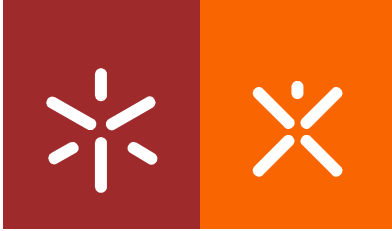




**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Sónia Alexandra Registo da Cunha

**Análise de Narrativas Orais em Crianças  
Com e Sem Perturbações da Linguagem:  
Um Estudo no Concelho de Guimarães**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Sónia Alexandra Registo da Cunha

**Análise de Narrativas Orais em Crianças  
Com e Sem Perturbações da Linguagem:  
Um Estudo no Concelho de Guimarães**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Educação Especial  
Área de Especialização em Dificuldades de  
Aprendizagem Específicas

Trabalho realizado sob orientação da  
**Professora Doutora Anabela Cruz dos Santos**

fevereiro 2013

Nome: Sónia Alexandra Registo da Cunha

Endereço eletrónico: sonia\_registo@hotmail.com

Telefone: 919213607

Número do cartão de cidadão: 12122725

Título da dissertação: Análise de Narrativas Oraís em Crianças Com e Sem  
Perturbações da Linguagem: Um Estudo no Concelho de Guimarães

Orientador: Professora Doutora Anabela Cruz dos Santos

Ano de conclusão: 2013

Designação do mestrado: Mestrado em Educação Especial – Especialização  
em Dificuldades de Aprendizagem Específicas

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO,  
APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO  
ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Aos que tornaram possível este estudo, desde as crianças, aos pais e aos professores, desde já um sincero obrigada por toda a disponibilidade e dedicação.

À Professora Doutora Anabela Cruz dos Santos pela colaboração, incentivo e apoio demonstrados em todos os processos de elaboração deste trabalho.

Aos meus pais pela confiança que depositaram em mim, pelo incentivo que me deram ao longo desta caminhada, porque sem eles não seria possível a realização deste projeto.

À minha irmã pelas conversas que tivemos e pela força que me deu nos momentos mais complicados.

Ao meu filho Vasco que foi a luz que iluminou todo este percurso.

Ao Marco um muito obrigada por colmatar a minha ausência junto do Vasco e por me acompanhar neste percurso.

Às minhas amigas pela motivação constante e apoio nos momentos mais difíceis. Um agradecimento especial à Iva e à Diana por me ouvirem, por me encorajarem e por tudo o que fizeram por mim. À Magui e ao Nuno pela sua presença imprescindível na fase final deste trabalho.

A todos aqueles que me acompanharam neste percurso o meu sincero obrigada!

## RESUMO

Este estudo consistiu em analisar e comparar as competências narrativas de crianças com e sem Perturbações da Linguagem (PL), de acordo com o tipo de discurso (descritivo sem conetivos, descritivo com conetivos, causal implícito, causal explícito, intencional implícito e intencional explícito) produzido nas narrativas orais tendo em conta a classificação de Baron-Cohen, Leslie e Frith (1986); e o tipo de palavras produzidas por narrativa oral, nomeadamente em cinco classes de palavras: substantivos, verbos, adjetivos, advérbios e conjunções.

Foram selecionadas 22 crianças do 3º e 4º anos de escolaridade, 11 com PL (Grupo B) e 11 crianças (Grupo A) da mesma idade cronológica e com um desenvolvimento típico (DT). O instrumento utilizado foi uma série de 10 narrativas orais, cada uma delas elaborada a partir de uma sequência de quatro imagens desenhadas a cores, em que era solicitado a cada criança que produzisse uma história baseada em cada sequência de imagens. As narrativas produzidas foram gravadas em suporte áudio, posteriormente transcritas e analisadas quanto ao tipo de discurso e ao tipo de palavras produzidas.

Os resultados deste estudo indicam: a) O tipo de discurso descritivo com conetivos foi o mais predominante em ambos os grupos; b) As crianças com PL produziram um maior número de narrativas do tipo de discurso descritivo com conetivos (69,1%) comparativamente com o grupo com DT (51,8%); c) O número de palavras produzidas nas diferentes classes foi sempre inferior nas crianças com PL; d) As crianças com PL produziram mais verbos do que substantivos e mais advérbios do que adjetivos; e e) As crianças do género masculino produziram mais palavras das diferentes classes gramaticais do que o género feminino. Os resultados deste estudo ilustram o tipo de dificuldades que as crianças com PL apresentam na elaboração de um discurso mais complexo e abstrato que envolva sentimentos ou emoções das personagens, e no tipo de raciocínio causa-efeito.

**Palavras-chave:** Narrativas, Perturbações da linguagem, Linguagem.

## ABSTRACT

The aim of this study was to analyze and compare the narrative skills of children with and without language disorders (LD), according to the type of discourse (descriptive without connectives, descriptive connectives, causal implicit, explicit causal, intentional and unintentional implicit explicit) produced in oral narratives given the classification of Baron-Cohen, Leslie and Frith (1986); and the type of words produced by oral narrative, including five word classes: nouns, verbs, adjectives, adverbs and conjunctions.

Twenty two children were selected from 3rd. and 4th grade, 11 with LD (Group B) and 11 children (Group A) of the same chronological age and typical development (TD). The instrument used was a series of 10 oral narratives, each made from a sequence of four pictures drawn in color, in which each child was asked to produce a story based on each image sequence. The narratives produced were recorded on audio, and later transcribed and analyzed.

The results of this study indicate: a) The type of descriptive discourse connectives was the most prevalent in both groups; b) Children with LD produced a greater number of narratives of the kind of descriptive discourse connectives (69.1%) compared with TD children (51.8%); c) The number of words produced in different classes was always lower in children with LD; d) Children with LD produced more verbs than nouns, and adverbs more than adjectives; and e) Males produced more words from different grammatical classes than females. The results of this study illustrate the type of difficulties that children with LD present in the elaboration of a more complex and abstract discourse that involves feelings or emotions of the characters, and cause-effect reasoning.

Keywords: Narratives, language disorders, language.

## ÍNDICE

Agradecimentos.....	III
Resumo.....	IV
Abstract.....	V
Lista de quadros.....	VIII
Lista de figuras.....	VIII
Lista de anexos.....	IX

### CAPITULO I - Introdução

Contextualização e Formulação do Problema.....	10
Importância do Estudo .....	11
Organização e Conteúdo.....	12

### CAPITULO II - Revisão da Literatura

Desenvolvimento da Linguagem .....	13
Modalidades da Linguagem.....	13
Componentes da Linguagem.....	14
Desenvolvimento da Sintaxe no Período Pré-escolar.....	17
Desenvolvimento da Semântica na Infância.....	19
Promoção do Desenvolvimento Lexical.....	25
Conversação e Narração.....	32
Desenvolvimento das Competências Narrativas.....	35
Perturbações da Linguagem .....	40
Modelos Explicativos das Perturbações da Linguagem.....	44
Modelo Integrativo de Carrow-Woolfolk e Lynch.....	44
Modelo das Competências da Linguagem de Bloom e Lahey.....	48
Modelo Interacionista de Fey.....	51

### CAPITULO III - METODOLOGIA

Formulação do Problema .....	53
Objetivos do Estudo .....	54
Hipóteses .....	54
Variáveis.....	55
Amostra.....	55
Instrumento de Recolha de Dados .....	58
Projeto-piloto.....	60
Procedimento de Recolha de Dados .....	60
Procedimentos de Tratamento e Análise dos Dados .....	62

### CAPITULO IV - Apresentação e Análise de Dados

Estatística Descritiva .....	64
Descrição das Variáveis Independentes.....	64
Descrição da Variável Dependente.....	69
Estatística Inferencial .....	81
Análise do tipo de palavras produzidas por narrativa oral.....	82
Análise do tipo de discurso produzido nas narrativas orais.....	82

### CAPITULO V - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Conclusões.....	84
Existem diferenças significativas no tipo de palavras entre crianças com e sem PL.....	85
Existem diferenças significativas no tipo de discurso entre crianças com e sem PL.....	86
O género influencia significativamente o tipo de discurso e o tipo de palavras produzidas por crianças com e sem PL.....	87
Recomendações .....	88
Referências Bibliográficas.....	89
Anexos.....	94



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 .....	59
Quadro 2 .....	70
Quadro 3 .....	70
Quadro 4 .....	71
Quadro 5 .....	72
Quadro 6 .....	72
Quadro 7 .....	73
Quadro 8 .....	73
Quadro 9 .....	74
Quadro 10 .....	74
Quadro 11 .....	75
Quadro 12 .....	76
Quadro 13 .....	76
Quadro 14 .....	77
Quadro 15 .....	77
Quadro 16 .....	78
Quadro 17 .....	78
Quadro 18 .....	79
Quadro 19 .....	79
Quadro 20 .....	80
Quadro 21 .....	80
Quadro 22 .....	81
Quadro 23 .....	82
Quadro 24 .....	83

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 .....	45
Figura 2 .....	48

Figura 3 .....	51
Figura 4 .....	57
Figura 5 .....	57
Figura 6 .....	58
Figura 7 .....	65
Figura 8 .....	65
Figura 9 .....	66
Figura 10.....	66
Figura 11.....	67
Figura 12.....	68
Figura 13.....	69

## LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Documento de pedido de autorização direcionado ao diretor do agrupamento selecionado .....	95
Anexo B. Documento de pedido de autorização direcionado ao coordenador da EB1.....	96
Anexo C. Documento de pedido de autorização direcionado aos encarregados de educação das crianças para participação no estudo .....	97
Anexo D. Instrumento de avaliação – Série de 10 narrativas orais.....	98
Anexo E. Análise da série de 10 narrativas orais de duas crianças .....	103
Anexo F. Grelhas de registo da análise do tipo de palavras produzidas por classe e por narrativa .....	111
Anexo G. Grelhas de registo do número total de palavras diferentes por classe ao longo da série de 10 narrativas orais .....	122
Anexo H. Grelhas de registo da análise do tipo de discurso produzido na série de 10 narrativas orais para cada criança .....	128

## CAPITULO I - INTRODUÇÃO

### Contextualização e Formulação do Problema

A linguagem permite construir narrativamente as nossas experiências, sendo que a narrativa assume uma dimensão organizadora da ação humana, da linguagem e do pensamento, dando um sentido de significação e coerência. A narrativa permite à criança interpretar e organizar o seu mundo e, ao mesmo tempo, é forma de estabelecer, construir e manter relações, de conhecer melhor os outros e conhecer-se melhor a si próprio (Rawlins, 1992; McDowell, 1995, citados por Nippold, 1998). A narrativa é uma tarefa de grande complexidade que exige a interiorização de competências linguísticas, cognitivas e sociais (Befi-Lopes, Bento, & Perssinoto, 2008).

Considerando a narrativa intrínseca à existência humana, tornou-se relevante investigar as competências narrativas apresentadas em crianças com Perturbações da Linguagem (PL), na medida em que estas crianças apresentam uma aquisição diferente ao nível da compreensão e/ou produção da linguagem oral. Esta perturbação pode envolver uma das modalidades da linguagem, e/ou ambas ou ainda algumas das componentes da linguagem, nomeadamente a fonologia, a morfologia, a semântica, a sintaxe ou a pragmática (American Speech-Language-Hearing Association - ASHA, 1982, citado por Santos 2010). As alterações linguísticas mais comuns nestas crianças são as simplificações fonológicas, erros gramaticais, estruturação gramatical simplificada e pouco variada, ordenação incorreta das palavras nas frases, vocabulário restrito, dificuldade em adquirir novas palavras, dificuldades em aceder às conversações, respostas ininteligíveis, discurso confuso e repetitivo e dificuldades em manter um tópico numa conversação (Befi-Lopes et al., 2008; Befi-Lopes & Rodrigues, 2005; Puglisi, Befi-Lopes, & Takiuchi, 2005).

Nathan, Stackhouse, Goulandris e Snowling (2004) afirmam que as crianças com PL podem apresentar problemas na aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita, dando origem a problemas académicos significativos (Befi-Lopes & Rodrigues, 2005).

Uma vez que as narrativas promovem uma análise mais detalhada, quer ao nível da estruturação sequencial da história, quer ao nível da forma e conteúdo da linguagem, recorreremos a uma série de 10 narrativas orais para analisar e comparar as competências narrativas de crianças com e sem PL, de acordo com o tipo de discurso (descritivo sem conetivos, descritivo com conetivos, causal implícito, causal explícito, intencional implícito e intencional explícito) produzido tendo em conta a classificação de Baron-Cohen, Leslie e Frith (1986); e o tipo de palavras produzidas por narrativa oral, nomeadamente em cinco classes de palavras: substantivos, verbos, adjetivos, advérbios e conjunções (Cleave, Girolametto, Chen, & Johnson, 2010).

As variáveis independentes deste estudo são a idade cronológica, o género, as habilitações académicas do pai e da mãe e a condição (crianças com e sem PL). A variável dependente desta investigação corresponde ao desempenho das crianças com e sem PL na produção de narrativas orais, segundo o tipo de discurso e o tipo de palavras produzidas.

### Importância do Estudo

O presente estudo torna-se pertinente dada a elevada prevalência de crianças com problemas de linguagem.

Segundo estudos internacionais, estima-se que a prevalência de alunos portugueses que possuem Necessidades Educativas Especiais se situa entre os 10% - 12%, dos quais segundo com Correia (2008) 22% apresentam problemas de comunicação, uma percentagem bastante representativa que confere grande importância e urgência para a realização de estudos desta natureza.

O estudo de prevalência realizado por Tomblin, Records, Buckwalter, Zang, Smith, & O'Brien (1997) nos Estados Unidos da América concluiu que 7,4% das crianças apresentavam perturbações da linguagem e da fala.

De acordo com o nosso conhecimento existem poucos estudos que avaliem as competências narrativas de crianças com PL, tornando-se pertinente a realização de investigação nesta área. Os resultados obtidos neste

estudo possibilitam conhecer melhor as competências narrativas e linguísticas em crianças com e sem PL.

### Organização e Conteúdo

Em termos de organização o presente estudo é constituído por cinco capítulos, correspondendo o primeiro à introdução. A revisão da literatura corresponde ao segundo capítulo, onde é realizado um enquadramento teórico tendo em conta os estudos mais recentes na área. Neste capítulo são aprofundados temas centrais como o desenvolvimento da linguagem, as narrativas e as perturbações da linguagem. Começaremos por analisar o desenvolvimento da linguagem, dando especial destaque ao desenvolvimento semântico na infância. Seguidamente serão abordados os conceitos de narração e conversação e desenvolvimento das competências narrativas. Finalizaremos com a análise do conceito das PL, que inclui a definição e alguns modelos explicativos das PL. No terceiro capítulo será apresentada a metodologia que foi aplicada neste estudo. Esta abrange a formulação do problema, os objetivos do estudo, a amostra, instrumento de recolha de dados, procedimentos de recolha de dados, as variáveis do estudo, as hipóteses da investigação, bem como os procedimentos utilizados para o tratamento e análise dos dados. Serão apresentados no quarto capítulo os resultados relativos ao desempenho das crianças com e sem PL, tendo em conta o tipo de discurso e o tipo de palavras produzidas por narrativa. No quinto e último capítulo serão apresentadas as conclusões deste estudo, sendo ainda feitas sugestões e recomendações para futuros estudos.

## CAPITULO II - REVISÃO DA LITERATURA

### Desenvolvimento da Linguagem

Seria impensável imaginarmos o mundo sem linguagem, uma vez que esta é uma das formas pela qual as pessoas comunicam umas com as outras. A American Speech-Language-Hearing Association (1983) menciona que a linguagem é “um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para comunicar e pensar” (Sim-Sim, 1998, p.22). Este processo só é possível porque, segundo Heward (2000), a linguagem é um sistema utilizado por um grupo de pessoas para atribuir significado a um conjunto de sons, palavras, gestos e símbolos de forma a comunicar uns com os outros (Santos, 2010). Assim, é necessário ter-se a “capacidade de conhecer as regras dos sons e suas combinações, conhecer as regras conotadas ao significado dos sons, de compreender e criar um número infindável de frases e utilizar a linguagem em contextos sociais” (Santos, 2002, p. 21), isto é, ter-se um conhecimento implícito e individual das regras – competência linguística (Santos, 2002).

De seguida passaremos a apresentar as modalidades e componentes da linguagem.

#### *Modalidades da Linguagem*

A linguagem compreende duas modalidades ou processos, nomeadamente a compreensão e a produção. Estas modalidades são orientadas pelo conjunto de regras específicas da linguagem para que a comunicação seja eficaz. Um ato comunicativo completo deve envolver dois interlocutores, um emissor e um recetor, que utilizem o mesmo código e conheçam as mesmas regras da linguagem (Faria, Pedro, Duarte, & Gouveia, 1996; Reed, 1994, citado por Santos, 2002). O emissor, tendo em conta as

regras linguísticas corretas, transforma a ideia num código e transmite através da produção da fala. O recetor ouve os sons transmitidos, verifica o código com as informações neurológicas armazenadas e processa a compreensão da mensagem (Santos, 2002). O recetor utiliza a linguagem recetiva que consiste na capacidade de descodificar a mensagem, isto é, a compreensão da linguagem. O emissor faz uso da linguagem expressiva que representa a capacidade da sua formulação, ou seja, a produção da linguagem (Santos, 2010). A compreensão engloba a receção e descodificação de uma cadeia de sons, bem como a interpretação de acordo com as regras do sistema linguístico específico. A produção envolve a estruturação da mensagem, tendo em conta as regras linguísticas concretas, e a transmissão através da articulação de cadeias fónicas (Sim-Sim, 1998).

Assim, a criança deve possuir a competência de codificação e descodificação das componentes da linguagem referentes à forma (fonologia, morfologia e sintaxe), ao conteúdo (semântica) e ao uso da língua (pragmática) (Santos, 2002).

### *Componentes da Linguagem*

#### *Fonologia*

A fonologia é o estudo da organização dos sons no sistema de uma língua (Lima, 2009). Para Mateus (1996) a fonologia ocupa-se do modo de reconhecimento dos sons de uma língua específica, tendo em conta as sequências que constituem palavras e as propriedades fonéticas utilizadas com valor informativo (Faria et al., 1996).

Mateus (1996) refere que a criança, de forma inconsciente e progressiva, vai reconhecendo os sons com os quais se constroem as palavras. Deste modo, ela irá adquirir o sistema fonológico da sua língua materna, constituído por fonemas que são as unidades mínimas (Mateus, 1996, citado por Faria et al., 1996). A sílaba é uma outra unidade fonológica, que consiste numa sequência curta de segmentos, sendo que no português as

sílabas mais frequentes são constituídas por consoante e vogal (CV) (Trask, 1996, citado por Lima, 1996).

As propriedades prosódicas dos sons - a intensidade, a duração e a altura - são usadas pelas línguas como função distintiva, no caso do português assumem os objetivos ilocutórios (Faria et al., 1996).

O nível fonológico encontra-se relacionado com o nível fonético por meio de regras fonológicas. A fonética reporta-se aos sons da linguagem, estabelecendo uma estrita ligação com a fonologia, uma vez que se encontra envolvida na sequência e organização dos sons, bem como do posicionamento dos sons nas palavras (Lima, 2009).

### *Morfologia*

A morfologia refere-se ao estudo da formação e estrutura interna das palavras (Sim-Sim, 1998). Azuaga (1996) refere que a morfologia é a análise das formas que as palavras, de uma determinada língua, podem assumir (Faria et al., 1996). Azuaga (1996) afirma ainda que a morfologia tem como objeto a palavra, pretendendo estudar a sua estrutura interna, a organização dos seus constituintes e a forma como essa estrutura interfere com as outras palavras (Faria et al., 1996). O morfema é uma unidade mínima de significado que assume uma forma física (fonológica e fonética) e um sentido no sistema gramatical (Azuaga, 1996, citado por Faria et al., 1996).

### *Sintaxe*

A sintaxe envolve a organização das palavras e a sua estruturação frásica (Sim-Sim, 1998). A estrutura frásica envolve ligações de dependência entre as palavras, sendo a palavra a sua unidade linguística. As palavras combinam-se de acordo com regras de combinação de classes de palavras, dando origem a frases (Sim-Sim, 1998).

O conhecimento sintático assenta no domínio das relações estruturais que permitem encadear as palavras em frases, com enunciados que envolvam



mais que uma palavra (Sim-Sim, 1998). Todo este processo evolui de uma forma gradual de uma linguagem simples para uma linguagem complexa, isto é, da parataxe que é composta por enunciados sem verbo, orações simples ou orações coordenadas (ex:“mas”), para a hipotaxe constituída por orações subordinadas relativas (ex:“que”) e completivas (ex:“porque”) (Rigolet, 2006).

Na estrutura frásica, a ordem das palavras obedece a uma organização sequencial específica. No português, o padrão dominante da ordem de palavras nas frases do tipo declarativo simples é caracterizado pela sequência sujeito – verbo – complemento direto ou indireto, em que a posição pré-verbal é normalmente destinada ao sujeito e a posição pós-verbal à função de complemento direto ou indireto (Sim-Sim, 1998).

### *Semântica*

A semântica envolve o estudo dos significados das palavras e a interpretação das combinações de palavras, nomeadamente as frases (Sim-Sim, 1998). A aquisição de vocabulário implica encadear uma sequência fónica específica com um significado preciso, de forma a expressar um conceito. A junção dos sons com o conceito forma a palavra (Sim-Sim, 1998).

O conceito é uma forma de categorizar objetos, qualidades, acontecimentos ou ideias que partilham propriedades comuns (Sim-Sim, 1998). A categorização é realizada de acordo com a relevância das características de um item para a inclusão numa determinada categoria. Os erros conceituais podem ser encarados como processos deficientes de categorização, causados pela desadequada identificação de atributos relevantes.

Assim, conhecer uma palavra é reconhecer concomitantemente a sua sequência de sons e o seu significado específico (Sim-Sim, 1998).

### *Pragmática*

A pragmática é a aplicação das regras do uso da linguagem tendo em conta um determinado contexto social (Sim-Sim, 1998). Papalia, Olds e

Feldman (2001) definem a pragmática como o conhecimento prático imprescindível para o uso da linguagem com fins comunicativos. Lima (2009) explica que a dimensão da pragmática remete a linguagem para um contexto de uso, quer pessoal e físico, quer social, envolvendo crenças e valores do indivíduo enquanto produz um enunciado. Contar uma história, fazer um pedido, iniciar uma conversa, selecionar a informação adequada, saber manter um tópico, tomar a vez numa conversa e manipular um discurso são alguns dos aspetos do discurso social (Lima, 2009).

### *Desenvolvimento da Sintaxe no Período Pré-escolar*

Uma criança sabe como organizar e encadear as palavras segundo as regras do seu sistema linguístico. Essa capacidade é inerente ao conhecimento sintático que se possui da língua e que é responsável pela compreensão e produção infinita de enunciados nunca ouvidos. Essas regras que a criança extrai do ambiente linguístico em que se encontra inserida possibilitam-lhe reconhecer (compreensão) o que ouve e exprimir-se (produção) de forma a ser compreendida (Sim-Sim, 1998).

Este conhecimento sintático requer concomitantemente a apreensão de regras morfológicas (estrutura da palavra), a organização frásica e as realizações semânticas. “A estrutura frásica envolve relações de dependência entre as palavras” (Sim-Sim, 1998, p.146). A palavra é, enquanto unidade linguística, o resultado de regras morfológicas e opera como um “átomo da arquitetura da frase” (Sim-Sim, 1998, p. 146). Os morfemas são unidades que fazem parte da estrutura interna da palavra (Sim-Sim, 1998).

Ao longo do primeiro ano de vida, a criança começa por compreender e produzir palavras isoladas, que numa fase posterior irá organizá-las em frases com estruturas cada vez mais complexas, só atingindo a mestria adulta com a chegada da adolescência (Sim-Sim, 1998).

A criança usa uma única palavra para pedir, chamar a atenção, rotular ou cumprimentar e esta surge normalmente acompanhada por gestos para

mostrar o objeto ou pessoa a que se refere. Posteriormente a criança irá usar variações de entoação para lhe atribuir diferentes significados (Villiers & Villiers, 1980, citados por Sim-Sim, 1998).

As palavras que a criança pronuncia isoladamente podem envolver várias ideias, como quando uma criança diz “mamã”, ela pode estar a querer dizer que quer a mãe, ou que a mãe está a chegar ou mesmo que a bolsa é da mãe. Estas são as primeiras manifestações do que futuramente será o conhecimento sintático, referenciado na literatura como o período holofrástico, onde uma só palavra representa uma frase e o significado irá depender do contexto em que ocorre, a ação que a acompanha, e a entoação que a define (pergunta, pedido ou protesto) (Sim-Sim, 1998).

Sim-Sim (1998) refere que no período holofrástico é evidente o progresso da utilização da palavra isolada, começando por evidenciar apenas a ação, progredindo para a expressão de funções sintáticas, como o sujeito da ação, o complemento direto e indireto (por exemplo “ão-ão” para dizer que “o cão está a ladrar”).

Após este período de produção de palavras isoladas, a criança passa a usar um tipo de discurso telegráfico que surge normalmente entre os 18 e os 20 meses. É um discurso de tipo telegráfico pela semelhança que tem com a linguagem telegráfica, pois é bastante limitada relativamente à informação transmitida e às relações expressas. O discurso telegráfico é caracterizado pela produção de duas palavras combinadas que expressam relações sintáticas e semânticas. Esta sequência de duas palavras, pela organização que assume, é a manifestação evidente do início das produções frásticas (Sim-Sim, 1998). Sim-Sim (1998) afirma que as primeiras produções de sequências frásticas são caracterizadas pela combinação de nomes e verbos, restritos ao momento presente e expressam essencialmente ações, relações de localização, de posse, de inexistência e de recorrência (exemplo: “mais maçã”) (Sim-Sim, 1998).

O período que se segue ao uso do discurso telegráfico é caracterizado pela rapidez e eficácia na aquisição de regras que possibilitam a organização da estrutura básica da frase, uma vez que é nesta fase que a criança adquire a grande maioria das regras morfológicas e inicia a combinação de frases (Sim-

-Sim, 1998). Surgem as frases compostas constituídas por sujeito e predicado (Menyuk, 1986, citado por Santos, 2002).

Embora aos cinco anos a criança domine as estruturas básicas da língua, o seu crescimento sintático ainda está longe de ficar concluído.

