (Labov & Waletzky, 2010). Essa

interação social envolvida na produção oral de narrativas promove o desenvolvimento de relações saudáveis e a compreensão mútua, construindo a sua identidade e estabelecendo conexões significativas com o mundo que as rodeia.

Autores como Moss (2005), Bishop (2009), Lancy et al. (2016), Sterponi (2019), Andrade (2017), Sapage (2017) e outros têm contribuído para o entendimento da importância das narrativas e da produção oral no desenvolvimento da linguagem e na educação infantil. As suas abordagens atualizadas mostram a utilidade das narrativas como ferramenta eficaz na avaliação, intervenção e promoção do desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e emocional das crianças. Compreender o papel central das narrativas nesse processo é fundamental para educadores, terapeutas e profissionais que procurem enriquecer a experiência educacional e o crescimento integral das crianças.

Na área clínica, a produção oral de narrativas é frequentemente utilizada como uma ferramenta terapêutica para auxiliar crianças com dificuldades de comunicação ou perturbação do desenvolvimento (Bishop, 2009). Os estudos científicos têm demonstrado que a competência narrativa oral é um preditor significativo das competências de literacia, permitindo distinguir crianças com e sem perturbações de linguagem (Favot et al, 2021; Wellman et al., 2011). A avaliação da competência narrativa tem relevância não apenas para caracterizar as competências de compreensão e produção de narrativa oral, mas também como um meio complementar de diagnóstico de crianças com perturbações da linguagem (Cain & Oakhill, 2006).

Bishop (2009), por sua vez, ressalta o papel fundamental das narrativas na educação e no desenvolvimento global das crianças. Esta autora enfatiza que a produção oral de narrativas permite que as crianças desenvolvam capacidades essenciais, como a escuta ativa, a organização de ideias, a ampliação do vocabulário e o aprimoramento das competências em contar histórias.

Autores como Lancy et al. (2016) e Sterponi (2019) contribuíram para a compreensão do impacto das narrativas no desenvolvimento. De acordo com Moss (2005), as narrativas são cruciais na avaliação e intervenção de perturbações da linguagem. O autor fornece orientações práticas para terapeutas da fala, incluindo a organização de narrativas, o uso de vocabulário e a compreensão da estrutura textual, como elementos cruciais nesse processo cognitivo e social.

Enquanto Lancy et al. (2016) exploram como as narrativas constroem significados e influenciam o desenvolvimento cognitivo e social, Sterponi (2019) destaca o papel das narrativas orais no contexto emocional, permitindo que as crianças expressem e compreendam emoções de maneira significativa. A autora destaca como a produção oral de narrativas permite às crianças expressar e compreender as suas emoções de maneira significativa, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da consciência emocional. Desta forma, a compreensão destas diferentes perspectivas permite-nos reconhecer o impacto das narrativas e da produção oral no desenvolvimento infantil.

O desenvolvimento das competências narrativas é um processo gradual que se inicia nos primeiros anos de vida e se prolonga até à adolescência (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011). As narrativas são importantes para a compreensão do mundo, a construção de identidades e o desenvolvimento do pensamento crítico (DGE, 2018). Além disso, as narrativas são uma forma de organizar o pensamento abstrato, a linguagem complexa e a sequenciação (Adam, 2011; Petersen, 2011). A riqueza linguística do ambiente e a exposição precoce a histórias desempenham papéis cruciais no desenvolvimento destas competências (Silva, 2001).

A compreensão e a produção de narrativas são trabalhadas desde o pré-escolar, por meio de atividades de compreensão e (re)conto de histórias, e continuam a ser desenvolvidas durante a idade escolar, em articulação com o desenvolvimento da linguagem escrita (Bishop & Edmundson, 1987; Menyuk & Brisk, 2005).

Na educação pré-escolar, o domínio da linguagem oral é fundamental, como instrumento de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente ampliando e dominando. No contexto português, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) destacam que o educador deve promover atividades de compreensão de narrativas e de (re)conto de histórias, bem como o uso de linguagem ajustada a funções específicas, como a formulação de uma pergunta, de uma narrativa, de um poema, de uma ordem, etc.

As OCEPE destacam que o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na educação pré-escolar, como instrumento de expressão e comunicação que a criança vai progressivamente ampliando e dominando, nesta etapa do seu processo educativo. O domínio da linguagem oral é apresentado nos novos Programas de Português do Ensino Básico (PPEB) como uma competência específica implicada nas atividades linguísticas

que se processam de modo oral, sendo que a compreensão oral é definida como “a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português”.

As OCEPE também fornecem informações valiosas sobre as atividades que o educador deve levar a cabo para favorecer o desenvolvimento da linguagem oral até aos 6 anos de idade. De acordo com as OCEPE, o educador deve promover diferentes atividades relacionadas com as competências narrativas, como mostram os seguintes excertos:

“Conta histórias, promove conversas sobre as mesmas, cria oportunidades para as crianças contarem ou criarem as suas próprias histórias”

(OCEPE: 63)

e

“Utiliza e promove o uso de linguagem ajustada a funções específicas (formulações de uma pergunta, de uma narrativa, de um poema, de uma ordem)”.

OCEPE: 63)

Também as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) para o 1º ciclo do ensino básico enfatizam a importância de desenvolver as competências no domínio da oralidade, tanto na compreensão como na expressão de discursos orais em diferentes variedades do português. Entre as capacidades discursivas que os alunos devem adquirir, estão a elaboração de narrativas, descrições, opiniões, pedidos, entre outros. As ações a desenvolver na disciplina incluem o conto e reconto de histórias, bem como atividades orientadas para a compreensão de textos narrativos, entre outros tipos de texto. Além disso, as Aprendizagens Essenciais destacam a importância de diversificar as formas de narrativas e a sua relação com o uso de tecnologias digitais no contexto educativo.

De acordo com a introdução do documento Aprendizagens Essenciais, 1º ano do 1º ciclo (p. 23), os alunos devem estar aptos a compreender discursos e expressar-se de forma adequada no final deste ciclo de ensino, destacando-se que as narrativas são essenciais para a compreensão do mundo, a construção de identidades e o desenvolvimento do pensamento crítico. Este documento prevê que os alunos desenvolvam capacidades discursivas como elaborar narrativas, descrições, opiniões,

pedidos, num processo de desenvolvimento e consolidação da competência comunicativa. Essas competências, iniciadas ainda em idade pré-escolar através de atividades de compreensão de narrativas e de (re)conto de histórias, continuam a ser desenvolvidas em idade escolar através do desenvolvimento da linguagem escrita, em estreita articulação com a oralidade. Num contexto em que se destaca a importância do ensino explícito de elementos essenciais da macroestrutura e microestrutura das narrativas, as noções de tempo, lugar e personagens adquirem uma relevância particular. Este foco, em consonância com as diretrizes delineadas no documento "Aprendizagens Essenciais para o 1º ciclo do ensino básico", revela uma compreensão aprofundada do papel crucial das narrativas no desenvolvimento das competências narrativas das crianças. Esta abordagem específica alinhada com as diretrizes educacionais evidencia uma compreensão profunda de como as narrativas desempenham um papel fundamental na formação das competências narrativas das crianças, ou seja, as narrativas que as crianças leem ou ouvem fornecem modelos que as auxiliam no desenvolvimento das suas próprias competências narrativas. Isto inclui aprimorar a compreensão das histórias, identificar elementos narrativos essenciais e desenvolver a capacidade de criar as suas próprias narrativas. Assim, esse enfoque não apenas atende às diretrizes educacionais estabelecidas, mas também contribui de maneira significativa para o desenvolvimento integral das competências narrativas das crianças no 1º ciclo do ensino básico.

Num contexto em que se destaca a importância do ensino explícito de elementos fundamentais da macroestrutura e microestrutura das narrativas, as atividades desenvolvidas pelos professores e educadores desempenham um papel crucial no desenvolvimento das competências narrativas dos alunos. Adam (1992) propõe um esquema prototípico que inclui elementos cruciais como situação inicial, complicação, peripécias, resolução e conclusão. Neste contexto, a exploração das noções de tempo, lugar e personagens torna-se essencial para a construção coerente da estrutura narrativa.

Ao compreenderem esses elementos, os alunos não apenas fortalecem a capacidade de elaborar narrativas, mas também aprimoram a capacidade de produzir narrativas completas. O professor, ao promover explicitamente a inclusão de conectores temporais e causais, que conferem coesão e fluidez ao discurso, proporciona aos alunos uma compreensão não apenas da sequência de eventos, mas também das relações causais e temporais que sustentam a narrativa.

A avaliação das competências narrativas não apenas oferece uma visão integrada do desenvolvimento linguístico, mas também constrói pontes entre a linguagem oral e escrita (Feagans & Applebaum, 1986). Estudos indicam que crianças com boas competências narrativas orais geralmente têm melhores competências de escrita (Oakhill & Cain, 2012). 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). Desta forma, essa abordagem holística complementa instrumentos tradicionais, proporcionando uma compreensão mais abrangente do uso das competências linguísticas em diversos contextos da vida real. As competências narrativas estão intrinsecamente ligadas ao desempenho acadêmico e sucesso escolar, e muitas atividades na sala de aula envolvem a compreensão e produção de histórias.

É na escola que as crianças são frequentemente desafiadas a escrever redações, relatar eventos e compreender narrativas. Além disso, a avaliação destas competências é valiosa para antecipar dificuldades na modalidade escrita (Feagans & Applebaum, 1986). Assim, as narrativas não são apenas uma ferramenta de entretenimento; são fundamentais para a literacia e para o progresso acadêmico, constituindo uma base para o desenvolvimento da linguagem e cognição (Bruner, 1986). A avaliação dessas competências é essencial para uma compreensão global do perfil linguístico da criança, orientando intervenções que considerem esta dimensão (Fey et al., 2004; McCabe & Bliss, 2005; Bliss & McCabe, 2008; Fayor et al., 2020).

Também os estudos de Kail & Fayol (2000) e Menyuk & Brisk (2005) oferecem perspectivas sobre a relação entre o desenvolvimento da linguagem oral, a escrita e o processo de escolarização. Estes autores salientam de maneira consistente que a competência na linguagem oral desempenha um papel crucial como precursora do sucesso na linguagem escrita. A argumentação central é que crianças que enfrentam desafios no desenvolvimento da linguagem oral estão mais propensas a enfrentar obstáculos similares na aquisição da linguagem escrita. Esta compreensão proporciona uma base teórica robusta para a necessidade de abordagens integradas no contexto do desenvolvimento linguístico. Por sua vez, os estudos de Inês Sim-Sim (1997a) e Sim-Sim et al. (2008) exploram como as crianças adquirem a linguagem oral e como ela se relaciona com o desenvolvimento da linguagem escrita. Os autores argumentam que a linguagem oral é um pré-requisito importante para o desenvolvimento da linguagem

escrita e que as crianças que têm dificuldades com a linguagem oral também podem ter dificuldades com a linguagem escrita, fortalecendo, assim, os argumentos apresentados por Kail & Fayol (2000) e Menyuk & Brisk (2005).

Portanto, ao considerar o conhecimento fornecido por Kail & Fayol, Menyuk & Brisk, Inês Sim-Sim e os demais autores mencionados, torna-se evidente que o desenvolvimento linguístico, compreensão e produções orais, juntamente com as competências narrativas, desempenham papéis cruciais na promoção do sucesso acadêmico. A avaliação dessas competências não apenas antecipa dificuldades na modalidade escrita, mas também orienta intervenções educacionais e clínicas eficazes, contribuindo para o progresso da criança no seu percurso acadêmico.

2.3. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NARRATIVAS

2.3.1. DESENVOLVIMENTO TÍPICO

O desenvolvimento de competências narrativas é um processo gradual e complexo, que envolve múltiplos níveis de conhecimento e que se inicia em idades precoces, mas que continua a evoluir até à adolescência. A capacidade narrativa é influenciada por variáveis relacionadas com a idade, a escolaridade e as interações sociais diversas, e requer um estímulo adequado, sendo a interação adulto-criança um fator importante nesse processo (Dadalto & Goldfield, 2009; Peterson, 2004; Sousa, 2015).

As narrativas podem ser analisadas a nível macroestrutural e microestrutural. O nível macroestrutural diz respeito à organização global da narrativa, incluindo as componentes prototípicas de uma sequência narrativa, tais como a situação inicial/abertura, o evento inicial, as ações, a consequência e o desfecho. O nível microestrutural refere-se aos aspetos linguísticos da narrativa, tais como o uso de conectores, de mecanismos coesivos, de tempos verbais, de vocabulário e de estilo (cf. 2.4.1.).

A nível macroestrutural, as primeiras narrativas das crianças são simples e incompletas, podendo não apresentar todas as componentes da sequência narrativa ou apresentá-las de forma incompleta ou desordenada. Por volta dos 7 anos de idade, as

crianças já são capazes de contar narrativas mais completas e complexas, que contêm um evento inicial, ações com vista a um fim e uma consequência (Gillam & Pearson, 2017).

A nível microestrutural, as primeiras narrativas das crianças são caracterizadas por um uso pouco diversificado de conetores, predominando a conjunção “e” e as orações temporais introduzidas por “quando”. Outros tipos de conetores, como os causais e os condicionais, são mais raros e de desenvolvimento mais tardio (Silva, 2001; Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011). A complexidade linguística das narrativas continua a aumentar até à adolescência, com o uso de múltiplas orações encaixadas, vocabulário mais rico e um estilo mais literário (Gillam & Pearson, 2017). Os mecanismos coesivos também se desenvolvem ao longo do tempo, incluindo os processos de retoma anafórica e os mecanismos de coesão temporal. Por volta dos 7 anos, as crianças já dominam o uso adequado dos artigos definidos e indefinidos e dos pronomes para referir as entidades mencionadas na narrativa (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011). Também o uso dos tempos verbais, dos conetores temporais e das expressões adverbiais de localização temporal se torna progressivamente mais complexo e adequado (Sousa, 2007).

Um aspeto importante do desenvolvimento de competências narrativas é o estabelecimento de relações causais entre os eventos relatados, que garantem a coerência e a coesão da narrativa. As primeiras narrativas das crianças correspondem a justaposições de eventos cronologicamente ordenados, sem explicitar as relações causais entre eles. A presença de conetores causais que mostram a relação entre eventos e que explicam as motivações e as consequências das ações é um indicador de desenvolvimento da competência narrativa (Sousa, 2010).

Pereira (2008) afirma que apenas por volta dos 7/8 anos as crianças contam histórias contendo todos os componentes básicos da estrutura narrativa. De acordo com esta autora, a tarefa de analisar as competências narrativas é bastante complexa e requer a utilização de diferentes medidas para ser bem-sucedida. Além da análise da estrutura narrativa baseada nos trabalhos de Applebee (1978), é importante analisar também a estrutura linguística e a coerência textual (Liles et al., 1995).

O desenvolvimento das competências de produção de narrativas em crianças com DT é um processo que tem sido extensivamente estudado. Segundo Silva & Spinillo (2000), desde tenra idade, as crianças começam a relatar sequências simples de eventos, geralmente com uma estrutura linear. No entanto, à medida que crescem, tornam-se capazes de contar narrativas progressivamente mais complexas e completas. Aos 7 anos,

como destacado por Gillam & Pearson (2017), a maioria das histórias contadas por crianças com DT já contém elementos prototípicos de uma sequência narrativa, incluindo uma situação inicial, ações direcionadas para um objetivo e uma consequência. Esse desenvolvimento reflete a capacidade crescente das crianças em organizar e apresentar informações de maneira coerente. No final do ensino primário, elas são capazes de produzir narrativas com múltiplas sequências narrativas e motivações de personagens mais elaboradas. Isto demonstra um desenvolvimento notável na capacidade de organizar e apresentar informações de maneira coerente e interessante.

Esta progressão nas competências narrativas não apenas enriquece a capacidade de expressão das crianças, mas também as prepara para enfrentar desafios acadêmicos e sociais mais complexos à medida que avançam na escolaridade.

Assim, 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 compreensão de narrativas também passa por um processo de desenvolvimento. De acordo com Dawes (2017), as crianças mais jovens podem ter dificuldades com perguntas que exigem que elas relacionem informações explícitas com conhecimentos prévios, façam inferências e avaliem os eventos da história. Isso é especialmente notável em crianças com menos de 5-6 anos. Além disso, conforme observam Gonçalves, Guerreiro e Freitas (2011), a compreensão de frases complexas pode ser desafiadora, principalmente quando a ordenação temporal das situações na frase não corresponde à ordem linear pela qual aparecem na narrativa. É interessante notar que o tipo de tarefa também desempenha um papel importante. Como mostrado por vários autores, por exemplo, por Kraljevic, et al. (2020), as crianças geralmente têm um desempenho melhor em tarefas que envolvem o reconto de histórias do que em tarefas de criação de histórias, o que destaca a complexidade da produção narrativa (Nippold, et al. 2005; Cavalcante & Mandrá, 2010; Andrade, 2017; Balciuniene & Kornev, 2016; Vaz, Lobo & Lousada, 2020; 2021, entre outros).

Diversos estudos revelam ainda que o desempenho narrativo das crianças mais novas melhora na presença de imagens ou sequências de imagens (Shapiro, & Hudson, 1991; Zanotto, 2003; Cruz, 2011). Desta forma, a compreensão narrativa encontra-se condicionada pelo facto de a criança apoiar a sua compreensão em imagens, ou seja, esta está ainda dependente de um suporte concreto, figurativo e espacial (Veloso, 1999).

Há uma extensa investigação sobre o desenvolvimento da produção e da compreensão de narrativas orais. Para o português europeu, diferentes trabalhos (Batoréo 1997; Monteiro, 2017; Silva, 2002; Sousa, 2007, 2008, 2010; Cunha, 2013) focam diferentes dimensões da produção de narrativas, como a expressão do tempo e a expressão do espaço, ainda que não tenham como objetivo estabelecer perfis normativos de crianças no domínio da competência narrativa.

Borges (2015) estudou os efeitos do ensino explícito/desenvolvimento da consciência linguística na produção de narrativas escritas, mostrando que na fase de pré-teste os alunos usaram predominantemente a conjunção de coordenação ‘e’ e a conjunção subordinativa temporal ‘quando’ e que, depois de uma intervenção direcionada para os conectores, passaram a usar uma maior diversidade de conectores temporais, orações subordinadas adverbiais temporais e expressões adverbiais temporais.

Silva (2001) refere que a emergência dos conectores apresenta, tanto no escrito como no oral, um padrão de evolução bastante semelhante. Porém, apesar da similitude de evolução nas duas modalidades, regista-se um desfasamento nas idades. De acordo com a autora, o uso do marcador “e depois” nas crianças mais novas é o mais frequente, e usado quase em exclusivo. Já o grupo de crianças mais velhas apresenta uma maior diversidade de marcadores. O uso da conjunção subordinativa “quando”, por exemplo, vai aumentando progressivamente, à medida que vai diminuindo o uso de marcadores pouco específicos. O leque de marcadores vai-se diversificando à medida que a idade progride (Silva, 2001).

Desta forma, sabe-se que há desenvolvimento no uso de diferentes tipos de conectores (Silva, 2001; Diessel, 2004; Costa, 2006, 2010; Costa et al., 2008, e.o), interessando verificar o uso de conectores de diferentes graus de complexidade que as crianças usam nas produções das suas narrativas. Existe, assim, desenvolvimento das competências narrativas das crianças, quer no nível macroestrutural, quer no nível microestrutural.

2.3.2. DESENVOLVIMENTO ATÍPICO

A compreensão e a produção de narrativas em crianças com desenvolvimento atípico da linguagem têm sido amplamente investigadas. Esta secção aborda uma variedade de estudos, sobretudo para outras línguas, centrados na produção e compreensão de narrativas orais, em crianças com desenvolvimento de linguagem atípico, quer com Perturbações do Desenvolvimento da Linguagem (PDL), 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).

Outros autores têm dedicado os seus estudos à narrativa, comparando as capacidades e competências de crianças com e sem perturbações de linguagem (Gillam & Johnston, 1992; Oetting & Horohov, 1997; Kaderavek & Sulzby, 2000; Scott & Windsor, 2000; Conti-Ramsden, 2003; Kraljevic, et al., 2020; Favot et al., 2021; entre outros). As competências narrativas nas crianças com perturbação de linguagem desenvolvem-se ao longo do tempo, mas estão abaixo das dos seus pares com desenvolvimento típico (Reuterskiöld et al., 2011; Kraljevic et al., 2020; Favot et al., 2021).

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 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 Perturbação Específica da Linguagem (PEL) (diagnóstico compatível com a atual terminologia 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 com PEL 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).

Para o português europeu, há poucos estudos sobre o desenvolvimento atípico das competências narrativas, tanto a nível oral como escrito. Um dos estudos disponíveis é o de Monteiro, et al. (2016) que analisou o desempenho global de crianças com desenvolvimento da linguagem típico e de crianças com perturbações da linguagem expressiva, na produção oral de narrativas. As autoras compararam os grupos de crianças relativamente à dimensão, à estrutura e aos mecanismos de coesão da narrativa, obtendo indicadores de fluência referentes aos eventos da narrativa. Concluíram 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 DT e PDL se distinguem entre si no tempo de elocução e na velocidade do discurso. As crianças PDL levam mais tempo a produzir a narrativa e produzem menos palavras por minuto, o que resulta num discurso menos fluente. De um modo geral, as autoras verificaram que os enunciados produzidos pelas crianças com PDL mostraram 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.

Quanto aos mecanismos de coesão frásica, as crianças com PDL enfrentaram desafios na concordância nominal (em número e género) e na concordância verbal (entre sujeito/verbo e tempos verbais). Já em relação aos mecanismos de coesão interfrásica, os grupos apresentaram diferenças tanto nas estruturas sintáticas quanto nos conectores utilizados. O grupo PDL produziu mais frases, mas menos palavras por frase em comparação com as crianças DT, resultando em enunciados com maior simplicidade e menos conectores. No que diz respeito aos mecanismos de coesão referencial, as autoras observaram diferenças tanto na quantidade, quanto na qualidade das cadeias referenciais utilizadas pelos grupos. Monteiro et al. (2016) afirmam que existem diferenças quer nas dimensões macro, quer microestruturais das narrativas nos dois grupos testados.

Tal como já referido existem estudos que mostram 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; Vaz, Lobo & Lousada, 2020, 2021 & 2022). 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, Fargo & Robertson, 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).

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 produção habitualmente usadas em instrumentos de avaliação da linguagem. A avaliação das narrativas orais é particularmente importante quando se suspeita de uma PDL.

Estes estudos mostram que as crianças com desenvolvimento atípico da linguagem enfrentam desafios significativos na compreensão e produção de narrativas, tanto orais como escritas, que podem comprometer o seu desenvolvimento cognitivo, académico e social. A avaliação e a intervenção nas competências narrativas destas crianças devem levar em conta as suas necessidades específicas, os seus pontos fortes e fracos, e as estratégias que podem facilitar o seu desempenho narrativo.

2.4. DESENVOLVIMENTO DE COMPLEXIDADE SINTÁTICA E LEXICAL

O desenvolvimento de complexidade sintática e lexical é um dos aspetos mais importantes da aquisição da linguagem, pois reflete a capacidade de expressar ideias cada vez mais elaboradas e diversificadas. As narrativas orais produzidas pelas crianças constituem um contexto privilegiado de observação dessas competências, uma vez que estimulam a produção de estruturas mais complexas do que aquelas que as crianças produzem nas suas interações habituais em situação de discurso espontâneo (Campos, 2014).

A complexidade sintática diz respeito à estrutura e organização das frases, envolvendo o uso de diferentes tipos de orações, de conectores e de modificadores, entre outros aspetos. A complexidade lexical diz respeito à dimensão e variedade do vocabulário, envolvendo o uso de palavras de diferentes classes gramaticais, e de vocabulário de diferentes campos lexicais.

Diferentes autores têm proposto diferentes parâmetros para medir e analisar a complexidade sintática e a lexical. A diversidade de abordagens decorre dos objetivos

específicos e das perspectivas teóricas de cada autor. No entanto, é fundamental mencionar que algumas medidas são amplamente reconhecidas e utilizadas.

Algumas medidas de complexidade lexical incluem: o número total de palavras diferentes (types) e o rácio type/token, que considera a relação entre o número total de palavras e o número de palavras diferentes, fornecendo informações sobre a variedade lexical e gramatical presente nas produções, quando se baseia nas formas das palavras e não apenas nos lexemas.

No que diz respeito à complexidade sintática, os indicadores incluem não apenas o número e o tipo de orações, mas também a função desempenhada pelos conectores. Estes últimos desempenham um papel crucial na articulação de ideias e na construção de argumentos sólidos. Da mesma forma, a presença e variedade de modificadores não só indicam complexidade, mas também refinamento na produção. O número total de palavras (tokens) e a diversidade de palavras (types) são medidas que vão além do léxico, entrando na estrutura sintática das produções. A Média de Palavras por Enunciado (MLUw) é uma métrica útil para avaliar a extensão média dos enunciados produzidos.

A complexidade das estruturas linguísticas reflete o domínio e a competência do falante ou escritor sobre as regras e os recursos da língua, bem como a sua capacidade de expressar ideias e relações lógicas entre elas.

A qualidade dos mecanismos de coesão, como a utilização hábil de pronomes e advérbios de referência, também é um indicador crucial da complexidade sintática. Estes mecanismos não apenas conectam elementos discursivos, mas também demonstram uma competência mais avançada na construção de produções coerentes e coesas.

Portanto, ao considerar e articular estas diversas medidas, é possível obter uma compreensão mais abrangente do desenvolvimento linguístico e das capacidades orais dos falantes e escritores. A análise dessas métricas não apenas revela o domínio das regras e recursos da língua, mas também a competência de expressar ideias com clareza e estabelecer relações lógicas entre elas.

O estudo do desenvolvimento sintático e lexical pode ser feito através de diferentes instrumentos e métodos de avaliação, tais como a observação direta, a gravação e transcrição de amostras de fala, a aplicação de testes padronizados e/ou a utilização de questionários parentais. Os questionários parentais são instrumentos que permitem obter informações sobre as competências de linguagem das crianças a partir do relato dos seus

pais ou cuidadores, que conhecem bem o seu desempenho linguístico no contexto natural e familiar.

O estudo de Cadime et al. (2021) apresenta a análise de validação da versão portuguesa europeia do CDI-III¹, um questionário parental destinado a avaliar o vocabulário expressivo e as competências sintáticas de crianças entre os 2;6 e os 4;0 anos, e especifica estruturas sintáticas de diferentes níveis de complexidade, que emergem progressivamente em diferentes faixas etárias nestas idades precoces.

A complexidade sintática e lexical pode ser avaliada em diferentes contextos e modalidades de produção linguística, tais como a narrativa oral, a narrativa escrita, a conversação, o discurso expositivo, entre outros. Cada contexto e modalidade implica diferentes exigências e recursos cognitivos, linguísticos e comunicativos, que podem influenciar o nível de complexidade atingido pelos falantes. Além disso, a complexidade sintática e lexical pode variar em função de fatores individuais, como a idade, o sexo, o nível de escolaridade, o perfil cognitivo, o tipo de perturbação de linguagem, entre outros. O tipo de contexto linguístico vai determinar as estruturas produzidas. Os dados dos questionários parentais apoiam-se fundamentalmente na produção espontânea das crianças. Mas sabemos que as estruturas produzidas variam consoante o tipo de produção. Avaliar a complexidade sintática de uma produção espontânea é diferente de avaliar a complexidade sintática de uma narrativa (Campos, 2014).

A complexidade sintática e lexical na produção linguística é um campo amplo e multifacetado, sendo influenciada por uma variedade de fatores. É amplamente reconhecido que o desenvolvimento linguístico em crianças segue um padrão sequencial. Estruturas linguísticas mais complexas geralmente surgem mais tarde no desenvolvimento, as crianças começam com estruturas sintáticas mais simples, como frases simples, e gradualmente avançam para estruturas mais complexas, incluindo a

¹ Um dos questionários parentais mais utilizados e adaptados para várias línguas é o MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (CDI), que foi originalmente criado para a língua inglesa e que abrange três níveis etários: o CDI I para crianças entre os 8 e os 18 meses, o CDI II para crianças entre os 16 e os 30 meses e o CDI III para crianças entre os 30 e os 37 meses. O CDI I e o CDI II avaliam principalmente o vocabulário recetivo e expressivo das crianças, enquanto que o CDI III avalia também as suas competências sintáticas.

Para o português europeu, existe uma adaptação do CDI I e do CDI II, denominada CDI-PE (Frota, et al., 2015). Para o CDI III, existe também uma adaptação para o português europeu, denominada CDI-III-PT (Cadime, Santos, Ribeiro & Viana, 2021).

O CDI-III-PT é uma medida de relato parental que permite avaliar o vocabulário expressivo e as competências sintáticas de crianças com idades entre 2;6 e 4;0 anos. O CDI-III-PT é uma adaptação para o português europeu da versão original do MacArthur-Bates Communicative Development Inventory III (CDI-III).

subordinação adverbial. Estas estruturas exigem uma complexidade maior, bem como competências cognitivas mais avançadas para expressar e perceber relações temporais e causais.

Vários estudos têm investigado o desenvolvimento de complexidade sintática e lexical em crianças e adolescentes com desenvolvimento típico e atípico da linguagem, recorrendo a diferentes medidas e instrumentos de análise. Por exemplo, Martins (2023) estudou tarefas de produção e compreensão de diferentes estruturas sintáticas em crianças entre os 3 aos 11 anos de idade com desenvolvimento típico, PEA e PDL, e analisou a complexidade sintática através de orações subordinadas, enunciados que envolvam encaixe de orações, movimento sintático ou, especificamente, efeitos de intervenção que afetam a interpretação de cadeias geradas por movimento.

Os resultados mostraram que os alunos com perturbação de linguagem e perturbação do espectro do autismo apresentaram um nível de complexidade sintática inferior aos alunos com desenvolvimento típico. As crianças dos grupos clínicos estudados evitaram a subordinação, recorrendo a enunciados mais simples; mostraram dificuldades prolongadas associadas a efeitos de intervenção - nas relativas e interrogativas-wh de objeto; obtiveram dificuldades na compreensão de determinadas estruturas; e ainda, apresentaram distintos padrões de desempenho (Martins, 2023).

O papel da complexidade sintática na performance das crianças tem sido objeto de crescente interesse na literatura. Diferentes fatores parecem ter impacto no desempenho das crianças, tanto na produção quanto na compreensão da linguagem. Estudos na área da aquisição de linguagem têm mostrado que há uma relação entre alguns fatores de complexidade sintática e a ordem de aquisição de determinadas estruturas. Estruturas mais complexas são, em geral, estruturas cuja aquisição ou estabilização é mais tardia.

Discutimos diversos estudos que se dedicaram a analisar o uso de conectores de diferentes tipos e níveis de complexidade. Um exemplo notável é o trabalho de Costa (2010), que investigou a produção escrita de conexões contrastivas por crianças e adolescentes. Os resultados indicaram que a aquisição de nexos concessivos, semanticamente contíguos aos adversativos e condicionais, é uma competência que se desenvolve tardiamente. A autora colocou a hipótese de que o carácter tardio da aquisição de conectores concessivos possa ser explicado pela complexidade estrutural destas unidades, as quais são representadas no léxico por configurações complexas de traços. Os

resultados de Costa (2010) foram comparados com a produção espontânea de conectores representativos de nexos contrastivos, causais e condicionais, utilizados no corpus de Santos (2006). Outra contribuição relevante é apresentada por Costa et al. (2008), que propõem uma escala de emergência para os estágios iniciais da aquisição de conectores, em etapas iniciais na produção oral espontânea. Os autores mostram que existe uma ordem de emergência de estruturas linguísticas relativamente constante entre crianças e que reflete, em certa medida, escalas de complexidade sintática e semântica. Esta escala estabelece a seguinte ordem de aquisição: *e* > *mas* > *porque* > *se*. Curiosamente, essa sequência aproxima-se bastante da escala apresentada por Diessel (2004) para o inglês: *and* > *because* > *so* > *but* > *when* > *if*. Estas constatações proporcionam uma visão abrangente sobre a evolução da aquisição de conectores nas etapas iniciais do desenvolvimento linguístico, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do processo de aquisição de linguagem.

No caso de indivíduos com perturbações de linguagem, a aquisição de certas estruturas apresenta-se ainda mais tardia e é problemática.

Jakubowicz & Tuller (2008) afirmam que a complexidade sintática é um conceito formal objeto de definições diversas e tem sido descrita como uma área transversalmente prejudicada em casos de PDL com afeção do domínio sintático. As autoras observam que é comum o recurso a estratégias que indicam um padrão de evitação de estruturas sintáticas que envolvem maior complexidade estrutural.

Delage et al. (2008), Durrleman, et al. (2016), Durrleman & Zufferey (2009), Hamann et al. (2007), e Tuller et al. (2012) mostram tal como Martins (2023) que as crianças com PDL e PEA manifestaram de forma transversal nas tarefas de produção e compreensão um comportamento que parece indicador de maiores dificuldades com estruturas que envolvem maiores níveis de complexidade, quando comparadas com crianças com DT da mesma idade, o que leva a acreditar que as suas dificuldades persistem no tempo, perdurando até idades mais tardias.

Particularmente em relação à subordinação, as crianças dos dois grupos clínicos manifestaram dificuldades, pois apresentam não só taxas de subordinação mais baixas do que os seus pares com a mesma idade, como também níveis de agramaticalidade superiores, sendo as suas taxas equiparáveis às registadas nos grupos de crianças mais novas.

Estes estudos ilustram a relevância e a diversidade da investigação sobre o desenvolvimento de complexidade sintática e lexical, que contribui para uma melhor compreensão dos processos e mecanismos envolvidos na aquisição da linguagem, bem como para uma melhor intervenção nas situações de perturbação ou dificuldade de linguagem.

Existem vários estudos que têm focado as suas investigações no desenvolvimento sintático em narrativas. Domsch et al. (2012) estudam o desenvolvimento sintático em narrativas de crianças em idade escolar, com especial atenção nas crianças com emergência tardia da linguagem. Os autores avaliaram a complexa interseção entre competências narrativas e a complexidade sintática, explorando como é que as crianças com emergência tardia da linguagem se comparam com as que têm desenvolvimento típico. Ao investigar o desempenho em tarefas padronizadas de compreensão e produção de narrativas, Domsch et al. (2012) identificaram que as crianças com emergência tardia da linguagem não apresentavam diferenças significativas em relação ao grupo de desenvolvimento típico. Essa observação inicial sugere que, em situações mais formais e estruturadas, as crianças com emergência tardia da linguagem podem alcançar níveis comparáveis de desempenho narrativo. No entanto, durante amostras de conversação, existiram diferenças significativas na produção de frases complexas entre os dois grupos, sugerindo que, em contextos mais informais, as crianças com emergência tardia da linguagem podem demonstrar limitações específicas na complexidade sintática. Esta descoberta destaca a importância de avaliar o desenvolvimento sintático não apenas em ambientes estruturados, mas também em situações mais naturais, como a conversação. Assim, torna-se necessário uma avaliação abrangente que considere diversos contextos ao analisar o desenvolvimento linguístico em crianças em idade escolar.

O estudo realizado por Frizelle et al. (2017) também investiga o desenvolvimento sintático em narrativas, desta vez com crianças em diversas faixas etárias, adolescentes e adultos. Os autores procuraram analisar a evolução da complexidade sintática ao longo do tempo, explorando vários aspetos, como o tipo de estruturas sintáticas, a MLUw e a densidade oracional. Os resultados indicaram que, em conformidade com estudos anteriores de Berman & Verhoeven (2002) e Nippold et al. (2005), o aumento no uso de orações subordinadas está associado a enunciados mais extensos. Além disso, o estudo revela um aumento na densidade oracional, demonstrando um desenvolvimento contínuo

nas competências sintáticas ao longo das faixas etárias analisadas, sem diferenças significativas entre os 7 e os 12 anos de idade.

Frizelle et al. (2017) confirmaram também a distinção entre tarefas de conto e reconto de narrativas, investigando se diferentes tarefas afetam a complexidade sintática. Os resultados sugeriram uma relação intrínseca entre codificação sintática e a tarefa de reconto, indicando que representações mais elaboradas, formadas pelo uso de sintaxe complexa, resistem ao esquecimento. Estes mesmos autores observaram os efeitos específicos das histórias utilizadas (a história da praia e a história do peixe), destacando a influência da narrativa específica na complexidade sintática. De acordo com estes autores, a história da praia, em particular, mostra-se mais eficaz na produção de frases complexas, enfatizando a importância da escolha cuidadosa das histórias na elaboração de tarefas de produção. A análise das estruturas sintáticas ao longo das diferentes faixas etárias revela que, a partir dos 6 anos, há pouca mudança nos tipos de orações produzidas nas narrativas. Apesar de as crianças produzirem frases mais complexas, a distribuição de tipos de frases não apresenta mudanças marcantes com a idade. A análise detalhada destaca uma variação considerável na produção de orações relativas, evidenciando que a capacidade de utilizar certos tipos de sintaxe complexa varia amplamente entre as crianças. Em resumo, Frizelle et al. (2017) ressaltam a importância de considerar não apenas o MLUw, mas também a densidade oracional, para uma compreensão abrangente do crescimento linguístico. Além disso, a relação entre codificação sintática e reconto, a influência específica da narrativa na produção de sintaxe complexa e a variação individual na produção de diferentes tipos de orações são cruciais para compreender o desenvolvimento da linguagem ao longo das diversas faixas etárias.

2.5. AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NARRATIVAS

2.5.1. DIMENSÕES DE ANÁLISE

Neste subcapítulo, abordaremos as dimensões de análise cruciais no estudo das competências narrativas infantis. A avaliação das competências narrativas orais das crianças pode incluir uma análise de produção e/ou compreensão, e a produção pode envolver duas dimensões: macroestrutura e microestrutura.

A análise dessas duas dimensões é fundamental para avaliar a qualidade da produção narrativa de uma criança e identificar possíveis dificuldades que possam ser abordadas por meio de intervenções pedagógicas e clínicas. Existem muitos modelos teóricos associados a diferentes parâmetros que têm sido propostos para a análise dessas duas dimensões.

2.5.1.1. MACROESTRUTURA

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, 1981). 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.

No âmbito da Linguística do Texto, Beaugrande e Dressler (1981) propuseram um modelo que inclui sete parâmetros para analisar a dimensão macroestrutural de um texto: coerência, coesão, intencionalidade, informatividade, situacionalidade, aceitabilidade e eficiência comunicativa. Esses parâmetros são utilizados para avaliar a qualidade e complexidade de uma narrativa, levando em consideração aspectos como a conexão lógica entre as partes do texto, a clareza da mensagem, a adequação ao contexto comunicativo e a eficácia na transmissão da informação.

Van Dijk (1980), por sua vez, desenvolveu uma teoria da coerência textual que aborda a estruturação de textos em termos de macroestrutura e microestrutura, considerando também aspectos pragmáticos e socioculturais. A análise da macroestrutura permite identificar aspectos como a organização temática, a estruturação do enredo e a

complexidade narrativa, sendo útil tanto na avaliação das competências narrativas das crianças quanto no planejamento das intervenções pedagógicas ou clínicas para o desenvolvimento dessas competências.

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 situação inicial da narrativa, incluindo os elementos do cenário - localização espaciotemporal 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.

Em resumo, na análise de macroestrutura, examinamos a organização temática do texto, a sua coerência e a conexão lógica entre as partes. Isso inclui a identificação de elementos como a situação inicial, sequência de eventos, relações de causalidade, personagens e temas. A complexidade narrativa pode ser influenciada pelo número de sequências narrativas e pela inclusão de sequências descritivas ou dialogais. Diferentes instrumentos de avaliação utilizam grelhas específicas para analisar a macroestrutura, verificando a presença de elementos como situação inicial, eventos desencadeantes e desfecho da narrativa (cf. secção 2.4.2).

2.5.1.2. MICROESTRUTURA

A dimensão microestrutural diz respeito aos aspetos mais detalhados da narrativa, como o uso de vocabulário, gramática, coesão e coerência (Beaugrande & Dressler, 1981; Van Dijk, 1980). A análise microestrutural permite identificar aspetos como a complexidade sintática, a diversidade lexical, a correção gramatical, a clareza e a fluência da expressão, sendo útil tanto na avaliação das competências linguísticas das crianças quanto no planejamento das intervenções pedagógicas ou clínicas para o desenvolvimento dessas competências.

A análise microestrutural considera a coesão da narrativa, incluindo o uso adequado de mecanismos coesivos, como os pronomes, os artigos, os conectores, os marcadores temporais, os advérbios, entre outros, que permitem estabelecer relações entre as partes do texto e manter a referência às personagens e aos eventos (Halliday & Hasan, 1976). Diferentes instrumentos de avaliação de narrativas orais usam grelhas de codificação distintas para a análise da componente microestrutural (Justice et al., 2010; Heilmann et al., 2010).

Na dimensão microestrutural, a análise envolve propriedades linguísticas em diferentes níveis, incluindo lexical, semântico, sintático e morfológico, 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 o desenvolvimento da competência narrativa envolve o desenvolvimento integrado desses diferentes aspetos de forma (Halliday & Hasan, 1976; Justice et al., 2010).

Alguns parâmetros analisados para avaliar as competências narrativas incluem aspetos quantitativos e qualitativos da produção linguística. Os aspetos quantitativos referem-se à quantidade de informação que é transmitida na narrativa, e podem ser medidos por indicadores como a extensão média de enunciado geralmente medida em palavras (Mean Length of Utterance - MLUw), ou a relação entre o número de palavras diferentes e o número total de palavras (Rácio Type-Token - RTT). Os aspetos qualitativos referem-se à qualidade da informação que é transmitida na narrativa, e podem ser avaliados por indicadores como a variedade de estruturas sintáticas e morfológicas, o uso de conectores e marcadores discursivos, ou a caracterização de erros linguísticos. Estes indicadores permitem analisar o nível de complexidade, coerência e correção da narrativa (Anglin, 1993; Sautchuk, 2003; Gillam & Pearson, 2004; Petersen et al., 2008; Kaderavek & Justice, 2010; Sapage, 2017).

A análise microestrutural permite analisar 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.

A análise microestrutural das produções narrativas refere-se à avaliação detalhada dos aspetos linguísticos e estruturais das narrativas. Um dos elementos importantes nessa análise é a complexidade sintática, que envolve a variedade e o grau de sofisticação das estruturas sintáticas utilizadas. A complexidade sintática desempenha um papel importante na análise microestrutural das produções narrativas, que pode ser medida através de diferentes parâmetros, como a extensão média de enunciado (MLUw), que indica o número médio de palavras por enunciado. No entanto, apenas a medida de MLU não é suficiente para uma avaliação abrangente, sendo necessário considerar a variedade de estruturas sintáticas utilizadas. Isso envolve identificar e quantificar diferentes tipos de estruturas frásicas, tais como por exemplo: frases simples, frases complexas, orações subordinadas e orações coordenadas.

A verdadeira complexidade sintática vai além da análise da extensão dos enunciados; ela está intrinsecamente ligada à capacidade de usar diversas estruturas de forma eficaz e coerente. Assim, embora a MLUw seja um indicador útil, a análise completa da complexidade sintática nas produções narrativas requer uma abordagem holística, que considere tanto a extensão quanto a diversidade das estruturas sintáticas utilizadas.

Outro aspeto relevante é o uso de conectores e marcadores discursivos, que estabelecem relações lógicas e temporais entre enunciados. Isso inclui analisar o uso de conjunções, advérbios e expressões de causalidade, que contribuem para a organização e coesão da narrativa. A complexidade sintática também está relacionada com o uso de estruturas gramaticais mais complexas, como orações relativas, orações adverbiais e

orações completivas. Essas estruturas demonstram a capacidade da criança em construir frases mais elaboradas e expressar relações de causa, tempo e consequência.

A coordenação e a subordinação desempenham papéis cruciais na complexidade sintática, sendo as conjunções de coordenação e subordinação elementos fundamentais para assegurar o estabelecimento de orações complexas. Enquanto a coordenação oracional une orações que se encontram sintaticamente ao mesmo nível, a subordinação envolve uma oração que funciona como constituinte de outra, desempenhando uma função sintática específica. O uso apropriado destas estruturas contribui para a complexidade sintática. Tanto na coordenação quanto na subordinação, o uso de conjunções (conectores) é comum para estabelecer relações entre orações. No entanto, estas relações podem também ser expressas implicitamente, dispensando o uso explícito de conjunções.

Na subordinação, mesmo que o uso de conjunções subordinativas seja comum, a relação entre as orações pode ser estabelecida implicitamente, especialmente no caso de orações não finitas. A quantidade de processos desse tipo numa frase pode indicar a complexidade linguística e a maturidade do discurso. Quanto mais estruturas de coordenação e subordinação são utilizadas, maior a complexidade sintática.

A complexidade sintática desempenha um papel importante na criação de estruturas complexas e ricas nas narrativas.

É relevante destacar que a complexidade sintática não se limita à dimensão microestrutural, estando intrinsecamente ligada à macroestrutura, contribuindo para a organização global da narrativa. Diversos estudos exploram a relação entre a complexidade sintática e outras dimensões narrativas, como coerência, coesão, intencionalidade e eficiência comunicativa (Sopko & Dillard, 2013; Westby, 2005).

Resumidamente, na análise da microestrutura, é importante examinar propriedades linguísticas como vocabulário, gramática, coesão e coerência, avaliando a extensão média de enunciados, a diversidade lexical, a frequência e variedade de estruturas. A complexidade sintática, que mede a capacidade de usar diversas estruturas eficazmente, é um elemento-chave, incluindo coordenação/subordinação e uso de conectores.

Ao analisar as dimensões macro e microestruturais em narrativas orais, compreendemos a estrutura narrativa, avaliamos as capacidades linguísticas e narrativas

das crianças e planeamos intervenções adequadas. Esta análise contribui para a compreensão de coesão, coerência, uso apropriado de vocabulário e gramática, organização temporal/espacial e caracterização de personagens.

Além disso, auxilia na identificação de capacidades narrativas específicas, orientando profissionais de educação e saúde. A análise de propriedades macro e microestruturais em narrativas orais fornece informações sobre possíveis dificuldades futuras na modalidade escrita. Portanto, a análise destas dimensões é fundamental para avaliar e desenvolver competências linguísticas e narrativas em crianças, proporcionando uma visão abrangente do desenvolvimento linguístico e narrativo.

2.5.1.3. 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, Millis & Zwaan, 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 oral têm sido considerados diferentes processos. Seguindo a nomenclatura de Ribeiro et al. (2010), consideram-se aqui processos de compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização e compreensão crítica. A compreensão inferencial, em particular, tem sido explorada em tarefas de compreensão de narrativas orais (Paris & Paris, 2003; Dawes, 2017).

Sim-Sim (2007) discute no seu trabalho diferentes tipos de compreensão leitora e como eles se relacionam com o processo de leitura. A autora argumenta que a compreensão leitora é um processo complexo que envolve diferentes tipos de competências, incluindo a compreensão literal, inferencial, reorganização e crítica.

Catalá, Catalá, Molina & Monclús (2001) argumentam que a compreensão leitora é uma capacidade fundamental para o sucesso escolar e que os alunos que têm dificuldades com a compreensão leitora também podem ter dificuldades noutras áreas.

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).

Cain & Oakhill (2011) identificaram três tipos principais de perguntas de compreensão de narrativas: literais, inferenciais e críticas. Essas categorias refletem diferentes níveis de processamento exigidos dos leitores/ouvintes. Perguntas literais têm respostas explícitas no texto e envolvem a identificação de informações básicas, como quem são os personagens, o que aconteceu, onde e quando os eventos ocorreram. Perguntas inferenciais requerem que o leitor e/ou ouvinte faça conexões entre informações explícitas e implícitas para responder. Nesse caso, é necessária a capacidade de inferir, deduzir ou concluir algo com base nas pistas fornecidas na narrativa. Já as perguntas críticas envolvem uma avaliação pessoal do conteúdo da história, exigindo reflexão, tomada de decisões, expressão de opiniões e identificação de valores, envolve a capacidade de formular juízos próprios e de fazer uma avaliação subjetiva acerca de atitudes, personagens, linguagem, entre outros aspetos.

Existem autores que referem quatro tipos de perguntas de compreensão de narrativas, tais como Ribeiro et al. (2010), por exemplo. No entanto, neste trabalho de investigação consideraremos apenas as os três tipos de níveis acima referidos (perguntas de compreensão literal, inferencial e crítica), uma vez que a reorganização é mais dificilmente avaliada na compreensão de texto narrativo e é mais frequentemente considerada na compreensão de textos expositivos. 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.

A compreensão de narrativas é uma capacidade essencial tanto para a leitura quanto para a compreensão oral, como afirmado por diversos autores. Martins (2004) destaca que essa capacidade envolve a compreensão e interpretação de uma história, incluindo a sequência de eventos, personagens, cenários e relacionamentos entre eles, além da capacidade de inferir e conectar informações implícitas e explícitas para construir um significado coerente e um modelo de situação.

Perfetti et al. (2005) ressalta que a compreensão da leitura requer a integração de conhecimentos de vocabulário, gramática, semântica e conhecimento do mundo. Esses mesmos conhecimentos são fundamentais para a compreensão de narrativas orais, pois ambas as modalidades exigem a capacidade de integrar informações de diferentes níveis linguísticos para construir um significado coerente e uma representação mental da situação narrada.

A avaliação da compreensão de narrativas orais em crianças é importante por várias razões, conforme apontado por Castro (2007). Em primeiro lugar, está relacionada com o desenvolvimento da linguagem, uma vez que envolve o conhecimento de diversos aspetos linguísticos, como a gramática, o vocabulário e a pragmática. Além disso, a compreensão de narrativas está associada ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social, permitindo a transmissão de valores, experiências, conhecimentos e emoções, bem como o desenvolvimento da empatia, da compreensão de perspetivas diferentes e da resolução de problemas sociais. A avaliação da compreensão de narrativas também pode auxiliar na identificação de possíveis dificuldades de linguagem, aprendizagem e/ou desenvolvimento, e ainda, no planeamento de intervenções terapêuticas ou pedagógicas adequadas.

A avaliação da compreensão de narrativas tem sido um tema bastante estudado, havendo diferentes perspetivas apresentadas por vários autores. Stein & Glenn (1979), por exemplo, propuseram um modelo abrangente que categoriza perguntas literais, inferenciais e críticas como instrumentos cruciais na compreensão de narrativas. Esta abordagem estabelece uma base sólida para a análise crítica da compreensão textual ao reconhecer a importância de diferentes tipos de perguntas. Cain & Oakhill (2011)

ampliam a discussão, destacando a relevância crucial da capacidade de fazer inferências, especialmente na avaliação com crianças. Esta competência adiciona uma dimensão significativa à compreensão narrativa infantil, destacando como a capacidade de fazer inferências contribui para uma compreensão mais profunda e contextualizada das narrativas. Justice et al. (2006), por sua vez, incluem perguntas literais e inferenciais na avaliação da compreensão em crianças em idade pré-escolar, oferecendo uma visão mais abrangente da interseção entre compreensão narrativa e desenvolvimento linguístico em idades precoces. Squires et al. (2014) contribuem ainda explorando a relação entre compreensão de narrativas e desenvolvimento da linguagem em crianças em idade escolar. Pinto (2009) enfatiza a competência narrativa e seu papel crucial no desenvolvimento infantil e na construção de significados, e, ainda, aprofunda a discussão, explorando a conexão entre a compreensão de narrativas e o desempenho escolar, proporcionando uma visão crítica sobre a relevância prática dessa competência no contexto educacional.