### *Desenvolvimento da Semântica na Infância*

A utilização correta e de forma adequada da linguagem requer o conhecimento de regras complexas. A semântica, a dimensão do significado das palavras, envolve a fonologia, a estrutura morfossintática e a dimensão lexical, ou seja, a forma e o conteúdo (Lima, 2009). A aquisição da linguagem requer o conhecimento dos significados acordados de determinadas cadeias de sons e saber combinar estas unidades noutras mais vastas, também estas detentoras de significado (Oliveira, 1996, citado por Faria et al., 1996). Desta forma, o significado pode manifestar-se através da ligação constante entre as formas de linguagem e as coisas ou aspetos do mundo. Para Oliveira (1996) o significado está “relacionado com as representações mentais que acompanham as expressões linguísticas e o significado das expressões são concebidos como os conceitos e ‘pensamentos’ que os falantes associam com as expressões” (Faria et al., 1996, p.377). As palavras são unidades essenciais em qualquer língua, mas estas só assumem um verdadeiro significado no contexto de uma frase, uma vez que o significado das palavras se altera conforme a frase em que estas se encontram inseridas (Oliveira, 1996, citado por Faria et al., 1996). Segundo Oliveira (1996) frase é uma sequência de palavras organizada de acordo com as regras da língua em questão e é concebida como uma unidade gramatical abstrata (Faria et al., 1996).

Uma criança para aprender uma nova palavra necessita de conjugar uma sequência de sons específicos que reúnam um significado concreto (Sim-Sim, 1998). Este significado da palavra está, por sua vez, a representar um conceito. Quando ocorre a fusão do conceito com os sons forma-se a palavra. Por conseguinte, para que a criança tenha o verdadeiro conhecimento da

palavra é fulcral que esta reconheça ao mesmo tempo a sua sequência fónica e o significado particular.

O desenvolvimento linguístico é o reflexo da interação de outros aspetos do desenvolvimento como a componente física, emocional, cognitiva e sociocultural. Este requer que o sujeito viva e se desenvolva num meio linguístico. Com a maturação das estruturas físicas necessárias para a produção de sons e a ativação das conexões neurais, imprescindíveis à associação do som ao significado, dá-se início à natureza comunicativa do discurso (Papalia et al., 2001).

Estudos ao nível do desenvolvimento da linguagem referem duas fases distintas para a sua aquisição: a fase pré-linguística e a linguística (Sim-Sim, 1998). A fase pré-linguística tem início ainda no período gestacional e termina entre os 9 e os 13 meses de idade (Sim-Sim, 1998). Neste período, no que concerne à produção vocal, distinguem-se quatro grandes fases de desenvolvimento: i) a produção de sons vegetativos e choro reflexo, ii) as primeiras vocalizações/palreio, iii) a lalação ou reduplicação silábica e iv) a produção de “proto-palavras”, isto é, a utilização consistente de uma cadeia fónica que serve para designar um objeto ou situação, sem correspondência com o léxico do adulto (Sim-Sim, 1998). O período linguístico começa quando é atribuído um significado à produção sonora, com a produção das primeiras palavras.

Segundo Sim-Sim (1998) após o período da lalação, dos 9 aos 14 meses, surge a produção das primeiras palavras. A primeira palavra dita por uma criança é um momento único e significativo na vida daqueles que a rodeiam. Este acontecimento é um marco importante no desenvolvimento lexical da criança. Lima (2009) menciona este desenvolvimento como desenvolvimento semântico definindo-o como a capacidade para compreender diversos tipos de significados e uni-los utilizando os recursos da linguagem. Hallahan, Kauffman, Lloyd, Martinez e Weiss (2005) afirmam que inicialmente a criança encara cada palavra como única e compara com outras que já aprendeu. Porém, de uma forma progressiva ela começa a aperceber-se das redes de relações entre as palavras, ou seja, a mesma palavra pode ter significados diferentes ou o contrário que palavras diferentes possam ter o mesmo significado (Hallahan et al, 2005).

O léxico inicial de uma criança inclui palavras simples e pequenas, geralmente monossílabos ou reduplicação de sílabas (CV; CVCV;CVC;VCV) que a criança pronunciava no período da lalação, mas que passou a atribuir significado. A semelhança entre os sons da lalação e as primeiras palavras faz com que seja difícil de identificar o momento certo em que surgem as mesmas. As primeiras produções lexicais da criança restringem-se, essencialmente, a substantivos para nomear pessoas, brinquedos, animais, alimentos, veículos e objetos que a rodeiam. Estes vocábulos representam 65%, dos quais 20% são palavras que expressão ação e movimento e o restante número são vocábulos que representam atributos, rotinas, partes do corpo e recorrência (Sim-Sim, 1998).

Os verbos e adjetivos passam a ser utilizados entre o 16º e o 24º mês, ocorrendo nesta fase uma rápida expansão vocabular. Uma expansão em que a criança em poucas semanas passa a ser capaz de dizer 50 palavras para 400 palavras (Papalia et al., 2001).

A primeira frase é produzida entre os 18 e os 24 meses, sendo constituída apenas por duas palavras. Ainda antes dos 2 anos de vida, entre o 20º e o 22º mês, a criança revela um grande avanço na compreensão (Papalia et al., 2001).

Aos 2 anos é notória uma enorme vontade de falar, sendo abandonado de vez o balbucio e utilizadas muitas frases com duas palavras para se exprimir e comunicar. A criança aos 30 meses aprende palavras novas todos os dias, sendo este um processo inicialmente lento. Ela expande assim o seu vocabulário, de tal forma que fala combinando três ou mais palavras. Compreende muito bem o que lhe é transmitido e surgem os primeiros erros gramaticais (Papalia et al., 2001). Segundo Owens (2001) citado por Hallahan, et al. (2005) é neste período, entre os 18 e os 42 meses, que ocorre a fase mais intensa do desenvolvimento da linguagem, continuando a aumentar a partir daí mas a um ritmo mais lento.

Segundo estudos em psicolinguística levados a cabo por Neves e Cruz (1992a,b, 1993) citados por Rigolet (2006), entre os 2 e os 3 anos, as palavras que a criança emprega são essencialmente substantivos, e em menos de metade dos casos são usados verbos (substantivos – 9,87/verbos – 4,00). A utilização de advérbios é escassa e de adjetivos é ainda menos vulgar. Os

artigos definidos “o” e “a” já estão interiorizados, e surgem os pronomes pessoais e possessivos (1,26) e as preposições (1,50) (Neves & Cruz, 1992a,b, 1993, citados em Rigolet, 2006). No final deste período ocorre uma importante evolução com a descoberta da causalidade, expressa linguisticamente na sua forma interrogativa “porquê” (Rigolet, 2006). A relação causa-efeito expressa pela conjunção subordinativa “porque” só será aplicada por volta dos 3 anos e meio passando por quatro fases evolutivas (Rigolet, 2006). Inicialmente a criança diz “Joguei futebol. Estou cansado.”, apresentando a causa-efeito por justaposição. Posteriormente a criança já é capaz de expressar o “porquê”, com questões como “O carro não anda, porquê?”. A terceira fase sobejamente conhecida pela fase dos “porquês”, onde questionam as coisas mais simples. Por fim surge finalmente o “porque” (Rigolet, 2006). Nesta fase a criança ainda demonstra muitas dificuldades em recontar uma história, só apenas com alguns suportes visuais específicos e claros é que ela poderá expressar algumas ideia ou tópicos.

Aos 3 anos a criança já é capaz de dizer até 1000 palavras, sendo 80% inteligíveis. Segundo Papalia et al. (2001) as crianças compreendem muitas palavras ainda antes de serem capazes de as utilizarem, ou seja, o vocabulário passivo evolui de forma mais acelerada que o vocabulário ativo (Bates, O’Connell, & Shore, 1987; Capute, Shapiro, & Palmer, 1987; Lalonde & Werker, 1995; Lennenberg, 1969, citados por Papalia et al., 2001). Surgem os primeiros erros de sintaxe. A construção frásica pertence ainda à parataxe, isto é, construção de frases simples e curtas, essencialmente justapostas ou coordenadas (Rigolet, 2006). Nas frases coordenadas são utilizadas conjunções coordenativas, tais como “e”, “mas”, “depois” e “e depois” (Rigolet, 2006). Relativamente ao uso de substantivos Rigolet (2006) afirma que estes continuam a surgir num número mais elevado que os verbos (substantivos – 12,90/verbos – 6,00). Os advérbios são usados em maior número que os adjetivos (advérbios – 6,7/adjetivos – 0,9) (Neves & Cruz, 1992a,b, 1993, citados em Rigolet, 2006). O uso espontâneo de conjunções é reduzido, prevalecendo essencialmente a conjunção “e” para frases coordenativas (Rigolet, 2006). No entanto, Rigolet (2006) diz que é nesta fase que a criança começa a aplicar a conjunção subordinativa, construindo frases mais complexas pertencentes à hipotaxe. Este tipo de conjunções subordinativas

vão-se desenvolvendo até aos quatro anos, ocorrendo as conjunções “para”, “como”, “onde”, “que”, para além do “porque” (Rigolet, 2006).

Aos 4 anos, aquando da grande viragem da parataxe para a hipotaxe, é que a criança passa a utilizar frases subordinadas relativas do tipo “O bebé que chora chama-se Luís” (Rigolet, 2006). É neste período, segundo Rigolet (2006), que a criança introduz na sua linguagem os artigos indefinidos, somente no singular, uma vez que até aos 3 anos apenas aplicava os artigos definidos “o” e “a”. As preposições também surgem nesta fase, com frases do tipo “O brinquedo está à minha beira.” ou “A mãe está ao pé de mim.”. Os pronomes utilizados nas suas construções frásicas são o “eu”, “tu” e “ele/ela” (Rigolet, 2006).

Para Rigolet (2006) a criança entre os 4 e os 5 anos aplica certos vocábulos usados pelos adultos de forma correta. De um modo geral o seu vocabulário torna-se muito mais rico, uma vez que se presta para descrever melhor, empregar mais termos e mais específicos (Rigolet, 2006). O seu vocabulário adjetiva melhor a linguagem, com o uso de opostos, contrastes e sinónimos (Rigolet, 2006). Começa a classificar melhor e aplica termos mais abstratos, por vezes aparecem mal articulados, mas pelo lugar que ocupam e o significado que assumem no discurso são perfeitamente adequados ao contexto da mensagem (Rigolet, 2006). A autora referencia ainda que a motivação que a criança demonstra por outros assuntos e a variedade de temas que aborda nesta fase desenvolvimental, fazem com que a sua linguagem seja mais diversificada. A nível semântico a proporção de verbos (20,90) aproxima-se dos substantivos (25,6); os advérbios continuam a estar em maioria (13,30) relativamente aos adjetivos (2,6); porém, as proporções entre estas quatro categorias semânticas assumem um maior equilíbrio (Neves & Cruz, 1992a,b, 1993, citados em Rigolet, 2006).

Pesquisas demonstram que, entre os 5 e os 6 anos, as percentagens de produções orais nas várias categorias linguísticas baixam consideravelmente (Rigolet, 2006). A nível semântico é notório um aumento da produção de advérbios (Rigolet, 2006). Neste período faz-se notar uma subida ligeira do número de palavras por enunciado, o que significa que a construção frásica torna-se mais complexa, com uma média de 5-6 palavras por enunciado (Rigolet, 2006). A qualidade do discurso supera a quantidade, sendo nesta fase



que a criança fala com alguma precisão linguística nunca vista anteriormente (Rigolet, 2006). O seu vocabulário torna-se mais elaborado, preciso e abstrato (Rigolet, 2006).

Nos primeiros anos escolares a criança aumenta consideravelmente o seu vocabulário, uma vez que está exposta a diferentes conteúdos disciplinares, desenvolve a sua capacidade de compreensão e produção da linguagem figurativa (rimas, anedotas, metáforas, provérbios), bem como a sua capacidade humorística (Santos, 2002). O vocabulário existente passa a assumir um significado mais consistente, o que permite comparar palavras e entender que uma palavra pode ter vários significados (Menyuk, 1986, citado por Santos, 2002).

Aos 6 anos as crianças fazem um uso correto de adjetivos, nomes e pronomes (Rondal, 1982, citado por Costa, 2011). As principais aquisições referem-se à produção de determinados pronomes possessivos, tais como “o nosso, o seu, o deles”, e à compreensão das noções temporais como “hoje, ontem, amanhã, antes e depois”. A partir dos 6 anos, a criança começa a compreender e produzir determinados advérbios e preposições, como “exteriormente, interiormente, num outro tempo”, utilizados para situar um acontecimento no tempo e no espaço. Nos verbos predomina o uso do infinitivo e do particípio passado (Acosta, Moreno, Ramos, Quintana, & Espino, 2006).

Entre os 7 e os 8 anos é notório o uso constante de pronomes pessoais e possessivos. Os primeiros a serem adquiridos são os da primeira e da segunda pessoa. A criança já consegue procurar sinónimos e antónimos para palavras adquiridas e classificá-las de acordo com algum traço semântico comum e ir compreendendo os graus de parentesco (Acosta et al., 2006).

Neste período, entre os 8 e os 9 anos, os alunos são leitores ativos e proficientes, que demonstram interesse por áreas muito diversificadas, facto que desenvolve significativamente o seu vocabulário. A linguagem escrita torna-se um recurso significativo para a aquisição lexical. (Carnine et al., 1984; Miller & Gildea, 1987; Nagy et al., 1985, citados por Nippold, 1998). Até aos 10 anos, a qualidade começa a superar a quantidade, observando-se um refinamento da linguagem (Acosta et al., 2006).

Nagy, Diakidoy e Anderson (1993) citados por Nippold (1998) referem que com a progressão da idade, o tipo de palavras que os alunos adquirem e

usam são cada vez mais abstratas e específicas, e a sua utilização é mais frequente em contextos de escrita formal do que no discurso oral.

Estudos ao nível do desenvolvimento semântico (Miller & Gildea, 1987; Nagy et al., 1985, citados por Nippold, 1998) demonstram que crianças com um desenvolvimento típico adquirem entre 3000 a 5000 novas palavras por ano, o que corresponde a uma média de 10 a 13 palavras por dia. Caso este ritmo se mantenha, ao atingir a adolescência estas deverão apresentar um repertório de, pelo menos, 80000 palavras diferentes.

Crianças e adultos continuam a adquirir novas palavras durante a vida e reformulam o significado das que já aprenderam (Garto & Pratt, 1998; Pan & Gleason, 2001, citados por Hallahan et al., 2005).

### *Promoção do Desenvolvimento Lexical*

A criança possui uma capacidade natural para adquirir a linguagem, o que não significa que o desenvolvimento da mesma não possa ser influenciado por experiências enriquecedoras. Tendo em conta que é importante que a criança seja estimulada a comunicar, serão apresentadas, ao longo deste tópico, várias propostas de atividades que promovem o desenvolvimento lexical.

Diamond e Gutlohn (2006) referem que, segundo o *National Reading Panel* (2000), não existe nenhum método eficaz no ensino de vocabulário. O mesmo recomenda que sejam usados diferentes e variadas estratégias no que concerne ao ensino do vocabulário. Assim, ao longo deste tópico iremos verificar a importância das imagens e histórias no desenvolvimento da semântica e, por sua vez, no desenvolvimento da sintaxe, visto que estas duas componentes da linguagem possuem uma forte inter-relação. Além disso serão mencionadas várias estratégias e exemplos de atividades que promovem o desenvolvimento dessas duas componentes da linguagem (Diamond & Gutlohn, 2006).

Tendo presente a ideia de que a compreensão da linguagem antecede sempre seis meses a sua produção, até aos 2 anos, o adulto/educador deverá proporcionar à criança um vasto número de vocábulos novos e concretos alusivos às suas vivências (Rigolet, 2006). Desta forma a criança passa a assimilá-las e, progressivamente vai compondo um vasto reportório linguístico pertencente ao campo semântico (Rigolet, 2006). Para isso o adulto/educador deverá fornecer à criança um vocabulário rico qualitativamente e quantitativamente diversificado (Rigolet, 2006). Um aspeto a considerar para este enriquecimento no campo semântico é de que o vocabulário que se propõe à criança para que ela imite e interiorize seja funcional e contextualizado, ou seja, de experimentação direta para a criança (Rigolet, 2006). Uma prática que permite aumentar a quantidade do vocabulário da criança é a categorização referida por Sim-Sim (1998), que consiste em atribuir características à palavra que a criança já conhece, especificando o seu significado (exemplo disso é à palavra “cão”, que já faz parte do conhecimento da criança, acrescentar que este animal tem quatro patas, tem pelo, etc.). Uma outra estratégia que para além de aumentar a extensão gramatical, incentiva o uso de outras classes da semântica, é facultar à criança “palavras funcionais”, tais como “no”, “de baixo de”, “em cima”, “da”, “sem”, “fora de” (Rigolet, 2006).

Incentivar a criança a aumentar o seu enunciado é um outro objetivo para esta faixa etária que promove não só a aquisição de vocabulário, mas também o desenvolvimento da sintaxe (Rigolet, 2006). Para isso o adulto/educador deve expandir a frase nova da criança com novos vocábulos, porém deve ter em conta que não deve ultrapassar mais do que o enunciado proferido pela criança, isto para que o enunciado adulto seja entendido pela mesma (Rigolet, 2006). O desenvolvimento semântico deve incluir ainda a nomeação não só de objetos, mas também de ações que apelem ao uso diversificado de verbos e incentivem simultaneamente a aplicação de advérbios de modo (Rigolet, 2006).

A leitura que a criança faz do mundo que a rodeia segue um longo percurso evolutivo que o adulto/educador deve acompanhar e incentivar respeitando uma ordem. Inicialmente a criança deverá explorar objetos a três dimensões em tamanho real, para que interiorize o objeto tal como ele aparece na realidade (Rigolet, 2006). Após esta assimilação o adulto/educador passa a

apresentar o objeto a três dimensões, mas em tamanho reduzido, ou seja, em miniatura. Posteriormente, introduzem-se as fotografias a cores da realidade que a criança vivência, apresentando uma representação da imagem bidimensional. A estas seguem-se as fotografias a preto e branco, também elas com imagens bidimensionais a representarem a realidade circundante do mundo da criança. Só após esta aprendizagem do mundo real é que se segue a introdução de desenhos com características aproximadas da realidade (Rigolet, 2006). A partir desta fase podem-se apresentar sequências das representações anteriormente apresentadas. Assim, surge um novo ciclo que leva a criança até à leitura de letras com a apresentação de uma imagem a preto e branco, representações fantasistas a cores e a preto e branco, símbolos e silhuetas, palavras globais e, por fim, a variação do tipo de caracteres e diminuição da letra (Rigolet, 2006).

Entre os dois e os três anos ocorre um aumento colossal do vocabulário, daí que seja fundamental o adulto/educador ter em atenção a forma como fala para a criança. Este deve fomentar o uso de preposições, advérbios, adjetivos e tempos verbais. Os verbos de ação devem ser aplicados da forma mais correta, como não dizer “tirar a tampa da garrafa”, mas “desenroscar a tampa da garrafa” (Rigolet, 2006). Tendo em conta que é nesta fase que a criança começa a usar os pares de contrários, é importante realizar trabalhos/jogo lúdicos que incidam não só sobre os contrários, mas também sobre os sinónimos, os conjuntos e famílias de palavras (Rigolet, 2006).

As crianças com dois ou três anos começam a sequenciar imagens soltas, construindo e compreendendo pequenas histórias. A criação de histórias, que passam agora a envolver outros temas como “lojas”, “médico”, “animais selvagens”, “cabeleireiro”, desenvolvem a crescente vontade que a criança tem de contar, enumerar e alinhar, além de que diversificam o vocabulário (Rigolet, 2006).

Uma excelente proposta para pôr em prática com crianças entre os 3 e os 4 anos é a elaboração de um livro em tamanho A4, em que cada folha terá desenhado e contornado o corpo humano, isento de pormenores. Estes pormenores, como mãos, pés, unhas, roupas ou acessórios, serão desenhados pela criança em diferentes momentos. Desta forma, é interessante observar a evolução da criança relativamente à representação gráfica. Posteriormente

torna-se imprescindível criar atividades que abram espaço para o diálogo, promovendo a compreensão do tema, isto é, permitir a criança saber identificar, saber a função e fazer referência ao significado (Rigolet, 2006).

Além desta proposta pode-se proceder a uma recolha de material diversificado como histórias reais e fantasistas, lengalengas, poesias, canções e meios audiovisuais, promovendo uma aprendizagem multifacetada e dinâmica que favoreça a compreensão mais aprofundada dos conceitos abordados (Rigolet, 2006).

Diamond e Gutlohn (2006) referem que, segundo o *National Reading Panel* (2000), confrontar a criança com textos autênticos que englobem vocabulário rico, em vez de palavras isoladas, faz com que a sua aprendizagem seja mais consistente. Este tipo de aprendizagem vai para além da definição que a criança tem da palavra, requer que ela use e pense sobre o seu significado para que, posteriormente a consiga relacionar com outras (Diamond & Gutlohn, 2006).

Para a faixa etária seguinte, entre os 4 e os 5 anos, propõe-se a elaboração de um “livro-ficheiro”, interativo e globalizante. Este livro será construído ao longo de um ano e engloba todas as áreas de desenvolvimento, sendo usada a linguagem oral ou escrita como forma de a criança comunicar o que descobriu ao longo de um ano. Este livro assume o formato de uma caixa em que o exterior é a fachada de um prédio, sendo precisamente aí que se faz a apresentação de cada ficheiro. Estes ficheiros podem abordar diversos assuntos relativos às características da habitação, histórias do quotidiano da criança, árvore da família ou relações de parentesco, profissões, entre outros. Cada criança irá elaborar os seus ficheiros ao longo do ano e, no final, será apresentado oralmente e por escrito à turma (Rigolet, 2006).

Nesta fase a criança gosta muito de ouvir histórias, mostrando-se participativa ao questionar constantemente o adulto, ao querer antecipar-se antes das frases terem terminado, tentando completá-las. O conteúdo das histórias deve conter uma parte de informação associada a uma parte igual de fantasia (Rigolet, 2006). Heath (1986) citado por Naremore, Densmore e Harman (1995) refere que as crianças aprendem a reconhecer, antecipar, ler e responder às histórias ou narrativas como forma de se socializar com a sua língua em casa ou com a comunidade. Kastor (1983) citado por Pinto (1994)

considera que as crianças ao estarem desde muito cedo familiarizadas com as narrativas e histórias conseguem atingir muitos objetivos textuais que um discurso exige.

Aos 5/6 anos os livros assumem uma maior importância na estimulação da linguagem. Assim, estes devem conter, entre outros aspetos, a presença de onomatopeias, verbos de ação, substantivos contextualizados, adjetivos que exprimem estados de emoção e uma construção sintática curta e simples. A criança deixa-se cativar facilmente por uma história (Rigolet, 2006). Para que a criança desenvolva a linguagem no seu todo é importante que o adulto/educador:

- Faculte livros às crianças para que estas façam a leitura das suas imagens e letras;
- Leia livros, histórias e poemas diversificando ao máximo os estilos, desde poesias, teatro, narrativas, documentos, cartas, entre outros;
- Conte histórias e recite poemas, cantigas infantis e rimas;
- Invente cantilenas, rimas, lengalengas e histórias;
- Ilustre histórias e cantigas;
- Ensine trava-línguas e canções (Rigolet, 2006).

O adulto/educador pode ainda realizar atividades que levem a criança a investigar determinados temas, a descrever objetos, pessoas ou factos, a estabelecer conversas descontraídas com os outros e levar a criança a exprimir os seus sentimentos por palavras, facto muito difícil para elas, mas de uma grande importância para que esta se relacione com os outros e com o mundo (Rigolet, 2006).

Uma outra atividade que promove o desenvolvimento lexical é mostrar à criança a relação direta dos objetos reais com os conceitos, sendo proposto por Rigolet (2000) uma atividade na área da culinária referente à ilustração do modo de preparação de uma receita. A criança irá através da leitura do mundo observar inicialmente os ingredientes e o modo de preparação com representações tridimensionais. Desta forma apresenta-se à criança um cartaz com ingredientes reais (ex.: farinha, ovos, açúcar, leite com embalagens reais ou pequenas quantidades em sacos transparentes) e um outro cartaz com o modo de preparação (ex.: ovos + açúcar + farinha + leite) para que a criança distinga o conteúdo da forma. De seguida, após esta leitura a três dimensões

passamos para uma leitura de registos a duas dimensões, usando nesta fase os rótulos das embalagens (Rigolet, 2000). As fotografias dos ingredientes e das fases da realização da receita serão apresentadas posteriormente. Este tipo de práticas representa um modelo notável de estimulação precoce tendo em conta que promovem a ligação entre a linguagem oral utilizada pelo educador durante a realização da receita e a leitura da sequência de acontecimentos. Estas atividades evoluem do concreto para o abstrato, ou seja, passam dos ingredientes em tamanho grande para um tamanho menor, e numa sequência de duas fases (ingredientes e preparação) para uma sequência maior que envolve a lista de compras, a medição, o material utilizado, os ingredientes, as várias fases de preparação, o resultado obtido e a limpeza de todo o material e do local onde decorre o trabalho (Rigolet, 2000).

Uma das estratégias sugeridas por Nippold (1998) para a expansão e desenvolvimento vocabular é a aprendizagem em contexto que se inicia com a exposição à palavra. Após a exposição, a criança faz ilações sobre o significado das palavras novas com base nas pistas fornecidas pelo contexto linguístico. Para que a aprendizagem continue a processar-se, é necessário que a criança encontre palavras novas em contextos diferentes (Nagy et al., 1998; Nagy & Herman, 1987, citados por Nippold, 1998). Uma vez que as pistas contextuais nem sempre fornecem informações claras e suficientes, a exposição às palavras permite à criança verificar, ampliar ou mesmo modificar o significado que lhe atribui inicialmente.

Apesar de este método representar um grande desafio, a abstração contextual apresenta-se como sendo a estratégia mais eficiente ao nível do crescimento e aprofundamento do conhecimento lexical. A abstração contextual refere-se às pistas que o próprio contexto em que se encontra a palavra nos fornece, de forma a determinar o significado de palavras desconhecidas que ocorrem tanto na comunicação oral como na escrita. A título de exemplo temos os debates e a leitura de livros, revistas e jornais que são estratégias excelentes para a aprendizagem de novas palavras nos contextos (Carnine et al., 1984; Nagy et al., 1985; Stenberg, 1987, citados por Nippold, 1998).

Uma outra estratégia é a análise morfológica que ocorre quando a criança analisa as componentes da palavra desconhecida como os morfemas

lexicais, flexionais e derivacionais e utiliza essa informação para depreender o significado da globalidade da palavra (Anglin, 1993, citado por Nippold, 1998). Esta estratégia torna-se eficiente na descodificação, em termos de significado, de palavras compostas e de palavras que contenham morfemas derivacionais. Crianças de 9/11 e 13 anos usam esta estratégia frequentemente para descodificar palavras desconhecidas, capacidade que ao longo do tempo se torna cada vez mais refinada (Anglin, 1993, citado por Nippold, 1998).

Durante o desenvolvimento semântico a criança vai aperfeiçoando o seu conhecimento sobre as palavras e aplica de forma cada vez mais eficiente a sua competência metalinguística para a expansão vocabular. Esta competência é muito utilizada numa fase de desenvolvimento mais complexa em que surgem as expressões figurativas (metáforas, expressões idiomáticas e provérbios), a compreensão do sentido figurado da linguagem e a definição de palavras (Nippold, 1998).

Estudos ao nível do desenvolvimento da linguagem demonstram que a aprendizagem dos significados das palavras se processa gradualmente ao longo dos anos escolares, adolescência e idade adulta. Embora as crianças do pré-escolar utilizem muitas palavras espontaneamente na sua linguagem oral, a compreensão total dessas palavras só será gradualmente alcançada no final da adolescência ou em idade adulta, facto que está intimamente ligado ao seu desempenho e experiência educacional (Nippold, 1998).

Assim, a junção de todas estas estratégias permite que as crianças adquiram um elevado número de vocábulos. Conforme vão progredindo no seu percurso escolar, as crianças tornam-se mais competentes e eficazes na aplicação destas estratégias, o que torna a interpretação de novas palavras cada vez mais precisa. Mesmo em idade adulta, leitores fluentes recorrem com frequência a estas estratégias continuando a diversificar, desenvolver e refinar o seu vocabulário (Nippold, 1998).



## Conversa e Narração

Na comunicação, as conversas são muitas vezes intercaladas com narrativas, quando as pessoas contam as suas histórias com o intuito de receber por parte do ouvinte respostas empáticas. Estes dois modos de discurso podem ajudar as crianças a interpretar e a organizar o seu mundo e, ao mesmo tempo, a fomentar sentimentos de solidariedade (Rawlins, 1992, citado por Nippold, 1998).

Tanto a conversa como a narração exigem da criança o desenvolvimento de competências cognitivas e linguísticas. Apesar destas exigências, a maioria das crianças ao entrar no jardim-de-infância consegue facilmente conversar com outras crianças e produzir muitos tipos de narrativas na sua linguagem oral espontânea (Briton & Fijiki, 1984; Preece, 1987, citados por Nippold, 1998).

A conversa é compreendida essencialmente como um diálogo entre as pessoas (Rawlins, 1992, citado por Nippold, 1998). Durante a educação pré-escolar o desenvolvimento na conversação caracteriza-se por um refinamento progressivo da capacidade de se manter mais tempo no mesmo tópico, ter diálogos longos, mudar facilmente de assunto, ajustar o conteúdo e a forma do seu discurso aos pensamentos e sentimentos dos outros (Briton & Fujiki, 1984; Dorval & Eckerman, 1984; Mentis, 1994, citados por Nippold, 1998). No entanto, para muitas crianças e adolescentes ainda é difícil identificar e descrever competências de conversação. Briton e Fujiki (1984) investigaram o desenvolvimento da conversação em crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 9 anos, e jovens adultos. Os resultados sugerem que o desenvolvimento da capacidade de permanecer no mesmo tópico e de mudar facilmente de assunto é um processo gradual que continua para além da infância (Nippold, 1998).

A narração é entendida como um monólogo em que determinado acontecimento, condição ou experiência é descrito (Rawlins, 1992, citado por Nippold, 1998). A narrativa é muitas vezes confundida como sinónimo de história. Porém, existe uma distinção entre estes dois termos, sendo que a

narrativa se refere à estrutura, ao conhecimento e às competências necessárias para a produção de uma história. A história é constituída por um princípio, um meio e um fim que envolve personagens e uma sequência organizada de acontecimentos (Reis, 2008).

Befi-Lopes et al. (2008) referem que uma narrativa é uma tarefa de grande complexidade e, como tal, exige uma grande assimilação linguística, cognitiva e ao nível das aptidões sociais. Heath (1986) citado por Naremore et al. (1995) refere que as crianças aprendem a reconhecer, antecipar, ler e responder às narrativas como forma de se socializar com a sua língua em casa ou com a comunidade. Naremore et al. (1995) identificam quatro tipos de narrativas, tendo em conta a sua perspetiva social, três que relatam acontecimentos que se estendem no tempo, e um quarto tipo referente às histórias, às quais chama de ficção, onde entram seres animados que tentam realizar um objetivo. Naremore et al. (1995) menciona que as histórias são narrativas ficcionais que envolvem eventos, personagens e objetivos direcionados que não têm de existir fora da nossa imaginação. Estas encontram-se organizadas por episódios devidamente sequencializados e que estabelecem uma relação temporal-causal, encontrando-se ligados entre si.

Apesar das dificuldades que as narrativas representam para as crianças em idade escolar, estas conseguem produzir diferentes tipos de narrativas nas suas conversas, uma vez que já adquiriram muitas das competências inerentes a este tipo de discurso. Exemplo disso são as narrativas espontâneas como o recontar de histórias de livros, televisão, filmes e peças de teatro e o revelar de histórias reais ou imaginárias sobre pessoas ou acontecimentos. Um outro tipo de narrativas, frequentemente solicitado às crianças em idade escolar, são as narrativas colaborativas, onde as crianças em conjunto contam histórias ou descrevem acontecimentos (Nippold, 1998).

Existe uma grande diversidade de textos narrativos como a lenda, a fábula, o mito ou o conto. McLachian e Chapman (1998) referem que a narrativa é um modo mais exigente e sofisticado de discurso, que envolve uma sintaxe mais complexa e uma melhor organização de ideias (Nippold, 1998). Como tal, esta tem sido alvo de inúmeras investigações ao longo dos últimos anos na área da educação, facto que esteve na origem de termos como

gramática narrativa e esquema narrativo (McLachlan & Chapman, 1998, citados por Nippold, 1998).

Segundo investigações realizadas ao nível das narrativas, um esquema narrativo permite orientar a produção de textos narrativos dentro da mesma comunidade (Labov & Waletzky, 1967; Labov, 1978, citados por Veloso, 1999). Este esquema narrativo global é convencional, pois inclui um certo número de categorias e de regras culturalmente adquiridas pelos membros de uma comunidade. Mandler e Johnson (1997) citados por Giasson (1993) entendem esquema da narrativa como sendo a representação interna que a criança idealiza das partes que constituem uma narrativa típica (Veloso, 1999).

Naremore et al. (1995) menciona que uma narrativa engloba um quadro ou esquema, sendo este uma representação organizada dos conhecimentos de uma pessoa sobre um conceito, um acontecimento, ou uma unidade maior de conhecimento (Kintsch, 1974, citado por Naremore et al., 1995). Na construção de uma narrativa, a criança aplica rótulos verbais a elementos do quadro ou esquema. A criança utiliza o esquema da narrativa para saber o desenrolar da história e para determinar os elementos importantes da mesma. Este tipo de conhecimento é intuitivo e surge, normalmente, com a entrada no pré-escolar, desenvolvendo-se ao longo da vida. Segundo estes autores existe uma distinção evidente entre esquema da narrativa e gramática narrativa.

A gramática da narrativa refere-se ao conjunto de regras organizacionais que tem como objetivo traçar regularidades presentes nas narrativas (Mandler & Johnson, 1997; Stein & Glenn, 1979, citados por Nippold, 1998). A gramática da narrativa é entendida como a estrutura subjacente às histórias, envolvendo algumas categorias fundamentais como: a apresentação dos personagens principais, o tempo e o local onde se desenrola a história. O desenvolvimento da história engloba um ou mais episódios, que envolvem um evento ou problema enfrentado por uma personagem, uma tentativa de resolver ou solucionar o problema, o fim e a moral da história que muitas vezes surgem de forma implícita (Lues, 1993, citado por Nippold, 1998).

Veloso (1999) apresenta cinco categorias que fazem parte da estrutura narrativa sendo elas: a exposição, o acontecimento que desencadeia a história, a complicação, a resolução, o fim e a moral. A exposição envolve a caracterização dos personagens, o tempo, o lugar, bem como a situação inicial,

ou seja, a situação em que se encontram os personagens no início da história (Veloso, 1999). Muitas vezes esta categoria inicia-se com a expressão “Era uma vez...”. O acontecimento que desencadeia a história consiste na apresentação do evento que faz despoletar a história. Normalmente tem início com a expressão “Um dia...”. A complicação compreende três fases: a reação do personagem, o objetivo e a tentativa. A reação do personagem é o que o personagem pensa ou diz como reação ao elemento que desencadeia a história. O objetivo é a decisão tomada pelo personagem a propósito do problema fulcral da narrativa. A última fase é a tentativa do personagem para resolver o problema (Veloso, 1999). A resolução é a revelação dos resultados da tentativa do personagem para resolver o problema. O fim é a consequência, a longo prazo, da ação do personagem. O fim surge muitas vezes com a expressão “E viveram felizes para sempre”. Normalmente toda a narrativa tem, de forma explícita ou implícita, uma moral da história que é a lição de moral que se pode retirar do texto (Veloso, 1999).

Do ponto de vista pedagógico são várias as vantagens da exploração da estrutura narrativa, presente nos vários domínios curriculares do programa do 1º ciclo. As potencialidades do texto narrativo passam pela exploração das relações de causa-efeito, pela identificação das intenções e motivos das personagens nos eventos, pela resolução de problemas e obstáculos, pela sequencialização lógico-causal e temporal dos eventos e pelos valores sociomorais que são inculcados (Veloso, 1999).

### *Desenvolvimento das Competências Narrativas*

Chomsky considera competência linguística como o conhecimento que a criança possui da língua, um conhecimento intuitivo de um conjunto de regras interiorizadas que, com um número finito de elementos, produzem um número indefinido de frases (Veloso, 1999).

Reis (2008) refere que competência linguística é a capacidade que a criança demonstra no domínio das formas linguísticas presentes numa narrativa como a estrutura e o esquema narrativos.

Van Dijk (1972) citado por Reis e Lopes (1996) refere que, no âmbito da linguística textual, o texto é o elemento linguístico originário, sendo assim possível falar de competência textual, entendida como o conjunto de regras interiorizadas que permitem à criança a produção e compreensão de uma infinidade de textos. A competência textual vai para além da competência linguística, uma vez que envolve regras translinguísticas. Desta forma, a competência narrativa é uma subcomponente da competência textual (Veloso, 1999).

Desde muito cedo que a criança se envolve na produção de narrativas. Por volta dos 3 anos a criança já sabe o que é uma história, atingindo a mestria das estruturas morfo-sintáticas da sua língua por volta dos 4/5 anos (Freitas, 2006).

Liles (1993) propõe, de forma sucinta, uma descrição das diferentes fases do desenvolvimento das capacidades narrativas ao longo da infância (Freitas, 2006).

Aos 2/3 anos a criança consegue produzir histórias com a ajuda de um adulto, é capaz de contar acontecimentos passados ou vivenciados e começa a sequencializar temporalmente os acontecimentos. Esta idade marca o início da comunicação entre a criança e o adulto, facto que promove a produção (Freitas, 2006).

Entre os 3 e os 4 anos surge a utilização das estruturas narrativas e a criança menciona mais características relativas ao contexto do que às personagens. Nesta fase a narração envolve episódios mais complexos e com conteúdo afetivo (Person & McCabe, 1983; Reilly et al., 1990, citados por Freitas, 2006). A gramática narrativa sofre, nesta fase, um avanço qualitativo relativamente à compreensão da estrutura típica da narrativa (Larrea, 1994, citado por Freitas, 2006). Aos 4 anos a criança começa a utilizar introduções e informação orientadora (Liles, 1993, citado por Freitas, 2006).

Estudos revelam que o desempenho narrativo das crianças mais novas melhora na presença de imagens ou sequências de imagens (Bamberg, Shapiro, & Hudson, 1991, citados por Freitas, 2006). 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).

A competência narrativa está bastante presente em crianças em idade escolar, uma vez que é frequente um professor pedir ao seu aluno que descreva acontecimentos recentes, que recontе contos populares, que produza histórias imaginárias ou que relate as suas observações durante uma experiência científica (Crais & Lorch, 1994; Gamett, 1986, citados por Nippold, 1998).

Entre os 5 e os 6 anos surgem frases com informações orientadoras e é visível uma sequencialização organizada dos acontecimentos. Aos 6 anos a criança já é capaz de produzir narrativas estruturadas e completas. Nesta fase a criança demonstra ser capaz de começar a narrar os “porquês” e os “modos” como os acontecimentos se desenrolam e estão já presentes nas suas narrativas sentimentos, intenções, emoções e pensamentos (Peterson & McCabe, 1983; Umiker-Sebeok, 1979, citados por Freitas, 2006).

Entre os 6 e os 7 anos o esquema narrativo já se encontra presente nas narrativas produzidas pela criança. A partir desta idade a criança apresenta uma maior flexibilidade dos esquemas, uma maior capacidade de seleção da informação relevante e maior quantidade de textos elaborados (Larrea, 1994, citado por Freitas, 2006).

Aos 10 anos as histórias desenvolvidas pela criança são ainda mais complexas (McKeough & Genereux, 2003, citado por Freitas, 2006). As competências narrativas continuam em desenvolvimento até meados da adolescência, sendo notório um aumento progressivo do número de episódios. Porém, esta continua em desenvolvimento ao longo da vida adulta tendo em conta a cultura e o contexto comunicativo em que o indivíduo se encontra inserido (Liles, 1993, citado por Freitas, 2006).

Estudos comprovam que é na adolescência que as histórias se tornam gradualmente mais longas, mais detalhadas, melhor organizadas e com um maior número de episódios; os episódios são mais completos e encontram-se inseridos noutros episódios maiores; a coesão entre os episódios aumenta com o uso de dispositivos sintáticos, como as conjunções; os pensamentos, sentimentos e emoções dos personagens estão mais presentes e existe um

maior esforço para envolver e divertir o ouvinte (Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Botvin & Sutton-Smith, 1997; Crais & Lorch, 1994; Garnett, 1986; Johnson, 1995; Kemper, 1984; Kerman, 1997; Liles, 1987, 1993; McCartney & Nelson, 1981; Page & Stewart, 1985; Roth & Spekman, 1986; Stein & Glenn, 1979; Weaver & Dickinson, 1982; Westby, 1984, citados por Nippold, 1998).

Stein e Glenn (1979), no seu estudo com crianças dos 6 aos 10 anos de idade (N=48), usaram como instrumento o reconto de histórias. Assim, o examinador contava uma história tradicional para que a criança a recontasse posteriormente. Antes de a história ser contada é pedido à criança que ouça com atenção para que de seguida a consiga contar exatamente da mesma forma. Cada história era composta por uma definição, um evento inicial, respostas internas, tentativas de resolução do problema, as consequências diretas e as reações (Nippold, 1998). O reconto destas histórias foi gravado em suporte áudio e analisados vários parâmetros: o número de ideias corretamente contadas, a precisão na sequenciação dos eventos, a ordem em que a informação foi mencionada tendo em conta cada uma das categorias gramaticais da história. Os resultados indicaram que ambos os grupos foram bem-sucedidos ao recontar os eventos na sequência correta, mas as crianças mais velhas conseguiram recontar um maior número de ideias e expressar emoções, pensamentos e planos das personagens da história. Em termos de gramática da narrativa o desempenho dos grupos foi semelhante na maioria das categorias, exceto nas respostas internas, onde o grupo de crianças mais velhas recontaram a história com mais precisão do que o grupo das crianças mais novas (Stein & Glenn, 1979, citados por Nippold, 1998).

Lues (1987) no seu estudo com crianças dos 7 aos 10 anos (N = 20) investigou o desenvolvimento da capacidade de juntar episódios através do uso adequado de conjunções. Cada criança assistiu a um filme de uma história de aventura, com um examinador. Após o filme, a criança foi convidada a contar a história a um adulto que não tinha visto o filme. As histórias foram gravadas em suporte áudio e, posteriormente, transcritas e analisadas para verificar a existência de episódios (completos e incompletos) e o uso de conjunções, tanto dentro como entre episódios. Lues (1987) concluiu que não houve diferenças no desenvolvimento da história, mas no uso de conjunções dentro dos episódios. Porém, o uso de conjunções entre os episódios, usadas para

produzir um discurso mais lógico, fez-se sentir nas crianças mais velhas (Nippold, 1998). As conclusões deste estudo vão de encontro aos estudos de Mentis (1994) e Scott (1984) que revelam que os alunos vão adquirindo com o avançar da idade competências no uso de orações adverbiais como dispositivos de transição para indicar novos temas de conversa (Nippold, 1998).

Segundo Sousa e Silva (2003) a narrativa assume um papel importante na construção da personalidade da criança, bem como da sua criatividade (Fonseca, 2012). De acordo com Bach (2001) as personagens das narrativas, que podem ser humanas, fadas, animais ou figuras ficcionais, são importantes para verificarmos o nível de criatividade de uma criança. É deste modo que a criança passa os seus gostos, por fadas, princesas ou guerreiros para o perfil da personagem que escolheu (Fonseca, 2012).



## Perturbações da Linguagem

De acordo com estudos realizados na área das Perturbações da Linguagem (PL), estima-se que 7,4 % da população infantil apresenta esta problemática (Tomblin et al., 1997).

A ASHA (1982) sugere a seguinte definição para as PL:

uma aquisição diferente ao nível da compreensão e/ou produção da linguagem oral e escrita. A perturbação poderá envolver uma delas ou ambas ou ainda algumas das componentes da linguagem, nomeadamente a fonologia, morfologia, semântica, sintaxe ou a pragmática. Os indivíduos com perturbações da linguagem têm, frequentemente, problemas no processamento de frases ou de informação abstrata, essencialmente ao nível do armazenamento, assim como na recuperação da memória de curto e longo prazo (Santos, 2010).

Tendo em conta esta definição, as dificuldades poderão situar-se na linguagem compreensiva, na linguagem expressiva ou na combinação de ambas. Assim, estes défices poderão ser notados tanto no processamento da informação, como na organização e armazenamento da informação.

As PL são problemas da linguagem que surgem na criança na ausência de problemas auditivos, síndromes de origem genética, problemas do desenvolvimento, lesões neurológicas, alterações no desenvolvimento cognitivo e motor da fala e alterações neurossensoriais que impedem o desenvolvimento típico da linguagem (Befi-Lopes, 2004; Castro Rebolledo, 2004, citados por Befi-Lopes & Rodrigues, 2005).

As crianças com PL são um grupo heterogéneo em termos de perfil da linguagem, o que torna difícil estabelecer quadros etiológicos e de funcionamento para estas crianças (Cleave et al., 2010). Torna-se difícil estabelecer uma causa pelo facto de a criança possuir as competências que são normalmente consideradas necessárias para a aquisição da linguagem, como a audição dentro dos parâmetros normais, a presença de competências intelectuais e concetuais adequadas, relações emocionais e sociais estáveis.

Porém, as crianças com PL não conseguem progredir ao mesmo ritmo e acompanhar a sequência das competências comunicativas (Nash & Donaldson, 2005, citados em Silva, 2011).

Existe muita controvérsia relativamente à definição de PL e, segundo Aram, Morris e Hall (1993) citado por Naremore et al. (1995), é necessário criar critérios de exclusão para diferenciar as crianças com PL. De acordo com os mesmos autores os critérios de discrepância são válidos para a identificação das PL, no caso de uma criança demonstrar uma discrepância acentuada entre o seu desempenho num teste padronizado de desenvolvimento da linguagem e o desempenho médio das crianças da mesma idade cronológica. Esta discrepância pode ocorrer em todas, nalguma ou numa das componentes da linguagem e pode manifestar-se quer na produção quer na compreensão, ou em ambas (Aram et al., 1993, citados por Naremore et al., 1995).

Inicialmente, os padrões de comunicação em crianças com PL são idênticos aos das crianças com Atraso do Desenvolvimento da Linguagem (ADL).

De acordo com Befi-Lopes, Gândara e Felisbino (2006), no ADL a criança apresenta dificuldades na aquisição da linguagem, mas mantém uma sequenciação normal do processo de desenvolvimento da linguagem. Estas dificuldades não são totalmente persistentes, podendo existir um atraso transitório na linguagem que será minimizado ao longo do tempo.

Cerca de 50% dos casos de ADL aos 2 anos conseguem atingir o mesmo nível dos seus pares aos 3 anos, não apresentando problemas de linguagem no futuro. A prevalência do ADL aos 2 anos é entre 10 a 14% (Paul, 2001, citado por Santos, 2010).

No diagnóstico do ADL quando se verifica uma diferença, de pelo menos 12 meses, entre a idade linguística e a idade cronológica da criança, podemos identificar problemas ao nível do desenvolvimento da linguagem (Befi-Lopes et al., 2006).

As crianças com ADL produzem a sua primeira palavra mais tarde, normalmente com um atraso de 12 meses. A aquisição de novos itens lexicais decorre de forma mais lenta e falham na grande expansão vocabular que ocorre entre os 18 e os 24 meses no desenvolvimento típico (Befi-Lopes et al., 2006).

Inicialmente as dificuldades centram-se ao nível da semântica. Geralmente demonstram dificuldades em adquirir conceitos específicos, especialmente os abstratos e figurativos. Na nomeação, apresentam dificuldades na recuperação de itens lexicais, dificuldades em adquirir novos atributos que limitem o significado das palavras e recorrem muitas vezes a generalizações ou substituições para nomear objetos. Como consequência deste atraso no desenvolvimento da linguagem, estas crianças apresentam um reduzido número de palavras, um fraco conhecimento semântico, um léxico pouco organizado, falhas na recuperação e erros de nomeação (Befi-Lopes et al., 2006). Segundo McGregor, Newman, Reilly e Campone (2002) citados por Befi-Lopes et al. (2006) as dificuldades ao nível da nomeação devem-se às reduzidas capacidades de organização semântica e referem que as capacidades de armazenamento da representação semântica podem ser deficientes.

Ao nível da forma estas crianças apresentam problemas fonológicos significativos, de tal modo que muitas vezes o seu discurso se torna ininteligível. Os problemas ao nível morfo-sintático mais comuns são a omissão ou uso inadequado de elementos gramaticais (artigos, pronomes e o plural), uso limitado de frases subordinadas, produção de frases simples e dificuldades em combinar o significado das várias palavras na frase (Befi-Lopes et al., 2006).

Relativamente ao uso da linguagem (pragmática), estas crianças apresentam uma menor intenção e iniciativa comunicativa e recorrem frequentemente à linguagem não-verbal para expressar as suas ideias (Befi-Lopes, Cattoni, & Almeida, 2000, citados por Befi-Lopes et al., 2006). O discurso é caracterizado por um elevado uso de segmentos ininteligíveis que prejudicam a comunicação com interlocutor (Befi-Lopes, Rodrigues, & Rocha, 2004, citados por Befi-Lopes et al., 2006).

No caso das PL as crianças demonstram alterações linguísticas numa ou em várias componentes da linguagem (Befi-Lopes et al., 2006). Estas podem ocorrer ao nível morfossintático, semântico e pragmático, afetando a linguagem oral e a linguagem escrita (Leonard, 1998; Schwartz, 2009, citados por Cleave et al., 2010). Ao nível da fonologia as dificuldades apresentadas consistem num desenvolvimento lento dos processos fonológicos em que as

simplificações fonológicas são geralmente desviantes. As dificuldades mais comuns ao nível morfosintático são os erros gramaticais, estruturação gramatical simplificada e pouco variada, ordenação das palavras de forma incorreta e dificuldades com a pontuação. No que diz respeito à semântica é notória uma aquisição mais tardia das primeiras palavras, dificuldade em adquirir novas palavras, vocabulário restrito com recurso a dêiticos, perífrases e gestos representativos, dificuldades evidentes na aquisição de pronomes, artigos e conjunções e tendência para omitir as preposições. No que concerne à pragmática é evidente uma enorme dificuldade em aceder às conversações, respostas inapropriadas às perguntas do interlocutor, uso significativo de respostas ininteligíveis, dificuldade em manter o tópico numa conversação, dificuldades na elaboração do discurso, discurso confuso e repetitivo e intencionalidade não assinalada através de meios linguísticos (Befi-Lopes et al., 2008; Befi-Lopes & Rodrigues, 2005; Puglisi et al., 2005).

De acordo com Kamhi (1998) citado por Puglisi et al. (2005) as crianças com PL apresentam um maior comprometimento na produção do que na receção, podendo inclusive apresentar um desempenho satisfatório para a faixa etária em que se encontra ao nível da receção da linguagem. Bishop (1992) citado por Puglisi et al. (2005) refere que embora a receção e produção exijam um processamento semântico e sintático da informação, a produção envolve competências mais sofisticadas. Morselli (2003) num estudo sobre compreensão e produção com crianças com PL e crianças em desenvolvimento típico verificou que as respostas obtidas referentes ao vocabulário recetivo foram melhores do que as respostas referentes ao vocabulário expressivo em ambos os grupos (Befi-Lopes et al., 2006).

Segundo Befi-Lopes e Rodrigues (2005), as PL devem ser diagnosticadas logo na infância, apesar das mesmas se prolongarem por toda a vida com limitações ao nível cognitivo, académico, social, comportamental e comunicativo. Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase, Kaplan (1998) citados por Befi-Lopes e Rodrigues (2005), referem que crianças que conseguiram superar as suas dificuldades de linguagem até aos 5 anos e 6 meses apresentam um desempenho semelhante aos adolescentes da mesma faixa etária.

### *Modelos Explicativos das PL*

De seguida passaremos a apresentar uma breve descrição dos modelos explicativos das PL, tendo em conta vantagens e limitações inerentes a cada uma delas. O modelo proposto por Carrow-Woolfolk e Lynch (1982) propõe uma teoria que assenta em quatro dimensões de PL relacionadas entre si, referida portanto como uma abordagem integrativa que considera as áreas cognitiva, linguística, fatores ambientais e o desempenho que envolve as PL. Outro modelo é proposto por Bloom e Lahey (1978) mais tarde reformulado por Lahey (1988). Estes autores assumem a perspetiva de que a interseção de três aspetos principais da linguagem, o conteúdo, a forma e o uso, comprometem o conhecimento da língua e sendo esse conhecimento designado por competência linguística. Um terceiro modelo é descrito por Fey (1986), que vê a linguagem sob uma perspetiva interacionista, que parece ter as suas raízes na perspetiva de Bloom e Lahey. Fey classifica as PL em quatro subgrupos, com base em padrões sócio-conversacionais (Reed, 2004).