Pereira (2010) amplia esta perspectiva de avaliação mostrando a relação entre a compreensão de narrativas e as competências leitoras em crianças, contribuindo para uma compreensão mais abrangente das implicações práticas dessa competência no desenvolvimento da leitura. Viana, et al. (2017) oferecem também uma contribuição valiosa ao analisar as estratégias utilizadas por crianças com dificuldades de compreensão de narrativas.

Ao integrar estas perspectivas, obtemos uma compreensão mais rica e completa da avaliação da compreensão de narrativas, tanto teoricamente quanto em termos práticos. Esta abordagem crítica e integrada estabelece uma base sólida para futuras investigações e aplicações pedagógicas no campo da compreensão de narrativas (Pinto, 2009; Cunha, 2013; Viana et al., 2017).

A avaliação dos três tipos de perguntas de compreensão permite identificar diferentes níveis de compreensão em crianças, fornecendo informações para o planejamento de atividades e intervenções que visem aprimorar a compreensão de narrativas em diversos aspectos. A compreensão de narrativas desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global das crianças, contribuindo assim para a sua linguagem, aprendizagem e interação social.

2.5.2. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Existem vários instrumentos de avaliação das competências narrativas orais das crianças, que podem ser classificados em dois tipos principais: os instrumentos padronizados e os instrumentos não padronizados. Os instrumentos padronizados são aqueles que seguem um protocolo rigoroso de aplicação, correção e interpretação, baseado em normas estatísticas obtidas a partir de uma amostra representativa da população-alvo. Estes instrumentos permitem obter medidas objetivas e comparáveis do desempenho das crianças, bem como identificar possíveis casos de atraso ou perturbação de linguagem. Neste capítulo daremos conta de alguns instrumentos existentes noutras línguas.

Os instrumentos não padronizados são aqueles que não seguem um protocolo rigoroso de aplicação, correção e interpretação, mas que permitem uma maior flexibilidade e adaptação às características e necessidades das crianças. Estes instrumentos podem ser elaborados pelos próprios profissionais ou investigadores, com base em modelos teóricos e critérios de análise específicos. Estes instrumentos permitem obter medidas qualitativas e descritivas do desempenho das crianças, bem como explorar as suas potencialidades e dificuldades de forma mais individualizada.

Os instrumentos de avaliação de narrativas têm como objetivo avaliar tanto a produção quanto a compreensão narrativa, uma vez que ambas são relevantes para estabelecer o perfil linguístico da criança e podem estar relacionadas com a compreensão da leitura e a produção textual (Catalá et al., 2001; Giasson, 2005; Ribeiro et al., 2010).

Existem diversos instrumentos de avaliação de narrativas disponíveis, não para o português europeu, mas para outras línguas, que se diferenciam nas análises e objetivos. Alguns exemplos relevantes desses instrumentos são: o *Bus Story Test* (Renfrew, 1969); o *Test of Narrative Language* (TNL; TNL2) (Gillam & Pearson, 2004, 2017), o *Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument* (ERRNI) (Bishop, 2004), o *Edmonton Narrative Norms Instrument* (ENNI) (Schneider, Dubé & Hayward, 2005), o *Diagnostic Evaluation of Language Variation - Norm Referenced Test* (DELV-NR) (Seymour, Roeper & Villiers, 2005) e o *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (MAIN) (Gagarina et al., 2015). Esses instrumentos são direcionados para diferentes faixas etárias, geralmente entre os 3 e 15 anos de idade, e envolvem tarefas de

reconto e/ou conto com ou sem auxílio de imagens. A codificação e a análise dos dados variam de acordo com cada instrumento, mas geralmente incluem a análise da macroestrutura (ou esquema narrativo) e elementos linguísticos, como recursos de coesão e hesitações. Alguns destes testes já foram traduzidos e adaptados para muitas línguas, no entanto até ao momento não existe nenhum validado e normalizado para falantes de português europeu.

Estes instrumentos têm sido utilizados em contextos clínicos para avaliação e diagnóstico de dificuldades narrativas. Embora existam muitos estudos baseados no conto "Frog, Where Are You?" (Mayer, 1969) para estimular a produção de narrativas, existe uma escassez de instrumentos normalizados para avaliação e diagnóstico clínico nesta área específica da linguagem (Viana et al., 2017). No entanto, a disponibilização de instrumentos validados em diferentes línguas é essencial para uma avaliação precisa e comparativa das competências narrativas das crianças.

Iremos apresentar alguns instrumentos usados para outras línguas, que serviram como base para o desenvolvimento do nosso instrumento de avaliação de narrativas orais (RE)CONTO.

- ***Bus Story Test*** (Renfrew, 1969):

O *Bus Story Test* é um teste criado no Reino Unido, de autoria de Catherine Renfrew (1969), e já foi adaptado para inúmeras línguas. É um dos testes de avaliação de competência narrativa mais utilizados internacionalmente. A história do autocarro é um teste padronizado que avalia a competência narrativa e é usado em contexto clínico. A prova pode ser aplicada a crianças dos 3 aos 8 anos de idade e está projetada como uma prova que permite avaliar de forma simples a capacidade de descrever de forma coerente uma seriação de eventos. Ainda que a prova não contemple outras componentes linguísticas, a sua aplicação permite ao terapeuta identificar dificuldades noutros domínios. Pode ser aplicado a cada três meses e é considerado o melhor elemento de avaliação para diferenciar crianças com dificuldades transitórias e permanentes (Bishop & Edmunson, 1987).

Neste teste, a criança ouve uma história com o apoio de 12 imagens sequenciadas, e depois terá de recontá-la. A sua produção narrativa é avaliada a partir do conteúdo da informação, da extensão da frase e do uso de alguns conectores gramaticais (conectores

coordenativos: *and, then, but* e *so*; e conetores subordinativos: *when, because, although, who* e *so that*).

A avaliação é cotada segundo os três parâmetros seguintes: i) Informação: Número de detalhes; ii) Extensão: número médio de palavras nas cinco frases mais longas; iii) Complexidade: número de orações subordinadas.

Contudo, o teste apresenta uma natureza muito simples e o seu conteúdo torna-se demasiado infantil, quer para adultos, quer para crianças com mais de 7/8 anos.

- ***Test of Narrative Language (TNL; TNL2)*** (Gillam & Pearson, 2004, 2017):

O *Test of Narrative Language (TNL)* é um teste norte-americano, da autoria de Gillam & Pearson (2004; 2017 2ª Edição), que oferece uma medida para avaliar a aquisição de capacidades de linguagem narrativa (e.g. memória textual, coesão textual, organização textual, capacidade para formular múltiplos enunciados em torno de um tema comum). O instrumento mede a capacidade de as crianças responderem a questões sobre histórias, reter informações das histórias e criar as suas próprias histórias. A versão original do TNL foi elaborada para crianças entre os 5 anos e 11 anos e foi validada com 1059 crianças, residentes em 20 estados dos Estados Unidos. Já na segunda versão (TNL-2, 2017) as idades são compreendidas entre os 4 e os 15 anos de idade. Os principais objetivos do TNL são: (1) identificar crianças com alterações de linguagem; (2) determinar se há discrepância entre as capacidades de compreensão e produção oral da narrativa; (3) documentar o progresso da narrativa como resultado de intervenção em linguagem; e (4) medir graus de complexidade da narrativa (Gillam & Pearson, 2004).

Assim, este instrumento tem como propósito avaliar o desempenho de crianças em tarefas de compreensão narrativa e de narração oral de histórias (reais e ficcionais), a partir de seis tarefas: três de compreensão e três de produção da narrativa, em três formatos: sem apoio de figura, com apoio de imagens em sequência e com apoio de figura única. No contexto internacional, o TNL tem sido utilizado: (i) como medida para correlacionar o desempenho narrativo com o desempenho em competências de leitura, para discutir o papel preditivo da narrativa oral no processo de aprendizagem académica (Catts et al., 2015); (ii) em situação de pré e pós-intervenção narrativa para monitorização das mudanças nos aspetos macro e microestruturais da narrativa oral (Petersen et al.,

2008); e (iii) na investigação de aspetos específicos da narrativa oral de crianças com perturbação da linguagem (Domsch et al., 2012).

No TNL, a compreensão narrativa é avaliada por meio de perguntas realizadas após a apresentação oral da história: sem apoio de imagem (tarefa 1), com apoio de imagens em sequência (tarefa 3) e com apoio de imagem única (tarefa 5). As perguntas são de carácter literal e inferencial e visam obter informações sobre a capacidade de a criança ouvir e compreender palavras e frases, bem como realizar relações entre ideias centrais ao tema da narrativa. As crianças são questionadas sobre informações específicas apresentadas em cada uma das histórias (e.g., nome dos personagens, cenário, eventos e problema central), atribuindo-se um ponto para cada resposta correta, julgada segundo orientações do manual do examinador. Uma particularidade da tarefa 1 é que, no final da apresentação oral da história pelo avaliador, a criança é convidada a propor uma resolução para a complicação apresentada (“O que é que achas que eles deveriam fazer?”). Essa pergunta visa obter informações sobre a capacidade de a criança propor uma resolução coerente e estreitamente relacionada com o problema da história.

A narração oral é avaliada por meio de: (a) reconto sem apoio de figura (tarefa 2); (b) produção com apoio de imagens em sequência (tarefa 4); e (c) produção com apoio de figura única (tarefa 6). A tarefa de reconto (tarefa 2) exige por parte da criança a reprodução fidedigna da história apresentada na tarefa 1. O desempenho da criança é medido pela presença das principais informações da história no reconto (e.g., referência a tempo, nome dos personagens, informações específicas sobre o cenário, verbos e as suas flexões), atribuindo-se um ponto para cada informação apresentada. Nas tarefas 4 e 6, o desempenho é medido a partir das informações veiculadas nas histórias construídas pela criança. Essas informações atendem tanto ao conteúdo da história (representado nas imagens) como às dimensões macroestrutural (cenário; personagens; elementos de história, incluindo complicação, ação e eventos; relação temporal; relação causal; consequência; desfecho; coerência global da história e criatividade) e microestrutural da narrativa (vocabulário e gramática, incluindo a descrição de objetos; referenciação, relacionada com o uso de pronomes, tempo verbal; estruturação gramatical das frases ao longo da narração e o uso de elementos coesivos). As informações provenientes da narração oral das histórias devem ser identificadas e classificadas num sistema de cotação que varia de zero a dois pontos (e.g., 0=três ou mais erros gramaticais; 1=um ou dois erros gramaticais; ou 2=nenhum erro gramatical).

As medidas fornecidas pelo TNL permitem estabelecer valores que representam, separadamente, o desempenho quer nas tarefas de compreensão narrativa, quer nas de narração oral. Essas medidas são representadas pela cotação global, idade equivalente, percentil e cotação padrão. O teste também prevê uma medida global, representada pelo Índice de capacidade de Linguagem Narrativa, classificação do percentil e a classificação descritiva do desempenho da criança (muito superior, superior, acima da média, média, abaixo da média, pobre e muito pobre).

Contudo, como todos os instrumentos de avaliação, o TNL também apresenta limitações, pois é um teste que não contempla a avaliação de alguns aspetos da linguagem, como, por exemplo, o vocabulário, cuja medida não é considerada como critério de pontuação de narrativa.

- ***Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument (ERRNI)*** (Bishop, 2004):

O instrumento *Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument* (ERRNI), de Bishop (2004), tem como objetivo avaliar a linguagem expressiva e a compreensão de histórias, e pode ser aplicado a crianças com idades compreendidas entre os quatro anos e zero meses (4;0) e os quinze anos (15;0). É composta por duas histórias: “História do Peixe” e “História da Praia”, e uma imagem inicial (imagem de aquecimento), que tem como objetivo encorajar a criança a falar sobre o material ilustrado e por isso não requer gravação. A “História do Peixe”, por exemplo, é composta por quinze imagens coloridas que contam uma história e que são apresentadas de forma sequencial. As medidas avaliadas são: o conteúdo da narrativa, a evocação, a compreensão e a extensão média dos enunciados (Mean Length of Utterance – MLUw). A pontuação varia dos 0 aos 2 pontos e, segundo a autora, de forma a garantir a precisão na pontuação, as provas devem ser gravadas e transcritas para computador.

Como referido, esta tarefa exige que os participantes se familiarizem com a série de 15 imagens que contam uma narrativa, sendo levados a contar uma história baseada nas fotos. Após um intervalo de 15-30 minutos, os participantes devem recontar a história, desta vez sem a ajuda das imagens. Após o relato da narrativa, os participantes são convidados a responder a uma série de questões padronizadas relacionadas com a história. Esta avaliação mede: (1) o conteúdo da narrativa inicial (narração inicial); (2) o conteúdo

da narrativa diferida; (3) a precisão das respostas às questões que avaliam a compreensão literal e inferencial (compreensão); e (4) extensão média de enunciados medida em palavras, calculada em média sobre os dois registos narrativos (MLUw).

O ERRNI parece fornecer informações sobre a capacidade narrativa geral no conjunto dos quatro parâmetros avaliados. No entanto, de acordo com vários autores (Whitehouse et al., 2009), esta medida pode não ser uma ferramenta sensível para diferenciar perturbações de linguagem.

- ***Diagnostic Evaluation of Language Variation - Norm Referenced Test (DELV-NR)*** (Seymour, Roeper & Villiers, 2005):

A prova *Diagnostic Evaluation of Language Variation - Norm Referenced Test* (DELV-NR), tal como o próprio nome indica, foi projetada de forma neutra para se ajustar à variação linguística nos EUA. Foi criada por Harry N. Seymour, Thomas W. Roeper e Jill de Villiers, com contribuições de Peter A. de Villiers, em 2005, através da editora Pearson. Esta prova permite avaliar crianças dos 4 aos 9 anos de idade. As normas do DELV são baseadas na população geral dos EUA, havendo uma versão adaptada à população falante de inglês afroamericano (African American English - AAE). Este teste inclui quatro domínios da linguagem: sintaxe (interrogativas wh-; passivas; artigos), pragmática (questões sobre itens, pequena narrativa sobre itens e tomada de vez), semântica (verbos de contraste, preposições, entre outros) e fonologia (produção de consoantes que são comuns à maioria das variedades do inglês).

O DELV-NR é composto por muitas imagens, singulares, pares, e em sequência. Este teste conta com tarefas de nomeação, seleção e identificação, repetição, produção e compreensão e ainda descrição de imagens. Após as produções narrativas da criança, estas são codificadas e marcadas tendo em conta seis características: 1. A especificação de referência, que envolve o uso de adjetivos ou relativas para identificar personagens ou objetos. 2. As expressões causais, que relatam relações causais entre eventos por meio de conjunções ou orações adverbiais. 3. As expressões temporais, que apresentam a linha de tempo da história e são usadas para eventos de primeiro plano e de segundo plano. 4. Os verbos de desejo (por exemplo, “want”, “like”), que expressam as motivações e preferências dos protagonistas. 5. Os verbos de cognição (por exemplo, “know”, “think”, “dream”), que expressam estados de conhecimento ou ignorância que influenciam o

comportamento. 6. Os verbos de comunicação, que relatam qualquer comunicação entre protagonistas (por exemplo, “ say ”, “tell”, “ask”). Para cada característica, as crianças recebem uma pontuação de 0, 1 ou 2: 0 = o recurso não foi usado; 1 = pelo menos uma forma sintaticamente simples foi usada (por exemplo, um adjetivo para especificação de referência); 2 = pelo menos uma forma sintaticamente complexa foi usada (por exemplo, uma oração relativa). As pontuações poderão variar de 0 a 12 (até 2 pontos por característica) para cada narrativa (Curenton & Justice, 2004).

O DELV-NR foca-se não apenas no que a criança não conhece, mas identifica também aquilo que a criança entende, permitindo orientar no planeamento da intervenção e caracterizar competências narrativas importantes para a alfabetização. O instrumento fornece normas demograficamente ajustadas e permite uma aplicação fácil, embora um pouco extensa (aproximadamente 50 minutos).

O DELV-NR é um teste de avaliação linguística abrangente que permite detetar problemas de linguagem em crianças de dialetos diferentes e, ainda, diferenciar crianças com desenvolvimento de linguagem típico de crianças com desenvolvimento atípico.

- ***Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)*** (Gagarina et al., 2015):

O Instrumento de Avaliação Multilíngue para Narrativas (MAIN) foi desenvolvido no âmbito do projeto COST Action IS0804 *Language Impairment in a Multilingual Society* pelo grupo de trabalho na área da Narrativa e Discurso, em 2012. Este instrumento foi projetado para avaliar capacidades narrativas em crianças que adquirem uma ou mais línguas desde o nascimento ou em idades precoces. O MAIN é adequado para crianças de 3 a 10 anos e avalia tanto a compreensão quanto a produção de narrativas. O seu formato permite a avaliação de várias línguas na mesma criança, bem como diferentes modos de elicitação, prevendo três tipos diferentes de obtenção de narrativas: i) geração de histórias (narração), ii) reconto, e iii) conto depois de ouvir uma história modelo. Contempla ainda um conjunto de perguntas de compreensão que se concentram nas componentes da macroestrutura.

Este instrumento assume que diferentes tipos de narrativas (Hughes, McGillvray & Schmidek, 1997) oferecem uma plataforma para examinar uma ampla gama de competências linguísticas em contexto. Essas competências incluem estrutura da história,

características do discurso (por exemplo, coerência e coesão), morfossintaxe, sintaxe complexa, léxico e fenômenos exclusivamente bilíngues, como alternância de código.

O MAIN contém quatro histórias paralelas, cada uma com uma sequência de seis imagens. As histórias são controladas quanto à complexidade cognitiva e linguística, quanto ao paralelismo na macroestrutura e microestrutura, bem como quanto à adequação cultural. O instrumento foi desenvolvido com base em extensa pilotagem com mais de 550 crianças monolíngues e bilíngues de 3 a 10 anos, para 15 idiomas diferentes e combinações de idiomas.

No que diz respeito aos parâmetros a avaliar, o MAIN avalia: i) a extensão da narrativa e diversidade lexical (número total de: palavras diferentes; unidades de comunicação (UC); tokens com e sem hesitações); ii) a complexidade sintática e a coesão do discurso (extensão média de enunciado; extensão média das 3 frases mais longas; orações com verbos; estruturas subordinadas; estruturas de coordenação), e iii) o bilinguismo - alternância de código. Tem como critério de pontuação 0; 1 e 2 (0 pontos para respostas erradas ou não resposta; 1 ponto para uma resposta correta, 2 pontos para quando existe referência tanto de tempo como de espaço). É importante referir que o MAIN ainda não está padronizado, nem referenciado. No entanto, os seus procedimentos podem ser utilizados para fins de avaliação, intervenção e pesquisa. O MAIN está atualmente disponível em 27 idiomas.

Este instrumento pode ser usado para coletar dados de crianças bilíngues com e sem patologias de linguagem diagnosticadas para uma variedade de idiomas e combinações de idiomas. O MAIN também fornece aos clínicos uma ferramenta de diagnóstico para orientar e informar a intervenção em crianças com perturbações de linguagem.

Em resumo, a análise comparativa dos instrumentos de avaliação de narrativas revela algumas diferenças importantes em relação aos aspetos avaliados e à abordagem adotada. Os instrumentos como o *Bus Story Test* e ERRNI focam-se principalmente na produção narrativa, enquanto o TNL, ENNI, DELV-NR e MAIN avaliam tanto a produção como a compreensão narrativa. Geralmente os instrumentos avaliam mais do que uma história, proporcionando uma visão mais abrangente das competências narrativas.

Embora todos os instrumentos avaliem crianças nas faixas etárias entre os 3 e os 15 anos, existem variações entre os diferentes instrumentos nas faixas etárias contempladas.

Quanto às dimensões de análise, os instrumentos, regra geral, contemplam a análise macroestrutural e os elementos linguísticos, como recursos de coesão e hesitações.

Há uma diversidade de tarefas, incluindo reconto com ou sem apoio de imagens, o que permite avaliar diferentes aspetos das competências narrativas.

Esses instrumentos têm sido usados em contextos clínicos para diagnosticar dificuldades narrativas. A disponibilização de ferramentas adaptadas a cada língua é crucial para uma avaliação precisa e comparativa, fornecendo uma base sólida para intervenções clínicas e educacionais.

De seguida apresento uma tabela que sintetiza as principais características dos instrumentos acima referidos.

Tabela 2.1. *Instrumentos de avaliação de narrativas*

Instrumento	Língua Original	Autores	Ano	Idades	Tarefas	Tipo de Avaliação
The Bus Story	Inglês	Renfrew	1969	4;0 a 7;11	Produção	Macroestrutura (coesão, organização narrativa)
Test of Narrative Language (TNL)	Inglês	Gillam & Pearson	2004	5;0 a 11;11	Produção, Compreensão	Macroestrutura (coesão, estrutura narrativa, coesão temática), Microestrutura (vocabulário, gramática)
Test of Narrative Language - Second Edition (TNL-2)	Inglês	Gillam & Pearson	2017	5;0 a 12;11	Produção, Compreensão	Macroestrutura (coesão, estrutura narrativa, coesão temática), Microestrutura (vocabulário, gramática)
Expression, Reception, and Recall of Narrative Instrument (ERRNI)	Inglês	Bishop	2004	4;0 a 7;11	Produção, Compreensão	Macroestrutura (coesão, organização narrativa), Microestrutura (gramática, vocabulário)
Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI)	Inglês	Schneider, Dubé & Hayward	2005	4;0 a 9;11	Produção, Compreensão	Macroestrutura (coesão, organização narrativa), Microestrutura (gramática, vocabulário)
Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)	Multilíngue	Gagarina et al.	2015	4;0 a 12;0	Produção, Compreensão	Macroestrutura (coesão, organização narrativa), Microestrutura (gramática, vocabulário)
Diagnostic Evaluation of Language Variation - Norm Referenced Test (DELV-NR)	Inglês	Seymour, Roeper & Villiers	2005	3;0 a 21;11	Produção, Compreensão	Macroestrutura (coesão, organização narrativa), Microestrutura (gramática, vocabulário)

Investir no desenvolvimento contínuo deste tipo de instrumentos, adaptando-os para diferentes línguas, incluindo o português europeu, é importante para uma avaliação eficaz das competências narrativas das crianças em diversos contextos. Esta expansão e adaptação promovem uma avaliação mais precisa, proporcionando uma base sólida para intervenções clínicas e pedagógicas.

Como verificado, todos os instrumentos anteriormente descritos têm como procedimento comum a obtenção de um corpus de produções de fala através de narrativas em tarefa de reconto de histórias, com ou sem apoio de imagens. Quando não existem, a criança apenas tem de escutar uma história narrada pelo avaliador e proceder ao seu reconto. As faixas etárias da aplicabilidade das provas centram-se entre os 3 e os 15 anos.

A codificação e análise diferem de prova para prova, no entanto, as análises incidem sempre sobre a estrutura ou esquema narrativo, a análise linguística, a análise dos recursos de coesão e a análise das hesitações.

Em conclusão, os instrumentos de avaliação de narrativas desempenham um papel importante na identificação de dificuldades no desenvolvimento da linguagem, antecipando possíveis problemas na modalidade escrita. Esses instrumentos permitem uma avaliação objetiva e sistemática das competências narrativas das crianças, abrangendo tanto a produção quanto a compreensão narrativa.

No próximo ponto, descrevem-se as tarefas de conto e reconto que emergem como estratégias específicas de avaliação destas competências narrativas em crianças.

2.5.3. TAREFAS DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO

Muitos autores têm utilizado as tarefas de conto e reconto de histórias como técnicas para a obtenção de narrativas, tanto orais quanto escritas (Cruz, 2011; Pinheiro, 2013; Viana et al., 2017; Zanutto, 2003). É importante notar que a natureza da tarefa pode afetar a produção das crianças. Por exemplo, uma tarefa de reconto de histórias pode ser mais desafiadora do que uma tarefa de conto de histórias, pois requer que a criança organize e estruture uma história previamente ouvida ou lida, implicando reter informações existentes. Por outro lado, uma tarefa de conto pode ser mais difícil, uma vez que não existe registo anterior lido ou ouvido da história e implica que a criança compreenda e

interprete as imagens ou sequência de imagens, e, ainda, crie a sua própria produção com base nisso (Vaz et al., 2021; Andrade, 2017).

Além disso, a natureza da história também pode afetar a produção da criança. Uma história mais complexa pode exigir mais competências narrativas e linguísticas do que uma história mais simples

As tarefas de conto e reconto de histórias apresentam uma enorme variabilidade. Podem envolver histórias produzidas pela criança a partir de imagens, seja uma única imagem ou uma sequência de imagens. Também podem ser baseadas em desenhos realizados pela própria criança, em filmes a que a criança tenha assistido ou conheça, ou podem ainda surgir a partir da apresentação de um tema ou título (Andrade, 2017; Cruz, 2011; Hudson & Shapiro, 1991; Zanotto, 2003).

O efeito dessas variações na elaboração de narrativas tem sido analisado em relação à produção oral, e alguns estudos concluíram que a apresentação de imagens pode dificultar a produção de narrativas (Spinillo, 1991; 1993; Spinillo & Pinto, 1994). Por outro lado, outros autores comprovaram que, com o apoio das imagens, as histórias produzidas pelas crianças são mais estruturadas e completas (Cain & Oakhill, 1996; Costa, 2016; Eisenberg et al., 2008; Guttman & Frederiksen, 1985; Klop & Engelbrecht, 2013).

A atividade de reconto, segundo alguns autores, tais como Bruner (1986), Gama (2013), entre outros, revela que os acontecimentos não são descritos com tanto detalhe na "leitura" das imagens como na "invenção" da história. Ou seja, quando existe um suporte visual que apoia a narrativa (na situação de recontar histórias), as crianças não descrevem os acontecimentos tão minuciosamente.

O tipo de tarefa é condicionado por dois grandes fatores que poderão influenciar o desempenho da criança, a interpretabilidade das imagens e/ou áudio, e a memória.

A interpretabilidade das imagens, quer nas tarefas de conto, quer reconto, desempenha um papel fundamental. As imagens, sobretudo na tarefa de conto, devem ser sempre claras e objetivas, facilitando o processo narrativo. Também a dimensão e cor das imagens mostram poder ter um impacto significativo. Quando as crianças conseguem compreender facilmente as imagens, elas conseguem incorporar esses elementos visuais nas suas narrativas. Por outro lado, se as imagens forem ambíguas ou confusas, podem dificultar a produção narrativa (Monteiro, 2017). Os áudios/leitura de histórias, na tarefa

de reconto, também deverão ser claros, com um discurso bem articulado e entoação adequada.

Também a memória desempenha um papel fundamental nestas tarefas, sobretudo na tarefa de reconto de histórias. As crianças precisam de ter capacidade para se lembrar dos eventos, das personagens e detalhes da história original para conseguir recontá-la com precisão, organização e clareza. Assim, a capacidade de armazenamento e recuperação de informações afeta diretamente o desempenho narrativo da criança. Crianças com boa memória podem recontar histórias com mais detalhes. No entanto, a carga cognitiva também é importante: se a história original for muito complexa, pode sobrecarregar a memória das crianças, resultando em recontos menos detalhados.

Nas tarefas de reconto oral, a memória e a capacidade de expressão verbal são essenciais, já nas tarefas de reconto escrito, a memória é importante, mas a capacidade de organização de escrita também tem um grande impacto para o desempenho narrativo das crianças. Vários autores mais recentes defendem a relevância da memória na tarefa de reconto de histórias, enfatizando a sua influência na precisão, coerência e fluência do reconto. De acordo com Gathercole & Alloway (2008), a memória de trabalho desempenha um papel central no reconto de narrativas. Essa forma de memória de curto prazo está relacionada com a retenção temporária de informações e é necessária para recordar os eventos recentes da narrativa e organizá-los de maneira coerente durante o reconto. Os autores argumentam que a capacidade de memória de trabalho está relacionada com o desenvolvimento da linguagem e da compreensão narrativa nas crianças.

Em relação à memória e à compreensão de narrativas em crianças, Riggins (2014) argumenta que a memória episódica, que envolve a retenção de eventos específicos numa linha temporal, é crucial para a construção de narrativas coerentes. Esta autora sugere que a memória episódica desempenha um papel central na organização das informações numa estrutura narrativa e na construção de uma compreensão significativa das histórias. Além desses autores mais recentes, muitos estudos empíricos também apoiam a importância da memória na tarefa de reconto. Por exemplo, Schneider et al. (2005) investigaram a relação entre a memória de trabalho e o desempenho de reconto em crianças pré-escolares e concluíram que a capacidade de memória de trabalho estava diretamente relacionada com a precisão do reconto.

Portanto, a literatura científica, incluindo estudos empíricos recentes, reforça consistentemente a relevância da memória na tarefa de reconto de narrativas. A capacidade de recordar informações relevantes da história, aceder a essas informações e organizá-las, tanto na memória de curto prazo quanto na memória de longo prazo, é essencial para construir uma narrativa coerente e precisa. Compreender os processos de memória envolvidos no reconto pode auxiliar educadores e terapeutas na conceção de estratégias de ensino e intervenções que visem fortalecer a memória e a capacidade de reconto nas crianças.

2.6. SÍNTESE

O presente Capítulo proporcionou uma visão geral sobre o desenvolvimento e a avaliação das competências narrativas em crianças, destacando tanto os aspetos teóricos quanto as ferramentas práticas necessárias para esta avaliação. As competências narrativas, que envolvem a capacidade de compreender e produzir narrativas coerentes e coesas, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem e na preparação para a literacia. Este enquadramento teórico destacou várias dimensões críticas na avaliação de competências narrativas, incluindo o que deve ser avaliado, as dimensões de análise macro e micro, a avaliação da produção e compreensão oral, as tarefas de conto e reconto de histórias, tipos de questões de compreensão, avaliação em grupos de desenvolvimento típico e atípico, tipos de instrumentos de avaliação e a sua importância.

Nos capítulos seguintes, exploraremos o desenvolvimento de um instrumento de avaliação de narrativas específico para o português europeu (RE)CONTO, preenchendo uma lacuna na avaliação das competências narrativas em crianças dos 6 aos 12 anos de idade.

CAPÍTULO III. METODOLOGIA

Este capítulo centra-se na metodologia do nosso estudo para a construção do (RE)CONTO – instrumento de avaliação de narrativas orais, explicitando os objetivos (3.1), os critérios de seleção dos participantes (3.2.), os procedimentos de aplicação adotados (3.3.), os critérios de transcrição e de anotação (3.4.) e os procedimentos de análise estatística (3.5.).

3.1. OBJETIVOS

Este estudo tem como principal objetivo desenvolver o (RE)CONTO, um instrumento de avaliação de narrativas orais para crianças falantes de português europeu entre os 6 e os 12 anos. A criação do (RE)CONTO, como instrumento formal, validado, capaz de avaliar produções orais vem preencher uma lacuna existente na avaliação das competências narrativas.

Além de permitir diagnosticar e planejar intervenções em crianças com PDL, o instrumento visa avaliar competências de compreensão e produção de narrativas orais, que são preditivas de competências de literacia. Procurámos fornecer padrões normativos nas produções orais das crianças nas tarefas de conto e reconto, bem como analisar e interpretar as propriedades micro e macroestruturais presentes nas produções narrativas das crianças dos 6 aos 12 anos provenientes de diferentes zonas geográficas do nosso país. Pretende-se que o (RE)CONTO possa ser usado em contextos clínicos e em contextos educativos.

3.2. PARTICIPANTES

Os critérios de seleção estabelecidos para os participantes do grupo com desenvolvimento típico foram:

1. não terem diagnóstico de perturbações cognitivas e/ou de linguagem;

2. apresentarem inteligibilidade de fala que garanta ao avaliador o acesso ao conteúdo da narrativa oral (palavras ou enunciados);
3. serem falantes monolíngues de português europeu;
4. terem idade cronológica de 6 a 12 anos;
5. integrarem o 1º ou 2º ciclo de escolaridade.

O (RE)CONTO foi aplicado a crianças na faixa etária entre os 6 e os 12 anos de idade. Os participantes foram caracterizados segundo idade cronológica, escolaridade, zona e género. Os alunos eram de uma ou mais turmas de vários agrupamentos de Escolas Básicas, do 1º e 2º ciclos do ensino público em Portugal continental e ilhas. Foram incluídos alunos do 1º ao 6º ano de escolaridade.

A recolha de dados foi efetuada de forma individual a um total de 670 crianças com desenvolvimento típico, todas elas falantes monolíngues de português europeu, residentes em 8 zonas do país, incluindo as ilhas (Aveiro, Guarda, Leiria, Portalegre, Santarém, Lisboa, Açores e Madeira). Estavam previstas recolhas em outras zonas do país, que foram canceladas devido ao surto pandémico de COVID19.

Das 670 crianças, participaram em diferentes versões-piloto do instrumento 149 crianças, sendo a amostra da versão final do instrumento constituída por 521 crianças com desenvolvimento típico. Na tabela abaixo caracterizamos os participantes na versão final por faixa etária.

Tabela 3.1. Idades dos participantes com DT

Idades	Feminino	Masculino	Total
6 anos	49	28	77
7 anos	36	51	87
8 anos	55	39	94
9 anos	54	39	93
10 anos	41	32	73
11 anos	43	41	84
12 anos	7	6	13
Total	285	236	521

O (RE)CONTO foi aplicado também, de forma exploratória, a um grupo de crianças com PDL, tendo-se estabelecido os seguintes critérios de seleção para os participantes deste grupo:

1. terem diagnóstico de Perturbação de Desenvolvimento da Linguagem;
2. apresentarem inteligibilidade de fala que garanta ao avaliador o acesso ao conteúdo da narrativa oral (palavras ou enunciados);
3. serem falantes monolíngues de português europeu;
4. terem idade cronológica de 6 a 12 anos;
5. frequentarem o 1º ou 2º ciclo de escolaridade.

Este grupo é composto por 17 crianças com PDL, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos de idade, de ambos os sexos, residentes nas zonas de Santarém e Lisboa (cf. Tabela abaixo).

Tabela 3.2. *Idades dos participantes com PDL*

Idades	Feminino	Masculino	Total
6 anos	2	5	7
7 anos	0	1	1
8 anos	1	1	2
9 anos	0	2	2
10 anos	2	0	2
11 anos	0	2	2
12 anos	1	0	1
Total	6	11	17

3. 3. PROCEDIMENTOS

3.3.1. PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Foram obtidas inicialmente as devidas autorizações para a realização deste estudo. O estudo foi aprovado pela Comissão de Ética da NOVA-FCSH, nº de processo 0697200001, pelo Ministério de Educação, e ainda pela Direção Regional de Educação da Madeira e dos Açores.

Após esta fase, contactaram-se as respetivas direções dos agrupamentos de escolas das diferentes regiões, e deu-se início ao processo de recolha de dados. A recolha dos

dados decorreu entre os meses de setembro de 2020 e março de 2021². O instrumento foi aplicado individualmente, nas respetivas escolas, em salas com condições adequadas para o efeito (privacidade, silêncio). Todas as produções orais das crianças foram gravadas em áudio no programa *audacity* com consentimento prévio dos pais/educadores. Apenas integraram a amostra as crianças cujos encarregados de educação deram o seu consentimento livre e esclarecido.

3.3.2. PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO

Antes da aplicação do instrumento (RE)CONTO, foi aplicado inicialmente o instrumento de avaliação da linguagem - GOL_E – Grelha de Avaliação de Linguagem, nível escolar (Sua Kay & Santos, 2014, 2ª ed), que avalia as capacidades linguísticas, ao nível de estruturas semânticas, morfossintáticas e fonológicas. Esta prova tem como objetivo a avaliação da linguagem oral e a sua aplicação possibilitou a correlação com os nossos resultados. Esta prova, bem como a ALO – Avaliação de Linguagem Oral (Sim-Sim, 2003), são as únicas aferidas para o PE para as faixas etárias entre os 6 e os 10 anos, não existindo outra de avaliação global da linguagem que contemple as restantes faixas etárias (entre os 10 e os 12 anos). Assim sendo, assume-se que uma criança com desempenho considerado normal para os 10 anos e sem diagnóstico de perturbação nesta faixa etária terá um desenvolvimento típico. Coube à investigadora e terapeuta da fala que desenvolveu este estudo aplicar esta prova de linguagem a todas as crianças, de forma a correlacionar os resultados obtidos nesta prova com os do instrumento (RE)CONTO. As crianças foram ainda sujeitas à aplicação de uma prova de memória – RAVLT (Teste de Aprendizagem Auditivo-Verbal de Rey) (Rey, 1964), permitindo correlacionar os resultados desta prova com a tarefa de reconto do instrumento (RE)CONTO. Este é um instrumento neuropsicológico muito utilizado na prática clínica para detetar problemas de memória, e considera-se eficaz na identificação dos princípios básicos relacionados com o processo de retenção de novas informações. Estas duas provas (de linguagem e de memória) foram usadas complementarmente, não para despistar eventuais problemas de linguagem e memória, mas sim para estabelecer uma correlação com os resultados do

² Estavam previstas recolhas em outras zonas do país, que foram canceladas devido ao surto pandémico de COVID19.

nosso instrumento, não tendo de ser aplicadas obrigatoriamente antes do nosso instrumento (RE)CONTO.

Ambas as provas acima mencionadas poderão ser aplicadas por qualquer profissional (terapeuta da fala, psicólogo, professor) para fins académicos e científicos, ou seja, em contexto de investigação, não podendo ser usadas em contexto clínico, por exemplo. Caso contrário, só os Terapeutas da Fala poderão aplicar a GOL_E, e só os Psicólogos poderão aplicar o RAVLT. Após a aplicação das provas anteriormente referidas, foi aplicado o nosso instrumento, cuja caracterização será feita com maior precisão na secção seguinte. Mostraremos aqui somente os procedimentos de aplicação, para cada tarefa:

- a) TAREFA DE CONTO (cf. Anexo 9, p. 189):
 - 1. Escolher a H1 –A Minhoca e o Pássaro;
 - 2. Mostrar a sequência de imagens;
 - 3. Pedir à criança que conte essa história a alguém que não a conhece.

- b) TAREFA DE RECONTO (cf. Anexo 9, p. 190):
 - 1. Escolher uma das outras duas histórias: H2 – Os Elefantes Espertalhões ou H3 – A Fada Arco-Íris;
 - 2. Mostrar a sequência de imagens em vídeo (com o relato da história);
 - 3. Aplicar as questões de compreensão (correspondentes à história selecionada);
 - 4. Pedir à criança que reconte essa história.

Todas as produções das crianças foram gravadas no programa *audacity* com consentimento prévio dos pais/educadores. Foi explicado, de forma clara e direta, todo o procedimento de aplicação deste instrumento à criança, adaptando a explicação a cada faixa etária.

3.3.3. PROVAS E TAREFAS INCLUÍDAS NO INSTRUMENTO

O instrumento contempla três tipos de tarefas: conto e reconto de histórias, e ainda perguntas de compreensão dessas mesmas histórias. A criança, ao recontar a história que ouviu, demonstra que a compreendeu, que a reorganizou mentalmente. A tarefa de conto

permite avaliar a produção de texto narrativo sem estímulo linguístico prévio a partir da observação de uma sequência narrativa de imagens. A tarefa de reconto permite avaliar a capacidade de reter um texto narrativo com estruturas linguísticas de complexidade variável e de o reproduzir com o auxílio de imagens. As perguntas de compreensão permitem avaliar a compreensão literal, inferencial e crítica da narrativa escutada.

O instrumento (RE)CONTO contempla três histórias (cf. Anexo 9, p.190), que diferem quer na sua estrutura narrativa, quer no grau de complexidade linguística que apresentam. Correspondem as três a narrativas ficcionais. Uma delas – “A Minhoca e o Pássaro” (H1) – foi especialmente criada para este instrumento, não tendo origem em nenhum texto prévio. As outras duas foram adaptadas especificamente para este instrumento a partir de livros infantis já publicados. A história “Os Elefantes Espertalhões” (H2) inspira-se em *Chibos Sabichões* (González, 2016), alterando, contudo, personagens e eventos específicos. A história “A Fada Arco-Íris” (H3) foi adaptada do livro infantil espanhol *El hada del arco iris* (Yebra, 2015) especificamente para o (RE)CONTO. Estas três histórias foram manipuladas de forma a apresentarem diferentes graus de complexidade quanto às sequências de eventos e às estruturas linguísticas. Das três histórias, H1 “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 H2 “Os Elefantes Espertalhões” contém não só sequências narrativas, mas também uma sequência descritiva, que inicia a história, e várias sequências dialogais. A história H3 “A Fada Arco-Íris” é a que contém estruturas linguísticas mais complexas, com uma maior proporção de orações subordinadas por total de enunciados e mais diversificado número 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 com experiência em ilustração infantil. Para cada história, foram criadas 8 perguntas de compreensão³ (cf. Anexo 9, p. 200), que

³ As histórias diferem quanto ao tipo de pergunta de compreensão. A H1 contempla 5 itens que permitem avaliar a compreensão literal (itens 1,3,4, 6 e 7), 2 itens que permitem avaliar a compreensão inferencial (itens 2 e 5) e 1 item que avalia a compreensão crítica (item 8). A H2 contempla 4 itens que permitem avaliar a compreensão literal (itens 1,3, 6 e 7), 3 itens que permitem avaliar a compreensão inferencial (itens 2, 4 e 5) e 1 item que avalia a compreensão crítica (item 8). A H3 contempla 5 itens que

avaliam a compreensão literal (exemplo: *Quem vivia na floresta?*), inferencial (exemplo: *O que achas que o crocodilo queria fazer?*) e crítica (exemplo: *Qual foi a lição desta história? / O que é que achas que esta história nos ensina?*). Estas perguntas de compreensão só se aplicam após a tarefa de reconto. O instrumento pode ser aplicado em suporte digital ou em papel.

Depois de se ter testado o conto e reconto das três histórias na fase piloto, optou-se, na versão final, 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, mostrou-se à criança a sequência de imagens da história e pediu-se que a contasse, tal como foi explicado na secção anterior dos procedimentos de aplicação. Na tarefa de reconto, mostrou-se a sequência de imagens da história, em formato vídeo. Em seguida, pediu-se à criança que recontasse a história, e colocaram-se as perguntas de compreensão de forma a verificar o seu nível de compreensão. Às crianças com PDL foi aplicada sempre na tarefa de conto a H1 – História da Minhoca, e na tarefa de reconto a H2 – História dos Elefantes, para que se conseguisse obter comparações.

Neste estudo, obteve-se um total de 352 produções orais na tarefa de conto correspondente à história da minhoca. Relativamente à tarefa de reconto foram obtidas 519 produções orais para as três histórias (cf. Tabela 3.3) e 436⁴ respostas às perguntas de compreensão na tarefa de reconto.

Tabela 3.3. *Número de produções orais nas crianças com DT, na tarefa de reconto, por cada história*

Histórias	N.º de produções (em %)
H1 – Minhoca	165 (32%)
H2 – Elefantes	181 (35%)
H3 – Fada	173 (33%)
TOTAL	519

permitem avaliar a compreensão literal (itens 1,2,3,4 e 7), 2 itens que permitem avaliar a compreensão inferencial (itens 5 e 6) e 1 item que avalia a compreensão crítica (item 8).

⁴ O grupo de 82 crianças da zona de Leiria não foi incluído na análise, uma vez que estas não responderam à versão final das perguntas de compreensão. E ainda, foi excluída 1 criança com 12 anos por representar uma amostra mínima nesta faixa etária.

Com as crianças com PDL obteve-se um total de 17 produções orais na tarefa de conto correspondente à história da minhoca. Relativamente à tarefa de reconto foram obtidas somente 16 produções orais para a História dos Elefantes, pois uma criança não realizou a tarefa de reconto.

3.4. CRITÉRIOS DE TRANSCRIÇÃO, ANOTAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO

A avaliação e a classificação das produções orais das crianças são fundamentais para compreender o desenvolvimento linguístico e analisar a qualidade das narrativas e a complexidade sintática das suas produções. Nesta secção, apresentaremos os critérios utilizados na avaliação dessas produções, baseados nas transcrições realizadas no formato Chat e na aplicação de uma grelha de critérios de desempenho.

Os critérios de avaliação foram aperfeiçoados ao longo do tempo, com o objetivo de obter resultados precisos e consistentes. Um manual de aplicação da prova foi desenvolvido, fornecendo detalhes sobre os critérios de desempenho, análises e codificações específicas para cada tarefa (conto e/ou reconto), incluindo a produção e a compreensão das histórias (H1, H2 e H3).

Inicialmente, as produções orais das crianças, num total de 907 produções, foram transcritas cuidadosamente no formato Chat, seguindo as diretrizes estabelecidas por MacWhinney (2000). A transcrição destas produções foi feita através do software Computerized Language Analysis (CLAN), em ficheiros com formato CHAT, específico para o registo de amostras de fala. Este programa enquadra-se num sistema de arquivo internacional, denominado Child Language Data Exchange System (CHILDES) e tem vindo a ser utilizado internacionalmente em muitos estudos. Previamente, e para potenciar a fiabilidade dos resultados, houve necessidade de uniformizar critérios e criar etiquetas específicas de anotação (cf. Anexo 8, p.184).

O CHAT é um programa de software utilizado para transcrever ficheiros áudio com recurso a um conjunto de regras. O CLAN é um programa de análise de dados criado para analisar transcrições que se encontrem em formato CHAT.

Foram utilizadas as convenções de transcrição e de anotação do CHAT relevantes para os nossos dados. Os códigos de anotação permitiram extrair mais facilmente a informação necessária a considerar na nossa análise. As etiquetas usadas nesse processo

de anotação podem ser encontradas no anexo 8, p. 184. Utilizámos a linha de comentário para anotar algumas alterações na estrutura frásica, nomeadamente, ausência de verbo, problemas de concordância verbal, nominal e adjetival, problemas no uso de preposições, entre outros aspetos. Todas as produções foram transcritas, anotadas e revistas por dois investigadores.

O processo de transcrição teve como princípio fundamental a divisão do contínuo sonoro em enunciados distintos, permitindo a análise individualizada de cada unidade discursiva.

Para a tarefa de segmentação de enunciados, assumiram-se perspectivas de diferentes autores para uma segmentação equilibrada, que procurasse cruzar as necessidades inerentes ao nosso estudo. Assim, constituíram um único enunciado as frases simples. Fez-se corresponder um enunciado a uma “C-unit” de acordo com o Programa de Transcrição SALT (Andriachii, Nockerts, & Miller, 2012), considerando algumas exceções que se focam adiante. Neste âmbito de classificação de enunciados, consideraram-se como enunciados as frases complexas, contendo orações coordenadas e subordinadas.

Dado o uso abundante da conjunção de coordenação 'e', não se considerou os segmentos oracionais introduzidos por esta conjunção como orações coordenadas, mas sim como enunciados independentes. Considerou-se fazerem parte de um mesmo enunciado frases contendo estruturas de subordinação.

Na coordenação de sintagmas nominais ou verbais, esta separação de enunciado não ocorreu, a não ser que houvesse quebra entoacional antes da conjunção coordenativa.

Noutros casos de indecisão na determinação das fronteiras dos enunciados, pelo uso dos critérios anteriormente referidos, atendeu-se aos contornos entoacionais do discurso, assim como às pausas superiores a dois segundos, já que 80% das pausas superiores a dois segundos ocorrem entre enunciados (Miller, 1981). Também a presença sistemática da expressão "e depois" foi utilizada como um marcador de um novo enunciado.

Além disso, o discurso direto foi considerado como um enunciado distinto, mesmo que inserido no mesmo contexto. Isso assegurou que cada contribuição verbal individual fosse tratada como um enunciado autónomo na transcrição.

As opções de codificação utilizadas na transcrição com o CLAN, inerentes aos critérios anteriormente descritos (cf. Anexo 8, p.184), foram exploradas a partir do Manual do Software (MacWhinney, 2000).

Para ilustrar os critérios e procedimentos adotados na transcrição das produções orais, apresentamos a seguir um exemplo concreto:

Tabela 3.4. *Exemplo de transcrição CHAT (MacWhinney, 2000)*

```
@Begin
@Languages: por
@Participants: CHI ML_24 Target_Child
@ID: por|Vaz|CHI| ||TD||Target_Child |
@Birth of CHI: 6 anos
@Birthplace of CHI: Guarda
@Transcriber: Stéphanie Vaz, Eduardo Castro
@Date: fev 2020
@Comment: corresponde ao Conto
@Types: cross, narrative, TD
*CHI: era uma vez uma minhoca (...) que atravessou o rio .
%syn: [enunciado] [or_sub] [sub_rel]
*CHI: quando atravessou o rio encontrou uma ave .
%syn: [enunciado] [or_sub] [sub_adv] [adv_temp]
*CHI: e a minhoca pôs se numa folha .
%syn: [enunciado] [en_simples]
*CHI: e a ave puxou a folha .
%syn: [enunciado] [en_simples]
*CHI: e a minhoca conseguiu sair .
%syn: [enunciado]
*CHI: a minhoca foi para um pé .
%syn: [enunciado] [en_simples]
*CHI: e a minhoca (..) e a ave fizeram (..) amizade .
%syn: [enunciado] [en_simples]
@End
```

Após todas as transcrições finalizadas e gravadas em ficheiro CHAT, compatível com o CLAN, foram inseridos os comandos para obtenção do número total de palavras (tokens), que reflete a extensão das narrativas produzidas, o número total de palavras

diferentes (types), que avalia a diversidade lexical⁵, o rácio type/token, que fornece informações sobre a variedade lexical e gramatical presente nas produções, e ainda, a extensão média de enunciado calculada em palavras.

Destaca-se a dificuldade verificada no processo de transcrição, ao nível da precisão e atenção exigida, mas, principalmente, por requerer muito tempo e muito rigor na aplicação dos critérios.

Em seguida, essas transcrições foram codificadas conforme os critérios definidos no manual da prova e submetidas a análise utilizando uma grelha de critérios de desempenho, que considera tanto parâmetros macroestruturais como microestruturais (cf. Grelhas de Análise e Codificação da Prova).

A grelha de análise macroestrutural contempla parâmetros relacionados com as principais partes constituintes de uma narrativa, como a situação inicial, a organização temática, a progressão da história e o desfecho. Além disso, aspetos específicos, como a descrição da localização espacial, a introdução de personagens, a apresentação da situação inicial, a sequência de eventos, o problema e o desfecho, são cuidadosamente avaliados. Essa abordagem permite avaliar a capacidade das crianças de estruturar narrativas de forma coerente e adequada.

Os itens da grelha macro para ambas as tarefas (conto e reconto) e histórias foram cotados entre 0 (não refere/refere de forma incorreta) e 1 (refere de forma correta) (cf. Anexo 9, p.211), as histórias não continham o mesmo número de itens, e todos os itens eram diferentes entre si.

⁵ *Types* refere-se ao número de palavras distintas encontradas num texto ou numa produção oral, enquanto *tokens* representa o número total de ocorrências de palavras, incluindo repetições. Estes conceitos são relevantes pois fornecem informações sobre a quantidade e a frequência de palavras numa produção oral e/ou escrita. Aquilo que é considerado *type* pode variar consoante os objetivos do trabalho (cf. Malvern et al., 2004): i) *type* como lexema (neste caso, *ponho* e *pus* integram o mesmo *type* PÔR; ii) *type* como forma morfológica (neste caso, *ponho* e *pus* são *types* diferentes, mas *pus* e *puseste* integram um mesmo *type*); iii) *type* como qualquer forma diferente de uma palavra (neste caso, *pus* e *puseste* são *types* diferentes). Neste trabalho, que recorreu à ferramenta automática do CLAN, considerou-se como *type* todas as formas diferentes de uma palavra, o que pode ser considerado uma medida combinada de diversidade lexical e morfológica (cf. Campos, 2014).

Os itens das grelhas micro tinham a cotação entre 0 e 2 (cf. Anexo 9, p.214), os itens considerados foram iguais em todas as histórias e para ambas as tarefas (conto e reconto).

Já a grelha de análise microestrutural engloba aspetos mais detalhados da linguagem utilizada pelas crianças. São considerados critérios como a presença de orações subordinadas finitas, a identificação de conectores que expressam relações de tempo e causa, a coesão temporal e referencial, além da identificação de eventuais erros gramaticais. Essa análise microestrutural permite avaliar a capacidade das crianças de utilizar construções sintáticas mais complexas, evidenciando o seu domínio de estruturas gramaticais e de processos de coesão textual.

Tal como se apresenta, outros aspetos são levados em consideração para uma avaliação abrangente das produções orais das crianças. Destacam-se o número total de palavras (*tokens*), que reflete a extensão das narrativas produzidas, o número total de palavras diferentes (*types*), que avalia a diversidade lexical, e o rácio *type/token*, que fornece informações sobre a variedade lexical e gramatical presente nas produções. O número de enunciados é avaliado para observar a extensão das produções e a sua organização em unidades de sentido. A extensão média de enunciado, medida em palavras (MLUw), é calculada para determinar a extensão média das produções, sendo sabido que esta medida se correlaciona com o desenvolvimento gramatical e complexidade sintática das produções (Sapage, et al., 2019; Campos, 2014; entre outros). O número de orações simples e complexas permite identificar a extensão das produções e a sua organização em unidades de sentido. A análise também leva em conta o tipo de orações coordenadas e/ou subordinadas utilizadas pelas crianças, bem como a proporção de orações subordinadas por enunciado, e sobretudo uma complexidade maior das frases, que podem conter múltiplas estruturas de encaixe.

Em resumo, a avaliação e classificação das produções orais das crianças são conduzidas com base em critérios rigorosamente definidos, abrangendo uma ampla gama de aspetos linguísticos e estruturais, tanto em termos macroestruturais quanto microestruturais. Essa abordagem minuciosa e abrangente permite uma compreensão mais aprofundada do desempenho linguístico das crianças.

Para analisarmos os resultados da tarefa de compreensão, foram criados critérios de avaliação e cotação. Após a resposta da criança, gravada em áudio, foram analisadas um conjunto de possíveis respostas esperadas e alternativas (cf. Anexo 9, p. 195). As

respostas obtidas foram contabilizadas tendo em conta a pontuação de 1 ponto para resposta esperada/correta e 0 pontos para resposta incompleta e/ou incorreta. As questões de compreensão tinham um total de 8 pontos e só eram aplicadas após a tarefa de reconto de histórias. Foi elaborada uma base de dados no EXCEL, na qual foram colocados todos os dados da amostra, e posteriormente foram realizadas as análises estatísticas.

3.5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE ESTATÍSTICA

Após a recolha de dados, procedeu-se à análise dos resultados através da estatística descritiva e inferencial. Por meio dessas análises, procurámos obter uma compreensão aprofundada dos dados obtidos, identificar padrões e relações significativas, bem como realizar comparações entre grupos específicos.

Todas as análises foram realizadas utilizando um nível de significância pré-definido, geralmente estabelecido em $\alpha=0.05$.

No Capítulo V, dedicado aos resultados, descreveremos a análise com recurso à estatística descritiva que proporcionará uma visão geral das características dos participantes e das variáveis de interesse do nosso estudo. Essas análises incluem medidas de tendência central, como média, bem como medidas de dispersão, como desvio padrão e intervalos de confiança. Essas medidas de estatística descritiva serão úteis para descrever a amostra do estudo e as principais características das variáveis investigadas. Além das análises descritivas, também utilizaremos análises inferenciais conduzidas no software R (R Core Team, 2023), para testar hipóteses e examinar relações entre as variáveis. Para isso, aplicámos diferentes testes estatísticos, como análises de variância (ANOVA), correlações e testes de comparação de médias. A escolha dos testes estatísticos foi baseada na natureza aplicada das nossas variáveis. Em particular, a análise de variância (ANOVA) foi empregada para comparar as médias de três ou mais grupos independentes em relação às análises macro, micro, compreensão, tarefas e histórias. Estes testes permitiram avaliar se existem diferenças significativas em relação às variáveis de interesse, considerando fatores como idade, zona, sexo e escolaridade. Não incluímos o grupo (PDL e DT) como variável independente na ANOVA porque as dimensões das amostras eram muito diferentes, mas vimos o padrão de resultados no

grupo DT. No entanto, fizemos ANOVAs para o grupo PDL, sendo que por vezes tínhamos de excluir uma ou outra variável.

Na análise inferencial realizada por meio de ANOVAs, foram investigadas as diferenças entre as questões de compreensão na tarefa de reconto; os aspectos macro e microestruturais nas tarefas de conto e de reconto, e ainda, comparadas as três histórias (H1, H2 e H3) na tarefa de reconto nos dois grupos em estudo DT e PDL.

Foram ainda realizados contrastes planejados para analisar diferenças específicas entre grupos, e, durante a análise de variância (ANOVA), sendo que em alguns casos foi identificada esfericidade e, conseqüentemente, aplicada a correção de Greenhouse-Geisser para ajustar os resultados.

Os contrastes planejados foram examinados com e sem a aplicação da correção de Tukey, e os valores p foram reportados para ambas as situações, garantindo a transparência nos resultados. No caso dos contrastes sucessivos relacionados com a variável "idade", aplicamos automaticamente a correção do t multivariado, dado não ser possível aplicar a correção de Tukey.

Os contrastes planejados permitem comparar apenas grupos de interesse em vez de comparar todos os pares possíveis (testes post-hoc). A correção de Greenhouse-Geisser permite ajustar os resultados de forma a evitar a inflação dos erros tipo I (falsos positivos), nos casos em que existe esfericidade. Tanto a correção de Tukey, como a baseada no t multivariado são formas de controlar a inflação da probabilidade de erros tipo I quando são feitas múltiplas comparações. Com isto, os resultados das análises de variância ANOVA revelaram diferenças significativas, que serão apresentadas nos capítulos seguintes. De forma geral, os resultados serão apresentados em quatro pontos relevantes, para cada um dos grupos de crianças (DT e PDL), tendo em conta faixas etárias e tarefas – conto e reconto: i) tarefa de compreensão; ii) tarefas de produção; iii) parâmetros macro e micro, e ainda iv) resultados globais do nosso instrumento (RE)CONTO.

CAPÍTULO IV. VALIDADE E FIABILIDADE

Neste capítulo, dedicado à validade e fiabilidade do instrumento (RE)CONTO desenvolvido neste estudo de pesquisa, apresentamos uma análise abrangente das etapas e procedimentos empreendidos para assegurar a fiabilidade e validade deste instrumento. A criação e validação de um instrumento de avaliação, especialmente no contexto da pesquisa académica, são processos complexos e cruciais para garantir a solidez e fiabilidade das conclusões.

4.1. CRITÉRIOS DE VALIDADE E FIABILIDADE DO INSTRUMENTO

O objetivo desta secção inicial é proporcionar uma visão global das análises realizadas, destacando os princípios teóricos que orientaram essas investigações. O desenvolvimento do instrumento (RE)CONTO abrangeu múltiplas fases, apoiadas em literatura científica relevante.

De acordo com Mokkink et al. (2006, 2010, 2016), os fundadores do COSMIN Steering Committee, é de extrema importância promover a qualidade e a fiabilidade dos instrumentos de avaliação utilizados em pesquisas médicas e de saúde. Este comité centra-se na criação de critérios e diretrizes que auxiliam os profissionais na avaliação da qualidade desses instrumentos. Portanto, diversos autores enfatizam a necessidade de considerar as propriedades psicométricas dos instrumentos de avaliação.

A validade é um dos principais critérios para avaliar a qualidade de um instrumento de avaliação. Por validade, entende-se a capacidade do instrumento de medir com precisão aquilo que se propõe medir. Os critérios de validade considerados incluem: i) Validade de Conteúdo, que analisa se o instrumento contempla todos os aspetos relevantes do construto que se destina a medir; ii) Validade de Critério, que requer evidências de que os resultados do instrumento estão relacionados com critérios externos relevantes; iii) Validade de Construto, que enfatiza a importância de o instrumento demonstrar uma relação coerente com outras medidas teoricamente relacionadas (DeVellis, 2017; Salvia et al., 2010; Shipley & McAfee, 2016).

A fiabilidade também é crucial, abrangendo: i) Consistência Interna, que avalia a coerência entre os itens do instrumento, muitas vezes quantificada pelo coeficiente alfa de Cronbach; ii) Teste-Retest, que avalia se o instrumento produz resultados semelhantes quando aplicado em duas ocasiões diferentes em condições estáveis; iii) Fiabilidade entre Avaliadores, que verifica se os resultados são consistentes quando mais de um avaliador utiliza o instrumento (Salvia et al., 2010; Shipley & McAfee, 2016).

Os critérios de avaliação também consideram a identificação de quaisquer limitações ou potenciais viés no instrumento que possam afetar a precisão e a validade dos resultados.

Todos estes critérios são conceitos fundamentais que asseguram a precisão, robustez e fiabilidade dos resultados. Nesta secção, fundamentaremos e justificaremos por que a análise da validade e fiabilidade é essencial para a qualidade e credibilidade de qualquer pesquisa.

A criação do instrumento passou por várias etapas, incluindo diferentes fases de pilotagem e processos de validação cruciais. A seguir, apresentaremos as análises conduzidas no âmbito deste estudo de investigação.

4.1.1. VALIDADE

4.1.1.1. VALIDAÇÃO DE CONTEÚDO

Iniciámos a validação de conteúdo do instrumento com a participação de um painel de sete peritos (Alexander & Coluci, 2011; Grant & Davis, 1997), composto por profissionais especializados nas áreas da Terapia da Fala, Didática e Linguística. Cada perito recebeu um conjunto de recursos de apoio, que incluía o manual de aplicação, imagens, gravações de áudio e os critérios de classificação. Os peritos foram convidados a responder a um questionário de avaliação do instrumento, composto por um total de 27 questões, utilizando uma escala de Likert de 4 pontos (1 – discordo; 2 – discordo em parte; 3 – concordo em parte; 4 – concordo). Esse questionário foi dividido em três partes, abordando diferentes aspetos do instrumento. Além disso, os peritos tiveram a oportunidade de partilhar sugestões e fazer comentários adicionais.

Com base nas respostas dos peritos, e de acordo com Polit & Beck (2006) e Alexander & Coluci (2011), obtivemos um **índice de validade de conteúdo (IVC) elevado, correspondendo a 0.94**. Todas as sugestões dos peritos foram devidamente incorporadas na versão final do instrumento. Foram feitas modificações no formato das questões, na diversidade de tipos de perguntas, no uso de descritores de desempenho, nos critérios dos parâmetros macro e microestruturais, e foram feitos ajustes nos vídeos dos recontos e introduzidas pequenas modificações no texto das histórias. Também foram considerados aspetos como inclusão de exemplos de orações na grelha micro, melhorias no manual com explicações sobre o esclarecimento de perguntas e cotação em caso de reformulação, correção pontual de pronúncia de palavras na gravação da história e explicações mais detalhadas sobre a codificação das grelhas para maior clareza e uniformidade na avaliação.

As perguntas de compreensão passaram por várias etapas de desenvolvimento, envolvendo a participação de 149 crianças em diferentes versões-piloto, embora, posteriormente, estas tenham sido excluídas da amostra final. Na versão final do estudo, 437 crianças com DT responderam às perguntas de compreensão, com 138 respostas referentes à H1, 153 respostas à H2 e 138 respostas à H3. Além disso, 16 crianças com PDL responderam às perguntas de compreensão da H2, após completarem a tarefa de reconto da história.

As versões piloto foram continuamente aprimoradas com base nas dificuldades identificadas durante a sua aplicação, e também nas respostas dadas pelas crianças. Tanto o tipo quanto o número de questões foram ajustados ao longo deste processo, culminando num total de 8 questões por história na versão final. Esse refinamento teve como objetivo simplificar, adaptar e padronizar as questões, garantindo a sua eficácia. É importante ressaltar que as perguntas de compreensão só foram aplicadas após a tarefa de reconto de histórias, sendo as questões colocadas depois da produção da criança.

4.1.1.2. VALIDAÇÃO ATRAVÉS DE CORRELAÇÕES

1) VALIDADE CONCORRENTE

A validade concorrente é um componente da validade de critério que se baseia na comparação de um método de medição com outros métodos já estabelecidos para medir o mesmo fenómeno (Bryman, 2016; DeVellis, 2016). Em essência, avalia o grau de

correlação entre um novo método e outro que é considerado válido. A validade concorrente do instrumento (RE)CONTO foi avaliada através da comparação das pontuações obtidas no instrumento (RE)CONTO com as pontuações da Grelha de Avaliação da Linguagem – nível escolar - GOL-E (Sua Kay & Santos, 2014, 2ª ed.), um teste padronizado para avaliar a proficiência linguística em idade escolar. A amostra para esta análise consistiu em 538 crianças (521 crianças com DT e 17 crianças com PDL, em que 291 eram do sexo feminino e 247 do sexo masculino) de várias regiões do país, incluindo ilhas (Aveiro, Guarda, Leiria, Portalegre, Santarém, Lisboa, Açores e Madeira). As provas foram aplicadas pelo mesmo examinador (autora do presente trabalho).

Para a análise de validade concorrente, utilizou-se o coeficiente de **correlação de Pearson**, uma medida estatística que avalia a relação linear entre duas variáveis. Essa análise permitiu avaliar a associação entre os resultados obtidos nas tarefas do (RE)CONTO e o desempenho no teste GOL_E.

Os resultados da correlação indicam uma correlação positiva significativa entre essas duas variáveis, com um nível de confiança de 95%.

Ao analisar a relação entre a tarefa de Conto e o teste GOL_E, observámos correlações significativas tanto no grupo de DT quanto no grupo com PDL. No grupo DT, encontrámos uma correlação significativa de $r = 0.539$, com $p < 0.05$, enquanto no grupo PDL, a correlação foi ainda mais forte, com $r = 0.7$, com $p < 0.01$. Isso indica que o desempenho na tarefa de Conto está positivamente associado ao desempenho no teste GOL_E em ambos os grupos, o que significa que, à medida que uma variável aumenta, a outra também tende a aumentar.

Da mesma forma, ao analisar a relação entre a tarefa de Reconto e o teste GOL_E, encontramos correlações significativas tanto no grupo DT ($r = 0.6$, $p < 0.05$) quanto no grupo PDL ($r = 0.644$, $p < 0.01$). Isso indica que o desempenho na tarefa de Reconto também está positivamente associado ao desempenho no teste GOL_E em ambos os grupos. Existe uma correlação positiva forte e estatisticamente significativa entre as duas variáveis analisadas.

Na Tabela 4.1, apresentamos um resumo das correlações entre as medidas do teste GOL_E e as tarefas de Conto e Reconto, bem como a pontuação total no instrumento (Conto + Reconto + Compreensão) para os grupos DT e PDL.

Tabela 4.1. *Correlações entre grupos e tarefas com a prova GOL_E*

GOL_E	Grupo DT (n=526)	Grupo PDL (n=17)
Conto	$r = 0.549, p < 0.05$	$r = 0.7, p < 0.01$
Reconto	$r = 0.6, p < 0.05$	$r = 0.644, p < 0.01$
Total	$r = 0.582, p < 0.05$	$r = 0.697, p < 0.001$

Os resultados da análise de validade concorrente demonstram que o (RE)CONTO está positivamente correlacionado com a prova GOL_E, indicando que o instrumento (RE)CONTO é uma medida válida para avaliar competências narrativas em crianças em idade escolar.

2) VALIDADE CONVERGENTE

A validade convergente é uma análise essencial na validação de um instrumento de avaliação, pois procura estabelecer a relação entre a medida em questão e outras medidas que teoricamente lhe deveriam estar associadas (Hinkin, 1998; DeVellis, 2017).

Neste estudo, procurámos avaliar a validade convergente do nosso instrumento de avaliação (RE)CONTO, destinado a medir as competências narrativas em crianças. Para isso, comparámos o nosso instrumento com o RAVLT - Teste de Aprendizagem Verbal de Rey (Rey, 1964)⁶, que é uma medida amplamente reconhecida de memória. Utilizámos o **coeficiente de correlação de Pearson** para realizar essa análise, uma medida estatística que avalia a relação linear entre duas variáveis.

Os resultados desta análise revelaram diferenças nas correlações entre o grupo de crianças com DT e o grupo de crianças com PDL nas medidas obtidas na RAVLT e na tarefa de Reconto. As medidas consideradas na RAVLT incluem: curva de aprendizagem (CA), índice de interferência retroativa (IIR), índice de interferência proativa e velocidade de esquecimento (VE).

⁶ É importante ressaltar que, devido à ausência de uma versão padronizada do teste RAVLT para o português europeu, colaborámos com três psicólogos doutorados e investigadores da Universidade do Minho (Helena Oliveira, Ana Paula Soares e Leandro Silva Almeida) para validar este teste específico para crianças falantes de PE, com idades entre 6 e 12 anos (Vaz et al., em preparação), usando os dados que obtivemos durante o nosso estudo experimental.

A) GRUPO DT

Curva de Aprendizagem (CA): Encontrámos uma correlação estatisticamente significativa, porém fraca, entre a medida da curva de aprendizagem e o desempenho na tarefa de reconto ($r = 0,166$, $p < 0,05$). Isto indica que, à medida que as crianças adquirem mais experiência ou prática ao ouvir determinados estímulos, neste caso os 15 substantivos da lista lida na prova RAVLT, há uma tendência positiva para que o seu desempenho na tarefa de reconto também melhore gradualmente. No entanto, é importante destacar que, embora essa correlação seja estatisticamente significativa, a força da relação ($r = 0,166$) é relativamente fraca. Isso sugere que, embora a curva de aprendizagem influencie o desempenho na tarefa de reconto, ela não é o único fator determinante nesse desempenho.

Índice de Interferência Retroativa (IIR): Observámos uma correlação positiva entre a medida do índice de interferência retroativa e a tarefa de reconto ($r = 0,089$, $p < 0,05$). Isso sugere que, quando o índice de interferência retroativa (IIR) aumenta, a capacidade da criança em lidar com informações anteriores e aplicá-las à tarefa de reconto também melhora. Portanto, um aumento no IIR está associado a um melhor desempenho na tarefa de reconto. Isso implica que as crianças que demonstram uma maior capacidade de lidar com informações de memória anterior (ou seja, menos interferência retroativa) tendem a ter um desempenho superior na tarefa de reconto de histórias orais. No entanto, é importante notar que, embora esta correlação seja estatisticamente significativa, a força da correlação ($r = 0,089$) é relativamente fraca. Isso significa que a relação entre o IIR e o desempenho na tarefa de reconto está presente, mas não é muito forte, não sendo o único fator a influenciar o desempenho na tarefa de reconto.

No entanto, não encontrámos correlações significativas entre as medidas de **Índice de Interferência Proativa (IIP)** (medida que avalia o quanto informações antigas armazenadas na memória podem interferir ou atrapalhar a capacidade de se lembrar de informações mais recentes) e **Velocidade de Esquecimento (VE)** (i.e. a rapidez com que as informações são esquecidas ou desaparecem da memória ao longo do tempo) e a tarefa de reconto, sugerindo que esses aspetos da memória não estão diretamente relacionados com o desempenho da tarefa de reconto neste grupo de crianças DT.

Isto sugere que esses aspetos específicos da memória (ou seja, o quanto informações antigas interferem e a rapidez com que as informações são esquecidas) não

estão diretamente relacionados com o quão bem as crianças realizaram a tarefa de reconto nas histórias orais. Assim, mesmo que algumas crianças possam ter maior interferência proativa nas suas memórias, ou possam esquecer informações mais rapidamente do que outras, isso não parece ter uma influência significativa na sua capacidade de recontar histórias orais. Este aspeto é importante porque sugere que diferentes aspetos da memória podem desempenhar papéis variados nas diferentes tarefas cognitivas e linguísticas, pois a memória não funciona da mesma maneira em todas as situações (Cowan, 2008; Baddeley, 2000; Tulving, 1983; entre outros).

B) GRUPO PDL

Os resultados para o grupo PDL indicam a ausência de correlações estatisticamente significativas entre as medidas CA, IIP, IIR e VE e a tarefa de reconto. Isso sugere que, para este grupo, não há uma relação clara entre essas medidas de memória e interferência e o desempenho na tarefa de reconto das narrativas orais. Uma das possíveis causas para esta ausência de correlação poderá ser a dimensão da amostra, pois o grupo PDL era composto por 17 crianças, enquanto que o grupo DT tinha 526 crianças. Cada criança é única, podendo responder de forma diferente às medidas de memória e interferência, o que leva a uma variabilidade considerável nos dados.

A Tabela 4.2. resume as correlações entre as medidas da RAVLT e a tarefa de reconto para ambos os grupos:

Tabela 4.2. *Correlações entre tarefa de reconto e a prova RAVLT para ambos os grupos (DT e PDL)*

Medidas	Grupo DT (n=526)	Grupo PDL (n=17)
CA	$r = 0.166, p < 0.05$	$r = 0.314, p > 0.05$
IIP	$r = -0.066, p > 0.05$	$r = -0.053, p > 0.05$
IIR	$r = 0.089, p < 0.05$	$r = -0.09, p > 0.05$
VE	$r = 0.04, p > 0.05$	$r = 0.08, p > 0.05$

Estes resultados sugerem que o desempenho na tarefa de Reconto parece ter alguma relação com algumas medidas do teste RAVLT, especificamente a Curva de Aprendizagem, no grupo DT. No entanto, esta relação não é consistente em ambos os

grupos e não é significativa em várias medidas. Portanto, isto parece indicar que as duas medidas, a tarefa de Reconto e a prova RAVLT, podem estar a avaliar diferentes aspetos das capacidades das crianças, indicando uma falta de associação significativa entre a memória avaliada pela tarefa de Reconto e a memória medida pela prova RAVLT.

Estes resultados estão de acordo com estudos anteriores que sugerem que diferentes aspetos da memória podem desempenhar papéis variados em diferentes tarefas cognitivas e linguísticas, e que a relação entre memória e linguagem é complexa e multifacetada, como discutido por vários autores na literatura (Cowan, 2008; Baddeley, 2000; Tulving, 1983; entre outros).

4.1.1.3. VALIDAÇÃO DAS GRELHAS DE ANÁLISE

As grelhas de avaliação macroestruturais, bem como as microestruturais passaram por um processo de validação criterioso. Solicitámos a participação de um grupo de sete peritos, especializados nas áreas da Terapia da Fala, Didática e Linguística, para avaliar algumas produções das crianças de acordo com essas grelhas. Através do feedback e das observações dos peritos, realizámos ajustes e refinamentos, procurando obter uma versão final das grelhas que fosse de fácil compreensão e aplicação para todos os profissionais da área da educação e da clínica.

Simplificámos a codificação da grelha macroestrutural, adotando apenas as opções 0 (responde de forma incorreta) e 1 (reponde de forma correta) para facilitar a perceção do avaliador e tornar a análise mais robusta. Quanto à grelha relativa à análise microestrutural, foram consideradas as sugestões dos peritos (e.g. incluindo exemplos de orações e critérios de desempenho), de forma a desenvolver uma grelha de fácil acesso e codificação. Além disso, o manual de aplicação da prova também foi alterado de acordo com as opiniões dos peritos (e.g. incluindo explicações mais detalhadas sobre as análises, as cotações e codificações), visando torná-lo o mais claro e objetivo possível, com um conjunto alargado de exemplos de produções/respostas possíveis, de forma a facilitar a sua aplicação e codificação.

4.1.2. FIABILIDADE

4.1.2.1. CONSISTÊNCIA INTERNA

O instrumento foi submetido à análise psicométrica de consistência interna usando o coeficiente **Alpha de Cronbach**, tendo-se obtido **um valor de $\alpha = 0.76$** para a totalidade do instrumento. Este resultado indica uma consistência interna adequada e aceitável, e reforça a fiabilidade do instrumento (RE)CONTO (Salvira et al, 2010; Shipley & McAfee, 2016).

4.1.2.2. FIABILIDADE INTERAVALIADOR

A aplicação da prova junto das crianças com PDL foi realizada por três terapeutas da fala distintos, validando a sua aplicabilidade e facilidade de utilização. As produções orais transcritas foram avaliadas e codificadas por dois investigadores da área da Linguística, seguindo critérios de codificação pré-definidos.

Após a codificação das produções, as grelhas de análise macroestrutural e microestrutural foram analisadas por outras duas terapeutas da fala para verificar a fiabilidade **interavaliador**. As terapeutas analisaram um subconjunto de 24 gravações (6 produções do conto H1; 6 produções do reconto H1; 6 produções do reconto H2 e ainda 6 produções do reconto H3), seleccionadas aleatoriamente da amostra total. Uma vez que as classificações são nominais (1 e 0), foi utilizado o coeficiente Kappa de Cohen (multiplicado por 100 de forma a ser expresso em percentagem). As percentagens de acordo mostraram que existe uma excelente concordância, uma fiabilidade quase perfeita (McHuggh, 2012; entre outros), já que os valores foram todos **superiores a 0.87** em todas as tarefas, histórias e análises de micro e macroestrutura.

Apresentamos de seguida uma tabela ilustrativa dos resultados obtidos:

Tabela 4.3. *Percentagem de acordo interavaliador nas tarefas, histórias e análises do (RE)CONTO*

	Conto (H1) (n=6)	Reconto (H1) (n=6)	Reconto (H2) (n=6)	Reconto (H3) (n=6)
Macro	96%	99%	99%	99%
Micro	100%	95%	88%	98%
Total	98%	97%	94%	99%

4.1.2.3. ÍNDICE DE DIFICULDADE

O índice de dificuldade é uma medida adotada neste estudo para avaliar o grau de dificuldade representado pelos itens do instrumento usado para analisar a estrutura das narrativas produzidas pelas crianças. Esta avaliação abrange tanto a tarefa de contar uma história (conto) quanto a tarefa de recontar uma história (reconto). O índice de dificuldade foi calculado individualmente para cada uma das três histórias apresentadas e para cada grupo, DT e PDL.

É de salientar que os itens da grelha macro para ambas as tarefas e histórias foram cotados entre 0 e 1 (cf. Grelhas de Análise e Codificação da Prova), as histórias não continham o mesmo número de itens, e todos os itens eram diferentes entre si.

Os itens das grelhas micro tinham a cotação entre 0 e 2 (cf. Grelhas de Análise e Codificação da Prova), tendo sido considerados itens iguais em todas as histórias e para todas as tarefas.

O índice de dificuldade é calculado considerando a proporção de crianças que responderam corretamente a um item específico (Almeida & Freire, 2008). Este cálculo é realizado dividindo o número de respostas corretas pelo número total de crianças que responderam a esse item.

Consequentemente, um valor de índice de dificuldade mais alto indica que o item avaliado é considerado mais fácil. Conforme destacado por estudos anteriores (Almeida & Freire, 1997), um valor médio de índice de dificuldade (ID) igual a 0.50 é particularmente relevante, pois distingue melhor o grau de dificuldade entre as crianças, contribuindo para uma maior variação nos resultados. O índice de dificuldade varia numa escala de 0.00 a 1.00.

De acordo com Almeida & Freire (2008), os itens com índice de dificuldade abaixo de 0.25 são considerados muito difíceis, enquanto aqueles com índice acima de 0.75 são considerados muito fáceis. Itens com índice de dificuldade entre 0.25 e 0.75 são classificados como tendo um nível de dificuldade médio. Estes autores referem que é importante manter uma variedade de índices de dificuldade para diferentes itens de um instrumento de avaliação.

Nas tabelas 8 e 9, identificámos a vermelho os itens que são classificados como muito difíceis, e a laranja os itens com dificuldade média, tanto nas grelhas macro, quanto micro, por tarefa, história e grupo.

Nos nossos resultados, foi observado que vários itens apresentaram um índice de dificuldade inferior a 0.75, quer nas grelhas de análise macroestrutural, quer nas grelhas de análise microestrutural. Isto indica que alguns itens foram considerados mais desafiadores para as crianças avaliadas, uma vez que enfrentaram maior dificuldade em atender aos critérios específicos relacionados com esses itens ao contar ou recontar as histórias.

Adicionalmente, a análise revelou que a dificuldade dos itens variou consideravelmente dependendo da tarefa realizada (conto e/ou reconto), das diferentes histórias usadas nas tarefas (H1; H2 e H3) e dos grupos estudados (DT e PDL). Isso sugere que algumas histórias e tipos de tarefas podem ser mais complexos do que outros para as crianças, refletindo-se nos índices de dificuldade específicos relacionados com cada história e tarefa.

Em resumo, o índice de dificuldade desempenha um papel fundamental ao identificar as áreas mais desafiadoras para as crianças ao contar e/ou recontar histórias. Isso não apenas ajuda a compreender o desempenho das crianças em relação às estruturas narrativas, mas também destaca como esses desafios variam entre diferentes histórias, tipos de tarefas e grupos de crianças.

Em seguida, serão apresentadas tabelas que mostram as percentagens de acerto em todos os itens avaliados nas grelhas macro (cf. Tabela 4.3) e micro (cf. Tabela 4.4) para as histórias H1, H2 e H3, segmentadas nas tarefas de conto e reconto, bem como nos grupos DT e PDL. Vamos explicar esses resultados com mais detalhes:

Tabela 4.4. *Percentagem de acerto por item da grelha MACRO na H1, H2 e H3, por tarefas e grupos*

Tarefa		Itens de H1												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
CONTO	DT (n=352)	0.85	0.88	0.92	0.72	0.99	0.84	1	0.84	0.97	0.81	0.93	0.74	0.96
	PDL (n=17)	0.82	0.76	0.82	0.59	1	0.82	1	0.88	1	0.71	0.94	0.71	0.88
RECONTO	DT (n=165)	0.72	0.99	0.98	0.79	1	0.93	1	1	1	1	0.99	0.70	0.99

Tarefa		Itens de H2											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
RECONTO	DT (n=181)	0.91	0.98	0.97	0.18	0.98	0.94	0.99	1	1	0.99	0.83	0.98
	PDL (n=16)	0.88	0.94	0.88	0.06	1	0.81	1	0.94	0.94	0.88	0.81	0.94

Tarefa		Itens de H3													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
RECONTO	DT (n=173)	0.91	0.95	0.88	1	0.92	0.91	0.96	0.98	0.97	0.97	0.83	0.83	0.96	0.96

Nas tarefas de conto e reconto, o grupo DT, composto por 352 crianças, geralmente obteve um desempenho muito sólido, com taxas de acerto variando de 0.70 a 1. Isto indica que a maioria das crianças executou bem ambas as tarefas, com percentagens de acerto elevadas. No grupo PDL, composto por 17 crianças, em alguns itens específicos, como os itens 5, 7 e 10, as taxas de acerto foram 100%. Isso sugere que algumas crianças com PDL tiveram um desempenho perfeito nestes itens específicos, eventualmente porque estas crianças já se encontram em intervenção terapêutica, ou pelo número reduzido da amostra comparativamente com o grupo DT. Os dois grupos apresentaram maior dificuldade nos itens 4 e 12 da H1 em ambas as tarefas conto e reconto de histórias.

Verificámos ainda que a H3 não apresentou itens difíceis, enquanto que a H2 tem um item mais difícil, obtendo uma percentagem de acerto muito baixa nos dois grupos (DT e PDL). Estes itens mais difíceis diziam respeito a “referir a localização e personagem principal da história” e “mencionar o evento 5”. Estes resultados destacam

as áreas específicas em que as crianças podem ter enfrentado dificuldades ao contar e/ou recontar histórias.

A Tabela 9 apresenta os resultados de desempenho, através de percentagens de acerto, das crianças em itens específicos nas grelhas micro nas três histórias, permitindo a identificação de áreas específicas em que as crianças possam ter enfrentado dificuldades ao contar e/ou recontar histórias.

Tabela 4.5. *Percentagem de acerto por item da grelha MICRO na H1, H2 e H3, por tarefas e grupos*

Tarefa		Item H1						
		1	2	3	4	5	6	7
CONTO	DT (n=352)	0.60	0.20	0.18	0.04	0.84	0.97	0.83
	PDL (n=17)	0.41	0.35	0.12	0.00	0.71	0.82	0.59
RECONTO	DT (n=165)	0.89	0.54	0.38	0.36	0.81	0.97	0.75

Tarefa		Item H2						
		1	2	3	4	5	6	7
RECONTO	DT (n=181)	0.91	0.49	0.41	0.36	0.68	0.81	0.51
	PDL (n=16)	0.75	0.31	0.00	0.06	0.63	0.88	0.25

Tarefa		Item H3						
		1	2	3	4	5	6	7
RECONTO	DT (n=173)	0.95	0.70	0.76	0.12	0.78	0.83	0.54

Estas tabelas fornecem uma visão detalhada do desempenho das crianças em itens específicos das grelhas de avaliação macro e micro, permitindo a identificação de áreas específicas em que as crianças podem ter enfrentado dificuldades, em ambos os grupos.

No entanto, estas análises forneceram-nos uma visão geral do desempenho em cada grupo de crianças, cada tarefa e cada história. Considerámos relevante verificar as diferentes faixas etárias e analisar os itens específicos de cada grelha de avaliação.

Como mencionado anteriormente, algumas crianças tiveram um bom desempenho em determinadas tarefas e itens, enquanto outras enfrentaram desafios específicos. Para

compreender melhor essas variações e identificar possíveis tendências em diferentes faixas etárias, analisaremos os resultados por faixa etária, separando os grupos DT e PDL.

De seguida (Tabela 4.6), podemos observar a percentagem de acerto nos itens, por faixa etária na tarefa de conto e reconto de histórias na grelha macroestrutural.

Tabela 4.6. *Percentagem de acerto por item e faixa etária da grelha MACRO na H1, H2 e H3, por tarefas no grupo DT*

Tarefa		Item H1												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
CONTO (n=352)	6 (n=55)	0.64	0.67	0.76	0.49	0.95	0.84	1	0.75	0.87	0.73	0.84	0.67	0.87
	7 (n=59)	0.90	0.83	0.92	0.66	0.98	0.78	1	0.76	0.97	0.80	0.85	0.75	0.95
	8 (n=62)	0.87	0.95	0.95	0.73	1	0.74	1	0.79	1	0.71	0.97	0.74	0.98
	9 (n=63)	0.92	0.97	0.97	0.78	1	0.87	0.98	0.89	0.95	0.83	0.97	0.70	0.98
	10 (n=49)	0.94	0.94	0.94	0.80	1	0.88	1	0.88	1	0.90	0.98	0.78	0.98
	11 (n=55)	0.78	0.91	0.95	0.84	1	0.89	1	0.95	1	0.91	1	0.80	0.98
	12 (n=9)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.89	0.67	1
	TOTAL	0.85	0.88	0.92	0.72	0.99	0.84	1	0.84	0.97	0.81	0.93	0.74	0.96
RECONTO (n=165)	6 (n=21)	0.62	0.90	0.90	0.71	1	0.86	1	1	1	1	1	0.81	0.95
	7 (n=28)	0.46	1	1	0.64	1	0.89	1	1	1	1	0.96	0.50	1
	8 (n=29)	0.79	1	1	0.69	1	0.93	1	1	1	1	1	0.72	1
	9 (n=30)	0.80	1	1	0.93	1	0.93	1	1	1	1	0.97	0.80	1
	10 (n=24)	0.75	1	0.96	0.92	1	0.96	1	1	1	1	1	0.75	0.96
	11 (n=29)	0.86	1	1	0.79	1	1	1	1	1	1	1	0.66	1
	12 (n=4)	0.75	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.75	1
	TOTAL	0.72	0.99	0.98	0.79	1	0.93	1	1	1	1	0.99	0.70	0.99

		Item H2											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
RECONTO (n=181)	6 (n=29)	0.83	0.93	0.97	0.14	0.90	0.93	1	1	1	1	0.59	0.97
	7 (n=29)	0.76	0.97	0.90	0.17	1	0.79	0.97	1	1	0.97	0.79	0.97
	8 (n=33)	0.94	0.97	1	0.21	1	0.94	1	1	1	1	0.91	1
	9 (n=32)	0.94	1	1	0.16	1	1	1	1	1	1	0.91	1
	10 (n=25)	1	1	1	0.24	1	0.96	1	1	1	1	0.92	1
	11 (n=28)	1	1	0.93	0.14	1	1	1	1	1	1	0.86	0.93
	12 (n=5)	1	1	1	0.20	1	1	1	1	0.86	0.86	1	1
	TOTAL	0.91	0.98	0.97	0.18	0.98	0.94	0.99	1	1	0.99	0.83	0.98

		Item H3													
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
RECONTO (n=173)	6 (n=25)	0.68	0.88	0.64	1	0.96	0.92	1	1	0.92	0.96	0.72	0.56	0.96	0.84
	7 (n=30)	0.90	0.93	0.83	1	0.87	0.90	0.93	0.93	0.93	0.97	0.63	0.81	0.90	0.90
	8 (n=32)	0.97	0.94	0.88	1	0.94	0.91	0.97	0.97	0.97	0.97	0.91	0.94	0.97	1
	9 (n=31)	0.97	1	1	1	0.87	0.87	1	1	0.97	1	0.98	0.88	1	1
	10 (n=24)	0.92	0.96	0.96	1	0.96	0.88	0.96	0.96	1	0.96	0.96	0.96	0.92	1
	11 (n=27)	0.96	1	0.93	1	0.96	1	0.89	1	1	1	0.78	1	1	1
	12 (n=4)	1	1	1	1	1	0.75	1	1	1	1	1	1	1	1
	TOTAL	0.91	0.95	0.88	1	0.92	0.91	0.96	0.98	0.97	0.97	0.83	0.83	0.96	0.96

Estas tabelas fornecem resultados para o Grupo DT nas grelhas de Macroestrutura, nas tarefas de Conto (H1) e Reconto em três histórias (H1, H2 e H3) e mostra a percentagem média de acertos para cada item nas diferentes faixas etárias.

Ao analisarmos os resultados das tarefas de Conto e Reconto para a história H1, notámos que a maioria dos itens na tarefa de Conto apresenta taxas de acerto relativamente altas, variando de 0.64 a 1.00. Isso sugere que, em geral, as crianças do grupo DT tiveram um bom desempenho na realização desses itens específicos da história H1. No entanto, dois itens, o item 4 (que se refere à menção da localização e da personagem principal) e o item 12 (que requer a menção do evento 5), demonstraram ser mais desafiadores, com taxas de acerto de 0.72 e 0.74, respetivamente. Esses itens mais difíceis podem estar relacionados com a necessidade de realizar inferências mais complexas.

Uma observação interessante é que as crianças mais novas, com 6 anos de idade, apresentaram taxas de acerto ligeiramente inferiores em comparação com as outras faixas etárias. Isso pode ser explicado pelo facto de esses itens exigirem capacidades cognitivas mais avançadas, como a capacidade de fazer inferências, que podem estar em desenvolvimento nas crianças mais novas.

Na tarefa de Reconto da mesma história H1, também encontrámos, em geral, percentagens de acerto relativamente altas. No entanto, o item 1 (que avalia a situação inicial/abertura adequada da narrativa) e o item 12 (que requer a menção do evento 5) foram identificados como os mais desafiadores, com taxas de acerto de 0.70 e 0.72, respetivamente. Esses resultados indicam que, mesmo na tarefa de Reconto, que envolve a reconstrução da narrativa, esses itens específicos foram mais difíceis para as crianças do Grupo DT.

Por outro lado, a maioria dos outros itens nas tarefas de Conto e Reconto apresentou percentagens de acerto altas, sugerindo que as crianças conseguiram desempenhar bem essas partes da história H1. É importante ressaltar que a dificuldade desses itens específicos pode estar relacionada com a complexidade das capacidades cognitivas necessárias para completá-los, como a compreensão de relações de causa e efeito na história ou a capacidade de iniciar uma narrativa de forma coerente.

Ao analisarmos os resultados da tarefa de reconto nas três histórias (H1, H2 e H3) no grupo DT, segmentados por faixa etária, podemos observar padrões interessantes.

Na história H1, notámos que as crianças de 6 anos apresentaram um desempenho um pouco inferior em comparação com outras faixas etárias em todas as tarefas de reconto. Isso sugere que a idade pode influenciar o desempenho das crianças em tarefas de reconto, com os participantes mais jovens encontrando mais dificuldades em recontar os eventos da história de maneira precisa, tal como mencionado anteriormente.

No entanto, na história H2 da tabela, os resultados foram mais consistentes em todas as faixas etárias. O item 4 foi o mais difícil, o que novamente destaca a complexidade em compreender e identificar a localização e as personagens nas narrativas, concretamente nesta história.

Já na história H3, os resultados mostraram-se consistentemente elevados em todas as faixas etárias, sugerindo que a H3 pode ter sido a história mais fácil, na tarefa de reconto para as crianças com DT recontarem, independentemente da idade. O item 4, relacionado com a personagem, não demonstrou dificuldade, todas as crianças mostraram um reconto sólido nesta história.

Observemos agora os resultados das grelhas micro no grupo DT, por tarefa e por história, nas diferentes faixas etárias. Aqui estão as principais observações:

Tabela 4.7. *Percentagem de acerto por item e faixa etária da grelha MICRO na H1, H2 e H3, por tarefas no grupo DT*

Tarefa		Item H1						
		1	2	3	4	5	6	7
CONTO (n=352)	6 (n=55)	0.33	0.11	0.04	0.00	0.85	0.95	0.89
	7 (n=59)	0.53	0.07	0.10	0.00	0.85	0.97	0.81
	8 (n=62)	0.58	0.21	0.24	0.02	0.85	0.98	0.84
	9 (n=63)	0.67	0.22	0.21	0.08	0.79	1	0.81
	10 (n=49)	0.78	0.24	0.24	0.04	0.82	0.96	0.86
	11 (n=55)	0.69	0.33	0.20	0.09	0.85	0.98	0.78
	12 (n=9)	1	0.44	0.33	0.11	0.89	1	0.89
	TOTAL	0.60	0.20	0.18	0.04	0.84	0.97	0.83
RECONTO (n=165)	6 (n=21)	0.67	0.24	0.24	0.19	0.57	0.95	0.57
	7 (n=28)	0.82	0.50	0.14	0.29	0.82	1	0.82
	8 (n=29)	0.93	0.69	0.38	0.38	0.86	0.93	0.66
	9 (n=30)	0.90	0.47	0.40	0.37	0.90	1	0.87
	10 (n=24)	1	0.67	0.63	0.50	0.79	1	0.63
	11 (n=29)	0.97	0.55	0.45	0.41	0.86	0.93	0.86
	12 (n=4)	1	1	0.75	0.25	0.75	1	0.75
	TOTAL	0.89	0.54	0.38	0.36	0.81	0.97	0.75

Tarefa		Item H2						
		1	2	3	4	5	6	7
RECONTO (n=181)	6 (n=29)	0.72	0.17	0.17	0.24	0.69	0.69	0.52
	7 (n=29)	0.83	0.31	0.31	0.21	0.76	0.83	0.52
	8 (n=33)	0.94	0.55	0.52	0.48	0.73	0.85	0.58
	9 (n=32)	0.97	0.56	0.44	0.41	0.50	0.88	0.41
	10 (n=25)	0.96	0.52	0.32	0.40	0.84	0.80	0.60
	11 (n=28)	1	0.75	0.68	0.39	0.64	0.75	0.50
	12 (n=5)	1	1	0.60	0.60	0.40	1	0.40
	TOTAL	0.91	0.49	0.41	0.36	0.68	0.81	0.51

Tarefa		Item H3						
		1	2	3	4	5	6	7
RECONTO (n=173)	6 (n=25)	0.84	0.48	0.56	0.00	0.84	0.84	0.60
	7 (n=30)	0.90	0.53	0.63	0.10	0.73	0.80	0.47
	8 (n=32)	0.97	0.69	0.75	0.16	0.72	0.80	0.47
	9 (n=31)	1	0.84	0.90	0.19	0.81	0.84	0.56
	10 (n=24)	0.96	0.88	0.75	0.13	0.83	0.77	0.45
	11 (n=27)	1	0.74	0.93	0.11	0.78	0.79	0.46
	12 (n=4)	1	1	1	0.25	0.75	0.93	0.67
	TOTAL	0.95	0.70	0.76	0.12	0.78	0.83	0.54

Ao observar os resultados da tarefa de Conto, é evidente que as crianças com DT apresentam competências em relação a diferentes itens da grelha Micro, sobretudo nos

itens 5, 6 e 7, itens relacionados com coesão temporal, coesão referencial e ausência de erros gramaticais, que tendem a mostrar desempenhos mais elevados. Isso sugere uma relativa competência em estabelecer conexões temporais e referenciais nas histórias. Além disso, as crianças mostraram um bom desempenho no item 7, referente aos erros gramaticais, indicando um nível razoável de proficiência linguística.

No entanto, alguns itens provaram ser mais desafiadores. Itens que envolvem a produção de expressões de localização temporal (item 3) e relações causais (item 4) mostraram ter desempenhos mais baixos. Isso pode indicar dificuldades específicas das crianças com DT no estabelecimento de relações temporais e de causa e efeito nas narrativas. Além disso, itens relacionados com construções gramaticais complexas, como orações subordinadas (item 1 e 2), revelaram um nível relativamente baixo de desempenho.

É notável que as crianças de 6 anos apresentem, em geral, desempenhos inferiores aos grupos etários mais velhos. Isto sugere que o desenvolvimento cognitivo e linguístico desempenha um papel importante no nível microestrutural, favorecendo a produção de estruturas sintáticas mais complexas nas histórias.

Na tarefa de Reconto, as crianças com DT, de maneira geral, demonstram um desempenho mais consistente e favorável em comparação com a tarefa de conto. Os resultados mostram que as crianças com DT tiveram menos dificuldade na tarefa de reconto. Isto pode ser explicado pelo facto de o reconto envolver a reprodução de detalhes já presentes nas histórias fornecidas, enquanto que a tarefa de conto exige a criação de narrativas a partir do zero, neste caso, perante uma simples sequência de imagens.

Os resultados da análise das três histórias, H1, H2 e H3, revelaram diferenças notáveis no desempenho em itens específicos.

Na H1 encontramos diferenças entre as faixas etárias. Itens como o uso de expressões de localização temporal (Item 3) e relações causais (Item 4) mostraram desempenhos mais baixos nas crianças mais jovens (6 anos), não existindo compreensão destes conceitos. À medida que as faixas etárias aumentam, observa-se uma melhoria no desempenho, refletindo um desenvolvimento no uso destas expressões. Itens relacionados com a produção de orações subordinadas (Itens 1 e 2) também revelaram uma melhoria do desempenho à medida que a faixa etária aumenta.

De forma semelhante à H1, os resultados dos itens da H2, relacionados com expressões temporais e causais (Itens 3 e 4), também apresentaram desempenhos mais baixos nas crianças mais novas, e itens relacionados com as orações subordinadas (Itens 1 e 2) também mostraram melhorias com a idade.

O item 4 (Uso de expressões que marcam relações causais) da H3 mostrou muita dificuldade, com taxas de acerto muito baixas. O item 7, que se refere aos erros gramaticais apresentou desempenhos mais baixos nas H2 e H3, comparativamente com H1.

Globalmente, os resultados sugerem que crianças com DT enfrentam desafios particulares na produção de expressões temporais e causais em narrativas. No entanto, há um progresso geral na produção de elementos linguísticos mais complexos, como orações subordinadas, à medida que as crianças crescem.

A análise dos resultados no grupo de crianças com PDL revela um desempenho variado nas tarefas de conto e reconto, tanto nas grelhas macro como nas micro. Apresentaremos de seguida esses resultados:

Tabela 4.8. *Percentagem de acerto por item e faixa etária da grelha MACRO na H1 na tarefa de conto e H2 na tarefa de reconto no grupo PDL*

Tarefa		Item H1												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
CONTO (n=17)	6 (n=7)	0.86	0.43	0.57	0.57	1	0.86	1	0.71	1	0.71	0.86	0.71	0.71
	7 (n=1)	1	1	1	0.00	1	1	1	1	1	0.00	1	0.00	1
	8 (n=2)	0.50	1	1	0.00	1	0.50	1	1	1	0.00	1	1	1
	9 (n=2)	1	1	1	0.50	1	1	1	1	1	0.50	1	0.50	1
	10 (n=2)	0.50	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	11 (n=2)	1	1	1	1	1	0.50	1	1	1	0.50	1	1	1
	12 (n=1)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00	1
	TOTAL	0.82	0.76	0.82	0.59	1	0.82	1	0.88	1	0.71	0.94	0.71	0.88
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
RECONTO (n=16)	6 (n=7)	0.86	0.86	0.71	0.14	1	0.57	1	1	0.86	0.86	0.57	0.86	
	7 (n=1)	1	1	1	0.00	1	1	1	1	1	1	1	1	
	8 (n=2)	1	1	1	0.00	1	1	1	1	1	1	1	1	
	9 (n=2)	1	1	1	0.00	1	1	1	0.50	1	0.50	1	1	
	10 (n=1)	1	1	1	0.00	1	1	1	1	1	1	1	1	
	11 (n=2)	1	1	1	0.00	1	1	1	1	1	1	1	1	
	12 (n=1)	1	1	1	0.00	1	1	1	1	1	1	1	1	
	TOTAL	0.88	0.94	0.88	0.06	1	0.81	1	0.94	0.94	0.88	0.81	0.94	

Na tarefa de conto da H1, as crianças com PDL apresentaram um desempenho variado na produção dos elementos macroestruturais da narrativa. As crianças conseguiram incluir com sucesso nas suas narrativas os principais personagens e eventos e concluir a história de maneira apropriada.