#### *Modelo Integrativo de Carrow- Woolfolk e Lynch*

Carrow-Woolfolk e Lynch (1982) citados em Reed (2004) apresentam um modelo integrativo que envolve vários fatores que se encontram interligados nas PL (Fig. 2). Segundo estes autores, a linguagem é composta por quatro dimensões: a dimensão cognitiva, a dimensão do conhecimento linguístico, a dimensão da produção linguística e a dimensão do ambiente (Reed, 2004).

A dimensão cognitiva abrange as aptidões sensoriais, percetivas, de memória, concetual, representacional e simbólica que permitem a apreensão das competências das regras linguísticas e o significado da linguagem.

A dimensão do conhecimento linguístico que envolve a aquisição de regras semânticas, sintáticas, morfológicas, fonológicas e pragmáticas que compõem a linguagem.

A dimensão da produção linguística, que envolve e relaciona os comportamentos da criança com o conhecimento da língua em termos de percepção da fala, compreensão, formulação da linguagem e fala.

A dimensão do ambiente em que ocorre a comunicação, que envolve os estímulos externos ou do desenvolvimento, o reforço que incentiva e mantém as relações interpessoais através da linguagem, e as necessidades internas, desejos e motivações da criança, que despoletam intenções comunicativas de aprendizagem da linguagem (Reed, 2004).

Tal como podemos ver na figura 1, Carrow-Woolfolk e Lynch (1982) ressaltam a importância da interação destas dimensões no funcionamento da linguagem. No caso de uma ou mais dimensões, ou mesmo unidades em qualquer uma das quatro dimensões, apresentarem alguma disfunção, qualquer um dos outros aspetos do funcionamento da linguagem poderão estar comprometidos (Reed, 2004).

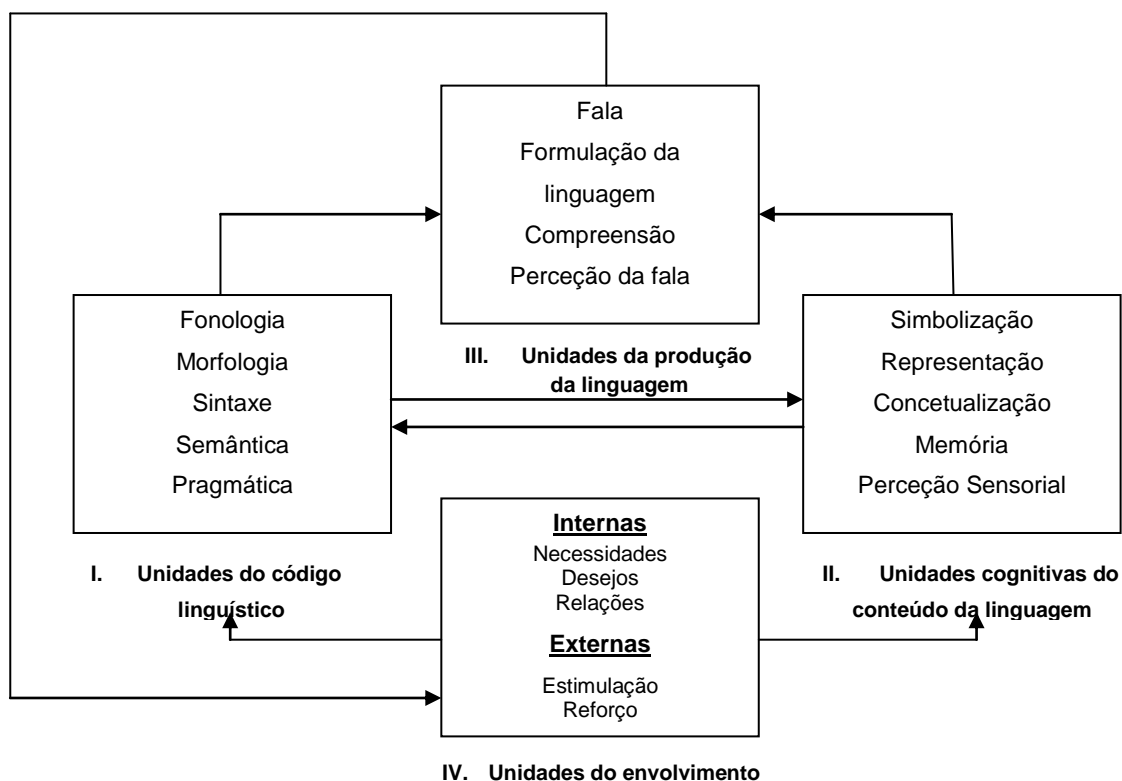


Figura. 1 Modelo Integrativo da Linguagem de Carrow-Woolfolk e Lynch. (adaptado de Carrow-Woolfolk & Lynch, 1982, citado em Santos, 2002).

Se nos basearmos nesta abordagem para explicar as PL e os efeitos que uma desordem pode ter sobre outros aspetos da linguagem, Carrow-Woolfolk e Lynch (1982) sugerem que as dificuldades nas unidades que compõem a dimensão cognitiva podem ter impacto significativo em todas as outras dimensões (Reed, 2004). Qualquer disfunção na perceção pode afetar o modo como os conceitos são adquiridos e podem resultar numa falha na aprendizagem das regras semânticas, facto que irá afetar a produção linguística como dificuldades na compreensão do significado das palavras e uso inadequado das próprias palavras (Reed, 2004).

As desordens que afetam a memória podem-se apresentar como uma barreira para a aquisição de um menor número de informação que uma criança pode reter para o processamento, o que pode provocar uma vaga aquisição de conceitos, uma aprendizagem desadequada do código linguístico e uma desordem na dimensão da produção linguística (Reed, 2004). Como os conceitos estão inteiramente relacionados com o significado, os problemas ao nível da aprendizagem concetual podem afetar significativamente todos os aspetos da dimensão do conhecimento linguístico e não somente a semântica, uma vez que cada um destes aspetos é utilizado na expressão de conceitos linguísticos (Reed, 2004). Os problemas na compreensão e produção são as consequências diretas de problemas concetuais (Reed, 2004).

Os problemas ao nível da representação e simbolização provocam sérias dificuldades ao nível da semântica tendo em conta que uma criança não consegue compreender os significados das palavras, do concreto para o abstrato (Reed, 2004). As representações e simbolizações são fulcrais na apreensão das regras pragmáticas da linguagem e, portanto, este aspeto do código linguístico poderá prejudicar a produção linguística (Reed, 2004).

No que se refere à dimensão do conhecimento linguístico, as crianças com PL podem demonstrar problemas num ou mais aspetos da pragmática, semântica, sintaxe, fonologia e morfologia, uma vez que as regras que regem o código linguístico não foram, ainda, apreendidas (Reed, 2004). Os problemas a este nível afetam a dimensão da produção da linguagem (Reed, 2004). As crianças que não tenham adquirido as regras adequadas da sintaxe e morfologia podem demonstrar dificuldades ao nível do conhecimento gramatical, entre elas a produção de frases com palavras em ordem incorreta,

uso incorreto de formas gramaticais ou a omissão de alguns elementos gramaticais (Reed, 2004). Além disso, problemas ao nível da semântica podem, por vezes, ser confundidos com problemas conceituais (Reed, 2004). Porém, as crianças com perturbações semânticas podem adquirir conceitos e significados apropriados, mas as palavras e as formas gramaticais incorretas podem estar relacionadas a significados concreto” (Carrow-Woolfolk & Lynch, 1982, citados por Reed, 2004). Os problemas ao nível da pragmática são comuns em crianças que ainda não aprenderam as regras linguísticas e o contexto em que ocorrem essas produções (Reed, 2004). Deparamo-nos, assim, com um bom exemplo de como as dificuldades em adquirir as regras de um aspeto do conhecimento linguístico pode afetar a produção do conhecimento linguístico (Reed, 2004).

As perturbações ao nível da fonologia surgem quando a criança não é capaz de apreender as regras que orientam e proporcionam a combinação de uma sequência de sons linguísticos (Reed, 2004). As perturbações fonológicas podem minimizar a capacidade de formar e produzir outras regras linguísticas. Carrow-Woolfolk e Lynch (1982) referem que mesmo que uma criança possa adquirir conceitos corretos e um sistema adequado de regras linguísticas, ela pode, ainda, apresentar problemas com a produção linguística. Dos vários problemas existentes, encontramos as dificuldades na compreensão que provocam falta de capacidade em descodificar estímulos e as dificuldades na formulação e expressão dos símbolos linguísticos para construir um código (Reed, 2004). Podemos verificar que as dificuldades ao nível das funções cognitivas e linguísticas podem afetar a produção linguística.

A quarta dimensão que pode ser consignada nas perturbações refere-se aos contextos comunicativos (Reed, 2004). Carrow-Woolfolk e Lynch (1982) dividem esta dimensão em dois aspetos, um referente a fatores que se relacionam com as motivações internas e necessidades da criança que comunica e outro que se prende com fatores do ambiente comunicativo que são externos à criança. Estes autores explicam que uma criança que tem pouco ou nenhum interesse em comunicar, ou que tem as suas necessidades satisfeitas, não tem razões para comunicar. Se pelo contrário uma criança está motivada para comunicar e revela interesse em comunicar, mas não tem as suas tentativas comunicativas adequadamente reforçadas, poderá no futuro

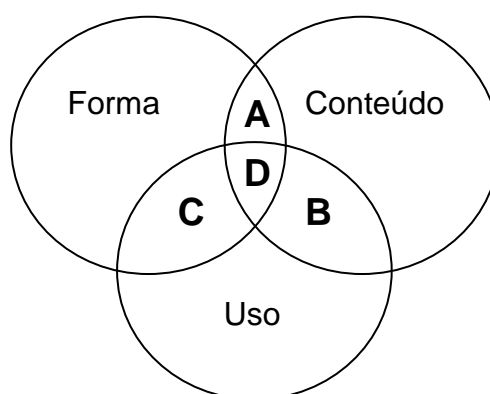


diminuir a sua comunicação. Porém, existem outros fatores externos como a fraca ou inadequada estimulação para a aprendizagem da língua e/ou modelos linguísticos pobres dos adultos que interagem com a criança. Ao falarmos deste aspeto dos contextos é importante salientar que além dos contextos poderem afetar a criança, os problemas que resultam das outras dimensões irão afetar os aspetos externos dos contextos linguísticos da criança (Reed, 2004).

### *Modelo das Competências da Linguagem de Bloom e Lahey*

Na abordagem de Bloom e Lahey (1978) à competência linguística, referem que esta resulta da interação de três aspetos do conhecimento da língua: o conhecimento da forma, do conteúdo e do uso da língua (ver figura 2) (Reed, 2004).

O conteúdo é o significado das mensagens ou o aspeto sintático da linguagem e o uso refere-se à componente da pragmática. Segundo Bloom e Lahey (1978) a linguagem envolve o significado que se encontra codificado para alguma finalidade ou uso em contexto particular (Reed, 2004).



*Figura. 2.* Modelo das Competências da Linguagem de Bloom e Lahey. (adaptado de Bloom & Lahey, 1988, citados em Santos, 2002).

Baseado no que escreveu com Bloom (Bloom & Lahey, 1978, citados em Reed, 2004), Lahey (1988) citado por Reed (2004) sugere que este modelo

possa ser usado para descrever as várias formas como as componentes individuais de interação e as componentes linguísticas podem ser interrompidas na linguagem infantil. Por conseguinte, podem ser identificados seis tipos de interrupção da linguagem. Embora uma componente ou a sua interação com outras componentes possa ser o mais desviante, é possível que outras componentes ou interações sejam também diminuídas, mas num grau mais reduzido (Reed, 2004).

O primeiro desses subgrupos engloba crianças que se encontram em fase de aquisição de aspetos relacionados com a forma, conteúdo e uso, e que estão a desenvolver relações adequadas entre as componentes, mas de uma forma mais lenta em relação aos seus pares. Estas são as crianças que poderiam estar sinalizadas com atraso da linguagem (Reed, 2004).

Outras crianças podem demonstrar distúrbios ao nível da forma. Os conceitos, representações e competências pragmáticas dessas crianças são superiores às suas capacidades de usar a forma linguística para comunicar as suas ideias em contextos apropriados (Reed, 2004). Crianças com distúrbios na forma podem, muitas vezes, comunicar através de gestos. As suas tentativas de comunicação oral podem ser ininteligíveis; podem conter erros de som frequentes devido a problemas fonológicos; podem produzir um reduzido número de palavras; podem demonstrar confusão na ordem das palavras ou omissão de palavras devido a um conhecimento limitado ou impreciso das regras sintáticas; e/ou podem demonstrar erros morfológicos, novamente devido à utilização inadequada do sistema de regras para codificar ideias (Reed, 2004). Fazem parte deste grupo as crianças que têm dificuldades em encontrar ou recuperar palavras (Reed, 2004). Para estas crianças, os conceitos e até mesmo as palavras para transmitir os conceitos são do seu conhecimento, mas a capacidade para aceder rapidamente na procura das palavras encontra-se comprometida (Reed, 2004).

O terceiro subgrupo é composto por crianças com distúrbios no conteúdo. A área mais fraca da linguagem refere-se à aquisição de conceitos que formam os significados das frases (Reed, 2004). Estas crianças podem usar expressões relativamente bem formadas para comunicar nas interações sociais, mas o conteúdo das suas comunicações é nitidamente distorcido, impreciso ou com noções muito vagas sobre os objetos, eventos ou relações

(Reed, 2004). Embora este padrão de PL possa ser menos comum do que outros padrões, existem algumas crianças cujos problemas de linguagem parecem estar ligados ao conteúdo. Entre eles podem estar crianças com deficiência visual que podem ter falhas nos conceitos espaciais (Warren, 1981, citado por Reed, 2004) e crianças com hidrocefalia que podem demonstrar um fenômeno marcado por discurso verbal misturado ou com interrupções, um discurso de adultos com frases bem formadas mas que não transmitem nenhuma informação (Schwartz, 1974; Swisher & Pinsker, 1971, citados por Reed, 2004).

Perturbações no uso referem-se a problemas nas interações humanas. Exemplo deste problema é a mudança abrupta de tópico, um repertório limitado das funções da linguagem, ausência de pressupostos apropriados numa conversação como o tomar a vez (Reed, 2004). Muitas crianças podem não comunicar através da linguagem oral, em vez disso, podem usar gestos. Quando estas crianças são devidamente estimuladas na fala, a forma e o conteúdo das suas produções são frequentemente muito superiores às suas competências no uso da linguagem (Reed, 2004). Para algumas crianças os distúrbios no uso são refletidos numa linguagem que é empregada principalmente para fins intrapessoais em vez de fins interpessoais (Reed, 2004).

As crianças do quinto subgrupo apresentam perturbações na forma, no conteúdo e no uso da linguagem. Com interações enfraquecidas entre estas três componentes podem ser usadas formas relativamente avançadas e complexas nos conceitos com o intuito de comunicar (Reed, 2004). No entanto, pode haver uma incompatibilidade entre o conteúdo da mensagem e a forma usada para expressar a ideia. Pode haver uma contradição entre a forma usada na mensagem e o seu conteúdo. Noutros casos a forma pode não corresponder adequadamente quer ao significado quer ao contexto comunicativo (Reed, 2004).

Do sexto grupo fazem parte crianças que não conseguem estabelecer interações entre a forma, o conteúdo e o uso. Este grupo é caracterizado por perturbações ao nível das intenções comunicativas, da estrutura linguística das frases e do significado das mesmas. Estas crianças produzem frases

estereotipadas sem entenderem os seus conteúdos e em contextos desajustados (Reed, 2004).

### *Modelo Interacionista de Fey*

O modelo interacionista de Fey (1986) põe evidência na interação do conteúdo, forma e uso à semelhança de Bloom e Lahey (1978) (Reed, 2004). No entanto, Fey dá importância à ideia de que as PL em crianças podem ser diferentes entre si, assim como em crianças com um desenvolvimento típico da linguagem, principalmente na forma como elas usam ou não a linguagem (Reed, 2004).

Tal como podemos ver na figura 3, Fey apresenta quatro subgrupos de PL com base em padrões de interação sócio-conversacionais (Reed, 2004). Estes grupos surgem considerando dois aspetos relacionados com variáveis de uma conversa. Um refere-se à assertividade usada numa conversa, isto é, o grau em que eles iniciam os atos de uma conversação. O segundo aspeto refere-se à capacidade de resposta que a criança tem numa conversação (Reed, 2004).

Assertividade	Esperado	+ Assertivo + Responsivo	+ Assertivo - Responsivo
	Baixo	- Assertivo + Responsivo	- Assertivo - Responsivo
		Esperado	Baixo
		Responsividade	

*Figura. 3. Modelo Interacionista de Fey.*  
(adaptado de Fey, 1986, citado em Santos, 2002).

No primeiro grupo estão as crianças que apresentam uma conversação assertiva e responsiva (+assertivo +responsivo). Fey considera estas crianças como “ativas na conversação” (Reed, 2004, p.113).

O segundo grupo refere-se a crianças que podem ser assertivas na conversa, mas não respondem às necessidades dos seus parceiros de conversação (+ assertivo, - responsivo). Estas fazem parte do grupo que Fey designa por “comunicadores não-verbais” (Reed, 2004, p.113).

No terceiro grupo o padrão anterior inverte-se, as crianças que têm uma conversação passiva, não são assertivos na conversa (- assertivo, + responsivo), mas responde às necessidades dos seus parceiros, são crianças “passivas na conversação” (Reed, 2004, p.113).

O quarto grupo, “comunicadores inativos”, é composto por crianças que não têm uma conversação assertiva nem responsiva (- assertivo, - responsivo) (Reed, 2004, p.113).

Fey (1986) citado em Reed (2004) sugere que este sistema de classificação poderá ser bastante útil, pois leva a uma determinação de metas de base de intervenção para crianças com PL que diferem nas suas interações conversacionais. Dentro de cada um dos grupos, podem existir crianças com comportamentos linguísticos distintos umas das outras, mas também podem surgir crianças pertencentes a grupos diferentes que apresentem comportamentos linguísticos semelhantes (Reed, 2004). Os comportamentos linguísticos específicos de cada criança devem ser levados em conta no planeamento da intervenção. Como a linguagem utilizada em atividades sócio-conversacionais pode ser diferente, os objetivos específicos de intervenção também devem ser bem pensados. Os quatro padrões podem fornecer informação relevante sobre a importância que é preciso atribuir em situações específicas (Reed, 2004).

## CAPITULO III - METODOLOGIA

### Formulação do Problema

Estudos internacionais mostram que crianças com PL apresentam dificuldades ao nível das competências narrativas e linguísticas, facto que contribuiu para a idealização deste estudo que tem como finalidade investigar as competências narrativas em crianças com PL dos 8 aos 10 anos no concelho de Guimarães.

O presente estudo de natureza quantitativa pretende analisar e comparar as competências narrativas de crianças com e sem PL, de acordo com o tipo de discurso (descritivo sem conetivos, descritivo com conetivos, causal implícito, causal explícito, intencional implícito e intencional explícito) produzido nas narrativas orais tendo em conta a classificação de Baron-Cohen et al. (1986); e o tipo de palavras produzidas por narrativa oral, nomeadamente em cinco classes de palavras: substantivos, verbos, adjetivos, advérbios e conjunções.

Fortin (2003) define método quantitativo como sendo um “processo sistemático” de recolha de dados observáveis e quantificáveis. Neste método “o controlo permite delimitar o problema de investigação e suprimir os efeitos de variáveis estranhas” (Fortin, 2003, p.322). É um processo complexo que pretende atingir resultados com a maior objetividade possível. A finalidade deste tipo de investigação é desenvolver e validar conhecimentos, generalizar resultados, prever e controlar conhecimentos (Fortin, 2003). Através deste estudo exploratório pretende-se obter um maior conhecimento sobre as competências narrativas de crianças com e sem PL.

O desenho do estudo irá abordar os objetivos do estudo, as hipóteses, as variáveis independentes e dependentes, as características pormenorizadas da amostra, a descrição detalhada do instrumento de recolha de dados e os procedimentos de recolha de dados. Serão, ainda, referenciados os procedimentos utilizados no tratamento, análise e interpretação dos dados.

## Objetivos do Estudo

Os principais objetivos do presente estudo são (1) analisar as competências narrativas de crianças com e sem PL tendo em conta o tipo de discurso produzido nas narrativas orais e (2) analisar as competências narrativas de crianças com e sem PL segundo o tipo de palavras produzidas por narrativa.

## Hipóteses

A concretização deste estudo contou com a formulação das seguintes hipóteses:

H1: Existem diferenças significativas no tipo de discurso entre crianças com PL e sem PL.

H2: Existem diferenças significativas no tipo de discurso tendo em conta a idade por grupo.

H3: Existem diferenças significativas no tipo de discurso tendo em conta o género por grupo.

H4: Existem diferenças significativas no tipo de discurso tendo em conta as habilitações académicas dos pais por grupo.

H0: Não existem diferenças significativas no tipo de discurso entre crianças com PL e sem PL.

H1: Existem diferenças significativas no tipo de palavras produzidas por narrativa oral entre crianças com e sem PL.

H2: Existem diferenças significativas no tipo de palavras tendo em conta a idade por grupo.

H3: Existem diferenças significativas no tipo de palavras tendo em conta o género por grupo.

H4: Existem diferenças significativas no tipo de palavras tendo em conta as habilitações académicas dos pais por grupo.

H0: Não existem diferenças significativas no tipo de palavras produzidas por narrativa oral entre crianças com PL e sem PL.

### Variáveis

No presente estudo incluem-se as seguintes variáveis independentes:

- A idade;
- O género;
- Habilitações académicas dos pais;
- A condição (i.e. crianças com e sem PL).

A variável dependente desta investigação corresponde ao desempenho das crianças com e sem PL na produção das narrativas orais, segundo o tipo de discurso classificado em seis tipos (descritivo sem conetivos, descritivo com conetivos, causal implícito, causal explícito, intencional implícito e intencional explícito), e o tipo de palavras produzidas por narrativa, de acordo com as classes de palavras seleccionadas (substantivos, verbos, adjetivos, advérbios e conjunções).

### Amostra

O conceito amostra refere-se ao conjunto de sujeitos retirados de uma população que são representativos para um estudo ou investigação (Almeida & Freire, 2003). Segundo Fortin (2003) amostra é um “subconjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população” (p.202). Almeida e Freire (2003) definem “população” como o conjunto dos indivíduos onde se quer estudar algum fenómeno.



Para este estudo foram selecionadas 22 crianças a frequentar o 3º e o 4º anos de escolaridade, 11 com PL (Grupo B) e 11 crianças (Grupo A) da mesma idade cronológica e com um desenvolvimento típico (ver figura 4). Estas crianças deveriam apresentar um ou mais dos seguintes critérios.

Critérios de inclusão para o grupo A de crianças sem PL:

- Crianças com bom aproveitamento escolar, especificamente na área de língua portuguesa;
- Crianças sem dificuldades na compreensão oral;
- Crianças sem dificuldades na produção oral;
- Crianças com grandes capacidades na compreensão da leitura;
- Crianças sem dificuldades na produção escrita;
- Crianças com grande capacidade de imaginação;
- Crianças com um desenvolvimento típico de linguagem.

Critérios de inclusão para o grupo B de crianças com PL:

- Crianças com distúrbios da linguagem;
- Crianças com diagnóstico de atrasos de desenvolvimento da linguagem;
- Crianças com dificuldades na compreensão oral;
- Crianças com dificuldades na produção oral;
- Crianças com dificuldades na compreensão da leitura;
- Crianças com dificuldades na produção escrita;
- Crianças com historial de frequência de apoio de terapia da fala ou área similar;
- Crianças com processos de despiste /sinalização para apoio de terapia da fala.

Os critérios de exclusão utilizados para o grupo B foram:

- Crianças com dificuldades intelectuais;
- Crianças com deficiência visual ou deficiência auditiva;
- Crianças com deficiência motora (por ex: paralisia cerebral, distrofia muscular, espinha bífida, etc);

- Crianças com trissomia 21 ou outras síndromes genéticas;
- Crianças com lesões neurológicas;
- Crianças que não falam o português europeu como língua materna.

Ambos os grupos integram crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos (ver figura 6). Do total da amostra 9 crianças são do género masculino e 13 do género feminino (ver figura 5). A condição a que pertence cada um dos elementos da amostra foi definida através da análise do processo do aluno, entrevistas ao professor titular de turma, professor do apoio educativo e aos pais, análise dos produtos (cadernos e fichas) e portefólio do aluno.

As crianças frequentam uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de um Agrupamento de Escolas do concelho de Guimarães, distrito de Braga.

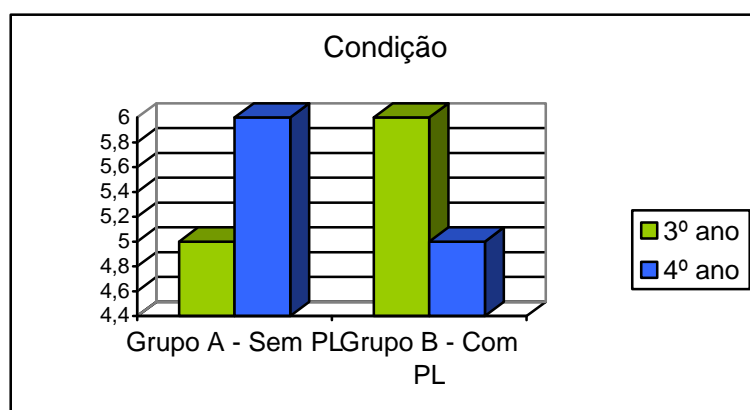


Figura. 4. Caracterização da amostra segundo a condição.

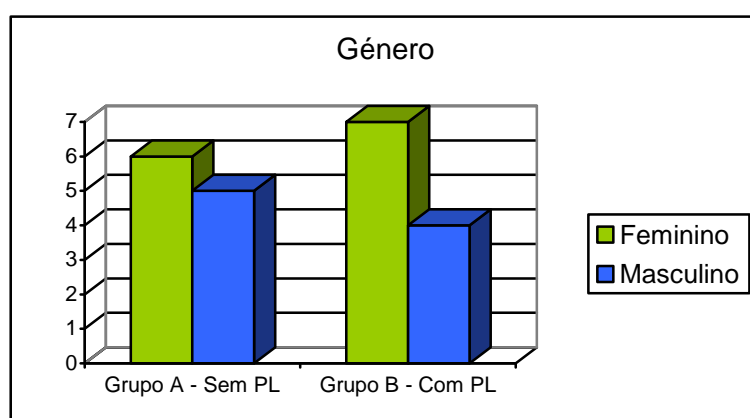


Figura. 5. Caracterização da amostra segundo o género.