Itens como o 4 (Refere a localização e a personagem principal), 10 (Menciona o evento 3) e 12 (Menciona o evento 5) revelaram algumas dificuldades com desempenhos muito baixos. Já na tarefa de reconto, as crianças com PDL obtiveram um desempenho geralmente melhor em comparação com a tarefa de conto, exceto no item 4 em que a percentagem de acerto foi de 6%, sendo este também um item em que as crianças com DT, no reconto H2, também mostraram dificuldade.

Os resultados da análise microestrutural nas tarefas de conto (H1) e reconto (H2) no grupo de crianças com PDL revelam algumas tendências notáveis.

Tabela 4.9. *Percentagem de acerto por item e faixa etária da grelha MICRO na H1 na tarefa de conto e H2 na tarefa de reconto no grupo PDL*

Tarefa		Item H1						
		1	2	3	4	5	6	7
CONTO (n=17)	6 (n=7)	0.29	0.29	0.00	0.00	0.43	0.71	0.57
	7 (n=1)	0.00	0.00	0.00	0.00	1	1	1
	8 (n=2)	0.50	0.00	0.00	0.00	1	1	1
	9 (n=2)	0.00	0.00	0.00	0.00	1	0.50	0.00
	10 (n=2)	1	1	0.50	0.00	0.50	1	0.50
	11 (n=2)	1	1	0.50	0.00	1	1	1
	12 (n=1)	0.00	0.00	0.00	0.00	1	1	0.00
	TOTAL	0.41	0.35	0.12	0.00	0.71	0.82	0.59
		Item H2						
		1	2	3	4	5	6	7
RECONTO (n=16)	6 (n=7)	0.57	0.00	0.00	0.14	0.57	1	0.43
	7 (n=1)	1	1	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	8 (n=2)	1	0.00	0.00	0.00	0.50	1	0.50
	9 (n=2)	0.50	0.50	0.00	0.00	0.50	0.50	0.00
	10 (n=1)	1	0.00	0.00	0.00	1	1	0.00
	11 (n=2)	1	1	0.00	0.00	1	1	0.00
	12 (n=1)	1	1	0.00	0.00	1	1	0.00
	TOTAL	0.75	0.31	0.00	0.06	0.63	0.88	0.25

Na tarefa de conto (H1), as crianças com PDL apresentaram um desempenho heterogéneo nos itens referentes a aspetos microestruturais das histórias. Nos itens 5 (coesão temporal) e 6 (coesão referencial) obtiveram desempenhos mais altos, com 71%

e 82%, respetivamente. Isso sugere que essas crianças tiveram um relativo sucesso no estabelecimento de cadeias que asseguram a coesão temporal e referencial nas narrativas.

No entanto, os itens 3 (uso de expressões de localização temporal), 4 (uso de expressões que marcam relações causais) e 7 (erros gramaticais) mostraram desempenhos muito baixos, chegando a zero em muitos casos. Isto indica que as crianças com PDL enfrentaram desafios significativos no uso desses elementos específicos nas histórias. Esses resultados podem estar relacionados com as dificuldades linguísticas associadas à PDL, especialmente no que diz respeito a elementos temporais, causais e gramaticais.

Na tarefa de reconto (H2), as crianças com PDL obtiveram taxas de acerto um pouco mais altas em comparação com a tarefa de conto, sobretudo no uso de orações subordinadas na sua produção. Isso pode sugerir que a exposição a estruturas linguísticas mais complexas torna mais acessível a sua produção. No entanto, ainda houve dificuldades notáveis, especialmente nos itens 2, 3, 4 e 7, onde os desempenhos foram relativamente baixos.

Os resultados apontam para desafios específicos que as crianças com PDL enfrentam na produção de determinadas estruturas linguísticas, como expressões temporais, causais e gramaticais em narrativas. No entanto, há evidências de algum progresso na produção desses elementos durante a tarefa de reconto, indicando uma capacidade relativa de reproduzir esses detalhes linguísticos após uma exposição inicial às histórias.

Em resumo, ao compararmos os resultados dos grupos de crianças com PDL e com DT em diversas tarefas de conto e reconto, juntamente com a análise das histórias H1, H2 e H3, observámos algumas tendências e desafios.

Primeiramente, as crianças com DT, em geral, demonstraram um desempenho mais sólido em ambas as tarefas de conto e reconto, tanto na análise macroestrutural quanto microestrutural das histórias. Apresentaram uma capacidade mais consistente de referir elementos-chave nas narrativas, incluindo personagens, eventos e conclusões apropriadas. No entanto, mesmo no grupo DT, certos itens, como a identificação de localização e personagens em algumas histórias, provaram constituir desafios específicos.

Quanto à influência da idade, notou-se que as crianças mais jovens, em ambos os grupos, tendem a ter desempenhos ligeiramente inferiores em comparação com as faixas etárias mais velhas. Isso sugere que o desenvolvimento cognitivo e linguístico

desempenha um papel importante na compreensão e no reconto de narrativas, com melhorias à medida que as crianças crescem.

Além disso, as próprias histórias desempenham um papel fundamental no desempenho das crianças. Algumas histórias foram percebidas como mais desafiadoras do que outras, independentemente da idade ou do grupo de crianças.

Quanto ao grupo de crianças com PDL, o desempenho foi geralmente inferior ao grupo DT, o que era esperado dadas as dificuldades linguísticas associadas à PDL. Estas crianças enfrentaram desafios notáveis na produção de algumas estruturas linguísticas (elementos microestruturais), como expressões temporais, causais e gramaticais nas narrativas. No entanto, houve indícios de melhoria na produção dessas estruturas durante a tarefa de reconto, sugerindo uma capacidade relativa de reproduzir detalhes linguísticos após uma exposição inicial às histórias.

Em última análise, estes resultados destacam a complexidade da produção em tarefa de conto e reconto de narrativas em crianças, com influências da idade, do próprio conteúdo da história e das capacidades linguísticas subjacentes. Estas observações são valiosas para entender o desenvolvimento cognitivo e as competências narrativas nas crianças, bem como para adaptar estratégias educacionais e clínicas para atender às suas necessidades individuais.

Em resumo, esta secção abrangente descreve as várias etapas de validação pelas quais o instrumento (RE)CONTO passou, desde a validação de conteúdo até à consistência interna. Estes procedimentos rigorosos visaram garantir a qualidade, confiabilidade e validade do instrumento criado neste projeto de investigação.

CAPÍTULO V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados da nossa investigação, centrada no instrumento (RE)CONTO. Organizámo-los em duas grandes secções: na primeira (5.1.), detalhamos os resultados do Grupo DT e na segunda (5.2.) apresentamos os resultados exploratórios do Grupo PDL. Começamos este capítulo explorando os resultados da prova de compreensão para o grupo DT (5.1.1.). Nesta secção, uma análise minuciosa foi conduzida para entender como as crianças responderam a diferentes tipos de perguntas de compreensão (literal, inferencial e crítica). Além disso, examinamos como o desempenho variou considerando as diferentes histórias utilizadas na tarefa de reconto, faixas etárias e os padrões gerais que emergiram dos dados.

Na secção seguinte (5.1.2.1.), observamos as produções orais das crianças com DT nas análises macroestrutural, e microestrutural (5.1.2.2). Em 5.1.2.3 apresentamos as medidas microestruturais específicas. Exploramos em detalhe as diferenças nas produções narrativas em crianças com DT em diferentes tipos de tarefas realizadas pelas crianças (conto H1 e reconto H1) e resposta a diferentes histórias (H1, H2 e H3), bem como as variações nas faixas etárias.

Concluímos esta secção do grupo DT apresentando os resultados globais obtidos no instrumento (RE)CONTO (5.1.3).

O mesmo se fez para o grupo PDL apresentando em primeiro lugar os resultados da prova de compreensão (5.2.1), os resultados referentes às produções orais nas diferentes dimensões de análise macroestrutural (5.2.2.1) e microestrutural (5.2.2.2) considerando a comparação entre grupos DT e PDL na tarefa de conto (H1) e reconto (H2). Por fim, apresentamos os resultados globais do instrumento (RE)CONTO para o grupo PDL (5.2.3).

Esta abordagem permitirá identificar padrões e tendências notáveis, levando em consideração faixas etárias, sexo e a distinção entre os grupos DT e PDL.

5.1. GRUPO DT

5.1.1. RESULTADOS NA TAREFA DE COMPREENSÃO

Nesta secção, apresentamos os resultados nas questões de compreensão da tarefa de reconto em relação às três histórias distintas (H1, H2 e H3) para o grupo DT.

A tabela abaixo sumariza as percentagens globais de acerto para cada tipo de pergunta (compreensão literal, inferencial ou crítica) na tarefa de compreensão:

Tabela 5.1. *Percentagem de acerto no grupo DT na tarefa de compreensão*

	Grupo DT (n=436)		
	Reconto (H1) (n=138)	Reconto (H2) (n=152)	Reconto (H3) (n=138)
Compreensão literal	98%	95%	93%
Compreensão inferencial	99%	96%	96%
Compreensão crítica	85%	55%	19%
Total	94%	82%	69%

Estes resultados fornecem uma visão detalhada do desempenho do grupo DT em relação aos diferentes tipos de perguntas na tarefa de compreensão. Nota-se uma variação significativa nas taxas de acerto, particularmente nas questões que avaliam compreensão crítica, em que se observa maiores dificuldades do que nas perguntas que avaliam compreensão literal ou inferencial.

Vejamos agora os resultados por faixa etária⁷ para cada tipo de questão de compreensão:

Tabela 5.2. *Resultados médios por história e por tipo de questão na tarefa de compreensão (média ± erro padrão) por faixa etária.*

Idade		DT		
6 anos	Literais	H1	H2	H3
		0.98 ± 0.02	0.84 ± 0.02	0.85 ± 0.02
		0.97 ± 0.03	0.91 ± 0.02	0.91 ± 0.02
	Crítica	0.53 ± 0.09	0.36 ± 0.08	0.09 ± 0.09
7 anos	Literais	0.98 ± 0.02	0.95 ± 0.02	0.93 ± 0.02
	Inferenciais	1 ± 0.02	0.97 ± 0.02	0.9 ± 0.02
	Crítica	0.83 ± 0.08	0.68 ± 0.08	0.04 ± 0.08

⁷ Na prova de compreensão não obtivemos resultados de crianças de 12 anos.

8 anos	Literais	0.98 ± 0.02	0.98 ± 0.02	0.91 ± 0.02
	Inferenciais	0.98 ± 0.02	1 ± 0.02	0.95 ± 0.02
	Crítica	0.8 ± 0.08	0.55 ± 0.08	0.14 ± 0.08
9 anos	Literais	0.98 ± 0.02	0.99 ± 0.02	0.97 ± 0.02
	Inferenciais	1 ± 0.02	0.98 ± 0.02	0.98 ± 0.02
	Crítica	0.92 ± 0.08	0.46 ± 0.08	0.3 ± 0.08
10 anos	Literais	1 ± 0.02	0.94 ± 0.02	0.93 ± 0.02
	Inferenciais	1 ± 0.03	0.95 ± 0.03	1 ± 0.03
	Crítica	1 ± 0.09	0.62 ± 0.09	0.2 ± 0.09
11 anos	Literais	0.99 ± 0.02	0.98 ± 0.02	0.98 ± 0.02
	Inferenciais	1 ± 0.02	0.97 ± 0.02	1 ± 0.02
	Crítica	0.08 ± 0.08	0.67 ± 0.08	0.39 ± 0.09

Estes resultados fornecem uma visão detalhada do desempenho do grupo DT em relação aos diferentes tipos de perguntas na tarefa de compreensão. Nota-se uma variação significativa nas taxas de acerto, particularmente nas questões que avaliam compreensão crítica, onde se observa uma dificuldade marcante relativamente aos outros tipos de compreensão.

Encontrámos diferenças estatisticamente significativas entre as três histórias apresentadas (H1, H2 e H3) ($F = 87.47$, $p < .001$), indicando que as diferentes histórias têm um impacto significativo nas medidas avaliadas, isto é, as crianças testadas responderam de maneira diferente dependendo da história apresentada, o que ressalta a importância do conteúdo das histórias na compreensão. A H1 mostrou ser a história mais fácil e a H2 a mais difícil.

O fator "idade" também apresentou diferença estatisticamente significativa ($F = 9.27$, $p < .001$), sugerindo que há variação nas medidas de acordo com a idade das crianças avaliadas, ou seja, à medida que a idade avança os resultados tendem a melhorar na tarefa de compreensão de histórias. No entanto, não houve significância estatística entre a idade e as três histórias ($F = 1.44$, $p = .160$), indicando que a relação entre a história e a idade não é estatisticamente significativa. Estes resultados destacam a influência significativa do conteúdo das histórias na compreensão das crianças com DT, independentemente da sua faixa etária.

O fator "tipo de compreensão" (literal, inferencial e crítica) mostrou uma diferença altamente significativa ($F = 453.87, p < .001$), indicando que o tipo de questão tem um impacto significativo nas medidas avaliadas. A compreensão crítica revelou ser a mais difícil, e a compreensão literal bem como a inferencial mais fáceis dependendo da tarefa apresentada. A interação "história:tipo" também apresentou uma diferença altamente significativa ($F = 74.82, p < .001$), indicando que a relação entre as histórias e o tipo de questão de compreensão é estatisticamente significativa. A H3 foi a história que apresentou maior dificuldade em todos os tipos de compreensão, enquanto a H1 foi a que se mostrou mais fácil em todos os tipos de questões de compreensão.

Da mesma forma, a interação "idade:tipo" foi estatisticamente significativa ($F = 3.64, p = .002$), sugerindo que a relação entre a idade da criança e o tipo de questão de compreensão tem um efeito nas medidas. A interação "história:idade:tipo" alcançou significância estatística ($F = 1.51, p = .120$), indicando que a relação entre as histórias, a idade da criança e o tipo de questão de compreensão é estatisticamente significativa. Regra geral, a H3 é a que apresenta maior dificuldade em todos os tipos de compreensão, e em todas as faixas etárias, já a H1 tende a ser a mais fácil do ponto de vista do tipo de questão em todas as faixas etárias.

No grupo DT, observámos que o único contraste nas idades foi entre os 6 e os 7 anos, no grupo de crianças mais novas ($t = 3.54, p < .001$), mas o sexo não foi significativo. Entre tipos de questões de compreensão, existiu diferença entre compreensão literal e crítica ($t = 21.78, p < .0001$) e entre compreensão inferencial e crítica ($t = 21.8, p < .0001$), não existindo diferenças de contraste entre compreensão literal e inferencial. Existiram ainda contrastes entre as histórias H2 e H3 aos 7 anos ($t = 5.55, p < .0001$), e aos 8 anos ($t = 4.26, p < .0001$), contraste significativo entre H1 e H3 em todas as faixas etárias, e ainda contraste significativo entre H1 e H2 aos 9 anos ($t = -3.59, p < .0001$), e aos 10 anos ($t = -3.32, p < .0001$).

5.1.2. RESULTADOS NA TAREFA DE PRODUÇÃO

Nesta secção, apresentamos os resultados do grupo DT nas tarefas de produção, começando pela macroestrutura e acabando com a microestrutura.

5.1.2.1. TAREFA DE PRODUÇÃO – MACROESTRUTURA

Os resultados da análise macroestrutural revelaram informações importantes sobre o desempenho do grupo DT nas tarefas de conto e reconto de histórias. A tabela 5.3. apresenta a percentagem de acerto em diferentes contextos de tarefas apresentadas: conto (H1), reconto (H1), reconto (H2) e reconto (H3).

Tabela 5.3. *Percentagem de acerto na análise Macroestrutural no grupo DT nas tarefas de conto e reconto de histórias*

	Conto (H1)	Reconto (H1)	Reconto (H2)	Reconto (H3)
DT	89% (n=352)	93% (n=165)	90% (n=181)	93% (n=173)

Ao analisarmos os resultados, observámos que os participantes obtiveram uma alta percentagem de acerto em todas as tarefas de conto e reconto, com percentagens de acerto entre os 89% (tarefa de conto) e os 93% (tarefa de reconto da H1 e da H3). Isso sugere que os participantes do grupo DT demonstraram uma boa capacidade de compreender e identificar a estrutura macroestrutural das histórias apresentadas, demonstrando maior facilidade no reconto de histórias.

Apresentaremos em seguida uma tabela com os resultados da análise macroestrutural por faixa etária no grupo DT, quanto à tarefa de conto e reconto da H1.

Tabela 5.4. *Resultados médios na macroestrutura (média $\pm$ desvio padrão) por faixa etária, no grupo DT (conto H1 e reconto H1)*

IDADE	CONTO (H1)	RECONTO (H1)
6 ANOS	77.48 $\pm$ 15.66	90.48 $\pm$ 10.58
7 ANOS	85.66 $\pm$ 12.65	88.19 $\pm$ 7.97
8 ANOS	87.97 $\pm$ 11.62	93.37 $\pm$ 7.89
9 ANOS	90.84 $\pm$ 10.14	95.64 $\pm$ 6.9
10 ANOS	92.31 $\pm$ 8.6	94.55 $\pm$ 6.2
11 ANOS	92.31 $\pm$ 10.98	94.69 $\pm$ 6.2
12 ANOS	96.58 $\pm$ 5.59	96.15 $\pm$ 7.69

Como podemos observar com a tabela acima apresentada, as médias na tarefa de reconto são consistentemente iguais ou superiores às pontuações médias na tarefa de

conto. Isso sugere que, regra geral, as crianças do grupo DT tendem a ter melhor desempenho na tarefa de reconto da história H1, comparativamente à tarefa de conto da mesma história.

À medida que as idades avançam, as diferenças entre as tarefas de conto e reconto da H1 tendem a diminuir. Isso indica que, à medida que as crianças crescem, tendem a produzir e estabelecer os parâmetros de análise macroestruturais aqui considerados. Em todas as idades, o reconto parece ser uma tarefa em que as crianças têm melhores desempenhos em comparação com o conto. Isso pode ser devido ao facto de que, na tarefa de reconto, as crianças já têm acesso à história, previamente ouvida, o que lhes permite estabelecer relações e produzir uma narrativa oral mais completa e elaborada.

Em resumo, a tarefa de reconto está associada a melhores desempenhos em termos de pontuação média em comparação com a tarefa de conto no grupo DT. No entanto, à medida que as crianças crescem, a diferença entre as duas tarefas diminui.

Apresentaremos agora uma tabela comparativa de resultados médios por reconto de histórias (H1, H2 e H3).

Tabela 5.5. Resultados médios na macroestrutura (média $\pm$ desvio padrão) por faixa etária, no grupo DT na tarefa de reconto das três histórias (H1, H2 e H3).

IDADE	H1	H2	H3
6 ANOS	90.48 $\pm$ 10.58	85.34 $\pm$ 9.62	86 $\pm$ 11
7 ANOS	88.19 $\pm$ 7.97	85.63 $\pm$ 11.33	88.33 $\pm$ 13.59
8 ANOS	93.37 $\pm$ 7.89	91.41 $\pm$ 6.42	94.2 $\pm$ 9.15
9 ANOS	95.64 $\pm$ 6.9	91.67 $\pm$ 4.23	96.77 $\pm$ 6.86
10 ANOS	94.55 $\pm$ 6.2	92.67 $\pm$ 5	95.24 $\pm$ 9.1
11 ANOS	94.69 $\pm$ 6.2	90.48 $\pm$ 5.88	96.03 $\pm$ 6.37
12 ANOS	96.15 $\pm$ 7.69	93.33 $\pm$ 3.73	98.21 $\pm$ 3.57

Os resultados na tabela acima apresentada representam as médias das pontuações obtidas pelas crianças do grupo DT nas tarefas de reconto das histórias H1, H2 e H3 em diferentes faixas etárias. Em geral, existe um aumento geral, ou seja, à medida que a idade avança, existe uma melhoria das competências narrativas na tarefa de reconto em todas as histórias, no entanto existem algumas variações entre as três histórias apresentadas,

existindo globalmente melhores desempenhos na H1 e H3, e desempenhos inferiores na H2 em todas as faixas etárias.

Na análise de variância ANOVA realizada para o grupo DT, quanto aos parâmetros macroestruturais, foram investigados os efeitos dos fatores Tarefa (Conto e Reconto) e idade, bem como as suas interações. Os resultados são apresentados a seguir.

O fator "tarefa" apresentou uma diferença estatisticamente significativa ($F = 11.45, p < .001$), indicando que há variações nas medidas avaliadas de acordo com a tarefa realizada, sendo que a tarefa de reconto apresenta mais facilidade do que a tarefa de conto.

O fator "idade" também mostrou diferença estatisticamente significativa ($F = 8.56, p < .001$), sugerindo que as medidas variam de acordo com a idade da criança. Regra geral, todas as crianças, independentemente da faixa etária, mostraram maior facilidade na tarefa de reconto de histórias, quando comparada com a tarefa de conto. A interação entre tarefa e idade não alcançou significância estatística ($F = 2.10, p = .052$).

Ainda no grupo DT, quando comparadas as três histórias na tarefa de reconto, na macroestrutura, observaram-se diferenças estatisticamente significativas ($F = 6.25, p = .002$), indicando que as diferentes histórias têm um efeito significativo nas medidas avaliadas. A H2 revelou ser a história mais difícil, sendo H1 e H3 histórias mais fáceis.

O fator "idade" também mostrou diferenças estatisticamente significativas ($F = 12.27, p < .001$), sugerindo que há variação nas medidas de acordo com a idade de avaliação, pois as crianças vão melhorando a sua performance quando mais velhas, assumindo que a H2 é a mais difícil em todas as faixas etárias. E ainda, a interação entre histórias e idade não alcançou significância estatística ($F = 0.52, p = .902$), indicando que a relação entre as histórias e a idade de avaliação não é estatisticamente significativa. Estes resultados fornecem informações importantes sobre os efeitos dos fatores história e idade das crianças.

Foram ainda analisados alguns contrastes planejados nas análises macroestruturais por idades, tarefa (conto e reconto) e histórias para o grupo DT.

Observamos que o único contraste existente entre tarefas conto vs. reconto foi aos 6 anos de idade, no grupo de crianças mais novas ($t = -4.77, p < .001$). Quanto às diferenças por faixa etária na tarefa de conto, registaram-se diferenças somente entre os 6 e 7 anos de idade ($t = 3.72, p < .001$), e entre tarefa de reconto existiu um contraste entre os 7 e os 8 anos de idade ($t = -4.55, p < .001$).

5.1.2.2. TAREFA DE PRODUÇÃO – MICROESTRUTURA

A análise da microestrutura é crucial para entender a capacidade dos indivíduos em discriminar os elementos linguísticos detalhados que compõem as narrativas. A tabela 5.6. apresenta os resultados da percentagem de acerto na grelha de análise da microestrutura no grupo DT, nas tarefas de conto e reconto de histórias.

Tabela 5.6. *Percentagem global de acerto na análise Microestrutural no grupo DT nas tarefas de conto e reconto de histórias*

	Conto (H1)	Reconto (H1)	Reconto (H2)	Reconto (H3)
DT	66% (n=352)	78% (n=165)	75% (n=181)	79% (n=173)

É perceptível que o grupo DT demonstrou um desempenho sólido em todas as tarefas de conto e reconto. No conto (H1), este grupo alcançou uma percentagem de acerto de 66%, indicando uma capacidade razoável nos parâmetros microestruturais analisados. No entanto, em tarefas de reconto, o grupo DT obteve resultados consistentemente melhores. No reconto (H1), obteve 78% de acerto, evidenciando uma capacidade aprimorada na produção das estruturas linguísticas avaliadas na tarefa de reconto de histórias. Nos recontos (H2) e (H3), o grupo DT manteve essa tendência ascendente, alcançando 75% e 79% de acerto, respetivamente, nas análises da microestrutura.

Na tabela seguinte, observamos as médias das pontuações das crianças no grupo DT para as tarefas de conto H1 e reconto H1 em diferentes idades.

Tabela 5.7. *Resultados médios na microestrutura (média $\pm$ desvio padrão) por faixa etária, no grupo DT (conto H1 e reconto H1)*

IDADE	CONTO (H1)	RECONTO (H1)
6 ANOS	55.06 $\pm$ 12.8	63.95 $\pm$ 16.05
7 ANOS	59.44 $\pm$ 12.75	72.96 $\pm$ 16.65
8 ANOS	64.29 $\pm$ 13.93	80.54 $\pm$ 12.36
9 ANOS	66.78 $\pm$ 12.9	79.29 $\pm$ 15.96
10 ANOS	68.37 $\pm$ 11.76	85.42 $\pm$ 10.21
11 ANOS	67.14 $\pm$ 13.08	83.25 $\pm$ 12.41
12 ANOS	76.98 $\pm$ 12.77	83.93 $\pm$ 3.57

Em geral, existe um aumento nas pontuações médias no reconto em comparação com o conto, o que sugere uma influência nas produções das crianças da exposição a essas estruturas na tarefa de reconto, bem como uma melhoria nas competências microestruturais à medida que as crianças crescem.

Na tabela 5.8. abaixo apresentam-se as médias das pontuações nas crianças no grupo DT para as tarefas de reconto das três histórias (H1, H2 e H3) nas diferentes faixas etárias avaliadas.

Tabela 5.8. *Resultados médios na microestrutura (média $\pm$ desvio padrão) por faixa etária, no grupo DT na tarefa de reconto das três histórias (H1, H2 e H3)*

IDADE	H1	H2	H3
6 ANOS	63.95 $\pm$ 16.05	62.81 $\pm$ 15.55	70.57 $\pm$ 15.61
7 ANOS	72.96 $\pm$ 16.65	68.97 $\pm$ 16.34	73.81 $\pm$ 15.05
8 ANOS	80.54 $\pm$ 12.36	78.79 $\pm$ 13.42	78.79 $\pm$ 11.69
9 ANOS	79.29 $\pm$ 15.96	74.78 $\pm$ 14.74	80.41 $\pm$ 10.59
10 ANOS	85.42 $\pm$ 10.21	76 $\pm$ 14.12	78.57 $\pm$ 15.76
11 ANOS	83.25 $\pm$ 12.41	80.36 $\pm$ 12.39	80.69 $\pm$ 8.82
12 ANOS	83.93 $\pm$ 3.57	82.86 $\pm$ 9.58	87.5 $\pm$ 12.2

Observa-se que, em geral, as pontuações tendem a aumentar à medida que as crianças crescem, sugerindo um desenvolvimento nas competências de microestrutura com a idade. No entanto, os valores podem variar de história para história, dependendo da sua complexidade. Observamos melhores desempenhos na H3 nas faixas etárias mais baixas, 6 e 7 anos de idade, e depois aos 12 anos. Nas restantes faixas etárias os melhores desempenhos foram na H1, em contrapartida a H2 foi a que apresentou piores desempenhos em todas as faixas etárias.

Quando observados os resultados para a microestrutura no grupo DT, comparando as tarefas de conto e reconto, percebemos que o fator “tarefa” apresentou diferenças estatisticamente significativas ($F = 67.29$, $p < .001$), indicando que as diferentes tarefas têm um efeito significativo nas medidas avaliadas. A tarefa de reconto mostrou ser mais fácil do que a tarefa de conto. O fator idade também mostrou diferenças estatisticamente significativas ($F = 13.65$, $p < .001$), as crianças mais velhas tendem a ter mais facilidade do que as mais novas, e, ainda, a interação entre tarefa e idade não alcançou significância

estatística ($F = 0.94, p = .469$), indicando que a relação entre a tarefa e a idade de avaliação não é estatisticamente significativa.

Ao analisarmos os resultados da tarefa de conto (H1), na análise microestrutural, observámos que no grupo DT existem diferenças estatisticamente significativas em relação à variável “idade” ($F = 9.07, p < 0.001$). Quanto mais velhas as crianças, melhor a performance, ou seja, existe uma melhoria gradual de faixa etária para faixa etária.

Quando testámos os resultados da tarefa de reconto, identificámos diferenças significativas entre os grupos. Ao conduzir a análise de variância ANOVA no grupo DT, nos parâmetros microestruturais, investigámos os impactos dos fatores “história” (H1, H2 e H3) e “idade”, bem como as suas possíveis interações. Os resultados obtidos são detalhados a seguir.

Primeiramente, o fator “história” não revelou diferenças estatisticamente significativas ($F = 2.61, p = 0.075$), indicando que as medidas avaliadas não variam consideravelmente de acordo com a história apresentada na tarefa de reconto. Em contrapartida, o fator “idade” demonstrou uma diferença estatisticamente significativa ($F = 13.20, p < 0.001$): à medida que as crianças vão crescendo vão melhorando a sua performance, sugerindo que as medidas realmente variam conforme a idade das crianças. Por sua vez, a interação entre a tarefa de reconto de histórias e a idade não obteve significância estatística ($F = 0.72, p = 0.731$).

Foram ainda analisados alguns contrastes planeados nas análises da microestrutura por idades, tarefa (conto e reconto) e histórias para o grupo DT.

No grupo DT, observámos contrastes entre as tarefas conto vs. reconto em todas as faixas etárias, exceto na dos 6 anos e 12 anos (cf. Tabela 5.9.). Quanto às diferenças por faixa etária na tarefa de conto, não se registaram diferenças, e nas tarefas de reconto só se verificou contraste entre os 7 e os 8 anos de idade ($t = 3.62, p < .001$).

Tabela 5.9. Análise estatística - Grupo DT

<i>CONTO VS. RECONTO</i>		
	Estatística t	Valor p
<i>Geral</i>	-8.2	< .0001
<i>6 anos</i>	-2.46	.014
<i>7 anos</i>	-4.44	< .0001
<i>8 anos</i>	-5.44	< .0001
<i>9 anos</i>	-4.25	< .0001
<i>10 anos</i>	-5.15	< .0001
<i>11 anos</i>	-5.29	< .0001
<i>12 anos</i>	-0.87	.385

5.1.2.3 MEDIDAS MICROESTRUTURAIS ESPECÍFICAS

Nesta secção, procedemos a uma análise detalhada dos parâmetros microestruturais presentes nas narrativas orais. Investigámos como determinados fatores influenciam esses parâmetros, incluindo a natureza da tarefa (conto e reconto H1) e o conteúdo das histórias (H1, H2 e H3) na tarefa de reconto.

a) PAPEL DA TAREFA: CONTO VS. RECONTO (H1)

Nesta subsecção explorámos as narrativas produzidas pelo grupo de crianças com DT comparando as duas tarefas – conto e reconto da história H1.

A nossa análise está dividida em cinco tabelas distintas, cada uma com parâmetros específicos, permitindo a comparação entre as tarefas de conto e reconto da história H1. A primeira tabela apresenta resultados relativos ao Rácio Type-Token (RTT) e à extensão média de enunciado, medida em palavras (MLUw), bem como ao número total de enunciados nas narrativas. A segunda tabela concentra-se na proporção de orações subordinadas por enunciado, orações coordenadas, e contabiliza o número de enunciados com mais do que uma oração subordinada, produzidos em ambas as tarefas apresentadas. Na terceira tabela, observámos o número de orações subordinadas adverbiais, o número de orações completivas finitas e orações relativas. A quarta tabela contempla a diversidade de expressões temporais, a quantidade de conectores temporais diferentes, e ainda o número de conectores causais diferentes encontrados nas narrativas orais. Por fim,

na quinta tabela, apresentámos o número total de erros observados nas produções narrativas para as tarefas apresentadas (conto e reconto de H1).

Apresentaremos em seguida a tabela 5.10. com as médias de resultados obtidos nos parâmetros RTT, MLUw e o número total de enunciados para cada faixa etária, considerando duas tarefas distintas: conto e reconto (H1).

Tabela 5.10. Média de resultados nos parâmetros RTT, MLUw e n° total de enunciados por faixa etária e tarefa - conto e reconto H1

IDADE	CONTO (H1)			RECONTO (H1)		
	RTT	MLUw	TOTAL ENUNCIADOS	RTT	MLUw	TOTAL ENUNCIADOS
6 ANOS	0.55 ± 0.08	9.05 ± 2.87	7.82 ± 2.29	0.59 ± 0.05	8.82 ± 2.68	12.05 ± 4.79
7 ANOS	0.55 ± 0.09	9.56 ± 2.51	7.93 ± 2.51	0.59 ± 0.05	10.45 ± 2.9	10.43 ± 3.45
8 ANOS	0.57 ± 0.07	10.25 ± 2.51	8 ± 2.37	0.56 ± 0.06	11.37 ± 2.59	12.1 ± 3.04
9 ANOS	0.58 ± 0.07	10.58 ± 2.75	8.3 ± 3.35	0.56 ± 0.05	10.85 ± 2.64	12.43 ± 4.07
10 ANOS	0.58 ± 0.05	10.99 ± 2.95	7.84 ± 2.35	0.56 ± 0.05	11.75 ± 2.61	12.33 ± 3.56
11 ANOS	0.58 ± 0.08	11.49 ± 3.64	7.09 ± 2	0.56 ± 0.05	13.31 ± 2.99	10.31 ± 2.84
12 ANOS	0.62 ± 0.09	13.41 ± 4.29	6.78 ± 1.86	0.52 ± 0.03	15.77 ± 4.31	10.5 ± 2.65

Observando os resultados acima apresentados, verificámos que, para ambas as tarefas de Conto e Reconto da história H1, o RTT permaneceu relativamente estável com a idade, indicando que a diversidade lexical nas narrativas se manteve constante. Em contraste, a MLUw, que reflete a complexidade sintática, aumentou gradualmente com a idade, sugerindo um desenvolvimento nas competências linguísticas das crianças. Quanto ao número total de enunciados, embora tenha havido alguma flutuação, não se observou um padrão de crescimento consistente nas narrativas orais.

Estes resultados destacam ainda a comparação entre tarefas. A tarefa de reconto H1 apresentou, regra geral, quando comparada com a tarefa de conto, uma extensão média de enunciado (MLUw) e um número total de enunciados superior. Esses resultados sugerem que o reconto H1 favorece desempenhos com uma maior complexidade sintática. Ao ouvirem previamente a história, as crianças tendem a produzir mais enunciados e enunciados mais longos.

A Tabela 5.11, que apresentamos de seguida, oferece uma análise detalhada das médias na produção de estruturas oracionais complexas, nomeadamente nos parâmetros linguísticos de proporção de subordinadas por enunciado, orações coordenadas, orações

subordinadas, bem como enunciados com mais de uma subordinada. Estas métricas são observadas em relação à faixa etária das crianças e ao tipo de tarefa (conto e reconto H1). Esta análise é fundamental para compreender o aumento da complexidade e da riqueza das estruturas linguísticas em diferentes idades e produções narrativas.

Tabela 5.11. Média de resultados na produção de estruturas oracionais complexas, por faixa etária e tarefa - conto e reconto H1

IDADE	CONTO (H1)				RECONTO (H1)			
	PROP. SUB/TOTAL ENUNCIADO	COORDENADAS	SUBORDINADAS	ENUNCIADO C/ + 1 SUB	PROP. SUB/TOTAL ENUNCIADO	COORDENADAS	SUBORDINADAS	ENUNCIADO C/ + 1 SUB
6 ANOS	0.16 ± 0.18	2.57 ± 1.68	1.11 ± 1.08	0.04 ± 0.19	0.23 ± 0.16	4.33 ± 2.69	2.86 ± 2.78	0.33 ± 0.73
7 ANOS	0.23 ± 0.17	3 ± 2.08	1.76 ± 1.47	0.14 ± 0.39	0.4 ± 0.24	5.61 ± 3.55	4.07 ± 2.76	0.64 ± 0.83
8 ANOS	0.27 ± 0.22	3.69 ± 1.99	2.13 ± 1.72	0.21 ± 0.45	0.5 ± 0.26	7.21 ± 3.54	5.97 ± 3.1	0.83 ± 0.93
9 ANOS	0.34 ± 0.26	4.05 ± 2.07	2.56 ± 1.82	0.25 ± 0.47	0.44 ± 0.27	6.27 ± 3.27	5.5 ± 3.41	0.7 ± 0.88
10 ANOS	0.39 ± 0.3	3.94 ± 2.09	2.73 ± 1.73	0.31 ± 0.55	0.61 ± 0.3	7.21 ± 2.64	7.46 ± 3.92	1.42 ± 1.38
11 ANOS	0.39 ± 0.28	3.65 ± 2.6	2.58 ± 2.02	0.35 ± 0.58	0.61 ± 0.39	7.34 ± 2.5	5.83 ± 3.57	1 ± 1.16
12 ANOS	0.63 ± 0.31	4.56 ± 2.13	4.33 ± 2.69	1 ± 1.41	0.63 ± 0.12	8 ± 3.56	6.5 ± 1.29	2 ± 0

Os resultados apresentados na tabela 5.11. mostram que, à medida que as faixas etárias aumentam, as crianças tendem a produzir estruturas linguísticas mais complexas. Isto manifesta-se no aumento da proporção de enunciados com orações coordenadas, subordinadas e enunciados com mais de uma subordinada. Também é notória a diferença entre tarefas: a tarefa de reconto de H1 apresenta sempre um número mais elevado de proporção de subordinadas, de enunciados, de orações simples e também de orações coordenadas em todas as faixas etárias.

Os resultados mostram também que a proporção de orações subordinadas é uma medida mais fiável do que a produção de orações coordenadas, em que não se verifica um aumento consistente com a idade. Em contrapartida, a análise das estruturas de subordinação indica um aumento consistente com a idade, podendo ser considerado um indicador mais fiável de desenvolvimento e de complexidade sintática.

Estes resultados sugerem que, à medida que as crianças crescem, desenvolvem uma maior proficiência na utilização de construções linguísticas mais complexas nas suas produções narrativas orais, e que a natureza da tarefa, neste caso o reconto, desencadeia o uso mais frequente de estruturas complexas.

A tabela 5.12, que será apresentada de seguida, mostra uma análise abrangente dos resultados médios nos parâmetros relacionados com a complexidade das estruturas. Inclui o número de orações completivas finitas, orações relativas, e ainda o número de subordinadas adverbiais.

Tabela 5.12. Média de resultados nos parâmetros orações completivas, orações relativas e nº de subordinadas adverbiais, por faixa etária e tarefa conto e reconto H1

IDADE	CONTO (H1)			RECONTO (H1)		
	ORAÇÕES COMPLETIVAS FINITAS	ORAÇÕES RELATIVAS	Nº SUBORD ADVERBIAIS	ORAÇÕES COMPLETIVAS FINITAS	ORAÇÕES RELATIVAS	Nº SUBORD ADVERBIAIS
6 ANOS	0.07 ± 0.26	0.49 ± 0.72	0.51 ± 0.66	0.33 ± 0.73	0.81 ± 0.93	1.76 ± 2.28
7 ANOS	0.12 ± 0.38	0.97 ± 0.98	0.64 ± 0.98	0.61 ± 0.88	1.36 ± 1.45	2.11 ± 1.47
8 ANOS	0.23 ± 0.49	1 ± 0.99	0.85 ± 1.05	0.72 ± 0.92	1.79 ± 1.24	3.31 ± 2.14
9 ANOS	0.11 ± 0.32	1.21 ± 0.9	1.22 ± 1.36	0.67 ± 1.03	1.9 ± 1.32	2.93 ± 2.26
10 ANOS	0.2 ± 0.5	1.24 ± 1.01	1.24 ± 1.33	0.67 ± 0.7	1.92 ± 1.44	4.75 ± 2.88
11 ANOS	0.24 ± 0.51	1.2 ± 1.39	1.15 ± 1.03	0.59 ± 0.78	1.97 ± 1.59	3.21 ± 2.51
12 ANOS	0.22 ± 0.67	1.78 ± 1.2	2 ± 1.32	0.75 ± 0.96	2 ± 0.82	3.75 ± 1.5

A análise dos parâmetros microestruturais acima apresentados para as tarefas de conto (H1) e reconto (H1) revela variações interessantes à medida que as faixas etárias aumentam. No grupo de crianças de 6 anos, observa-se uma presença reduzida de subordinadas adverbiais, orações completivas finitas e orações relativas na tarefa de conto. No entanto, a tarefa de reconto revela um aumento nesses parâmetros em comparação com o conto, indicando uma maior complexidade na estrutura narrativa do reconto. À medida que as idades aumentam, essas diferenças tornam-se mais evidentes, o grupo de 12 anos revela valores mais elevados em todos os parâmetros avaliados para ambas as tarefas.

Observa-se através da tabela 5.12. que a tarefa de reconto favorece a produção de um maior número de estruturas de subordinação. As orações relativas parecem ser a estrutura que aumenta de forma mais consistente, tal como se observou nas produções escritas de narrativas recolhidas no âmbito do projeto PIPALE de crianças do 2.º e 3.º anos de escolaridade (Lobo et al., 2022).

Esta tendência sugere que, com a maturidade linguística e cognitiva, as crianças são capazes de integrar mais subordinadas adverbiais, orações completivas finitas e orações relativas nas suas produções narrativas orais, tornando-as mais complexas. Além disso, a análise revela que o reconto, em todas as idades, resulta em narrativas mais complexas em termos de uso de subordinadas adverbiais, orações completivas finitas e orações relativas, em comparação com o conto. Isto indica que a exposição às estruturas linguísticas favorece o seu uso pela criança na tarefa de reconto e leva-a a produzir estruturas linguísticas mais complexas.

Uma análise mais detalhada das estruturas de subordinação em cada uma das tarefas mostra que, para além de o conto H1 apresentar um número total de subordinadas menor (773) em comparação com o reconto H1 (886) e de, no reconto, a média do total de subordinadas por enunciado ser maior (3.1) do que no conto H1 (1.1), há também um número significativamente maior e mais diverso de subordinadas adverbiais⁸ em todas as categorias (temporais, causais, finais, condicionais, consecutivas, concessivas, de circunstância negativa, de modo e comparativas), com uma diversidade maior de conectores temporais e causais no reconto.

Esta análise destaca as diferenças no uso de subordinadas nas tarefas de conto e reconto (H1) e sugere que o reconto envolve narrativas mais complexas e diversas em termos de tipos de subordinadas adverbiais.

A tabela 5.13, que será apresentada de seguida, mostra uma análise abrangente dos resultados médios nos parâmetros relacionados com a diversidade da estrutura temporal e causal das narrativas. Inclui o número de expressões temporais e conectores temporais e causais diferentes.

⁸ Classificámos como adverbiais as estruturas tradicionalmente contempladas nas gramáticas tradicionais portuguesas (cf. Cunha & Cintra, 1986), mas também alguns subtipos considerados em tipologias mais recentes (cf. Lobo, 2013).

Tabela 5.13. Média de resultados na diversidade de expressões temporais, nº de conectores temporais e causais diferentes, por faixa etária e tarefa conto e reconto H1

IDADE	CONTO (H1)			RECONTO (H1)		
	Nº EXPRESSÕES TEMPORAIS	Nº CONECTORES TEMP. SUB. DIFERENTES	Nº CONECTORES CAUS. SUB. DIFERENTES	Nº EXPRESSÕES TEMPORAIS	Nº CONECTORES TEMP. SUB. DIFERENTES	Nº CONECTORES CAUS. SUB. DIFERENTES
6 ANOS	0.15 ± 0.36	0.13 ± 0.34	0.09 ± 0.29	0.95 ± 1.56	0.24 ± 0.62	0.81 ± 0.98
7 ANOS	0.39 ± 0.59	0.19 ± 0.39	0.08 ± 0.28	0.54 ± 1	0.39 ± 0.57	0.82 ± 0.72
8 ANOS	0.55 ± 0.86	0.27 ± 0.45	0.15 ± 0.4	1.48 ± 2.2	0.59 ± 0.63	1.14 ± 0.95
9 ANOS	0.49 ± 0.84	0.23 ± 0.46	0.35 ± 0.57	1.2 ± 0.81	0.43 ± 0.77	1 ± 0.87
10 ANOS	0.67 ± 1.07	0.27 ± 0.49	0.22 ± 0.51	1.29 ± 1.08	0.79 ± 1.02	1.33 ± 0.87
11 ANOS	0.55 ± 0.77	0.27 ± 0.56	0.27 ± 0.56	1.31 ± 1.07	0.41 ± 0.68	0.97 ± 0.82
12 ANOS	1.22 ± 1.2	0.56 ± 0.73	0.56 ± 0.73	2.25 ± 0.96	1 ± 0.82	0.75 ± 0.5

Através da tabela 5.13. observa-se uma tendência de aumento, em praticamente todas as faixas etárias, e em todas as condições, na diversidade das expressões temporais, conectores temporais e causais subordinados em ambas as tarefas, conto e reconto de histórias. No entanto, este aumento parece ser mais evidente nas faixas etárias menores, uma vez que entre os 9 e os 11 anos ocorrem variações em todas as condições, voltando a surgir uma progressão aos 12 anos de idade.

A tabela 5.14, última tabela desta subsecção, oferece uma análise detalhada do número total de erros produzidos nas tarefas de conto e reconto (H1).

Tabela 5.14. Média de resultados no número total de erros, por faixa etária na tarefa de conto e reconto de H1

IDADE	CONTO (H1)	RECONTO (H1)
6 ANOS	0.16 ± 0.37	0.9 ± 1.7
7 ANOS	0.41 ± 0.72	0.36 ± 0.73
8 ANOS	0.37 ± 0.68	0.59 ± 0.73
9 ANOS	0.35 ± 0.68	0.3 ± 0.6
10 ANOS	0.24 ± 0.52	0.54 ± 0.72
11 ANOS	0.35 ± 0.7	0.17 ± 0.38
12 ANOS	0.11 ± 0.33	0.25 ± 0.5

Os erros não são frequentes e não há uma diminuição clara do número de erros associada ao aumento da idade. Possivelmente a produção de narrativas mais extensas e com enunciados mais extensos pode também condicionar os erros produzidos.

Uma análise comparativa dos tipos de erros encontrados nas produções orais das crianças nas tarefas de Conto e Reconto (H) permite-nos verificar que: i) ambas as tarefas (Conto H1 e Reconto H1) têm uma proporção de erro/enunciado semelhante (0.04), indicando que, em média, há um erro a cada 25 enunciados em ambas as tarefas.

Na tarefa de conto, encontram-se mais erros e de natureza mais diversificada do que na tarefa de reconto. Entre os erros mais numerosos na tarefa de conto, alguns dos quais correspondem a formas próprias de variedades não padrão do português, encontramos:

a) erros na concordância verbal e nominal

Exemplo 1. AVE_F-8A_49

*CHI: e [/] mas que (.) os animais que mais lá havia **era** os pássaros e as cobras .

Exemplo 2. AÇO_M-8A_74

*CHI: e a minhoca **passearem** [: passearam] juntos em cima do corpo do pássaro .

Exemplo 3. AÇO_M-9A_4

*CHI: a minhoca mordeu o porque ele **eram** amigos .

Exemplo 4. GUA_M-9A_12

*CHI: depois (.) a minhoca e [/] (.) e o passarinho ficaram amigos e depois <voaram (.) por> [/] (.) voaram como **amigas** .

b) erros de flexão ou de seleção de tempo e modo

Exemplo 5. AÇO_M-6A_12

*CHI: depois um menino queria avoar uma bola para **sáisse** dali de cima .

Exemplo 6. AÇO_F-6A_13

*CHI: e eles **tornar** se os melhores amigos .

c) erros na produção de formas pronominais

Exemplo 7. AVE_F-11A_15

*CHI: +” como o pássaro me ajudou tam(b)ém vou ajudar a **ele** .

Exemplo 8. AÇO_F-8A_69

*CHI: um pássaro viu **ela** .

Exemplo 9. MAD_F-10A_53

*CHI: depois ele foi se embora e elas ficaram amigas e o pássaro levou **ela** a

passar .

Exemplo 10. LIS_F-7A_37

*CHI: o pássaro foi ao pé dela e levou com uma folha **ele** .

d) problemas de subordinação e coordenação:

- Problemas na formação de frases complexas

Exemplo 11. AVE_F-8A_50

*CHI: depois um menino que estava lá e começou a fugir .

Exemplo 12. MAD_F-8A_27

*CHI:<pôs ao pé do menino> [//] pôs a minhoca ao pé do menino e para mordê-lo .

- Problemas de seleção em verbos ou complexos verbais

Exemplo 13. SAN_F-6A_33

*CHI: e o passarinho conversou que não devia ter mordido .

Exemplo 14. LEI_F-11A_8

*CHI: daí passaram ser melhores amigos .

Exemplo 15. LEI_F-8A_69

*CHI: era uma vez que era um rio .

Exemplo 16. POR_F-11A_53

*CHI: parece que é uma minhoca que caiu no rio que depois o pássaro foi ajudá-la e que depois um ser humano viu o pássaro e quis lhe amandar [: mandar] qualquer coisa a ele .

e) erros no uso de preposições e de conectores

Exemplo 17. AÇO_M-9A_4

*CHI: **com** uma minhoca estava a beber água mas de repente caiu pó [: para o] rio .

Exemplo 18. AÇO_M-7A_73

*CHI: era uma vez uma minhoca que andava na erva **enquanto** caiu num lago .

Exemplo 19. GUA_F-11A_51

*CHI: depois (..) é um menino a brincar o pássaro estava [//] está **de** cima da árvore e a minhoca já saiu do rio .

Exemplo 20. GUA_F-10A_36

*CHI: então o pássaro pose a [: pô-la] **de** cima duma folha .

Exemplo 21. MAD_M-10A_57

*CHI: e depois um homem tentou acertar o pássaro com uma pedra .

Exemplo 22. LEI_F-8A_45

*CHI: era uma vez uma minhoca que andava num rio a olhar **num** pássaro .

Em resumo, os resultados indicam que, em média, as crianças cometem erros a cada 25 enunciados em ambas as tarefas, mas os tipos de erros variam entre as tarefas. A tarefa de Conto H1 parece envolver um pouco mais de dificuldades em termos de concordância, flexão verbal, referência e construção de frases complexas, enquanto a tarefa de Reconto H1 demonstra menos erros nesses aspetos, apresenta menos erros de preposições, conectores alterados, bem como problemas na subordinação. Em contrapartida, a tarefa de reconto, apresenta mais erros de concordância de género e mais problemas de coordenação. Observe-se a seguinte tabela.

Tabela 5.15. *Número de erros, proporção de erro por enunciado e tipos de erros encontrados na tarefa de conto e reconto de H1*

	CONTO H1	RECONTO H1
TOTAL DE ERROS	111	74
PROPORÇÃO		
ERRO/ENUNCIADO	0.04	0.04
[VERBO_AUSENTE]	1	0
[CONC_VERBAL]	3	2
[CONC_NÚMERO]	3	2
[CONC_GÉNERO]	4	7
[FLEXÃO_TEMPO]	2	0
[PRODUÇÃO DE		
FORMAS	17	16
PRONOMINAIS]		
[PROBL_SUB]	24	19
[PROBL_COORD]	5	7
[PRONOME_REL]	0	1
[PREPOSIÇÃO]	23	11
[CONECTOR_ALT]	10	4
[REL_RESUMP]	3	1
[REL_CORT]	16	4

A Tabela 5.15 oferece uma análise detalhada dos erros encontrados nas tarefas de conto e reconto da história H1, no que diz respeito a diferentes categorias gramaticais e

estruturais. No total, foram identificados 111 erros na tarefa de conto e 74 na tarefa de reconto. A proporção média de erros por enunciado permanece constante em ambas as tarefas, destacando uma consistência na taxa de erro, com um valor de 0.04 em ambas as condições. A tabela destaca diferentes tipos de erros, incluindo a ausência de verbos, problemas de concordância verbal e numérica, flexão de tempo inadequada, na produção de formas pronominais inadequada, problemas de subordinação e coordenação, entre outros. A análise revela variações específicas nos tipos de erros cometidos nas tarefas de conto e reconto, indicando áreas específicas que podem ser alvo de intervenção para aprimorar as competências linguísticas dos participantes. Essa caracterização refinada dos erros proporciona uma compreensão mais aprofundada dos desafios linguísticos enfrentados pelos participantes durante as suas produções narrativas.

b) PAPEL DA HISTÓRIA EM TAREFA DE RECONTO: H1, H2 E H3

Nesta subsecção explorámos as narrativas produzidas pelo grupo de crianças com DT na tarefa de reconto de histórias, comparando os resultados obtidos para as três histórias apresentadas H1, H2 e H3. A nossa análise está dividida em cinco tabelas distintas, cada uma com parâmetros específicos para comparação entre as três histórias (H1, H2 e H3) na tarefa de reconto.

A primeira tabela apresenta resultados relativos ao Rácio Type-Token (RTT) e à extensão média de enunciado (MLUw), bem como ao número total de enunciados nas narrativas. A segunda tabela concentra-se na proporção de orações subordinadas por enunciado, orações coordenadas, e contabiliza o número de enunciados com mais do que uma oração subordinada em todas as faixas etárias. Na terceira tabela, observámos o número de orações subordinadas adverbiais, o número de orações completivas finitas e orações relativas observados nas produções narrativas para as três histórias apresentadas (H1, H2 e H3). Na quarta tabela, apresentamos o número de expressões temporais, a quantidade de conectores temporais diferentes, e ainda, o número de conectores causais diferentes encontrados nas narrativas orais das crianças. Por fim, na quinta tabela, observamos o número total de erros obtidos nas produções narrativas para as três histórias.

A tabela abaixo apresenta uma análise comparativa dos resultados obtidos nas produções narrativas na tarefa de reconto das histórias H1, H2 e H3, considerando as diversas faixas etárias, que variam entre os 6 e os 12 anos. Apresentamos diferentes parâmetros: Rácio Type-Token (RTT), extensão média dos enunciados (MLUw) e o número total de enunciados nas narrativas.

Tabela 5.16. Média de resultados nos parâmetros RTT, MLUw e n° total de enunciados por faixa etária na tarefa de reconto de H1, H2 e H3

IDADE	RECONTO (H1)			RECONTO (H2)			RECONTO (H3)		
	RTT	MLUw	TOTAL ENUNCI.	RTT	MLUw	TOTAL ENUNCI.	RTT	MLUw	TOTAL ENUNCI.
6 ANOS	0.59± 0.05	8.82 ± 2.68	12.05 ± 4.79	0.43± 0.08	7.68 ± 1.33	21.03 ± 7.43	0.58 ± 0.05	11.04 ± 3.72	10.56 ± 2.5
7 ANOS	0.59 ± 0.05	10.45 ± 2.9	10.43 ± 3.45	0.41 ± 0.05	8.21 ± 1.76	21.48 ± 6.22	0.57 ± 0.07	11.37 ± 2.92	12.1 ± 3.95
8 ANOS	0.56 ± 0.06	11.37 ± 2.59	12.1 ± 3.04	0.4 ± 0.05	9.14 ± 2.31	23.91 ± 9.32	0.56 ± 0.07	12.2 ± 2.67	12.31 ± 3.29
9 ANOS	0.56 ± 0.05	10.85 ± 2.64	12.43 ± 4.07	0.4 ± 0.04	8.85 ± 1.85	24.34 ± 5.23	0.57 ± 0.06	13.1 ± 3.16	12.06 ± 2.95
10 ANOS	0.56 ± 0.05	11.75 ± 2.61	12.33 ± 3.56	0.4 ± 0.05	9.04 ± 1.32	24.68 ± 7.45	0.58 ± 0.05	13.67 ± 3.44	11.67 ± 3.75
11 ANOS	0.56 ± 0.05	13.31 ± 2.99	10.31 ± 2.84	0.4 ± 0.05	11.59 ± 2.86	20.43 ± 7.51	0.59 ± 0.06	13.5 ± 2.71	11.52 ± 3.47
12 ANOS	0.52 ± 0.03	15.77 ± 4.31	10.5 ± 2.65	0.36 ± 0.04	10.95 ± 1.64	22.8 ± 4.27	0.56 ± 0.08	12.64 ± 2.19	16 ± 3.37

É visível que as tendências variam entre histórias: H1 e H3 foram as histórias que promoveram uma maior diversidade lexical em todas as faixas etárias, bem como uma maior extensão de enunciado. Já H2 obteve um rácio de type/token de 0.4 em todas as faixas etárias e uma extensão de enunciados inferior à das outras duas histórias. Considerando que H2 tem um enredo mais repetitivo, isso pode condicionar uma menor diversidade lexical e sintática.

A seguinte tabela 5.17. apresenta resultados detalhados que se concentram na análise da produção de estruturas oracionais complexas em diferentes faixas etárias, especificamente na tarefa de reconto das histórias H1, H2 e H3. Os resultados médios são destacados em relação a três parâmetros essenciais, que correspondem à produção de estruturas complexas: a proporção de orações subordinadas, a utilização de orações coordenadas, e a presença de enunciados com mais de uma subordinada.

Tabela 5.17. Média de resultados na produção de estruturas oracionais complexas, por faixa etária na tarefa de reconto de H1, H2 e H3

IDADE	RECONTO (H1)			RECONTO (H2)			RECONTO (H3)		
	PROP. SUB/TOTAL ENUNC.	COORD.	ENUNC. C/ + 1 SUB	PROP. SUB/TOTAL ENUNC.	COORD.	ENUNC. C/ + 1 SUB	PROP. SUB/TOTAL ENUNC.	COORD.	ENUNC. C/ + 1 SUB
6 ANOS	0.23 ± 0.16	4.33 ± 2.69	0.33 ± 0.73	0.13 ± 0.13	2.38 ± 1.76	0 ± 0	0.43 ± 0.27	2.92 ± 1.91	0.64 ± 0.81
7 ANOS	0.4 ± 0.24	5.61 ± 3.55	0.64 ± 0.83	0.22 ± 0.19	2.72 ± 1.73	0.21 ± 0.49	0.58 ± 0.36	3.83 ± 2.04	0.9 ± 1.12
8 ANOS	0.5 ± 0.26	7.21 ± 3.54	0.83 ± 0.93	0.28 ± 0.22	3.12 ± 1.86	0.28 ± 0.52	0.6 ± 0.28	5.03 ± 2.29	1.31 ± 1.33
9 ANOS	0.44 ± 0.27	6.27 ± 3.27	0.7 ± 0.88	0.34 ± 0.24	4.19 ± 2.32	0.22 ± 0.42	0.73 ± 0.3	5.26 ± 2.05	1.74 ± 1.37
10 ANOS	0.61 ± 0.3	7.21 ± 2.64	1.42 ± 1.38	0.38 ± 0.25	4.16 ± 2.3	0.32 ± 0.56	0.71 ± 0.29	5.29 ± 1.99	1.54 ± 0.83
11 ANOS	0.61 ± 0.39	7.34 ± 2.5	1 ± 1.16	0.42 ± 0.32	3.93 ± 2.76	0.39 ± 0.63	0.67 ± 0.33	5.63 ± 2.2	1.56 ± 1.4
12 ANOS	0.63 ± 0.12	8 ± 3.56	2 ± 0	0.65 ± 0.27	5 ± 1.41	0.6 ± 0.89	0.74 ± 0.3	4.75 ± 2.22	2.75 ± 2.87

Observou-se através da tabela acima apresentada que, à medida que as idades avançam, existe um aumento na proporção de orações subordinadas por enunciado, orações coordenadas e enunciados com mais de uma oração subordinada. Isso sugere um desenvolvimento na complexidade da estrutura das narrativas à medida que a idade das crianças aumenta. Além disso, verificam-se diferenças por histórias: a H3 apresenta um maior número de orações subordinadas em comparação com as outras e um maior número de frases com mais do que uma oração subordinada. Esse fenómeno destaca a importância do conteúdo da história na produção das narrativas orais.

Em resumo, esta análise mostra como a idade e o conteúdo da história desempenham papéis cruciais na evolução da estrutura narrativa nas produções orais das crianças, influenciando globalmente a complexidade sintática das narrativas.

A tabela 5.18, apresenta uma análise abrangente dos resultados relativos aos aspetos da complexidade sintática, com foco nas orações completivas, orações relativas e o número de orações subordinadas adverbiais em crianças de diferentes faixas etárias na tarefa de reconto das histórias H1, H2 e H3. Estes parâmetros são fundamentais para entender a complexidade das narrativas produzidas pelas crianças.

Tabela 5.18. Média de resultados nos parâmetros orações completivas, orações relativas e nº de subordinadas adverbiais, por faixa etária e tarefa - reconto de H1, H2 e H3

	RECONTO (H1)			RECONTO (H2)			RECONTO (H3)		
IDADE	ORAÇÕES COMPLETIVAS FINITAS	ORAÇÕES RELATIVAS	Nº SUBORD ADVERBIAIS	ORAÇÕES COMPLETIVAS FINITAS	ORAÇÕES RELATIVAS	Nº SUBORD ADVERBIAIS	ORAÇÕES COMPLETIVAS FINITAS	ORAÇÕES RELATIVAS	Nº SUBORD ADVERBIAIS
6 ANOS	0.33 ± 0.73	0.81 ± 0.93	1.76 ± 2.28	0.28 ± 0.59	0.55 ± 0.78	2.21 ± 1.84	0.68 ± 0.85	1.2 ± 1.15	2.64 ± 1.87
7 ANOS	0.61 ± 0.88	1.36 ± 1.45	2.11 ± 1.47	0.62 ± 0.9	1.1 ± 1.21	2.38 ± 1.66	0.6 ± 0.86	2.13 ± 1.7	3.7 ± 2.55
8 ANOS	0.72 ± 0.92	1.79 ± 1.24	3.31 ± 2.14	0.85 ± 1.18	1.94 ± 1.62	4.06 ± 2.69	0.84 ± 0.81	2.84 ± 1.69	3.41 ± 2.24
9 ANOS	0.67 ± 1.03	1.9 ± 1.32	2.93 ± 2.26	1.12 ± 1.34	2.22 ± 1.58	3.16 ± 2.17	0.71 ± 0.69	2.71 ± 1.7	4.97 ± 2.44
10 ANOS	0.67 ± 0.7	1.92 ± 1.44	4.75 ± 2.88	1.36 ± 1.29	2.04 ± 1.46	3.24 ± 1.88	0.88 ± 0.9	2.29 ± 1.46	4.54 ± 2.28
11 ANOS	0.59 ± 0.78	1.97 ± 1.59	3.21 ± 2.51	2.43 ± 1.73	3.04 ± 2.41	4.21 ± 2.42	0.63 ± 0.74	2.48 ± 2.19	4.33 ± 3.62
12 ANOS	0.75 ± 0.96	2 ± 0.82	3.75 ± 1.5	1.2 ± 1.1	3.2 ± 1.92	5.4 ± 1.67	0 ± 0	3.25 ± 3.2	9.25 ± 4.79

A análise das narrativas de reconto das histórias H1, H2 e H3, evidencia que, à medida que as faixas etárias aumentam, observa-se um aumento na produção de orações completivas finitas e orações relativas, e, ainda, existe maior produção de orações subordinadas adverbiais.

Em resumo, à medida que as crianças crescem, demonstram uma maior competência na construção de narrativas orais, usando mais frequentemente orações complexas. H3 é a história que apresenta mais orações completivas e orações relativas, mostrando exigir uma produção mais complexa em todas as faixas etárias; em contrapartida, a H2 mostra ser a história que menos uso faz deste tipo de estruturas, sobretudo nas crianças mais pequenas, de 6 e 7 anos de idade.

Na próxima tabela 5.19., mostram-se resultados detalhados sobre a diversidade de expressões temporais, o número de conectores temporais e o número de conectores causais em diferentes faixas etárias, na tarefa de reconto das histórias H1, H2 e H3.

Tabela 5.19. Média de resultados na diversidade de: expressões temporais, conectores temporais e causais diferentes, por faixa etária e tarefa reconto de H1, H2 e H3

IDADE	RECONTO (H1)			RECONTO (H2)			RECONTO (H3)		
	Nº EXPRESSÕES TEMPORAIS	Nº CONECTORES TEMP. SUB. DIFERENTES	Nº CONECTORES CAUS. SUB. DIFERENTES	Nº EXPRESSÕES TEMPORAIS	Nº CONECTORES TEMP. SUB. DIFERENTES	Nº CONECTORES CAUS. SUB. DIFERENTES	Nº EXPRESSÕES TEMPORAIS	Nº CONECTORES TEMP. SUB. DIFERENTES	Nº CONECTORES CAUS. SUB. DIFERENTES
6 ANOS	0.95 ± 1.56	0.24 ± 0.62	0.81 ± 0.98	0.31 ± 0.47	0.17 ± 0.38	0.59 ± 0.63	0.84 ± 0.75	0.72 ± 0.68	0.12 ± 0.33
7 ANOS	0.54 ± 1	0.39 ± 0.57	0.82 ± 0.72	0.66 ± 0.77	0.41 ± 0.5	0.69 ± 0.76	1.47 ± 1.36	0.77 ± 0.5	0.43 ± 0.68
8 ANOS	1.48 ± 2.2	0.59 ± 0.63	1.14 ± 0.95	0.82 ± 0.85	0.79 ± 0.7	1.06 ± 0.9	2.06 ± 1.68	0.78 ± 0.66	0.66 ± 0.75
9 ANOS	1.2 ± 0.81	0.43 ± 0.77	1 ± 0.87	1.44 ± 1.63	0.47 ± 0.57	0.91 ± 0.82	1.9 ± 1.56	1.16 ± 0.82	0.48 ± 0.68
10 ANOS	1.29 ± 1.08	0.79 ± 1.02	1.33 ± 0.87	0.92 ± 0.91	0.36 ± 0.57	0.84 ± 0.85	1.71 ± 1.08	0.83 ± 0.7	0.71 ± 0.69
11 ANOS	1.31 ± 1.07	0.41 ± 0.68	0.97 ± 0.82	1.04 ± 0.79	0.71 ± 0.6	1.11 ± 0.92	1.93 ± 0.78	0.89 ± 0.58	0.33 ± 0.62
12 ANOS	2.25 ± 0.96	1 ± 0.82	0.75 ± 0.5	1 ± 0.71	0.8 ± 0.84	1.4 ± 1.14	2.5 ± 0.58	1.5 ± 0.58	1.25 ± 1.89

A análise detalhada das narrativas de reconto das histórias H1, H2 e H3 revela que, à medida que as idades das crianças aumentam, existe maior produção de expressões temporais e conectores temporais diferentes nas narrativas. Isso sugere um desenvolvimento na capacidade de estruturar as narrativas e relacionar eventos no tempo. Além disso, o número de conectores causais subordinativos diferentes também aumenta com a idade, indicando um maior domínio na expressão de relações de causa e efeito nas histórias apresentadas e um aumento da complexidade sintática.

Observamos que a H3 é a que apresenta valores superiores de estruturas de subordinação adverbial temporal e de expressões temporais, mas a diversidade de orações causais é superior na H1.

Em resumo, essa análise demonstra que, à medida que as crianças crescem, elas aprimoram a sua capacidade de incorporar elementos temporais e causais nas suas produções narrativas orais, tornando as suas produções mais ricas e complexas à medida que a idade avança.

Apresentaremos na tabela 5.20., última tabela desta secção, os resultados quanto ao número total de erros apresentados na tarefa de reconto de histórias H1, H2 e H3 por faixa etária.

Tabela 5.20. Média de resultados no número total de erros, por faixa etária e tarefa - reconto de H1, H2 e H3

IDADE	RECONTO (H1)	RECONTO (H2)	RECONTO (H3)
6 ANOS	0.9 ± 1.7	1.03 ± 1.15	0.36 ± 0.57
7 ANOS	0.36 ± 0.73	0.76 ± 1.06	1.1 ± 1.16
8 ANOS	0.59 ± 0.73	0.85 ± 1.3	0.81 ± 1
9 ANOS	0.3 ± 0.6	1.06 ± 1.05	0.84 ± 0.9
10 ANOS	0.54 ± 0.72	0.68 ± 0.63	1 ± 0.98
11 ANOS	0.17 ± 0.38	1.11 ± 1.42	0.52 ± 0.89
12 ANOS	0.25 ± 0.5	1.2 ± 1.3	0.25 ± 0.5

Quanto ao número de erros, verifica-se um declínio, mas não constante nas produções narrativas. Isto sugere um progresso no uso de estruturas linguísticas mais complexas e na capacidade de incorporar informações adicionais nas histórias contadas. A prevalência de erros pode influenciar a qualidade das produções narrativas orais das crianças.

Analisando qualitativamente os resultados obtidos na categorização de erros nas três histórias na tarefa de reconto, verificámos que os erros mais comuns, alguns dos quais correspondem a formas não padrão, incluem problemas de:

a) concordância verbal

Exemplo 23. AVE_M-10A_11

*CHI: depois veio duas fadas .

b) produção de formas pronominais

Exemplo 24. LEI_F-7A_4

*CHI: e quando ela estava triste ela com a varinha dela fazia um arcoíris .

c) problemas de subordinação e coordenação

Exemplo 25. AVE_M-11A_5

*CHI: depois veio o irmão e o corcodilo [: crocodilo] pergunta (.) quem estava a passar a ponte e que o ia comer .

Exemplo 26. LIS_M-8A_22

*CHI: enquanto um rapaz que (es)tava a ordenhar a vaca (.) a vaca decidiu ficar com sede e foi beber água de arcoíris .

d) uso de preposições e uso de conectores

Exemplo 27. LEI_F-6A_76

*CHI: e a ponte vivia lá um crocodilo muito assustador (.) e comia .

Exemplo 28. LEI_F-9A_20

*CHI: +” come ao elefante médio .

Exemplo 29. MAD_F-10A_10

*CHI: e ninguém se atreveria de ir lá nem os mais corajosos .

Exemplo 30. MAD_F-10A_64

*CHI: de sem querer a sua varinha mágica pôs a poça de cor do arcoíris .

5.1.3. RESULTADOS GLOBAIS

5.1.3.1 TAREFA DE PRODUÇÃO (MACRO E MICROESTRUTURA) – TOTAL PROVA

Os resultados obtidos nas análises das produções narrativas, considerando tanto a macroestrutura quanto a microestrutura, foram calculados para fornecer uma visão compreensiva da performance do grupo DT nas tarefas de Conto e Reconto de histórias. Para alcançar essa percentagem, foram consideradas as seguintes fórmulas:

- ✓ Pontuação - Conto: Avalia a qualidade das produções narrativas na tarefa de Conto (H1), considerando aspetos da microestrutura e macroestrutura. É calculado como a média da percentagem de acerto na análise da microestrutura (Total_Conto_Micro) e da macroestrutura (Total_Conto_Macro), dividida por 2. Esse valor proporciona uma compreensão abrangente da performance narrativa na tarefa de Conto.
- ✓ Pontuação - Produção_Reconto: Similar ao Pontuação Conto, mas aplicado às tarefas de Reconto (H2, por exemplo). É calculado como a média da percentagem de acerto na análise da microestrutura (Total_Reconto_Micro) e da macroestrutura (Total_Reconto_Macro), dividida por 2. Isso oferece uma avaliação global da qualidade das produções narrativas na tarefa de Reconto.
- ✓ Média_Pontuação_Produção: Para obter uma medida geral da performance narrativa em toda a prova, a média entre o Pontuação Conto e o Pontuação

Produção_Reconto é calculada. Essa média fornece uma visão consolidada da qualidade das produções narrativas em todas as situações avaliadas.

Esses resultados serão apresentados em tabelas percentílicas, discriminados por faixa etária, provas de compreensão e produção, e tarefas conto e reconto de histórias (cf. Anexo 10, p.219).

Abaixo, detalhamos o processo de agregação dos resultados e apresentamos os valores consolidados:

Tabela 5.21. *Resultados médios na tarefa de produção: macroestrutura e microestrutura (média $\pm$ desvio padrão) por faixa etária, no grupo DT na tarefa de conto H1*

IDADE	CONTO (H1)	
	MACRO	MICRO
6 ANOS	77.48 $\pm$ 15.66	55.06 $\pm$ 12.8
7 ANOS	85.66 $\pm$ 12.65	59.44 $\pm$ 12.75
8 ANOS	87.97 $\pm$ 11.62	64.29 $\pm$ 13.93
9 ANOS	90.84 $\pm$ 10.14	66.78 $\pm$ 12.9
10 ANOS	92.31 $\pm$ 8.6	67.14 $\pm$ 13.08
11 ANOS	92.31 $\pm$ 10.98	68.37 $\pm$ 11.76
12 ANOS	96.58 $\pm$ 5.59	76.98 $\pm$ 12.77

Tabela 5.22. *Resultados médios na tarefa de produção: macroestrutura e microestrutura (média $\pm$ desvio padrão) por faixa etária, no grupo DT na tarefa de reconto H1; H2 e H3*

IDADE	RECONTO (H1; H2; H3)	
	MACRO	MICRO
6 ANOS	87 $\pm$ 10.46	65.71 $\pm$ 15.89
7 ANOS	87.39 $\pm$ 11.21	71.92 $\pm$ 15.96
8 ANOS	92.96 $\pm$ 7.89	79.33 $\pm$ 12.41
9 ANOS	94.65 $\pm$ 6.43	78.11 $\pm$ 14
10 ANOS	94.13 $\pm$ 6.95	79.94 $\pm$ 13.97
11 ANOS	93.72 $\pm$ 6.52	81.46 $\pm$ 11.31
12 ANOS	95.7 $\pm$ 5.21	84.62 $\pm$ 8.67

Tabela 5.23. *Total de resultados médios na tarefa de produção: (conto – macro + micro) e (reconto – macro + micro) por faixa etária, e sexo no grupo DT*

IDADE	M	F
6	68.8 ± 9.9	74.44 ± 9.56
7	77.21 ± 9.28	77.65 ± 8.87
8	82.15 ± 7.2	83.5 ± 8.81
9	83.18 ± 8.93	84.58 ± 7.91
10	83.82 ± 8.3	86.4 ± 6.32
11	84.63 ± 6.65	85.85 ± 7.88
12	89.42 ± 6.69	88.59 ± 3.14

5.1.3.2. TOTAL DA PROVA (TAREFA DE PRODUÇÃO + TAREFA DE COMPREENSÃO)

O processo de avaliação dos resultados agregados envolveu a seguinte formulação:

- ✓ Pontuação - Conto: Calculado a partir da média das percentagens de acerto na análise da microestrutura (Total_Conto_Micro) e macroestrutura (Total_Conto_Macro) da tarefa de Conto, dividida por 2.
- ✓ Pontuação - Produção_Reconto: Média das percentagens de acerto na análise da microestrutura (Total_Reconto_Micro) e macroestrutura (Total_Reconto_Macro) das tarefas de Reconto (H2 e H3), dividida por 2.
- ✓ Média_Pontuação_Produção: Resultado da média entre a Pontuação Conto e o Pontuação Produção_Reconto.
- ✓ Média_Pontuação Total do Instrumento: Média entre a Média_Pontuação Total Produção e a Média_Pontuação Total Compreensão, dividida por 2.

Tabela 5.24. Resultados médios na tarefa total do instrumento (RE)CONTO: produção (conto + reconto) + compreensão reconto, por faixa etária, no grupo DT

IDADE	PRODUÇÃO	COMPREENSÃO	TOTAL PROVA
6 ANOS	72.39 ± 10	82.88 ± 15.87	76.73 ± 10.95
7 ANOS	77.39 ± 9.06	89.83 ± 11.75	82.79 ± 8.99
8 ANOS	82.94 ± 8.17	90.55 ± 10.86	86.22 ± 7.9
9 ANOS	83.99 ± 8.33	92.66 ± 8.83	87.75 ± 7.29
10 ANOS	85.27 ± 7.32	92.01 ± 9.96	88.23 ± 7.14
11 ANOS	85.25 ± 7.29	94.97 ± 8.03	89.6 ± 6.1
12 ANOS	88.97 ± 4.87	87.5	89.05 ± 4.82

5.2. GRUPO PDL (estudo exploratório)

5.2.1. RESULTADOS NA TAREFA DE COMPREENSÃO

Nesta secção, apresentam-se os resultados obtidos no estudo exploratório com o grupo PDL nas questões de compreensão da tarefa de reconto da H2, comparando-os com os do grupo DT.

A tabela abaixo sumariza as percentagens de acerto para cada tipo de pergunta na tarefa de compreensão:

Tabela 5.25. Percentagem de acerto no grupo DT e PDL na tarefa de compreensão

	Grupo DT Reconto (H2) (n=152)	GRUPO PDL Reconto (H2) (n=16)
Compreensão literal	95%	72%
Compreensão inferencial	96%	73%
Compreensão crítica	55%	25%
Total	82%	57%

Estes resultados fornecem uma visão detalhada do desempenho dos grupos DT e PDL em relação aos diferentes tipos de perguntas na tarefa de compreensão. Nota-se uma variação assinalável nas taxas de acerto, particularmente nas questões que avaliam compreensão crítica, em que se observa uma diferença marcante entre os grupos.

Os resultados indicam que o grupo PDL demonstrou um desempenho inferior ao do grupo DT, em particular nas questões que avaliam compreensão crítica.

Apresentaremos de seguida uma tabela com as médias de resultados por faixa etária e grupos de crianças (DT e PDL).

No grupo PDL, os resultados da análise de variância ANOVA indicaram que não houve efeito significativo do fator "idade" ($F = 1.11$, $p = 0.435$) e do fator "idade:tipo" ($F = 1.13$, $p = 0.405$) nas variáveis medidas. No entanto, o fator "tipo de questão" apresentou um efeito significativo ($F = 7.84$, $p = 0.007$), indicando diferenças estatisticamente significativas entre os grupos considerados. As crianças com PDL, independentemente da faixa etária, assumem a compreensão crítica como a mais difícil, e a compreensão literal e/ou inferencial como a mais fácil.

Foram ainda analisados alguns contrastes planeados por idades, tipos de compreensão e histórias para o grupo DT e PDL. Não se verificaram contrastes no grupo PDL em nenhuma das condições referidas, o que pode eventualmente ser atribuído à pequena dimensão da amostra.

5.2.2. RESULTADOS NA TAREFA DE PRODUÇÃO

5.2.2.1. TAREFA DE PRODUÇÃO – MACROESTRUTURA

Na tabela 5.26, pode observar-se o desempenho do grupo PDL nos parâmetros macroestruturais nas tarefas de conto (H1) e de reconto (H2), comparativamente ao do grupo DT.

Tabela 5.26. *Percentagem de acerto na análise Macroestrutural nos dois grupos (DT e PDL) nas tarefas de conto e reconto de histórias*

	Conto (H1)	Reconto (H2)
DT	89% (n=352)	90% (n=181)
PDL	84% (n=17)	84% (n=17)

Como se pode observar, o grupo PDL, ainda que tenha atingido percentagens de acerto ligeiramente inferiores às do grupo DT, mostrou ter um bom desempenho nos

parâmetros de análise macroestrutural. No caso do grupo PDL, os resultados demonstraram uma percentagem de acerto de 84% na tarefa de conto (H1) e reconto (H2). Vale destacar que as diferenças entre os dois grupos podem ser atribuídas às particularidades associadas às perturbações de desenvolvimento da linguagem, nunca esquecendo que se trata de um estudo exploratório.

A tabela 5.27. apresenta a percentagem de acerto para cada grupo em diferentes contextos de tarefas apresentadas: conto (H1), e reconto (H2).

Tabela 5.27. Resultados médios na macroestrutura (média $\pm$ desvio padrão) por faixa etária, no grupo DT e PDL nas tarefas conto (H1) e reconto (H2)

IDADE	CONTO (H1)		RECONTO (H2)	
	DT	PDL	DT	PDL
6 ANOS	77.48 $\pm$ 15.66	76.92 $\pm$ 7.69	85.34 $\pm$ 9.62	78.57 $\pm$ 8.13
7 ANOS	85.66 $\pm$ 12.65	76.92	85.63 $\pm$ 11.33	91.67
8 ANOS	87.97 $\pm$ 11.62	80.77 $\pm$ 5.44	91.41 $\pm$ 6.42	91.67 $\pm$ 0
9 ANOS	90.84 $\pm$ 10.14	92.31 $\pm$ 10.88	91.67 $\pm$ 4.23	83.33 $\pm$ 0
10 ANOS	92.31 $\pm$ 8.6	92.31 $\pm$ 0	92.67 $\pm$ 5	91.67
11 ANOS	92.31 $\pm$ 10.98	96.15 $\pm$ 5.44	90.48 $\pm$ 5.88	91.67 $\pm$ 0
12 ANOS	96.58 $\pm$ 5.59	92.31	93.33 $\pm$ 3.73	83.33

Na análise de variância (ANOVA) realizada para o grupo PDL, quanto aos parâmetros macroestruturais observámos que o fator "idade" não apresentou uma diferença estatisticamente significativa ($F = 2.86$, $p = .069$), indicando que não há variações nas medidas avaliadas de acordo com a idade.

Foram realizados contrastes planeados nas análises macroestruturais considerando variáveis como idades, tipo de tarefa (conto e reconto) e histórias específicas para o grupo PDL. No entanto, não foram identificados contrastes significativos no grupo PDL em nenhuma das condições mencionadas. É importante salientar que esse resultado pode estar relacionado com o tamanho reduzido da amostra, o que limita a robustez estatística das conclusões.

5.2.2.2. TAREFA DE PRODUÇÃO – MICROESTRUTURA

A análise da microestrutura é crucial para entender a capacidade dos indivíduos em discriminar os elementos linguísticos detalhados que compõem as narrativas. A tabela 5.28. apresenta os resultados da percentagem de acerto na grelha de análise da microestrutura no grupo PDL, nas tarefas de conto e reconto de histórias.

Tabela 5.28. *Percentagem de acerto na análise Microestrutural no grupo PDL nas tarefas de conto e reconto de histórias*

	Conto (H1)	Reconto (H2)
DT	66% (n=352)	75% (n=181)
PDL	55% (n=17)	56% (n=17)

No grupo PDL, observámos resultados praticamente idênticos no conto (H1) em comparação ao reconto (H2), com percentagens de 55% e 56% respetivamente.

Tabela 5.29. *Resultados médios na microestrutura (média $\pm$ desvio padrão) por faixa etária, no grupo DT e PDL nas tarefas conto (H1) e reconto (H2)*

IDADE	CONTO (H1)		RECONTO (H2)	
	DT	PDL	DT	PDL
6 ANOS	55.06 $\pm$ 12.8	45.92 $\pm$ 21.37	62.81 $\pm$ 15.55	51.02 $\pm$ 6.43
7 ANOS	59.44 $\pm$ 12.75	57.14	68.97 $\pm$ 16.34	42.86
8 ANOS	64.29 $\pm$ 13.93	60.71 $\pm$ 5.05	78.79 $\pm$ 13.42	53.57 $\pm$ 25.25
9 ANOS	66.78 $\pm$ 12.9	39.29 $\pm$ 15.15	74.78 $\pm$ 14.74	46.43 $\pm$ 35.36
10 ANOS	68.37 $\pm$ 11.76	71.43 $\pm$ 20.2	76 $\pm$ 14.12	50
11 ANOS	67.14 $\pm$ 13.08	85.71 $\pm$ 0	80.36 $\pm$ 12.39	71.43 $\pm$ 0
12 ANOS	76.98 $\pm$ 12.77	42.86	82.86 $\pm$ 9.58	71.43

No grupo PDL, a análise do fator “idade” em relação ao desempenho na tarefa de reconto H2 não revelou diferenças estatisticamente significativas ($F = 0.86$, $p = 0.556$). Este resultado sugere que, neste contexto específico, não foram identificadas variações substanciais no desempenho conforme a idade das crianças.

É importante salientar que esta falta de significância estatística pode ser atribuída, em parte, ao tamanho reduzido da amostra e ao pequeno número de crianças em cada faixa etária. Com uma amostra maior, poderíamos ter uma capacidade estatística maior

para identificar possíveis diferenças relacionadas com a idade. Portanto, é prudente considerar que os resultados podem ser limitados pela dimensão da amostra e que análises futuras com um número maior de participantes podem oferecer informações mais robustas sobre a relação entre a idade e o desempenho na tarefa de reconto H2 no contexto do grupo PDL.

Foram ainda analisados alguns contrastes planeados nas análises da microestrutura por idades, tarefa (conto e reconto) e histórias para o grupo DT e PDL. Não se verificaram contrastes no grupo PDL em nenhuma das condições referidas.

5.2.2.3. MEDIDAS MICROESTRUTURAIS ESPECÍFICAS

Nesta secção fazemos uma análise mais detalhada dos parâmetros microestruturais nas narrativas produzidas a partir da tarefa de conto H1 e reconto H2, no grupo PDL, comparando-os com os resultados obtidos pelo grupo DT. A nossa análise encontra-se dividida em quatro tabelas distintas, cada uma com parâmetros específicos para comparação entre grupos.

A primeira tabela apresenta resultados relativos ao Rácio Type-Token (RTT) e à extensão média de enunciado (MLUw), bem como ao número total de enunciados nas narrativas. A segunda tabela centra-se na proporção de orações subordinadas por enunciado, orações coordenadas, e contabiliza o número de enunciados com mais do que uma oração subordinada em todas as faixas etárias.

Na terceira tabela, apresentámos o número de orações completivas finitas, de orações relativas, e ainda de orações subordinadas adverbiais.

A quarta tabela contempla o número de expressões temporais, a quantidade de conectores temporais diferentes, e ainda, o número de conectores causais diferentes encontrados nas narrativas orais das crianças.

Por fim, na quinta tabela, observámos o número total de erros observados nas produções narrativas nesta análise exploratória com o grupo PDL, comparando-o com o grupo DT. Esta análise foi feita para a tarefa de conto H1 (cf. a)) e reconto H2 (cf. b)).

a) CONTO H1: DT VS. PDL

A Tabela 5.30. apresenta uma comparação entre dois grupos: DT (Desenvolvimento Típico) e estudo exploratório de PDL (Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem) em relação a três parâmetros - RTT (Rácio Type-Token), MLUw (Extensão Média de Enunciado) e o número total de enunciados. Esses parâmetros são avaliados em relação à tarefa de conto H1 e são organizados por faixa etária.

Tabela 5.30. Média de resultados nos parâmetros RTT, MLUw e nº total de enunciados por faixa etária na tarefa de conto H1, nos grupos DT e PDL

IDADE	CONTO (H1) – DT			CONTO (H1) – PDL		
	RTT	MLUw	TOTAL ENUNCIADOS	RTT	MLUw	TOTAL ENUNCIADOS
6 ANOS	0.55 ± 0.08	9.05 ± 2.87	7.82 ± 2.29	0.49 ± 0.04	9.32 ± 1.61	9.29 ± 2.56
7 ANOS	0.55 ± 0.09	9.56 ± 2.51	7.93 ± 2.51	0.58	8.6	5
8 ANOS	0.57 ± 0.07	10.25 ± 2.51	8 ± 2.37	0.55 ± 0.02	7.62 ± 1.35	8.5 ± 0.71
9 ANOS	0.58 ± 0.07	10.58 ± 2.75	8.3 ± 3.35	0.54 ± 0.08	7.76 ± 1.89	8 ± 2.83
10 ANOS	0.58 ± 0.05	10.99 ± 2.95	7.84 ± 2.35	0.51 ± 0.03	7.57 ± 2.19	11.33 ± 1.15
11 ANOS	0.58 ± 0.08	11.49 ± 3.64	7.09 ± 2	0.6 ± 0.05	14.94 ± 1.64	5.33 ± 0.58
12 ANOS	0.62 ± 0.09	13.41 ± 4.29	6.78 ± 1.86	0.7	6	7

Podemos verificar que existem diferenças entre o grupo DT e o grupo PDL no desenvolvimento de competências narrativas ao longo das faixas etárias.

O grupo DT produz narrativas com enunciados mais longos, e com uma produção maior de enunciados, em comparação o grupo PDL apresenta valores mais baixos nestes parâmetros. No entanto, temos de considerar que o grupo PDL é menor (n=17) e muito heterogêneo, cingindo-se a um grupo de análise exploratória.

A tabela 5.31., apresentada de seguida, fornece uma análise detalhada dos resultados relacionados com a complexidade das narrativas produzidas por crianças em diferentes faixas etárias durante a tarefa de conto H1. Os parâmetros examinados incluem a proporção de orações subordinadas, orações coordenadas, bem como o número de

enunciados com mais de uma subordinada. Essas medidas permitem comparações entre os grupos (DT e PDL).

Tabela 5.31. Média de resultados na produção de estruturas complexas, por faixa etária na tarefa de conto H1, nos grupos DT e PDL

IDADE	CONTO (H1) – DT			CONTO (H1) – PDL		
	PROPORÇÃO SUB/TOTAL ENUNCIADO	COORDENADAS	ENUNCIADO C/ + 1 SUB	PROPORÇÃO SUB/TOTAL ENUNCIADO	COORDENADAS	ENUNCIADO C/ + 1 SUB
6 ANOS	0.23 ± 0.16	4.33 ± 2.69	0.33 ± 0.73	0.16 ± 0.2	2 ± 1.73	0.29 ± 0.49
7 ANOS	0.4 ± 0.24	5.61 ± 3.55	0.64 ± 0.83	0.2	1	0
8 ANOS	0.5 ± 0.26	7.21 ± 3.54	0.83 ± 0.93	0.18 ± 0.1	2.5 ± 0.71	0 ± 0
9 ANOS	0.44 ± 0.27	6.27 ± 3.27	0.7 ± 0.88	0.13 ± 0.05	2 ± 2.83	0 ± 0
10 ANOS	0.61 ± 0.3	7.21 ± 2.64	1.42 ± 1.38	0.33 ± 0.14	2 ± 1.73	0.33 ± 0.58
11 ANOS	0.61 ± 0.39	7.34 ± 2.5	1 ± 1.16	0.79 ± 0.33	5 ± 0	1.33 ± 0.58
12 ANOS	0.63 ± 0.12	8 ± 3.56	2 ± 0	0	2	0

A Tabela 5.31. destaca diferenças entre o grupo DT e o grupo PDL.

O grupo DT utiliza uma proporção mais elevada de orações subordinadas, orações coordenadas e enunciados com mais de uma subordinada, demonstrando competências narrativas mais desenvolvidas em todas as faixas etárias. Por outro lado, o grupo PDL tende a utilizar estruturas de enunciados menos complexas e menos diversificadas.

O que mostra que um dos aspetos problemáticos na PDL é exatamente a complexidade sintática e não tanto a extensão da narrativa ou a diversidade lexical.

A próxima tabela 5.32 oferece uma visão abrangente dos resultados obtidos na análise das narrativas de crianças de diferentes faixas etárias durante a realização da tarefa de conto H1. Os parâmetros examinados incluem o número de orações completivas, o número de orações relativas e o número de subordinadas adverbiais. Essas medidas são essenciais para avaliar a complexidade sintática das narrativas.

Tabela 5.32. Média de resultados nos parâmetros orações completivas, orações relativas e número de subordinadas adverbiais, por faixa etária e tarefa conto H1, nos grupos DT e PDL

IDADE	CONTO (H1) – DT			CONTO (H1) – PDL		
	ORAÇÕES COMPLETIVAS FINITAS	ORAÇÕES RELATIVAS	Nº SUBORD ADVERBIAIS	ORAÇÕES COMPLETIVAS FINITAS	ORAÇÕES RELATIVAS	Nº SUBORD ADVERBIAIS
6 ANOS	0.07 ± 0.26	0.49 ± 0.72	0.51 ± 0.66	0 ± 0	0.43 ± 0.53	0.57 ± 0.98
7 ANOS	0.12 ± 0.38	0.97 ± 0.98	0.64 ± 0.98	0	0	1
8 ANOS	0.23 ± 0.49	1 ± 0.99	0.85 ± 1.05	0 ± 0	0 ± 0	1.5 ± 0.71
9 ANOS	0.11 ± 0.32	1.21 ± 0.9	1.22 ± 1.36	0 ± 0	1 ± 0	0 ± 0
10 ANOS	0.2 ± 0.5	1.24 ± 1.01	1.24 ± 1.33	0.33 ± 0.58	3 ± 0	0.33 ± 0.58
11 ANOS	0.24 ± 0.51	1.2 ± 1.39	1.15 ± 1.03	0.67 ± 0.58	1.33 ± 0.58	2.33 ± 2.31
12 ANOS	0.22 ± 0.67	1.78 ± 1.2	2 ± 1.32	0	0	0

A Tabela 5.32. destaca que o grupo DT supera o grupo PDL no uso de orações relativas, indicando um maior domínio da estrutura narrativa e da complexidade linguística.

A média do total de subordinadas adverbiais por enunciado no grupo PDL é de 0.82, enquanto no grupo DT é de 1.1, sugerindo uma utilização mais frequente de subordinadas adverbiais no grupo DT. Ambos os grupos apresentam subordinadas adverbiais temporais e causais como as mais comuns, mas o grupo DT tem médias mais altas em ambas as categorias.

O grupo DT também utiliza mais subordinadas finais, condicionais, concessivas, de circunstância negativa e de modo do que o grupo PDL na tarefa de conto H1.

Regra geral, os resultados indicam que o grupo DT tende a usar mais subordinadas adverbiais e demonstra uma maior variedade de tipos de subordinadas na narrativa de conto H1 em comparação com o grupo PDL. Isso reflete um nível mais complexo de competências linguísticas no grupo DT.

A tabela 5.33. refere elementos discursivos e temporais nas narrativas produzidas pelas crianças em diferentes faixas etárias durante a tarefa de conto H1. Os parâmetros examinados incluem o número de expressões temporais e o número de conectores temporais e causais diferentes. Essas medidas são cruciais para avaliar como é que as crianças estruturam as suas narrativas em termos de complexidade temporal e organização discursiva. Além disso, os resultados são discriminados entre os grupos DT e PDL, permitindo comparações significativas entre esses dois grupos e identificando possíveis diferenças no uso de elementos discursivos e temporais nas produções narrativas das crianças.

Tabela 5.33. Média de resultados na diversidade de expressões temporais, nº de conectores temporais e causais diferentes, por faixa etária e tarefa conto H1, nos grupos DT e PDL

IDADE	CONTO (H1) – DT			CONTO (H1) – PDL		
	Nº EXPRESSÕES TEMPORAIS	Nº CONECTORES TEMP. SUB. DIFERENTES	Nº CONECTORES CAUS. SUB. DIFERENTES	Nº EXPRESSÕES TEMPORAIS	Nº CONECTORES TEMP. SUB. DIFERENTES	Nº CONECTORES CAUS. SUB. DIFERENTES
6 ANOS	0.15 ± 0.36	0.13 ± 0.34	0.09 ± 0.29	0 ± 0	0.14 ± 0.38	0.14 ± 0.38
7 ANOS	0.39 ± 0.59	0.19 ± 0.39	0.08 ± 0.28	0	1	0
8 ANOS	0.55 ± 0.86	0.27 ± 0.45	0.15 ± 0.4	0 ± 0	0.5 ± 0.71	0.5 ± 0.71
9 ANOS	0.49 ± 0.84	0.23 ± 0.46	0.35 ± 0.57	0 ± 0	0 ± 0	0 ± 0
10 ANOS	0.67 ± 1.07	0.27 ± 0.49	0.22 ± 0.51	0 ± 0	0.33 ± 0.58	0 ± 0
11 ANOS	0.55 ± 0.77	0.27 ± 0.56	0.27 ± 0.56	0 ± 0	1 ± 0	0 ± 0
12 ANOS	1.22 ± 1.2	0.56 ± 0.73	0.56 ± 0.73	1	0	0

Observando a tabela 5.33. acima apresentada podemos verificar que o grupo DT utiliza mais expressões temporais e conectores temporais e causais diferentes nas produções narrativas em comparação com o grupo PDL em todas as faixas etárias. Estes resultados sugerem que as crianças com desenvolvimento típico têm um domínio mais avançado das estruturas temporais e causais na narrativa, demonstrando uma maior complexidade linguística nas narrativas em relação ao grupo PDL.

Apresentamos na tabela 5.34., última tabela desta secção, os resultados quanto ao número total de erros apresentados na tarefa de conto de histórias H1, por faixa etária e grupos DT e PDL.

Tabela 5.34. Média de resultados no número total de erros, por faixa etária e tarefa conto H1, nos grupos DT e PDL

IDADE	TOTAL ERROS - DT	TOTAL ERROS - PDL
6 ANOS	0.16 ± 0.37	1 ± 1.41
7 ANOS	0.41 ± 0.72	0
8 ANOS	0.37 ± 0.68	0 ± 0
9 ANOS	0.35 ± 0.68	1 ± 0
10 ANOS	0.24 ± 0.52	0.67 ± 0.58
11 ANOS	0.35 ± 0.7	0 ± 0
12 ANOS	0.11 ± 0.33	1

Analisando qualitativamente os resultados obtidos na categorização de erros nos dois grupos, verificamos que a proporção de erro por enunciado é ligeiramente maior no grupo PDL (0.07) do que no grupo DT (0.04).

b) RECONTO H2: DT VS. PDL

A Tabela 5.35. compara os grupos DT e PDL em relação aos parâmetros RTT (Rácio Type-Token), MLUw (Extensão Média de Enunciado) e o número total de enunciados nas narrativas da tarefa de reconto H2 em diferentes faixas etárias.

Tabela 5.35. Média de resultados nos parâmetros RTT, MLUw e n° total de enunciados por faixa etária na tarefa de reconto H2, nos grupos DT e PDL

IDADE	RECONTO (H2) – DT			RECONTO (H2) – PDL		
	RTT	MLUw	TOTAL ENUNCIADOS	RTT	MLUw	TOTAL ENUNCIADOS
6 ANOS	0.43 ± 0.08	7.68 ± 1.33	21.03 ± 7.43	0.44 ± 0.12	7.41 ± 1.1	18.86 ± 4.6
7 ANOS	0.41 ± 0.05	8.21 ± 1.76	21.48 ± 6.22	0.37	10.88	15
8 ANOS	0.4 ± 0.05	9.14 ± 2.31	23.91 ± 9.32	0.41 ± 0.06	8.09 ± 1.14	27 ± 12.73
9 ANOS	0.4 ± 0.04	8.85 ± 1.85	24.34 ± 5.23	0.53 ± 0.25	6.32 ± 2.26	17.5 ± 9.19
10 ANOS	0.4 ± 0.05	9.04 ± 1.32	24.68 ± 7.45	0.38	8.33	32
11 ANOS	0.4 ± 0.05	11.59 ± 2.86	20.43 ± 7.51	0.44 ± 0.01	8.04 ± 0.32	28.5 ± 3.54
12 ANOS	0.36 ± 0.04	10.95 ± 1.64	22.8 ± 4.27	0.51	7.09	21

A Tabela 5.35. revela que o grupo PDL apresenta resultados variáveis de acordo com as faixas etárias. Em geral, ainda que haja inconsistência entre faixas etárias, o grupo PDL apresenta resultados inferiores ao grupo DT na extensão média dos enunciados. Contudo, no que diz respeito à diversidade lexical (RTT) e extensão das narrativas, as diferenças entre os grupos não são tão claras.

Tabela 5.36. Média de resultados na produção de estruturas oracionais complexas, por faixa etária na tarefa de reconto H2, nos grupos DT e PDL

IDADE	RECONTO (H2) – DT			RECONTO (H2) – PDL		
	PROPORÇÃO SUB/TOTAL ENUNCIADO	COORDENADAS	ENUNCIADO C/ + 1 SUB	PROPORÇÃO SUB/TOTAL ENUNCIADO	COORDENADAS	ENUNCIADO C/ + 1 SUB
6 ANOS	0.13 ± 0.13	2.38 ± 1.76	0 ± 0	0.11 ± 0.09	2.71 ± 1.89	0 ± 0
7 ANOS	0.22 ± 0.19	2.72 ± 1.73	0.21 ± 0.49	0.73	4	2
8 ANOS	0.28 ± 0.22	3.12 ± 1.86	0.28 ± 0.52	0.32 ± 0.18	3.5 ± 0.71	0 ± 0
9 ANOS	0.34 ± 0.24	4.19 ± 2.32	0.22 ± 0.42	0.17 ± 0.11	4.5 ± 3.54	1 ± 1.41
10 ANOS	0.38 ± 0.25	4.16 ± 2.3	0.32 ± 0.56	0.57 ± 0.51	8	0
11 ANOS	0.42 ± 0.32	3.93 ± 2.76	0.39 ± 0.63	0.48 ± 0.32	3 ± 1.41	1.5 ± 0.71
12 ANOS	0.65 ± 0.27	5 ± 1.41	0.6 ± 0.89	0.52	2	1

A Tabela 5.36 acima apresentada mostra a heterogeneidade no grupo PDL no que diz respeito à produção de orações coordenadas e subordinadas. A variabilidade no nível de gravidade das dificuldades pode explicar as disparidades encontradas. Além disso, é importante considerar que as crianças no grupo PDL estão em processo de intervenção, o que pode influenciar os resultados.

Detalhando essas diferenças por faixas etárias, notamos que a proporção de subordinadas por enunciado tende a aumentar com a idade em ambos os grupos, embora o grupo DT mantenha uma vantagem consistente. Esse padrão sugere que o desenvolvimento sintático está em curso, mas que as crianças com PDL podem enfrentar desafios específicos na expansão sintática.

A Tabela 5.37, apresentada nesta subsecção fornece uma análise detalhada dos resultados obtidos nas narrativas produzidas por crianças de diferentes faixas etárias durante a realização da tarefa de reconto H2. Nesta análise, são considerados os parâmetros relacionados com o uso de orações completivas, orações relativas e o número de subordinadas adverbiais presentes nas narrativas.