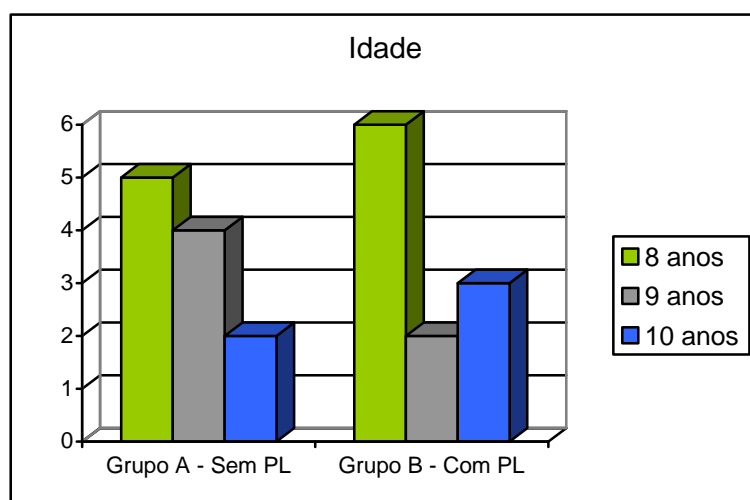


Figura. 6. Caracterização da amostra segundo a idade cronológica.

### Instrumento de Recolha de Dados

Para este estudo, recorreremos à utilização de um instrumento de Baron-Cohen, Leslie e Frith (1986), que consiste numa série de 15 narrativas orais, cada uma delas formada a partir de uma sequência de quatro imagens desenhadas a cores com tamanho 5x5cm. Baron-Cohen et al. (1986) agrupou a série de 15 narrativas orais em três categorias distintas: as narrativas mecânicas, as narrativas comportamentais e as narrativas intencionais. Desta forma, cada uma destas categorias continha 5 narrativas orais.

Porém, estes autores subdividiram as narrativas mecânicas e comportamentais em dois grupos. A “mecânica 1” que envolvia narrativas com interação de objetos e a “mecânica 2” com interação de pessoas e objetos. As narrativas comportamentais também se dividiram em “comportamental 1” onde as narrativas retratavam rotinas diárias de uma única pessoa e a “comportamental 2” que envolvia rotinas sociais com mais do que uma pessoa (Baron-Cohen et al., 1986, p.115).

Para a realização deste estudo o instrumento de Baron-Cohen et al. (1986) foi adaptado após a realização de um projeto-piloto. Tal como podemos observar no quadro 1 o instrumento a utilizar neste estudo reúne um total de 10

narrativas orais, mantendo-se as três categorias acima mencionadas (ver Anexo D).

As narrativas mecânicas envolvem um tipo de raciocínio causa-efeito, quer entre dois objetos quer entre um objeto e uma pessoa. Estas narrativas orais perfazem um total de 3 sequências, das quais uma envolve apenas objetos e as restantes envolvem objetos e pessoas (Baron-Cohen et al., 1986).

As narrativas comportamentais pretendem que as crianças entendam os comportamentos rotineiros de um ou mais indivíduos expressos nas imagens. Este conjunto é composto por 4 sequências de imagens, duas envolvendo apenas uma pessoa e outras duas envolvendo várias pessoas em rotinas sociais. Este tipo de narrativas orais não exige que as crianças atribuam estados mentais/emocionais às personagens (Baron-Cohen et al., 1986).

As narrativas de tipo intencional são mais complexas, uma vez que implicam alguma sensibilidade para questões relacionadas com emoções e sentimentos implícitos, ou seja, estados mentais. Estas são somente três do número total de narrativas orais (Baron-Cohen et al., 1986).

#### Quadro 1

Organização e títulos da série de 10 narrativas orais (adaptadas de *Baron-Cohen et al., 1986*).

Tipo de Narrativas Oraís	Títulos
Narrativas Mecânicas	O balão que rebentou
	A menina caiu
	A pedra que rolou para o mar
Narrativas Comportamentais	O tesouro escondido
	A loja dos doces
	O gelado roubado
	A piza da mãe
Narrativas Intencionais	Os doces perdidos
	O menino desaparecido
	O rebuçado roubado

## *Projeto-piloto*

Inicialmente foram apresentadas as narrativas orais numa ordem crescente de dificuldade, em primeiro lugar as narrativas mecânicas, posteriormente as narrativas comportamentais e, por último, as narrativas intencionais. Após a implementação do projeto-piloto realizado a duas crianças, uma de 3º ano e outra de 4º ano, foi possível analisar alguns aspetos:

- A ordem de aplicação não pareceu interferir no desempenho das crianças;

- A existência de narrativas muito idênticas e/semelhantes, bem como o número alargado de narrativas provocou desmotivação e desinteresse, fatores que prejudicariam o resultado final pretendido.

Esta análise permitiu realizar um ajuste no número total final de narrativas orais de 15 para 10. As 5 narrativas orais retiradas tiveram como critério de exclusão a análise que resultou do projeto-piloto. Durante a aplicação do projeto-piloto foi claramente visível nas crianças, uma grande desmotivação na produção da narrativa oral, quando reparavam que a narrativa que lhes estava a ser apresentada era bastante idêntica às anteriores, no que se refere às ações representadas. Portanto, foram excluídas duas narrativas mecânicas que envolviam apenas objetos, uma narrativa mecânica que envolvia pessoa e objeto e duas narrativas comportamentais com rotinas diárias que envolviam apenas uma pessoa.

### Procedimento de Recolha de Dados

A recolha de dados obedeceu a um conjunto de procedimentos que serão descritos em seguida.

Inicialmente junto da direção do Agrupamento de Escolas foi dado a conhecer o objetivo desta investigação e solicitada autorização para que fosse possível a sua concretização (ver Anexo A).

Após o consentimento deste órgão, efetuou-se o pedido à Coordenadora da EB1, bem como às professoras titulares das turmas dos alunos recrutados para o estudo (ver Anexo B). Numa reunião informal foram prestados esclarecimentos sobre a finalidade da investigação e os procedimentos a adotar para a recolha de dados, assim como o estabelecimento de horários para a aplicação das 10 narrativas e os critérios de seleção utilizados para a seleção dos alunos participantes em cada turma. Em simultâneo foi redigida uma carta explicativa para os pais dos alunos participantes da amostra com uma breve exposição elucidativa dos procedimentos a adotar na aplicação da prova, sendo efetivado concomitantemente um pedido de autorização que foi enviado por carta (ver Anexo C).

Após terem sido concedidas todas as autorizações deu-se início à recolha de dados. O horário estabelecido pelas professoras para a aplicação da série de 10 narrativas orais foi estabelecido no período da manhã antes das 9 horas e no intervalo da hora do almoço, das 12 horas às 13:30 horas, de forma a não perturbar o funcionamento da componente letiva. Assim sendo, a série de 10 narrativas orais foi aplicada conforme a disponibilidade de cada aluno, após a marcação dos horários com as professoras da turma.

O procedimento utilizado para a aplicação da série de 10 narrativas orais seguiu um conjunto de critérios sugeridos por Baron-Cohen et al. (1986), para que a apresentação fosse realizada de forma unânime, nomeadamente:

- Inicialmente foi explicado à criança que iria realizar um jogo em que teria de ordenar uma sequência de 4 imagens para posteriormente poder contar uma história;
- Como forma de reduzir a ambiguidade das histórias possíveis que a criança poderia produzir a partir das 4 imagens, era apresentada à criança a primeira imagem da sequência;
- Seguidamente perguntava-se à criança o que ela estava a observar na imagem;
- Só após a exploração da primeira imagem se passaria a apresentar as restantes três imagens desordenadas para que a criança encontrasse a sequência correta;

- Caso a criança não conseguisse descrever a primeira imagem, proceder-se-ia à exploração da mesma, pedindo, no final, para que ela dissesse qual a imagem seguinte;
- A criança tinha a oportunidade de errar apenas uma vez na organização das imagens;
- Após a apresentação e organização da sequência de imagens foi pedido à criança para contar a história através de narrativas orais. Não havia limite de tempo para a sua concretização.

### Procedimentos de Tratamento e Análise dos Dados

Numa fase inicial, procedeu-se à gravação áudio da série de 10 narrativas orais para cada uma das 22 crianças que constituem a amostra, perfazendo um total de 220 narrativas orais. O tempo médio de duração de cada série de 10 narrativas orais foi de 13 minutos, podendo ter um tempo mínimo de 8 minutos e máximo de 13 minutos e 33 segundos.

Posteriormente foi realizada a transcrição de todas as narrativas orais. De seguida, foi efetuada uma análise pormenorizada de cada narrativa, tendo em conta as cinco classes de palavras selecionadas (substantivos, verbos, adjetivos, advérbios e conjunções). Após a seleção das palavras por classes foi efetuada uma contagem do número total de palavras em cada classe, bem como do número de palavras diferentes em cada classe (ver Anexo E). Para tal, foram elaboradas grelhas para a organização dos dados recolhidos (ver Anexo F) e, por fim, procedeu-se à compilação do total de palavras diferentes em cada classe proferidas por cada criança ao longo da série de 10 narrativas orais. (ver Anexo G).

Para a análise do tipo de discurso produzido pelas crianças ao longo das narrativas orais, foram seguidos os critérios sugeridos por Baron-Cohen et al. (1986), para classificar seis tipos de discurso (descritivo com conetores, descritivos sem conetores, causal implícito, causal explícito, intencional implícito e intencional explícito), sendo os critérios os seguintes:

- O discurso descritivo sem conectores é aquele onde não existe conectivos que estabeleçam uma relação sequencial entre as cenas.

- No discurso descritivo com conectores são utilizados conectivos para estabelecer uma relação sequencial entre as cenas, sem que haja uma relação direta entre os acontecimentos anteriores e os subsequentes.

- O discurso causal implícito é caracterizado pela utilização de expressões que não remetam diretamente para uma situação causal, mas que expressão relação de causalidade.

- No discurso causal explícito estão presentes relações causais explícitas que envolvem conjunções causais.

- O discurso intencional implícito é caracterizado pela utilização de interjeições ou expressões que envolvem sentimentos, desejos ou emoções das personagens.

- O discurso intencional explícito é caracterizado pela expressão de estados mentais das personagens através do uso de verbos ou adjetivos que expressão desejos ou sentimentos ou quando as falas dos personagens se apresenta em forma de discurso direto.

Para análise das narrativas orais de acordo com o tipo de discurso foi realizada uma leitura narrativa a narrativa, de forma a atribuir uma classificação a cada narrativa segundo as designações acima mencionadas. Os resultados desta análise foram registados numa grelha de forma a garantir uma melhor organização dos dados (ver Anexo H). No caso de estarem presentes na mesma narrativa dois tipos de discurso foi seleccionado o tipo de discurso mais complexo, tal como sugeriu Baron-Cohen et al. (1986).



## CAPITULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Após a aplicação da série das 10 narrativas orais, procedeu-se à sua transcrição. As narrativas foram posteriormente analisadas tendo em conta o tipo de discurso classificadas por descritivo sem conetores, descritivos com conetores, causal implícito, causal explícito, intencional implícito e intencional explícito, e o tipo de palavras produzidas por classe (substantivos, verbos, adjetivos, advérbios e conjunções). Os dados obtidos foram inseridos e tratados estatisticamente de forma descritiva e inferencial com recurso ao software Predictive Analytics Software Statistics (PASW Statistics v18 / ex-SPSS).

### Estatística Descritiva

De seguida passaremos a apresentar a análise dos resultados deste estudo recorrendo à estatística descritiva. Segundo Almeida e Freire (2003) a estatística descritiva pretende descrever e sistematizar os resultados ou dados recolhidos. Com o recurso a quadros e gráficos daremos início à caracterização da amostra nas suas características mais importantes, passando posteriormente à análise da distribuição dos resultados nas variáveis consideradas (Almeida & Freire, 2003).

#### *Descrição das Variáveis Independentes*

A amostra deste estudo é constituída por 22 crianças, 11 sem PL e 11 com PL, que frequentam o 3º e 4º anos do 1º ciclo do concelho de Guimarães.

### Idade Cronológica

Relativamente à variável idade cronológica para crianças com desenvolvimento típico (DT) (Grupo A), existe uma maior frequência de crianças com 8 anos (ver figura 7).

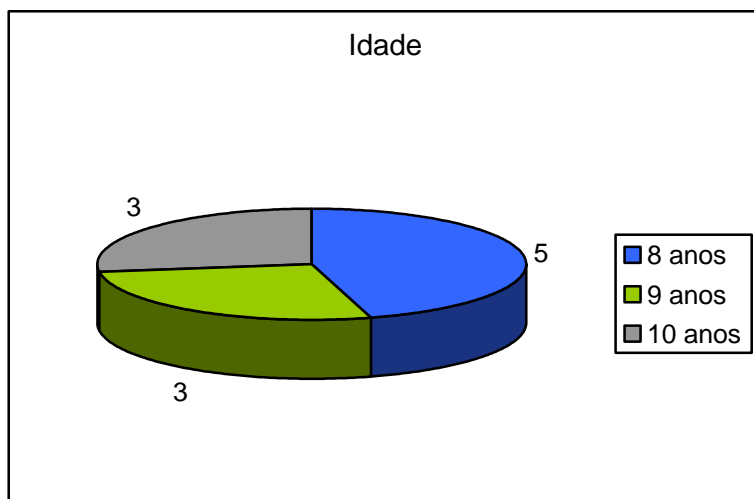


Figura. 7. Caracterização das crianças com DT (Grupo A) segundo a idade cronológica.

A variável idade cronológica para o grupo B, crianças com PL, realçamos que a amostra não é homogênea (ver figura 8).

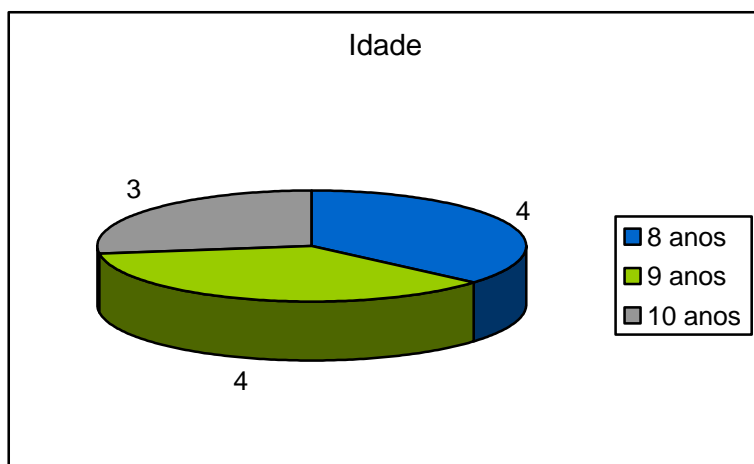


Figura. 8. Caracterização do grupo B segundo a idade cronológica.

## Género

Analisando o grupo A, crianças com DT, segundo a variável género verificamos que existe uma maior frequência de crianças do género feminino (ver figura 9).

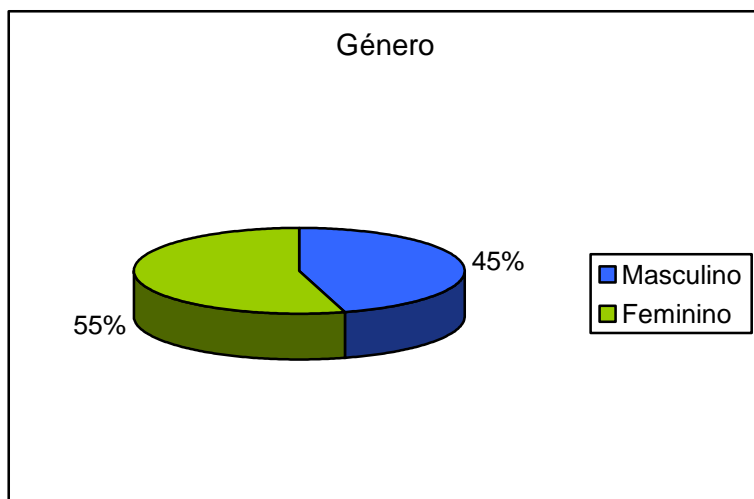


Figura. 9. Caracterização das crianças com DT (Grupo A) segundo o género.

Analisando o grupo B, crianças com PL, segundo a variável género verificamos que o  $N$  do género feminino é muito mais elevado comparativamente com o género masculino (ver figura 10).

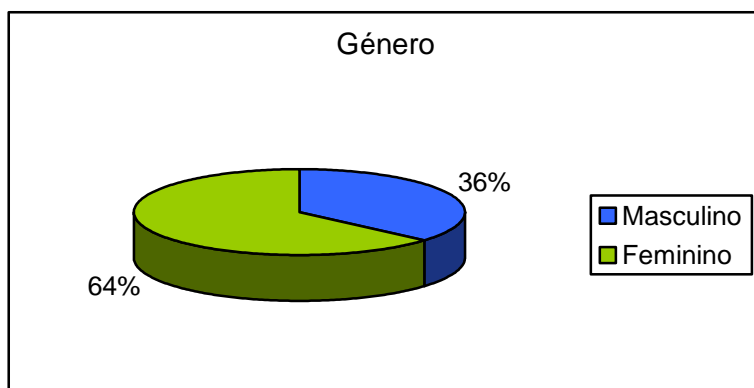


Figura. 10. Caracterização do grupo B, crianças com PL, segundo o género.

## Condição

Analisando a amostra do nosso estudo tendo em conta a variável condição pode-se afirmar que a amostra é homogénea, tal como podemos verificar na figura 11.

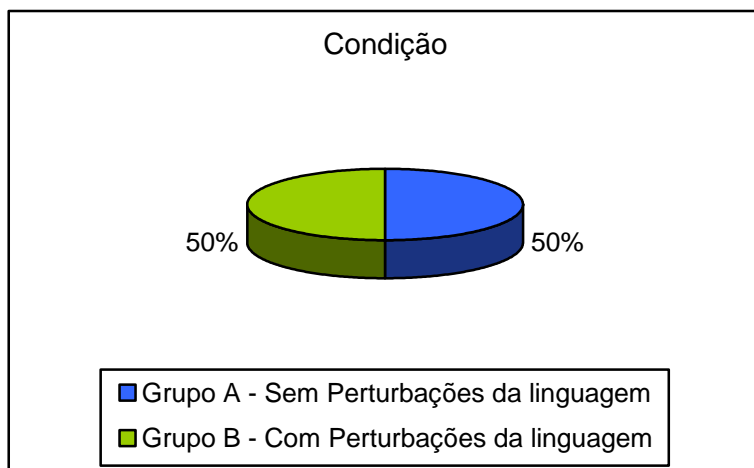


Figura. 11. Caracterização da amostra segundo a condição.

## Habilitações Académicas dos Pais

De acordo com a análise descritiva efetuada dos resultados obtidos, no grupo A, crianças com DT, em função das habilitações académicas da mãe, observa-se que a percentagem mais elevada encontra-se no 2º ciclo do ensino básico (63,6%) e a mais baixa na licenciatura (9,1%). Não se registaram quaisquer valores para o 1º ciclo do ensino básico, o secundário, mestrado e doutoramento.

Comparativamente ao pai, a percentagem mais elevada é no 3º ciclo do ensino básico (45,5%) sendo que, a percentagem de menor valor situa-se no 1º ciclo do ensino básico (9,1%). Não se registaram quaisquer valores para a licenciatura, mestrado e doutoramento (ver figura 12).

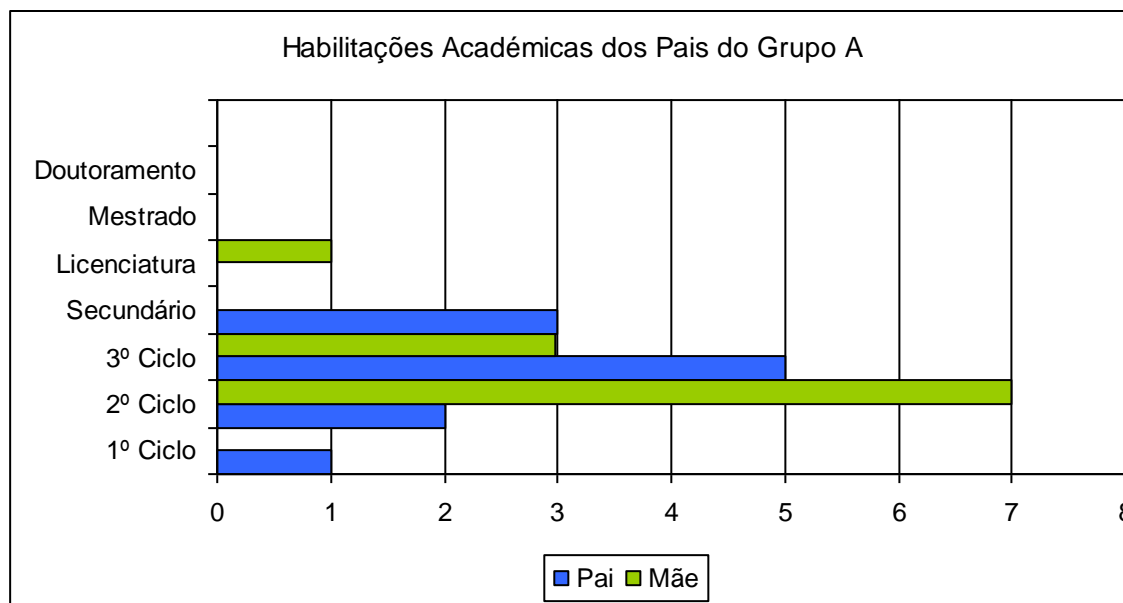


Figura. 12. Caracterização do grupo A, crianças com DT, segundo as habilitações académicas dos pais.

De acordo com os resultados obtidos, no grupo B, crianças com PL, em função das habilitações académicas da mãe, observa-se a percentagem mais elevada no 2º ciclo do ensino básico (45,5%) e a mais baixa no 3º ciclo (9,1%). Verifica-se a existência de habilitações académicas desconhecidas (18,2%). Não se registaram quaisquer valores para o secundário, licenciatura, mestrado e doutoramento.

Comparativamente ao pai, a percentagem mais elevada é ao nível do 1º ciclo (36,4%) sendo que, a percentagem mais baixa se situa no 3º ciclo do ensino básico (18,2%). Tal como foi referido anteriormente verifica-se a existência de habilitações desconhecidas (18,2%). Não se registaram quaisquer valores para o secundário, licenciatura, mestrado e doutoramento (ver figura 13).

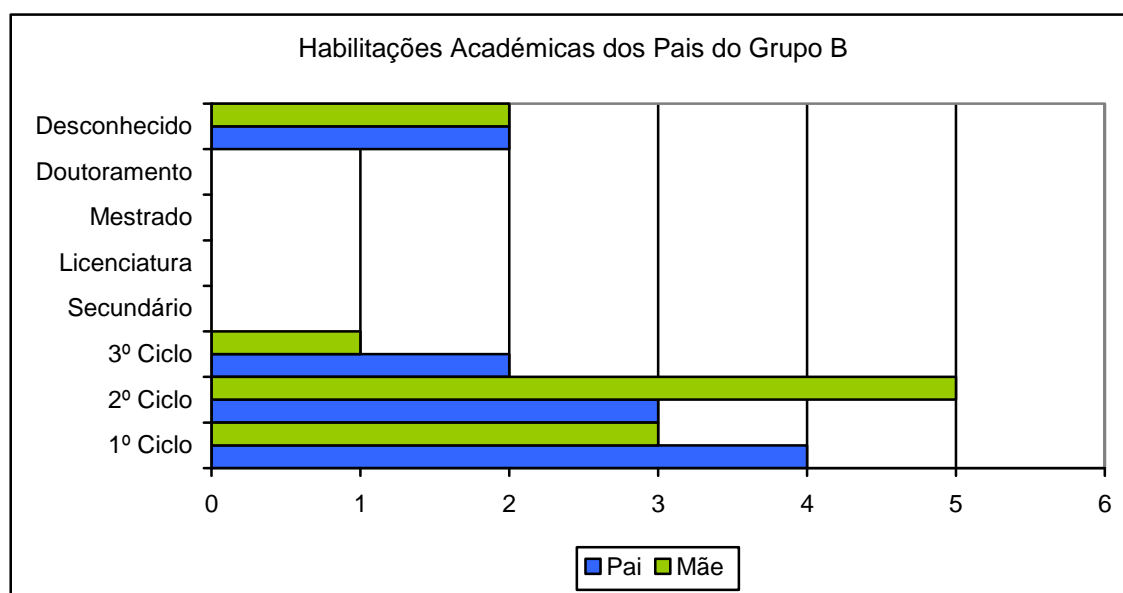


Figura. 13. Caracterização do grupo B, crianças com PL, segundo as habilitações académicas dos pais.

### *Descrição da Variável Dependente*

*Análise das narrativas orais de acordo com o tipo de palavras tendo em conta a idade cronológica*

No que se refere à variável dependente, ou seja, a análise do desempenho das crianças tendo em conta o tipo de palavras produzidas nas classes gramaticais selecionadas (substantivos, verbos, adjetivos, advérbios e conjunções), esta será analisada por classe tendo em conta a idade.

### *Análise da classe dos substantivos segundo a idade cronológica*

Na classe dos substantivos (ver quadro 2) podemos constatar que o grupo A, crianças com DT, apresenta a média mais elevada nos 9 anos

( $M=61,67$ ;  $DP=8,622$ ;  $Min=54$ ;  $Max=71$ ) e a mais baixa nos 8 anos ( $M=39,60$ ;  $DP=9,127$ ;  $Min=24$ ;  $Max=47$ ). É de realçar que o  $N$  com valor mais elevado encontra-se nos 8 anos.

#### Quadro 2

*Análise da classe dos substantivos no grupo A, crianças com DT, segundo a idade.*

Idade	N	DT		
		Média	Desvio padrão	Mín-Máx
8 anos	5	39,60	(9,127)	24 - 47
9 anos	3	61,67	(8,622)	54 - 71
10 anos	3	44,33	(21,362)	32 - 69

O grupo B, crianças com PL, apresenta na classe dos substantivos (ver quadro 3) a média mais elevada nos 10 anos ( $M=45$ ;  $DP=8,146$ ;  $Min=34$ ;  $Max=51$ ) e a mais baixa nos 8 anos ( $M=32,75$ ;  $DP=5,560$ ;  $Min=29$ ;  $Max=41$ ), como podemos observar no quadro 9. Tal como podemos observar existe um aumento progressivo e proporcional à idade. Ressaltamos que o  $N$  para a idade dos 10 anos é inferior às restantes faixas etárias.