Tabela 5.37. Média de resultados nos parâmetros orações completivas, orações relativas e nº de subordinadas adverbiais, por faixa etária e tarefa reconto H2, nos grupos DT e PDL

IDADE	RECONTO (H2) – DT			RECONTO (H2) – PDL		
	ORAÇÕES COMPL. FINITAS	ORAÇÕES RELATIVAS	Nº SUBORD ADVERBIAIS	ORAÇÕES COMPL. FINITAS	ORAÇÕES RELATIVAS	Nº SUBORD ADVERBIAIS
6 ANOS	0.28 ± 0.59	0.55 ± 0.78	2.21 ± 1.84	0.29 ± 0.49	0.43 ± 0.79	1.43 ± 1.27
7 ANOS	0.62 ± 0.9	1.1 ± 1.21	2.38 ± 1.66	6	1	4
8 ANOS	0.85 ± 1.18	1.94 ± 1.62	4.06 ± 2.69	0 ± 0	2 ± 0	5.5 ± 0.71
9 ANOS	1.12 ± 1.34	2.22 ± 1.58	3.16 ± 2.17	1 ± 1.41	1.5 ± 0.71	1 ± 1.41
10 ANOS	1.36 ± 1.29	2.04 ± 1.46	3.24 ± 1.88	1.33 ± 1.53	3.33 ± 1.15	4.33 ± 3.51
11 ANOS	2.43 ± 1.73	3.04 ± 2.41	4.21 ± 2.42	0 ± 0	4 ± 3	4.67 ± 0.58
12 ANOS	1.2 ± 1.1	3.2 ± 1.92	5.4 ± 1.67	4	0	7

Os resultados da tabela 5.37. indicam que, embora o grupo PDL por vezes apresente médias superiores, esta tendência não é consistente em todas as faixas etárias, sugerindo uma certa variabilidade nas competências sintáticas do grupo. Por outro lado, o grupo DT demonstra uma melhor capacidade na construção de narrativas com estruturas sintáticas mais complexas. Esta diferença destaca a complexidade da relação entre o desenvolvimento sintático e as dificuldades específicas enfrentadas pelo grupo PDL. Em geral, verificamos muita heterogeneidade no grupo PDL, o que não nos permite retirar conclusões claras.

O grupo PDL apresentou um número médio menor de subordinadas em todas as categorias, incluindo temporais, causais, finais, condicionais, consecutivas, concessivas, orações de circunstância negativa, orações de modo, comparativas, confirmativas e substitutivas. O grupo DT demonstrou uma maior variedade de tipos de subordinadas, incluindo uma média significativamente maior de subordinadas temporais, causais e condicionais em comparação com o grupo PDL.

Os resultados sugerem que o grupo DT apresenta uma maior complexidade na utilização de subordinadas adverbiais e uma capacidade mais desenvolvida para construir narrativas com diferentes tipos de subordinadas. O grupo PDL demonstra menos subordinadas adverbiais e uma menor diversidade na produção de narrativas orais na tarefa de reconto H2.

Na próxima tabela 5.38. observámos o número de expressões temporais e o número de conectores temporais e causais diferentes nas narrativas. Os resultados são apresentados para os grupos DT e PDL, permitindo uma comparação detalhada entre

esses dois grupos. Isso possibilita uma análise mais profunda de como o desenvolvimento das competências de organização temporal e causal nas narrativas pode variar entre crianças com desenvolvimento típico e aquelas com perturbação do desenvolvimento da linguagem.

Tabela 5.38. Média de resultados na diversidade de expressões temporais, nº de conectores temporais e causais diferentes, por faixa etária e tarefa reconto H2, nos grupos DT e PDL

IDADE	RECONTO (H2) – DT			RECONTO (H2) – PDL		
	Nº EXPRESSÕES TEMPORAIS	Nº CONECTORES TEMP. SUB. DIFERENTES	Nº CONECTORES CAUS. SUB. DIFERENTES	Nº EXPRESSÕES TEMPORAIS	Nº CONECTORES TEMP. SUB. DIFERENTES	Nº CONECTORES CAUS. SUB. DIFERENTES
6 ANOS	0.31 ± 0.47	0.17 ± 0.38	0.59 ± 0.63	0.42 ± 0.79	0.29 ± 0.49	0.71 ± 0.76
7 ANOS	0.66 ± 0.77	0.41 ± 0.5	0.69 ± 0.76	1	0	1
8 ANOS	0.82 ± 0.85	0.79 ± 0.7	1.06 ± 0.9	1 ± 0	0.5 ± 0.71	1 ± 0
9 ANOS	1.44 ± 1.63	0.47 ± 0.57	0.91 ± 0.82	0 ± 0	0 ± 0	0.5 ± 0.71
10 ANOS	0.92 ± 0.91	0.36 ± 0.57	0.84 ± 0.85	0.67 ± 0.58	0.67 ± 0.58	0.67 ± 0.58
11 ANOS	1.04 ± 0.79	0.71 ± 0.6	1.11 ± 0.92	1.67 ± 2.08	0.33 ± 0.58	1 ± 0
12 ANOS	1 ± 0.71	0.8 ± 0.84	1.4 ± 1.14	1	0	1

Os resultados da tabela 5.38. mostram que os resultados do grupo PDL são muito heterogêneos, sem haver desenvolvimento claro entre faixas etárias, ao passo que no grupo DT há uma tendência para o aumento da produção e diversidade de expressões temporais e causais associado à idade.

Tabela 5.39. Média de resultados no número total de erros, por faixa etária e tarefa reconto H2, nos grupos DT e PDL

IDADE	TOTAL ERROS - DT	TOTAL ERROS - PDL
6 ANOS	1.03 ± 1.15	0.86 ± 1.07
7 ANOS	0.76 ± 1.06	7
8 ANOS	0.85 ± 1.3	1 ± 1.41
9 ANOS	1.06 ± 1.05	2 ± 1.41
10 ANOS	0.68 ± 0.63	1.33 ± 0.58
11 ANOS	1.11 ± 1.42	1 ± 0
12 ANOS	1.2 ± 1.3	1

Se compararmos a média de erros em cada um dos grupos por faixa etária, verificamos que o grupo PDL tende a ter médias de erros superiores aos do grupo DT, ainda que haja variabilidade entre faixas etárias. Se virmos a proporção de erros por enunciado, verificamos que esta é mais alta no grupo PDL (0.12) em comparação com o

grupo DT (0.05), o que indica que, em média, os enunciados do grupo PDL contêm mais erros.

5.2.3. RESULTADOS GLOBAIS

5.2.3.1. TAREFA DE PRODUÇÃO (MACRO E MICROESTRUTURA) – TOTAL PROVA

Os resultados obtidos nas análises das produções narrativas, considerando tanto a macroestrutura quanto a microestrutura, foram calculados para fornecer uma visão compreensiva da performance do grupo PDL nas tarefas de conto e reconto de histórias. Para alcançar essa percentagem, foram consideradas as seguintes fórmulas:

- ✓ Pontuação - Conto: Avalia a qualidade das produções narrativas na tarefa de Conto (H1), considerando aspetos da microestrutura e macroestrutura. É calculado como a média da percentagem de acerto na análise da microestrutura (Total_Conto_Micro) e da macroestrutura (Total_Conto_Macro), dividida por 2. Esse valor proporciona uma compreensão abrangente da performance narrativa na tarefa de Conto.
- ✓ Pontuação - Produção_Reconto: Similar ao Pontuação Conto, mas aplicado às tarefas de Reconto (H2, por exemplo). É calculado como a média da percentagem de acerto na análise da microestrutura (Total_Reconto_Micro) e da macroestrutura (Total_Reconto_Macro), dividida por 2. Isso oferece uma avaliação global da qualidade das produções narrativas na tarefa de Reconto.
- ✓ Média_Pontuação_Produção: Para obter uma medida geral da performance narrativa em toda a prova, a média entre a Pontuação Conto e a Pontuação Produção_Reconto é calculada. Essa média fornece uma visão consolidada da qualidade das produções narrativas em todas as situações avaliadas.

Apresentamos na tabela 5.40. as percentagens de acerto no total da prova para ambos os grupos (DT e PDL) nas tarefas de Conto (H1) e Reconto (H2) de histórias na tarefa de produção. Estas são comparáveis por terem sido as duas tarefas realizadas pelos

dois grupos, salientando que, dada a dimensão do grupo PDL, este é um estudo exploratório.

Tabela 5.40. *Percentagem de acerto no Total da Prova nos dois grupos (DT e PDL) nas tarefas de conto e reconto de histórias*

	Conto (H1)	Reconto (H2)	TOTAL
DT	78% (n=352)	83% (n=181)	81%
PDL	70% (n=17)	70% (n=17)	70%

É importante observar que o grupo DT obteve uma percentagem de acerto de 81% no total da prova, com 78% de acerto na tarefa de Conto (H1) e 83% na tarefa de Reconto (H2). Por sua vez, o grupo PDL alcançou uma percentagem de acerto de 70% no total da prova, com 70% de acerto tanto na tarefa de Conto (H1) quanto na de Reconto (H2).

Por fim, e concluindo esta secção de resultados na análise descritiva, apresentaremos os resultados obtidos a partir da análise da tarefa de produção narrativa e da tarefa de compreensão das histórias, proporcionando uma visão conjunta das capacidades narrativas e de compreensão nos grupos DT e PDL. Para tal, adotamos uma abordagem abrangente que combina a média da pontuação obtida nas produções narrativas com a média da pontuação obtida na compreensão das narrativas. Abaixo, detalhamos o processo de agregação dos resultados e apresentamos os valores consolidados:

Tabela 5.41. *Resultados médios na tarefa de produção: macroestrutura e microestrutura (média $\pm$ desvio padrão) por faixa etária, no grupo PDL*

IDADE	CONTO (H1)		RECONTO (H2)	
	MACRO	MICRO	MACRO	MICRO
6 ANOS	76.92 $\pm$ 7.69	45.92 $\pm$ 21.37	78.57 $\pm$ 8.13	51.02 $\pm$ 6.43
7 ANOS	76.92	57.14	91.67	42.86
8 ANOS	80.77 $\pm$ 5.44	60.71 $\pm$ 5.05	91.67 $\pm$ 0	53.57 $\pm$ 25.25
9 ANOS	92.31 $\pm$ 10.88	39.29 $\pm$ 15.15	83.33 $\pm$ 0	46.43 $\pm$ 35.36
10 ANOS	92.31 $\pm$ 0	71.43 $\pm$ 20.2	91.67	50
11 ANOS	96.15 $\pm$ 5.44	85.71 $\pm$ 0	91.67 $\pm$ 0	71.43 $\pm$ 0
12 ANOS	92.31	42.86	83.33	71.43

Tabela 5.42. *Total de resultados médios na tarefa de produção: (MACRO) e (MICRO) por faixa etária, e grupos DT e PDL*

TOTAL PRODUÇÃO				
	DT		PDL	
IDADE	MACRO	MICRO	MACRO	MICRO
6 ANOS	83.64 ± 11.59	61.13 ± 13.06	77.75 ± 6.48	48.47 ± 10.28
7 ANOS	86.93 ± 9.09	67.86 ± 13.4	84.29	50
8 ANOS	91.33 ± 7.85	74.54 ± 12.2	86.22 ± 2.72	57.14 ± 15.15
9 ANOS	93.52 ± 6.75	74.46 ± 12.57	87.82 ± 5.44	42.86 ± 25.25
10 ANOS	93.59 ± 5.92	76.96 ± 12.01	94.07 ± 2.95	69.64 ± 22.73
11 ANOS	93.43 ± 6.74	77.08 ± 11.39	91.18 ± 5.11	78.57 ± 0
12 ANOS	96.08 ± 4.47	81.87 ± 7.91	87.82	57.14

Tabela 5.43. *Total de resultados médios na tarefa de produção: (conto – macro + micro) e (reconto – macro + micro) por faixa etária, e grupos DT e PDL*

TOTAL PRODUÇÃO		
IDADE	DT	PDL
6 ANOS	72.39 ± 10	63.11 ± 6.38
7 ANOS	77.39 ± 9.06	67.15
8 ANOS	82.94 ± 8.17	71.68 ± 6.22
9 ANOS	83.99 ± 8.33	65.34 ± 15.35
10 ANOS	85.27 ± 7.32	86.81 ± 10.31
11 ANOS	85.25 ± 7.29	86.24 ± 1.36
12 ANOS	88.97 ± 4.87	72.48

5.2.3.2. TOTAL DA PROVA (TAREFA DE PRODUÇÃO + TAREFA DE COMPREENSÃO)

O processo de avaliação dos resultados agregados envolveu a seguinte formulação:

- ✓ Pontuação Conto: Calculado a partir da média das percentagens de acerto na análise da microestrutura (Total_Conto_Micro) e macroestrutura (Total_Conto_Macro) da tarefa de Conto, dividida por 2.
- ✓ Pontuação Produção_Reconto: Média das percentagens de acerto na análise da microestrutura (Total_Reconto_Micro) e macroestrutura (Total_Reconto_Macro) das tarefas de Reconto (H2 e H3), dividida por 2.
- ✓ Média_Pontuação_Produção: Resultado da média entre o Pontuação Conto e o Pontuação Produção_Reconto.
- ✓ Média_Pontuação Total do Instrumento: Média entre a Média_Pontuação Total Produção e a Média_Pontuação Total Compreensão, dividida por 2.

Tabela 5.44. *Percentagem de acerto no Total do instrumento nos dois grupos (DT e PDL) nas tarefas de produção e compreensão de histórias*

	Produção	Compreensão	TOTAL
DT	81% (n=871)	82% (n=437)	82%
PDL	70% (n=34)	57% (n=17)	64%

A tabela 5.44. apresenta os resultados consolidados, categorizados por grupo (DT e PDL). Observámos que o grupo DT alcançou uma Média_Pontuação Total do Instrumento de 82%. Esse resultado é composto por um desempenho de 81% na tarefa de Produção e 82% na tarefa de Compreensão. No grupo PDL, a Média_Pontuação Total do Instrumento atingiu 64%, com 70% na tarefa de Produção e 57% na tarefa de Compreensão.

A consolidação desses resultados proporciona uma compreensão mais abrangente das competências narrativas nos dois grupos analisados. Esta abordagem combinada oferece percepções significativas para o entendimento das relações entre as competências de produção e compreensão de narrativas orais, contudo, tendo em conta a amostra reduzida de crianças com PDL (n=17), esta análise é considerada exploratória.

A Tabela 5.45, que se apresenta de seguida, mostra os resultados médios obtidos na tarefa total do instrumento (RE)CONTO, que inclui a tarefa de produção (conto + reconto) e compreensão do reconto, por faixa etária, no grupo PDL.

Tabela 5.45. *Resultados médios na tarefa total do instrumento (RE)CONTO: produção (conto + reconto) + compreensão reconto, por faixa etária, no grupo PDL*

IDADE	PRODUÇÃO	COMPREENSÃO	TOTAL PROVA
6 ANOS	63.11 ± 6.38	55.36 ± 29.63	59.23 ± 16.8
7 ANOS	67.15	75	71.07
8 ANOS	71.68 ± 6.22	81.25 ± 8.84	76.47 ± 7.53
9 ANOS	65.34 ± 15.35	56.25 ± 8.84	60.79 ± 3.25
10 ANOS	86.81 ± 10.31	87.5 ± 21.65	86.93 ± 8.45
11 ANOS	86.24 ± 1.36	87.5 ± 12.5	89.16 ± 9.75
12 ANOS	72.48	62.5	67.49

CAPÍTULO VI. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo, discutiremos os resultados obtidos no nosso estudo de investigação tendo em conta os aspetos mencionados no enquadramento deste trabalho. Iniciaremos a discussão com a análise das diferenças entre as tarefas de conto e reconto de histórias (cf. 6.1.). Em seguida, daremos conta do desenvolvimento progressivo nas competências narrativas ao longo das faixas etárias de 6 a 12 anos (cf. 6.2). Exploraremos as diferenças encontradas nos dois grupos estudados, crianças com desenvolvimento típico e crianças com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem, ressaltando que neste último grupo a análise é exploratória devido ao seu número reduzido de participantes (n=17) (cf. 6.3).

Por fim, apresentaremos diferenças entre histórias (cf. 6.4) e ainda serão discutidos os pontos positivos e negativos referente à validação e limitação do nosso instrumento (RE)CONTO (cf. 6.5).

6.1. TAREFA CONTO VS. RECONTO

As tarefas de conto e reconto de histórias, como destacado por Feagans & Applebaum (1986), são ferramentas valiosas para avaliar as competências narrativas orais das crianças, e têm sido amplamente exploradas por diversos autores, como Zanutto (2003), Cruz (2011), Pinheiro (2013), Viana et al. (2017), entre outros, como técnicas relevantes para a obtenção de narrativas orais em crianças.

Ao analisarmos as distintas tarefas de conto e reconto de histórias, observámos uma dicotomia significativa nos desempenhos das crianças (Vaz et al., 2021; Andrade, 2017). Essa disparidade pode ser compreendida à luz das teorias cognitivas e linguísticas que destacam as diferenças específicas envolvidas em cada tarefa (Bruner, 1986; Reis, 2014; Gama, 2013). Enquanto o conto exige a criação original e espontânea de narrativas, o reconto requer capacidades cognitivas mais voltadas para a compreensão e reconstrução da estrutura narrativa preexistente. Várias abordagens teóricas, que exploram como as narrativas são estruturadas, processadas e compreendidas, sugerem que a criação (conto) e a reconstrução (reconto) envolvem processos mentais distintos, refletindo-se nos resultados observados, tal como assumido por Gathercole & Alloway (2008).

Bruner (1986) refere que a memória de trabalho no reconto de narrativas está relacionada com o desenvolvimento da linguagem e compreensão narrativa nas crianças, e os nossos resultados parecem reforçar esta conexão, indicando que a memória desempenha um papel importante nas tarefas de reconto de histórias.

Assim, através das correlações e resultados obtidos na análise da relação entre a memória de trabalho, medida pelo RAVLT, e o desempenho na tarefa de reconto de histórias em crianças podemos verificar que a correlação fraca encontrada entre a curva de aprendizagem (CA) na RAVLT e o desempenho no reconto sugere que, à medida que as crianças adquirem mais experiência ou prática com determinados estímulos, tendem a demonstrar melhorias graduais no desempenho na tarefa de reconto. Isso destaca a influência da experiência na capacidade de recontar narrativas, indicando que a familiaridade com o material pode ter um impacto positivo na tarefa de reconto. A correlação positiva observada entre o Índice de Interferência Retroativa (IIR) e o desempenho no reconto sugere que uma melhor capacidade para lidar com informações anteriores está associada a um desempenho superior no reconto. Isso implica que as crianças que conseguem minimizar a interferência de informações anteriores têm uma capacidade aprimorada de aplicar essas informações à tarefa de reconto. Por outro lado, a ausência de correlações significativas com o Índice de Interferência Proativa (IIP) e a Velocidade de Esquecimento (VE) poderá indicar que estes aspetos específicos da memória não estão diretamente relacionados com o desempenho na tarefa de reconto em crianças com DT. Essa falta de associação sugere que a capacidade de lidar com informações antigas e a rapidez com que as informações são esquecidas podem não ser fatores determinantes no sucesso do reconto oral da narrativa.

Nesse sentido, estudos anteriores, como os de Tulving (1983), Baddeley (2000) e Cowan (2008), também corroboram a ideia de que crianças com desempenho superior em provas de memória não apenas se destacaram em recordar eventos, personagens e detalhes da história original, mas também apresentaram recontos mais detalhados em comparação com crianças que apresentaram desempenhos inferiores (Gathercole & Alloway, 2008; Riggins, 2014; Schneider et al. 2005).

O desafio está em equilibrar a avaliação dessas tarefas, reconhecendo não apenas a complexidade inerente a cada uma, mas também a forma como ambas contribuem para o desenvolvimento global das competências narrativas.

A escolha entre tarefas de conto e reconto na avaliação de competências narrativas orais é uma decisão crucial que envolve considerações teóricas e práticas. Várias correntes teóricas e estudos empíricos fundamentam a preferência pela tarefa de reconto em determinados contextos de avaliação (Andrade, 2017; Moss, 2005; Bishop, 2009; Lancy et al. 2016; Sterponi, 2019; Sapage, 2017; Zanotto, 2003; entre outros). Embora os participantes tenham demonstrado competências narrativas notáveis em ambas as tarefas, conto e reconto, a tarefa de reconto assumiu consistentemente um desempenho superior, quer na macro, quer na microestrutura das narrativas orais nas histórias apresentadas.

Desta forma, a tarefa de reconto pode ser preferível para avaliar competências narrativas orais, uma vez que permite que as crianças mostrem a sua capacidade de produzir com mais detalhe e complexidade a história apresentada, depois de a terem ouvido e/ou lido. A tarefa de reconto é amplamente considerada uma medida eficaz na compreensão do conteúdo narrativo. Quando as crianças são solicitadas a recontar uma história, são desafiadas a processar ativamente a informação, identificar eventos cruciais, e a reconstruir a narrativa através das suas produções orais e/ou escritas (Leslie & Cadwell, 2009; Cain & Oakhill, 2006; Bishop, 2009; Hudson & Shapiro, 1991; Brandão & Spinillo, 2001). Este processo evidencia não apenas a memória, mas também a compreensão profunda da estrutura narrativa. Além disso, a tarefa de reconto permite que as crianças expressem a história com mais detalhes e complexidade. Enquanto no conto original a criança pode ser guiada pela criatividade na construção narrativa, o reconto exige a organização lógica e sequencial dos eventos, destacando a capacidade de estruturar e comunicar informações de maneira coerente.

A tarefa de reconto também oferece uma oportunidade para avaliar competências linguísticas, incluindo vocabulário, gramática e coesão textual (McCabe & Bliss, 2005). O uso apropriado e variado de itens lexicais, conjugação verbal e conectores discursivos são elementos que emergem naturalmente durante o reconto, proporcionando uma avaliação abrangente das competências linguísticas envolvidas na narrativa.

Do ponto de vista do desenvolvimento, o reconto reflete a capacidade de a criança organizar sequências temporais, identificar relações de causa e efeito, e desenvolver uma narrativa coesa (Lancy et al. 2016; Sterponi, 2019; Silva & Spinillo, 2000; Gillam & Pearson, 2017; entre outros). Essas capacidades evoluem ao longo do tempo e, portanto, a análise de recontos em diferentes faixas etárias pode fornecer uma visão mais rica do

desenvolvimento narrativo. Além da riqueza na avaliação de capacidades narrativas, o reconto é frequentemente considerado mais aplicável a contextos clínicos e educacionais. Proporciona informações valiosas para terapeutas da fala, educadores e pesquisadores, contribuindo para estratégias de intervenção mais direcionadas e eficazes (Bishop & Edmundson, 1987).

Em conclusão, a preferência pela tarefa de reconto na avaliação de competências narrativas orais é fundamentada na capacidade de expressar detalhadamente e de forma complexa a narrativa, permitindo uma avaliação abrangente de capacidades linguísticas e uma abordagem mais sensível ao desenvolvimento infantil.

Toda esta visão teórica foi confirmada com os resultados obtidos no nosso estudo de investigação. A análise da microestrutura destacou diferenças mais significativas entre as tarefas de conto e reconto, quando comparada com a análise da macroestrutura, especialmente em termos de complexidade sintática e diversidade de estruturas, em consonância com os estudos acima referidos (Justice et al., 2010; Silva, 2001; Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011; Gillam & Pearson, 2017). No entanto, também observámos diferenças significativas nos parâmetros macroestruturais, sendo a tarefa de reconto mais fácil do que a tarefa de conto, o que comprova o que estudos anteriores já tinham afirmado.

No âmbito do desenvolvimento, a análise da microestrutura no grupo DT reforça uma melhor performance na tarefa de reconto, resultando em narrativas orais mais complexas em todas as faixas etárias desta tarefa. A análise detalhada das estruturas de subordinação revela que o reconto envolve narrativas mais complexas em termos de uso de subordinadas adverbiais, orações completivas finitas e orações relativas, em comparação com o conto. Isto indica que a exposição às estruturas linguísticas favorece o seu uso pela criança na tarefa de reconto e faz com que produza estruturas linguísticas mais complexas.

Da mesma forma, a diversidade da estrutura temporal e causal é mais evidente no reconto, apoiando mais uma vez os estudos mencionados (Gillam & Pearson, 2017; Sousa, 2008).

Ao analisar os erros, observou-se que, em média, as crianças realizaram mais erros na tarefa de conto em termos de concordância, flexão verbal, referência e construção de frases complexas. Em contraste, o reconto apresentou menos erros nesses aspetos, menos

erros de preposições e de conectores alterados, bem como menos problemas na subordinação, sugerindo uma maior facilidade e precisão linguística nessa tarefa. Esta análise revelou variações específicas nos tipos de erros cometidos nas tarefas de conto e reconto, indicando áreas específicas que podem ser alvo de intervenção para potenciar as competências linguísticas dos participantes, tal como apresentado em estudos anteriores (Andrade, 2017; Brandão & Spinillo, 2001; Justice et al., 2006; Hayward & Schneider, 2000; Petersen et al., 2010; Bento & Befi-Lopes, 2010; Ribeiro et al. 2016).

A análise comparativa entre conto e reconto revelou também que o reconto se destaca tanto na macro quanto na microestrutura. As crianças não apenas compreendem a estrutura global das histórias, mas também conseguem produzir narrativas mais elaboradas e linguisticamente complexas ao realizar o reconto. Essa diferença sugere que a natureza específica da tarefa tem impacto significativo nas competências narrativas, destacando o reconto como uma tarefa mais eficaz na avaliação e desenvolvimento dessas competências (Bishop & Edmundson, 1987; Justice et al., 2006; Andrade, 2017; Bishop, 2009; Lancy et al., 2016; Sterponi, 2019; Zanotto, 2003; entre outros). A aplicabilidade do reconto em contextos clínicos e educacionais fortalece a perspectiva de que esta abordagem é mais eficaz para a implementação de intervenções direcionadas e eficazes (Fey et al. 2004; McCabe & Bliss 2005; Bliss & McCabe 2008; Fayor et al. 2020).

Em suma, a análise conjunta da fundamentação teórica e dos resultados do nosso estudo sustenta a visão de que a tarefa de reconto é mais eficaz na avaliação e desenvolvimento das competências narrativas orais em crianças. Esta preferência fundamenta-se na capacidade do reconto em permitir que as crianças expressem detalhadamente e de forma mais complexa a narrativa, proporcionando uma avaliação abrangente das competências linguísticas e uma abordagem mais sensível ao desenvolvimento infantil.

No contexto da avaliação dinâmica, o reconto destaca-se pela sua utilidade. A natureza interativa da tarefa permite uma observação mais aprofundada das competências linguísticas da criança em tempo real, fornecendo informações sobre a capacidade de adaptação e aprendizagem das crianças. Além disso, a tarefa de reconto possibilita uma avaliação mais contextualizada, considerando não apenas o desempenho isolado da criança, mas também a sua capacidade de aplicar as competências narrativas em situações dinâmicas. O modelo de avaliação dinâmico permite que os avaliadores identifiquem não apenas o nível atual de desempenho da criança, mas também reconheçam o seu potencial

de desenvolvimento. Isso é crucial para estabelecer metas realistas e orientar estratégias de intervenção que promovam o progresso da criança. A avaliação dinâmica concentra-se na capacidade de aprendizagem da criança, considerando as suas respostas a determinados estímulos educativos. Essa abordagem é particularmente relevante em contextos clínicos, onde a promoção do desenvolvimento é uma prioridade.

No que diz respeito ao potencial no processo de desenvolvimento da criança em contextos clínicos, a tarefa de reconto pode desempenhar um papel crucial. A produção oral/escrita detalhada da narrativa permite aos profissionais clínicos identificar áreas específicas de dificuldade, bem como fornecer intervenções individualizadas. Além disso, ao permitir que a criança participe ativamente no processo, a tarefa de reconto promove um ambiente terapêutico mais envolvente e centrado na criança, aumentando a eficácia das abordagens terapêuticas e educacionais.

Portanto, ao considerar a utilidade da tarefa de reconto em termos de avaliação dinâmica e o seu potencial impacto no desenvolvimento infantil em contextos clínicos, evidencia-se a sua relevância como uma ferramenta importante quer para profissionais, quer para investigadores interessados nas competências narrativas orais em crianças.

A aplicação do instrumento (RE)CONTO no contexto educativo revela-se promissora, oferecendo ao professor uma ferramenta valiosa para avaliar e intervir de forma mais direcionada nas competências narrativas dos alunos. Nesse sentido, é fundamental destacar não apenas a sua utilidade em contextos clínicos, mas também o seu potencial significativo no ambiente educativo.

O (RE)CONTO, ao abranger tanto a macroestrutura quanto a microestrutura narrativa, proporciona uma análise abrangente das competências narrativas dos alunos, o que permite ao educador/professor identificar áreas específicas passíveis de intervenção mais direcionada, pois o instrumento permite uma avaliação aprofundada da organização geral da narrativa, e ainda identificar o uso de conectores e expressões temporais e causais, entre outras. Uma vez identificadas as áreas em que a criança teve desempenhos inferiores, o professor pode criar atividades focadas nestes elementos, visando melhorar a coesão e a clareza nas narrativas dos alunos. Este tipo de intervenção é defendido em trabalhos anteriores, como por exemplo Andrade (2017) e Borges (2015), que destacam a importância das narrativas na promoção do desenvolvimento linguístico e cognitivo em crianças, mostrando que uma avaliação e intervenção eficazes em contextos educacionais,

quer no ensino pré-escolar, quer no ensino primário, tem resultados positivos nos desempenhos das crianças.

Andrade (2017) refere o reconto de histórias como uma estratégia importante para o desenvolvimento da linguagem oral em crianças. A autora, além da abordagem lúdica, destaca a comunicação, articulação de ideias e expressão do pensamento como benefícios, contribuindo para a aquisição de um vocabulário mais elaborado e de um discurso mais completo. Este estudo qualitativo focou-se na comunicação verbal infantil, e na compreensão textual através do conto e reconto de histórias, e objetiva compreender as competências narrativas por meio do reconto oral.

Borges (2015), por sua vez, aborda as dificuldades que os alunos apresentam na estrutura e coesão de narrativas. O estudo inclui a criação de materiais didáticos para estimular o conhecimento linguístico sobre estruturas temporais, integradas na competência escrita. Os resultados indicam que o desenvolvimento da consciência linguística, particularmente em estruturas temporais, impacta positivamente a produção escrita de textos narrativos. A pesquisa destaca a importância do trabalho contextualizado e da aprendizagem, enfatizando que atividades que promovem a consciência linguística geram efeitos positivos na produção escrita e no conhecimento metalinguístico dos alunos.

Ambos os estudos defendem a relevância de abordagens que integram narrativas no contexto educacional, seja para o desenvolvimento da linguagem oral, como em Andrade (2017), ou para melhorar a produção escrita, conforme evidenciado por Borges (2015), fornecendo fundamentos sólidos para a avaliação e intervenção nas competências narrativas de crianças, tal como é proposto no nosso instrumento, no entanto, o nosso instrumento ainda fornece uma grelha de análise que pode ajudar o professor no diagnóstico das dificuldades das crianças e num planeamento das atividades didáticas mais eficaz.

6.2. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NARRATIVAS POR FAIXAS ETÁRIAS

Ao explorarmos os resultados do nosso estudo sobre o desenvolvimento de competências narrativas em crianças, podemos relacioná-los com teorias estabelecidas e

contribuições de diversos autores ao longo do tempo. O entendimento das competências narrativas nas diferentes faixas etárias é crucial para compreendermos a complexidade do desenvolvimento linguístico infantil. A análise detalhada das competências narrativas em crianças entre os 6 e os 12 anos, evidenciada no nosso estudo, alinha-se com diversas teorias do desenvolvimento cognitivo e linguístico propostas por diversos autores.

Desta forma, observámos que a interação adulto-criança desempenha um papel crucial no desenvolvimento de competências narrativas, corroborando as ideias de Dadalto & Goldfield (2009). Além disso, a progressão notável nas competências narrativas ao longo das faixas etárias, destacada no nosso estudo, está alinhada com a noção de que o desenvolvimento narrativo é um processo gradual e complexo, conforme discutido por Peterson (2004) e Sousa (2015).

Já a distinção entre macroestrutura e microestrutura, conforme destacado por Gillam & Pearson (2017), é bastante evidente, com avanços nas componentes prototípicas e no uso de conectores, tempos verbais e vocabulário. As observações sobre o uso pouco diversificado de conectores iniciais, predominando a conjunção "e", alinham-se com as descobertas de Silva (2001) e Gonçalves, Guerreiro & Freitas (2011). Além disso, o desenvolvimento progressivo e complexo de tempos verbais e conectores temporais encontrado no nosso estudo é consistente com as contribuições de Sousa (2007). A importância em estabelecer relações causais entre eventos nas narrativas, destacada por Sousa (2010), é aqui refletida, sendo a presença de conectores causais considerada um indicador de desenvolvimento da competência narrativa.

A abordagem centrada em análises quantitativas e qualitativas, conforme proposta por Justice et al. (2010), foi considerada no nosso estudo com o objetivo de conseguirmos obter um perfil linguístico completo das crianças, especialmente quando há suspeita de perturbações da linguagem.

Os resultados obtidos apoiam a ideia de que o uso de estruturas de subordinação é um indicador mais robusto na avaliação do desenvolvimento linguístico do que o uso de estruturas de coordenação, tal como proposto anteriormente por Justice et al. (2010).

Quando observadas as dimensões estudadas, verificámos que, a nível macroestrutural, as primeiras narrativas das crianças são simples e incompletas, podendo não apresentar todas as componentes da sequência narrativa ou apresentá-las de forma incompleta ou desordenada. Por volta dos 7 anos de idade, as crianças já são capazes de

contar narrativas mais completas e complexas, que contêm um evento inicial, ações com vista a um fim e uma consequência (Gillam & Pearson, 2017).

A nível microestrutural, as primeiras narrativas das crianças são caracterizadas pelo uso pouco diversificado de conectores, predominando a conjunção “e” e as orações temporais introduzidas por “quando”. Outros tipos de conectores, como os causais e os condicionais, são mais raros e de desenvolvimento mais tardio, tal como já argumentado noutros trabalhos de investigação (Silva, 2001; Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011).

A complexidade linguística das narrativas continua a aumentar até à adolescência, com o uso de múltiplas orações encaixadas, vocabulário mais rico e um estilo mais literário (Gillam & Pearson, 2017). Os mecanismos coesivos também se desenvolvem ao longo do tempo, incluindo os processos de retoma anafórica e os mecanismos de coesão temporal. Por volta dos 7 anos, as crianças já dominam o uso adequado dos artigos definidos e indefinidos e dos pronomes para referir as entidades mencionadas na narrativa (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011), o mesmo foi mostrado com o nosso estudo. Também verificámos que o uso dos tempos verbais, dos conectores temporais e das expressões adverbiais de localização temporal se torna progressivamente mais complexo e adequado, tal como em Sousa (2007).

Um aspeto importante do desenvolvimento de competências narrativas é o estabelecimento de relações causais entre os eventos relatados, que garantem a coerência e a coesão da narrativa. As primeiras narrativas das crianças correspondem a justaposições de eventos cronologicamente ordenados, sem explicitar as relações causais entre eles. A presença de conectores causais que mostram a relação entre eventos e que explicam as motivações e as consequências das ações é um indicador de desenvolvimento da competência narrativa (Sousa, 2010). Também observámos, tal como Pereira (2008), que por volta dos 7/8 anos as crianças contam histórias contendo todos os componentes básicos da estrutura narrativa. De acordo com esta autora, a tarefa de analisar as competências narrativas é bastante complexa e requer a utilização de diferentes medidas para ser bem-sucedida.

É de referir também que a compreensão de narrativas também passa por um processo de desenvolvimento. De acordo com Dawes (2017), as crianças mais jovens podem ter dificuldades com perguntas que exigem que elas relacionem informações explícitas com conhecimentos prévios, façam inferências e avaliem os eventos da história. Isso é especialmente notável em crianças com menos de 5-6 anos. No nosso estudo, o

fator "idade" também apresentou diferença estatisticamente significativa, sugerindo que há variação nas medidas de acordo com a idade das crianças avaliadas, ou seja, à medida que a idade avança os resultados tendem a melhorar na tarefa de compreensão de histórias. O fator "tipo de compreensão" (literal, inferencial e crítica) mostrou uma diferença significativa, indicando que o tipo de questão tem um impacto significativo nas medidas avaliadas.

Da mesma forma, a relação entre a idade da criança e o tipo de questão de compreensão tem um efeito nas medidas. O único contraste obtido nas idades foi entre os 6 e os 7 anos, no grupo de crianças mais novas, e ainda, as crianças geralmente têm um desempenho melhor em tarefas que envolvem o reconto de histórias do que em tarefas de criação de histórias, o que destaca a complexidade da produção narrativa. (Nippold, et al. 2005; Cavalcante & Mandrá 2010; Andrade 2017; Balciuniene & Kornev 2016; Vaz, Lobo & Lousada 2020; entre outros).

A análise quantitativa e qualitativa das competências narrativas é importante para obter um perfil linguístico completo de uma criança e é particularmente relevante quando há suspeita de perturbações da linguagem (Justice et al., 2010).

Desta forma, sabe-se que há desenvolvimento no uso de diferentes tipos de conectores (Silva, 2001; Diessel, 2004; Costa, 2006, 2010; Costa et al., 2008, e.o), interessando verificar o uso de conectores de diferentes graus de complexidade nas produções narrativas das crianças. Existe, assim, desenvolvimento das competências narrativas das crianças, quer no nível macroestrutural, quer no nível microestrutural.

Os resultados estatísticos destacam diferenças significativas relacionadas com a idade, indicando desempenhos superiores na tarefa de reconto em comparação com a de conto. As análises macroestruturais por idade, tarefa e histórias proporcionam uma compreensão mais refinada das tendências observadas. Na análise microestrutural, a MLUw aumenta com a idade, refletindo um desenvolvimento gradual nas competências linguísticas, tal como referido em Sapage et al., 2019. A análise das estruturas de subordinação destaca a importância dessa medida na avaliação do desenvolvimento sintático, indicando um aumento consistente com a idade. A tarefa de reconto favorece a produção de narrativas mais complexas em termos de uso de subordinadas adverbiais, orações completivas finitas e orações relativas, sugerindo que a exposição prévia à história facilita a utilização de estruturas complexas.

A análise dos parâmetros relacionados com a complexidade das estruturas e a diversidade da estrutura temporal e causal das narrativas revela um aumento na complexidade à medida que as faixas etárias aumentam. O reconto, em todas as idades, resulta em narrativas mais complexas em termos de tipos de subordinadas adverbiais e diversidade de conectores temporais e causais.

Em suma, os resultados indicam uma progressão no desenvolvimento narrativo das crianças, destacando a influência positiva da idade e a importância da tarefa de reconto nas competências narrativas. Essas descobertas têm implicações para intervenções que visam aprimorar as capacidades linguísticas das crianças em diferentes faixas etárias.

6.3. DIFERENÇAS ENTRE GRUPOS (DT VS. PDL)

Observamos diferenças entre os grupos DT e PDL quanto às competências narrativas em crianças, sendo fundamental relacionar as observações com teorias previamente fundamentadas por diversos autores. A análise dessas teorias à luz dos resultados obtidos contribui para uma compreensão mais profunda das diferenças associadas ao desenvolvimento narrativo em crianças com desenvolvimento típico e atípico de linguagem.

Como vimos, Dadalto & Goldfield (2009) assumem a importância da interação adulto-criança no desenvolvimento narrativo. Verificamos que os nossos resultados se alinham com esta perspectiva, sugerindo que as crianças com DT possam ter interações mais ricas e facilitadoras. Este contexto propício pode explicar a notável progressão nas competências narrativas ao longo das faixas etárias observada no grupo DT, enquanto as crianças com PDL podem enfrentar desafios específicos na organização narrativa, corroborando perspectivas como as de Peterson (2004) e Sousa (2015) sobre o desenvolvimento narrativo como um processo gradual e complexo.

A perspectiva de Gillam & Pearson (2017) sobre a progressão de narrativas simples para mais complexas em crianças com DT nas dimensões macro e microestrutural, também se reflete no nosso estudo. A análise das estruturas de subordinação, quer nas produções orais, quer escritas é essencial para aferir o desenvolvimento sintático (Batalha

et al., 2023), e revela uma progressão mais consistente nas crianças com DT, enquanto nas crianças com PDL essa trajetória pode ser desigual. Essas divergências podem ser atribuídas à heterogeneidade intrínseca ao grupo PDL, caracterizado por variações na gravidade das dificuldades e pela influência de intervenções terapêuticas em curso.

Ao considerar estudos sobre diversas condições de desenvolvimento atípico (Bysterveldt et al., 2012; Rumpf et al., 2012; Crosson & Geers, 2001; Fey et al., 2004), observámos que crianças com PDL enfrentam dificuldades em produzir narrativas coerentes e coesas.

A análise específica dos nossos resultados confirma essas perspectivas, revelando um desempenho inferior do grupo PDL em todas as dimensões analisadas, incluindo macroestrutura, microestrutura e compreensão. A compreensão crítica destaca-se como um ponto de dificuldade significativo para o grupo PDL, enquanto a compreensão literal e/ou inferencial é mais acessível. É importante notar, contudo, que não encontramos estudos que corroborem diretamente os nossos resultados. A natureza exploratória do estudo, aliada ao reduzido número de participantes e à heterogeneidade do grupo PDL, ressalta a necessidade de interpretar esses resultados com cuidado.

Observámos diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, apontando para resultados melhores nas crianças com DT em todos os tipos de questões de compreensão, comparativamente com o grupo PDL. Porém, existem desafios mais pronunciados na compreensão crítica em ambos os grupos de crianças, independentemente da faixa etária. Em contrapartida, a compreensão literal e/ou inferencial parece ser mais acessível.

Dada a natureza exploratória do grupo PDL, caracterizado por uma amostra reduzida de participantes, é imperativo reconhecer a variabilidade individual nas respostas das crianças. No entanto, destaca-se uma variação notável nas taxas de acerto, particularmente nas questões de compreensão crítica, revelando uma diferença significativa entre os grupos. Os resultados indicam consistentemente um desempenho inferior do grupo PDL em comparação com o grupo de DT, sendo crucial considerar a natureza limitada da amostra, reconhecendo que as variações individuais podem não ser totalmente representativas do conjunto de crianças com PDL.

Na macroestrutura narrativa, o grupo PDL teve bom desempenho na tarefa de conto e reconto, com 84% de acerto. Apesar de ligeiramente inferior ao grupo DT, é

importante notar que as diferenças podem ser atribuídas às particularidades das perturbações de desenvolvimento da linguagem, considerando a natureza exploratória do estudo.

A análise microestrutural revelou que o grupo DT demonstra uma maior diversidade lexical, produzindo narrativas mais longas e com mais enunciados em comparação com o grupo PDL, que apresenta valores mais baixos em todos esses parâmetros. Estes resultados indicam que crianças com PDL enfrentam desafios específicos na compreensão crítica, diversidade lexical e extensão de enunciados, evidenciando a importância de avaliar e adaptar intervenções terapêuticas de maneira mais precisa, considerando as suas dificuldades. No entanto, é crucial ressaltar que este estudo é exploratório, e resultados mais robustos poderiam ser obtidos com uma amostra maior. A diferença entre os grupos reside na extensão dos enunciados, e na proporção de subordinadas por enunciado.

Ao analisar essas diferenças ao longo das faixas etárias, surge uma consideração essencial: a heterogeneidade no grupo PDL. A variabilidade no nível de gravidade das dificuldades pode explicar as disparidades encontradas. Além disso, é crucial considerar que as crianças no grupo PDL estão em processo de intervenção, o que pode influenciar os resultados.

Ao detalhar essas diferenças por faixas etárias, observa-se que a proporção de subordinadas por enunciado tende a aumentar com a idade em ambos os grupos, embora o grupo DT mantenha uma vantagem consistente. Este padrão sugere que o desenvolvimento sintático está em curso, mas as crianças com PDL podem enfrentar desafios específicos na expansão sintática.

Os resultados indicam que o grupo PDL enfrenta dificuldades em relação a orações completivas finitas e orações relativas durante a tarefa de reconto. Estas dificuldades sugerem desafios em termos de complexidade sintática e gramatical, bem como na produção de narrativas coesas e semanticamente corretas. Embora o grupo PDL apresente, em algumas faixas etárias, médias superiores, essa tendência não é consistente, destacando uma certa variabilidade nas competências sintáticas do grupo. Em contrapartida, o grupo DT demonstra uma melhor capacidade na construção de narrativas com estruturas sintáticas mais complexas, destacando a complexidade da relação entre o desenvolvimento sintático e as dificuldades específicas enfrentadas pelo grupo PDL.

A análise adicional revela que o grupo PDL apresenta, em média, um número menor de subordinadas em várias categorias, incluindo subordinadas temporais, causais, finais, condicionais, consecutivas, concessivas, circunstância negativa, modo, comparativas, confirmativas e substitutivas. Em contraste, o grupo DT exibe uma maior variedade de tipos de subordinadas, incluindo uma média significativamente maior de subordinadas temporais, causais e condicionais em comparação com o grupo PDL. Esses resultados sugerem que o grupo DT demonstra uma maior complexidade na utilização de subordinadas adverbiais e uma capacidade mais desenvolvida para construir narrativas com diferentes tipos de subordinadas, enquanto o grupo PDL exibe menos diversidade na produção de narrativas orais na tarefa de reconto H2.

Podemos concluir que o grupo DT demonstrou um desempenho superior em todas as tarefas de Conto e Reconto, quer na análise macro, quer micro, e também na prova de compreensão comparativamente com o grupo de crianças PDL.

Em resumo, os resultados destacam a importância das competências narrativas no desenvolvimento da linguagem, e ressaltam a necessidade de abordagens diferenciadas de intervenção e suporte à perturbação do desenvolvimento da linguagem. Esta compreensão mais profunda das diferenças de desempenho entre os grupos pode indicar a necessidade de estratégias terapêuticas e educacionais específicas para promover as competências narrativas em crianças com PDL.

6.4. DIFERENÇAS ENTRE HISTÓRIAS

Nesta secção de discussão de resultados, é importante destacar a complexidade intrínseca das estruturas textuais das histórias, conforme delineado no capítulo III da metodologia. As narrativas foram cuidadosamente selecionadas e adaptadas para o instrumento (RE)CONTO, com o intuito de proporcionar diferentes níveis de complexidade, tanto em termos de estrutura narrativa quanto de complexidade linguística.

A primeira história, "A Minhoca e o Pássaro" (H1), foi criada especificamente para o instrumento, apresentando uma estrutura narrativa mais convencional, predominantemente composta por sequências narrativas lineares e com um menor grau de complexidade linguística, caracterizada por um menor número de orações complexas.

Contrastando com isso, a história "Os Elefantes Espertalhões" (H2) incorpora uma variedade de sequências, incluindo não apenas elementos narrativos, mas também uma introdução descritiva e várias sequências dialogais. Esta diversificação estrutural torna a H2 mais desafiadora tanto em termos de reconto, quanto em termos de compreensão.

Por sua vez, "A Fada Arco-Íris" (H3) emerge como a história mais complexa linguisticamente, apresentando uma abundância de orações subordinadas, relações mais complexas entre personagens e sequências de eventos. Além disso, a H3 inclui algumas sequências descritivas, adicionando complexidade à sua estrutura.

A análise dos resultados revelou que a dificuldade dos itens variou significativamente dependendo da tarefa (conto ou reconto), das diferentes histórias e dos grupos estudados (DT e PDL). Este resultado sugere que certas histórias e tipos de tarefas podem representar desafios diferenciados para as crianças, influenciando os índices específicos de dificuldade relacionados com cada história e tarefa.

No que diz respeito à compreensão, as diferenças estatisticamente significativas entre as três histórias (H1, H2 e H3) indicam que o conteúdo das histórias desempenha um papel crucial na forma como as crianças respondem e compreendem: H1 revelou-se como a história mais fácil e H2 como a mais difícil.

Analisando especificamente o grupo DT na tarefa de reconto, observaram-se diferenças estatisticamente significativas na macroestrutura e microestrutura, evidenciando que as diferentes histórias influenciam significativamente as medidas avaliadas. Neste contexto, H2 foi identificada como a história que promoveu menor diversidade de estruturas, quando comparada com H1 e H3.

Esses resultados destacam a importância de considerar não apenas as competências linguísticas, mas também a complexidade estrutural das histórias ao avaliar a compreensão e o desempenho oral de crianças em tarefas de conto e reconto. Além disso, a diferenciação entre os grupos DT e PDL sugere que as características específicas das histórias podem afetar grupos de crianças de maneira distinta, apontando para a necessidade de estratégias pedagógicas e clínicas diferenciadas.

6.5. VALIDADE E LIMITAÇÕES DO INSTRUMENTO

A secção de discussão proporciona uma visão abrangente do desenvolvimento do instrumento (RE)CONTO, abordando as suas diversas fases, critérios de validação e considerações sobre a fiabilidade.

Destacam-se pontos positivos, como a ênfase na qualidade do instrumento (RE)CONTO, validada por critérios como Validade de Conteúdo, Validade de Critério e Validade de Construto. Observam-se correlações positivas com a Grelha de Avaliação da Linguagem (GOL-E), o que mostra que o nosso instrumento é uma medida válida, e também a comparação com a prova RAVLT, que revela relações complexas entre memória e desempenho no reconto, elucidando competências cognitivas e linguísticas.

A fiabilidade apresenta resultados favoráveis na consistência interna e interavaliador, evidenciados pelo coeficiente Alpha de Cronbach e concordância nas análises de micro e macroestrutura. Destacamos positivamente o reconhecimento da importância de índices de dificuldade variados, ressaltando a diversidade na complexidade das tarefas.

Identificamos, no entanto, áreas que necessitam ainda de aprimoramento, como a dificuldade percebida nas perguntas de compreensão crítica, especialmente em H2 e H3, demandando uma discussão mais detalhada. Identificou-se também que as perguntas de compreensão nem sempre permitem uma discriminação clara de crianças com diferentes níveis de desempenho, o que sugere a necessidade de reformular as perguntas de compreensão em investigação futura.

6.6. SÍNTESE

O presente Capítulo proporcionou uma visão geral sobre o desenvolvimento e a avaliação das competências narrativas em crianças, destacando especialmente os pontos que foram desenvolvidos ao longo deste trabalho. Explorámos as competências narrativas em duas tarefas distintas: conto e reconto de histórias. Destacámos a relevância de avaliar

ambas as competências para obter uma compreensão completa do desenvolvimento narrativo em crianças.

Ao discutir as competências narrativas no contexto do conto e reconto, considerámos as diferenças observadas entre essas tarefas. Analisámos como é que as crianças lidam com a produção de narrativas em tarefa de conto e como recontam histórias previamente ouvidas. Essa distinção permitiu uma compreensão mais aprofundada das capacidades narrativas em diferentes situações, contribuindo para a construção de um quadro abrangente de desenvolvimento.

No que diz respeito às faixas etárias, examinámos como é que as competências narrativas evoluem ao longo do tempo. Reconhecemos a importância de considerar diferentes grupos etários, uma vez que as capacidades narrativas podem apresentar variações significativas em estágios específicos do desenvolvimento. A análise detalhada das competências narrativas em faixas etárias específicas permitiu perceber as trajetórias de desenvolvimento ao longo da infância.

Além disso, verificámos os resultados nos grupos estudados, grupo de DT e de PDL. Ao articular os nossos resultados com os de estudos anteriores, evidenciamos que as crianças com DT apresentam uma progressão mais consistente nas competências narrativas, enquanto as crianças com PDL enfrentam desafios específicos, como organização narrativa, compreensão crítica e diversidade lexical.

Em síntese, ao discutirmos os resultados neste capítulo, integrámos a prática observada com várias perspetivas que fundamentam o desenvolvimento narrativo infantil. Esta abordagem proporcionou uma compreensão abrangente das dinâmicas entre diferentes tarefas, faixas etárias e grupos estudados, destacando a complexidade e a importância de considerar diversos elementos ao avaliar as competências narrativas orais em crianças.

CAPÍTULO VII. CONCLUSÕES

O presente capítulo sintetiza as principais conclusões deste estudo de investigação, as limitações e sugestões de investigação futuras.

O estudo centrou-se na análise de produções orais em tarefas de conto e reconto de histórias, bem como numa prova de compreensão na tarefa de reconto. No que respeita à produção, foram desenvolvidas grelhas de codificação que consideram análises macro e micro estruturais das narrativas.

Os resultados obtidos com este estudo permitiram chegar a conclusões interessantes quanto ao desempenho das crianças testadas no que diz respeito ao tipo de tarefa (conto e reconto de histórias), ao desenvolvimento progressivo de competências ao longo das diferentes faixas etárias dos 6 aos 12 anos de idade e ainda diferenças entre grupos testados incluindo crianças com desenvolvimento típico e atípico de linguagem.

O nosso estudo de investigação demonstrou que a tarefa de reconto leva à produção de narrativas mais complexas a nível macro e microestrutural, confirmando estudos anteriores (Nippold, et al., 2005; Cavalcante & Mandrá, 2010; Andrade, 2017; Balciuniene & Kornev, 2016; Kraljevic, et al., 2020; Vaz, Lobo & Lousada, 2020; 2021; 2022, entre outros). Concluímos também que a produção de estruturas de subordinação e de orações com mais do que uma subordinada é um indicador mais robusto de desenvolvimento do que outras estruturas complexas.

Foi possível construir um corpus anotado de 907 narrativas orais de crianças em idade escolar, transcritas em CHAT, sendo 874 produções de crianças com desenvolvimento típico e 33 produções de crianças com perturbação da linguagem.

Este trabalho permitiu ainda a criação de um instrumento original de avaliação de compreensão e produção de narrativas, juntamente com um manual de aplicação e interpretação de resultados e grelha de codificação para o Português Europeu.

Considerámos o papel de diferentes variáveis que têm sido apontadas como relevantes no desenvolvimento das competências narrativas orais, o que permitirá, por um lado, ajudar na identificação de estruturas que podem constituir marcadores ou indicadores clínicos e, por outro, desenhar programas de intervenção para crianças com

perturbação que incluam determinadas estruturas complexas, tais como orações subordinadas adverbiais, orações completivas finitas, e orações relativas.

Como limitação principal deste estudo, destaca-se a amostra no estudo exploratório com crianças com Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) que foi limitada em termos de participantes, o que nos leva a considerar os resultados como exploratórios. Além disso, observou-se um contingente reduzido de crianças com 12 anos de idade no grupo de desenvolvimento típico: não temos crianças de 12 anos na prova de compreensão, e na prova de produção de narrativas obtivemos um total de treze crianças desta faixa etária.

O tamanho da amostra globalmente foi bom, no entanto, devido à situação COVID-19, não foi possível obter dados em todas as regiões geográficas como inicialmente planeado para o estudo. Importa salientar que tínhamos obtido as autorizações necessárias dos agrupamentos de escolas em todas as áreas onde não foi possível realizar a recolha de dados.

Identificámos que as perguntas de compreensão apresentaram taxas de acerto muito boas, o que sugere futuramente a necessidade de reformular e ajustar o tipo de questões, validando as mesmas com uma nova amostra.

No futuro, pretendemos divulgar o nosso instrumento de avaliação, com o respetivo manual de aplicação. A disponibilização do instrumento promove a consciencialização da importância das narrativas orais para o desenvolvimento das produções orais das crianças, bem como para a consolidação de estruturas relevantes para a escrita de narrativas.

Apesar dos desafios, a pesquisa contribuiu significativamente para o conhecimento científico, através da criação de um instrumento de avaliação de competências narrativas, acompanhado do respetivo manual e grelhas de classificação. Além disso, permitiu constituir uma base de dados de narrativas orais em português europeu, transcritas em CHAT, que serão disponibilizadas para investigações futuras. Finalmente, o nosso trabalho permitiu obter dados objetivos sobre as diferenças entre tarefas de conto e reconto e sobre as medidas mais eficazes para discriminar desenvolvimento linguístico.

O instrumento (RE)CONTO, destinado a crianças entre os 6 e os 12 anos, destaca-se como uma ferramenta importante na avaliação do desenvolvimento linguístico, pelo que este estudo não apenas fornece dados novos relativamente ao desenvolvimento das competências narrativas no contexto português, mas também pode servir de base para o desenvolvimento de práticas educacionais e clínicas.

No Capítulo IV, foram apresentadas análises detalhadas sobre a validade e fiabilidade do nosso instrumento, mostrando uma avaliação precisa das competências narrativas das crianças em idade escolar. No que diz respeito às suas aplicações práticas, o (RE)CONTO destaca-se por contribuir para uma abordagem holística no desenvolvimento infantil, pois permite: a) identificar crianças que estão abaixo das da mesma faixa etária no que diz respeito a competências narrativas; b) determinar áreas mais fortes e mais fracas nas competências narrativas (macroestrutura, microestrutura, compreensão) e informar o planeamento da intervenção clínica ou educacional; c) acompanhar o progresso das crianças nesta área; e ainda, d) complementar a avaliação do perfil linguístico da criança.

O instrumento (RE)CONTO não apenas preenche uma lacuna na avaliação das competências narrativas em crianças em idade escolar para o Português Europeu, mas também emerge como uma ferramenta para orientar intervenções educacionais e clínicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam J. M. (1987). Types de séquences élémentaires. In: *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*. Les types de textes. 56: 54-79.
- Adam, J. M. (1992). *Textes: Types et Prototypes*. Paris: Hachette.
- Adam, J. M. (2002). Plan de texte. In: *P. Charaudeau; D. Maingueneau (Eds.), Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil, 433-434.
- Adam, J. M. (2011). The narrative sequence: history of a concept and a research area. In: *1er Colloque International organisé par le Réseau Romand de Narratologie (RRN)*. Redefinition de la sequence dans la narratologie postclassique. Université de Fribourg.
- Adam. J. M. (1982). *The Macro-Structure of the Conventional Narrative*. Poetics Today. 3 (4), 135-168.
- Alexandre, N. & Coluci, M. (2011). Content validity in the development and adaptation processes of measurement instruments. *Ciência e Saúde Coletiva*. 16(7), 3061-3068.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (1997). *Manual de Avaliação Psicológica - O uso de provas de papel e lápis*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ªed). Psiquilíbrios.
- Andrade, J. (2017). *A Importância do reconto de histórias no desenvolvimento cognitivo de crianças dos 3 anos*. Tese de mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor e Intervenção Precoce, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.
- Andriachii, K., Nockerts, A., & Miller, J. F. (2012). *Assessing Language Production Using SALT Software*.
- Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(10).
- Applebee, A. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417-423.
- Baixauli, I., Colomer C., Roselló, B. & Miranda, A. (2016). Narratives of children with high-functioning autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 59, 234–254.
- Balciuniene, I. & Kornev, A. (2016). Doing new things with language: Narrative language in SLI preschoolers. *Eesti Rakenduslingvistika Uhingu Aastaraamat* 12, 25-42.
- Batalha, J., Lobo, M., Estrela, A., & Bragança, B. (2022). Desenvolvimento sintático em produções escritas de crianças de 1.º ciclo. In. *Revista Da Associação Portuguesa De Linguística*, (9), 150–163.
- Batoréo, H. (1996). *Expressão do espaço no português europeu: contributo psicolinguístico para o estudo da linguagem e cognição*. Tese de Doutoramento, Lisboa: FLUL.
- Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman
- Befi-Lopes, D. M., Ávila, C. R. B., & Cáceres-Assenço, A. M. (2008). Desempenho narrativo de crianças com transtorno específico de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 20(1), 7–12.
- Bento, A. C., & Befi-Lopes, D. M. (2010). Story organization and narrative by school-age children with typical language development. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 22(4), 503-508.
- Berman, R. A., & Verhoeven, L. (2002). Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities: Speech and writing. *Written Language and Literacy*, 5(1), 1–43.
- Bishop, D. (2004). *Expression, Reception, and Recall of Narrative Instrument - ERRNI*. London, UK: Harcourt Assessment.
- Bishop, D. V. (2009). *Curing the pathology of oral language: Where will we put our efforts?* *Child Development*, 80(3), 745-749.

- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1992). Comprehension problems in children with specific language impairment: Literal and inferential meaning. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35(5), 1195–1207.
- Bishop, D. V., & Edmundson, A. (1987). Language-impaired 4-year-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 30(2), 219-231.
- Bliss, L. S., & McCabe, A. (2008). Understanding narrative structure: A framework for literacy development. In: *J. F. Baumann & E. J. Kame'enui (Eds.), Vocabulary instruction: Research to practice*. Guilford Press, 137-156.
- Boons, T. et al. (2013). Narrative spoken language skills in severely hearing-impaired school-aged children with cochlear implants. *Research in Developmental Disabilities*, 34 (11), 3833-3846.
- Borges, I. (2015). *Expressão de tempo e construção de narrativa*. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas e Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Boudreau, D. & Chapman, R. (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.
- Boudreau, D. (2008). Narrative abilities: Advances in research and implications for clinical practice. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 99–114.
- Brandão, A. C. P., & Spinillo, A. G. (2001). Text production and text comprehension on a developmental approach. *Estudos de Psicologia*, 6(1), 51–61.
- Bronckart, J. P. (1999). *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford university press.
- Bunning, K., Gooch, L. & Johnson, M. (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.

Bysterveldt, A., Westerveld M., Gillon G. & Foster-Cohen S. (2012). Personal narrative skills of school-aged children with Down syndrome. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(1), 95-105.

Cadime, I., Santos, A. L., Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2021). Parental Reports of Preschoolers' Lexical and Syntactic Development: Validation of the CDI-III for European Portuguese. *Frontiers in Psychology*, 12, 677575.

Cain, K., & Oakhill, J. (1996). Silent reading comprehension and its assessment. *Educational Psychology Review*. 8(4), 359-387.

Cain, K., & Oakhill, J. (1996). The nature of the relationship between comprehension skill and the ability to tell a story. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 187-201.

Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 697-708.

Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 431–443.

Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Reading comprehension difficulties: Correlates, causes, and consequences. In: S. A. Brady, D. P. Braze, & C. A. Fowler (Eds.), *Explaining individual differences in reading: Theory and evidence*. Psychology Press, 152-175.

Campos, A.R (2014). *A Extensão Média de Enunciado como indicador de desenvolvimento linguístico no português europeu*. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança, Área de Especialização em Terapia da Fala e Perturbações da Linguagem, Instituto Politécnico de Saúde e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa.

Campos, R. (2014). *Rácio Type-Token e D como indicadores de desenvolvimento linguístico no português europeu*. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança, Área de Especialização em Terapia da Fala e Perturbações da Linguagem, Instituto Politécnico de Saúde e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa.

- Castro, S. L. (2007). *Compreensão de histórias em crianças com dificuldades de linguagem oral: um estudo exploratório*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (1º – 6º de primaria)*. Barcelona: Editorial Graó.
- Catts H. W., Herrera, S., Nielsen, D. & Bridges, M. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing*, 28 (9), 1407-25.
- Cavalcante, P. & Mandrá P. (2010). Oral narratives of children with typical language development. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 22 (4), 391-396.
- Conti-Ramsden, G. (2003). Processing and linguistic markers in young children with specific language impairment (SLI). *Journal of Speech Language and Hearing Research, Rockvill*, 46 (5), 1029-1037.
- Costa, A. L. (2006). Complexidade Estrutural de Conectores Concessivos. *Textos Seleccionados do XXII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL.
- Costa, A. L. (2010). *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. Tese de doutoramento, Linguística Educacional, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.
- Costa, A. L. et al. (2008). Efeitos de modelização no input: o caso da aquisição de conectores. In: *Textos Seleccionados. XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL.
- Costa, A., Vasconcelos, S. & Sousa, V. (2010). Muitas ideias, um mar de palavras. *Propostas para o ensino da escrita*. Lisboa: FCG.
- Costa, D. (2016). *Produção e compreensão de histórias orais e escritas: papel da consciência sintática*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Costa, G. (2016). Desempenho de falantes do português brasileiro com desenvolvimento típico de linguagem no test of narrative language (TNL). *Programa De Pós-Graduação em Fonoaudiologia*, Universidade Estadual Paulista Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, Brasil.

- Coutinho, M. A. (2011). Macroestruturas e microestruturas textuais. In: *I. Duarte; O. Figueiredo. Português, língua e ensino*. Porto: Porto Editorial.189-220.
- Coutinho, M.A. (2005). Para uma linguística dos géneros de texto. *Diacrítica, Revista do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho*, (19:1), 73-88.
- Cowan, N. (2008). What are the differences between long-term, short-term, and working memory? *Progress in Brain Research*, 169, 323-338.
- Crais, E. & Chapman, R. (1987). Story recall and inferencing skills in language/learning-disabled and nondisabled children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52(1), 50-55.
- Crosson, J. & Geers, A. (2001). Analysis of Narrative Ability in Children with Cochlear Implants. *Ear & Hearing*, 22 (5), 381–394.
- Cruz, M. (2011). *As histórias como recurso para o desenvolvimento da linguagem oral*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar. Faro: Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação.
- Cruz, M. S. (2011). *A importância do contar e do recontar histórias na educação infantil*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP.
- Cunha, C., & Cintra, L. (2008). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições Sá da Costa.
- Cunha, S. (2013). *Análise de Narrativas Orais em Crianças com e sem Perturbações da Linguagem: Um Estudo no Concelho de Guimarães*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial - Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Universidade do Minho.
- Curenton, S. M., & Justice, L. M. (2004). African American and Caucasian Preschoolers' Use of Decontextualized Language: Literate Language Features in Oral Narratives. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(3), 240–253.
- Dadalto, E. & Goldfield, M. (2009). Características comuns à narrativa oral de crianças na pré-alfabetização. *Revista CEFAC*, Jan-Mar; 11(1), 42-49.

- Dawes, E. (2017). The hidden language skill: oral inferential comprehension in children with developmental language disorder. *School of Psychology and Speech Pathology*. Degree of Doctor of Philosophy of Curtin University.
- De Villiers, J. G., de Villiers, P. A., & Hobbs, J. (2010). The interface of language and Theory of Mind. *Lingua*, 120(9), 2379-2394.
- De Villiers, J. G., de Villiers, P. A., & Pyers, J. (2010). Language and theory of mind: meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 81(3), 928-941.
- Delage, H., Monjauze, C., Hamann, C., & Tuller, L. (2008). Relative clauses in atypical acquisition of french. In A. Gavarró & M. J. Freitas (Eds.), *Language Acquisition and Development: Proceedings of GALA 2007 Newcastle*: Cambridge Scholars Publishing, 166-176.
- DeVellis, R. F. (2016) *Scale Development: Theory and Applications*. Vol. 26, Sage, Thousand Oaks, CA.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale Development: Theory and Applications* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dickinson, D. K., & Freiberg, J. (2009). Testing the language and early literacy skills model. *Educational Psychology Review*, 21(2), 249-274.
- Diessel, H. (2004). *The Acquisition of Complex Sentences*. Cambridge: Cambridge U. P.
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2018). *Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico - Português*. Ministério da Educação - Portugal.
- Domsch, C. et al. (2012). Narrative skill and syntactic complexity in school-age children with and without late language emergence. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(2), 197-207.
- Durrleman, S. et al. (2016). Syntactic complexity in the comprehension of wh-questions and relative clauses in typical language development and autism. *Applied Psycholinguistics*, 37(6), 1501-1527.
- Durrleman, S., & Zufferey, S. (2009). The Nature of Syntactic Impairment in Autism. *Rivista Di Grammatica Generativa*, 34, 57-86.

- Eisenberg, A. R., et al. (2008). Cognitive factors predict achievement in Portuguese reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 481-496.
- Estigarribia, B., Martin, G., Roberts, J., Spencer, A., Gucwa, A. & Sideris, J. (2011). Narrative skill in boys with fragile X syndrome with and without autism spectrum disorder. *Applied PsychoLinguistics*, 32, 359–388.
- Favot, K., Carter, M., & Stephenson, J. (2021). 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.
- Fayor, A., Gernsbacher, M. A., & Kaschak, M. P. (2020). The role of narrative structure in children's comprehension of stories. *Journal of Experimental Child Psychology*, 191, 104736.
- Feagans, L., & Appelbaum, M. I. (1986). Validation of language subtypes in learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 78(5), 358–364.
- Fey, M. et al. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1301–1318.
- Finestack, L., Palmer, M. & Abbeduto, L. (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.
- Frizelle, P., Thompson, P. A., McDonald, D. & Bishop, D. V. M. (2017). Growth in syntactic complexity between 4 years and adulthood: evidence from a narrative task. *Journal of Child Language*, 45(5), 1174-1197.
- Frota, S. et al. (2015). Questionários McArthur-Bates CDI para o Português Europeu: formas reduzidas. *Lisboa: Laboratório de Fonética, CLUL/FLUL*.
- Gagarina, N. et al. (2015). Assessment of narrative abilities in bilingual children. In S. Armon-Lotem, J. de Jong & N. Meir (eds.) *Methods for assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Gagarina, N., et al. (2015). *Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)*. Hogrefe.

- Gama, A. (2013). *Exploração de Histórias e o Reconto Oral em crianças do 1ºCEB*. Dissertação de mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Universidade de Aveiro.
- Gathercole, S. E., & Alloway, T. P. (2008). *Working Memory and Learning: A Practical Guide for Teachers*. London, US: Sage.
- Giasson, J. (2005). *La lecture: de la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Gillam, R. B., & Johnston, J. (1992). Spoken and written language relationships in language/learning impaired and normally achieving school-age children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, (6), 1303-1315.
- Gillam, R. B., & Pearson, N. A. (2004). *Test of Narrative Language (TNL)*. Pro-Ed.
- Gillam, R. B., & Pearson, N. A. (2017). *Test of Narrative Language (TNL2)*. Pro-Ed.
- Gillam, S. & Gillam, R. (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.
- Gillam, S. et al. (2015). Narrative Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58 (3), 920–933.
- Gillam, S. et al. (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.
- Gillam, S., Fargo, J. & Robertson, K. (2009). Comprehension of Expository Text: Insights Gained from Think-Aloud Data. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18 (1), 82-94.
- Gonçalves, F., Guerreiro P. & Freitas, M. (2011). *O conhecimento da língua; Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.
- González, O. (2016). Chibos Sabichões. Kalandraka. Portugal.
- Graesser, A., Millis, K. & Zwaan, R. (1997). Discourse Comprehension. *Annual Review of Psychology*, 48, 163- 190.
- Grant, S., & Davis, L. (1997). Selection and Use of Content Experts for Instrument Development. *Research in Nursing & Health*, 20, 269–274.

- Guttman, M., & Frederiksen, C. H. (1985). Preschool children's narratives: linking story comprehension, production and play discourse. In *L. Galda, & A. D. Pellegrini (Eds.), Play, language and stories: the development of children's literate behavior* Norwood: Able, 69-92.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. English Language Series, London: Longman.
- Hamann, C., Tuller, L., Monjauze, C., Delage, H., & Henry, C. (2007). (Un)successful subordination in French-speaking children and adolescents with SLI. In: *Proceedings of the 31st Annual Boston University Conference on Language Development*. Cascadilla Press Somerville, MA, 286-297.
- Hayward, D. V., & Schneider, P. (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to pre-school children with language impairment: An exploratory study. *Child Language Teaching and Therapy*, 16(3), 255-284.
- Heilmann, J. et al. (2010). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, pp. 154-166.
- Hinkin, T. (1998). A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods*, 1 (1), 104-121.
- Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. *Discourse Processes*, 14(2), 127-1553.
- Hughes, D., McGillivray, L. & Schmidek, M. (1997). *Guide to Narrative Language: Procedures for Assessment*. Eau Claire, WI: Thinking Publications, 370.
- Jakubowicz, C. & Tuller, L. (2008). Specific language impairment in French. In D. Ayoun (Ed.), *Studies in French applied linguistics* (Vol. 1). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Justice L., et al. (2006). The index of narrative microstructure: a clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. *Am J Speech Lang Pathol*. 15(2),177-91.

- Justice L., et al. (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.
- Kaderavek, J. N., & Justice, L. M. (2010). Embedded-Expansions: A closer look at one aspect of narrative language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(2), 313-325.
- Kaderavek, J. N., & Justice, L. M. (2010). Shared book reading and preschoolers' language comprehension skills: The importance of a child's expressive vocabulary and the syntactic demands of the book. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 1-17.
- Kaderavek, J. N., & Sulzby, E. (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: Oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(1), 34-49
- Kail, M. et Fayol, M. (2000). L'acquisition du langage (Vol. 1 – Le langage en émergence de la naissance à trois ans; vol. 2 – Le langage en développement au-delà de trois ans). Paris: Presses universitaires de France.
- King, D., Dockrell J. & Stuart, M. (2013). Event narratives in 11-14year olds with autistic spectrum disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(5), 522-33.
- Klop, D. & Engelbrecht, L. (2013). The effect of two different visual presentation modalities on the narratives of mainstream grade 3 children. *South African Journal of Communication Disorders*, 60(1):21-26.
- Klop, D. (2011). A systematic review of narrative-based language intervention with children who have language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(3), 286-299.
- Kraljevic, Hrzica, J. & Gorup, I. (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.
- Labov, W. & Waletzky, J. (2010). Narrative Analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 3-38.

- Lancy, D. F., Gaskins, J., & Garcia-Mateus, M. S. (2016). *The Anthropology of Learning in Childhood*. AltaMira Press.
- Leslie, L., & Caldwell, J. (2009). Formal and informal measures of reading comprehension. In: S. E. Israel & G. G. Duffy. *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Taylor & Francis, 403-427.
- Liles, B. et al. (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 415-425.
- Liles, B. Z., Duffy, R. J., Merritt, D. D., & Purcell, S. L. (1995). Story retelling by children with and without language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38(3), 539-550.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Malvern, D. D., Richards, B. J., Chipere, N., & Durán, P. (2004). Lexical Diversity and Language Development: *Quantification and Assessment*. England: Palgrave Macmillan.
- Marini, A., Martelli, S., Galiardi, C., Fabbro, F. & Borgatti, R. (2010). Narrative language in Williams syndrome and its neuropsychological correlates. *Journal of Neurolinguistics*, 23, 97-111.
- Martins, A. (2023) Complexidade sintática em PDL e PEA. Dissertação de doutoramento. Universidade de Lisboa.
- Martins, M. (2004). *A construção do conhecimento na aprendizagem da leitura e da escrita*. Universidade Católica Editora.
- Mayer, M. (1969). *Frog, Where Are You?* New York: Penguin.
- McCabe, A., & Bliss, L. S. (2005). Understanding and expressing stories: Indicators of development in narrative language. In: H. L. Wright, D. F. Lorch, & E. A. Sanford (Eds.), *Language and literacy in special populations*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 3-25.
- McHugh, M. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica*. 22(3):276-282.

- Menyuk, P., & Brisk, M. E. (2005). Language development and education: *Children with Varying Language Experiences*. Palgrave Macmillan.
- Miles, S., & Chapman, R. S. (2002). Narrative content as described by individuals with Down syndrome and typically developing children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 175-189.
- Miller, J. F. (1981). Assessing Language Production in Children. Austin, Texas: PROED
- Mokkik, L.B. et al. (2006). Protocol of the COSMIN study: CONsensus-based Standards for the selection of health Measurement Instruments. *BMC Med. Res. Methodol.*, London, 6: 1.
- Mokkink L.B, et al. (2010). The COSMIN checklist for assessing the methodological quality of studies on measurement properties of health status measurement instruments: an international Delphi study. *Qual Life Res.* 19(4), 539-49.
- Mokkink, L.B. et al. (2016). The CONsensus-based Standards for the selection of health Measurement Instruments (COSMIN) and how to select an outcome measurement instrument. *Braz. J. Phys. Ther.*, São Carlos, 20: 2, 105-13,
- Monteiro, P. (2017) *Propriedades das imagens e avaliação de comportamentos linguísticos*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Lisboa.
- Monteiro, P. et al. (2016). Parâmetros para análise de narrativas orais em crianças com e sem perturbação da linguagem expressiva. In: *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 1, 621-650.
- Moss, B. (2005). Narrative skills in children with communication impairments. *European Journal of Disorders of Communication*, 40(3), 229-248.
- Nippold, M., Linda J., 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, 1048-1064.
- Nordberg, A., Sandberg, A. & Miniscalco, C. (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.

- Nunes da Silva, P. (2015a). Narrativo: modo, género, tipo de texto ou tipo de sequência? *In Atas do 11.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*. Lisboa: Associação de Professores de Português, 22.
- Nunes da Silva, P. (2015b). Alguns contributos da linguística para a classificação dos textos literários. *In Atas do 11.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*, Évora: Associação Portuguesa de Português, 45.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91-121.
- Oetting, J. B., & Horohov, J. E. (1997). Past-tense marking by children with and without specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(1), 62–74.
- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. (2016). Ministério da Educação e Ciência.
- Paris, A. & Paris, S. (2003). Assessing Narrative Comprehension in Young Children. *Reading Research Quarterly*, 38 (1), 36-76.
- Paul, R. (2007). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment & intervention*. Philadelphia: Mosby Incorporated.
- Pereira, D. (2010). *Compreensão leitora e literatura infantil: Práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado em Didácticos, Culturais, Linguísticos e Literários, Universidade da Beira Interior.
- Pereira, M. (2008). *Competências narrativas em crianças dos 3 aos 10 anos*. Coimbra: Almedina.
- Pereira, T., et al. (2023). Avaliação em Linguagem na Criança. In D.C. Alves, P. Correia, S. Cruz, J. Fonseca, S. Ibrahim, I. Lopes, M. Lousada, P. Oliveira & C. Pinto (Eds.), *Compendium de Terapia da Fala – Avaliar e Intervir com Evidência*. Sociedade Portuguesa de Terapia da Fala. 241-310.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In: M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 227-247.

- Petersen, D. (2011). A systematic review of narrative-based language intervention with children who have language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 32, 207–220.
- Petersen, D. B., Gillam, S. L., Spencer, T. D., & Gillam, R. B. (2010). The effects of literate narrative intervention on children with neurologically based language impairments: an early stage study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 961-981.
- Petersen, D., Gillam, S. & Gillam, R. (2008). Emerging Procedures in Narrative Assessment: The Index of Narrative Complexity. *Topics in Language Disorders*, 28,115-130.
- Peterson, C. (2004). Developing narrative structure. In Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology. *Sage Publications*, 115–134.
- Pinheiro, A. (2013). *As histórias como estratégia pedagógica*. Tese de mestrado em Educação Pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico, Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo – Terceira, Portugal.
- Pinheiro, A. S. M. (2013). Contação de histórias: caminhos para a formação de leitores. *Revista Diálogo Educacional*, 13(39), 581-598.
- Pinto G., Tarchi, C. & Bigozzi, L. (2016). Development in narrative competences from oral to written stories in five-to seven-year old children. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 1-10.
- Pinto, M. C. (2009). *Compreensão de histórias em crianças dos 4 aos 8 anos: Estudo exploratório da competência narrativa*. Dissertação de mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Polit D.F, Beck C.T. (2006). The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Res Nurs Health*. (5), 489-497.
- R Core Team. (2023). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Renfrew, C. E. (1969). *Bus Story Test*. *Speechmark Publishing*.
- Reuterskiöld, C., Hansson, K. & Sahlen, B. (2011). Narrative skills in Swedish children with language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 44 (6), 733 - 744.

- Rey, A. (1964). L'examen psychologique dans les cas d'encéphalopathie traumatique [The psychological examination in cases of traumatic encephalopathy]. *Archives de Psychologie*, 30, 286-340.
- Ribeiro, I. et al. (2010). Compreensão da Leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito. Um programa de intervenção para o 2º ciclo do ensino básico. Coimbra: Almedina.
- Riggins, T. (2014). Longitudinal investigation of source memory reveals different developmental trajectories for item memory and binding. *Developmental Psychology*, 50, 449–459.
- Rumpf, A., Kamp-Becker, I., Becker, K. & Kauschke, C. (2012). Narrative competence and internal state language of children with Asperger Syndrome and ADHD. *Research in Developmental Disabilities*, 33 (5), 1395–1407.
- Salvia J., Ysseldyke J., Bolt S. (2010). *Assessment: In special and inclusive education* (11th ed.). Boston, MA: Houghton-Mifflin.
- Santos, A.L. (2006). *Minimal Answers. Ellipsis, syntax and discourse in the acquisition of European Portuguese*. PhD Dissertation. Universidade de Lisboa.
- Sapage, S. et al. (2019). Análise de narrativas orais através da extensão média do enunciado: Um estudo com crianças em idade pré-escolar em contextos inclusivos na região norte.". In *Livro de Atas do IV SLBEI – Seminário Luso Brasileiro de Educação de Infância e no I CLABIE – Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação*, 303-314.
- Sapage, S. P. (2017). *Narrative retelling task: um estudo com crianças em idade pré-escolar em contextos inclusivos na região norte de Portugal e no Luxemburgo*. Dissertação de mestrado, Universidade do Minho.
- Sautchuk, I. (2003). *A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno*. São Paulo: Martins Fontes.
- Schneider, P., Dubé, R. V., & Hayward, D. (2005). *Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI)*. Pro-Ed.
- Scott, C. & Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language

- learning disabilities. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, Rockville, 43 (2), 324-339.
- Segal, A. & Pesco, D. (2015). Narrative skills of youth with down syndrome: A comprehensive literature review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27, 721–743.
- Seymour, H., Roeper, T., & Villiers, J. de. (2005). *Diagnostic Evaluation of Language Variation - Norm Referenced Test (DELV-NR)*. Pearson Assessments.
- Shipley, K. G., & McAfee, J. G. (2019). *Assessment in Speech-Language Pathology: A Resource Manual* (6th ed.). Plural Publishing
- Silva, M. E. (2001). *O desenvolvimento da competência narrativa: Uma análise de narrativas orais e escritas produzidas por sujeitos de 6, 7, 9, 11 e 14 anos*. Dissertação de mestrado em Linguística – Teoria do Texto. FCSH-UNL.
- Silva, M.E. & Spinillo, A. (2000). A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (3), 337-350.
- Silva, R. C., da Silva, L. F. F., & Gonçalves, V. R. (2018). Contar histórias: A influência do processo narrativo no desenvolvimento infantil. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 22, 1583-1593.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2003). *Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sopko, R., & Dillard, A. M. (2013). *Oral narratives of children with language impairment: Coherence and cohesion*. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44(1), 86-99.

- Sousa, A. (2015). *Desenvolvimento da narrativa em idade pré-escolar*. Projeto de graduação. Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências da Saúde, 1º Ciclo em Terapia da Fala.
- Sousa, O. (1996). *Construindo histórias*. Lisboa: Estampa.
- Sousa, O. (2000). Adverbiais temporais na construção da narrativa. In: Gärtner, E., Hundt, C. & Schönberger, A. (eds). *Estudos de gramática portuguesa (I)*. Frankfurt am Main, Teo Ferrer de Mesquita, pp. 63-79.
- Sousa, O. (2007) *Tempo e Aspecto – O Imperfeito num Corpus de Aquisição*. Lisboa: Edições Colibri e Instituto Politécnico de Lisboa.
- Sousa, O. (2010). Emergência e desenvolvimento da relação de causalidade em narrativas de crianças. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 12 (1), 91-104.
- Spinillo, A. & Pinto, G. (1994). Children's narratives under different conditions: a comparative study. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 177-193.
- Spinillo, A. (1991). The effect of pictorial representation on narrative production. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Universidade de Brasília. 7(3), 311-326.
- Spinillo, A. G. (1991). *A influência da apresentação de imagens na produção de histórias por crianças pré-escolares*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
- Spinillo, A. G. (1993). Era uma vez... E foram felizes para sempre: esquema narrativo e variações experimentais. *Temas de psicologia*, 1, 67-87.
- Spinillo, A. G., & Pinto, A. M. (1994). Imagens e histórias: desempenho narrativo de crianças pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 7(2), 233-251.
- Squires, K. E., et al. (2014). Narrative comprehension and oral production in children with and without language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 28(4), 254-271.
- Squires, K. E., Maughan, A. L., & Ziolkowski, R. A. (2014). Story comprehension in school-aged children: Relations to reading comprehension and language. *Communication Disorders Quarterly*, 35(4), 212-225.

- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In: *R. O. Freedle (Ed.), New directions in discourse processing*. Ablex Publishing, 53-120.
- Sterponi, L. (2019). Narratives and the development of emotional and imaginative capacities. *Frontiers in Psychology*, 10, 1457.
- Sua Kay, E. & Santos, M. (2014). *Grelha de Observação da Linguagem – Nível Escolar (GOL-E)*. 2ªed. Escola Superior de Saúde do Alcoitão.
- Tuller, L., Henry, C., Sizaret, E., & Barthez, M.A. (2012). SLI at adolescence: Avoiding complexity. *Applied Psycholinguistics*, 33, 161–184.
- Tulving, E. (1983). *Elements of Episodic Memory*. Clarendon Press.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Dijk, T. A. (1997). *Discourse as structure and process*. London: Sage
- Vaz, S., Lobo, M. & Lousada, M. (2021). (RE)CONTO - Instrumento de avaliação de narrativas orais em crianças falantes de Português Europeu. Resumos de I Encontro em Linguística Aplicada In. *Revista Portuguesa de Terapia da Fala. Volume 12 - Ano IX*.
- Vaz, S. (2021). Avaliação de narrativas orais em crianças falantes de português europeu: um teste piloto. In *C. Barbero, & M. Tomaz (Eds.), Textos Seleccionados do XIII e XIV Fórum de Partilha Linguística*, NOVA FCSH/CLUNL, 145-163.
- Vaz, S., Lobo, M. & Lousada, M. (2020). Avaliação de Narrativas Orais em Crianças Falantes de português europeu (PE): Um Teste Piloto. In: *Revista da Associação Portuguesa de Linguística. Nº7*, 368-384.
- Vaz, S., Lobo, M. & Lousada, M. (2022). Avaliação com base em narrativas orais. In: *M.J. Freitas, M. Lousada, D. Caetano Alves, eds., Linguística clínica: Modelos, avaliação e intervenção*. Berlim: Language Science Press, 403-431.
- Veloso, T. (1999). *A Compreensão de narrativas e a produção do discurso*. Tese de Mestrado não publicada, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

- Viana, F. L., Silva, C., Ribeiro, I. & Cadime, I. (2017). Instrumentos de avaliação da linguagem: uma perspectiva global. In *Maria João Freitas & Ana Lúcia Santos (eds.), Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*, Berlin, Language Science Press, 333-357.
- Wellman, R. et al. (2011). Narrative ability of children with speech sound disorders and the prediction of later literacy skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42(4), 561-79.
- Wellman, R. L. et al. (2011). Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with specific language impairment in Cantonese and English. *Journal of Communication Disorders*, 44(5), 550-569.
- Westby, C. (2005). Assessing and facilitating text comprehension problems. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(1), 5-16.
- Yebra, A. (2015). *El hada del arco iris*. ChiquiCuentos. 11ªedicion, Editorial Bruño. Espanha.
- Zanotto, M. (2003). Recontar Histórias –Atividade é importante para a formação das crianças pré-escolares. *Revista do Professor*, Porto Alegre, 74, 5-9.
- Zanotto, M. D. (2003). Contar histórias é preciso: reflexões sobre a tradição oral. *Revista Textura*, 5(8), 185-200.

ANEXOS

ANEXO 1. Autorização Ministério de Educação

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0697200001

7 mensagens

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>
Para: stephanie.vaz@fcsh.unl.pt

18 de junho de 2019 às 10:42

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0697200001, com a designação *Avaliação de Narrativas Orais em Crianças Falantes de Português Europeu*, registado em 20-05-2019, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Stéphanie Dias Vaz

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo, apresentados na nota metodológica. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos e de vida privada, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos.
- b) Informa-se que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar dadas as competências da Escola/Agrupamento, nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão estratégica, entre outras. Os órgãos de gestão pedagógica e educativa, (a Direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral) melhor decidirão sobre a realização dos inquéritos e suas inerentes ações em contexto de sala de aula.
- c) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos da proteção de dados a recolher junto dos inquiridos, (ou de seus representantes legais) em cumprimento da legislação em vigor resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados pessoais. É obrigatório recolher as declarações de consentimento informado e esclarecido a utilizar junto dos inquiridos, devendo conter: objetivos e finalidades do estudo, tipologia dos dados do inquérito, exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, da existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos mesmos, salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Mais deverão ser presentes com os inquéritos para recolha do prévio consentimento dos inquiridos ou de seus representantes legais (sua anuência/concordância com o que lhe é efetivamente proposto responder). As autorizações assinadas devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes das declarações de consentimento informado.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

ANEXO 2. Carta dirigida aos agrupamentos de escolas



Stéphanie Dias Vaz
Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – UNL
Av. Berna 26 C 1069-061 Lisboa
Email: stephanie.vaz@fcsch.unl.pt
Contacto: 911909131

Lisboa, ____ de 2019

Ex.mo/a Sr.ª Diretor/a do Agrupamento de Escolas ____

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo no âmbito de Tese de Doutoramento

Eu, Stéphanie Dias Vaz, Linguista, Terapeuta da Fala e aluna do Curso de Doutoramento em Linguística, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, venho por este meio solicitar a V. Ex.ª autorização para a realização de um estudo neste Agrupamento de Escolas no âmbito da elaboração da minha Tese de Doutoramento. A tese de doutoramento está a ser orientada pela Prof.ª Doutora Maria Lobo, Professora da Universidade Nova de Lisboa, e coorientada pela Prof.ª Doutora Marisa Lousada, Professora na Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro, com vista à elaboração de um instrumento padronizado de avaliação de narrativas orais.

Para o efeito, é nosso objetivo recolher dados relativos à forma como as crianças produzem narrativas, quer em tarefa de conto de histórias, quer em tarefa de reconto. Os participantes serão caracterizados segundo idade cronológica, escolaridade, região e género. Estes serão alunos de uma ou mais turmas de vários agrupamentos de Escolas Básicas, do 1º e 2º ciclos do ensino público em Portugal continental e ilhas.

Desta forma, pedimos a V. Ex.ª que nos autorize a recolha de dados junto de alunos do 1º ao 6º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, de uma ou mais turmas. Pretendemos um total de 10 a 20 alunos por ano de escolaridade e/ou faixa etária em cada agrupamento. Todos os encarregados de educação receberão previamente um termo de consentimento informado, que deverão assinar.

A recolha e o tratamento destes dados têm como finalidade única a investigação científica, sendo lícitas ao abrigo do consentimento obtido no termo de consentimento informado. Os dados serão conservados durante o período necessário para a prossecução desta investigação.

Informo, ainda, que já foi deferida a autorização, quer da Comissão de ética da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, quer do Ministério de Educação para aplicação destas provas em meio escolar (cf. Anexo).

Acrescento a minha inteira disponibilidade para dar conta dos resultados finais desta investigação a todos os docentes do Agrupamento que V. Ex.ª superiormente dirige.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

A doutoranda,

Stéphanie Dias Vaz

ANEXO 3. Consentimento Informado



CONSENTIMENTO INFORMADO

Projeto: Avaliação de Narrativas Orais em Crianças Falantes de Português Europeu

Investigadores Responsáveis: Prof.^a Doutora Maria Lobo (Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL)) e Prof.^a Doutora Marisa Lousada (Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro).

Investigadora: Stéphanie Vaz (Bolsista de Doutoramento e Investigadora do CLUNL)

Introdução

O presente projeto de doutoramento tem como objetivo avaliar as competências narrativas orais em Crianças Falantes de Português Europeu. Para tal, será necessário recolher informação relativa à forma como estas crianças produzem narrativas, quer em tarefa de conto de histórias, quer em tarefa de reconto.

Deste modo, é solicitada aos encarregados de educação das crianças autorização para que o seu educando participe neste trabalho de investigação, sendo que iremos reunir um conjunto de participantes com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos de idade.

Serão recolhidas, para além de uma gravação das entrevistas das crianças, a sua idade cronológica, data de nascimento, escola, ano e turma, região e género. As gravações das entrevistas serão codificadas, segundo o procedimento descrito abaixo.

As crianças serão alvo de uma avaliação de linguagem, bem como de uma avaliação psicológica. A participação no projeto implicará o conto/reconto de pequenas histórias, com o apoio de sequências de imagens, e respostas a perguntas sobre as histórias. Após as avaliações, as respostas das crianças são classificadas de acordo com critérios pré-existent.

A avaliação das crianças terá a duração total de 30 minutos.

A recolha e tratamento destes dados têm como finalidade única a investigação científica, sendo lícitas ao abrigo do consentimento obtido neste termo de consentimento informado. Os dados serão conservados durante o período necessário para a prossecução desta investigação.

Benefícios e Riscos

Não existem benefícios nem riscos para a criança decorrentes da sua participação nestas atividades.

Desistência da participação no estudo

Os participantes têm o direito de interromper a sua participação nas atividades a qualquer momento. Ao mesmo tempo, e depois das gravações, os participantes têm o direito de revogar o seu consentimento para a participação neste estudo a qualquer momento, o que não prejudica a licitude do tratamento de dados pessoais previamente levado a cabo com base no consentimento prestado.

Direitos

Poderá obter esclarecimentos sobre a recolha e tratamento de dados pessoais a qualquer momento. Poderá ainda exercer os seus direitos de acesso aos dados pessoais recolhidos que digam respeito ao seu educando, bem como os direitos de retificação ou apagamento daqueles dados. Tem ainda o direito de se opor ao tratamento e de obter a limitação do mesmo. A participação neste estudo é inteiramente voluntária.

Confidencialidade

Todos os dados recolhidos serão alvo de exclusiva análise dos investigadores, nunca sendo divulgados de uma forma que permita identificar os participantes. As gravações dos momentos de avaliação são codificadas pelos entrevistadores, sendo identificadas e tratadas com um número. A decodificação destas gravações apenas é possível mediante o pedido expresso do titular dos dados. Não haverá lugar à identificação de quaisquer participantes no âmbito deste projeto ou de qualquer material produzido no âmbito do mesmo.

Contacto

Se, a qualquer momento durante o estudo, quiser mais informações, tiver dúvidas sobre os procedimentos do estudo, decidir desistir do estudo ou pretender exercer os seus direitos enquanto titular dos dados, entre em contacto com:

Stéphanie Vaz (stephanie.vaz@fcsh.unl.pt)

Os dados recolhidos no âmbito deste projeto serão tratados pela Universidade Nova de Lisboa, sita no Campus de Campolide, 1099-085 Lisboa. Poderá contactar o Encarregado da Proteção de Dados da Universidade Nova de Lisboa em dpo@unl.pt. Tem ainda o direito de apresentar uma reclamação junto da Comissão Nacional de Proteção de Dados em <http://www.cnpd.pt/>.

Consentimento

Eu, _____ (nome do encarregado de educação), encarregado de educação de _____ (nome do educando), declaro ter tomado conhecimento e aceitar a participação do meu educando neste projeto, para efeitos de investigação científica, autorizando o tratamento dos seus dados pessoais para os fins aqui descritos, enquanto aqueles forem considerados úteis e atuais.

Data e Local: _____

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

ANEXO 4. Lista de Participações

LISTA DE ESCOLAS QUE PARTICIPARAM

Portalegre: Agrupamento de Escolas de Ponte de Sor

Aveiro: Centro Paroquial de São Bernardo

Guarda: Agrupamento de Escolas de Manteigas

Lisboa: Agrupamento de Escolas Linda-a-Velha e Queijas (EB1 Stº António de Tercena e EB2/3 Ciclos Professor Noronha Feio); Agrupamento de Escolas Alto dos Moinhos (EB e Secundária Alto dos Moinhos e EB São João das Lampas)

Leiria: Agrupamento de Escolas de Cister de Alcobaça (EB1/JI Alcobaça e Escola 2/3 D. Pedro I)

Santarém: Agrupamento de Escolas Cidade do Entroncamento (EB António Gedeão; EB do Bonito; EB da Zona Verde e EB 2,3 Dr. Ruy d'Andrade)

Açores: Escola Básica Integrada de Arrifes e Agrupamento EB 2,3 dos Arrifes

Madeira: Complexo Escolar D. Olga Brito - Escola Donaolga (Escola Básica com Pré-escolar Bartolomeu Perestrelo; Cruz Vermelha Portuguesa - Lar, Infantário e Escola Donaolga; Escola 2/3 D. Olga de Brito)

LISTA DE CLÍNICAS QUE PARTICIPARAM

Exclusivamente - Psicologia & Terapia da Fala

ELTI – Espaço Saúde e Bem-estar

Clínica de apoio ao desenvolvimento e saúde - Contigo

RE.DE - Centro de Reabilitação e Desenvolvimento Terapêutico

Spot Kids - Centro de Estudos e Tempos Livres

LISTA DE PERITOS

Validação de conteúdo do instrumento (RE) CONTO:

Alexandrina Martins

Ana Luísa Costa

Ana Mafalda Pinheiro

Bruna Bragança

Dina Alves
Inês Araújo
Joana Batalha
Leonor Santos
Margarida Ramalho
Maria João Amado
Patrícia Oliveira
Raquel Lopes
Sara Sapage
Sónia Rodrigues
Sónia Vieira

Fiabilidade na aplicação do instrumento (RE) CONTO:

Patrícia Oliveira
Raquel Lopes

Fiabilidade na avaliação e codificação das grelhas do instrumento (RE) CONTO:

Ana Mafalda Pinheiro
Bruna Bragança
Eduardo Castro
Inês Araújo
Joana Batalha
Leonor Santos
Maria João Amado
Patrícia Oliveira
Raquel Lopes
Sara Sapage

Fiabilidade na codificação, transcrição e análise de dados do instrumento (RE) CONTO:

Eduardo Castro
João Oliveira Santos

ANEXO 5. Mapa de recolhas



Assunto: Recolha de dados

Stéphanie Dias Vaz no âmbito do seu projeto de doutoramento **PD/BD/131387/2017** intitulado “Avaliação de Narrativas Orais em Crianças Falantes de Português Europeu”

Apresenta-se abaixo uma tabela com todas as deslocações previstas (incluindo as que foram realizadas, e as agendadas⁹). A recolha de dados foi feita em pelo menos uma escola de cada agrupamento, por distrito. O instrumento foi sempre aplicado presencialmente, de forma individual, nas respetivas escolas.

Distritos e ilhas	Data de início	Data de fim	Estado
Terrugem – Lisboa	21/10/2019	7/11/2019	Realizado
Alcobaça – Leiria	18/11/2019	26/11/2019	Realizado
Aveiro	16/12/2019	14/01/2020	Realizado
Funchal – Madeira	20/01/2020	25/01/2020	Realizado
Queijas – Lisboa	27/01/2020	31/01/2020	Realizado
Ponte Sor – Portalegre	3/02/2020	7/02/2020	Realizado
Manteigas – Guarda	10/02/2020	14/02/2020	Realizado
Entroncamento – Santarém	17/02/2020	21/02/2020	Realizado
S. Miguel – Açores	2/03/2020	13/03/2020	Realizado
Cuba – Beja	16/03/2020	20/03/2020	Agendado
Albufeira – Algarve	23/03/2020	27/03/2020	Agendado
Porto	14/04/2020	17/04/2020	Agendado
Braga	20/04/2020	24/04/2020	Agendado
Viseu	27/04/2020	30/04/2020	Agendado
Castelo Branco	4/05/2020	8/05/2020	Agendado
Bragança	11/05/2020	15/05/2020	Agendado
Penela - Coimbra	18/05/2020	22/05/2020	Agendado
Vila Real	1/06/2020	5/06/2020	Agendado
Montemor-o-Novo – Évora	15/06/2020	19/06/2020	Agendado
Viana do Castelo	14/09/2020	18/09/2020	Agendado
Sesimbra – Setúbal	21/09/2020	25/09/2020	Agendado

⁹ Não foram realizadas estas recolhas devido ao surto pandémico de COVID19.

ANEXO 6. Questionário: Caracterização do Painei de Peritos



Questionário - Caracterização do Painei de Peritos

Pretende-se, com o presente questionário, obter um conjunto de informações com o propósito de caracterizar, de forma pormenorizada, o perfil profissional de cada membro que integra o Painei de Peritos e que validará o conteúdo da nossa Prova.

Considere as questões seguidamente apresentadas, respondendo:

1. Data de Nascimento: _____ Idade: _____

2. Grau Académico:

☐ Licenciatura

☐ Mestrado

☐ Doutoramento

☐ Outro (especifique): _____

2.1. Ano de formação: _____

3. Qual a sua área de especialização:

☐ Linguística

☐ Terapia da Fala

☐ Didática

☐ Outro (especifique): _____

4. Há quantos anos atua nessa área?

☐ 5 a 10

☐ 10 a 15

☐ Mais de 15

5. Qual a profissão que exerce? _____

6. Intervém junto de crianças, em idade escolar?

☐ Sim

☐ Não

Se sim, há quanto tempo? _____

ANEXO 7. Questionário: Validação de Conteúdo



Questionário - Validação de Conteúdo

Tendo em conta os objetivos descritos no Manual, pretende-se, com o presente questionário, sintetizar a informação relativa à estrutura, ao conteúdo, aos materiais (ilustrações, histórias e gravações), e aos critérios de avaliação e correção/classificação da Prova - Avaliação de Narrativas Oraís em Crianças Falantes de Português Europeu.

Considere os tópicos a seguir enumerados, classificando-os numa escala de 1 a 4:

1 – Discordo; 2 – Discordo em Parte; 3 – Concordo em Parte; 4 – Concordo.