#### Quadro 3

*Análise da classe dos substantivos no grupo B, crianças com PL, segundo a idade.*

Idade	N	PL		
		Média	Desvio padrão	Mín-Máx
8 anos	4	32,75	(5,560)	29 - 41
9 anos	4	38,50	(6,608)	34 - 48
10 anos	3	45	(8,146)	34 - 51

### *Análise da classe dos verbos segundo a idade cronológica*

Relativamente à classe dos verbos (ver quadro 4) verificamos que o grupo A, crianças com DT, apresenta a média mais elevada nos 9 anos ( $M=54,33$ ;  $DP=10,786$ ;  $Min=42$ ;  $Max=62$ ) e a mais baixa nos 10 anos ( $M=42,67$ ;  $DP=11,719$ ;  $Min=34$ ;  $Max=56$ ). É de salientar que o  $N$  nos 8 anos é mais elevado do que nos 10 e 9 anos.

#### Quadro 4

*Análise da classe dos verbos no grupo A, crianças com DT, segundo a idade.*

Idade	N	DT		
		Média	Desvio padrão	Mín-Máx
8 anos	5	44,60	(5,857)	37 - 51
9 anos	3	54,33	(10,786)	42 - 62
10 anos	3	42,67	(11,719)	34 - 56

Na classe dos verbos (ver quadro 5) verifica-se que o grupo B, crianças com PL, apresenta a média mais elevada nos 10 anos ( $M=47,67$ ;  $DP=4,163$ ;  $Min=43$ ;  $Max=51$ ) e a mais baixa nos 8 anos ( $M=37,25$ ;  $DP=3,202$ ;  $Min=34$ ;  $Max=40$ ). Tal como na categoria substantivos, também na categoria verbos podemos observar um aumento progressivo e proporcional à idade, apesar do  $N$  ser inferior nos 10 anos.



## Quadro 5

*Análise da classe dos verbos no grupo B, crianças com PL, segundo a idade.*

Idade	N	PL		
		Média	Desvio padrão	Mín-Máx
8 anos	4	37,25	(3,202)	34 - 40
9 anos	4	43,75	(3,775)	39 - 48
10 anos	3	47,67	(4,163)	43 - 51

*Análise da classe dos adjetivos segundo a idade cronológica*

Na classe dos adjetivos podemos observar que o grupo A, crianças com DT, apresenta a média mais elevada nos 9 anos ( $M=13,33$ ;  $DP=6,028$ ;  $Min=7$ ;  $Max=19$ ) e a mais baixa nos 8 anos ( $M=4,20$ ;  $DP=1,924$ ;  $Min=2$ ;  $Max=7$ ), apesar do  $N$  ser superior nos 8 anos (ver quadro 6).

## Quadro 6

*Análise da classe dos adjetivos no grupo A, crianças com DT, segundo a idade.*

Idade	N	DT		
		Média	Desvio padrão	Mín-Máx
8 anos	5	4,20	(1,924)	2 - 7
9 anos	3	13,33	(6,028)	7 - 19
10 anos	3	7,33	(6,110)	2 - 14

Na classe dos adjetivos (ver quadro 7) para o grupo B, crianças com PL, podemos constatar que a média mais elevada é nos 9 anos ( $M=8,50$ ;  $DP=3,697$ ;  $Min=3$ ;  $Max=11$ ) e a mais baixa nos 8 anos ( $M=1,75$ ;  $DP=1,258$ ;

*Min=0; Max=3*). Interessa ressaltar que a média de adjetivos produzidos é bastante inferior relativamente às categorias anteriores (substantivos e verbos).

#### Quadro 7

*Análise da classe dos adjetivos no grupo B, crianças com PL, segundo a idade.*

Idade	N	PL		
		Média	Desvio padrão	Mín-Máx
8 anos	4	1,75	(1,258)	0 - 3
9 anos	4	8,50	(3,697)	3 - 11
10 anos	3	7,00	(3,000)	4 - 10

#### *Análise da classe dos advérbios segundo a idade cronológica*

Para a classe dos advérbios (ver quadro 8) o grupo A, crianças com DT, apresenta a média mais elevada nos 9 anos ( $M=12,33$ ;  $DP=3,786$ ;  $Min=8$ ;  $Max=15$ ) e a mais baixa nos 8 anos ( $M=10,60$ ;  $DP=3,715$ ;  $Min=4$ ;  $Max=13$ ), apesar do  $N$  ser superior nos 8 anos.

#### Quadro 8

*Análise da classe dos advérbios no grupo A, crianças com DT, segundo a idade.*

Idade	N	DT		
		Média	Desvio padrão	Mín-Máx
8 anos	5	10,60	(3,715)	4 - 13
9 anos	3	12,33	(3,786)	8 - 15
10 anos	3	11,33	(4,509)	7 - 16

Na classe dos advérbios (ver quadro 9) podemos constatar que o grupo B, crianças com PL, apresenta a média mais elevada nos 9 anos ( $M=11,75$ ;  $DP=3,500$ ;  $Min=8$ ;  $Max=16$ ) e a mais baixa nos 8 anos ( $M=8,25$ ;  $DP=2,500$ ;  $Min=5$ ;  $Max=11$ ).

#### Quadro 9

*Análise da classe dos advérbios no grupo B, crianças com PL, segundo a idade*

Idade	N	PL		
		Média	Desvio padrão	Mín-Máx
8 anos	4	8,25	(2,500)	5 - 11
9 anos	4	11,75	(3,500)	8 - 16
10 anos	3	10,67	(2,887)	9 - 14

#### *Análise da classe das conjunções segundo a idade cronológica*

Na classe das conjunções verificamos que o grupo A, crianças com DT (ver quadro 10) apresenta a média mais elevada nos 9 anos ( $M=6,33$ ;  $DP=1,528$ ;  $Min=5$ ;  $Max=8$ ) e a mais baixa nos 10 anos ( $M=3,67$ ;  $DP=0,577$ ;  $Min=3$ ;  $Max=4$ ).

#### Quadro 10

*Análise da classe das conjunções no grupo A, crianças com DT, segundo a idade.*

Idade	N	DT		
		Média	Desvio padrão	Mín-Máx
8 anos	5	5,20	(1,304)	3 - 6
9 anos	3	6,33	(1,528)	5 - 8
10 anos	3	3,67	(0,577)	3 - 4

Na classe das conjunções (ver quadro 11) verifica-se que o grupo B, crianças com PL, apresenta a média mais elevada nos 9 anos ( $M=4,50$ ;  $DP=1,732$ ;  $Min=3$ ;  $Max=7$ ) e a mais baixa nos 8 anos ( $M=3,25$ ;  $DP=0,957$ ;  $Min=2$ ;  $Max=4$ ).

#### Quadro 11

*Análise da classe das conjunções no grupo B, crianças com PL, segundo a idade.*

Idade	N	PL		
		Média	Desvio padrão	Mín-Máx
8 anos	4	3,25	(0,957)	2 - 4
9 anos	4	4,50	(1,732)	3 - 7
10 anos	3	4,00	(1,000)	3 - 5

*Análise das narrativas orais de acordo com o tipo de palavras tendo em conta o género*

#### *Análise da classe dos substantivos em relação ao género*

Na classe dos substantivos (ver quadro 12) podemos constatar que o grupo A, crianças com DT, apresenta uma média mais elevada no género feminino ( $M=53$ ;  $DP=17,390$ ;  $Min=32$ ;  $Max=71$ ) comparativamente com o género masculino ( $M=39,60$ ;  $DP=9,127$ ;  $Min=24$ ;  $Max=47$ ).

## Quadro 12

*Análise da classe dos substantivos no grupo A, crianças com DT, em relação ao género.*

Género	N	DT		
		Média	Desvio padrão	Mín-Máx
Feminino	6	53,00	(17,390)	32 - 71
Masculino	5	39,60	(9,127)	24 - 47

O grupo B, crianças com PL, apresenta na classe dos substantivos (ver quadro 13) a média mais elevada no género masculino ( $M=38,50$ ;  $DP=8,813$ ;  $Min=31$ ;  $Max=51$ ) em relação ao género feminino ( $M=38$ ;  $DP=8,466$ ;  $Min=29$ ;  $Max=50$ ), como podemos observar no quadro 15.

## Quadro 13

*Análise da classe dos substantivos no grupo B, crianças com PL, em relação ao género.*

Género	N	PL		
		Média	Desvio padrão	Mín-Máx
Feminino	7	38,00	(8,466)	29 - 50
Masculino	4	38,50	(8,813)	31 - 51

*Análise da classe dos verbos em relação o género*

Relativamente à classe dos verbos (ver quadro 14) verificamos que no grupo A, crianças com DT, o género feminino apresenta uma média superior ( $M=48,50$ ;  $DP=11,929$ ;  $Min=34$ ;  $Max=62$ ) relativamente ao género masculino ( $M=44,60$ ;  $DP=5,857$ ;  $Min=37$ ;  $Max=51$ ).

## Quadro 14

*Análise da classe dos verbos no grupo A, crianças com DT, em relação ao género.*

Género	N	DT		
		Média	Desvio padrão	Mín-Máx
Feminino	6	48,50	11,929	34 - 62
Masculino	5	44,60	5,857	37 - 51

Na classe dos verbos (ver quadro 15) verifica-se que o grupo B, crianças com PL, apresenta a média mais elevada no género masculino ( $M=43,25$ ;  $DP=4,646$ ;  $Min=39$ ;  $Max=49$ ) do que no género feminino ( $M=42$ ;  $DP=6,272$ ;  $Min=34$ ;  $Max=51$ ).

## Quadro 15

*Análise da classe dos verbos no grupo B, crianças com PL, em relação ao género.*

Género	N	PL		
		Média	Desvio padrão	Mín-Máx
Feminino	7	42,00	(6,272)	34 - 51
Masculino	4	43,25	(4,646)	39 - 49

*Análise da classe dos adjetivos em relação ao género*

Na classe dos adjetivos (ver quadro 16) podemos observar que o grupo A, crianças com DT, apresenta a média mais elevada no género feminino ( $M=10,33$ ;  $DP=6,346$ ;  $Min=2$ ;  $Max=19$ ) comparativamente com o género masculino ( $M=4,20$ ;  $DP=1,924$ ;  $Min=2$ ;  $Max=7$ ).

## Quadro 16

*Análise da classe dos adjetivos no grupo A, crianças com DT, em relação ao género.*

Género	N	DT		
		Média	Desvio padrão	Mín-Máx
Feminino	6	10,33	(6,346)	2 - 19
Masculino	5	4,20	(1,924)	2 - 7

Na classe dos adjetivos (ver quadro 17) para o grupo B, crianças com PL, podemos constatar que a média é ligeiramente mais elevada no género masculino ( $M=5,75$ ;  $DP=3,403$ ;  $Min=3$ ;  $Max=10$ ) do que no género feminino ( $M=5,57$ ;  $DP=4,614$ ;  $Min=0$ ;  $Max=11$ ).

## Quadro 17

*Análise da classe dos adjetivos no grupo B, crianças com PL, em relação ao género.*

Género	N	PL		
		Média	Desvio padrão	Mín-Máx
Feminino	7	5,57	(4,614)	0 - 11
Masculino	4	5,75	(3,403)	3 - 10

*Análise da classe dos advérbios em relação ao género*

Para a classe dos advérbios (ver quadro 18) o grupo A, crianças com DT, apresenta a média mais elevada no género feminino ( $M=11,83$ ;  $DP=3,764$ ;  $Min=7$ ;  $Max=16$ ) em comparação com o género masculino ( $M=10,60$ ;  $DP=3,715$ ;  $Min=4$ ;  $Max=13$ ).

## Quadro 18

*Análise da classe dos advérbios no grupo A, crianças com DT, em relação ao género.*

Género	N	DT		
		Média	Desvio padrão	Mín-Máx
Feminino	6	11,83	(3,764)	7 - 16
Masculino	5	10,60	(3,715)	4 - 13

Na classe dos advérbios (ver quadro 19) podemos constatar que o grupo B, crianças com PL, apresenta a média ligeiramente mais elevada no género feminino ( $M=10,29$ ;  $DP=3,729$ ;  $Min=5$ ;  $Max=16$ ) em relação ao género masculino ( $M=10$ ;  $DP=2,160$ ;  $Min=8$ ;  $Max=13$ ).

## Quadro 19

*Análise da classe dos advérbios no grupo B, crianças com PL, em relação ao género.*

Género	N	PL		
		Média	Desvio padrão	Mín-Máx
Feminino	7	10,29	(3,729)	5 - 16
Masculino	4	10,00	(2,160)	8 - 13

*Análise da classe das conjunções em relação ao género*

Na classe das conjunções verificamos que o grupo A, crianças com DT, (ver quadro 20) apresenta a média mais elevada no género masculino ( $M=5,20$ ;  $DP=1,304$ ;  $Min=3$ ;  $Max=6$ ) em comparação com o género feminino ( $M=5$ ;  $DP=1,789$ ;  $Min=3$ ;  $Max=8$ ).



## Quadro 20

*Análise da classe das conjunções no grupo A, crianças com DT, em relação ao género.*

Género	N	DT		
		Média	Desvio padrão	Mín-Máx
Feminino	6	5,00	(1,789)	3 - 8
Masculino	5	5,20	(1,304)	3 - 6

Na classe das conjunções (ver quadro 21) verifica-se que o grupo B, crianças com PL, apresenta a média ligeiramente mais elevada no género masculino ( $M=4$ ;  $DP=0,816$ ;  $Min=3$ ;  $Max=5$ ) do que no género feminino ( $M=3,86$ ;  $DP=1,574$ ;  $Min=2$ ;  $Max=7$ ).

## Quadro 21

*Análise da classe das conjunções no grupo B, crianças com PL, em relação ao género.*

Género	N	PL		
		Média	Desvio padrão	Mín-Máx
Feminino	7	3,86	(1,574)	2 - 7
Masculino	4	4,00	(0,816)	3 - 5

*Análise das narrativas orais de acordo com o tipo de discurso tendo em conta a condição*

O grupo A, crianças com DT, produziu 1,8% de narrativas do tipo descritivo sem conetivos, 51,8% do tipo descritivo com conetivos, 12,7% de narrativas do tipo causal implícito, 11,8% de narrativas causais explícitas, 1%

de narrativas do tipo intencional implícito e 20,9% de narrativas do tipo intencional explícito.

O grupo B, crianças com PL, produziu 0% de narrativas do tipo descritivo sem conetivos, 69,1% do tipo descritivo com conetivos, 12,7% de narrativas do tipo causal implícito, 3,6% de narrativas causais explícitas, 5,5% de narrativas do tipo intencional implícito e 9,1% de narrativas do tipo intencional explícito.

#### Quadro 22

*Análise do tipo de discurso tendo em conta a condição.*

Condição	DSC	DCC	CI	CE	II	IE
DT	1,8%	51,8%	12,7%	11,8%	1%	20,9%
PL	0%	69,1%	12,7%	3,6%	5,5%	9,1%
$(\chi^2 = 18,1716; \text{g.l.} = 5; p = 0,002739)$						

### Estatística Inferencial

Segundo Almeida e Freire (2003) a estatística inferencial analisa essencialmente relações entre variáveis ou investiga diferenças entre grupos.

Para a análise estatística dos dados recorreremos ao teste não-paramétrico Qui-quadrado ( $\chi^2$ ) e o nível de significância adotado foi de 5%. De acordo com Marôco (2010) em estudos que envolvem amostras de pequenas e diferentes dimensões é aconselhável a utilização de testes não-paramétricos, salientando que estes testes podem ser mais fidedignos do que os paramétricos. Além disso, os testes não-paramétricos não se encontram condicionados pela distribuição de probabilidades da variável em estudo e podem aplicar-se em variáveis nominais, categoriais e ordinais, desde que com algumas precauções.

Para as variáveis independentes género e condição, e uma vez que estas possuem apenas duas categorias, recorreremos ao teste *Mann-Whitney*.

Este teste é um teste alternativo ao teste *t* e compara a medida de tendência central de duas amostras (Marôco, 2010).

*Análise do tipo de palavras produzidas por narrativa oral*

Através da análise dos dados apresentados no quadro 23 verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas no tipo de palavras produzidas por narrativa em função da condição.

Quadro 23

*Análise do tipo de palavras produzidas por narrativa oral tendo em conta a condição.*

Classe	PL (N=11)	DT (N=11)	Z	p
	M	M		
Substantivos	9,64	13,36	-1,348	.193
Verbos	10,27	12,73	-,888	.401
Adjetivos	10,50	12,50	-,727	.478
Advérbios	10,36	12,64	-,825	.438
Conjunções	9	14	-1,853	.076

*Análise do tipo de discurso produzido nas narrativas orais*

Através da análise dos dados apresentados no quadro 24 verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas no tipo de discurso em função da condição.

## Quadro 24

*Análise do tipo de palavras produzidas por narrativa oral tendo em conta a condição.*

Tipo de Discurso	PL (N=11)	DT (N=11)	Z	p
	M	M		
DSC	10,50	12,50	-1,449	.478
DCC	11,50	11,50	,000	.040
CI	12	11	-,447	.898
CE	10,50	12,50	-,837	.217
II	13	10	-1,342	.270
IE	10	10	-1,491	.019

## CAPITULO V - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

### Conclusões

Nos últimos anos têm sido realizados estudos ao nível das Perturbações Linguagem, de forma a existir um maior conhecimento das características e competências linguísticas destas crianças. Estes estudos permitem aos profissionais de educação uma maior implementação de estratégias baseadas na investigação, com o objetivo de promover o sucesso escolar destas crianças. Com este estudo pretendemos contribuir para um aprofundamento do conhecimento ao nível das competências narrativas.

Este estudo teve como principais objetivos analisar e comparar as competências narrativas de crianças com e sem PL, de acordo com o tipo de discurso (descritivo sem conetivos, descritivo com conetivos, causal implícito, causal explícito, intencional implícito e intencional explícito) produzido nas narrativas orais tendo em conta a classificação de Baron-Cohen et al. (1986); e o tipo de palavras produzidas por narrativa oral, nomeadamente em cinco classes de palavras: substantivos, verbos, adjetivos, advérbios e conjunções.

O instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo que permite a análise de narrativas orais de Baron-Cohen et al. (1986) foi utilizado em outros estudos para avaliar competências linguísticas, cognitivas e sociais (Befi-Lopes et al., 2008). No estudo de Baron-Cohen et al. (1986) a série de narrativas orais foi aplicada a crianças com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), crianças com Trissomia 21, e crianças com desenvolvimento típico, tendo como objetivo analisar as competências cognitivas das crianças com PEA. Recentemente, um outro estudo foi realizado no Brasil por Befi-Lopes et al. (2008) com crianças com PL e crianças com um desenvolvimento típico, onde foi utilizada a série de narrativas orais de Baron-Cohen et al. (1986) com a finalidade de analisar o tipo e conteúdo do discurso das narrativas orais. A finalidade do presente estudo assume um perfil bastante idêntico ao estudo de

Befi-Lopes et al. (2008) uma vez que ambos os estudos pretendem avaliar o tipo de discurso das narrativas orais de crianças com e sem PL.

*Existem diferenças significativas no tipo de palavras entre crianças com e sem  
PL*

Relativamente ao tipo de palavras produzidas por narrativa verificamos, ao nível da estatística descritiva, que o número de palavras produzidas nas diferentes classes foi sempre inferior nas crianças com PL. A diferença mais acentuada foi ao nível dos substantivos, verbos e conjunções, sendo que o grupo com PL produziu em média 9,64 substantivos, 10,27 verbos e 9 adjetivos, em comparação com o grupo de crianças com desenvolvimento típico que produziu 13,36 substantivos, 12,73 verbos e 14 conjunções. Nas restantes classes esta tendência manteve-se, porém de forma mais subtil. Estes dados vão de encontro com o que é descrito na literatura, que refere que crianças com PL têm um vocabulário mais restrito (Befi-Lopes & Rodrigues, 2005).

De acordo com Befi-Lopes, Cáceres e Araújo (2007) no estudo sobre aquisição de verbos por crianças do pré-escolar, concluíram que crianças com desenvolvimento típico utilizam mais verbos que substantivos. Também neste estudo ao nível da análise descritiva pudemos verificar que as crianças com PL mantêm essa mesma tendência, ou seja, o número de verbos produzidos foi superior ao número de substantivos. A classe gramatical que obteve os valores mais baixos foi a classe das conjunções, que de acordo com Puglisi et al. (2005) a aquisição e uso de conjunções constituem um processo difícil para crianças com PL.

Relativamente à classe dos advérbios e dos adjetivos foi possível contatar que as crianças com PL produzem maior número de advérbios. Estes dados vão de encontro com a tendência que Rigolet (2006) assinala para crianças dos 4 aos 5 anos em que a classe dos advérbios atinge valores superiores relativamente à classe dos adjetivos. Estes dados poderão

comprovar a discrepância existente entre o desempenho de crianças com PL num teste padronizado de desenvolvimento da linguagem e o desempenho médio das crianças da mesma idade cronológica.

Apesar de toda esta informação relevante que podemos extrair da análise descritiva, ao nível da estatística inferencial não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

*Existem diferenças significativas no tipo de discurso entre crianças com e sem  
PL*

Os resultados obtidos neste estudo levam-nos a concluir que existem diferenças significativas no tipo de discurso produzido por crianças com e sem PL.

O tipo de discurso descritivo com conetivos foi o mais predominante em ambos os grupos. Porém, o grupo de crianças com PL apresenta maior número de narrativas deste tipo de discurso (69,1%) comparativamente com o grupo com desenvolvimento típico (51,8%). Assim podemos concluir que este tipo de discurso descritivo com conetivos se encontra interiorizado em ambos os grupos.

Outra diferença estatisticamente significativa foi verificada ao nível do tipo de discurso intencional explícito. O grupo de crianças com desenvolvimento típico produziu 20,9% deste tipo de discurso quando comparado ao grupo com PL que obteve 9,1%. Assim verificamos que as crianças com PL apresentam dificuldades na elaboração de um discurso mais complexo e abstrato que envolva sentimentos ou emoções das personagens, isto é, estados mentais.

Na análise descritiva foi possível verificar que ao nível do tipo de discurso causal explícito as crianças com PL apresentam um número bastante inferior relativamente às crianças com desenvolvimento típico, tal como podemos verificar no quadro 22. Estes valores sugerem que crianças com PL poderão apresentar algumas dificuldades no tipo de raciocínio causa-efeito.

No estudo de Befi-Lopes et al. (2008) concluíram igualmente que o tipo de discurso mais frequente em crianças com PL foi o tipo descritivo com conetivos. No entanto, as crianças com desenvolvimento típico obtiveram valores mais elevados no tipo de discurso causal implícito, facto que diferiu do presente estudo. Assim, estes autores consideram que as crianças com PL apresentam uma percepção dos estados mentais semelhante às crianças em desenvolvimento típico.

Porém, os dados obtidos neste estudo direccionam-nos para conclusões ligeiramente diferentes das expostas por Befi-Lopes et al. (2008). Os resultados levam-nos a concluir que as crianças com PL têm dificuldade na percepção de estados mentais, bem como no tipo de raciocínio causa-efeito, onde os valores verificados são bastante inferiores quando comparados com o grupo A, crianças em DT. Tal como é descrito na literatura, também neste estudo foi possível verificar que crianças com PL têm dificuldades na elaboração do discurso, apresentando um discurso confuso, repetitivo, pouco coerente e com muitas interrupções (Befi-Lopes et al., 2008).

*O género influencia significativamente o tipo de discurso e o tipo de palavras produzidas por crianças com e sem PL*

Ao contrário do que é frequentemente descrito na literatura relacionada com as PL, e no que se refere à variável género, foi possível constatar neste estudo que o género masculino obteve médias superiores na maioria das classes gramaticais de palavras produzidas do que o género feminino. A mesma tendência não se verificou nas crianças com desenvolvimento típico, uma vez que o género feminino apresentou médias mais elevadas em quase todas as classes gramaticais seleccionadas, com excepção das conjunções.

Porém ao nível da estatística inferencial os resultados confirmam que não existem diferenças significativas no tipo de palavras produzidas por narrativa tendo em conta o género por grupo. Segundo Befi-Lopes et al. (2007) no estudo realizado sobre a aquisição de verbos em crianças do pré-escolar



também puderam verificar que não existem diferenças significativas para a variável género. Ainda, Tonietto, Parente, Duvignaun, Gaume e Bosa (2007) confirmam através do estudo sobre aquisição inicial do léxico verbal e aproximações semântica em português que não verificaram diferenças no desempenho de rapazes e de raparigas.

### Recomendações

Os resultados deste estudo sugerem que a análise narrativa pode ser bastante útil para a avaliação das competências linguísticas e narrativas de crianças com PL ou com desenvolvimento típico. Estes resultados poderão ainda permitir a implementação de práticas centradas na investigação.

A amostra é restrita às faixas etárias dos 8, 9 e 10 anos, sendo por isso pertinente a realização deste tipo de estudos a nível nacional (noutras zonas geográficas do país) e em diferentes faixas etárias.

Ao longo deste estudo levantaram-se algumas questões relativamente ao conteúdo do discurso das narrativas orais que não foi analisado. Durante a leitura das narrativas orais analisadas verificou-se que o conteúdo do discurso das crianças com PL era bastante confuso, pouco coerente, com repetição de palavras e muitas interrupções. Assim sendo, sugere-se a realização de estudos futuros, utilizando este tipo de instrumento (imagens sem texto escrito), que analisem o conteúdo do discurso oral de crianças com PL e crianças com desenvolvimento típico.

Torna-se, ainda, pertinente a realização de estudos ao nível da linguagem, para que sejam investigadas diferenças de género e idade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, V., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A., & Espino, O. (2006). *Avaliação da linguagem – teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil*. São Paulo: Livraria Santos Editora.

Almeida, A., & Freire, T. (2003). *Metodologias da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U. (1986). Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 113-125.

Befi-Lopes, D. M., & Rodrigues, A. (2005). O distúrbio específico de linguagem em adolescente: Estudo longitudinal de um caso. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica, Barueri (SP)*, 17, 201-212.

Befi-Lopes, D. M., Gândara, J. P., & Felisbino, F. S. (2006). Categorização semântica e aquisição lexical: Desempenho de crianças com alterações do desenvolvimento da linguagem. *CEFAC*, 8(2), 155-161.

Befi-Lopes, D. M., Cáceres, A. M., & Araújo, K. (2007). Aquisição de verbos em pré-escolares falantes do português brasileiro. *CEFAC*, 9(4), 444-452.

Befi-Lopes, D. M., Bento, A. C., & Perissinoto, J. (2008). Narração de histórias por crianças com distúrbio específico de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 20(2), 93-98.

Cleave, P., Girolametto, L., Chen, X., & Johnson, C. (2010). Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 511-522.