Parte I: Estrutura e Conteúdo

	1	2	3	4
1. Concorda que esta prova seja útil para avaliar a produção de narrativas orais?				
Sugestões:				
2. Concorda com os objetivos da prova?				
Sugestões:				
3. Concorda com as tarefas propostas?				
Sugestões:				
4. Concorda que as instruções são claras?				
Sugestões:				
5. Concorda que as instruções são pertinentes?				
Sugestões:				
6. Concorda que esta prova é adequada para crianças de idade escolar, 6 e aos 12 anos?				
Sugestões:				

Parte II: Materiais (ilustrações, histórias e gravações)

HISTÓRIA 1 – A minhoca e o pássaro	1	2	3	4
1. Concorda com a sequência de ilustrações sugerida e considera-a adequada às tarefas propostas (conto e reconto)?				
Sugestões:				
2. Considera a história adequada ao público alvo (crianças dos 6 aos 12 anos)?				
Sugestões:				
3. Considera as questões de compreensão adequadas?				
Sugestões:				
4. Considera a gravação da história adequada?				
Sugestões:				

HISTÓRIA 2 – Os elefantes espertalhões	1	2	3	4
1. Concorda com a sequência de ilustrações sugerida e considera-a adequada às tarefas propostas (conto e reconto)?				
Sugestões:				
2. Considera a história adequada ao público alvo (crianças dos 6 aos 12 anos)?				
Sugestões:				
3. Considera as questões de compreensão adequadas?				
Sugestões:				
4. Considera a gravação da história adequada?				
Sugestões:				

HISTÓRIA 3 – A fada do arco-íris	1	2	3	4
1. Concorda com a sequência de ilustrações sugerida e considera-a adequada às tarefas propostas (conto e reconto)?				
Sugestões:				
2. Considera a história adequada ao público alvo (crianças dos 6 aos 12 anos)?				
Sugestões:				
3. Considera as questões de compreensão adequadas?				
Sugestões:				
4. Considera a gravação da história adequada?				
Sugestões:				

Parte III: Critérios de avaliação e correção/classificação

	1	2	3	4
1. Considera os critérios de correção/classificação das questões de compreensão adequados?				
Sugestões:				
2. Considera relevantes os parâmetros contemplados nos critérios de avaliação da produção?				
Sugestões:				
3. Considera os critérios de correção/classificação da produção adequados?				
Sugestões:				

ANEXO 8. Anotação, Transcrição e Classificação dos dados

1) Símbolos a considerar nas transcrições

Para iniciar a transcrição usando o programa CLAN, é essencial entender os comandos necessários para fazer anotações. Esses comandos são semelhantes à linguagem de programação.

De acordo com as regras definidas no manual do CHAT (MacWhinney, 2000), um arquivo de transcrição de corpus deve conter três informações principais: **o cabeçalho** (linhas que começam com "@"), **os enunciados** (linhas principais que começam com "*") **e informações adicionais sobre os enunciados** (linhas adicionais que começam com "%").

Para tornar a transcrição mais precisa e informativa, utilizamos diversos símbolos, tais como:

[/]: Indica repetição de palavras ou partes de uma frase.

[//]: Sinaliza correções em frases.

[///]: Indica correções extensas que envolvem alterações frásicas significativas.

+/.: Marca uma interrupção que será retomada.

+, : Indica retomada após interrupção.

+...: Sinaliza uma interrupção que não será retomada.

[+%/]: Sugere que o discurso direto seguirá no enunciado seguinte.

[+]": Indica a continuação do discurso direto no mesmo enunciado.

Apresentaremos estes símbolos em formato de tabela para ser mais simples a sua interpretação:

Estrutura do Ficheiro	Códigos utilizados	Descrição	Exemplos
A. Cabeçalho	@Begin	Primeira linha obrigatória pela qual começa o ficheiro.	@Begin
	@Languages:	Língua(s) utilizada(s)	@Languages: por
	@Participants:	Linha obrigatória que lista os elementos participantes na interação transcrita.	@Participants: CHI C 10 Target Child
	@ID:	Linha obrigatória atribuída a cada participante.	@ID: por Vaz CHI TD Target Child
	@Birth of CHI:	Fornece informação específica da data de nascimento da criança.	@Birth of CHI: 03-JUN-2016
	@Date:	Indica a data da interação.	@Date: 02-ABR-2021
	@Transcriber:	Identifica a pessoa que transcreveu e codificou o ficheiro.	@Transcriber: Stéphanie Vaz, Eduardo Castro
	@Location:	Indica o local (cidade e país) em que se realizou a interação	@Location: Guarda, Manteigas
	@Comment:	Descreve a interação no que concerne às tarefas, histórias de forma a contextualizar o leitor.	@Comment: Corresponde ao Conto H1.
	@Types:	Permite segmentar o corpo da transcrição de acordo com o que se pretende analisar: tipo de discurso.	@Types: cross, narrative, TD
	@End	Última linha obrigatória que finaliza o ficheiro.	@End
B. Transcrição	CHI:	Identificação do falante, seguida de um espaço "Tab".	*CHI:
	INV:	Identificação do investigador/investigadora, seguida de um espaço "Tab".	*INV:
	. ! ?	Sinais de pontuação utilizada para marcar o fim de uma linha ortográfica, de acordo com a entoação melódica.	*CHI: isso é uma minhoca?
	[/]	Repetição exata de palavra(s), sem correção.	*CHI: depois [/] depois o [/]
	[//]	Repetição parcial de palavra(s), com correção.	*CHI: <foi salvar> [//] foi cair ao rio.
	[///]	Reformulação total de palavra(s), sem ocorrer repetição.	*CHI: sim [///] não, o passarinho.
	(.) (..) (...)	Pausas	*CHI: seguidamente (.) atravessou o elefante espertalhão médio .
	< >	Delimita uma expressão que vai ser repetida ou reformulada	*CHI: <um dia> [/] um dia uma lagarta
	+...	Marcador final de enunciado incompleto, não interrompido	*CHI: e a lagarta que nadava no rio +...
	+,.	Marcador inicial de enunciado retomado para completar um enunciado previamente interrompido	*CHI: +, foi ter com o pássaro +...
	+”	Marcador de início de discurso direto (no mesmo enunciado)	*CHI: +” quem se atreve a passar pela ponte ?
	+”/.	Marcador de discurso direto no enunciado seguinte.	*CHI: o crocodilo perguntou de novo +”/.
	+./.	Marcador final de enunciado incompleto, interrompido pelo interlocutor.	*CHI: eu não sei nadar +./.

	Xxx	Codifica partes do discurso ininteligíveis.	*CHI: aqui xxx.
	www	Codifica produções consideradas supérfluas.	*CHI: www.
	@o	Codifica uma produção onomatopeica com funcionamento de palavra.	*CHI: vi a mumu@o.
	[:]	Utilizado para substituir palavras resultantes de processos de coarticulação e produções consideradas desviantes do português-europeu padrão, sempre que se consegue atribuir um referente.	*CHI: ela caiu pro [: para o] rio.
	0palavra omitida	Omissão de palavra marcada por 0, imediatamente seguido da palavra que o investigador considera estar em falta.	*CHI: e depois temos que 0ir até ao rio [: ir].
	()	Permite recuperar segmentos fónicos omitidos, resultantes de processos de coarticulação ou de produções desviantes, excluindo a utilização do código anterior.	*CHI: nós não (es)tavamos ali.
	& -	Antecede, imediatamente, fragmentos fónicos resultantes de disfluências ou interrupções do discurso, interjeições e/ou onomatopeias que não têm funcionamento de palavra.	*CHI: &-um só que ela caiu ao rio .

2) Critérios e Códigos de anotação

A classificação dos dados desempenha um papel essencial na identificação e catalogação de diferentes estruturas e elementos linguísticos presentes nos enunciados. Abaixo, descrevemos os critérios e códigos de anotação usados para essa classificação.

Na categoria **%syn: LINHA SINTÁTICA**, considerámos as seguintes anotações:

[enunciado] = enunciado

[or_sub+1] = enunciado com mais de 1 oração subordinada

[or_simple] = frase simples

[or_coord] = oração coordenada

[or_sub] = oração subordinada

[exp_tempo] = expressões de localização temporal

[sub_adv] = oração subordinada adverbial

[adv_temp] = subordinada adverbial temporal

[adv_caus] = subordinada adverbial causal

[adv_fin] = subordinada adverbial final ou resultativa

[adv_cond] = subordinada adverbial condicional

[adv_consec] = subordinada adverbial consecutiva

[adv_conss] = subordinada adverbial concessiva

[adv_neg] = subordinada adverbial de circunstância negativa

[adv_mod] = subordinada adverbial de modo

[adv_compar] = subordinada adverbial comparativa

[adv_conf] = subordinada adverbial confirmativa

[adv_subs] = subordinada adverbial substitutiva
[sub_compl] = oração subordinada completiva finita
[sub_rel] = oração relativa

A linha **%com: LINHA DE COMENTÁRIOS** foi utilizada para marcar as alterações sintáticas que fomos observando.

[verbo_ausente] = ausência de verbo
[conc_verbal] = problemas de concordância verbal
[conc_número] = problemas de concordância nominal/adjetival de número
[conc_gênero] = problemas de concordância nominal/adjetival de gênero
[flex_tempo] = problemas de flexão de tempo desviante
[flex_modos] = problemas de flexão de modo desviante
[retoma] = problemas de retoma/produção de formas pronominais
[probl_sub] = desvios na formação da subordinação
[probl_coord] = desvios na expressão da coordenação
[pronome_rel] = problemas no uso de pronomes relativos
[preposição] = problemas no uso de preposições
[conector_alt] = problemas no uso de conectores (temporais/...)
[rel_resump] = relativas resumptivas
[rel_cort] = relativas cortadoras

As opções de codificação usadas na transcrição com o CLAN, conforme descritas nos critérios acima, foram exploradas com base no Manual do Software (MacWhinney, 2000).

ANEXO 9. Grelhas de Análise e Codificação

Grelhas de Análise & Codificação

(RE)CONTO – Instrumento de Avaliação de
Narrativas Orais para crianças falantes de Português
Europeu

– Idade escolar –

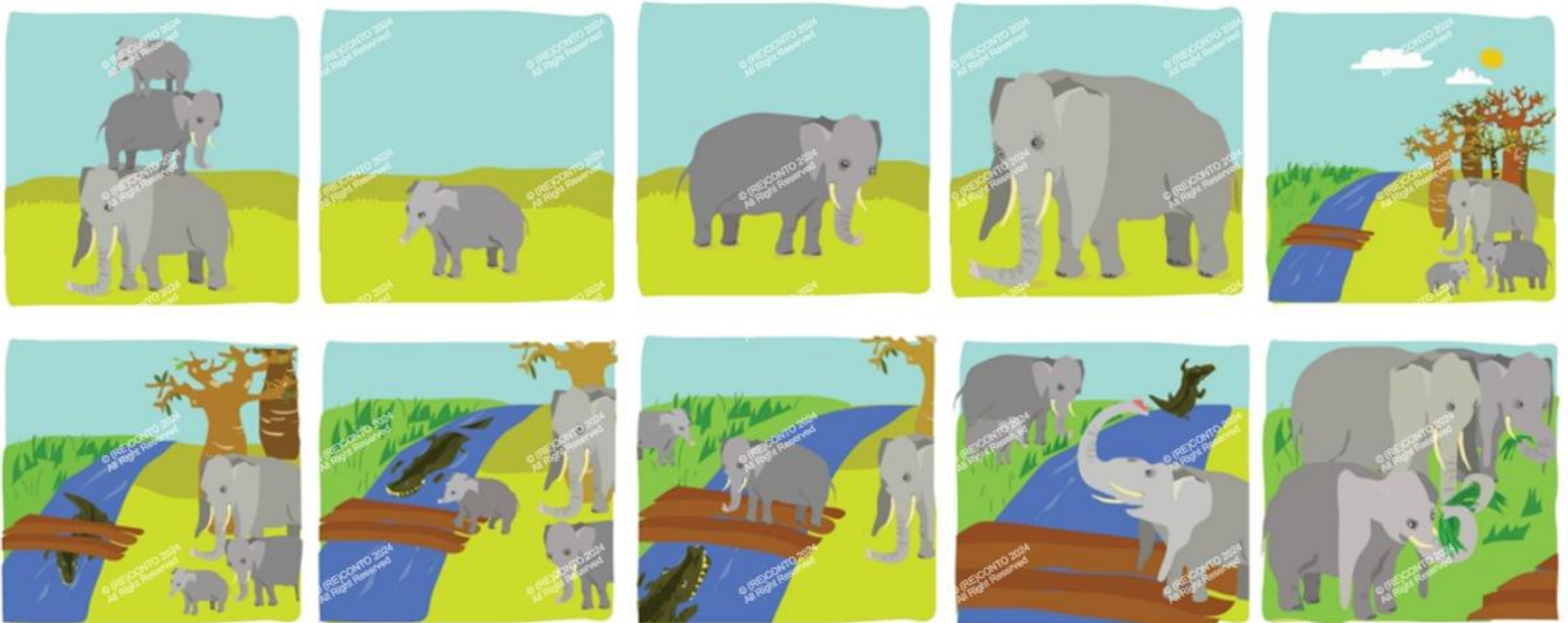
Stéphanie Vaz

A. Sequência de imagens

História 1: “A Minhoca e o Pássaro” – história original



História 2: “Os Elefantes Espertalhões” – história adaptada de Chibos Sabichões (González, 2016)



História 3: “A Fada Arco-Íris” – história traduzida e adaptada do livro infantil espanhol El hada del arco iris (Yebera, 2015)



B. Histórias

História 1. “A Minhoca e o Pássaro” – história original

1. Num dia quente, uma minhoca foi em busca de um pouco de água. Depois de rastejar algum tempo, a minhoca chegou à margem de um rio, achou que estava longe
2. da água e aproximou-se mais um pouco e começou a beber.
3. De repente, um vento forte atirou-a ao rio. A pequena minhoca lutava para respirar. Nunca pensou que tal situação fosse acontecer.
4. Ajudem-me, por favor! – Exclamava.
5. A sua voz era tão suave que mal se conseguia ouvir.
6. Um pássaro generoso que estava pousado num ramo de uma árvore viu a sua aflição, e resolveu ajudar. Sem pensar duas vezes arrancou uma folha de uma árvore...e
7. deixou-a cair ao lado da minhoca.
8. - Sobe para a folha e eu puxo-te para um lugar seguro! – Disse o pássaro.
9. A minhoca ficou um pouco desconfiada, mas assim fez. Conseguiu subir para a folha e chegar sã e salva a terra firme. A minhoca agradeceu ao pássaro por lhe ter
10. salvado a vida.
11. No dia seguinte, um menino muito rebelde veio à floresta passear e, ao ver um pássaro tão bonito pousado no ramo de uma árvore, resolveu magoá-lo. Como não
12. conseguia chegar ao pássaro, atirou-lhe uma pedra.
13. Entretanto, a minhoca, que procurava comida perto dessa árvore, viu o menino malcomportado. Ao perceber a sua intenção, a minhoca correu em direção à perna
14. do menino e mordeu-a com força.
15. O menino gritou com dores e fugiu. Desta vez, foi o pássaro que agradeceu à minhoca. A minhoca ficou muito feliz porque conseguiu salvar o seu amigo a tempo.
16. A partir de então, a minhoca e o pássaro tornaram-se bons amigos e viajaram muitas vezes juntos.
17. E sempre que alguém precisava de ajuda lá estavam eles para ajudar.

História 2. “Os Elefantes Espertalhões” — história adaptada de Chibos Sabichões (González, 2016)

1. Era uma vez três elefantes que viviam na floresta: um elefantinho espertalhão pequeno, um elefante espertalhão médio e um elefântão espertalhão grande.
2. O elefantinho espertalhão pequeno tinha uma tromba pequena e umas orelhas curtinhas.
3. O elefante espertalhão médio tinha uma tromba que não era grande nem pequena, umas orelhas que não eram curtas nem compridas.
4. O elefântão espertalhão grande tinha uma tromba grande e umas orelhas compridas e fortes.
5. Certo dia, o elefantinho, o elefante e o elefântão foram passear pela floresta. Na outra margem do rio cresciam umas ervas frescas e viçosas. Mas, para lá chegar,
6. era preciso atravessar uma ponte.
7. Debaixo da ponte vivia um crocodilo terrível. Tinha os dentes muito afiados, os olhos muito grandes e uma cauda muito comprida. Era tão assustador que vigiava a
8. ponte noite e dia. Ninguém se atrevia a passar por ali, nem mesmo os animais corajosos.
9. Os elefantes espertalhões tinham ouvido falar do crocodilo, mas a erva era tão apetitosa que decidiram enfrentá-lo. Os elefantes, como caminhavam bastante todos
10. os dias, não se importaram de caminhar mais um bocadinho naquele dia, e encaminharam-se para a ponte.
11. Primeiro chegou o elefantinho espertalhão pequeno, com a sua tromba pequena e as suas orelhas curtinhas, avançando decidido pela ponte...
12. Quando estava a chegar ao meio da ponte, apareceu o crocodilo.
13. - Quem se atreve a passar a minha ponte? Vou comer-te! – Perguntou o crocodilo muito furioso.
14. - Aí, não, que ainda sou pequeno! Espera pelo elefante médio que é mais gordo do que eu. – Respondeu o elefantinho.
15. O crocodilo bastante zangado lá deixou passar o elefantinho pois achou que ficava mais bem servido com o elefante médio.
16. E o elefantinho espertalhão pequeno atravessou a ponte muito feliz.
17. Logo que o elefantinho chegou ao outro lado da ponte, chegou o elefante médio, com a sua meia tromba e as suas orelhas pouco compridas, avançando decidido
18. pela ponte...
19. - Quem se atreve a passar a minha ponte? Vou comer-te! – Perguntou o crocodilo, muito furioso.
20. - Ai, não, que ainda não sou crescido! Espera pelo elefântão grande, que é mais gordo do que eu – Respondeu o elefante.
21. O crocodilo, bastante zangado, lá deixou passar o elefante. Estava cheio de fome, mas achou que ficava mais bem servido com o elefântão grande.
22. Embora o crocodilo não estivesse satisfeito, o elefante espertalhão médio lá atravessou a ponte muito feliz.
23. E então chegou o elefântão espertalhão grande, com a sua tromba grande e as suas orelhas compridas, avançando decidido pela ponte...
24. - Quem se atreve a passar a minha ponte? Vou comer-te! – Perguntou o crocodilo muito furioso.
25. - Sou o elefântão espertalhão grande! Mal posso esperar para ver isso...atreve-te a comer-me! – Respondeu o elefântão.
26. O crocodilo, muito furioso, começou a tentar partir a ponte, mas o elefântão espertalhão grande com a sua tromba grande, conseguiu fazê-lo voar pelos ares. E o
27. crocodilo nunca mais se viu.
28. O elefântão foi juntar-se aos outros, ao elefantinho espertalhão pequeno e ao elefante espertalhão médio.
29. Apesar de estarem cansados de tamanha confusão, comeram tanta erva que se transformaram, os três, em elefantes espertalhões enormes!

História 3. “A Fada Arco-Íris” – história traduzida e adaptada do livro infantil espanhol El hada del arco iris (Yebra, 2015)

1. Era uma vez uma fada chamada Arco-íris, era tão pequenina que mais parecia uma joaninha.
2. Quando chovia, desenhava com a sua varinha mágica no céu um lindo arco-íris. Tinha sete cores: vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta.
3. A pequena fada deslizava durante horas naquele arco-íris, desde o ponto mais alto até ao chão. Parecia que estava a andar num escorrega. Sentia-se muito divertida!
4. Arco-íris gostava muito de convidar as suas amigas fadas para deslizarem em todas as cores que desenhava.
5. Mas, numa tarde de verão, depois de uma grande trovoadas, o campo cheirava a erva molhada, e a pequena fada decidiu ir deslizar no seu arco-íris como sempre
6. fazia...embora se sentisse segura, a fada naquele dia escorregou depressa demais, e acabou por cair no chão.
7. Caiu numa poça de água junto a uma quinta, e, sem querer, com a sua varinha mágica coloriu toda a água com as sete cores do arco-íris.
8. A pequena fada ficou muito preocupada com toda aquela situação, mas resolveu continuar a brincar com as suas amigas.
9. Como a erva estava fresca, um menino que tinha uma vaca, e vivia ali perto, decidiu ir por a vaca a pastar.
10. Apesar de a erva estar fresca, a vaca teve sede e decidiu ir beber água na poça que a fada tinha colorido com as sete cores do arco-íris.
11. Ao anoitecer, o menino regressou à quinta com a sua vaca porque já era hora de a ordenhar. Ao ver o leite sair da vaca, que costumava ser muito branquinho e
12. saboroso, naquele dia estava a sair às cores, vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta... Que estranho! Porque seria?
13. Foi então que o menino percebeu que a vaca tinha bebido uma água mágica. Mas como teria sido isso possível? Ninguém sabia... O menino ficou muito feliz e foi a
14. correr contar aos pais.
15. Ele queria aproveitar toda aquela situação e pediu à mãe para fazer, com aquele leite, iogurtes, gelados, batidos e bolos divertidos e cheios de cor.
16. Enquanto isso, a notícia da vaca que dava leite colorido correu por toda a Aldeia...todos a queriam ver, mas só Arco-íris sabia a verdadeira história!

C. Prova de Compreensão – Após tarefa de reconto

❖ Critérios de classificação

TAREFA: RECONTO

História 1. A minhoca e o pássaro					
Itens	Exemplos de resposta correta (1)	Exemplos de resposta errada/outra resposta (0)	COTAÇÃO¹⁰		Obs.
1	Um vento forte atirou-a ao rio / com um vento forte	a beber água do rio / rastejou até lá / porque queria beber água / foi a rastejar / escorregou			
2	Aflita / com medo / mal	Frio / molhada			
3	Resolveu ajudar / para a salvar / queria ajudá-la	Com uma folha			
4	Ficou um pouco desconfiada / desconfiada	queria comer a folha / a minhoca estava em cima da folha / não sabia de nada			
5	Para ajudar o pássaro / para proteger o pássaro / porque ele queria magoar o pássaro / porque queria atirar pedras ao pássaro	Tinha fome / não gostava dele			
6	Agradeceu à minhoca por ter ajudado / agradecido	disse obrigado / mal			
7	Tornaram-se bons amigos e viajaram juntos / amigos / bons amigos	Zangados / contentes / felizes			
8	Devemos ajudar-nos uns aos outros	a ler / não se deve fazer mal aos animais / o pássaro e a minhoca / não nunca magoar e bater a ninguém / não se deve atirar pedras aos pássaros/ melhores amigos / não sei / não podemos ser mal educados / não podemos estar muito perto do lago / a dizer e contar / coisas, muita coisa/ não magoar os passarinhos / a não fazer mal / não nos aproximarmos muito do rio, podemos cair			
TOTAL			/8		

¹⁰ **1** – Responde corretamente; **0** – Não responde/Dá outra resposta.

História 2. Elefantes espertalhões					
Itens	Exemplos de resposta correta (1)	Exemplos de resposta errada/outra resposta (0)	COTAÇÃO¹¹		Obs.
1	Três elefantes e um crocodilo	Crocodilo / Três elefantes	0	1	
2	Medo /pânico /os animais tinha medo	não queria deixar os elefantes passar a ponte / queria os comer chateado / a morte / furioso, dizia que ia comê-los/ queria comê-los			
3	Porque a erva era apetitosa / porque queriam comer a erva / porque tinham fome	ele passava de noite e dia, o crocodilo deixou/ sabiam que conseguiam atravessar/ eram elefantes espertalhões/ não deixava ir à ponte / o crocodilo não parava de assustar os animais /são corajosos /porque não queria que ele os comesse /porque tinham coragem / porque ele é mau			
4	Queria comê-los / tinha fome, queria comer	que ninguém destruísse a sua ponte/ desmontar a ponte para ninguém passar / meter medo para eles não atravessarem			
5	Arranjou um plano, disse que o seguinte, o elefante médio era maior	desviou-se / porque ele não era mais pesado do que a ponte / falando muito bem com ele, e o crocodilo deixou			
6	Porque o médio usou o mesmo método do mais novo e disse que de seguida viria o elefante grande	era amigo dele / porque ele era muito grande para ele / o mais velho era o que era mais pesado / porque ele disse para o deixar crescer / e depois ele passou na ponte, ele deixou			
7	O elefante grande com a sua tromba grande, conseguiu fazê-lo voar pelos ares / bateu-lhe com a sua tromba grande /atirou-o com a tromba	era muito grande / porque ele era enorme / passou rápido o crocodilo não conseguia comê-lo / os mais velhos era os outros elefantes / porque o crocodilo estava longe / porque ele queria ir com os outros / andou rápido / o crocodilo começou a fugir porque tinha medo / o crocodilo mais furioso deixou passar o elefante / distraiu o crocodilo / porque era esperto / com ajuda			
8	Devemos enfrentar os nossos medos / temos de superar todos os obstáculos da vida / devemos ser corajosos e lutar por aquilo que queremos	não devem ser egoístas e temos de ser amigos /não fazer maldades e amizade/ muitos trabalhos / a ser amigos /os 3 elefantes e o crocodilo /eles comeram relva e transformaram-se em não sei o quê /os elefantes /não ser mau, devem deixar passar os animais /os elefantes queriam comer e o crocodilo não deixava / não querer o seu lugar só para si /os animais devem viver porque fazem parte da nossa vida/ respeitar quem é maior			

¹¹ **1** – Responde corretamente; **0** – Não responde/Dá outra resposta.

		não devem enganar os outros para passar a ponte / perguntar se pode passar nas coisas deles /nunca de deve mandar em ninguém e ameaçar /não podemos ser maus para os outros / para não se meter com os outros /os elefantes comeram ervas e depois ficaram grandes / não devemos bater, comer, morder /não devemos ser enganados /que por ter um ar assustador, pode não ser mau, não somos melhor que os outros /nunca nos devemos meter com os mais fortes /os animais não devem ser maus /como os elefantes são corajosos / como é a vida dos elefantes, como é que eles se protegem / para conseguir comer tem de ser pessoa forte / ensina a partilhar /devemos ser amigos dos outros /os elefantes eram espertos /a inteligência /os animais também devem ser amigos dos outros / as coisas são de todos / não precisam ser maus para os outros /devemos sempre ajudar os outros /não devemos ter gula /não ser invejoso / os animais bons e os maus /não se devem comer os animais / ser muito espertalhão vale a pena			
TOTAL				/8	

História 3. A fada do arco-íris					
Itens	Exemplos de resposta correta (1)	Exemplos de resposta errada/outra resposta (0)	COTAÇÃO¹²		Obs.
1	Deslizava em todas as cores / deslizava no arco-íris / escorregava no arco-íris	Cores / o arco-íris	0	1	
2	A fada escorregou depressa demais / escorregou depressa / deslizou muito rápido	a chuva / uma tempestade / o arco-íris / esteve a brincar / estava a saltar			
3	Ficou muito preocupada / mal	com dores / magoada / ela magoou / feliz / bem / molhada / encharcada / aleijou-se / chorar / má / aleijada			
4	A vaca teve sede e decidiu ir beber água na poça / foi beber água da poça / foi beber a água	porque ela estava cheia de sede / queria ir embora / ela ficou com sede			
5	Deitou leite colorido / o seu leite saiu colorido	correu a cidade com o leite colorido / foi embora			
6	Ficou admirado / ficou muito surpreso	cheio de várias cores / triste / percebido que o leite era mágico / mal / já não devia sair com a vaca / lembrou-se que a vaca tinha bebido água mágica / transtornado			
7	Aproveitou o leite para fazer iogurtes, gelados, batidos e bolos divertidos e cheios de cor / aproveitou para fazer bolos coloridos / fez vários doces e batidos coloridos	porque o filho disse			
8	Devemos aproveitar tudo o que nos acontece na vida, por mais estranho que seja / devemos tentar aproveitar as coisas ao máximo	ter mais cuidado / as cores do arco-íris / para ter cuidado / não brincar à chuva / quando a chuva vem não se deve voar / a dizer coisas e ver imaginação / não brincar, está trovoada / não deve fazer as coisas quando está molhado / quando brincare, não brincar muito rápido / só a fada sabia o que tinha feito / a fada não devia de andar muito depressa no arco-íris / quando suja tem de limpar / não podemos fazer tudo o que a gente quer / a ler e a ver as imagens / escorregar devagarinho e não tão rápido / não devemos beber coisas más, não potável / não devemos comer o que não sabemos / a ser amigos / o arco-íris é muito bonito / a magia da fada põe tudo em arco-íris / não se deve escorregar muito depressa / não devemos levar a vaca a beber em todas as poças / devemos dizer sempre a verdade, só a fada sabia a verdade / as			

¹² **1** – Responde corretamente; **0** – Não responde/Dá outra resposta.

		cores são muito importantes / quando chove torna-se o arco-íris / partilhar as coisas / nunca se deve comer ou beber coisas do chão / toda a aldeia saber daquela vaca / devemos resolver as coisas ou pedir ajuda / a fada nunca mais fazer isso / as vacas podem dar leite de várias cores / devemos contar a verdade / não dar leite colorido às vacas / que depressa e bem não faz ninguém / onde menos esperas pode haver magia			
TOTAL			/8		

❖ **Grelhas de critérios de classificação** – *a disponibilizar mediante pedido*

D. Prova de Produção - Análise MACROESTRUTURAL

❖ Critérios de classificação

TAREFA: CONTO

Denote-se que a classificação na tarefa de conto não pode ser tão exigente como na tarefa de reconto. Aqui a criança só vê a sequência de imagens, sem ter acesso a informações prévias (áudio e/ou vídeo). Os regionalismos/variedades lexicais de cada zona do país não devem ser penalizáveis nesta tarefa.

História 1. A Minhoca e o Pássaro		
Parâmetros Gerais:	Cotação = 1	Cotação = 0
Abre a narrativa de forma adequada	Abre a narrativa de forma completa e adequada à progressão da ação. Consideram-se corretas respostas tais como: Era uma vez uma minhoca.../Certo dia.../Num dia lindo de sol...	Não abre a narrativa
Produce uma narrativa organizada e coerente, sequencializando os eventos de forma adequada	A narrativa integra uma descrição do espaço e/ou tempo que permita perceber a sua progressão completa e adequada	A narrativa não integra qualquer descrição do espaço, nem qualquer referência a tempo
Conclui a narrativa de forma adequada	A narrativa integra um desfecho da situação-problema completo e adequado à progressão da ação	Não há uma apresentação de desfecho
Parâmetros Específicos:	Cotação = 1	Cotação = 0
Refere a localização ¹³ e a personagem principal	Refere de forma adequada a localização e a personagem principal. Considera-se personagem principal: minhoca/ serpente /cobra/verme /lesma /guia/enguia lagarta / centopeia / lagarto / lagartixa. Considera-se localização: perto de água; junto ao rio; ribeiro; riacho; jardim; floresta; campo; prado.	Não refere a personagem principal e/ou a sua localização. Não é considerada a personagem principal: formiga/pulga; nem lugares como: mar; selva; lago; aldeia.

¹³ Serão consideradas localizações corretas as seguintes: Ria, nas crianças de Aveiro, e Mar/Lagoa, nas crianças dos Açores.

Refere a situação inicial	Refere a situação inicial da história. Considera-se correta a menção da minhoca chegar à margem de um rio e/ou aproximar-se do rio para beber água.	Não refere a situação inicial da história
Menciona o evento 1	Refere o primeiro evento da história. Considera-se correta a menção da minhoca e o ato de cair à água. <u>Outras opções aceitáveis:</u> a minhoca atravessar o rio; a minhoca a afogar-se na água; a minhoca estar presa no rio; a minhoca ir nadar e/ou entrar para a água.	Não refere/interpreta erradamente o primeiro evento da história
Refere a personagem	Refere a segunda personagem. Considera-se correta a menção de qualquer tipo de ave (exemplo: pássaro/ passarinho/ pintainho /pombo / papagaio /corvo /ave)	Não refere a segunda personagem
Menciona o evento 2	Refere o segundo evento da história. Considera-se correta a menção de ajuda e salvamento.	Não refere/interpreta erradamente o segundo evento da história
Refere a personagem	Refere a terceira personagem. Considera-se correta a menção de qualquer tipo de ser humano (exemplo: menino /pessoa / adulto / menina / rapaz / senhor /humano caçador / caçador)	Não refere a terceira personagem
Menciona o evento 3	Refere o terceiro evento da história. Considera-se correto o ato de o menino querer magoar o pássaro. <u>Outras opções aceitáveis:</u> atirar pedras ao pássaro; atira bolas; ataca o pássaro; o menino tenta bater no pássaro; a pessoa começou a tentar afugentar; o menino queria fazer mal ao passarinho; ‘amandou’ uma bola/pedra para o pássaro	Não refere/interpreta erradamente o terceiro evento da história. Não serão aceitáveis respostas tais como: tentou apanhar o pássaro; o menino conversou com ele; o menino tentou brincar com o pássaro.
Menciona o evento 4	Refere o quarto evento da história. Considera-se correto o ato de a minhoca morder o menino. <u>Outras opções aceitáveis:</u> a cobra picou-lhe; o menino foi picado pela lagarta; a minhoca bateu com a cabeça no pé do menino.	Não refere/interpreta erradamente o quarto evento da história. Não serão aceitáveis respostas tais como: agarrou-lhe o pé; foi para dentro do sapato do menino; foi dormir lá; a minhoca a entrar para o sapato; fugiu para o pé do menino; fez-lhe cócegas.
Menciona o evento 5	Refere o quinto evento da história. Considera-se correto o ato de o menino fugir.	Não refere/interpreta erradamente o quinto evento da história
Indica o final da sequência de eventos	A narrativa apresenta uma moralidade intencional, de forma explícita, considera-se correto o ato de a minhoca e o pássaro ficarem amigos e voarem juntos.	Não se consegue inferir qualquer tipo de moral da história

❖ Critérios de classificação

TAREFA: RECONTO

História 1. A Minhoca e o Pássaro		
Parâmetros Gerais:	Cotação = 1	Cotação = 0
Abre a narrativa de forma adequada	Abre a narrativa de forma completa e adequada à progressão da ação. Consideram-se corretas respostas tais como: Era uma vez uma minhoca.../Certo dia.../Num dia lindo de sol...	Não abre a narrativa
Produz uma narrativa organizada e coerente, sequencializando os eventos de forma adequada	A narrativa integra uma descrição do espaço e/ou tempo que permita perceber a sua progressão completa e adequada	A narrativa não integra qualquer descrição do espaço, nem qualquer referência a tempo
Conclui a narrativa de forma adequada	A narrativa integra um desfecho da situação-problema completo e adequado à progressão da ação	Não há uma apresentação de desfecho
Parâmetros Específicos:	Cotação = 1	Cotação = 0
Refere a localização e a personagem principal	Refere de forma adequada a localização e a personagem principal. Considera-se personagem principal a minhoca. Considera-se localização: perto de água; junto ao rio; jardim; floresta.	Não refere a personagem principal e/ou a sua localização.
Refere a situação inicial	Refere a situação inicial da história. Considera-se correta a menção da minhoca chegar à margem de um rio e/ou aproximar-se do rio para beber água.	Não refere a situação inicial da história
Menciona o evento 1	Refere o primeiro evento da história. Considera-se correta a menção da minhoca e o ato de cair à água por causa do vento.	Não refere/interpreta erradamente o primeiro evento da história
Refere a personagem	Refere a segunda personagem. Considera-se correta a menção de pássaro ou passarinho.	Não refere a segunda personagem
Menciona o evento 2	Refere o segundo evento da história. Considera-se correta a menção de ajuda e salvamento.	Não refere/interpreta erradamente o segundo evento da história
Refere a personagem	Refere a terceira personagem. Considera-se correta a menção de qualquer tipo de ser humano do género masculino (exemplo: menino; rapaz; homem)	Não refere a terceira personagem

Menciona o evento 3	Refere o terceiro evento da história. Considera-se correto o ato de o menino querer magoar o pássaro. <u>Outras opções aceitáveis:</u> Queria atirar pedras ao pássaro; o menino resolveu magoá-lo; como não conseguia chegar, atirou-lhe uma pedra.	Não refere/interpreta erradamente o terceiro evento da história.
Menciona o evento 4	Refere o quarto evento da história. Considera-se correto o ato de a minhoca morder o menino.	Não refere/interpreta erradamente o quarto evento da história.
Menciona o evento 5	Refere o quinto evento da história. Considera-se correto o ato de o menino fugir e gritar com dores.	Não refere/interpreta erradamente o quinto evento da história
Indica o final da sequência de eventos	A narrativa apresenta uma moralidade intencional, de forma explícita, considera-se correto o ato de a minhoca e o pássaro ficarem amigos e voarem juntos.	Não se consegue inferir qualquer tipo de moral da história

❖ Critérios de classificação

TAREFA: RECONTO

História 2. Elefantes Espertalhões		
Parâmetros Gerais:	Cotação = 1	Cotação = 0
Abre a narrativa de forma adequada	Abre a narrativa de forma completa e adequada à progressão da ação. Consideram-se corretas respostas tais como: Era uma vez três elefantes que viviam na floresta.../Certo dia, três elefantes estavam na floresta...	Não abre a narrativa
Produz uma narrativa organizada e coerente, sequencializando os eventos de forma adequada	A narrativa integra uma descrição do espaço e/ou tempo que permita perceber a sua progressão completa e adequada	A narrativa não integra qualquer descrição do espaço, nem qualquer referência a tempo
Conclui a narrativa de forma adequada	A narrativa integra um desfecho da situação-problema completo e adequado à progressão da ação	Não há uma apresentação de desfecho
Parâmetros Específicos:	Cotação = 1	Cotação = 0
Refere a localização e as personagens principais	Refere de forma adequada a localização e as personagens principais. Consideram-se personagens principais os três elefantes (o elefantinho espertalhão pequeno, o elefante espertalhão médio e o elefantão espertalhão grande). Considera-se localização: floresta/selva/savana.	Não refere as personagens principais e/ou a sua localização
Refere a personagem	Descreve as personagens. Considera-se correta a descrição das três personagens principais. Exemplos: O elefantinho espertalhão pequeno tinha uma tromba pequena e umas orelhas curtinhas. O elefante espertalhão médio tinha uma tromba que não era grande nem pequena, umas orelhas que não eram curtas nem compridas. O elefantão espertalhão grande tinha uma tromba grande e umas orelhas compridas e fortes. Outra opção aceitável: um elefantinho espertalhão pequeno, um elefante espertalhão médio e um elefantão espertalhão grande	Descreve as personagens
Refere a situação inicial	Refere a situação inicial da história. Considera-se o ato dos elefantes quererem atravessar a ponte para comer erva.	Não refere a situação inicial da história

Menciona o evento 1	Refere o primeiro evento da história. Considera-se a passagem do elefante mais pequeno pela ponte.	Não refere/interpreta erradamente o primeiro evento da história
Refere a personagem	Refere a segunda personagem. Considera-se correta a menção do crocodilo.	Não refere a segunda personagem
Menciona o evento 2	Refere o segundo evento da história. Considera-se a passagem do elefante médio pela ponte.	Não refere/interpreta erradamente o segundo evento da história
Menciona o evento 3	Refere o terceiro evento da história. Considera-se a passagem do elefante grande pela ponte.	Não refere/interpreta erradamente o terceiro evento da história.
Menciona o evento 4	Refere o quarto evento da história. Considera-se o ato do elefantão grande, com a sua tromba, atirar o crocodilo pelos ares. <u>Outras opções aceitáveis:</u> o elefantão empurrou o crocodilo com a sua tromba; soprou e fez o crocodilo voar; o elefantão deu com a sua tromba; deu uma chicotada no crocodilo.	Não refere/interpreta erradamente o quarto evento da história. Não serão aceitáveis respostas tais como: o crocodilo foi-se embora; o crocodilo saltou; o elefante foi a correr.
Indica o final da sequência de eventos	A narrativa apresenta uma moralidade intencional, de forma explícita, considera-se correto o ato de os elefantes comerem tanta erva e se transformarem em elefantes grandes/gigantes/enormes.	Não se consegue inferir qualquer tipo de moral da história

❖ Critérios de classificação

TAREFA: RECONTO

História 3. A Fada Arco-Íris		
Parâmetros Gerais:	Cotação = 1	Cotação = 0
Abre a narrativa de forma adequada	Abre a narrativa de forma completa e adequada à progressão da ação. Consideram-se corretas respostas tais como: Era uma vez uma fada chamada Arco-íris.../Havia uma fada chamada Arco-íris.../Certo dia, uma fada	Não abre a narrativa
Produz uma narrativa organizada e coerente, sequencializando os eventos de forma adequada	A narrativa integra uma descrição do espaço e/ou tempo que permita perceber a sua progressão completa e adequada	A narrativa não integra qualquer descrição do espaço, nem qualquer referência a tempo
Conclui a narrativa de forma adequada	A narrativa integra um desfecho da situação-problema completo e adequado à progressão da ação	Não há uma apresentação de desfecho
Parâmetros Específicos:	Cotação = 1	Cotação = 0
Refere a localização e a personagem principal	Refere de forma adequada a localização e a personagem principal. Considera-se personagem principal a fada Arco-íris/ fada.	Não refere a personagem principal e/ou a sua localização.
Refere a situação inicial	Refere a situação inicial da história. Considera-se correta a menção ao facto de a fada fazer/criar/desenhar um arco-íris no céu quando chovia.	Não refere a situação inicial da história
Menciona o evento 1	Refere o primeiro evento da história. Considera-se correta a menção ao facto de a fada deslizar/escorregar no seu arco-íris.	Não refere/interpreta erradamente o primeiro evento da história Não serão aceitáveis respostas tais como: deitada nele; sentada
Refere a personagem	Refere as segundas personagens e o segundo evento da história. Considera-se correta a menção ao facto de a fada Arco-íris convidar/chamar as suas amigas fadas para brincar/deslizar no arco-íris.	Não refere/interpreta erradamente o segundo evento da história, nem refere as segundas personagens
Menciona o evento 3	Refere o terceiro evento da história. Considera-se correto o ato de a fada cair numa poça de água por deslizar depressa demais.	Não refere/interpreta erradamente o terceiro evento da história.

	<u>Outras opções aceitáveis:</u> foi parar a uma poça de água; caiu numa poça de lama; bateu contra o chão, numa poça de água; a fada cai na poça de água; a fada escorregou depressa demais e caiu no chão.	Não serão aceitáveis respostas tais como: ela tropeçou numa poça molhou-se
Menciona o evento 4	Refere o quarto evento da história. Considera-se correto o ato de a fada ter colorido a poça de água com a sua varinha mágica. <u>Outras opções aceitáveis:</u> pintou a poça de água; pôs cor na poça /pôs as sete cores; a fada a colorir a poça de água com a varinha; a fada coloriu com a sua varinha mágica toda a água com as sete cores do arco-íris	Não refere/interpreta erradamente o quarto evento da história.
Refere a personagem	Refere a terceira personagem. Considera-se correta a menção de qualquer tipo de ser humano do género masculino (exemplo: menino; rapaz; homem; pastor;) e a sua vaca.	Não refere a terceira personagem da história Não serão aceitáveis respostas tais como: só referir a vaca ou só referir o menino.
Menciona o evento 5	Refere o quinto evento da história. Considera-se correto o ato de a vaca ter sede, e beber a água colorida da poça <u>Outras opções aceitáveis:</u> A vaca teve sede e foi beber a água colorida; começou a lamber as cores do arco-íris; a vaca decidiu ir beber água da poça que a fada tinha colorido; a vaca bebeu a /aquela água	Não refere/interpreta erradamente o quinto evento da história
Menciona o evento 6	Refere o sexto evento da história. Considera-se correto o ato de o menino ordenhar a sua vaca. <u>Outras opções aceitáveis:</u> foi gemer as tetas da vaca e o leite não saiu branco, saiu colorido; o menino foi espremer o leite dela; o menino foi ordenhar a vaca; o menino foi tirar o leite da vaca.	Não refere/interpreta erradamente o sexto evento da história Não serão aceitáveis respostas tais como: pôs o balde; foi buscar o balde; o menino ‘tava sentado com a vaca; ‘tava sentado no banco; foi ver o leite da vaca
Menciona o evento 7	Refere o sétimo evento da história. Considera-se correta a menção de que o leite da vaca saiu colorido. <u>Outras opções aceitáveis:</u> o leite era colorido /das sete cores; o leite a sair às cores; o leite que costumava ser muito branquinho e saboroso, saiu às cores / colorido	Não refere/interpreta erradamente o sétimo evento da história
Indica o final da sequência de eventos	A narrativa apresenta uma moralidade intencional, de forma explícita, considera-se correto o ato de a mãe aproveitar o leite colorido para fazer iogurtes, gelados, batidos, bolos, doces...e o facto de só a fada saber a verdadeira história.	Não se consegue inferir qualquer tipo de moral da história

❖ Grelhas de critérios de classificação

TAREFAS: CONTO & RECONTO – *a disponibilizar mediante pedido*

E. Prova de Produção - Análise MICROESTRUTURAL

❖ Critérios de classificação

TAREFAS: CONTO & RECONTO

TODAS AS HISTÓRIAS			
	Cotação = 2	Cotação = 1	Cotação = 0
Presença de orações subordinadas finitas (completivas, relativas ou adverbiais)	Usa duas ou mais orações subordinadas finitas	Usa apenas uma oração subordinada finita	Não usa orações subordinadas finitas
	Usa duas ou mais orações subordinadas por enunciado	Usa apenas uma oração subordinada por enunciado	Não usa orações subordinadas finitas
	<i>Exemplos:</i> <u>Oração subordinada completiva:</u> ▪ Depois o pássaro disse que gostava dela; ▪ O menino viu que era da cor do arco-íris; ▪ O crocodilo não queria que eles passassem na ponte. <u>Oração subordinada relativa:</u> ▪ Era uma vez uma minhoca que estava ao pé do rio; ▪ Era uma vez uma fada que se chamava Arco-íris; ▪ Tinha o elefante que tinha as orelhas grandes e a tromba grande. <u>Oração subordinada adverbial:</u> ▪ Quando o elefantinho chegou à ponte o crocodilo ficou furioso. ▪ A fada caiu no chão porque escorregou muito depressa no arco-íris. ▪ Não me comas a mim que ainda não cresci; ▪ Enquanto corria a minhoca saiu do sapato; ▪ Eles comeram tanto que ficaram grandes.		

Uso de expressões de localização temporal (adverbiais, preposicionais ou conjuncionais) tais como: enquanto, quando, sempre que, assim que, depois que, antes que, logo que, então, agora que, desde que, certo dia, depois de, antes de, desde, de seguida...	Usa dois ou mais conectores temporais diferentes (diferente de ‘depois’)	Usa apenas um conector temporal diferente de ‘depois’ ¹⁴	Não usa conector temporal ou usa apenas ‘(e) depois’
	<i>Exemplos:</i> Logo que o elefante pequeno atravessou, o crocodilo apareceu; A minhoca quando caiu à água ficou aflita; Assim que ficou de noite o pastor foi ordenhar a vaca. Antes de salvar a minhoca o pássaro observou-a com atenção. Sempre que alguém precisava de ajuda eles ajudavam. Certo dia a minhoca foi beber água ao rio. O elefantinho pequeno passou a ponte, e de seguida passou o elefante médio. A fada começou a deslizar com cuidado desde que caiu na poça de água.		
Uso de expressões que marcam relações causais, tais como: porque, como, por isso, portanto, visto que, já que, uma vez que, então...	Usa dois ou mais conectores causais diferentes	Usa apenas um conector causal	Não especifica relação causal
	<i>Exemplos:</i> A minhoca caiu ao rio porque estava muito vento; Como o rapaz tinha dores, fugiu da minhoca. O pássaro agradeceu à minhoca, já que ela o salvou. A fada deslizou rápido demais, por isso caiu na poça de água. Uma vez que os elefantes comeram tanta erva, ficaram enormes.		
Coesão Referencial	Usa de forma adequada e sistemática mecanismos de retoma referencial	Usa mecanismos de retoma referencial, mas nem sempre com adequação	Não usa ou usa de forma inadequada mecanismos de retoma referencial
	Consideram-se retoma desadequada ou introdução desadequada de personagens casos como os seguintes: Ambiguidade referencial (uso de <i>ele</i> ou <i>ela</i> sem ser claro a quem se refere); uso de definido na primeira menção ou uso de indefinido na segunda menção.		

¹⁴ Basta uma vez para considerarmos um conector diferente (se a criança por exemplo produzir **duas vezes** «antes que», como é um conector diferente de «e depois», atribuímos 2 pontos.

	<i>Exemplos de usos não adequados:</i> <i>depois ele subiu à perna dele / e a minhoca que pensou que o pássaro le ajudou a sair do rio (.) ela dá uma dentada na perna dele / um belo dia de verão a minhoca foi para a água / e no dia seguinte (.) tinha o menino muito rebelde</i> <i>/ a minhoca como viu a situação deu lhe uma dentada na perna.</i> <i>ele fugiu a correr com dores.</i> <i>e eles ficaram amigos./</i> <i>e ele disse que para não le comer que tinha o outro elefante espertalhão grande que era ainda mais gordo do que ele. ele disse que deixava le passar. / depois ele falou com ele.</i>		
Coesão Temporal	Usa de forma adequada e sistemática mecanismos de retoma temporal	Usa mecanismos de retoma temporal, mas nem sempre com adequação	Não usa ou usa de forma inadequada mecanismos de retoma temporal.
	<i>Exemplos de usos não adequados:</i> <i>Assim que a minhoca caiu ao rio, o pássaro voará até lá.</i> <i>(uso incorreto dos tempos verbais, esta frase é agramatical, visto que é impossível conciliar o futuro com o pretérito perfeito na oração subordinada)</i> <i>O menino bebeu o leite da vaca e ordenhou-a.</i> <i>(erro na ordenação sequencial dos eventos / das situações apresentadas)</i> <i>Amanhã foi dia de pastar a vaca.</i> <i>(uso incorreto dos advérbios / expressões adverbiais de tempo e dos tempos verbais)</i> <i>Enquanto a fada caiu, as amigas viram.</i> <i>(uso incompatível dos valores aspetuais dos verbos e do valor semântico dos conectores temporais utilizados)</i>		
Erros gramaticais	Sem erros gramaticais ¹⁵	Apresenta um ou dois erros gramaticais	Apresenta três ou mais erros gramaticais

¹⁵ Não são considerados erros gramaticais: as contrações [exemplo: pá – para a água; tava – estava]; os erros fonológicos [*fante* – elefante].

	Exemplos:		
	<u>Omissão de palavras funcionais:</u>	<u>Erros de concordância:</u>	<u>Uso incorreto de tempo/modo:</u>
	▪ A fada pintou poça de água; ▪ O crocodilo orelhas grandes atirou crocodilo pelos ares; ▪ Minhoca foi para o rio.	▪ Quando ele foi tirar o leite à vaca que era muito branquinho saiu colorida; ▪ O minhoca estava a pedir ajuda ao pássaro; ▪ O elefantes eram muito espertalhões	▪ Quando ele está a aproximar-se o crocodilo gritou; ▪ Ele quer que ele vai. ▪ A minhoca cairá ao rio se foi beber água.

❖ **Grelhas de critérios de classificação** – a disponibilizar mediante pedido

❖ **Dados Normativos** – a disponibilizar mediante pedido