Correia, L.M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Costa, O. (2011). *Análise do desempenho ao nível do vocabulário compreensivo em crianças dos 5 aos 10 anos de idade: Um estudo exploratório no concelho de Fafe*. Tese de Mestrado não publicada, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

Diamond, L. & Gutlohn, L. (2006). *Teaching vocabulary*. Retirado em janeiro de 2011, de [http://www.ldonline.org/article/Teaching\\_Vocabulary](http://www.ldonline.org/article/Teaching_Vocabulary)

Faria, I., Pedro, E., Duarte, I., & Gouveia, C. (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

Fonseca, F. (2012). *Pequenos Escritores: Escrita Criativa de Narrativas*. Tese de Mestrado não publicada, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

Fortin, M.F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Freitas, A. (2006). *O desenvolvimento narrativo na infância*. Tese de Mestrado não publicada, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., Lloyd, J. W., Martinez, E. A. & Weiss, M. P., (2005). Students who experience difficulties with spoken language. In 11 Chapter, From *Learning disabilities: foundations, characteristics, and effective teaching* (pp. 325-359). Boston: Hard Cover.

Lima, R. (2009). *Fonologia Infantil: Aquisição, avaliação e intervenção*. Braga: Centro de Estudos da Criança.

Marôco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.

Naremore, R., Densmore, A., & Harman, D. (1995). *Language intervention with school-aged children: Conversation, narrative, and text*. San Diego: Singular Publishing Group.

Neves Rigolet, S. A. & Cruz, O. (1992a). Análise descritiva da aquisição de alguns aspetos linguísticos em crianças de idade pré-escolar. *Inovação*, 5 (1), 121-138.

Neves Rigolet, S. A. & Cruz, O. (1992b). Os artigos definidos e indefinidos produzidos pela criança portuguesa dos 3 aos 6 anos. Algumas reflexões. *Inovação*, 5 (1), 139-155.

Neves Rigolet, S. A. & Cruz, O. (1993). Evolução de alguns aspetos da produção linguística oral em crianças portuguesas dos 2 aos 10 anos de idade. *Revista de Comunicação*, 1, 121-138.

Nippold, M. (1998). *Later Language Development - The School - Age and Adolescent Years* (2ª ed.). Austin, Texas: PRO - ED, Inc.

Papalia., D., Olds., S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw Hill.

Pinto, M. (1994). *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*. Porto: Porto Editora.

Puglisi, M., Befi-Lopes, D. M., & Takiuchi, N. (2005). Utilização e compreensão de preposições por crianças com distúrbio específico de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica, Barueri (SP)*, 17, 331-344.

Reed, V. (2004). *An Introduction to Children with Language Disorders*. New York: Macmillan College Publishing Company.

Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. Retirado em dezembro de 2012, de <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/705/1/As%20narrativas%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20e%20na%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf.pdf>

Rigolet, S. A. (2000). *Os três P – Precoce, Progressivo e Positivo - Comunicação e linguagem para uma plena expressão*. Porto: Porto Editora.

Rigolet, S. A. (2006). *Para uma aquisição precoce e optimizada da linguagem: Linhas de orientação para crianças até aos 6 anos*. Porto: Porto Editora.

Santos, A. C. (2002). *Perturbações da linguagem: Para a construção de um instrumento de avaliação*. Tese de Mestrado não publicada, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

Santos, A. (2010). Apontamentos das aulas da Unidade Curricular de Problemas Específicos Centrados na Comunicação do Aluno com DAE. Manuscrito não publicado, Universidade do Minho, Braga.

Silva, V. (2011). *Avaliação de vocabulário recetivo e expressivo em crianças com e sem Perturbações da Comunicação, dos 36 aos 71 meses*. Tese de Mestrado não publicada, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Tomblin, J., Records, N., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40 (6), 1245-1260.

Tonietto, L., Parente, M., Duvignaun, K. Gaume, B., & Bosa, C. (2007). Aquisição Inicial do Léxico Verbal e Aproximações Semânticas em Português. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 20(001), 114-123.

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.

## ANEXOS

## ANEXO A



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial

Exmo Sr<sup>a</sup>. Diretora do Agrupamento de Escolas Gil Vicente

A aluna Sónia Alexandra Registo da Cunha do Curso de Mestrado em Educação Especial – Dificuldades de Aprendizagem Específicas da Universidade do Minho, pretende realizar no âmbito da Dissertação de Mestrado um estudo que tem como objetivo analisar o desempenho ao nível da semântica em crianças do 3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup> anos de escolaridade, um estudo realizado através de narrativas orais, sob orientação da Professora Doutora Anabela Cruz dos Santos.

Nesse sentido, solicito a vossa autorização e colaboração na realização do referido estudo e asseguro o cumprimento de todos os procedimentos éticos e deontológicos, geralmente utilizados num trabalho desta índole e asseguro que os dados serão confidenciais e anónimos.

Com os melhores cumprimentos,

Braga, 10 de Novembro de 2011

---

(Sónia Alexandra Registo da Cunha)



## ANEXO B



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial

Exmo (a). Sr (a). Coordenadora da EB1/JI de Arrau Nespereira

A aluna Sónia Alexandra Registo da Cunha do Curso de Mestrado em Educação Especial – Dificuldades de Aprendizagem Específicas da Universidade do Minho, pretende realizar no âmbito da Dissertação de Mestrado um estudo que tem como objetivo analisar o desempenho ao nível da semântica de crianças do 3º e 4º anos de escolaridade, um estudo realizado através de narrativas orais, sob orientação da Professora Doutora Anabela Cruz dos Santos.

Solicitando desde já a autorização do Diretor do Agrupamento de Escolas Gil Vicente, nesse sentido peço a vossa colaboração na realização do referido estudo e asseguro o cumprimento de todos os procedimentos éticos e deontológicos, geralmente utilizados num trabalho desta índole e asseguro que os dados serão confidenciais e anónimos.

Com os melhores cumprimentos,

Braga, 10 de Novembro de 2011

---

(Sónia Alexandra Registo da Cunha)

## ANEXO C



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial

Caros Pais

A aluna Sónia Alexandra Registo da Cunha do Curso de Mestrado em Educação Especial – Dificuldades de Aprendizagem Específicas da Universidade do Minho, pretende realizar um estudo no âmbito da sua tese, que tem como objetivo analisar o desempenho ao nível da semântica (vocabulário) em crianças do 3º e 4º anos de escolaridade. O referido estudo consiste na produção oral de narrativas por parte das crianças, as quais terão por base um conjunto de imagens. Nesse sentido pedimos a vossa colaboração para a realização do referido estudo e asseguramos que os dados recolhidos serão confidenciais e anónimos.

Agradecemos a vossa colaboração. Muito obrigada pela vossa ajuda.

Braga, 11 de Novembro de 2011

-----  
Autorizo que o meu filho \_\_\_\_\_ participe no estudo no âmbito da tese da aluna da Universidade do Minho Sónia Alexandra Registo da Cunha e manifesto a minha disponibilidade para colaborar nos procedimentos necessários.

Assinatura do Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_

ANEXO D

Instrumento de Avaliação: Série de 10 as narrativas orais.  
(Retiradas e adaptadas de Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1986).

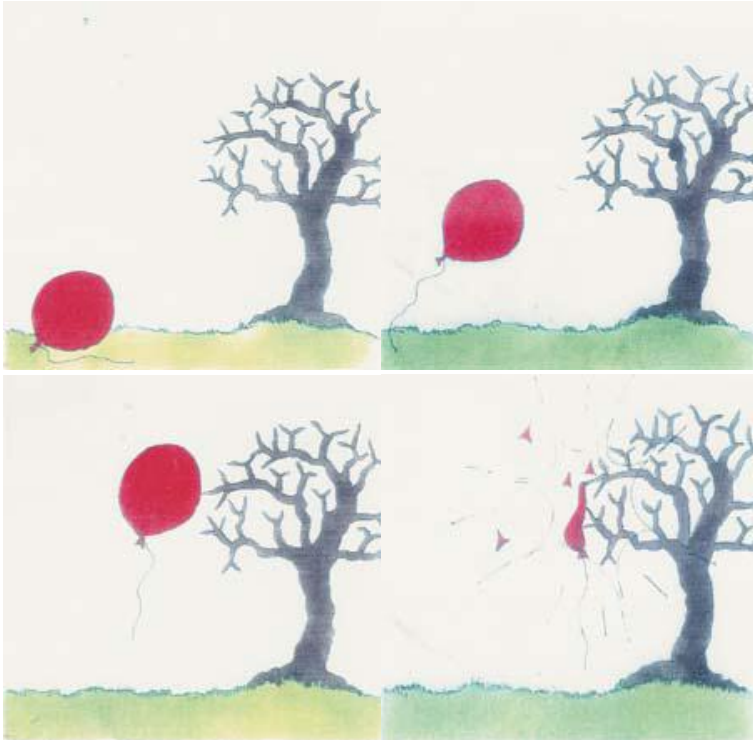


Figura. 14. O balão que rebentou.

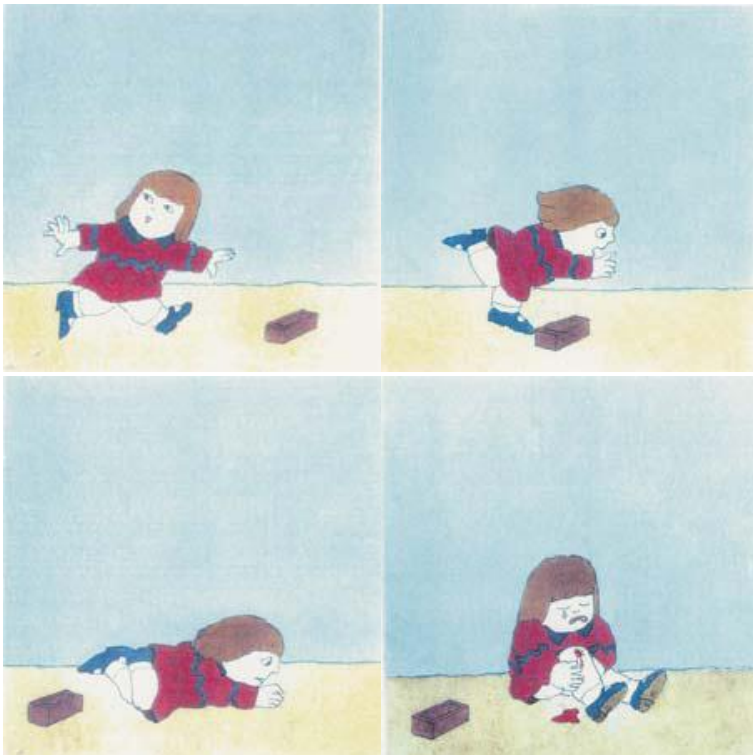


Figura. 15. A menina caiu.

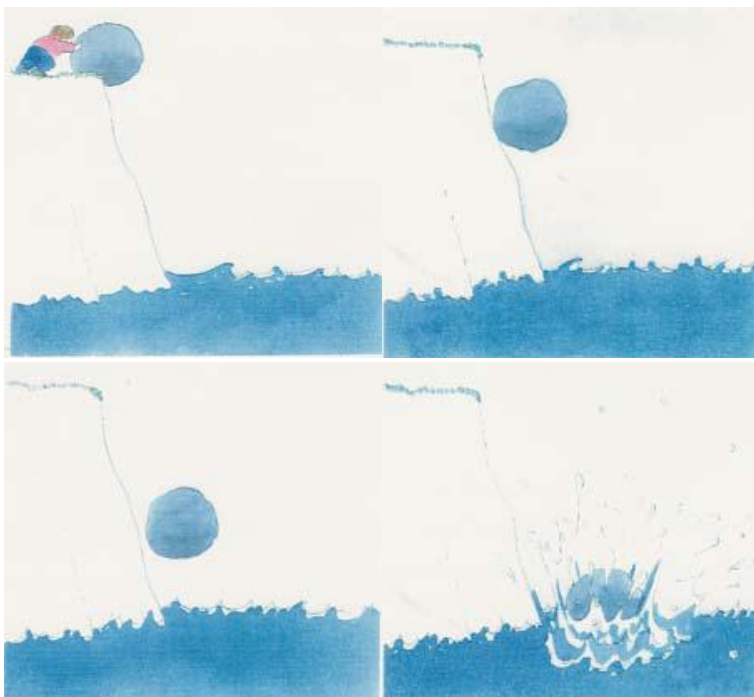


Figura. 16. A pedra que rolou para o mar.



Figura. 17. O tesouro escondido.



Figura. 18. O gelado roubado.



Figura. 19. A loja dos doces.



Figura. 20. A pizza da mãe.



Figura. 21. Os doces perdidos.



Figura. 10. O menino desaparecido.



Figura. 11. O reбуçado roubado.

## ANEXO E

Análise da série de 10 narrativas orais de duas crianças; uma das crianças identificada ID: 002 – F (criança com desenvolvimento típico - Grupo A); e a outra criança identificada ID: 005 – M (criança com PL - Grupo B).

GRUPO A: Alunos sem Perturbações da Linguagem  
ID: 002 – F

### Narrativas Mecânicas

Narrativa 1: “O balão que rebentou.”

Era uma vez um menino que estava a brincar com o seu balão... e de repente vem uma ventania muito forte e o balão começa a voar para muito longe. O menino começou a chorar porque era o seu balão favorito. Então o balão começou a voar em direcção a uma árvore sem folhas, com muitos picos. Ele voou mais para cima em direcção à árvore e depois ele estava-se a afastar só que encontrou-se com um pico que rebentou. O menino quando foi ver a sua árvore estava lá os bocados do balão e percebeu logo que o balão tinha rebentado e foi pedir outro à mãe.

Classe Gramatical	Número total incluindo as repetições	Número total de palavras diferentes
Verbos	24	13
Substantivos	21	10
Adjetivos	3	3
Advérbios	9	7
Conjunções	11	4

Narrativa 2: “A menina caiu.”

Era uma vez uma menina chamada Maria e que estava a brincar com o seu irmão Pedro. Pedro e Maria estavam a jogar à bola. Quando Pedro atirou a bola, a Maria foi buscá-la, porque estava muito longe. Então ela não viu... estava lá uma pedra e escorregou na pedra. Ao cair ela viu o seu joelho que estava muito ferido e a deitar muito sangue. Chamou Pedro, e Pedro foi pedir ajuda à sua mãe.

Classe Gramatical	Número total incluindo as repetições	Número total de palavras diferentes
Verbos	20	13
Substantivos	19	11
Adjetivos	2	2
Advérbios	6	4
Conjunções	8	4



## Narrativa 3: “A pedra que rolou para o mar.”

Era uma vez um homem que trabalhava com coisas muito pesadas e um dia encontrou uma bola gigante que mais parecia um pedregulho. Então ele decidiu empurrá-la para o mar. Ele empurrou-a e depois foi-se embora. Ao cair o pedregulho fez um charco de água muito grande que ele até se molhou.

Classe Gramatical	Número total incluindo as repetições	Número total de palavras diferentes
Verbos	11	10
Substantivos	10	9
Adjetivos	3	3
Advérbios	7	6
Conjunções	6	3

## Narrativas Comportamentais

## Narrativa 1: “O tesouro escondido.”

O Bruno era um rapaz que gostava muito de ajudar o seu avô a semear as plantinhas. Um dia o seu avô deu-lhe um saco cheio de sementes e Bruno foi semeá-las no seu quintal. Bruno fez um buraco muito fundo para pôr as sementes. Logo que colocou as sementes atirou a terra para tapar o buraco e deixou-a crescer dando-lhe água e deixando que o sol a seque também.

Classe Gramatical	Número total incluindo as repetições	Número total de palavras diferentes
Verbos	17	14
Substantivos	18	11
Adjetivos	2	2
Advérbios	4	3
Conjunções	6	2

## Narrativa 2: “O gelado roubado.”

Era uma vez dois meninos. Marta, uma rapariga invejosa e muito má, e João, um rapaz guloso e brincalhão. Um dia Marta a passear viu o João sentado no banco a comer um gelado. Marta olhando para ele apeteceu-lhe também. Então, sentou-se à beira dele muito triste. João nem reparou quando Marta lhe tirou o gelado e foi-se embora a comer.

Classe Gramatical	Número total incluindo as repetições	Número total de palavras diferentes
Verbos	12	10
Substantivos	15	8
Adjetivos	5	5
Advérbios	5	4
Conjunções	3	2

## Narrativa 3: “A loja dos doces.”

Joana era uma rapariga muito gulosa e gostava muito de doces, principalmente da loja que João tinha. Joana, um dia foi à loja de João e viu na montra muitos doces e decidiu entrar para perguntar se podia comprar alguns para comer. Deu o dinheiro a João e deu-lhe o saco para ver se chegava o dinheiro. Depois foi embora dizer à sua mãe que tinha pegado nos doces.

Classe Gramatical	Número total incluindo as repetições	Número total de palavras diferentes
Verbos	19	15
Substantivos	17	10
Adjetivos	1	1
Advérbios	6	4
Conjunções	6	2

## Narrativa 4: “A piza da mãe.”

Carlos era um homem muito trabalhador que trabalhava numa pizaria. Quando Maria mãe de João lhe ligou a pedir uma piza, Carlos pôs logo mãos à obra. Fez uma piza colocou-lhe queijo e o resto dos produtos. Pôs no forno a aquecer. Depois quando o João e os seus amigos foram comer estava deliciosa e disseram que gostaram muito e que vinham sempre.

Classe Gramatical	Número total incluindo as repetições	Número total de palavras diferentes
Verbos	15	14
Substantivos	17	13
Adjetivos	2	2
Advérbios	5	4
Conjunções	7	3

## Narrativas Intencionais

## Narrativa 1: “Os doces perdidos.”

Era uma vez um rapaz chamado Diogo. Um dia foi à loja da sua melhor amiga, a senhora Fernanda buscar alguns rebuçados para si e para a sua irmã. Quando pagou não reparou que o saco tinha um furo. Saiu da loja e foi para casa. Quando chegou a casa não reparou e não tinha doces nenhuns.

Classe Gramatical	Número total incluindo as repetições	Número total de palavras diferentes
Verbos	12	9
Substantivos	16	14
Adjetivos	1	1
Advérbios	3	1
Conjunções	6	3

Nota: Ordem incorreta.

## Narrativa 2: “O menino desaparecido.”

Era uma vez uma menina chamada Margarida que gostava muito de tulpas, de flores e principalmente do seu ursinho de peluche que era o seu melhor amigo. Um dia Margarida foi buscar umas tulpas e algumas outras flores. Quando ia colhendo-as, João o manhoso do seu irmão, pegou no seu urso de peluche e levou-o para casa e escondido no seu quarto. Margarida não reparou, e quando olhou para trás o seu melhor amigo ursinho de peluche já não estava lá.

Classe Gramatical	Número total incluindo as repetições	Número total de palavras diferentes
Verbos	14	12
Substantivos	22	13
Adjetivos	3	2
Advérbios	7	6
Conjunções	9	3

## Narrativa 3: “O rebuçado roubado.”

Ángelo um dia recebeu um presente da sua avó que gostou muito quando abriu, pois eram rebuçados. Deixou-o na cozinha enquanto foi lavar as mãos para depois o comer. A sua irmã mais velha, muito manhosa, vendo que ele ia embora foi abrir a sua caixa como já sabia que era um rebuçado, abriu o rebuçado e comeu. Quando o seu irmão chegou já não estava lá o rebuçado, que foi uma grande desilusão.

Classe Gramatical	Número total incluindo as repetições	Número total de palavras diferentes
Verbos	19	12
Substantivos	13	10
Adjetivos	4	4
Advérbios	9	7
Conjunções	11	7

## GRUPO B: Alunos com Perturbações da Linguagem

ID: 005 – M

## Narrativas Mecânicas

## Narrativa 1: “O balão que rebentou.”

Era uma vez um balão que estava no chão depois foi o vento levantou voou e depois estava a voar foi até a uma árvore e o bico de uma árvore rebentou o balão. E depois o balão ficou pendurado no ramo da árvore e também caiu quatro pedaços de balão ao chão e depois a árvore era velha tinha bicos e furou o balão.

Classe Gramatical	Número total incluindo as repetições	Número total de palavras diferentes
Verbos	15	11
Substantivos	17	8
Adjetivos	1	1
Advérbios	6	3
Conjunções	7	2

## Narrativa 2: “A menina caiu.”

Era uma vez uma menina que estava andar. Depois tinha um tijolo no chão e depois ela estava a correr e estava a olhar para trás e depois quando se virou para a frente... quando deu por ela caiu de cabeça e depois magoou o joelho e ficou com o joelho a deitar sangue.

Classe Gramatical	Número total incluindo as repetições	Número total de palavras diferentes
Verbos	14	12
Substantivos	8	7
Adjetivos	0	0
Advérbios	5	2
Conjunções	8	3

## Narrativa 3: “A pedra que rolou para o mar.”

Era uma vez um menino que estava com uma bola gigante que era azul. Depois ele estava a empurrar a bola para cair no mar e depois a bola estava quase a cair e depois caiu ao mar e fez um barulho e depois a água levantou-se.

Classe Gramatical	Número total incluindo as repetições	Número total de palavras diferentes
Verbos	11	6
Substantivos	9	6
Adjetivos	2	2
Advérbios	5	2
Conjunções	6	2

## Narrativas Comportamentais

## Narrativa 1: “O tesouro escondido.”

Era uma vez um menino que tinha um saco cheio de dinheiro, cheio de moedas de ouro. Ele tinha um jardim na casa dele...ele foi para o jardim com uma pá que tirava terra...ele estava a tirar a terra...depois pegou num saco de dinheiro, quando aquilo estava tudo escavado...depois deitou lá o dinheiro e depois o dinheiro era muito estava a acabar de deitar e tinha dois sacos...depois estava a tapar o buraco.

Classe Gramatical	Número total incluindo as repetições	Número total de palavras diferentes
Verbos	18	10
Substantivos	18	11
Adjetivos	2	1
Advérbios	6	3
Conjunções	4	3

Nota: Ordem incorreta na 1ª tentativa.

## Narrativa 2: “O gelado roubado.”

Era uma vez um menino que estava sentado num banco a chupar um gelado. Depois uma menina estava a ir para lá e sentou-se à beira dele e depois estava-lhe a tirar o gelado. Depois foi-se embora com o gelado do menino e o menino estava enervado.

Classe Gramatical	Número total incluindo as repetições	Número total de palavras diferentes
Verbos	11	6
Substantivos	9	5
Adjetivos	1	1
Advérbios	5	3
Conjunções	5	3

## Narrativa 3: “A loja dos doces.”

Era uma vez uma menina que foi ao café... estava a entrar no café... depois escolheu as suas guloseimas... depois foi dar o dinheiro ao senhor do café... depois a menina estava a sair com as guloseimas.

Classe Gramatical	Número total incluindo as repetições	Número total de palavras diferentes
Verbos	9	7
Substantivos	10	6
Adjetivos	0	0
Advérbios	3	1
Conjunções	1	1

Nota: Ordem incorreta na 1ª tentativa.

## Narrativa 4: “A piza da mãe.”

Era uma vez uma senhora que estava a enrolar pratos no rolo de massa... estava a amassar com massa. Depois fez tipo uma piza... fez com a massa uma coisa de uma piza... depois estava a deitar uma coisa que era cor-de-rosa... que era ketchup... depois estava a deitar mostarda por cima... era ovo... depois estava ela pôs no (não sabia associar a imagem do forno à palavra) fogão... depois quando já tinha aquecido estava a dar aos filhos e depois os filhos estavam a comer... a filha pediu mais.

Classe Gramatical	Número total incluindo as repetições	Número total de palavras diferentes
Verbos	23	11
Substantivos	19	12
Adjetivos	1	1
Advérbios	8	3
Conjunções	5	3

## Narrativas Intencionais

## Narrativa 1: “Os doces perdidos.”

Era um menino que foi ao supermercado onde tinha muitos rebuçados que era só rebuçados... foi lá comprou chupa-chupas e rebuçados saiu de lá do supermercado a cair rebuçados... foi até casa a cair rebuçados do saco dele... entrou em casa... depois ia comer um rebuçado ou um chupa-chupa... abriu o saco e viu que estava vazio e viu também que não tinha nenhum.

Classe Gramatical	Número total incluindo as repetições	Número total de palavras diferentes
Verbos	18	11
Substantivos	15	6
Adjetivos	1	1
Advérbios	8	7
Conjunções	7	2

## Narrativa 2: “O menino desaparecido.”

Era uma vez uma menina que tinha um boneco... bousou-o no chão...no jardim da sua casa...no chão...passou lá o irmão dela e pensou que o boneco era para ele...pegou no boneco, veio embora...depois a irmã quando viu onde estava o boneco começou a...e disse ahhh...começou a chorar.

Classe Gramatical	Número total incluindo as repetições	Número total de palavras diferentes
Verbos	14	12
Substantivos	12	8
Adjetivos	0	0
Advérbios	3	3
Conjunções	6	4

## Narrativa 3: “O rebuçado roubado.”

Era uma vez um menino que tinha uma caixa com um rebuçado...com um rebuçado que era muito precioso para quando ele acabasse de comer para comê-lo...ele saiu do seu quarto deixou na cómoda a caixa...depois a mãe dele viu-o a deixar lá...foi lá ver o que era...como a mãe gostava muito de rebuçados...abriu e viu lá o rebuçado...depois o menino chegou de comer e foi ao seu quarto buscar o rebuçado...quando viu não tinha ali nada e a porta estava aberta e o quarto dele tinha duas portas.

Classe Gramatical	Número total incluindo as repetições	Número total de palavras diferentes
Verbos	24	13
Substantivos	18	9
Adjetivos	2	2
Advérbios	9	6
Conjunções	9	3

## ANEXO F

Grelhas de registo da análise do tipo de palavras produzidas por classe e por narrativa.

GRUPO A: Alunos sem Perturbações da Linguagem

ID: 1

Narrativas		Verbos		Substantivos		Adjetivos		Advérbios		Conjunções	
Nº de Palavras		Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes
Narrativas Mecânicas	1	7	6	4	4	3	1	4	2	4	2
	2	8	8	4	4	0	0	2	1	3	2
	3	5	5	4	4	0	0	1	1	3	2
Narrativas Comportamentais	1	5	5	7	6	0	0	2	1	3	2
	2	8	8	6	5	0	0	5	3	4	2
	3	6	5	7	7	0	0	4	2	2	2
	4	7	7	6	6	0	0	2	1	2	2
Narrativas Intencionais	1	8	8	7	5	0	0	2	2	4	3
	2	12	8	12	7	0	0	5	4	4	3
	3	10	10	8	7	1	1	7	4	5	3

ID: 2

Narrativas		Verbos		Substantivos		Adjetivos		Advérbios		Conjunções	
Nº de Palavras		Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes
Narrativas Mecânicas	1	24	13	21	10	3	3	10	7	11	4
	2	20	13	19	11	2	2	6	4	8	4
	3	11	10	10	9	3	3	7	6	5	2
Narrativas Comportamentais	1	17	14	18	11	2	2	4	3	6	2
	2	12	10	15	8	5	5	5	4	3	2
	3	19	15	17	10	1	1	6	4	8	3
	4	15	14	17	13	2	2	5	4	7	3
Narrativas Intencionais	1	12	9	16	14	1	1	3	1	6	3
	2	14	12	22	13	3	2	7	6	9	3
	3	19	12	13	10	4	4	9	7	10	6



ID: 3

Narrativas		Verbos		Substantivos		Adjetivos		Advérbios		Conjunções	
Nº de Palavras		Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes
Narrativas Mecânicas	1	8	8	8	7	0	0	0	0	3	2
	2	9	8	8	8	1	1	2	2	3	1
	3	6	6	9	7	0	0	2	2	2	1
Narrativas Comportamentais	1	7	7	8	8	2	2	3	3	2	1
	2	8	7	7	5	2	2	3	3	1	1
	3	5	5	6	6	1	1	1	1	3	2
	4	8	8	10	9	0	0	2	2	1	1
Narrativas Intencionais	1	9	8	9	8	1	1	2	2	5	4
	2	7	7	7	6	2	2	1	1	2	2
	3	8	7	9	7	0	0	2	2	4	3

ID: 004 – F

Narrativas		Verbos		Substantivos		Adjetivos		Advérbios		Conjunções	
Nº de Palavras		Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes
Narrativas Mecânicas	1	14	8	13	8	4	4	4	3	6	2
	2	13	11	8	7	0	0	2	2	4	3
	3	18	12	15	10	1	1	2	1	6	3
Narrativas Comportamentais	1	13	12	12	10	0	0	5	4	3	2
	2	9	7	7	4	2	2	2	2	3	2
	3	12	9	16	12	0	0	3	3	6	3
	4	12	9	15	12	2	2	4	3	2	2
Narrativas Intencionais	1	19	14	15	11	1	1	4	2	8	3
	2	19	15	15	8	3	3	6	6	9	5
	3	24	15	18	10	3	3	7	6	7	5

ID: 5

Narrativas		Verbos		Substantivos		Adjetivos		Advérbios		Conjunções	
Nº de Palavras		Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes
Narrativas Mecânicas	1	7	6	3	3	0	0	3	1	1	1
	2	7	7	2	2	0	0	0	0	2	2
	3	8	6	5	4	1	1	2	1	3	2
Narrativas Comportamentais	1	7	6	3	3	0	0	2	1	2	2
	2	9	9	7	5	1	1	2	1	3	2
	3	7	6	9	5	0	0	3	2	3	3
	4	9	8	6	6	0	0	2	1	6	3
Narrativas Intencionais	1	8	8	7	5	1	1	3	2	2	2
	2	7	5	6	5	0	0	3	3	3	2
	3	6	6	8	5	0	0	7	3	5	3

ID: 6

Narrativas		Verbos		Substantivos		Adjetivos		Advérbios		Conjunções	
Nº de Palavras		Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes
Narrativas Mecânicas	1	6	5	4	4	0	0	0	0	3	2
	2	5	5	3	3	0	0	0	0	1	1
	3	7	5	7	6	0	0	0	0	2	1
Narrativas Comportamentais	1	7	6	5	5	0	0	4	3	2	1
	2	11	8	7	4	1	1	2	2	3	1
	3	6	5	5	4	0	0	3	2	2	1
	4	5	5	7	6	0	0	3	1	1	1
Narrativas Intencionais	1	11	9	13	7	2	1	4	2	4	3
	2	15	13	10	5	0	0	7	5	9	4
	3	12	11	12	6	0	0	6	4	6	2

ID: 7

Narrativas		Verbos		Substantivos		Adjetivos		Advérbios		Conjunções	
Nº de Palavras		Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes
Narrativas Mecânicas	1	13	12	9	6	0	0	1	1	4	2
	2	11	10	9	9	0	0	1	1	2	2
	3	8	7	11	7	0	0	0	0	5	3
Narrativas Comportamentais	1	7	7	8	7	0	0	5	4	1	1
	2	12	7	11	6	1	1	3	3	5	2
	3	9	8	12	8	1	1	3	3	1	1
	4	11	10	9	7	1	1	3	3	3	3
Narrativas Intencionais	1	12	11	12	8	0	0	3	3	4	4
	2	19	16	20	11	1	1	4	4	7	4
	3	14	10	12	6	1	1	7	4	8	3

ID: 8

Narrativas		Verbos		Substantivos		Adjetivos		Advérbios		Conjunções	
Nº de Palavras		Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes
Narrativas Mecânicas	1	12	11	13	9	2	2	6	6	5	2
	2	15	13	11	10	1	1	4	3	8	3
	3	16	14	15	11	1	1	5	3	5	3
Narrativas Comportamentais	1	11	10	13	12	2	2	6	4	4	2
	2	13	12	11	9	0	0	3	3	4	2
	3	13	10	17	12	1	1	3	3	5	4
	4	13	11	15	12	3	3	5	5	6	3
Narrativas Intencionais	1	18	14	16	11	3	3	1	1	9	3
	2	23	19	16	12	5	5	10	9	9	4
	3	23	12	14	10	5	5	10	6	11	4

ID: 9

Narrativas		Verbos		Substantivos		Adjetivos		Advérbios		Conjunções	
Nº de Palavras		Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes
Narrativas Mecânicas	1	3	3	3	3	1	1	1	1	2	2
	2	6	6	5	5	0	0	0	0	3	2
	3	2	2	4	4	2	2	0	0	1	1
Narrativas Comportamentais	1	4	4	4	4	0	0	2	2	3	2
	2	8	7	5	4	0	0	4	4	4	2
	3	4	3	5	5	0	0	1	1	3	2
	4	5	5	5	5	0	0	1	1	2	2
Narrativas Intencionais	1	8	8	6	5	1	1	4	3	3	2
	2	8	8	7	6	0	0	5	5	4	3
	3	9	7	9	7	2	2	7	6	4	4

ID: 10

Narrativas		Verbos		Substantivos		Adjetivos		Advérbios		Conjunções	
Nº de Palavras		Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes
Narrativas Mecânicas	1	8	6	4	4	0	0	2	2	2	2
	2	7	7	3	3	0	0	1	1	2	2
	3	8	7	7	7	0	0	3	3	1	1
Narrativas Comportamentais	1	13	11	9	7	1	1	2	1	0	0
	2	9	8	6	3	2	2	2	1	3	2
	3	6	6	5	4	0	0	3	3	1	1
	4	9	8	11	8	2	2	2	2	1	1
Narrativas Intencionais	1	9	8	11	9	0	0	4	3	3	2
	2	16	15	12	7	3	3	3	3	5	4
	3	11	8	10	7	1	1	5	5	4	3

ID: 11

Narrativas		Verbos		Substantivos		Adjetivos		Advérbios		Conjunções	
Nº de Palavras		Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes
Narrativas Mecânicas	1	6	5	5	5	0	0	1	1	2	1
	2	7	7	4	3	0	0	0	0	1	1
	3	7	6	7	5	0	0	1	1	2	1
Narrativas Comportamentais	1	7	6	4	4	0	0	2	2	2	1
	2	10	8	8	4	2	2	3	3	3	2
	3	6	6	8	5	0	0	3	3	0	0
	4	7	6	9	7	0	0	2	2	2	1
Narrativas Intencionais	1	10	8	10	5	1	1	3	3	1	1
	2	14	11	14	8	1	1	4	4	5	4
	3	12	10	13	8	0	0	2	2	6	3

GRUPO B: Alunos com Perturbações da Linguagem

ID: 12

Narrativas		Verbos		Substantivos		Adjetivos		Advérbios		Conjunções	
Nº de Palavras		Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes
Narrativas Mecânicas	1	5	5	7	5	0	0	2	1	2	1
	2	7	7	5	3	0	0	3	2	3	2
	3	4	4	5	4	0	0	1	1	3	2
Narrativas Comportamentais	1	7	7	7	6	0	0	1	1	2	2
	2	7	5	9	4	2	1	2	2	2	1
	3	6	3	6	5	0	0	4	2	3	1
	4	6	6	7	5	0	0	2	1	3	2
Narrativas Intencionais	1	5	5	9	9	0	0	2	1	1	1
	2	7	6	5	4	1	1	3	2	3	2
	3	10	6	10	6	0	0	3	3	4	3

ID: 13

Narrativas		Verbos		Substantivos		Adjetivos		Advérbios		Conjunções	
Nº de Palavras		Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes
Narrativas Mecânicas	1	3	3	3	3	0	0	1	1	2	2
	2	8	7	4	4	0	0	2	1	4	1
	3	6	4	7	6	0	0	3	2	3	2
Narrativas Comportamentais	1	7	7	11	6	0	0	4	2	5	2
	2	10	9	7	4	1	1	3	3	4	3
	3	7	5	5	5	0	0	2	2	3	2
	4	6	6	13	10	2	1	1	1	4	3
Narrativas Intencionais	1	11	9	12	6	1	1	1	1	4	3
	2	12	10	15	8	0	0	4	4	7	3
	3	15	12	14	8	1	1	6	6	7	4

ID: 14

Narrativas		Verbos		Substantivos		Adjetivos		Advérbios		Conjunções	
Nº de Palavras		Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes
Narrativas Mecânicas	1	10	9	12	8	2	2	7	4	4	3
	2	14	12	12	8	0	0	5	4	5	4
	3	11	9	8	7	4	3	6	3	8	3
Narrativas Comportamentais	1	9	7	9	5	0	0	3	3	3	2
	2	16	15	13	6	0	0	6	4	6	3
	3	7	6	9	5	2	2	3	3	2	2
	4	13	12	13	9	0	0	5	4	5	3
Narrativas Intencionais	1	14	11	14	8	4	3	10	5	6	3
	2	19	13	17	10	0	0	8	5	11	4
	3	17	12	13	9	0	0	8	6	7	3

ID: 15

Narrativas		Verbos		Substantivos		Adjetivos		Advérbios		Conjunções	
Nº de Palavras		Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes
Narrativas Mecânicas	1	8	6	6	5	0	0	3	2	3	2
	2	10	8	8	8	0	0	1	1	7	3
	3	5	5	7	5	1	1	3	3	4	2
Narrativas Comportamentais	1	12	10	9	8	0	0	6	4	9	3
	2	11	10	5	4	1	1	3	3	7	2
	3	5	5	9	5	0	0	3	2	2	2
	4	10	8	10	7	1	1	4	2	5	3
Narrativas Intencionais	1	12	9	7	6	0	0	4	4	7	3
	2	9	8	7	5	0	0	5	4	6	2
	3	11	10	10	6	0	0	6	3	7	3

ID: 16

Narrativas		Verbos		Substantivos		Adjetivos		Advérbios		Conjunções	
Nº de Palavras		Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes
Narrativas Mecânicas	1	15	11	17	8	1	1	6	3	7	2
	2	14	12	8	7	0	0	5	2	8	3
	3	11	6	9	6	2	2	5	2	6	2
Narrativas Comportamentais	1	18	10	18	11	2	1	6	3	4	3
	2	11	6	9	5	1	1	5	3	4	2
	3	9	7	10	6	0	0	3	1	1	1
	4	23	11	19	12	1	1	8	3	5	3
Narrativas Intencionais	1	18	11	15	6	1	1	8	7	7	2
	2	14	12	12	8	0	0	3	3	4	3
	3	24	13	18	9	2	2	9	6	9	3

ID: 17

Narrativas		Verbos		Substantivos		Adjetivos		Advérbios		Conjunções	
Nº de Palavras		Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes
Narrativas Mecânicas	1	7	7	6	6	0	0	0	0	4	2
	2	9	8	8	7	0	0	1	1	4	2
	3	8	7	6	5	1	1	3	2	4	3
Narrativas Comportamentais	1	9	9	6	5	1	1	2	2	5	4
	2	11	10	7	5	1	1	3	3	7	3
	3	9	8	13	9	1	1	7	4	2	2
	4	10	9	10	6	1	1	1	1	5	3
Narrativas Intencionais	1	12	9	9	8	1	1	4	3	5	3
	2	9	9	11	7	2	2	7	5	4	3
	3	16	12	12	8	4	3	8	3	8	4

ID: 18

Narrativas		Verbos		Substantivos		Adjetivos		Advérbios		Conjunções	
Nº de Palavras		Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes
Narrativas Mecânicas	1	4	3	4	4	0	0	3	3	1	1
	2	7	7	5	5	0	0	1	1	2	1
	3	6	6	7	6	0	0	2	2	3	2
Narrativas Comportamentais	1	6	6	5	4	0	0	3	1	4	2
	2	7	6	6	4	0	0	2	2	3	2
	3	8	6	7	7	0	0	3	2	5	2
	4	7	6	6	6	0	0	1	1	4	2
Narrativas Intencionais	1	12	8	4	4	0	0	5	4	3	2
	2	12	9	8	5	0	0	7	4	6	2
	3	10	7	8	6	0	0	9	6	5	2



ID: 19

Narrativas		Verbos		Substantivos		Adjetivos		Advérbios		Conjunções	
Nº de Palavras		Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes
Narrativas Mecânicas	1	13	8	6	4	0	0	4	2	4	2
	2	9	9	4	4	0	0	1	1	2	1
	3	7	6	9	7	1	1	2	1	4	2
Narrativas Comportamentais	1	6	6	4	4	0	0	2	1	3	2
	2	9	8	7	3	0	0	1	1	2	2
	3	8	7	8	5	0	0	2	1	1	1
	4	12	10	7	6	0	0	2	1	2	2
Narrativas Intencionais	1	14	11	9	6	0	0	7	5	4	3
	2	10	7	7	4	0	0	4	2	3	3
	3	12	9	9	5	2	2	7	5	7	3

ID: 20

Narrativas		Verbos		Substantivos		Adjetivos		Advérbios		Conjunções	
Nº de Palavras		Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes
Narrativas Mecânicas	1	10	8	9	7	0	0	5	2	5	3
	2	11	8	7	6	0	0	4	3	5	2
	3	17	12	10	6	2	2	5	4	6	3
Narrativas Comportamentais	1	10	10	11	9	1	1	3	2	3	3
	2	11	8	10	6	1	1	1	1	2	2
	3	12	11	13	10	0	0	3	3	6	2
	4	12	9	9	8	2	2	4	2	3	3
Narrativas Intencionais	1	15	13	16	7	1	1	3	2	6	2
	2	22	14	13	8	0	0	7	4	9	4
	3	19	12	11	9	2	1	3	3	12	6

ID: 21

Narrativas		Verbos		Substantivos		Adjetivos		Advérbios		Conjunções	
Nº de Palavras		Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes
Narrativas Mecânicas	1	9	8	7	5	1	1	9	3	2	2
	2	8	7	5	5	0	0	3	1	3	1
	3	5	4	3	3	0	0	2	1	1	1
Narrativas Comportamentais	1	6	5	7	5	0	0	4	2	2	1
	2	8	7	6	5	0	0	2	1	2	1
	3	11	8	9	7	0	0	6	3	4	2
	4	9	8	5	5	0	0	3	1	3	2
Narrativas Intencionais	1	11	9	10	8	2	1	6	5	5	4
	2	12	11	7	4	0	0	6	3	5	3
	3	11	8	14	8	1	1	5	4	6	2

ID: 22

Narrativas		Verbos		Substantivos		Adjetivos		Advérbios		Conjunções	
Nº de Palavras		Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes	Total	Diferentes
Narrativas Mecânicas	1	8	7	4	4	2	2	4	3	4	2
	2	9	7	6	6	0	0	1	1	4	2
	3	11	10	9	7	1	1	0	0	5	3
Narrativas Comportamentais	1	11	11	10	8	0	0	3	3	9	2
	2	15	13	12	9	3	2	5	4	6	2
	3	15	11	13	11	1	1	5	5	8	2
	4	13	11	10	9	1	1	3	3	5	3
Narrativas Intencionais	1	19	14	16	10	2	2	5	4	10	3
	2	21	13	20	14	1	1	8	7	7	3
	3	17	13	10	10	0	0	6	6	5	3

## ANEXO G

Grelhas de registo do número total de palavras diferentes por classe ao longo da série de 10 narrativas orais.

### GRUPO A sem PL

ID: 001 - F

Classes Gramaticais	Número total de palavras diferentes
Verbos	38
Substantivos	32
Adjetivos	2
Advérbios	7
Conjunções	3

ID: 002 - F

Classes Gramaticais	Número total de palavras diferentes
Verbos	62
Substantivos	71
Adjetivos	19
Advérbios	15
Conjunções	8

ID: 003 - F

Classes Gramaticais	Número total de palavras diferentes
Verbos	42
Substantivos	54
Adjetivos	7
Advérbios	8
Conjunções	5

ID: 004 - F

Classes Gramaticais	Número total de palavras diferentes
Verbos	59
Substantivos	60
Adjetivos	14
Advérbios	14
Conjunções	6

ID: 005 – M

Classes Gramaticais	Número total de palavras diferentes
Verbos	37
Substantivos	24
Adjetivos	3
Advérbios	4
Conjunções	3

ID: 006 – M

Classes Gramaticais	Número total de palavras diferentes
Verbos	43
Substantivos	40
Adjetivos	2
Advérbios	6
Conjunções	4

ID: 007 – M

Classes Gramaticais	Número total de palavras diferentes
Verbos	51
Substantivos	45
Adjetivos	5
Advérbios	12
Conjunções	6

ID: 008 – F

Classes Gramaticais	Número total de palavras diferentes
Verbos	56
Substantivos	69
Adjetivos	14
Advérbios	16
Conjunções	4

ID: 009 – F

Classes Gramaticais	Número total de palavras diferentes
Verbos	34
Substantivos	32
Adjetivos	6
Advérbios	11
Conjunções	4

ID: 010 – M

Classes Gramaticais	Número total de palavras diferentes
Verbos	50
Substantivos	47
Adjetivos	7
Advérbios	13
Conjunções	6

ID: 011 – M

Classes Gramaticais	Número total de palavras diferentes
Verbos	42
Substantivos	42
Adjetivos	4
Advérbios	12
Conjunções	5

## GRUPO B com PL

ID: 001 - F

Classes Gramaticais	Número total de palavras diferentes
Verbos	35
Substantivos	30
Adjetivos	2
Advérbios	5
Conjunções	3

ID: 002 - F

Classes Gramaticais	Número total de palavras diferentes
Verbos	43
Substantivos	34
Adjetivos	4
Advérbios	9
Conjunções	4

ID: 003 - F

Classes Gramaticais	Número total de palavras diferentes
Verbos	48
Substantivos	48
Adjetivos	10
Advérbios	16
Conjunções	7

ID: 004 – M

Classes Gramaticais	Número total de palavras diferentes
Verbos	39
Substantivos	34
Adjetivos	3
Advérbios	10
Conjunções	4

ID: 005 – M

Classes Gramaticais	Número total de palavras diferentes
Verbos	45
Substantivos	38
Adjetivos	10
Advérbios	13
Conjunções	3

ID: 006 - F

Classes Gramaticais	Número total de palavras diferentes
Verbos	43
Substantivos	34
Adjetivos	11
Advérbios	8
Conjunções	4

ID: 007 - F

Classes Gramaticais	Número total de palavras diferentes
Verbos	34
Substantivos	29
Adjetivos	0
Advérbios	9
Conjunções	2

ID: 008 – M

Classes Gramaticais	Número total de palavras diferentes
Verbos	40
Substantivos	31
Adjetivos	3
Advérbios	8
Conjunções	4

ID: 009 – M

Categorias da semântica	Número total de palavras diferentes
Verbos	49
Substantivos	51
Adjetivos	7
Advérbios	9
Conjunções	5

ID: 010 – F

Categorias da semântica	Número total de palavras diferentes
Verbos	40
Substantivos	41
Adjetivos	2
Advérbios	11
Conjunções	4

ID: 011 - F

Categorias da semântica	Número total de palavras diferentes
Verbos	51
Substantivos	50
Adjetivos	10
Advérbios	14
Conjunções	3



## ANEXO H

Grelhas de registo da análise do tipo de discurso produzido na série de 10 narrativas orais para cada criança.

### GRUPO A: Alunos sem Perturbações da Linguagem

ID: 1

Tipo de discurso	Mecânicas			Comportamentais				Intencionais		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
Narrativa										
Descritiva sem conetores										
Descritiva com conetores			X	X	X	X	X	X	X	X
Causal implícita	X	X								
Causal explícita										
Intencional implícita										
Intencional explícita										

ID: 2

Tipo de discurso	Mecânicas			Comportamentais				Intencionais		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
Narrativa										
Descritiva sem conetores										
Descritiva com conetores		X		X	X	X	X	X	X	
Causal implícita	X		X							
Causal explícita										
Intencional implícita										
Intencional explícita										X

## ID: 3

Tipo de discurso	Mecânicas			Comportamentais				Intencionais		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
Narrativa										
Descritiva sem conectores										
Descritiva com conectores				X		X	X			X
Causal implícita										
Causal explícita	X	X	X					X		
Intencional implícita										
Intencional explícita					X				X	

## ID: 4

Tipo de discurso	Mecânicas			Comportamentais				Intencionais		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
Narrativa										
Descritiva sem conectores										
Descritiva com conectores	X		X				X	X	X	
Causal implícita										
Causal explícita		X		X						
Intencional implícita										
Intencional explícita					X	X				X

## ID: 5

Tipo de discurso	Mecânicas			Comportamentais				Intencionais		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
Narrativa										
Descritiva sem conectores										
Descritiva com conectores	X		X	X		X	X	X		X
Causal implícita		X								
Causal explícita										
Intencional implícita										
Intencional explícita					X				X	

ID: 6

Tipo de discurso	Mecânicas			Comportamentais				Intencionais		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
Narrativa										
Descritiva sem conectores										
Descritiva com conectores	X		X	X		X	X			X
Causal implícita										
Causal explícita		X						X		
Intencional implícita									X	
Intencional explícita					X					

ID: 7

Tipo de discurso	Mecânicas			Comportamentais				Intencionais		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
Narrativa										
Descritiva sem conectores										
Descritiva com conectores				X			X			X
Causal implícita										
Causal explícita	X		X					X		
Intencional implícita										
Intencional explícita		X			X	X			X	

ID: 8

Tipo de discurso	Mecânicas			Comportamentais				Intencionais		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
Narrativa										
Descritiva sem conectores										
Descritiva com conectores	X				X	X	X			
Causal implícita		X		X						
Causal explícita			X							
Intencional implícita										
Intencional explícita								X	X	X

ID: 9

Tipo de discurso	Mecânicas			Comportamentais				Intencionais		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
Narrativa										
Descritiva sem conectores										
Descritiva com conectores	X		X	X	X	X	X		X	
Causal implícita		X						X		
Causal explícita										
Intencional implícita										
Intencional explícita										X

ID: 10

Tipo de discurso	Mecânicas			Comportamentais				Intencionais		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
Narrativa										
Descritiva sem conectores				X						
Descritiva com conectores						X	X			
Causal implícita	X	X	X					X		
Causal explícita										
Intencional implícita										
Intencional explícita					X				X	X

ID: 11

Tipo de discurso	Mecânicas			Comportamentais				Intencionais		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
Narrativa										
Descritiva sem conectores						X				
Descritiva com conectores			X	X			X	X		
Causal implícita	X									
Causal explícita		X								
Intencional implícita										
Intencional explícita					X				X	X

## GRUPO B: Alunos com Perturbações da Linguagem

ID: 12

Tipo de discurso	Mecânicas			Comportamentais				Intencionais		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
Narrativa										
Descritiva sem conectores										
Descritiva com conectores	X					X	X	X		X
Causal implícita		X	X	X						
Causal explícita										
Intencional implícita										
Intencional explícita					X				X	

ID: 13

Tipo de discurso	Mecânicas			Comportamentais				Intencionais		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
Narrativa										
Descritiva sem conectores										
Descritiva com conectores	X		X	X		X	X	X	X	
Causal implícita										
Causal explícita										X
Intencional implícita		X								
Intencional explícita					X					

ID: 14

Tipo de discurso	Mecânicas			Comportamentais				Intencionais		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
Narrativa										
Descritiva sem conectores										
Descritiva com conectores			X	X	X		X			X
Causal implícita	X									
Causal explícita										
Intencional implícita		X				X			X	
Intencional explícita								X		

## ID: 15

Tipo de discurso	Mecânicas			Comportamentais				Intencionais		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
Narrativa										
Descritiva sem conectores		X	X	X		X	X	X	X	X
Descritiva com conectores	X									
Causal implícita										
Causal explícita										
Intencional implícita										
Intencional explícita					X					

## ID: 16

Tipo de discurso	Mecânicas			Comportamentais				Intencionais		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
Narrativa										
Descritiva sem conectores										
Descritiva com conectores		X	X	X		X	X	X		X
Causal implícita										
Causal explícita	X									
Intencional implícita										
Intencional explícita					X				X	

## ID: 17

Tipo de discurso	Mecânicas			Comportamentais				Intencionais		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
Narrativa										
Descritiva sem conectores										
Descritiva com conectores	X		X	X	X		X		X	
Causal implícita		X						X		
Causal explícita										
Intencional implícita										X
Intencional explícita						X				

## ID: 18

Tipo de discurso	Mecânicas			Comportamentais				Intencionais		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
Narrativa										
Descritiva sem conectores										
Descritiva com conectores	X		X	X	X	X	X	X	X	X
Causal implícita		X								
Causal explícita										
Intencional implícita										
Intencional explícita										

## ID: 19

Tipo de discurso	Mecânicas			Comportamentais				Intencionais		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
Narrativa										
Descritiva sem conectores										
Descritiva com conectores	X			X	X	X	X	X		X
Causal implícita		X	X							
Causal explícita										
Intencional implícita									X	
Intencional explícita										

## ID: 20

Tipo de discurso	Mecânicas			Comportamentais				Intencionais		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
Narrativa										
Descritiva sem conectores										
Descritiva com conectores		X	X	X		X	X	X	X	X
Causal implícita										
Causal explícita	X									
Intencional implícita										
Intencional explícita					X					

ID: 21

Tipo de discurso	Mecânicas			Comportamentais				Intencionais		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
Narrativa										
Descritiva sem conectores										
Descritiva com conectores	X			X	X	X	X	X	X	X
Causal implícita		X	X							
Causal explícita										
Intencional implícita										
Intencional explícita										

ID: 22

Tipo de discurso	Mecânicas			Comportamentais				Intencionais		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
Narrativa										
Descritiva sem conectores										
Descritiva com conectores	X			X		X	X		X	X
Causal implícita		X	X							
Causal explícita								X		
Intencional implícita					X					
Intencional explícita										